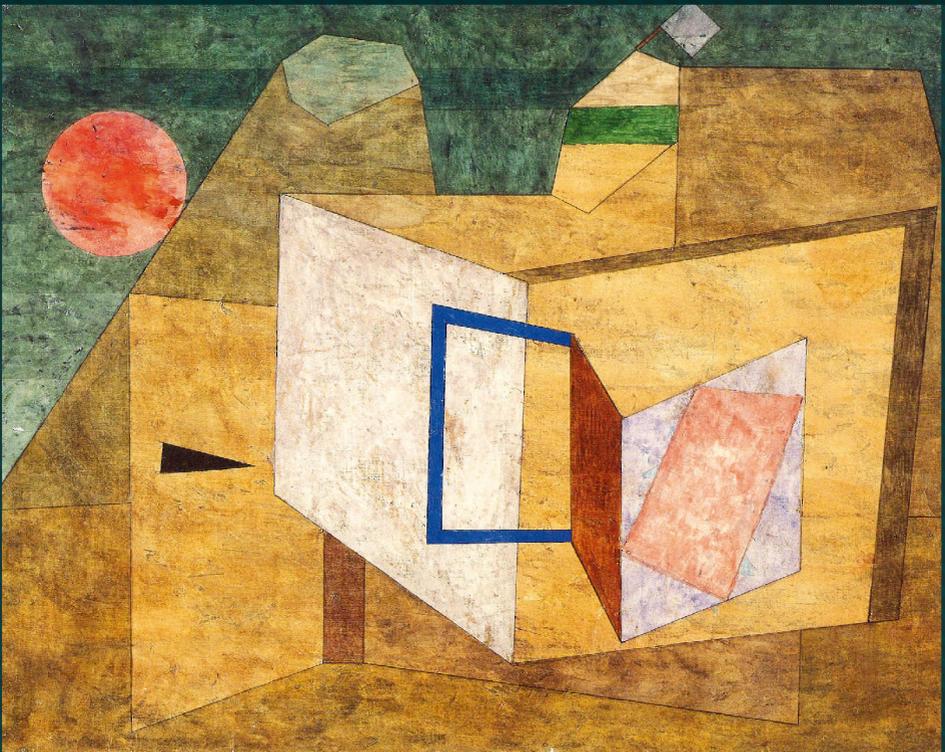


Margret Dörr, Barbara Neudecker (Hg.)

# Blicke auf Unbewusstes und Emotionales in der pädagogischen Praxis



Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 31



Psychosozial-Verlag



Margret Dörr, Barbara Neudecker (Hg.)  
Blicke auf Unbewusstes und Emotionales in der pädagogischen Praxis

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

Redaktion

Marian Kratz, Landau (Schriftleitung) | Bernd Ahrbeck, Berlin |  
Wilfried Datler, Wien | Margret Dörr, Würzburg | Urte Finger-Trescher,  
Wien, Frankfurt/M. | Rolf Göppel, Heidelberg | Marga Günther,  
Darmstadt | Anke Kerschgens, Düsseldorf | Barbara Neudecker, Wien |  
Michael Wininger, St. Pölten

Begründet von

Hans-Georg Trescher und Christian Büttner

Herausgegeben von

Wilfried Datler, Urte Finger-Trescher,  
Johannes Gstach und Michael Wininger

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

**Band 31**  
Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

Margret Dörr, Barbara Neudecker (Hg.)

# **Blicke auf Unbewusstes und Emotionales in der pädagogischen Praxis**

Mit Beiträgen von Natascha Bousa, Vera Dangel,  
Margret Dörr, Marie Frühauf, Katja Frühwirth-Feist,  
Rolf Göppel, Hans-Walter Gumbinger, Anna Hartmann,  
Marian Kratz, Barbara Neudecker, Christin Reisenhofer,  
Jonas Rüppel, Lara Spiegler, Kathrin Trunkenpolz  
und David Zimmermann

Psychozial-Verlag



Die Beiträge dieses Jahrbuchs sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: [creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Gedruckt mit Förderung der Universität Wien,  
Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

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

Originalausgabe  
2025 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG  
Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende Gesellschaft Wirth GmbH,  
Geschäftsführer: Johann Wirth  
Walltorstr. 10, 35390 Gießen, Deutschland  
0641 9699780  
[info@psychosozial-verlag.de](mailto:info@psychosozial-verlag.de)  
[www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

Umschlagabbildung: Paul Klee, *Geöffnet*, 1933  
Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar  
Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin  
Druck und Bindung: Majuskel Medienproduktion GmbH  
Elsa-Brandström-Str. 18, 35578 Wetzlar, Deutschland  
Printed in Germany

ISBN 978-3-8379-3400-7 (Print)  
ISBN 978-3-8379-6321-2 (E-Book-PDF)  
ISSN 0938-183X

# Inhalt

<b>Editorial</b>	7
<b>Varianten des psychoanalytisch-pädagogischen Blicks</b> <i>Rolf Göppel</i>	17
<b>Die psychoanalytische Fall Erzählung und das Konzept der Narrativen Identität</b> Psychoanalytisch-pädagogische Anstöße im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs <i>Marian Kratz</i>	39
<b>Verwicklung und Abstinenz in psychoanalytisch-pädagogischer Forschung und die Grenzen der Nutzung »fremder« methodischer Zugriffe</b> <i>David Zimmermann</i>	59
<b>»Alles klappt reibungslos!«</b> Zur psychoanalytisch-pädagogischen Analyse von Eingewöhnungsprozessen in den Kindergarten und daraus erwachsende Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich <i>Kathrin Trunkenpolz &amp; Christin Reisenhofer</i>	83
<b>Triadisch-szenische Rekonstruktionen als fragile Räume der Begegnung</b> Herausforderungen und Potenziale psychoanalytisch orientierter Praxisforschung im Feld der Gemeindepsychiatrie <i>Vera Dangel, Jonas Ruppel &amp; Lara Spiegler</i>	109

<b>Der:die andere im Diversity-Diskurs</b>	131
Zur Analyse sozialpädagogischer Reflexionspraktiken mit und über Lacan hinaus <i>Marie Frühauf</i>	
<b>Schulische Sexualerziehung im Fluchtpunkt von Psychoanalyse und Pädagogik</b>	151
<i>Anna Hartmann</i>	
<b>»Sie schon wieder!«</b>	169
Die Arbeit an Rahmen und Setting in der Jugendhilfe – eine psychoanalytische Perspektive <i>Hans-Walter Gumbinger</i>	
<b>Geht Supervision auch psychoanalytisch-pädagogisch?</b>	191
Überlegungen zu psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern <i>Katja Frühwirth-Feist</i>	
<b>Literaturumschau</b>	
<b>Der psychoanalytisch-pädagogische Blick auf pädagogische Praxis in wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten</b>	213
<i>Natascha Florence Bousa &amp; Barbara Neudecker</i>	
<b>Die Mitglieder der Redaktion</b>	235
<b>Lieferbare Bände des <i>Jahrbuchs</i> für <i>Psychoanalytische Pädagogik</i> im Psychosozial-Verlag</b>	239

# Editorial

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 7–15

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-7>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

In der Pädagogik hat die Blickmetapher durchaus eine lange Tradition. Neben Rousseau, der in seinem Erziehungsroman *Émile oder Über die Erziehung* (1762/2010) die hohe Relevanz pädagogischer Beobachtung hervorhebt und die Erziehenden auffordert, »fangt also an eure Zöglinge besser zu studieren, denn ganz sicher kennt ihr sie noch gar nicht« (ebd., S. 8) betont auch Trapp wenig später die Werthaftigkeit von Beobachtung und spezifiziert:

»Aber was gehört dazu, um richtige Beobachtungen, zuverlässige Erfahrungen anzustellen? Sehr viel. Ein Geist von Vorurteilen und Parteilichkeit frei; ein geübtes Auge; ein durchdringender Blick; eine weiche Seele, die alle Eindrücke annimmt, welche die beobachteten Gegenstände auf sie machen; eine lebhafte Vorstellung von der Möglichkeit, sich zu irren, die zur Behutsamkeit und Wiederholung der angestellten Versuche leitet« (Trapp, 1780, S. 65, zit. n. Schmidt et al., 2016, S. 8).

Diese Charakterisierung eines »pädagogischen Blicks« findet sich in ihren Grundzügen auch in den aktuellen Debatten zu Wahrnehmung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften wieder. Entsprechend stellen Schmidt et al. (2016) in ihrem einführenden Beitrag zum Band *Pädagogische Blicke* fest, »dass der Perzeption von Pädagog\_innen insgesamt eine herausragende und konstitutive Bedeutung in der Pädagogik zukommt« (ebd., S. 12). Die seit 1993 erscheinende Fachzeitschrift *Der pädagogische Blick* verleiht der Blickmetapher sogar namensgebende Bedeutung. Überhaupt scheint der Verweis auf Blicke sich vorzüglich als »Metaphernreservoir für das Verstehen von Wahrnehmung und Erkenntnis« (Ricken, 2016, S. 41) zu eignen. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass die Chiffre »Blicke« zwar auf eine spezifische sinnliche Wahrnehmung abzielt und doch

keineswegs auf Optik zu reduzieren ist, da auch die anderen sinnlichen Wahrnehmungen einbezogen sind.

Die Psychoanalytische Pädagogik nimmt die Bedingungen und Strukturen pädagogischer Beziehungen in einer besonderen Weise in den Blick, indem sie auf das subjektive Erleben, die »innere Welt« der Beteiligten fokussiert. Sie richtet ihr Augenmerk sowohl auf die Person des/der Erziehenden im unmittelbaren Erziehungsgeschehen wie auch auf die Bedeutung gesellschaftlicher und institutioneller Rahmungen für Erziehungs- und Bildungsprozesse. Dabei steht, ausgehend von der Theorie der Psychoanalyse, die Annahme eines »ubiquitären dynamischen Unbewussten« im Zentrum. Diese besagt, dass sich Menschen beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die sie unbewusst als bedrohlich erleben und die sie deshalb aktiv, mithilfe verschiedener unbewusster Abwehr- und Sicherungsaktivitäten, vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten versuchen (Datler, 2003). Nicht zuletzt sind es schmerzhaft, unerträgliche, zu intensive oder schambesetzte Gefühle, die die innere Abwehr aktivieren und so ein zentrales Element der menschlichen Psychodynamik ausmachen. Mit dieser Prämisse erweitert die Psychoanalytische Pädagogik den pädagogischen Blick und lenkt die Aufmerksamkeit – über das bewusst motivierte und begründbare Denken und Handeln hinaus – auf die Bedeutung unbewusster und emotionaler Prozesse pädagogischen Geschehens. Damit zielt sie auf ein Entschlüsseln und tieferes Verstehen latenter intrapsychischer, interpersonaler und institutioneller Dynamiken, die in der pädagogischen Praxis ebenso wie in Forschungsprozessen stets wirken und diese allzu häufig konflikthaft durchkreuzen. Dies umfasst sowohl unbewusste Inhalte im Sinne des verdrängten Unbewussten (Bohleber, 2013) sowie bewusstseinsnahe emotionale Dynamiken, die sich einem raschen Verstehen entziehen, als auch unbewusste emotionale und affektive Inhalte, die (noch) nicht bewusstseinsfähig sind, weil sie nicht symbolisiert, nicht als psychische Inhalte repräsentiert sind (ein Sachverhalt, der von einer mentalisierungs-basierten psychoanalytischen Pädagogik besonders aufgegriffen wird). Bittner nennt dies »die Dunkelstellen des pädagogischen Feldes« (Bittner, 1996, S. 259) und bezeichnet damit die Innenwelt der beteiligten Subjekte, also bewusste und unbewusste Prozesse in Individuen, Gruppen und Organisationen sowie Dynamiken von Übertragung und Gegenübertragung.

Zudem trägt die Psychoanalytische Pädagogik dem Umstand Rechnung, dass zum einen jede Beziehung, die ein Subjekt eingeht, emotionale Bewertungen enthält und zum anderen eine Bewertung einer (pädagogischen) Situation ohne Gefühle nicht möglich ist. »Gefühle sind nicht kognitivistisch zu reduzieren (etwa auf Verstandesdeutungen körperlicher Erregungszustände), sondern sind

eigenständige Verarbeitungsformen der sozialen Wahrnehmung, zugleich aber mit der Verstandestätigkeit derart verflochten, dass Gefühle ohne Vernunft (Intentionalität, Analysieren, Schlussfolgern) unmöglich sind wie Vernunft ohne Gefühle (Wertungen, Entscheidungsfindungen)« (Schmid Noerr, 2003, S. 48). Folglich betrachtet auch die Psychoanalytische Pädagogik Emotionen als erkenntnisgewinnend und nicht als nebensächliche Epiphänomene menschlichen Denkens und Handelns (Schäfer, 2003, S. 83ff.). Auch ein Erkennen beginnt daher nicht schlicht mit der Frage nach dem, was wahrgenommen wird, ist doch das »was« keineswegs unabhängig davon, womit wahrgenommen wird. Und obwohl Emotionen Botschaften enthalten, die eine handelnde Person darüber informieren, wie sie bestimmte Beziehungsqualitäten zu begreifen hat, ist es noch immer wenig geläufig, von der »emotionalen Wahrnehmung« als einem erkennenden Sinnesbereich zu reden (ebd., S. 77).

Dabei bleiben auch Psychoanalytische Pädagog\*innen mit dem Problem konfrontiert, wie sie der unabschließbaren Vielfalt und Mehrdeutigkeit von Wahrnehmungen und Erfahrungen eine Stimme geben können, oder anders formuliert, wie sie den Übergang vom sinnlichen Wahrnehmungssystem zum sprachlichen Sinn gestalten (vgl. Merleau-Ponty, 2003) und sich dabei gewahr bleiben, dass dies niemals vollständig gelingen kann.

Vielfalt und Mehrdeutigkeit Raum zu geben ist nicht nur ein Bestandteil professionellen psychoanalytisch-pädagogischen Handelns und Verstehens, sondern kennzeichnet auch die Psychoanalytische Pädagogik als Denkströmung innerhalb der Pädagogik.

Auch 100 Jahre nach ihren Anfängen steht die Psychoanalytische Pädagogik für mannigfaltige theoretische Positionen, Konzepte und praktische Anwendungen. Neben sehr spezifischen Zugängen zu psychoanalytisch-pädagogischer Praxis wie etwa dem »Wiener Modell« der Psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung (Figdor, 2002) finden sich psychoanalytisch-pädagogisch ausgerichtete handlungsleitende Konzepte und theoretische Ansätze für allgemeine pädagogische Praxis, wie sie in Kitas, Schulen, sonder- und sozialpädagogischen Einrichtungen oder der Erwachsenenbildung praktiziert wird (vgl. Hierdeis & Würker, 2022). Das von Alfred Lorenzer (1974) für die klinische Praxis der Psychoanalyse entwickelte tiefenhermeneutische Konzept des »szenischen Verstehens«, das u. a. von Leber (1988) und Trescher (1990) für die pädagogische Praxis spezifiziert wurde, sowie die Tiefenhermeneutik als qualitativ-empirische Methode der kritischen Sozialforschung, die als Hermeneutik auf ein Unbewusstes manifester Sinngehalte von kulturellen Objektivationen und/oder subjektiven Ent-Äußerungen zielt, sind inzwischen im pädagogischen Feld breit anerkannt

(vgl. Dörr et al., 2022). Ihnen wurde auch der letzte Band des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik (Kratz & Finger-Trescher, 2024) gewidmet. Ebenso hat sich die »Work Discussion« (Datler & Datler, 2014; Hover-Reisner et al., 2014) als besondere Methode der Fallarbeit inzwischen als geachteter spezifisch psychoanalytisch-pädagogischer Zugang zum Fallverstehen pädagogischer Praxis konsolidiert. Eine weitere Strömung in der Psychoanalytischen Pädagogik stellt die an Lacan orientierte strukturelle psychoanalytische Hermeneutik dar, die zunehmend als methodischer Zugriff auf pädagogische Forschungsgegenstände eingesetzt wird.

Die vorliegenden Beiträge verdeutlichen die Heterogenität und Lebendigkeit im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik. Sie zeigen unterschiedliche theoretische, konzeptionelle und methodische Zugänge zu pädagogischer Forschung und Praxis in verschiedenen Handlungsfeldern auf. So werden Ergebnisse aus psychoanalytisch-pädagogischer Praxisforschung, Darstellungen pädagogischer Praxisgestaltung wie Szenen, Fallbeschreibungen oder pädagogische Aufgaben mit theoretischen Überlegungen verknüpft, die aufzeigen, was den je spezifisch psychoanalytisch-pädagogischen Blick kennzeichnet, wie ein psychoanalytisch-pädagogischer Zugang zu pädagogischen Fragen methodisch gestaltet und in welcher Weise dies ein Gewinn für professionelle pädagogische Praxis sein kann. Dies ermöglicht, die Vielfalt der Perspektiven hervorzuheben und zugleich das Verbindende deutlich zu machen. Dieses verbindende Gemeinsame zeigt sich auch daran, dass psychoanalytisch-pädagogische Blicke – unabhängig von der jeweiligen Perspektive – immer beinhalten, die eigene Beteiligung als Pädagog\*in, Lehrkraft, Forscher\*in, Sozialarbeiter\*in oder Supervisor\*in selbstreflexiv in den Blick zu nehmen. Durch das Ausleuchten eigener unbewusster Anteile – vor allem in konflikthaften Prozessen – leistet die Psychoanalytische Pädagogik einen unverzichtbaren Beitrag zur Professionalisierung pädagogischen Handelns.

## **Zu den einzelnen Beiträgen**

*Rolf Göppel* fragt in seinem einleitenden historisch-systematischen Beitrag »Varianten des pädagogischen Blicks« danach, was mit der metaphorischen Rede vom psychoanalytisch-pädagogischen »Blick« überhaupt gemeint sein könnte und erinnert daran, dass diese Chiffre in der jüngeren Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik bereits eine prominente Rolle gespielt hatte. Anhand von einigen psychoanalytisch-pädagogischen »Klassikern« und »Klassikerinnen« zeigt er,

dass es in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik durchaus nachhaltig überzeugende Varianten des psychoanalytisch-pädagogischen »Blickes« gibt. Diese zeichnen sich zwar durch eine Heterogenität analytischen Denkens, verschiedene Ausrichtungen der Problemwahrnehmung, differente Muster der Deutung von Zusammenhängen psychischer und sozialer Gegebenheiten sowie unterschiedliche Ansichten bezüglich angemessener Handlungsweisen in pädagogischen Konfliktsituationen aus, stehen aber keineswegs in einem Verhältnis der Inkompatibilität zueinander.

Während der Fokus im Beitrag von Rolf Göppel eher auf die Perspektiven in den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik und zur Zeit ihrer »Renaissance« in den 1980er Jahren gerichtet ist, bezeugen die folgenden Beiträge in diesem Band die Vielfalt der Blicke und damit die Lebendigkeit innerhalb ihres aktuellen theoretischen, forschungsmethodischen und professionellen Diskurses.

*Marian Kratz* betrachtet in seinem Artikel »Die psychoanalytische Fall-*erzählung* und das Konzept der Narrativen Identität« die Lehrkräftebildung vor dem Hintergrund eines dreigliedrigen theoretischen Bezugsrahmens – Erzählung, Rezeption und Bildung – und nimmt damit eine aktuelle hochschuldidaktische Perspektive ein. Mit seiner grundlagentheoretischen Herleitung der bildenden Funktion psychoanalytisch-pädagogischer *Fallerzählung* gelingt ihm nicht nur gut begründet der Anschluss an den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs, sondern er vermag mit seinen erzähl- und rezeptionstheoretischen Überlegungen und den Bezugnahmen auf die Konzepte der »Narrativen Identität« sowie der »professionellen Entwicklung« das Potenzial psychoanalytisch-pädagogischer Wissensbestände für die Lehrkraftbildung überzeugend fruchtbar zu machen.

Mit dem Beitrag »Verwicklung und Abstinenz in psychoanalytisch-pädagogischer Forschung und die Grenzen der Nutzung »fremder« methodischer Zugriffe« nimmt *David Zimmermann* drei unterschiedlich konzipierte Beispiele psychoanalytischer und psychoanalytisch-pädagogischer Praxisforschung (selbst-)kritisch ins Visier. Neben der Betonung der maßgeblichen Besonderheiten dieser (tiefen-)hermeneutischen Forschungsorientierung, für die es konstitutiv ist, dass Erkenntnisse nicht von einem Außenstandpunkt her erschließbar sind, sondern ein affektives Sich-Einlassen der Forschenden erfordern, erörtert er grundlegende methodische Herausforderungen und Fallstricke, die mit der Nutzung »fremden« methodischen Vorgehens verbunden sind. Zudem greift er mit seiner Problematisierung, wie tiefenhermeneutisch gewonnene Ergebnisse an Praxisforschungsteilnehmer\*innen vermittelt werden können, eine problematische Leerstelle auf, die bisher nicht zufriedenstellend beantwortet wurde.

Eines der von Zimmermann besprochenen Forschungsprojekte ist das Wiener Projekt »Regeln, Rituale und der Übergang in den Kindergarten«. *Kathrin Trunkenpolz* und *Christin Reisenhofer* stellen in »>Alles klappt reibungslos!<< dar, wie Eingewöhnungsprozesse in Kita und Kindergarten aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive verstanden werden können. Anhand eines Fallbeispiels veranschaulichen sie, wie die Methode der Work Discussion dazu beitragen kann, latente Muster und Sinnstrukturen in den Äußerungen eines Kindes sichtbar zu machen, die durch reine Verhaltensbeobachtung nicht zugänglich sind. Sie verbinden ihre Ausführungen mit einem »Klassiker« der Pädagogik, indem sie Herbarts Überlegungen zum »pädagogischen Takt« als pädagogische Fähigkeit, die als Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis wirkt, in Erinnerung rufen. Auf diese Weise wird eine Brücke zum gegenwärtigen Professionalisierungsdiskurs in der Pädagogik hergestellt.

*Vera Dangel*, *Jonas Rüppel* und *Lara Spiegler* lassen die Leser\*innen mit ihrem Beitrag »Triadisch-szenische Rekonstruktionen als fragile Räume der Begegnung« an ihren Erfahrungen in einem psychoanalytisch orientierten sozialpädagogischen Praxisforschungsprojekt teilhaben, das die Affekt- und Interaktionsdynamiken zwischen Fachkräften der Gemeindepesychiatrie und den Nutzenden der Einrichtung mit dem Ziel fokussierte, emotionale (Fehl-)Abstimmungen mit beiden Interaktionsparteien gemeinsam aufzuarbeiten und so zur Kultivierung recovery-förderlicher Arbeitsbündnisse beizutragen. Die Autor\*innen informieren über das forschungsmethodische Vorgehen und stellen die für dieses Projekt eigens konzipierte Methode der »triadisch-szenischen Rekonstruktion« anschaulich dar. Auf der Basis der so gewonnenen Daten entziffern sie Potenziale und Fallstricke dieser Verständigungsmethode und leuchten diese vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Konzeption der Triangulierung aus.

*Marie Frühauf* präsentiert in ihrem Beitrag »Der:die andere im Diversity-Diskurs. Zur Analyse sozialpädagogischer Reflexionspraktiken mit und über Lacan hinaus« Ergebnisse aus ihrer feministisch-lacanianisch angelegten Studie über diversity-sensible Vielfaltsvorstellungen sozialpädagogischer Fachkräfte aus verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe. Auf der Basis des symboltheoretisch fundierten Begehrens begriffs von Lacan und dessen geschlechtertheoretischer Weiterentwicklung geht sie am Beispiel von zwei Interviews mit Diversity-geschulten sozialpädagogischen Fachkräften dem unbewussten Begehren sowie der darin eingelagerten Beziehung zum/zur Anderen nach. Mit dem methodischen Zugang der Rhetorikanalyse rekonstruiert die Autorin ambivalente Dynamiken, in die Fachkräfte mit ihren normativen professionellen (Selbst-)An-

sprüchen einer vielfaltssensiblen, antidiskriminierenden pädagogischen Praxis geraten können.

*Anna Hartmann* problematisiert in ihrem Artikel »Schulische Sexualerziehung im Fluchtpunkt von Psychoanalyse und Pädagogik« die pädagogischen Herausforderungen, die der schulische Auftrag einer übergreifenden Sexualerziehung an Lehrkräfte stellt. Dazu beleuchtet sie das Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung, in das schulische Sexualerziehung eingewoben ist und das einen nicht vermeidbaren Einfluss auf die Gestaltung sexualpädagogischer Auseinandersetzung hat. Aus der Perspektive der Lacan'schen Psychoanalyse begründet sie ihre Forderung, auch in einem sexualpädagogischen Diskurs von einem begehrenden, durch die Sprache dezentrierten Subjekt auszugehen. Dies ermöglicht in der Lehrtätigkeit, das Unbewusste, mithin die Erfahrung der (Selbst)Fremdheit, mit einer eröffnenden Sprachlichkeit zu verbinden, sodass Selbstbefragung und Selbstreflexion im Unterricht angeregt und vorschnelle Vereindeutigungen vermieden werden können.

Mit dem Beitrag »>Sie schon wieder!« Die Arbeit an Rahmen und Setting in der Jugendhilfe« öffnet *Hans-Walter Gumbinger* einen beeindruckenden Einblick in die intra- und intersubjektiven Dynamiken einer langjährigen psychoanalytisch orientierten Einzelfallhilfe im Rahmen des KJHG (SGB VIII). Die Maßnahme zielte auf eine Veränderung der psychischen und sozialen Problemsituation des zu Beginn der Betreuung neunjährigen Jungen ab. Unter Bezug auf die psychoanalytisch-pädagogische Konzeption von Setting und Rahmen von Körner und Ludwig-Körner (1997) beschreibt der Autor anschaulich den immer wieder neu entfachten, mehr oder weniger bewussten Kampf der beiden Akteure um die Auffassung vom im Hintergrund wirkenden Rahmen der je aktuellen Situation und ordnet schließlich den Verlauf der gemeinsamen Arbeit unter dem Blickwinkel »von der Objektbeziehung zur Objektverwendung« bei Winnicott und Oliner.

Bezogen auf die Frage »Geht Supervision auch psychoanalytisch-pädagogisch?« formuliert *Katja Frühwirth-Feist* in ihrem Beitrag »Überlegungen zu psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern«. Vermittels pointierter Thesen beschreibt sie verschiedene Merkmale, durch die sich ein psychoanalytisch-pädagogischer Zugang zu Supervision auszeichnen muss, um von Pädagog\*innen als affektiv haltgebender, kreativer »Denk«-Raum genutzt werden zu können. Dabei verdeutlicht die Autorin, dass ein psychoanalytisch-pädagogisches Verständnis zwar in den Grundannahmen der Psychoanalyse verwurzelt ist, mit seinem pädagogischen Anspruch aber darüber hinausgeht und spezielle Aspekte in den Blick nimmt – nicht zuletzt durch

das Postulat, dass Supervision auch als Bildungserfahrung von Fachkräften verstanden werden kann.

Den Abschluss des Bandes bildet ein Umschauartikel von *Natascha Bousa* und *Barbara Neudecker*. Die Autorinnen zeigen auf, wie pädagogische Praxis in aktuellen akademischen Abschlussarbeiten aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive erforscht und reflektiert wird.

*Margret Dörr & Barbara Neudecker*

## Literatur

- Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler (BVPäd e.V.) (Hrsg.). (ab 1993). *Der pädagogische Blick*. Beltz Juventa.
- Bittner, G. (1996). *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Kohlhammer.
- Bohleber, W. (2013). Der psychoanalytische Begriff des Unbewussten und seine Entwicklung. *Psyche*, 67(9–10), 807–816.
- Datler, W. (2003). Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 241–264). Psychosozial-Verlag.
- Datler, W. & Datler, M. (2014). Was ist »Work Discussion«? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:368997> (29.9.2024).
- Dörr, M., Schmid Noerr, G. & Würker, A. (2022). *Zwang und Utopie – Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer*. Beltz Juventa.
- Figdor, H. (2002). Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Theoretische Grundlagen. In U. Finger-Trescher, H. Krebs, B. Müller & J. Gstach (Hrsg.), *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13* (S. 70–90). Psychosozial-Verlag.
- Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik – Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Kohlhammer.
- Göppel, R. (2015). Bin ich ein »Psychoanalytischer Pädagoge« – und falls ja, in welchem Sinne? In M. Fürstaller, M. Datler & M. Winger (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte* (S. 53–68). Barbara Budrich.
- Hierdeis, H. & Würker, A. (2022). *Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik. Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten*. Psychosozial-Verlag.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A. & Datler, M. (2014). Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 277–289). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_18)

- Körner, J. & Ludwig-Körner, C. (1997). *Psychoanalytische Sozialpädagogik. Eine Einführung in vier Fallgeschichten*. Lambertus.
- Kratz, M. & Finger-Trescher, U. (Hrsg.). (2024). *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30*. Psychosozial-Verlag.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung eines fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Matthias-Grünewald-Verlag.
- Lorenzer, A. (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*. Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Das Primat der Wahrnehmung*. Suhrkamp.
- Ricken, N. (2016). Die Macht des pädagogischen Blicks: Erkundungen im Register des Visuellen. In F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 40–53). Beltz Juventa.
- Rousseau, J.-J. (1762/2010). *Emile oder über die Erziehung*. Anaconda.
- Schäfer, G. (2003). Die Bedeutung emotionaler und kognitiver Dimensionen bei frühkindlichen Bildungsprozessen. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 77–90). Psychosozial-Verlag.
- Schmid Noerr, G. (2003). Moralische und unmoralische Gefühle. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 40–76). Psychosozial-Verlag.
- Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (2016). Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung. In dies. (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 7–20). Beltz Juventa.
- Trescher, H.-G. (1990). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Matthias-Grünewald-Verlag.



# Varianten des psychoanalytisch-pädagogischen Blicks

*Rolf Göppel*

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 17–38  
<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-17>  
CC BY-NC-ND 4.0  
<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* Der Beitrag fragt zunächst danach, was mit der metaphorischen Rede vom »pädagogischen Blick«, der im Titel dieses Jahrbuchs verwendet wird, gemeint sein soll und bringt dann in Erinnerung, dass die Diskussion über die Spezifika des »pädagogischen Blicks« auch ganz am Anfang der jüngeren Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik schon einmal eine prominente Rolle gespielt hat. Im Weiteren wird dann an markanten Beispielen gezeigt, dass es im Laufe der Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik durchaus sehr unterschiedliche Varianten des »psychoanalytischen Blickes« gab, sprich, unterschiedliche Ausrichtungen der Wahrnehmung, unterschiedliche Muster der Deutung von psychischen Zusammenhängen und unterschiedliche Ansichten bezüglich angemessener Handlungsweisen in pädagogischen Konfliktsituationen.

*Schlüsselwörter:* Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik, Psychoanalytische Deutungsmuster, Symbolik, Übertragung, Szenisches Verstehen

## **1 Einleitung: Wie blickt der Psychoanalytische Pädagoge?**

Diese Frage mag zunächst etwas merkwürdig klingen, obwohl sie ja direkten Bezug auf den Titel des Jahrbuchs 31 nimmt. Soll man etwa den psychoanalytischen Pädagogen an einer speziellen Art des Blicks erkennen? Der menschliche Blick und der Austausch der Blicke, das ist ja eine der vielschichtigsten und subtilsten Angelegenheiten im Gefilde des Menschlichen. Entsprechend hat das Phänomen

des menschlichen Blickes immer wieder auch die Philosophen, Psychologen und Pädagogen beschäftigt (vgl. Sartre, 1994; Reich, 1998; Dammerger, 2011; Ricken, 2016).

Es gibt eine bedeutsame Ebene der Kommunikation, die nur auf der Basis von Blicken funktioniert. Gute Filme spielen oft gekonnt mit solchen Dialogen der Blicke. Dabei gibt es grundsätzlich zwei Hauptrichtungen der Begriffsverwendung im Bezug auf den menschlichen Blick: Einmal als Ausdrucksphänomen (er hat einen freundlichen, vertrauensvollen, traurigen, wütenden, frechen, lüsternden, verlegenen, verächtlichen ... Blick). Die Varianten des Blicks stehen dabei verdichtet für komplexe Beziehungs- und Machtverhältnisse. Hierbei bleibt freilich im Einzelfall immer noch offen und klärungsbedürftig, was wie bewusst und gezielt in einen Blick »hineingelegt« wurde und was wie zutreffend bzw. wie missverständlich aus einem Blick »herausgelesen« wurde.

Zum anderen gibt es die Rede von einem bestimmten »Blick« auch als Wahrnehmungsphänomen (er hat einen genauen, differenzierten, sensiblen, kundigen Blick auf die Dinge – u. U. auch auf die *Menschen*, die *Kinder* seiner Klasse, die *Jugendlichen* seiner Gruppe etc.) bzw. als Urteil über entsprechende Wahrnehmungsqualitäten. Und in diesem Zusammenhang meint die Rede von einem bestimmten »Blick« auf die Dinge, vielfach auch einfach eine bestimmte theoretische Perspektive in der Wahrnehmung und Deutung des Betrachters: etwa einen »historischen Blick«, einen »soziologischen Blick«, einen »systemischen Blick«, einen »sozialpädagogischen Blick« – oder eben einen »psychoanalytischen Blick«.

Man könnte vermutlich eine ganze Abhandlung über unterschiedliche Blickvarianten, die in der Erziehung zum Einsatz kommen, schreiben: Über die Bedeutung etwa des vorwurfsvollen, des mahnenden, des tadelnden, des aufmunternden, des zustimmenden, des stolzen, des verzeihenden oder des tröstenden Blickes in der Erziehung. Bernfeld hat in seinem »Sisyphos« den »strengen Blick« in die Reihe der gängigen »erzieherischen Maßnahmen« eingereiht und deren Grenzen aufgezeigt:

»[S]eit es Eltern gibt, seit es Erzieher gibt, ist diese uralte Skala vom strengen Blick bis zur Gefängnisstrafe, von dem milden Wort bis zur bändereichen Predigt, allüberall geübt worden. [...] das Ergebnis ist die Menschheit von heute, von je. [...] Den banalen, seit je gebräuchlichen Mitteln der Erziehung als solchen wohnt die umbildende idealverwirklichende Kraft nicht inne, die die Systeme der großen Pädagogiker ihnen zuschreiben. Es gibt keine Zauberei. Auch nicht durch milden Erzieherblick, nicht durch heilsame Prügel« (Bernfeld, 1925, S. 40f.).

Die Rede vom psychoanalytisch-pädagogischen Blick ist letztlich stets eine metaphorische Rede. Das, worum es diesem Blick in entsprechenden Situationen geht, ist nicht unmittelbar visuell sichtbar, in dem Sinne, dass es auch fotografierbar wäre. Es ist eher spürbar, fühlbar, ahnbar, erschließbar für denjenigen, der die entsprechenden Antennen, eben den entsprechenden Blick dafür hat. Dabei verweist die Metaphorik des »Blicks« vor allem auf Qualitäten wie Spontaneität, Unmittelbarkeit, Ganzheitlichkeit, intuitive Gewissheit des Erfassens (... mir war auf den ersten Blick klar, dass ...), und steht im Gegensatz zu gründlichem Nachdenken, sorgfältigem Analysieren, methodischem Herleiten.

Die eigentümliche Frage, »Wie blickt der Psychoanalytische Pädagoge?« ist schon einmal als Zwischenüberschrift in einem Text von mir formuliert worden. Und zwar vor 40 Jahren, in der allerersten eigenen wissenschaftlichen Publikation, dem Diskussionsbericht über das von Bittner und Ertle auf dem DGfE-Kongress von 1984 initiierte Symposium mit dem Titel: »Psychoanalyse – Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik?«, das dann ja bekanntlich zu einem bedeutsamen Ausgangspunkt für die jüngere Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum werden sollte. Deshalb sei hier ein Stück Selbstzitat erlaubt, um die damalige Kieler Diskussion zum Begriff des »psychoanalytischen Blicks« noch einmal zu vergegenwärtigen:

»Schäfer brachte den Begriff des »psychoanalytischen Blicks« in die Diskussion ein, der offensichtlich hohe Attraktivität besaß, da er in allen möglichen Variationen – sie reichten vom »pädagogischen Blick« über den »doppelten Blick« bis hin zum »psychoanalytischen Silberblick« – von den Diskussionsteilnehmern aufgegriffen wurde. Da der Begriff des psychoanalytischen Blicks so bereitwillig und gleichzeitig so simplifizierend in die Diskussion aufgenommen wurde, sah sich Schäfer genötigt, noch einmal klar zu stellen, was damit gemeint sein soll. Es ginge um die doppelt gerichtete Aufmerksamkeit des psychoanalytischen Pädagogen, die zum einen die rationalen Anteile der kindlichen Mitteilung sowie die objektiven Forderungen der äußeren Welt an das Kind wahrnimmt, die gleichzeitig aber auch empathisch den emotionalen Anteil der Kommunikation sowie den szenischen Kontext, in dem diese stattfindet, erfährt. Gegen die Rede vom »psychoanalytischen Blick« wurde eingewandt, daß sich Psychoanalyse in erster Linie im Medium der Sprache bewege und daß deshalb der Begriff »psychoanalytischer Blick« irreführend sei. Dieser Vorwurf wurde jedoch von Schäfer mit dem Hinweis zurückgewiesen, daß dem Begriff ein erweitertes Verständnis von Blick zugrunde liege im Sinne von Aufmerksamkeit zugrunde liege, daß also Auge im Sinne dieser Definition auch das Ohr sei. Ein anderer, tiefergreifender Einwand, nämlich die Frage, ob dieser »psychoanaly-

tische Blick< nicht immer auch eine Verengung und Verzerrung der Wahrnehmung bedeute, wurde nicht weiter diskutiert. So wie dieser Begriff von der Diskussion aufgenommen wurde, und losgelöst von dem Konzept, das Schäfer damit verbindet, schien es, als könne man an ihn die Hoffnung auf eine ebenso einfache wie faszinierende Zugangsmöglichkeit zu der Ebene des Unbewußten knüpfen: So wie der erfahrene Arzt dem Patienten mit dem berühmt-berüchtigten klinischen Blick an der Nasenspitze ansieht, was ihm fehlt, so durchschaut der psychoanalytische Pädagoge mit >psychoanalytischem Blick< die unbewußten Motive des Beziehungsgeflechts, in dem er steckt (lt. Leber und Trescher mit Hilfe des >szenischen Verstehens<, eines nicht weniger faszinierenden und suggestiv wirksamen Begriffs) – welcher Pädagoge wollte das nicht gerne? Hier drückt sich in überspitzter Form die illusionäre Erwartung aus, die viele Pädagogen auf der Suche nach dem >pädagogischen Stein der Weisen< zur Psychoanalyse und wegen der Uneinlösbarkeit solcher Ansprüche notwendig zu Enttäuschungen führte. Die Psychoanalyse ist eben kein Zaubermittel, und der Prozeß des psychoanalytischen Deutens und Verstehens bleibt sowohl in der psychoanalytischen Therapie als mehr noch in der pädagogischen Interaktion, wo ja normalerweise keine Träume, keine freien Assoziationen als markante Wegweiser zu den unbewußten Konflikten bereit stehen, ein mühsamer, sehr viel Empathie und Intuition erfordernder und letztlich immer gewagter Prozeß« (Göppel et al., 1985, S. 173f.).

Im Kern von Schäfers Konzept steht die Forderung, sowohl rationale als auch emotionale als auch szenische Aspekte der Kommunikation mit dem Kind sensibel wahrzunehmen. Dies ist jedoch keineswegs die einzige Ausrichtung des Fokus, die sich im weiten Feld der Psychoanalytischen Pädagogik finden lässt. Deshalb sollen nun im Folgenden unterschiedliche Varianten des »psychoanalytisch-pädagogischen Blickes«, wie sie in der Tradition dieser »interdisziplinären Kooperation« (vgl. Bittner & Ertle, 1984) vorzufinden sind, ihrerseits genauer »in den Blick genommen« werden.

## **2 Der psychoanalytisch-pädagogische Blick als symboldeutender Blick**

Dies ist vermutlich die älteste, »klassischste« Variante des psychoanalytischen Blicks auf pädagogische Praxis. Sie vor allem prägt Freuds bekannte und vielzitierte Beobachtungen und Deutungen kindlichen Verhaltens. Etwa das bekannte Garnrollenspiel, das er bei seinem eineinhalbjährigen Enkelkind beobachtete:

Dieses »brave Kind«, das nie weinte, wenn seine Mutter, an der es sehr hing, für einige Stunden das Haus verließ, hatte »die gelegentlich störende Gewohnheit« entwickelt, »alle kleinen Gegenstände, derer es habhaft wurde, weit weg von sich in eine Zimmerecke, unter ein Bett usw. zu schleudern«. Es begleitete dies mit einem langgezogenen »o-o-o-o«, das offenbar »fort« bedeutete.

»Ich merkte endlich, dass das ein Spiel sei, und dass das Kind alle seine Spielsachen nur dazu benütze, um mit ihnen »fortsein« zu spielen. Eines Tages machte ich dann die Beobachtung, die meine Auffassung bestätigte. Das Kind hatte eine Holzspule, die mit einem Bindfaden umwickelt war. Es fiel ihm nie ein, sie zum Beispiel am Boden hinter sich herzuziehen, also Wagen mit ihr zu spielen, sondern es warf die am Faden gehaltene Spule mit großem Geschick über den Rand seines verhängten Bettchens, so dass sie darin verschwand, sagte dazu sein bedeutungsvolles »o-o-o-o« und zog dann die Spule am Faden wieder aus dem Bett heraus, begrüßte aber deren Erscheinen jetzt mit einem freudigen »Da«. Das war also das komplette Spiel, Verschwinden und Wiederkommen, wovon man meist nur den ersten Akt zu sehen bekam, und dieser wurde für sich allein unermüdlich als Spiel wiederholt, obwohl die größere Lust unzweifelhaft dem zweiten Akt anhing« (Freud, 1920, S. 225).

Freud geht es in der Schrift »Jenseits des Lustprinzips« eigentlich um die Frage, wie es sein kann, dass der »seelische Apparat«, der seiner früheren Überzeugung nach stets nach dem Lustprinzip arbeitete, oftmals an die Wiederholung von Erlebnissen fixiert zu sein scheint, die eigentlich unlustvoll sind. In diesem Zusammenhang geht er zunächst auf die »traumatischen Neurosen« ein, jenes Phänomen, das man heute wohl als »posttraumatische Belastungsstörung« bezeichnen würde. Dann verlässt er im nächsten Kapitel dieses »dunkle und düstere Thema« und wendet sich dem Kinderspiel zu, um die »Arbeitsweise des seelischen Apparates an einer seiner frühzeitigsten normalen Betätigungen zu studieren«, nämlich dem Kinderspiel.

Er kommt schließlich zur Deutung jenes Spiels als einer Wendung des passiv Erlebten in aktive Gestaltung. Das Kind »entschädigte sich gleichsam« für das zeitweilige Weggehen der Mutter, »indem es dasselbe Verschwinden und Wiederkommen mit den ihm erreichbaren Gegenständen selbst in Szene setzte«. Es macht sich somit scheinbar »zum Herren der Situation« (ebd., S. 226) und erzielt somit einen indirekten Lustgewinn.

Auch eine andere, sehr viel ausführlichere paradigmatische Analyse einer kindlichen Verhaltenssequenz aus der Frühzeit der Psychoanalyse läuft auf ei-

ne solche symbolische Deutung hinaus, dass ein bestimmtes Objekt, das in der subjektiven Welt des Kindes mit großer Bedeutung aufgeladen wird, für etwas anderes steht. In der Geschichte vom »Kleinen Hans«, die 1909 unter dem Titel »Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben« veröffentlicht wurde, geht Freud, der um jene Zeit intensiv mit dem Phänomen der infantilen Sexualität beschäftigt war, anhand von Beobachtungsmaterial, das ihm Max Graf, der Vater des Knaben, zuschickte, der rätselhaften Furcht des kleinen Hans nach, »daß ihn auf der Gasse ein Pferd beißen werde« (ebd., S. 26). Es können hier nicht all die Details jener Geschichte dargestellt werden, in der es neben der Angst vor Pferden auch um den Wunsch, mit der Mama zu schmeicheln, um kindliche Zeugungs- und Geburtsfantasien, um die Ambivalenzen im Hinblick auf das zu erwartende Geschwisterchen sowie um das kindliche Interesse am »Wiwimacher« und um Träume von »zerwutzelten Giraffen« geht. Freud jedenfalls sieht in dem Material, das ihm der Vater des Knaben präsentiert, all jene Theoriestücke über die infantile Sexualität, über die Kastrationsangst und den Ödipuskomplex im unmittelbaren kindlichen Erleben und Verhalten bestätigt, die er zunächst aus der Analyse von erwachsenen Patienten gewonnen hatte. So zieht er denn nach mehr als 100 Seiten folgendes Fazit:

»Fassen wir zusammen, was sich bisher ergeben hat: Hinter der erst geäußerten Angst, das Pferd werde ihn beißen, ist die tiefer liegende Angst, die Pferde werden umfallen, aufgedeckt worden, und beide, das beißende wie das fallende Pferd, sind der Vater, der ihn strafen wird, weil er so böse Wünsche gegen ihn hegt« (ebd., S. 107).

Im Übrigen sei »unverkennbar, daß der feindselige Komplex gegen den Vater bei Hans überall den lüsternen gegen die Mutter verdeckt« (ebd., S. 115).

Auch hier ist als Kernmerkmal des »psychoanalytisch-pädagogischen Blickes« die symbolische Betrachtung der kindlichen »Symptome« und Verhaltensweisen überdeutlich. Zugleich wird bei der Darstellung dieser Geschichte natürlich auch ein doch sehr voreingenommener, auf Theoriebestätigung abzielender Blick offensichtlich. So verkündet Freud nicht ohne einen gewissen Stolz, »daß das Bild des kindlichen Sexuallebens, wie es aus den Beobachtungen des kleinen Hans hervortritt, in sehr guter Übereinstimmung mit der Schilderung steht, die ich in meiner Sexualtheorie nach psychoanalytischen Untersuchungen an Erwachsenen entworfen habe« (ebd., S. 89). Und der vorletzte Satz in dieser Schrift lautet gar »Ich habe aus dieser Analyse strenggenommen nichts Neues erfahren, nichts, was ich nicht schon oft in weniger deutlicher und mehr vermit-

telter Weise, bei anderen im reiferen Alter behandelten Patienten hatte erraten können« (ebd., S. 122).

### **3 Der psychoanalytisch-pädagogische Blick als empathischer, entmoralisierender, subjektorientierter Blick**

Freud selbst blieb auch bei jenen Texten, in denen kindliches Erleben im Mittelpunkt steht, primär Forscher, dem es um Weiterentwicklung bzw. Bestätigung des psychoanalytischen Theoriegebäudes ging. Obwohl er der Psychoanalyse prinzipiell große pädagogische Relevanz zuschreibt, bekennt er doch, dass er sich früh »das Scherzwort von den drei unmöglichen Berufen als da sind: Erziehen, Kurieren, Regieren – zu eigen gemacht« habe und mit der mittleren der drei Aufgaben stets »hinreichend in Anspruch genommen« war (Freud, 1925). Der Ort an dem er dieses Bekenntnis abgibt, ist das Geleitwort für August Aichhorns Schrift *Verwahrloste Jugend – Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung* von 1925. Und August Aichhorn gehört nun zweifellos zu jenen »tüchtigen Mitarbeitern«, die er im ersten Satz dieses Geleitwortes anspricht, die sich in besonderer Weise um die Anwendungen der Psychoanalyse auf Theorie und Praxis der Erziehung bemüht haben.

August Aichhorn hatte sicherlich eine primär pädagogische Kernidentität. Und Freud weist auch darauf hin, dass er schon reichlich Erfahrungen in der Leitung städtischer Fürsorgeanstalten hatte, bevor er die Psychoanalyse für sich entdeckte. Auch hier kam es dann zu einem Stück »Bestätigung vorausliegender Überzeugungen« – freilich nicht wie bei Freud in dem Sinne, dass frühere psychoanalytische Erkenntnisse, die aus der Behandlung erwachsener Patienten gewonnen worden waren, nun durch die Beobachtungen von kindlichem Verhalten bestätigt wurden, sondern eher in dem Sinne, dass im Umgang mit den »verwahrlosten Jugendlichen« gewonnene intuitive sozialpädagogische Überzeugungen sich durch die Psychoanalyse klarer und expliziter begründen ließen. In diesem Sinne formuliert Aichhorn eine Art sozialpädagogisches Credo:

»Es war uns von allem Anfang an rein gefühlsmässig klar, dass wir Knaben und Mädchen und jungen Menschen im Alter von vierzehn bis achtzehn Jahren vor allem Freude zu bereiten hatten. Keinem von uns war je eingefallen, in ihnen Verwahrloste oder gar Verbrecher zu sehen, vor denen die Gesellschaft geschützt werden müsse; für uns waren es Menschen, denen das Leben eine zu starke Belastung gebracht

hatte, deren negative Einstellung und deren Hass gegen die Gesellschaft berechtigt war; für die daher ein Milieu geschaffen werden musste, in dem sie sich wohl fühlen konnten« (Aichhorn, 1925, S. 130).

Man muss diese Haltung vor dem Hintergrund der damaligen »offiziellen« Tradition der Fürsorgeerziehung sehen, deren pädagogische Organisationsprinzipien und Maßnahmen vor allem um Begriffe wie »Disziplin«, »Zucht« und »Ordnung« kreisten.

Aichhorn dagegen forderte eine empathisch-solidarische Haltung und eine strikte Subjektorientierung von den Pädagogen in dem herausfordernden Feld der Fürsorgeerziehung: Auch wenn es letztlich um das Ziel einer (Wieder-)Eingliederung des »Verwahrlosten« in die Gesellschaft gehe, müsse sich der Fürsorgeerzieher zunächst »ganz einseitig und eindeutig auf die Seite des Zöglings stellen«. Es gehe darum, »von ihm selbst zu erfahren, wie er dem Leben gegenübersteht, wie es sich in ihm spiegelt«. Ja, der Fürsorgeerzieher müsse versuchen, sich so in den Jugendlichen »hineinzuleben, dass des anderen Erleben zum eigenen wird« (ebd., S. 191). Der Erzieher dürfe nicht einfach als Vertreter von Recht und Moral auftreten, und dann von diesem Überlegenheitsstandpunkt aus pädagogisch agieren, sondern, er müsse sich mit dem »Verwahrlosten« »zuerst verbünden, begreifen, dass er recht hat, mit seinem Verhalten einverstanden sein und in schwierigsten Fällen ihm gelegentlich sogar auch zu verstehen geben, dass er, der Erzieher, es auch nicht anders machen würde« (ebd., S. 190). Es geht also um einen solidarischen, identifikatorischen Blick, um den ernsthaften Versuch, die Welt mit den Augen des Gegenübers zu sehen, zu begreifen, was hier alles an Enttäuschungen, Kränkungen und Verletzungen hinter den feindseligen Haltungen und delinquenten Handlungen des oder der Jugendlichen steht.

Durch die Schaffung einer entsprechenden pädagogischen Atmosphäre, die durch »Freundschaft, Milde und Güte« charakterisiert war, sollte dann versucht werden, in dem Erziehungsheim in Oberhollabrunn eine »praktische Psychologie der Versöhnung« zu realisieren.

Eine ähnliche erzieherische Haltung fordert auch der andere große Pionier der psychoanalytischen Pädagogik, der mit seinem »Kinderheim Baumgarten« etwa um die gleiche Zeit und räumlich nicht weit entfernt davon einen weiteren klassischen Versuch der »Verwahrlostenerziehung« unternommen und darüber 1920 einen »Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung« verfasst hat.

Auf die selbstgestellte rhetorische Frage, was sie denn nun eigentlich getan hätten, um die eingefahrenen problematischen Verhaltensmuster der »verwahrlosten

Kinder« zu verändern, was das Neue an ihrer Methode sei, antwortet Siegfried Bernfeld: »wir haben überhaupt sehr wenig getan« (Bernfeld, 1921, S. 119) und er stellt dann ganz prinzipiell fest: »So ist des neuen Erziehers Tun viel mehr ein Nichttun, viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen« (ebd., S. 120). Es seien nicht so sehr einzelne erzieherische Maßnahmen, die ihn vom traditionellen Erzieher unterscheiden »als vielmehr seine ganze Gesinnung und Einstellung« – wenn man so will, der gesamte Blick auf die pädagogische Situation und Aufgabe. Die geforderte veränderte Einstellung bringt er an einer anderen Stelle auf folgende Formel: »unbedingte Liebe und Achtung gegenüber den Kindern; rücksichtslose Hemmung aller Macht-, Eitelkeits-, Herrscher-, Erziehergelüste in sich selber« (ebd., S. 126). Der Erzieher solle sich dem Kind gegenüber stets so freundlich und respektvoll verhalten, wie er wünscht, dass sich das Kind selbst später als Erwachsener gegenüber seinen Mitmenschen verhalten möge. Als Voraussetzung dafür, dies leisten zu können – und damit kommt ein wichtiges psychoanalytisches Theoriestück ins Spiel –, fordert er, dass dieser neue Erzieher zu seiner eigenen Kindheit »in einem ruhigen, klaren Verhältnis stehen« müsse, damit er der Gefahr entgeht, sich selbst im Gegenüber bestrafen, verurteilen oder erziehen zu wollen (ebd., S. 127). Diese Forderung, den Blick immer wieder auch offen und differenziert auf die emotionalen Regungen, die in pädagogischen Interaktionen aufseiten der Erziehenden ausgelöst werden zu richten, ist seit damals zu einem Markenzeichen der Psychoanalytischen Pädagogik geworden.

#### **4 Der psychoanalytisch-pädagogische Blick als übertragungs- und projektionssensibler Blick**

Das, was Bernfeld in jenen letzten Sätzen anspricht, ist somit ein besonders markantes und historisch durchgängiges Merkmal des psychoanalytisch-pädagogischen Blicks. Immer wieder geht es in psychoanalytischen Reflexionen pädagogischer Praxis nämlich darum, die Wahrnehmungen, Empfindungen und Handlungsweisen der beteiligten Akteure daraufhin abzuklopfen, ob und inwiefern dort Gefühle und Deutungsmuster mitschwingen, die eigentlich aus anderen Zusammenhängen stammen und andere »Objekte« aus früheren Interaktionszusammenhängen »meinen«. Es finden demnach in menschlicher Kommunikation permanent Überlagerungen von früherem und aktuellem Erleben statt. Sowohl im Hinblick auf das, was wir selbst an Gefühlen, Wünschen, Sehnsüchten, Ängsten, Hoffnungen dem aktuellen Gegenüber entgegenbringen, als auch im Hinblick auf das, was

wir ihm an Ablehnung, Ärger, Arroganz, Aggression uns gegenüber unterschwellig unterstellen. In besonderer Drastik hat Siegfried Bernfeld in seinem Buch *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* diese verwickelten Verhältnisse beschrieben:

»Entsteht zwischen Kind und Erzieher überhaupt eine Beziehung, so wird unweigerlich und unvermeidlich die Ödipusbeziehung sich aus ihr entwickeln. Und zwar von beiden Seiten her. Das Kind wird den Erzieher lieben (oder hassen oder lieben und hassen), wie es Vater oder Mutter liebt oder liebte. Es bringt ihm stürmisch, hartnäckig und, wenn es sein muß, verschlagen die Wünsche entgegen, die es zu ihnen hegte, und wird sich getrieben sehen, das Schicksal zu wiederholen, das sie damals erfuhren. Und der Erzieher, was bleibt ihm anderes übrig, als diese Rolle anzunehmen, einerlei, ob er das Kind liebt oder nicht. [...] Unser Erzieher liebt aber das Kind. Er spielt seine Rolle freiwillig, mit Begeisterung und Hingabe, unter dem Wiederholungszwang, wenigstens unter den Einwirkungen seines eigenen Ödipuskomplexes. Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind. Mit denselben Wünschen, denselben Konflikten, denselben Schicksalen. [...] Und sein Tun, sein Erfüllen und Verbieten ist das seiner eigenen Eltern. Er ist in dieser pädagogischen Paargruppe zweimal enthalten: als Kind und als Erzieher. [...] So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte« (Bernfeld, 1925, S. 140f.).

In deutlich anderer Form hat sich August Aichhorn auf das Konzept der Übertragung bezogen. Für ihn waren die Übertragungsbeziehungen im pädagogischen Feld weniger wie bei Bernfeld eine unauflösbare schicksalhafte Verwicklung und Verkomplizierung der erzieherischen Verhältnisse und damit letztlich eine unüberwindbare Grenze der Erziehung, sondern für ihn stellten sie ein zentral bedeutsames und wirksames pädagogisch-praktisches Mittel des psychoanalytischen Pädagogen dar, etwas also, das es bewusst zu inszenieren, zu gestalten und zu nutzen galt. Der Erzieher, meint er, müsse den Verwahrlosten »in die Übertragung bringen«, ja sogar »drängen« (Aichhorn, 1925, S. 106), um überhaupt erzieherischen Einfluss auf ihn ausüben zu können. Und es darf auch nicht einfach »die Übertragung« schlechthin, sondern es muss die »positive Übertragung« sein. Diese ist in seinen Augen dadurch charakterisiert, dass eine sehr intensive, vertrauensvolle Gefühlsbindung zum Erzieher entsteht. Durch diese erst werden seine Ansichten, Forderungen und Ratschläge für den Jugendlichen überhaupt subjektiv bedeutsam und in dieser Gefühlsbindung erst kann die »Verwahrlosung ausheilen«, d. h. durch eine Veränderung der Persönlichkeitsstruktur dauerhaft überwunden werden. »Übertragung« hat also bei Aichhorn mehr mit »pädago-

gischem Bezug« und damit mit der Bedingung der Möglichkeit pädagogischer Einwirkung zu tun als mit einer »Grenze der Erziehung« wie bei Bernfeld.

So gibt es denn von Aichhorn diverse Schilderungen, wie er es bisweilen trickreich einfädelte, dass eine solche intensive Gefühlsbindung zustande kam. Besonders eindrucksvoll ist die Geschichte von dem »siebzehnjährigen Lebe-  
mann und Spieler«, der »innerlich verkommen, äusserlich aalglatt [...] keine Angriffsfläche zu erzieherischen Einwirkungen« bot (ebd., S. 189). Als dieser sich nach einigen Monaten Aufenthalt in Oberhollabrunn noch immer jeder pädagogischen Einflussnahme entzog, eine Übertragung also nicht zustande kam, entschloss sich Aichhorn zu einem gewagten Schritt. Er provozierte den Jungen mittels »entsprechender Stimmungsbeeinflussung« zum »Durchgehen«, d. h. zur Flucht aus der Anstalt. Der Abend der Rückkehr, der so ganz anders ausfällt als der Jugendliche erwartet hatte, weil Aichhorn ihm keine Gardinenpredigt hält und auch keine Sanktionen verkündet, sondern ihn in seiner Familienwohnung am Abendessen teilhaben und ihn auch dort die erste Nacht schlafen lässt, wurde zum Wendepunkt dieser Erziehungsgeschichte:

»Ich bereitete ihm im Vorzimmer ein Lager, Franz legte sich schlafen, ich strich ihm über den Kopf und wünschte ihm eine gute Nacht. Am nächsten Morgen war die Übertragung da, so dass es erzieherisch recht gut mit ihm vorwärts ging« (ebd., S. 121f.).

»Am nächsten Morgen war die Übertragung da« – hier wie in vielen anderen Beispielen Aichhorns, kann man förmlich hören, wie dieser »psychische Mechanismus« der Übertragung »einrastet«. Die »Herstellung der Übertragung« stellte für Aichhorn die erste und grundlegendste Aufgabe des Fürsorgeerziehers dar, denn sie erst schafft die Voraussetzungen für erfolgreiche erzieherische Tätigkeit. Dass ein solch manipulatives pädagogisches Vorgehen zur Herstellung von Übertragungsbeziehungen auch seine Risiken und Problemseiten hat, ist offensichtlich. Dass Aichhorn diese nicht reflektiert, ist wohl vor allem der zeit-  
typischen Tendenz zur Präsentation von Erfolgsbeispielen geschuldet.

## **5 Der psychoanalytisch-pädagogische Blick als abwehrfokussierter Blick**

Wenn es darum geht, bestimmte auffällige Veränderungen bei Kindern und Jugendlichen zu deuten, bestimmte Hemmungen in ihrer Entwicklung, bestimmte

Merkwürdigkeiten in ihrem Verhalten, bestimmte Einschränkungen in ihren Tätigkeiten, bestimmte Schwierigkeiten in ihrem Lernen, bestimmte Vermeidungstendenzen in ihren Sozialkontakten, bestimmte Widerstände, wohlmeinende pädagogische Angebote für sich zu nutzen, dann finden sich in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur häufig Formulierungen, die auf Prozesse der »Abwehr« verweisen. Das Konzept der Abwehr stellt dabei ein sehr weites und komplexes Feld dar. Sowohl im Hinblick auf das, was da psychisch »abgewehrt« wird als auch im Hinblick darauf, womit, d.h. auf welchen Wegen und mit welchen Mitteln und »Mechanismen« diese Abwehr erfolgt, bietet die psychoanalytische Theorie breiten Interpretationsspielraum. Meist geht es dabei darum, Handlungsweisen zu deuten, die merkwürdig, widersprüchlich und offensichtlich nachteilig, einschränkend und problematisch für die Entwicklung der betroffenen Person erscheinen, so als würde sie gegen ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen handeln. Typischerweise geht es bei solchen abwehrorientierten Deutungen dann darum, dem hintergründigen verborgenen Sinn und dem sekundären psychischen Gewinn, der mit jenen widersprüchlichen Verhaltensweisen verbunden ist, auf die Spur zu kommen. In pädagogischen Zusammenhängen geht es in der Regel dann natürlich auch darum, Wege zu finden, solche Einschränkungen aufzulösen und Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten wieder zu erweitern.

Anna Freud hat in ihrer klassischen Schrift von 1936 *Das Ich und die Abwehrmechanismen* versucht, einen möglichst systematischen Überblick über die unterschiedlichen Varianten der »Abwehrmechanismen« und ihre jeweiligen Funktionsweisen zu geben. Mit engen Bezugnahmen auf das Werk ihres Vaters unterscheidet sie dabei zehn verschiedene Abwehrmechanismen: Verdrängung, Regression, Reaktionsbildung, Isolierung, Ungeschehenmachen, Projektion, Introjektion, Wendung gegen die eigene Person, Verkehrung ins Gegenteil und schließlich Sublimierung als jene Form, die am wenigsten mit neurotischer Selbsteinschränkung und am meisten mit kreativer Kulturschöpfung zu tun hat.

Besonders originell und von großem pädagogischem Interesse sind die Deutungen, die Anna Freud unter dieser Perspektive dem Phänomen der Pubertät gegeben hat. Für sie weist die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit der pubertären Verhaltensmuster nämlich darauf hin, dass hier ein besonders intensives seelisches Geschehen im Gange ist, bei dem unbewusste Prozesse, insbesondere Abwehrprozesse, eine wichtige Rolle spielen:

»Der Jugendliche ist gleichzeitig im stärksten Maße egoistisch, betrachtet sich selbst als den Mittelpunkt der Welt, auf den das ganze eigene Interesse konzentriert

ist, und ist doch wie nie mehr im späteren Leben opferfähig und zur Hingabe bereit. Er formt die leidenschaftlichsten Liebesbeziehungen, bricht sie aber ebenso unvermittelt ab, wie er sie begonnen hat. Er wechselt zwischen begeistertem Anschluß an die Gemeinschaft und unüberwindlichem Hang nach Einsamkeit; zwischen blinder Unterwerfung unter einen selbst gewählten Führer und trotziger Auflehnung gegen alle und jede Autorität. Er ist eigennützig und materiell gesinnt, dabei gleichzeitig von hohem Idealismus erfüllt. Er ist asketisch, mit plötzlichen Durchbrüchen in primitivste Triebbefriedigungen. Er benimmt sich zuzeiten grob und rücksichtslos gegen seine Nächsten und ist dabei selbst für Kränkungen aufs äußerste empfindlich. Seine Stimmung schwankt vom leichtsinnigsten Optimismus zum tiefsten Weltschmerz, seine Einstellung zur Arbeit zwischen unermüdlichem Enthusiasmus und dumpfer Trägheit und Interesseslosigkeit« (A. Freud, 1936, S. 107).

Anna Freud sieht nun einen heftigen »Kampf um die Herrschaft zwischen Ich und Es« (ebd., S. 115) im Hintergrund all dieser extremen Gegensätze. Im Laufe der vorausgegangenen Entwicklungsjahre habe sich in der Regel unter dem Einfluss der Kultur und der Erziehung ein gewisses persönliches Gleichgewicht zwischen den Instanzen Es, Ich und Über-Ich herausgebildet. Wobei das »Es« hier eben das Gesamt der Triebregungen meint, die nach Lustgewinn und Befriedigung streben, das »Ich« die Seite des Subjekts, das diese Bedürfnisse wahrnimmt und sie mit den Möglichkeiten und Begrenzungen der Realität zu vermitteln versucht und das »Über-Ich« schließlich den psychischen Niederschlag der elterlichen Ge- und Verbote, welche der ungehemmten und rücksichtslosen Triebbefriedigung entgegen stehen. Das fragile Gleichgewicht zwischen diesen drei psychischen Instanzen komme nun durch den physiologisch bedingten Trieb Schub, der mit der Geschlechtsreife einhergeht, aus den Fugen.

Das Ich, das seinem ganzen Charakter nach auf Erhaltung von Struktur, auf Vernunft, auf Vereinbarkeit des Handelns mit den Anforderungen der Außenwelt und mit den Einschränkungen des Über-Ichs angelegt ist, kommt nun gewissermaßen in die Bredouille und bedient sich diverser Abwehrmethoden, um das alte Kräfteverhältnis wieder herzustellen. Aus diesem Kampf der »Teilpersönlichkeiten«, der »Instanzen des psychischen Apparates« ergibt sich nun nach Anna Freud der besondere spannungsreiche und widersprüchliche Charakter der Pubertätsphase.

Fritz Redl hat Anna Freuds Konzept der »Abwehrmechanismen des Ich« speziell für das Feld des Umgangs mit delinquenten Kindern adaptiert und

erweitert. Mit seinem »Pioneer House« in Detroit hat er eine interessante sozialpädagogische Modelleinrichtung zur Behandlung solcher Kinder geschaffen und gemeinsam mit David Wineman über die Erfahrungen, die dort gemacht wurden, das klassische Werk *Kinder, die hassen* verfasst (Redl & Wineman, 1951). Redl hatte es dort nicht mit »asketischen Jugendlichen« zu tun, die sich selbst Triebbefriedigung und Genuss radikal untersagten, sondern ganz im Gegenteil mit Kindern, die tendenziell eher schrankenlos waren in ihrem Triebleben, in ihrer Gier und ihrer Destruktivität. Die Frage, die Redl besonders intensiv beschäftigte, war die, warum sich jene Kinder, deren Wut auf die Welt aufgrund der Erfahrungen, die sie in ihren desolaten und häufig gewalttätigen Familien gemacht hatten, nur allzu verständlich war, so schwer damit taten, die neuen, freundlichen und wohlwollenden Bedingungen, die sie im »therapeutischen Milieu« des Pioneer House vorfanden, auch anzunehmen und für sich zu nutzen. »Abwehr« meint hier also primär die Abwehr von wohlmeinenden pädagogischen Intentionen und Angeboten. Und dahinter steht letztlich die Abwehr der pädagogisch angemessenen Veränderung von lange eingeschliffenen persönlichen Einstellungen und Verhaltensweisen – auch wenn diese im neuen pädagogisch-therapeutischen Milieu eigentlich dysfunktional sind. Redl ist überzeugt, dass man, um diesen Kindern helfen zu können, »genau wissen« müsse, »welche Abwehrmechanismen sie entwickelt haben, um sich gegen die Einwirkungen ihrer Umwelt zu wehren« (ebd., S. 30) und er geht davon aus, »daß sich ein Teil ihres Hasses zu einem gutausgebauten Sektor des scharfsinnig entwickelten Abwehrsystems gegen eine moralische Verflechtung mit ihrer Umwelt verfestigt hat« (ebd., S. 29). In dem Buch wird nun, mit vielfältigen Beobachtungsbeispielen unterlegt und mit sprachlich sehr originellen Namensgebungen versehen, eine differenzierte und systematische Taxonomie all jener individuellen und gruppenspezifischen Manipulationsweisen, Vermeidungstendenzen, Rechtfertigungsstrategien und »Alibi-Tricks« entwickelt, mit denen jene Kinder typischerweise die erzieherischen Bemühungen unterlaufen, um sich an ihre lange eingeübten dissozialen Verhaltensstrategien und an ihren hartnäckigen Überzeugungen von der Feindseligkeit der Erwachsenenwelt festzuklammern. In diesem Sinne sprechen die Autoren von dem Phänomen des »Behandlungsschocks« und gar von einem »Vernachlässigungsödem im ›Land, wo Milch und Honig fließt‹« (ebd., S. 227) und beschreiben u. a. die folgenden »Abwehrmechanismen«: »Das Aufspüren von ›falschen‹ Freunden«, »Sehnsucht nach Verlockung zur Delinquenz«, »Ausnützen von Stimmungslagen«, »Kultivierung von Ich-Idealen mit einem Hang zur Delinquenz«, »Gedächtnisverstopfung«, »Gruppenächtung derer, die sich bessern«, »Meiden von

Personen, die der eigenen Delinquenz gefährlich werden könnten«, »Ersticken des Bedürfnisses nach Liebe, Abhängigkeit und Aktivität«, »Geschicklichkeit im Manipulieren von Menschen und Möglichkeiten«, »Vorwegnehmende Provokation«, »Planvolle Verleumdung«.

Der psychoanalytisch-pädagogische Blick ist unter dem spezifischen Fokus der »Abwehrmechanismen« also zum einen auf innere Kämpfe zwischen unterschiedlichen Persönlichkeitsanteilen und inkompatiblen Wünschen und Ansprüchen gerichtet, zum anderen aber auch auf äußere Kämpfe, die inszeniert werden, um an gewohnten Verhaltensstrategien, Weltansichten und Feindbildern sowie an herostratischen Idealen und negativen Identitätsaspekten festhalten zu können.

## **6 Der psychoanalytisch-pädagogische Blick als szenisch-rekonstruktiver Blick**

Diese Variante des psychoanalytisch-pädagogischen Blicks hat natürlich mit all den vorgenannten zu tun, hat aber doch mit ihrem Fokus auf komplexere Szenen und auf Prozesse der unbewussten Reinszenierung eine besondere, eigene Qualität und sie stellt zugleich in gewisser Weise ein Markenzeichen der jüngeren Psychoanalytischen Pädagogik Frankfurter Prägung dar. Das 30. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, das im Jahr 2024 erschienen ist, war unter dem Titel *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen* ausschließlich diesem Konzept gewidmet (Kratz & Finger-Trescher, 2024).

Dabei prägte das detektivische Bemühen, »Originalszenen« aufzuspüren, die am Beginn neurotischer Symptomentwicklungen standen, schon in den Anfängen der Psychoanalyse die großen Krankengeschichten Freuds, etwa in den »Studien zur Hysterie« aus dem Jahr 1895. Aber dort ging es primär um ganz konkrete, mit starken negativen Emotionen verknüpfte und zunächst verdrängte Episoden im Leben der Patientinnen, die Freud durch geschicktes Nachfragen, Kombinieren und Erraten als »Originalszenen« der Symptomentgenese ans Tageslicht zu ziehen versuchte (vgl. Göppel, 2024).

Beim Konzept des Szenischen Verstehens, wie es dann in den 1970er Jahren von Lorenzer (u. a. 1970) und Argelander (u. a. 1966) entwickelt wurde, ging es viel stärker um die Analyse von Interaktionen und Beziehungskonstellationen im therapeutischen Prozess. Die Aufmerksamkeit war nun primär darauf gerichtet, wie der Analysand den Analytiker in seine Szenen und Spiele hineinverwickelt, wie er ihn »verwendet«, in bestimmte Rollen drängt, bestimmte

Reaktionen in ihm auszulösen sucht und wie diese Interaktionsprozesse und Gefühlskonstellationen im Hier und Jetzt als Erkenntniszugang zu den prägenden Objektbeziehungen im Dort und Damals genutzt werden können. Im Fokus stehen dabei mehr prägende Einstellungen, Erwartungen und Beziehungsmuster als ganz konkrete Szenen, die in besonderer Weise Angst, Schrecken oder Ekel ausgelöst haben.

Von Leber wurde dieses Konzept dann für das pädagogische und heilpädagogische Feld fruchtbar gemacht. In diesem Sinne führt er aus, dass in jeder kindlichen Entwicklungsphase bestimmte Wünsche und Bedürfnisse besonders im Vordergrund stehen. Wie die Umwelt, konkret die Eltern und Betreuer, diesen kindlichen Wünschen und Bedürfnissen gegenüber eingestellt ist, wie sie darauf reagiert, sei

»entscheidend dafür, wie das Kind sich später seiner Mitwelt gegenüber verhält, wie es sein Leben meistert oder scheitert. Die Erfahrungen der ›Kinderstube‹ gehen untrennbar ein in sein Erleben und Verhalten. In der Kinderstube wird sozusagen inszeniert, was im späteren Leben mit wechselnden Kulissen und Requisiten gespielt wird. Wer gelernt hat, die ›Originalszenen‹ zu erkennen, dem werden sie in der Interaktion transparent« (Leber, 1975, S. 19).

Hier wird also die Theatermetaphorik von der »Inszenierung« ganz wörtlich genommen. Zugleich werden die zentrale Aufgabe und Leistung klar benannt, die dem »psychoanalytisch-pädagogischen Blick« in diesem Verständnis zukommt.

In ihrem Beitrag in dem Band *Gewalttätige Kinder – Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie* hat Evelyn Heinemann besonders anschaulich demonstriert, wie gut sie im Sinne dieser »Frankfurter Schule der Psychoanalytischen Pädagogik« gelernt hat, die Originalszenen in der herausfordernden pädagogischen Interaktion zu erkennen. Dort berichtet sie in dem »Fallbeispiel Jürgen« von einem 13-jährigen Schüler, der ihr als Lehrerin an der Sonderschule für Erziehungshilfe schon im Vorfeld als »besonders aggressiv und bedrohlich« geschildert wurde und der bei ihr, schon bevor sie ihn überhaupt kennengelernt hatte, beträchtliche Ängste auslöste. Bei der ersten Begegnung im Klassenzimmer verstärkte sich die Angst noch, Jürgen drohte einerseits »auszuflippen«, zeigte sich andererseits aber bereit, mitzuarbeiten und erkennbar um Aufmerksamkeit und Anerkennung der neuen Lehrerin bemüht. Besonders der Geschichtsunterricht, in dem das Thema »Steinzeit« auf dem Programm stand, hatte es Jürgen angetan. Evelyn Heinemann fasst die Dynamik des Verstehens,

die ihr durch den »psychoanalytischen Blick« ermöglicht wurde und letztlich zu einem gelingenden Prozess der Beziehungsgestaltung führte, folgendermaßen zusammen:

»Jürgen erzeugte in mir ein Gefühl extremer Unsicherheit und Angst. Jeden Moment fürchtete ich, daß seine Bereitschaft mitzuarbeiten durch plötzliche Aggression unterbrochen wird. Nur ständiger Blickkontakt und Nähe beruhigte ihn. Ich hatte kein Vertrauen. Ich verstand dies als seine innere Situation, als Wiederholung der inneren Erfahrung, einer Angst vor der Unzuverlässigkeit des anderen. Seine Aggression sah ich als Versuch, meine Nähe und Sicherheit zu erzwingen, mich zu kontrollieren. [...] Besonders beruhigend wirkte auf ihn die Steinzeit. Dies war seine ersehnte Szene. In und vor der Höhle (dem Mutterleib) zu leben. Nur in der Urzeit fühlte er sich geborgen – oder wenn ich ganz dicht neben ihm stand. [...] Jürgen inszenierte also erlebte Szenen von Angst und Hilflosigkeit, aber auch ersehnte Szenen von Nähe und Geborgenheit. Jürgen erzeugte in mir und bei allen Erziehern und bei der Mutter heftige Angst, die ich als meine Angst verstand, d. h., meine Gefühle (Selbstreflexion) ließen mich ihn verstehen, und ich gab ihm die beruhigende Nähe und Geborgenheit. Ich bot haltende Funktionen. Ich bot ihm soviel Nähe an, wie er nötig hatte« (Heinemann, 1992, S. 44).

Volker Fröhlich hat sich ausführlich mit dieser Fallgeschichte Heinemanns beschäftigt und kommt dabei zu dem Fazit, dass die Handlungsbegründungen, die Heinemann hier gibt, doch etwas »reflexionslastig und rationalisiert dem klassischen Ideal psychoanalytischer Erkenntnisgewinnung in der Behandlungssituation nachgestrickt« sind und dem prinzipiellen Wagnischarakter pädagogischen Handelns nicht so ganz gerecht werden (Fröhlich, 2008, S. 171f.).

## **7 Schluss: Die Einheit und die Vielfalt des psychoanalytisch-pädagogischen Blicks**

Die Reihe der unterschiedlichen Sichtweisen auf erzieherische Verhältnisse und Interaktionen, die in der Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik entwickelt wurden, soll hier abgebrochen werden. Natürlich ist es nicht so, dass es sich bei den dargestellten Varianten des psychoanalytisch-pädagogischen Blicks um ganz und gar differente, untereinander unvereinbare Sichtweisen handelt. Häufig finden sich überlagernd bei einzelnen Autoren und Autorinnen mehrere unterschiedliche der oben beschriebenen Aspekte. Sie wurden hier mehr zum Zweck

der Prägnanz kategorial unterschieden und einzelnen VertreterInnen der psychoanalytisch-pädagogischen Tradition in besonderer Weise zugeordnet.

In dem oben Dargestellten ging es darum, die wichtigsten »klassischen Blickrichtungen« der Psychoanalytischen Pädagogik noch einmal systematisch geordnet darzustellen. Sicherlich ließen sich mit Blick auf die jüngere Vergangenheit und die Gegenwart auch noch weitere einflussreiche »Blickvarianten« beschreiben: Etwa der »rollenanalytische Blick« den H. E. Richter in seinem Buch *Eltern, Kind und Neurose* systematisch dargestellt hat, oder der »traumazentrierte« bzw. »fixierungsfixierte Blick«, der aktuell weite Verbreitung findet. Natürlich könnte man auch eine eigene Linie des »kulturkritischen Blickes« in der Psychoanalytischen Pädagogik beschreiben, in welcher der Blick kritisch auf die weiteren gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse, auf die zeittypischen Lebensbedingungen, Klassenunterschiede, Werthaltungen, Mentalitätsprägungen, Erziehungstraditionen und Autoritätsmuster gerichtet wird, in die die konkreten pädagogischen Interaktionen zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen »sozialen Orten« (Bernfeld, 1929) eingebunden sind. Häufig war und ist der psychoanalytisch-pädagogische Blick auch ein ausgesprochen »entlarvender Blick«, der die wahren Zwecke bestimmter institutioneller Regelungen oder die wahren Intentionen, die hinter bestimmten wohlklingenden Erziehungszielen und Erziehungsmethoden verborgen liegen, ideologiekritisch ans Licht zerrt. Bisweilen wurde der psychoanalytisch-pädagogische Blick auch zum *prophetischen Blick*, indem spekulative Prognosen darüber abgegeben wurden, welche verheerenden langfristige psychische Folgen bestimmte problematische Erziehungskonzepte unweigerlich haben würden. Gibt es jenseits all der beschriebenen Varianten doch auch etwas Allgemeines, Übergreifendes, das den »psychoanalytisch-pädagogischen Blick« auszeichnet oder besteht das einzig Verbindende in dem Anspruch, beim Blick auf die pädagogische Praxis irgendwie »tiefer«, »genauer«, »durchdringender« zu schauen, als es der pädagogische Alltagsverstand vermag? In der Einleitung zu diesem Band wird bezüglich dieser Frage einerseits auf Bittners These verwiesen, dass es ganz allgemein darum ginge, »die Dunkelstellen des pädagogischen Feldes« (Bittner, 1996, S. 259) in den Blick zu nehmen. »Dunkelstellen des pädagogischen Feldes« – dies ist natürlich wiederum eine metaphorische Rede. Wo genau soll man diese verorten? Wer hat »das pädagogische Feld« je kartografiert und entsprechende »Dunkelstellen« verzeichnet? ... Handelt es sich dabei eher um Konstruktionen, um Spekulationen, um gefühlsmäßige Anmutungen, die sich beim psychoanalytischen Pädagogen einstellen, wenn er in einer pädagogischen Situation etwa den Eindruck hat, »hier liegen Spannungen in der Luft«, »hier

ist etwas im Busch«, »hier dürfen scheinbar bestimmte Dinge nicht angesprochen werden«? Welche Art von Scheinwerfer braucht man, um jene Bereiche aufzuhellen? Ist die Psychoanalyse das Licht, die Lampe, die dem Pädagogen hilft, jene Dunkelstellen auszuleuchten? Unwillkürlich fühlt man sich an Siegfried Bernfeld erinnert, der in seinem *Sisyphos* die berühmt-berüchtigte Rede von der Pädagogik als »Tagnachtlampe« geprägt hat, von der »intensivste Dunkelheit« ausgehe (Bernfeld, 1925, S. 95). Erst beim Wiederlesen dieser Passage ist mir bewusst geworden, dass Bernfeld sich dabei offensichtlich auf ein Gedicht von Christian Morgenstern mit dem Titel *Die Tagnachtlampe* bezieht, in dem es heißt:

»Korf erfindet eine Tagnachtlampe,  
die, sobald sie angedreht,  
selbst den hellsten Tag  
in Nacht verwandelt.«

Ist die Psychoanalytische Pädagogik demgegenüber als das zuverlässige Flutlicht zu verstehen, mit dem es gelingt, die Dunkelfelder des pädagogischen Feldes bis in die letzten Winkel auszuleuchten? – Das wäre wohl zu optimistisch und grandios gedacht und würde auch Bernfelds Skepsis gegenüber jener »Gruppe von Pädagogen«, die »ihre und der Menschheit Hoffnung auf Freud gesetzt« haben (ebd., S. 146), nicht gerecht.

In der Einleitung wurde dann im Hinblick auf die Frage nach dem Allgemeinen des psychoanalytisch-pädagogischen Blicks auch noch auf eine Formulierung von mir selbst verwiesen, die 2015 entstanden war, als ich mich mit der Frage auseinandersetzte, ob und in welchem Sinne ich mich selbst eigentlich als »psychoanalytischen Pädagogen« verstehe. Den »spezifischen Reiz« der Psychoanalytischen Pädagogik habe ich damals in der Trias von Subjektorientierung, Beziehungsorientierung und Entwicklungsorientierung« festgemacht. Dem würde ich auch heute noch so zustimmen. Das sind drei Orientierungen des Blickes, die mir im Hinblick auf pädagogische Probleme in der Tat zentral erscheinen. In der Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik sind diese drei Orientierungen auf intensive Art und Weise miteinander verknüpft und es hat sich in dieser Tradition eine besondere Achtsamkeit sowie eine differenzierte Reflexionskultur auf jene Aspekte herausgebildet. Und natürlich gibt es in dieser Tradition einen großen und beeindruckenden Fundus von (Fall-)Geschichten, aus denen man lernen kann und mittels derer man das pädagogische Verstehen einüben kann (vgl. Baacke & Schulze, 1979). Die Psychoanalytische Pädagogik hat aber

sicherlich keinen Exklusivitätsanspruch auf diese Orientierungen des pädagogischen Blicks. Schon gar nicht verfügt sie über einen »Röntgenblick«, welcher quasi direkten Zugang zu den unbewussten Aspekten des pädagogischen Geschehens ermöglicht. Die Psychoanalyse stellt nicht per se das illustre Gegenstück zu jener »Tagnachtlampe« dar, von der Bernfeld im Hinblick auf die Pädagogik spottend sprach. Auch der psychoanalytisch-pädagogische Blick kann bisweilen dogmatisch werden, kann zu Blickverengungen beitragen und zur Tendenz führen, primär »selbstversteckte Ostereier« zu finden. – Womit wir zum Schluss wieder bei jenen Warnungen wären, die auch schon 1984 in jenem Kieler Diskussionsbericht eine Rolle spielten!

## Literatur

- Aichhorn, A. (1925). *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*. Hans Huber, 1977.
- Argelander, H. (1966). Zur Psychodynamik des Erstinterviews. *Psyche*, 20(1), 40–53.
- Baacke, D. & Schulze, Th. (Hrsg.). (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Juventa.
- Bernfeld, S. (1921). Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In ders., *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse Band I* (S. 94–215). Hrsg. v. L. v. Werder & R. Wolff. Ullstein, 1969.
- Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (3. Aufl.). Suhrkamp, 1979.
- Bernfeld, S. (1929). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In ders., *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse Band II* (S. 209–224), Ullstein, 1969.
- Bittner, G. (1996). *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Kohlhammer.
- Bittner, G. & Ertle, Chr. (1985) (Hrsg.). *Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation*. Königshausen & Neumann.
- Damberger, Th. (2011). Die Macht des Augenblicks. Ein philosophisch-psychologisch-pädagogischer Essay. *e-Journal Philosophie der Psychologie*, 15, 1–15.
- Freud, A. (1936). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Fischer, 1984.
- Freud, S. (1909). Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben (»Der kleine Hans«). In ders., *Studienausgabe Band VIII* (S. 9–124). Fischer, 1982.
- Freud, S. (1920). Jenseits des Lustprinzips. In ders., *Studienausgabe Band III* (S. 213–330). Fischer, 1982.
- Freud, S. (1925). Geleitwort zu August Aichhorn, Verwahrloste Jugend. *GW 14*, S. 565–567.
- Fröhlich, V. (2008). Pädagogisches Handeln als Wagnis. Zur Kritik pädagogischer und psychoanalytisch-pädagogischer Handlungskonzeptionen. In G. Bittner & V. Fröhlich (Hrsg.), *Ich handelte wie ein Mensch, nicht wie ein Formalist* (S. 161–178). Königshausen & Neumann.

- Göppel, R. (in Zusammenarbeit mit Fröhlich, V. & Uhl, B.) (1985). Psychoanalyse und Pädagogik – ein Miteinander, Gegeneinander oder Durcheinander zweier Disziplinen? In G. Bittner & Chr. Ertle (Hrsg.), *Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation* (S. 167–186). Königshausen & Neumann.
- Göppel, R. (2015). Bin ich ein »Psychoanalytischer Pädagoge« – und falls ja, in welchem Sinne? In W. Datler, M. Fürstaller & M. Wininger (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik. Selbstverständnis und Geschichte* (S. 53–68). Barbara Budrich.
- Göppel, R. (2024). Über das Verhältnis von Erzählung, Deutung und Theoriekonstruktion am Beispiel von Freuds Fallgeschichte »Katharina«. In J. Geldner-Belli, T. Kinne, M. Moll, A. Weidemann & S. Winter (Hrsg.), *Widerstreitendes Erzählen. Ambivalenzen im Kontext (inklusions-)pädagogischer Ansprüche* (S. 89–108). Springer VS.
- Heinemann, E. (1992). Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In E. Heinemann, U. Rauchfleisch & T. Grüttner (Hrsg.), *Gewalttätige Kinder – Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie* (S. 39–89). Fischer.
- Kratz, M. & Finger-Trescher, U. (Hrsg.). (2024). *Szenisches Verstehen in der Pädagogik: Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30*. Psychosozial-Verlag.
- Leber, A. (1975). Psychoanalytische Reflexion – ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In A. Leber & H. Reiser (Hrsg.), *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe* (S. 13–52). Luchterhand.
- Lorenzer, A. (1970). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion: Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Morgenstern, Chr. (2003). *Gedichte in einem Band*. Insel Verlag.
- Redl, F. & Wineman, D. (1951). *Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle*. Piper, 1984.
- Reich, K. (1998). *Die Ordnung der Blicke. Band I. Beobachtung und die Unschärfe der Erkenntnis*. Luchterhand.
- Richter, H.-E. (1963). *Eltern, Kind und Neurose. Psychoanalyse der kindlichen Rolle*. Klett.
- Ricken, N. (2016). Die Macht des pädagogischen Blicks: Erkundungen im Register des Visuellen. In F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 40–53). Beltz Verlag.
- Sartre, J.P. (1994). *Der Blick. Ein Kapitel aus »Das Sein und das Nichts«*. Hrsg. v. W. v. Rossum, H. Schöneberg & T. König. Dietrich'sche Verlagsbuchhandlung.

## Variants of the psychoanalytical-pedagogical gaze

*Summary:* The article begins by asking what is meant by the metaphorical term »pedagogical gaze«, which is used in the title of this yearbook, and then recalls that the discussion about the specifics of the »pedagogical gaze« also played a prominent role at the very beginning of the recent history of psychoanalytic pedagogy. He then uses striking examples to show that throughout the history of psychoanalytic pedagogy there have been very different variants of the »psy-

choanalytic gaze«, i. e. different orientations of perception, different patterns of interpreting psychological processes and different views on appropriate ways of acting in pedagogical conflict situations.

*Keywords:* history of psychoanalytic pedagogy, psychoanalytic patterns of interpretation, symbolism, transference, scenic understanding

### Biografische Notiz

*Rolf Göppel*, Dr. Phil., habil., Dipl.-Päd., ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie ehemaliger stellv. Vorsitzender der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Psychoanalytische Pädagogik, Kindheits- und Jugendforschung, Risiko- und Resilienz-forschung, biografisch orientierte Pädagogik, Pädagogik und Zeitgeist.

### Kontakt

E-Mail: [goepfel@ph-heidelberg.de](mailto:goepfel@ph-heidelberg.de)

# Die psychoanalytische Fallerzählung und das Konzept der Narrativen Identität

## Psychoanalytisch-pädagogische Anstöße im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs

*Marian Kratz*

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 39–58

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-39>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* Im Dialog zwischen psychoanalytisch-pädagogischen und literaturwissenschaftlichen Konzeptionen zu Bildungsprozessen in Text-Leser:innen-Beziehungen richtet sich der Beitrag an das Fachpublikum des erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurses. Im Zentrum des Beitrags steht dabei die grundlagentheoretische Herleitung einer bildenden Funktion *des Lesens* psychoanalytisch-pädagogischer Falldarstellungen innerhalb der Hochschullehre. Für dieses Projekt wird die psychoanalytisch-pädagogische Falldarstellung in Anlehnung an Wilfried Datler zunächst als »Bericht mit erzählendem Charakter« bestimmt und anschließend ihre autobiografische Signatur herausgearbeitet. Hierdurch werden erzähl- und rezeptionstheoretische Überlegungen anschlussfähig, die sodann bildungstheoretische Relevanz erhalten. In diesem dreigliedrigen theoretischen Bezugsrahmen (Erzählung – Rezeption – Bildung) wird eine Hochschuldidaktik, die mit dem Medium der psychoanalytisch-pädagogischen *Fallerzählung* arbeitet, als Arbeit an narrativer (Berufs-)Identität verhandelt.

*Schlüsselwörter:* Fallkasuistik, Lesen, Professionalisierung, Hochschullehre, Bildung, Narrative Identität

## 1 Einleitung

Galten die Verschriftlichung, die Veröffentlichung und die fachliche Diskussion von Praxisfällen (auch innerhalb von (Aus-)Bildungskontexten) lange Zeit als das

Kennzeichen der klinischen Psychoanalyse und später auch der Psychoanalytischen Pädagogik, so wird der Sammelbegriff der Fallkasuistik heute in der vollen Breite der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen in Anschlag gebracht, vor allem, wenn diese zu Fragen der Professionalisierung kommen (Kratz & Dlugosch, 2024). Rekonstruktive Fallarbeit bildet, lautet das verbindende Credo aktuell. Nicht zuletzt reflektiert sich dies in der überarbeiteten Fassung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (KKE) 2024, in dem die Begriffe Rekonstruktion und Reflexion prominent platziert sind.<sup>1</sup> Dabei fällt allerdings auf, dass Bildung und Reflexion als zusammenhängende Prozessbegriffe wenig konkretisiert werden. So wirken sowohl der Bildungsbegriff (Bittner, 2011) als auch der Reflexionsbegriff (Kratz, 2022) im Professionalisierungsdiskurs wie trübe semantische Hülsen, die ihre grundlegenden Mikroprozesse nur vage erkennen lassen. So ist bspw. nicht hinreichend geklärt, wie der Prozess der Reflexion als innerpsychische-, soziale- und körpergebundene Praxis präzise zu bestimmen ist (Dlugosch & Kratz, 2024). Vor dem Hintergrund dieses Problemaufrisses fokussiert der Beitrag auf die Analyse eines ausgewählten Prozessbegriffs: auf den *Prozess des Lesens* von Falldarstellungen.

Dabei wird in die Perspektive und Argumentationslogik Günther Bittners eingestimmt, dass nicht die Reflexion von etwas das Eigentliche und ausschließlich Bildende ist, sondern das, woraufhin die Reflexion reflektiert (Bittner, 2011, S. 17ff.). Bittner argumentiert, dass das gelebte Leben, der biografischen Reflexion vorgelagert, eigenständig bildenden Einfluss ausübt: Das Leben bildet! An die Stelle des gelebten Lebens wird im Beitrag der Lesevorgang als sinnliches, der Reflexion vorgelagertes, bildendes Erlebnis zur Diskussion gestellt.

Strukturiert wird der Beitrag mit seinem Dreischritt durch (2) die Explikation der Fragestellung, an die (3) im Hauptteil eine Analyse des Charakters der psychoanalytisch-pädagogischen Fallarbeit sowie die theoretische Herleitung einer bildenden Funktion ihrer Lektüre (des Lesevorgangs) anschließt. In diesem Teil wird zwischen psychoanalytisch-erzähltheoretischen und literaturwissenschaftlich-rezeptionstheoretischen Konzeptionen vermittelt. Dabei werden sowohl das Konzept der Narrativen Identität (hier ausgehend von Jürgen Straub, 2024) als auch das Konzept der Professionellen Entwicklung (Andrea Dlugosch, 2003; 2016) berührt, die abschließend (4) zusammengebracht und in ihrer Verbindung als möglicher Fluchtpunkt im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs in Aussicht gestellt werden.

---

1 Verwunderlich ist hingegen, dass die Begriffe Fallarbeit und Hermeneutik, die im KKE 2004 noch fest verankert waren, bei der Überarbeitung gestrichen wurden.

## **2 Zur Explikation der Frage nach einer bildenden Funktion der psychoanalytisch-pädagogischen Falldarstellungen in der Hochschullehre**

Im Professionalisierungsdiskurs der Erziehungswissenschaft hat sich, nicht zuletzt über die verdienstvollen Präzisierungen der Strukturlogik pädagogischer Handlungsfelder in der Linie Ulrich Oevermanns (1996, 2000), ein verbindendes Interesse an den Wissensformen entwickelt, mit denen Pädagog:innen unter den Bedingungen von Unkontrollierbarkeit, Antinomie, Kontingenz und Unsicherheit in der pädagogischen Praxis handlungsfähig bleiben (zur Übersicht Kratz, 2022, 2024). Zunehmend durchsetzungsfähig wurde das grundlegende Verständnis, dass Pädagog:innen unter dem Handlungsdruck des Sozialen auf implizites, mithin körpernahes Wissen zurückgreifen, das sie sich über ihre lebensgeschichtliche Teilhabe am Sozialen in und außerhalb von Institutionen selbst einverleibt haben. Der Blick der Professionalisierungstheoretiker:innen richtet sich inzwischen quer durch die unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen auf die Pädagog:innen, ihre Lebensgeschichte, auf das, was sie damit und daraus gemacht haben und auf die Frage, wie dieses Wissen reflexiv eingeholt werden kann (Bittner, 2011; Wilde & Kunter, 2016, S. 308; te Poel & Heinrich, 2020). Obwohl gerade über die biografietheoretisch inspirierte Frage nach einer selbstreflexiven Professionalisierung (zur Übersicht und den Grundlagen siehe Fabel-Lamla, 2018, 2024) ein psychoanalytisch-pädagogischer Zugang naheliegt (bspw. von Siegfried Bernfeld ausgehend), avanciert im Mainstream des Diskurses dann allerdings Pierre Bourdieus Habituskonzept zur zentralen Bezugstheorie der Professionalisierungsdebatte, in der Hoffnung, mit ihm ein gesellschaftlich gebildetes sinnvolles Verhalten ohne Bewusstsein theoretisch fassen zu können. Vor diesem Hintergrund erlebt die Konzeption der Universität als *Arbeit am Habitus* (Dlugosch, 2003; Hild, 2019) aktuell einen neuen, aber letztlich doch inkonsequenten Aufschwung. Diskutiert wird, wie sich selbstreflexive Bildungs- und Professionalisierungsprozesse innerhalb der Hochschulen theoretisch konzeptualisieren und didaktisch anbahnen lassen, die an Bereiche des Impliziten und Präreflexiven anschließen. Die habituellen Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden sollen im Feld der Universität, so die Logik, angesprochen, gleichsam berührt und verändert werden. Innerhalb dieses Orientierungsraums avanciert die Fallkasuistik dann zum zentralen didaktischen Mittel. Über die methodisch kontrollierte hermeneutische Arbeit am Praxisfall (i. d. R. über Videoaufzeichnungen oder Transkriptionen von Unterricht- oder Beratungssituationen eingebracht) könnten sich Studierende in

Fallkasuistik-Seminaren dem »fremden Anderen im Eigenen zuwenden« (Helsper, 2018, S. 131). Dabei soll über Fallkasuistik so etwas wie Habitussensibilität angebahnt (te Poel & Heinrich, 2020; Sander, 2014) oder, groß gedacht, eine Habitustransformation in Gang gesetzt werden (Helsper, 2018; kritisch hierzu Kullmann, 2011; Kratz, 2022). Als zentrale Methoden haben sich unter diesen Zielperspektiven erst die Objektive Hermeneutik sensu Oevermann (2000) und später die Sequenzelle Habitusrekonstruktion sensu Kramer (2017) etabliert. Im gleichen Entwicklungszug hat sich in der Hochschullehre eine Arbeit am *fremden* Fall als unverfängliche(re) Möglichkeit der Fallarbeit durchgesetzt (Ellinger & Schott-Leser, 2019), wohingegen in den Praxisfeldern, unter der gleichen Zielperspektive aber vom Begriff der Supervision ausgehend, an der Arbeit am *eigenen* Fall festgehalten wurde (Leser & Jornitz, 2022). Wenn die eigene Lesart des Falls sich von den Lesarten anderer Studierender oder Praktiker:innen unterscheidet, so die verbindende These unter dem Credo *Fallarbeit bildet*, eröffne sich ein Möglichkeitsraum, in dem die eigenen habituellen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster reflexiv eingeholt werden können. Entgegen der Rezeptionsdichte dieser Argumentationslogik und ihrer zentralen Begriffe (Fallarbeit, Kasuistik, Reflexion, Reflexivität, Bildung und Professionalität) stößt man auf der Ebene der Grundlagen, wie in der Einleitung bereits markiert, immer wieder auf auffällig vage Formulierungen: »Es ist naheliegend anzunehmen, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit berufspraktischen Handlungsproblemen per se einer Professionalisierung des beruflichen Handelns zuträglich ist« (Leser & Jornitz, 2022, S. 139). Dass es naheliegend ist, eine Zuträglichkeit anzunehmen, weist aus, dass nicht geklärt ist, wie genau Fallarbeit bildet und welche Mikroprozesse an diesem Bildungsprozess in welcher Art beteiligt sind.

Vor dem Hintergrund dieser Kulisse ist augenfällig, dass die Psychoanalytische Pädagogik etwas beizutragen hat, aber auch, dass sie sich nicht einfach theoretisch oder didaktisch einfädeln oder »dazuschreiben« lässt. Sie fußt auf anderen theoretischen Grundlagen: Im Fokus steht nicht das implizite Wissen, sondern Theorien des Unbewussten. Auch verwendet die Psychoanalytische Pädagogik andere Medien: Gearbeitet wird i. d. R. an verschriftlichten Erzählungen, die auf eigenen Erfahrungen beruhen.<sup>2</sup> Nicht zuletzt verfolgt die psychoanalytische Perspektive auch andere Ziele: Nicht die Arbeit am Habitus steht im Zentrum, sondern die Ausbildung einer methodischen Kompetenz zur bewussten, eben

---

2 Dies gilt auch für die Re-Interpretationen von Fällen, wie sie bspw. Vera King zu Freuds Fall Dora (2004) oder Dieter Katzenbach (2004) und Achim Würker (2022) zum Fall Erwin von Hans-Georg Trescher vorgelegt haben.

nicht habitualisierten Reflexionsfähigkeit unter Einbezug von Selbst- und Kulturkritik.

Die psychoanalytisch-pädagogische Fallkasuistik enthält bei aller Nähe also eine Differenz, die sie auf den benannten Ebenen nicht auf dem Markt der Theorien und Methoden fallkasuistischer Hochschullehre aufgehen lässt. Sie enthält eine Differenz, die sie exponiert, interessant und anschlussfähig macht. Der für den vorliegenden Beitrag relevanteste Unterschied ist dabei, dass innerhalb der psychoanalytisch-pädagogischen Literaturlage bereits *bildungstheoretische Konkretisierungen* einer fallkasuistischen Hochschullehre vorliegen (Hierdeis, 2010, 2022; Kratz, 2022; Dlugosch & Kratz, 2022). Mit ihnen ist der oben zitierten Aussage zuzustimmen: Ja, es ist naheliegend anzunehmen, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit berufspraktischen Handlungsproblemen einer Professionalisierung des beruflichen Handelns zuträglich ist. Aber nicht per se, sondern nur unter bestimmten – bildsamen – Prozessen und Bedingungen, die zu explizieren sind.<sup>3</sup>

### **3 Die bildende Funktion der psychoanalytisch-pädagogischen Falldarstellung**

»Falldarstellungen, wohin man blickt. Möchte man psychoanalytische Falldarstellungen lesen, so muss man im Regelfall nicht lange suchen: Mit großer Wahrscheinlichkeit stößt man auf Kasuistisches, sobald man in psychoanalytischen Veröffentlichungen zu blättern beginnt« (Datler, 2004, S. 9). Den Fragen nach dem Motiv und den Funktionen der psychoanalytischen und psychoanalytisch-pädagogischen Fallkasuistik hat sich Wilfried Datler (2004) in seinem Beitrag: »Wie Novellen zu lesen ... Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik« vor 20 Jahren sehr differenziert angenommen. Im Folgenden wird dieser Beitrag untersucht, um einen möglichen bildungstheoretischen Anschluss zu versuchen. Der Weg führt über psychoanalytische Erzähltheorie und literaturwissenschaftliche Rezeptionstheorie, deren Vermittlung jüngst von Moritz Heß (2024) intensiviert wurde.<sup>4</sup>

Wilfried Datler ist 2004 in das Projekt eingestiegen, das implizite Wissen über die Bedeutung und die Funktionen von Falldarstellungen im Diskurs der

---

3 Im Beitrag wird sich auf das Medium der Fallerzählung zur Bearbeitung der Frage konzentriert, wie genau Fallarbeit bildet.

4 Zu den Grundlagen siehe bspw. Würker, 2023; Hierdeis, 2022.

Psychoanalytischen Pädagogik weiter zu explizieren. Über den Forschungsprozess einer sorgfältigen, systematischen Literaturrecherche und -analyse arbeitet er die Geschichte, spezielle Anwendungsfälle (Falldarstellung, Fallstudie, Fallvignette, Fallbeispiele usw.) und die Funktionen von Falldarstellungen erst im Diskurs der Psychoanalyse Freuds und dann im Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik heraus. Im Beitrag ist präzise zu lesen, wie das novellistische Schreiben, das schnell zum Identitätsmerkmal psychoanalytischer Fallkasuistik avancierte, einst über die Einflüsse, die Jean Marie Charcots Falldarstellungen auf Freud hatten, den Weg in Freuds Krankengeschichten fand. Charcots Form der Falldarstellung als »Bericht mit erzählendem Charakter« (ebd., S. 24) führte Freud an die Einschätzung heran, dass sich das Innerpsychische, seine Pathologie aber auch Veränderungen im therapeutischen Prozess am angemessensten über das Medium der Erzählung beschreiben, verstehen und vom Intimen der therapeutischen Beziehung ins Öffentliche des Fachdiskurses transportieren lassen. Über seine Weiterentwicklung des Berichts mit erzählendem Charakter mittels literarischer Gestaltungsmittel, insbesondere seiner Metaphorik, konnte Freud in die Prozesse einführen, die sich zuvor über eine *Therapie mit erzählendem Charakter* hatten herstellen lassen. Die Falldarstellungen öffneten den privaten Ort der psychoanalytischen Forschung, der im Prozess selbst keine unmittelbaren dritten Beobachtenden verträgt, der sofort zerbricht, sobald eine Zeugin oder ein Zeuge auch nur (gedanklich) in die Nähe rückt (ebd., S. 29). Als eine zentrale Funktion der nachträglichen Verschriftlichung und Veröffentlichung von Erfahrungen aus diesem privaten Ort, der sich mit Blick auf das Arbeitsbündnis inzwischen mit Frank Dammasch intersubjektivitätstheoretisch als »Forschungsteam der Intimität« (Dammasch, 2022) differenzieren lässt, gibt Datler dann die folgende Einschätzung:

»Er [Freud; MK] rückt in seinen längeren Fallgeschichten ebenso wie in seinen kurzen Fallvignetten einen Protagonisten ins Zentrum der Aufmerksamkeit, führt seine Leserinnen und Leser Schritt für Schritt an die Welt dieser »Hauptfigur« heran und »verführt« sein lesendes Publikum dazu, sich in Freuds Hauptfigur hineinzusetzen. Auf diese Weise weckt Freud in seinen Leserinnen und Lesern Vorstellungen und Stimmungen, die im Alltag so ohne weiteres nicht verfügbar sind, nun aber lebendig werden und eine deutliche Nähe aufweisen zu jenen innerpsychischen Prozessen, die Freud in seinen Analysen zu erkunden versucht: Auf diese Weise kann in der inneren Welt seiner Leserinnen und Leser das lebendig werden und Kontur erhalten, was den Gegenstand der Freudschen Forschungsbemühungen darstellt und Freud immer wieder veranlasst, bestehende Theorien zu modifizieren und in neue Theorien überzuführen« (Datler, 2004, S. 31f.).

Mit seinen novellenartigen Fallgeschichten kann Freud von seiner Therapie und seinen Theorien überzeugen, verständlich machen, was für Dritte unmittelbar nicht mit-zu-vollziehen und nicht mit-zu-beobachten ist. So rückt Datler die Funktion des »Präsentierens und Begründens« von psychoanalytischen Prozessen, Überlegungen und Theorie(Entwicklung) durch Falldarstellungen in das Zentrum seines Beitrags (ebd., 2004, S. 13). Auf dieser Grundlage kann er rekonstruieren, wie die Psychoanalytische Pädagogik diese Funktion aufgriff und ebenfalls tief in ihre Genetik der Theorie- und Praxisentwicklung einschrieb. Er hält fest, »dass Freuds Art der Abfassung und Veröffentlichung von Fallstudien für die sich ausbildende Tradition des »Denkens und Schreibens über Fälle« innerhalb der Psychoanalyse insgesamt vorbildhaft wurde und sich auch in der Psychoanalytischen Pädagogik wieder finden lässt« (ebd., S. 33).

Differenziert belegt Datler dies an Werken ausgewählter Klassiker: Redl & Wineman, Zulliger, Aichhorn und dann noch an zahlreichen Beiträgen aus dem *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*. Man könnte die Liste von 2004 bis heute mit ganz aktueller Literatur immer weiter auffüllen. Nach wie vor gilt für die psychoanalytisch-pädagogische Literaturlage wie auch für psychoanalytisch-pädagogische Lehrveranstaltungen: Falldarstellungen, wohin man blickt. Aber welche Funktion hat der *Bericht mit erzählendem Charakter* in der Lehre? Wie lässt sich ein Bildungsprozess über die Auseinandersetzung mit Fallerzählungen konkretisieren? Zur Bearbeitung dieser Frage wird die bereits zitierte Textstelle von Datler erneut aufgegriffen und eine andere Lesart verfolgt.

»Er [Freud; MK] rückt in seinen längeren Fallgeschichten ebenso wie in seinen kurzen Fallvignetten einen Protagonisten ins Zentrum der Aufmerksamkeit, führt seine Leserinnen und Leser Schritt für Schritt an die Welt dieser »Hauptfigur« heran und »verführt« sein lesendes Publikum dazu, sich in Freuds Hauptfigur hineinzuversetzen« (ebd., S. 31f.).

Etwas später im Text ist zu lesen, dass Freuds Falldarstellungen mitunter »autobiographischen Charakter« (ebd., S. 29) tragen und bei den Ausführungen zu Aichhorns Falldarstellungen spricht Datler von der Basis der »eigenen Erfahrung«, auf der Aichhorn nach eigener Angabe aufbaut (ebd., S. 36).

Nach meiner Lesart und vor dem Hintergrund eines intersubjektiven Verständnisses therapeutischer und pädagogischer Beziehungs- und Entwicklungsprozesse ist die Hauptperson der psychoanalytischen respektive der psychoanalytisch pädagogischen Fallerzählung nicht allein der Patient oder die Patientin bzw. der Klient oder die Klientin. Die Autor:innen der Fallerzählungen erzählen

sich als Hauptfiguren mit: Sie führen die Lesenden in den Raum ihrer Erinnerungen, Fantasien und Gedanken. Die Analytiker:innen und Pädagog:innen treten in den Falldarstellungen, wie ich argumentieren werde, als Hauptdarsteller:innen erster Ordnung *in Beziehung zu* anderen Hauptdarsteller:innen. Es sind die Autor:innen, die uns einladen, ihnen in ihre inneren Welten zu folgen, in denen sie dann die inneren Welten ihrer Selbst und Dritter konstruieren. Eine kurze Erinnerung an Freuds Eröffnung seiner bekannten Fallerzählung *Katharina* kann hier als Beispiel dienen:

»In den Ferien des Jahres 189\* machte ich einen Ausflug in die Hohen Tauern, um für eine Weile die Welt der Medizin und besonders die Neurosen zu vergessen. Es war mir fast gelungen, als ich eines Tags von der Hauptstraße abwich, um einen abseits gelegenen Berg zu besteigen der als Aussichtspunkt und wegen seines gut gehaltenen Schutzhauses gerühmt wurde. Nach anstrengender Wanderung oben angelangt, gestärkt und ausgeruht sass ich dann, in die Betrachtung einer entzückenden Fernsicht versunken, so selbstvergessen da, dass ich es erst nicht auf mich beziehen wollte, als ich die Frage hörte: »Ist der Herr ein Doctor?« (Breuer & Freud, 1895, S. 106f.).

Es ist Freud, der Erzähler-Autor, der Urlauber und Arzt, den wir uns beim Lesen vorzustellen beginnen und wir werden ihn die ganze Lektüre über nicht mehr aus den Augen verlieren. Durch ihn hindurch werden wir miterleben, wie er auf Katharina trifft und mit ihr das »Forschungsteam der Intimität« (Damasch, 2022) bildet. Strukturidentisch sind Fallerzählungen im Kontext der Psychoanalytischen Pädagogik verfasst, wie in diesem Beispiel von Manfred Gerspach zu lesen:

»In meiner frühen Zeit als pädagogischer Mitarbeiter in einer teilstationären Einrichtung für verhaltensauffällige Kinder arbeitete ich mit einem Jungen, der herzensgut sein konnte, aber auch vor aggressiven Ausbrüchen nicht geschützt war. Seine Mutter war vor kurzem gestorben, sein Vater, durch eine ihn schwer entstellende Verletzung am Kopf traumatisiert, teilte ihm mit, er müsse ihn gut behandeln, sonst würde er auch noch sterben. Der Junge litt unter dem Verlust der Mutter, der ihn traurig, aber auch wütend machte, weil sie die Familie zusammengehalten hatte und dies jetzt nicht mehr gewährleistet war« (Gerspach, 2024, S. 83).

Hier wie dort folgen wir den Autoren in ihre Erinnerungen, die auf Spuren vergangener Beziehungserfahrungen aufbauen. Wir treten in Kontakt mit den Autoren, die für uns und für sich ihre Geschichten erzählen.

Berührt werden wir beim Lesen also von der Vorgängigkeit der erzählten Szenen, den Autor:innen und zwei analytisch schwer auseinanderzuhaltenden Hauptfiguren, die im Text in Beziehung zueinander treten. Es ist ein subjektiv-erinnertes Beziehungserlebnis zu lesen, das mit bestimmten Motiven zur schriftlichen Darstellung gebracht wurde. Diese Bestimmung ist hier wichtig, weil sie mit Anleihen an die Narrative Psychologie (Straub), die Psychoanalyse (Walter & Hierdeis) sowie die Literaturwissenschaft (Rieger-Ladich & Heß) erst erzähl- und rezeptionstheoretisch und später bildungstheoretisch für die Frage nach einer bildenden Funktion des Lesens psychoanalytischer und psychoanalytisch-pädagogischer Falldarstellungen relevant gemacht werden kann.

### **3.1 Erzähltheoretische Konkretisierungen zur bildenden Funktion von auto(berufs)biografischen Fallerzählungen**

Die psychoanalytischen und psychoanalytisch-pädagogischen Falldarstellungen sind bisher als *Berichte mit erzählendem und autobiografischem Charakter* bestimmt worden. Sie fußen auf der Basis eigener Beziehungserfahrungen in Therapie oder Pädagogik und sollen Beziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Therapeut:innen, Pädagog:innen, Analysand:innen und Klient:innen bezeugen. Um diese Beziehungserfahrungen zur Erzählung zu bringen, müssen die Autor:innen den Weg über Erinnerungsprozesse gehen, die sich mit Ilka Quindeau als innerpsychische und zugleich sozial konstituierte Prozesse fassen lassen (Quindeau, 2004). Nachträglich werden Erinnerungsspuren einer einst spezifischen, leibhaftigen Beziehungserfahrung zu Erinnerungsbildern transformiert und dann in die Matrix der kollektiv verständlicheren Textsprache übersetzt. Dieser Transformations- und Übersetzungsprozess lässt sich mit Frank Dammasch weiter aufklären:

»Genauer betrachtet, besteht der Text aus der verschrifteten Rekonstruktion der inneren Niederschläge eines Beziehungserlebnisses, die sich ursprünglich in einer empirisch nachweisbaren Situation sowohl sprachlich wie szenisch-körperlich entfalten, von der Wahrnehmungsstruktur des Therapeuten schon im Prozeß der teilnehmenden Beobachtung unbewußt geordnet werden, sich in der Vergegenwärtigung des Erinnerns schließlich intrapsychisch verknüpfen mit der affektiven und kognitiven Struktur des Schreibenden und dann in Worte gegossen aufs Blatt gebracht werden. Also ein rekonstruierter und zugleich kreativer Vorgang, der einen Text erstellt, der hoch verdichtet ist« (Dammasch, 2000, S. 99).

Psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Fallerzählungen klingen in diesem Verständnis an Kosellecks theoretische Figur der »gegenwärtigen Vergangenheit« (1985) an. Die Autor:innen erschaffen auf der Grundlage ihrer Erinnerungen eine gegenwärtige Vergangenheit, mit dem Ziel, andere zu überzeugen und, das scheint hier besonders relevant, sich selbst einer eigenen professionellen Identität zu versichern. So stellt sich Freud in seiner Fallgeschichte Katharina auch als Therapeut dar, der im Urlaub nebenbei und in kürzester Zeit die Neurose der jungen Frau aufzuklären im Stande ist. Erzähltheoretisch ist das mit Jürgen Straub plausibel, bei dem das *Glaubhaftmachen* ein Strukturmerkmal einer jeden Erzählung ist:

»In dieser Perspektive geht es speziell um den vom Erzähler intendierten oder im Zuge des Erzählens erreichten Einfluss >auf die Vorstellungen, Meinungen, Überzeugungen und affektiv-emotionalen Zustände der Zuhörer< [...]. Diese Einflussnahme steht allgemein, speziell aber im Hinblick auf das Erzählen von Geschichten nicht allein im Zeichen des vernunftgeleiteten Argumentierens und Überzeugens, einer rhetorischen Praxis mithin, die sich (nach Aristoteles) auf Paradigmata und das Verfahren der >rhetorischen Induktion< stützt, sondern vor allem auf psychoaffektive, emotionale Aspekte der rhetorischen Praxis des >Glaubhaftmachens<« (Straub, 2024, S. 48).

Diese Praxis des Glaubhaftmachens bezieht sich auf die Lesenden aber eben auch auf ein Selbst-Glaubhaftmachen bzw. eine Selbstvergewisserung der eigenen Professionalität. Sie muss für andere und für sich selbst erzählend hergestellt und abgesichert werden (Heß, 2024). Das erkannte schon Wilfried Datler, als er auf die Gefahr der »Selbstidealisierung« (Datler, 2004, S. 389) in und durch psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Falldarstellungen hingewiesen hat.

Wenn die psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Fallerzählung an diesem Punkt mit den Begriffen der Selbstvergewisserung, der Identität und dem Begriff der Professionalität verbunden werden kann, so lässt sich nun fragen, welche Effekte wir annehmen können, wenn wir diese Erzählungen nicht, wie Freud oder Gerspach im Beispiel, schreiben, sondern innerhalb der Hochschullehre lesen.

Von hier aus lohnt es ein Stück mit der psychoanalytischen Rezeptionstheorie zu gehen, die sich vor dem Hintergrund psychoanalytischer Bild-, Film- und Literaturanalyse entwickelte und die ich an anderer Stelle schon intensiver besprochen habe (Kratz, 2020, 2023).

### 3.2 Psychoanalytisch-rezeptionstheoretische Vertiefungen: Selbst- und Objektverschränkungen im Leseprozess

Beim Lesen von *Berichten mit erzählendem und autobiografischem Charakter* stehen wir den Erzählungen nicht nur aufnehmend gegenüber. Wir projizieren, so schreibt es Faulstich, eigene Gefühle in die Protagonist:innen, die literarischen Figuren hinein und lassen über Identifikation und Projektion Unbewusstes und Verdrängtes, eigene Konflikte und Unausprechliches in uns aufleben (Faulstich, 2013, S. 23; Kratz, 2020). Die Erzählung begünstigt, ähnlich wie der Film, durch ihre Bildsprache, eidetische, bildhafte Erfahrungen, die wiederum die Leseerfahrung organisieren. Diese Organisation lässt sich dahingehend weiter aufklären, dass die Bildsprache der bildhaften Organisation unserer Erinnerungen entspricht und bewusste sowie unbewusste Erinnerungsleistungen evoziert (Mikos, 2000, S. 8). Erzählungen zu lesen, die auf Erinnerungen aufbauen, das ist hier der entscheidende Punkt, organisiert einen Fantasie- und Erinnerungsprozess in den Lesenden, als Grundlage einer stillen, den Text begleitenden Selbsterzählung, Selbstthematizierung und Selbstvergewisserung.

Wenn wir den Fall Katharina in Erinnerung rufen, dann können wir uns vielleicht vorstellen, wie wir beim Lesen der Erzählung im Zustand verträumter Anteilnahme, je nachdem, mit wem wir uns gerade im Text identifizieren, mit Bildern und Gefühlen eigener Urlaubserfahrungen, Erfahrungen mit Ärzt:innen oder eigener Eltern-Kind-Konflikte in Kontakt kommen. Sicher kommen wir auch mit dem Inzesttabu in uns in Berührung, wenn wir uns erinnern, dass im Zentrum der Erzählung die sexuelle Nötigung steht, die Katharina durch ihren Vater erlitten hatte. Wir können uns aber, vielleicht sogar am ehesten, vorstellen, dass wir über den Weg der Identifikation mit dem Erzähler und »Rätsellöser« Freud (Datler, 2004, S. 26) mit Vorstellungsbildern unserer eigenen oder künftigen Professionalität in Kontakt kommen.

Mit Christians und Arnold lässt sich dieser Effekt so erläutern: »Es entsteht [beim Lesen, MK] eine unbewusste Verbindung zwischen dem erlebenden Subjekt und dem erlebten Objekt, durch die das Letztere durch das Erstere eine mehr oder weniger große Umformung erfährt, die wiederum als objektive Tatsächlichkeit erlebt wird« (Christians & Arnold, 2015, S. 177). So verstanden, schlüpfen wir, bleiben wir beim Fall Katharina, beim Lesen in die Rolle Freuds als Therapeuten und verändern sie durch die oben genannten Effekte der Projektion ein Stück weit (Ich in Freud). Gleichzeitig haben diese Rollenübernahme/Identifikation und Projektion das Potenzial, uns selbst zu berühren und ein Stück weit zu verändern (Freud in mir). Vielleicht erlaubt mir die Lektüre der Fallgeschichte

bspw. das Bild vom Professionellen als introspektiven Rätsellöser in mein professionelles Selbstkonzept zu übernehmen – zumindest probenhalber.

Durch das Lesen psychoanalytischer und psychoanalytisch-pädagogischer Fall Erzählungen, so meine Argumentation, lassen sich bestimmte Eigenschaften, Haltungen aber auch Handlungspraktiken und Selbstanteile probenhalber übernehmen und für die Konstruktion eigener narrativer Identität nutzen: Welche Eigenschaften, Haltungen und Handlungspraktiken kann ich integrieren, wenn ich mich als Professionelle:r erzähle?

Für Fragen der fallbezogenen Hochschullehre und Fragen der professionellen Entwicklung sind diese Vertiefungen von hoher Relevanz und so waren es konsequenterweise

»gerade psychoanalytisch orientierte Erziehungswissenschaftler, die in eigener Theoriearbeit und in ihrer mündlichen wie schriftlichen Theorievermittlung biographischen Erzählungen und dem biographischen Erzählen einen besonderen Stellenwert einräumten [...]. Mit Hilfe von Zeugnissen, Beschreibungen und Fiktionen fremder Lebensgeschichten ließen sich Konfrontationen mit den Biographien der Rezipientinnen und Rezipienten herbeiführen [...], mit dem Ziel, das Verborgene, Verborgene und Unbewusste in den Selbstdarstellungen ins Bewusstsein zu heben und damit das Wissen über die eigene Person zu vertiefen« (Hierdeis, 2010, S. 180).

Dass sie dabei den Stil der Novelle beibehielten, ist literaturwissenschaftlich-rezeptionstheoretisch nur folgerichtig:

»Erzählungen können ehemalige, gegenwärtige oder erwartete Erlebnisse mehr oder weniger klar zum Ausdruck bringen. Sie können Erfahrungen und Erwartungen lediglich andeuten oder filigran artikulieren (was Schriftstellerinnen meistens besser gelingt als Wissenschaftlern; daher greifen wir gern zur Literatur, sobald wir etwas von uns sowie dem Leben der anderen verstehen wollen)« (Straub, 2024, S. 25).

### **3.3 Literaturwissenschaftliche Ergänzungen: Sinnliches Zeigen als textliche Qualität**

Die Argumentation, dass sich schon allein mittels der Lektüre psychoanalytischer und psychoanalytisch-pädagogischer Falldarstellung, verstanden als *Be-*

*richte mit erzählendem und autobiografischem Charakter*, ein Möglichkeitsraum öffnen kann, in dem das Repertoire für die Konstruktion einer narrativen (Berufs-)Identität von Lesenden berührt und weiterentwickelt werden kann, kann literaturwissenschaftlich untermauert werden.

Dieses Projekt hat, wie oben bereits angekündigt, Moritz Heß jüngst übernommen (Heß, 2024; Würker & Heß, 2024). Heß betont, dass beim Lesen literarischer Texte, zu denen er auch die hier behandelten *Fallerzählungen* zählt, eine gedankliche und quasi-körperliche Bewegung ins Praxisfeld<sup>5</sup> evoziert wird. Freud führt uns in sein klinisches Setting<sup>6</sup> und die Psychoanalytischen Pädagog:innen führen uns in die Intuitionen der Erziehung und Bildung hinein und *en passant* ins pädagogische Verhältnis. In beiden Feldern können wir uns beim Lesen unverfänglich und gedanklich probierend mitbewegen. Mit Markus Rieger-Ladich weist Heß auf diese besondere sinnliche Qualität hin:

»[S]ie [die literarischen Werke, MK] versetzen uns in eine Welt voller sinnlicher Qualitäten, geprägt von Bildern, Gerüchen und Geräuschen. Im Unterschied zu wissenschaftlichen Texten *argumentieren* sie nicht; sie *zeigen* etwas [...]. Romane erklären also nicht oder sammeln eifrig Thesen; sie verlassen sich auf ihre sprachlich-sinnliche Qualität – und darauf, dass sie bei uns eine Resonanz auslösen, die zunächst eher emotional-sensualistischer Art ist« (Rieger-Ladich, 2014, S. 357; Hervorh. i. O., zit. n. Heß, 2024, S. 231).

Beim Lesen *fühlen* wir uns auf der Grundlage unserer biografischen Erfahrungen (Gudjons, Wagener & Pieper, 1999) nicht nur in Personen und uns selbst ein, sondern auch in das erzählte Feld und dessen Atmosphäre. Die Imagination des Feldes berührt uns leibhaftig, vor der Ebene der Sprache und der Vernunft. Die Imagination affektiert den Körper, weckt Erinnerungen, entfacht Wünsche aber auch Ängste, viel schneller als unsere Kognitionen einen Sinn, ein Wort dafür bereitstellen können.

So erreicht uns die Erzählung auf der im Professionalisierungsdiskurs so viel fragten Ebene des impliziten, präreflexiven, körperlichen und unbewussten Wissens mit dem Potenzial, uns zu verändern. Erst in einem zweiten Schritt, sensu Günther Bittners »Das Leben bildet«, können wir im Prozess der Refle-

---

5 Der Begriff Feld wird bei Heß von Bourdieu übernommen, der damit die Strukturen oder Konfigurationen in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen fasst (Justiz, Gesundheit, Wirtschaft, Religion u. v. m.).

6 Wobei Freud im Fall Katharina das klinische Setting verlässt.

xion nach Worten für das nicht Mit-, sondern Nachgefühlte suchen. Von einem inneren Ort ausgehend, der sich im Prozess des Lesens bereits weitergebildet hat, können wir im Prozess der Reflexion etwas mehr zur Sprache führen (siehe zur sprachsymbolischen Konkretisierung dieses Prozessgedankens Kratz, 2022). Auch wenn man keine therapeutischen Erfahrungen hat, kann man sich beim Lesen in die Intimität und in die Prozesse des therapeutischen Dialoges einfühlen, das gleiche gilt für das pädagogische Verhältnis. Im Zwischenraum der Text-Leser:innen kann die Qualität und Atmosphäre der psychoanalytischen sowie der psychoanalytisch-pädagogischen Praxis (annähernd) nachgespürt werden und auf dieser leibhaftigen Grundlage der Entwurf entstehen, in der Praxis auch nach einem *Evidenzerleben* (Lorenzer, 1974) zu suchen, Konflikte nicht ruhigstellen, sondern reflektieren zu wollen, sich ergebnisoffen *szenisch verwickeln und entwickeln* (Scharff, 2009). Vielleicht lässt sich auch der Wunsch entdecken, statt nach schnellen Lösungen langwierige *förderliche Dialoge* (Leber, 1988) zu suchen.

Die sinnlichen Berührungen erweitern den Möglichkeitsraum der Versprachlichung unserer (professionellen) Selbstentwürfe. Sie (ver-)führen uns hin zu zentralen Haltungen und Methoden der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik – ohne, dass wir argumentativ überzeugt werden müssten.

So verstanden, führt uns das Lesen psychoanalytisch-pädagogischer Fallerzählungen nicht in eine Krise (Koller oder Oevermann) oder zu »Schlüssel-erlebnissen« (Bittner) als Grundlage von Bildungsprozessen. Über das Lesen von *Berichten mit erzählendem und autobiografischem Charakter* kommt vielmehr ein stiller Selbstreflexionsprozess in Gang, »ein in der Regel weitgehend unbeachteter und unbelichteter Strom von Bildungsprozessen, vergleichbar einer lückenhaften, schwer leserlichen und teilweise unverständlichen Textfolge« (Hierdeis, 2022, S. 29). Ich denke an stille, kaum merkliche *neue Anschlüsse an biografisch gebildete, gedankliche Muster*, die sich erst zeigen, wenn sie Studierende und Praktiker:innen bei der Konstruktion ihrer beruflichen narrativen Identität zum Ausdruck bringen – in Selbsterzählungen, mit denen sie sich ihres professionellen Selbst versichern. Heß findet eine passende Formulierung bei Mattern:

»Erzählungen lehren uns [...], die Welt, unser Handeln und unser Leiden über die im Raum des Literarischen vollzogenen Variationen neu zu sehen. Die »irrealen« Fiktionen haben so reale Effekte, indem sie unser Handeln in einer neu verstandenen Welt verändern. Dieser Prozeß der Neugestaltung der gegebenen Welt vollzieht sich im Prozeß der Lektüre« (Mattern, 1996, S. 174, zit. n. Heß, 2024, S. 251).

Die gelesene Erzählung tangiert, so kann man es mit Helmwart Hierdeis zurück auf den Begriff der Identität bringen, »die eigene Identität und wird zum subjektiven Bildungsprozess schlechthin« (Hierdeis, 2022, S. 34f.).

Die Anschlussfragen, die sich mit dieser Einschätzung eines subjektiven Bildungsprozesses »schlechthin« stellen, sind allerdings triftig und kündigung Limitationen des Beitrags an: Was für eine Lesehaltung müsste für diesen Bildungsprozess eingenommen werden und wie lässt sich diese herstellen? Lesen kann auch der Unterhaltung und somit der Bearbeitung von Langeweile dienen. Welches Setting ist notwendig und mit welchen Methoden lässt sich die Leseerfahrung eines *Berichts mit erzählendem Charakter* in den Raum der Sprache führen und die bis hierhin verhandelten Prozesse bewusstwerden? Was hier aus Platzgründen, vor allem aber durch die Fokussierung auf den Leseprozess an sich, nicht bearbeitet werden kann, wurde an anderer Stelle schon intensiv bearbeitet, sodass ein Verweis möglich ist (bspw. Würker, 2007, S. 69ff.; Hierdeis, 2010, S. 187ff.; Datler & Datler, 2014; Kratz, 2022).

#### **4 Narrative Identität und das Konzept der Professionellen Entwicklung: Abschließende Verbindungen**

Im Beitrag wurde eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive auf Bildungsprozesse in der Hochschullehre zur Diskussion gestellt, die, im Zwischenraum von Text und Leser:in situiert, die »große Bedeutung des Erzählens für die Bildung von (lebens-)geschichtlicher Kontinuität, personaler und kollektiver Identität« betonte (Straub, 2024, S. 46). Die Lektüre psychoanalytisch-pädagogischer *Fallerzählungen* eröffnet, so die Bilanz des Beitrags, einen Raum, in dem stillschweigend Selbsterinnerungen, Selbsterzählungen und Selbstvergewisserungen berührt, überarbeitet, erweitert oder infrage gestellt werden können. In diesem Sinne als biografische Arbeit verstanden, weist der Prozess des Lesens sowohl einen Vergangenheits-, einen Gegenwarts- als auch einen Zukunftsbezug auf. Wenn Bildungsprozesse innerhalb der Hochschullehre in dieser Logik und Dreizeitigkeit gedacht werden, gerät die Bildung der ganzen Person in den Blick, was, mit Dlugosch gesprochen, die Bildung einer »Art der Interaktionssensibilität, [...] ein leibliches Gespür« (Dlugosch, 2016, S. 132, Hervorh. i. O.) für die eigene Person, ihre Geschichte, ihre Gegenwart und Zukunft einschließt. Andrea Dlugosch begegnete dieser hochkomplexen Anforderung an eine selbst- und biografierflexive Hochschulbildung unter Bezugnahme auf Una Dirks bereits 2003 mit der For-

derung einer biografisch-narrative[n] Version der Lehrerbildung, mit dem Ziel, dass sich Erinnerungsbilder in Zukunftsbilder transformieren und sinnstiftende Orientierungsgrundlagen für künftige Handlungsentwürfe bieten (ebd.). Die kontinuierliche Lektüre psychoanalytisch-pädagogischer *Fallerzählungen*, so hat der Beitrag zu argumentieren versucht, kann für dieses Ziel einen Beitrag leisten. Beim Lesen psychoanalytischer und psychoanalytisch-pädagogischer *Fallerzählungen* sind wir, ebenso wie beim Erzählen, mit unserer ganzen Lebensgeschichte involviert (Gudjons, Wagener & Pieper, 1999) und werden ebenso in unseren Lebensentwürfen berührt.

Das Lesen ist dabei das Vorgängige, das, was uns berührt. Vielleicht ist das Lesen das »Fundamentale, die Reflexion das Nachgehende« (Bittner, 2011, S. 24). Denn *das Repertoire*, aus dem wir unsere professionelle Identität, unsere professionelle Selbstvergewisserung und unsere Selbsterzählungen zusammenbauen (kurz: Wer bin ich als Psychoanalytische:r Pädagog:in?), *bildet sich* während der Leseerfahrung unterhalb der Schwelle sprachlicher Reflexion heraus. Vor der Reflexion der *Fallerzählung* im Seminar ist durch das Lesen vielleicht schon die Hälfte der Arbeit getan.

## Literatur

- Bittner, G. (2011). *Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Breuer, J. & Freud, S. (1991). *Studien über Hysterie*. Fischer Taschenbuch.
- Christians, H. & Arnold, H. (2015). *Das Magische des Films. Ein Beitrag zur Frage der Wirksamkeit magischer Einflüsse in der Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung des Films*. transcript.
- Damasch, F. (2000). *Die innere Erlebniswelt von Kindern alleinerziehender Mütter. Eine Studie über Vaterlosigkeit anhand einer psychoanalytischen Interpretation zweier Erstinterviews*. Brandes & Apsel.
- Damasch, F. (2022). Sexualtrieb, soziales Leid und die Entwicklung eines Forschungsteams der Intimität. Aus der Frühzeit der Psychoanalyse. *Zeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie*, 53(1), 9–33.
- Datler, W. (2004). Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In W. Datler, B. Müller & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14* (S. 9–41). Psychosozial-Verlag.
- Datler, W. & Datler, M. (2014). Was ist »Work Discussion«? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. <https://phaidra.univie.ac.at/o:368997> (24.07.2024).

- Datler, W., Müller, B. & Finger-Trescher, U. (2004). *Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14*. Psychosozial-Verlag.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2016). Professionalisierung in der Sonderpädagogik. Koordinatensysteme (sonder-)pädagogischer Professionalisierung. In S. Jennessen & R. Lelgemann (Hrsg.), *Körper – Behinderung – Pädagogik* (S. 127–135). Kohlhammer.
- Dlugosch, A. & Kratz, M. (2022). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotentiale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. *Pädagogische Rundschau*, 76(5), 501–513. <https://doi.org/10.3726/PR052022.0049>
- Ellinger, S. & Schott-Leser, H. (2019). *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis: Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Barbara Budrich.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M. (2024). Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biografischen Ansatzes. Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer\*innenbildung. In M. Kratz, A. Dlugosch & M. Heß (Hrsg.), *Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse* (S. 97–126). Psychosozial-Verlag.
- Faulstich, W. (2013). *Grundkurs Filmanalyse* (3. Aufl.). Wilhelm Fink.
- Freud, S. (1932). *Das Ich und das Es*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Gerspach, M. (2024). Der Brillenglotzer und die Angst – Alfred Lorenzer und das szenische Verstehen in der Pädagogik. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30* (S. 61–94). Psychosozial-Verlag.
- Gudjons, H., Wagener, B. & Pieper, M. (1999). *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Combe, M. Keller-Schneider & A. Paseka (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer.
- Heß, M. (2024). Biografische Reflexion und professionelle Entwicklung. Im Literarischen Gespräch bedeutsame Themen erzählend entwickeln. In M. Kratz, A. Dlugosch & M. Heß (Hrsg.), *Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse* (S. 237–262). Psychosozial-Verlag.
- Heß, M. & Würker, A. (2024). Literatur, Lesen, Verstehen. Alfred Lorenzers Impulse für eine psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30* (S. 141–170). Psychosozial-Verlag.
- Hierdeis, H. (2009). Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität. Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck am 26.10.09. [www.uibk.ac.at/iez/w/texte/hierdeis.pdf](http://www.uibk.ac.at/iez/w/texte/hierdeis.pdf) (14.01.2016).

- Hierdeis, H. (2010). Selbstreflexive Lehrerbildung. In R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und »emotionaler Raum«*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur (S. 175–197). Barbara Budrich.
- Hierdeis, H. (2022). Überlegungen zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis. In ders. & A. Würker (Hrsg.), *Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 21–40). Psychosozial-Verlag.
- Hild, P. (2019). *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden*. Beltz Juventa.
- Katzenbach, D. (2004). Das Problem des Fremdverstehens. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 322–334). Kohlhammer.
- King, V. (2004). Generationen- und Geschlechterbeziehungen in Freuds »Fall Dora«. Ein Lehrstück für die Arbeit mit Adoleszenten. In W. Datler, B. Müller & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14* (S. 54–75). Psychosozial-Verlag.
- Koselleck, R. (1985). Der Zufall als Motivationsrest der Geschichtsschreibung. In ders. (Hrsg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (S. 158–175). Suhrkamp.
- Kramer, R.-T. (2017). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Springer.
- Kratz, M. (2020). Erträumte Erkenntnis. Eine tiefenhermeneutische Filmanalyse am Beispiel des Films »Systemsprenger« von Nora Fingscheid. *Menschen*, 43(4/5), 57–62.
- Kratz, M. (2022). Sprachsymbolisierung als transformativer Bildungsprozess. Alfred Lorenzers Angebot an den erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs. In M. Dörr, A. Würker & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 185–196). Beltz.
- Kratz, M. (2023). Eine Kritik der Solidarität. Psychoanalytisch-pädagogische Erkundungen zur westlichen Aufnahmebereitschaft gegenüber Flüchtenden aus der Ukraine. In D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofman & J. Hokemor (Hrsg.), *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen. Schriftenreihe der DGFE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik* (S. 27–42). Barbara Budrich.
- Kratz, M. (2024, in Vorb.). Professionalisierung im Studium (1. Phase). In R. Markowetz, T. Henemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Handlungswissen – Arbeitsbereiche Lernfelder – Fachdidaktik – Professionalisierung – Forschung*. Beltz.
- Kratz, M. & Dlugosch, A. (2024). Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung: zugleich ein Editorial. In M. Kratz, A. Dlugosch & M. Heß (Hrsg.), *Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse* (S. 7–20). Psychosozial-Verlag.
- Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6(2), 147–158.

- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 1–61). Matthias-Grünewald-Verlag.
- Leser, C. & Jonitz, S. (2022). Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis. Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften? *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(3), 138–151.
- Lorenzer, A. (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*. Suhrkamp.
- Mikos, L. (2000). Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1(1), 1–16.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.
- Pollak, T. (1999). Über die berufliche Identität des Psychoanalytikers. Versuch einer professionstheoretischen Perspektive. *Psyche*, 53, 1266–1295.
- Quindeau, I. (2004). *Spur und Umschrift. Die konstitutive Bedeutung von Erinnerung in der Psychoanalyse*. Wilhelm Fink.
- Sander, T. (2014). Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In ders. (Hrsg.), *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 9–36). Springer VS.
- Scharff, J.M. (2009). Verwickeln und Entwickeln – das analytische Paar und das Sexuelle. *Psyche – Z Psychoanal*, 63, 1–21.
- Straub, J. (2024). Vom Leben erzählen: Warum und wozu diese ganzen Geschichten. entwickeln. In M. Kratz, A. Dlugosch & M. Heß (Hrsg.), *Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse* (S. 21–56). Psychosozial-Verlag.
- Te Poel, K. & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer\*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 1–13.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Waxmann.
- Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion*. Schneider Verlag.
- Würker, A. (2022). »Szenisches Verstehen«. Die Bedeutung eines psychoanalytischen Konzepts für die Psychoanalytische Pädagogik. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 165–190). Springer.
- Würker, A. (2023). Literarisches Erleben, Selbstreflexion und pädagogische Kompetenz. In R. Göppel, J. Gstach & M. Wininger (Hrsg.), *Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 29* (S. 291–307). Psychosozial-Verlag.

## The psychoanalytic case narrative and the concept of narrative identity Psychoanalytic-pedagogical impulses in the educational professionalization discourse

*Summary:* In the dialogue between psychoanalytical-pedagogical and literary concepts of educational processes in text-reader relationships, the article is aimed at the specialist audience of the educational professionalization discourse. At the center of the article is the basic theoretical derivation of an educational function of reading psychoanalytical-pedagogical case presentation within university teaching. For this project, the psychoanalytic-pedagogical case presentation is first defined as a »report with a narrative character«, following Wilfried Datler, and then its autobiographical signature is worked out. This makes it possible to connect narrative and reception theory considerations, which then become relevant to educational theory. In this tripartite theoretical frame of reference (narrative – reception – education), university didactics, which works with the medium of psychoanalytical-pedagogical case narratives, is negotiated as work on narrative (professional) identity.

*Keywords:* case casuistry, reading, professionalization, university teaching, education, narrative identity

### Biografische Notiz

*Marian Kratz*, Vertr. Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter, lehrt und forscht am Institut für Sonderpädagogik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU). Von 2013 bis 2019 arbeitete er als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik an der Goethe Universität Frankfurt, sowie als Lehrbeauftragter an Hochschulen in Innsbruck, Halle, Frankfurt, Darmstadt und Fulda. Mit seinem psychoanalytisch-pädagogischen und psychoanalytisch-sozialpsychologischen Forschungs- und Lehrprofil legt er Entwicklungs- und Bildungsprozesse in den Lebensaltern der Kindheit und Jugend systematisch im Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft an. Seit 2016 arbeitet er im Forschungsschwerpunkt zudem zu Fragen einer selbst-reflexiven Professionalisierung in psychosozialen Studiengängen.

### Kontakt

E-Mail: [m.kratz@rptu.de](mailto:m.kratz@rptu.de)

# **Verwicklung und Abstinenz in psychoanalytisch-pädagogischer Forschung und die Grenzen der Nutzung »fremder« methodischer Zugriffe**

*David Zimmermann*

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 59–81  
<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-59>  
CC BY-NC-ND 4.0  
<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* Der Beitrag beleuchtet die Herausforderungen empirischer Forschung mit psychoanalytischer Orientierung zunächst anhand grundlegender methodologischer Fragestellungen, anschließend unter Bezug auf drei unterschiedlich gelagerte Forschungsprojekte. In einem ersten Schritt werden Chancen und Grenzen der Nutzung »fremder« methodischer Zugriffe abgewogen, um im Anschluss differenzierter Kernaspekte forschender Nähe und Distanz und, damit verbunden, der Nutzbarmachung eigener emotionaler Beteiligungen für empirische Erkenntnisse zu diskutieren. Abschließend werden Grenzen und Risiken des Transfers von Forschungsergebnissen an Praxispartner:innen angesprochen. Der Beitrag versteht sich als Anregung zu einer breiteren methodologischen Diskussion in der psychoanalytischen Pädagogik.

*Schlüsselwörter:* Empirische Forschung, Psychoanalyse, Verwicklung, Methoden, Transfer

## **1 Die Bedeutung von forschender Verwicklung**

### **1.1 Paradigmata psychoanalytisch-pädagogischer Forschung**

»Der einzige Verhaltenswissenschaftler, den ich höchst ausdauernd kritisiere, bin ich selbst. Eine grobe Schätzung ergibt, daß gut vierzig Abschnitte meine eigenen blinden Flecke, Ängste, Hemmungen und dergleichen zum Thema haben. Denn

nicht anders sollte es sein: der Verhaltenswissenschaftler muß die Einsicht bei sich selbst beginnen lassen« (Devereux, 1984, S. 14).

Die psychoanalytisch-pädagogische Forschung hat das von Devereux in seinem bekannten Buch *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften* formulierte Prinzip zum Leitgedanken erhoben. Allenthalben ist – weitgehend unabhängig vom konkreten methodischen Zugriff – die Rede davon, man müsse sich dem Eigenen genauso zuwenden wie dem Fremden (bzw. dem Fremden im Eigenen und vice versa), um pädagogische Phänomene zu ergründen. Das Nachdenken und -spüren über eigene Anteile und Verwicklungen ist dabei nicht etwa ein notwendiges Übel, um »Verunreinigungen« des Forschungsertrags zu vermeiden, sondern vielmehr zentraler Aspekt des Generierens von Erkenntnis. Aus diesen Gründen begeben sich psychoanalytisch Forschende zu den Menschen selbst, beobachten, befragen, videografieren und müssen dabei temporär zu einem Teil des beforschten Systems werden, um eine Reflexion des Interaktionsgeschehens, an dem sie teilhaben, möglich werden zu lassen. Schorn (2000) nennt dies das hermeneutische Feld I.

Folgerichtig scheint es in keiner anderen Forschungsorientierung so klar wie in psychoanalytisch fundierter Methodologie, dass es das Zusammenspiel von Forschungspartner:innen ist, aus dem sich der Forschungsertrag generiert. Solcherart Forschung bringt nahezu zwangsläufig Unschärfen bezüglich der eigenen professionellen Position sowie für die Analyse und Interpretation der Forschungsdaten mit sich (Stein & Müller, 2016, S. 156). Die Analyse von Forschungsdaten, das »hermeneutische Feld II«, ist deshalb durch die Aufgabe geprägt, jene zugleich interpersonalen und institutionellen Verwicklungen zu reflektieren und Fremdes und Eigenes so weit zu trennen, dass nachvollziehbare Forschungserträge erwartet werden können.

Mit dieser Orientierung am Relationalen, die die Rekonstruktion von vor- und unbewussten Anteilen einschließt, sieht sich psychoanalytisch orientierte Forschung immer wieder dem Vorwurf fehlender Wissenschaftlichkeit ausgesetzt. Auch, wenn in den letzten Jahren zahlreiche methodologisch orientierte Publikationen erschienen sind (u. a. König, 2019), ist die vergleichsweise gering ausgeprägte methodische Regelmäßigkeit sowie die nicht anvisierte »exakte Objektivierung« (Kutter, 2004, S. 154) der Erkenntnisse ein Einfallstor für das Infragestellen der wissenschaftlichen Fundierung psychoanalytisch orientierter Forschung (Haubl, 1995, S. 223). Als Konsequenz dieser von außen kommenden Kritik an der Wissenschaftlichkeit bedienen sich psychoanalytische Forschungsprojekte immer wieder Erhebungs- oder diagnostischer Methoden, die gerade nicht auf die Rekonstruktion von Innenwelt zielen, sondern z. B. Verhaltensände-

rungen quantifizieren oder spezifische und beobachtbare Interaktionsphänomene einem bindungstheoretischen Rating unterziehen (Leuzinger-Bohleber et al., 2015). Nach Kutter (2004, S. 154) sehen sich Forschende, die solche methodischen Grenzgänge vollziehen, aus der psychoanalytischen Community wiederum dem Vorwurf des »szientistischen Selbstmissverständnisses« (vgl. Habermas, 1981) ausgesetzt. Hierbei handelt es sich um einen Terminus, mit dem in erster Linie Versuche der Objektivierung und simplifizierenden sprachlichen Übersetzung komplexer affektiver Dynamiken kritisch beleuchtet werden. Forschende, die sich um die Tiefendimension pädagogischen Miteinanders bemühen, bewegen sich demnach im Spannungsfeld zwischen genuin psychoanalytischer Methodologie und den Anforderungen des Forschungsmainstreams.

## **1.2 Die Position psychoanalytisch-pädagogischer Forschung innerhalb der qualitativ-empirischen Orientierung**

Mit der Idee einer Notwendigkeit und Unvermeidbarkeit von Verwicklung im Forschungsprozess grenzt sich psychoanalytisch orientierte Forschung von einem Wissenschafts- und Empirieverständnis ab, das besonders in der quantitativen Forschung dominant ist und in dessen Rahmen häufig weder die eigene Position noch der manifeste oder latente gesellschaftliche Zweck der Forschung reflektiert wird (Straube, 2023, S. 216f.). Jedoch: Auch in vielen qualitativ-empirischen Forschungsorientierungen findet sich das scheinbar Neutrale, das Beschreibende, ohne dass die Erlebenswelt der Forschungspartner:innen zumindest versuchsweise rekonstruiert wird. Bezugnehmend auf die Methode der Objektiven Hermeneutik schreibt beispielweise Grosse (2021, S. 95): »Demzufolge ist wiederkehrend die Kritik wahrzunehmen, dass die Objektive Hermeneutik das handelnde Subjekt begrabe.«

Psychoanalytisch fundierte Forschung nimmt also eine spezifische Position innerhalb der großen methodologischen Paradigmata ein. Die Spezifik liegt hierbei weniger an der »kritisch hermeneutischen Orientierung« (Leuzinger-Bohleber et al., 2015, S. 24) oder dem »emanzipatorischen Erkenntnisinteresse« (ebd.) als solches, denn dies würden auch andere qualitative Methodologien für sich reklamieren. Psychoanalytisch fundierter Forschung geht es, u. a. laut Hover-Reisner und Funder (2009), um eine Fokussierung auf die innere Welt der im Feld handelnden Personen durch das Generieren von Fallmaterial und die Erarbeitung von Fallstudien. »Fälle« lassen sich dabei sinnvollerweise als Verdichtung von Interaktionsszenen verstehen, womit, Bezug nehmend auf oben Geschriebenes,

die innere Welt von allen Forschungspartner:innen in den Blick gerät. Neben individuellem respektive relationalem Geschehen lassen sich auch institutionelle und organisationale Phänomene hinsichtlich einer Tiefenstruktur beschreiben (Lohmer & Möller, 2014), die ebenfalls nur unter Rückgriff auf entsprechend psychoanalytisch fundierte Methodologie zu erfassen versucht werden können.

In der Struktur nach Reichertz (2016) ist psychoanalytisch fundierte Forschung demnach der rekonstruktiven Sozialforschung zuzurechnen, die darauf zielt, sowohl bewusste als auch vor- und unbewusste Sinnstrukturen in Individuen, Gruppen und Institutionen zu rekonstruieren. Dabei wird zwischen »Oberflächenderivaten (verstanden als subjektiver Sinn bzw. Intention) und objektiver Tiefenstruktur (verstanden als Handlungsbedeutung bzw. latente(r) Sinnstruktur) unterschieden, wobei die Tiefenstruktur als eigene und wirkliche Realitätsebene verstanden wird, der handlungsgenerierende Funktion zukommt« (Reichertz, 2016, S. 34).

Garz (2007, S. 225) argumentiert in ähnlicher Weise:

»Während es die mittlerweile als klassisch zu verstehende qualitative Sozialforschung als ihre primäre Aufgabe ansieht, die Intentionen der Beteiligten in ihren je subjektiven Ausprägungen nach dem Motto >bringing people back into the picture< zum Ausdruck zu bringen, geht es einer rekonstruktiv-interpretativ verfahrenen Forschung im Hinblick auf die Datenauswertung darum, zu Aussagen zu gelangen, die unabhängig von den sich auf der Oberfläche spiegelnden bzw. präsentierenden Mustern sind. Es geht, folgt man dieser Sprachregelung, um Tiefenstrukturen, die auch (und eventuell gerade) das, was sich >hinter dem Rücken der Subjekte< befindet und abspielt, zu erfassen vermögen.«

Wie oben angedeutet, sind mit diesem Forschungszugang nicht unerhebliche Spannungsfelder verbunden. Dass die »innere Welt« immer (auch) als unbewusst verstanden wird, bringt Herausforderungen in der Versprachlichung von wissenschaftlicher Erkenntnis mit sich: Aus dem Rohmaterial (den affektiven Beteiligungen, dem diffus Gespürten) muss für die Forschenden zugängliche Sprache entstehen und aus dieser wiederum müssen mehr oder minder kurze, allgemein verständliche Publikationen generiert werden. Auch, weil diese doppelte Übersetzungsleistung so schwer zu realisieren ist, muss psychoanalytisch orientierte Forschung immer wieder um Anerkennung ringen<sup>1</sup>. Der von Leuzinger-

---

1 Das Anerkennungsproblem rekonstruktiv-qualitativer Forschung hat selbstverständlich nicht nur methodische Gründe, sondern ist auch in der Kosten- und Verwertungslogik derzeitiger Forschungsförderung begründet.

Bohleber et al. (2015, S. 31) postulierte methodologisch eigene Platz der psychoanalytischen Forschung erscheint in der aktuellen Wissenschaftslandschaft folgerichtig als gefährdet; nicht grundlos hat die vergleichsweise stark an einem positivistischen Wissenschaftsverständnis orientierte Mentalisierungstheorie in der letzten Dekade einen derartigen Aufschwung erlebt und psychoanalytisch orientierte Forschung zurückgedrängt.

Die Frage der doppelten Übersetzungsleistung ist besonders bedeutsam, wenn Aspekte partizipativer Forschung, also der Beteiligung von Forschungspartner:innen in allen Phasen der Projekte (von Unger, 2014), realisiert werden sollen. So ist es Anliegen partizipativer Forschung, insbesondere marginalisierten Gruppen im gemeinsam getragenen Forschungsprozess eine Stimme zu geben (Bergold & Thomas, 2012, Abs. 42). Das Wechselspiel aus forschender Verwicklung und Abstinenz zu gestalten, ist im Rahmen solcher Projekte entsprechend herausfordernd. Entscheidend und spezifisch ist gleichwohl, dass der Analyse- und Reflexionsprozess bei psychoanalytisch fundierter Forschung im Unterschied zu nicht-rekonstruktiven Verfahren gerade auch das Tabuisierte, das Nicht-Denkbar in den Blick nimmt. Aus Sicht der partizipativen Forschung ist es dennoch unabdingbar, das methodische Vorgehen gegenüber den Forschungspartner:innen offenzulegen (ebd., Abs. 63) und die (vorläufigen) Erkenntnisse mit allen Beteiligten zu besprechen.

Aus den Fragen dieses ersten Kapitels ergeben sich für diesen Beitrag drei leitende Forschungsfragen:

- Wie wird in ausgewählten, psychoanalytisch-pädagogischen Forschungsprojekten die eigene Verwicklung der Forschenden (kritisch) reflektiert und wie trägt diese Reflexion zum Generieren von Forschungserkenntnissen bei?
- Wie wird der Einsatz vermeintlich objektivierender Methoden (z. B. zur Messung von Verhaltensänderungen) reflektiert und ggf. im Hinblick auf Widersprüche mit dem genuin psychoanalytischen Erkenntnisinteresse hinterfragt?
- Wie kann psychoanalytisch fundierte Forschung in ihrer Spezifik für wissenschaftliche Laien transparent gemacht werden, ohne ein erhebliches Ausmaß an Angst zu evozieren und wie kann über die individuell oder institutionell tabuisierten Dynamiken, die Teil des Erkenntnisprozesses sind, mit den Akteur:innen der Praxis gesprochen werden?

Jenem Fragekomplex soll nunmehr anhand von – zwangsweise subjektiv eingefärbten – nachträglichen Analysen der methodologischen Orientierung zweier fremder und eines eigenen Forschungsprojekts nachgegangen werden.

## **2 Drei exemplarische Forschungsprojekte**

### **2.1 Evaluation zweier Frühpräventionsprojekte in Kindergärten in Stadtteilen mit erhöhter sozialer Problemlage (Sigmund-Freud-Institut und Institut für Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie)**

Beim im Titel genannten Projekt (kurz »EVA«) handelt es sich um ein Interventions- und Forschungsprojekt, bei dem die Wirkung eines sozial-kognitiven Trainingsprogramms (FAUSTLOS) mit der eines multiperspektivischen, psychoanalytische Zugriffe integrierenden Ansatzes (FRÜHE SCHRITTE) in Kitas mit als besonders vulnerabel eingeschätzten Kindergruppen verglichen wird. Während die Kontrollgruppe ausschließlich das durch die Erzieher:innen selbst durchgeführte FAUSTLOS-Training erhält, profitiert die Interventionsgruppe von einer Mischung aus dem gleichen Programm, einer psychoanalytisch fundierten Supervision für die Erzieher:innen sowie den wöchentlichen Interventionen durch psychodynamisch orientierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut:innen, die auch Elterngespräche anbieten (Leuzinger-Bohleber et al., 2013). Die Zielgruppe bilden Kinder, die in Hochrisikosituationen leben. Das Verständnis der Problemlagen der Kinder wird von den Autor:innen vor allem bindungstheoretisch ausformuliert und greift auf die bekannten Klassifikationen und Begründungszusammenhänge der Bindungstheorie zurück. Die (erwünschte) Fähigkeit der Erzieher:innen, mit den Verhaltensschwierigkeiten der Kinder umzugehen, wird primär mentalisierungstheoretisch erläutert.

Die Effekte der genannten Interventionen werden durch ein Mixed-Methods-Design erhoben: Einerseits kommen quantitativ analysierte Beobachtungsbögen zum Einsatz (von Erzieher:innen ausgefüllt), deren theoretisches Fundament im Behaviorismus zu verorten ist. Zentral ist jedoch ein bindungstheoretisch fundiertes Erzählverfahren (Manchester Child Attachment Story Task [MCAST]). »Im MCAST, einem standardisierten Geschichtenergänzungsverfahren für Kinder zwischen drei und acht Jahren, spielt der Untersucher mit dem Kind verschiedene bindungsrelevante Stress-Situationen, die aufgezeichnet werden« (Leuzinger-Bohleber et al., 2013, S. 78). Die Komplementierungen (v. a. auf Stress- und Krisenimpulse) der Kinder werden – nachträglich, da auf Video aufgezeichnet – hinsichtlich ihrer Zuordnung zu Bindungstypen kategorisiert (Fischmann et al., 2020, S. 9). Darüber hinaus finden Fachkräfteinterviews mithilfe der deutschen Version der Reflective Functioning Scale statt.

Das genannte Projekt erfüllt somit nicht die Kriterien einer im engeren Sinne partizipativen Forschung. So sind die Erzieher:innen nicht direkt in die Entwicklung des Forschungsdesigns und die Auswertung eingebunden. Gleichwohl gibt es wesentliche Merkmale des Interventions- und Forschungsprojekts, die so auch in partizipativen Forschungsprojekten auftauchen. So ist mehrfach von einem Dialog »auf Augenhöhe« und einer »forschenden Grundhaltung« (Leuzinger-Bohleber et al., 2013, S. 80) der Erzieher:innen und Therapeut:innen die Rede; die pädagogischen Professionellen werden dabei im Kontext von Verhaltensbeobachtungen und der Durchführung des Puppenhausspiels zu Mitforschenden (vgl. Bergold & Thomas, 2012, Abs. 62).

Aus der Vielzahl der Ergebnisse des Projekts sollen hier nur einige wenige referiert werden: So steigt die Zahl der als sicher gebunden klassifizierten Kinder in der Gruppe mit komplexer Intervention stärker als in der Gruppe, die ausschließlich das FAUSTLOS-Training durchlaufen hat (Fischmann et al., 2020, S. 9). Laut den Beobachtungsbögen der Erzieher:innen hingegen sinkt das als störend empfundene Verhalten der Kinder stärker in den letztgenannten Gruppen (ebd.). Bezüglich der Interviews mit den Erzieher:innen zeigen sich zwei wichtige Punkte: Erstens sind die reflexiven Fähigkeiten dieser Fachkräfte (definiert als Verstehen von subjektivem Sinn von Verhalten) in den umfanglich begleiteten Kitas deutlich ausgeprägter. Zweitens empfanden die Fachkräfte die Supervisor:innen mehrheitlich als hilfreich oder sehr hilfreich (ebd., S. 13).

Es zeigt sich also deutlich, dass fundierte Interventionen gerade in Kitas in hoch belasteter sozialer Umgebung positive Effekte haben können. Dennoch bleiben mit Blick auf die Forschungsfragen dieses Beitrags wesentliche Aspekte ungeklärt:

So wird nicht offengelegt, warum die bindungsorientierte Kategorisierung von Verhalten unkritisch zum Verständnis von hoch belastetem Erleben und zur Messung von dessen Veränderungen herangezogen wird. Denn eine theoretisch ausbuchstabierte Differenzierung von innerer Welt und gezeigtem Verhalten fehlt in der Bindungstheorie (Grossmann & Grossmann, 2011, S. 31), auch wenn dies manchmal behauptet wird. Die extreme Fokussierung jener Theorie auf mütterliches Verhalten verhindert den Blick auf die sozialen Katastrophen, auf die Subjektivationen der Kinder, in die die Erzieher:innen (und die Forschenden) eingebunden sind. Kann aus einem zwar 33 Merkmale, jedoch letztlich nur die vier Zuordnungen (Bindungstypen) ermöglichenden Rating videografierten Verhaltens tatsächlich auf die innere Welt der Kinder geschlossen werden? Leider bleibt in den forschungsbezogenen Veröffentlichungen auch unklar, wer den MCAST mit den Kindern durchgeführt hat; die Autor:innen

sprechen lediglich von einem »trained interviewer« (Fischmann et al., 2020, S. 7).

Die Verhaltensbeobachtungen durch die beteiligten Fachkräfte, etwa mit dem Strength- and Difficulties-Questionnaire oder dem in der Ergebnisdarstellung erwähnten Caregiver-Teacher-Report, sind in der quantitativen Forschung extrem umstritten, werden jedoch in den vorliegenden Publikationen nicht kritisch reflektiert. Sie sind deshalb so umstritten, weil die Aussagen der Fachkräfte insbesondere im Kontext selbst durchgeführter Interventionen als wenig valide gelten und sich z. B. bei Grundschüler:innen massiv von der Wahrnehmung der Kinder unterscheiden (Hughes, 2011). Dass die an der Durchführung des FAUSTLOS-Programms beteiligten Fachkräfte (vermutlich mit hohem Einsatz) nunmehr einen Rückgang an Störverhalten beobachten, lässt deshalb nur sehr bedingt Rückschlüsse auf Effekte auf der Verhaltens- und Erlebensebene der Kinder zu. Selbst wenn diese wahrgenommenen Veränderungen als objektiv messbar angenommen würden und dies linear mit Veränderung im Erleben zusammenhinge (wobei beides fachlich kaum begründbar ist), zeigt sich aus einer pädagogischen Sicht der Rückschluss, dies sei durch das Interventionsprogramm bedingt, als fragwürdig.

Ebenfalls zu differenzieren ist die Auswertung der Fachkräfte-Interviews: Die Quantifizierung von positiven Zuschreibungen gegenüber der Supervision, die im Sinne eines messbaren Nutzens derselben interpretiert wird, wird in den vorliegenden Publikationen nicht weitergehend diskutiert. Fischmann et al. (2020) sprechen hier von einer qualitativen Auswertung, bilden die Ergebnisse aber rein quantitativ-deskriptiv ab. »Psychoanalytisch betrachtet ist z. B. die Beziehung zwischen Interviewer und Interviewtem eine reichhaltige Quelle aller möglichen Einflüsse, nicht nur einer selbstwertdienlichen Schönfärbung« (Mertens, 2007, S. 253). Folglich müsste bei Weitem nicht nur bei diesem Projekt die Frage gestellt werden: »Dürfen« die pädagogischen Praktiker:innen (Mitforschenden), die sich in einem mindestens latent hierarchischen Gefälle zu den Therapeut:innen und den Forschenden befinden, die Interventionen und die Supervision auch als wenig oder nicht hilfreich bewerten?

Aus diesen Überlegungen lassen sich die folgenden übergreifenden Fragen ableiten, die zu einer Reflexion des Forschungsdesigns und der Ergebnisse führen sollten:

- Wird mit der bindungstheoretisch fundierten Verhaltensklassifikation und den Beobachtungsbögen etwas gemessen, was tatsächlich auf das Anliegen der psychoanalytisch begründeten Intervention bezogen ist? Und erscheint dann eine erhebliche Änderung von als desorganisiert klassifizierten zu-

gunsten sicherer Bindungs-Verhaltensweisen (Fischmann et al., 2020, S. 9) als Folge der Interventionen wirklich realitätsnah?

- Welche Bedeutung hat die Beziehung der in das Projekt involvierten Forscher:innen zu den Fachkräften sowie die erwartete Mitwirkung Letzterer bei den Interventionen für die Ergebnisse der Verhaltensbeobachtungen sowie der Interviews mit den Fachkräften?
- Welche Bedeutung hat das Engagement der Forschenden für längsschnittliche Erhebungen, im vorliegenden Fall beispielhaft die Videografierung von Bindungsverhalten?

Sowohl aus einer psychoanalytisch informierten als auch aus einer subjektivations-theoretischen Perspektive wäre es wünschenswert, dass mit einem Großteil der hier vorliegenden Forschungsergebnisse im Sinne einer Evaluationsstudie ein offener Diskussionsraum eröffnet würde, bei dem gerade auch die Selbstreflexion der Forschenden im Vordergrund steht. Der einzige ergebnisbezogene Beitrag fokussiert einseitig auf die durchaus interpretationsbedürftigen Erfolge der Interventionen bei den Kindern. Dieses Vorgehen entspricht nur bedingt dem Anspruch an eine psychoanalytisch orientierte Forschung. Die kritischen Einwände gegen das Forschungsdesign sollen die mögliche Bedeutung der Intervention nicht schmälern; schaut man sich jedoch die von Mertens (2007, S. 254) formulierten Gemeinsamkeiten von qualitativer Sozialforschung und Erkenntnislogik in der Psychoanalyse an, so erscheinen diese im vorliegenden Forschungsprojekt klärungsbedürftig. Beispielhaft sei genannt, dass Erkenntnisse der Fachkräfteinterviews »vorschnell quantifiziert« (ebd.) werden und dass die »technisch-methodisch produzierte Empirie« (ebd.) gegenüber dem vorsichtigen Sinnverstehen (beispielsweise der Fachkräfteinterviews zur Supervision) womöglich doch die Oberhand gewinnt.

## **2.2 Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten (Universität Wien, Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik)**

Beim hier auszugsweise und kürzer zu besprechenden Forschungsprojekt handelt es sich um eine qualitative, gleichwohl multimethodisch angelegte Untersuchung im Bereich der Transitionsforschung. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Kinder, Eltern und Erzieher:innen den Übergang von der familiären in die institutionelle Betreuung erleben (Trunkenpolz & Haberl, 2019, S. 188f.). Herzstück des methodischen Zugangs bilden Beobachtungen nach der Methode der Young Child

Observation im Elternhaus wie auch in der Kita. Diese Beobachtungen werden durch Masterstudierende durchgeführt und in einer Forschungsgruppe unter Anleitung von Projektmitarbeitenden diskutiert. Primäres Ziel ist es, Informationen darüber zu erhalten respektive zu rekonstruieren, wie sich die beobachteten Personen in der jeweiligen Situation gefühlt haben könnten (Datler et al., 2014, S. 201). Zusätzlich wurden Interviews mit Eltern und Fachkräften durchgeführt und inhaltsanalytisch sowie – zumindest anteilig – tiefenhermeneutisch ausgewertet (Trunkenpolz & Datler, 2019, S. 54). Die auffindbaren Publikationen zum Forschungsprojekt sind mehrheitlich der kasuistischen Forschung zuzurechnen (neben den genannten noch Datler & Datler, 2019). Zudem liegt eine praxisnahe Kurzpublikation zu den Erkenntnissen von Expert:inneninterviews sowie eine (digital nicht verfügbare) Masterarbeit zu Ergebnissen von bindungsbezogenen Anamnesen vor, die für die vorliegende methodische Reflexion vernachlässigt werden.

Die hier genannten Publikationen belegen anhand von zwei Fallgeschichten eindrücklich, wie stark das Verhalten der Kinder mit dem Erleben von Beziehungsangeboten durch Elternteile, Erzieher:innen und die Institution Kita korrespondiert. Insbesondere wird die notwendige professionelle Aufmerksamkeit für vermeintlich gut angepasste Kinder sehr präzise herausgearbeitet. Im Mittelpunkt der vorgelegten Reflexion stehen jedoch weniger die praxeologischen Erkenntnisse, als vielmehr die Nutzung spezifischer Methoden im Sinne einer psychoanalytisch fundierten Forschung. Von besonderem Interesse ist deshalb der Einsatz von Beobachtungen nach dem sogenannten »Tavistock-Modell« sowie die tiefenhermeneutischen Auswertungen von Interviews. Die Beobachtungsprotokolle werden von Masterstudierenden verfasst, die als Nachwuchsforschende einem strukturellen Machtverhältnis unterliegen. Keinesfalls sollte deshalb angenommen werden (was die Autor:innen auch nicht vermitteln), dass die Protokolle die Realität objektiv abbilden (Datler et al., 2014, S. 199). Ebenso ist davon auszugehen, dass Beobachtbares und innere Welt deutlich voneinander unterschieden werden müssen und lineare Rückschlüsse nicht möglich sind. Mit Lorenzer (1981, S. 161) bietet sich darüber hinaus eine Unterscheidung von »sinnlich-symbolischen« und »sprachsymbolischen« Interaktionsformen an. Während erstere – wenn überhaupt – über die beobachtende Wahrnehmung von Körperregungen, Anspannungen oder Blicken in das Protokoll aufgenommen werden können, sind letztere gerade durch die Notwendigkeit der Erinnerung im Sinne des Protokollverfassens privilegiert – sie werden ebenfalls sprachsymbolisch erinnert und von den Beobachtenden nicht verdrängt. Eine Rekonstruktion von innerer Welt findet also aus Sicht des Au-

tors primär auf der Basis sprachsymbolischer und maximal sekundär auf Basis sinnlich-symbolischer Interaktionsformen statt. Letztere können nur im Protokoll aufscheinen, wenn a) der:die Protokollant:in sie wahrnimmt und b) wenn sie subjektiv für die:den Forschende:n in Sprache übersetzbar ist. Das, was nur diffus spürbar ist, was eigenen Tabus (denen der beobachtenden Person) unterliegt, kann, in den Worten Bittners (2017, S. 169) »nicht übergebracht« werden.

Als ein zusätzliches Problem erweist sich die Kommunikation von sich vorstastenden Verstehensprozessen und Annäherungen an die je innere Welt der beobachteten Protagonist:innen, da diese sich insbesondere in hinsichtlich ihrer Zeichenzahl begrenzten Fachartikeln oft nur unzureichend abbilden lassen. Einleitend zu einer Kasuistik (des Jungen Noah) in einem der projektbezogenen Fachbeiträge findet sich folgende Textpassage (Trunkenpolz & Datler, 2019, S. 49):

»Damit einher geht auch die Kontrolle eigener Gefühle. Situationen, in denen Noah schmerzliche oder aggressive Gefühle explizit zum Ausdruck bringt, sind für die Eltern schwer aushaltbar und führen tendenziell dazu, dass sich die Eltern aus der Interaktion mit Noah zurückziehen. Noah muss dann häufig allein damit zurechtkommen, diese belastenden Gefühle zu regulieren. Diese zentralen Beziehungsmuster prägen die Art und Weise, wie Noah sich und andere wahrnimmt und erlebt und welche Handlungen er im Zusammensein mit anderen setzt.«

In ähnlicher Weise werden in einem weiteren Fachbeitrag Noahs Erlebensweisen in der Kita rekonstruiert. Datler und Datler (2019, S. 177) deuten in diesem Beitrag das »hochkonzentrierte Interesse« des Jungen an Aktivitäten als seinen Wunsch, Teil der Kindergruppe zu sein.

Auch ein kurzer, weil in den Beiträgen ebenfalls sehr knapp gehaltener Blick auf die Auswertung der Fachkräfteinterviews zeigt auf, wie Ableitungen über inneres Erleben aus den Textpassagen gewonnen werden:

»Erste tiefenhermeneutische Analysen der Interviews mit der Pädagogin legen allerdings den Eindruck nahe, dass die Pädagogin keine rechte Vorstellung davon hat, wie sie den Bedürfnissen der vielen Kinder angemessen nachkommen kann. Würde sie die emotionale Situation der Kinder in bewusster Weise erfassen, würde sie sich verpflichtet und gedrängt fühlen, auf alle Kinder gleichermaßen einzugehen, und sich dadurch maßlos überfordert erleben« (Trunkenpolz & Datler, 2019, S. 54).

Neben eher deskriptiven Zusammenfassungen von Verhalten stehen in den Publikationen immer wieder unterschiedlich dichte und weitreichende Vermutungen und Interpretationen über die bewussten und unbewussten Motive und Erlebensmodi der beobachteten Personen. Zudem werden – dies scheint spezifisch zu sein – auch Rückschlüsse auf im professionellen Selbstverständnis weitgehend tabuisierte Affekte (»maßlose Überforderung«) getroffen, die sich auf die Beobachtung von Verhalten (hier: das weitgehende Ignorieren des Jungen) sowie die Aussagen der Erzieherin, Noah sei gut angekommen, stützen.

Ich möchte aus einer überaus wertschätzenden, aber kritischen Distanz daraus erneut Fragen an psychoanalytisch orientierte Forschung im pädagogischen Feld stellen, die hier nur exemplarisch am Wiener Projekt festgemacht wurden:

- Wie lassen sich die vielfältigen Abhängigkeitsverhältnisse der beobachtenden Studierenden in der Studienabschlussphase reflektieren, die – wenig überraschend – mit einem erheblichen Druck verbunden sein dürften, Gehaltvolles, emotional Bedeutsames wahrzunehmen, zu verschriftlichen oder zur Not in der Erinnerung wieder zusammenzusetzen?
- Wie kann auf der Basis des Nachdenkens über Text (also Sprachfähiges) tatsächlich gehaltvoll über mögliche innere Welt reflektiert werden? Und: Wie können Forschende der Versuchung widerstehen, final doch »technisch produzierte Empirie« (Mertens, 2007, S. 254) in vorab festgelegte psychoanalytische Konstrukte zu übersetzen und somit Unklares, Unverstandenes oder Diffuses sowie nur körpernah Spürbares vermeintlich handhabbar in den Forschenden zugängliche Kategorien zu verpacken?
- Wie kann die Darstellung tiefenhermeneutischer Rekonstruktionen den Fokus auf das Szenische, also nicht zuletzt auf die Reflexion der eigenen Emotionen, legen? Wie kann das Unsichere, Widersprüchliche und Unverstandene ausreichend Raum erhalten, d. h., sich gegen rationalisierende und bekannte Denkschablonen (vor denen niemand gefeit ist) durchsetzen?

### **2.3 Pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug (Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen)**

Als letztes Beispiel soll ein eigenes Forschungsprojekt respektive dessen methodische Anlage kritisch untersucht werden (Langer et al., 2021; Zimmermann, 2022, 2020a).

Es handelt sich um ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsprojekt, das methodisch auf den Dreischritt von Beobachtungen in den wichtigsten Teilbereichen des Jugendstrafvollzugs, Einzelinterviews mit Inhaftierten und Gruppendiskussionen mit Mitarbeitenden verschiedener Haftbereiche setzt. Alle Forschungsdaten wurden tiefenhermeneutisch in einer personell fest zusammengesetzten Gruppe während der Lockdowns und deshalb primär digital ausgewertet (Langer et al., 2021). Ein relevantes Merkmal besteht in der zumindest anvisierten partizipativen Orientierung: Obwohl es sich beim oben beschriebenen Projekt um ein individuelles, nicht drittmittelfinanziertes Projekt handelt, war es in einen größeren Kontext einer Kooperation zwischen dem Jugendstrafvollzug und der Universität eingebunden. In diesem Kontext fanden, auch unter Beteiligung von Studierenden, gemeinsame Projekte mit Inhaftierten, Mitarbeitenden des Strafvollzugs und Forschenden statt. Hierbei sollten von allen Akteur:innen formulierte Bedürfnisse, Wünsche und Ziele gemeinsam umgesetzt und jeweils begleitend beforscht werden. Aufgrund des Abbruchs des Projekts nach hier im Fokus stehender tiefenhermeneutisch orientierter Forschung sind wesentliche partizipative Aspekte dieses Projekts jedoch nicht umgesetzt worden (Zimmermann, 2023).

Als Autor habe ich in einer frühen Phase, d. h. bevor die tiefenhermeneutische Interpretationsgruppe tätig wurde, folgende Überlegungen veröffentlicht:

»Die Forschenden müssen deshalb bis zu einem gewissen Grad Teil der Szene werden, eben sich verwickeln lassen [...]. Für die notwendige Abstinenz hat die Forschungsgruppe eine herausragende Bedeutung. [...] Denn bleibt es bei der (weitgehend unreflektierten) Verwicklung, so gerät – latent und nicht-thematisiert – der Gegenstand der Forschung aus dem Blick. [...] Je formeller die Kontexte der Forschung und je fremder die soziale Situation der beobachteten Individuen für die Forschenden, desto bedeutsamer erscheint die Bereitschaft zur Verwicklung auch in sozialer Hinsicht. [...] Der Fall und das Eigene der Forschenden sind dabei miteinander verschränkt, weshalb Perspektivübernahme und Selbstreflexion zentrale Aspekte der Analyse und Interpretation sind. Forschung in Organisationsformen, die durch starre Regeln und Rollen gekennzeichnet sind, setzt zusätzlich die Bereitschaft zur Verwicklung in eine soziale und organisationale Dynamik voraus, die in einer Wechselwirkung mit dem Erleben der Akteur\*innen steht« (Zimmermann, 2020b, S. 115f.).

Es zeichnete sich also bereits ab, wie herausfordernd jene Forschung sein würde; nicht umsonst sind qualitativ-rekonstruktive Forschungsprojekte im Strafvollzug

Mangelware (Bereswill, 2015; Heinemann, 2008). Und obwohl die Forschungsergebnisse des vorliegenden Projekts in Form einer Monografie, d. h. ohne den Druck, Erkenntnisse allzu sehr zu komprimieren, veröffentlicht wurden (Zimmermann, 2022), treten auch in diesen Kasuistiken zweifelsohne Verkürzungen, Machtdynamiken und Projektionen auf. So zeigte sich in der Analyse nicht weniger Daten, dass sich im Erleben der Mitglieder der Forschungsgruppe eigene strukturelle Erfahrungen in der Universität in erheblicher Weise mit der emotionalen Teilhabe an den beobachteten Szenen verschränkten. Und auch, wenn dies stets aufs Neue reflektiert wurde, bleiben machtvoll Deutungen nicht aus. Die nachfolgend beispielhaft gewählte Textpassage reflektiert eine Auswertungssitzung, in der ein Beobachtungsprotokoll aus dem Werkbereich innerhalb des Strafvollzugs diskutiert wurde:

»Wir mutmaßen über die emotionalen Bedürfnisse der Mitarbeitenden des Werkbetriebs und wir werden wütend über deren Stereotypisierungen und diskriminierende Sprache. [...] Es tauchen – bei genauem Lesen durchaus fragwürdige – Bilder von Selektion auf. Die Abschottung der Forschenden von den Mitarbeitenden erreicht in dieser letzten Sitzung zum genannten Material ihren Höhepunkt« (Zimmermann, 2022, S. 149).

Die scharfe Abgrenzung der Forschenden von den Mitarbeitenden ist zum Teil aus der Dynamik des Orts »Gefängnis« und den machtvollen Formen des Miteinanders in dieser Institution verstehbar. Zugleich aber zeigen sich darin womöglich auch Anteile von erlebter Entwertung im universitären Rahmen – womöglich auch innerhalb der Forschungsgruppe – deren affektives Korrelat jetzt im Material »gefunden« wird. Aus diesen hier nur skizzierten Verwicklungen ergeben sich drei schon an anderer Stelle (Zimmermann, 2023, S. 246ff.) gestellte Fragen, über die hier noch etwas differenzierter nachgedacht werden soll:

*Sind die spezifischen Zugriffe der Tiefenhermeneutik im Forschungsprozess in besonderer Weise gefährdet, wenn Forschende notwendigerweise zu einem Teil einer (geschlossenen) Institution werden müssen?*

Diese Verwicklung in der Institution scheint hier besonders notwendig, da verlässliche Beziehungen zwischen den Forschungspartner:innen und Zuwendung zu den emotionalen Bedürfnissen der »Eingesperrten« unabdingbare Voraussetzungen für einen gelingenden Forschungs- und Partizipationsprozess sind.

Wie u. a. die Strafvollzugsforschung zeigt, ist die Abhängigkeit der Forschenden von geschlossenen Institutionen erheblich. Dies manifestiert sich u. a. darüber, dass Forschungsgenehmigungen durch die Kriminologischen Dienste erteilt werden, die nur scheinbar unabhängig von den Strafvollzügen respektive ihrer administrativen Aufsicht agieren. Dies steht nicht im Widerspruch zu der Tatsache, dass zugleich das Machtgefälle von Forschenden zu Inhaftierten überaus groß ist, was zu schwer reflektierbaren Mitleids- oder Straffantasiaen sowie erheblichen Ängsten bei allen Beteiligten beiträgt. Sich also auf das ohnehin hoch unsichere Wechselspiel von Nähe und Distanz einzulassen und dabei den sicheren Boden der forschenden Abstinenz (auch wenn nur vorübergehend) zu verlassen, ist in einer geschlossenen Institution besonders schwer. In der Anlage einer solchen Forschung müsste demnach beachtet werden, dass ein intensiver Austausch auch im Hermeneutischen Feld I gewährleistet ist und dabei insbesondere die Angst vor »unerträglichen« Wahrnehmungen gemeinsam ausgehalten wird.

*Wie kann tiefenhermeneutische Interpretation das komplexe szenische Wechselspiel aus Individuen, Institution und Gesellschaft reflektieren?*

Aus einer macht- und rassismuskritischen Perspektive ist es in erheblichem Maße problematisch, dass viele Analysen pädagogischen Geschehens nahezu einseitig auf die inneren Dynamiken von Kindern, Eltern oder eben Inhaftierten rekurrieren.

»Die über die komplette Sitzung bei allen Forschenden außer dem Interviewer (der den realen Hr. F. kennt) dominanten inneren Bilder fokussieren wohl nicht zufällig das Fremde (als eine Art Deckkategorie gelten dann ausländische Wurzeln), den körperlich dominanten und bedrohlichen Straftäter, der >nicht ohne Grund inhaftiert< [...] sei« (Zimmermann, 2022, S. 92).

Der institutionelle und professionelle Anteil an Krisen und Eskalationen bleibt nicht selten unausgeleuchtet, ebenso die Projektionen der Forschenden. Indem sich Deutungen auf die Reinszenierung von Kindern, Jugendlichen oder eben Inhaftierten beschränken oder diese zumindest als unverrückbaren Ausgangspunkt der teils traumatisierenden Interaktionsdynamiken interpretieren, verstoßen sie nicht gegen das soziale Tabu in der Kooperation mit Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen oder dem Strafvollzug. Dieses Tabu umfasst spezifisch die Unmöglichkeit, die gewaltförmigen Praktiken von Professionellen und Institutionen »schonungs-

los« zu benennen. In der »Veränderung«<sup>2</sup> der Inhaftierten (oder Bewohner:innen, Asylsuchenden, ...) besteht darüber hinaus auch ein Schutz vor Verletzung der Forschenden. Wie bereits angedeutet, ist die berufliche Sozialisation und alltägliche Arbeitssituation der Mitarbeitenden in geschlossenen Einrichtungen oft nicht so weit entfernt von jener der Forschenden. Die Auslagerung von Spaltung, Aggressivität oder Manipulation auf die »Veränderten«, marginalisierten Menschen hilft, den Forschungsgegenstand und die damit verbundene Angst von den Forschenden selbst fernzuhalten, da sie ihn nicht im Eigenen wiederfinden müssen. Auch hier kann es nicht darum gehen, diese Gefahr auszuschalten; vielmehr muss sie ernst und explizit aufgenommen werden. Hilfreich kann eine externe Supervision der Forschungsgruppe sein sowie ein Wechsel zwischen Bearbeitung des Forschungsmaterials und intensiver Intervention.

*Wie können psychoanalytisch fundierte Forschungserkenntnisse in die Praxis kommuniziert werden, ggf. auch mit partizipativen Anteilen?*

Unter der Annahme, dass eine komplexe Sichtweise auf pädagogische Phänomene zumindest anteilig gelingt, bleibt noch unklar, wie diese in eine gemeinsame Sprache mit den Forschungspartner:innen überführt werden kann: »Wie ist nun das Wiedergewinnen einer gemeinsam geteilten Sprache möglich?« (Reinke, 2022, S. 54). Wie Brunner (2021, S. 7) schreibt, spiegeln die tiefenhermeneutisch generierten Erkenntnisse im besten Fall »Umgangsweisen mit widersprüchlichen, das Subjekt zerreißen den Anforderungen«. Sie werden also nicht im Sinne individueller Störungen katalogisiert, sondern als Ausdruck sozialer Verwerfungen. Diese Komplexität des Forschungsprozesses jedoch steht in einem Spannungsfeld zum Paradigma kontinuierlicher Partizipation, weil sie erstens einen längeren und differenzierten Annäherungsprozess an das Material »in geschütztem Rahmen« voraussetzt und zweitens ohne Fachtermini selten auskommt.

Was mündlich und im direkten Kontakt womöglich leichter ist, gewinnt durch die Veröffentlichung schriftlicher tiefenhermeneutischer Analysen schnell ein subjektiv und institutionell bedrohliches Potenzial. Eine gemeinsame Sprache

---

2 »Die Hervorbringung zwischenmenschlicher Differenz entlang von Rasse\*-Konstruktionen und von Kategorien körperlicher, kognitiver und psychischer Gesundheit/Krankheit bzw. Normalität und Abweichung sowie von Entwicklungsparametern, weisen historische Parallelen auf und dienen gleichermaßen gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Diese Differenzlinien führen allesamt zur ›Veränderung‹ und ›Besonderung‹ von Menschen und der Ungleichverteilung gesellschaftlicher Ressourcen« (Tißberger, 2022, S. 24).

ist das, was tiefenhermeneutische Analysen auszeichnet, jedenfalls nicht. Auch, wenn sie sich um Verständlichkeit bemüht, wird die ihr eigene Schonungslosigkeit und der Versuch, Unausprechbares in Worte zu überführen, vielfach als sehr irritierend erlebt. Im vorliegenden Forschungsprojekt war die Publikation von Ergebnissen kein Teil der partizipativen Anlage, sondern deren Ende. Deshalb muss kritisch reflektiert werden, ob und wenn ja, wie der Blick auf die Tiefendimension des Miteinanders tatsächlich partizipatives Miteinander von Forschung und Praxis stärken kann.

Ein Wechselspiel von Halten und Zumuten erscheint als möglicher Anker für weitere Diskussionen: Haltende Anteile lassen sich in kommunizierten Forschungserträgen finden, die das Gelingende, aber auch die strukturellen Herausforderungen in den Fokus rücken. Letztere können von Praktiker:innen häufig gut angenommen werden, sie leiden ja selbst darunter. »Zumutend« bedeutet im hier vorgelegten Spannungsfeld, dass die Tiefenhermeneutik sich nicht selbst zugunsten vermeintlicher Konfliktarmut mit (geschlossenen) Institutionen vergisst. Dass dies auch eine Zumutung sich selbst gegenüber ist, weil aggressive, verletzende oder schweigende Rückmeldungen von Forschungspartner:innen dominieren könnten, ist allerdings ausgemacht.

### **3 Schlussfolgerungen**

Die Schlussfolgerungen beziehen sich auf die oben gestellten drei Forschungsfragen:

1. Wie wird in ausgewählten, psychoanalytisch-pädagogischen Forschungsprojekten die eigene Verwicklung der Forschenden (kritisch) reflektiert und wie trägt diese Reflexion zum Generieren von Forschungserkenntnissen bei?

In den untersuchten Projekten respektive den vorliegenden Publikationen wurde mit jener Reflexionsdimension sehr unterschiedlich umgegangen. Dies liegt z. T. an den beschriebenen unterschiedlichen methodischen Zugriffen, nicht zuletzt aber auch an Hierarchien innerhalb der Forschendengruppe. Werden z. B. Studierende in die Forschung eingebunden, müssten deren Position im Projekt, Wünsche und Abhängigkeiten eigentlich umso genauer reflektiert werden; gleichwohl geschähe auch diese Reflexion wiederum im Rahmen eines erheblichen Machtgefälles zwischen Forschenden und Studierenden.

Übergreifend lässt sich festhalten: Wenn die Rekonstruktion von »sinnlich-symbolischen« und »sprachsymbolischen« Interaktionsformen und

deren Bedeutung für das Erleben von Individuen im Fokus steht (so wie dies zumindest bei den letzteren beiden untersuchten Projekten der Fall war), muss die eigene lebensgeschichtliche und professionelle Verwicklung der Forschenden in den Forschungsgegenstand intensiv reflektiert werden. Soll darüber hinaus zumindest anteilig verstanden werden, wie sich innere Welt und soziales Miteinander im konkreten Kontext (Kita, Gefängnis, Schule) institutionell und durch gesellschaftliche Adressierungen bedingt ausbilden, bedarf es auch der Spür- und Denkfähigkeit gegenüber der eigenen Position im Kontext sozialer Ordnungen (z. B. der neoliberal geprägten Universität). Zu dieser Reflexion gehört selbstverständlich auch die bewusste Wahrnehmung, wie durch Forschungsförderung und/oder Abhängigkeit von Forschungsgenehmigungen in Institutionen die eigene Wahrnehmungsfähigkeit getrübt oder verzerrt wird.

2. Wie wird der Einsatz vermeintlich objektivierender Methoden (z. B. zur Messung von Verhaltensänderungen) reflektiert und ggf. im Hinblick auf Widersprüche mit dem genuin psychoanalytischen Erkenntnisinteresse hinterfragt?

Insbesondere das erste untersuchte Projekt zeigt deutlich, dass Methoden, die anderen Forschungsorientierungen entstammen, die psychoanalytische Erkenntnis bereichern, kontrastieren und – ohne Bewertung – ergänzen können. Wenn auch hier nicht einbezogen, nutzt auch das Wiener Projekt bindungstheoretisch fundierte Anamnesen. Verzerrend jedoch erscheinen die Erkenntnisse, wenn sie zwar richtigerweise deskriptiv beispielsweise als beobachtete Verhaltensänderung benannt, dann aber als Nachweis einer Wirksamkeit von Interventionen interpretiert werden, die auf die Veränderung von innerer Welt zielen. Dann passen Intervention und Erhebungsmethode nicht zusammen und weder das eine noch das andere entwickelt eine tragfähige Aussagekraft.

Im Rahmen der hier untersuchten Forschungsprojekte war die Frage, ob und wie aus beobachtetem Verhalten tatsächlich auf innere Welt inklusive der sinnlich-symbolischen Interaktionsformen geschlossen werden kann, von besonderem Interesse. Während die Bindungstheorie (und ihre Untersuchungsmethoden) eine weitgehende Linearität von sichtbarem Verhalten respektive Worten und innerem Erleben postulieren, erscheint dieser Zusammenhang aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive doch vor allem brüchig, widersprüchlich und oft unverständlich zu sein. In allen drei Projekten lassen sich vorschnell erscheinende Rückschlüsse auf innere Welt der Forschungspartner:innen festmachen, die sich aus den jeweils genutzten

- Methoden (MCAST, Young Child Observation, Tiefenhermeneutik) legitimieren, aber mit großer Vorsicht diskutiert und publiziert werden sollten.
3. Wie kann psychoanalytisch fundierte Forschung in ihrer Spezifik für wissenschaftliche Laien transparent gemacht werden, ohne ein erhebliches Ausmaß an Angst zu evozieren und wie kann über die individuell oder institutionell tabuisierten Dynamiken, die Teil des Erkenntnisprozesses sind, mit den Akteur:innen der Praxis gesprochen werden?

Aus den oben genannten Überlegungen ergibt sich die Notwendigkeit, die in einer Forschendengruppe generierten Interpretationen über innere Welt überaus umsichtig und eher als Möglichkeitsraum sowie möglichst machtkritisch (im Sinne der eigenen Position) zu formulieren. Dies erleichtert dann, so zumindest die Hoffnung, auch die Kommunikation von rekonstruktiv gewonnenen Erkenntnissen an die Forschungspartner:innen, wenngleich auch diese Hoffnung fragil bleibt. Vermutlich muss anerkannt werden, dass insbesondere tiefenhermeneutische Forschungszugriffe (dies gilt in abgeschwächter Form auch für die Young Child Observation und ihre Interpretation) tatsächlich an Grenzen stoßen, wenn Forschungsergebnisse weitgehend ungefiltert kommuniziert werden.

Ein letzter, banaler Gedanke: Die Darstellung von psychoanalytisch fundierten Forschungserträgen benötigt Platz. Auch in der hier vorgelegten Re-Analyse methodischer Anlagen dreier Projekte mögen einige kontroverse Deutungen enthalten sein, die sich auf der Basis eines noch längeren Beitrags hätten vermeiden lassen. Verkürzungen und vorschnelle Erkenntnis verhindern die Einhaltung zentraler Gütekriterien solcherart Forschung: Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Calderón Gómez, 2009).

## Literatur

- Bereswill, M. (2015). Zwischen autoritärer Zumutung und Entwicklungsversprechen: Der Freiheitsentzug als tief greifende biografische Konflikterfahrung. In M. Schweder (Hrsg.), *Handbuch Jugendstrafvollzug* (S. 339–353). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1801/3332?inline=1> (09.09.2024).
- Bittner, G. (2017). Ist »psychoanalytische Beobachtung« eine Forschungsmethode? Über Tavistock, Infant Observation und deren Wiener Adaptionen. In B. Rauh (Hrsg.), *Ab-*

- stinenz und Verwicklung. *Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 7* (S. 163–172). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Brunner, M. (2021). Von der tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretation zur schriftlichen szenischen Interpretation. Eine Handreichung. <http://www.tiefenhermeneutik.org/wp-content/uploads/2022/01/Brunner-2021-Tiefenhermeneutik-Handreichung-zur-schriftlichen-szenischen-Interpretation.pdf> (05.07.2024).
- Calderón Gómez, C. (2009). Assessing the Quality of Qualitative Health Research: Criteria, Process and Writing. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 10*(2).
- Datler, W. & Datler, M. (2019). Der Eintritt in den Kindergarten – eine emotionale Herausforderung für ein Kind und seine Bezugspersonen. Kasuistische Anmerkungen aus einem elementarpädagogischen Forschungsprojekt. In J.-M. Weber, B. Rauh & J. Strohmeyer (Hrsg.), *Das Unbehagen im und mit dem Subjekt in bewegten Zeiten. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 8* (S. 173–186). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N. & Trunkenpolz, K. (2014). Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers. *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 17*, 195–214.
- Devereux, G. (1984). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Suhrkamp.
- Fischmann, T., Asseburg, L. K., Green, J., Hug, F., Neubert, V., Wan, M. & Leuzinger-Bohleber, M. (2020). Can Psychodynamically Oriented Early Prevention for »Children-at-Risk« in Urban Areas With High Social Problem Density Strengthen Their Developmental Potential? A Cluster Randomized Trial of Two Kindergarten-Based Prevention Programs. *Frontiers in psychology, 11*, 1–17.
- Garz, D. (2007). Qualitative und/oder/versus rekonstruktive Sozialforschung, das müsste heute die Frage sein. *Erwägen – Wissen – Ethik, 18*(2), 224–225.
- Grosse, M. (2021). *Sexualität als sozialpädagogischer Gegenstand*. Dissertation. Resarch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2011). Bindung: Von der Psychoanalyse zur Evolutionären Psychologie. In dies. (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (3. Aufl., S. 29–37). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Habermas, J. (1981). *Erkenntnis und Interesse. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 1* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haubl, R. (1995). Modelle psychoanalytischer Textinterpretation. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 219–223). Weinheim: Beltz.
- Heinemann, E. (2008). *Männlichkeit, Migration und Gewalt: Psychoanalytische Gespräche in einer Justizvollzugsanstalt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hover-Reisner, N. & Funder, A. (2009). Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema »Außerfamiliäre Be-

- treuung von Kleinkindern«. In W. Datler, K. Steinhardt, J. Gstach & B. Ahrbeck (Hrsg.), *Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 17* (S. 169–200). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hughes, J.N. (2011). Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *The Elementary School Journal*, 112(1), 38–60. <https://doi.org/10.1086/660686>
- König, H.-D. (2019). Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In J. König, N. Burgermeister, M. Brunner, P. Berg & H.-D. König (Hrsg.), *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung* (S. 13–88). Wiesbaden: Springer.
- Kutter, P. (2004). *Psychoanalytische Interpretation und empirische Methoden. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Psychoanalyse*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Langer, J., Link, P.-C., Fickler-Stang, U. & Zimmermann, D. (2021). Perspektiven von Bediensteten des Jugendstrafvollzugs auf pädagogische Beziehung – tiefenhermeneutische Einsichten aus einer qualitativ-empirischen Studie. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3, 14–28.
- Leuzinger-Bohleber, M., Laezer, K.-L., Neubert, V., Pfennig-Meerkötter, N. & Fischmann, T. (2013). »Aufsuchende Psychoanalyse« in der Frühprävention. Klinische und extraklinisch-empirische Studien. *Frühe Bildung*, 2(2), 72–83.
- Leuzinger-Bohleber, M., Benecke, C. & Hau, St. (2015). *Psychoanalytische Forschung. Methoden und Kontroversen in Zeiten wissenschaftlicher Pluralität. Psychoanalyse im 21. Jahrhundert*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lohmer, M. & Möller, H. (2014). *Psychoanalyse in Organisationen. Einführung in die psychodynamische Organisationsberatung. Psychoanalyse im 21. Jahrhundert*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorenzer, A. (1981). *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit; eine Religionskritik*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mertens, W. (2007). Qualitative Forschung ohne Theorie unbewusster Handlungsgründe? Lasst uns endlich die Schrotflinte auf den Tisch legen. *EWE – Erwägen – Wissen – Ethik*, 28(2), 253–255.
- Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinke, E. (2022). Alfred Lorenzers psychoanalytische Hermeneutik. In M. Dörr, G. Schmidt Noerr & A. Würker (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 46–63). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Schorn, A. (2000). Das »themenzentrierte Interview«. Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifesten und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2), Art. 23.
- Stein, R. & Müller, Th. (2016). *Wissenschaftstheorie für Sonderpädagogen. Ein Arbeitsbuch zu Theorien und Methoden*. UTB, Band 4441. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Straube, T. (2023). Kritisch quantitativ forschen. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken* (S. 213–218). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Tißberger, M. (2022). »Not quite/not white«. Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In S. Leitner & R. Thümmeler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 24–43). Weinheim: Beltz.
- Trunkenpolz, K. & Datler, W. (2019). Frühe Übergänge. Annäherungen an Eingewöhnungs- und Transitionsprozesse anlässlich des Eintritts von Kindern in elementarpädagogische Einrichtungen. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 43–57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Trunkenpolz, K. & Haberl, R. (2019). Noah betritt eine neue Welt. Kasuistisches zum kindlichen Erleben von Ritualen während des Transitionsprozesses in den Kindergarten. In J.-M. Weber, B. Rauh & J. Strohmeyer (Hrsg.), *Das Unbehagen im und mit dem Subjekt in bewegten Zeiten. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 8* (S. 186–199). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, D. (2020a). Jugendstrafvollzug als Feld sonderpädagogischer Forschung. Fachdisziplinäre und ethische Überlegungen unter Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(3), 279–289.
- Zimmermann, D. (2020b). Tiefenhermeneutische Forschung im Strafvollzug. Methodologische Überlegungen und Werkstattblick. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und »neuen« Disziplinierungstechniken. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 10* (S. 245–265). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Zimmermann, D. (2022). *Pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug. Tiefenhermeneutische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, D. (2023). Wandel durch Annäherung? Chancen und Grenzen einer partizipativ orientierten tiefenhermeneutischen Forschung im Strafvollzug am Beispiel eines scheiternden Prozesses. In D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofman & J. Hokema (Hrsg.), *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 16* (S. 237–251). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.

## Involvement and abstinence in research in education and psychoanalysis and the limits of using »foreign« methodological approaches

*Summary:* This chapter examines the challenges of empirical research with a psychoanalytical orientation, firstly based on key methodological questions and secondly with reference to three different research projects. The author weighs up the opportunities and limitations of using »external« methodological approaches, followed by a discussion on core aspects of proximity and distance in research and, associated with this, the utilisation of researcher's emotional involvement for empirical findings. Finally, the chapter addresses the limitations and risks of transferring research results to practice partners. With this chapter

the author intends to initiate a broader methodological discussion in psychoanalytic pedagogy.

*Keywords:* empirical research, psychoanalysis, proximity, methods, transfer

### Biografische Notiz

*David Zimmermann*, Prof. Dr., ist Abteilungsleiter für »Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen« an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Trauma/Traumapädagogik, Pädagogik im Strafvollzug, psychoanalytische Pädagogik und reflexive Professionalisierung. Pädagogische Praxis, Empirie und Theoriebildung sind dabei stets aufeinander bezogen.

### Kontakt

E-Mail: [david.zimmermann@hu-berlin.de](mailto:david.zimmermann@hu-berlin.de)



# »Alles klappt reibungslos!«

## Zur psychoanalytisch-pädagogischen Analyse von Eingewöhnungsprozessen in den Kindergarten und daraus erwachsende Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich

*Kathrin Trunkenpolz & Christin Reisenhofer*

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 83–107

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-83>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* Auf Erkenntnisse aus dem Wiener Forschungsprojekt »Regeln, Rituale und der Übergang in den Kindergarten« bezugnehmend, wird über die psychoanalytisch orientierte Analyse eines Fallbeispiels einerseits diskutiert, wie eine bestimmte psychoanalytisch-pädagogische Methode (Work Discussion) zur Reflexion und Analyse von herausfordernden Arbeitssituationen im Bereich der Elementarpädagogik beitragen kann. Darüber hinaus wird andererseits gefragt, in welcher Hinsicht die Berücksichtigung des Konzepts des »pädagogischen Takts« nach Herbart auch in psychoanalytisch-pädagogisch ausgerichteten Aus- und Weiterbildungen zur Kultivierung einer theoriegeleiteten Reflexion von psychodynamischen Prozessen beitragen kann.

*Schlüsselwörter:* Elementarpädagogik, Professionalisierung, Eingewöhnung, Pädagogischer Takt, Work Discussion

### Vorbemerkung

Der Übergang von der familiären zur außerfamiliären (Tages-)Betreuung im Kindergarten verlangt allen involvierten Personen im Schnittfeld von Familie, Kindertagesstätte und Beruf eine Vielzahl von Umstellungen und Neuorientierungen ab, die zumeist mit belastenden Gefühlen einhergehen (Griebel & Niesel, 2018). Für Kinder ist in der Regel insbesondere schmerzlich, dass ihnen mit Beginn des Kindergartenbesuchs an fünf Tagen in der Woche abverlangt wird, getrennt von ihren vertrauten Bezugspersonen mehrere Stunden an einem bislang

fremd gewesenen Ort mit bislang fremd gewesenen Menschen zu verbringen. Dies hängt damit zusammen, dass junge Kinder in hohem Ausmaß auf die Verfügbarkeit von Eltern oder anderen vertrauten Bezugspersonen angewiesen sind, an die sie sich bei Bedarf wenden können, um belastende Gefühle lindern und angenehme Gefühle des Wohlbefindens verspüren zu können. Sind solche vertraute Bezugspersonen nicht vorhanden, so drohen Kleinkinder von belastenden Gefühlen der Angst, des Verlorenseins, der Verzweiflung oder auch der Wut überschwemmt zu werden. Selbst Kindergartenkinder sind besonders angewiesen auf einen mitfühlenden Anderen, der ihnen hilft, diese starken Gefühle zu regulieren. Erhalten Kinder in diesen Phasen ihrer Entwicklung wenig Unterstützung, so vermag das Erleben der Trennung und des Getrenntseins von vertrauten Bezugspersonen zu einem belastenden Ereignis zu werden, das die weitere Entwicklung von Kindern erheblich belasten kann.

Vor dem Hintergrund dieses wissenschaftlichen Diskurses und anknüpfend an Arbeiten aus der Wiener Kinderkrippenstudie (Fürstaller et al., 2022) wurden im Rahmen des Forschungsprojekts »Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten«<sup>1</sup> insgesamt vier Fokuskinder während ihres Übergangs von zu Hause in den Kindergarten begleitet (Datler & Trunkenpolz, 2015). Dabei standen die Fragen im Zentrum, wie die Fokuskinder, aber auch deren wichtige Bezugspersonen – wie Eltern und Elementarpädagog:innen – diesen Übergang erleben und welche Bedeutungen in diesem Zusammenhang Regeln und Ritualen zukommen.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde ein mixed-method-Forschungsdesign entwickelt und es wurden sowohl in der Familie als auch im Kindergarten der Fokuskinder Erhebungen durchgeführt (vgl. Trunkenpolz & Haberl, 2019). Die Erhebungen im Kindergarten können folgendermaßen skizziert werden: Jedes der vier Fokuskinder wurde ab dem ersten Kindertag bis fünf Monate nach Kindergarten-Eintritt einmal in der Woche für eine Stunde entsprechend der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept beobachtet (vgl. Trunkenpolz & Reisenhofer, 2022). Mit den Bezugspädagog:innen wurden zu drei Zeitpunkten während dieser Phase des Übergangs

---

1 Das Forschungsprojekt mit dem Langtitel »Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich« wurde von 2016 bis 2019 unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt und vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Projektnr. 16583) finanziert.

leitfadengestützte Interviews geführt. Diese Gespräche dienten dazu, Einblick zu bekommen, wie die Pädagog:innen einschätzen, wie die Kinder den Übergang erleben mögen, aber auch, wie sie selbst diese Phase erleben und welche Bedeutung sie in diesem Zusammenhang regelgeleiteten Situationen zuschreiben. Darüber hinaus wurden die Bindungsqualität der Fokuskinder zu den jeweiligen Bezugspädagog:innen mithilfe des Attachment Q-Sort-Test (Ijzendoorn et al., 2004) erhoben sowie alltägliche Interaktionen im Kindergarten videografiert.

Um die Ergebnisse, die im Rahmen von Einzelfallstudien über die vier Fokuskinder generiert wurden, nicht nur mit publizierten Wissensbeständen, sondern auch mit weiteren Formen des Expert:innenwissens in Verbindung setzen zu können, wurden insgesamt 50 Interviews mit Expert:innen aus dem elementarpädagogischen Bereich geführt (Haberl & Trunkenpolz, 2017). Darüber hinaus erfolgte eine Analyse von Lehrplänen, nach denen in der Aus- und Weiterbildung von Kindergartenpädagog:innen gearbeitet wird.

## 1 Aufbau des Beitrags

Im vorliegenden Beitrag wird nun durch die im oben vorgestellten Projekt eingesetzten Erhebungsmethoden aus unterschiedlichen Perspektiven ein Blick auf das pädagogische Praxisfeld »Kindergarten« geworfen. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf Kind und Bezugspädagog:in im Eingewöhnungskontext ermöglichen, die Herausforderungen der Fachkräfte in diesem Arbeitsfeld zu verdeutlichen sowie Konsequenzen für Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagog:innen abzuleiten.

In Kapitel 2 rücken zunächst das dreijährige Fokuskind Patrick und seine Bezugspädagogin Lora in den Mittelpunkt der Ausführungen. Neben Auswertungen des Attachment-Q-Sort-Tests und Ratings von videografierten Alltagssituationen im Kindergarten wird insbesondere die Analyse von ausgewählten Beobachtungsprotokollen vorgestellt, um die Frage zu diskutieren, wie Patrick diese Phase der Eingewöhnung<sup>2</sup> erleben mag und welche Beziehungserfahrungen er mit anderen Kindern und der Elementarpädagogin macht.

---

2 An dem Begriff der »Eingewöhnung« kritisierend, dass dieser impliziere, Kinder müssten sich bloß an die neue Situation im Kindergarten »gewöhnen«, wird in mancher Forschungsliteratur der Begriff der »Transition« bevorzugt, um der Komplexität des Gegenstands gerechter zu werden. Hier werden die Begriffe synonym verwendet.

Im Anschluss daran werden inhaltsanalytische sowie tiefenhermeneutische Bearbeitungen der Interviews vorgestellt, die mit Patricks Bezugspädagogin Lora geführt wurden. Hier stehen die Fragen im Zentrum, wie Lora einschätzt, wie Patrick diesen Eingewöhnungsprozess erleben mag und wie sie selbst diese Phase erlebt. Diese Analysen der Interviews ermöglichen es, sich allmählich an jene zum Teil manifesten, zum Teil wohl eher latenten innerpsychischen Prozesse anzunähern, die bedeutsam dafür sind, wie Lora ihre professionelle Beziehung zu Patrick und seine Transition in den Kindergarten gestaltet<sup>3</sup> (Kapitel 3).

Im vierten Kapitel werden die so gewonnenen Ergebnisse vor dem Herbart'schen Konzept des pädagogischen Takts diskutiert. Diese klassische bildungswissenschaftliche Idee stellt eine Art von Brückenkonzept zwischen den Ausbildungssäulen »Theorie – Praxis – Reflexion« dar, die häufig auch in psychoanalytisch-pädagogischen Diskursen zur Konzeptualisierung von Aus- und Weiterbildungsprozessen thematisiert werden. Abschließend werden Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich formuliert, wobei Work-Discussion-Seminaren als einer psychoanalytisch orientierten Form der Praxisreflexion zur Ausbildung von pädagogischem Takt besondere Bedeutung beigemessen wird (Kapitel 5).

## **2 Patricks erste Zeit im Kindergarten – zum kindlichen Erleben der Eingewöhnungsphase**

Der dreijährige Patrick wurde ab dem zweiten Tag seines Kindergartenbesuchs im September 2016 insgesamt fünf Monate wöchentlich bis Ende Januar 2017 während seiner Eingewöhnungsphase beobachtet, woraus 19 Beobachtungsprotokolle entstanden sind. Als besonders charakteristisch für Patricks Transition in den Kindergarten zeigt sich, dass er bereits zwei Kindergartenkinder kennt, die dieselbe Kindergartengruppe wie er besuchen: sein älterer Bruder Simon und die Tochter einer Freundin der Familie, Anna, die beide fünf Jahre alt sind. Sowohl vonseiten der Mütter als auch durch die gruppenleitende Pädagogin, Lora, wird den beiden älteren Kindern Anna und Simon explizit die Aufgabe zugewiesen, Patrick bei seiner Transition in den Kindergartenalltag zu unterstützen: »Die Mutter von Anna verabschiedet sich von Patricks Mutter, Frau G., und sagt leise

---

3 Die spezifische Thematik der Bedeutung von Regeln und Ritualen in dieser frühkindlichen Übergangsphase tritt in diesem Beitrag damit in den Hintergrund, zu dem andernorts bereits publiziert wurde (Trunkenpolz & Haberl, 2019).

zu Anna, so dass es sonst niemand hören kann: »Hilf bitte der Frau G.« Anna nickt, strahlt, lächelt und geht zu Patrick hin« (Reisenhofer, 2019, S. 64)<sup>4</sup>. Die an die Peers übertragene Aufgabe, Patrick bei seiner Transition in den Kindergarten zu unterstützen, dürfte neben anderen Umständen auch dazu führen, dass die Pädagogin Lora und die Assistentkraft Sonja wenig mit Patrick in verbalem oder körperlichem Kontakt sind (zumindest während Patrick im Kindergarten beobachtet wird). Erschwerend kommt hinzu, dass Patrick in jenen Situationen, in denen er mit Lora und Sonja in Kontakt ist, ambivalente Beziehungserfahrungen mit ihnen machen dürfte, wie folgend exemplarisch illustriert werden wird.

Als zusätzliche Erschwernis für Patricks Transition in den Kindergarten sei jedoch auch angeführt, dass seine Mutter nur wenige Wochen vor seinem Kindergartenbeginn Zwillinge geboren hatte. Denn dies führte unter anderem dazu, dass Patrick nur an seinem ersten Kindergarten tag gänzlich von seiner Mutter begleitet wurde. An seinem zweiten Kindergarten tag wurde er von seiner Oma in den Kindergarten gebracht. Und an Patricks drittem Kindergarten tag wurde er zwar wieder von der Mutter in den Kindergarten begleitet, diese trennte sich jedoch nach gut einer Stunde von ihm, um sich zu Hause um die Zwillinge zu kümmern, die sie in der Zwischenzeit im Kinderwagen mit in den Kindergarten gebracht hatte. Vermutlich auch um die Mutter zu unterstützen, deren Belastung und Überforderung auch für die Beobachterin spürbar waren, muteten Lora und Sonja Patrick die Trennung von seiner Mutter an seinem dritten Kindergarten tag zu. In der folgenden Szene verabschiedet sich Frau G. von Patrick und sagt ihm, dass sie nun gehe.

#### Sequenz 1: »Patrick erlebt seine erste Trennung von seiner Mama«

»Patrick streckt sofort die beiden Hände hoch nach ihr aus. Lora, die neben der Mutter steht, nimmt Patrick hoch und er beginnt zu weinen. [...] Er lehnt sich hinüber, streckt die Arme aus und die Mutter umarmt ihn und nimmt ihn Lora ab. Patrick schreit jetzt laut und schnell, es hört sich eher nach Brüllen als nach Weinen an. Er klammert sich mit Armen und Händen um die Mutter. Diese drückt ihn kurz und redet beruhigend auf ihn ein. Als sie ihn wieder absetzt, brüllt er noch lauter und Sonja nimmt ihn hoch. [...] Als die Mutter weg ist, sagt Sonja, dass sie nun jausnen und dass alles gut ist. Sie setzt Patrick auf den Sessel, der rechts beim kleinen Jausentisch steht [...] Patrick sitzt am Sessel, hat ein rotes Gesicht, Tränen laufen

---

4 Zur Bedeutung von Peers während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten siehe auch Trunkenpolz & Reisenhofer (2024) oder Hover-Reisner et al. (2018).

ihm über die Wangen und er schreit und weint noch immer lautstark. [...] Sonja nimmt die Jausenbox aus seiner Tasche, während sie mit ihm redet. Sie macht sie auf und sagt zu ihm: ›Schau, so gute Sachen.« [...] Und sagt zu ihm, dass er jetzt essen muss. Er schaut sie an, wieder auf den Teller und schreit: ›Nein!‹ Er brüllt ununterbrochen weiter und schaut auf den Teller. Sonja sagt zu ihm, dass er schon was essen muss, wenigstens die Weintrauben. Patrick starrt auf seinen Teller, die Augen fast geschlossen, und brüllt weiterhin. Da nimmt sie die Dose, tut die Sachen wieder hinein und macht sie zu. Patrick beobachtet sie brüllend. [...] *Da ich schon ca. 1,5 Stunden beobachte, erschöpft bin, und Lora kommt, ihn zu sich nimmt und sich mit ihm in die Garderobe setzt und beruhigend auf ihn einredet, ziehe ich mich zurück [um eine Pause einzulegen]*« (Reisenhofer, 2017, Beob. 2/240–270).

In dieser Szene zeigt Patrick seinen Schmerz und seine Angst, die ihn angesichts der Trennung und des Getrennt-Werdens von seiner Mama in dieser Situation überschwemmen, noch sehr deutlich: Er streckt die Arme zu ihr aus, sucht ihre Nähe, möchte sich an sie klammern, brüllt, weint und schreit, verweigert das Abgelenkt-werden durch die Aufforderung Sonjas, dass er essen solle, und lässt sich kaum von ihr beruhigen. Als Beobachterin ziehe ich (C. R.) mich (emotional und körperlich) erschöpft zurück, als sich Lora um Patrick annimmt und auch Patrick beruhigt sich nach und nach in ihrer Obhut.

Patrick wird in dieser Situation für ihn wohl sehr abrupt von seiner Mutter getrennt. Sonja zielt zunächst darauf ab, ihn vom aufkommenden Schmerz abzulenken. Doch dies dürfte wenig dazu beitragen, dass Patrick die Erfahrung machen kann, seinen Schmerz und seine Hilflosigkeit sowie den aufsteigenden Zorn mit jemand anderem zu teilen. Folgt man den Kriterien gelingender Eingewöhnung, wie sie im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie entwickelt wurden, bräuchte es aber gerade solche Beziehungserfahrungen zwischen Kindern und Pädagog:innen um Eingewöhnungsprozesse in den Kindergarten förderlich zu gestalten: »Wenn Kinder dabei unterstützt werden, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln, was in ihnen in Verbindung mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein vor sich geht« (Wiener Kinderkrippenstudie, 2007, o. S.).

Auch an Patricks sechstem Kindergarten tag ist sein Schmerz über das Getrenntwerden von seiner Mutter noch deutlich zu beobachten. Bereits nach dem Ankommen und Umziehen in der Garderobe trennt sich seine Mutter von ihm, ohne wie bisher zumindest noch kurze Zeit mit ihm zu verbringen. Patrick be-

ginnt daraufhin bitterlich zu schluchzen und zu weinen, woraufhin er von Lora hochgenommen wird, während die Mutter sich abwendet und den Raum durch die Glastür verlässt.

### Sequenz 2: »Patrick betritt Hand in Hand mit Anna und Simon den Gruppenraum«

»Patrick dreht den Oberkörper [während er von Lora gehalten wird] um, um seine Mutter anzusehen und die Hände nach ihr auszustrecken. Er weint immer noch mit offenem Mund und halb geschlossenen Augen, das Schluchzen wird noch lauter. Die Tür wird geschlossen und Lora sagt, dass sie der Mama jetzt winken. Dabei kniet sie sich mit Patrick, der ununterbrochen laut und tränenreich weint, vor die Tür [...]. Als die Mutter nicht mehr zu sehen ist, richtet sich Lora mit Patrick auf und fragt, was sie denn heute machen wollen, spielen oder erst einmal schauen. Da entdeckt sie Patrick's Stofftier auf seinem Platz, geht mit ihm dorthin, stellt ihn auf den Boden, nimmt das Stofftier und Patrick drückt es an sich. Er blickt dabei Lora an und dann auf sein Stofftier. Simon, der sein Stofftier auch wieder an der Hand hält, geht zu Patrick hin und gibt ihm die Hand. Patrick blickt Simon mit leicht geöffnetem Mund, roten leicht feuchten Wangen und feuchten Augen an, er hat aufgehört zu schluchzen. Anna kommt zu ihnen, Simon nimmt Patrick das Stofftier aus der Hand, sodass Anna die Hand von Patrick nehmen kann. Patrick blickt vom Stofftier bei Simon auf Annas Hand, dann setzt sich Simon in Bewegung und zu dritt gehen sie in den Gruppenraum. Patrick blickt sich im Raum um und Anna fragt, was sie denn machen wollen« (Reisenhofer, 2016, Beob. 3/35–53).

Während Patrick von seinen schmerzhaften Gefühlen überrollt wird, erfährt er einerseits, dass Lora ihn davon abhält, seiner Mutter körperlich näher zu kommen. Andererseits erfährt er aber auch, dass sie an seiner Seite bleibt, ihm körperliche Nähe anbietet und nicht nur mit ihm gemeinsam die Mutter verabschiedet, sondern auch daran interessiert ist, ihn mit einem Stofftier tröstend in die Kindergarten-Gruppe zu begleiten. Seine Peers Anna und Simon übernehmen dann schließlich und begleiten ihn in den Gruppenraum hinein, wo er das gemeinsame Spiel aussuchen darf, was von Patrick offenbar auch als tröstlich und erleichternd erlebt wird.

Diese Peer-Beziehungen werden für Patrick, der Analyse der Beobachtungen folgend, wesentlich werden, um seine Zeit im Kindergarten auch immer wieder lustvoll erleben zu können. Umso mehr, da sich Lora gleichermaßen zurückziehen wird und diese sozial-emotional-körperliche Distanzierung über die

Zeit hinweg aufrechterhalten wird. So zeigt sich zum Beispiel, dass die ersten vier Beobachtungsprotokolle insgesamt 1.521 Zeilen umfassen, aber nur in 133 Zeilen lassen sich körperliche oder verbale Interaktionen zwischen Patrick und Lora oder Sonja ausmachen (worunter auch die beiden vergleichbar umfangreichen Szenen zählen, die hier vorgestellt wurden). Patrick wiederum stellt, der Analyse der Protokolle folgend, erstens seinerseits das markante Zeigen schmerzhafter Gefühle weitgehend ein bzw. schluckt diese nach kurzem Aufflackern »herunter«, ohne dass er Hilfe zur Regulierung erhalten oder annehmen konnte, und zweitens sucht er von sich aus kaum nach der Nähe, Unterstützung und Fürsorge der Pädagogin, wie folgende Szenen verdeutlichen, die im vierten Monat von Patricks regelmäßigem Kinderartenbesuch im Dezember beobachtet wurden.

Lora fordert alle Kinder dazu auf, sich in einem Sitzkreis um sie zu setzen, da gemeinsam ein Adventkalender-Päckchen geöffnet werden soll. Während Patrick auf den Sitzkreis zugeht, entdeckt er Elsa, ein Mädchen in seinem Alter, das bereits im Kreis sitzt, und möchte sich zu ihr setzen. Simon taucht jedoch auf, überholt Patrick und setzt sich selbst neben Elsa, genau auf den Platz, den Patrick angesteuert hatte.

Sequenz 3.1: »Patrick versucht erfolglos, sich neben Elsa zu setzen«  
»Patrick bleibt abrupt vor Elsa stehen und betrachtet kurz Elsa und Simon. Dann bückt er sich und versucht, mit beiden Armen zwischen die beiden zu kommen und schiebt Simon ein wenig nach rechts. Simon lehnt sich jedoch noch weiter nach links. Da steht Patrick auf, geht um Simon herum und setzt sich vor Elsa und Simon auf den Boden, auf die Knie und rutscht mit dem Rücken voran zwischen die beiden, doch wieder lässt ihn Simon nicht hinein. Elsa sagt, dass Patrick gerne da sitzen kann, steht auf und setzt sich links neben Simon. Patrick möchte nun zu ihr krabbeln, doch da setzt sich Simon wieder links von Elsa hin, indem er schnell um sie herumrutscht. Patrick probiert trotzdem, sich zwischen Elsa und Simon rein zu setzen« (Reisenhofer, 2016, Beob. 15, 9, 315–323).

In dem zwischen Simon und Patrick einsetzenden Gerangel unterliegt Patrick immer wieder und schafft es nicht aus eigener Kraft, den begehrten Sitzplatz neben Elsa einzunehmen und sich gegen Simon durchzusetzen. Auch von Elsa erfährt Patrick keine Hilfe, da sie irrtümlich annimmt, Patrick wolle bloß auf dem Platz sitzen, auf dem sie sitzt (und nicht neben ihr). Seinerseits sind keinerlei Bemühungen sichtbar, mit Lora in Kontakt zu treten bzw. ihre Aufmerksamkeit zu suchen, um sich womöglich Unterstützung zur Durchsetzung gegen Simon zu holen. Und

dies, obwohl er realisiert hat, dass Lora auch schon unweit entfernt im Sitzkreis Platz genommen hat (da er zu ihr geblickt hatte, als sie sich in der Mitte des Raums platzierte und alle Kinder in den Sitzkreis rief). Just in diesem Moment schaltet sich aber Lora von sich aus in das Gerangel ein, das sie bemerkt hat.

**Sequenz 3.2: »Patrick lächelt seine Enttäuschung weg«**

»Doch da sagt Lora [in ihrer Position im Sitzkreis bleibend], dass Patrick sich doch zu seinem Bruder setzen kann, links sei doch genug Platz. Da schaut Patrick sie an und zieht die Mundwinkel weit nach unten, die Augen glitzern [füllen sich mit Tränen] und er blinzelt. Er rutscht zur Seite und setzt sich links von Simon hin [weg von Elsa], die Mundwinkel sind noch immer nach unten gezogen. Da fragt Lora, ob alles okay sei und Patrick nickt, zieht die Mundwinkel nach oben und lächelt Lora an. Daraufhin beginnt Lora, das Lied vom Advent anzustimmen« (Reisenhofer, 2016, Beob. 15, 9, 323–323).

Lora ist darum bemüht, das Gerangel zwischen den beiden Brüdern sprachlich zu schlichten, schätzt jedoch den Grund der Auseinandersetzung nicht Patricks Vorhaben entsprechend ein, sondern schlägt ihm sogar noch vor, neben Simon (und nicht neben Elsa) Platz zu nehmen. Patrick dürfte Loras Aufforderung in dreifacher Weise schmerzlich, enttäuschend und frustrierend erleben: erstens wird er in seinem Bemühen und in seinem Wunsch, neben Elsa zu sitzen, von Lora nicht verstanden und erhält von ihr folglich keine Unterstützung zur Durchsetzung, zweitens gelingt es ihm entsprechend nicht, sich neben Elsa zu setzen, womit er drittens schlussendlich auch noch gegenüber seinem älteren Bruder eine Niederlage einstecken muss, da er den begehrten Platz Simon überlassen soll.

Angesichts dieser Beobachtungsanalyse wurde exemplarisch skizziert, wie spärlich ein wechselseitiger, von Verstehen gekennzeichneter Austauschprozess zwischen Lora und Patrick gelingt (zumindest in der Zeit, in der Patrick beobachtet wird). Lora bemüht sich zwar, schlichtend in das Gerangel zwischen Simon und Patrick einzugreifen, trägt dadurch jedoch unwillentlich dazu bei, dass Patrick als Verlierer aus der Situation hervorgeht. Patrick wiederum sucht zunächst von sich aus nicht nach der Hilfe der Pädagogin zur Lösung seines Konflikts und erlaubt sich dann im Kontakt mit Lora auch nur ein kurzes Aufflackern seiner Gefühle: das Glitzern der ersten Tränen in den Augen und das Herunterziehen der Mundwinkel, das Anbahnen eines Weinens. Als Lora, seine Unzufriedenheit bemerkend, sich folglich bei ihm vergewissert, ob »alles okay« sei, lächelt Patrick seine sich manifestierenden Gefühle des Nicht-Verstanden-Werdens, der Enttäu-

schung und vielleicht auch des Ärgers weg. Angesichts der Tatsache, dass Patrick kurz davor ist zu weinen und Lora mit dem Morgenkreis beginnen möchte, ist ihre Formulierung der Frage nach dem Befinden Patricks wohl auch als Ausdruck ihres Wunsches zu lesen, dass alles in Ordnung sein möge – immerhin warten die im Kreis sitzenden Kinder. Patrick wiederum folgt ihrer Aufforderung »brav« und der Morgenkreis kann beginnen.

Zusammenfassend dürfte Patrick auch vier Monate nach Beginn des Kindergarten-Besuchs kaum über innere Bilder des Zusammenseins mit Lora verfügen, die ihn dazu veranlassen, Erlebnisinhalte – seine Wünsche und seinen Schmerz – mit ihr zu teilen. Vielmehr passt er sich den Vorgaben der Elementarpädagogin an. Von sich aus sucht Patrick so gut wie nie Hilfe und Unterstützung bei Lora. Diese Muster des Erlebens und der Beziehungsgestaltung, die über die detaillierte Analyse des Beobachtungsmaterials gewonnen wurden (Reisenhofer, 2019), decken sich über weite Strecken mit den Ergebnissen des Attachment-Q-Sort-Tests (Ijzendoorn et al., 2004; Ahnert, 2014). Fünf Monate nach Kindergarten-Eintritt (ein Monat nach der zuletzt zitierten Beobachtungssequenz) wird die Bindungsqualität Patricks zur Bezugspädagogin Lora von einer weiteren Projektmitarbeiterin als »unsicher gebunden« eingeschätzt (AQS-Wert: 0,055). Eckstein (2017, S. 1) kommentiert dies im Rahmen der von ihr durchgeführten und analysierten AQS-Erhebung folgendermaßen:

»Insgesamt zeigt Patrick sehr wenig Bindungsverhaltensweisen der Pädagogin gegenüber: Weist die Pädagogin ihn beim Aufräumen an, erfüllt er ihren Auftrag solange, bis sie zufrieden ist. Führt sie ihn wohin, geht er mit. Nimmt sie ihn an die Hand, lässt er es zu, löst den Kontakt in einem geeigneten Moment wieder schnell. Spricht Lora ihn an, beginnt Patrick sofort verschüchtert zu lächeln. Dieses Lächeln zeigt er auch mehreren Kindern gegenüber [...] und es wirkt sehr unsicher. Es scheint, als ob er davon ausgehen würde, dass man in einer Interaktion oder bei Blickkontakt lächeln müsste. Zudem sucht Patrick von sich aus keinen Kontakt zur Pädagogin, wenn er verunsichert ist.

Es fand zwischen der Pädagogin und Patrick kein gemeinsames Spiel statt – keiner von beiden initiierte ein solches. Wenn er sich langweilte, wanderte er umher oder orientierte sich an Anna. Weder Patrick noch die Pädagogin initiierten gegenseitige, freudvolle Interaktionen. Deren Interaktion bestand aus von der Pädagogin ausgehenden Anweisungen und Reaktionen von ihm darauf.«

Darüber hinaus vermag es Patrick im weiteren Verlauf des Kindergarten-Besuchs kaum, Erlebnisinhalte, die ihn innerpsychisch zu beschäftigen scheinen, mimisch,

gestisch und/oder verbal klar und mit Nachdruck zum Ausdruck zu bringen (Reisenhofer, 2019)<sup>5</sup>. Dies zeigt sich auch in den Ratings der Videos, die Patrick in regelgeleiteten Situationen und im freien Spiel zeigen und von einer weiteren Projektmitarbeiterin aufgenommen wurden (Mitas, 2019). Unter Einsatz des Videoanalyse-Kodierhandbuchs der Wiener Kinderkrippenstudie (Ereky-Stevens et al., 2008) wurden unter anderem die positive und negative affektive Stimmung auf einer Skala von 1 (nicht charakteristisch ausgeprägt) bis 5 (übermäßig stark ausgeprägt) eingeschätzt. Auf Basis der Ratings aller Fünf-Minuten-Sequenzen der beiden einstündigen Videos, die im fünften Monat von Patricks Kindergarten-Besuch aufgezeichnet wurden, wurde die positive affektive Stimmung als minimal ausgeprägt geratet (mit einem Durchschnittsrating von 2,1); die negative affektive Stimmung mit einem Durchschnittsrating von 1,2 als nicht charakteristisch ausgeprägt gewertet (Datler & Trunkenpolz, 2018).

Führt man die Überlegungen zu Patricks Erleben und Beziehungserfahrungen während seines Eingewöhnungsprozesses in den Kindergarten, die über unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge gewonnen wurden, zusammen<sup>6</sup>, so

- 
- 5 Die Analyse des Beobachtungsmaterials mit dem Ziel, sich Patricks innerer Welt allmählich anzunähern, stellte sich daher für die Beobachterin als besonders herausfordernd dar. Der gemeinsamen Arbeit am Material in der Analysegruppe, die fünf Personen umfasste und mehr als ein Jahr zusammenarbeitete, kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu (vgl. Schäufole & Reisenhofer, 2023).
  - 6 An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Kolleg:innen, die mit unterschiedlichen Erhebungs- und Analysemethoden betraut waren, die vorgestellten Überlegungen zum Erleben Patricks in Forschungsgruppen entwickelt haben, die getrennt voneinander gearbeitet haben. Von der Phase der Erhebung der Daten über deren Analyse bis zur Verschriftlichung der Forschungsberichte standen die verschiedenen Forschungsgruppen nicht miteinander in Kontakt. Jede Forschungsgruppe wurde von einer Person geleitet, die Expertise in der jeweiligen Forschungsmethode aufwies und nicht der Projektleitung angehörte. In diesem Sinne möchten wir folgenden Personen herzlich für die engagierte Mitarbeit am Forschungsprojekt danken: Forschungsgruppe »Beobachtung/Kindergarten«: Leitung: Barbara Lehner (FH Campus Wien), Beobachterinnen: Judith Wellkamp, Stefanie Mayrhofer, Christian Reisenhofer; Forschungsgruppe »Beobachtung/Familie«: Leitung: Margit Datler (KPH Wien/Krems), Beobachter:innen: Christina Hanauer, Christian Halbbauer, Melanie Leidwein; Forschungsgruppe »Interviews«: Leitung: Barbara Neudecker (Institut für Bildungswissenschaft/Universität Wien), Interviewerinnen: Tanja Leberl, Teresa Stacher, Susanne Mock; Forschungsgruppe »Video«: Leitung: Regina Haberl (Institut für Bildungswissenschaft/Universität Wien), Videografinnen: Laura Mitas, Katharina Schrangl; Forschungsgruppe »AQS«: Tina Eckstein, Nina Ruiz (beide Institut für Psychologie/Universität Wien).

sieht man sich an das Bild »still leidender« Kindergartenkinder erinnert, das Fürstaller (2019, S. 155ff.) ausarbeitet. Demnach können »still leidende Kinder« ihrem Belastungserleben kaum Ausdruck verleihen und sind nicht in der Lage, auf andere Bezugspersonen als Ressource der Beruhigung und emotionalen Stabilisierung zurückzugreifen. Damit sind still leidende Kindergarten-Kinder in besonderer Weise gefährdet, eine von den Pädagog:innen nicht bemerkte und nicht-gelungene Eingewöhnung zu durchlaufen.

### **3 Patricks erste Zeit im Kindergarten – Einschätzungen der Elementarpädagogin Lora**

Um einerseits Einblicke in und Verständnis für die Beziehungsprozesse zwischen Kindern und Elementarpädagog:innen zu erlangen und um andererseits die Herausforderungen herauszuarbeiten, mit denen Elementarpädagog:innen im Kontext der Eingewöhnung konfrontiert sind, führte Stacher (2016) Interviews mit Patricks Bezugspädagogin Lora. Diese wurden von Tanja Leberl (2019) in ihrer Masterarbeit nach inhaltsanalytischen Kriterien ausgewertet. Die Erkenntnisse Leberls dienen folgend als Basis der Annäherung an die Frage, wie die Elementarpädagogin Lora den Eingewöhnungsprozess Patricks wahrnimmt.

#### **3.1 Inhaltsanalytische Bearbeitung der Interviews mit Elementarpädagogin Lora**

Die von Tanja Leberl (2019, S. 65) abstrahierten Ergebnisse aus der inhaltsanalytischen Bearbeitung der Interviews mit der Elementarpädagogin zeigen, dass Lora Patricks Erfahrungen während der Transition in den Kindergarten als positiv einschätzt. Lora meint: »Alles klappt reibungslos!« (Stacher, 2016, Int. 10/370). Die Elementarpädagogin vermittelt die Auffassung, dass Patrick einen erfolgreichen, unproblematischen und insgesamt reibungslosen Übergang in den Kindergarten erlebt und gut mit seinen Peers und dem Kindergartenalltag zurechtkommt. Als Erfolgskriterien, die diesen gelungenen Einstieg erklären, nennt die Elementarpädagogin erstens die Unterstützung der beiden älteren Peers, zweitens, dass sich die Mutter von Patrick ohne viel Aufhebens ihrerseits trennen kann und ihm somit durch ihr klares Auftreten die Trennung erleichtert, und drittens, dass Patrick als jüngeres Geschwisterkind den Kindergarten bereits

seit geraumer Zeit kennt, da er oft dabei war, wenn sein älterer Bruder Simon in den Kindergarten gebracht wurde. So berichtet die Pädagogin Lora im Interview:

»Der Simon hat sich immer verabschiedet und er [Patrick] wurde hinaus gewunken und ist mit der Mama damals noch nach Hause gegangen. Das heißt, dieses Ritual hat er eigentlich im Vorfeld gekannt. Er hat nur die Seite gewechselt (lacht)« (Int. 10/172).

Diese Einschätzung, für Patrick habe sich mit dem »Wechseln der Seite« hin zum Kindergartenkind, das selbst den Kindergarten besucht und sich von der Mutter trennen muss, nichts Gravierendes verändert, überraschte das Forscher:innen-team. Erlebte doch Patrick, den Erkenntnissen der oben erörterten Analysen des empirischen Materials folgend, einen mitunter schmerzhaften und beschwerlichen Einstieg in den Kindergarten.

### **3.2 Tiefenhermeneutische Analyse des Interviews mit Elementarpädagogin Lora**

Dieser Irritation des Forscher:innenteams folgend, wurde das Interviewmaterial von Patricks Elementarpädagogin tiefenhermeneutisch analysiert (König, 2019)<sup>7</sup>. Dadurch wurde versucht, sich einem affektiven Verstehen der Narration der Pädagogin anzunähern und Überlegungen zu entwickeln, welche – zum Teil latenten – Wünsche und Sorgen, Gefühle und Fantasien wohl Lora in dieser herausfordernden Arbeitssituation der Eingewöhnung bewegen mögen und somit bedeutsam sind für ihre Beziehungsgestaltung mit Patrick. Im Zuge dieser Analyse wurde deutlich, dass die Elementarpädagogin im Interview Patricks Eingewöhnung als nahezu paradisiisch beschreibt, alles wäre »entspannt«, »einfach« und »relaxed« (Stacher, 2016, Int. 10/1222). Dabei erlebt sie es als besonders entlastend, dass Patrick nicht auf ihre Hilfe angewiesen ist, er von ihr kaum Unterstützung benötigt und sie sich dadurch sehr »entspannt« fühlen kann.

Belastendes oder Schmerzliches wird im Interview nahezu nicht beschrieben. Nur auf Nachfrage nennt die Pädagogin zwei »schwierige Situationen mit Pa-

---

7 An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei Hans-Dieter König für die Leitung der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe bedanken.

trick«: Sie führt an, dass sie Patrick häufig aufgrund seiner sprachlichen Defizite schwer versteht und dass Patrick einmal mitgeweint hat, als sein großer Bruder Simon weinte.

Bemerkenswert am letzteren Beispiel ist, dass die Pädagogin Simons Weinen als die eigentliche Schwierigkeit anführt. Es scheint der Pädagogin allerdings schwer zu fallen, Überlegungen dahingehend zu entwickeln, dass Patrick durch sein Weinen, das durch Simon ausgelöst sein mag, eigenen authentischen Schmerz zum Ausdruck bringt, der wohl in enger Verbindung mit Verlustängsten, Hilflosigkeit und Ohnmacht angesichts des Getrennt-Seins von der Mutter stehen mag. Würde sich die Pädagogin eingestehen, dass Patrick in wiederholter Weise mit schmerzhaften Gefühlen der Trennung und des Getrennt-Seins befasst ist (wie dies über die Analyse des weiteren empirischen Materials deutlich wurde), könnte sie auch ihr Erleben von Patricks Eingewöhnung als »entspannt« nicht länger aufrechterhalten. Dies würde in weiterer Folge bedeuten, dass Patrick sehr wohl auf ihre Hilfe und Unterstützung angewiesen ist, ganz entgegen ihrer Versicherungen, dass er die Bewältigung der Trennung von der Mutter und des neuen Alltags im Kindergarten »selbstständig« schaffe. Lora dürfte sich demnach vor dem Gewährwerden jener inneren Not Patricks in unbewusster Weise schützen, um seine »Abhängigkeit« von ihr nicht erleben zu müssen.

Diese zum Teil latenten Prozesse, die im Zuge der tiefenhermeneutischen Analyse der Interviews in der Gruppe herausgearbeitet wurden, sind in zumindest zweierlei Hinsicht zu kontextualisieren: (1) Lora wird das Gewährwerden Patricks schmerzlicher und belastender Gefühle unter anderem auch durch Patricks manifestes Verhalten erschwert, das an jenes »still leidender« Kindergartenkinder (Fürstaller, 2019) erinnert (wie in Kapitel 2 näher ausgeführt wurde); (2) Darüber hinaus sind auch die Rahmenbedingungen zu bedenken, unter denen Lora elementarpädagogische Arbeit leistet bzw. leisten muss. Wie in öffentlichen Kindergärten in Österreich über weite Strecken üblich, ist Lora als einzige Pädagogin für die elementarpädagogische Arbeit mit einer Gruppe von 25 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren verantwortlich. Lediglich eine Assistentkraft unterstützt sie regelmäßig in alltagspraktischen Belangen. Während der Phase der Materialerhebung ist Lora zudem mit der Aufgabe betraut, neben Patrick noch zwei weitere Kinder in den Kindergarten einzugewöhnen, wobei eines dieser Kinder überdies einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist. Hinzu kommt der von außen herangetragene Druck durch die Erwartungen der Eltern, der Vorgesetzten und letztlich auch durch die wachsenden gesellschaftlichen Erwartungen an die Bildungseinrichtung Kindergarten.

## **4 Diskussion der Ergebnisse unter Bezugnahme auf Herbarts Idee des pädagogischen Takts**

Obige Ausführungen lassen die Frage aufkommen, wie diese unterschiedlichen Ergebnisse aus den Analysen des mannigfaltigen empirischen Materials theoretisch zu kontextualisieren sind.

Ein erster Ansatzpunkt, diese Diskrepanz zu verstehen, wäre sicher die Frage nach dem Wissen in Bezug auf kindliche Übergänge und kindliche Formen des Erlebens von Trennung und Getrennt-Sein sowie über die Bedeutung des eigenen Erlebens in diesem Zusammenhang, über das die Pädagogin verfügt. Welche Wissensinhalte werden in der Ausbildung in diesem Zusammenhang vermittelt? Die Analyse österreichischer elementarpädagogischer Aus- und Weiterbildungscurricula, die im Rahmen des eingangs erwähnten Forschungsprojekts systematisch durchgeführt wurde, mag hier (für Österreich) erste Aufschlüsse geben.

Wendet man zunächst den Blick auf das bundesweit geltende Curriculum der Bundeslehranstalt für Elementarpädagogik – jener fünfjährigen Bildungseinrichtung der Sekundarstufe 2, in der 14- bis 19-jährige Schüler:innen für die Arbeit im elementarpädagogischen Bereich ausgebildet werden, so wird Folgendes deutlich: Der Begriff der Eingewöhnung wurde im Curriculum der BafEP zum Zeitpunkt der Durchführung des Forschungsprojekts einmal gefunden. Im Fach »Didaktik« werden laut Curriculum die Schüler:innen des siebten Semesters dazu angehalten, die Eingewöhnung in elementare Bildungseinrichtungen zu reflektieren (Kampe, 2017).

Im Bemühen um die Akademisierung der Elementarpädagogik wurden in den letzten zehn bis 15 Jahren darüber hinaus curricular geregelte Weiterbildungsangebote auf akademischem Niveau für den elementarpädagogischen Bereich entwickelt. Über die systematische Curricula-Analyse von acht Universitäts- bzw. Fachhochschullehrgängen aus dem elementarpädagogischen Bereich wurde deutlich, dass lediglich ausgewählte akademische Lehrgänge den Themenbereich des Übergangs fokussieren. Bildungsinhalte, die in diesem Zusammenhang curricular festgehalten sind, werden beispielsweise folgendermaßen formuliert: Vermittlung von Wissen um die Bedeutung gelungener Transitionsprozesse für die Lebensbiografie, Vermittlung von Wissen über die Elemente des Transitionsmanagements oder auch die Entwicklung und Umsetzung evidenzbasierter Konzepte für gemeinsame Projekte von unterschiedlichen Bildungsabschnitten, wobei die Phase des Übergangs als ein spezifischer Bildungsabschnitt verstanden wird (Kampe, 2017). Die Ergebnisse der Analyse elementarpädagogischer Curricula in Österreich unterstreichen wohl den Bedarf an curricular geregelten Modulen der

Wissensvermittlung rund um den Themenbereich des Übergangs in elementarpädagogische Einrichtungen.

Die Ergebnisse der Einzelfallstudie rund um Patrick und seine Elementarpädagogin Lora machen darüber hinaus deutlich, dass belastende Erlebnisinhalte und damit einhergehende Gefühle, die – soweit die Analysen des Interviewmaterials zeigen – der Elementarpädagogin über weite Strecken nicht bewusst sein dürften, es der Elementarpädagogin erschweren, den Übergangsprozess in einer für das Kind hilfreichen Art und Weise zu gestalten. Anders ausgedrückt: Die praxisleitende Vorstellung der Pädagogin Lora, dass bei Patricks Eingewöhnungsprozess alles problemlos läuft, scheint stark im Dienst der eigenen Affektregulation zu stehen und die Erfüllung der primären Aufgabe rund um die pädagogische Begleitung des Übergangsprozesses Patricks in den Hintergrund rücken zu lassen. Denn diese praxisleitende Vorstellung scheint die Elementarpädagogin gewissermaßen davor zu schützen, schmerzliche Gefühle der Trennung und des Getrennt-Seins, mit denen Patrick in der Phase des Übergangs zu ringen hat, in differenzierter Art und Weise wahrzunehmen. Auch eigene (latent vorhandene) Ängste des Versagens können dadurch wohl gelindert werden.

Diese Form der Regulierung der Gefühle aufseiten der Pädagogin Lora mag auch in engem Zusammenhang damit stehen, dass in der elementarpädagogischen Einrichtung keinerlei zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen dafür vorgesehen sind, emotional belastende Aspekte ihrer pädagogischen Arbeit einer differenzierten Reflexion zugänglich und die daraus resultierenden Überlegungen für die Arbeit mit den Kindern nutzbar zu machen.

Die Kommentierung der Ergebnisse rund um die Vermittlung von Wissen, Praxisgestaltung und Reflexion von Praxis bringt Herbarts klassisches, bildungswissenschaftliches Konzept des pädagogischen Takts in den Sinn. Herbart (1802/1982) konzeptualisiert die Idee des pädagogischen Takts als eine Art Brücke zwischen Theorie und Praxis, wenn er schreibt, dass weder Theorie noch Praxis oder Reflexion der Praxis allein ausreichen, wenn Pädagog:innen entscheiden müssen, wie sie mit einem bestimmten Kind in einer spezifischen Situation Beziehung gestalten. Taktgefühl im pädagogischen Kontext ist eine Art Fähigkeit, diese verschiedenen Pole zu überbrücken. Sie zeigt sich in der Art und Weise, wie Pädagog:innen in der Lage sind, theoriegeleitet Einsicht in die Bedeutung einer spezifischen Situation zu gewinnen und dementsprechend zu handeln.

»Es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts selbst erlangen können,

allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hat« (Herbart, 1802/1982, S. 127).

In Anlehnung an Herbart braucht es also zunächst spezifische Formen des Wissens und der Entscheidungsbildung, damit die Möglichkeit des taktvollen Umgangs mit Kindern eröffnet wird. So kommt Herbart zu dem Schluss, dass eine wissenschaftlich nicht gebildete Lehrkraft in seinem Verständnis von pädagogischem Takt nicht taktvoll handeln kann. »Die Bildung des Takts hängt davon ab, dass das durch die Wissenschaft gestützte Auge des Praktikers die Eindrücke der Erfahrungen für sich sinnvoll bearbeitet, sodass er im einzelnen Handeln das Richtige treffen kann« (Suzuki, 2008, S. 156ff.).

In aktuellen Arbeiten zum Thema des pädagogischen Takts wird vermehrt dem Umstand Rechnung getragen, dass die im Takt zum Ausdruck kommenden Entscheidungen und Handlungen nicht vollständig durch rational-logische Gründe verstehbar sind. »Es bleibt ein intuitiver Rest« (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 62). Um diesen zunächst vagen Begriff des intuitiven Rests zu präzisieren, werfen Burghardt und Zirfas (ebd., S. 127) die Frage auf, inwieweit der pädagogische Takt sich nicht nur durch kognitive, sondern darüber hinaus durch emotionale Aspekte auszeichnet. In Anlehnung an Adornos Arbeiten zum Lehrer:innenberuf (1969) argumentieren sie, dass eine taktvolle reflexive Pädagogik der Affekte möglich wird, wenn Pädagog:innen sich selbst und anderen Gefühle zugestehen (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 90). »Psychoanalytisch verlangt die taktvolle Balance zwischen ratio und emotio immer eine Affektabfuhr. Pädagogisch bleibt hier nur die Reflexion. Erst die Aufklärung der Affekte kann so etwas wie taktvolles pädagogisches Handeln überhaupt erst ermöglichen« (ebd.).

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive machen viele der Überlegungen, die in Bezug auf die elementarpädagogische Beziehungsgestaltung zwischen Lora und Patrick entwickelt wurden, deutlich, wie das Aufkommen und Verspüren spezifischer Erlebnisinhalte bedeutsam sind, damit pädagogisch taktvolles Handeln in Bezug auf ein spezifisches Kind in einer spezifischen Situation gelingt oder erschwert wird.

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive können in weiterführenden Arbeiten Beiträge konzeptueller Ausdifferenzierung des »intuitiven Rests« (ebd., S. 62) geleistet werden. Man denke in diesem Zusammenhang an Arbeiten zum Thema der Affektregulation und psychischer Strukturbildung (Datler & Winin-

ger, 2013), der Bedeutung unbewusster Prozesse oder dem Konzept des szenischen Verstehens (Trescher, 1993/2012). Im Rahmen dieses Beitrags wird im folgenden Kapitel 5 der Gedanke zur Bedeutung der Reflexion von emotionalen Dimensionen (elementar-)pädagogischen Handelns für die Ausbildung von pädagogischem Takt aufgegriffen und in diesem Zusammenhang eine spezifische Form der Praxisreflexion – die sogenannten Work-Discussion-Seminare – vorgestellt.

## **5 Work Discussion nach dem Tavistock-Konzept – eine Form von Praxisreflexion zur Ausbildung von pädagogischem Takt?**

Die Methode der Work Discussion als eine spezifische Form der Praxisreflexion wurde in den 1970er Jahren von Martha Harris an der Tavistock-Klinik entwickelt (Rustin & Bradley, 2008). Ähnlich wie Herbart in seiner Idee des pädagogischen Takts postuliert, wurden Work-Discussion-Gruppen allmählich eingesetzt und von Personen besucht, die in unterschiedlichen beruflichen Feldern tätig waren, um vor dem Hintergrund psychoanalytischer Konzepte theoriegeleitet, »einen differenzierten und *verstehenden Zugang zum eigenen beruflichen Handeln* [Hervorh. d. Verf.] und zu emotionalen Erlebnisweisen im Berufsvollzug zu entwickeln« (Funder et al., 2013).

Die zentralen Merkmale dieses Beobachtungs- und Reflexionsverfahrens werden folgendermaßen charakterisiert (vgl. Sengschmied et al., 2022; Datler & Datler, 2014).

### **5.1 Beobachtung der eigenen Person im Praxisvollzug**

Die Aufgabe der Seminarteilnehmer:innen ist es, regelmäßig – d.h. ein Mal pro Woche für ca. eine Stunde – sich selbst während der Ausübung beruflicher Tätigkeiten und damit in Interaktion mit Kolleg:innen, Vorgesetzten etc. zu beobachten. Während der Beobachtung steht die Person vor der Herausforderung, ihren beruflichen Tätigkeiten nachzukommen und damit aktiv handelnd in die zu beobachtende Situation involviert zu sein. Gleichzeitig muss sie aus dieser beruflichen Involviertheit zurücktreten, innerpsychisch zum Geschehen in Distanz treten, um die Interaktionen, die sich zwischen ihr und anderen Personen während der Ausübung der beruflichen Tätigkeit entwickeln, aufmerksam wahrzunehmen.

## 5.2 Verfassen von Praxisprotokollen

Möglichst zeitnah an die im beruflichen Feld durchgeführte Selbstbeobachtung schreiben die Seminarteilnehmer:innen ein Praxisprotokoll. Diese Protokolle werden in Ich-Form verfasst und geben in möglichst deskriptiver Form das Geschehen in der beruflichen Situation wieder. Diese Protokolle sind so zu gestalten, dass bei den Leser:innen ein anschauliches Bild der geschilderten Situation entsteht. Seminarteilnehmer:innen stehen im Zuge des Verfassens eines Praxisprotokolls somit in besonderer Weise vor der Aufgabe, das in der Praxissituation Wahrgenommene innerpsychisch so zu bearbeiten und zu transformieren, dass es in Sinneinheiten gegliedert, in Sprache gefasst und in weitgehend deskriptiver Form schriftlich fixiert werden kann.

## 5.3 Besuch des Work-Discussion-Seminars

Während der gesamten Phase des Beobachtens der eigenen Person im beruflichen Feld wird ein Work-Discussion-Seminar besucht. Dieses Seminar besteht aus einer Gruppe von fünf bis acht Teilnehmer:innen, die alle Beobachtungen durchführen, sowie einer:m Seminar-Leiter:in mit psychoanalytisch orientierter Ausbildung und Erfahrung in der Anwendung der Methode der Work Discussion. In der klassischen Variante der Work Discussion nach dem Tavistock-Konzept arbeitet diese Gruppe ein Jahr oder länger zusammen. Im Rahmen jedes Treffens stellt jeweils ein:e Seminarteilnehmer:in ein Praxisprotokoll vor, indem sie:er es laut vorliest. Im Anschluss daran wird das Papier in der Gruppe gemeinsam besprochen. Im Zentrum des gemeinsamen Nachdenkens steht die Frage,

»wie die Personen, die an der Arbeitssituation beteiligt sind, diese erlebt haben mögen und auf welche Weise das Erleben den Ablauf der geschilderten Interaktion beeinflusst haben mag. Es wird untersucht, inwieweit unbewusste Phantasien das beobachtbare Verhalten prägen und inwiefern die beobachtbaren Arbeitsbeziehungen wohl die unbewussten Phantasien der beteiligten Personen beeinflussen können« (Steinhardt & Reiter, 2009, S. 142).

Gefühle, Fantasien und Gedanken, die im Zuge dieses Nachdenk- und Analyseprozesses bei den Seminarteilnehmer:innen aufkommen, werden in sehr engmaschigen Interpretationsschritten mit dem deskriptiven Beobachtungsmaterial in Verbindung gebracht.

»Emotionale Erfahrungen der ProtokollantIn, die zuvor vorrangig auf der Handlungsebene ihre Wirkung zeigten, weil sie noch nicht bewusst gefühlt oder gedacht werden konnten und daher ausagiert werden mussten, können nun auf der Reflexionsebene in ihren Bedeutungszusammenhängen verstanden werden« (ebd., S. 143).

Durch diese regelmäßige und länger andauernde Erfahrung des gemeinsamen Nachdenkens über das Praxisgeschehen und insbesondere über die Beziehungsdynamik zwischen den Beteiligten, deren Erleben und Gefühle, wird es den Seminarteilnehmer:innen allmählich gelingen, selbst solche Nachdenkprozesse bei sich anzuregen und berufliche Situationen hinsichtlich ihrer emotionalen Verstrickungen besser zu verstehen.

Wie in Kapitel 4 skizziert, argumentieren Herbart und daran anschließende Arbeiten, dass weder Theorie noch Praxis noch Reflexion der Praxis für sich alleine ausreichen, um in einer spezifischen Situation mit einem spezifischen Kind oder einer Gruppe von Kindern in professioneller Art und Weise Beziehung zu gestalten. Erst die Verbindung dieser drei Pole in Bezug auf eine spezifische pädagogische Situation macht dies möglich. Wie die obige Beschreibung der Merkmale von Work Discussion zeigt, werden ganz ähnliche Bemühungen in Work-Discussion-Seminaren verfolgt, um durch psychoanalytisch orientierte und in diesem Sinne theoriegeleitete Reflexion von Praxiserfahrungen einen differenzierten und verstehenden Zugang zum beruflichen Handeln zu entwickeln.

## **6 Abschließende Bemerkungen**

Ähnlich wie bei Elementarpädagogin Lora, die im Mittelpunkt des Fallbeispiels dieses Beitrags steht, sind im elementarpädagogischen Bereich für Mitarbeiter:innen der pädagogischen Teams und für Assistenzkräfte über weite Strecken keine institutionell verankerten Räume vorgesehen, die für die differenzierte und theoriegeleitete Reflexion der beruflichen Praxiserfahrungen genutzt werden können. Die Etablierung von Work-Discussion-Seminaren könnte einen solchen Raum darstellen. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass es neben Work Discussion weiterer Ausbildungsmodule bedarf, um sicherzustellen, dass jenen Inhalten, die in der Work Discussion erarbeitet werden, im beruflichen Alltag länger andauernd praxisleitende Bedeutung zukommt. So bedarf es beispielsweise Ausbildungselemente, in denen Konzepte und Wissensinhalte vermittelt werden, um mit der in der Work Discussion erworbenen Sensibilität für psychodynamische

Prozesse in professioneller Art und Weise umzugehen. Weiters wird auch professionelle Unterstützung notwendig sein, um Widerstände, die im Nachdenken über die eigene innere Welt im Rahmen von Work-Discussion-Gruppen aufkommen mögen, differenziert zu verstehen und damit umgehen zu lernen. Es ist auch an Module zu denken, die Teilnehmer:innen dabei begleiten, in der Work-Discussion-Gruppe erarbeitete Inhalte in die Praxis umzusetzen u. ä. Dabei handelt es sich über weite Strecken um Überlegungen, die noch in differenzierter Weise auszuarbeiten sind.

Doch bei all den Arbeitsschritten, die in diesem Zusammenhang noch zu setzen sind, stimmt eine Evaluationsstudie von Elfer (2024) zuversichtlich. Elfer (ebd.) evaluierte Work-Discussion-Gruppen, die von Elementarpädagog:innen besucht wurden, und bezog dabei u. a. auch die Perspektive der Kinder ein. So wurden beispielsweise über einen Zeitraum von sechs Monaten 444 Videos von 23 Kindern angefertigt, deren Bezugspädagog:innen Work-Discussion-Seminare besuchten, um die kindlichen Entwicklungsfortschritte im sozial-emotionalen Bereich zu raten. Dabei wurde deutlich, dass zwei Drittel der Kinder, deren Bezugspädagog:innen solche Seminare besuchten, deutliche Entwicklungsfortschritte machten, die nicht bloß auf das allmähliche Älterwerden der Kinder zurückzuführen waren (ebd., S. 40). Soweit die Studie zeigt, hängen diese Entwicklungsfortschritte maßgeblich mit der Art und Weise zusammen, wie Elementarpädagog:innen, die Work-Discussion-Seminare besuchten, über Kinder nachdenken und in weiterer Folge Interaktionen mit ihnen gestalten:

- (1) Elfer und seine Mitarbeiter:innen (2024, S. 27) zeigen, dass es Elementarpädagog:innen im Verlauf der Work-Discussion-Seminare zunehmend gelingt, sich in das Kind einzufühlen und sich um das Verstehen der kindlichen Erlebensweisen zu bemühen, während vorschnelles Beurteilen einer Situation oder eines Kindes allmählich in den Hintergrund rückt.
- (2) Darüber hinaus wird Elementarpädagog:innen durch den Besuch der Work-Discussion-Seminare allmählich nachvollziehbar, in welcher Art und Weise eigene Gefühle für die elementarpädagogische Praxisgestaltung bedeutsam sind (Elfer, 2024, S. 29).
- (3) Dieses differenzierte Nachdenken und der differenziertere Blick auf die Kinder und sich selbst im Praxisvollzug veranlasst Pädagog:innen, sich vermehrt Gedanken über mögliche innerpsychische sowie beziehungs-dynamische Beweggründe für des Verhalten eines Kindes zu machen (ebd., S. 30).
- (4) Elementarpädagog:innen, die an Elfers Studie (2024) teilnahmen, berichten, dass sie aufgrund des so entwickelten Wissens über Kinder und des

differenzierten Verstehens der inneren Welt von Kindern Interaktionen mit Kindern anders gestalten.

In Elfers Studie (ebd.) ist davon zu lesen, dass Pädagog:innen die Interaktionen mit Kindern zunehmend weniger rigide und streng nach externen Vorgaben gestalten. Den Beispielen, die in der Studie angeführt werden, ist darüber hinaus zu entnehmen, dass sich Pädagog:innen darum bemühen, Interaktionen kind- und situationsspezifisch zu gestalten.

Ruft man sich jene Beziehungsdynamik zwischen Patrick und Lora in der sogenannten Eingewöhnungsphase ins Gedächtnis, so mögen diese Ergebnisse der Evaluationsstudie ein gewichtiges Argument für die Integration von Work-Discussion-Seminaren in elementarpädagogische Aus- und Weiterbildungsangebote sein.

## Literatur

- Adorno, T. (1969). Tabus über den Lehrberuf. Stichworte. *Kritische Modelle*, 2, 68–84.
- Ahnert, L. (2014). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In dies. (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung* (S. 256–281). Ernst Reinhardt.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Beltz-Juventa
- Datler, W. & Datler, M. (2014). Was ist Work Discussion? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get>
- Datler, W. & Trunkenpolz, K. (2015). Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich. Unpublizierter Projektantrag.
- Datler, W. & Trunkenpolz, K. (2018). Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich. Unpublizierter Abschlussbericht.
- Datler, W. & Wining, M. (2013). Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 354–376). Springer.
- Eckstein, T. (2017). AQS-Erhebung Patrick. Unpubliziertes Projektmaterial.
- Elfer, P. (2024). *Talking with feeling in early years. »Work Discussion« as a model of supporting professional reflection and wellbeing*. Routledge.
- Ereky-Stevens, K., Fürstaller M. & Funder, A. (2008). Videoanalyse-Kodierhandbuch. Unpubliziertes Projektmaterial.

- Funder, A., Fürstaller, M. & Hover-Reisner, N. (2013). »Holding mind in mind« – Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von ErzieherInnen? In M. Winingen, W. Datler & M. Dörr (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit* (S. 217–236). Barbara Budrich.
- Fürstaller, M. (2019). *Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Eingewöhnung in Kitas*. Psychosozial-Verlag.
- Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. & Winingen, A. (2022). Die Wiener Kinderkrippenstudie. Eine Studie zur Eingewöhnung von unterdreijährigen Kindern in elementarpädagogische Einrichtungen. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 215–239). Springer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2018). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.
- Haberl, R. & Trunkenpolz, K. (2017). Hilfreich oder belastend? Zur Bedeutung von Ritualen während der Eingewöhnungsphase im Kindergarten. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 4(17), 22–23.
- Herbart, J. (1802/1982). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In J. Herbart, *Pädagogische Schriften* (Bd. 1, hrsg. v. W. Asmus, 2. Aufl., S. 121–131). Klett Cotta.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Datler, W., & Datler, M. (2018). Institutionalisierung der frühen Kindheit als Prozess der Erweiterung des sozialen Umfelds: Peers und ihre Bedeutung für frühe Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Krippen- und Kindergartenkontext. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 280–292). Beltz.
- Ijzendoorn, M., Vereijken, C., Bakermans-Kranenburg, M. & Riksen-Walraven, M. (2004). Assessing Attachment Security With the Attachment Q Sort: A Meta-Analytic Evidence for the Validity of the Observer AQS. *Child Development*, 75(4), 1188–1213.
- Kampe, R. (2017). Lehrplananalyse. Aus- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik. Unveröffentlichter Projektbericht.
- König, H.-D. (2019). Methodologische Einleitung. In J. König, N. Burgermeister, M. Brunner, P. Berg & H.-D. König (2019), *Dichte Interpretation: Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung* (S. 14–88). Springer Fachmedien.
- Leberl, T. (2019). *Sichtweisen auf den Übergangsprozess eines Kindes von der Tagesbetreuung in der Familie zur Tagesbetreuung im Kindergarten. Ein Vergleich der Sichtweisen der Mutter und der Pädagogin des Kindes Patrick auf diesen Prozess*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Mitas, L. (2019). *Patrick und seine Peers. Eine Einzelfallstudie – mittels Videoanalyse – zur Bedeutung von Peers und Regeln und Ritualen für den Eingewöhnungsprozess eines dreijährigen Bubens in den Kindergarten*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Reisenhofer, C. (2016). Patrick – Beobachtungsprotokolle. Unpubliziertes Projektmaterial.
- Reisenhofer, C. (2019). *Auf der Spur eines verlorenen Kindes*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Rustin, M. & Bradley, J. (2008). *Work Discussion. Learning from reflective practice in work with children and families*. Karnac.
- Schäufele, U. & Reisenhofer, C. (2023). »Gweint haben's eh nicht, oder?« – Zur Bedeutung von Forschungsgruppen für die Analyse des kindlichen Erlebens von Eingewöhnungs-

- prozessen im Rahmen der Tavistock Observation Method (TOM). In K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.), *Affekt – Gefühl – Emotion. Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Annäherungen aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive* (S. 119–134). Barbara Budrich.
- Seingschmied, I., Anderlik, S., Art, T. & Lehner, B. (2022). »Wenn ein Memory-Spiel unentschieden endet ...«. Work-Discussion – eine besondere Form der Praxisreflexion im Dienste der Ausbildung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 289–310). Springer.
- Stacher, T. (2016). Interviewtranskript 10. Unpubliziertes Projektmaterial.
- Steinhardt, K. & Reiter, H. (2009). Work Discussion. Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. In G. Diem-Wille & A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 136–157). Klett-Cotta.
- Suzuki, S. (2008). Takt als Medium. Überlegungen zum Takt-Begriff von J.-F. Herbart. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 17(1), 145–167.
- Trescher, H.-G. (1993/2012). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Pädagogik und Psychoanalyse* (S. 61–66). Königshausen & Neumann.
- Trunkenpolz, K. & Haberl, R. (2019). Noah betritt eine neue Welt. Kasuistisches zum kindlichen Erleben von Ritualen während des Übergangsprozesses in den Kindergarten. In J.-M. Weber, B. Rauh & J. Strohmmer (Hrsg.), *Das Unbehagen im und mit dem Subjekt* (S. 186–198). Barbara Budrich.
- Trunkenpolz, K. & Reisenhofer, C. (2022). Tavistock Observation Method (TOM) im Kontext von Forschung. Zur Idee des »research observers« am Beispiel des Forschungsprojekts »Lebensqualität im Pflegeheim«. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 239–268). Springer.
- Trunkenpolz, K. & Reisenhofer, C. (2024). Patrick and his peers: »and the three of them walk into the room ...«. Patterns of experience and peer relationships during children's transition into kindergarten. *Journal of Infant Observation*, 26(1–2), 63–80.
- Wiener Kinderkrippenstudie – WIKI (2007/2012). Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen. <http://www.univie.ac.at/wiki-projekt/?section=abstract>

»Everything runs smoothly!«

### A Psychoanalytic-Pedagogical Analysis of Settling-In-Processes into Kindergarten and its Implications for the Training of Early Childhood Education Teachers

*Summary:* Based on the findings of the Viennese research project »Rules, Rituals and the Transition to Kindergarten«, the psychoanalytically oriented analysis of a case study is used to discuss how a specific psychoanalytical method (work discussion) can contribute to reflecting on and analysing challenging working

situations in the field of early childhood education. Furthermore, it will be discussed how the consideration of Herbart's concept of »pedagogical tact« can also contribute to the cultivation of a theory-based reflection of psychodynamic processes in continuing training.

*Keywords:* Early Childhood Education, professionalisation, settling-in phase, tact of teaching, work discussion

### Biografische Notizen

*Kathrin Trunkenpolz*, Mag.<sup>a</sup>, Dr.<sup>in</sup>, ist Senior Lecturer im Arbeitsbereich Elementarpädagogik am Institut für Bildungsforschung und Pädagog:innenbildung der Universität Graz und Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin i. A. u. S. (APP Wien). Sie befasst sich mit Fragen zur frühen Kindheit, Professionalisierungsprozessen und Tavistock Observation Methoden.

*Christin Reisenhofer*, Mag.<sup>a</sup>, B. A., M. A., ist Universitätsassistentin (praedoc) im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Ausbildungskandidatin der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin i. A. u. S. (APP Wien) und Kinderbeistand bei Gerichtsverfahren. Arbeitsschwerpunkte: Frühe Kindheit, Young Child Observation und Game Studies.

### Kontakt

Kathrin Trunkenpolz

E-Mail: [kathrin.trunkenpolz@uni-graz.at](mailto:kathrin.trunkenpolz@uni-graz.at)

Christin Reisenhofer

E-Mail: [christin.reisenhofer@univie.ac.at](mailto:christin.reisenhofer@univie.ac.at)



# Triadisch-szenische Rekonstruktionen als fragile Räume der Begegnung

**Herausforderungen und Potenziale  
psychoanalytisch orientierter Praxisforschung  
im Feld der Gemeindepsychiatrie**

*Vera Dangel, Jonas Rüppel & Lara Spiegler*

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 109–129

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-109>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* Der Forschungsverbund VISION-RA ging im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprozesses den Interaktionsdynamiken zwischen Fachkräften der Gemeindepsychiatrie und den Adressat\*innen ihrer Angebote nach und erprobte eine psychoanalytisch-pädagogisch begründete Interventionsweise, die wir als triadisch-szenische Rekonstruktion bezeichnen. Ziel dieser Rekonstruktionen war es, im Sinne einer intervenierenden Praxisforschung auf recovery-förderliche Arbeitsbündnisse im Feld hinzuwirken. Im vorliegenden Artikel wird gezeigt, dass die realisierten triadisch-szenischen Rekonstruktionen insbesondere dann das Potenzial haben, zu neuen Formen der Verständigung zwischen den Akteur\*innen beizutragen, wenn es gelingt, einen triangulären Raum herzustellen und aufrechtzuerhalten. Zugleich werden die mit diesem Vorgehen verbundenen Herausforderungen diskutiert.

*Schlüsselwörter:* Interaktion, Praxisforschung, Gemeindepsychiatrie, Ethnografie, Tiefenhermeneutik, Triangulierung, Affekte

## 1 Einleitung

Als Impulse der Aktionsforschung in den 1970er Jahren vermehrt im deutschsprachigen Raum aufgegriffen wurden, waren es nicht zuletzt psychoanalytisch orientierte Sozialwissenschaftler\*innen und Pädagog\*innen in der Tradition der

Kritischen Theorie, die diese in ihren Projekten umzusetzen versuchten (z. B. Horn, 1979). Nachdem es in den folgenden Jahrzehnten um sozialwissenschaftliche Forschungsansätze mit einem intervenierenden Charakter eher still geworden war, ziehen diese unter dem Begriff der partizipativen Praxisforschung seit den 2010er Jahren wieder größeres Interesse auf sich (für einen kritischen Überblick siehe Flick & Herold, 2021). Vielfach wird jedoch davon ausgegangen, dass rekonstruktive Forschungsansätze, die auf latente Sinngehalte abzielen, für partizipative und intervenierende Projekte wenig geeignet sind (vgl. von Unger, 2014, S. 62). Dies gilt auch – wenn nicht insbesondere – für psychoanalytisch fundierte Ansätze, die ihren Blick auf die latent-unbewusste Dynamik des sozialen Geschehens richten – und somit auf Wünsche, Affekte und Konflikte, die als bedrohlich erlebt und daher unbewusst gehalten werden (Erdheim, 1984). Die im Feld der Praxisforschung artikulierte Skepsis korrespondiert dementsprechend auch mit Vorbehalten und Ängsten, die nicht selten von Praxispartner\*innen artikuliert werden, sobald das Vorhaben einer Annäherung an latente Strukturen thematisiert wird (vgl. Zimmermann, 2023).

Der vorliegende Beitrag greift auf Erfahrungen eines psychoanalytisch orientierten, intervenierenden Praxisforschungsprojekts zurück, in dem eine solche Kooperation dennoch zustande kam. Möglich wurde dies u. a. durch die Reaktivierung beruflicher Kontakte der Forschenden und die Durchführung von Diskussionsrunden vor Projektbeginn, in denen potenzielle Praxispartner\*innen ihre Befürchtungen und Erwartungen artikulieren konnten. Unter dem Titel »Video- und theatergestützte Soziale Innovationen im Bereich recovery-förderlicher Arbeitsbündnisse in der (Gemeinde-)Psychiatrie« (VISION-RA) gingen wir in Kooperation mit Fachkräften und Adressat\*innen gemeindepsychiatrischer Angebote den Interaktions- und Affektdynamiken in Alltagssituationen nach und versuchten gemeinsam auf recovery-förderliche Interaktionsweisen hinzuwirken.<sup>1</sup> Hierzu entwickelten und erprobten wir eine Form der psychoanalytisch-pädagogischen Intervention mit dem Ziel, emotionale (Fehl-)Abstimmungen mit beiden Interaktionsparteien gemeinsam aufzuarbeiten und zur Kultivierung recovery-förderlicher Arbeitsbündnisse beizutragen (vgl. May, 2022, S. 5). Diese Form

---

1 VISION-RA wurde von 2019 bis 2023 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Kennzeichen 13FH0045A7 gefördert und als Kooperationsprojekt der Hochschule RheinMain und der Katholischen Hochschule Mainz durchgeführt. Projektleitung: Prof. Dr. habil. Michael May, Prof.<sup>in</sup> Dr. Margret Dörr, Prof.<sup>in</sup> Dr. Brigitte Anderl-Doliwa, Prof. Dr. Jonas Rüppel. Die Verantwortung für den vorliegenden Beitrag liegt bei den Autor\*innen.

der Intervention, die wir als triadisch-szenische Rekonstruktion bezeichnen, wird im Folgenden eingehender dargestellt. Auf der Grundlage empirischer Erfahrungen zeigen wir auf, welche Chancen und Herausforderungen mit ihr verbunden sind. Es wird argumentiert, dass die triadisch-szenischen Rekonstruktionen insbesondere dann das Potenzial haben, zu neuen Formen der Verständigung zwischen den Akteur\*innen beizutragen, wenn es gelingt, einen triangulären Raum herzustellen und aufrechtzuerhalten. Möglicherweise – so die Hoffnung der Autor\*innen – kann die Reflexion dieser empirischen Erfahrungen auch zukünftige Forschungsvorhaben zur Umsetzung psychoanalytisch orientierter, intervenierender Praxisforschung ermutigen und zugleich für Fallstricke so konzipierter Forschungsdesigns sensibilisieren.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird das methodische Vorgehen von VISION-RA (2) dargestellt und dabei nicht nur die im Projekt vorgenommene Kombination von Ethnografie und Tiefenhermeneutik begründet (2.1), sondern auch die von uns entwickelte Form der Intervention – die triadisch-szenische Rekonstruktion – erläutert und vor dem Hintergrund des psychoanalytischen Konzepts der Triangulierung konturiert (2.2). Anschließend werden die Herausforderungen und Potenziale der in VISION-RA umgesetzten triadisch-szenischen Rekonstruktionen anhand der Dynamik exemplarischer Fälle skizziert (3) und im Fazit abschließend diskutiert (4).

## **2 Methodisches Vorgehen**

Ausgangspunkt des Projekts war die provozierende Hypothese der internationalen Recoverybewegung von Krisen- und Psychiatrieerfahrenen (vgl. Amering & Schmolke, 2012), dass die Diagnose »chronisch psychisch krank« oftmals aus misslingenden Interaktionsdynamiken zwischen Fachkräften und den so Diagnostizierten resultiere (Slade, 2009). Damit dreht die Recoverybewegung die klassisch-psychiatrische Sichtweise, die schwierigen Interaktionen seien Ausdruck und Manifestation einer pathologischen Disposition, die eindeutig in den psychiatrie- und krisenerfahrenen Personen verortet wird, gleichsam um. Wenngleich die empirische Befundlage zu diesen konfligierenden Perspektiven widersprüchlich ist (z. B. Kupper et al., 2015; Staniszewska et al., 2019), lag es nahe, die gegenwärtigen Interaktionsweisen zu reflektieren und alternative Wege der Begegnung zu erproben. Dabei lag der Fokus auf der subtilen AffektAbstimmung (Stern et al., 2012), die die professionellen Interaktionen durchzieht und entscheidend mitbestimmt.

Seinen Zielen näherte sich VISION-RA mittels eines mehrstufigen Verfahrens: Im Rahmen des vierjährigen Feldaufenthalts der Forschenden in verschiedenen gemeindepsychiatrischen Settings (u. a. Tagesstätten, stationäre Wohnformen, Sozialpsychiatrischer Dienst, Home Treatment) wurden Alltagssituationen zunächst teilnehmend beobachtet und anschließend tiefenhermeneutisch analysiert. Auf der Grundlage so generierter erster Verstehensansätze des Interaktions- und Affektgeschehens wurden dialogische Rückkopplungsgespräche (May, 2017) durchgeführt, in denen die Interaktionsdynamik prägnanter Szenen in einem triadischen Setting zwischen Fachkraft, Adressat\*in und Forscher\*in gemeinsam rekonstruiert wurde.<sup>2</sup> Um auch auf der Ebene der Rekonstruktion die latente Dynamik in den Blick zu nehmen, wurden diese Rückkopplungsgespräche ebenfalls aufgezeichnet und tiefenhermeneutisch analysiert. Im Folgenden werden die Schritte unseres Vorgehens dezidiert erläutert.

## 2.1 Ethnografie und Tiefenhermeneutik

Sozialwissenschaftliche Ethnografie zielt darauf ab, (inter-)subjektive Bedeutungswelten und Interaktionsverläufe oder sozio-kulturelle Praktiken und deren Effekte zu rekonstruieren. Insbesondere in ihrer vom Symbolischen Interaktionismus (Mead, 1973; Blumer, 2013) ausgehenden Variante liegt diesem Ziel die Prämisse zugrunde, dass der wechselseitige Interpretationsprozess, der den Handlungs- und Interaktionsweisen der Akteur\*innen zugrunde liegt, maßgeblich von der Situation beeinflusst wird, in der sie sich befinden (vgl. Blumer, 2013, S. 68). Die Forschenden nehmen daher über längere Zeiträume an den Aktivitäten im Feld teil und beobachten »aus erster Hand« (Breidenstein et al., 2015, S. 33), in welchen Kontexten die Beteiligten wie miteinander interagieren. In VISION-RA realisierten die Forschenden mehrwöchige bis mehrjährige Aufenthalte in acht kooperierenden gemeindepsychiatrischen Einrichtungen. Dabei suchten sie kontinuierlich Kontakt zu Fachkräften und Psychiatrieerfahrenen und bemühten sich, ihnen ihre »Vertrauenswürdigkeit« (Girtler, 2001, S. 109) unter Beweis zu stellen. Mit dem Ziel, die Vielfalt der Interaktionsweisen in

---

2 Die einzelnen Interventionszyklen endeten mit formativen Evaluationsgesprächen in dyadischen Settings, in denen die Forschende entweder mit der jeweiligen psychiatriee erfahrenen Person oder der Fachkraft sprechen konnte. Thematisch konzentrierte sich die Evaluation auf das affektive Erleben in den Beobachtungs- und Rekonstruktionssituationen sowie das Beziehungserleben im Nachgang der Intervention.

den Blick zu bekommen, erfolgten schließlich teilnehmende Beobachtungen unterschiedlichster Aktivitäten wie formellen und informellen Einzelgesprächen, Gruppenangeboten sowie unterstützende Maßnahmen zur Tagesstrukturierung und Alltagsgestaltung. Im Zuge dieser Beobachtungen entstanden detaillierte ethnografische Protokolle, die Zugang zu aufeinander bezogenen (Re-)Aktionsweisen ermöglichten und im Fokus der weiteren Schritte standen.

Aus der Perspektive psychoanalytischer Sozial- und Kulturforschung (Lorenzer, 1986; Leithäuser & Volmerg, 1988) ist davon auszugehen, dass soziales Handeln nicht nur unter Rekurs auf den situativen und sozio-kulturellen Kontext verstanden werden kann, sondern eine Analyse sozialer Prozesse und Interaktionsverläufe immer auch unbewussten Dimensionen Rechnung tragen muss. Soziale Interaktionen sind demnach nicht nur als regelhaft strukturierte Prozesse zu begreifen, in denen Sinn und Bedeutung schrittweise ausgehandelt werden, sondern auch als Ausdruck und Niederschlag einer inter- und intrasubjektiven Dynamik von Wunsch, Angst und Abwehr (vgl. Bereswill, 2003, S. 516). Es ist insbesondere dieser Fokus auf die konflikthafte Dimension – auch leiblich verankerter – Interaktions- und Begehrensformen, Affekte und Abwehrmanöver, mit denen sich die psychoanalytische Sozialforschung von interaktionistischen Analysen unterscheidet. Auch die Analyse der ethnografischen Protokolle konnte sich dementsprechend nicht auf deren manifesten Gehalt beschränken. Unter Rückgriff auf die Prinzipien des szenischen Verstehens (Lorenzer, 2006) im Rahmen der Tiefenhermeneutik (Lorenzer, 1986; König et al., 2019) wurde stattdessen versucht, sich der latent-unbewussten Dynamik des sozialen Geschehens anzunähern.

In ihrem methodischen Vorgehen orientiert sich die Tiefenhermeneutik an der psychoanalytischen Praxis selbst. Während der\*die Analytiker\*in in den Interaktionen mit dem\*der Analysand\*in im Sinne der Gegenübertragungsanalyse aufmerksam ihre eigenen affektiven Reaktionen verfolgt und diese als Wegweiser zur unbewussten Konfliktdynamik zu nutzen versucht, verfahren tiefenhermeneutisch Interpretierende ebenso mit dem ihnen vorliegenden Material: Sie nähern sich diesem gleichschwebend aufmerksam und frei assoziierend, indem sie bei der Lektüre ihren Affekten und leiblichen Sensationen, ihren Irritationen und Assoziationen nachzuspüren versuchen. Diese subjektiven Reaktionen, so die konzeptuelle Überlegung, können dann einen heuristischen Zugang zum latenten Sinngehalt des Materials eröffnen. Es ist angeraten, die tiefenhermeneutische Analyse – wie im vorliegenden Projekt – in Interpretationsgruppen vorzunehmen. Auf diese Weise können zum einen ein breiteres Spektrum an Reaktionsweisen in den Blick kommen und einzelne Lesarten relativiert werden; zum anderen kann

die Gruppe als ein »Resonanzraum« (Haubl & Lohl, 2020) fungieren, deren Dynamik bei der Interpretation des Materials einen weiteren Zugang zum latenten Sinn liefern kann (siehe auch Haubl & Schüle, 2016, S. 203–208).

Ethnografische Protokolle wurden bislang eher selten zum Gegenstand einer tiefenhermeneutischen Analyse gemacht, sodass die Kombination von Ethnografie und Tiefenhermeneutik methodologisch begründungsbedürftig erscheint.<sup>3</sup> Mit Julia König (2019) kann argumentiert werden, dass sich auch diese Materialien für eine solche Analyse eignen, weil sich in ihnen eine spezifische Felderfahrung dokumentiert. Dem Einwand, dass ethnografische Protokolle im Vergleich zu den Transkripten von Interviews oder Gruppendiskussionen einen stärker indirekten Bezug zur sozialen Situation aufweisen, insofern es sich um Texte handelt, die nachträglich von den Forschenden verfasst werden und notwendigerweise durch deren subjektive Wahrnehmung geprägt sind, kann entgegengehalten werden, dass gerade darin ihre Stärke liegt. Wenn wir die Subjektivität dieser Daten anerkennen und methodisch in der Analyse berücksichtigen, können wir das darin liegende Potenzial auf besondere Weise mobilisieren. Dafür sind die ethnografischen Protokolle als »Dokumentationen des subjektiven Niederschlags [...] eines bestimmten Interaktionsgefüges« (König, 2019, S. 96) zu behandeln – in unserem Fall von Szenen der gemeindepsychiatrischen Praxis. Vor diesem Hintergrund war es Aufgabe der Forschenden, in den ethnografischen Protokollen das beobachtete Geschehen in seiner Komplexität möglichst genau festzuhalten und zugleich die eigenen emotionalen Reaktionen auf die beobachteten Interaktionsdynamiken zu dokumentieren. Protokolliert wurden somit neben den Praktiken und verbalen Äußerungen sowie den gestischen und körperlichen Reaktionen der Interagierenden (vgl. Goffman, 1996, S. 263) immer auch die eigenen Affekte, Irritationen und Assoziationen der Forschenden – jene leib-sinnlichen Reaktionen also, die als Hinweise für jene Dimension des Geschehens fungieren können, die über das in der Situation explizit Versprachlichte und Beobachtbare hinausgeht. Auf diese Weise sollte der Weg zum konkreten Erleben, zur konkreten Erfahrung in der Situation und damit zur latenten Interaktions- und Affektdynamik der interessierenden Szene geebnet werden.

---

3 Ausnahmen bilden beispielsweise die Studie zur infantilen Sexualität von Julia König (2019) und Studien zur familialen Sozialisation von Jungen von Frank Dammasch und Marian Kratz (Dammasch & Kratz, 2014; Kratz, 2016). Darüber hinaus ist zu betonen, dass sich im Feld der psychoanalytischen Sozialforschung mit den verschiedenen Traditionen der Ethno(psycho)analyse (Reichmayer, 2013; Bosse, 1994) verwandte Forschungsansätze entwickelt haben, für die ein ethnografischer Forschungsstil sehr viel prägender ist.

## 2.2 Triadisch-szenische Rekonstruktionen

Auf der Grundlage dieser tiefenhermeneutischen Analyse der Beobachtungsprotokolle erfolgten triadisch-szenische Rekonstruktionsgespräche. Deren Ziel war die reflexiv dialogische Aufarbeitung emotionaler (Fehl-)Abstimmungen mit den beteiligten Akteur\*innen und die Kultivierung recovery-förderlicher Arbeitsbündnisse in gemeindepsychiatrischen Institutionen (vgl. May, 2022, S. 5). Grundlegend wurde dabei davon ausgegangen, dass die dialogische Rekonstruktion des Erlebens aller Akteur\*innen dazu beitragen kann, Spannungsfelder im professionellen Beziehungsverhältnis aufzuspüren und zu bearbeiten, und somit einer recovery-förderlichen Zusammenarbeit zuträglich ist.

Realisiert wurden 20 szenische Rekonstruktionen in einem triadischen Setting, bestehend aus Forscher\*in/Moderator\*in, Fachkraft und Psychiatrie-Erfahrenere\*r.<sup>4</sup> Auf diese Weise konnten wir erstens einen Impuls des gemeindepsychiatrischen Feldes aufgreifen, der in den letzten Jahren mit dem Konzept des »Offenen Dialogs« (z. B. Aderhold, 2015) verbunden wird. Im Kern dieses Ansatzes steht ein möglichst egalitärer Austausch zwischen professionellen Teams, Psychiatrie-Erfahrenen und Angehörigen im Hinblick auf alle behandlungsrelevanten Entscheidungen (z. B. Kłapciński & Rymaszewska, 2015). In Übereinstimmung mit dieser Stoßrichtung sollte in den Rekonstruktionsgesprächen nicht nur mit Fachkräften *oder* Psychiatrieerfahrenen reflektiert werden, welche Dynamik sich in den fokussierten Szenen ereignet hat, sondern ein Raum geschaffen werden, in dem – trotz der unhintergehbaren Hierarchien und Asymmetrien des Feldes – die Pluralität der Perspektiven in ihrer Differenz zur Geltung kommen kann.

Zweitens lag ein triadisches Setting auch aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive nahe, insofern die Öffnung der Dyade durch das Hinzutreten einer\*s »Dritten« mit entscheidenden Transformationen des psychischen Innenraums in Verbindung gebracht wird. Entwicklungspsychologisch wird der Prozess der Triangulierung nicht nur mit einer Differenzierung der Wahrnehmung und des

---

4 Dabei basierten 18 auf ethnografischen Protokollen und zwei auf Videoaufzeichnungen. Darüber hinaus wurden 24 weitere Rekonstruktionen durchgeführt, die hier nicht in die Analyse einbezogen werden, da sie entweder nicht in einem triadischen Setting stattfinden konnten (8 Rekonstruktionen, davon vier basierend auf ethnografischen Protokollen und 4 basierend auf den Erinnerungen der Teilnehmenden) oder ihnen aus forschungspraktischen Gründen (bspw. aufgrund des Wunsches, die Rekonstruktion direkt im Anschluss an die Beobachtung durchzuführen) keine tiefenhermeneutische Analyse vorausgegangen ist (16 Rekonstruktionen, davon 13 basierend auf Erinnerungen der Teilnehmenden und drei basierend auf Audioaufzeichnungen).

Denkens, sondern auch mit der Erschließung eines neuen Beziehungsmodus in Verbindung gebracht (z. B. Grieser, 2017). Während sich das Kind in einer dyadischen Welt vor allem auf ein Objekt hin oder von diesem wegbewegen kann und damit insbesondere Konflikte um Nähe und Bindung verbunden sind, vervielfältigen sich die Möglichkeiten in der Triade. Nicht zuletzt die Vergegenwärtigung der Beziehung zwischen den Eltern – jener Dyade im Dreieck also, aus der das Kind ausgeschlossen ist – sowie die Möglichkeit vermittelter Beziehungen zwischen den drei Parteien gehen mit der Entwicklung neuer Konflikte und Affekte (z. B. Eifersucht, Neid und Schuld) einher (ausführlich Busse & Tietel, 2018, S. 15). Gleichzeitig eröffnet die sich aus diesen Erfahrungen entwickelnde Fähigkeit, sich selbst aus der Perspektive eines Dritten zu betrachten und – damit verwandt – über sich und andere in mentalen Zuständen zu reflektieren, neue Möglichkeiten der Affekt- und Beziehungsregulation (z. B. Fonagy et al., 2022). Trianguläre Kompetenzen werden jedoch nicht einfach erworben und stehen dann kontinuierlich und unabhängig vom Kontext zur Verfügung; eher ist von einer triangulären Position auszugehen, die errungen, aber auch wieder verloren gehen kann. Der entstehende Innenraum, in dem Ambivalenzen im Sinne eines »Sowohl-als-Auch« (Busse & Tietel, 2018, S. 26) aufrechterhalten werden können, bleibt also an soziale Kontexte gebunden; er kann durch diese befördert oder auch geschwächt werden. Folgt man diesen Überlegungen, kann davon ausgegangen werden, dass das triadische Setting der Rekonstruktionsgespräche die Perspektivenübernahme in Verbindung mit ihrer Bedeutung für die Affektregulation befördern und auf diese Weise eine Veränderung von Interaktionsweisen anregen kann.<sup>5</sup>

Die konkreten Rekonstruktionen basierten zum einen auf von den Akteur\*innen erinnerten Szenen und zum anderen auf von den Forschenden ausgewählten Protokollsequenzen oder – angelehnt an die methodische Vorgehensweise von »Marte Meo« (Aarts, 2011) – auf Videosequenzen, in denen die vergangenen Interaktionen parallel zur teilnehmenden Beobachtung festgehalten worden waren. Von den Forschenden wurden solche Sequenzen fokussiert, in denen es entweder auf manifester Ebene zu einer Unstimmigkeit oder gar einem Konflikt gekommen

---

5 Selbstverständlich kann auch ein dyadisches Gespräch eine trianguläre Struktur aufweisen, die sich letztlich schon daraus ergibt, dass sich die beiden Parteien auf etwas Drittes beziehen bzw. in ihrer Begegnung etwas Drittes erschaffen (siehe z. B. Ogden, 2006). Wir gehen jedoch davon aus, dass eine manifest triadische Struktur insbesondere in krisenhaften Situationen helfen kann, einen triangulären Raum zu eröffnen und aufrechtzuerhalten. (Zur Triangulierung in pädagogischen Kontexten siehe Dammasch et al., 2008.)

war oder die in der tiefenhermeneutischen Analyse Irritationen evoziert hatten, sodass sie zum Ausgangspunkt von weiterführenden Assoziationen in der Interpretationsgruppe geworden waren.

Die in die Rekonstruktionen eingebrachten Hypothesen zur latenten Affekt- und Interaktionsdynamik aus der vorangegangenen Tiefenhermeneutik waren als Reflexionsimpulse konzipiert, die zu neuen Formen der kommunikativen Verständigung anregen sollten. Ob und wie diese tiefenhermeneutisch generierten Lesarten eingebracht wurden, unterschied sich sowohl zwischen den Moderierenden als auch zwischen den Rekonstruktionsgesprächen. Insgesamt aber galt, dass das Einbringen dieser Hypothesen mit dem Anliegen verbunden war, möglichst solche Veränderungsprozesse in den professionellen Beziehungsverhältnissen anzustoßen, die von den psychiatriee erfahrenen Personen potenziell als recovery-förderlich erlebt werden.

### **3 Potenziale und Fallstricke der triadisch-szenischen Rekonstruktion**

Die empirischen Erfahrungen im Rahmen von VISION-RA zeigen, dass es in den von uns initiierten triadisch-szenischen Rekonstruktionen tatsächlich zu bedeutenden Momenten kam, die zu neuen Formen der Verständigung zwischen den Akteur\*innen beitrugen. Dies werden wir im Folgenden anhand zweier exemplarischer und mit Originalzitaten versehener Fälle darstellen. Die ausgewählten Rekonstruktionen veranschaulichen jedoch auch die mit ihnen verbundenen Herausforderungen und Fallstricke. Wir werden insbesondere zeigen, wie der in den Rekonstruktionen anvisierte trianguläre Raum zusammenbrechen und einer Bündnisbildung Platz machen kann. Damit werden die durch die triadisch-szenischen Rekonstruktionen bereitgestellten Räume der Begegnung, Reflexion und Verständigung in ihrer Fragilität erkennbar.

#### **3.1 Zwischen Begegnung und Vereinzelung: Triadisch-szenische Rekonstruktionen als prekäre Reflexionsräume**

Die Potenziale des von uns erprobten Verfahrens lassen sich an der Dynamik eines Rückkopplungsgesprächs zwischen einer sozialpädagogischen Fachkraft (FK) und einer psychiatriee erfahrenen Person (PE) zeigen, das von einem Mitglied des Forschungsteams (M) sieben Tage nach der teilnehmenden Beobachtung einer

Beratungssitzung moderiert wurde. Anlass der ursprünglichen Beratungssitzung war ein wöchentliches Gesprächsangebot der gemeindepsychiatrischen Institution, das sich speziell an junge Erwachsene im Rahmen von »Wohnen mit Assistenzleistungen« gemäß der Eingliederungshilfe nach SGB IX richtet.

Die M eröffnete das Rekonstruktionsgespräch mit dem Vorschlag, zur »Einstimmung« zunächst gemeinsam »zusammenzutragen«, was von dem Beratungsgespräch der vorangegangenen Woche »in Erinnerung geblieben ist«. Es stellte sich ein spontaner und dynamischer Dialog zwischen der FK und der PE ein, bei dem diese nicht nur verschiedene Themen zusammentrugen, die die vergangene Beratungssitzung bestimmt hatten, sondern auch einander Fragen stellten, um ihre Erinnerungen gegenseitig anzureichern. Es zeigte sich dabei eine beachtliche wechselseitige Orientierung am Gegenüber. Thematisch fokussierten die Akteurinnen unter anderem auf eine Sitzung im Rahmen der Psychotherapie, die die PE zum damaligen Zeitpunkt in Anspruch genommen hatte und auf die die FK am Ende des ursprünglichen Beratungsgesprächs noch einmal zurückgekommen war. In der Rekonstruktion stellte die FK nun fest, dass sie dieses Thema am Ende der Beratung noch einmal aufgegriffen habe, da sie davon ausgegangen war, dass dies »ein wichtiges Thema« für ihre Adressatin gewesen sei. »Ich wollte Ihnen das Gefühl geben, dass ich Sie gehört habe, in dem, was Sie so erzählen«, resümierte sie. Dies evokierte eine starke affektive Reaktion bei der PE und regte diese zu biografischen Reflexionen an. Das von der FK gezeigte Interesse (be-)rührte sie sichtlich, da sie eine solche Erfahrung – wie sie festhielt – aus ihren familiären Beziehungen nicht kannte. Ausgehend von den so vergegenwärtigten und zur Sprache gekommenen biografischen Verwundungen begann die PE zu weinen, was wiederum das Mitgefühl der FK weckte und auch bei dieser Tränen hervorrief.

Es kann argumentiert werden, dass in der Triade durch die Anwesenheit einer potenziell haltenden Dritten ein Schutzraum entstanden war, in dem sich eine Begegnung ereignen konnte, die die PE in diesem Moment als »sehr menschlich« beschrieb. Der entstandene Raum ermöglichte es den Akteur\*innen auch, ihre wechselseitige »Erwartungshaltung« zu dialogisieren. So erkannten sie ihren gemeinsamen Wunsch, sich gegenseitig im Kontakt ein möglichst »positives Gefühl zu geben«. Die zustande gekommene emotionale Verbindung erlebte die PE als »sehr angenehm«, während die FK davon »total faszinier[t]« war.

Dann jedoch nahm die Interaktions- und Affektdynamik im Rekonstruktionsgespräch eine Wendung, die die Fragilität des so entstandenen Begegnungsraums offenbart. So fühlte sich die FK vor dem Hintergrund des affektorientierten gemeinsamen Blicks auf das professionelle Beziehungsverhältnis »von oben drauf«

dazu veranlasst, die PE auf direktem Weg zu fragen, ob sie nun zu viel von ihren Emotionen gezeigt habe und deshalb »vielleicht nicht mehr so unterstützend« gewesen sei. Es ist davon auszugehen, dass die eigene affektive Involviertheit aufseiten der FK eine schambehaftete Unsicherheit über die Herstellung und Aufrechterhaltung ihrer Professionalität evoziert hatte. Dem begegnete die PE zunächst mit einer wertschätzenden Reaktion, indem sie die emotionale Beteiligung der FK würdigte und erklärte, sie sei »sehr zufrieden damit, wie wir das hier machen«. Dass die FK »auch darauf reagiert, was ich sag«, erleichtere ihr Prozesse der Selbstreflexion mit Gefühlsbekundungen. Dann artikuliert sie jedoch die »Sorge«, dass sich die Beratungssitzungen durch diese affektive Beteiligung möglicherweise »zu sehr in Richtung Therapie« verschieben würden. Hinzufügend deutete die PE an, die Aufarbeitung emotionaler Themen in »richtiger Therapie-Therapie« besser aufgehoben zu sehen, da »das hier [...] in dem Sinne, ja, nicht wirklich professionell [ist]«. Auf die durchaus als entwertend verstehbare Zurückweisung antwortete die FK beschwichtigend, sie werde »Grenzen setzen«, also berücksichtigen, was ein »Therapeut dann [wirklich] besser kann«. Die M, die Dritte der skizzierten Triade, fühlte sich wiederum durch die starken »Emotionen, die hier im Raum sind«, verunsichert. Dies veranschaulicht ihre Bitte an die Akteur\*innen um Rückmeldung, die sie stotternd artikuliert: »Ähh, ähh, wir sitzen jetzt, ne, ne knappe Stunde zusammen. Also von daher gebt mir ein Zeichen, wenn es für euch genug [ist, Verf.]«.

Die PE richtete in dieser Sequenz den Blick auf die Grenzen der sozialpädagogischen Professionalität im Kontext des Geschehens. Dieser Hinweis kann einerseits als eine Kritik an dem zur Verfügung gestellten Rahmen gedeutet werden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die M als Vertreterin des durch das Forschungsteam zur Verfügung gestellten Settings mit einer beschämten Verunsicherung reagiert. Andererseits kann jedoch angenommen werden, dass dieses Erleben der M auch etwas von einer Verunsicherung transportiert, die in diesem Moment in der FK aufgestiegen ist. So kann der zitierte Hinweis der PE auch als eine hierarchisierende Wertung der Professionen gelesen werden, den die FK selbst als Beschämung erlebt, insofern ihre Kompetenz infrage gestellt wird. Entsprechend kann in dieser Szene von einem analogen Erleben von M und FK ausgegangen werden, auf welches die M mit der angebotenen Beendigung des Gesprächs antwortet. Sie scheint darum bemüht, sich selbst, aber auch der FK einen Ausweg aus der (potenziell) beschämenden Situation zu eröffnen. In der dokumentierten Interaktionsdynamik offenbart sich somit der ambivalente Versuch, die – in Reaktion auf die sich ausbreitenden Schamgefühle – drohende Vereinzelung durch eine Bündnisbildung abzuwenden.

Das skizzierte Rekonstruktionsgespräch verdeutlicht die Ambivalenzen der Dynamiken, die uns und unsere Kooperationspartner\*innen im Rahmen unseres Forschungsvorgehens immer wieder herausforderten. Die Potenziale des triadisch-szenischen Settings treten deutlich zutage. Durch das forschungsmethodische Vorgehen entwickelte sich ein reflexiver Begegnungsraum, in dem die Akteur\*innen – ihren Hinweisen folgend – »sehr ehrlich und offen miteinander« über Emotionen sprechen konnten und ein gemeinsames (Er-)Tragen vom Leiden an sich selbst und anderen möglich wurde. Die geteilte Intimität erlaubte prozessual Unsicherheiten bzw. Sorgen im professionellen Beziehungsverhältnis zu offenbaren. Da zuvor »noch nie darüber gesprochen« wurde, fand eine Erweiterung des gegenseitigen Verstehenshorizonts statt. Der Dialogverlauf zeigt aber auch, wie die professionelle Beziehungsverhältnisse bekräftigende Dynamik des emotional aufeinander Einlassens in eine beschämende und verunsichernde Dynamik umschlagen sowie in Vereinzelung und latenter Bündnisbildung münden kann.

### **3.2 Zwischen Emanzipation und Regression: Triadisch-szenische Rekonstruktionen als Orte der Bündnisbildung**

Dynamiken der Bündnisbildung und Beschämung lassen sich auch in einem weiteren triadisch-szenischen Rekonstruktionsgespräch beobachten, in dessen Fokus der Hausbesuch einer sozialpädagogischen Fachkraft (FK) bei einer psychiatrienerfahrenen Person (PE) stand. Der Hausbesuch erfolgte im Kontext einer Tagesstätte für Erwachsene, die »Leistungen zur sozialen Teilhabe« gemäß der Eingliederungshilfe nach SGB IX anbietet. Anlass war der Wunsch der PE, die Organisation ihres geplanten Umzugs direkt vor Ort mit der FK zu besprechen. Gegenstand des damaligen Gesprächs war u. a. die Frage, welche der vorhandenen Möbel sie aus ihrem alten in das neue Appartement mitnehmen wollte. Über einen Tisch, dessen Mitnahme die PE ablehnte, entbrannte eine längere Diskussion zwischen den Akteur\*innen. Die Rekonstruktion fand eine Woche nach diesem Hausbesuch statt und wurde ebenfalls von einem Mitglied des Projektteams (M) moderiert.<sup>6</sup>

Beim Einstieg in das triadisch-szenische Rekonstruktionsgespräch kamen die Akteur\*innen schnell auf diesen Dialog »über verschiedene Möbelstücke« im

---

6 Anwesend war darüber hinaus ein weiteres Mitglied des Forschungsteams, das die im Fokus stehende Interaktion teilnehmend beobachtet hatte, in der Moderation jedoch in den Hintergrund trat.

Rahmen des vergangenen Hausbesuchs zu sprechen, ohne diesen aber weiter zu vertiefen. Schließlich war es die M, die ihr Interesse formulierte, auch darüber sprechen zu wollen, wie »das mit dem Tisch, wie das gelaufen ist«. Auf die Äußerung der PE, die Esstischmitnahme erweise sich für sie weiterhin »strittig«, antwortete die FK beruhigend, dass der Umzug samt dem Esstisch erst einmal durchgeführt werden müsse. »Zur Not könnte der immer noch in den Keller« oder entrümpelt werden, schlussfolgerte sie. Daran anknüpfend machte die M die FK darauf aufmerksam, »gerade eine weitere Beratung« durchzuführen – statt, wie ergänzt werden könnte, gemeinsam zu überlegen, was sich in der damaligen Szene zwischen den beiden ereignet hat. Daraufhin bot die M der PE an, ihre Überlegungen noch einmal zu präzisieren, was diese – zunächst zögerlich, dann nochmal gestützt durch die M – letztlich mit einem klaren Hinweis tat: »Ich hatte den Eindruck, Sie wollen mir etwas ...unterschieben. Und zwar Ihre Meinung, dass der Tisch dahin passt, und da bin ich mir auch bis jetzt noch nicht sicher«. Der entstandene Raum ermöglichte es der PE somit, ihre Position zu verdeutlichen. Diese Selbstoffenbarung lenkte den Rekonstruktionsfokus auf weitere Sequenzen des Hausbesuchs, die einen verdeckten Widerstand der PE gegen den wiederholten »Vorschlag« der Tischmitnahme durch die FK deutlich werden ließen. So wurde etwa ihre ironische Bemerkung, keinen Esstisch zu benötigen, da sie sich zur Mahlzeiteinnahme bei ihrer neuen Appartementnachbarin einladen werde, im Laufe der Rekonstruktion als ein Manöver erkennbar, mit dem sie das »Thema mit dem Tisch beenden [wollte]«. Schließlich brachte die M eine in der tiefenhermeneutischen Analyse des Beobachtungsprotokolls generierte Lesart als Reflexionsimpuls ein, in der die von der FK verfolgte Handlungs- und Gesprächsstrategie mit der analytischen Figur der »fürsorglichen Belagerung« verglichen wurde.

Im Rahmen der szenisch-triadischen Rekonstruktion gelang es der PE erstmals, ihre Unzufriedenheit mit den bisherigen Begegnungen zu verbalisieren. Somit kann argumentiert werden, dass auch in dieser triadisch-szenischen Rekonstruktion interaktiv ein Raum hergestellt wurde, der ein Potenzial zur Veränderung der professionellen Beziehung zwischen den Akteur\*innen hatte. Nicht nur war es der PE möglich, ihre Unzufriedenheit mit den bisherigen Begegnungen zu verbalisieren, sondern auch die FK erschloss den Bedeutungsgehalt verschiedener Reaktions- und Handlungsweisen »neu« und bekundete ihre Absicht, dies in zukünftigen Beratungssituationen zu berücksichtigen.

Allerdings vermittelt sich bei einer genauen Analyse des Transkripts der Eindruck, dass der trianguläre Raum zumindest zwischenzeitlich einem Bündnis zwischen der M und der PE gewichen ist, welches auf die Ermächtigung der letz-

teren abzielte, dabei jedoch das Ziel einer verständigungsorientierten Begegnung gefährdete. Die Dynamik einer paternalistisch-fürsorglichen Belagerung, die für Interaktionen zwischen der PE und der FK bestimmend war, schien phasenweise in der Beziehung zwischen M und FK zurückzukehren, sodass diese weniger aufgelöst als vielmehr verschoben wurde. So kam die FK in Reaktion auf den von der M eingebrachten Reflexionsimpuls selbstkritisch auf ihre Gesprächs- und Beratungsstrategien zu sprechen, wirkte dabei aber deutlich verunsichert: »Ab nem gewissen Punkt ist es vielleicht zu viel, ist die Frage, wann man das merkt als Beraterin?« Die PE verbalisierte hingegen nun ganz explizit ihren zuvor eher subtil vorhandenen Widerstand gegen den von ihr kritisierten Paternalismus: »Um es noch deutlicher zu machen, mir ist es manchmal zu dumm.«

Interessant ist jedoch, dass dieses Bündnis zwischen der M und der PE im Gesprächsverlauf keinen Bestand hatte. Stattdessen schienen sowohl die PE als auch die FK daran zu arbeiten, das situative Bündnis zwischen der PE und der M wieder aufzulösen und die eigene Beziehung zu stabilisieren. Ersichtlich wird dies insbesondere, als die FK einen Bezug zu einem gemeinsamen Cafébesuch mit der PE herstellt, der zum damaligen Zeitpunkt einige Wochen zurücklag. Dort wurde, wie sie betont, gemeinsam »herzhaft gelacht« und zwar »richtig laut«. Die beiden Akteur\*innen schwelgten daraufhin in Erinnerungen und tauschten sich über ihre unterschiedlichen Bewertungen des Cafés aus: Während die PE es als »armselig« bezeichnete, da es »sehr schlecht« laufe, empfand die FK es als »altbacken aber schön«. Resümierend teilt die PE mit, dass ihr erst durch das gemeinsame Lachen aufgefallen sei, was sie »für ein Blödsinn da gesagt habe, mit dieser Armseligkeit«. Als die M nun erneut einhakte und die Frage aufwarf, ob nicht auch in dieser Interaktion ein subtiler Widerstand zu dechiffrieren war (»Sie haben aber doch im Kopf gehabt, dass das nicht richtig läuft und deswegen haben Sie das gesagt, oder?«), wies nicht nur die FK diesen emanzipatorisch ausgerichteten Unterstützungsversuch zurück, sondern ließ auch die PE diesen Impuls gleichsam ins Leere laufen. So entgegnete sie auf die direkte Nachfrage, wie es ihr nun gehe, mit dem knappen Hinweis: »Ich schweige«. Lachend antwortete die M, die Botschaft verstanden zu haben, um sich dann nach dem Wohlbefinden der FK zu erkundigen. Diese wendete das Herausgearbeitete nun jedoch gegen M: Durch die Rekonstruktion habe sie erfahren, dass das Schweigen der PE als ein »wertvolles Signal« im Sinne »jetzt ist mal Schluss mit Beratung« verstanden werden müsse.

Bei triadisch-szenischen Rekonstruktionen in einem durch Machtdynamiken und Asymmetrien durchzogenen Feld wie dem der (Gemeinde-)Psychiatrie kann es notwendig sein, der strukturell unterlegenen Position zur Seite zu springen:

Der Raum zur Selbstoffenbarung entsteht möglicherweise nur dann, wenn deren Position durch eine Dritte flankiert wird. Eine herausfordernde Dynamik kann sich jedoch ereignen, wenn sich daraus ein Bündnis entwickelt, aus dem der\*die andere Akteur\*in ausgeschlossen ist. Dabei ist zu beachten, dass solche Bündnisbildungen auch für die Bündnispartner\*innen selbst beängstigend sein können, da sich der\*die Ausgeschlossene nach der triadischen Begegnung revanchieren könnte. Infolgedessen sind Bündnisse in triadischen Konstellationen, wie im skizzierten Beispiel, nicht selten instabil. So kann vermutet werden, dass aufseiten der PE die aufkeimende Sorge wirkte, die FK könnte sich – im späteren Zurückgeworfensein auf die Dyade – in Rache oder Vergeltung üben. Vor diesem Hintergrund erschien es für die PE vermutlich ratsam, das Bündnis mit der M wieder aufzulösen und die Beziehung zur FK zu rehabilitieren. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Beziehung zwischen den Akteur\*innen durch das triadisch-szenischen Rekonstruktionsgespräch einen neuen, reflexiven Impuls erhalten hat.

#### **4 Fazit**

Zusammenfassend haben unsere Erfahrungen die Potenziale, aber auch die Herausforderungen der von uns erprobten forschungsbasierten Intervention gezeigt. In der besonderen Situation der triadisch-szenischen Rekonstruktion kann es zu vielfältigen Spannungsdynamiken zwischen den Beteiligten kommen, die keineswegs einer der Akteur\*innen allein zuzuschreiben und stets unter der Brille der triadischen Struktur zu betrachten sind. Die Begegnungen haben das Potenzial, Affektdynamiken zu evozieren, die nicht nur die Fachkräfte und Psychatriererfahrungen, sondern auch die Forschenden erfassen. Die triadisch-szenischen Rekonstruktionen offenbarten sich somit in ihrer Ambivalenz – als fragile Räume potenzieller Begegnung wie auch als Orte der potenziell verunsichernden und beschämenden Vereinzelung oder Bündnisbildung.

Nahezu alle Rekonstruktionsgespräche einte, dass die Ermutigungen zur Selbstmitteilung von Erfahrungen und Gefühlen seitens der Moderierenden von den Akteur\*innen in der Regel genutzt werden konnten. Das triadische Setting wurde als hinreichend schützender Raum erlebt, in dem Vulnerabilitäten ihren Ausdruck finden konnten. In vielen Fällen eröffnete auch das Einbringen tiefenhermeneutischer Hypothesen durch die Forschenden neue Möglichkeiten, um sich bislang latenter Affekte und Impulse gewahr zu werden und ebendiese zu verbalisieren. Der entstandene Raum ließ es mithin möglich werden, sich emotional

aufeinander einzulassen, wodurch eine Erweiterung des gegenseitigen Verstehenshorizonts zustande kam.

Es wurde allerdings auch deutlich, dass das triadische Setting mit Herausforderungen für alle Beteiligten – nicht zuletzt für die Moderierenden – verbunden ist. Am Beispiel von Supervision und Beratung argumentieren Busse und Tietel (2018, S. 22), dass eine zentrale Schwierigkeit darin bestehe, die Beziehungen im Dreieck in einem wechselseitigen »Dialog und ohne Ausschluss eines der beiden Akteure auszubalancieren«. Immer wieder tendiere die Triade jedoch dazu, auseinanderzubrechen und auf eine Dyade zu regredieren, von der die dritte Partei exkludiert ist. Inhärent sind solchen Zusammenbrüchen des triangulären Raums häufig auch Dynamiken von Scham und Beschämung, welche es – wie in den skizzierten Fällen – aufzuspüren und im Idealfall aufzufangen gilt.

Solche Koalitions- oder Bündnisbildungen konnten in den von uns durchgeführten triadisch-szenischen Rekonstruktionen häufig beobachtet werden – und zwar im Hinblick auf jede der Dyaden des von uns fokussierten Dreiecks. So finden sich im Material etwa Bündnisbildungen der Moderator\*innen mit den im sozialen Machtgefüge schwächer positionierten und folglich als zu schützen erlebten Psychatriererfahrenen, wie es exemplarisch im zweiten hier vorgestellten Fall deutlich wurde. Doch auch Bündnisbildungen der Moderator\*innen mit den beteiligten Fachkräften sind zu beobachten, beispielsweise als Reaktion auf ein vages Gefühl der Schuld, mit der Ermutigung zur Selbstmitteilung Tür und Tor für eine die Fachkraft bedrängende Interaktionsdynamik eröffnet zu haben. Eine solche Dynamik der Bündnisbildung zeichnete sich auch im ersten der hier vorgestellten Fälle ab. Hinzu kamen Konstellationen, in denen die Fachkräfte davon auszugehen schienen, sich in einer »natürlichen« Koalition mit den forschenden Moderator\*innen zu befinden. In diesem Fall bestand das Risiko, die Psychatriererfahrenen vor dem Hintergrund einer professionellen Identifizierung von Beginn an auszuschließen und das Ziel eines offenen Dialogs damit zu verfehlen. Ausgehend von diesen Erfahrungen ist festzuhalten, dass die triadisch-szenischen Rekonstruktionen mit besonderen Anforderungen an die moderierende Person verbunden sind. Die Ausübung der forschenden Moderationstätigkeit verlangt, die trianguläre Struktur in dem potenziell konfliktreichen Gespräch möglichst aufrechtzuerhalten. Aus unserer Sicht ist es deshalb unabdingbar, den Forschungsprozess kontinuierlich mittels kollegialer Beratung im Forschungsteam selbstkritisch zu beleuchten und durch externe (Forschungs-)Supervision begleiten zu lassen, die sowohl für das Wohlergehen der Beteiligten als auch für die Aufklärung der wirksamen Dynamiken im Feld hilfreich sein kann (z. B. Bonz et al., 2017). Eine Supervision scheint darüber hinaus sinnvoll, um Rollenunsi-

cherheiten aufzufangen, in die die Forschenden in psychoanalytisch orientierten Praxisforschungsprojekten regelmäßig geraten. Schließlich gilt für die triadisch-szenischen Rekonstruktionen – wie für jede Form der psychoanalytisch-pädagogischen Praxis –, dass eine psycho- oder gruppenanalytische Selbsterfahrung der Forschenden zwar nicht notwendig, aber doch von Vorteil sein kann (z. B. Heilmann & Finger-Trescher, 2022).

Bislang weitgehend offen bleibt eine Frage, die unter Rekurs auf die psychoanalytische Terminologie als Frage der »Technik« (Morgenthaler, 2017) bezeichnet werden könnte. Die Hypothesen zur latenten Affekt- und Interaktionsdynamik, die in der tiefenhermeneutischen Analyse der ethnografischen Protokolle generiert worden waren, wurden von uns als Reflexionsangebote in die Rekonstruktionen eingebracht, um zu neuen Formen der kommunikativen Verständigung anzuregen. Vor dem Hintergrund unserer empirischen Erfahrungen gehen wir davon aus, dass dies regelmäßig gelungen ist. Fraglich ist jedoch, welche Bedeutung dabei den konkret formulierten Hypothesen zukam. So wäre zukünftig zu untersuchen, in welchen Situationen und auf welche Weise solche Impulse am sinnvollsten zu platzieren sind, um dem Ziel einer Stärkung recovery-förderlicher Arbeitsbündnisse zuträglich zu sein. Insgesamt gehen wir davon aus, dass das Potenzial der triadisch-szenischen Rekonstruktionen weniger in den konkreten Verstehensangeboten liegt, als vielmehr damit variiert, inwiefern es gelingt, den vielfach skizzierten triangulären Raum zur Verfügung zu stellen.

Dies hängt wiederum nicht nur von den einzelnen Akteur\*innen und deren Beziehung ab, sondern auch von den organisationalen und gesellschaftlichen Kontexten. So kann nach Abschluss des Projekts VISION-RA festgestellt werden, dass die von uns erprobte Intervention vor allem dann zur wechselseitigen Verständigung beiträgt, wenn in der entsprechenden gemeindepsychiatrischen Einrichtung bereits zuvor eine dialogisch-recoveryorientierte Form der Begegnung handlungsleitend war. Im Idealfall können triadisch-szenische Rekonstruktionen aber auch in solchen Einrichtungen zur (Weiter-)Entwicklung einer triangulierenden Organisationskultur anregen, in denen bislang eher die segregierende »Denkschablone von ›wir‹ und ›sie‹« (Weinmann, 2019, S. 33) dominiert. Auf diese Weise könnten sie dazu beitragen, dem in der Literatur vielfach deklarierten »pathologischen Blick« (ebd., S. 243) entgegenzuwirken und sich dem Ziel einer »Beziehungspsychiatrie« (ebd., S. 246, Hervorh. i. O.) anzunähern, wie sie von einer Vielzahl an Krisen- und Psychiatrieerfahrenen eingefordert wird.

## Literatur

- Aarts, M. (2011). *Marte Meo. Ein Handbuch* (3. Aufl.). Arts Production.
- Aderhold, V. (2015). Netzwerkgespräche als Offener Dialog. In P. Weiß & A. Heinz (Hrsg.), *Qualität therapeutischer Beziehungen. Tagungsdokumentation Berlin, 24./25. September 2014, Aktion Psychisch Kranker, Vereinigung zur Reform der Versorgung Psychisch Kranker* (S. 119–136). Psychiatrie.
- Amering, M. & Schmolke, M. (2012). *Recovery. Das Ende der Unheilbarkeit* (5. Aufl.). Psychiatrie.
- Bereswill, M. (2003). Die Subjektivität von Forscherinnen und Forschern als methodologische Herausforderung. Ein Vergleich zwischen interaktionstheoretischen und psychoanalytischen Zugängen. *Sozialer Sinn*, 3, 511–532.
- Blumer, H. (2013). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In H. Bude & M. Dellwing (Hrsg.), *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation* (S. 63–140). Suhrkamp.
- Bonz, J., Eisch-Angus, K., Hamm, M. & Sülzle, A. (2017). *Ethnographie und Deutung*. Springer VS.
- Bosse, H. (1994). *Der fremde Mann. Jugend, Männlichkeit, Macht. Eine Ethnoanalyse*. Fischer.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Busse, S. & Tietel, E. (2018). *Mit dem Dritten sieht man besser. Triaden und Triangulierung in der Beratung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Damasch, F., Katzenbach, D. & Ruth, J. (2008). *Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht*. Brandes & Apsel.
- Damasch, F. & Kratz, M. (2014). Tiefenhermeneutisch orientierte Familienbeobachtungsstudien und narrative Interviews im Modul des Forschendes Lernens an der FH Frankfurt. Ein Erfahrungsbericht. In M. Gerspach (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 317–335). Kohlhammer.
- Erdheim, M. (1984). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*. Suhrkamp
- Flick, S., Herold, A. (2021). *Kritik der partizipativen Forschung*. Beltz-Juventa.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2022). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Klett-Cotta.
- Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung* (4. Aufl.). Böhlau.
- Goffman, E. (1996). Über Feldforschung. In H. Knoblauch (Hrsg.), *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft* (S. 261–269). UVK Universitäts-Verlag.
- Grieser, J. (2017). *Triangulierung*. Psychosozial-Verlag.
- Haubl, R. & Lohl, J. (2020). Tiefenhermeneutik. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 555–577). Springer VS.
- Haubl, R. & Schüle, J. (2016). *Psychoanalyse und Gesellschaftswissenschaften. Wegweiser und Meilensteine eines Dialogs*. Kohlhammer.
- Heilmann, J. & Finger-Trescher, U. (2022). Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) von 1983–2021. Fort- und Weiterbildungsangebote – Konzepte und Erfahrungen. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische*

- Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 583–599). Psychosozial-Verlag.
- Horn, K. (1979). *Aktionsforschung. Balance ohne Netz? Methodische Kommentare*. Syndikat.
- Kłapciński, M. M. & Rymaszevska, J. (2015). Open Dialogue Approach – about the phenomenon of Scandinavian Psychiatry. *Psychiatria Polska*, 49(6), 1179–1190.
- König, J. (2019). Von kichernden Mädchen und starrenden Schildkröten. In J. König, N. Burgermeister, M. Brunner, P. Berg & H.-D. König (Hrsg.), *Dichte Interpretation. Kritische Sozialpsychologie* (S. 89–116). Springer VS.
- König, J., Burgermeister, N., Brunner, M., Berg, Ph. & König, H.-D. (2019). *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung*. Springer VS.
- Kratz, M. (2016). *Das psychosoziale Erleben des Jungen in der Familie. Differenzenerfahrungen und die körpernahe Formung des Selbst*. Brandes & Apsel.
- Kupper, Z., Ramseyer, F., Hoffmann, H. & Tschacher, W. (2015). Nonverbal Synchrony in Social Interactions of Patients with Schizophrenia Indicates Socio-Communicative Deficits. *PLoS one*, 10(12), 1–18.
- Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1988). *Psychoanalytische Sozialforschung. Eine Einführung*. Westdeutscher Verlag.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In ders. (Hrsg.), *Kultur-Analysen* (S. 11–98). Fischer.
- Lorenzer, A. (2006). *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten*. Tectum.
- May, M. (2017). Partizipative Sozialraumforschung und das Prinzip Kodierung/Dekodierung: Ein Beispiel aus der Offenen Jugendarbeit. In M. Alisch & M. May (Hrsg.), *Methoden der Praxisforschung im Sozialraum* (S. 55–72). Budrich.
- May, M. (2022). VISION-RA. Aufklärung der Interaktionen zwischen Fachkräften der (Gemeinde-)Psychiatrie und Nutzenden ihrer Dienstleistungen. In *Soziale Interventionsforschung*, Band 2. Herausgegeben durch Kompetenzzentrum Soziale Interventionsforschung (KomSI).
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.
- Morgenthaler, F. (2017). *Technik. Zur Dialektik der psychoanalytischen Praxis*. Psychosozial-Verlag.
- Ogden, T. H. (2006). Das analytische Dritte, das intersubjektive Subjekt der Analyse und das Konzept der projektiven Identifizierung. In M. Altmeyer & H. Thomä (Hrsg.), *Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse* (S. 35–64). Klett-Cotta.
- Reichmayer, J. (2013). *Ethnopsychanalyse. Geschichte, Konzepte, Anwendungen* (3. Aufl.). Psychosozial-Verlag.
- Slade, M. (2009). *Personal Recovery and Mental Illness. A Guide for Mental Health Professionals*. Cambridge University Press.
- Staniszewska, S., Mockford, C., Chadburn, G., Fenton, S.-J., Bhui, K., Larkin, M., Newton, E., Crepez-Keay, D., Griffiths, F. & Weich, S. (2019). Experiences of in-patient mental health services. systematic review. *The British journal of psychiatry*, 214(6), 329–338.
- Stern, N. D., Buschweiler-Stern, N., Lyons-Ruth, K., Morgan, C. A., Nahum, P. J. & Sander, W. L. (2012). *Veränderungsprozesse. Ein integratives Paradigma*. Brandes & Apsel.

- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.
- Weinmann, S. (2019). *Die Vermessung der Psychiatrie. Täuschung und Selbsttäuschung eines Fachgebietes*. Psychiatrie.
- Zimmermann, D. (2023). Wandel durch Annäherung? Chancen und Grenzen einer partizipativ orientierten tiefenhermeneutischen Forschung im Strafvollzug am Beispiel eines scheiternden Prozesses. In D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofman & J. Hokema (Hrsg.), *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen* (S. 237–251). Barbara Budrich.

### Triadic-scenic reconstructions as fragile spaces of encounter Challenges and potentials of socio-psychoanalytic practice research in the field of community mental health

*Summary:* The research network VISION-RA explored interaction dynamics between community mental health professionals and users of their services within a multi-year research process and tested an intervention approach grounded in psychoanalytic-pedagogical principals, which we refer to as triadic-scenic reconstruction. The aim of these reconstructions was to contribute to the development of recovery-promoting working alliances in the field, employing interventive practice research methods. This article demonstrates that the realised triadic-scenic reconstructions have the potential to contribute to new forms of understanding between the actors, especially when it is possible to establish and maintain a triangular space. However, the challenges associated with this approach are also discussed.

*Keywords:* interaction, action research, community mental health, ethnography, depth-hermeneutics, triangulation, affects

#### Biografische Notizen

*Vera Dangel*, M.A. Soziale Arbeit Schwerpunkt Gemeindepsychiatrie, war von August 2019 bis Dezember 2023 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt VISION-RA tätig. Ihre Interessenschwerpunkte liegen im Bereich Sozialpsychiatrie und personenorientierte Recovery aus symbolisch-interaktionistischer Perspektive.

*Jonas Rüppel*, Prof. Dr., ist Professor für Psychologie und Soziologie im Kontext Sozialer Arbeit und Gesundheit an der Hochschule RheinMain. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Feldern der Psychologie und Soziologie von Krankheit und Behinderung, der Wissens-, Wissenschafts- und Professi-

onsoziologie sowie an der Schnittstelle von psychoanalytischer Theorie und psychosozialer Praxis.

*Lara Spiegler*, M. A. Forschung in der Sozialen Arbeit, ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt VISION-RA tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Affekte und Emotionen in professionellen Beziehungen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive.

### Kontakt

M. A. Vera Dangel

E-Mail: vera.dangel@hs-rm.de

Prof. Dr. Jonas Rüppel

E-Mail: jonas.rueppel@hs-rm.de

M. A. Lara Spiegler

E-Mail: lara.spiegler@hu-berlin.de



# Der:die andere im Diversity-Diskurs

## Zur Analyse sozialpädagogischer Reflexionspraktiken mit und über Lacan hinaus

*Marie Frühauf*

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 131–149

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-131>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* Im Beitrag soll gezeigt werden, welchen Blick eine feministisch-lacanianische Perspektive auf die (sozial-)pädagogische diversitätssensible Praxis ermöglicht. Grundlage dafür bilden Ergebnisse einer Studie zu Diversity-Sensibilität in sozialpädagogischen Beziehungen, in der Vorstellungen von Fachkräften über Diversity-sensible Beziehungen zu ihren Adressat:innen auf die ihnen inhärenten Begehrensdiskurse untersucht wurden. Der Beitrag geht diesen Begehrensdiskursen im Hinblick auf das darin eingelagerte Verhältnis zum:zur anderen an Hand von zwei Interviews mit Diversity-geschulten Fachkräften nach und kontextualisiert diese anschließend geschlechtertheoretisch.

*Schlüsselwörter:* Diversity-Sensibilität, Soziale Arbeit/Sozialpädagogik, Begehren, Lacan, Geschlechterverhältnisse

## 1 Einleitung

Die strukturelle Psychoanalyse Jacques Lacans mag aufgrund der abstrakten und formalisierenden Sprache auf den ersten Blick wenig zugänglich und damit kaum praxistauglich erscheinen. Die zum Teil hermetisch anmutende Geschlossenheit seiner Theorie löst eine gewisse Skepsis gegenüber einer Übertragung auf die Vielfalt des konkreten pädagogischen Alltags aus. Dennoch wurden inzwischen eine nicht geringe Anzahl pädagogischer Anschlüsse an Lacans Subjekttheorie entwickelt, womit eine gewisse Produktivität auch für pädagogische Fragen beobachtet werden kann. (vgl. u. a. Koller, 1990; Rendtorff, 1996; Wimmer, 2006; Althans, 2007; Schuller et al., 2014; Wulfange, 2016; Boger, 2019; Langnickel, 2021;

Frühauf, 2021). Welcher Blick wird mit einer lacanianischen und geschlechtertheoretischen Perspektive auf »die Dunkelstellen des pädagogischen Feldes« (Bittner, 1996, S. 259) ermöglicht, wie es im Exposé zu diesem Band heißt?

Im vorliegenden Beitrag soll ein solcher Blick auf die diversitätssensible sozialpädagogische Praxis geworfen werden. Mit Diversity-Sensibilität als einem zentralen gegenwärtigen Professionsideal werden in der pädagogischen Praxis derzeit hohe Gerechtigkeitsziele verbunden, die die Ausgestaltung der Beziehung zum:zur anderen in der pädagogischen Praxis betreffen. Die Vielfalt des Gegenübers wird dabei zum Ausgangspunkt für die Beziehungsgestaltung genommen. »Diversity-geschulte« Professionelle, so der empirische Befund,<sup>1</sup> engagieren sich für einen diskriminierungsarmen und möglichst wenig vorurteilsbelasteten Umgang mit dem:der anderen. Trotz dieser zweifelsfrei wichtigen fachlichen Anliegen können in der Praxis immer wieder Spannungsverhältnisse zwischen professionellem (Selbst-)Anspruch und widersprüchlichen Dynamiken des (Nicht-)Erreichens dieser Ziele beobachtet werden. Die Frage stellt sich daher, wie sich diese aufschließen lassen und wie die Bezugnahme auf den:die andere im Professionsideal der Diversity-Sensibilität fachlich einzuordnen ist.

Eine feministisch-lacanianische Perspektive nähert sich den normativen Ansprüchen einer vielfaltssensiblen, antidiskriminierenden pädagogischen Praxis im Hinblick auf die unbewussten Begehrensdiskurse, von denen sie getragen werden. Was als Dunkelstelle im Folgenden beleuchtet werden soll, sind daher die (vergeschlechtlichten) Begehrenspositionen, die in sozialpädagogische Vielfaltsvorstellungen eingelassen sind, und die die Beziehung zum:zur anderen strukturieren. Das Begehren wird hierbei nicht als individuelle psychische Struktur untersucht, sondern gefragt wird nach Begehrensdiskursen, d.h. untersucht werden übergeordnete, historisch spezifische diskursive Anordnungen des Diversity-Diskurses, die die Einzelnen als Begehrende untereinander vermitteln. Einen methodischen Zugang zu Begehrensdiskursen bieten Rhetorikanalysen, wie sie im Anschluss an Lacans Frühwerk insbesondere in literaturwissenschaftlichen Arbeiten weiterentwickelt wurden. Im Folgenden werden zunächst die begehrenstheoretische Perspektive und ihre empirische Übersetzung dargelegt. Anschließend wird an Hand von zwei Interviews mit Diversity-geschulten Fachkräften dem Begehren sowie der darin eingelagerten Beziehung zum:zur anderen nachgegangen. Anschließend werden die Befunde geschlechtertheoretisch gedeutet und in einem Fazit resümiert. Letzteres erfolgte nicht nur aus einer theorieimmanenten Kritik

---

1 Die folgenden Überlegungen basieren auf der Studie *Das Begehren der Vielfalt. Diversity-Sensibilität in sozialpädagogischen Beziehungen* (Frühauf, 2021).

heraus (zur Auseinandersetzung dazu siehe Frühauf & Hartmann, 2022), sondern auch, weil der Diversity-Diskurs in der Sozialen Arbeit durch die Geschlechtergeschichte des Feldes geprägt ist, wie im Folgenden verdeutlicht werden soll.

Zur Entstehungsgeschichte der im Folgenden dargelegten Studie zu Diversitätssensibilität gehört, dass sie in der Erhebungsphase zunächst nicht psychoanalytisch angelegt war. In Anlehnung an Andreas Witzel wurden problemzentrierte Interviews geführt, in denen Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendhilfe dazu befragt wurden, welche Rolle Diversity in ihrem professionellen Alltag spielt. Die Fachkräfte kamen aus verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe (Schulsozialarbeit, aus dem Betreuten Einzelwohnen, aus der sozialpädagogischen Familienhilfe sowie aus der offenen Jugendarbeit) und hatten an verschiedenen Diversity-Fortbildungen teilgenommen. Nach einer ersten Sichtung des Materials fiel auf, dass die Fachkräfte in den Interviews weniger ihre Adressat:innen, sondern vielmehr ihr Selbst und die Selbstreflexion in den Fokus rückten und sich mit Diversity als einer Reflexionsmethode leidenschaftlich identifizierten. Dieser Befund des identitätsstiftenden Gehalts warf die Frage nach dem Begehren auf, das sich darin artikuliert. Die Analyseperspektive wurde entsprechend angepasst und eine Heuristik im Anschluss an den Begehrensbegriff Lacans sowie dessen geschlechtertheoretische Weiterentwicklung entworfen.

## 2 Begehrensdiskurse erforschen

Der Begehrensbegriff der lacanianischen Psychoanalyse gründet auf einer sprachtheoretischen Interpretation Freuds, die das Begehren von einem biologistischen Triebverständnis löst und seine Entstehung in der Sprache und ihrer Struktur der Zeichen verortet. Das Begehren wird im Wesentlichen als eine unmöglich zu erfüllende, und daher die Befriedigung aufschiebende Bewegung charakterisiert (Lacan, 2015, S. 351). Ursächlich dafür ist die Sprache. Lacans Sprachverständnis geht auf seine Anschlüsse an Ferdinand de Saussure zurück, in dessen strukturalistischer Tradition Wünsche und Wollen nicht als etwas erscheinen, das durch einen intentionalen Sprecher zur Sprache gebracht wird, sondern ihre Bedeutung (die Signifikate) geht erst aus den Differenzen hervor, die die Signifikanten (das Symbolische), d. h. die materielle Seite des Zeichens, in Abgrenzung zueinander bilden (siehe zur saussureschen Annahme des Vorrangs des Signifikanten Lacan, 1957/2016, S. 587f.). Das Begehren und seine Bedeutung entstehen damit erst im »Gleiten des Signifikats unter dem Signifikanten« (Lacan, 1957/2016, S. 604), d. h. es ist maßgeblich durch die Sprache und damit durch eine dem Subjekt

äußerliche Struktur geformt. Die Sprache ist damit weniger etwas, das ein ursprüngliches oder selbstidentisches Begehren zum Ausdruck bringt, sondern sie ist ein deutlich »unfreundlichere[r] Schnitt« (Copjec, 2004, S. 70), der das Begehren als etwas entstehen lässt, das im Grunde durch einen Anderen bestimmt ist und folglich für das Subjekt als Alterität erfahren wird.

Diese Alteritätserfahrung liegt insbesondere auch darin begründet, dass die zentrale Eigenschaft der Sprache ist, kein geschlossenes Bedeutungssystem bilden zu können. Aufgrund der Differenz zwischen Ding und Zeichen wird für Lacan im Symbolisierungsprozess stets ein Rest oder Überschuss produziert, der nicht durch das Symbolische assimiliert werden kann und folglich eine vollständige Präsenz der Dinge in der Sprache verunmöglicht. Diese strukturelle Verfehlung der Sprache bildet auch das Strukturgesetz des Begehrens: Nicht nur wird das Begehren an einem anderen Ort (der Sprache) gebildet, sondern als sprachlich vermitteltes ist es darüber hinaus stets auf etwas bezogen, das sich entzieht (Recalcati, 2000, S. 156). Es ist somit strukturell an eine Unmöglichkeit gebunden.

Diese Annahme über die Entstehung des Begehrens in der Sprache bindet Lacan an die Erfahrung und Begegnung mit konkreten anderen und ihrem (unmöglichen) Begehren zurück.<sup>2</sup> Das Begehren bildet sich in der Auseinandersetzung mit der (unmöglich zu beantwortenden) Frage: Was will der andere von mir? (Lacan, 2015, S. 353). Bedeutsam hierfür sind die frühen Erfahrungen mit diesem unmöglichen Begehren, die das Kind in seiner Beziehung mit der ersten sorgenden Person macht. Damit ist die Position der Mutter angesprochen, verstanden als diese symbolische Position einer ersten sorgenden anderen, die historisch überwiegend von Frauen übernommen wurde. Die lacanianische Perspektive hebt die Konfrontation mit ihrem Begehren als eine Erfahrung des Getrenntseins hervor, die bewältigt werden muss, oder wie Bruce Fink es formuliert: Das Kind muss sich damit abfinden, dass es nicht das ein(zig)e Objekt des Begehrens der Mutter sein kann (Fink, 2011, S. 79). Zugleich ist das Kind aber von ihrer Fürsorge und Zuwendung existenziell abhängig. An diese Erfahrung mit der Unmöglichkeit des Begehrens der ersten sorgenden anderen bei gleichzeitiger Angewiesenheit schließen feministische Weiterentwicklungen der lacanianischen Subjekttheorie an. Neben den kritischen Auseinandersetzungen mit dem Phallogozentrismus in Lacans eigenem Werk (siehe dazu Irigaray, 1979, 1980; Mitchell & Rose, 1982, aktuell dazu die Beiträge in Soi-

---

2 Dies markiert Lacan in seiner Schreibweise, in der nur der »große Andere«, d.h. die Sprache und die ihr inhärente Unmöglichkeit, großgeschrieben wird, während in Abgrenzung dazu der andere im Sinne eines konkreten Gegenübers klein geschrieben wird.

land et al., 2022) zeigen Luce Irigaray und im Anschluss an sie auch Tove Soiland, wie das patriarchale Geschlechterverhältnis auf phantasmatischen Verdrängungs- und Leugnungsprozessen dieser Abhängigkeit vom Begehren der Mutter beruht. In der ödipalen Struktur wird die Unmöglichkeit des Begehrens der Mutter im väterlichen Verbot untergebracht, die Verbotsfantasie als (unbewusster) Versuch gelesen, die Mutter jenseits des Verbots an einem symbolisch unvermittelten Ort ohne Spaltung, Mangel und Begehren zu belassen und folglich als potenziell unbegrenzt und immer zur Verfügung stehend zu fantasieren (vgl. dazu Soiland, 2010, 2014; Irigaray, 1979, 1980, 1989). Der Ödipus wird auf diese Weise historisiert und Lacans Begehrensbegriff an die Analyse gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse angeschlossen, indem eine männlich-patriarchale Begehrensökonomie problematisiert wird, die auf dem Ausschluss des Begehrens der Mutter basiert.

Was folgt aus alledem für die Analyse der (diversitätssensiblen) pädagogischen Praxis? Die pädagogische Praxis lässt sich zum einen daraufhin befragen, wie in pädagogischen Beziehungen mit dieser Unmöglichkeit des Begehrens des:der anderen pädagogisch umgegangen wird. Zum anderen ist anzunehmen, dass auch professionelle pädagogische Beziehungen durch historisch-spezifische (ödipale) Begehrensdiskurse geformt werden. Der Gewinn der geschlechtertheoretischen Weiterentwicklungen der lacanianischen Subjekttheorie liegt daher darin, die Begehrensanalyse für gesellschaftstheoretische Fragen zugänglich zu machen. Mit ihnen lässt sich nach dem »sozialen Ort« (Bernfeld, 1929/2012) des Begehrens fragen. Hatte Siegfried Bernfeld bezüglich des sozialen Orts die differenten Verortungen affektiver Dynamiken des Erziehers und der Kinder in der Klassengesellschaft im Blick, rücken im Anschluss an feministisch-lacanianische Perspektiven die Geschlechterverhältnisse als weitere Dimension des sozialen Orts pädagogischer Beziehungen in den Fokus (siehe die Auseinandersetzung mit Bernfeld bei Rendtorff, 2019). Insbesondere für die Soziale Arbeit liegt eine solche Perspektive auf der Hand. Ihre historische Genese als Frauenberuf brachte professionelle Selbstverständnisse mit sich, die sich lange Zeit ganz explizit auf Mütterlichkeitsideale und vergeschlechtlichte Beziehungsvorstellungen stützten (Fleßner, 1995; Maurer, 1997; Sachße, 2003; Brückner, 2008).

Die hier verfolgte Analyse von Begehrensdiskursen ist daher zu unterscheiden von der Analyse der individuellen psychischen Struktur der einzelnen Interviewpartner:innen. Auch wenn sich die Diskurse in den Interviews jeweils individuell ausdragen, zielt das Erkenntnisinteresse auf jene historisch spezifischen Begehrensdiskurse, wie sie sich im Sprechen über Diversity-Sensibilität zeigen. Um dem Begehren als einer solchen übergeordneten historisch spezifischen Konstellation nachzugehen, bietet sich der lacanianische Diskursbegriff an. Diskurse formen

sich im Anschluss an Tove Soilands Lacaninterpretation als Antwort auf die Unmöglichkeit des Begehrens respektive des Genießens:

»Der ›Diskurs‹ im Sinne Lacans [...] ist demnach ein gesellschaftliches Band, welches einer konstitutiven Unmöglichkeit in der Subjektgenese eine historisch eben wandelbare Form verleiht: Die je historisch feststellbaren unterschiedlichen Weisen der Subjektivierung sind unterschiedliche Formen, mit dieser Unmöglichkeit des Genießens zurande zu kommen« (Soiland, 2018, S. 107).

Einen Zugang dazu bieten Rhetorikanalysen. Diese schließen empirisch an die frühen Überlegungen Lacans zu der Bedeutung von rhetorischen Tropen für das Begehren an (siehe Lacan, 1957/2016 im Anschluss an Jakobson, zur feministischen Auseinandersetzung und Weiterentwicklung Muraro, 2018; Irigaray 2002). Empirische Verfahrensweisen sind bislang insbesondere in literaturwissenschaftlichen Arbeiten erprobt (Eigler, 1986; Lindhoff, 1995; Lüdemann, 2004; May, 2006). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Ebene der Bedeutungen des Textes mit ihrer rhetorischen Form konfrontieren. Der Fokus liegt hierbei auf solchen Stellen, an denen die Rhetorik die Sinnstrukturen bricht und Sinn und Bedeutung auf diese Weise an ihre Grenzen kommen, bzw. scheitern.<sup>3</sup> Methodologisch zeichnen sie sich daher durch eine gewisse Skepsis gegenüber klassisch hermeneutischen Verfahren der Textinterpretation aus, »insofern Hermeneutik auf das Vermittelbare des Sinns, auf die Aufhebbarkeit des Realen ins Symbolische grundsätzlich vertraut« (Lüdemann, 1994, S. 147).

### **3 Der:die andere im Diversity-Diskurs – Empirische Befunde**

Die im Folgenden diskutierten Interviews stammen aus einer Studie, in der insgesamt acht leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften aus der Kinder- und

---

3 Wesentlich sind für Lacan die Tropen der Metapher und der Metonymie, die er im Anschluss an Jakobson in ihrer verdichtenden und verschiebenden Wirkungsweise entfaltet. Auch in der vorliegenden Studie haben diese beiden Tropen eine zentrale Rolle gespielt (siehe ausführlich dazu Frühauf, 2021, S. 107–115). Die folgende Interpretation charakterisiert jedoch eher ein offener und breiterer Zugang zu rhetorischen Tropen, wie er in literaturwissenschaftlichen Arbeiten zu finden ist (vgl. dazu May, 2006).

Jugendhilfe analysiert wurden. Die Fachkräfte kamen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern, sie haben alle an mindestens einem Diversity-Training teilgenommen und bezeichnen sich selber als »Diversity-geschult«. Der Feldzugang erfolgte überwiegend über die Trainer:innen solcher Angebote, die Trainings oder Fortbildungen selber waren nicht Gegenstand der Untersuchung. Auswahlkriterium der Trainings war erstens, dass sie ihrer Ausschreibung nach mehrere Diversity-Dimensionen behandelten. Zweitens wurde die Unterscheidung des Diversity-Fachdiskurses zwischen managementorientierten und gerechtigkeitsorientierten Zielen aufgenommen und die Trainings daraufhin ausgewählt, dass sie beide Zielorientierungen abdeckten. Dies schlug sich allerdings nicht in den Interviews als Differenzmerkmal nieder, da die Fachkräfte überwiegend an Gerechtigkeitszielen orientiert sind.

Die interviewten Fachkräfte verbinden, wie schon erwähnt, Diversity-Ansätze mit hohen Gerechtigkeitsansprüchen im Hinblick auf die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung zu ihren Adressat:innen. Um diese in der Praxis zu realisieren, heben die Fachkräfte die Reflexion der eigenen Vorurteile und Normalvorstellungen hervor. Diese seien aufgrund ihrer Sozialisation und Erziehung in der pädagogischen Praxis präsent und würden dort, wenn auch unintendiert, zu Abwertung und Ausgrenzung der Adressat:innen und ihrer Vielfalt führen. Die in den Interviews artikulierten Gerechtigkeitsvorstellungen lassen sich dabei kaum auf eine einheitliche Rhetorik zurückführen. Sie zeichnen sich allerdings durch ein überwiegend normativ-programmatisches Sprechen aus, das die Beziehung zum:zur anderen abstrakt und in Über-Ich-Diskursen formt. Der:die andere und sein:ihr (unmögliches) Begehren wird darin über eine stete normative Selbstkontrolle eher auf Distanz gebracht.

Diese These soll für zwei Interviews verdeutlicht werden. Die beiden hier vorgestellten Interviews wurden exemplarisch ausgewählt. Zum einen, weil sich in ihnen dieser Befund besonders eindrücklich zeigt, zum anderen, weil im Vergleich der beiden sichtbar wird, wie diese Über-Ich-Diskurse dennoch von unterschiedlichen Positionen aus mobilisiert werden. Dass es sich in beiden Fällen um zwei Fachkräfte handelt, die sich weiblich zugeordnet haben, mag kein Zufall sein. Allerdings lässt sich die Rhetorik der männlichen Interviewpartner (insgesamt zwei) dazu nicht in einen eindeutigen Kontrast bringen. Dieser Befund kann dafür sensibilisieren, dass die geschlechtliche Position eben eine soziale und symbolische Position ist, die biografisch Frauen eher nahegelegt wird, jedoch keine biologische Differenz bezeichnet (vgl. zum Begriff der sexuellen Differenz Frühauf & Hartmann, 2022). In diesem Sinne wird die im Folgenden ausgemachte vergeschlechtlichte Struktur des Diversity-Diskurses auch eher als

Ausdruck der vergeschlechtlichen Strukturierung des Feldes der Sozialen Arbeit interpretiert.

### **3.1 Anna S.: Die (nicht-)technologisierbare Beziehung zum:zur anderen**

**Anna S.:** Es [Diversity] fängt natürlich bei der Selbstreflexion an, weil Pädagogik ist keine technologisierbare Wissenschaft, sondern, die, meine ganze Persönlichkeit bring ich ja in die Arbeit mit ein; und ständig passieren Übertragungen, Gegenübertragungen, und ich hab einfach n ganzes Bündel, an Werten und Normen, in meinem Hirn, durch meine Erziehung, durch meine Sozialisation, die ich natürlich in die Arbeit mit rein trage. (.) und ähm diese Diversity-Seminare, oder der Diversity-Ansatz, der (.) so wie ich ihn verstanden hat is ja auch so dieses Hauptmerkmal (.) die Selbstreflexion; sich erst mal seiner eigenen Identitätsmerkmale bewusst zu werden. Der Vielfalt die man selber (.) selber hat, sozusagen; dass ich eben nicht nur Frau bin sondern auch noch viel viel mehr, (.) und dann wenn ich diese; Selbstreflexion sag ich mal habe, nen Stück weit, (.) der Prozess kann natürlich nie abgeschlossen sein, dann seh ich natürlich auch ganz andere Sachen in der Praxis (Int. 6, Z. 154–166).

Anna S., eine Fachkraft aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, begründet zunächst den Bedarf einer diversitätssensiblen Selbstreflexion für die pädagogische Praxis mit der Nichttechnologisierbarkeit der pädagogischen Beziehung. Der Umgang mit dem:der anderen lässt sich nicht technologisieren, was hier zunächst ausdrücklich anerkannt wird. Zurückgeführt wird dies darauf, dass die Fachkräfte aufgrund ihrer Sozialisation und Erziehung in der Praxis »ständig« »Übertragungen« und »Gegenübertragungen« produzieren würden. Die psychoanalytischen Begriffe der Übertragung und Gegenübertragung sind jedoch weniger ein Hinweis auf die Reflexion unbewusster Wünsche und Gefühle, die in der Praxis reaktiviert werden können und die als Ansatzpunkt für die Beziehungsarbeit genommen werden. Stattdessen sind mit Übertragungen eher enge, eindimensionale Identitätsverständnisse gemeint, die zu einer verzerrten, »fehlerhaften« Wahrnehmung in der Praxis führen. Unhinterfragt verhindern sie, dass die »eigentliche« Vielfalt des eigenen (>ich bin noch viel viel mehr!<) und damit auch des:der anderen gesehen wird. Die anschließend geforderte Selbstreflexion bleibt etwas schillernd, einerseits »hat« man sie, was als Formulierung

suggeriert, es gehe hier doch um eine eher rationale Aneignung eines bestimmten Wissens über die eigene Vielfalt, mittels dessen dann eine Art »richtige« Wahrheit über das selbst und andere erlangt wird. Dieser »ganz andere« Blick auf diejenigen, mit denen man in der Praxis zu tun hat, gelingt andererseits immer nur »ein Stück weit«. Das Ausbrechen aus den sozialisierten Normalvorstellungen und (Geschlechter-)Kategorien lässt sich nicht abschließen, weshalb die Reflexionsarbeit eine permanente Aufgabe bleibt.

Werden die in die Praxis getragenen Normen und Wertvorstellungen an der Stelle noch als »natürlich« beschrieben und damit eher als gewöhnlicher, wenn auch bearbeitungsbedürftiger Normalfall angesehen, verstärkt sich im weiteren Verlauf auf rhetorischer Ebene der aufgebrauchte Ton:

**Anna S.:** [...] und wir wissen ja allein durch die ganzen Studien, aber auch durch den Alltag in der Praxis; dass es einfach ständig Ausgrenzung gibt, und diese Kinder und Jugendlichen, oder auch wir Erwachsene, ständig Ausgrenzungserfahrungen machen (Int. 6, Z. 178–181).

Würde die Nichttechnologisierbarkeit der Beziehung zum:zur anderen zuvor noch als professioneller Anlass für Selbstreflexion bestimmt, aufgrund dessen es keine Garantie dafür gibt, dass der:die andere in seiner:ihrer Vielfalt niemals Ausschluss oder Ausgrenzung in der pädagogischen Praxis erfährt, erscheint diese Nichttechnologisierbarkeit hier in der rhetorischen Form der Steigerungen und Anklagen eher als bedrohlicher Dauerzustand, dessen Omnipräsenz (zu jeder Zeit, es kann jeden treffen, auch die Erwachsenen) aufgrund der potenziell damit verbundenen Beschädigungen eher inakzeptabel erscheint. Das Selbst der Fachkräfte wird dabei metaphorisch im Bild einer permanenten Gefahrenquelle für andere fixiert, der man zugleich kaum habhaft werden kann. Anna S. scheint im weiteren Verlauf des Interviews unentwegt darum bemüht, sich von ihrem sozialisierten Selbst zu befreien, doch noch die »richtige« Antwort auf den:die andere:n zu gewinnen. Doch aufgrund dessen, dass eine technologisierte Beziehung unmöglich bleibt, bringen sie diese Versuche auch im weiteren Verlauf weiter in eine vorwurfsvolle Rhetorik hinein. So endet auch das Ausmalen einer diversitätssensiblen Beziehung zum:zur anderen weniger in Vorstellungen über eine »gute«, gelingende Praxis, sondern in ein vorwurfsvolles Sprechen gegenüber der pädagogischen Praxis:

**Anna S.:** [...] dass man sich auch überlegt, [...] wie fühlen sich die einzelnen Kinder und Jugendlichen, die hier herkommen; gewertschätzt; sag ich mal; ähm ja wie kann ich ihre; ja, einfach- wie kann ich auch in Gesprächen; sag ich mal durch Kommunikation, also; überhaupt auch mal zu fragen, wie ist denn so deine Familie; so was ist das für n Geschwisterkind, hat

das viele Geschwister, geht es freitags in die Moschee, oder nich, oder; ähm hat es irgendwelche bestimmten Hobbys, was mag es- äh was is sein Lieblingsspielzeug; ähm. welche Bands hört es- hört der Jugendliche; also sich darüber, sag ich mal Gedanken zu machen; und darüber halt dann auch dem Kind oder dem Jugendlichen ne Wertschätzung zu geben, auch gegenüber den Eltern. Also auch wenn die jetzt sag ich mal keinen Beruf haben; sondern vielleicht ja; anderen Tätigkeiten nachgehen; n tolles Hobby haben also dass ich das sozusagen mitdenke; und nich immer; und auch kritisch bin mit diesem Begriff normal; so. Sondern irgendwie immer gucke, dass dass ja. Dass alle irgendwie mit einbezogen werden und dass auch das spiegelt sich auch in der Sprache wieder; also wie oft, äußer ich denn ja; vielleicht ne nich ganz diskriminierungsfreie Sprache. Die dann eben nich, die Vielfalt mit einbezieht (Int. 6, Z. 366–372).

Anna S. beschreibt hier zunächst ihre wertschätzende Bezugnahme auf die Kinder und Jugendlichen über eine grundsätzlich fragende Haltung gegenüber diesen, in der »kritisch« die eigenen Normalvorstellungen hinterfragt werden. Die Norm der christlich bürgerlichen Kleinfamilie sowie der Erwerbsarbeit wird hier angesprochen und von ihr befragt. Daneben geht es auch um die Wahrnehmung der jeweils individuellen Präferenzen und Vorlieben. In der Rhetorik zeigt sich, dass diese wichtigen Anliegen jedoch auch von Kontrollwünschen begleitet sind: Die Fragen, die eine Offenheit für das Gegenüber ermöglichen sollen, richten sich in der rhetorischen Form eines Imperativs eher an das eigene Selbst (Denk mit! Sei kritisch mit dem Begriff normal! Guck, dass alle mit einbezogen werden!). Es scheint so, also ob mittels einer reflexiven Kontrolle doch noch »alle irgendwie mit einbezogen« werden könnten, was angesichts der vorher aufgemachten Fragen als ein Einbezug der Adressat:innen in die Angebote zu verstehen ist, der sie »ganz«, d. h. in all ihren Bedürfnissen und Identitäten einbezieht. Damit wird der:die andere jedoch in den eigenen Wunsch der normativen Selbstbeherrschung und den Wunsch, alle einbeziehen zu können, eingespannt. Nicht nur wird der:die andere hinter den eigenen Vorurteilen als grundsätzlich selbstidentisch imaginiert, sondern auch jede potenzielle Differenz zwischen dem, was die Fachkraft will (alle einbeziehen) und dem, was die Adressat:innen wollen (ihre vermeintlichen Bedürfnisse nach einem vollständigen Einbezug usw.) wird in einer fantasierten harmonischen Beziehungsvorstellung jenseits der sozialisierten Normen und Werte aufgehoben. Die unmögliche Garantie, Verfehlungen und Ausschlüsse des:der anderen und seines Begehrens in der Praxis zu vermeiden, die vorher noch von Anna S. betont wurde, wird auf diese Weise eingestanden und zugleich rhetorisch verleugnet.

### 3.2 Kirsten W.: Die (unmöglich) neutrale Beziehung zum:zur anderen

Kirsten W., eine Schulsozialarbeiterin, assoziiert die Diversity-sensible Beziehung zunächst in einer ähnlich allumfassenden Idee der Berücksichtigung der »komplette[n] Unterschiedlichkeit« (Int. 1, Z. 418), bzw. »al- sämtliche[r] Facetten« (Int. 1, Z. 421) der Kinder- und Jugendlichen. Dem Wunsch, durch die Diversitätssensibilität allen gerecht zu werden, steht auch bei ihr die eigene Sozialisation und Erziehung im Wege:

**Kirsten W.:** [...] ich kann meine Persönlichkeit nich äh ich bin ja auch irgendwie sozialisiert, und dadurch seh ich natürlich wieder auch Dinge so wie ich sie inner Gesellschaft beigebracht hab, mir abgeguckt hab und; mir is klar dass ich auch ähm; ne bestimmte Sozialisation erlebt hab, die mich eben zu dem macht wie ich Dinge sehe, und erkenne, und da seh ich auf jeden Fall die Grenze, dass man nie (.) ganz neutral mit allem umgehen kann, selbst wenn man sehr offen versucht auf alles ähm; zuzugehen (Int. 1, Z. 481–487).

Kirsten W. betont hier zunächst – recht ähnlich wie Anna S.' Rekurs auf das Technologiedefizit –, dass eine neutrale Perspektive auf das pädagogische Gegenüber eine Unmöglichkeit darstellt. Dass auch Kirsten W. trotz der Betonung der Unmöglichkeit eines solchen neutralen Standpunkts letztlich damit hadert und an dem Wunsch, dem:der anderen neutral zu begegnen und auf diese Weise allumfassend, »ganz« gerecht werden zu können, festhält, darauf lassen sich ebenfalls Hinweise in der Rhetorik finden. Auch in ihrem Interview zeigt sich eine vorwurfsvolle Rhetorik, diese richtet sich aber weniger gegen die Praxis im Allgemeinen, sondern gegen ihr eigenes Selbst. Kirsten W. ist im Interview immer wieder ihren eigenen Verfehlungen auf der Spur, wie sich in folgendem Zitat zeigt:

**Kirsten W.:** Also ich bin der Meinung, dass hier alle herkommen können, ich bin der Meinung, dass auch (.) eigentlich aus Sicht der anderen, jeder sich (.) ähm (.) eingeladen fühlen kann, dass jeder ähm die gleiche Voraussetzung findet oder hat; zu mir zu kommen, also hoff ich zumindest dass da keiner sagt ja das is ne Frau deswegen geh ich nich hin, (.) äh das weiß ich natürlich nicht optimal wärs natürlich schon, (.) aufgrund unserer gesellschaftlichen Bedingungen äh; wenn nen Mann und ne Frau da wären, weil bestimmt manche Probleme vielleicht auch von Mädchen oder von Jungs ähm; eher angenommen oder angesprochen würden wenn; wenn hier n Mann säße, (.) ähm; jetzt falle ich zurück in @meine@ Erziehung und denke vielleicht is n Mann lockerer aber @(.)@ äh; oder cooler, oder ich äh weiß ich nich also

ich versuch hier ja; also geschlechterneutral, ich ähm; mein Schwerpunkt im Studium war ja auch gender (Int. 1, Z. 778–795).

Kirsten W. vertritt hier zunächst relativ bestimmt ihre eigene Arbeit als ein Angebot, das niemanden ausschließen würde. Doch direkt im Anschluss werden die eigenen Behauptungen rhetorisch infrage gestellt. Zweifel tauchen auf: Können sich wirklich alle eingeladen fühlen? Sie sagt, sie hoffe es, aber sie fragt sich im weiteren Verlauf, ob ihr Angebot aufgrund ihrer eigenen vergeschlechtlichten Person nicht eigentlich den Zugang für manche (Jungen) verstellt. Doch selbst dieser Gedanke, zunächst noch als professionelle Einschätzung einer sozialisationsbedingten Geschlechterspezifika formuliert, wird umgehend infrage gestellt und metareflexiv auf die darin enthaltenen Zuschreibungen überprüft, die erneut als Zumutung für andere erscheinen. Ihr Verdacht scheint sich zu bestätigen, dass sie selbst erneut einem Vorurteil aufgesessen ist und darüber Ausschlüsse produziert. Lachend und zugleich wie beichtend deutet sie ihre eigene zuvor formulierte fachliche Position nun als »Rückfall« in ihre eigene Erziehung. Der Bezug auf die eigene Erziehung bleibt dabei abstrakt, ohne konkreten Bezug auf die eigenen vergeschlechtlichten Erfahrungen.

Was lässt sich überhaupt noch sagen, wenn jede Bedeutung, die hervorgebracht wird, das pädagogische Gegenüber nur verfehlen kann? Kirsten W. zögert, (»oder ich, äh, weiß ich nicht«), gerät unter Rechtfertigungsdruck und erklärt ihre Bemühungen als Versuch, »geschlechterneutral« – und bricht ab. Das Wort »neutral« taucht erneut als normativer Fluchtpunkt auf. Ihre Rhetorik des Verdachts führt sie letztlich zu einem Abbruch von Symbolisierungsversuchen, da jeder Deutungsversuch des:der anderen und des eigenen professionellen Tuns angezweifelt wird. Der Verzicht auf Symbolisierung scheint jedoch gerade das Ideal aufrechtzuerhalten, eine neutrale und damit absolut gerechte Bezugnahme auf andere sei doch noch möglich. Neutralität wird mit Gerechtigkeit gleichgesetzt, eine absolute Gerechtigkeit gewissermaßen als Auskommen ohne jegliche Setzungen und Symbolisierung imaginiert. Auch bei Kirsten W. ist daher die Fantasie einer Beziehung zum:zur anderen zu beobachten, die qua unentwegter Selbstbefragung alle Verfehlungen des:der anderen doch noch auszuschließen vermag. Was der:die andere will, scheint in einer Art Selbstneutralisierung prinzipiell grundsätzlich zugänglich und vollständig erfüllbar.

Allerdings gibt es auch Stellen im Interview, an denen der:die andere als unverfügbar oder auch als Grenze auftaucht. Dies ist jedoch eher abseits des Diversity-Diskurses zu finden, etwa ganz am Ende des Interviews, wo sie auf einen Schüler zu sprechen kommt, den sie mit ihrem Angebot nicht erreichen konnte:

**Kirsten W.:** [...] da denk ich schon ab und zu dran wie's dem jetzt wohl geht, ähm (.) und hoffentlich is er in ner anderen Schule gut aufgehoben, (.) aber da merkt man schon, wie; wie groß der Einfluss der Familie ist, und äh wenn man's noch so gut meint, äh und helfen möchte und er hat (.) er hat die hä- äh die Hilfe ja gewollt; also es ist nicht so dass ich jemand bin der rumläuft, und jedem helfen @will@, sondern (.) es muss schon gewollt sein; und ähm (.) die Anfrage muss an mich schon gebracht werden gestellt werden, (.) ähm und der hätte das gerne, aber der is halt nach der Schule dann wieder zu Hause, und (.) lebt das anders, und das was die Eltern vorleben, und (.) er hat im Prinzip keine Chance; der hätte da raus gemusst; meiner Meinung nach (Int. 1, Z. 696–705).

**Kirsten W.:** [...] und da ham wir alle zusammen trotzdem (.) nichts machen können am Ende; und das is mit Sicherlei äh heit gibt's Grenzen und ähm; mit Sicherheit muss man auch akzeptieren dass man manchmal nich weiterkommt (Int. 1, Z. 725–728).

Kirsten W. artikuliert an der Stelle ein Scheitern ihrer Hilfe in einem konkreten Fall, der sie nach wie vor bewegt und zu beschäftigten scheint, da sie trotz aller Bemühungen einem Schüler nicht helfen konnte. Ohne der Rhetorik dieser Passage im Detail nachgehen zu können, zeigt diese Stelle, wie Kirsten W. sich hier von ihrem eigenen Wunsch, allen helfen zu wollen, allen gerecht zu werden, reflexiv zu distanzieren vermag. Hier sind zum ersten Mal Ohnmachtserfahrungen in der Begegnung mit einem:einer anderen ansprechbar, die die Fachkräfte unweigerlich in der Praxis machen, und die in der Diversity-sensiblen Beziehungsfantasie verdrängt scheinen. In der Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenüber, das sich ihrem Hilfewunsch entzieht, ist es ihr möglich, in eine reflexive Distanz zu den Idealbildern einer neutralen und immer gerechten Fachkraft zu gehen und auch mit der Rhetorik des Verdachts, der sie zuvor in die Sprachlosigkeit trieb, zu brechen.

#### **4 Der Diversity-Diskurs als vergeschlechtlichter Begehrensdiskurs**

An den beiden vorgestellten Interviews lassen sich einerseits Idealisierungen einer Diversity-reflexiven pädagogischen Praxis erkennen, in der die Fachkräfte den Kindern und Jugendlichen »ganz« gerecht werden können und jede

potenzielle Verfehlung und damit auch mögliche Verletzungen auszuschließen vermögen. Trotz der Betonung der Unmöglichkeit einer solchen Position zeigten sich Fantasien einer technologisierbaren bzw. neutralen pädagogischen Beziehung zum:zur anderen, in denen lacanianisch gesprochen die gespaltene, nicht-identische Seinsweise des:der anderen, aber auch des Selbst, qua normativer Selbstkontrolle grundsätzlich aufhebbar scheint. Die Diversity-sensible Beziehung zum:zur anderen wird damit jenseits des Symbolischen imaginiert, wobei solche Idealisierungen aufgrund ihres unmöglich erfüllbaren Anspruchs immer wieder in eine negative Perspektive auf die (eigene) pädagogische Praxis kippen. Sie mobilisierten Schuldiskurse gegenüber den Fachkräften, die sich in dem einen Fall gegen Fachkräfte im Allgemeinen, im andern Fall gegen das eigene Selbst richteten.

Genau diese Kippbewegung zwischen Idealisierung und Abwertung lässt sich als charakteristisch für die weibliche Position innerhalb patriarchaler Strukturen beschreiben (Irigaray, 1980, S. 181). Birgit Rommelspacher hat ihre Wirkmächtigkeit in den 1990er Jahren im Hinblick auf die Praxis helfender Berufe rekonstruiert (Rommelspacher, 1991, S. 140). Daran anschließend erscheint der Begehrensdiskurs, der die Diversity-sensiblen Beziehungsvorstellungen begleitet, trotz seiner angestrebten Geschlechterneutralität als eben jener vergeschlechtlichter Diskurs, der die Fachkräfte bzw. ihr professionelles Tun in jenen etablierten Begehrenpositionen hält, »[v]ergraben unter all jenen aufwertenden oder herabsetzenden Metaphern« (Irigaray, 1980, S. 181).

Dieser Befund wirft die daher Frage auf, inwiefern die sozialpädagogische Praxis nach wie vor von vergeschlechtlichten Beziehungs- und Hilfefantasien geprägt ist, die als Fortführung einer »weiblichen Moral« (Kuhlmann, 2008, S. 80–83) einzuordnen sind. Angesichts der Ergebnisse scheint die Diversity-reflexive Beziehungsvorstellung solche Fantasien in der Praxis eher noch zu befördern, anstatt eine reflexive Distanz dazu zu ermöglichen. Die selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun führt in diesem Sinne weniger zu einer Handlungsentlastung, sondern erhöht den moralischen Druck auf die Fachkräfte und befördert typisch weibliche Schuldiskurse.

Allerdings lässt sich in den Ergebnissen auch eine Veränderung klassisch weiblicher Professionsideale erkennen. So sind die Neutralisierungs- und Technologisierungswünsche kaum lediglich als Neuauflage des Ideals der Geistigen Mütterlichkeit oder eines weiblichen Sittlichkeitsauftrags zu verstehen, wie er in den Anfängen Sozialer Arbeit als Frauenberuf noch zu finden ist (Fleßner, 1995). Die Idealisierung einer unmittelbaren Beziehung zum:zur anderen und seinem:ihrer Begehren, wird in der Diversity-sensiblen Beziehungsfantasie nicht

länger in einem mütterlichen Wesen verklärt, das damals für einen »menschlich-persönliche[n] Einsatz« (Salomon, 1997/2004, S. 483) stand, der vor der »Gefahr der Versachlichung« (ebd., S. 482) schützen sollte, wie etwa exemplarisch Alice Salomon den Kerngedanken der Sozialen Arbeit beschrieb. In der Diversity-sensiblen Beziehungsvorstellung wird die ideale Bezugnahme auf andere vielmehr in der Überwindung jedweder persönlichen Dimension gesehen, da das »Persönliche« als Hauptursache der Beschädigungen in der Praxis gilt. Hier deutet sich daher eher eine Art »Versachlichung« der Beziehungsgestaltung an, die die weiblichen Idealisierungen an neue Neutralitäts- und Technologisierbarkeitsideale sowie an eine permanente Selbstoptimierung (u. a. Mayer et al., 2013) bindet. Brüchig werden solche Machbarkeitsfantasien dort, wo ein konkretes Gegenüber auftaucht und die eigenen normativen Ansprüche von der Erfahrung mit einem:einer anderen affiziert werden.

Somit bringen die wichtigen normativen Anliegen, wie sie mit Diversity-Sensibilität verbunden werden, ambivalente Dynamiken mit sich. Die starken Bemühungen der Fachkräfte um das Gegenüber, ihre hohe Sensibilität für Vorurteile und Abwertungen im pädagogischen Alltag, kippen rhetorisch immer wieder in ein strenges Über-Ich, was neben dem harten Urteil gegenüber der Praxis den paradoxen Effekt hat, dass der:die andere in den Idealisierungen jedes ambivalente, uneindeutige und unverfügbare Moment verliert und damit kaum noch als andere:r erscheint.

## 5 Fazit

Die feministisch-lacanianische Analyse lenkt den Blick auf das Begehren, seine strukturelle Unmöglichkeit sowie dessen gesellschaftlicher Ausgestaltung. Die pädagogische Praxis wird auf diese Weise als unmöglicher Beruf (Freud) sichtbar und auf ihre (professionellen) Umgangsweisen damit befragt. Die Analyse des Diversity-Diskurses hat gezeigt, dass er eher von rhetorischen Formen abgestützt wird, in denen die Fachkräfte von der eigenen Biografie sowie der Begegnung mit dem:der anderen als einem konkreten Gegenüber abstrahieren. Die unmögliche Vermeidung jeglicher potenzieller Verfehlungen und Verletzungen des:der anderen werden einerseits angesprochen, rhetorisch jedoch eher mittels Kontroll- und Machbarkeitsfantasien eingehegt. Die darin eingenommenen Begehrenspeditionen scheinen dabei wie festzustecken in der Dynamik von Selbstidealisation und Schuldiskurs. Sie verweisen einerseits auf die weibliche Geschichte der Beziehungsvorstellungen in der Sozialen Arbeit, andererseits erfahren diese Be-

ziehungsvorstellungen darin durchaus eine Neuausrichtung, denn die persönliche Dimension der Beziehung soll zugunsten von Neutralitäts- und Technologisierbarkeitsidealen überwunden werden. Wird Diversity-Sensibilität jedoch auf die Erfahrung mit einem konkreten Gegenüber rückgebunden, lassen sich solche (Selbst-)Beherrschungsfantasien irritieren und durchbrechen.

Eine selbstreflexive diversitätssensible Praxis müsste daher stärker an die konkreten Erfahrungen mit dem:der anderen in der Praxis angeschlossen werden. Um das eigene pädagogische Tun aus den unmöglichen Ansprüchen zu lösen, aber auch, um damit potenzielle Verletzungen und Ausschlüsse in der Praxis jenseits von Schuldkursen besprechbar zu machen, müsste eine Diversity-sensible professionelle Praxis insbesondere an der Reflexion der Begehrensdiskurse ansetzen, die die Diversity-sensible Beziehungsfantasie abstützen. Sie müsste die eigenen (unmöglichen) Über-Ich-Ansprüche sowie die damit verbundenen Verheißungen und Wünsche zum Gegenstand der Reflexion machen: Die Wünsche, allen helfen/alle einzubeziehen zu wollen, die vermutlich die realen Ohnmachterfahrungen in der Praxis abwehren sollen, aber auch die Wünsche nach einer Beherrschung des Selbst und der vollständigen Ablösung von der eigenen Geschichte. Gegenstand müsste zudem der soziale Ort solcher Fantasien sein, d. h. ihr patriarchales Erbe in Form vergeschlechtlichter Beziehungsfantasien, die in der sozialpädagogischen Praxis – wenngleich jenseits klassischer Mütterlichkeitsideale – nach wie vor wirksam sind.

## Literatur

- Althans, B. (2007). *Das maskierte Begehren. Frauen zwischen Sozialarbeit und Management*. Campus.
- Bernfeld, S. (1929/2012). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In ders., *Sozialpädagogik* (Erw. Neuaufl., S. 255–272). Psychosozial-Verlag.
- Bittner, G. (1996). Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Kohlhammer.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. edition assemblage.
- Brückner, M. (2008). Profession und Geschlecht. In J. Bakic, M. Diebäcker & E. Hammer (Hrsg.), *Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch* (S. 185–199). Löcker.
- Copjec, J. (2004). *Lies mein Begehren. Lacan gegen die Historisten*. P. Kirchheim Verlag.
- Eigler, F. (1986). Wer hat ›Wilhelm Schüler‹ zum ›Wilhelm Meister‹ gebildet? Wilhelm Meisters Lehrjahre und die Aussparungen einer hermeneutischen Verstehens- und Bildungspraxis. *Goethe Society of North America*, 3, 93–119.

- Fink, B. (2011). *Das Lacan'sche Subjekt. Zwischen Sprache und Jissance*. Turia + Kant.
- Fleßner, H. (1995). Mütterlichkeit als Beruf. Historischer Befund oder aktuelles Strukturmerkmal sozialer Arbeit? Oldenburger Universitätsreden Nr. 68. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Frühauf, M. (2021). *Das Begehren der Vielfalt. Diversity-Sensibilität in sozialpädagogischen Beziehungen*. transcript.
- Frühauf, M. & Hartmann, A. (2022). Sexuelle Differenz in der postödpalen Gesellschaft. Eine Einleitung. In T. Soiland, M. Frühauf & A. Hartmann (Hrsg.), *Sexuelle Differenz in der postödpalen Gesellschaft* [Band 2] (S. 9–52). Turia + Kant.
- Irigaray, L. (1979). *Das Geschlecht, das nicht eins ist*. Merve.
- Irigaray, L. (1980). *Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts*. Suhrkamp.
- Irigaray, L. (1989). Körper an Körper mit der Mutter. In dies., *Genealogie der Geschlechter* (S. 25–46). Kore.
- Irigaray, L. (2002). *To Speak is Never Neutral*. Continuum.
- Koller, H.-C. (1990). *Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeptionen und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul*. Dt. Studien-Verlag.
- Kuhlmann, C. (2008). *Nicht Wohltun, sondern Gerechtigkeit. Alice Salomons Theorie sozialer Arbeit*. Ibidem.
- Lacan, J. (1957/2016). Das Drängen des Buchstabens im Unbewussten oder die Vernunft seit Freud. In ders., *Schriften. Band I. Vollständiger Text* (S. 582–626). Aus dem Französischen von H.-D. Gondek. Turia + Kant.
- Lacan, J. (2015). Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freud'schen Unbewussten. In ders., *Schriften. Band II. Vollständiger Text* (S. 325–368). Aus dem Französischen von H.-D. Gondek. Turia + Kant.
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts: Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik*. Barbara Budrich.
- Lindhoff, L. (1995). *Einführung in die feministische Literaturtheorie*. J. B. Metzler.
- Lüdemann, S. (1994). *Mythos und Selbstdarstellung. Zur Poetik der Psychoanalyse*. Rombach.
- Lüdemann, S. (2004). *Metaphern der Gesellschaft. Studien zum soziologischen und politischen Imaginären*. Wilhelm Fink.
- Maurer, S. (1997). Zweifacher Blick: Die historische ReKonstruktion moderner Sozialarbeit als »Frauenarbeit« und die Perspektive der feministischen Enkelinnen. In B. Friebertshäuser, G. Jakob & R. Klees-Möller (Hrsg.), *Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung* (S. 44–56). Deutscher Studienverlag.
- May, A. (2006). *Wilhelm Meisters Schwestern. Bildungsromane von Frauen im ausgehenden 18. Jahrhundert*. Ulrike Helmer Verlag.
- Mayer, R., Thompson, C. & Wimmer, M. (Hrsg.). (2013). *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Springer VS.
- Mitchell, J. & Rose, J. (Hrsg.) (1982). *Feminine Sexuality. Jacques Lacan and the ›école freudienne‹*. Pantheon Books.
- Muraro, L. (2018). To Knit or to Crochet: A Political-Linguistik Tale on the Enmity between Metaphor and Metonymy. In C. Casarino & A. Righi (Hrsg.), *Another Mother. Diotima and the Symbolic Order of Italian feminism* (S. 67–119). University of Minnesota Press.

- Recalcati, M. (2000). *Der Stein des Anstoßes. Lacan und das Jenseits des Lustprinzips*. Turia + Kant.
- Rendtorff, B. (1996). *Geschlecht und symbolische Kastration. Über Körper, Matrix, Tod und Wissen*. Ulrike Helmer Verlag.
- Rendtorff, B. (2019). Geschlechtsspezifische Aspekte von Nähe und Distanz – zur Sexuierung der Professionalisierungsdebatte. In M. Dörr (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 100–111). Beltz Juventa.
- Rommelspacher, B. (1991). Weibliche Sozialarbeit: Dienst am anderen oder Selbstverwirklichung? In F. Nestmann & C. Schmerk (Hrsg.), *Frauen – das hilfreiche Geschlecht. Dienst am Nächsten oder soziales Expertentum?* (S. 124–148). Rowohlt.
- Sachße, C. (2003). *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 bis 1929*. Belz Votum.
- Salomon, A. (1997/2004). Typenwandel der Sozialbeamtinnen und Struktur des sozialen Berufs [1930]. In A. Feustel (Hrsg.), *Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften* (Band 3 1919–1948, S. 475–483). Luchterhand.
- Schuller, M., Pazzini, K.-J. & Wimmer, M. (Hrsg.). (2014). *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. transcript.
- Soiland, T. (2010). *Luce Irigarays Denken der sexuellen Differenz. Eine dritte Position im Streit zwischen Lacan und den Historisten*. Turia + Kant.
- Soiland, T. (2014). Jenseits von Sex und Gender: Die sexuelle Differenz – Zeitdiagnostische Interventionen von Seiten der Psychoanalyse. In A. Fleig (Hrsg.), *Die Zukunft von Gender. Begriff und Zeitdiagnose* (S. 97–125). Campus.
- Soiland, T. (2018). Der Umsturz des Ödipalen. Ein feministisches Dilemma. In C. Busch, B. Dobben, M. Rudel & T.D. Uhlig (Hrsg.), *Der Riss durchs Geschlecht* (S. 117–134). Psychosozial-Verlag.
- Soiland, T., Frühauf, M. & Hartmann, A. (Hrsg.). (2022). *Sexuelle Differenz in der postödipalen Gesellschaft. Band 2*. Turia + Kant.
- Wimmer, M. (2006). *Dekonstruktion und Erziehung: Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. transcript.
- Wulfstange, G. (2015). *Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. transcript.

## The Other in the Discourse on Diversity Analyzing Social Pedagogical Reflection Practices with and beyond Lacan

*Summary:* This article proposes a feminist Lacanian perspective on diversity sensitivity in social pedagogical practice. It is based on the results of a study on the fantasies of professionals on diversity-sensitive relationships, in which the fantasies were analysed with regard to their inherent discourses of desire. Based on two interviews with diversity-trained professionals, the article focuses the relationship with the other and then contextualises it within gender structures that still form social work today.

*Keywords:* diversity sensitivity, social work/social pedagogy, desire, Lacan, sex and gender relations

### Biografische Notiz

*Marie Frühauf*, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal, am Institut für Erziehungswissenschaft. Aktuell vertritt sie die Professur für Sozialpädagogik, insbesondere vergleichende Jugendhilfeforschung an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sozialpädagogik, Geschlechter-, Ungleichheits- und Intersektionalitäts-/Diversitätsforschung, Adoleszenzforschung, Psychoanalytische Gesellschafts- und Subjektbildungstheorien, insbesondere postödipale Gegenwartsanalysen.

### Kontakt

Marie Frühauf  
Bergische Universität Wuppertal  
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Gaußstraße 20  
42119 Wuppertal  
E-Mail: [Marie.fruehauf@uni-wuppertal.de](mailto:Marie.fruehauf@uni-wuppertal.de),  
[marie.fruehauf@leuphana.de](mailto:marie.fruehauf@leuphana.de)



# Schulische Sexualerziehung im Fluchtpunkt von Psychoanalyse und Pädagogik

*Anna Hartmann*

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 151–167

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-151>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* Der Beitrag befasst sich mit dem überfachlichen Auftrag schulischer Sexualerziehung am Beispiel der Richtlinien für Sexualerziehung des Landes NRW. Im Zentrum stehen die mit ihm verbundenen pädagogischen Herausforderungen, die insbesondere hinsichtlich der Lehrkräftebildung diskutiert werden. Welches Wissen brauchen Lehrkräfte, um schulische Sexualerziehung zu erteilen? Wie lässt sich der in den Richtlinien formulierte Anspruch einer Persönlichkeitsentfaltung und die Förderung der Beziehungsfähigkeit von Heranwachsenden in Schule und Unterricht realisieren? Diesen Fragen wird aus psychoanalytisch-subjekttheoretischer Perspektive nachgegangen. Dabei wird der Fokus auf die Subjektbildung im Kontext pädagogischer Beziehungen gelegt. Der Beitrag plädiert für eine umfassende Auseinandersetzung mit Fragen der Subjektbildung in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung als Voraussetzung schulischer Sexualerziehung.

*Schlüsselwörter:* Sexualpädagogik, Richtlinien für Sexualerziehung, Subjektbildung, Begehren, Übertragung

Sexualerziehung gehört mittlerweile seit mehr als 50 Jahren schulformübergreifend zum dienstlichen Auftrag aller Lehrkräfte in der Bundesrepublik. Als überfachliche Aufgabe obliegt sie nicht allein, wie oftmals vermutet, dem Biologieunterricht und von den curricularen und gesetzlichen Vorgaben her ist sie nicht ausschließlich als Sexualaufklärung in einem engeren Sinne bestimmt. Vielmehr soll schulische Sexualerziehung eine umfassende Auseinandersetzung mit Sexualität und Geschlecht leisten (vgl. RL NRW,

2011).<sup>1</sup> Im Gegensatz zu dem seit Jahrzehnten curricular und rechtlich festgeschriebenen Auftrag findet Sexualerziehung jedoch bis heute kaum und vor allem nicht systematisch in den Schulen statt (vgl. Müller, 2014; Sielert, 2015). Schulische Sexualerziehung hängt vielmehr an dem individuellen Engagement einzelner Lehrkräfte (vgl. Milhoffer, 2013, S. 584f.). Der Grund dafür ist vor allem in einer fehlenden wissenschaftlichen Lehrkräftebildung zu suchen (vgl. Hopf, 2013; Siemoneit, 2021, S. 64ff.; Siemoneit & Windheuser, 2021, S. 250). Im Zusammenhang mit der seit 2010 zunehmenden Aufdeckung und Problematisierung sexueller Gewalt in pädagogischen Einrichtungen wird der Ruf nach mehr Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung in den Schulen wie auch in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung lauter.<sup>2</sup> Mit den Empfehlungen für Sexualerziehung in den Schulen forderte die Kultusministerkonferenz (KMK) die Bundesländer bereits 1968 dazu auf, Sexualerziehung als überfachliches Prinzip in den Schulen und damit auch in der Lehrkräftebildung zu verankern. Im Kontext der 1968er-Proteste sah sich die bundesdeutsche Bildungspolitik dazu aufgefordert, auf die mit der sogenannten sexuellen Revolution einhergehende sexuelle Liberalisierung auch in den Schulen zu reagieren. Bereits damals wurde die Vermittlung eines sachlich begründeten Wissens zu sexuellen Fragen und die Förderung der Urteilsfähigkeit der Heranwachsenden ins Zentrum der sexualerzieherischen Vorgaben gestellt (vgl. KMK, 1976, S. 9ff.). Ebenfalls – und dies

- 
- 1 Die inhaltliche und pädagogische Breite des Auftrags lässt sich exemplarisch an §33 Sexualerziehung des Schulgesetzes NRW nachvollziehen, in dem der »fächerübergreifende« Auftrag zur schulischen Sexualerziehung u. a. mit dem Ziel verbunden ist, die »Frage der Sexualität« als eine »biologische«, »ethische«, »soziale« und »kulturelle« zu behandeln sowie »zu einem selbstbestimmten und selbstbewussten Umgang mit der eigenen Sexualität zu befähigen«. Schülerinnen und Schüler sollen »für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Partnerin oder dem Partner sensibilisiert und auf ihre gleichberechtigte Rolle in Ehe, Familie und anderen Partnerschaften vorbereitet werden«. Zudem soll Sexualerziehung »der Förderung der Akzeptanz unter allen Menschen unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung und Identität und den damit verbundenen Beziehungen und Lebensweisen« dienen (Schulgesetz NRW, §33).
  - 2 Der Ruf nach mehr Sexueller Bildung als Reaktion auf die zunehmende Aufdeckung sexueller Gewalt und sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Einrichtungen wurde auch in der spezifischen Themensetzung der DGfE-Herbsttagung 2023 deutlich, in der die Aufarbeitung und der pädagogische Umgang mit sexueller Gewalt unmittelbar mit dem Auftrag zur Sexuellen Bildung verknüpft wurde (vgl. Erziehungswissenschaft, 2024). Zum Zusammenhang von Prävention sexueller Gewalt und Sexueller Bildung vgl. u. a. Heinzel und Prenzel (2018), Henningsen (2016).

ist für den hier diskutierten Kontext von Interesse – wurde die Bedeutung des Gesprächs mit den Schüler:innen betont. Hervorgehoben wurde, dass sich die Sexualerziehung nicht im »Lehrervortrag« erschöpfen soll, sondern die Schüler:innen zu einem »Gespräch« befähigt werden sollen, das »vom Verständnis für die Situation des jungen Menschen und von der Achtung vor seiner Person« (KMK, 1976, S. 10) getragen ist. Angestoßen durch die KMK-Empfehlungen begann damals ein bis heute anhaltender, diskontinuierlicher Prozess der Verankerung von Sexualerziehung in den Schulen, der über Richtlinien, Schulgesetze, Lehr- und Bildungspläne erfolgte (vgl. Kluge, 1976; Hilgers, 2004; Müller, 1992, 2014) und bis heute als unabgeschlossen gelten muss, da Sexualerziehung in den Schulen bislang doch kaum umgesetzt wird.

Zum curricularen und gesetzlichen Auftrag schulischer Sexualerziehung, zu dessen (Nicht-)Umsetzung und inhaltlicher Ausgestaltung wurde bereits einiges gesagt (vgl. u. a. Milhoffer, 2013; Schmidt, 2013), auch wurden jüngst unterschiedliche curriculare Vorschläge für die Schule und Lehrkräftebildung vorgelegt (vgl. Lache & Khamis, 2022; Siemoneit, 2022; Siemoneit & Windheuser, 2021).

Ich möchte in diesem Beitrag auf die mit diesem Auftrag einhergehenden pädagogischen Herausforderungen eingehen und diese aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive diskutieren. Aufhänger bilden dabei die Richtlinien für Sexualerziehung des Landes Nordrhein-Westfalen, die hier exemplarisch für den dienstlichen Auftrag schulischer Sexualerziehung herangezogen werden. Zwei inhaltliche, meiner Ansicht nach in den Richtlinien zentral gesetzte Aspekte – die geforderte Wissensvermittlung und Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. RL NRW, 2011) – werden dabei ins Zentrum gestellt und im Hinblick auf die damit verbundenen Herausforderungen für den Lehrberuf diskutiert. Damit wird danach gefragt, welches wissenschaftliche Wissen für die Erteilung schulischer Sexualerziehung notwendig ist, um einerseits zur sexualpädagogischen Wissensvermittlung und andererseits zur Persönlichkeitsbildung der Heranwachsenden pädagogisch beitragen zu können. Dieser Frage wird im Folgenden anhand der Richtlinien nachgegangen, um anschließend den weiteren Argumentationsgang des Beitrags vorzustellen.

## **1 Schulische Sexualerziehung zwischen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung**

Schulische Sexualerziehung ist in Nordrhein-Westfalen seit 1974 anhand von Richtlinien und seit 2005 im Schulgesetz – durch §33 Sexualerziehung – cur-

ricular und rechtlich verankert. Dabei wird schulische Sexualerziehung sowohl im Schulgesetz als auch laut der Richtlinien als eine pädagogische Aufgabe konturiert, die einen doppelten Anspruch verfolgt: Einerseits ist Sachwissen und Urteilsfähigkeit zu vermitteln, andererseits gilt es, zur Persönlichkeitsbildung und Beziehungsfähigkeit der Heranwachsenden beizutragen (vgl. RL NRW, 2011).<sup>3</sup> So ist mit Sexualerziehung auf der einen Seite das Ziel verbunden, »dass sich Schülerinnen und Schüler zu Fragen der Sexualität ein sachlich begründetes Wissen erarbeiten« (ebd., S. 7) sowie dazu befähigt werden, »personale, partnerschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge im Bereich der Sexualität zu verstehen und sich ein eigenes Urteil zu bilden« (ebd.). Angesichts des breit angelegten, nicht nur biologisch bestimmten Sexualitätsverständnisses und der umfangreichen Inhalte der Sexualerziehung, zu denen Themen wie Beziehung, Geschlechterrollen, Formen des Zusammenlebens, sexuelle Orientierung, Identität, Körper, Empfängnisverhütung, Schwangerschaftskonflikte, Kinderlosigkeit, sexueller Missbrauch, sexuelle Gewalt und sexuell übertragbare Krankheiten gezählt werden (vgl. ebd., S. 11–17), ist das in Schule und Unterricht zu vermittelnde Sachwissen breit gefächert und berührt sexualitäts- wie auch geschlechterbezogene Gesichtspunkte. Auf der anderen Seite wird Sexualerziehung als Beitrag zur »Entfaltung der Persönlichkeit« (ebd., S. 7) der Heranwachsenden aufgefasst, was mit dem Ziel der Förderung der »Beziehungsfähigkeit« (ebd., S. 2) von Kindern und Jugendlichen verbunden ist. So wird in den Richtlinien darauf hingewiesen, dass »neben den biologischen Zusammenhängen auch ethische, soziale und kulturelle Aspekte« der Sexualität berücksichtigt werden müssen und Sexualerziehung vor allem »eine Erziehung zur Beziehungsfähigkeit« (ebd., S. 20) ist.<sup>4</sup> Im Zusammenhang mit dieser die Subjekte und deren Subjektbildung betreffenden Dimension wird u. a. auf ein »längerfristig gewachsenes Vertrauen« (ebd., S. 9) hingewiesen, das zwischen Lehrkräften und Schüler:innen entstehen muss, damit sich eine die Persönlichkeit fördernde Entwicklung und Reflexion vollziehen kann.

Soll schulische Sexualerziehung angesichts dieser Ziele gelingen, setzt dies voraus, dass Lehrkräfte über ein fundiertes Wissen über diese sexualitäts-, geschlechter- und subjektbezogenen Zusammenhänge verfügen. Zugleich stellt dieses wissenschaftlich fundierte Wissen um die zentralen mit Sexualerziehung verbundenen Sachverhalte nur *eine* Herausforderung für Lehrkräfte und den

---

3 Die folgenden Ausführungen und Zitate beziehen sich auf RL NRW (2011).

4 Im Vorwort der Richtlinien wird explizit darauf hingewiesen, dass die »Richtlinien eine Erziehung zur Beziehungsfähigkeit unterstützen« (RL NRW 2011, S. 2) sollen.

Lehrberuf dar. Wenn die Richtlinien ein längerfristig aufzubauendes Vertrauen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen hervorheben sowie betonen, dass sich Lehrkräfte der »Tatsache bewusst sein [müssen], dass sie in Sexualerziehung mehr als in jedem anderen schulischen Vermittlungsprozess mit dem Nähe-Distanz-Problem konfrontiert sind« (ebd., S. 11), dann wird hier in einem besonderen Maße zur Reflexion und Gestaltung der pädagogischen Beziehung aufgerufen. Ob das Nähe-Distanz-Verhältnis im Bereich der Sexualerziehung tatsächlich heikler ist als in anderen schulischen Vermittlungsfeldern, sei an dieser Stelle dahingestellt, wichtiger scheint mir der Fokus auf die notwendige Gestaltung der pädagogischen Beziehung, die mit dem Verweis auf die Nähe-Distanz-Problematik betont wird.<sup>5</sup> Denn um dem Auftrag schulischer Sexualerziehung nachkommen zu können, benötigen Lehrkräfte ein wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Struktur pädagogischer Beziehungen, in die die Nähe-Distanz-Dynamik eingelagert ist. Zugleich heißt dieser Auftrag aber auch, dass diese Beziehungen, die zur Persönlichkeitsbildung und Beziehungsfähigkeit beitragen sollen, pädagogisch gestaltet und gehandhabt werden müssen; dass Theorie und Praxis in einen engen Zusammenhang gebracht werden müssen. Doch welches Wissen ist für die Gestaltung und Handhabung einer so ausgelegten schulischen Sexualerziehung notwendig?

Julia Siemoneit und Jeannette Windheuser (2021) legen in ihrem Vorschlag für eine curriculare Gestaltung Sexueller Bildung in der Lehrkräftebildung erziehungswissenschaftlich und geschlechtertheoretisch fundierte Überlegungen für eine fachliche und pädagogische Professionalisierung angehender Lehrkräfte vor. Dabei betonen sie, dass Lehrkräfte mehr sind als »Wissensvermittler/innen, Fachdidaktiker/innen oder Gestalter/innen von Lernumgebungen« (ebd., S. 251) und als Fachwissenschaftler:innen immer auch die Aufgabe haben, sich in ein Verhältnis zur pädagogischen Arbeit und den gesellschaftlichen Bedingungen zu setzen, in denen diese erfolgt. Ohne ein solches Sich-ins-Verhältnis-Setzen zur eigenen Tätigkeit sei keine pädagogische Urteils- und Handlungsfähigkeit möglich. Die Lehrkräftebildung habe damit die Aufgabe, dass sich angehende Lehrkräfte mit dem für ihre Tätigkeit »relevante[n] Sachwissen« (ebd., S. 252) auseinandersetzen. Im Bereich der Sexuellen Bildung umfasst dies, nach Siemoneit und Windheuser, insbesondere eine fundierte Auseinandersetzung mit den zentralen Kategorien der Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung: nämlich mit *Generation* und *Geschlecht*. Letzteres scheint mir angesichts der

---

5 Zum Verhältnis von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen mit Bezug auf Sexualität und Begehren vgl. Dörr (2017).

spezifischen Inhalte schulischer Sexualerziehung, wie sie oben genannt wurden, insbesondere deshalb wichtig, weil sich Sexualerziehung als fächerübergreifendes Prinzip ohne ein Verstehen der gesellschaftlich verankerten und trotz Wandel nach wie vor hierarchisch strukturierten Geschlechterverhältnisse nicht realisieren lässt.<sup>6</sup>

Wenngleich ich das Plädoyer teile, Generation und Geschlecht ins Zentrum der sexualpädagogischen Auseinandersetzung zu stellen, möchte ich eine etwas anders gelagerte Schwerpunktsetzung vorschlagen, indem ich aus einer psychoanalytischen Perspektive den Begriff des *Subjekts* in den Mittelpunkt stelle. Dies erfolgt insbesondere vor dem Hintergrund der in den Richtlinien betonten Persönlichkeitsbildung und anzustrebenden Beziehungsfähigkeit der Heranwachsenden. Beide Aspekte berühren die Bedingungen der Subjektbildung sowie die Struktur der Bezogenheit des Subjekts. Angesichts dieser Schwerpunktsetzung wird im Folgenden nach der Struktur des Subjekts und seiner Bezogenheit sowie nach den damit verbunden Konsequenzen für die pädagogische Beziehung gefragt. Dazu wird zunächst aus psychoanalytischer Perspektive die Struktur des Subjekts (2) und in einem zweiten Schritt anhand des psychoanalytischen Konzepts der Übertragung die pädagogische Beziehung (3) in den Blick gerückt. Abschließend werden Schlüsse für die schulische Sexualerziehung und die ihr vorausgehende Lehrkräftebildung gezogen (4).

## 2 Das Subjekt als Subjekt des Begehrens

Während in der Sexualpädagogik nach wie vor konzeptionelle Vorschläge fehlen, die das Verhältnis von Individuum, Sexualität und Pädagogik subjekttheoretisch erschließen und damit auch die vorherrschende Perspektive auf das Individuum als Identität aufbrechen (vgl. Hartmann, 2023, 2024), tritt mit einer psychoanalytischen Perspektive ein Subjektverständnis in den Vordergrund, das dieses nicht ausschließlich als Bündel sexueller und geschlechtlicher Identitäten betrachtet.

- 
- 6 Ohne ein solches Wissen lässt sich etwa Literatur im Deutschunterricht nicht hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Dimension verstehen. Ein solches Verstehen meint nicht allein wahrzunehmen, dass der Literaturkanon nach wie vor androzentrisch strukturiert ist, sondern auch nachzuvollziehen, wie sich Handlungsträger:innen aufeinander beziehen und intersubjektive Beziehungen gestalten und in diesem Zusammenhang mit Angewiesenheit und Autonomie umgehen. Ähnliches gilt für das gesellschaftliche Phänomen sexueller Gewalt. Dieses kann nur präventiv bearbeitet werden, verfügen Pädagog:innen über ein fundiertes Verständnis über dieses Phänomen.

Aus psychoanalytischer Perspektive tritt vielmehr ein Subjekt in den Fokus, das weder autark, selbstbestimmt oder transparent noch ein Ensemble vielfältiger Identitäten ist. Vielmehr haben wir es mit einem Subjekt zu tun, das die Erfahrung des Unbewussten und damit die Erfahrung des Mangels und Begehrens kennt; Dimensionen, die die Identität stören und überschreiten. Das Subjekt, das hier im Fokus steht, ist ein sich selbst und anderen gegenüber konstitutiv fremdes Subjekt. Die Vorstellung, einen Zugang zu sich selbst, gar zu einem authentischen Selbst, gewinnen zu können, ist hier grundlegend infrage gestellt. Aus Perspektive der Lacanschen Psychoanalyse hängt diese Erfahrung der Fremdheit und des Unbewussten mit der Sprachlichkeit des Menschen zusammen. Die symbolische Seinsweise bedingt eine konstitutive Entfremdung. Wenngleich die Sprache Vermittlung schafft, sie das Subjekt in das Symbolische, in den sozio-symbolischen Zusammenhang einbindet und somit symbolische Bindungen stiftet, dezentriert sie das Subjekt. Die strukturelle Unvollständigkeit der Sprache entfremdet und bedingt eine unüberbrückbare Fremdheit sich selbst und anderen gegenüber. Lacans berühmte Formulierung, das »Ich ist ein anderer« (Lacan, 1966/2019, S. 138), bringt diese grundlegende, das Individuum durchziehende Fremdheit zum Ausdruck. Wenngleich das Subjekt von sich als einem bewussten *Ich* (*moi*) sprechen kann, wird dieses Sprechen stets durch die Dimension des Unbewussten – durch die nicht kontrollierbaren »Bildungen des Unbewussten« (vgl. Lacan, 1998/2019)<sup>7</sup> – in denen das *Subjekt* (*je*) zum Vorschein kommt, durchkreuzt. Die Sprache bedingt eine konstitutive *Spaltung* des Subjekts (*\$*), was Lacan mit der begrifflichen Trennung zwischen *moi* (Ich) und *je* (Subjekt) kenntlich macht, die er unterschiedlichen sprachlichen Registern (dem Imaginären und Symbolischen) zuordnet. *Ich* (*moi*) und *Subjekt* (*je*) kommen im Sprechen niemals zur Deckung. Stets bleibt ein realer Rest, der sich der Symbolisierung widersetzt, der Vollständigkeit vereitelt und somit einen grundlegenden Mangel in das Subjekt einschreibt.

Die Sprachlichkeit, die einen Verzicht auf Unmittelbarkeit bedingt, eröffnet aber auch die Möglichkeit des Begehrens, jener unbewussten Kraft, die das Subjekt zum Anderen hin öffnet und es zu einem einzigartigen macht (vgl. Recalcati, 2022a). Wenngleich das Begehren singular ist, es das Subjekt zu einem einzigartigen macht, ist es dennoch alles andere als dem Subjekt eigentümlich. Es hängt vielmehr vom Eintritt in die Sprache, von der symbolisch kastrierenden Wirkung der Sprache und somit vom Anderen ab:

---

7 Zu den Bildungen des Unbewussten werden u. a. der Witz, Träume, das Symptom und Fehlleistungen gezählt (vgl. Evans, 2002, S. 60).

»Das Begehren kommt auch in diesem Sinne vom Anderen. Es kommt vom Anderen, weil es der vom Anderen ins Spiel gebrachte Signifikant ist, der das Subjekt um den Verlust eines Genießens herum organisiert. Das Begehren zieht seine Kraft nämlich nicht aus dem Sein, sondern aus dem Seinsmangel, aus jenem Mangel, der durch die Unterordnung des Subjekts unter den Anderen determiniert wird« (Recalcati, 2000, S. 33).

In seinem Spätwerk betont Lacan bezüglich der Entstehung des Begehrens eine weitere Facette: Das Begehren wird hier durch eine unwirkliche Ursache verursacht. Durch ein Objekt (das sogenannte *Objekt a*), das durch den Eintritt in die Sprache als realer Überschuss oder Rest im Prozess der Symbolisierung entsteht und auf welches das Subjekt im Weiteren mit seinem Begehren bezogen ist. Diese Objekt-Ursache des Begehrens wäre missverstanden, würde sie substantialisiert. Das Objekt a, dieses kleine »Stück«, das das Begehren verursacht und ihm seine je besondere Ausrichtung gibt, ist letztlich *nichts* – dieses etwas, das das Subjekt in seinem Intimsten auszeichnet und zu einem singular Begehrenden macht, bleibt dem Subjekt stets fremd. Das Begehren, das das Subjekt zu einem singularen macht, ist also etwas, über das das Subjekt nicht bewusst verfügen kann. Oder wie Massimo Recalcati sagt, »[d]as Begehren ist nicht dem Subjekt unterworfen, vielmehr ist umgekehrt das Subjekt dem Begehren unterworfen« (Recalcati, 2000, S. 26).

Fassen wir diese Erkenntnisse über die Struktur des Subjekts zusammen, haben wir es hier mit einem gespaltenen Subjekt zu tun, das von der dezentrierenden Wirkung der Sprache abhängt, die es zu einem singular begehrenden macht, dessen singuläre Besonderheit nicht erschließbar ist und dem Subjekt letztlich fremd bleibt.

Wird dieses Subjektverständnis auf den Bereich der Pädagogik bezogen, gilt es diese Ambiguität, die das Subjekt auszeichnet, zur Kenntnis zu nehmen. Eine schulische Sexualerziehung, die die Persönlichkeitsbildung unterstützen will, hätte demnach die Gespaltenheit des Subjekts und die damit verbundene Erfahrung des Begehrens, die das Subjekt nicht zu einem autarken Selbst macht, sondern zu einem, das vom Anderen bewohnt ist, zu berücksichtigen. Insofern das Begehren nicht stillbar ist und stets auf etwas anderes drängt, und die »Bewegung des Begehrens [...] eine beharrliche Bewegung der Öffnung zum Anderen hin« (Recalcati, 2022a, S. 262) ist, hätte eine in der Schule anvisierte Persönlichkeitsbildung von einer Identitätssuche oder -bildung abzurücken. Sie hätte die überschreitende Erfahrung des Begehrens in den Fokus zu rücken, insofern die Suche nach dem »Ureigenen« oder einer schlüssigen Identität in diesem

Subjektverständnis eine unmögliche Suche bzw. ein Ding der Unmöglichkeit darstellt.

### 3 Übertragung als Grundlage pädagogischer Beziehungen

Ausgehend von diesen subjekttheoretischen Überlegungen möchte ich nun anhand des psychoanalytischen Konzepts der *Übertragung* den Blick auf die pädagogische Beziehung richten. Die Übertragung ermöglicht es, die pädagogische Beziehung als eine Relation zu begreifen, in der das Subjekt als begehrendes Berücksichtigung findet. Bereits Freud hatte die Übertragung nicht ausschließlich auf den Bereich der Klinik bezogen, sondern darauf beharrt, dass sich Übertragungen in allen menschlichen Beziehungen vollziehen. Gerade Beziehungen mit einem starken »Autoritätsgefälle« (Seifert, 2017, S. 43) evozieren Übertragungen. Aus Perspektive der Lacanschen Psychoanalyse handelt es sich bei der Übertragung um ein phantasmatisches Geschehen, in dem eine Unterstellung von Wissen stattfindet (vgl. Lacan, 1973/2015, S. 244, 2001/2015). Die Übertragung tritt dort auf, wo ein Mensch einem anderen Menschen ein für seine Existenz unabdingbares Wissen unterstellt, wo der andere zum Garanten der eigenen Existenz wird. Im Kontext der Pädagogik lassen sich Übertragungsbeziehungen sowohl aus Richtung der:des Schüler:in auf Lehrkräfte wie auch umgekehrt denken, wenn z. B. Lehrkräfte Schüler:innen ein »Potential« (Lühmann, 2017, S. 14) unterstellen, das es noch zu entfalten gilt.<sup>8</sup> Bezogen auf das zuvor diskutierte Subjektverständnis ist mit der Unterstellung von Wissen die Vorstellung verbunden, dass der andere über jenes kleine »Stück« zu verfügen scheint, das dem Subjekt zu seiner Ganzheit fehlt. Dieser phantasmatische Bezug deckelt, so könnte man sagen, die Erfahrung des Mangels, er bringt die imaginäre Dimension der Verliebtheit ins Spiel, in der der andere als schließendes

---

8 Im vorliegenden Text wird die Übertragung vorrangig ausgehend von der:dem Schüler:in aus diskutiert. Umgekehrt ist aber auch der:die Lehrer:in im Hinblick auf die Schüler:innen in Übertragungen involviert, in denen Lehrkräfte ihren Schüler:innen z. B. ein Wissen unterstellen und sie vor diesem Hintergrund in eine »Bewegung« hineindrängen, »Wissen nicht [einfach] übernehmen [zu sollen], sondern [selbst] produzieren« (Lühmann, 2017, S. 15). In Bezug auf die Übertragung der Lehrkraft ist vor allem auf ihre Verantwortung hinzuweisen, die Übertragung ausrichten und zu gegebener Zeit auch aufheben zu müssen (vgl. ebd., S. 16 u. S. 19). Zur Übertragung der Lehrkraft vgl. Hartmann (2024).

Kompliment der Ganzheit fungiert. Hinrich Lühmann, der die Übertragung als »unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule« (ebd., S. 11) auffasst, weist darauf hin, dass mit Übertragungen stets eine »Verliebtheit« (ebd., S. 14) einhergeht – ein für die Schule vermutlich zunächst irritierender Gedanke, insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Debatten um einen grenzwahrenden pädagogischen Umgang. Unter Verliebtheit ist hier der phantasmatische und damit täuschende Affekt des »Sehnen[s] nach dem Zur-Gänze-Haben dessen« zu verstehen, »was am Ort des unterstellten Wissens sich verspricht« (ebd.); ein phantasmatisches Sehnen nach Ganzheit oder Verschmelzung, das die Erfahrung des Mangels überdeckt. Mit Übertragung lässt sich schulischer Unterricht bzw. Lehren und Lernen als intersubjektives Geschehen begreifen, in dem Bildungsprozesse von Übertragungsbeziehungen abhängen, in denen die Erfahrung des Mangels wie auch der phantasmatische Affekt der Verliebtheit erfahrbar wird. Damit Bildungsprozesse möglich werden, bedarf es dieser Ambiguität von imaginärer Identifizierung wie auch von symbolischer Öffnung. Wo Interesse geweckt wird, schleicht sich immer auch der Wunsch ein, das Fülle versprechende Objekt zu erreichen. Zugleich kann Interesse und vor allem Begehren nur da entstehen, wo sich etwas öffnet, also Mangel und Irritation entstehen: »Nur wenn etwas offen bleibt, nicht alles immer schon anschließbar ist, wird das Individuum genötigt, seine räumliche und zeitliche Fixierung zu überschreiten« (Pazzini, 2010, S. 312). Wo Geschlossenheit herrscht, bieten sich demgegenüber keine Schnittstellen, an denen sich das Begehren einhaken kann. So hebt Lühmann (2017) hervor, dass Bildungsprozesse nur gelingen können, wenn sich in der Vermittlung des schulischen Stoffs Öffnungen auftun, die auf ein Mehr verweisen. So kann etwa ein geschlossenes, statisches schulisches Wissen (wie mathematische oder grammatische Regeln) nur das Interesse der Schüler:innen wecken, wenn sich ein Mehr zeigt, das über dieses geschlossene Wissen hinausweist. Dies kann gelingen, wenn sich die Lehrkraft z. B. selbst als begehrendes Subjekt zu erkennen gibt und »weit über den aktuellen Stoff hinaus Kenntnisse verkörpert« (ebd., S. 19). Nur wenn die »Suche«, das »Interesse« und die »Begeisterung« einer Lehrkraft für den von ihr zu vermittelnden Stoff sichtbar wird, lädt dies, so Lühmann, »zur Übertragung ein und kann im guten Sinn Verführung sein« (ebd., S. 19). Dieser Aspekt macht die Spannung sichtbar, die die Übertragungsbeziehung auszeichnet. Die phantasmatische Unterstellung, die das Begehren anzieht, muss notwendigerweise brüchig und letztlich aufgegeben werden. Nur wenn die Bezugnahme auch Brüche aufweist, begrenzt oder gar beendet wird, werden imaginäre Verschließungen, die das Begehren letztlich stillstellen, verhindert. So hält Michael Wimmer bezüglich der Übertragung im Bereich der Pädagogik fest, dass

die Übertragung »ein prekäres Beziehungsgeschehen [darstellt], in dem die Kräfte des Imaginären so unverzichtbar wie gefährlich sind. Ihr Bann muss durch die Figur eines Dritten unterbrochen werden, damit das Lehren seine Bildungswirkung entfalten kann« (Wimmer, 2010, S. 27). Die Lehrkraft ist als »Figur des Dritten« in der Verantwortung, das imaginäre Beziehungsgeschehen aufzuheben und in eine symbolisch vermittelte Beziehung zu überführen und somit als fremder, begrenzender Anderer aufzutreten.

Angesichts dieser Erkenntnisse zur Übertragung in pädagogischen Beziehungen käme Schule und Unterricht die Aufgabe zu, eine schulische Wissensvermittlung zu fördern, die in der Übertragung die Erfahrung des Begehrens wachruft und zur Bildung des Subjekts beiträgt:

»Der Heranwachsende soll in der Übertragung in einer Entwicklung gestützt werden, die ihn von der Verhaftung an das Lustprinzip [...] durch die Engpässe des Symbolischen und die Härte seiner Strukturen zu der Fähigkeit führt, halbwegs frei von Verführungen des Imaginären und im fruchtbaren Ertragen der Sinnverfehlungen und Sinnproduktionen des Symbolischen seine je besonderen Lebensziele zu verfolgen. Im Jargon der Psychoanalyse: Er soll zu begehren wagen« (Lühmann, 2017, S. 16).

Hätte die Schule die Aufgabe, zur »Entwicklung des Subjekts zum Begehren« (ebd., S. 17) beizutragen, hieße dies einen Erfahrungshorizont zu eröffnen, der es dem Subjekt ermöglichte, in der Übertragung und in der Auseinandersetzung mit dem vermittelten Wissen einen individuellen Lebensweg einschlagen zu können, ohne sein Begehren verraten zu müssen. Lehren wird dann, mit Karl-Josef Pazzini gesprochen, zu einer Tätigkeit, die »die Kluft erzeugt, durch die Bildung möglich wird. Lehren arbeitet [dann] daran, eine Lücke zu schaffen« (Pazzini, 2010, S. 318).

#### **4 Schlussfolgerung für die schulische Sexualerziehung**

Diese mit der Psychoanalyse eingenommene Perspektive auf pädagogische Beziehungen betont die Erfahrung des Mangels als Voraussetzung des Begehrens. Schulische Sexualerziehung, die neben Wissensvermittlung auch eine Persönlichkeitsbildung anzustreben versucht, hätte in Anschluss an diese subjekttheoretischen Überlegungen eine Lehre anzuvisieren, die in der Wissensvermittlung ein Mehr vermittelt, zum Nachdenken und zur Selbstbefragung anregt, das Spre-

chen befördert und in der gemeinsamen »Wechselrede« (Lüthmann, 2017, S. 19) die Heranwachsenden befähigt, selbst neues Wissen hervorzubringen. Pazzini versteht die Lehre, die Lücken erzeugt, auch als Eröffnung zu einer »Selbstreflexion« (Pazzini, 2010, S. 318), die mit schließenden Vereindeutigungen bricht:

»Dabei wird klar, dass es da um ein Selbst aus und in der Fremde geht. Das Individuum kann sich dann allerlei fragen: Warum ist es nicht mit sich identisch? Warum wird es als eines angesprochen, das sich selbst nicht sicher ist, ob es ein Unteilbares ist? Eigentlich weiß es ja, dass es so nicht ist. Es erfährt sich als eine Maske tragend, durch die es anders angesprochen wird, als es sich selbst wahrnimmt. Daraus kann das Motiv zur Forschung, zu weiterer Neugier entstehen, zu immer neuen Maskeraden, zur Suche nach Darstellungsformen. Aber es kann auch zur Aufgabe der Suche führen, zu einer Sehnsucht nach Identität, Selbstgleichheit, zum Kollaps der Neugierde, zur Dummheit, gerade dann, wenn eine definierbare Identität des Individuums gefordert wird und eine sichere Identifizierbarkeit dessen, was es wahrnimmt und gelernt hat« (Pazzini, 2010, S. 318).

Eine Lehre, die zur Selbstbefragung anregt und nicht zur Vereindeutigung und Schließung beiträgt, kann also neugierig machen und zu einer Suche inspirieren, deren Ausgang ungewiss ist und kein zu erreichendes Ziel voraussetzt.

Obwohl mit den geschilderten Vorgaben zur schulischen Sexualerziehung, die von einer »Entfaltung der Persönlichkeit« sprechen, keine expliziten Subjektvorstellungen verbunden werden, erhalten sie eine bestimmte theoretische Auslegung. Zum Beispiel, wenn die »Persönlichkeitsentwicklung« unmittelbar mit einer »sexuellen Identitätsfindung« (RL NRW, 2011, S. 8) verbunden wird, wie auch von einer »eigenen Identität« (ebd., S. 10) gesprochen wird, der sich die Heranwachsenden bewusst werden müssen. Damit wird das Individuum vorrangig als (sexuelle) Identität aufgefasst sowie mit Vorstellungen von Vereinheitlichung und Kohärenz in Verbindung gebracht. Diese Verkopplung entspricht en gros der gegenwärtigen Sexualpädagogik, die das Individuum vorrangig als Identität bestimmt (vgl. u. a. Timmermanns, 2016; Henningsen, 2016; Voß, 2023; Sielert, 2015) und der Sexualität, mit Uwe Sielert gesprochen, eine »*Identitätsfunktion*« (Sielert, 2015, S. 48, Hervorh. i. O.) zuschreibt, die »eine Persönlichkeit zu ergänzen, zusammenzuhalten und zu erhalten« (ebd.) vermag. Während mit dem Begriff der Identität zwar auf Vielfalt und Pluralität gepocht wird, verengt sich dieser Anspruch jedoch, wenn Sexualpädagogik oder Sexuelle Bildung eine Identitätssuche oder -bildung anvisiert, die mit Vorstellungen eines »stimmigen Identitätsgefühl[s]« (Timmermanns, 2016, S. 18) oder eines »Ge-

fühl[s] der Einheit« (ebd., S. 19) verbunden sind. Verselbstständigt haben sich solche sexualpädagogischen Tendenzen insbesondere in aktivistischen Kreisen, in denen einerseits Vielfalt und Diversität hochgehalten werden, zugleich jedoch Praktiken auferlegt werden, die stark vereindeutigen. Dieser Widerspruch lässt sich exemplarisch an dem kürzlich erschienen Sexualaufklärungsbuch *Sex in echt* (Beck, Schilling & Bayer, 2022) nachvollziehen, in dem sich ein aktivistischer Einschlag wiederfinden lässt (vgl. Kammholz, 2023). Das an Jugendliche ab elf Jahren gerichtete Buch plädiert einerseits für größtmögliche Offenheit sich selbst und anderen gegenüber und für eine hochgradig diverse Auseinandersetzung mit Sexualität und Geschlecht, andererseits setzt es neue, sozusagen sexualpolitisch und -pädagogisch korrekte und für gut befundene Vorgaben, die den Heranwachsenden als anzuzielend aufgedrängt werden. Beispielhaft zeigt sich dies an der sich zunehmend verbreitenden Sprech- und Identifizierungsweise, die dazu auffordert, sich als *cis* oder *trans* zu bezeichnen und wahrzunehmen. Diese auch in *Sex in echt* angestrebte Sprechweise und Sprachpolitik suggeriert eine vereindeutigbare geschlechtliche und sexuelle Selbstwahrnehmung. Einerseits wird allenfalls noch selbsterklärten Transmenschen eine Konflikthaftigkeit mit der eigenen Sexualität und Geschlechtlichkeit zugestanden, insofern vermeintlichen *cis*-Menschen eine Passung von gesellschaftlichen Normen, Körperlichkeit, Selbstwahrnehmung etc. unterstellt wird, andererseits wird an eine Korrektheit und Handhabbarkeit der Sprache geglaubt, die den Menschen ein fehlerleistungsfreies Denken und Sprechen abverlangt. Massimo Recalcati weist in seiner psychoanalytischen Gegenwartsanalyse, in der er von einem grundlegenden Wandel in den Subjektstrukturen spricht (vgl. Recalcati, 2017, 2022a/b), auf eine Veränderung der Sprache und des Sprechens hin, in der an »die Stelle der Zweideutigkeit des Unbewussten« (Recalcati, 2022b, S. 357) eine Eindeutigkeit getreten sei, die das Subjekt des Unbewussten auszulöschen drohe. Es setze sich eine robotisierte Sprache durch, die »die subjektive Dimension des Sprechens ihrer schöpferischen und expressiven Kraft« (ebd.) beraube. Eine schulische Sexualerziehung, die sich diesen Tendenzen zu widersetzen versucht, hätte die geschilderten subjekttheoretischen Überlegungen aufzugreifen und (Sexual-)Pädagogik vor allem als »Bildung des Subjekts« (Lühmann, 2017, S. 15) zu begreifen. In einer solchen (Sexual-)Pädagogik hätte die Vermittlung und das Erschließen sexualpolitisch und -pädagogisch relevanter Gegenwartsphänomene zu einem Denk- und Sprechraum zu führen, der die Heranwachsenden dazu anregt und befähigt, über sich in Beziehung zu anderen nachzudenken sowie zu sprechen, ohne dass der Inhalt und die Denk- und Sprechbewegung bereits vorgegeben sind. Ein solcher Denk- und Sprechraum hätte demnach um ein freies Sprechen zu ringen, in dem »Zweideutigkeit«

neugierig machen darf, sich auf eine ungewisse Suche zu begeben und in dem die Fremdheit und Befremdung im eigenen Sprechen wie auch im Sprechen anderer erfahrbar werden kann und Denkhemmungen sowie Sprechblockaden möglichst gering gehalten und aufgehoben werden. Dies fordert Lehrkräfte nicht nur dazu auf, sehr genau hinzuhören und sich in das Sprechen der Heranwachsenden verwickeln zu lassen, sondern dem Gespräch auch einen verlässlichen Rahmen zu geben.<sup>9</sup> Angesichts einer sich in der Gegenwart ausweitenden Digitalisierung, die auch die zwischenmenschliche Dimension des Pädagogischen in ihren Grundfesten infrage stellt, scheinen solche (sexual-)pädagogischen Überlegungen für Schule und Unterricht mehr als unrealistisch. Wollen wir jedoch an einem Subjekt des Unbewussten und des Begehrens festhalten, gälte es an einer subjekttheoretischen Fundierung der Sexualpädagogik weiterzuschreiben sowie über eine pädagogische Professionalisierung nachzudenken, die sich der Dimension des Unbewussten bewusst ist.

---

9 Die Konsequenzen, die mit einer solchen Form des (sexual-)pädagogischen Gesprächs für die wissenschaftliche Lehrkräftebildung einhergehen, sind weiter zu untersuchen. Neben der bereits betonten Vermittlung wissenschaftlichen Wissens bezüglich der hier skizzierten subjekttheoretischen Grundlagen hätte die Lehrkräftebildung eine psychoanalytisch fundierte Kasuistik sowie eine (berufs-)biografische Selbstreflexion zu umfassen.

## Literatur

- Beck, N., Schilling, R. & Bayer S. (2022). *Sex in echt. Offene Antworten auf deine Fragen zu Liebe, Lust und Pubertät*. Migo.
- Dörr, M. (2017). Verborgene Dimensionen in der Rede von Nähe und Distanz. *Pädagogische Rundschau*, 71(6), 613–622.
- Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2024). Aufarbeitung des Umgangs mit sexueller bzw. sexualisierter Gewalt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Konsequenzen, Desiderata und Ausblicke. 35(68). Barbara Budrich.
- Evans, D. (2002). *Das Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse*. Turia + Kant.
- Hartmann, A. (2023). Scham als ›Gegenmittel‹ gegen die Gegenwart. Für eine subjekttheoretische Fundierung der Sexualpädagogik. In K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.), *Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Annäherungen aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive* (S. 249–262). Barbara Budrich.
- Hartmann, A. (2024). Das Sexuelle der Sexuellen Bildung. Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Konzeption Sexueller Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(6), 805–822.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2018). Sexualisierte Gewalt und Schulen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuijer (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 415–423). Beltz Juventa.
- Henningsen, A. (2016). Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. Eine systematische Reflexion zur Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. In A. Henningsen, E. Tuijer & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 120–141). Beltz Juventa.
- Hilgers, A. (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. BZgA.
- Hopf, A. (2013). Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 779–786). Beltz/Juventa.
- Kammholz, M. (2023). Buchbesprechung zu ›Sex in echt. Offene Antworten auf deine Fragen zu Liebe, Lust und Pubertät‹. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 36(3), 183–185.
- Kluge, N. (1976). *Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Empfehlungen, Richtlinien, Stellungnahmen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KMK (1976). Die Empfehlungen der Kultusminister. Der Beschluß der Kultusministerkonferenz zur Sexualerziehung in den Schulen vom 3. Oktober 1968. In N. Kluge (Hrsg.), *Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Empfehlungen, Richtlinien, Stellungnahmen* (S. 9–13). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lacan, J. (1973/2015). *Die Vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch XI*. Turia + Kant.
- Lacan, J. (1966/2019). Die Aggressivität in der Psychoanalyse. In ders., *Schriften I* (S. 118–145). Turia + Kant.
- Lacan, J. (1998/2019). *Die Bildungen des Unbewussten. Das Seminar, Buch V*. Turia + Kant.

- Lacan, J. (2001/2015). *Die Übertragung. Das Seminar, Buch VIII*. Passagen Verlag.
- Lache, L. & Khamis, C. (2022). Das SeBiLe-Curriculum. Anliegen, Module und Evaluation. In M. Urban, S. Wienholz & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 115–168). Psychosozial-Verlag.
- Lühmann, H. (2017). Freuds Konzept der Übertragung – eine unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule. *Lehren & Lernen: Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 43(1), 11–20.
- Milhoffer, P. (2013). Sexualpädagogik in der Grundschule. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 582–592). Beltz/Juventa.
- Müller, W. (1992). *Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung*. Deutscher Studien Verlag.
- Müller, W. (2014). Sexualerziehung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlerlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 613–620). Klinkhardt.
- Pazzini, K.-J. (2010). Überschreitung des Individuums durch Lehre. Notizen zur Übertragung. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 309–327). transcript.
- Recalcati, M. (2000). *Der Stein des Anstosses. Lacan und das Jenseits des Lustprinzips*. Turia + Kant.
- Recalcati, M. (2017). Die Zerstörung des sozialen Bandes und die Hyperaktivität im Diskurs des Kapitalisten. *Grazer theologische Perspektiven*. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/4542165> (14.08.2024).
- Recalcati, M. (2022a). Auslöschung des Unbewussten? Eine neue anthropologische Mutation. In T. Soiland, M. Frühauf & A. Hartmann (Hrsg.), *Postödipale Gesellschaft, Bd. 1* (S. 259–290). Turia + Kant.
- Recalcati, M. (2022b). Das Verschwinden des Begehrens und der postideologische Totalitarismus. In T. Soiland, M. Frühauf & A. Hartmann (Hrsg.), *Postödipale Gesellschaft, Bd. 1* (S. 331–362). Turia + Kant.
- RL NRW (2011). Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen. <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Richtlinien-fuer-die-Sexualerziehung-in-NRW.pdf> (14.08.2024).
- Schmidt, R.-B. (2013). Sexualerziehung in der Sekundarstufe I. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 593–609). Beltz/Juventa.
- Schulgesetz NRW. §33 Sexualerziehung. <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p33> (14.08.2024).
- Seifert, E. (2017). Fragmente einer Liebe – Zum Übertragungskonzept der Psychoanalyse bei Freud und Lacan. In P. Kuwert & M. Meyer zum Wischen (Hrsg.), *Jacques Lacan. Eine Einführung für die therapeutische Praxis* (S. 43–63). Kohlhammer.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Beltz.
- Siemoneit, J.K.M. (2021). *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*. transcript.
- Siemoneit, J.K.M. (2022). Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer\*innen an Universitäten. In M. Urban, S. Wienholz & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 47–57). Psychosozial-Verlag.

- Siemoneit, J.K.M. & Windheuser, J. (2021). Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland* (S. 244–257). Julius Klinkhardt.
- Timmermanns, S. (2016). Vielfalt erwächst aus Freiheit. Zur theoretischen Verortung einer Sexualpädagogik der Vielfalt. In A. Henningsen, E. Tuidter & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 17–31). Beltz Juventa.
- Voß, H.-J. (2023). *Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung*. Kohlhammer.
- Wimmer, M. (2010). Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 13–37). transcript.

## Sex education at school in the focus of psychoanalysis and pedagogy

*Summary:* The article deals with the interdisciplinary mission of sex education in schools. This is analysed using the example of the guidelines for sex education in the federal state of NRW. The focus of the article are the pedagogical challenges associated with this educational mandate and is discussed in relation to teacher training. What knowledge do teachers need to teach sex education at school? How can the claim of self-development that is described in the guidelines be realised in schools and lessons? These questions are explored from a psychoanalytical and subject-theoretical perspective. The main question is based on subject formation in the context of pedagogical relationships. The article argues in favour of a comprehensive examination of subject formation in academic teacher training as a prerequisite for sex education in schools.

*Keywords:* sex education, guidelines for sex education, subject formation, desire, transference

## Biografische Notiz

*Anna Hartmann*, Dr. phil., ist Akademische Rätin am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Regensburg. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Feministische Theorie, erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung, psychoanalytische Subjekt- und Gesellschaftstheorien, Theorie und Geschichte der Sexualpädagogik.

## Kontakt

E-Mail: [anna.hartmann@ur.de](mailto:anna.hartmann@ur.de)



# »Sie schon wieder!«

## Die Arbeit an Rahmen und Setting in der Jugendhilfe – eine psychoanalytische Perspektive

Hans-Walter Gumbinger

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 169–189

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-169>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* In der Sozialen Arbeit ist der Rahmen ein komplexes Gefüge, in dem soziale wie materielle, institutionelle und gesetzliche Vorbedingungen wirksam sind. In Körners und Ludwig-Körners Auffassung des Rahmens, die auf Goffman zurückgeht, ist er ein Gebilde, das die Beteiligten unter anderem durch ihre subjektiven, bewussten und unbewussten Vorstellungen zu einer sozialen Situation prägen. Der Rahmen wird in der psychoanalytischen Sozialarbeit häufig hinterfragt und verhandelt. Dieser Beitrag erörtert die in der Kinder- und Jugendhilfe geltenden Rahmenbedingungen und beschreibt in einer Falldarstellung die Arbeit mit einem Jugendlichen, der aus unbewussten Motiven den Rahmen immer wieder attackiert und infrage stellt. Beide Akteure ringen um die Herstellung eines geeigneten Rahmens. Mit Konzepten von Winnicott und Oliner kann der Verlauf der Betreuung als Entwicklung des Jugendlichen von der Objektbeziehung zur Objektverwendung und dessen Ängste als Angst vor der eigenen Omnipotenz und der Angst um die eigene Existenz verstanden werden.

*Schlüsselwörter:* Rahmen, Jugendhilfe, Objektverwendung, Einzelfallbetreuung

### 1 Entwicklung der Fragestellung

In der Sozialen Arbeit<sup>1</sup> stellt sich für Maßnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe oft die Frage nach einem für die Fallproblematik geeigneten Setting und

---

1 Ich verwende *Sozialarbeit* und *Sozialpädagogik* in diesem Beitrag synonym und *Soziale Arbeit* als beide betreffend. Ich gehe davon aus, dass die hier diskutierten Themen auf beide Felder gleichermaßen übertragbar sind.

einem geeigneten Rahmen. Nicht zufällig ist der Rahmen in den Hilfen zur Erziehung häufiger Gegenstand von Interventionen, als dies zum Beispiel in der Psychotherapie der Fall zu sein scheint (vgl. Krebs & Müller, 1998). Regelrechte Kämpfe um den (äußeren) Rahmen zeigen sich z. B. daran, dass das Setting in seinen vereinbarten Zeit- und Raumgrenzen nicht eingehalten wird, Verabredungen abgesagt oder nur unzureichend bis gar nicht wahrgenommen werden. In diesem Artikel betrachte ich die im Rahmen der Einzelfallhilfe von Kindern und Jugendlichen nach §27ff. SGB VIII sich entwickelnde Dynamik in der Beziehung von Sozialarbeiter\*innen und Klient\*innen unter dem Blickwinkel der Konzepte Rahmen und Setting, wie sie Körner und Ludwig-Körner (1997) verwenden. Parallel dazu gehe ich davon aus, dass innerhalb des Rahmens nach Körner und Ludwig-Körner sich ein Übergangsraum (Winnicott, 1985) bilden kann, in dem sich eine Entwicklung vollzieht, die mit Winnicotts Konzept der Transformation von der Objektbeziehung zur Objektverwendung begrifflich gefasst werden kann. Dabei greife ich auf Überlegungen zum Rahmen im Kontext einer psychoanalytischen Behandlung von Oliner (2015) zurück.

Anhand eines Fallbeispiels aus der ambulanten Einzelfallhilfe nach dem Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz (SGB VIII) mache ich aus einer psychoanalytisch orientierten Perspektive der Sozialarbeit anschaulich, mit welcher Kraft sich subjektive, teils unbewusste Rahmendefinitionen von Klient\*innen in einer professionellen Arbeitsbeziehung durchzusetzen vermögen. Dabei gehe ich der Frage nach, wie die unbewussten Rahmensetzungen der Klient\*innen verstanden werden können und inwieweit die Sozialarbeiter\*innen diesen folgen oder sie doch eher begrenzen sollten, um über gemeinsame Aushandlungsprozesse den Klient\*innen eine gelingendere Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Durch die allgemeinen Ausgangsbedingungen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Einzelfallhilfe wird schon ein großer Teil des Rahmens der gemeinsamen Arbeit gesetzt. Auch bei den subjektiven Ausgangsbedingungen gibt es Begrenzungen, dazu gehört die sehr eingeschränkte Fähigkeit vieler Klient\*innen, ein Setting einzuhalten. Oft muss die Arbeit deshalb aufsuchend sein, sie muss einen langen Weg der gemeinsamen Aushandlung eines klaren Rahmens auf sich nehmen und diesen anschließend gegen einen beharrlichen Widerstand verteidigen oder ihn neu verhandeln und anpassen.

Mit der Verwendung des Konzepts von Rahmen und Setting bei Körner und Ludwig-Körner beschreibe ich den *Rahmen in der Einzelfallhilfe* in der psychoanalytisch orientierten Sozialarbeit.

## 2 Zum Konzept von Rahmen und Setting im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe in Anlehnung an Körner und Ludwig-Körner

Körner und Ludwig-Körner (1997, S. 74–82) unterscheiden Rahmen und Setting folgendermaßen: Das Setting enthält die Vereinbarungen zu Zeit, Ort(en), Dauer und Rhythmus oder Frequenz der Termine. Das Setting ist ein Teil des Rahmens, der (äußere) Rahmen selbst jedoch ist umfassender und enthält in den Hilfen zur Erziehung unter anderem die gesetzlichen Grundlagen sowie die geltenden Normen und Werte. Für Körner und Ludwig-Körner geht der Rahmen über diese Vereinbarungen des Settings hinaus, sie beziehen, Goffman (1974) folgend, »alle impliziten und expliziten, bewussten und auch unbewusst wirksamen Vorstellungen zu der Frage: ›Was ist hier eigentlich los?‹« mit ein. »Zum Rahmen einer Situation gehören die vielfältigen Regeln, die festlegen, welche Handlungen hier angemessen, welche unangemessen sind, auf welche Weise wir unser Verhalten gegenseitig interpretieren, wie wir unser Sprechen verstehen, und in welcher Weise wir füreinander wirksam sind« (Körner & Ludwig-Körner, 1997, S. 77).

Die Bedingungen liegen z. B. in den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, den gegebenen finanziellen Mitteln des Trägers usw. Weitere Teile des äußeren Rahmens sind die Leistungs- und Entgeltvereinbarungen zwischen Jugendamt und freien Trägern, und teilweise setzt auch der Hilfeplan Bedingungen, wenn etwa eine Hilfe gerichtlich angeordnet ist.

Auf der *inneren, subjektiven Seite des Rahmens* schließe ich an die obige Definition von Körner und Ludwig-Körner an, die die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung für eine Psychoanalytische Pädagogik in den Mittelpunkt stellen. Insofern verstehe ich den subjektiven Rahmen als einen *dynamischen* Begriff, da der Rahmen immer neu zwischen Klient\*innen und Pädagog\*innen verhandelt wird. So spiegelt er die Hilfe als Prozess.

Der so verstandene Rahmen bietet grundsätzlich die Möglichkeit, einen Übergangsraum (Winnicott) zu öffnen. Der Übergangsraum ist ein intermediärer Bereich zwischen innerer und äußerer Realität, der Kindern wie Erwachsenen die Möglichkeit bietet, zu spielen und zu experimentieren (siehe unten). Während der Begriff des Rahmens bei Körner und Ludwig-Körner sowohl äußere Strukturen als auch subjektive Vorstellungen umfasst, bezieht sich Winnicotts Übergangsraum stärker auf einen inneren, psychischen Raum, in dem Individuen zwischen Fantasie und Realität navigieren. Insofern ergänzen sich die beiden Konzepte.

In der Familien- und in der Einzelfallhilfe haben wir es häufig mit jungen Menschen zu tun, die mit belastenden oder gar traumatisierenden Erfahrungen in schwierige Lebenslagen geraten. Sie haben oft nicht die notwendigen Fähigkeiten, ihre Gefühle differenziert wahrzunehmen, gegen starke Impulse anzukämpfen und mit Durchhaltevermögen und Selbstdisziplin selbst gesetzte Ziele zu erreichen. Sie kompensieren diese fehlenden Fähigkeiten nicht selten durch Größenfantasien. Ein klares Setting verkörpert gegenüber den Größenfantasien die Realität, lässt die strukturellen Probleme von Klient\*innen besser erkennen und zeigt damit, wo die Schwerpunkte der Arbeit liegen können. Ziele kontinuierlich und dauerhaft zu verfolgen und eine Mitarbeiter in einem regelmäßigen Termin zu gewährleisten, trotz Hindernissen am Ball zu bleiben, kann manche Jugendliche überfordern. Sie tun sich teilweise schwer, regelmäßig und pünktlich zu einer Verabredung zu kommen, die dafür notwendigen Fähigkeiten müssen dann erst durch die Hilfe erworben und eingeübt werden. Das heißt, es müssen strukturbildende Hilfen geleistet werden.<sup>2</sup> Es ist eine Herausforderung für viele Klient\*innen wie auch Sozialarbeiter\*innen, den Blick auf die eigene Persönlichkeit zu richten, Lösungsstrategien für soziale Konflikte zu entwickeln und neue soziale Beziehungen aufzubauen, ohne in frühere, nicht zufriedenstellende, konfliktvolle oder selbstschädigende Muster zurückzufallen.

In vielen schulischen und beruflichen Kontexten, auf die Jugendliche vorbereitet werden sollen, werden diese Verhaltensweisen häufig als Problem der eigenen Disziplinierung verstanden, demnach haben die Jugendlichen keine ausreichende Disziplin, um pünktlich, zuverlässig usw. zu sein. Bei Konflikten dieser Art führt das Verstehen unbewusster Motive in der Beziehung von Klient\*innen und Sozialarbeiter\*innen weiter.

In Körners Perspektive einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik fokussieren sich Sozialarbeiter\*innen besonders auf den vor- und unbewussten Sinn des Handelns, das das Setting infrage stellt. Der »Kampf« der Klient\*innen gegen den Rahmen kann leicht missverstanden werden als reines Opponieren um des Opponierens willen. Mit psychoanalytischen Mitteln wie dem Szenischen Verstehen (vgl. Rauh, 2022) kann die Motivation, vom Setting abzuweichen, u. U. verstanden werden und es können allfällige dahinterliegende Ängste berücksichtigt werden.

Abweichend von Goffman betonen Körner und Ludwig-Körner die sich aus den verschiedenen Vorstellungen zu dem, was hier geschehen soll, ergebende Dy-

---

2 Eine Übertragung der strukturbezogenen Psychotherapie (vgl. Rudolf, 2013) auf die Soziale Arbeit bietet sich hier an.

namik. Sie fokussieren eine psychoanalytisch orientierte Soziale Arbeit stärker darauf, verstehen zu wollen, wie Sozialarbeiter\*innen und Klient\*innen durch ihr »Sprechen miteinander unbewusst absichtsvoll den Rahmen [definieren], um dann über ihn zu verhandeln« (Körner & Ludwig-Körner, 1997, S. 80–81). Körner und Ludwig-Körner sehen gerade in der Beobachtung dieses Verhandeln den diagnostischen Gewinn, um in der Weise, wie Klient\*innen den Rahmen definieren wollen, die »unbewussten Beziehungsphantasien des Klienten, seine nicht-bewussten Absichten und Ziele zu erfahren« (ebd.).

Umso wichtiger ist das gemeinsame Verhandeln darüber, wie der Rahmen gestaltet werden soll, in der Perspektive einer Einzelfallhilfe etwa: die gemeinsame Beschreibung dessen, was der Anlass der Hilfe ist, welcher Auftrag für die Hilfe daraus folgen soll und in welchem Setting das am besten umgesetzt werden kann. Bei den vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten eines Settings ist die psychoanalytische Methode nicht an ein bestimmtes Setting gebunden (vgl. Körner & Ludwig-Körner, 1997). Gleichwohl bleibt es aber geboten, dieses Setting gemeinsam zu vereinbaren und sich dann für dessen Einhaltung einzusetzen. Es bekommt so die Bedeutung eines symbolischen Dritten, das eine notwendige, schützende Funktion hat und dessen Infragestellung nicht leichtfertig nachgegeben werden sollte, da es sonst die schützende Funktion wieder verliert.

Mit der Einigung auf das Setting steht also die aktive Umsetzung des Rahmens im Vordergrund: die Arbeit an den Voraussetzungen für eine gelingendere gesellschaftliche Teilhabe, indem bestimmte Fähigkeiten erworben werden (berufliche und persönliche Perspektiven für sich zu entwickeln, Lebensorientierung zu finden, Verbindlichkeit zu zeigen, Verantwortung für sich zu übernehmen). Aufgrund der Problematik dieser Jugendlichen muss z. B. die Anfangsphase einer ambulanten Sozialen Arbeit häufig aufsuchend sein, um zu gewährleisten, dass überhaupt eine Begegnung stattfinden kann.

### **3 Zur Bedeutung des Rahmens für die Psychoanalytische Pädagogik**

Körner und Ludwig-Körner fokussieren ihre Überlegungen auf die »Wirkung unbewusster Vorstellungen«, »um die Theorie des Rahmens für eine psychoanalytische Pädagogik fruchtbar zu machen« (Körner & Ludwig-Körner, 1997, S. 80). Bei Goffman (1974) gibt der Rahmen die Antwort auf die Frage, wie das aktuelle Geschehen zu verstehen ist, um welche soziale Situation es sich handelt. Er enthält bei Goffman, wie ihn Körner und Ludwig-Körner rezipieren, die im-

pliziten Vorstellungen und sozialen Regeln sozialer Situationen. Man folgt den Regeln einer sozialen Situation habituell, ohne sich dessen bewusst zu sein, diese Vorstellungen wirken automatisch.

Wir alle kennen eine große Bandbreite von impliziten Regeln, Vorstellungen und Auffassungen für ganz verschiedene soziale Situationen, in denen diese Regeln angewendet werden. »Wir sind uns des Rahmens einer Situation nicht bewusst« und »wissen nichts über seine Wirksamkeit«, »wir sind uns seiner Wirksamkeit nicht gegenwärtig« (Körner & Ludwig-Körner, 1997, S. 77–78). Nur wenn ein Rahmen strittig oder fraglich ist, muss man klären, in welcher sozialen Situation man sich befindet und sich des richtigen Rahmens für die aktuelle Situation vergewissern. Werden wir auf der Straße unversehens Zeug\*innen einer Schlägerei, so werden wir erschrecken, überlegen, die Polizei zu rufen, bis wir merken, dass eine Theatergruppe eine Szene für ein Straßentheater vorgeführt hat. Um zu wissen, wie man in einer Situation handeln kann, muss man wissen, was hier eigentlich los ist. Sind wir Zeug\*innen eines brutalen Geschehens oder eines Schauspiels? Wir vergewissern uns ständig des Rahmens, indem wir ihn bestätigen und den Regeln folgen oder ihn kommunikativ oder handelnd verändern. Der Rahmen ist kein festgelegtes Set von Regeln, sondern »der Rahmen fungiert als Hintergrund, vor dem sich im Vordergrund das aktuelle Geschehen abspielt. Dieser Hintergrund ist ständig wirksam, weil er fortlaufend darüber Auskunft gibt, wie das Geschehen zu verstehen ist« (ebd., S. 79). Ein fiktives Beispiel aus der Sozialen Arbeit soll veranschaulichen, dass der Rahmen nicht nur das Geschehen zwischen Klient\*innen und Fachkräften umfasst, sondern auch den Kontext bildet, vor dem Klient\*innen das Problem verstehen im Sinne eines »Was ist hier eigentlich los?«:

Ein Elternpaar erzählt einer Sozialarbeiterin von den Problemen mit ihrem Sohn (9 Jahre). Sie beschreiben ihn als ungehorsam: »Der N. macht, was er will, und verweigert die Hausaufgaben. Er ist faul und streitet ständig mit uns.« In dieser Darstellung werden die Probleme nicht als Beziehungsprobleme gesehen, sondern so, als ob sie direkt mit den Eigenschaften des Kindes zusammenhängen. Die Rahmung der Situation, die die Eltern hier vornehmen, ist durch die Nennung und Beschreibung negativer Eigenschaften des Sohnes bestimmt. Die Eltern sagen nicht, »wir bringen unser Kind nicht mehr dazu, seine Hausaufgaben zu machen« oder »irgendwie geraten wir ständig in Streit miteinander«, vielmehr rechnen sie all diese Verhaltensweisen dem Kind zu, so ist es an ihm, sich zu ändern. Auf diese Weise bleiben eigene Anteile der Eltern an der Beziehungsstö-

rung ausgeblendet. Wenn die Sozialarbeiterin diese Rahmung infrage stellt und bemerkt: »Sie können also ihr Kind nicht mehr dazu motivieren, seine Hausaufgaben zu machen«, so lenkt sie den Fokus um und rahmt den Fortgang des Gesprächs mit dem Blick auf ein mögliches Problem der Eltern, den Jungen zu erreichen.

Wie man an diesem Beispiel sehen kann, lässt sich an der Beziehungsgestaltung der Klient\*innen erkennen, welchen Rahmen sie der Situation geben. Das Kind soll durch die Sozialarbeiterin verändert werden, sodass es wieder folgt, seine Hausaufgaben macht und die Eltern nicht damit behelligt werden, an sich zu arbeiten. Die Auseinandersetzung um den Rahmen findet sich also schon in den ersten Worten des Hilfeprozesses.

Körner und Ludwig-Körner (1997) beziehen in ihren Ausführungen zum Rahmen dessen Wirkung auf das Auftauchen oder Ausbleiben unbewusster Fantasien mit ein. Das heißt, der Rahmen legt bestimmte Fantasien nahe, andere wiederum werden eher tabuisiert. Gelingt es nicht, durch den Rahmen diese zu begrenzen, werden sie die Aufrechterhaltung des Rahmens zunehmend erschweren, da die Fantasien dazu drängen, den Rahmen aufzugeben und z. B. aus der professionellen eine private Beziehung zu machen.

In den Hilfen zur Erziehung zählt die Herstellung eines geeigneten Settings und eines entsprechenden Rahmens zu den ersten Aufgaben. Die jeweiligen Maßnahmen, wie eine Sozialpädagogische Familienhilfe oder eine Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung, öffnen und begrenzen die jeweiligen Gestaltungsmöglichkeiten durch die gegebenen gesetzlichen sowie die im Hilfeplan festgelegten äußeren Rahmenbedingungen. Die Einzelfallhilfe für einen Jugendlichen bezieht i. d. R. die Eltern nicht mit ein, die Hilfe ist auf das Individuum konzentriert, d. h. bei den Eltern wird kein Ansatz für eine Veränderung der sozialen Situation des Jugendlichen gesucht.

Um gezielter an Veränderungen der (psycho sozialen) Situation der Klient\*innen arbeiten zu können, ist es hilfreich, mit den Klient\*innen eine zweite Ebene zu erarbeiten, wonach sich auf der ersten Ebene das unmittelbare Geschehen abspielt, das Handeln, das Agieren stattfindet, z. B. die konkrete Begleitung im Alltag, das gemeinsame Ausfüllen von Formularen oder das Spielen mit den Kindern. Auf der zweiten Ebene wird die erste Ebene reflektiert. Hier gilt es, »Orte für kommunikatives Handeln zu schaffen, in denen belastende Lebensbedingungen zumindest zeitweise neutralisiert sind und Chancen entstehen, die inneren Einstellungen dazu zu verändern« (Krebs & Müller, 1998, S. 18). Es geht dabei auch um die Einrichtung eines Übergangsraums (Winnicott, 1985),

in dem die wahrgenommene Realität spielerisch fantasierend variiert werden kann. Es sollte ein Übergangsraum entstehen für die Reflexion und für die Kommentierung dessen, was Sozialarbeiter\*in und Klient\*in miteinander erleben und wie sich die Beziehung, ihrer beider Wahrnehmung nach, gestaltet. Der Blick der Klient\*innen auf sich und ihre Beziehungen ist hier eine wesentliche zu erwerbende Fähigkeit, die den Beteiligten erst erlaubt, Distanz zu gewinnen zum unmittelbaren Geschehen auf der ersten Ebene. Die Arbeit kreist dabei um eine Vergegenwärtigung der erlebten, affektiven und mentalen Zustände, ebenso wie um die Anerkennung der eigenen Anteile an der Beziehungsgestaltung. Können Klient\*innen erkennen, dass sie stets auf Erlebens- und Handlungsmuster zurückgreifen, die ihnen eher Leid als Zufriedenheit bringen, bilden sich wichtige Motive für eine Veränderung der Lebenssituation. Für die Arbeit auf dieser Ebene können gesonderte Zeiträume hilfreich sein, um frei vom Alltagsdruck sich der gemeinsamen Reflexion widmen zu können. Aber auch die aktuelle Kommentierung eines Verhaltens kann Klient\*innen zum Innehalten bringen und zu einem spontanen »Aha-Erlebnis« führen.

Auf dieser zweiten Ebene können Sozialarbeiter\*innen und Klient\*innen die gemeinsam erlebten Interaktionen aus unterschiedlichen Perspektiven überdenken und überprüfen. In dieser gemeinsamen Reflexion können u. U. Interpretationen, Beobachtungen und Vermutungen über Zusammenhänge der erlebten Szenen mit anderen, ähnlichen Szenen als sich wiederholende Muster besprochen werden. Dem geht voraus, dass Sozialarbeiter\*innen mit den Mitteln einer psychoanalytischen Sozialarbeit, wie etwa dem »Szenischen Verstehen« (vgl. Lorenzer, 1970; Rauh, 2022), einen Zugang finden konnten, um diese Muster und Verstrickungen selbst zu erkennen und zu verstehen. »Szenisches Verstehen« ist eine Methode des Verstehens unbewusster Motive. Praktisch kann dies auch als Supervisionsmethode genutzt werden: Sozialarbeiter\*innen schildern in der Gruppen-Supervision die Szenen, die sie mit Klient\*innen erlebt haben. Die Gruppe nimmt die Haltung einer inneren Teilhabe an der Szene ein, im Sinne einer Einfühlung in die Szene und Identifikationen mit den beteiligten Menschen. Die Gruppe geht dann in Distanz zu dieser Teilhabe und schildert ihre Wahrnehmungen, Beobachtungen, Assoziationen, auftauchenden Gefühle und Fantasien. Die unbewussten Bedeutungen der in den Interaktionen wirksamen Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken können durch die Interpretation des sich so ergebenden Materials unter Verwendung der biografischen Daten und Konzepte erschlossen werden. Für die auftauchenden – und u. U. zunächst ganz abseitig erscheinenden – Fantasien und Gefühle und den geschilderten Szenen wird nach einer schlüssigen Interpretation für deren inneren Zusammenhang ge-

sucht. Auf der Grundlage dieser Interpretationen lassen sich Hypothesen bilden über die in den Szenen wirksamen Motivationen und Dynamiken der Interaktionen. Dieser Vorgang geschieht in einer Pendelbewegung von Teilhabe und Distanznahme und führt Sozialarbeiter\*innen zu neuen Erkenntnissen und Einsichten.

Diese neuen Erkenntnisse haben eine bedeutsame Wirkung auf die Haltung der Sozialarbeiter\*innen ihren Klient\*innen gegenüber. Die Verführungen zu emotionalen Verstrickungen, z. B. zu sich regelmäßig einstellenden konflikthaften Beziehungen, greifen nicht mehr auf die gleiche Weise. Folgt man einer unbewussten Erwartung der Klient\*innen nicht, indem man sich zwar in die zugewiesene Rolle einfühlt, dann aber auf eine reflexive Distanz zur Erwartung geht, wird das die Klient\*innen irritieren. In dieser Irritation kann »ein starker Anreiz für eine Veränderung liegen, eine Veränderung innerhalb der sozialpädagogischen Situation und auch eine innere Veränderung auf der Bühne innerpsychischer Konflikte des Klienten« (Körner, 1996, S. 88). Dadurch wird also ermöglicht, dass sich die früheren Erlebensmuster durch neue Erfahrungen korrigieren lassen.

Sozialarbeiter\*innen können in den nächsten Kontakten auf der oben genannten zweiten Ebene ihr neugewonnenes Verständnis den Klient\*innen in geeigneter Weise zur Verfügung zu stellen. Die Klient\*innen können so eine konstruktive Distanz zu ihrem Erleben und Handeln entwickeln und sich selbst besser verstehen und alternative Erlebnis- und Handlungsformen in Erwägung ziehen. In der psychoanalytisch orientierten Sozialen Arbeit beziehen sich die durch das Szenische Verstehen gewonnenen Erkenntnisse auf eher weniger stark abgewehrte, vorbewusste Themen.

Psychoanalytische Soziale Arbeit unterscheidet sich wesentlich von der Psychoanalyse als Behandlung. In der Praxis der Sozialen Arbeit gelingt Klient\*innen die Herstellung einer zweiten Ebene oft nicht. Dann sind zunächst andere, strukturbildende Handlungsweisen notwendig. Viele Klient\*innen haben oft keinen hinreichenden psychischen Binnenraum, in dem sie reflektieren können, wie sie sich verhalten und welche Motive dabei eine Rolle spielen. Dann sollte zunächst daran gearbeitet werden zu lernen, die eigenen Affekte, Impulse und Emotionen wahrzunehmen, um sie besser steuern zu können. Gelingt es jedoch und es entsteht ein Raum des gemeinsamen Nachdenkens, dann können vorbewusste und weniger stark abgewehrte Inhalte durchaus probeweise angesprochen werden. Therapeutische Effekte können aber durchaus auch im gelungenen Containment (Bion, 1992) bestehen, wenn man also die vielen negativen Gefühle in sich aufnimmt und verarbeitet wieder rückvermittelt, fühlen sich die Klient\*innen dann deutlich entlastet und ihr Seelenleben ist mit weniger Spannung verbunden.

Ängste vermindern sich, eigene Aggressionen können besser wahrgenommen werden, sie können bewusster gehandhabt bzw. gesteuert werden, das Erleben wird reichhaltiger und das Handlungsvermögen ist nicht mehr in gleicher Weise eingeschränkt.

#### **4 »Sie schon wieder!« – Erfahrungen in der Einzelfallhilfe**

Die außergewöhnlich lange Hilfemaßnahme für einen Jungen (ich nenne ihn Andrej) von seinem zehnten Lebensjahr an über sieben Jahre bietet die Möglichkeit, die Fallentwicklung als eine andauernde Auseinandersetzung um den Rahmen zu begreifen. Der lange Zeitraum ist Ausdruck einer komplexen Problematik und eines mühsamen Weges. Seine alleinerziehende Mutter, Frau D., hatte sich vom Vater getrennt, als Andrej 1,5 Jahre alt war. Andrej erfuhr von seiner Mutter bei guter materieller Versorgung kaum emotionalen Halt. Zudem hielt er selbst sehr lange an bestimmten Verhaltensmustern fest. So brachte Andrej bei der Suche nach Kontakten andere eher dazu, sich von ihm abzuwenden. Mit Blick auf den Ausgangspunkt der Hilfemaßnahme lassen sich jedoch über die zeitliche Distanz deutliche Entwicklungsschritte erkennen.

Frau D. wollte nicht in die Betreuung einbezogen werden. Außerdem war sie überzeugt davon, dass eine psychologische Hilfe sehr bedenklich, geradezu gefährlich war: »Psychologen taugen zu gar nichts.« Die Familie lebte mit Verwandten in einem Haus. Mit ihnen gab es jedoch enorme Spannungen, da diese immer in die Erziehung von Frau D.s Kindern reinreden würden. Die Mutter und die Verwandten, die eine erhebliche Rolle in Andrejs Leben spielten, waren sich in ihrer Ablehnung von Psycholog\*innen einig. So waren sie nicht bereit, Andrej zu einer Therapie zu bringen, sie standen auch der sozialpädagogischen Hilfe eher ablehnend und misstrauisch gegenüber. Immerhin duldeten sie meine Hilfe, untergruben sie aber auch zuweilen. Sie unterstellten mir als Sozialarbeiter, aber auch allen Psycholog\*innen und Psychotherapeut\*innen, Andrej zu manipulieren und ihm eine Depression einzureden.

Schon zu Beginn der Einzelfallhilfe zeigte sich die Ambivalenz von Frau D. Wir lernten uns beim Jugendamt kennen, vereinbarten Termine und wenige Tage später sollte es losgehen. Doch verschob sich der Beginn, da Frau D. es erst einmal mit einem Verwandten probieren wollte, der Andrej eine Nachhilfe anbieten würde und gut mit ihm reden könnte. Aber drei Monate später meldete sie sich wieder, es habe nicht funktioniert mit dem Verwandten, ob ich die Hilfe jetzt aufnehmen könnte?

Eine Erzieherin des Kinderhortes beschrieb ihn damals so: Andrej finde keine befriedigenden Kontakte mit Kindern in seinem Alter, es gebe keine Kinder, die gerne mit ihm spielen würden. Er biedere sich an, wahre körperliche Grenzen aber nicht, streite sich öfter auch mal körperlich. Er schlage dann um sich, sei außer Kontrolle, er sei leicht kränkbar und zeige fast immer übermäßige Reaktionen. Er sei schnell frustriert und demotiviert. Seine Hausaufgaben schaffe er gut, bei Erwachsenen sei er ganz höflich, hilfsbereit, freundlich und zuvorkommend. Doch seit ein bis zwei Wochen sei er wie durchgeknallt, aufgedreht mit seinen extremen Reaktionen. Zeitweise wirke er depressiv auf sie und sehr traurig.

Es stellte sich heraus, dass er in der Familie von zentralen Themen ausgeschlossen war. Die Mutter hielt ihn nicht für fähig, die Wahrheit zu ertragen, während seine Geschwister alles wussten. Aus Angst vor negativen Folgen hatte ihm Frau D. nicht erklärt, wer sein Vater war, sondern ihn im Glauben gelassen, der Vater eines Geschwisters sei auch sein Vater. So wurde ihm auch nichts davon gesagt, als ein ihm wichtiges Haustier eines nahen Verwandten gestorben war, es war für ihn irgendwann einfach nicht mehr da. Bei Andrej wirkte das wie ein Tabu, er stellte kaum noch Fragen, denn wenn er die Mutter nach seinem Vater gefragt habe, habe sie nur schrecklich geweint. Er konnte auch nicht darüber nachdenken, was mit dem Haustier geschehen sein konnte. Es wurde in Gesprächen mit Frau D. deutlich, dass sie phasenweise unter Depressionen litt, insbesondere auch nach der Geburt von Andrej. Ihre immer neuen Arbeitsstellen und ihre vielen Pläne zu neuen Ausbildungen ließen für Andrej kaum noch Zeit und Kraft. Sie selbst erklärte sich die Beziehung zwischen ihr und Andrej durch die lebensgeschichtlichen Ereignisse. Nachdem sie sich vom Vater eines älteren Geschwisters getrennt hatte, sei sie von einer Krankheit bedroht gewesen, die ihr die Fruchtbarkeit nehmen würde. Sie habe aber viele Kinder gewollt, und habe sich deshalb in ihrer Panik schnell auf einen Mann, den Vater von Andrej, mit einem sehr zweifelhaften Charakter eingelassen: Er habe immer im Mittelpunkt stehen wollen, aber dafür gar nichts zu bieten gehabt. So sei Andrej heute! Sie habe den Mann nicht geliebt.

Der Rahmen meiner Arbeit mit Andrej war also fragil. Das Sprechen über Gefühle machte die Mutter misstrauisch, es war ihr zu psychologisch und das bedeutete Manipulation. Ich war die zweite Wahl und die Ambivalenz der Mutter ließ Andrej spüren, wie wenig sie von der Hilfe erwartete. Eine Voraussetzung der Hilfe für einen zehnjährigen Jungen ist die Vermeidung von Loyalitätskonflikten gegenüber einem Elternteil, wenn dieser sich auf die Hilfe einlassen soll und will. Ich gewann schließlich das Vertrauen der Mutter und konnte sie in Erziehungs-

fragen beraten. Insbesondere wenn Andrejs Verhalten zu Hause sehr störend und aggressiv war, kam es zu einer dichterem Begleitung von Frau D. Wenngleich sie mir mehr vertraute, blieb ihre Ambivalenz doch bestehen. Der Rahmen der Einzelfallhilfe war durch die ambivalente Haltung der Mutter und deren Einfluss auf Andrej geprägt, sodass die Beziehungswünsche von Andrej mit diesem Misstrauen in Konflikte geraten mussten.

Im Hilfeplan wurde schließlich vereinbart, dass ich der Mutter bei Bedarf Gespräche anbieten könnte und dass ich Andrej regelmäßig von zu Hause abholen und dann mit ihm in unsere Einrichtung gehen würde. Dort machten wir Hausaufgaben, spielten Gesellschaftsspiele und bauten Holzmodelle. Anschließend brachte ich ihn wieder zurück. In den ersten vier Jahren fanden regelmäßig zwei Termine pro Woche statt, danach ein Termin in der Woche.

Bereits in den ersten Wochen zeigte sich Andrejs Gehemtheit im Ausdruck aggressiver Gefühle, er wollte höflich sein und zeigte seine Unzufriedenheit höchstens durch Unruhe. Er konnte sich nur wenig konzentrieren und hatte keine Geduld, wenn etwas nicht gleich gelang. Seine schnelle Kränkbarkeit war gleich zu spüren. Er erzählte ständig von seinen Spielen auf der Playstation, seinen Spielen auf dem PC und von Videos, die über diese Spiele gemacht wurden. Er habe viele Freunde, sagte er, traf sich aber nie mit jemandem. Gleichzeitig sagte er, er brauche keine Freunde und verleugnete seine Wünsche nach Kontakt und Nähe. Mutter, Schule und Hort wiesen auf seine zunehmende Aggressivität hin, z. B. wie sehr er andere provozieren würde, sowie auf vermehrte Prügeleien mit anderen Kindern. Dazu gab Frau D. zu bedenken, das sei sein Charakter, er sei von klein auf so gewesen, das könne man nicht ändern.

Seine – von mir vermutete – Vatersehnsucht wurde immer deutlicher, er wurde anhänglicher, damit aber auch verletzbarer. Bald zeigte sich das Ausmaß seiner komplexen Problematik: Andrej hatte große Versorgungswünsche (ich sollte etwas zu Essen besorgen, auch an den anderen Wochentagen mit ihm arbeiten, ihn am Wochenende besuchen, mit ihm nach Hause kommen und die Termine verlängern), gleichzeitig hatte er große Angst vor Nähe, spielte dann bizarre und unverständliche Szenen seiner PC-Spiele nach, was für mich manchmal abstoßend war. Ich konnte diese Szenen nicht protokollieren, so bizarr waren sie. Er ließ immer wieder die gesponnenen Fäden einer Beziehung zu mir abreißen und wurde verbal recht grob und verletzend. Er schien die unbewusst erwartete Enttäuschung seiner Beziehungswünsche gleich aktiv vorwegzunehmen, indem er eine entstehende Beziehung durch Grobheit und bizarres Gehabe gleich wieder auf Distanz brachte. Dadurch war er seiner Sehnsucht nicht passiv ausgeliefert. Dieser große Wunsch nach Beziehung und Versorgung kränkte ihn vermutlich

sehr und da es ihm nicht gelang, befriedigende Kontakte einzugehen, entwickelte er – augenscheinlich zur Abwehr – eine herablassende Seite, die durch starke Größenfantasien geprägt war. Wenn wir beide allerdings Gesellschafts- oder Rollenspiele spielten, suchte er oft Spiele für Fünfjährige aus und wirkte plötzlich ganz klein. Dass er sich manchmal so klein machte und seine intellektuellen Fähigkeiten sowie seine reiferen Seiten bei diesen gemeinsamen Aktivitäten nicht einsetzen konnte, verstand ich im Zusammenhang damit, dass seine Mutter ihn zu empfindlich und überfordert für die Realität hielt und ihn ihrerseits damit klein machte.

Ich ging davon aus, dass eine langfristig nicht zerstörbare Beziehung ihm zunehmend helfen könnte, Objektbeziehungen einzugehen und zu halten, ohne sie im gleichen Atemzug zerstören zu müssen. Dazu sollte er auch – so meine Zielvorstellung – seine unerfüllten Versorgungswünsche betrauern können.

In der Realschule fiel Andrej in der neuen Klasse bald durch starkes Provokieren auf sowie durch sein für andere unverständliches Verhalten, durch scheiternde Versuche, mit anderen in Kontakt zu kommen und durch das riesige Bedürfnis nach Aufmerksamkeit. Auch ständige, sehr grobe handgreifliche Auseinandersetzungen mit Mitschüler\*innen wurden als Problem benannt. In der Arbeit mit mir spielten Entwertung und Missachtung eine große Rolle. Wenn ich ihn abholte, öffnete er zunächst die Haustür, sah mich, sagte: »Sie schon wieder«, und als ich herantrat, schloss er die Tür vor meiner Nase. Er ließ mich warten, öffnete die Tür wieder und tat so, als wäre nichts gewesen. Anfangs überrascht und sprachlos, ging ich mit ihm zum Auto. Unterwegs erzählte er meist von mir völlig unbekanntem PC-Spielen in einem Jargon, den nur Eingeweihte kennen, und machte sich verächtlich über meine Unkenntnis lustig. In manchen Szenen mit Andrej fühlte ich mich dumm, denkunfähig und überfordert. Sein innerer Konflikt wurde zu einem intersubjektiven Konflikt zwischen uns. Nach den Terminen fühlte ich mich oft sehr leer, traurig und manchmal auch angeekelt, bedürftig und hungrig. Oft wollte ich die Einzelfallhilfe beenden: Wozu das alles aushalten, fragte ich mich, wenn nichts bei ihm hängenblieb; bis ich realisierte, dass ich damit ganz in der Gegenübertragung gefangen war und Andrejs Gefühle und Gedanken übernahm bzw. mich mit dieser Seite in ihm identifizierte.

Indem er mich erschreckte und Lügengeschichten erzählte, versuchte er, mich zu rühren, mein Inneres zu erreichen, eine Wirkung zu haben, was ihm als kleines Kind mit der depressiven Mutter wohl nicht gelang. In der Welt der PC-Spiele war er der Experte, keiner konnte sich darin so gut aus wie er, alle anderen waren bei diesen Spielen die Dummen, die nicht wussten, wie sie in dieser Welt

funktionieren konnten. Damit gelang ihm eine starke Umkehrung seiner Situation.

Vor diesem Hintergrund bestand Andrejs agierte (unbewusste) »Definition des Rahmens« darin, mich zum Container seiner schlechten, unverdauten Gefühle (dumm zu sein; nicht zu den Eingeweihten zu gehören; Enttäuschung, weil er die Mutter nicht erreichen konnte) zu machen, zum Verweigerer seiner großen Beziehungswünsche. Auch dies verstand ich (oft erst im Nachhinein) als Abwehr seines Bedürfnisses, mich für sich zu gewinnen. Denn mit diesem Begehren wurde er zum Verräter an seiner Mutter. So aber machte er mich zu einem, der in seinem Erleben keine Nähe zuließ, ihn nicht verstand und deshalb seine Verachtung verdiente. Mir wurde deutlich, wie sehr er mich – indem er meine Interventionen und meine Vorstellung von Beziehung ignorierte – aus inneren Gründen zu *zerstören* (Winnicott) versuchen musste. Mein Beziehungsangebot bestand darin, ihm in seinem Kummer beizustehen, ihm in Konfliktsituationen in der Schule oder in der Familie emotionalen Halt anzubieten, aber auch darin, ihm seine Konfliktanteile zu spiegeln sowie seine innere Not der Einsamkeit und Verzweiflung, so alleine zu sein, zu containen.

Gut ein halbes Jahr nach Beginn der Maßnahme entwertete Andrej mich so massiv, dass ich ihn kaum zu ertragen vermochte. Dabei war er oft wie aufgedreht, schrie bizarre Wortfetzen und sprach öfter über die Sinnlosigkeit des Lebens, weil wir keine richtigen Ziele haben würden, »so ein Ziel, wie in einem Spiel, wo man jemanden töten muss.«

Mit der einsetzenden Pubertät wurde eine doppelgleisige Entwicklung deutlich. Einerseits fand sich Andrej in der Schule zunehmend besser zurecht, er nahm eine konzentriertere Arbeitshaltung ein und war insgesamt engagierter. So verbesserte er seine Schulnoten und fiel in der Schule positiv auf. Andererseits inszenierte Andrej überspannte, belustigende und irritierende Situationen, mit denen er alle Aufmerksamkeit auf sich zu lenken wusste, bis hin zu einer schweren Grenzüberschreitung, die zu einer Schulkonferenz führte<sup>3</sup>, die schließlich glimpflich ausging. Es schien eine Seite in Andrej zu geben, die mit der positiven Entwicklung nicht mitkam, mit dieser Seite seiner Person nicht in Kontakt kam.

Im Jugendalter wollte Andrej sich nicht mehr in den Spielzimmern unserer Einrichtung aufhalten, sodass ich ihn mehr in seinem Alltag begleitete. Es war jeweils unbestimmt, was wir machen würden. Dadurch hatten wir einen sehr offenen Rahmen, wir hatten keinen festen Ort mehr. So teilte ich in den gemeinsamen

---

3 Die Ereignisse können aus Gründen der Anonymisierung nicht näher beschrieben werden.

Stunden seinen Alltag mit ihm, wo ich hauptsächlich die Aufgabe wahrnahm, sein Verhalten zu kommentieren, ihn zu spiegeln und im Nachhinein mit ihm zu besprechen, was sich gerade abgespielt hatte. Zentrales Thema in dieser Zeit war, wie er auf andere wirkte, weil er dazu keine Vorstellung hatte. Dazu arbeitete ich mit ihm daran, die Perspektive des jeweiligen anderen zu übernehmen und von dort aus auf sich zu schauen.

Bei seinen Alltagsaufgaben – Einkäufe von Lebensmitteln, Kleidung, Erledigung formeller Dinge, Essen zubereiten – begleitete ich ihn, denn bei all dem ließ er mehr Nähe zu und konnte von sich erzählen, ich konnte fast nebenbei kommentieren, wie ich ihn wahrnahm. Nicht selten verlor er den Überblick, war orientierungslos und drängte mich in die Rolle des Verantwortlichen.

Oft zockte Andrej bis spät in die Nacht. Er erklärte mir seine aktuellen Computerspiele, was ihm sehr wichtig war. Er kam jetzt allerdings von sich aus auf schmerzliche Themen zu sprechen, wie seine zu scheitern drohenden Freundschaften und seine beginnenden intimen Beziehungen zu Mädchen. Er beschrieb die von ihm erlebten unglücklichen Szenen mit Freund\*innen, der Mutter oder den Verwandten. Bei sehr vielen Terminen hatte Andrej »solchen Hunger«, dass er mit mir fast regelmäßig zu einem Imbiss fuhr. Von mir Essen zu bekommen, hatte in dieser Zeit eine wichtige Bedeutung für ihn.

Die folgende Szene, Andrej ist 17 Jahre alt, spielte sich so oder in Variationen davon häufig ab. Aufgrund der langen Erfahrung mit der Einzelfallhilfe war er es zu diesem Zeitpunkt gewohnt, dass ich ihn von zu Hause abholte. Andrej lebte nach einem heftigen Streit in der Familie in einer von Verwandten eingerichteten Wohnung in deren Haus. Zwei Monate zuvor war Andrej aus einer Klinik gekommen, wo er wegen Depressionen und Suizidgefahr drei Monate lang behandelt wurde. Er galt dort bald als nicht behandelbar, weil er sich auf keine der Maßnahmen und Angebote eingelassen habe. Er entließ sich selbst, weil er befürchtete, seinen Schulabschluss sonst nicht mehr zu schaffen. Den Empfehlungen der Klinik, weiterhin seine Medikamente zu nehmen und einen Therapieplatz zu suchen, folgte er nur sehr halbherzig bis gar nicht.

Szene: Ich klinge an der Haustür, um ihn abzuholen. Andrej öffnet allerdings die Haustür nicht, trotz vielfachem Klingeln. Ich versuche es – wie so oft – mit dem Telefon und kann ihn nach einiger Zeit tatsächlich aus seinem Schlaf wecken, was nicht immer gelingt. Er lässt mich im Schlafanzug am Nachmittag herein und führt mich in sein Zimmer. Es ist schmutzig und unaufgeräumt, leere Plastikflaschen liegen auf dem sehr schmutzigen sandigen Boden, Kleidung liegt auf dem Boden und hängt schlampig über

dem Stuhl, schlechte Luft im Zimmer, das Bett zerwühlt und überall Staub. Es sieht schlimm bei ihm aus. Er legt sich wieder hin und scheint weiterzuschlafen. Ich stehe auf dem dreckigen Boden zwischen Unterhosen und Strümpfen und scheinere derjenige zu sein, der etwas will, während er sich belästigt, beim Schlaf gestört fühlt.

Er bittet mich schließlich ins Wohnzimmer zu gehen, er komme gleich nach. Er kommt und legt sich immer noch ohne angemessene Kleidung zum Weiterschlafen auf das Sofa und antwortet mit Ein-Wort-Sätzen auf meine Fragen, scheinbar schlafend. Fragen wie, »Was ist los mit dir, warum liegst du noch im Bett und bist nicht angezogen, wenn ich komme?« ignoriert er. Ich bin verärgert darüber, wie er mich wieder behandelt. Ich fühle mich schmutzig, als wäre die ganze Unordnung, der Schmutz auf dem Boden, die nach Schweiß riechende Wäsche und die schlechte Luft in mich hineingekrochen.

Andrej erzählt: Er sei heute nicht in der Schule gewesen und wisse daher jetzt gar nicht, welchen Schulzweig er künftig besuchen würde. Denn diese Information sei in der Schule heute mitgeteilt worden (Andrej hatte seinen Schulabschluss erreicht, strebte aber einen höheren Abschluss an).

Jetzt fragt er erstmals, was seine Diagnose bedeute, er verstehe das alles nicht und habe auch das Abschlussgespräch nicht verstanden. »Was haben diese Worte in dem Arztbrief zu bedeuten?« Schließlich noch: »Ich habe Hunger, können wir zum Chinesen gehen?« Wir holen einen Imbiss, fahren wieder zu ihm nach Hause zurück und gehen die verschiedenen Punkte seiner umfangreichen Diagnose durch.

Die Szene zeigt recht deutlich, wie Andrej seine innere Welt in mich hineindrängt; sie zeigt auch, in welcher Weise er mich in Situationen bringt, in denen ich mich sehr schlecht fühle.

Es gibt in dieser Szene einige unterschiedlich motivierte Infragestellungen des Rahmens. Unsere Verabredung, an unseren Termin zu denken, sich bereit zu machen, wenn es Zeit ist, ignoriert er einfach. Dann lässt er sich mehrfach bitten, wach zu bleiben und sich jetzt fertig zu machen, wenn ich da bin, ohne eine Entschuldigung für sein Verhalten, noch nach Essen zu verlangen. Andrej übersieht damit Umgangsformen, die ihm durchaus bekannt sind. Dass ein Teil von ihm den Termin ja auch wahrnehmen will, zeigt sich daran, dass er schon ein paar »Programmpunkte« gesammelt hat. Es ist schwer zu verstehen, ob sein Verhalten eher provokant ist oder ob die Szene nicht vielmehr das Bild eines Zusammenbruchs darstellt.

Andrej scheint es nicht zu ertragen, auf andere warten zu müssen und die Spannung auszuhalten, ob der andere kommt oder nicht. Er scheint sich noch nicht mal diese Frage zu stellen, lieber schläft er ein. So kehrt er die Verhältnisse um, sodass ich übermäßig lange warten muss, bis er die Tür öffnet. Auf diese Weise verkehrt sich auch das Verhältnis von Abhängigkeit und Autonomie: Ich werde zu demjenigen, der etwas von ihm will. Er muss seine reale Abhängigkeit nicht mehr spüren.

Die beschriebene desolote Situation, einschließlich seiner Art, in der Welt zu sein, die Vernachlässigung seiner unmittelbaren Umgebung, zeigte seine innere Situation angesichts einer schier ausweglosen Lage, in die er geraten war. Seine Respektlosigkeit den Verwandten gegenüber führte dazu, dass sie ihm die Wohnung wieder abnehmen wollten, er wäre also auf der Straße gelandet. Mit der Annäherung an den Schulabschluss bedrängte ihn die Frage, wie es weitergehen würde. Bislang hatte er Ideen, schnell reich zu werden, zu studieren, mit Geschäften viel Geld zu machen, also von seiner Omnipotenz geprägte Träume ohne jeglichen Bezug zur Realität. Selbst als er in dieser Phase suizidal wurde und ich ihn erneut in die Klinik brachte, zeigte er keinerlei Einsicht in seine Situation. Er verweigerte dort die empfohlenen Medikamente und ließ sich nicht auf Therapie und Gesprächsangebote ein. Ärzt\*innen und Sozialarbeiter\*innen der Klinik teilten mir mit, er suche auf bizarre Art und Weise mit anderen den Kontakt, er träume davon, zu verreisen und einen Neuanfang zu machen, wo niemand ihn kenne. Er sei nicht mehr suizidal und genieße es lediglich, in der Klinik sein »Nest« zu haben, da ihm die Obdachlosigkeit drohte, weil die Verwandten ihn inzwischen vor die Tür gesetzt hatten.

Seine Aussichtslosigkeit wurde immer deutlicher, seine Flucht in die Omnipotenz (mit seinen Träumen, reich zu werden, woanders einen Neuanfang zu schaffen) zeigte, dass er sich vor der Realität immer weniger schützen konnte.

Die Beziehung war aber auch eine Suche nach einem Rahmen, auch weil Andrej anfangs grundlegende soziale Fähigkeiten zu fehlen schienen, wie die, sich in andere einzufühlen, die Motivation anderer zu verstehen und sich in andere kognitiv hineinzudenken. Die Frage »Was ist hier eigentlich los?« war ständiges Thema zwischen uns.

Ich verstand Andrej häufig nicht, konnte mir vielleicht im Nachhinein einen Reim auf sein Verhalten machen, aber vieles blieb für mich zusammenhangslos. Manchmal schien es egal zu sein, was ich zu ihm sagte, Hauptsache ich redete mit ihm und er konnte sich in den Tönen meines Sprechens geborgen fühlen. Seine Grundangst, in der Welt nicht verortet zu sein, wurde dann durch meine Anwesenheit etwas gemildert.

Es gab einen Teil in der Persönlichkeit von Andrej, den ich als archaischen, eher psychotischen Teil seines Selbst erlebte. Andrej schien sich im Verlauf der Betreuung in einer Entwicklung von der Objektbeziehung zur Objektverwendung (Winnicott, 1985, S. 101f.) zu befinden. Er entwickelte die Fähigkeit zur Besorgnis für andere, wurde geschickter in seiner Kontaktaufnahme, hatte ein paar Freund\*innen und fürchtete sehr, sie wieder zu verlieren.

Ein Teil seiner Probleme waren die Größenfantasien. Die starke Entwertung anderer, sein ständiges Provozieren, seine herablassende Art und Weise und auch seine histrionische Suche nach Aufmerksamkeit wiesen auf seine heftigen Selbstwertkonflikte hin. Als er mich mit der Formulierung »Sie schon wieder« empfing, waren Entwertung und Kampf um den Rahmen gleich zu Beginn der Betreuung präsent. Darin steckte auch die Verwunderung, dass er mich mit seinen Attacken nicht zerstört hatte. Mit seinen Größenfantasien konnte er die Realität lange ignorieren, und es fiel ihm schwer, sich unterzuordnen und die soziale Autorität der anderen (der Lehrer\*innen, der Verwandten, des Partners der Mutter) zu ertragen.

## **5 Andrejs Weg zur Objektverwendung<sup>4</sup>**

Um auch die bizarren Verhaltensweisen und die vielen Ängste zu verstehen, unter denen Andrej im Laufe der Zeit litt, möchte ich an Überlegungen zur Bedeutung des Rahmens bei Winnicott anschließen, wie sie Marion M. Oliner (2015, 2019) formuliert hat. Sie bezieht sich auf Winnicotts Konzept der Objektverwendung und geht der Frage nach, wie der Rahmen Omnipotenzfantasien zu fördern oder zu begrenzen vermag. Maßgeblich ist für Oliner die Erfahrung des Kindes mit sehr fragilen Eltern, die keinen stabilen Rahmen bieten können und sich so als ungeeignet erweisen, die Omnipotenz des Kindes zu begrenzen. Winnicott beschreibt die Entwicklung von der Objektbeziehung zur Objektverwendung als einen Prozess, in dem der Säugling seine Omnipotenz ein Stück weit aufgeben und die Mutter außerhalb seiner Omnipotenzfantasien ansiedeln muss. Er geht dabei von destruktiven Aggressionen beim Säugling aus, die dann aufkommen, »wenn das Objekt objektiv wahrgenommen wird, Autonomie entwickelt und zur erlebbaren Realität gehört« (Winnicott, 1985, S. 106). Der Säugling realisiert, dass er nicht mehr über die Mutter verfügen kann, da sie selbst ein Subjekt mit eigenem Willen

---

4 Ich danke Maren Ochs für die Hinweise auf Winnicott und Oliner, wie auch für die vielen Anregungen von ihr, die in den Text eingeflossen sind.

ist. Er macht die Erfahrung, dass die Mutter nicht mehr das »subjektive Objekt (Projektionsmaterial)« ist (ebd.) und sie nicht mehr als Bündel von »subjektiven Projektionsmechanismen« (ebd.) existiert. Der Säugling zerstört die (Brust der) Mutter und die Mutter hat die Aufgabe, diese Zerstörung zu überleben: »Allzu leicht kann eine Mutter mit Vorwurf reagieren, wenn ihr Kind sie beißt oder sie verletzt« (ebd., S. 108). Oliner interpretiert die »Zerstörung« als Verzicht auf das »halluzinatorische Bild der Brust« – und als notwendige Bedingung für die Entwicklungsleistung des Säuglings, anstelle dessen »die äußere Brust anzunehmen« (Oliner, 2015, S. 1037). Eine ähnliche Perspektive nehmen Körner und Ludwig-Körner (1997, S. 68f.) ein, wenn sie an einem Beispiel zeigen, wie schwer es für delinquente junge Männer ist, das Gegenüber nicht nur »für mich« zu gebrauchen, sondern »für sich« zu sehen.

Winnicott sieht den Unterschied zwischen Objektbeziehung und Objektverwendung darin, dass bei ersterer das Objekt bereits Bedeutung bekommen hat und besetzt ist, Identifizierung und Projektionen stattfinden, das Objekt aber noch nicht wie bei der Objektverwendung als etwas »außerhalb des Bereiches subjektiver Phänomene« (Winnicott, 1985, S. 107) wahrgenommen werden kann. »Wenn sich dieser Prozess in Analysen vollzieht, so sind es die Analytiker, analytische Technik und analytisches Setting, die die Destruktivität des Patienten überleben oder nicht überleben« (ebd.). »Überleben« heißt für Winnicott auch, dass der Rahmen außerhalb des Einflusses des Patienten ist und seinen Angriffen widersteht, sonst erlebt er den Rahmen als seiner omnipotenten Kontrolle unterliegend. Oliner hat es mit Patient\*innen zu tun, die eine heftige Angst entwickeln, den Rahmen mit ihren Aktionen zu zerstören. Oliner zieht den Schluss aus ihren Erfahrungen, indem sie den Rahmen als außerhalb des Subjekts und des Objekts stehend behandelt. Ändert sich der Rahmen in Bezug auf Wünsche oder Bedürfnisse der\*des Patient\*in, kann der\*die Patient\*in die Angst entwickeln, der\*die Analytiker\*in werde schwach und könne den Rahmen wegen der starken Wünsche des\*der Patient\*in nicht mehr halten, sodass der Rahmen auch den\*die Patient\*in nicht mehr containen kann. Patient\*innen können die Flexibilität der Analytikerin »als Zeichen der Verwundbarkeit und Instabilität« (Oliner, 2015, S. 1034) erleben und dadurch große Ängste entwickeln. Indem Andrej mich erschreckte, mir Lügengeschichten erzählte, wollte er spüren, ob er andere berühren konnte, und er wollte durch das Ausbleiben meiner Rache erleben, dass er und ich real existieren und damit nicht bloße Agenten seiner omnipotenten Fantasien sind. Andrejs Auseinandersetzungen mit dem Rahmen (ob in der Schule, meiner Betreuung oder seiner Familie), seine Angriffe und seine der Zerstörung geltenden Aktionen dienten letztlich der Vergewisserung seiner inneren Realität.

## 6 Ausblick

Ich habe mich oft gefragt, ob ich Andrej in seinen Rahmensetzungen noch folgen und seine Attacken auf den Rahmen weiterhin ertragen sollte. In den letzten zwei Jahren unserer Zusammenarbeit konnten Andrej und ich viel über den fehlenden Vater, über seine Ängste und seine Suche nach Halt sprechen, er gewann in dieser Zeit zunehmend die Fähigkeit, den Blick auf andere zu richten und über deren Gefühle und Handlungsmotive nachzudenken. Andrej hat den Kampf um den Rahmen als Weg von der Objektbeziehung zur Objektverwendung gebraucht. Ob er damit schon hinreichend für erneut auftauchende Krisen gewappnet ist, muss offenbleiben. Bis zum Ende der Hilfe liefen die zwei Seiten von Andrej nebeneinanderher, die Entwicklung zum gruppenfähigen Teil einer Clique und seine archaische, teils destruktive Seite, die durch sein Agieren alle Entwicklung immer wieder bedrohte.

## Literatur

- Bion, W.E. (1992). *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp.
- Goffman, E. (1974). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Suhrkamp.
- Körner, J. (1996). Zum Verhältnis pädagogischen und therapeutischen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 780–809). Suhrkamp.
- Körner, J. & Ludwig-Körner, C. (1997). *Psychoanalytische Sozialpädagogik. Eine Einführung in vier Fallgeschichten*. Lambertus.
- Krebs, H. & Müller, B. (1998). Der psychoanalytisch-pädagogische Begriff des Settings und seine Rahmenbedingungen im Kontext der Jugendhilfe. In W. Datler, U. Finger-Trescher & C. Büttner (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 9. Themenschwerpunkt: Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik* (S. 15–40). Psychosozial-Verlag.
- Lorenzer, A. (1970). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion: Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Oliner, M. (2015). Weitere Untersuchungen über Winnicotts Konzept der »Objektverwendung«. *Psyche*, 78, 1033–1045.
- Oliner, M. (2019). The analytic frame. Neither subject nor object. In dies., *Psychoanalytic studies on dysphoria. The false accord in the divine symphony* (S. 109–121). Routledge.
- Rauh, B. (2022). Szenisches Verstehen – die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 211–230). Psychosozial-Verlag.

Rudolf, G. (2013). *Strukturbezogene Psychotherapie: Leitfaden zur gruppodynamischen Therapie struktureller Störungen*. Schattauer.

Winnicott, D. W. (1985). *Vom Spiel zur Kreativität* (3. Aufl.). Klett-Cotta.

»You Again«

### Working on the Frame in Child and Family Social Work

*Summary:* Social work is situated within a complex frame of social, material, institutional, and legal preconditions. In Körner's and Ludwig-Körner's view of the (analytic) frame, which goes back to Goffman, it is, among other things, a structure that participants shape through their conscious or unconscious ideas about a social situation. In psychoanalytic social work, clients will frequently question or try to negotiate the frame. This article first discusses the framework conditions for social work with children and families. A case study then describes the long-term treatment of a young man repeatedly attacking the framework for unconscious reasons. Drawing on concepts from Winnicott and Oliner, the process can be understood as the adolescent's development from object relationship to object use, his anxieties as the fear of his omnipotence and fear for his existence.

*Keywords:* frame, child and family social work, object use

### Biografische Notiz

*Hans-Walter Gumbinger*, Dr. phil., Dipl.-Soz., ist Teamleiter der psychoanalytisch orientierten Sozialpädagogischen Familienhilfe des Internationalen Bunds in Offenbach. Von 2003 bis 2006 war er Mitarbeiter des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt am Main.

### Kontakt

E-Mail: [Hans-Walter.Gumbinger@ib.de](mailto:Hans-Walter.Gumbinger@ib.de)



# Geht Supervision auch psychoanalytisch-pädagogisch?

## Überlegungen zu psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern

*Katja Frühwirth-Feist*

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 191–209

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-191>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* Im vorliegenden Beitrag wird ein Blick auf supervisorische Praxis im pädagogischen Feld gerichtet, wenn diese vor dem Hintergrund eines psychoanalytisch-pädagogischen Anspruchs unternommen wird. Formuliert werden fünf Spezifika einer psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Supervision, die als Raum verstanden wird, um mit Gefühlen und Emotionen aller Beteiligten in Kontakt zu kommen, die im professionellen pädagogischen Beziehungsgeschehen ubiquitär sind und die Beziehungen wesentlich mitbeeinflussen. Im Zuge dessen wird am Ende ein Verständnis von Supervision entwickelt, das nicht lediglich dem Anspruch einer Professionalisierung pädagogischen Handelns dient, sondern darüber hinaus als spezifischen Bildungsprozess hervorhebt.

*Schlüsselwörter:* Supervision, Psychoanalytische Pädagogik, Arbeitsbündnis, professionelles Handeln, Bildungsprozess

Supervision im pädagogischen Handlungsfeld kann längst als fixer Bestandteil professionellen Handelns beschrieben werden. Sie dient als Raum, den Teams ebenso wie Einzelpersonen nutzen, um sowohl ausgewählte Schwierigkeiten und Szenen pädagogischer Praxis als auch praxisrelevante Themen im Zusammenhang mit Team- und Organisationsdynamiken zu reflektieren. Das Setting wird dabei von Pädagog\*innen gleichsam als Denkraum genutzt, um sich in der Reflexion ihrer beruflichen Tätigkeit einem *Verstehen* pädagogischer, team- und organisationsdynamischer Herausforderungen anzunähern sowie neue, hilfreiche

*Handlungsperspektiven* zu entwickeln. Steinhardt beschreibt Supervision allgemein als eine Beratungsform, die »mit den vielgestaltigen Spannungsfeldern, denen sich Berufstätige ausgesetzt sehen, umgehen [kann]« und die »nicht bloß nach schnellen Lösungen sucht, sondern in der dazu angehalten wird, eine Problemlage – möglichst auch in ihren latenten Sinnzusammenhängen – zu verstehen und für die Beteiligten adäquate, gesellschaftlich verträgliche Lösungen zu suchen und zu finden« (Steinhardt, 2005, S. 192).

Diesen Anspruch, »latente Sinnzusammenhänge« beruflicher Praxis zu verstehen, erfüllt ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick insofern in ganz besonderer Art und Weise, als ein *tiefgreifendes und psychodynamisches* Verständnis pädagogischer Realität zum Ausgangspunkt jedweden *pädagogischen* Denkens und Handelns gemacht wird. Sowohl die Gestaltung pädagogischer Praxis als auch eine Reflexion pädagogischer Beziehungen ist dementsprechend ohne »Bewegtsein von Unbewusstem« und einem »Ich-Zustand der gleichschwebenden Aufmerksamkeit für dieses Unbewusste« (Bittner, 2015, S. 39) nicht denkbar.

Mein Erfahrungshintergrund mit supervisorischen Prozessen führt mich nun im Folgenden zu fünf Spezifika, die das Psychoanalytisch-Pädagogische an der Nahtstelle zum Setting der Supervision charakterisieren und dabei Aspekte supervisorischen Handelns hervorheben, die aus einer Art »dyadischen Identitätsformation« aus den Feldern Psychoanalytische Pädagogik und Supervision erwachsen.<sup>1</sup>

Eine bedeutsame Rolle nimmt in diesem Kontext die Entwicklung eines *Arbeitsbündnisses* zwischen Supervisor\*innen und Pädagog\*innen ein und zwar insofern, als es die Basis für den gemeinsamen Reflexionsprozess (sowohl jeder einzelnen Sitzung als auch hinsichtlich des Gesamtprozesses) darstellt. Steht am Beginn der Arbeitsbeziehung die Klärung von Zielvorstellungen, Inhalten und zum Teil Aspekten des methodischen Vorgehens, kommt im Schließen eines Arbeitsbündnisses den Supervisor\*innen die Aufgabe zu, Pädagog\*innen dahingehend zu motivieren, im gemeinsamen Prozess der Reflexion ihre Gefühle zu spüren, anzusprechen und zu ordnen und in der Folge eigene Haltungen und Reaktionen mit einzubeziehen. Damit können sich Pädagog\*innen neue

---

1 Die hier angesprochene »dyadische Identitätsformation« spiegelt sich sowohl in meiner Ausbildungsbiografie als auch in meiner beruflichen Praxis wider, die einerseits durch meine Ausbildung zur und Tätigkeit als psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin gekennzeichnet ist, wobei ich nach dem »Wiener Konzept« Psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung arbeite, wie es Helmuth Figdor (u. a. 1995, 1999, 2002) beschrieben hat; und andererseits in meiner Ausbildung und beruflichen Sozialisation als Supervisorin im psychosozialen und pädagogischen Feld.

Wissenszugänge im Fallverstehen erschließen, die wiederum in den Dienst der Klient\*innen und ihrer Entwicklungsinteressen gestellt werden können.

Das Bündnis selbst entsteht dabei einerseits im Dialog über Erwartungen, Interessen, Hoffnungen und Sorgen der Pädagog\*innen in Bezug auf das Setting der Supervision und andererseits in der Aufklärung darüber, welche Kompetenzen, berufsspezifische Expertise und erfüllbare Erwartungen die Supervisor\*innen in den gemeinsamen Reflexionsprozess mitbringen. Auf dem Weg zu einem Arbeitsbündnis gilt es zudem, Pädagog\*innen dafür zu gewinnen, der Annahme zu folgen, dass aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive jegliche Lösung von Problemen darin liegt, zunächst »die das Problem begründenden Zusammenhänge zu verstehen« (Figdor, 1999, S. 48). Dabei beinhaltet der Vorschlag der Supervisor\*innen, dieser Annahme zu folgen, einerseits Erläuterungen zum Weg des gemeinsamen Verstehensprozesses pädagogischer Beziehungen und ihrer vielfältigen Verknüpfungen und andererseits zur gemeinsamen Erarbeitung von möglichen Interventionen und Handlungsperspektiven.

Nicht zuletzt ist festzuhalten, dass Arbeitsbündnisse die Eigenschaft des Prozesshaften haben und diese Bündnisse zwischen Pädagog\*innen und ihren Supervisor\*innen die Voraussetzung dafür darstellen, dass supervisorische Reflexion unter Einbeziehung einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive gelingen kann. Kennzeichnen lässt sich das Arbeitsbündnis durch drei Merkmale:

- (1) die Gegenstandsklärung, die Fragen der Fall-/Teamsupervision, Zielvorstellungen und Inhalte betreffen;
- (2) die Beziehungsklärung zwischen Pädagog\*innen und Supervisor\*innen, die sich mit Müller als »kunstvoll disziplinierte Verschränkung persönlicher Beziehungsangebote mit der Wahrnehmung einer formalen Rolle« (Müller, 2002, S. 266) verstehen lässt; und
- (3) die Herstellung eines gemeinsamen Realitätsverständnisses, womit das Einlassen auf psychoanalytische Grundannahmen gemeint ist.

Der zuletzt genannte Aspekt führt zum ersten Spezifikum psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision.

## **1 Das gemeinsame Durchschreiten der »Eintrittspforte« zu psychoanalytisch orientiertem Denken und Handeln**

Ist eine Anfrage zur Supervision eines pädagogischen Teams erfolgt, geht es in einem ersten Schritt unter anderem darum, ein tragfähiges Arbeitsbündnis mit den

Teammitgliedern anzubahnen. Diesem ist nun ein erster grundlegender Gesichtspunkt psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision eingeschrieben.

*Soll im Setting der Supervision ein am Erkenntnisschatz der Psychoanalyse orientiertes Verstehen pädagogischer Praxis gelingen, gilt es zunächst, gemeinsam mit den Pädagog\*innen die »Eintrittspforte« zu psychoanalytisch orientiertem Denken und Handeln über die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten zu durchschreiten.*

Die hier angesprochene »Eintrittspforte« beschreibt Zepf in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der »Beliebigkeit in der Psychoanalyse« (2017), in der er auf Sigmund Freud, die Psychoanalyse und die Bedingungen des Einlassens auf ihre Grundannahmen verweist. Diese Bedingungen sind: »Die Annahme unbewusster seelischer Vorgänge, die Anerkennung der Lehre vom Widerstand und der Verdrängung, die Einschätzung der Sexualität und des Ödipuskomplexes« (Freud, 1923a, S. 223, zit. n. Zepf, 2017, S. 8). Und: »die Tatsache der Übertragung und des Widerstandes« (Freud, 1914d, S. 54, zit. n. Zepf, 2017, S. 8).

Die zentrale Basis jedweden psychoanalytischen Denkens und Handels, die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten, kann überdies mit W. Datler, Steinhardt und Gstach (2004) wie folgt beschrieben werden:

»In ihrem Kern besagt diese Annahme, dass sich Menschen beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die sie unbewusst als sehr bedrohlich erleben und die sie deshalb aktiv vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten versuchen. Dabei kommen verschiedene Formen von unbewussten Abwehr- und Sicherungsaktivitäten zum Tragen, die letztlich Einfluss darauf nehmen, wie Menschen in manifester Weise wahrnehmen, denken, fühlen und sich verhalten. Das manifeste Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Verhalten von Menschen ist in diesem Sinn immer auch Ausdruck und Folge unbewusster Abwehr und Sicherung« (W. Datler et al., 2004, S. 613f.).

In den Mittelpunkt psychoanalytischen Nachdenkens gerät sodann, wie das Zitat verdeutlicht, der Zusammenhang zwischen unbewussten Prozessen und »allen Varianten des menschlichen Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Verhaltens« (W. Datler et al., 2004, S. 614; Hervorh. i. O.). Dies schließt pädagogische Beziehungen, in deren Zentrum Entwicklung, Erziehung und Bildung stehen, mit ein.

Für pädagogische Praxis und deren Reflexion im supervisorischen Setting, der ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick eingeschrieben sein soll, bedeutet das, gemeinsam anzuerkennen, dass »bewusste und unbewusste Faktoren unsere Entwicklung förderlich wie hemmend beeinflussen« (M. Datler, 2016, S. 437f.).

Darüber hinaus gilt es, den psychoanalytischen Erkenntnischatz zu nutzen, um »die Umgebung und die notwendigen Erziehungsmaßnahmen derart zu gestalten, dass die kindliche Psyche keinen Schaden nähme und die Heranwachsenden sich zu psychisch gesunden, arbeits-, liebes- und gemeinschaftsfähigen Erwachsenen entwickeln« (ebd.).

Damit das gemeinsame Durchschreiten der beschriebenen »Eintrittspforte« – die im Übrigen eine theoretische und methodische Positionierung von psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Supervisor\*innen darstellt – am Beginn des supervisorischen Prozesses gelingt, braucht es (psychoanalytisch-pädagogische) Aufklärung seitens der Supervisor\*innen. Diese kann als Intervention beschrieben werden, bei der es nicht um bloße Information und Wissensvermittlung geht, sondern mehr noch um die bereits erwähnte Einladung an Pädagog\*innen, ihre Haltungen und Gefühle zu verbalisieren und ihre Introspektionsbereitschaft zu aktivieren. Gleichzeitig bedarf diese Intervention der Fähigkeit von Supervisor\*innen, Pädagog\*innen in ihren emotionalen Betroffenheiten abzuholen und dabei die eigenen aufkommenden Gefühle wahrzunehmen, zu reflektieren und in die Gestaltung des Supervisionsprozesses einzubeziehen.

Dieser Aspekt weist den Weg zu einem zweiten spezifischen Moment von Supervision mit psychoanalytisch-pädagogischer Orientierung, nämlich der Frage: Worauf wird im Prozess der Reflexion das zentrale Erkenntnisinteresse gerichtet??

## **2 Die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Bedeutung pädagogischer Beziehungen**

Unabhängig davon, ob ich mich als Supervisorin in pädagogische Teams in (Betreuungs-)Einrichtungen für Kinder und Jugendliche oder Klient\*innen mit Behinderung begeben, ist eine häufige Antwort auf die eingangs gestellte Frage

- 
- 2 In der Praxis von Supervision finden sich unterschiedliche Supervisionsformate, die von Fallsupervision und Teamsupervision bis hin zur Organisationssupervision reichen. Der vorliegende Artikel fokussiert auf Fallsupervision in pädagogischen Teams, die ein Fallverstehen in den Vordergrund stellt. Dabei ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die Erzählung über Klient\*innen zu einer Fallgeschichte wird, in der »die Erzählung in die Interaktion von Supervisand\*in und Supervisor\*in transformiert wird« (Althoff, 2020, S. 13). Und weiter heißt es in der Beschreibung von Monika Althoff: »Die Fallgeschichte ist an die Supervisand\*innen gebunden und kann nur im Zusammenhang mit ihnen gehört und verstanden werden. Ein Ausschnitt aus dem beruflichen Handeln wird erzählt und zum Gegenstand der Supervision« (ebd.).

nach Erwartungen an die Supervision, die Klient\*innen mögen im Mittelpunkt des Interesses stehen. Diesem Anliegen ist im Format und der Einigung auf eine Fallsupervision mithin leicht nachzukommen, dennoch bedarf es in Verbindung mit meinem Anspruch eines psychoanalytisch-pädagogischen Blicks auf berufliche Praxis eine weitere Differenzierung. Aus dieser ergibt sich ein zweiter Aspekt einer Spezifizierung psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision.

*Soll im Setting der Supervision dem Anspruch eines psychoanalytisch-pädagogischen Blicks auf pädagogische Praxis Rechnung getragen werden, stehen nicht lediglich die Klient\*innen pädagogischer Bemühungen im Zentrum des Interesses, sondern ebenso die Pädagog\*innen selbst, womit der pädagogischen Beziehung und der sich darin gestaltenden Interaktionen ein Vorrang eingeräumt wird.*

Im Mittelpunkt des Interesses stehen also nicht einfach Klient\*innen von Pädagog\*innen, sondern *die Beziehungen* zwischen Klient\*innen und Pädagog\*innen. Folglich müssen sich Pädagog\*innen als »Lernende, als ihre Praxis Erforschende (Trescher, 1993a, S. 171) begreifen, die die gemeinsame Beziehung mit ihren Klient\*innen qualitativ verstehen wollen. Dabei ist der Anspruch einer psychoanalytisch-pädagogischen Supervision, in den gemeinsamen Sitzungen sowohl den bewussten wie unbewussten Interaktionsfiguren Raum zu geben und diesen mit der Methode des szenischen Verstehens (vgl. u. a. Lorenzer, 1972, 1985; W. Datler, 1995; Trescher, 1993b) sinnverstehend nachzugehen. Dies ist die Voraussetzung, um latente und unbewusste Inhalte des interaktionellen Zusammenspiels in pädagogischen Beziehungen zum Gegenstand ihrer Reflexion zu machen.<sup>3</sup>

Auf dieser Basis können nun im Zuge der gemeinsamen Reflexion pädagogischer Praxis (probeweise) Formen der Beziehungsgestaltung entwickelt werden, die sich im Hinblick auf die Befriedigung von Entwicklungsbedürfnissen als förderlich erweisen können. Diese Entwicklungsbedürfnisse können im Übrigen als Liebes- und Sicherheitsbedürfnisse, Anerkennung und Wertschätzung, Sicherheit-Wünschen-Dürfen oder auch Bedürfnisse-befriedigen-Wollen zusammengefasst werden (Figdor, 2007, S. 256ff.). Darüber hinaus ist in der Entwicklung förderlicher Formen der Beziehungsgestaltung zu bedenken, dass diese »keine Sache des Augenblicks« sind, sondern sich »über längere Zeiträume vollziehen« und »ein zentraler Bestandteil erlebter Beziehungen« (Figdor, 2007, S. 257) sind.

---

3 An dieser Stelle sei auf den 30. Band des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik hingewiesen, der zum Anlass des 100. Geburtstags Alfred Lorenzers unter dem Titel *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen* (Kratz & Finger-Trescher, 2024) entstand.

Um diese Art und Weise gemeinsamer Suchbewegungen in der Supervision nach und nach zu verankern, braucht es aufseiten der Pädagog\*innen Offenheit, sich auf Neues (einschließlich eigener Emotionen) einzulassen und aufseiten von Supervisor\*innen die Fähigkeit, mögliche Widerstände wahrzunehmen und damit verbundene unangenehme Gefühle aufzugreifen und zu entlasten. Bei diesem Prozess sind Pädagog\*innen und Supervisor\*innen gleichermaßen gefordert, sich immer wieder neu eigenen emotionalen Herausforderungen, Bedürfnislagen und Lernprozessen zu stellen. In dieser Weise dient Supervision (1) der Förderung und dem Erhalt psychischer Gesundheit bei Klient\*innen sowie (2) dem psychischen Gleichgewicht und der Handlungsfähigkeit von Pädagog\*innen. Damit komme ich zum nächsten Aspekt, der im Besonderen das Verhältnis von psychoanalytisch-pädagogischem Verstehen einerseits und pädagogischem Handeln andererseits thematisiert.

### **3 Die gemeinsame Wahrnehmung des besonderen Verhältnisses von psychoanalytisch-pädagogischem Verstehen und Handeln**

Eine häufig geäußerte Erwartung und Hoffnung, die Pädagog\*innen an Prozesse der Supervision herantragen, ist die Eröffnung neuer und hilfreicher Handlungsperspektiven, sowie Lösungen für schwierige Problemlagen ihrer pädagogischen Praxis zu finden. Dies führt zu einer weiteren Präzisierung des Arbeitsbündnisses, wird darüber doch ein dritter Aspekt der Spezifik eines psychoanalytisch-pädagogischen Blicks im Setting der Supervision deutlich.

*Soll im Setting der Supervision eine psychoanalytisch-pädagogische Orientierung gewinnbringend einbezogen werden, muss sich dies in der gemeinsamen Suche nach förderlichen (institutionellen) Strukturen und hilfreichen Handlungsperspektiven für die pädagogische Praxis zeigen, indem dabei dem spezifischen Verhältnis psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens und Handelns Rechnung getragen wird.*

Selbstredend sehen sich Pädagog\*innen im beruflichen Alltag mit einer Vielzahl an sozialen Problemen, schwierigen Konfliktlagen, Widersprüchlichkeiten in den Anforderungen sowie mit einer Vielfalt an größtenteils nicht standardisierbaren Aufgaben konfrontiert. Supervision als eine professionelle Form der Beratung erscheint bei näherer Betrachtung sodann als ein Reflexionsverfahren im Rahmen beruflicher Zusammenhänge, in dem schließlich eine aus der zunehmenden Komplexität der Welt erwachsende Reflexionsnotwendigkeit und Reflexionsbedürftigkeit aufeinandertreffen (Göhlich, 2011, S. 146f.). Als Kern

supervisorischen Tätigseins eröffnet die Reflexion beruflicher Praxis (1) sowohl ein Verstehen des beruflichen Alltags als auch (2) die Entwicklung von Handlungsperspektiven. Beide sind als althergebrachte Ziele jeder Form von Supervision anzusehen, zeigen sich jedoch im psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Setting als eine spezifische Gestaltung supervisorischer Prozesse und des darin geschlossenen Arbeitsbündnisses.

Entscheidend dabei ist, dass Pädagog\*innen im Kontext der kontinuierlichen Reflexion ihrer Praxis die Erfahrung machen, welche besondere Bedeutung einem psychoanalytischen Verstehen, das die Dimension des Unbewussten und latente Sinn- und Konfliktebenen in pädagogischen Beziehungen hervorhebt, für die Entwicklung förderlicher Handlungsperspektiven zukommt. Gelingt dies, können Pädagog\*innen das tiefgreifende und psychodynamische Verstehen pädagogischer Praxis sodann als unverzichtbare Basis erkennen, um sich überhaupt pädagogischem Handeln annähern zu können.

Gelingt also in Prozessen der Supervision ein psychoanalytisch geleitetes Verständnis der Problemlage, kann sich im gemeinsamen Nachdenken bei Pädagog\*innen ein Bewusstsein über die Bedeutung folgender Aspekte eröffnen beziehungsweise vertiefen.

- (1) Pädagog\*innen lernen (zunehmend) zwischen äußerlich beobachtbarem Verhalten und innerpsychischen Prozessen zu unterscheiden: Dies betrifft im Besonderen die Wahrnehmung von »Symptomen« und ihrer Veränderung als Ausdrucksform innerpsychischer Prozesse, wobei das Ziel der Veränderung auf Innerlichkeit gerichtet ist und nicht am Verschwinden von äußerlich wahrnehmbarem Verhalten ansetzt.
- (2) Pädagog\*innen entwickeln (zunehmend) ein Verständnis von der Bedeutung der inneren Konfliktodynamik ihrer Klient\*innen (Psychodynamik) und Formen der Belastung, die sich durch ungelöste innere Konfliktlagen widersprüchlicher Bedürfnisse ergeben: Diese innerseelischen Vorgänge steuern das Erleben und Verhalten der Klient\*innen und damit auch Manifestationen in der äußeren Realität wie »Symptome«, Verhaltensauffälligkeiten, Störungen des Beziehungsgefüges o. Ä.
- (3) Pädagog\*innen erschließen sich (zunehmend) die Notwendigkeit der Fokussierung auf subjektive Bedeutungsaspekte des Erlebens und Handelns ihrer Klient\*innen: Besonders zu berücksichtigen ist in diesem Kontext, dass Handlungen und »Symptome« von Klient\*innen der Krisenbewältigung und der Wiedererlangung des psychischen Gleichgewichts dienen und deren subjektive Bedeutung in biografische Zusammenhänge eingebettet ist.

- (4) Pädagog\*innen entwickeln (zunehmend) ein Verständnis von der Bedeutung von Selbst- und Objektrepräsentanzen als emotional besetzte innere Vorstellungen der Klient\*innen von sich selbst und wichtigen Bezugspersonen: Diese sind nicht nur in der Ausbildung psychischer Strukturen zentral, sondern im pädagogischen Kontext auch für die Entwicklung von Ideen förderlicher beziehungsweise gegebenenfalls korrekativer Erfahrungen im Rahmen der Gestaltung pädagogischer Beziehungen.
- (5) Pädagog\*innen erschließt sich (zunehmend) ein Verständnis von der Bedeutung von Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung: Diese sind als ubiquitär anzusehen und sind insofern von Bedeutung, als sie die Ausprägung pädagogischer Realität in Form bestehender Beziehungsgefüge wesentlich (mit)beeinflussen.

Erst die unter Berücksichtigung der genannten Aspekte hinreichend gut erschlossene Basis des Verstehens pädagogischer Beziehungen und ihre Verankerung in einem gemeinsamen Arbeitsbündnis ebnet in der Folge den Weg hin zur Entwicklung pädagogischer Handlungsperspektiven. Dies wiederum kann gelingen, indem Supervisor\*innen mit Pädagog\*innen gemeinsam die Aufmerksamkeit in der Reflexion der beruflichen Praxis auf Emotionen richten. Wird die Aufmerksamkeit im Erzählen und Zuhören, im Identifizieren mit den in der pädagogischen Szene handelnden Personen aktiv auf Gefühle und Gefühlszustände gerichtet – die ein Spüren und In-Worte-Fassen von Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung mit sich bringt – so kann für Pädagog\*innen das *besondere Verhältnis von Verstehen und Handeln* erlebbar werden. In den Blick genommen wird dabei das, was Trescher beschreibt, wenn er betont, »dass der professionell Beteiligte sich – methodengeleitet! – einbeziehen lassen muss in die Irritationen und Konfliktslagen des Klienten. [...] Dieses Einbeziehen-Lassen ist der Ausgangspunkt und Weg für das Verstehen des anderen und die Gestaltung einer professionell-fördernden Beziehung« (Trescher, 1993a, S. 168).

Werden also Szenen in die Supervision eingebracht, in denen sich Pädagog\*innen im Trescher'schen Sinne in Szenen verstricken und einbeziehen lassen und erwachsen daraus »Prozesse des gelungenen Verstehens« pädagogischer Beziehungen, vermag dies sodann »in die Präzisierung weiterer >Handlungsperspektiven« (ebd., S. 173) zu münden und die pädagogische Praxis sowie die Gestaltung der Beziehung zu (be)fördern.

Eine besondere Rolle erhalten im Zuge dieser supervisorischen Prozesse Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung und damit in Zusammenhang stehende Emotionen. So muss der pädagogisch Handelnde seine »emotionale

Verstrickung reflektieren, die in ihm mobilisierten Gefühle und Phantasien zunächst einmal ertragen (>Containing Function<), eigene unbewusste Anteile von denen des Kindes unterscheiden suchen [...], um dann einen geeigneten, professionellen Umgang damit zu finden« (ebd., S. 188).

Dabei können Supervisor\*innen Pädagog\*innen durch ihre Begleitung unterstützen, die eigene Verstrickung in das Beziehungsgeschehen zu sehen, zu reflektieren und in die Entwicklung (neuer) Interventions- und Handlungsideen einzubeziehen.

Damit dies alles gelingt, müssen sich aber auch Supervisor\*innen in das Beziehungsgeschehen in Prozessen der Supervision einbeziehen lassen und ebenso wie Pädagog\*innen ihre eigenen emotionalen Verstrickungen reflektieren, was ferner zu einem vierten Spezifikum einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive im Setting der Supervision führt.

#### **4 Die gemeinsame Suche nach einem Zugang zu eigenen Emotionen in pädagogischen Beziehungen**

Supervisor\*innen haben den Anspruch und die Aufgabe, sowohl bei der Förderung der Reflexion der Selbst- und Fremdwahrnehmung als auch beim »Verdauen« der mit pädagogischer Praxis verbundenen Emotionen zu helfen. Da nun im psychoanalytisch-pädagogischen Denken Emotionen von besonderer Bedeutung sind – und hier, wie sich zeigen wird, vorrangig die unangenehmen Emotionen<sup>4</sup> – ist über eine Reflexion derselben ein spezifisches Arbeitsbündnis zwischen Pädagog\*innen und Supervisor\*innen zu schließen. Dieses markiert schließlich einen vierten grundlegenden Aspekt, der psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision eingeschrieben ist.

*Soll in Prozessen der Supervision eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive Eingang finden, gilt es, ein Arbeitsbündnis zu verankern, das im Besonderen die Reflexion von Emotionen als Repräsentanten von »Innerlichkeit« und ihren*

---

4 Geschuldet ist dieser Aspekt jener Grundannahme psychoanalytischen Denkens, die in den Erläuterungen zum ersten Spezifikum psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision Eingang fanden. Darin wurde darauf verwiesen, dass »Menschen [...] beständig bestrebt sind, in bestmöglicher Weise angenehme Emotionen herbeizuführen, zu stabilisieren oder zu steigern sowie unangenehme Emotionen zu beseitigen oder, falls dies nicht gelingt, zumindest zu lindern oder deren Auftreten bereits prophylaktisch zu verhindern« (Datler & Wininger, 2018, S. 320).

»Dunkelstellen« (Bittner, 1996, S. 256) sowie das mit pädagogischen Beziehungen verbundene Erleben miteinschließt, auch wenn diese Emotionen als unangenehm und schmerzlich erlebt werden.

Vorab wurde bereits deutlich, welche Bedeutung der Aufmerksamkeit auf die Innenwelt der an der pädagogischen Beziehung beteiligten Personen sowie Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung in Prozessen der Reflexion pädagogischer Praxis zukommt. Gegenstand der Reflexion werden dabei Emotionen, Fantasien und Wünsche, wobei die Erkenntnisse daraus in den Dienst des Verstehens pädagogischer Beziehungen sowie der Entwicklung von Handlungsperspektiven gestellt werden. Gelingt es Pädagog\*innen, den eigenen Emotionen<sup>5</sup> und den damit in Verbindung stehenden Abwehraktivitäten nachzuspüren und »zum Gegenstand des inneren Verstehens, »Verdauens« und somit bewussten Nachdenkens« (W. Datler, 2003, S. 247f.) zu machen, so ist damit eine wichtige Voraussetzung für die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Professionalität geschaffen. Diese Fähigkeit, »zum eigenen Erleben in subtiler Weise verstehenden Zugang zu finden«, bildet außerdem nicht nur »einen unverzichtbaren Ausgangspunkt sowohl für das Verstehen unbewusster Beziehungsprozesse« sondern darüber hinaus auch »für das Verstehen der inneren Welt jener [...], mit denen es Pädagoginnen und Pädagogen beruflich zu tun haben« (ebd., S. 248). Ferner bildet das Vorhandensein dieser Fähigkeit, die im Setting der Supervision geübt und geschult werden kann, »eine Voraussetzung dafür, dass die Ausgestaltung von pädagogischen Beziehungen nicht unbedacht in den Dienst der Affektregulation der jeweils handelnden Pädagoginnen und Pädagogen gestellt wird« (ebd.).

Emotionale Prozesse, so kann zusammengefasst werden, haben also eine große Bedeutung in Hinblick auf das Wahrnehmen von (pädagogischen) Aufgaben. Und das insofern, als ein Nachdenken über »Bewusstes und Unbewusstes im Beziehungsgeschehen, mit all den Dynamiken der (unbewussten) Abwehr« (M. Datler, 2012, S. 195f.) es ermöglicht, entwicklungsfördernde und psychische Gesundheit eröffnende (das heißt pädagogische) Handlungsperspektiven zu entwickeln und in der Praxis umzusetzen.

Wesentlich ist, dass ein psychoanalytisch-pädagogisch orientiertes Arbeitsbündnis zwischen Pädagog\*innen und Supervisor\*innen sich dadurch auszeichnet, dass an der gemeinsamen Suchbewegung des Sinnverstehens vor allem auch dann festgehalten wird, wenn dabei »unangenehme Gefühle« empfunden werden, sich diese als »emotional belastend« erweisen, »Impulse verspürt werden,

---

5 Und hier sowohl den angenehmen als auch unangenehmen Emotionen.

die gegen die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe gerichtet sind« und das Verlangen entsteht, »das faktische Zustandekommen oder Fortsetzen von Beratung zu behindern oder auch zu verhindern« (W. Datler, o.J., III/4 & 10).

Damit in diesem Zusammenhang die Reflexion pädagogischer Praxis schließlich nicht zu sehr durch Ausdrucksformen psychischer Abwehr unangenehmer Emotionen behindert oder gar blockiert wird – womit ja auch der Prozess der Supervision Gefahr liefe zu scheitern – ist aufseiten von Supervisor\*innen eine besondere Art der Aufmerksamkeit erforderlich, die es ermöglicht, zunächst einmal diese unangenehmen Gefühle bei sich selbst wahrzunehmen und zu empfinden. Darauf aufbauend kann dann die Kompetenz von Supervisor\*innen Raum bekommen, diese unangenehmen Gefühle für Pädagog\*innen bewusstseinsfähig und aushaltbar zu machen.

## **5 Zum Raum der Supervision als »sicherer Ort« und zur professionellen Gestaltung der Beziehung**

In den vorangegangenen Kapiteln wurden vier Spezifika formuliert, welche eine besondere Bedeutung für die Entwicklung eines Arbeitsbündnisses im Rahmen von Supervision mit psychoanalytisch-pädagogischer Orientierung einnehmen. Eine wichtige Grundlage, um diesen Ansprüchen gerecht werden zu können, schaffen Supervisor\*innen durch eine spezifische Art und Weise, das Setting der Supervision und die Beziehung zu den Pädagog\*innen zu gestalten. Wird der Blick auf das Handeln und die professionelle Beziehungsgestaltung von Supervisor\*innen gerichtet, so ist Folgendes hervorzuheben.

*Soll es im Rahmen von Supervision gelingen, Aspekte pädagogischer Praxis in ihren sichtbaren und unsichtbaren Dimensionen zu reflektieren und mit ihren tiefergehenden und psychodynamischen Anteilen zu verstehen, bedarf es dafür aufseiten von Supervisor\*innen Formen der Gestaltung der Beziehung, die dazu führen,*

- (1) *dass Pädagog\*innen das Setting der Supervision als »sicheren Ort« erleben und*
- (2) *dass Pädagog\*innen ihre Supervisor\*innen als »gutes, starkes, hilfreiches und anderes Objekt« (Frühwirth-Feist, 2022, S. 122ff.) verinnerlichen können.*

In einem psychoanalytisch-pädagogischen Verständnis steht *Supervision als »sicherer Ort«* im Besonderen für einen Beziehungsraum, der getragen ist von einer positiven Übertragung der Pädagog\*innen zu ihren Supervisor\*innen. Die damit

verbundene vertrauensvolle Beziehung kann beschrieben werden als »emotional sicherer Hafen«. Dieser ermöglicht es Pädagog\*innen im Supervisionsprozess, Herausforderungen ihrer beruflichen Praxis – mit allen damit zusammenhängenden Verunsicherungen, etwaigen Versagens- oder Schamgefühlen, Ängsten und anderen Emotionen – (mit) zu teilen und darüber in ein verstehendes Nachdenken hin zu der Entwicklung von Handlungsperspektiven zu kommen.

In der Genese dieser besonderen Art des Beziehungserlebens ist es wesentlich, dass Supervisor\*innen Pädagog\*innen zweierlei Erfahrungen eröffnen: (1) Emotionen werden nicht beurteilt oder bewertet, sondern sind eine wichtige bis unverzichtbare Grundlage des Verstehensprozesses und (2) Emotionen werden enttabuisiert und entlastet, beispielsweise über die Verdeutlichung, wie »nachvollziehbar« und »normal« die angesprochenen Gefühlslagen und Situationsverläufe sind. Die besondere Bedeutung, die dabei der Entlastung vor allem schmerzlicher Emotionen zukommt, wurde bereits angesprochen. Ist es doch die Abwehr vornehmlich unangenehmer Emotionen, die einem Nachdenken über den Fall, dem Identifizieren mit dem Kind und dem »Sich-Einlassen« beziehungsweise »Einbeziehen-Lassen« entgegensteht.

Daraus nun folgt mit dem Blick auf Supervisor\*innen die Notwendigkeit, Phänomenen der Abwehr und des Widerstandes einen wesentlichen Teil ihrer Aufmerksamkeit zu schenken. Dazu wiederum benötigen Supervisor\*innen die Fähigkeit zum Bewusstmachen eigenen Erlebens sowie zum In-Sprache-Fassen von Emotionen, die mit dem Geschehen verbundenen sind. Beides schließlich mündet in das Bemühen von Supervisor\*innen, unangenehme Anteile im Erleben von Pädagog\*innen zu erfassen, zu bearbeiten, in den gemeinsamen Reflexionsprozess zu integrieren und in etwas Förderliches für den Prozess umzuwandeln.

All das kann nur annähernd gelingen, indem sich Supervisor\*innen als Container für die Gefühle und Emotionen von Pädagog\*innen zur Verfügung stellen. Die Modelle Holding von Donald Winnicott (1969) und Containing von Wilfred R. Bion (1962/1992, 1963/2005) begründen dabei eine Form der Beziehung, in der die Ratsuchenden Halt und Verständnis erfahren und ihnen so ein Zugang zu ihren unangenehmen und abgewehrten Emotionen eröffnet wird. Darüber hinaus beschreibt das Modell des Container-Contained (Bion) die Kompetenz von Supervisor\*innen, etwas »Unerträgliches« in etwas »Aushaltbares« umzuwandeln. Dies stellt psychoanalytisch-pädagogisch gedacht eine der wesentlichen Aufgaben von Supervision dar und das sowohl in Bezug auf fallbezogene Inhalte, Aspekte der Teamdynamik als auch hinsichtlich der Grenzen der Rollengestaltung von Pädagog\*innen. Möller schreibt dazu mit Verweis auf den Psychoanalytiker Ross Lazar:

»Lazar [...] nennt das Bionsche Modell des Container-Contained die psychoanalytische Leitidee in der Praxis der Supervision. [...] Die Supervisanden kommen mit Unverstandenem, Ängsten, Rollenunsicherheiten, Erschöpfung und suchen einmal Entlastung beim Supervisor. [...] Die aufnehmende Psyche des Supervisors lässt sich durch das Nichtverstehbare, das Frustrierende, das Hineinprojizierte, das Zweifelnde, Schmerzhaftes, Bedürftige berühren. Er kaut es gleichsam durch, um es in verdaulichen Portionen dosiert an die Supervisanden zurückzufüttern« (Möller, 2012, S. 46).

Als ein Ansatz, um Phänomenen von Abwehr in Prozessen von Supervision zu begegnen, wird dies zu einer Voraussetzung, damit Pädagog\*innen frei(er) auf tieferliegende Aspekte beruflichen Handelns und darin verborgene unangenehme, spannungsgeladene und konfliktreiche Dynamiken blicken können. Aus diesem Grund wurde als wesentlicher Teil eines Arbeitsbündnisses die Fokussierung auf die Reflexion unangenehmer und unaushaltbarer Aspekte vorgenommen und damit das Ziel formuliert, Unangenehmes und Schmerzliches mithilfe von Supervisor\*innen aushaltbar zu machen.

Für die Beziehungsgestaltung ist aber nicht nur die Möglichkeit des Erlebens der Supervision als »sicherer Ort« in einem psychoanalytisch-pädagogischen Denken von Supervisor\*innen handlungsleitend, darüber hinaus ist die *Verinnerlichung von Supervisor\*innen* wesentlich, womit die emotional besetzten inneren Vorstellungen gemeint sind, die Pädagog\*innen von ihren Supervisor\*innen entwickeln können. Durch Beziehungsangebote von Supervisor\*innen eröffnet sich so auch die Möglichkeit, positive Aspekte in der professionellen Beziehung aufseiten der Pädagog\*innen in Form spezifischer Repräsentanzen zu verankern, die sich als vier Objekteigenschaften formuliert wie folgt beschreiben lassen:

- (1) Das »gute Objekt«: Damit verbunden ist ein Gefühl der Sicherheit, von »Er\*Sie ist mir zugewandt, hört mir zu und ist an mir in meiner beruflichen Rolle und meinem pädagogischen Arbeitsalltag interessiert«; »Er\*Sie bewertet mich nicht, respektiert mich und versteht mich«.
- (2) Das »starke Objekt«: Damit verbunden ist die Gewissheit, »Er\*Sie kennt die Herausforderungen und hält damit verbundene unangenehme und schmerzliche Emotionen (mit mir) aus«; »Er\*Sie hat keine Angst vor Spannungsfeldern und Konflikten im pädagogischen Kontext«; »Er\*Sie eignet sich gut, um sich mit dem eigenen beruflichen Handeln auseinanderzusetzen und sich zu entwickeln«.
- (3) Das »hilfreiche Objekt«: Damit verbunden ist ein Erleben im Sinne von »Er\*Sie erfasst den Kern der Herausforderungen und Probleme meiner

pädagogischen Praxis«; »Er\*Sie eröffnet (mit mir) Handlungsperspektiven und unterstützt mich in der Erfüllung meiner pädagogischen Aufgaben«.

- (4) Das »andere Objekt«: Damit verbunden ist die Erfahrung, »Er\*Sie macht Aspekte sichtbar, die vorher unsichtbar waren«; »Er\*Sie eröffnet mir neue Perspektiven und hilft mir, die pädagogische Praxis mit anderen Augen zu sehen«.

Gelingt es Supervisor\*innen, dass sie von Pädagog\*innen als gutes, starkes, hilfreiches und anderes Objekt verinnerlicht werden, charakterisiert dies einen an der Psychoanalytischen Pädagogik orientierten Zugang zur Reflexion pädagogischer Praxis. Als beraterisches System ist Supervision sodann auch nicht nur reflexiv, sondern ebenso verstehend, aufklärend, normativ als auch bildend wirksam (Gröning, 2013, S. 12).

## **6 Anstatt einer Schlussbemerkung: Gedanken zum Verständnis von Supervision als Bildungsprozess**

Den bisherigen Ausführungen folgend lässt sich psychoanalytisch-*pädagogisch* orientierte Supervision schließlich vor allem als spezifischer *Bildungsprozess* begreifen. Dieser übersteigt mit seinen Wesensmerkmalen die zumeist vertretene Auffassung von Supervision, die in Zusammenhang mit Ansprüchen der Professionalisierung pädagogischen Handelns die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit in den Mittelpunkt des Interesses stellt.

So zielt Supervision als Bildungsprozess auf eine Förderung pädagogischer Professionalität ab, die eine Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten von Pädagog\*innen im Verstehen bewusster und unbewusster Dimensionen des Erlebens der an der Interaktion Beteiligten ins Zentrum rückt. Dies schließt immer auch ein differenziertes Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen von Pädagog\*innen mit ein.

Die damit verbundene charakteristische Art und Weise, sich Selbst und Welt zu erschließen, vollzieht sich darüber hinaus in der Herstellung einer Verbindung von Emotion und Kognition und einem In-Sprache-Heben als Voraussetzung dafür, letztlich (neue) Antworten auf Handlungsprobleme zu finden und förderliche (beziehungsweise gegebenenfalls korrektive) Handlungsperspektiven zu entwickeln. »Die Tragfähigkeit pädagogischer Professionalität« entfaltet sich demnach »nicht bloß durch die akademische Kenntnis zentraler Theorieelemen-

te, sondern durch die Fähigkeit, die Beziehungsdimension in der pädagogischen Interaktion angemessen zu erfassen und entsprechend förderlich für Kinder und Jugendliche zu gestalten« (Trescher, 1993c, S. 9). Eine bedeutsame Rolle kommt dabei Supervisor\*innen zu, die in der *pädagogischen* Gestaltung der Beziehungen innerhalb der Supervision dafür eine Grundlage schaffen.

Wird ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick in das Setting der Supervision integriert, leistet dies aber auch einen Beitrag zum *Entwicklungs- und Bildungsprozess* von Pädagog\*innen, wie es pädagogische Aus- und Weiterbildungsangebote trotz all ihrer Vielfalt in ihrer Ausrichtung auf die »Weitergabe von verbal wiedergebbaren Wissensbeständen« (W. Datler et al., 2012, S. 7) nicht bieten können.

Das pädagogische Junktum zwischen »Fördern und Forschen« (Trescher, 1993a) wird so zum Wesensmerkmal psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision. Dies beinhaltet sowohl Prozesse des Verstehens äußerer wie innerer Realität, die Selbstreflexion sowie die Gestaltung pädagogischer Beziehungen im Sinne eines »fördernden Dialogs« (Leber, 1988), den Leber mit einem Wechselspiel von »Halten und Zumuten« (ebd., S. 53) beschreibt. Darüber hinaus ist zu betonen, dass Bildungsprozesse in diesem Sinn auch »zur Eröffnung von Spielräumen des Erlebens, Entscheidens, Handelns und Sich-weiter-Entwickelns führen« (W. Datler, 2006, S. 160f.), womit zugleich zentrale Inhalte von Supervision benannt sind.

So ist Supervision aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive als Bildungsprozess zu verstehen, der im Sinne Anna Freuds unter anderem die Absicht verfolgt, »die wichtigsten psychoanalytischen Grundansichten über das kindliche Seelenleben« an Pädagog\*innen heranzutragen und diese »in die Denkweise der Psychoanalyse einzuführen« (A. Freud, 1935/2011, S. 13). Abschließend zeigt sich, dass sich im Setting der Supervision mit psychoanalytisch-pädagogischer Orientierung also vielgestaltige Möglichkeiten eröffnen, den Erkenntnisschatz der Psychoanalyse für die Pädagogik fruchtbar zu machen.

## Literatur

- Althoff, M. (2020). *Fallsupervision. Diskursgeschichte und Positionsbestimmung*. Psychosozial-Verlag.
- Bion, W. R. (1962/1992). *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp.
- Bion, W. R. (1963/2005). *Elemente der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Bittner, G. (1996). *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Kohlhammer.

- Bittner, G. (2015). Was ist das Psychoanalytische an der Psychoanalytischen Pädagogik? In M. Fürstaller, M. Datler & M. Winger (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte* (S. 33–40). Barbara Budrich.
- Datler, M. (2012). *Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie*. Psychosozial-Verlag.
- Datler, M. (2016). Die psychoanalytische Arbeit mit Kindern. Schule, Erziehungsberatung und Kinderanalyse. In G. Poscheschnik & B. Traxl (Hrsg.), *Handbuch Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (S. 437–464). Psychosozial-Verlag.
- Datler, W. (1995). Szenisches Verstehen, fördernder Dialog und psychoanalytisch-pädagogisches Handeln: Zum wissenschaftlichen Werk Hans-Georg Treschers. In F. Barth (Hrsg.), *Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie* (S. 25–47). Bogen Verlag.
- Datler, W. (2003). Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Qualität. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 241–264). Psychosozial-Verlag.
- Datler, W. (2006). Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse – Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik. In R. Fatke & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 153–162). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Datler, W. (o.J.). Psychoanalytische Grundannahmen I bis IV. Unveröffentlichte Power Point Präsentation im Rahmen der Lehre am Postgraduate Center der Universität Wien und der Universität Wien.
- Datler, W., Finger-Trescher, U. & Gstach, J. (Hrsg.). (2012). *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 20* (S. 7–8). Psychosozial-Verlag.
- Datler, W., Steinhart, K. & Gstach, J. (2004). Psychoanalytisch orientierte Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 613–627). DGVT.
- Datler, W. & Winger, M. (2018). Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 313–333). Springer VS.
- Figdor, H. (1995). Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer klassischen Idee. *Sigmund Freud-House-Bulletin*, 19/2/13, 21–87 (wiederaufgelegt in: APP-Schriftenreihe Band 2/1998).
- Figdor, H. (1999). Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzepts psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In W. Datler, H. Figdor & J. Gstach (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute* (S. 32–60). Psychosozial-Verlag.
- Figdor, H. (2002). Psychoanalytisch-Pädagogische Erziehungsberatung. Ein Wiener Modell. In U. Finger-Trescher, H. Krebs, B. Müller & J. Gstach (Hrsg.), *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 13* (S. 70–90). Psychosozial-Verlag.

- Figdor, H. (2007). Wie erzieht man »psychoanalytisch-pädagogisch«? In ders., *Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze* (S. 251–261). Psychosozial-Verlag.
- Freud, A. (1935/2011). *Psychoanalyse für Pädagogen. Eine Einführung*. Hans Huber.
- Frühwirth-Feist, K. (2022). Supervision im sozialpädagogischen Feld. Eine Einzelfallstudie mit besonderem Blick auf das Handeln der Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung. Masterarbeit. Postgraduate Center Universität Wien.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, Beiheft, 138–152.
- Gröning, K. (2013). *Supervision: Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution*. Psychosozial-Verlag.
- Kratz, M. & Finger-Trescher, U. (Hrsg.). (2024). *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlage, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30*. Psychosozial-Verlag.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung eines fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Matthias-Grünwald-Verlag.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1985). Das Verhältnis der Psychoanalyse zu ihren Nachbardisziplinen. *Fragmente*, 14/15, 8–20.
- Möller, H. (2012). *Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden*. University Press.
- Müller, B. (2002). Sozialpädagogische Arbeitsbündnisse – Beziehungen zwischen den Generationen. Dilemma und Aufgabe von Jugendarbeit. In C. Schweppe (Hrsg.), *Generation und Sozialpädagogik. Theoriebildung, öffentliche und familiale Generationenverhältnisse, Arbeitsfelder* (S. 263–281). Juventa.
- Steinhardt, K. (2005). *Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Fundierung von psychoanalytisch orientierter Supervision*. Psychosozial-Verlag.
- Trescher, H.-G. (1993a). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 167–201). Matthias-Grünwald-Verlag.
- Trescher, H.-G. (1993b). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Matthias-Grünwald-Verlag.
- Trescher, H.-G. (1993c). Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Erziehung. *Pädagogik*, 45(1), Beiheft, 9–15.
- Winnicott, D. W. (1969). *Kind, Familie und Umwelt*. Ernst Reinhardt.
- Zepf, S. (2017). *Psychoanalyse. Zur Kritik der Beliebigkeit in der Psychoanalyse. Band IV*. Psychosozial-Verlag.

## Supervision and Psychoanalytic pedagogy

### How does that work together?

*Summary:* The paper focuses on supervisory practice in the educational field in the context of a psychoanalytic-pedagogical perspective. Five specifics of psy-

choanalytic-pedagogically oriented supervision are pointed out. Psychoanalytic-pedagogically oriented supervision is understood as a space to get in touch with the feelings and emotions of all those involved, feelings which are ubiquitous in professional pedagogical relationships and have a significant influence on relationships. Finally, an understanding of supervision is developed which not only emphasizes on professionalization of pedagogical action, but also conceptualizes it as a specific educational process.

*Keywords:* supervision, psychoanalytic education, working alliance, professional action, formative process

### Biografische Notiz

*Katja Frühwirth-Feist*, Mag.<sup>a</sup>, M. A., M.Sc., ist psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien), Kinderbeistand bei Gericht und Supervisorin im psychosozialen Feld. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Psychoanalytische Pädagogik, Beratung im Bereich Scheidung und Trennung, Gestaltung von Fortbildungen zu verschiedenen Fragestellungen pädagogischer Praxis, psychodynamisch orientierte Supervision.

### Kontakt

E-Mail: [katja.fruehwirth-feist@app-wien.at](mailto:katja.fruehwirth-feist@app-wien.at)



# ***Literaturumschau***



# Der psychoanalytisch-pädagogische Blick auf pädagogische Praxis in wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten

*Natascha Florence Bousa & Barbara Neudecker*

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 213–233

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-213>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* Ein beträchtlicher Teil psychoanalytisch-pädagogischer Forschung wird von Studierenden im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten an Universitäten und (Fach-)Hochschulen geleistet. Diese Forschungstätigkeit wird einem größeren Interessent\*innenkreis in der Regel aber nicht zugänglich, da die Arbeiten nicht publiziert werden. Besonders die Veröffentlichung von Studien zu (psychoanalytisch-)pädagogischer Praxis gestaltet sich aus Gründen wie Verschwiegenheit, Datenschutz etc. schwierig. Die Literaturumschau stellt aktuelle studentische Abschlussarbeiten (Bachelor-, Masterarbeiten und Dissertationen) vor, in denen pädagogische Praxis psychoanalytisch(-pädagogisch) reflektiert wird.

*Schlüsselwörter:* Abschlussarbeiten, psychoanalytisch-pädagogische Forschung, Praxisreflexion, Universität, Studierende

## 1 Einleitung

Die Psychoanalytische Pädagogik zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich mit pädagogischen Fragestellungen nicht nur unter theoretischen Gesichtspunkten auseinandersetzt, sondern auch die pädagogische Praxis in den Blick nimmt. Dies zeigt sich bereits bei den »Pionier\*innen« der Psychoanalytischen Pädagogik, etwa in der Kritik bestehender Erziehungsverhältnisse bei Siegfried Bernfeld oder in Berichten, wie psychoanalytisch-pädagogisches Denken konkret in pädagogischen Handlungsfeldern Eingang finden kann (zum Beispiel bei Anna Freud oder August Aichhorn). Neben der Darstellung psychoanalytisch-pädagogischer

Einrichtungen kam und kommt Falldarstellungen immer eine besondere Bedeutung zu. Datler (2004, S. 12) konstatiert, »dass zumindest ein Gutteil der psychoanalytisch-pädagogischen Veröffentlichungen einer pädagogischen Tradition zuzurechnen ist, die der Publikation von Falldarstellungen immer schon zentrale Bedeutung eingeräumt hat«. Ausführliche Falldarstellungen haben häufig die Funktion der »Weiterentwicklung oder Neuentwicklung von Theorie«, während kürzere Fallbeispiele eher der »exemplarischen Verdeutlichung von bereits Erforschtem und Publiziertem« (ebd., S. 37) dienen.

Ein Teil der Forschungsarbeiten, die sich mit pädagogischer Praxis aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive beschäftigen, wird einer größeren wissenschaftlichen Öffentlichkeit gar nicht erst bekannt. Dabei handelt es sich um Qualifizierungsarbeiten an Universitäten oder (Fach-)Hochschulen, die von Studierenden im Rahmen ihres Studienabschlusses verfasst werden. Während publizierte Dissertationen einem größeren Kreis von Interessierten zugänglich gemacht werden, gilt dies für Bachelor- oder Masterarbeiten in der Regel nicht. In diesem Beitrag soll der Blick gezielt auf diese Arbeiten gerichtet werden, in denen psychoanalytisch-pädagogisches Wissen generiert wird, die als »Graue Literatur« aber üblicherweise keine große Reichweite erzielen. Damit unterscheidet sich diese »Literaturumschau« von früheren Beiträgen im *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, in denen traditionellerweise Monografien oder Zeitschriftenbeiträge zu einem bestimmten Themenschwerpunkt zusammengetragen werden (zuletzt Holtmann & Link, 2019 zum Thema Flucht und Traumatisierung). Für die Umschau wurden Lehrende an Universitäten und (Fach-)Hochschulen kontaktiert, die im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik Bachelor- oder Masterarbeiten und Dissertationen betreuen. Sie wurden ersucht, Abschlussarbeiten der letzten fünf Jahre, die einen »psychoanalytisch-pädagogischen Blick« auf pädagogische Praxis werfen und als gut gelungen beurteilt wurden, für diesen Umschauartikel zu empfehlen.

Wie sich bald zeigte, ist das Unterfangen, wissenschaftliche Abschlussarbeiten zu sammeln, die sich mit (psychoanalytisch-)pädagogischer Praxis auseinandersetzen, gar nicht so einfach. Bachelorarbeiten werden von den meisten Hochschulen im deutschsprachigen Raum nicht zentral gespeichert, und dies gilt auch für einen Großteil der Masterarbeiten (zum Beispiel werden Abschlussarbeiten in manchen deutschen Bundesländern vom Staatlichen Prüfungsamt verwaltet und nicht von den Hochschulen). Arbeiten mit psychoanalytisch-pädagogischem Praxisbezug unterliegen außerdem häufig (aufgrund nicht hinreichend möglicher Anonymisierung) einem Sperrvermerk, sodass sie nicht öffentlich zugänglich sind. Nach Abschluss des Studiums ist es zudem (nicht zuletzt aus datenschutzrechtlichen

Gründen) schwierig, mit ehemaligen Studierenden in Kontakt zu treten, um anzufragen, ob sie einer Veröffentlichung bzw. Verwendung ihrer Qualifizierungsarbeit zustimmen würden. Abschlussarbeiten mit deutlichem Praxisbezug erfordern einen besonders sensiblen Umgang, wenn durch die Darstellung Rückschlüsse auf die Identität von Klient\*innen, Fachkräften oder pädagogischen Einrichtungen möglich sind. Auch ergibt sich durch die zunehmende Digitalisierung wissenschaftlicher Publikationen eine gänzlich neue Situation für die Veröffentlichung von »Fallmaterial« im weitesten Sinne, wird es doch für Klient\*innen, Patient\*innen und im Rahmen von Forschungsprojekten »Beforschte« immer leichter, im Internet nach Publikationen der eigenen Psychotherapeutin, des eigenen Lehrers usw. zu suchen und gegebenenfalls auf Datenmaterial und Darstellungen die eigene Person betreffend zu stoßen. Sollten dabei einzelne Details z. B. aus Gründen der Anonymisierung verändert worden sein, kann es bei den Betroffenen zu noch größerer Irritation führen, wenn sie »ihre Geschichte« verzerrt wiedergegeben finden. Zudem erhöht sich nicht nur das Risiko, dass Betroffene Material über sich selbst »ergoogeln« können, sondern auch jenes, dass Angehörige, Bekannte, Kolleg\*innen usw. ebenfalls Personen in den Falldarstellungen identifizieren könnten. In der Psychoanalyse führt dies aktuell zu Diskussionen, ob und wie Falldarstellungen unter diesen Bedingungen überhaupt möglich sind (z. B. aktuell Grier, 2023; Gabbard, 2000).

Für diese Literaturumschau hat dies zur Folge, dass viele Abschlussarbeiten, die eine Bereicherung des psychoanalytisch-pädagogischen Diskurses darstellen könnten, Interessierten nicht oder nicht ohne weiteres zugänglich sind. Dies betrifft u. a. Universitäten und Hochschulen (z. B. in Berlin und Wien), in denen Studierende in größeren Forschungsprojekten mitwirken und ihre Qualifizierungsarbeit im Kontext dieses Forschungsprojekts schreiben, es betrifft aber auch ganze Studiengänge. Als Beispiel sei der psychodynamisch ausgerichtete Universitätslehrgang »Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule« am Postgraduate Center der Universität Wien genannt, in dem in bislang drei Lehrgängen Lehrkräfte zur Unterstützung von Kindern innerhalb des Schulsystems qualifiziert wurden (Wagner, 2018; Hilckmann & Körber, 2022). Die von den Studierenden verfassten Masterarbeiten sind Einzelfallstudien, die Ausschnitte aus der eigenen pädagogischen Tätigkeit mit theoretischen Konzepten der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik verbinden und zum Teil sehr detaillierte Fallschilderungen enthalten. Mitunter werden auch organisationsbezogene Dynamiken sichtbar, deren Veröffentlichung ebenfalls heikel ist. Die rund 30 Masterarbeiten liegen zwar in der Universitätsbibliothek der Universität Wien auf, sind aber zum großen Teil gesperrt. Ähnlich verhält es sich

mit den Masterarbeiten des Universitätslehrgangs »Early Care Councelling«, die ebenfalls am Postgraduate Center der Universität Wien entstanden sind.

Wenngleich die Gründe, warum psychoanalytisch-pädagogisches Fallmaterial nicht leichthin veröffentlicht werden kann, verständlich und relevant sind, sind die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, zu problematisieren und in ihrer weiteren Bedeutung für die Psychoanalytische Pädagogik (und für andere Bereiche der Bildungs- und Sozialwissenschaften, in denen qualitativ geforscht wird) zu diskutieren: In Hinblick auf studentische Abschlussarbeiten bedeutet es, dass die – in der Regel intensive und aufwändige – Forschungsarbeit von Studierenden oft unsichtbar bleibt (außer in den wenigen Fällen, in denen eine kleine Veröffentlichung oder eine Posterpräsentation bei einem Kongress »rausspringt«). Falls eine Veröffentlichung der eigenen Arbeit in einer Zeitschrift oder auch dem *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* in Erwägung gezogen wird, bedeutet dies, sich mit herausfordernden Fragen zur Diskretion, Anonymisierung, Einholung von Zustimmungserklärungen von Betroffenen sowie datenschutzrechtlichen Erwägungen auseinandersetzen zu müssen. Zugleich weist die Problematik auf eine weitreichende prinzipielle Schwierigkeit für die Psychoanalytische Pädagogik (und die Psychoanalyse) hin, Forschungstätigkeit weithin sichtbar zu machen, da diese eben häufig mit der (Selbst-)Reflexion pädagogischer Praxis verknüpft ist. Sie zeichnet sich in der Regel dadurch aus, dass Fallmaterial nicht nur oberflächlich referiert, sondern sehr differenziert und detailliert analysiert wird, was eine Anonymisierung oder Entfremdung erschwert (z. B., wenn es um einzelne Formulierungen oder Wortspiele geht oder um Symptome oder Fehlleistungen mit einer individuell spezifischen Bedeutung).

Aus all den dargelegten Gründen kann diese Literaturumschau also weder einen vollständigen noch einen repräsentativen Überblick über studentische Forschungsarbeiten liefern. Wenn einzelne Universitäten und Hochschulen wenig Erwähnung finden, liegt dies an den oben dargestellten Gründen und lässt keine Rückschlüsse zu, wie viele studentische Arbeiten in diesem Bereich entstanden sind. Dennoch macht der Überblick über die eingereichten Arbeiten deutlich, wie lebendig und vielfältig die Beiträge sind, die durch wissenschaftliche Qualifizierungsarbeiten generiert werden.

Die vorliegenden Arbeiten (im Wesentlichen Masterarbeiten und Dissertationen) fokussieren im Besonderen das Handlungsfeld der Elementarpädagogik, das Schulalter sowie sozialpädagogische und sonderpädagogische Zugänge zur Adoleszenz, wobei auch aktuellen pädagogischen Fragestellungen u. a. zum Umgang mit sogenannten »Systemsprenger\*innen« und zum Umgang mit Medien nachgegangen wird. Die methodischen Zugänge reichen von Einzelfallanalysen

über Verstehenszugänge mithilfe der Methode der Work Discussion bis hin zur Tiefenhermeneutik.

## 2 »Aller Anfang ...« – Hochschularbeiten zur Elementarpädagogik

*Nina Hover-Reisner* (2021) untersucht in ihrer kumulativen Dissertation die Tiefenstrukturen pädagogischer Phänomene im Handlungsfeld der Elementarpädagogik mithilfe qualitativ-rekonstruktiver Forschungszugänge und widmet sich der Frage, welche Konsequenzen sich aus den Ergebnissen der Untersuchungen in Bezug auf das Gelingen von Bildungsprozessen ableiten lassen. Im Zuge ihrer Arbeit gibt sie einen Überblick über die elementarpädagogische Forschung in Österreich und analysiert u. a. veröffentlichte Beiträge über Peerbeziehungen in der Eingewöhnungsphase der »Wiener Kinderkrippenstudie« und Haltungen pädagogischer Fachkräfte im Rahmen der Studie »Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter >islamischer< Einrichtungen«.

Mit Beziehungs- und Interaktionsprozessen in der außerfamiliär stattfindenden Betreuung sowie mit Transitionsprozessen beschäftigt sich auch *Anja Jünemann* (2021) im Rahmen ihrer ebenfalls psychoanalytisch-pädagogisch ausgerichteten Dissertation »Vom Einzel- zum Krippenkind«. In der multiperspektivisch angelegten Einzelfallstudie zeichnet die Autorin Besonderheiten der Eingewöhnung ein- bis zweijähriger Kinder im Gegensatz zu etwas älteren Kindern nach und beschreibt, wie frühe Eingewöhnungsprozesse die Selbstständigkeitsentwicklung des Kindes vorantreiben, demnach auch progressive Entwicklungspotenziale beinhalten können.

Anhand der Analyse eines Falls aus der pädagogischen Praxis, der mit psychoanalytischen Entwicklungstheorien verknüpft wird, hebt *Claudia Schlecht* (2022) in ihrer Bachelorarbeit die Bedeutung von Beziehungserfahrungen für das Erleben und die Bewältigung von Mikrotransitionen bei Kleinkindern in elementarpädagogischen Einrichtungen hervor wie auch, mittels der Methode der Work Discussion herausgearbeitete, pädagogische Konsequenzen für eine professionelle Handlungs- und Verstehenskompetenz.<sup>1</sup>

---

1 Die hier angeführten elementarpädagogischen Bachelorarbeiten entstanden im Bachelorstudiengang »Sozialmanagement in der Elementarpädagogik« an der FH Campus Wien.

Mit der Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen, verschiedener Herausforderungen im Team und der Zusammenarbeit mit Eltern im elementarpädagogischen Bereich setzen sich zudem die Autor\*innen weiterer Bachelorarbeiten auseinander.

*Christina Heimer* (2023) bedient sich in ihrer Untersuchung elternverwalteter elementarer Bildungseinrichtungen in Wien der Perspektive des Group Relation Ansatzes, mithilfe dessen sie die Strukturen und Dynamiken innerhalb der Organisation nachzeichnet. So kann sie anschaulich machen, wie institutionelle Abwehrprozesse und durch die Leitung hervorgerufene Affekte im Zusammenhang mit bedrohlichen Gefühlen der Angst und Ohnmacht bei den Beteiligten angesichts fehlender Reflexionsräume, fehlenden Containments und mangelnder Professionalisierung wirksam werden.

Inwiefern psychosoziale Abwehrmechanismen wie Verdrängen, Vermeiden oder Verleugnen das Verstehen der und gemeinsame Nachdenken über Kinder in einem Kindergarten verhindern können, rückt *Barbara Ponzer* (2019) in den Fokus ihrer Bachelorarbeit. Anhand eines nach der Methode der Work Discussion interpretierten Teambesprechungsprotokolls arbeitet sie unbewusste bedrohliche Gefühle der Fachkräfte wie Angst und Ohnmacht in belastenden Situationen mit Kindern heraus und ebenso, wie diese den Blick weg vom Kind hin zu organisatorischen Rahmenbedingungen lenken.

Mit den Auswirkungen sozialer Konflikte im Team elementarpädagogischer Einrichtungen auf das innerpsychische Erleben von Kindern beschäftigt sich überdies *Claudia Schütz* (2018), die ebenfalls einen Einzelfall mithilfe der Methode der Work Discussion analysiert. Auch sie kommt zu dem Ergebnis, dass belastende Gefühle von Mitarbeitenden im Team dazu führen, dass die Kinder mit ihren Bedürfnissen nicht mehr angemessen wahrgenommen werden. Den Kindern fehle es dann an mentalisierenden und containenden Personen, die sie in ihrem leidvollen Erleben unterstützen und, wie bereits der Titel ihrer Bachelorarbeit verrät, »Mitfühlend?!« antworten.

Die Konsequenzen fehlender emotionaler Verfügbarkeit und damit verbunden das Fehlen angemessener Signale auf das kindliche Verhalten seitens der Elementarpädagogin als Bezugsperson thematisiert *Elena Waltner* (2020) in ihrer Bachelorarbeit am Material einer Falldarstellung einer als psychisch krank diagnostizierten Fachkraft. Elementare Bildungseinrichtungen können für Kinder psychisch erkrankter Eltern eine Ressource darstellen, indem sie u. a. tragfähige und Sicherheit vermittelnde Beziehungen bereitstellen. Finden Kinder in solch einer Kompensation und Entwicklungsförderung versprechenden Einrichtung eine psychisch erkrankte Pädagogin vor, kann der Erziehungs-, Beziehungs- und

Bildungsauftrag nicht erfüllt werden. Es besteht Handlungsbedarf, so ihr Resümee.

In den vorliegenden Hochschularbeiten zur Elementarpädagogik wird nicht nur das Fachpersonal im Hinblick auf seine pädagogische Aufgabe befragt, sondern wie beispielsweise in der Arbeit von *Judith Ruzek* (2018) auch die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern. Die Verfasserin geht der Frage nach, welche Perspektiven sich für die Entlastung und Stärkung von sich in einer Krise befindenden Eltern eines beeinträchtigten Kindes unter der Berücksichtigung und Vermittlung adäquaten Fachwissens über Trauerprozesse, Krisenverarbeitung usw. ergeben können.

Einen entlastenden Raum können Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen in der Zusammenarbeit mit Eltern vor allem auch im Verstehen und Deuten kindlicher Ausdrucks- und Verarbeitungsmöglichkeiten wie dem symbolischen Spiel bieten. Vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Wissensbestände und einer mittels Work Discussion interpretierten Fallanalyse stellt *Astrid Fischer* (2020) dar, welche bedeutende Rolle das Symbolspiel als Schlüssel zum kindlichen Unbewussten hat und inwiefern entsprechende Reflektionskompetenzen des Fachpersonals und der Eltern hilfreich für die Begleitung von Kindern und deren Entwicklung sein können. Bereits der gewählte lustvolle Arbeitstitel »Im Spiel ist das ein Zaubertrank und du stirbst!« gibt Einblick in die – wie Zulliger (1952) es formulierte – pädagogisch nach wie vor bedeutenden »heilenden Kräfte im kindlichen Spiel«.

Auf die pädagogischen Herausforderungen im Umgang mit Aggression im Kindergarten verweist auch *Mona Merzenich* (2018), die in ihrer Hausarbeit zur Erlangung des Mastertitels anhand einer Einzelfallstudie aus einer Kindertageseinrichtung herausarbeitet, welche progressiven Wirkungen psychoanalytisch-pädagogisches Arbeiten mit einem Jungen mit aggressiven Verhaltensweisen haben kann, wenn diese im Kontext männlicher Entwicklung verstanden werden, und wie gleichlaufend Inklusion unter Berücksichtigung von solch besonderen Entwicklungsbedürfnissen einschließlich entsprechender Rahmenbedingungen gelingen kann.

Von Elementarpädagog\*innen wird heute erwartet, über Wissen bezüglich wissenschaftlicher Konzepte und Theorien zu verfügen. Doch in welcher Qualität gelingt es Elementarpädagog\*innen mit und ohne akademischer Ausbildung, deren Bedeutung für die Praxis darzulegen? Dies untersucht *Theresa Hauck* (2020) in ihrer Masterthesis. Sie kommt mittels Auswertung von acht Leitfadenterviews zu dem Ergebnis, dass wissenschaftliche Theorien und Konzepte seitens der befragten Pädagog\*innen als Grundlage für praktisch-pädagogisches

Handeln gesehen werden und in der Berufspraxis eine Orientierungshilfe geben.

Inwiefern (wissenschaftliche) Theorien und Konzepte eine praxisleitende Bedeutung haben, thematisierte *Birgit Dippelbreiter* bereits 2017 in ihrer empirisch-qualitativ angelegten Masterthesis, in deren Rahmen sie – so wie auch Hauck – basierend auf leitfadengestützten »Wiener Interviews zur Identifizierung der mentalen Repräsentationen praxisleitender Theorien (WIRTH)« (Datler, 2017) psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen und Volksschullehrerinnen befragte. Dies leitet über zur Frage nach aktuellen wissenschaftlichen Abschlussarbeiten aus den Bereichen Lehrer\*innenbildung und Schule.

### **3 Wissenschaftliche Abschlussarbeiten aus der Lehrer\*innenbildung und pädagogische Herausforderungen im Schulalltag**

In den vorliegenden Hochschulschriften der vergangenen Jahre werden auch Konflikte und pädagogische Herausforderungen im Schulalltag beforscht, wobei weitere wissenschaftliche Forschungsmethoden zur Anwendung kommen, wie etwa bei *Moritz Heß* (2022). Er wählt für seine Untersuchung über Bildungspotenziale, die sich durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Lehramtsstudium ergeben, weil sie sich im Hinblick auf die Erweiterung von Verstehenszugängen und der Selbstreflexion begünstigend auf die pädagogische Praxis auswirken, einen anderen Zugang, nämlich jenen der Tiefenhermeneutik bzw. des Szenischen Verstehens nach Lorenzer (2006; vgl. dazu auch Heß & Würker, 2024).

Wie in der universitären Elementarpädagogik wird auch in aktuellen Arbeiten aus der Lehrer\*innenbildung auf die Notwendigkeit eines veränderten Professions- und Diskursverständnisses hingewiesen. So stellt *Cora Reinholz* (2022) in ihrer Masterarbeit einen Dialog zwischen der Psychoanalytischen und der Mentalisierungsbasierten Pädagogik her. Mittels dieser Herangehensweise arbeitet sie sowohl die Verschränkung psychoanalytisch-pädagogischer und mentalisierungsbasierter Zugänge heraus wie auch Möglichkeiten, die sich durch beide Zugänge sowohl für theoretische Annahmen als auch für formale, emotionale und soziale Bildungsprozesse sowie pädagogische Beziehungen ergeben.

In ihrer mittlerweile publizierten Dissertation »Das Unbewusste im Klassenzimmer« beschreibt *Manuela Steiner* (2020) anhand ausgewählter Interviews, die sie tiefenhermeneutisch analysiert, die Rolle unbewusster Prozesse (wie beispiels-

weise aggressive Gegenübertragungsreaktionen von Fachkräften) im Schulalltag, wie sie vor einem psychoanalytisch-pädagogischen Hintergrund verstanden werden können und wie ihnen professionell begegnet werden kann.

Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken, wie etwa Machtverhältnisse, die in der Interaktion zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen während des schulischen Unterrichts entstehen, arbeitet auch *Julia Reischl* (2019) in ihrer Dissertation anhand einer rekonstruktiven Fallanalyse heraus. Um zu einer multiperspektivischen und multimethodischen Sicht zu gelangen, erfolgte die Datenauswertung mittels der Dokumentarischen Methode und der Tiefenhermeneutik, woraus Reischl (2023) auch methodische Überlegungen im Hinblick auf die Möglichkeiten der Analyse unbewusster Dimensionen ableitet.

Der Bedeutung von pädagogischen Beziehungen im Schul- und Unterrichtsalltag widmet sich auch *Michael Rauch* (2018) in seiner Bachelorarbeit über »Lehrkräfte unter Druck: Zwischen Trauma und Lehrauftrag«. Anhand der Erhebung und Auswertung qualitativer Daten in Form von halbstrukturierten Leitfadenterviews mit Sonderschullehrer\*innen kommt er u. a. zu dem Ergebnis einer emotionalen Distanzierung von Lehrkräften, die sich bei den von ihm interviewten Personen mit zunehmender Anzahl an Dienstjahren als emotional distanzierte Haltung in der Arbeit mit beziehungs-traumatisierten Kindern äußert.

Inwiefern psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Haltungen und Zugänge wie jener von Françoise Dolto Eltern, Lehr- und Erziehungskräften im Umgang mit Verhaltensstörungen und den gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen sowie für die professionelle Begleitung von Entwicklungsschritten hilfreich sein können, beschreibt *Jakob Linnert* (2021) in seiner Hausarbeit aus dem Bereich der Sonderpädagogik.

Und zu welchen wissenschaftlichen Erkenntnissen kommen jene Autor\*innen, die sich vor dem Hintergrund eines psychoanalytisch-pädagogischen Zugangs in ihren wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten mit sonderpädagogischen, aber auch psychologischen und sozialpädagogischen Fragestellungen beschäftigen?

#### **4 Psychoanalytisch-pädagogische Hochschularbeiten mit dem Blick auf Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen und (möglichen) Störungen des Sozialverhaltens**

In psychoanalytisch-pädagogischen Qualifizierungsarbeiten der vergangenen Jahre nehmen die Autor\*innen häufig die Verschränkung von wissenschaftlicher

Theorie und pädagogischer Praxis als Frage der Professionalisierung von Praktiker\*innen in den Blick, wie beispielsweise *Manuel Prem* (2018). In seiner Masterthesis analysiert er die Zusammenhänge von mental repräsentiertem Wissen, implizitem Wissen, Praxis und Emotion und deren Bedeutung im Diskurs über sozialpädagogische Professionalität. Im Zuge dessen zeigt er die Möglichkeiten und Grenzen und zugleich die Bedeutung des Bewusstseins von explizitem und implizitem Wissen für die eigene Praxis und (sozialpädagogische) Professionalität bzw. Professionalisierungsanforderungen auf.

*Stefanie Maria Pichler* (2019) geht in ihrer empirischen Untersuchung über die mentale Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte und die Bedeutung der Ausbildung von in der stationären Kinder- und Jugendhilfe tätigen Pädagog\*innen der Frage der Professionalisierung im sozialpädagogischen Tätigkeits- und Praxisfeld nach. Im Konkreten betrachtet sie, »ob die in der Fremdunterbringung tätigen Sozialpädagog\*innen in der Lage sind, (wissenschaftliche) Theorien und Konzepte zu nennen und deren praxisleitende Bedeutung zu explizieren«.

*Jennifer Werner* (2024) erforscht in ihrer Masterarbeit die in der BRD bestehenden strukturell-mangelhaften Gegebenheiten von Inobhutnahme-Einrichtungen und ihre interaktionellen Einflüsse auf Fachkräfte und auf Jugendliche. Basierend auf der Methode des Szenischen Verstehens (Lorenzer, 2006) rekonstruiert sie u. a. am Beispiel alltäglicher Interaktionssequenzen in einer Einrichtung, welche unheilvollen Dynamiken sich durch Beschämungen der Jugendlichen aufgrund der strukturellen Überforderung der Fachkräfte entfalten und wie diese durch die Abwehr von latenten Schuldgefühlen bei den Fachkräften nicht besprechbar werden. Zudem beschreibt sie, wie durch offizielle Vorgaben an die Fachkräfte, möglichst keine intensive Beziehungsarbeit anzustreben, Jugendliche in ihren Nöten Ambivalenzen, Verunsicherungen und bedrohlichen Ängsten alleine gelassen werden.

*Tabea Jaegers* (2022) Bachelorarbeit liegt ein ähnliches Erkenntnisinteresse zugrunde. Wie in den bereits skizzierten Arbeiten beschreibt sie institutionelle und persönliche Abwehrtendenzen der Fachkräfte als hinderlich, korrigierende Beziehungserfahrungen hingegen als förderlich für die Arbeit mit fremdunterbrachten Kindern und Jugendlichen, bei denen Störungen des Sozialverhaltens erkennbar sind.

Mit der Frage, wie Jugendliche den Aufenthalt in und den häufigen Wechsel zwischen geschlossenen und offenen Jugendhilfeeinrichtungen erleben, beschäftigt sich *Felicitas Beeck* (2021), die in ihrer Bachelorarbeit den methodischen Zugang biografisch-narrativer Interviews wählt, die tiefenhermeneutisch ausge-

wertet werden. Sie gelangt in ihren Rekonstruktionen u. a. zu der Erkenntnis einer Dysbalance von intellektueller Unter- und emotionaler Überforderung der befragten Jugendlichen, die zusätzlichen emotionalen Stress zur Folge hat. In ihrer Arbeit hinterfragt Beeck kritisch den ihrer theoretischen Auseinandersetzungen zufolge stigmatisierenden und fatalerweise in Mode gekommenen Begriff der »Systemsprenger\*innen«.

In Mode gekommen ist der Begriff u. a. durch den gleichnamigen Kinofilm von Nora Fingscheidt (2019), der, wie die folgenden Hochschularbeiten zeigen, die Grundlage für weitere Forschungsbemühungen darstellt. *Theresa Bär* (2020) und *Mirijam Adams* (2020) analysieren den Film jeweils mit der Methode der Tiefenhermeneutik. Während Bär (2020) in ihrer Rekonstruktion unbewusste Filmwirkungen verdeutlicht, etwa wie sehr sie als Analysierende Teil des Forschungsprozesses ist, und zu dem Fazit gelangt, welche ambivalenten Gefühle Pädagog\*innen im Arbeitsalltag erleben, die ausreichend zu reflektieren sind, damit die Arbeit gelingen kann, leitet Adams (2020) in ihrer Analyse des Films methodisch bedingte Selbsterfahrungsprozesse als Möglichkeiten der psychoanalytisch-fachspezifischen Professionalisierung für die Arbeit mit belasteten Kindern und Jugendlichen ab.

Aus dem Fachbereich der Psychologie liegt eine Masterarbeit vor, in der *Leon Philipp* (2020) das Scheitern von Beziehungen (Beziehungsangeboten) von Benni, der Hauptfigur des Films »Systemsprenger«, fallanalytisch und mithilfe psychoanalytischer und psychoanalytisch-pädagogischer Verstehenszugänge interpretiert. Im Zuge dessen weist er darauf hin, dass das kalkulierte Einbeziehen eines möglichen Scheiterns in der professionellen Herangehensweise notwendig ist um, in Anlehnung an Bion (1970/1997), die Erfahrung des Überlebens von Hoffnungslosigkeit zu ermöglichen.

Um Hoffnung bzw. um langfristig hoffnungsvolle Perspektiven eröffnen zu können, müsse die Sicht jugendlicher Inhaftierter gehört werden, schreibt *Janneke Hokema* am Ende ihrer 2023 eingereichten Masterarbeit über das Wirken eigener biografischer Erfahrungen von Mitarbeitenden des Jugendstrafvollzugs auf die professionelle Haltung und das Beziehungsgeschehen. Damit verweist sie auf die Bedeutung psychoanalytisch-pädagogisch orientierten und sonderpädagogischen Verstehens im Jugendstrafvollzug als einem weiteren Forschungs- und Handlungsfeld, in dem institutionelle Abwehrtendenzen, z. B. die Wiederholung von Macht-Ohnmacht-Dynamiken, zum Tragen kommen.

## 5 (Neue) Medien und deren Wirkung als Anknüpfungs- und Ausgangspunkt für wissenschaftliche und psychoanalytisch-pädagogische Fragestellungen

Neben dem bereits genannte Film geraten zunehmend weitere Medien in den Blick psychoanalytisch-pädagogischer Forschungsfragen und -designs universitärer Qualifizierungsarbeiten.

*Robin Schwidtal* (2023) befasst sich in seiner Masterarbeit mit adoleszenten Ablösungskonflikten in der post-ödipalen Gesellschaft, mit besonderem Interesse an der Erforschung latenter Ablösungskonflikte zwischen Vater und Sohn, die er anhand des Filmdramas *Beautiful Boy* (van Groeninge, 2018) aufzeigt. Sein Erkenntnisinteresse ist hierbei insbesondere auf die post-ödipale Sicht bzw. Veränderungen der Figur des Vaters gerichtet. Mittels tiefenhermeneutischer Medienanalyse und Interpretation eines fiktiven therapeutischen Erstgesprächs aus der türkischen Serie »Bir Başkadir« arbeitet *Duygu Dilara Özkan* (2022) in ihrer Masterarbeit latente Inhalte unbewusster Beziehungsdynamiken heraus wie auch Erkenntnisse über die Bedeutung der Reflexion des kulturellen Hintergrunds, die für die psychodynamische Beratung hilfreich sein können.

Psychoanalytisch-pädagogisch und kulturanalytisch geht *Lars Michael Steffes* (2018) seine Masterarbeit an, indem er zwei deutschsprachige Pop-Lieder von Helene Fischer und Mark Foster analysiert. Popmusik, so der Autor, stellt ein Element der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dar. Sie übt unterschiedliche Einflüsse auf die Psyche der Hörer\*innen aus, sie ermöglicht, »die reale Umwelt auszuhalten«, liefert Ich-Ideale und ermöglicht Triebabfuhr.

Ich- und Körperideale spielen auch in den sozialen Medien eine Rolle, wie etwa beim Fotonetzwerk Instagram. Basierend auf den Theorien J. Lacans über die innere Struktur des Subjekts formuliert *Nina Kemereit* (2019) die Hypothese, dass die wiederholte Nutzung von Instagram als Wiederholungszwang hinsichtlich der Suche nach Anerkennung gesehen werden und zu einer spezifischen Erfahrung des Subjekts mit dem Medium führen kann. Sie entwirft hierzu ein Forschungsdesign, bei dem ein Online-Fragebogen zur Anwendung kommt. Kemereits Studie zeigt Faktoren auf, die für bestimmte Nutzer\*innen- und Altersgruppen spezifisch sind und macht deutlich, inwiefern die psychoanalytische Theorie Lacans dabei helfen kann, die innere Struktur des auch mit der digitalen Welt verstrickten Subjekts zu verstehen.

Nach einer Auseinandersetzung mit psychoanalytischen Sichtweisen auf Beziehung, Game Studies und der Wirkung von Online-Rollenspielen auf die Mentalisierungsfähigkeit erhebt *Katharina Reimer* (2023) anhand zweier mit

Männern mit Fluchterfahrung geführten Tiefeninterviews, welchen Einfluss Gaming auf die sozialen Beziehungen und das Wohlbefinden geflüchteter Menschen haben kann. Ausgangspunkt ihrer wissenschaftlichen Abschlussarbeit ist ein Verständnis psychosozialer Mechanismen von Flucht im Kontext von Trauma und deren Auswirkungen auf Beziehungen. Sie kommt zu dem Schluss, dass Online-spiele Menschen, die in Distanz zu ihrer Familie leben, soziale Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen, die u. a. für psychotherapeutische Prozesse genutzt werden können.

Auf das Zusammenspiel und die Bedeutung von Fantasie vs. Realität geht *Yannick Zengler* (2020) in seinem Forschungsprojekt über das Erregungspotenzial der sogenannten »Cuckold-Fantasie«, einer sexuell-erregenden Vorstellung, die aus heterosexuell-männlicher Perspektive betrachtet darum kreist, der eigenen Partnerin beim Sex mit einem anderen Mann zuzusehen, ein. Um die manifesten und latenten Erregungsthemen, die die imaginierte Cuckold-Szene für eine Person zu einer sexuell erregenden Fantasie werden lassen, erheben und den Kontext, in den die Fantasien eingebettet sind, nachzeichnen zu können, wählt er für seine mittlerweile unter dem Titel »Die Partnerin mit einem Anderen« (2022) publizierte Masterarbeit als Erhebungsmethode das Narrative Interview nach Rosenthal und Fischer-Rosenthal (2013) und als Auswertungsmethode den tiefenhermeneutischen Interpretationsprozess.

## **6 Potenziale der Psychoanalytischen Pädagogik und Ausblicke auf Wissenschaft und Forschung**

In einer weiteren thematisch aktuellen Forschungsarbeit wiegt *Henri Armke* die methodischen Vor- und Nachteile im Hinblick auf die Herangehensweise an die Frage nach der Wirksamkeit verschiedener Interventionen gegen Antisemitismus untereinander ab. Er kommt zu dem Ergebnis, dass eine multimethodische Evaluation, bei der quantitative, qualitative und psychoanalytisch-projektive Methoden verwendet werden, »Antisemitismus adäquat erfassen kann« (Armke, 2023, S. 1). Psychoanalytische Deutungen würden zulassen, Antisemitismus als Phänomen zu begreifen und Selbstreflexion ermöglichen, was für Bildungsprozesse zugunsten der Reduzierung von antisemitischen Einstellungen und Projektionen genutzt werden kann.

*Janos Bieber* (2022) stellt in seiner Masterarbeit über die Frage nach dem Widerspruch und seiner Surrogate fest, dass in den Forschungszugängen der Psychologie in den vergangenen Jahren hermeneutische Untersuchungsformen

zunehmend von empirisch operationalisierbaren Methoden abgelöst werden. Im Gegensatz dazu zeichnet sich im Zuge der Durchsicht der hier vorliegenden Hochschulschriften das Bild der Anwendung (tiefen)hermeneutischer methodischer Zugänge in aktuellen wissenschaftlichen Arbeiten aus den Bereichen Elementarpädagogik, Lehrer\*innenbildung, Sozial- und Sonderpädagogik ab. Auch leitfadengestützte Interviews, Fallanalysen und projektive Befragungstechniken kommen zum Einsatz, wie etwa bei *Selina Steiner* (2022), die in ihrer Masterarbeit ein Geschichtenergänzungsverfahren als Untersuchungsinstrument und Grundlage für begleitende, beratende und therapeutische Interventionen zur Auswertung von Geschwisterrepräsentanzen adaptiert und weiterentwickelt. Des Weiteren werden methodentriangulierende Verfahren in psychoanalytisch-pädagogischen Qualifizierungsarbeiten angewandt.

Auf die Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Verbindung der beiden unterschiedlichen Disziplinen Psychoanalyse und Pädagogik und die Rolle der Übertragungsphänomene, insbesondere Liebe und Hass als besonders wirkmächtige und häufige Formen der Übertragung in einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts, weist *Robert Langnickel* (2021) in seiner mittlerweile veröffentlichten Dissertation hin, wobei er für die Beantwortung dieser Fragen einen methodentriangulierenden Zugang bestehend aus Hermeneutik, Dispositivanalyse und Fallgeschichten wählt. Die Grundlagen der struktural-psychoanalytischen pädagogischen Förderung emotionaler, sozialer und sprachlicher Entwicklung zeigt er am Beispiel des Kinderspiels, das, so der Autor, die Subjektwerdung unterstützen oder auch behindern kann.

*Xenia Ohlmes* (2019) knüpft in ihrer Bachelorarbeit an die wiederbelebte Diskussion über die Relevanz der Tiefenhermeneutik für die universitäre Ausbildung am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main an, indem sie die Bedeutung der kulturkritischen Tiefenhermeneutik im psychoanalytisch-pädagogischen Fallverstehen in den *Jahrbüchern für Psychoanalytische Pädagogik* der Jahre 1989 bis 2017 analysiert. U. a. kommt sie zu dem Ergebnis, dass sich mithilfe tiefenhermeneutischer Zugänge und Auswertungsmethoden gesellschaftsbezogene, kultur- und gesellschaftskritische Perspektiven entdecken lassen, die für die Psychoanalytische Pädagogik eine potenzielle Bereicherung darstellen können. Attraktiv ist die Methode zudem für pädagogische Praktikerinnen und Praktiker, »um besonders aus festgefahrenen, scheinbar ausweglosen, ohnmächtigen Situationen Auswege zu finden und einen Verstehensprozess zu durchlaufen, der ihnen vorher vorborgen war« (Ohlmes, 2019, S. 40).

Das Verstehen von Beziehungsdynamiken, unbewussten Prozessen und deren Auswirkungen auf die menschliche Psyche kommt in der Psychoanalytischen

Pädagogik nicht nur im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Bemühungen zum Tragen, sondern auch – in disziplinärer Abgrenzung zur Psychologie – wenn es um diagnostische Überlegungen, beispielsweise in der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung (Figdor, 2008, 2017) geht. Darauf weist *Simon Leonhard Christian Rammrath* (2020) in seiner Masterarbeit »Beraten und Forschen? Zum Konzept einer psychoanalytisch-pädagogischen Diagnostik im Handlungsfeld Erziehungsberatung« hin, in der er die Unterschiede zwischen (psychoanalytisch-)pädagogischer und (klinisch-)psychologischer Diagnostik herausarbeitet.

Der Bogen der akademischen Hochschularbeiten spannt sich über die verschiedenen Entwicklungsphasen des Menschen, pädagogische Sub- und angrenzende Disziplinen, über wissenschaftliche Arbeitsbereiche bis hin zur Reflexion der unterschiedlichen berufspraktischen Handlungsfelder und Überlegungen zur (akademischen) Aus- und Weiterbildung.

So wird etwa von *Bernadette Strobl* (2017) nach einer einführenden theoretischen Darstellung des Verhältnisses von Theorie und Praxis die Bedeutung von Theorien und Konzepten auch aus der Sicht psychoanalytischer Psychotherapeut\*innen erhoben, und beispielsweise von *Lena Karlinger* (2022) die »praxisleitende Bedeutung von Theorien und Konzepten aus der Sicht von Ausbildungskandidat\*innen nach dem ersten Jahr einer psychoanalytisch-fachspezifischen Psychotherapieausbildung«. Dabei verweist Strobl (2017) darauf, dass die dargelegten Ansprüche an professionelle Praxis auf unterschiedliche psychosoziale Berufsfelder ausgeweitet werden können, denn die Reflexionsfähigkeit unter Bezugnahme auf Theorie und praxisleitende Konzepte ist für die Qualitätssicherung in den unterschiedlichen psychosozialen Berufsfeldern bedeutsam (Strobl, 2017, S. 255). Karlinger (2022) macht auf bestimmte Fähigkeiten aufmerksam, die bei Praktiker\*innen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen u. a. durch die Trias Theorie, Selbsterfahrung und Supervision gezielt gefördert werden müssen. *Stefanie Anderlik und Theresa Art* (2021) untersuchen den Einsatz der Methode der »Work Discussion« im Rahmen universitärer Studiengänge und stellen ein Rating-System vor, mit dem eine Einschätzung über den Lernfortschritt der Studierenden und die Aneignung spezifischer Kompetenzen getroffen werden kann.

Konsequenzen für Aus- und Weiterbildungsprozesse von Professionist\*innen werden auch von *Kathrin Trunkenpolz* (2017, 2018) formuliert, in diesem Fall im Hinblick auf den geriatrischen Pflegebereich. Vor dem Hintergrund eines psychoanalytisch-pädagogischen Theorierahmens beschäftigt sie sich in ihrer Dissertation basierend auf der Analyse von Einzelbeobachtungen von Pflegeheimbewohner\*innen, Organisationsbeobachtungen und Interviews mit Pflegeperso-

nen mit dem Themenbereich der Lebensqualität von Menschen in Pflegeheimen, der Bedeutung von Pflegepersonen und Prozessen der Organisation. Besonders geht sie dabei auf die Gefühle, Wünsche und Fantasien ein, die mit dem Arbeiten und Leben in einem Pflegeheim einhergehen können.

Nach der Sichtung dieser wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten der vergangenen Jahre scheint der psychoanalytisch-pädagogische Zugang nach wie vor einer zu sein, der auch bei aktuellen Fragestellungen wissenschaftliche Erkenntnis- und Verstehenszugänge eröffnet. Und wer weiß, vielleicht werden wir in einem der weiteren Jahrbücher von der einen Autorin oder dem anderen Autor noch mehr lesen.

## Literatur

- Adams, M. (2020). Der Film »Systemsprenger« aus tiefenhermeneutischer Perspektive. Szenisches Verstehen im Kontext der Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten. Masterarbeit. Universität Koblenz Landau.
- Anderlik, S. & Art, T. (2021). Work Discussion als Aus- und Weiterbildungselement. Über Kriterien für die Einschätzung von Ausbildungsfortschritten unter Bezugnahme auf die schriftliche Kommentierung von Ausschnitten aus Work-Discussion-Protokollen. Masterarbeit. Universität Wien.
- Armke, H. (2023). Wie kann man Antisemitismus effektiv reduzieren? Zur Wirksamkeit verschiedener Interventionen gegen Antisemitismus. Bachelorarbeit. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Bär, T. (2020). Tiefenhermeneutische Analyse. Latente Inhalte im Film »Systemsprenger«. Masterarbeit. Universität Koblenz Landau.
- Beeck, F. (2021). Erfahrungen von Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe – eine Einzelfallstudie. Zur Bedeutung von Begegnung. Bachelorarbeit. Katholische Hochschule Mainz.
- Bieber, J. (2022). Der Widerspruch und seine Surrogate. Eine Analyse am Beispiel von geschlechtsideologischen Identifikationen. Masterarbeit. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Bion, W.R. (1970/1997). *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp.
- Datler, W. (2004). Wie Novellen zu lesen ... Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In W. Datler, B. Müller & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14* (S. 9–41). Psychosozial-Verlag.
- Datler, W. (2017). Projektmaterialien 2: Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien (WIRTH). Ausgearbeitet in Zusammenarbeit mit Kuh-Knor, B., Strobl, B., Dippelreiter, B., Rataj, M., Giefing, K., Kiesenhofer, A. (Materialien zum Projekt »TheoPrax – Die Bedeutung von Theorie für psychosoziale

- Praxis aus der Sicht von Akteuren: Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien«. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (unpubliziert).
- Dippelreiter, B. (2017). Theoriegestütztes Handeln in der Praxis von Volksschullehrerinnen und psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen. Eine empirisch-qualitative Untersuchung. Masterthesis. Universität Wien.
- Figdor, H. (2008). Das Wiener Konzept. In H. Figdor (Hrsg.), »Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen ...« (J. W. von Goethe). *Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP)* (S. 37–69). Empirie Verlag.
- Figdor, H. (2017). Dürfen Pädagogen testen? Zum Verständnis von »Klinisch-psychologischer Diagnostik« und »Psychoanalytisch-pädagogischer Diagnostik«. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 25 (S. 58–71). Psychosozial-Verlag.
- Fingscheidt, N. (2019). *Systemsprenger*. Kinofilm, Deutschland.
- Fischer, A. (2020). »Im Spiel ist das ein Zaubertrank und du stirbst!« Die Bedeutung des symbolischen Spiels in der frühen Kindheit. Bachelorarbeit. FH Campus Wien.
- Gabbard, G.O. (2000). Disguise or consent: Problems and recommendations concerning the publication and presentation of clinical material. *The International Journal of Psychoanalysis*, 81(6), 1071–1086. <https://doi.org/10.1516/0020757001600426>
- Grier, F. (2023). Anonymisation. *The International Journal of Psychoanalysis*, 104(6), 981–985. <https://doi.org/10.1080/00207578.2023.2286763>
- Hauck, T. (2020). »Theoretisch schön – praktisch schwierig!« Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien von Elementarpädagog\*innen sowie der darauf bezogenen Bedeutung von Aus- und Weiterbildung. Masterthesis. Universität Wien.
- Heimer, Ch. (2023). Die Bedeutung institutioneller Strukturen für das Gelingen der primären Aufgabe. Eine Fallanalyse einer elternverwalteten elementaren Bildungseinrichtung in Wien. Bachelorarbeit. FH Campus Wien.
- Heß, M. (2022). Wenn Lehrkräfte Romane lesen. Potentiale der Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Lehramtsstudium. Masterarbeit. Universität Koblenz Landau.
- Heß, M. & Würker, A. (2024). Literatur, Lesen, Verstehen. Alfred Lorenzers Impulse für eine psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 30 (S. 141–168). Psychosozial-Verlag.
- Hilckmann, L. & Körber, B. (2022). Zum Erwerb psychagogischer Kompetenzen im Universitäts- und Hochschullehrgang Psychagogik. Ergebnisse einer Befragung von Absolvent\*innen des dritten Durchgangs des ULG/HLG Psychagogik der Universität Wien. Masterarbeit. Universität Wien.
- Hokema, J. (2023). Biografie und Profession im Kontext Jugendstrafvollzug – AVD-Mitarbeitende im Fokus psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens im geschlossenen Kontext. Masterarbeit. Humboldt Universität zu Berlin.
- Holtmann, S. & Link, P.-C. (2019). Psychoanalytische Pädagogik im Kontext von Flucht und Traumatisierung. In D. Zimmermann, M. Wininger & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Mi-*

- gration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 27* (S. 239–262). Psychosozial-Verlag.
- Hover-Reisner, N. (2021). Zur Bedeutung des Erlebens für das Gelingen von Bildungsprozessen. Untersuchungen von Tiefenstrukturen pädagogischer Phänomene in elementar-pädagogischen Handlungsfeldern. Dissertation. Universität Wien.
- Jaeger, T. (2022). Das pädagogisch-therapeutische Milieu – Möglichkeiten und Grenzen im pädagogischen Umgang mit Kindern mit Störungen des Sozialverhaltens. Bachelorarbeit. Evangelische Hochschule Darmstadt.
- Jünemann, A. (2021). Vom Einzel- zum Krippenkind. Beziehungs- und Interaktionsprozesse eines einjährigen Kindes im Transitionsprozess zur außerfamiliären Betreuung – eine psychoanalytisch-pädagogische Einzelfallstudie. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Karlinger, L. (2022). Zur Bedeutung spezifischer Konzeptionen von Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Genese der Fähigkeit, über die Orientierung von Praxis an Theorie Auskunft zu geben. Eine empirische Studie zur »mentalen Repräsentation« der praxisleitenden Bedeutung wissenschaftlicher Theorien und Konzepte von Ausbildungskandidat\*innen nach dem absolvierten ersten Jahr einer psychoanalytisch-fachspezifischen Psychotherapieausbildung. Masterthesis. Universität Wien.
- Kemereit, N. (2019). Wie erlebt und begehrt (sich) das selbst-bewusste Subjekt im Medium Instagram. Masterarbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik*. Barbara Budrich.
- Linnert, J. (2021). Psychoanalytische Pädagogik am Beispiel von Theorie und Praxis von Françoise Dolto und deren Bedeutung für die Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen. Hausarbeit. Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- Lorenzer, A. (2006). *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten*. Tectum.
- Merzenich, M. (2018). Männliche Entwicklung als pädagogische Herausforderung. Eine psychoanalytische Einzelfallstudie über einen Jungen mit aggressiven Verhaltensweisen in einer Kita. Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts in Erziehungswissenschaften. Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.
- Ohlmes, X. (2019). Kulturkritische Tiefenhermeneutik im psychoanalytisch-pädagogischen Fallverstehen. Eine Bestandsaufnahme anhand der Jahrbücher für psychoanalytische Pädagogik (1989–2017). Bachelorarbeit. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Özkan, D. (2022). Tiefenhermeneutische Analyse der therapeutischen Beziehung in der türkischen Serie »Bir Başkadır«. Szenisches Verstehen interkultureller Begegnungen im Kontext psychodynamischer Beratung. Masterarbeit. Frankfurt University of Applied Sciences.
- Philipp, L. (2020). Über das Scheitern von Beziehungen (Beziehungsangeboten) im Film Systemsprenger. Eine fallanalytische Untersuchung. Masterarbeit. International Psychoanalytic University Berlin.
- Pichler, S.M. (2019). Zur praxisleitenden Bedeutung wissenschaftlicher Theorie aus der Sicht von Sozialpädagoginnen. Eine empirische Untersuchung der mentalen Repräsentati-

- on praxisleitender Theorien und Konzepte und der Bedeutung der Ausbildung der in der stationären Kinder- und Jugendhilfe tätigen Pädagoginnen. Masterarbeit. Universität Wien.
- Ponzer, B. (2019). Wo bleibt das Kind in Teambesprechungen? Wie psychosoziale Abwehrmechanismen das gemeinsame Nachdenken über Kinder verhindern. Bachelorarbeit. FH Campus Wien.
- Prem, M. (2018). Professionalität und die Bedeutung der Mentalen Repräsentanz von Wissen. Eine im Rahmen des TheoPrax-Projektes durchgeführte Reflexion sozialpädagogischer Professionalität unter Einbeziehung von emotionalen Faktoren. Masterarbeit. Universität Wien.
- Rammrath, S.L.C. (2020). Beraten und Forschen? Zum Konzept einer psychoanalytisch-pädagogischen Diagnostik im Handlungsfeld der Erziehungsberatung. Masterarbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Rauch, M. (2018). Lehrkräfte unter Druck: Zwischen Trauma und Lehrauftrag. Eine qualitative, explorative Studie auf der Grundlage psychoanalytischen Traumaverständnisses. Bachelorarbeit. International Psychoanalytic University Berlin.
- Reimer, K. (2023). Spielen mit Beziehung. Eine psychoanalytische Betrachtung von Beziehung und Mentalisierung geflüchteter Menschen unter dem Einfluss digitaler Rollenspiele. Masterarbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Reinholz, C. (2022). Mentalisierungsbasierte Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Vergleich. Masterarbeit. Humboldt Universität zu Berlin.
- Reischl, J. (2019). Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts. Dissertation. Universität Wien.
- Reischl, J. (2023). *Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts*. Barbara Budrich.
- Rosenthal, G. & Fischer-Rosenthal, W. (2013). Analyse narrativ-biographischer Interviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 456–457). Rowohlt.
- Ruzek, J. (2018). Eltern in der Krise – Perspektiven in der Zusammenarbeit mit Eltern von beeinträchtigten Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen. Bachelorarbeit. FH Campus Wien.
- Schlecht, C. (2022). Über die Bedeutung von Beziehungserfahrungen für das Erleben und die Bewältigung von Mikrotransitionen bei Kleinkindern in elementarpädagogischen Einrichtungen. Bachelorarbeit. FH Campus Wien.
- Schütz, C. (2018). Mitfühlend?! Die Auswirkungen von sozialen Konflikten im Team auf das emotionale Erleben von Kindern. Bachelorarbeit. FH Campus Wien.
- Schwidtal, R. (2023). Adoleszente Ablösungskonflikte in der post-ödpalen Gesellschaft. Adoleszentes Unbehagen im Film »Beautiful Boy«. Masterarbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Steffens, L.M. (2018). Pop-Musik auf der Couch. Was uns Helene Fischer und Mark Foster über das Leben lehren. Masterarbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Steiner, M. (2020). *Das Unbewusste im Klassenzimmer. Aggressive Gegenübertragungsreaktionen von Fachkräften in pädagogischen Handlungsfeldern*. Psychosozial-Verlag.

- Steiner, S. (2022). Geschwister in Narrativen. Entwurf eines Geschichtenergänzungsverfahrens zur Untersuchung kindlicher Geschwisterrepräsentanzen. Masterarbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Strobl, B. (2017). Zur praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten aus der Sicht psychoanalytischer PsychotherapeutInnen. Eine empirische Untersuchung. Masterthesis. Universität Wien.
- Trunkenpolz, K. (2017). Lebensqualität von Pflegeheimbewohnern mit Demenz. Eine psychoanalytisch orientierte Einzelfallstudie über ein Pflegeheim und daraus erwachsende Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Pflegepersonen im geriatrischen Langzeitpflegebereich. Dissertation. Universität Wien.
- Trunkenpolz, K. (2018). *Lebensqualität von Pflegeheimbewohnern mit Demenz. Eine psychoanalytisch orientierte Einzelfallstudie*. Barbara Budrich.
- Van Groeningen, F. (2018). *Beautiful Boy*. Kinofilm, USA.
- Wagner, X.-V. (2018). Zum Erwerb psychagogischer Kompetenzen im Universitäts- und Hochschullehrgang Psychagogik. Ergebnisse einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen des ersten Durchgangs des ULG/HLG Psychagogik der Universität Wien. Masterthesis. Universität Wien.
- Waltner, E. (2020). Psychisch krank im Bildungsalltag. Eine Falldarstellung über fehlende emotionale Verfügbarkeit für Kinder durch die psychische Erkrankung einer Elementarpädagogin. Bachelorarbeit. FH Campus Wien.
- Werner, J. (2024). Scham und Schuld in der Inobhutnahme. Masterarbeit. Frankfurt University of Applied Sciences.
- Zengler, Y. (2020). Das Erregungspotential der Cockold-Fantasie. Eine tiefenhermeneutische Annäherung an eine (sexuell) erregende Fantasie hetero\_bisexueller Männer. Masterarbeit. Universität Koblenz Landau.
- Zengler, Y. (2022). *Die Partnerin mit einem Anderen. Das sexuelle Erregungspotential der Cuckold-Phantasie*. Psychosozial-Verlag.
- Zulliger, H. (1952). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Klett.

## Psychoanalytic perspectives on educational practice in academic theses

*Summary:* A considerable amount of psychoanalytic-educational research is generated by graduate students at universities as part of their academic theses. However, this research activity is generally not accessible to a wider public because the work is usually not published. The publication of studies on (psychoanalytic-)educational practice is particularly difficult for reasons such as confidentiality, data protection etc. The literature review presents current student theses (bachelor's and master's theses as well as dissertations) in which educational practice is reflected through a psychoanalytic (educational) lens.

*Keywords:* academic theses, psychoanalytic-educational research, reflection on educational practice, university, students

## Biografische Notizen

*Natascha Florence Bousa*, Mag.<sup>a</sup>, ist Bildungswissenschaftlerin, psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien) und Trainerin in der Erwachsenenbildung. Sie leitet das Institut für Gewaltprävention und Konfliktmanagement in Familien in Wien und arbeitet in eigener Praxis mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

*Barbara Neudecker*, Mag.<sup>a</sup>, M. A., ist Bildungswissenschaftlerin, Psychotherapeutin im Österreichischen Verein für Individualpsychologie (ÖVIP) und psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien). Sie leitet die Fachstelle für Prozessbegleitung im Bundesverband der Österreichischen Kinderschutzzentren, ist Lehrbeauftragte u. a. an der Universität Wien und der FH Campus Wien und in eigener Praxis tätig.

## Kontakt

Mag.<sup>a</sup> Natascha Florence Bousa  
Kuefsteingasse 4/4  
1140 Wien  
E-Mail: [n.bousa@hafen-breitensee.at](mailto:n.bousa@hafen-breitensee.at)  
Tel.: 0043-681-204 882 46

Mag.<sup>a</sup> Barbara Neudecker  
Andreasgasse 4/20  
1070 Wien  
E-Mail: [barbara.neudecker@univie.ac.at](mailto:barbara.neudecker@univie.ac.at)  
Tel.: 0043-676-621 48 58



# Die Mitglieder der Redaktion

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 235–237

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-235>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Bernd Ahrbeck*, Dr. phil. habil., Univ.-Prof., International Psychoanalytic University (IPU Berlin), Arbeitsgebiet: Psychoanalytische Pädagogik. Bis 2016 Humboldt-Universität zu Berlin, Leiter der Abteilung Verhaltensgestörtenpädagogik. Erziehungswissenschaftler, Diplom-Psychologe, Psychoanalytiker (DGP, DGPT). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Schulische Inklusion, empirische Bildungsforschung, Verhaltensstörungen und Erziehungskonzepte im kulturellen Wandel.

*Wilfried Datler*, Dr. phil., Univ.-Prof. i. R., Professoral Research Fellow im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien, wo er bis 2025 den Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien leitete. Er ist Lehranalytiker im Österreichischen Verein für Individualpsychologie, stellv. Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytische Pädagogik (APP) Wien und Mitglied des Psychotherapiebeirats des österreichischen Gesundheitsministeriums. Arbeitsschwerpunkte u. a.: Fragen im Grenz- und Überschneidungsbereich von Psychoanalyse, Pädagogik und Psychotherapie.

*Margret Dörr*, Prof. Dr. phil., Dipl.-Soz., Dipl.-Soz.-Päd., Professorin i. R. der Katholischen Hochschule Mainz, Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften. Ehem. Vorsitzende der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Arbeitsschwerpunkte: Theorien Sozialer Arbeit, Biografie- und Sozialisierungstheorie, Sozialpsychiatrie, Psychoanalytische Sozialpädagogik, Traumapädagogik, Psychopathologie und abweichendes Verhalten.

*Urte Finger-Trescher*, Dr. phil. habil., ehem. Hon. Professorin an der Universität Wien, Psychotherapeut (ECP), Gruppenanalytikerin, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, Familientherapeutin, Supervisorin. Von 1993 bis 2016 Leiterin der Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche der Stadt Offenbach. Arbeitsschwerpunkte: Psychosoziale Beratung und Psychotherapie, Supervision, Gruppenanalyse, Trauma und Traumaverarbeitung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

*Rolf Göppel*, Dr. phil. habil., Dipl.-Päd., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, ehem. zweiter Vorsitzender der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Kindheits- und Jugendforschung, Risiko- und Resilienzforschung, biographisch orientierte Pädagogik, Pädagogik und Zeitgeist.

*Marga Günther*, Prof. Dr. phil., Dipl.-Soz., Dipl.-Soz.-Päd., Professorin an der Evangelischen Hochschule Darmstadt, Vorsitzende des Frankfurter Arbeitskreises Psychoanalytische Pädagogik (FAPP). Arbeitsschwerpunkte: Jugend- und Adoleszenzforschung, Migrationstheorien, Familiäre und geschlechtsbezogene Transformationsprozesse, Theorien und Methoden der Beratung, Qualitative Forschungsmethoden, Psychoanalytische Pädagogik.

*Anke Kerschgens*, Prof. Dr. phil., M.A., ist Professorin für psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit an der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf und Gruppenanalytikerin. Arbeitsschwerpunkte: Familie und Arbeit, Sozialisationsforschung und Sozialpsychologie, Geschlechterverhältnisse, hermeneutische Methoden.

*Marian Kratz*, Vertr. Prof., Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter, ist Akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Er ist zweiter Vorsitzender der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Seine Arbeits- und Lehrschwerpunkte liegen im Bereich der Kultur- und Geschlechterforschung sowie Professionalisierungsfragen in der Lehrkräftebildung.

*Barbara Neudecker*, Mag.a, M.A., Psychotherapeutin im Österreichischen Verein für Individualpsychologie, Psychoanalytisch-Pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien), Leiterin der Fachstelle für Prozessbegleitung für Kinder und Ju-

gendliche im Bundesverband Österreichischer Kinderschutzzentren, Lehrende u.a. an den Universitäten Wien und Innsbruck und an der FH Campus Wien. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Kinderschutz, psychosoziale Beratung und Traumapädagogik.

*Michael Winingger*, Assoc. Prof., Dr. phil., Psychoanalytiker und Bildungswissenschaftler. Studienprogrammleiter am Bereich Psychotherapie der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten, Lektor an der Universität Wien und Psychotherapeut für Erwachsene in freier Praxis. Arbeitsschwerpunkte: psychosoziale Interventionsmethoden, psychoanalytische Entwicklungstheorie sowie Fragen der Hochschuldidaktik und Evaluation im Bereich der universitären Psychotherapieausbildung.



# Lieferbare Bände des *Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik* im Psychosozial-Verlag

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 239–257  
<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-239>  
CC BY-NC-ND 4.0  
<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

## Band 8 (1997)

*Themenschwerpunkt: Arbeit in heilpädagogischen Settings*

*Elfriede Kraft und Achim Perner:* Vom Objekt der Betreuung zum Subjekt des Wunsches. Über psychoanalytische Sozialarbeit mit einer achtzehnjährigen Frau · *Susanne Kupper-Heilmann und Christoph Kleemann:* Heilpädagogische Arbeit mit Pferden · *Bernadette Neuhaus:* Das Psychodramaspiel mit Kindern an einer Schule für Erziehungshilfe · *Ulrike Schaab:* Psychoanalytische Pädagogik als Möglichkeit einer dialogischen Heilpädagogik in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen · *Kornelia Steinhardt:* Supervision als Ort der Reflexion des beruflichen Selbstverständnisses von Heilpädagogen.

*Psychoanalytische Reflexionen über Ethnie, Kultur und Identitätsentwicklung:  
Eine Diskussion*

*Hans Füchtner:* Für »Ethnische Identität« – gegen Freud. Kritische Anmerkungen zu Erdheims Thesen über Familie, Kultur und Ethnizität · *Mario Erdheim:* Erwiderung auf Hans Füchtners Kritik · *Hans Füchtner:* Nachbemerkung.

*Literaturumschau*

*Bernhard Natschläger:* Erziehungsberatung als Gegenstand psychoanalytisch-pädagogischer Veröffentlichungen. Ein Literaturbericht · *Bernhard Natschläger:* Über weitere jüngere Veröffentlichungen zu speziellen Praxisfeldern und Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

*Rezensionen*

## **Band 9 (1998)**

*Themenschwerpunkt: Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik*

*Burkard Müller, Urte Finger-Trescher und Heinz Krebs: Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt · Heinz Krebs und Burkard Müller: Der psychoanalytisch-pädagogische Begriff des Settings und seine Rahmenbedingungen im Kontext der Jugendhilfe · Hans-Werner Eggemann-Dann: Was zählt, kann man (er)zählen. Die Bedeutung der institutionellen Erziehungsberatung für die Kinder- und Jugendhilfe · Renate Dohmen-Burk: An der Schwelle zum Berufsleben. Aus der Arbeit einer Beratungsstelle für Jugendliche und junge Erwachsene ohne Ausbildung · Beate Szykowski: Vor Ort und hautnah – Sozialpädagogische Familienhilfe · Burkard Müller: Authentizität als sozialpädagogische Aufgabe – erläutert am Beispiel Schuldnerberatung.*

*Beiträge aus nicht-deutschsprachigen Ländern*

*Francis Imbert: »Bolid-Kinder« und die Arbeit des Pädagogen · Mireille Cifali: Das pädagogische Verhältnis: Zwischen Verstrickung und Distanzierung · Leendert Frans Groenendijk: Psychoanalytisch orientierte Sexualaufklärung vor dem Zweiten Weltkrieg.*

*Literaturumschau*

*Regina Studener, Wilfried Datler: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten als eine spezifische Form von Lernschwierigkeiten – ein Thema Psychoanalytischer Pädagogik? · Bernhard Natschläger: Über weitere aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik*

*Rezensionen*

## **Band 10 (1999)**

*Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten Lebensjahre*

*Wilfried Datler, Christian Büttner, Urte Finger-Trescher: Psychoanalyse, Pädagogik und die ersten Lebensjahre. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt · Rolf Göppel: Die Bedeutung der frühen Erfahrungen oder: Wie entscheidend ist die frühe Kindheit für das spätere Leben · Gerd E. Schäfer: Bildung be-*

ginnt mit der Geburt · *Martin Dornes*: Spiegelung – Identität – Anerkennung: Überlegungen zu kommunikativen und strukturbildenden Prozessen der frühkindlichen Entwicklung · *Karin Messerer*: Ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick in die Praxis der Mobilen Frühförderung: Ausschnitte aus der Geschichte von Natalie und ihrer Familie · *Isca Salzberger-Wittenberg*: Kurztherapeutische Arbeit mit Eltern von Kleinkindern · *Gertraud Diem-Wille*: »Niemand hat mir jemals etwas gesagt ...« Die Falldarstellung einer Eltern-Kleinkind-Therapie aus der Tavistock Clinic · *Ludwig Janus*: Zur Thematisierung vorgeburtlicher und geburtlicher Erfahrungen in pädagogischen Zusammenhängen – Ideen und Vorstellungen. Psychoanalytische Aspekte von Lernen und Lernbehinderung: *Dieter Katzenbach*: Kognition, Angstregulation und die Entwicklung der Abwehrmechanismen. Ein Beitrag zum Verständnis behinderter Lernfähigkeit.

#### *Literaturumschau*

*Ulrike Kinast-Scheiner*: Geschwisterbeziehungen: Ein Bericht über tiefenpsychologische und psychoanalytisch-pädagogische Veröffentlichungen · *Ulrike Kinast-Scheiner*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

#### *Rezensionen*

### **Band 11 (2000)**

#### *Themenschwerpunkt: Gestalten der Familie – Beziehungen im Wandel*

*Christian Büttner, Heinz Krebs, Luise Winterhager-Schmid*: Einführung in den Themenschwerpunkt · *Andreas Lange, Kurt Lüscher*: Vom Leitbild zu den Leistungen. Eine soziologische Zwischenbilanz des aktuellen Wandels von der Familie · *Michael B. Buchholz*: Wie kann Familienberatung und Familientherapie auf die sich ändernden Familienprobleme antworten? · *Urte Finger-Trescher*: Psychosoziale Beratung von Familien im institutionellen Kontext. Aktuelle Fragen und konzeptionelle Überlegungen · *Udo Rauchfleisch*: Familien mit gleichgeschlechtlichen Paaren. Probleme und Chancen · *Frank Dammasch*: Das Kind, seine alleinerziehende Mutter und der virtuelle Vater · *Fakhri Khalik*: Leben in zwei Heimatländern. Erfahrungen aus der psychotherapeutischen Arbeit mit Mitgliedern aus Migrantenfamilien · *Carsten Rummel*: Die Freiheit, das Chaos der Liebe und die Notwendigkeit einer neuen Generationenethik.

### Literaturumschau

*Ulrike Kinast-Scheiner*: Psychoanalytische Beiträge zum Prozeß des Alterns · *Katharina Ereky, Judit Richtarz*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

### Rezensionen

## Band 12 (2001)

*Themenschwerpunkt: Das selbständige Kind*

*Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Das modernisierte Kind. Einleitung in den Themenschwerpunkt · *Luise Winterhager-Schmid*: Die Beschleunigung der Kindheit · *Rolf Göppel*: Frühe Selbständigkeit für Kinder – Zugeständnis oder Zumutung · *Wilfried Datler, Katharina Ereky, Karin Strobel*: Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen · *Martina Hoanzl*: Vom Land, in dem es keine Eltern gibt: Geschwisterliche Themen und deren mögliche Bedeutung im Prozess des Heranwachsens · *Burkhard Müller*: Wie der »aktive Schüler« entsteht. Oder: »For learning for love to the love of learning«. Ein Vergleich von Ansätzen Fritz Redls, Rudolf Eksteins und Ulrich Oevermanns · *Gerd E. Schäfer*: Selbst-Bildung als Verkörperung präreflexiver Erkenntnistheorie.

### Literaturumschau

*Katharina Ereky*: Präödiipale Triangulierung: Zur psychoanalytischen Diskussion um die Frage des Entstehens der frühen familiären Dreiecksbeziehungen · *Natascha Almeder und Barbara Desch*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

### Rezensionen

## Band 13 (2002)

*Themenschwerpunkt: Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern.*

*Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik*

*Burkhard Müller, Heinz Krebs, Urte Finger-Trescher*: Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik ·

*Burkhard Müller*: Beziehungsarbeit und Organisation. Erinnerung an eine Theorie der Professionalisierung sozialer Arbeit · *Heinz Krebs*: Emotionales Lernen in der Schule – Aspekte der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern · *Helmuth Figdor*: Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Theoretische Grundlagen · *Heiner Hirblinger*: Ein »Organ für das Unbewusste« auch für Lehrer? Der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zur Frage der Professionalisierung in der Lehrerbildung · *Franz-Josef Krumenacker*: Professionalisierung im pädagogisch-therapeutischen Milieu · Annelinde Eggert-Schmid Noerr: Über Humor und Witz in der Pädagogik.

#### Literaturumschau

*Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraud Sengschmied, Michael Winingler*: Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht · *Natascha Almeder, Barbara Desch*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

#### Rezensionen

### Band 14 (2004)

*Themenschwerpunkt: Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik*

*Wilfried Datler*: Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik · *Günther Bittner*: Was kann man »aus Geschichten lernen«? · *Vera King*: Generationen- und Geschlechterbeziehungen in Freuds Fall »Dora«. Ein Lehrstück für die Arbeit mit Adoleszenten · *Brigitte Boothe*: Die Fallgeschichte als Traumnovelle: Eine weibliche Erzählung vom Erziehen · *Inge Schubert*: Die Offene Klassenrunde – ein gruppenanalytisches Setting in der Schule · *Urte Finger-Trescher, Wilfried Datler*: Gruppenanalyse in der Schule? Einige Anmerkungen zum Beitrag von Inge Schubert · *Jürgen Körner, Burkhard Müller*: Chancen der Virtualisierung – Entwurf einer Typologie psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit.

#### Literaturumschau

*Katharina Gartner*: Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel ·

*Andrea Tober, Michael Winingler*: Jüngere Publikationen zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik

*Rezensionen*

## **Band 15 (2006)**

*Themenschwerpunkt: Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter*

*Kornelia Steinhardt*: Kinder zwischen drei und sechs – eine »neue« Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik? · *Rolf Göppel*: »Kinder denken anders als Erwachsene ...« Die Frage nach dem »magischen Weltbild des Kindes« angesichts der These von der »Kindheit als Konstrukt« und angesichts der neuen Bildungsansprüche an den Kindergarten · *Gertrude Bogyi*: Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen · *Gerd E. Schäfer*: Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit · *Martin R. Textor*: Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroverser Erwartungen · *Helmuth Figdor*: Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe · *Iram Siraj-Blatchford, Kathy Sylva, Brenda Taggart, Edward Melhuish, Pam Sammons & Karen Elliot*: Was kennzeichnet qualitativ gute Vorschulbildung? Ergebnisse von Einzelfallstudien in britischen Vorschuleinrichtungen · *Cath Arnold*: Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern · *Colette Tait*: Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes: die Bedeutung von »Chuffedness« · *Daniela Kobelt Neuhaus*: Kindertageseinrichtungen der Zukunft: Aufgaben und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung · *Hans Fuchtnner*: Ich-AG Dreikäsehoch. Über das Versagen der Psychoanalytischen Pädagogik in Zeiten der Globalisierung.

*Literaturumschau*

*Kathrin Fleischmann, Elisabeth Vock*: Aktuelle Publikationen zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik

*Rezensionen*

## **Band 16 (2008)**

*Themenschwerpunkt: Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext*

*Martina Hoanzl: Befremdliches, Erstaunliches und Rätselhaftes. Schulische Lernprozesse bei »Problemkindern« · Burkhard Müller: Sexualkunde in der Jugendarbeit. Ein Beitrag zu einer ethnopsychanalytisch inspirierten Ethnographie · Margret Dörr: »Jo ei, ich bin halt in Russland geboren, Kaukasus«. Biographische Deutungsmuster eines jugendlichen Spätaussiedlers und ihre Passung zu sozialpädagogischen Handlungsmustern eines Jugendmigrationsdienstes · Christian Büttner: Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität · Elisabeth Robr: Ethnopsychanalytische Erfahrungen in Guatemala. Über das Lehren und Lernen von interkultureller Kommunikation und die Bedeutung der Ethnopsychanalyse für die Pädagogik · Silke Seemann, Heidi Möller: Die Psychohistorie von Lloyd de Mause als Schlüssel zur Organisationskultur · Catherine Schmidt-Löv-Beer: Verschiedene Welten, verschiedene Wahrnehmungen. Das »unpersönliche Selbst«, der Überlebensmodus der Verleugnung und die Annäherung an die psychischen Strukturen von Jugendlichen in Ost und West · Irmgard EisenbachStangl, Wolfgang Stangl: Das äußere und innere Ausland. Manifeste und latente Botschaften in rechtsradikalen Texten.*

### *Literaturumschau*

*Holger Preiß: Psychoanalyse und geistige Behinderung. Entwicklungen und pädagogische Impulse*

### *Rezensionen*

## **Band 17 (2009)**

*Themenschwerpunkt: Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten*

*Wilfried Datler, Johannes Gstach, Kornelia Steinhardt, Bernd Ahrbeck: Was ist unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt · Bernd Niedergesäß: Die Regulationsstörungen der Zwillinge Jelena und Stephan. Der Umgang mit Regulationsstörungen in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting einer Babygruppe · Judit Barth-Richtarz:*

Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung · *Helmuth Figdor*: Im Namen des Kindes. Zur Kritik herkömmlicher Sachverständigen-Praxis aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht · *Bernd Traxl*: Psychoanalytisch-pädagogische Anmerkungen zur Bedeutung affektiv-interaktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis. Aus der Arbeit mit dem zwölfjährigen Martin · *Urte Finger-Trescher*: Leitung einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der »offenen Tür« · *Günther Bittner*: Psychoanalyse an der Universität? – oder: Aschenputtel versus »dogmatische Form« (S. Freud).

#### *Zur Geschichte und Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik*

*Roland Kaufhold*: Abschied von Ernst Federn, Pionier der Psychoanalytischen Pädagogik · *Johannes Gstach*: Ein Leben zwischen den Welten. Zum Tod von Rudolf Ekstein · *Helga Schaukal-Kappus*: Eine Karte von Moritz Schlick an Rudolf Ekstein. Zur Eröffnung der Rudolf-Ekstein-Sammlung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien · *Sabrina Schrammel, Michael Wininger*: Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Situation der Psychoanalytischen Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung im Hochschulbereich.

#### *Literaturumschau*

*Nina Hover-Reisner, Antonia Funder*: Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema »Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern«

#### *Rezensionen*

### **Band 18 (2010)**

#### *Themenschwerpunkt: Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik*

*Peter Kastner*: Geschichte(n) verstehen oder systemisch denken. Veränderte Wahrnehmungen in der Sozialpädagogik · *Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Zwangsvermütterlichung. Vom Nutzen des psychoanalytischen Blicks auf den Fall einer gescheiterten Sozialpädagogischen Familienhilfe · *Thomas Hermsen, Martin Schmid*: Luhmanns Systemtheorie, Psychoanalyse und Familienhilfe.

Ein Systematisierungs- und Abgrenzungsversuch · *Margret Dörr*: Analogien und Differenzen zwischen psychoanalytischer Pädagogik und konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik · *Bernd Ahrbeck, Marc Willmann*: »Verhaltensstörungen« als Konstruktion des Beobachters? Kritische Anmerkungen zu systemisch-konstruktivistischen Perspektiven in der »Pädagogik bei Verhaltensstörungen« · *Heinz Krebs*: Psychoanalytisch-pädagogische und systemische Perspektiven in der institutionellen Erziehungsberatung. Differenzen und Übereinstimmungen · *Mathias Schwabe*: Mit »psychoanalytischen« und »systemischen« »Stämmen« und »Geschichten« unterwegs in der Jugendhilfe.

#### Literaturumschau

*Kathrin Trunkenpolz, Antonia Funder, Nina Hover-Reisner*: »If one wants to >see< the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ...« Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung

#### Rezensionen

### Band 19 (2011)

#### *Themenschwerpunkt: Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus*

*Günther Bittner*: Das Rätsel der Sphinx. Oder: psychosoziale vs. naturalistische Paradigmen der Lebensspanne · *Margit Datler, Wilfried Datler, Maria Fürstaller, Antonia Funder*: Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams · *Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Mensch, ärgere dich nicht, spiele! Psychoanalytische und psychoanalytisch pädagogische Perspektiven auf das kindliche Spiel · *Burkhard Müller*: Jugend und Adoleszenz in psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive · *Renate Prazak, Kornelia Steinhardt*: Adoleszenz und Mathematikunterricht. Die Bedeutung des Erlebens von Scham und Stolz für Jugendliche im schulischen Kontext · *Rolf Göppel*: Das frühe Erwachsenenalter – auf der Suche nach dem »guten Leben« · *Urte Finger-Trescher*: Eltern. Anmerkungen zu einer denkwürdigen Lebensform · *Margret Dörr*: »Erwachsene«. Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive · *Wilfried Datler, Kathrin Trunkenpolz*: Trauerarbeit als Bildungsaufgabe

im hohen Alter? Anmerkungen über Alter und Abwehr, Bildung und Forschung.

#### *Literaturumschau*

*Julia Stieber, Aleksandra Peric:* Jeder Mensch erlebt Migration anders, nämlich auf eine einmalig individuelle Weise (Möhring). Psychoanalytisch orientierte Beiträge zum Thema des Erlebens von Migration

#### *Rezensionen*

### **Band 20 (2012)**

*Themenschwerpunkt: Psychoanalytisch-pädagogisches Können.*

*Vermitteln – Aneignen – Anwenden*

*Christian Büttner, Wilfried Datler, Urte Finger-Trescher:* Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik wird 20. Oder: Das Jahrbuch als Ort des Nachdenkens über psychoanalytisch-pädagogisches Können · *Urte Finger-Trescher:* Psychoanalytisch-pädagogisches Können und die Funktion gruppenanalytischer Selbsterfahrung · *Michael Winingler:* »Reflection on action« im Dienst pädagogischer Professionalisierung. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen an Hochschulen · *Manfred Gerspach:* Das heimliche Curriculum der Psychoanalytischen Pädagogik · *Heinz Krebs, Annelinde Eggert-Schmid Noerr:* Professionalisierung von Pädagogik und Sozialer Arbeit im Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik · *Helmuth Figdor:* Wie werden aus Pädagogen »Psychoanalytische Pädagogen«?

#### *Freie Beiträge*

*Urte Finger-Trescher:* Die Frankfurter Schule der Psychoanalytischen Pädagogik. Laudatio für Prof. Dr. Aloys Leber zum 90. Geburtstag · *Catherine Schmidt-Low-Beer, Wilfried Datler:* Das Konzept der projektiven Identifizierung lehren. Ein interaktives didaktisches Modell.

#### *Literaturumschau*

*Barbara Neudecker:* Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik im Schnelldurchlauf. Eine Rückschau auf die ersten 19 Bände

#### *Rezensionen*

## **Band 21 (2013)**

*Themenschwerpunkt: Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten*

*Rolf Göppel, Bernd Ahrbeck, Margret Dörr, Johannes Gstach: Modernisierung der Gesellschaft – Modernisierung der Erziehung – Modernisierung der Seele? Einführung in das Schwerpunktthema des Jahrbuchs 21 · Josef Christian Aigner: »Umgehen statt Auseinandersetzen?« Sozialer Wandel, Ödipalisierung und Autorität · Bernd Ahrbeck: Der Verlust der Differenz · Thomas Ziehe: Die Modernisierung der Hintergrundüberzeugungen Jugendlicher und die Konsequenzen für das schulische Lernen · Rolf Göppel: Vom »polymorph-perversen Triebwesen« zum »polypotent-neuralen Lernwesen«. Die Modernisierung des Bildes der Kindheit unter dem Einfluss der modernen Hirnforschung · Günther Bittner: Gibt es »das Unbewusste« noch? · Karl-Josef Pazzini: Übertragung, Freuds Ahnung einer notwendig veränderten Sicht aufs individuelle Subjekt · Peter Kastner: Reflexion über den Wandel – mehr Zeit bleibt nicht · Christian Niemeyer: Über Invarianten in Erziehungstheorie und -praxis und die ewige Wiederkehr des »Kinderfehler«-Paradigmas. Ein Problemaufriss · Hannes Kastner: Die Geschichtlichkeit von Erziehung. Ein Problem für die Theorie der Pädagogik!?*

*Literaturumschau*

*Cornelia Obereder: Der reale oder der symbolische Vater. Von der Dyade zur Triade und deren Bedeutung für die frühkindliche Entwicklung*

*Rezensionen*

## **Band 22 (2014)**

*Themenschwerpunkt: Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung*

*Wolfgang Feuerhelm: Rechtliche Aspekte des Kinderschutzes · David Zimmermann: Sequenzielle Traumatisierung bei Kindeswohlgefährdungen. Traumapädagogische und psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven · Marianne Leuzinger-Bohleber, Lorena Hartmann, Verena Neubert, Tamara Fischmann: Kindeswohlgefährdung – professionelle Grenzerfahrungen? Beobachtungen zur »aufsuchenden Psychoanalyse« in Frühpräventionsprojekten für »children-at-risk« · Urte Finger-Trescher: Das Wohl des Kindes in der Er-*

ziehungsbearbeitung · *Magdalena Stemmer-Lück*: Komplexe Dynamik verstehen. Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung in der Jugendhilfe im ASD · *Judit Barth-Richtarz*: »Sag' das dem Gericht!« Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven auf das Kindeswohl im Kontext von Trennung und Scheidung · *Margret Dörr*: Stationäre Einrichtungen als Orte zur (Wieder-)Herstellung des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen? Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive · *Margrit Brückner, Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Häusliche Gewalt und Kindeswohlgefährdung · *Hans Weiß, Bernd Abrbeck*: Der Beitrag der Frühförderung zum Kindeswohl. Perspektiven ihrer Weiterentwicklung im Kontext der Frühen Hilfen · *Ursula Pfoff*: Drohende oder vermutete Kindeswohlgefährdung? Elternschaften von Menschen mit einer geistigen Behinderung.

#### *Literaturumschau*

*Barbara Neudecker*: »Wie merkwürdig es ist, eine Vergangenheit in sich zu tragen, auf der man nicht weiterbauen kann.« Neuere Publikationen zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik

#### *Rezensionen*

### **Band 23 (2015)**

*Themenschwerpunkt: Trauma und schwere Störung. Pädagogische Praxis mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen*

*Margret Dörr, Johannes Gstach*: Editorial · *Judit Barth-Richtarz, Barbara Neudecker*: Autistisch, hyperaktiv, traumatisiert: Welchen Nutzen haben Diagnosen für den pädagogischen Umgang mit Kindern? *Renate Doppel*: Die Angst der Helfer vor der Psychose. Über die psychotische Angst und ihre Auswirkungen auf die Zusammenarbeit von Professionisten · *Tjark Kunstreich*: Herr A. oder Die Ohnmacht (aus)halten. Aus der langjährigen Begleitung eines schizophren diagnostizierten Migranten in einer gemeindepsychiatrischen Einrichtung · *Svenja Heck*: Vom Anspruch der Inklusion und dem Wunsch nach Abgrenzung. Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten · *Barbara Neudecker*: Manna! Oder doch nur wieder Krümel vom Tisch der Reichen? Zum Verhältnis von Traumapädagogik und (Psychoanalytischer) Pädagogik · *David Zimmermann*: »Ich dachte, ich hab einen Säugling auf dem Schoß« – Pädagogische Arbeit mit beziehungs-traumatisierten Kindern. Forschungsberä-

ge und ihr Beitrag für die psychoanalytische Pädagogik · *Tillmann Kreuzer*: Wenn Geschwister um die Wette laufen. Geschwisterkonkurrenz, Neid und Eifersucht.

#### *Freie Beiträge*

*Marc Willmann*: »Was hinter dem Verhalten steht« Pädagogische Beziehungsge-  
staltung und ihre Reflexion im Unterricht mit »schwierigen« Kindern · *Reinhard  
Wolff*: Psychoanalytisch denken und professionell helfen. Burkard Müllers Beiträ-  
ge zur Psychoanalytischen Pädagogik und zu einer kritischen Professionstheorie  
Sozialer Arbeit

#### *Rezensionen*

### **Band 24 (2016)**

*Themenschwerpunkt: Innere und äußere Grenzen. Psychische Strukturbildung  
als pädagogische Aufgabe*

*Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Nachruf auf Heinz Krebs · *Günther Bittner*: Dra-  
ma um ein Kaugummi. Über äußere, verinnerlichte und wirklich innere Grenzen ·  
*Mathias Schwabe*: Auf dem »Bösen« kann man nicht lange genug »herumkau-  
en«! Gedanken zum Text von Günther Bittner · *Michael Winkler*: Verhärtete  
Subjektivität. Über die Grenzen pädagogisch gemeinter Grenzsetzung · *Peter  
Möhring*: Sozialisation und Gewalt. Von der Übertretung zum Verbrechen ·  
*Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Heinz Krebs*: Psychoanalytische Pädagogik –  
Handwerk oder Kunst? Praxisbezogene Überlegungen am Beispiel des Umgangs  
mit Dissozialität · *Evelyn Heinemann*: Psychoanalytische Aspekte der Gewalt  
bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund · *Sabrina Hoops, Hanna Permien*:  
Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Jugendhilfe. Hilfe für Jugendliche in  
Grenzsituationen? · *Brigitte Vogl*: Intensivtherapeutische Gruppe für Mädchen  
mit einer Traumafolgestörung · *Peter Kastner*: Grenzfälle – einige grundlegende  
Anmerkungen zur Erziehung.

#### *Freier Beitrag*

*Manfred Gerspach*: Aloys Leber als akademischer Lehrer und Neubegründer der  
Psychoanalytischen Pädagogik – zu Leben und Werk

#### *Rezensionen*

## **Band 25 (2017)**

*Themenschwerpunkt: Zwischen Kategorisieren und Verstehen.*

*Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik*

### *I. Diagnostik in der Pädagogik und Jugendhilfe. Grundlegende Überlegungen*

*Dieter Katzenbach, Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Urte Finger-Trescher: Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung · Stephan Cinkl: Den Subalternen eine Stimme geben – Sozialpädagogische Diagnosen für Kinder, Jugendliche und Familien · Helmut Figdor: Dürfen Pädagogen testen? Zum Verhältnis von »Klinisch-psychologischer Diagnostik« und »Psychoanalytisch-pädagogischer Diagnostik«. Aus Anlass des neuen österreichischen Psychologengesetzes.*

### *II. Diagnostik im Kleinkindalter*

*Judit Barth-Richtarz, Renate Doppel: Über die Gestaltung und den Sinn (psychoanalytisch-)pädagogischer Diagnostik im Rahmen von Hilfen für entwicklungsgefährdete Kleinkinder und ihre Eltern · Inken Seifert-Karb: Verhaltensdiagnostik unter drei – Ohne Beziehung geht es nicht!*

### *III. Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen*

*David Zimmermann: Pädagogische Diagnostik in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in schwer belastenden Lebenssituationen · Christoph Kleemann: Die Wahrnehmung von Verhalten der SchülerInnen und ihre Reflexion als Szenisches Verstehen.*

### *IV. Diagnostik im Erwachsenenalter*

*Urte Finger-Trescher: Szenisches Verstehen in der psychosozialen Beratung · Margret Dörr: Überlegungen zum diagnostischen Fallverstehen in der psychoanalytisch-sozialpädagogischen Praxis mit als psychisch krank geltenden Menschen.*

### *Literaturumschau*

*Barbara Neudecker, Alexandra Horak: Unverstandenes entschlüsseln. Eine Literaturumschau über psychoanalytisch-pädagogische Veröffentlichungen zu diagnostischem Verstehen*

### *Rezensionen*

## **Band 26 (2018)**

*Themenschwerpunkt: Der Genderdiskurs in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine notwendige Kontroverse*

*Ilka Qindeau: Von normativen Identitätsvorstellungen zur Ambiguitätstoleranz · Mechthild Bereswill: Geschlecht als Konfliktkategorie und als soziale Konstruktion. Überlegungen zu einer grundlegenden Spannung · Barbara Rendtorff: Psychoanalyse, Geschlecht und die Pädagogik · Marc Thielen: »Let's talk about Sex«. Kritische Anmerkungen zur Thematisierung von Sexualität in pädagogischen Aufklärungsdiskursen über unbegleitete minderjährige Geflüchtete · Günther Bittner: Körper ohne Gewicht? Über Gender, Gender Roles und Gender Identity · Josef Christian Aigner: Das Geschlechtsspezifische in pädagogischen Beziehungen – Die Aberkennung von Geschlecht und die Grenzen des Konstruktivismus · Frank Dammasch: Entwicklungsprozesse des männlichen Kindes und Jugendlichen · Hans-Geert Metzger: Neue Familienformen und Reproduktionsmedizin – Ein psychoanalytischer Zugang.*

### *Literaturumschau*

*Marian Kratz: Sprachverwirrung zwischen Sex und Gender. Eine Literaturreisenschau zur Frage nach einer psychoanalytisch-pädagogischen Genderdebatte*

### *Rezensionen*

## **Band 27 (2019)**

*Themenschwerpunkt: Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder*

*David Zimmermann, Michael Wininger, Urte Finger-Trescher: Migration, Flucht und Wandel. Psycho- und soziodynamische Perspektiven auf aktuelle Herausforderungen in psychosozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern – eine Einführung in den Band · David Becker: Was hilft den Helfern? - Überlegungen zu Staff- und Self-Care in Kriegs- und Krisengebieten · Katrin Böker, Vera King, Hans-Christoph Koller: Psychoanalyse, Geschlecht und die Pädagogik · Salman Akhtar: Muslim Radicalization and Terrorism in Europe. The Ameliorative Role of Historically Based and Psychoanalytically Informed Education · Elisabeth Rohr: Flucht als Trennungserfahrung und der pädagogische Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten · Barbara Neudecker: Aus Traumata lernen? Über-*

legungen zu Bildungsprozessen durch und nach traumatischen Erfahrungen · *Maria Fürstaller, Nina Hover-Reisner*: Entwicklungsprozesse des männlichen Kindes und Jugendlichen. Gespräch mit einer psychoanalytisch gebildeten Studentin · *Biddy Youell*: »I don't mean to be rude but please leave me alone«. Learning from the experience of trying to provide a psychoanalytic therapy service for unaccompanied young migrants arriving in London · *Hediaty Utari-Witt*: Trauma, Ungewissheit ertragen und die Entwicklung der Lernfähigkeit · *Christine Bär*: Die Verleugnung von Beziehungs- und Trauerarbeit in der Institution Schule am Beispiel des Projekts »Psychosoziale Beratung in Intensivklassen« · *Christoph Müller*: »Es gibt keine Sprachlernklassen mehr, weil man gesagt hat, nein, die Kinder sollen wirklich inklusiv beschult werden«. Die (pseudo-) inklusive Schule im sequentiell traumatischen Prozess.

#### *Literaturumschau*

*Sophie Holtmann, Pierre-Carl Damian Link*: Psychoanalytische Pädagogik im Kontext von Flucht und Traumatisierung.

#### *Freie Beiträge*

*Dieter Katzenbach*: Pädagogische Handlungsprobleme bewältigen. Professionalisierung durch psychoanalytisch-pädagogisch geprägtes Verstehen und Handeln. Zur Würdigung der Arbeiten von Heinz Krebs · *Bernd Abrbeck, Margret Dörr*: Solidarität, Kreativität, Humor und Szenisches Verstehen in Prozessen pädagogischen Handelns. Zur Würdigung der Arbeiten von Annelinde Eggert-Schmid Noerr

#### *Rezensionen*

### **Band 28 (2021)**

*Themenschwerpunkt: Jugendkriminalität. Delinquenz verstehen, pädagogisch antworten*

*Tilmann Moser*: Psychoanalytische Kriminologie · *Peter Möhring*: Kriminalität und Familie. Der Beitrag der Psychoanalyse · *Ulrike Fickler-Stang*: Dissoziale Kinder und Jugendliche. Plädoyer für eine pädagogische Verantwortung und den gehaltvollen Blick zurück · *Hans-Joachim Plewig*: Devianzpädagogische Diagnose. Voraussetzung für nachhaltig integrierte jugendstrafrechtliche Maßnahmen · *Rebecca Friedmann/Winnie Plha*: »Geändert habe ich mich eigentlich nicht.

Aber die Welt ist netter geworden«. Überlegungen zu psychodynamisch orientierter Pädagogik bei delinquenten jungen Menschen – Eine »Denkzeit« nach 20 Jahren der Arbeit mit Intensivstraftäter(inne)n · *Micha Engelbracht*: Krisenbewältigung von PädagogInnen im Umgang mit aggressiven Kindern und Jugendlichen. Ethnographische Rekonstruktion eines Konfliktes oder »der Fall Niko« · *Michaela Stiepel*: Psychodynamische Aspekte der Behandlung im Jugendstrafvollzug zwischen Jugendstrafvollzugsgesetz und dem Habitus des New Public Management

#### *Freie Beiträge*

*Achim Würker*: Kälte, Gewalt und Beziehungsutopie. Das märchenhafte Erleben beim Anschauen des merkwürdigen thailändischen Yakuzza-Thrillers »Last Live in The Universe« · *Helmwart Hierdeis*: Erinnern und Erzählen. Skizze zum Umgang mit erzählter Schulgeschichte · *Bernd Ahrbeck, Wilfried Datler, Andreas Hamburger, Dieter Katzenbach, David Zimmermann*: Das internationale Doktorandenkolloquium psychoanalytische Forschung – ein Bericht

#### *Rezensionen*

### **Band 29 (2023)**

*Themenschwerpunkt: Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise. Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung*

*Rolf Göppel*: Neue Krisen – neue Generationenkonflikte? · *Thomas Auchter*: Kinder und Jugendliche angesichts von Covid-19. Psychische und psychosoziale Aspekte der Coronakrise · *Martin Schürz*: Zum sozialen Kontext der Ängste von armen Kindern in der Covid-19-Pandemie · *Christin Reisenhofer und Andreas Gruber*: »Auch wenn ich Zocken liebe ...« Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungen des Computerspielens von Adoleszenten in Zeiten der Krise · *Lara Spiegler und Margret Dörr*: »Mir geht's [...] genau wie immer eigentlich« – Die vergessene Krisenhaftigkeit innerer und äußerer Räume (auch) jenseits der Pandemie. Tiefenhermeneutische Erkundungen zu den Erfahrungen einer Nutzerin der Gemeindepsychiatrie · *Jürgen Körner*: Psychoanalytisch-pädagogische Arbeit mit verschwörungsgläubigen jungen Menschen · *Delaram Habibi-Kohlen*: »Für uns ist die Zerstörung des Planeten etwas Persönliches«. Kinder und Jugendliche in der Klimakrise · *Thomas Vogel*: Gier und Verzicht in Krisenzeiten. Sozialpsychologische und psychoanalytische Erklärungen eines möglichen Schei-

terns · *Matthias Richter*: Klimakrise als Beziehungskrise – oder: Vom Sinn des Verzichts · *Rolf Göppel*: »Sorglos eilen wir in den Abgrund, nachdem wir etwas vor uns aufgebaut, was uns hindert, ihn zu sehen«. Versuch über das »Etwas« · *Rolf Göppel*: Warum eilen wir einfach immer weiter ...? Versuch eines intergenerationellen Dialogs mit mir selbst als jungem Mann · *Günther Bittner*: Eine kleine Fortführung des intergenerationellen Dialogs ...

#### *Freier Beitrag*

*Achim Würker*: Literarisches Erleben, Selbstreflexion und pädagogische Kompetenz

#### *Rezensionen*

### **Band 30 (2024)**

*Themenschwerpunkt: Szenisches Verstehen in der Pädagogik.*

*Grundlagen, Potenziale, Reflexionen*

#### *Grundlagen*

*Frank Dammasch*: Interaktionsformen und Szenisches Verstehen. Theoretische Grundlagen und klinische Anwendung · *Simon Heyny*: Anmerkungen zu Aktualität und Grenzen der Theorie Alfred Lorenzers

#### *Praxis*

*Manfred Gerspach*: Der »Brillenglotzer« und die Angst. Alfred Lorenzer und das Szenische Verstehen in der Pädagogik · *Juliane Neumann und Dieter Katzenbach*: (Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde – Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan

#### *Professionalisierung*

*Marian Kratz und David Zimmermann*: Reflexionsräume als soziale Gebilde · *Moritz Heß und Achim Würker*: Literatur, Lesen, Verstehen. Alfred Lorenzers Impulse für eine psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz

#### *Forschung*

*Wendy Hollway und Lynn Froggett*: Forschen zwischen subjektiver Erfahrung und sozialer Wirklichkeit · *Jonas Becker*: Szenisches Verstehen und internalisierter

Rassismus. Überlegungen zur Tiefenhermeneutik aus einer rassismuskritischen Perspektive · *Lara Spiegler, Margret Dörr und Felicitas Beeck*: Tabuisierungen in sozialpsychiatrischen Interaktionen. Scham als Hüterin sozialer Meidungsgebote?

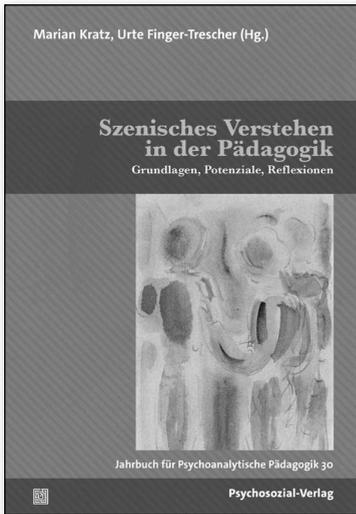
*Freier Beitrag*

*Reinhard Fatke*: Das Studium der Psychoanalytischen Pädagogen an der Universität Wien. Eine Auswertung ausgewählter Studienbücher

*Literaturumschau*

*Alexandra Horak, Barbara Neudecker und Regina Studener-Kuras*: Judit Barth-Richtarz (1977–2023). Ein Nachruf

Marian Kratz, Urte Finger-Trescher (Hg.)  
**Szenisches Verstehen in der Pädagogik**  
Grundlagen, Potenziale, Reflexionen  
Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30



2024 · 322 Seiten · Broschur  
ISBN 978-3-8379-3272-0

Das Szenische Verstehen, bei dem das erlebende und verstehende Subjekt als essenzieller Teil des Forschungsprozesses verstanden wird, ist ein zentrales Grundlagenkonzept der Psychoanalytischen Pädagogik, das unterschiedlich gelesen, weiterentwickelt und angewandt wird. Den 100. Geburtstag seines Begrün-

ders – des gesellschaftskritischen Frankfurter Psychoanalytikers und Sozialisationsforschers Alfred Lorenzer – nehmen die Autor\*innen zum Anlass, die Grundlagen und Potenziale des Szenischen Verstehens aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik nachzuzeichnen und deren Reflexionen in Praxis, Professionalisierung und Forschung zur Diskussion zu stellen.

Die Autor\*innen zeigen, wie ein aktueller Dialog über Lorenzers Konzept aussehen kann und zu welchen Fragestellungen, Perspektiven, Erkenntnissen, aber auch Spannungen er führt. Sie reflektieren die historischen Wurzeln des psychoanalytischen Verstehens, seine sozialisationstheoretischen Beiträge zum Bildungsprozess des Kindes und die Bezüge zu Pädagogik, Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie.

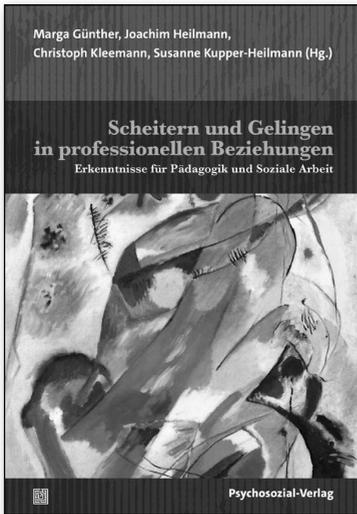
Mit Beiträgen von J. Becker, F. Beeck, F. Dammasch, M. Dörr, R. Fatke, L. Froggett, M. Gerspach, M. Heß, S. Heyny, W. Hollway, A. Horak, D. Katzenbach, M. Kratz, B. Neudecker, J. Neumann, L. Spiegler, R. Studener-Kuras, A. Würker und D. Zimmermann



Psychosozial-Verlag

Marga Günther, Joachim Heilmann,  
Christoph Kleemann, Susanne Kupper-Heilmann (Hg.)

## **Scheitern und Gelingen in professionellen Beziehungen** Erkenntnisse für Pädagogik und Soziale Arbeit



2024 · 258 Seiten · Broschur  
ISBN 978-3-8379-3314-7

- ▶ **Psychoanalytische Konzepte für professionelles Handeln in Pädagogik und Sozialer Arbeit**
- ▶ **Sichtbarmachen unbewusster Motive und Dynamiken im professionellen Feld als Schutzfaktor für Klient\*innen und professionell Tätige**

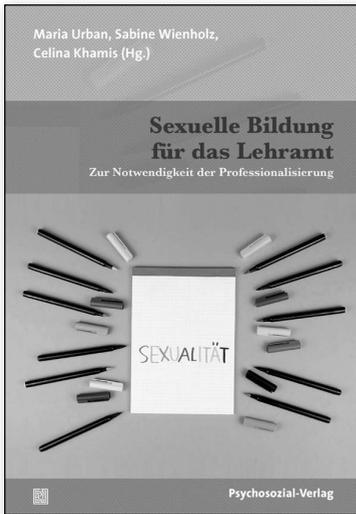
Für einen erfolgreichen Umgang mit Prozessen des Scheiterns und Gelingens in Pädagogik und Sozialer Arbeit ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur kritischen Auseinandersetzung mit institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erforderlich. Die Autor\*innen zeigen auf, dass unbewusste Motive und Dynamiken im professionellen Feld anhand psychoanalytischer Konzepte erkenn- und verstehbar gemacht werden können, und plädieren für eine vom Tabu der Niederlage befreite Reflexion über Scheitern und Grenzen als Chance zum Gelingen.

Mit Beiträgen von Volker Beck, Manfred Gerspach, Marga Günther, Joachim Heilmann, Christoph Kleemann, Christof Krüger, Sylvia Künstler, Susanne Kupper-Heilmann und Hans von Lüpke

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19  
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Maria Urban, Sabine Wienholz, Celina Khamis (Hg.)

## **Sexuelle Bildung für das Lehramt** Zur Notwendigkeit der Professionalisierung



2022 · 277 Seiten · Broschur  
ISBN 978-3-8379-3096-2

Schule ist ein zentraler Ort für die Prävention sexualisierter Gewalt und die Vermittlung Sexueller Bildung. Das BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« hat jedoch gezeigt, dass Lehrkräfte in Deutschland in beiden Bereichen nicht ausreichend aus- und fortgebildet werden.

Die Herausgeberinnen präsentieren die Ergebnisse der dreijährigen empirischen Forschung des Projekts SeBiLe und betten sie mithilfe der Beitragenden in den fachspezifischen Diskurs ein. Kernstück des Bandes ist ein daraus entwickeltes praxisorientiertes Curriculum, das Anregung zur Umsetzung konkreter Inhalte in der Lehramtsaus- und fortbildung bietet. So ermöglichen die Autor\*innen einen direkten Transfer der im Projekt gewonnenen Erkenntnisse in die Aus- und Fortbildung von Lehramtsstudierenden und Lehrer\*innen und zeigen verbliebene Handlungsbedarfe in Forschung und Praxis auf.

Mit Beiträgen von C. Bergmann, S. Berndt, A. de Silva, B. Drinck, H. Holz, N. Kallweit, J. Keitel, C. Khamis, B. Kollinger, E. Kubitzka, L. Lache, S. Maschke, A. Meyer, H. Paech, D. Pech, B. Proll, P. Scheibelhofer, A. Schmidt, J.K.M. Siemoneit, T. Simon, L. Stecher, J. W. Stein, M. Urban, H.-J. Voß, A. Weist, S. Wienholz und D. Zimmermann

Psychoanalytisch-pädagogische Blicke suchen einen sinnverstehenden Zugang zu den oft konflikthafter unbewussten Dimensionen des interaktionellen Geschehens in pädagogischen Bezügen. Sie tragen damit zu einer Professionalisierung pädagogischen Handelns bei. Die Autor\*innen beleuchten Bedingungen, Strukturen sowie Problemstellungen aus Arbeitsfeldern der Elementarpädagogik, der Sozialpädagogik, der Gemeindepyschiatrie, der Hochschulbildung sowie der sexuellen Bildung, der Supervision und der qualitativen Forschung. Trotz aller Unterschiede machen die Autor\*innen deutlich, dass eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive stets dadurch gekennzeichnet ist, die eigene Beteiligung selbstreflexiv in den Blick zu nehmen.

Mit Beiträgen von Natascha Bousa, Vera Dangel, Margret Dörr, Marie Frühauf, Katja Frühwirth-Feist, Rolf Göppel, Hans-Walter Gumbinger, Anna Hartmann, Marian Kratz, Barbara Neudecker, Christin Reisenhofer, Jonas Rüppel, Lara Spiegler, Kathrin Trunkenpolz und David Zimmermann

**Margret Dörr**, Dr. phil., Dipl.-Soz., Dipl.-Sozialpäd., ist Professorin i. R. an der Katholischen Hochschule Mainz im Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften mit der Denomination Theorien Sozialer Arbeit/Gesundheitsförderung.

**Barbara Neudecker**, Mag.<sup>a</sup>, M. A., ist Bildungswissenschaftlerin, Psychotherapeutin im Österreichischen Verein für Individualpsychologie (ÖVIP) und Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien). Sie ist Lehrbeauftragte u. a. an den Universitäten Wien und Innsbruck sowie an der FH Campus Wien. Zudem ist sie in eigener Praxis tätig.