Schule als ‚triadischer Raum'.

Psychoanalytische Reflexionen zur pädagogischen Arbeit mit „schwierigen" Kindern

D i s s e r t a t i o n

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

im Fach Rehabilitationswissenschaften

eingereicht am 24. 02. 2011

an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin

von

Magister Artium Helmut Schantl

Präsident der Huboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. phil. Jan-Hendrik Olbertz

Dekan der Philosophischen Fakutltät IV
Prof. Dr. phil. Ernst von Kardorff

Gutachter

1. Prof. Dr. phil. Karl-Ernst Ackermann
2. Prof. Dr. phil. Bernd Ahrbeck
3. Prof. Dr. phil. Dieter Katzenbach

Datum der Promotion: 25. 10. 2011

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung 5

1.1 Problemskizze 5

1.1.1 Der psychoanalytische Triangulierungsbegriff 6

1.1.2 Mögliche Gründe für die fortschreitende Schwächung personell und symbolisch vermittelter Triangularität 8

1.1.3 Die mangelnde Unterstützung kindlicher Triangulierungsprozesse durch die Schule 15

1.2 Der Aufbau der Arbeit 19

2. Die Psychoanalyse als Modell zur Beschreibung der psychischen Verarbeitung der inneren und äußeren Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen 25

2.1 Grundlagen psychoanalytischer Theoriebildung und Forschung 25

2.2 Die Psychoanalyse im Kontext sozialisationstheoretischer Konzepte 31

2.2.1 Kindliche Triangulierungsprozesse im Konzept Talcott Parsons' 32

2.2.1.1 Die Familie als Ort der ödipalen Triangulierung 32

2.2.1.2 Die Schule als Ort der Vermittlung universalistischer Wertorientierungen 37

2.2.2 Triangulierung und Symbolisierung: Der materialistisch-hermeneutische Ansatz Lorenzers 44

2.2.2.1 Subjektive Strukturbildung als Ergebnis gesellschaftlich bedingter Interaktionsstrukturen 44

2.2.2.2 Entwicklung und Bedeutung symbolischer Interaktionsformen 46

2.2.2.3 Triangulierung durch Resymbolisierung unter Berücksichtigung der symbolischen und imaginären Ebene von Sprache 49

2.2.3 Bernfelds Konzept des „sozialen Ortes" und seine Bedeutung für die Gestaltung von Schule als ‚triadischer Raum' 57

2.2.3.1 Die Wechselbeziehung von sozial geprägten Deutungsmustern und objektiven Lebensbedingungen 57

2.2.3.2 Pädagogische Schlussfolgerungen aus dem Konzept Bernfelds 59

2.2.4 Die pädagogische Relevanz der Psychoanlyse im Kontext sozialisationstheoretischer Konzepte 63

3. Die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse und ihre Beziehung zur Pädagogik 73

3.1 Zum wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse 73

3.2 Überlegungen zur Nutzbarmachung psychoanalytischer Erkenntnisse durch die Pädagogik 76

3.3 Das kritisch- emanzipatorische Potenzial der Psychoanalyse und seine Bedeutung für den Bereich der Erziehung 80

3.4 Die Autonomie des Kindes als Erziehungsziel aus Sicht der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse 86

4. Triangulär organisierte Verständigungsprozesse auf den Grundlagen der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse 93

4.1 Die Entfaltung des kritisch-emanzipatorischen Potenzials der Psychoanalyse im Rahmen des psychoanayltischen Verstehens 93

4.1.1 Das psychoanalytische Verstehen des Pädagogen als Voraussetzung für einen triangulär organisierten pädagogischen Dialog 93

4.1.2 Die Assimilation der Begegnung mit dem „Dritten“ im psychoanalytischen Verstehen des Kindes 98

4.1.3 Das psychoanalytische Verstehen des Pädagogen in der Distanz zur pädagogischen Praxis 106

4.2 Drei Dimensionen des dialogischen Prinzips der Psychoanalyse 110

4.2.1 Die Dimension Selbstbestimmung - Fremdbestimmung 111

4.2.2 Die Dimension Emotion - Kognition 120

4.2.3 Die Dimension Selbstbezug - Fremdbezug 129

5. Rückblick und Zusammenführung der Erkenntnisse 141

Nachwort 154

Literaturverzeichnis 157

Erklärung 189

1. Einleitung

1.1 Problemskizze

Der schulische Alltag hat sich im Verlauf der vergangenen drei Jahrzehnte unter anderem durch die stetige Zunahme der Zahl „schwieriger“ Kinder und Jugendlicher verändert, die über sprachliche Mitteilungen nicht mehr erreichbar zu sein scheinen und deren hochgradige Ablenkbarkeit, teils offene Aggressionen und ausgeprägte Motivations-, Interessen- Perspektiven- und Respektlosigeit gegenüber erwachsenen Bezugspersonen Lehrer und Lehrerinnen immer häufiger an die Grenzen ihrer pädagogischen Handlungsfähigkeiten führen. Dabei handelt es sich nicht nur um subjektive Wahrnehmungen einzelner Pädagogen. Von medienwirksam aufbereiteten, spektakulär dargestellten und in unzulässiger Weise verallgemeinerten Einzelfällen offener Aggression und Gewalttätigkeit an Schulen abgesehen, kann vielmehr von einer empirisch belegten tendenziellen Häufung von Situationen mit „... aggressivem, destruktivem, brutalem und scheinbar gefühllosem Verhalten im sozialen Kontext ...“ (Vernooij, 1994, S. 45) gesprochen werden.

Die vorliegende Arbeit beruht zum einen auf der Annahme, dass unmotiviertes, unwilliges, depressives, perspektivenloses, undiszipliniertes, respektloses, unsoziales, provokantes, aggressives und gewalttbereites Schülerverhalten eine Folge von komplexen gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen ist, die zu einer Schwächung personell und symbolisch vermittelter Triangularität führen. Das Schwinden wichtiger Regulative auf dem Weg zum Erwachsensein und die Schwächung hierarchisch strukturierter innerfamiliärer Beziehungs- und Kommunikationsmuster (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 109) auf Grund eines multifaktoriell verursachten Rückzuges erwachsener Bezugspersonen aus der Erziehungsarbeit wirken sich nachteilig auf den innerpsychischen Prozess der Triangulierung aus, dessen Verlauf darüber entscheider, ob und in welchem Maße das Kind die Fähigkeit erwirbt sich selbst und in seiner Beziehung zur sozialen Umwelt zu reflektieren und sich als autonomes Individuum zu erleben. Die zweite für die Arbeit richtungsweisende Annahme ist, dass die von zweckrationalen Organisationsstrukturen, von institutionsspezifischen Kommunikations- und Handlungsformen, Aufgabenstellungen und Rollenerwartungen und von pädagogischen Einstellungen einzelner Lehrer und Lehrerinnen dominierte Bildungs- und Erziehungsinstanz Schule bislang keine befriedigenden pädagogischen Antworten auf diese Entwicklung gegeben hat. Vor diesem Hintergrund wird danach gefragt, ob und in welcher Weise die Psychoanalyse als pädagogische Reflexionsgrundlage geeignet ist Lehrer und Lehrerinnen bei der Konstituierung eines von entsprechenden Kommunikations- und Beziehungsstrukturen geprägten ‚triadischen Raumes’ zu

unterstützen, der dem „schwierigen“ Kind jene Voraussetzungen zur Verfügung stellt, die es für seine psychische, soziale, emotionale und kognitive Entwicklung benötigt.

1.1.1 Der psychoanalytische Triangulierungsbegriff

In seinem ursprünglichen, entwicklungspsychologischen Sinn bezeichnet die Triangulierung die Erweiterung der Mutter-Kind-Dyade um einen Dritten, in der Regel der Vater, beziehungsweise die prozesshaft verlaufende Verinnerlichung der Beziehungen des Kindes zur Mutter, zum Vater und zu den Eltern als Paar und damit die Genese von drei parallel zueinander bestehenden Objektbeziehungen (vgl. Figdor, 2001a, S. 89). Es war vor allem Ernst Abelin, der in Abhebung von Freuds Sicht der „ödipalen Triangulierung“ als ein begrenztes und relativ spätes, durch das Hinzutreten des Vaters als Dritten ausgelöstes Phasengeschehen den Begriff der „frühen Triangulierung“ prägte. Die Ausbildung der väterlichen Dimension in der Erziehung bedeutet bei Abelin (1971) ein sehr frühes Wirksamwerden einer Form von Autorität (vgl. Winkler, 2000, S. 20), indem das Kind auf der Grundlage der Mutter-Kind-Dyade beginnt, die Paarbeziehung der Eltern zu internalisieren und sich dem damit zwangsläufig verbundenen Gefühl des Ausgeschlossenseins dadurch entzieht, dass es sich mit dem „Dritten“ identifiziert. (vgl. Dammach, 2008, S. 19). Rotmann (1981) spricht in diesem Kontext von einer durch die drei einander wechselweise beeinflussenden Objektbeziehungen festgelegten „Struktur“, deren Ausbildung bereits mit der Geburt des Kindes beginnt. Dem strukturellen Charakter der Triangulierung widmet sich in besonderer Weise auch Haesler (2000). Als eine von Geburt an vorandene psychische Grundstruktur des menschlichen Geistes bildet die Triangulierung mit Haesler die Voraussetzung für bewusstes Erleben, für die Symbolisierung und für die Fähigkeit des Individuums, sich zu einem reflektierenden und denkenden Wesen zu entwickeln (vgl. Haesler, 2000, S. 29).

Der Entwicklungsaspekt und die strukturelle Perspektive der Triangulierung sind untrennbar miteindander verbunden. Der entwicklungspsychologische Aspekt beschreibt die Genese innerpsychischer Beziehungsrepräsentanzen auf dem Weg der Verinnerlichung von Beziehungserfahrungen. Der die psychische Gesundheit des Kindes beeinflussende Verlauf der Triangulierung wird dieser Perspektive entsprechend unter anderem von der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung, von der Beziehung der Mutter zum „Dritten“, von der psychischen und/oder physischen Anwesenheit des Vaters in seiner Funktion als geschlechtsdifferenzierender Dritter und von der Fähigkeit der

künftigen Eltern beeinflusst, sich das noch ungeborene Kind innerhalb der familialen Triade vorzustellen (vgl. Dammasch, 2008, S. 26). Der strukturelle Aspekt verweist auf die Reflexionskompetenz des Kindes, der ebenso wie der Triangulierungskompetenz auf frühe Beziehungserfahrungen zurück führende kognitive und emotionale Anteile inhärent sind. Beide Aspekte der Triangulierung sind auch für die Konstitutierung von Schule als ‚triadischer Raum' von Relevanz. Sie hat sich zum einen in der unmittelbaren Begegnung mit dem Lehrer als Person zu vollziehen, die den Wechsel von dyadischen, dem Kind Geborgenheit und Vertrauen in sich selbst und in seine Umwelt vermittelnde und triadischen, dem Kind Grenzen setzende Repräsentanzen ermöglichen soll. Zum anderen in der Gestaltung von Verstehensprozessen im Rahmen des psychoanalytisch orientierten Dialogs und von schulischen Lernprozessen mit dem Ziel, die Triangularität als innerpsychische Struktur zu beleben, ohne die das „schwierige" Kind zeitlebens ein Gefangener seiner infantilen psychischen Strukturen bleibt und unfähig ist sich zu einem sich selbst denkenden und reflektierenden autonomen Individuum zu entwickeln (vgl. Haesler, 2000, S. 33).

Der Terminus ‚triadischer Raum' steht in der vorliegenden, einer hermeneutischen Vorgehensweise folgenden Arbei für einen dyadisch geprägten und triadisch strukturierten psycho-sozialen Erfahrungsraum, der dem „schwierigen" Kindes ein empathisch spiegelndes Selbstobjekt ermöglichen (vgl. Kohut, 1981, S. 52) und umfassende Gelegenheiten zur Begegnung mit der Kategorie der Dreiheit bieten soll. Als solcher setzt der ‚triadische Raum', so die These, eine „trianguläre Struktur des Bewusstseins" (Lotz, 2008, S. 218) von Pädagogen und Pädagoginnen voraus. Sie ist für die Abarbeitung jener Differenz notwendig, die zwischen der gesellschaftlich vorgegebenen Rolle als Lehrer, den das pädagogische Denken und Handeln beeinflussenden pädagogischen Theorien und den persönlichen lebenspraktischen Vorannahmen und seelischen Verstrickungen des Pädagogen besteht. In der Abarbeitung dieser Differenz soll der Pädagoge die Bereitschaft und Fähigkeit zur entwicklungsfördernden Erziehungs- und Beziehungsarbeit erwerben, die ihrerseit voraussetzt, dass er über eine gewisse, emotional-affektive Momente zulassende kommunikative Flexibilität und über die Fähigkeit verfügt, selbstbestimmte Handlungspotentiale zu entfalten und pädagogisches Handeln zu reflektieren und vor sich und anderen zu begründen (vgl. ebd., Krebs, 1994, S. 113).

1.1.2 Mögliche Gründe für die fortschreitende Schwächung personell und symbolisch vermittelter Triangularität

Die Sicht der Triangulierung als ein sich im zwischenmenschlichen Raum entwickelndes Objektbeziehungssystem lässt vermuten, dass ungünstige innerfamiläre Beziehungsstrukturen wie etwa das Aufwachsen in unvollständigen Familien oder in Familien mit häufig wechselnden Bezugspersonen, nicht kooperierende, getrennt lebende und/oder geschiedene Elternteile, physische oder psychische Abwesenheit von Vätern, ein permanentes Sich-Selbst-Überlassensein u.a.m. zu Störungen des Gleichgewichtes in diesem System führen. Andererseits ist es gerade die Psychoanalyse, die deutlich macht, dass bestimmte kindliche Entwicklungsbedingungen nicht zwangsläufig zu Versursachern einer bestimmten Symptomatik werden müssen. Diesen sich in der pädagogischen Praxis bestätigenden Umstand erklärt die Psychoanalyse mit der Existenz individueller, von der psychischen Konstitution des Kindes abhängiger Verarbeitungsmechanismen, die darüber entscheiden, ob und in welcher Weise sich ungünstige Entwicklungssituationen negativ auf die Konzentrationsfähigkeit, auf die kognitive Leistungsfähigkeit, auf die psychische und soziale Anpassungsfähigkeit, auf die moralische Entwicklung und auf die Identitäts- und Selbstwertentwicklung des Kindes auswirken. Die vorliegende Auseinandersetzung mit den möglichen Ursachen sich ändernder psychischer Prozesse der Eltern-Kind-Interaktion und ihren Auswirkungen auf den innerpsychischen Prozess der Triangulierung wird von der von August Aichhorn formulierten Einsicht geleitet, dass ein Kind dann Probleme macht, wenn es Probleme hat und berücksichtigt, dass die inneren Problemlagen des Kindes in einem komplizierten Verhältnis zur Symptombildung stehen (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 14).

Im Fokus der in diesem Kontext angestellten Reflexionen steht eine über soziale Grenzen hinweg beobachtbare Schwächung gehaltvoller und hierarchischer strukturierter innerfamilärer Beziehungs – und Kommunikationssmuster, die dazu führt, dass dem Kind zu wenig emotionale Zwendung, Geborgenheit, Sicherheit, Halt, innere Stabilität, Orientierung und Konsequenz vermittelt und kaum Grenzen gesetzt werden. Eine wesentlicher Grund dafür liegt im Rückzug erwachsener Bezugspersonen aus der Erziehungsarbeit, ein Phänomen, hinter dem sich unterschiedliche pädagogische, psychologische und soziologische Entwicklungen, geschichtliche Einflüsse und zeittypische Erscheinungen verbergen und das kein ausschließliches Spezifikum unserer Zeit darstellt (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 7). So beschreibt etwa Hannah Arendt im Jahr 1958 die Neigung von Erwachsenen, sich den subjektiv als schwierig und problematisch empfundenen Erziehungsaufgaben zu entziehen (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 130) oder formuliert Mitscherlich (1966) im Zusammenhang mit möglichen Ursachen kindlicher unbewusster Ängste (Mitscherlich, 1966, zit. nach Gerspach, 1981, S. 182):

> Soziale Krankheit entsteht, wenn die soziale Matrix zu schwach geworden ist, um die Sozialisierung des einzelnen in verbindlicher Weise zu fördern, den einzelnen also ohne Anleitung in vielen Lebenslagen sich selbst überlässt und damit unbewußte mehr als bewußte Angst erweckt.

Aktuell wird die Notwendigkeit von Erziehung unter anderem mit Berufung auf eine von globaler Dynamik geprägte Gesellschaft nachhaltig in Frage gestellt. Sich permanent ändernde Lebensverhältnisse und für das Individuum nur schwer überschaubare und beeinflussbare adminstrative und ökonomische Vorgaben (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 128) lassen den Glauben an selbstbestimmte Lebensführung schwinden und führen zur Resignation gegenüber sich rasant ändernden Lebensverhältnissen und gegenüber weitgehend unbestimmbaren künftigen Anforderungen an das Kind. Die Schwächung des Erziehungsgedankens fördert die Individualisierung einer in hohem Maße widersprüchlichen, Halt und Orientierung spendender Milieu- und Herkunftsbedingungen und von Kirchen tradierter Wert- und Moralvorstellungen und Initiationsriten beraubten kindlichen Lebenswelt (vgl. Speck, 1998, S. 192). Durch diese „ältesten uns bekannten organisierten Kollektivmaßnahmen der Erwachsenen gegenüber der Kindheit“ (Bernfeld, 1976, S. 64) wurde dem Kind eine sowohl auf vorangegangene als auch auf nachfolgende Generationen Bezug nehmende Identität vermittelt (vgl. Erdheim, 1995, S. 112). Sie bildeten ein wichtiges Regulativ auf dem Weg zum Erwachsensein, an dessen Stelle soziale Leerräume getreten sind (vgl. Baacke, 1998, S. 125), die es für das Kind auf seiner Suche nach Selbstverortung und nach Entwicklung einer einmaligen, unverwechselbaren Persönlichkeit unter Bedingungen erhöhter Autonomie und Entscheidungsfreiheit auszufüllen gilt (vgl. Heitmeyer & Peter, 1992, S. 27). Die zunehmende Individualisierung der Kindheit lässt breiten Spielraum für subjektive und objektive Veränderungen von Lebenssituationen und Biografiemustern (vgl. Deppe-Wolfinger, 1990, S. 320). Dabei überfordert, sein Leben bestimmende komplexe Faktoren in einen Gesamtzusammenhang zu bringen, läuft das Kind Gefahr Gefühle der Orientierungslosigkeit, Verunsicherung, Ausweglosigkeit und Angst zu entwickeln. Wo inneren Halt und Stabilität vermittelnde emotionale Zuwendung und normativ-ordnende Orientierungshilfen anbietende, die Einhaltung von Regeln fordernde und Grenzen setzende Bindungen fehlen, können in die Zukunft weisende Perspektiven nicht entstehen oder in keinen Sinnzusammehang mit bisher gemachten Erfahrungen gebracht werden (vgl. Muck, 2001, S. 46). Was Baacke (1998) als soziale Leer- oder Zwischenräume bezeichnet, erweist sich auf der Folie der Interpretation Häeslers (2000) als Nichtbesetzung einer psychischen Leerstelle und als Schwächung des innerpsychischen Prozesses der Triangulierung.

Für die derzeit beobachtbare Abnahme elterlicher Erziehungsbereitschaft, die zu einer substanziellen Ausdünnung von Eltern-Kind-Beziehungen führt, gibt es noch eine Reihe

anderer Gründe. Erzieherische Ratgeber, die die kindliche Selbstständigkeit als „vorgegebenes Strukturprinzip kindlicher Entwicklung“ (Ahrbeck, 2004, S. 142) zu vermarkten versuchen, stärken den elterlichen Glauben an die kindliche Fähigkeit das eigene Leben und die individuelle Entwicklung weitgehend selbstständig strukturieren und Beziehungsstrukturen aus eigenem Antrieb aufbauen zu können. Mit Berufung auf den dänischen Familientherapeuten Jesper Juul, auf die Kinderärztin Emmi Pirker und auf den amerikanischen Wissenschaftler Stephen R. Covey liest man in einem erzieherischen Ratgeber für Eltern: „Kinder sind von Geburt an gleich sozial und emotional kompetent wie Erwachsene ... Kinder nicht fördern ... Kinder wissen wo es langgeht ... das ewige Grenzensetzen macht sie unsicher ... Ein bisschen Laisser-faire schadet nicht ...“ (Weiss, 2007, S. 9). Derartigen „Fachmeinungen“ inhärente Aufforderungen, Kinder sich weitgehend selbst zu überlassen, fallen dort auf fruchtbaren Boden, wo die Versorgung und Erziehung von Kindern als Belastung für die Organisation des Alltags, als Hindernis für berufliche Karrierechancen oder als Störfaktor hinsichtlich der Teilhabe am sozialen Leben empfunden wird (vgl. Bergmann, 2007, S. 68). Berufliche Überlastungen von Vätern und Müttern, die Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes, materielle Zwänge, der hohe Stellenwert unterschiedlichster Statussymbole, das Diktat der Spaß- und Freizeitgesellschaft und der Umstand, dass Kinder für alleinerziehende Mütter häufig zu einer ökonomischen und psychischen Belastung und zu potenziellen Störfaktoren in neuen und wechselnden partnerschaftlichen Beziehungen werden (vgl. Heinrich, 2002, S. 1249), sind Gründe dafür, dass der von erzieherischen Ratgebern empfohlene Rückzug aus der Erziehungsarbeit dankbar aufgegriffen wird.

Die wissenschaftliche Grundlage, auf die sich derartige Ratgeber häufig berufen, bilden Befunde der modernen Säuglings- und Kleinkindforschung. Ihnen liegt ein „radikaler pädagogisch-anthropologischer Paradigmenwechsel“ (Figdor, 2001c, S. 110) zu Grunde, der die von der Objektbeziehungstheorie prolongierte Abhängigkeit des Säuglings von der primären Bezugsperson nachhaltig in Frage stellt. In ihren Plädoyers für einen möglichst raschen Wiedereinstieg junger Mütter in das Berufsleben berufen sich auch Vertreter von Politik und Wirtschaft gerne auf das von der neuen Säuglings- und Kleinkindforschung begründete Bild eines weitgehend selbstgesteuerten, aktiven, kompetenten und konfliktfreien Kleinkindes, durch das sich die von der klassischen Psychoanalyse beschriebene Rolle der Mutter und ihre Bedeutung für die emotionale, geistige und körperliche Entwicklung des Kindes relativieren. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses dieser Disziplin stehen das Kind als (Forschungs-) Objekt, seine äußeren Interaktionsbeziehungen, seine Anpassungsleistungen, seine konfliktfreie Persönlichkeitentwicklung und Kommunikation und interaktive Harmonie (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 48). Unberücksichtigt bleiben das Erleben des Kindes als Subjekt,

sein konflikthafter Austausch mit der äußeren Realität, die individuelle Verarbeitung dieses Austausches durch das Kind und seine Bedeutung für die Konstituierung der kindlichen psychischen Struktur (vgl. Perner, 2007, S. 83). Nicht von Interesse sind nicht nur die innere Konflikthaftigkeit des Kindes, seine Ängste und Spannungen, sondern auch die innere Konflikthaftigkeit der primären kindlichen Bezugsperson, im Regelfall die Mutter, so wie ihre speziell unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen vorhandenen Schuldgefühle, die sich aus dem Zwang und der Verpflichtung zum Muttersein und aus dem Wunsch nach Selbstverwirklichung speisen (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 24). Diese Ambivalenz wurde nicht zuletzt von der Psychoanalyse selbst dadurch gefördert, dass sie die Mutter als für die seelische Entwicklung und Gesundheit des Kindes allein verantwortliche Bezugsperson in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses rückte. Die von der primären Bezugsperson erlebten Spannungen zwischen inneren Wünschen und äußeren Zwängen können zu einer großen Belastung für die Mutter-Kind-Beziehungen werden und dazu führen, dass eine für die psychische Gesundheit des Kindes und, wie auch die moderne Hirnforschung nachgewiesen hat (vgl. Hüther, 2003, S. 52 f, Stapf, 2006, S. 165 f), für die Entwicklung eines positiven Lern- und Sozialverhaltens notwendige robuste Bindungsqualität nicht oder nur unzureichend aufgebaut wird.

Wo die kindliche Entwicklung den elterlichen Erwartungen nicht entspricht oder wo das Kind zum Problemfall wird, treten Beratungsstellen, psychotherapeutische Praxen u.a. auf den Plan. Durch die Vermarktung der Erziehung wird die erzieherische Kompetenz der Eltern zusätzlich geschwächt und geht eine Pädagogisierung und Verfachlichung von Kindheit einher, die fast alle Lebensbereiche, Tätigkeiten und Ausdrucksformen von Kindern beherrscht und sich in die familiäre Binnenstruktur drängt (vgl. Hörmann, 1988, S. 198). Für „schwierige“ Kinder bedeutet diese Entwicklung die Pathologisierung ihrer Probleme, die dazu führt, dass rasche Symptombeseitigung durch pädagogische, psychologische oder medizinische Therapie an die Stelle präventiv wirkender gehaltvoller Eltern-Kind-Beziehungen tritt. Kinder sind „... ein Proletariat auf kleinen Füßen, das mit der mühseligen Arbeit des Wachsens beschäftigt ist“ (Korczak, ohne Angabe, zit. nach Heinrich, 2002, S. 1251). Damit Kinder sich zu autonomen, handlungsfähigen und mit sich identischen Subjekten entwickeln können, benötigen sie keine an der Oberfläche verbleibenden therapeutischen Methoden, sondern den Austausch mit verantwortungsvollen erwachsenen Bezugspersonen, der bis in die Tiefen der psychischen Struktur wirkt und das kindliche Bedürfnis nach personalen Bindungen, nach Zeit, Raum, Kohärenz, Kontinuität und Orientierung erfüllt. Wo dieses Bedürfnis unbefriedigt bleibt tritt die Unerzogenheit an die Stelle der Ungezogenheit, die untrennbar mit der kindlichen Entwicklung verknüpft ist und Erwachsenen zu allen Zeiten Probleme bereitet hat (vgl. Mantler, 2007, S. 41). Im Gegensatz zur

Ungezogenheit stellt die Unerzogenheit ein ungleich größeres Problem für das Kind, für die Erwachsenen und für die Gesellschaft dar.

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit der Schwächung gehaltvoller, hierarchisch strukturierter innerfamiliärer Beziehungs – und Kommunikationsmuster von Relevanz ist, sind geänderte Einstellungen von Erwachsenen gegenüber ihren Kindern. Dominierte in früheren Zeiten ein primär ökonomisch begründetes Interesse an Kindern, weil deren sozialer Erfolg auch für die Zukunft der Eltern von existenzieller Bedeutung war, so verbinden viele individualistisch eingestellte Eltern der Kleinfamilie mit Kindern heute häufig eine Sinngebung für das eigene Leben (vgl. Füchtner, 1979, S. 80). Dies führt dazu, dass zwar sehr intensive emotionale Beziehungen zwischen Eltern und Kindern bestehen (vgl. Bien, 1994), jedoch eindeutige Rollenverteilungen zunehmend an Bedeutung verlieren und durch immer wieder neu ausgehandelte und definierte Beziehungen ersetzt werden (vgl. Familienreport, 1999). Dem Kind gehen dadurch wichtige Voraussetzungen für die Verinnerlichung triangulärer Beziehungserfahrungen mit der möglichen Konsequenz verloren, dass es in seiner psychischen Entwicklung stagniert (vgl. Ahrbeck 2004, S. 156), Allmachtsfantasien, Größenvorstellungen oder depressive Tendenzen entwickelt und mit „Anfällen klastischen Zorns bei kleinster Frustration“ (Brandl, 2007, S. 133) reagiert.

Die Neugestaltung interfamilialer Machtbeziehungen wird durch elektronische Medien dadurch unterstützt, dass die von Ihnen vermittelten Inhalte dem Kind einen sehr frühen Zugang zur Lebenswelt der Erwachsenen ermöglichen (vgl. Meyrowitz, 1990b, S. 93 ff), Sexualtabus vor den Augen von Kindern und Jugendlichen aufheben (vgl. Glogauer, 1995) und damit die Vermischung von Kindheit und Erwachsensein vorantreiben, die sich äußerlich an Ähnlichkeiten der Sprache, der Kleidung, des „Stylings“ und der Verhaltensweisen bemerkbar macht. Das unter anderem von Neil Postman (1983) beschriebene Phänomen einer immer schwierigeren eindeutigen Grenzziehung zwischen Kindheit und Erwachsenenalter wird vor allem für das Kind zu einem Problem. Wurde das Kind in der Vergangenheit mit der für ihn fremden Welt der Erwachsenen allmählich vertraut gemacht, begegnet es ihr heute immer früher und unvermittelter. Verschwommene Vorstellungen vom Erwachensein und das Erwachsenwerden als ein vom Kind ungeduldig angestrebtes und seine Fantasie herausforderndes Hineinwachsen in eine unbekannte Welt voller Geheimnisse lösen sich in der Direktheit der medialen Konfrontation auf. Aus psychoanalytischer Sicht kann diese Entwicklung die Manifestation der Existenz unterschiedlicher Generationen in der psychischen Struktur des Kindes verhindern. Dies bedeutet eine Verhinderung der Begegnung des Kindes mit der Kategorie der Dreiheit, die es für die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und für die Ausbildung von Zukunfts- und Entwicklungsperspektiven benötigt, indem es zwischen nahen und fernen Entwicklungszielen, zwischen Erreichbarem und noch nicht

Erreichbarem, zwischen Gegenwärtigem und Zukünftigem innerlich zu differenzieren lernt (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 132).

Empirisch gesicherte Befunde der Medienforschung relativen die negativen Auswirkungen moderner elektronischer Medien auf die kindliche Entwicklung unter anderem mit dem Hinweis auf den eigenen Willen des Rezpienten und auf die Bedeutung seiner Biographie (vgl. Dichanz, 1998, S. 12). Im Kontext der vorliegenden Erörterung spielt vor allem der Umstand eine Rolle, dass der Medienkosum häufig nicht innerhalb des familiären Beziehungsgefüges erfolgt, sondern als Ersatz für reale soziale Beziehungen dient. Dies gilt für die „katalytische", die Nivellierung generationaler Schranken unterstützende Wirkung von Fernsehen, Computer und Internet ebenso wie für die möglichen Folgen, die sich aus der Art der Darbietung der Inhalte dieser Medien für die kindliche Entwicklung ergeben können. Sie steht in krassem Widerspruch zu den für den kindlichen Entwicklungsprozess notwendigen Rahmenbedingungen wie Zeit und Kontinuität, indem sie unmittelbare Erfolgserwartungen provoziert und das Kind nicht zum Bedürfnisaufschub drängt (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 131). Auch die an das Kind gerichteten Anforderungen einer fiktiven medial produzierten Welt widersprechen jenen der realen Welt. Sie vermitteln dem Kind die Illusion von Omnipotenz, von uneingeschränkter Selbstbestimmung, von allzeit und rasch möglichen Problemlösungen und unterlaufen damit die Ausbildung von Strategien zur Bewältigung seiner ureigensten Probleme (vgl. Golgauer, 1995, S. 131). Die im Medium der interaktiven Begegnung mit erwachsenen Bezugspersonen stattfindende Realitätsprüfung und sich ausbildende Kohärenz werden durch die intensive, oft stundenlange Beschäftigung mit Computerspielen verhindert oder außer Kraft gesetzt. Das Abtauchen in fiktive, von Reizen überflutete und seine Aufmerksamkeit bindende Lebenswelten bedeutet für das Kind die soziale und psychische Abkoppelung von normativ-ordnenden, seine Psyche strukturierende Beziehungen und Bindungen (vgl. Bergmann, 2007, S. 51). Es bedeutet die „virtuelle Kompensation" (Mantler, 2007, S. 42) realer sozialer Kontakte und Erfahrungen, die dem Kind auch als Möglichkeit dient, der belastenden, kränkenden und überfordernden Begegnung mit dem „Dritten" in Form von realen Objekterfahrungen zu entgehen.

Auch die Einflussnahme moderner elektronischer Medien auf kindspezifische Aneignungsweisen der äußeren Welt steht in einem Zusammenhang mit der defizitären Vermittlung symbolischer Triangularität. Fernsehen, Computer und Internet vermitteln dem Kind Erfahrungen aus zweiter Hand und greifen damit nahtlos in eine Entwicklung ein, die dem Kind ohnehin immer seltener Möglichkeiten zu unmittelbaren Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten im direkten Umgang mit realen Objekten lässt (vgl. Dichanz, 1998, S. 10 ff). Von Erwachsenen geplante und bis ins Detail durchorganisierte Freizeitaktivitäten, das Fehlen kindgerecht gestalteter, die kindliche Fantasie anregende

Spielräume und ungenügende kindliche Rückzugsmöglichkeiten sind nur einige Gründe dafür, dass Eigentätigkeit als die wohl intensivste Form der Aneignung von Erfahrung heute kaum noch stattfindet (vgl. Rolff, 1995, S. 160). Auch der unsere moderne Gesellschaft taktierende, von Hektik, Zeitknappheit und Oberflächlichkeit geprägte Lebensrhythmus ignoriert aktuelle kindliche Bedürfnisse und spontane Interessen und verhindert, dass Reales erlebt und Erlebtes festgehalten werden kann. Dies trägt unter anderem dazu bei, dass dem Kind wichtige Funktionen der symbolischen Sprache verloren gehen, deren Wurzeln in realen Handlungen oder Handlungsmöglichkeiten einschließlich den sensorischen Erfahrungen liegen (vgl. Bauer, 2006, S. 81). Ein defizitärer Erwerb von symbolischer Sprache bedeutet mehr als nur die unvollständige Anhäufung von abstrakten Begriffen. Er impliziert, wie Glogauer (1995) mit Bezugnahme auf Herta Sturm (1988) formuliert, den Verlust der „inneren Verbalisierung“ (Golgauer, 1995, S. 22), das Auseinanderbrechen der für die kindliche Entwicklung wichtigen Einheit von Begreifen und Benennen von Objekten und die Verhinderung der Fähigkeit die Welt symbolisch zu ordnen. Begreifen bedeutet immer auch „... ein Überschreiten - das ist die hoch komplexe Symboltätigkeit des Kindes“ (Bergmann, 2007, S. 61) und ist als solches eine unverzichtbare Voraussetzung für das Kind, um seine Welt mit Bedeutung zu versehen, in sich festzuhalten und sich zu vergegenwärtigen.

Es ist die für moderne elektronische Medien charakteristische ikonische Aneignungsweise (vgl. Rolff, 1995, S. 157), die die verbal-argumentative verdrängt und dem Kind erschwert, Neues mit Vergangenem zu verbinden und sich in die Gedanken, in unvertraute Situationen oder in Handlungs- und Entscheidungsmotive anderer hinein zu versetzen (vgl. Glogauer, 1995, S. 25). Das Einströmen von Bildern, die ohne Bezug zu einer „… sinnhaften Erfahrung im Sinne tradierter Symbolordnungen sind ...“ (ebd., S. 56), kann sich besonders dort nachteilig auswirken, wo bereits alltägliche kindliche Erfahrungen und Sinnordnungen von Beziehungsleere geprägt sind und wo wichtige, sich in der psychischen Struktur des Kindes manifestierende Grundlagen der kindlichen Symbolisierungsfähigkeit nicht oder nur unzureichend geschaffen wurden. Eine dieser Grundlagen bildet das Erzählen oder Vorlesen durch erwachsene Bezugspersonen, das wie Hurrelmann (1998) mit Bezugnahme auf eine von Jerome Bruner und Anat Ninio durchgeführte Untersuchung aus dem Jahre 1978 betont, für die Entwicklung der kindlichen Symbolisierungsfähigkeit von besonderer Bedeutung ist. Aus dem Verstehen, aus der Beantwortung und aus der Verankerung mütterlicher oder väterlicher Sprachlaute und Gesten entwickelt das Kind erste Ansätze eines Zeitgefühls (vgl. Bergmann, 2007, S. 60) und findet das Kind „zu einer ‘kontemplativen Haltung’…“(Hurrelmann, 1998, S. 131), in der es sich von der Welt abzugrenzen und zu unterscheiden lernt. Dieser Vorgang symbolisch vermittelter Triangularität, bei dem

bereits in der frühesten Kindheit „... mit unterschiedlich gewichteten, fiktiven Wirklichkeitsbezügen der jeweiligen Erzählerpositionen ästhetisch ... [gespielt] und auf diese Weise komplexe Schichtungen von fiktionalen Tringularitäten ...“ (Haesler, 2000, S. 47) aufgebaut werden, ist für das spätere Zurechtfinden des Kindes in der Welt unverzichtbar. Er unterstützt und fördert die kindliche Fähigkeit „... triangulär mit wunschbestimmter oder defensiv-projektiver Zielsetzung in einem illusionären Zwischenraum zwischen innerer Wirklichkeit und äußerer Wirklichkeit ...“ (ebd., S. 46) zu erleben, Unvertrautes durch Vertrautes zu erschließen und neue Erkenntnisse zu gewinnen.

1.1.3 Die mangelnde Unterstützung kindlicher Triangulierungsprozesse durch die Schule

Die aktuell beobachtbare Tendenz erwachsener Bezugspersonen, sich ihrer Erziehungsverantwortung zu entziehen, ist auch in der Erziehungs- und Bildungsinstitution Schule erkennbar. Die mangelnde Bereitschaft vieler Pädagogen und Pädagoginnen, sich auf emotionale Begegnungen und auf einen konflikthaften Dialog mit ihren Schülern einzulassen und erzieherisch tätig zu werden, hat verschiedene Ursachen. Ein möglicher Grund ist die Resignation vor gesellschaftlich-kulturellen und medialen Entwicklungen, die vom einzelnen Pädagogen nicht beeinflussbar sind und ihn zur Flucht in die sach- und fachorientierte Unterrichtsarbeit veranlasst. In ihrer Hinwendung zu einem technologisch-behavioristischen pädagogischen Denken, das Bildungsziele und die Vermittlung von Werthaltungen als Vorbereitung des Kindes auf künftige Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt (vgl. Seiverth, 2003, S. 86) über persönlichkeitsbildende Beziehungsarbeit und verbindliche Erziehungsziele stellt, unterstützen Lehrer und Lehrerinnen die Etablierung von zweckrationalen Kommunikations- und Handlungsformen, Aufgabenstellungen und Rollenerwartungen in einer einseitig leistungs- und zweckorientierten Schule, die dem „schwierigen“ Kind als „übermächtiger Dritter“ gegenüber treten.

Ihre Quasi-Legitimierung erhält die Vernachlässigung der erzieherischen Arbeit in der Schule durch ein radikal konstruktivistisch-systemisches pädagogisches Denken (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 87), das den Pädagogen zur Ermöglichung von kindlicher Selbstfindung und Selbstorganisation ermuntert. Der Begriff Konstruktivismus bezeichnet die aktive Rolle, die das Individuum als autopoietisches System bei der Wahrnehmung und beim inneren Aufbau der Wirklichkeit spielt (vgl. Speck, 1998, S. 118), „systemisch“ steht für die (Selbst-) Organisiertheit und Intentionalität eines

eigenständigen Systems, das sich mit anderen Systemen in permanenten Wechsel- und Austauschbeziehungen befindet. In seiner pädagogischen Bedeutung ist dem Systembegriff eine wertneutrale Perspektive inhärent, die die normative Dimension von Erziehung vernachlässigt. Der von Maturana und Varela (1987) mit der Übertragung des Konzepts der Autopoiesis auf lebende Systeme vollzogene Übergang von der Systemtheorie zum radikalen Konstruktivismus spiegelt sich in einer Pädagogik wider, die die Rolle des Erziehers auf die des Begleiters reduziert, der nur marginalen Einfluss auf die kindliche Entwicklung nimmt (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 90 ff).

Für den Pädagogen bedeutet diese Entwicklung eine Entlastung und eine Stärkung seiner Handlungssicherheit (vgl. Rock, 2001, S. 171), weil sie ihn der intensiven, verantwortungsvollen, konfliktreichen und mühsamen pädagogischen Einflussnahme in einem weithin selbstbestimmten Erziehungsprozess entbindet. Für das „schwierige“ Kind bedeuten die Funktionalisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung und eine einseitig auf rezeptive, ohne hinreichende Eigenbeteiligung der Schüler und Schülerinnen angelegte Wissensvermittlung die Vernachlässigung seiner seelischen, emotionalen und kommunikativen Bedürfnisse im Medium einer sachorientierten, anonymen und für unsere moderne hochtechnisierte Leistungsgesellschaft charakteristischen Sprache. Sie ist, wie Muchitsch (2003) mit Verweis auf Maximilian Gottschlich kritisch feststellt, Ausdruck für ein von Kommunikationsverlust geprägtes und an ökonomischer Effizienz orientiertes System, in dem kommunikative Prozesse ihres „heilendes Potenzials“ beraubt werden (vgl. Muchitsch, 2003, S. 849). In der Schule verhindert diese Sprache intensive emotionale, Halt und Orientierung vermittelnde Begegnungen zwischen Lehrern und Schülern und die Gestaltung von Lernprozessen, die auch auf die innere Situation des „schwierigen“ Kindes Rücksicht nimmt und die Entfaltung des Gelernten als eine Kategorie der Dreiheit ermöglicht. Es ist eine von zweckrationalen Organisationsstrukturen beeinflusste versachlichte und abstrakte Sprache, in der sich das in seiner Symbolisierungsfähigkeit eingeschränkte und durch die Diskrepanz zwischen seiner inneren Welt und den Ansprüchen der äußeren Realität verunsicherte „schwierige“ Kind verliert (vgl. Ertle & Neidhardt, 1994, S. 9).

Auf Verhaltensauffälligkeiten reagiert die Schule indem sie versucht das Kind entweder „… auf ein normatives Realitätsverständnis zurückzulenken ...“ (Bergmann, 2007, S. 66) oder oberflächliche Verhaltensänderungen durch Interventionsmaßnahmen auszulösen, die in krassem Gegensatz zu den spezifischen Reaktionsmustern und Bedürfnissen des „schwierigen“ Kindes stehen (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 38). Ein derart statistisch und behavioristisch ausgerichtetes pädagogisches Vorgehen (vgl. Figdor, 2001c, S. 112) verhindert die Intensivierung und Verlebendigung der Interaktion. Helsper (1995) spricht in diesem Kontext vom „Rationalisierungsparadoxon der Moderne“ (Helsper, 1995, zit. nach Rock, 2001, S. 172), von Interaktionsprozessen in ausdifferenzierten sozialen

Organisationen und Institutionen, die an den eigentlichen kommunikativen Erfordernissen, psychischen Besonderheiten und emotionalen Bedürfnissen der Individuen vorbeigehen. Die Funktionalisierung von Interaktionsbeziehungen verdrängt die speziell für die Schule bedeutsame „existenzielle Kommunikation“ (Muchitsch, 2003, S. 849), die das Kind in seiner Ganzheitlichkeit erfasst, seine psychische Realität anerkennt und Pädagogen und Pädagoginnen helfen kann, Verdrängungen beim Kind und bei sich selbst zu verhindern.

Ein Grund, warum Pädagogen und Pädagoginnen nicht gewillt oder in der Lage sind sich auf die konflikthafte, auch Repressionen beinhaltende Beziehungsarbeit mit Schülern einzulassen, ist auch das speziell im Bereich der allgemeinen Pflicht- und Sonderschule weit verbreitete berufliche Leitbild vom Pädagogen als Helfer und Betreuer. Es repräsentiert für viele Lehrer einen institutionellen und gesellschaftlichen Anspruch, dessen Erfüllung ihnen innere Sicherheit und Gratifikation im Sinne von individueller Bestätigung vermittelt. Der sich aus diesem Leitbild heraus begründende Verzicht auf „repressive“ Einflussnahmen auf das „schwierige“ Kind kann darüber hinaus das Entstehen von Schuldgefühlen, von Gefühlen der Scham und des Versagens verhindern und dem Pädagogen das Erfahren der eigenen Hilflosigkeit und Ohnmacht in der Erziehungsarbeit mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen ersparen (vgl. Figdor, 2001c, S. 78). Die (trügerische) Rolle des helfenden und unterstützenden Lehrers kann aber auch, wie Füchtner (1979) in Anspielung auf den „Psychoinfantilismus“ (Füchtner, 1979, S. 86) von Personen in pädagogischen Berufen argumentiert, der permanenten Wiederholung ungelöster Konfliktsituationen dienen und dort eine „innere Verstärkung“ erfahren, wo sie gleichsam als legale Droge zur Überwindung eigener Ängste und innerer Leere oder zur Befriedigung verdeckter Bedürfnisse genützt wird (vgl. Speck, 1998, S. 190).

Unter diesem Aspekt betrachtet können auch das gegenüber „Professoren“ an höheren Schulen geringe soziale Prestige von Lehrern an allgemeinen Pflichtschulen und Stigmatisierungsprozesse, denen besonders Sonderschulpädagogen ausgesetzt sind (vgl. Cloerkes, 2001, S. 303), dazu beitragen, dass sich die berufliche Sinnfrage für viele Vertreter dieser Berufsgruppen primär über eine spezifisch ethische Dimension (vgl. Moser, 2002, S. 45) beantworten lässt. Die Verinnerlichung einer besonderen Verantwortung gegenüber „schwierigen“ Kindern, denen möglichst keine weiteren Frustrationen zugemutet werden sollen, lässt sie zur moralischen Selbstverpflichtung werden (vgl. Feuser, 1984, S. 301) und unterstützt die Etablierung eines idealisierten Selbstbildes, das den Blick auf erforderliche Erziehungsmaßnahmen verschleiert. Frustriert und enttäuscht darüber, „unendlich viel“ Liebe, Geduld und Emotionen erfolglos investiert zu haben, wird der Beruf zum Job, mutieren Visionen, persönlicher Einsatz und Engagement zur sinnentleerten Pflichterfüllung und folgt möglicherweise

der gänzliche Rückzug aus der Beziehungsarbeit. Wie beim zu erziehenden Kind, so setzen sich auch beim erziehenden Erwachsenen äußere Realitäten nicht ungebrochen in psychischen Strukturen um (vgl. Ahrbeck, 2004, S.135). Das Aufeinandertreffen von widersprüchlichen institutionellen und gesellschaftlichen Ansprüchen, pädagogischen Einstellungen und persönlichen Erwartungshaltungen und das Erleben von Anerkennung, Wertschätzung, Missachtung, von Erfolg und Misserfolg u.a.m. werden vom Pädagogen in spezifischer Weise wahrgenommen und verarbeitet und konstituieren, vermengt mit inneren Verstrickungen, unbewältigten Konflikten, Bedürfnissen und Ängsten, die „seelischen Tatsachen im Erzieher" (Bernfeld, 1967, S. 142). Sie beeinflussen das pädagogische Handeln und entscheiden letztlich darüber, ob und in welcher Weise der Pädagoge zur entwicklungsfördernden Beziehungsarbeit bereit und in der Lage ist Schule als ‚triadischen Raum' zu gestalten. Eine notwendige Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, den konflikthaften Charakter von Erziehung akzeptieren und Kindern zugemutete Frustrationen verantworten zu können. Figdor (2001c) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Haltung der verantworteten Schuld" (Figdor, 2001c, S. 114), die der Pädagoge nur auf dem Weg der Selbstaufklärung erreicht und die ihm helfen kann, den aus Versagungen erzielbaren Gewinn für das Kind zu erkennen. Diese innere Haltung ist für den Pädagogen auch notwendig, um die eigene Wahrnehmung des Kindes zu verändern. Solange er störendes und auffälliges Verhalten dem Kind, seinem sozialen Umfeld oder anderen von ihm nicht beeinflussbaren Umständen anlastet, ist der Pädagoge nicht in der Lage sich mit dem Kind zu identifizieren und ihm empathisch spiegelnd und mit der nötigen Konsequenz zu begegnen. Diese innere Haltung ist Bestandteil der triangulären Bewusstseinsstruktur und für den Pädagogen unverzichtbar, sollen die von ihm gesetzten erzieherischen Maßnahmen von ihm und vom Kind als gerechtfertigt wahrgenommen werden können. Fehlt diese Einsicht ist es möglich, dass der Lehrer, um weitere persönliche Schuld zu vermeiden, künftig auf jegliche Form der Grenzsetzung verzichtet, in den fachlichen Diskurs flüchtet und sich seiner erzieherischen Verantwortung entzieht.

Fazit:

Vor dem Hintergrund der an der Schule geübten Kritik, geschwächte trianguläre psychische Strukturen „schwieriger“ Kinder im Unterricht nicht hinreichend zu berücksichtigen und auch selbst keinen befriedigenden Beitrag zur Förderung kindlicher Triangulierungsprozesse zu leisten wird danach gefragt, ob und in welchem Maße die Psychoanalyse Pädagogen und Pädagoginnen dabei unterstützen kann, Schule als ‚triadischen Raum’ zu konstituieren. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um die Ausgestaltung eines psycho-sozialen Umfeldes, das einen Gegenpol zu geschwächten, von Unverbindlichkeit geprägten, emotional verarmten und dem Kind ein zu geringes Maß an Vertrauen, Halt und Orientierung spendenden und kaum Grenzen setzenden innerfamiliären Interaktions- und Kommunikationsstrukturen bildet. Es geht um die Bereitstellung von inneren und äußeren, von Empathie, Geborgenheit, Vertrauen und verantwortungsvoller erzieherischer Strenge und Konsequenz getragenen Rahmenbedingungen, die das „schwierige“ Kind bei der Begegnung mit dem „Dritten“ in Form der Person des erziehenden Pädagogen und der von ihm repräsentierten Lehrinhalte, Leistungsanforderungen und institutionellen Arbeits- und Organisationsstrukturen unterstützen. Und schließlich geht es um Möglichkeiten der Schule, dem „schwierigen“ Kind umfassende Gelegenheiten zu triangulären Erfahrungen zu bieten, die als innere und äußere Entwicklungsimpulse die für seine psychisch-geistige Entwicklung notwendigen inneren Differenzierungen und Veränderungen auslösen und ihm dabei helfen, Unvertrautes durch Vertrautes zu erschließen und reflexives Denken im Sinne von neuen Erkenntnissen über sich und seine Beziehung zur Welt zu enfalten.

1.2 Der Aufbau der Arbeit

Die bisherigen Ausführungen lassen erkennen, dass es im Interesse und in der pädagogischen Verantwortung von Pädagogen und Pädagoginnen liegen muss, gesellschaftliche und kulturelle Gegebenheiten und Veränderungen hinsichtlich ihrer möglichen negativen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung zu reflektieren und in der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit zu berücksichtigen. Die Frage nach der Bedeutung der Psychoanalyse als Reflexionsgrundlage für Pädagogen und Pädagoginnen im Zusammenhang mit der vorliegenden Problematik ist komplex und wird, dem Entwicklungsprozess der Arbeit entsprechend, in mehreren Schritten versucht.

Im folgenden **zweiten Kapitel** werden in einer ersten Annäherung Grundlagen der psychoanalytischen Theoriebildung und Forschung hinsichtlich jener spezifischen Merkmale reflektiert, die sie für die Beschreibung der psychischen, geistigen und sozialen Entwicklung des Kindes im Kontext einer von historischen und gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten überlagerten und durchzogenen Lebensgeschichte befähigen (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 27, Göppel, Fröhlich & Uhl, 1985, S. 176). Der Fokus wird dabei auf den Forschungsgegenstand der Psychoanalyse gelegt. Anders als die neue Säuglings- und Kleinkindforschung, die als empirisch exakt operierende wissenschaftliche Disziplin auf ausgefeilte objektivierbare Beobachtungsmethoden zur Wahrnehmungs- und Interaktionsanalyse setzt und als solche interessante Erkenntnisse hinsichtlich der frühesten Phase menschlichen Lebens, hinsichtlich möglicher Auswirkungen früher emotionaler Bindungserfahrungen auf spätere Bindungsbeziehungen (vgl. Main, 1997) und hinsichtlich der Veränderung bereits erworbener Bindungsmuster durch spätere Beziehungserfahrungen liefert (vgl. Zimmermann, 1997), legt die Psychoanalyse ihr Augenmerk auf subjektivierte Beziehungen (vgl. Perner, 2007, S. 83). In der Distanzierung von der klassischen Position Freuds, die das Kind tendenziell als ein von Trieben beherrschtes Einzelwesen betrachtet, hat sich die Psychoanalyse in den vergangenen drei bis vier Jahrzehnten verstärkt mit den frühesten Objektbeziehungen beschäftigt. Sie hat sich dabei nicht allein auf systematische und nicht-systematische Beobachtungen von Kindern beschränkt (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 43), sondern darüber hinaus versucht, im Rahmen der analytisch-therapeutischen Behandlung von Kindern, in der rekonstruktiven Begegnung von Erwachsenen mit der eigenen Kindheit im analytisch-therapeutischen Setting sowie in der Analyse kultureller Produktionen Einsichten in kindliche Entwicklungsprozesse zu gewinnen (vgl. Figdor, 2001a, S. 79).

In einem zweiten Schritt werden drei sozialisationstheoretische Konzeptionen beleuchtet, die sich auf die Psychoanalyse im Sinne einer Basistheorie zur Beschreibung und Erforschung des Verhältnisses von Subjekt und Umwelt stützen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ob sich aus der Art und Weise, wie diese Ansätze psychologische und soziologische Betrachtungen miteinander verknüpfen und den Zusammenhang von psychischer Strukturbildung, Strukturentwicklung und Strukturveränderung im Austausch des Subjekts mit der mittelbaren und unmittelbaren sozialen Umwelt, mit der Gesellschaft und mit gesellschaftlichen Institutionen beschreiben (vgl. Klafki, 1984), pädagogisch relevate Erkenntnisse ableiten lassen. Dabei gilt es unter anderem auch Befürchtungen zu hinterfragen, denen zu Folge das Einfließen der Psychoanalyse in die Sozialisationstheorie auf wissenschaftssystematischer Ebene zur Auflösung von Pädagogik in Sozialisationsforschung (vgl. Braun, 1981) und zu einem zunehmenden Verlust „... ihrer radikalen [pädagogischen] Konzepte ...“ (Aichhorn, 2001, S. 43) führen

könnte. Von Interesse ist vor allem auch die Frage, ob es auf der Grundlage derartiger Konzepte gelingen kann jene Schwachstellen zu vermeiden, die kulturtheoretischen Zeitdiagnosen (vgl. Beck, 1986) oder sozialisationsgeschichtlichen Befunden (vgl. Preuss-Lausitz et al., 1995) aus pädagogischer Sicht inhärent sind. Kulturtheoretische Diagnosen charakterisieren allgemein-gesellschaftliche Entwicklungen, tendieren jedoch auf Grund ihrer unzureichender Differenzierungen von soziologischen und psychologischen Kategorien dazu, Veränderungen in der äußeren Lebensrealität leichtfertig und unvermittelt auf die Beschreibung innerer Zustände zu übertragen (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 128). Sozialisationsgeschichtliche Betrachtungen liefern sehr genaue Beschreibungen von Veränderungen der äußeren Rahmenbedingungen kindlicher Sozialisation und von Sozialisationscharakteren, die sich als Folge dieser Veränderungen entwickeln. In beiden Fällen bleibt jedoch die für Pädagogen und Pädagoginnen wichtige Frage unbeantwortet, wie konkrete (Mangel-) Erfahrungen der äußeren Lebenswelt vom einzelnen Kind verarbeitet werden (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 26). Nicht thematisiert werden von diesen Disziplinen auch konkrete pädagogische Maßnahmen, mit deren Hilfe der einzelne Lehrer mit Berufung auf seine pädagogische Verantwortung und unter Ausnützung seiner Gestaltungsfreiheit den besonderen Bedürfnissen „schwieriger“ Kinder gerecht werden und dort auf Distanz zu gesellschaftlichen Entwicklungen und institutionellen Vorgaben gehen kann und soll, wo er negative Auswirkungen auf das kindliche Fühlen, Denken und Handeln für wahrscheinlich hält (vgl. Reiser, 1990, 267).

Das struktur-funktionale Konzept Talcott Parsons’, das sich mit dem komplexen Verhältnis von Gesellschaft und Persönlichkeitsentwicklung auseinandersetzt, leistet eine sehr genaue Beschreibung jenes Prozesses, in dessen Verlauf das Kind auf innerfamilialen Strukturen gründende dyadische und trianguläre Beziehungserfahrungen macht. Letztere vollziehen sich im Medium der Beziehungen des Kindes zum Vater und zu den Eltern als Paar und haben die Funktion, dem Kind geschlechts- und altersspezifische Verhaltenserwartungen über zu Normen spezifizierte kulturelle Werte zu vermitteln. Der in der klassischen psychoanalytischen Theoriebildung verhaftete Ansatz Parsons’ bietet zum einen Gelegenheit zur Diskussion wissenschaftstheoretisch bedeutsamer Aspekte der Triangulierung. Zum anderen wird die von ihm einseitig auf die Absicherung von gesellschaftlicher Stabilität und Ordnung beschränkte, kindliche Autonomiebestrebungen sowie emotionale und kommunikative Bedürfnisse des Kindes missachtende Funktion der Schule zum Anlass für eine Perspektivenerweiterung genommen, die die Begegnung des Kindes mit dem „Dritten“ nicht allein auf die Konfrontation mit gesellschaftlichen und institutionsspezifischen Normen und Regeln beschränkt. Auch die Schule von heute tendiert dazu, ihre Schüler und Schülerinnen zu funktionalisieren, sie in soziale Rollen einzuüben und sie primär danach zu beurteilen,

ob sie sich normenkonform verhalten und einen reibungslosen, konflikt- und störungsfreien Unterricht ermöglichen.

Das materialistisch-hermeneutisch orientierte Konzept Lorenzers thematisiert die kindliche Sozialisation als einen Prozess, in dessen Verlauf objektive (gesellschaftliche) Strukturen im Medium frühkindlicher Interaktionsprozesse in subjektive (psychische) Strukturen einfließen. Im Unterschied zu Parsons, der die Familie als einen Ort der Einübung in soziale Rollen analysiert, thematisiert Lorenzer den sich primär über die Person der Mutter vollziehenden gesellschaftlichen Einfluss der sozialisierenden Umwelt auf das Kind. Es sind die im Laufe der eigenen Sozialisation aufgebauten Interaktionsstrukturen der Mutter, die ihre Reaktionen auf die kindlichen Bedürfnisse beeinflussen, Einigungsprozesse verhindern und sich als Widersprüchlichkeit und Inkonsistenz präsymbolischer Interaktionsformen in der psychischen Struktur des Kindes niederschlagen. Die Hoffnung auf erkenntnisrelevante Aussagen im Zusammenhang mit der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellung gründet auf zwei Implikationen dieses Ansatzes. Zum einen stellt Lorenzer Überlegungen in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen, die sich auf die Genese und auf die Folgen defizitärer kindlicher Symbolisierungsfähigkeit und damit auf ein Phänomen beziehen, das auch Kinder und Jugendliche von heute betrifft. Symbole sind nicht nur die Grundlage für die sprachliche Verständigung. Sie sind darüber hinaus unverzichtbar für das Entstehen von Bewusstsein als ein „... Bezugspunkt des sich seiner selbst in der Beziehung zur Welt bewusst-seins, im Sinne eines wissenden Ich-Selbst“ (Haesler, 2000, S. 33), weshalb Symbolbildung auch untrennbar mit dem innerpsychischen Prozess der Triangulierung verbunden ist. Zum anderen nützt Lorenzer die Psychoanalyse als ein Modell, auf dessen Grundlage sich die Ausbildung von Persönlichkeitsstrukturen in Abhängigkeit von (früh-) kindlichen Interaktionsbeziehungen beschreiben lässt. Vor diesem Hintergrund wird versucht, aus dem Konzept Lorenzers Anhaltspunkte hinsichtlich der Beeinflussung der Triangularität als psychische Struktur und als unabdingbare Voraussetzung für die kindliche Symbolisierungfähigkeit, für das bewusste kindliche Erleben, für die kindliche (Selbst-) Reflexion und für das kindliche Denken und zu nützen.

Das Konzept Bernfelds ist ein ebenfalls marxistisch beeinflusster sozialisationstheoretischer Ansatz, der in der Wechselwirkung von seelischer Entwicklung und „sozialem Ort“ die Ursache für eine bestimmte Symptomatik erkennt. Im Fokus der vorliegenden Erörterung stehen zwei von Bernfeld geprägte und in ihrer Bedeutung für die Pädagogik ausformulierte Begriffe. Der „soziale Ort“ (Bernfeld, 1971 a) bezeichnet in der für pädagogisches Handeln relevanten Dimension die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich dieses Handeln vollzieht und in deren Rückwirkung auf das innere Erleben des Kindes Bernfeld die Ursache für dessen Handeln im Sinne von „... Realfolgen des eigentlichen Symptoms …“ (Bernfeld, 1971a, S. 222) erkennt und

das es durch Veränderungen im kindlichen Erleben positiv zu beeinflussen gilt. Der zweite bedeutsame Begriff ist die „Tantalussituation“. Sie dient Bernfeld zur Beschreibung der Lage, in der sich Kinder und Jugendliche des Proletariats und Kleinbürgertums befinden. Die Situtation des Tantalus, die diesem der Sage nach von den Göttern auferlegt wurde und ihn dazu verdammte „mitten in der erregendsten Fülle machtlos entbehren zu müssen“ (Bernfeld, 1971b, S. 340), subsummiert bei Bernfeld ökologische und psychologische Aspekte, Wünsche und Sehnsüchte, deren Ursprung in der subjektiven Wahrnehmung der realen Lebenssituation durch das Individuum liegt. In der vorliegenden Erörterung wird die „Tantalussituation“ als Angelpunkt für Überlegungen zur Lage von „schwierigen“ Kindern genommen, die auf Grund unzureichender emotionaler Zuwendung und kaum inneren Halt bietenden autoritärer Abhängigkeiten Gefangene ihrer geschwächten triangulären psychischen Strukturen und unfähig zur Reflexion ihrer selbst und ihrer Beziehung zur Welt sind. Der Begriff „Tantalussituation“ wird auch auf die Lage von Pädagogen und Pädagoginnen projiziert, die trotz oder gerade wegen ihrer pädagogischen Absicht, Konflikte im Umgang mit „schwierigen“ Kinder zu vermeiden, ihre Machtlosigkeit erkennen und sich frustriert und überfordert in den fachlich orientierten Dialog flüchten. Vor diesem Hintergrund wird nach möglichen Antworten auf die Frage gesucht, wie die Psychoanalyse Lehrern dabei helfen kann Schule als einen ‚triadischen Raum’ zu entwickeln, an dem sowohl das psychische Erleben realer kindlicher Erfahrungen als auch jene „seelischen Tatsachen im Erzieher“ positiv beeinfusst werden können, die sie in ihrer pädagogischen Handlungsfähigkeit einschränken.

Psychoanalytische Theoreme im Kontext sozialisationstheoretischer Konzeptionen lassen bestimmte Aspekte erkennen, die für die Ausgestaltung von Schule als ‚triadischer Raum’ von Bedeutung sind. Für eine umfassende Charakterisierung und Begründung psychoanalytisch orientierten pädagogischen Handelns, das im Besonderen die Förderung der kindlichen Triangularität anstrebt, erweisen sich die diskutierten Konzepte jedoch als wenig hilfreich. Daher wendet sich das Erkenntnisinteresse des **dritten Kapitels** zunächst den besonderen Wesensmerkmalen einer kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse zu, die einem eigenen wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis folgenden sich darum zu bemühen hat, der Komplexität des von Natur und Kultur beeinflussten menschlichen Seins gerecht zu werden. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang unter anderem, in welcher Weise Erkenntnisse der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse für die Pädagogik nutzbar gemacht werden können. Im Blickfeld steht dabei unter anderem die Frage nach dem emanzipatorischen Potenzial der Psychoanalyse und danach, wie dieses von der Pädagogik genützt werden kann, um das aus Sicht der Psychoanalyse von inneren und äußeren Konflikten belastete Kind bei der seiner psychischen Entwicklung zu unterstützen. Die Auseinandersetzung mit Fragen

nach dem emanzipatorisch-gesellschaftkritischen Potenzial der (kulturtheoretisch orientierten) Psychoanalyse und seiner Bedeutung für die Pädagogik führt zur Thematisierung des Stellenwerts, den die Psychoanalyse der Erziehung beimisst und der sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit mit „schwierigen“ Kindern. Die Diskussion dessen, was in der erzieherischen Einflussnahme auf das Kind aus psychoanalytischer Sicht anzustreben ist, führt zur Beschäftigung mit dem Autonomiebegriff, der sich innerhalb der Pädagogik als relativ unbestimmt und widersprüchlich erweist. Seine Aufarbeitung im Kontext einer psychoanalytischen Theoriebildung soll Rückschlüsse auf das konkrete pädagogische Handeln ermöglichen.

Auf der Grundlage der im Verlauf dieser Erörterung gewonnenen Erkenntnisse widmet sich das **vierte Kapitel** zunächst dem psychoanalytischen Verstehen, das als der eigentliche Schlüssel zur Entfaltung des emazipatorischen Potenzials der Psychoanalyse in der Pädagogik angesehen wird. Ausgehend von der Zielsetzung, psychoanalytisches Verstehen als eine Möglichkeit des Pädagogen zur Erhellung der Ausformung kindlicher Subjektivität innerhalb eines historisch-gesellschaftlichen Kontextes und zur Aufdeckung und Überwindung von Widersprüchen und Beschränkungen des eigenen pädagogischen Denkens und Handelns zu nützen, wird es zunächst als ein auf den Pädagogen bezogener Bewusstwerdungsprozess diskutiert. In einem zweiten Schritt wird das psychoanalytische Verstehen als ein Bewusstwerdungsprozess auch des Kindes thematisiert, der sich im Medium eines die Aufdeckung und Überwindung von Konflikten und Widersprüchen anstrebenden triangulär organisierten Dialogs vollzieht und das Kind dabei unterstützen soll, dyadisch geprägte psychische Strukturen zu überwinden und reflexives Denken zu entwickeln, das es zum Erkennen des Sinns und der Bedeutung des eigenen Lebens und zum Erfassen seiner Beziehung zu anderen befähigt. Ein dritter in diesem Kontext wichtiger Aspekt des psychoanalytischen Verstehens ist seine Realisierung in der Distanz zur pädagogischen Praxis im Rahmen der Supervision und die damit verbundene Möglichkeit des in belastete Beziehungsprozesse mit seinen Schülern und Schülerinnen verstrickten Pädagogen, institutionell bedingte Strukturprobleme und Paradoxien aufzudecken und eigene pädagogische Einstellungen und Wahrnehmungsraster zu überwinden, die ihn in seiner Beziehungs- und Erziehungsarbeit behindern. Der zweite Abschnitt des vierten Kapitels beleuchtet drei Wesensmerkmale, die nach Ansicht des Verfassers für psychoanalytisch orientiertes pädagogisches Handeln charakteristisch sind. Mit Bezugnahme auf klassische und jüngere psychoanalytisch orientierte pädagogische Konzepte wird dabei versucht, die Bedeutung dieser Merkmale als einander wechselseitig beeinflussende und durchdringende Dimensionen des dialogischen Prinzips der Psychoanalyse für die Konstituierung von Schule als ‚triadischer Raum’ zu begründen.

2. Die Psychoanalyse als Modell zur Beschreibung der psychischen Verarbeitung der inneren und äußeren Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen

2.1 Grundlagen psychoanalytischer Theoriebildung und Forschung

Die Psychoanalyse wurde von Freud als ein Modell zur Beschreibung und Erklärung einer krisenhaften und in Phasen verlaufenden kindlichen Entwicklung geschaffen. Als Persönlichkeitstheorie, der zu Folge menschliches Verhalten weitestgehend intrapsychisch determiniert ist, galt das Hauptinteresse der klassischen Psychoanalyse den äußeren und inneren Konflikten, die aus dem Widerstreit von inneren Trieben und äußeren Zwängen resultieren und das heranwachsende Kind zur ständigen Gratwanderung zwischen Triebbefriedigung und sozialer Akzeptanz zwingen. Konflikte spielen aus psychoanalytischer Sicht eine zentrale Rolle bei der Entstehung von (neurotischen) Störungen, wobei nicht die Existenz von inneren und äußeren Konflikten und Belastungen das eigentliche Problem darstellt, sondern vielmehr die Beschaffenheit von unbewussten intrapsychischen Konflikten „... und/oder die Art ihrer (Schein-) >>Lösungen<<“ (Mentzos, 2000, S. 75). Um die sich im Laufe der kindlichen Entwicklung ihrem Wesen nach verändernden inneren Konflikte zwischen biologisch vorgegebenen und sozial vorherrschenden Kräften beschreiben zu können, entwickelte Freud das Instanzen- oder Strukturmodell der Persönlichkeit, mit dessen Hilfe sich die Genese und Veränderung der Persönlichkeit und die psychischen Aktivitäten des Individuums in seinen Beziehungen zu Bedingungen und Erwartungen der sozialen Umwelt, die Internalisierung von gesellschaftlichen Normen, die Gewissensbildung und Selbstzensur des Individuums sowie die Persönlichkeitsentwicklung als ein ontogenetisch strukturierter, in einem gesellschaftlichen, je historisch geprägten und institutionell bestimmten Gefüge ablaufender Prozess erklären lassen.

Die psychische Struktur des Individuums ist das Ergebnis des Zusammenwirkens unterschiedlichster „... Erinnerungsspuren aus den vielen Szenen des Alltags ...“ (Muck, 2001, S. 16). In der psychoanalytischen Terminologie ist vom „psychischen Apparat“ die Rede, der bei dem aus Sicht der klassischen Psychoanalyse als Triebbündel zur Welt kommenden Kind nur aus dem „Es“ besteht und der sich im Verlauf komplizierter Interaktionsprozesse zwischen Anlage und Umwelt weiter entwickelt. Die psychische Instanz des „Es“ akkumuliert all das, „was ererbt, bei Geburt mitgebracht, kostitutionell festgelegt ist“ (Freud, 1977, S. 9). Das „Es“ ist Sitz der Triebe, es ist dem Menschen in großen Teilen unbewusst und drängt ein Leben lang nach Lustgewinn und Triebbefriedigung. Das „Ich“ entwickelt sich unter dem Einfluss der realen Außenwelt aus dem „Es“, es gilt als „Vollstrecker der Triebe“ (Brenner, 1978, zit. nach Mühlbauer,

1980, S. 36), stellt Beziehungen zur Umwelt her und ist für Triebunterdrückung, Befriedigungsaufschub und Realitätsprüfung verantwortlich. Der Terminus „Ich“ diente ursprünglich sowohl der Beschreibung eines Teiles des psychischen Apparates als auch zur Bezeichnung der Gesamtperson. Daher führte Hartmann den Begriff des „Selbst“ zur Kennzeichnung der inneren Bilder ein, die sich das Individuum von sich macht. In späteren Auslegungen wurde das „Selbst“ als eigenständige intrapsychische Struktur zur Regulierung des Selbstwertgefühls angesehen und zu einer „... übergeordneten intrapsychischen Organisation ...“ (ebd., S. 42) erweitert, die das Dreiinstanzenmodell als Subsystem beinhaltet.

Aus dem „Ich“ entwickelt sich das „Über-Ich“ als „jüngste Instanz“ (Mühlbauer, 1980, S. 37) des psychischen Apparates. Als „... Niederschlag während der langen Kindheitsperiode, während der der werdende Mensch in Abhängigkeit von seinen Eltern lebt ...“ (Freud, 1977, S. 10), stellt das „Über-Ich“ eine Art Gewissensinstanz dar, die in der Regel das Verhalten der Eltern verkörpert. Mit der Ausbildung des „Über-Ich“, das sich unter anderem für die Beschreibung des sich Fügens und Unterwerfens und der Übernahme fremder Interessen in das eigene Denken und Verhalten im Erziehungsprozess und zur Erklärung der sich daraus ergebenden emotionalen Konsequenzen eignet (vgl. Braun, 1984, S. 486), verinnerlicht das Kind elterliche Normen, Verhaltensregeln, Wertvorstellungen, soziale Einstellungen und moralische Ansprüche. Dieser Abschitt in der psychischen Strukturbildung stellt daher auch für Freud die erste soziokulturelle Prägung des Kindes dar (vgl. Strzelewicz, 1974, S. 195) und leitet den „Dreifrontenkrieg“ (Hartmann, 1960, zit. nach Mühlbauer, 1980, S. 36) ein, womit Hartmann die konflikthaften Beziehungen des „Ich“ zum „Es“, zum „Über-Ich“ und zur Realität bezeichnet.

Konflikte, Erfahrungen, Wünsche und Ängste manifestieren sich als unbewusste psychische Inhalte und beeinflussen das in Sinnzusammenhängen ablaufende innerpsychische Geschehen, Erleben, Selbsterleben und Verhalten des Individuums nachhaltig (vgl. Muck, 2001, S. 15). Unbewusste psychische Inhalte bilden aus psychoanalytischer Sicht auch den zentralen Hintergrund von Konflikten im Erziehungsgeschehen, die weder durch eine in der Institution Schule vorherrschende „... behavioral verkürzte ...“ (Brandl, 2007, S. 114) und auf die „... Fabrikation der rational-‘normalisierten’ Subjektivität ...“ (ebd.) ausgerichtete pädagogische Sichtweise gelöst werden können, noch durch repressives Verhalten oder moralische Appelle von Pädagogen und Pädagoginnen. Unbewusste Vorgänge aufgreifen und verstehen zu können ist auch für Füchtner (1979) der entscheidende Vorteil der Psychoanalyse gegenüber der von den traditionellen psychologischen Schulen beeinflussten und insbesondere von der Verhaltenspsychologie mit ihrer Fokussierung von Reiz-Reaktions-Vorgängen dominierten pädagogischen Psychologie (vgl. Füchtner, 1979, S.

25). Insgesamt gesehen stellt die Psychoanalyse als wissenschaftliche Methode und als therapeutisches Verfahren einen „theoretisch anspruchsvollen Versuch der Verknüpfung von allgemein-kategorialen Bestimmungen und aktual-empirischen Beobachtungen und Erfahrungen“ (Braun, 1984, S. 478) dar, der seinen Niederschlag auch im pädagogischen Denken und Handeln gefunden hat.

Kritiker werfen der Psychoanalyse allerdings vor, sich in ihrer Forschungsarbeit an kategorialen Grundbestimmungen wie jenen des psychischen Apparates zu orientieren, die selbst nicht wissenschaftlich abgeleitet seien. Zudem stütze sich ihr wissenschaftliches Vorgehen auf Arbeitshypothesen, die sich weniger auf quantitativ erfahrbare Inhalte beziehen als vielmehr auf solche, die ihre Bedeutung und ihren Stellenwert innerhalb des psychoanalytischen Modells durch die Interpretation lebensgeschichtlicher Sinnzusammenhänge erlangen (vgl. Muck, 2001, S. 13). Dieser Kritik liegt eine „orthodox-naturwissenschaftliche“ Denkhaltung zu Grunde. Sie ignoriert, dass auch „exakte“ Wissenschaften wie die Psychologie, die Physik oder die naturwissenschaftlich fundierte Schulmedizin sich Modellvorstellungen bedienen, die der empirischen Überprüfung nicht immer Stand halten und in der Folge aufgegeben, revidiert oder ergänzt werden müssen. Grundannahmen der Psychoanalyse wie das Zusammenwirken biologisch vorgegebener, interaktioneller und gesellschaftlicher Momente, die Existenz und die Wirksamkeit unbewusster psychischer Inhalte auf das menschliche Erleben, Selbsterleben und Verhalten oder in Sinnzusammenhängen ablaufende psychische Vorgänge haben sich mit Muck (2001) über Jahrzehnte psychoanalytischer Forschung hinweg vielfach bestätigt, weshalb sie auch mit hoher Wahrscheinlichkeit als Fakten angenommen werden dürfen (vgl. ebd., S. 14).

Ähnlich wie die Psychoanalyse entwickelte sich auch die Homöopathie mit ihrem phänomenologischen Zugang zum Patienten zu einer „Erfahrungsmedizin“ (Muchitsch, 2003, S. 851). Als solche konnte sie sich im Laufe der Zeit als wissenschaftlich anerkannte Methode in Koexistenz mit der naturwissenschaftlichen Erklärungsmedizin etablieren. Wie die Psychoanalyse leitet auch die Homöopathie ihre Gesetzmäßigkeiten aus der Erfahrung ab und ist sie nicht um unmittelbare Symptombeseitigung bemüht. Die Psychoanalyse versucht in ihrer Hinwendung zur inneren Realität, einem Bereich, der sich der direkten Beobachtung entzieht, jene verborgenen Strukturen zu erkennen, zu verstehen und zu verändern, die sich hinter einem Symptom verbergen. Das ist deshalb möglich, weil jedes Symptom über einen „... kommunikativen Aspekt ...“ (Mentzos, 2000, S. 86) verfügt, der es erlaubt, das jeweilige Symptom zu entschlüsseln und die in ihm enthaltenen Mitteilung zu beantworten. Damit steht die Psychoanalyse als die bis heute „einzige Form empirischer Forschung, welche den historischen Wandlungen der Formen der Innerlichkeit auf die Spur kommt“ (Horn, 1974, zit. nach Gerspach, 1981, S. 21), in krassem Gegensatz zu der auf lerntheoretischen Theoremen aufbauenden

Verhaltensmodifikation und zu medizinisch-behavioristisch ausgerichteten Modellen (vgl. Brandl, 2007, S. 118), die sich mit Berufung auf exakter Wissenschaftlichkeit (vgl. Bittner, 1996, S. 15) primär an sichtbaren und objektivierbaren Fakten orientieren. Der die Psychoanalyse dominierende Konfliktbegriff ist kein Monopol dieser Disziplin, die sich bei der Erklärung der Genese pathologisch wirkender Konflikte ihrerseits auf Lernvorgänge bezieht (vgl. Mentzos, 2000, S. 80). Der wesentliche Unterschied von Psychoanalyse und Verhaltenstherapie liegt vielmehr in den Bedeutungen, die die beiden Disziplinen Konflikten beimessen. Während die Verhaltenstherapie (neurotisches) Verhalten als vielfache, mehr oder weniger zufällig sich addierende Konditionierungen betrachtet, fokussiert die Psychoanalyse die Internalisierung des Konfliktes, der sich in der psychischen Struktur manifestiert und das künftige Denken und Handeln des Individuums sowie auch künftige Lernvorgänge beeinflusst (ebd., S. 82).

Eine der Stärken von Psychoanalyse als Erfahrungswissenschaft liegt darin, dass sie ihre Erkenntnisse nicht aus objektivierbaren Beobachtungen gewinnt, sondern in subjektivierten Beziehungen (vgl. Perner, 2007, S. 83). In diesem Sinne handelt es sich bei der Psychoanalyse auch um kein quantifizierendes Verfahren, sondern um ein qualifizierendes, das versucht, aus lebensgeschichtlichen Zusammenhängen Ursachen für ein bestimmtes Verhalten zu ermitteln und entsprechende Veränderungen in diesem Verhalten herbei zu führen. Die Arbeiten von Spitz, Mahler und Winnicott führten zur Revidierung der Grundthese der Psychoanalyse Freuds, der zu Folge der Erwachsene in seiner Existenz durch frühe Kindheitserfahrungen determiniert wird. Damit wurde der Weg für eine stärkere Berücksichtigung der für die Ich-Entwicklung des Kindes bedeutsamen frühesten (konflikthaften) Objektbeziehungen geebnet, worunter die Psychoanalyse Beziehungen des Individuums zu psychologisch bedeutsamen Dingen und Personen versteht, auf die sich seine libidinösen und aggressiven Srebungen richten (vgl. Figdor, 2001a, S. 65). Aus Sicht der Objektbeziehungspsychologie beeinflussen frühe Objektbeziehungen die Ausbildung der in der psychoanalytischen Terminologie als Selbst- und Objektrepräsentanzen bezeichneten inneren, subjektiven und meist uneinheitlichen Bilder, die das Individuum von sich selbst und von Objekten entwirft und haben sie weitreichende Auswirkungen auf die kindliche Persönlichkeits-entwicklung.

Objektbeziehungen verursachen psychische Konflikte, sie verändern sich im Verlauf der Konfliktbewältigung, beeinflussen die Qualität späterer Interaktionsbeziehungen (vgl. Figdor, 2001a, S. 231) und kommen als mögliche Ursachen für Beziehungsprobleme, Konflikte, Störungen und Verhaltensauffälligkeiten im Schulalltag in Betracht. In diesem Sinn bieten objektbeziehungstheoretische Erkenntnisse Pädagogen und Pädagoginnen die Möglichkeit, „auffälliges“ Verhalten „schwieriger“ Kinder nicht biologistisch verkürzt als von Geburt an in ihrem Wesen verankert zu betrachten, sondern als

Reinszenierungen traumatischer Sozialisationsbedingungen zu deuten (vgl. Warzecha, 1997, S. 59) und ihre Beziehung zum Kind in ihrer doppelten Bedeutung als inneres und äußeres Geschehen im Sinne sozialer Realität zu verstehen (vgl. Ertle & Neidhardt, 1994, S. 15). Die Ausprägung früher Objektbeziehungen wird wesentlich davon bestimmt, ob und in welchem Maße die physiologischen und libidinösen Oralbedürfnisse des Kindes und sein Bedürfnis nach Sicherheit, Kontakt, Selbstständigkeit und Expansion befriedigt werden. Hauptverantwortlich dafür ist aus Sicht der Objektbeziehungspsychologie die Qualität der Mutter-Kind-Dyade, die auch heute noch breiten Raum für pädagogisch interessante Interpretationen und Schlussfolgerungen dahin gehend zulässt, wie sich Störungen frühkindlicher Interaktionsprozesse in der Psyche des Kindes manifestieren und seine Dialogfähigkeit, Idenditätsbildung und moralische Entwicklung beeinträchtigen. So betrachtet beispielsweise Winnicott (1976) das Erfahren eines zuverlässigen „Gut-genug-versorgt-Werdens“ (Winnicott, 1976, S. 126) im Säuglings- und Kindesalter als notwendige Voraussetzung für eine gesunde psychische Entwicklung oder erkennt Erikson die Bedeutung fürsorglichen mütterlichen Verhaltens für die Genese des „Urvertrauens“ als das lebenslang dauernde Gefühl in einer guten, den eigenen Bedürfnissen entsprechenden Welt zu leben (vgl. Figdor, 2001a, S. 79). Wie wichtig es für die kindliche Selbstwahrnehmung des Kindes ist, dass die primäre Bezugspersone bereit und in der Lage ist spontane Gesten des Säuglings aufzunehmen und auf diese zu reagieren, wird auch mit Spitz (1976) deutlich. Er beschreibt die Mutter-Kind-Dyade als eine von der anaklitischen Haltung des Säuglings und der diatrophen Haltung der Mutter dominierte Beziehung (vgl. Spitz, 1976, S. 71 ff), die zur Entwicklung eines kreisförmigen, kontinuierlich ablaufenden und vom ständigen Austausch von Handlung und Reaktion geprägten „Dialogs“ führt. In Verlauf dieses Prozesses, in dem der durch die antizipatorische Funktion von Gefühlen ausgelöste und in Gang gehaltene Dialog allmählich zu weiterer Komplexität fortschreitet, entwickelt das Kind erste Vorstellungen von Belebtem und Unbelebtem und wird die eigentliche Grundlage für Objektbeziehungen und menschliches Sozialverhalten geschaffen. Sich ständig wiederholende unangemessene Reaktionen der Mutter auf die Bedürfnisse des Kindes unterbrechen die aus einer antizipatorischen, einer appetitiven und einer konsumatorischen Phase bestehenden „Aktionszyklen“ (ebd., S. 95) und führen zur „Entgleisung des Dialogs“ (ebd., S. 100) mit schwer wiegenden Folgen für die weitere Ich-Bildung, für die Entwicklung kindlicher Ich-Funktionen und für spätere Interaktionsbeziehungen.

Das einseitig auf dyadische Beziehungen gerichtete Forschungsinteresse objektbeziehungstheoretischer Konzeptionen stieß jedoch selbst innerhalb dieser psychoanalytischen Richtung zunehmend auf Kritik und führte gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts zur Wiederentdeckung des Vaters als Identifikationsmodell und

Repräsentant der symbolischen Ordnung der Gesellschaft. Wie jüngere Befunde zeigen, kann das physische und/oder psychische Fehlen des Vaters zu massiven psychischen Problemen des Kindes führen und zu einem ursächlichen Faktor der Psychopathologie werden (vgl. Diltsch, 1991, S. 62). Verwahrlosungserscheinungen, regressives Verhalten (vgl. Neidhardt, 1984, S. 77) oder, wie Grösche (1994) mit Verweis auf Denecke und Trapp (1982) diagnostiziert, die völlige Blockade von Lern- und Entwicklungsfortschritten (vgl. Grösche, 1994, S. 23), sind nur einige Beispiele für die möglichen Folgen des Fehlens des Vaters als geeignetes Identifikationsobjektes für den Knaben oder einer ausschließlich mütterlichen Erziehung, in der das unbewusste Bedürfnis nach väterlicher Autorität unbefriedigt bleibt (vgl. Olivier, 1997, S. 163). Die mangelnde Gegenwärtigkeit des Vaters spiegelt sich auch in der Beziehung der Mutter zum Vater wider. Dadurch, dass sich die Begegnung des Kindes mit dem „Dritten“ über die Mutter vollzieht, beeinflusst eine nicht libidinös besetzte Mutter-Vater-Beziehung auch die intrapsychische Bedeutung, die der Vater für das (männliche) Kind spielt und verhindert der „Vater-in-der-Mutter die allmähliche Bedeutungsaufladung des real anwesenden Vaters für das Kind“ (vgl. Dammasch, 2008, S. 24 ff).

Mit der Wiederentdeckung des Vaters und mit der Wiederbesinnung auf die Notwendigkeit von geschlechtlichen und generationalen Differenzierungen trat auch der von der klassischen Psychoanalyse thematisierte ödipale Konflikt erneut in das Blickfeld psychoanalytischer Betrachtungen. In jüngeren Forschungsarbeiten zur Triangulierung wird die Ausbildung der väterlichen Dimension in der Erziehung im Gegensatz zur klassischen Sichtweise Freuds jedoch nicht auf das zeitlich begrenzte ödipale Erleben des Vaters als „Dritten“ beschränkt, sondern als ein bereits sehr frühes Wirksamwerden einer „... wie immer geordneten Autorität ...“ (Bergmann, 2007, S. 59) interpretiert, die dem Kind „... in einem weiteren Sinn überhaupt erst die Fähigkeit zum emotionalen Selbstzugang“ (Bergmann, 2007, S. 59) ermöglicht. Mit der Annahme einer triadischen Form der Objektbeziehung, ein Vorgang, in dessen Verlauf vom Kind drei Objektbeziehungen verinnerlicht werden (vgl. Winkler, 2000, S. 21), wuchs das Interesse an präödipalen Triangulierungsvorgängen und wurde der Weg für neue Erkenntnisse geebnet. Ihnen zu Folge entwickelt sich die bereits als genetisches Potenzial vorhandene Triangulierung im Medium realer Interaktionserfahrungen (vgl. Dammasch, 2008, S. 26 ff). Dabei handelt es sich um einen in mehreren Stufen ablaufenden Prozess, der im Kontext der vorliegenden Erörterung primär hinsichtlich seines Ergebnisses im Sinne einer in der kindlichen psychischen Struktur vorgegebenen Ausgangssituation für die pädagogische Arbeit in der Schule von Bedeutung ist.

2.2 Die Psychoanalyse im Kontext sozialisationstheoretischer Konzepte

Die klassische Psychoanalyse betrachtet die menschliche Entwicklung als Ergebnis einer Wechselwirkung von inneren, biologisch determinierten und äußeren, sozial bedingten Kräften. Von Freud selbst wurde sie jedoch nicht als Modell zur systematischen Verknüpfung sozialstruktureller Tatbestände mit den in verschiedenen Sozialisationsinstanzen ablaufenden Erziehungsprozessen und ihrer individuellen Verarbeitung durch die betroffenen Kinder und Jugendlichen konzipiert (vgl. Pressel, 1980, S. 93). Vielmehr fokussiert Freud innerfamiliale Verhältnisse, die er für den erfolgreichen Verlauf der kindlichen Entwicklung vom Triebbündel zum Kulturmenschen verantwortlich macht und fordert daher, „... den Hauptnachdruck der Erziehung auf die ersten Kinderjahre, vom Säuglingsalter an, zu verlegen“ (Freud, 1916-1917, zit. nach Grösche, 1994, S. 105). Freuds Interesse konzentriert sich auf die (bürgerliche Klein-) Familie als eine „dynamische Einheit“ (Pressel, 1981, S. 37), die das Individuum primär durch unbewusste affektive Prozesse prägt. Gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge der Subjektentwicklung bleiben hingegen mehr oder weniger unberücksichtigt. Die Vernachlässigung der weiteren gesellschaftlichen Bezüge der Familie und der gesellschaftlichen Rückwirkungen auf diese Institution durch die klassische Psychoanalyse wird von ihren Kritikern als eine ihrer Schwachstellen bezeichnet (vgl. Braun, 1984, S. 486). Für Winnicott (1974) hingegen ist sie ihr hervorragendes Verdienst, weil sie damit die enorme Bedeutung der Familie für die kindliche Entwicklung betont. Weitgehend von den „ererbten Tendenzen“ (Winnicott, 1974, S. 124) zur Reifung, zur Integration der Persönlichkeit, zum Aufbau eines Selbst, zur Aufnahme von Objektbeziehungen u.a.m. abhängig, wird die kindliche Entwicklung dieser Sichtweise entsprechend maßgeblich von Faktoren beeinflusst, die in den innerfamiliären Verhältnissen verortet sind und sich nachhaltig auf die Umsetzung genetisch vorgegebener Tendenzen in konkrete Reifungsprozesse auswirken. Und auch aus der Sicht der modernen psychoanalytischen Forschung haben die Binnenstruktur der Familie und innerfamiliäre Interaktionsprozesse einen wesentlichen Einfluss auf die psychische Entwicklung des Kindes, die allerding immer auch von den jeweils herrschenden historischen und kulturellen Bedingungen beeinflusst wird. (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 27).

Ihre Verortung im Grenzbereich von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung versetzt die Psychoanalyse in der Lage, die psychische Strukturbildung, Strukturentwicklung und Strukturveränderung des Individuums nicht nur im Austausch mit seinem unmittelbaren sozialen Umfeld zu erklären, sondern auch den Zusammenhang von Gesellschaft, gesellschaftlichen Institutionen und dem Subjekt zu analysieren (vgl. Ahrbeck, 2007b). In der Sprache der klassischen Psychoanalyse geht es

dabei um die Entwicklung und Funktionen des „Ich“ und um die Beziehungen des „Ich“ zum „Es“, zum „Über-Ich“ und zur Realität (vgl. Mühlbauer, 1980, S. 28 f). Ihre wissenschaftliche Verortung der Psychoanalyse in diesem Grenzbereich ist auch der eigentliche Grund dafür, dass wesentliche Teile ihrer Theoriebildung in sozialisationstheoretische Konzeptionen eingeflossen sind. Sie sind für die Pädagogik insofern von Relevanz, als sie ihr dabei helfen können ihren auf die erzieherische Interaktion im Rahmen des „pädagogischen Bezugs“ kanalisierten Blick zu überwinden und auf der gesellschaftlichen Makro- und Mikroebene ablaufende und miteinander in Wechselbeziehung stehende Prozesse in ihren Rückwirkungen auf die Subjektentwicklung zu berücksichtigen.

Auf der Matrix der sozialisationstheoretischen Konzeptionen Parsons’, Lorenzers und Bernfelds, die sich auf psychoanalytische Theoreme stützen, um die Subjektebene von Sozialisation in ihrer Beziehung zu gesellschaftlichen Ansprüchen und Anforderungen gegenüber dem Individuum zu erhellen, wird in der folgenden Erörterung nach pädagogisch relevanten Hinweisen gesucht, die vor dem Hintergrund der in der Einleitung umrissenen Problemstellung für die Gestaltung von Schule als ‚triadischer Raum’ von Nutzen sein könnten.

2.2.1 Kindliche Triangulierungsprozesse im Konzept Talcott Parsons’

2.2.1.1 Die Familie als Ort der ödipalen Triangulierung

Mit Hilfe seiner funktionalistischen Rollen- und Sozialisationstheorie, die neben Elementen der psychoanalytischen Identifikationstheorie auch solche von behavioristisch-lerntheoretischen, verhaltenstheoretischen und interaktionistischen Konzepten enthält (vgl. Gukenbiehl, 1973, S. 52), geht Parsons der grundsätzlichen Frage nach, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse im Individuum niederschlagen und welche Folgen sich daraus für die Struktur, für die Stabilität und für den Wandel der Gesellschaft ergeben.

Parsons, der gegen Ende der sechziger Jahre besonders in der deutschen Fachliteratur als Anpasssungstheoretiker kritisiert wurde, analysiert Sozialisation als einen Prozess der psychischen Strukturbildung, der Strukturerhaltung und Integration sozialer Systeme und als den dazu komplementären Mechanismus der Allokation, der auf eine möglichst reibungslose Eingliederung der Mitglieder einer Gesellschaft in die Gesamtheit bestehender Positionen und Rollen zielt (vgl. ebd., S. 52). Eine zentrale Rolle im

Erziehungs- und Sozialisationsprozess spielt bei Parsons die Familie, die als Subsystem der Gesellschaft in einer hierachischen Beziehung zu anderen sozialen Systemen steht und in der die Familienmitglieder durch ihre jeweiligen Rollen definiert in Subsystemen miteinander in Beziehung treten (vgl. Pressel, 1981, S. 43). In Übereinstimmung mit Freud betrachtet Parsons das Mutter-Kind-System als eine aufeinander bezogene Beziehung der Zweiheit und sieht es als gegeben an, „... daß Kinder beiderlei Geschlechts das Leben mit wesentlich derselben Beziehung zur Mutter beginnen …“ (Parsons, 1979, S. 35). Nachdem das Kind mit dem Ausgang der oralen Phase eine primäre Identifikation mit der fürsorglichen Mutter hergestellt hat, wird unter Nutzung dieser Liebesbeziehung die früheste Abhängigkeit in der analen Phase so reorganisiert, dass das Kind als komplementärer Handlungspartner der Mutter auftreten kann (vgl. Gukenbiehl, 1973, S. 54). Die Abhängigkeit von mütterlichen Liebesbezeugungen motiviert das Kind zum Erlernen instrumentaler Fähigkeiten, wobei sich das Ausmaß dieser Mutter-Kind-Reziprozität dadurch reguliert, dass Mutter und Vater das dazu parallel verlaufende Ehesystem bilden, von dem die Forderung nach qualitativer Differenzierung der Liebesbeziehung des Kindes zur Mutter ausgeht (vgl. Parsons, 1979, S. 37). Der väterliche Anspruch an das Kind, seine Liebesabhängigkeit zur Mutter aufzugeben, leitet die ödipale Phase ein, in der die dyadische Beziehung zur Mutter einen triadischen Entwicklungsverlauf nimmt, indem sich affektive Bindungen auf andere Personen der Kleinfamilie verlagern. In der Folge finden Rollen-internalisierungen statt, durch die das Kind reale oder phantasierte Interaktionen mit seiner Umgebung in seine psychische Struktur integriert und mit deren Hilfe allgemeine Rollenmuster in psychische Bedürfnisdispositionen umgesetzt werden (vgl. Mentzos, 2000, S. 43). Im Verlauf der ödipalen Phase internalisiert das Kind zum einen seine Geschlechtsrolle, die einen „... wesentlichen Bestandteil des Selbstbildes …“ (Parsons, 1979, S. 36) darstellt. Zum anderen erfolgen die Internalisierungen der Geschwisterrolle im Sinne von Objekten der gleichen Generation und der Familie als Kollektiv auf der Grundlage gemeinsam akzeptierter Normen. Während es beim Mädchen im Verlauf seiner Geschlechtsidentifikation zu einer Wiederholung der vor-ödipalen Identifikation mit der Mutter auf höherer Ebene kommt, muss sich der Knabe mit einem unbekannten und für ihn in mancher Hinsicht bedrohlichen Vater identifizieren (vgl. Mühlbauer, 1980, S. 87), der Macht und instrumentelle Orientierungen repräsentiert und dessen Internalisierung mit Gukenbiehl den Kern seines „Überichs“ bildet (vgl. Gukenbiehl, 1973, S. 55).

Die Kategorie der Rolle bildet bei Parsons quasi die Schnittstelle zwischen der Persönlichkeit des Individuums und der Gesellschaft. Der eigentliche Schauplatz für Rolleninternalisierungen ist die Kernfamilie. Ihre Rollenstruktur bildet die Basis für die Übernahme fundamentaler Verhaltensmuster im Sozialisationsprozess und schafft die

Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Fähigkeit zur Kategorisierung von Interaktionspartnern als unabdingliche Voraussetzung für erwartungsbezogenes soziales Handeln. Im Vorgang der Internalisierung, die er als konfliktlose Aneignung von Normkonformität versteht (vgl. Abels & Link, 1984, S. 141), erkennt Parsons den gemeinsamen Nenner für die soziologische und psychoanalytische Betrachtung der Persönlichkeit, wobei der psychoanalytische Aspekt, auf das menschliche Verhalten bezogen, weniger deterministisch ist als der soziologische (vgl. Wrong, 1973, S. 321). Für Parsons bildet die Internalisierung den eigentlichen Mechanismus, der allgemeine Rollenmuster über die Identifizierung des Kindes mit den Elternfiguren zu motivationalen Bestandteilen werden lässt (vgl. Brede, 1974, S. 22). Diese Sichtweise unterscheidet sich von jener Freuds darin, dass dieser in der Internalisierung lediglich einen Teilvorgang des theoretisch relevanten Identifikationsprozesses sieht (vgl. Mühlbauer, 1980, S. 40). Sozialisation innerhalb der Familie bedeutet für Parsons zunächst die gesellschaftliche Formung von Es-Strebungen und die Aneignung von Wertorientierungen, die das Individuum für sein weiteres Rollenhandeln benötigt. Aufgabe der primären (familiären) Sozialisation ist die Vermittlung von allgemeinen, stark emotional bezogenen Verhaltensorientierungen, die tief in der Persönlichkeit des Individuums verwurzelt sind. Es sind partikularistische Wertorientierungen, die das Kind in der Familie erwirbt und die es im Laufe seiner Sozialisationsgeschichte weiter ausdifferenziert und erweitert, bis es zum umfassenden Rollenhandeln in komplexen gesellschaftlichen Bezügen fähig ist (vgl. Abels & Link, 1997, S. 96 ff). Die Verinnerlichung gesellschaftlicher Verhältnisse in der Persönlichkeit des heranwachsenden Individuums wird weitgehend vom Sozialverhalten der Erwachsenen beeinflusst, das seinerseits von den Werten einer Kultur als dem höchsten Glied in der Hierarchie der Systeme abhängig ist. Parsons betrachtet die Persönlichkeit als Ergebnis von Bedürfnissen und Wertorientierungen, die im primären Sozialisationsprozess erlernt und im Rollenhandeln möglichst konfliktfrei und reibungslos befriedigt werden. Die Familie ist für Parsons, was die Befriedigung psychosozialer Bedürfnisse und die Entwicklung von Identität und Rollenhandeln betrifft, die wichtigste Sozialisationsagentur. Den Einfluss soziostruktureller Variabler auf die Familie und auf die Persönlichkeitsentwicklung der heranwachsenden Generation lässt Parsons jedoch weitgehend unberücksichtigt.

Der von Parsons beschriebene Zusammenhang von familialer Rollenstruktur und Identifikationsprozess erklärt, wie über die Bewältigung des ödipalen Konflikts die Mitglieder der Kleinfamilie zu Identifikationsobjekten für das Kind werden und der Grundstein für das Eingehen außerfamiliärer Objektbeziehungen zu Gleichaltrigen, Lehrern und anderen Bezugspersonen gelegt wird. Parsons beschreibt damit einen primär lebensgeschichtlich determinierten und zeitlich begrenzten Prozess, der das Kind

aus der dualen Beziehung hin zur Dreiheit führt, die sich als „…genuiner Bestandteil der strukturalen Triade“ (Ahrbeck, 2004, S. 155) im kindlichen Denken niederschlägt. Dieser Vorgang vollzieht sich innerhalb der nach Generationen und Geschlechtern hierarchisch gegliederten familialen Rollenstruktur (vgl. Brede, 1974, S. 20), wobei die Übernahme der Geschlechts- und Generationsrollen bei Parsons dem Einfluss des vorherrschenden sozio-kulturellen Systems unterliegt. Das betrifft auch die Rollen, die Vater und Mutter dem Kind gegenüber einnehmen, wovon letztlich auch der Verlauf des von Freud als universelle Konstante beschriebenen Ödipuskomplexes betroffen ist. Die Familie wird damit zum „… historischen Ort der Ödipalisierung ...“ (Perner, 2000, S. 69) oder zum historischen Ort der ödipalen Triangulierung, deren Verlauf die Denk- und Beziehungskompetenz des Kindes nachhaltig beeinflusst. Diese von Parsons thematisierte Funktion ist der modernen Kleinfamilie auf Grund der in ihr aktuell vorherrschenden Rollenstruktur häufig nicht oder nur unzureichend möglich. Physisch und/oder psychisch fehlende Väter, ihre oft nur randständige Rolle in der Kindererziehung und ihr schwach gewordenes „Nein“ verhindern einen für Mutter und Kind notwendigen „… Raum für phasenweise Regressionen sowie einen Spielraum für ihre Beziehungsgestaltung“ (Niedergesäß, 2008, S. 179), der das Erleben von Nähe und Distanz, von positiven und negativen Gefühlen und letztlich die Entwicklung des Kindes zum sich autonom fühlenden Erwachsenen ermöglicht.

Auch auf wissenschaftstheoretischer Ebene hat die ödipale Problematik an Bedeutung verloren, was mit Ahrbeck (2000) zum einen in einem Zusammenhang mit dem beobachtbaren Wandel von klassischen Neurosen hin zu Symptombildungen steht, die auf frühe Entwicklungsstörungen schließen lassen. Zum anderen ist es der Einfluss von Forschungsarbeiten zu präödipalen Konflikten, die Ahrbeck als mögliche Ursache einer deutlichen Verschiebung des pädagogischen Selbstverständnisses in eine Richtung erkennt, in der für die Mutter-Kind-Dyade charakteristische Akte des Gewährenlassen, der Anerkennung und der Bewunderung und die Vermeidung von Beziehungskonflikten dominieren (vgl. Ahrbeck, 2000, S. 109). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung, die sich wohl auch der Selektivität der Rezeption psychoanalytischer Erkenntnisse durch die Pädagogik verdankt (vgl. Fatke, 1985, S. 101), bedarf es eines unideologischen psychoanalytischen Denkens, das entwicklungspsychologische, präödipale und ödipale Prozesse ebenso berücksichtigt wie eine strukturell ausgerichtete Perspektive. Aus der Sicht von Forschungsarbeiten zu der als präödipale Triangulierung bezeichneten Verinnerlichung frühkindlicher Loslösungserfahrungen (vgl. Niedergesäß, 2008, S. 179) wird dieser bereits lange vor der ödipalen Triangulierung einsetzende Prozess von komplexen lebensgeschichtlichen Erfahrungen bestimmt, in denen die Beziehungen des Kindes zum Vater, zur Mutter und zu den Eltern als Paar sowie deren Beziehung zueinander eine wichtige Rolle spielen. Es handelt sich dabei heute zum einen um relativ

instabile Beziehungen, zum anderen um solche, in die Kinder im Vergleich zu früher stärker involviert sind (vgl. Seifert-Karb, 2008, S. 111). Letztere bedeuten eine Demokratisierung der Eltern-Kind-Beziehung und damit verbunden die Gefahr, dass dem Kind die für seine Entwicklung notwendigen generationalen Differenzierungen und Barrieren nur in unzureichender Weise vermittelt werden können (vgl. Ahrbeck, 2000, S. 116) und dass die Schwächung der „... väterlichen Instanz der symbolischen Ordnung ...“ (Perner, 2000, S. 71) aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen provoziert. Auch latent vorhandene Konflikte zwischen Vätern und Müttern können Prozesse der präödipalen und ödipalen Triangulierung gefährden. Sie können zum Nebeneinander von zwei Zweierbeziehungen und in der Folge zum Entstehen kindlicher Loyalitätskonflikte führen, die an die Stelle ödipaler Eifersuchtskonflikte treten, wodurch die Einübung in trianguläre Beziehungen behindert wird. Neurotische Symptome und charakterliche Veränderungen wie depressive Verstimmungen, aggressive Risikobereitschaft oder ausgeprägte Unterwürfigkeit sind mit Figdor (2001a) mögliche Symptome derart gestörter elterlicher Beziehungen (vgl. Figdor, 2001a, S. 113 ff). Der Umstand, dass in Österreich nach Auskunft des stastistischen Zentralamtes im Schnitt fünfzig Prozent aller geschlossenen Ehen innerhalb von zehn Jahren geschieden werden ist ein Hinweis darauf, dass die Familie als historischer Ort der präödipalen und ödipalen Triangulierung heute nicht mehr der Regelfall ist. Negative Folgen für die kindliche Entwicklung drohen aber auch dort, wo Vater und Mutter ihre Energien auf die Kinderbetreuung fokussieren und sich in ihren Beziehungen zum Kind konkurrenzieren. Die für die psychische Gesundheit des Kindes erforderlichen „... Konflikte um diese historischen Personen“ (Haesler, 2000, S. 26) können auf dieser Basis nicht oder nur unzureichend stattfinden.

In der Auseinandersetzung der Psychoanalyse mit präödipalen und ödipalen Konflikten spiegelt sich eine entwicklungspsychologische Denkweise wider, die den Prozess der Triangulierung primär als das Ergebnis lebensgeschichtlich bedeutsamer Ereignisse betrachtet und ihn als einen Vorgang beschreibt, der über das Erleben realer Beziehungen innerhalb des Personendreiecks (Vater-Mutter-Kind) zur Bildung entsprechender innerpsychischer Repräsentanzen führt (vgl. Katzenbach & Ruth, 2008, S. 59). Der Vater spielt dabei die Rolle des „personalen Übergangsobjekt und Hilfs-Ich …“ (Dammasch, Katzenbach & Ruth, 2008, S. 7), das die Trennung von der Mutter ermöglicht und steuert und dem Kind dabei hilft, „… das narzisstische Gleichgewicht auf neuem trianguliertem Niveau …“ (ebd., S. 10) herzustellen. Strukturell vorgegebene und historisch unabhängige Rahmenbedingungen des Psychischen werden dabei idealtypisch ausgeblendet, was mit Blick auf die Triangulierung die Vernachlässigung ihrer nichthistorisch-strukturellen Dimension im Sinne einer „... unabdingbar >>wirksamen<< Vater-Mutter-Konstellation als elementare Strukur ...“ (Haesler, 2000,

S. 21) bedeutet. Aus struktureller Perspektive, der zu Folge es sich beim „Dritten“ um eine im Verlauf von lebensgeschichtlichen Erfahrungen und in lebensgeschichtlichen Kontexten zu besetzende Leerstelle handelt, ist die Begegnung des Kindes mit der Kategorie der Dreiheit auch ohne die psychische und/oder psychische Anwesenheit des historischen Vaters denkbar. Die Etablierung der Position des „Dritten“, die für die symbolische Ordnung in der Gesellschaft steht, ist dieser Sicht entsprechend grundsätzlich auch durch die Mutter möglich, sofern sie gewillt ist und es ihr gelingt, sich dem Kind in umfassender Weise reflexiv und denkend zu vermitteln. Die Mutter-Kind-Dyade, die dem Kind die für seine gesunde Entwicklung unverzichtbare Erfahrung von Sicherheit und Geborgenheit ermöglicht, wird damit um eine in der Objektbeziehungspsychologie lange Zeit nicht hinreichend berücksichtigte Dimension bereichert. Es ist das der Mutter-Kind-Dyade inhärente Potenzial zur Öffnung hin zu einem Dritten, ihr latent enthaltenes väterliches Prinzip, das gebunden an die Person des Vaters von der klassischen Psychoanalyse als von Gott gewollt und nicht näher erklärungsbedürftig betrachtet wurde (vgl. Diltsch, 1991, S. 11). Es ist eine patriachalische Machtverhältnisse widerspiegelnde Sichtweise, die den Vater zum alleinigen „… Schrittmacher der Individuation ...“ (Rohde-Dachser, 1991, zit. nach Krebs, 1994, S. 109) erhebt und ignoriert, dass Mütter und Väter in der Lage sind, behütende, spiegelnde, schützende, versorgende und trianguläre, differenzierende Beziehungserfahrungen zu vermitteln. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Vater für den Prozess der Triangulierung überflüssig ist. Eine sich auschließlich über die Person der Mutter vollziehende Begegnung des (männlichen) Kindes mit dem „Dritten“ kann nur in strukturell mentalisierender Weise wirksam sein (vgl. Dammasch, 2008, S. 15), die für die Entwicklung der männlichlichen Geschlechtsidentität notwendige Auseinandersetzung mit dem realen Vater kann sie nicht ersetzen. Die Forderung gegenüber für die Kindererziehung hauptverantwortliche alleinerziehende Mütter, dem Kind die symbolische Dimension des Vaters (Rendtorff, 2000, S. 55) als notwendige Voraussetzung zu vermitteln, um Trennung und Differenzierung erleben und Geschlechts- und Generationsunterschiede erkennen und akzeptieren zu können, ist nur bedingt erfüllbar. Zudem impliziert sie die Gefahr der Überforderung, der psychischen Überlastung und des Entstehens von mütterlichen Schuldverstrickungen, wenn sie zur Ideologie geronnen zu „... einer Reorganisation des Fantasmas der allmächtigen Mutter [führt], die alles kann“ (ebd., S. 63).

2.2.1.2 Die Schule als Ort der Vermittlung universalistischer Wertorientierungen

Die Verbindung von Individuum und Gesellschaft vollzieht sich mit Parsons in einem lebenslangen Sozialisationsprozess. Im Rahmen seiner schulischen Sozialisation wird das Kind über die aufeinander bezogenen Rollen der handelnden Personen definiert und im Gegensatz zur familiären Sozialisation mit völlig neuen Verhaltensanforderungen konfrontiert. Unterschiedliche Verhaltensanforderungen in den beiden Interaktions- beziehungsweise Sozialisationssystemen Familie und Schule erklärt Parsons mit Hilfe von „pattern variables", worunter er Handlungsalternativen versteht, die das Individuum im Laufe seiner Sozialisation erwirbt. Während soziale Beziehungen innerhalb der Familie einer partikularistischen, von Affekten beherrschten Bewertung unterliegen, dominieren in der Schule universalistische, leistungsbezogene Wertorientierungen.

Parsons' Ansatz, der mit Rückgriff auf psychoanalytische Theoreme organisch-psychische mit soziokulturellen Bedingungsfaktoren der Sozialisation zu verbinden versucht, ist einer „... der bemerkenswertesten und höchst systematisch aufgebauten [Ansätze] in der gesamten Theoriegeschichte der Soziologie" (Abels & Link, 1997, S. 22). Allerdings bietet das Konzept Parsons' auch eine breite Angriffsfläche für Kritik, die sich unter anderem darauf bezieht, dass gesellschaftliche Normen höher bewertet werden als individuelle Bedürfnisse und dass schichtspezifische Unterschiede im Sozialisationsprozess kaum Beachtung finden. Parsons' unscharfe anthropologische Annahmen zeichnen das Bild eines Individuums, das gesellschaftliche Normierungen als Maßstab für individuelle Orientierung betrachtet und für das Anpassung gleichsam zu einem natürlichen Bedürfnis wird (vgl. Reichwein, 1998a, S. 145). Mit seinem auf Stabilität und Harmonie gerichteten Gesellschaftverständnis vernachlässigt Parsons Probleme und Konflikte in Zusammenhang mit der innerpsychischen Verarbeitung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Strukturen durch das Individuum. Identitätsbildung bedeutet für Parsons primär einen auf gesellschaftliche Integration gerichteten Vorgang, der zur Identifikation des Individuums mit dem gesellschaftlichen Interesse nach Ordnung und Leistung und damit letztlich zur Beschränkung von individueller Autonomie führt. Sozialisation als ein Prozess des Erwerbs von Handlungsfähigkeit und Identität (vgl. Abels & Link, 1984, S. 114) dient vorrangig der Sicherstellung gesellschaftlicher Reproduktsleistungen, wobei die zentrale Aufgabe erwachsener Bezugspersonen mit Parsons darin liegt, das Kind aktiv bei der Internalisierung komplementärer Rollenmuster als Bestandteile des Über-Ichs zu unterstützen. Mit seinem Glauben an eine weitgehend konfliktfreie Passung zwischen dem Kind und seiner Umwelt und mit seinem einseitigen Interesse an jenem Prozess, in dessen Verlauf Werte und Normen der sozialen Umwelt zu Zielen und Motivationskräften des eigenen Handelns des Individuums werden, verstellt Parsons den pädagogisch relevanten Blick auf die Komplexität und Tiefgründigkeit kindlicher Entwicklung und bleiben die „... innere, lebensgeschichtlich bedingte

Entwicklungsdynamik ...“ (Ahrbeck, 2004, S. 93) des Kindes, die psychische Verarbeitung seiner inneren und äußeren Lebensrealität (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 27) und die innere Konflikthaftigkeit der Heranwachsenden und ihrer Bezugspersonen völlig unberücksichtigt. Die Thematisierung der für das Individuum bedeutsamen lebensgeschichtlichen Ereignisse verbleibt insofern an der Oberfläche, als schädliche gesellschaftliche Entwicklungen und Einflüsse auf die kindliche Subjektivität nicht näher reflektiert werden.

Obwohl sich das Konzept Parsons’, wie Reichwein (1998c) in seiner Bewertung dieses Ansatzes feststellt, einer empirischen Überprüfung und Kontrolle weitgehend entzieht, ist es als „Metatheorie“ zur Ableitung „empirisch relevanter Theorien“ (Reichwein, 1998c, S. 99) und in diesem Sinn auch als Reflexionsgrundlage für Pädagogen und Pädagoginnen geeignet. Als solche kann sie die den Blick des Pädagogen schärfen, um im gesellschaftlichen Subsystem Schule latent vorhandene Tendenzen aufzuspüren, normengerechtes Verhalten und das Leistungs- und Wettbewerbsprinzip als vom Schüler anerkannte und internalisierte Wertemuster zu betrachten und ihn durch überzogene, seiner (inneren) Realität inadäquate Ansprüche an sein Verhalten und Leistungsanforderungen zu überfordern. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept Parson’ lässt die Notwendigkeit erkennen, Erziehung nicht als einen Prozess der konfliktlosen Aneignung von Konformität zu verstehen, in dessen Verlauf generalisierte normative Muster mit kindlichen Lust- und Triebbedürfnissen vermischt zunehmend als eigene Persönlichkeitsanteile erlebt werden, weil dadurch individuelle Interessen und Bedürfnisse und innere Konflikte, Spannungen und Ängste des Kindes unberücksichtigt bleiben. Im Gegensatz zur gesellschaftlichen Situation zur Zeit Parsons’ besitzen Wertvorstellungen und Ideale der älteren Generation für die heutige Jugend häufig keine unbefragte Gültigkeit mehr und wird Kindern und Jugendlichen heute ein weitgehendes Recht auf Selbstorientierung zugestanden, beziehungsweise macht der Rückzug von erwachsenen Bezugspersonen aus der Erziehungsarbeit diese immer öfter notwendig. Wo die dem Kind zugestandene Freiheit im Widerspruch zu seinen individuellen geistigen und psychischen Voraussetzungen steht und sein Wunsch nach Wiederherstellung Schutz spendender primärer Bindungen und Halt und Orientierung ermöglichender emotionaler Zuwendung durch erwachsene Bezugspersonen nicht erfüllt wird, droht dem Kind die psychische Überforderung und ist das Auftreten von Fluchtmechanismen und Mechanismen der Regression sehr wahrscheinlich (vgl. Strzelewicz, 1974, S. 197). Versuche, unter diese Voraussetzungen die Ausbildung eines rigiden „Über-Ichs“ wie im Rahmen der schulischen Sozialisation bei Parsons zu erreichen, würden zu einer Verschärfung der ohnehin schon angespannten psychischen Situation des unangepassten „schwierigen“ Kindes führen.

Dem Konzept Parsons' liegt auch die pädagogisch relevante Annahme zu Grunde, Mädchen würden sich primär an affektiven Wertorientierungen und Abhängigkeitsstrebungen orientieren, während kognitive Wertorientierungen und Motivationen der Autonomie den männlichen Sozialisationsprozess dominieren (vgl. Reichwein, 1998b, S. 64). Daraus abgeleitete pädagogische Schlussfolgerungen hinsichtlich getrennt zu verlaufender Erziehungs- und Bildungsprozesse widersprechen neueren Erkenntnissen der Psychoanalyse, denen zu Folge die kindliche Entwicklung speziell in der Pubertät einen „... positiv stimulierten triadischen Raum ..." (Hirblinger, 2000, S. 134) benötigt, der einerseits frei von Geschlechterstereotypen reproduzierenden patriarchalisch-ideologischen Strukturen zu sein hat, zum anderen aber auch geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse ermöglicht. Identität kann nur in dem Maße entstehen, als es dem Individuume gelingt sich zwischen den Polen Gleichheit und Unterschied einzurichten (vgl. Olivier, 1997, S. 120). Dies betrifft besonders die für Kaben und Mädchen mit zum Teil erheblichen Unterschieden verlaufenden ödipalen Konflikte und in diesem Zusammenhang auch die Folgen des Fehlens der instrumentellen Vaterrolle im Erziehungsprozess. Für den männlichen Heranwachsenden bedeutet die Erfahrung des väterlichen Prinzips „... Schutz vor der tiefen Angst vor der Regression, vor der Angst, in die primäre Abhängigkeit von der Mutter zurückzukehren" (Grösche, 1994, S. 109), weshalb nach Ansicht Warzechas (1997) im Verhalten des Knaben, in seiner Gewalt und in seiner Aggression immer auch der Versuch der Befreiung enthalten ist (vgl. Warzecha, 1997, S. 102). Das Mädchen hingegen, dessen Identität seine Stabilität aus der Beibehaltung der primären Identifikation mit der Mutter bezieht, braucht den männlichen Part, der ihm mit seinem gegensätzlichen Verhalten einen Weg in die Zukunft weist (vgl. Olivier, 1997, S. 125). Fehlt dieser, droht dem Mädchen der Zwang der weiblichen Geschlechternorm in übertriebener Weise gerecht werden zu müssen oder männliche Verhaltensmuster zu übernehmen (vgl. Warzecha, 1997, S. 105 f). Für die pädagogische Arbeit in der Schule resultiert aus diesen entwicklungspsychologisch bedeutsamen Überlegungen die Notwendigkeit, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Rollenverhalten von Pädagogen und Pädagoginnen zu berücksichtigen. Während der männliche Pädagoge für den Knaben primär eine Identifikationsfigur repräsentieren soll, um sich aus der dyadischen Umklammerung zu lösen und eine geschlechtspezifische Identität auszubilden, ist es Aufgabe der Pädagogin jenes triadische Potenzial in ihrer Beziehung zum Knaben zu entfalten, mit dessen Hilfe es ihr gelingt, „... nicht-symbiotische Mütterlichkeit und Ablösungsbereitschaft zugunsten der Selbstdifferenzierung zum männlichen Heranwachsenden in ihrer Person …" (ebd., S. 128) zu integrieren.

Vor dem Hintergrund der Tastsache, dass die für die männliche Identitätsbildung notwendige Anerkennung der Männlichkeit durch den Knaben auf Grund einer nicht

ausreichend „… libidinös gefärbten Beziehung …“ (Dammasch, 2008, S. 37) der Mutter zum Vater aber auch in Folge der Verweiblichung der Pädagogik heute oft nur mangelhaft verläuft, wird die Bedeutung der Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Triangulierungsvorgänge erkennbar. Im Mittelpunkt der vorliegenden Gedanken zur Förderung der kindlichen Triangularität steht jedoch weniger das geschlechtsspezifische Rollenverhalten von Pädagogen und Pädagoginnen als vielmehr die Schaffung eines „... Rahmens der reflexiven Vermittlung ...“ (Haesler, 2000, S. 27), mit dessen Hilfe es gelingen soll Schule als ‚triadischen Raum’ zu gestalten, der dem Kind eine umfassende Begegnung mit dem „Dritten“ und damit die Stärkung seiner Triangularität als strukturelle Grundbedingung des menschlichen Denkens, der Sprache und des Handelns ermöglicht und es in die Lage versetzt, konstruktive und kreative Lebensperspektiven zu entwickeln und seine Autonomie einschränkende innere Konflikte reflexiv zu erfahren und zu bewältigen. Im anschließenden Überblick werden noch einmal zentrale Annahmen des Konzept Parsons’ kritisch beleuchtet, die tendenziell auch einer technologisch-behavioristisch ausgerichteten Pädagogik zu Grunde liegen und unterschwellig in das pädagogische Denken und Handeln von Lehrern einfließen.

- Abweichendes Verhalten wird von Parsons als unerwünschtes, das Systemgleichgewicht störendes Ergebnis einer in Phasen verlaufenden Sozialisation betrachtet, das es durch Belohnungen und Strafen zu verhindern beziehungsweise zu beseitigen gilt. Die der hierarchischen Ordnung des gesellschaftlichen Strukturgefüges unterliegenden gesellschaftlichen Normvorstellungen bestimmen allein darüber, wer auffällig, behindert oder asozial ist. Die gesellschaftliche Definition von Normalität in einer vom Leistungsprizip dominierten Gesellschaft impliziert die ungleiche Verteilung von Lebenschancen und führt zur Legitimation von sozialer Ungleichheit. Fragen nach möglichen Benachteiligungen in der familiären Sozialisation und ihren Festschreibungen in der Schule werden nicht gestellt.

- Parsons’ Forschungsinteresse richtet sich auf die Verinnerlichung von Rollenstrukturen und auf das Erreichen von gesellschaftlicher Stabilität und Integration, Bedingungen für das Entstehen autonomen Verhaltens bleiben ausgespart. Personale Autonomie ergibt sich für Parsons aus der Lebensgeschichte des Individuums, aus den Spannungen zwischen internalisierten und allgemeinen Wertsystemen, aus dem Austausch des Subjekts mit seiner Umwelt und aus dem Pluralismus der Rollen des Individuums. Insgesamt konstruiert Parsons das Bild vom Menschen als ein sich den gesellschaftlichen Strukturen der Gesellschaft unterwerfendes Individuum, das auf seinen eigenen

Sozialisationsprozess und auf die Ausgestaltung seiner Individualität keinen aktiven Einfluss nimmt. Damit reduziert Parsons auch die Funktion der Schule weitgehend auf die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse. Die sich mit Parsons konfliktlos vollziehende Internalisierung von gesellschaftlich und institutionell gültigen Normen und Regeln wirkt bis in die psychische Instanz des „Es“ hinein und macht die Berücksichtigung individueller Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse, innerer Konflikte, Spannungen und Ängste des Kindes überflüssig. Während das Persönlichkeitskonzept Freuds schädliche Auswirkungen des Sozialisationsprozesses auf das Individuum zumindest für möglich hält, zeichnet Parsons das Bild eines Individuums, das die Fesseln seiner Biographie quasi abstreifen kann, indem es sich der Kontrolle des sozio-kulturellen Systems bis in die Verhaltensorganisation seines Organismus hinein unterwirft (vgl. Brede, 1974, S. 35).

- Für Parsons hängt die Handlungsfähigkeit junger Menschen in komplexen Gesellschaften weitgehend davon ab, in welchem Maße sie gelernt haben sich an universalistischen Werten zu orientieren. Indem Parsons gesellschaftliche Normierungen als Maßstab für die individuelle Orientierung annimmt, setzt er auch die Internalisierung des Leistungsprinzips als Wertmuster bei allen Schülern voraus, wobei Altersgruppen dem Kind die Möglichkeit zur Überprüfung seiner Leistungsfähigkeit ihrer Mitglieder bieten sollen (vgl. Reichwein, 1998a, S. 70). Zeittypische Gefährdungselemente für die psychosoziale Entwicklung des Kindes oder wie auch immer geartete Formen von Überforderung werden von Parsons nicht weiter thematisiert. Er negiert mögliche negative Folgen von Überforderungen durch einen überhöhten Leistungsanspruch der Schule, weil er davon ausgeht, dass leistungsschwache Kinder ihre Leistungsansprüche und ihre Selbsteinschätzung auf Grund von Erfahrungen in der Gruppe automatisch reduzieren.

- Die individuelle Leistungsfähigkeit des Kindes ist für Parsons ein Kriterium für die aus eigenem Antrieb erfolgende Abgrenzung des leistungsschwachen Kindes von der Gruppe der Leistungsstarken und für die sich in dieser manifestierenden Ausgrenzungstendenzen gegenüber Schwächeren. Mit Blick auf die heutige Gesellschaft, in der „... moralische Orientierungen schwinden und durch eine hedonistische Ego-Kultur abgelöst“ (Eisenberg & Gronemeyer, 1993, zit. nach Myschker, 1994, S. 28) werden, bedeutet ein derartiger Standpunkt eine Verfestigung „... destruktiv-egoistischer, geradezu zersetzend-unsozialer Einstellungen und Praktiken ...“ (Speck, 1998, S. 193). Er verhindert die Entwicklung von Selbst- und Mitbestimmungsgefühl, die Ausbildung der kindlichen Motivation über

eigene Begrenzungen hinauszuwachsen (vgl. Hüther, 2003, S. 45) und die Entwicklung der Bereitschaft, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen (vgl. Lauterbach, 2003, S. 65). Gerspach (1981) spricht in diesem Kontext von einer in die Pädagogik eingeflossenen Ideologie, der „ein diffuses Bild des Menschen schlechthin vorgeordnet ist, über das allgemeine Einigkeit vorausgesetzt wird“ (Gerspach, 1981, S. 92). Sie erweist sich bei der aktiven Nutzung jenes Potenzials von schulischer Erziehung und Bildung als hinderlich, mit dessen Hilfe Einfluss auf vorherrschende Werte und Normen genommen werden kann, die mit den Vorstellungen vom Menschsein verbunden sind. Schule als wichtigste und differenzierteste, einem stetigen historischen Wandel unterworfene und in den gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozess involvierte gesellschaftliche Erziehungs- und Bildungsinstanz, hat in einer demokratischen Gesellschaft nicht nur eine systemreproduzierende Funktion zu erfüllen. Sie ist in besonderer Weise gefordert, kompensatorisch und gesellschaftsverändernd wirksam zu werden, selbst auf die Gefahr hin, dass sie damit in einen Widerspruch zu gängigen Einstellungen und Verhaltensweisen gerät. Dazu zählt auch, wie Neidhardt (1984) mit Bezugnahme auf Muck (1980) eräutert, das Bemühen der Schule, positive soziale Einstellungen wie Rücksichtnahme und Solidarität gegenüber Schwächeren und Benachteiligten zu entwickeln und zu fördern. In einer von Rücksichtslosigkeit und Egoismus geprägten Gesellschaft läuft die Schule aus psychoanalytischer Sicht Gefahr, bei Schülern die von Erikson als „Rollen- und Identitätsdiffusion“ (Reichwein, 1998a, S. 32) beschriebenen Folgen von gesellschaftlichen Widersprüchen zu erzeugen und Verunsicherungen zu provozieren, die bei Schülern und Lehrern zur Ausformung von zwangsneurotischen Abwehrstrukturen wie Ritualisierungen, Reaktionsbildungen und Isolation und zur Entstehung von Ängsten und Aggressionen an Ersatzobjekten führen können (vgl. Neidhardt,1984, S. 104).

2.2.2 Triangulierung und Symbolisierung: Der materialistisch-hermeneutische Ansatz Lorenzers

Alfred Lorenzer konzipiert einen mit psychoanalytischen Elementen versehenen makro-sozialisationstheoretisch orientierten Ansatz, der einer materialistischen Hermeneutik folgend versucht, den Zusammenhang von innerpsychischer Strukturbildung und von kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnissen beeinflussten Interaktions- und Kommunikationsprozessen zu erklären. Als einer der wichtigsten deutschsprachigen Vertreter einer psychoanalytisch-materialistischen Sozialisationstheorie bedient sich Lorenzer marxistischer und psychoanalytischer Theoreme, um das dialektische Verhältnis von Natur und Gesellschaft als reales Interagieren im Sozialisationsprozess zu erklären. Menschliche Praxis vollzieht sich mit Lorenzer im Medium konkreter gesellschaftlicher Bedingungen. Über die produktive Auseinandersetzung mit der äußeren Natur und über die von vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen beeinflusste Kommunikation mit anderen Personen entwickelt das Individuum Selbstbewusstsein und eine eigene Persönlichkeit. Für Lorenzer ist selbst das „... Es als reale Triebpotenz ein Komplex hergestellter Interaktionsformen ...“ (Lorenzer, 1974, zit. nach Gerspach, S. 185), die ihre „Formbestimmung immer im praktisch-dialektischen Prozeß der Sozialisation erhalten“ (ebd.). Mit dieser Sichtweise liefert Lorenzer nach Meinung Mühlbauers (1980) eine Begründung dafür, dass die Psychoanalyse sowohl eine Theorie von Bildungsvorgängen als auch von Sozialisationsprozessen sein kann (vgl. Mühlbauer, 1980, S. 30). Im Gegensatz zur strukturellen Deutung einer rein naturwissenschaftlich-biologistisch orientierten Psychoanalyse bedient sich Lorenzer einer kritisch-hermeneutischen Denkweise, auf deren Grundlage er zu erklären versucht, wie die aus der objektiven Struktur resultierende Entfremdung in die subjektive Struktur einfließt und in ihr reproduziert wird. (vgl. Gerspach, 1981, S. 163).

2.2.2.1 Subjektive Strukturbildung als Ergebnis gesellschaftlich bedingter Interaktionsstrukturen

Lorenzer bezieht sich in seiner Analyse der Produktion subjektiver Persönlichkeitsstrukturen auf die frühkindliche Sozialisation. Sie stellt sich für ihn primär als ein Interaktionsvorgang dar, in den die Familie und hier im Besonderen die Mutter jene Prädikatoren einzubringen hat, mit deren Hilfe objektive Struktur in subjektive Struktur transformiert wird (vgl. Gerspach, 1981, S. 204). Lorenzers Ansatz stellt keine interdisziplinär angelegte Sozialisationstheorie dar, auf deren Basis es möglich wäre,

sozialstrukturelle gesamtgesellschaftliche Tatbestände mit den in verschiedenen Sozialisationsinstanzen ablaufenden Erziehungsprozessen zu verknüpfen und allgemein gültige Aussagen hinsichtlich der individuellen Verarbeitung dieser Tatbestände durch die betroffenen Kinder und Jugendlichen zu treffen (vgl. Pressel, 1980, S. 93). Bezeichnend für das Konzept Lorenzers ist jedoch, dass es einen die menschliche Entwicklung individualistisch reduzierenden Psychologismus dadurch zu überwinden versucht, dass es die lebensgeschichtliche Entstehung der psychischen Struktur und Dynamik als einen sich im Medium menschlicher Beziehungen realisierenden Vorgang betrachtet. Mit der von ihm vorgelegten Beschreibung der Ausbildung jener Strukturen, die er für die Konstituierung einer inneren Dynamik und entsprechender Kommunikationsmuster verantwortlich macht und mit der Bedeutung, die er frühen, bereits vor der eigentlichen Sprachentwicklung stattfindenden Störungen in der Mutter-Kind-Beziehung beimisst, gibt Lorenzer ein Beispiel für die der Psychoanalyse inhärenten Zielsetzung, die Wechselbeziehung von objektiven und subjektiven Vorgängen innerhalb bestehender sozialer Strukturen zu erklären.

Explizit distanziert sich Lorenzer von psychoanalytischen Sichtweisen der gesellschaftlichen Funktion der Familie, die von der Verknüpfung von Triebpsychologie und Sozialisation ausgehend die Existenz eines „sozialen Ichs“ prolongieren, mit dessen Hilfe der „Spannungsbogen zwischen biologischer Verankerung und sozialem Normensystem in der Schwebe“ (Lorenzer, 1973, S. 86) gehalten wird. Auf einer derart „... ichpsychologischen Basis ...“ (ebd.) wird, wie etwa im Konzept Parsons’, die Familie zu einem Ort der Einübung in soziale Rollen reduziert. Erst in der Ausdehnung auf Bereiche der zwischenmenschlichen Kommunikation, in der Auseinandersetzung mit dem Symbolbegriff und dessen Verknüpfung mit Sprache und Sprachbildung ist es der Psychoanalyse aus der Sicht Lorenzers möglich, sich aus ihrer individualpsychologischen Umklammerung zu lösen und sich verstärkt dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu widmen (vgl. ebd., S. 88). Dieses Verhältnis bestimmt Lorenzer mit einer sich in dialektischer Weise vollziehenden, von der inneren Natur des Kindes geleiteten und von seiner sozialisierenden Umwelt beeinflussten Entwicklung. In deutlicher Abhebung von Freud, bei dem überwiegend der physisch anwesende oder fantasierte Vater die für die seelische Entwicklung notwendigen triadischen Impulse setzt, vollzieht sich der Zugang des des Kindes zum „Dritten“ bei Lorenzer über die von gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusste Mutter-Kind-Interaktion. Es sind die im Medium von Sozialisationserfahrungen aufgebauten Interaktionsstrukturen, die die Reaktionen der Mutter auf kindliche Bedürfnisse bestimmen und Einfluss auf die Ausbildung psychischer Strukturen bereits auf „... frühen vorsprachlich-symbolischen Stufen der Kindheitsentwicklung ...“ (Lorenzer, 1977b, zit. nach Gerspach, 1981, S. 77) nehmen.

Kindliche Subjektivität erweist sich mit Lorenzer als Manifestation konkreter Interaktionen, die zu einem bestimmten Moment der Lebensgeschichte und zu einem konkreten geschichtlichen Zeitpunkt stattgefunden haben (vgl. Lorenzer, 1973, S. 104). Die spezifische Ausprägung subjektiver Strukturen ist das Resultat gesellschaftlich vermittelter Einigungsformen und wird mit Lorenzer nachhaltig von gesellschaftlichen Widersprüchen beeinflusst, die in den „präsubjektiv-praktischen Vorgang“ (ebd.) der Einigung eingeflossen sind. Subjektive Strukturen sind das Ergebnis „... realisierter Interaktionsformen ...“ (ebd.) und der Synthese von Trieb und „... vermittelter Praxis in Objektbeziehungen ...“ (ebd. S. 105), wobei der Triebbegriff in Abkehr von einer rein biologistischen Sicht bereits als gesellschaftlich vorgeformte „... Organisation des Körperbedarfs zu konkreten Triebbedürfnissen ...“ (ebd.) verstanden wird. Für die Psychoanalyse im Kontext des Ansatzes Lorenzers bedeutet dies, dass ihr eigentlicher Forschungsgegenstand Interaktionsformen sind, „… die problematisiert in realen Leidenssituationen der Individuen, lebensgeschichtlich konkret erkannt und praktisch verändert werden müssen“ (ebd.). Mit dieser Positionierung schärft Lorenzer den Blick für die Psychoanalyse als ein für die Pädagogik bedeutsames Gedankenmodell, mit dessen Hilfe sich erklären lässt, wie über die Gestaltung von Interaktionsbeziehungen Einfluss auf die Ausbildung innerpsychischer Funktionen und Strukturen genommen werden kann (vgl. Datler, 1985, S. 75 f).

2.2.2.2 Entwicklung und Bedeutung symbolischer Interaktionsformen

Das Theoriegebäude Lorenzers beschreibt die kindliche Sozialisation als einen Prozess, in dessen Verlauf objektive Strukturen über frühkindliche Interaktionsprozesse in subjektive Strukturen einfließen und es erklärt, wie gesellschaftliche und individuelle Zwänge über die primäre Bezugsperson bis in die kindliche Triebstruktur vordringen und zu einem Fundament für Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung werden können. Lorenzer (1976) geht davon aus, dass Sprachsymbole „... an die Kernfiguren der Produktion subjektiver Strukturen angeschlossen ...“ (Lorenzer, 1976, S. 33) werden. Die Erkenntnis, dass selbst die Figuren des Traummaterials Sprachbilder darstellen, die den Strukturen menschlicher Interaktion entsprechen, bewirkte mit Lorenzer (1973) „... eine tiefgreifende Neubestimmung der bis dahin >>naturwissenschaftlichen Methode<< und des als >>bloß natürlich<< angesehenen Gegenstandes der Psychoanalyse“ (Lorenzer, 1973, S. 44). Von Freud und seinen Schülern nicht hinreichend reflektiert, schlug sich dieser Sachverhalt als bloße „Technik“ der im naturwissenschaftlichen

Rahmen stattfindenden Erkundung des psychischen Apparates nieder, nicht jedoch als Untersuchungsgegenstand per se.

Auf der Grundlage der in der Achtmonats-Angst zum Ausdruck gebrachten libidinösen Besetzung des primären Bezugsobjektes ist es dem Kind möglich, zwischen dem Selbst und dem Objekt zu unterscheiden. In diese Phase frühkindlicher Entwicklung fällt der Spracherwerb, der zu einer qualitativen Veränderung des kindlichen Dialogs führt, indem die Handlung um die Dimension der Sprache ergänzt wird (vgl. Warzecha, 1997, S. 45). Die in diesem Zusammenhang bedeutsame Qualität der Mutter-Kind-Beziehung wird von Lorenzer (1976) danach beurteilt, ob die im Rahmen dieser Beziehung erbrachten wechselseitigen Anpassungsleistungen eine Interaktion ermöglichen, in deren Verlauf Einigungen erzielt werden. Diese führen zunächst, wie Warzecha mit Verweis auf Lorenzer (1977a) erläutert, zur Bildung von noch nicht bewusstseinsfähigen „Protosymbolen", die auch nach Erreichen der Symbolbildung in der psychischen Struktur des Kindes erhalten bleiben und in das Sprachsystem integrierbar sind. Systematisch gebrochene Einigungen innerhalb des Interaktionsgefüges von Mutter und Kind beeinträchtigen die Ausbildung von Symbolen, worunter Lorenzer (1976) psychische Gebilde versteht, die Objekte der Außenwelt und innere und äußere Vorgänge repräsentieren. Als solche bilden Symbole nicht nur die Grundlage für die sprachliche Verständigung, sondern ermöglichen sie überhaupt erst Bewusstsein im Sinne eines „... Bezugspunktes des sich seiner selbst in der Beziehung zur Welt bewusstseins, im Sinne eines wissenden Ich-Selbst" (Haesler, 2000, S. 33). Für Winnicott (1974) stellt der Prozess der Symbolbildung eine notwendige Voraussetzung dar, damit sich das gesunde, spontan und kreativ handelnde Individuum in einem Bereich zwischen Traum und Realität, zwischen innerer Wirklichkeit und äußerer Welt bewegen kann (vgl. Winnicott, 1974, S. 196). Es ist der pädagogisch bedeutsame Bereich des Illusionären, den Winnicott (1976) bezogen auf das Erwachsenenalter mit dem kulturellen Leben, mit Kunst und Religion in Verbindung bringt. In seiner doppelten Qualität von ist und ist nicht (vgl. Haesler, 2000, S. 45) kann sich die Position des „Dritten" etablieren und ist es dem Kind möglich, „ ... spielerisch reflektierend und reflektiert mit der triangulären Erfahrung in unterschiedlichsten Erfahrungskontexten umzugehen ..." (ebd.) und „...triangulär mit wunschbestimmter oder defensiv-protektiver Zeilsetzung in einem illusionären Zwischenraum zwischen innerer Wirklichkeit und äußerer Wirklichkeit zu erleben ..." (ebd., S. 46).

Den Grundstein für die Ausbildung des sprachlichen Symbols, für Haesler das Zeichen der Dreiheit oder Referenzbeziehung (vgl. ebd., S. 39), legt bei Lorenzer (1976) das mütterliche Bezugsobjekt. Wird die Beziehung zwischen der Mutter und dem Kind von Ängsten und Gefühlen der Unlust begleitet, wird der Symbolisierungsvorgang blockiert. In der Folge kommt es zur Ausbildung von überwiegend unbewussten Repräsentanzen,

die Lorenzer in Anlehnung an Freud als „Klischees“ (Lorenzer, 1976, S. 113) bezeichnet und deren Ursprung symbolische Repräsentanzen sind, „... die im Sozialisationsprozeß gebildet - und im Vorgang der Verdrängung >>exkommuniziert<<, d.h. aus der Kommunikation in Sprache und Handeln ausgeschlossen wurden“ (ebd.). Entsprechend dem von Lorenzer dargestellten Sachverhalt verläuft auffälliges oder klischeebestimmtes Verhalten im Gegensatz zu menschlichem Handeln unter Ausschluß der sprachlichen Kommunikation (vgl. ebd., S. 124). Klischees verfügen über eine „... dynamisch-energetische Relevanz ...“ (ebd., S. 113) und damit über ein das Verhalten des Individuums bestimmendes Moment, das auch dem Wiederholungszwang zu Grunde liegt. Klischeebestimmtes Verhalten tritt stets vermischt mit symbolvermitteltem Handeln auf, weil das „Ich“ seinen Einfluss in Form von Rationalisierungen oder sekundären Überarbeitungen wie beispielsweise der Traumarbeit geltend macht.

Lorenzer integriert den Prozess der kindlichen Sprachentwicklung in die psychoanalytische Theorie, indem er die Genese von Klischees und klischeebestimmtem Verhalten im Verlauf der frühkindlichen Entwicklung mit der psychoanalytischen Repräsentanzenlehre verknüpft. Während des Sozialisationsprozesses gebildete und auf Kommunikation basierende Objekt- und Selbstrepräsentanzen werden als vielschichtiges Gefüge von „... verbal fassbaren >>diskursiven<< und „averbalen >>präsentativen<< Symbolen ...“ (Lorenzer, 1976, S. 114) interpretiert. Ihre Verwandlung in Klischees führt zum Verlust der dem Subjekt als Reflexionshilfe dienenden symbolischen Objektrepräsentanzen, was einer „inneren Verleugnung“ (ebd., S. 119) gleich kommt. Desymbolisierungsvorgänge richten sich dem entsprechend nicht nur auf die Repräsentanz des jeweiligen Liebesobjekts, sondern auch auf die entsprechende Stelle der Selbstrepräsentanz und somit immer auch auf Vorstellungen vom eigenen Selbst. Werden Situationsanteile einer bestimmten Objektrepräsentanz durch ständig wiederkehrende Enttäuschungen belastet, erscheint dem Kind der Austausch mit der Objektrepräsentanz als nicht mehr erstrebenswert. Die psychische Energie wird in der Folge von der Objektrepräsentanz abgezogen und auf das eigene Selbst gerichtet (vgl. Warzecha, 1997, S. 47), zugleich wird das Selbst durch das bereits beschriebene Abhängigkeitsverhältnis zur Objektrepräsentanz destabilisiert, was sich in einem radikalen Wechsel zwischen kindlichen Gefühlen der Ohnmacht und Allmacht äußert.

Bei der von Lorenzer (1976) als „... Verwandlung einer symbolischen Repräsentanz in ein Klischee unter Bewahrung ihres Beziehungscharakters ...“ (Lorenzer, 1976, S. 119) verstandenen Desymbolisierung wird der szenisch-situative Aspekt aus dem Bewusstsein ausgeschlossen, bleibt jedoch im Unbewusstsein erhalten und ist durch einen entsprechenden Stimulus wieder abrufbar. Im Gegensatz zum Systemtheoretiker und späteren Vertreter des Radikalen Konstruktivismus Paul Watzlawik, der die unbewusste Dimension als eine dem Beziehungsaspekt inhärente handlungsrelevante

Größe berücksichtigt, ist bei Lorenzer von der vorbewußten Qualität eines den Interaktionsverlauf beeinflussenden Aspekts die Rede, der nicht nur von handlungsleitender Bedeutung ist, sondern auch jederzeit wieder in das Bewusstsein treten kann. Neben der Desymbolisierung im Sinne des Übergangs von sprachlicher Kommunikation zu Gesten als „... Teile komplexer Handlungen ...“ (ebd., S. 123) können Symbole auch eine Veränderung in Richtung emotionsloser Sprachfiguren oder „Zeichen“ (Lorenzer, 1976, S.119) erfahren, worunter Lorenzer eine zunehmende Vergegenständlichung oder Auflösung des Beziehungscharakters von Objekt- und Selbstrepräsentanzen und des szenischen oder situativen Charakters versteht. In welche Richtung die Veränderung letztlich auch verläuft, in ihren Auswirkungen auf das Kind ist sie in jedem Fall dramatisch. Symbole verlieren ihren affektiven Inhalt und Wörter ihre Bedeutung, weshalb sie auch nicht mehr in der Lage sind, das von Sprachzerstörung betroffene Kind zu bestimmten, von Erwachsenen erwünschten Handlungen zu motivieren. Indem die auf dem Weg der Verdrängung aus der Kommunikation ausgeschlossenen Inhalte abermals symbolisiert werden, entwickelt das Kind eine „pseudokommunikative Privatsprache“ (ebd., S. 127), die es ihm unmöglich macht, sich der Umwelt und sich selbst mitzuteilen.

2.2.2.3 Triangulierung durch Resymbolisierung unter Berücksichtigung der symbolischen und imaginären Ebene von Sprache

Die historisch-materialistische Theorie als ein Instrument zur Analyse gesellschaftlicher Prozesse trifft insofern sozialisations- und erziehungstheoretisch relevante Aussagen, als sie in ihrer Auseinandersetzung mit den in übergeordnete gesellschaftliche und politisch-ökonomische Strukturen eingebetteten gesellschaftlichen Institutionen auch die Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen reflektiert. Lorenzer interpretiert das Persönlichkeitsgefüge als „... ’Produkt’ der Synthesis von menschlicher Natur und gesellschaftlicher Praxis ...“ (Lorenzer, 1974, zit. nach Gerspach, S. 163) und versucht mit seinem Konzept den Zusammenhang von historisch-gesellschaftlicher Entwicklung, familiärer Sozialisation und innerpsychischen Prozessen zu erklären.

Im Mittelpunkt des Konzepts Lorenzers steht das Symbol als das zentrale Element der Sprache, die für Lorenzer mehr bedeutet als nur eine Ansammlung abstrakter Begriffe oder Etikettierungen für Objekte der belebten und unbelebten Natur. Sprache erhält ihren entscheidenden Rückbezug in frühkindlichen Interaktionsbeziehungen Beziehungen, in unmittelbaren Handlungserfahrungen und daraus abgeleiteten Handlungsvorstellungen. Lorenzer bietet mit dieser Sichtweise die Möglichkeit nicht nur zu erklären, wie sich gesellschaftliche Entwicklungen über die Familie in der psychischen Struktur des Kindes

niederschlagen, sondern auch pädagogische Maßnahmen zu reflektieren, mit deren Hilfe Einfluss auf innerpsychische Strukturen genommen werden kann. Die Auseinandersetzung mit dem Konzept Lorenzers rückt im Besonderen das Problem eingeschränkter kindlicher Symbolisierungsfähigkeit und damit ein Phänomen in das Blickfeld, von dem Kinder und Jugendliche auch aktuell immer häufiger betroffen sind. Der elterliche Rückzug aus der Erziehungsarbeit und die damit verbundene Verarmung von sprachlicher und emotionaler Zuwendung bedeuten für die betroffenen Kinder ungünstige Voraussetzungen für den Aufbau von inneren Repräsentanzen und von symbolisierender Kompetenz. Dies führt dazu, dass sie vielfach nicht in der Lage sind, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu artikulieren und dass es umgekehrt auch nicht gelingt, über die symbolische Sprache den jeweiligen Interaktionssituationen entsprechende Handlungsvorstellungen im Kind zu wecken.

Auffälliges Verhalten als Folge von Störungen im Aufbau psychischer Repräsentanzen und im Verlauf der Genese von Symbolisierungen bildet auch den Hintergrund für Gerspachs (1981) Überlegungen zur Entwicklung einer „praktisch-emanzipativen Heilpädagogik“ (Gerspach, 1981, S. 20). Ihre Aufgabe müsse es sein, „... sich mit Behinderung als gestörte Interaktion ...“ (ebd., S. 254) oder „... als Merkmal der Beziehungssituation des Subjekts zu seinen Objekten innerhalb der Interaktion der Objekte“ (ebd., S. 23) zu befassen. Gerspach begründet diese Zielsetzung mit der Feststellung, dass inkonsistente Interaktionsformen als Verursacher von Verwahrlosung oder Dissozialität vor allem dann eine entscheidende Rolle spielen, wenn sie bereits am Beginn der kindlichen Entwicklung wirksam werden. Die vordringliche Aufgabe von (heil-) pädagogischer Praxis im Sinne einer „... kritisch-hermeneutischen Analyse beschädigter individueller Struktur ...“ (Lorenzer, 1977b, zit. nach Gerspach, 1981, S. 186) besteht mit Gerspach darin, von „Sprachzerstörung“ betroffenen Kindern durch eine weder „individualistisch-ungesellschaftlich“ noch „objektivistisch-subjektlos“ (Gerspach, 1981, S. 26) konzipierte Strukturanalyse zu einem höheren Maß an Emanzipation und Selbstverwirklichung zu verhelfen. Gerspachs heilpädagogische Überlegungen fokussieren die psychosoziale Situation von Kindern aus benachteiligten sozialen Schichten und Randgruppen und wenden sich explizit gegen eine Verallgemeinerung heilpädagogischer Zielsetzungen, die ihren Schwerpunkt nicht mehr auf den Umgang mit Kindern aus diesen Bevölkerungsgruppen legen. Sie schließen zudem Kinder aus, deren schulische und geistig-seelische Einschränkungen und Minderleistungen organisch verursacht sind. Der Begriff soziale Schicht dient Gerspach als Hinweis auf den historischen Ort, an dem Subjekt-Strukturen ausgebildet und reproduziert werden (vgl. ebd., S. 136). Zu Recht betont Gerspach, dass Kinder aus benachteiligten sozialen Schichten ihre Sozialisation nur in eingeschränktem Maße über die symbolische Sprache erfahren, weshalb subkulturell ausgeprägte, sich auf die

subjektive Strukturbildung nachteilig auswirkende, von den jeweils vorherrschenden Erziehungs- und Kommunikationsstilen, vom elterlichen Strafverhalten u.a. (vgl. Haller, 2000, S. 59 f) beeinflusste primärsozialisatorische Interaktionserfahrungen es verbieten, von „... vereinzelten, individualistisch erklärten Fehlsituationen ...“ (Abe´, 1973, zit. nach Gerspach, 1981, S. 148) zu sprechen.

Anders als zur Zeit der Veröffentlichung der Analyse Gerspachs sind heute über soziale Grenzen hinweg beobachtbare Veränderungen von innerfamiliären Kommunikations- und Interaktionbeziehungen beobachtbar, die in einen Zusammenhang mit den von Lorenzer beschriebenen Interaktionsstörungen gebracht werden können. Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, führt der elterliche Rückzug aus der Erziehungsarbeit unter anderem dazu, dass dem Kind der Zugang zum Lesen erschwert wird. Dabei handelt es sich um einen Vorgang, der nicht nur die Eigenaktivität des Kindes voraussetzt, sondern auch der Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen bedarf (vgl. Hurrelmannn, 1998). Vorlesen in der frühen Kindheit und späteres selbstständiges Lesen sind für die Entwicklung von sprachlicher Sensibilität und Kreativität ebenso unverzichtbar wie für die Ermöglichung jener Entwicklung, die von der konkreten Dingerfahrung zur Dingsymbolisierung und zum sprachlichen Symbol führt (vgl. Haesler, 2000, S. 40). Diese Entwicklung ist mit Haesler untrennbar mit der Genese der Struktur des denkenden Zugangs zur unvertrauten Wirklichkeit und folglich mit der Triangularität als die Fähigkeit verknüpft, Fremdes von Eigenem zu unterscheiden und abzugrenzen. Das Bild des Fremden konstituiert sich in seiner ursprünglichsten und primitivsten Form im Verlauf der Mutter-Kind-Interaktion als „Nicht-Mutter“ (Erdheim, 1995, S. 104) und akkumuliert allmählich das, was das Kind an seinen Eltern, Geschwistern und auch an sich selbst als bedrohlich und böse erlebt und was sich in der Folge auf Fremdes richtet. Erdheim verweist zum einen auf die mit der „Fremdenrepräsentanz“ (ebd., S. 104) verbundene Möglichkeit des Kindes, Spannungen in seinem Verhältnis zu seinen Bezugspersonen und zu sich selbst zu neutralisieren. Zum anderen betont Erdheim indirekt auch das der „Fremdenrepräsentanz“ inhärente entwicklungsfördernde triadische Potenzial, indem sie das Kind dazu ermutigt und motiviert, sich beim „Fremden“ das zu holen, was ihm vertraute Bezugspersonen nicht bieten können. Die sich derart entwickelnde kindliche Fähigkeit, sich als eigenständiges, von Mutter und Vater getrenntes Wesen zu erkennen, ist nicht nur unverzichtbar für die Entwicklung elaborierter sprachlicher Kompetenzen (vgl. Lazar, 2000, S. 88), sondern beeinflusst auch die Persönlichkeitsbildung des Kindes nachhaltig. So entscheidet sie beispielsweise über die Qualität der Ausbildung jener „... inneren Zeitdimension ...“ (Ahrbeck, 2004, S. 146), die das Kind zum Bedürfnisaufschub befähigt, die Entwicklung von Zukunftsperspektiven und Pflichtgefühl ermöglicht und die Entstehung kindlicher Omnipotenzfantasien über die innere und äußere Welt verhindert (vgl. ebd., S. 131). Ein

mögliches Symptom einer Störung dieses Differenzierungsprozesses ist die Depression, bei der wie Bittner (1996) mit Verweis auf Lang (1990) erläutert, das Kind in der Struktur einer „narzißtisch-fusionierenden Primärbeziehung“ (Bittner, 1996, S. 61 f) verhaftet bleibt und nicht in der Lage ist, ein reflektiertes, experimentierendes und spielerisches Verhältnis zur Welt herzustellen.

Auf der Folie des Konzepts Lorenzers wird deutlich, dass sich das kindliche Denken seiner selbst in der Interaktion und Kommunikation mit anderen entwickelt und dass sich ändernde Interaktions- und Kommunikationsbedingungen zwangsläufig auch zu Veränderungen des Selbstbildes führen. Lorenzers Überlegungen sensibilisieren für die Auseinandersetzung mit pädagogisch relevanten Aspekten der symbolischen Sprache, die auch in Form von nonverbalen Äußerungen wie Mimik und Gestik das Selbstbild und das Verhalten des Individuums nachhaltig beeinflusst. Als das wichtigste Medium in der Begegnung von Menschen wirkt die symbolische Sprache bis in die Tiefen der Persönlichkeitsstruktur des Individuums hinein. Dazu schreibt Merleau-Ponty (1994, zit. nach Rendtorff, 2003, S. 32):

> Ein wirkliches Gespräch verschafft mir Zugang zu Gedanken, zu denen ich mich nicht fähig wusste und zu denen ich nicht fähig war, und manchmal fühle ich, wie man mir folgt auf einem Weg, der mir selbst unbekannt ist und den meine Rede, angefeuert durch Andere, gerade erst für mich bahnt.

Lorenzer erläutert anschaulich, warum von „Sprachzerstörung“ betroffene Kinder nicht oder nur eingeschränkt in der Lage sind, in einen Dialog mit sich selbst und mit ihrer sozialen Umwelt zu treten. Es sind die heftigen und destruktiven Gefühle (vgl. Neidhardt, 1994, S. 91f), hinter denen sich immer auch ein „Zustand der Erwartung“ verbirgt, der danach drängt, dass die „leeren Gedanken“ (Bion, 1990, zit. nach Neidhardt, 1994, S. 90) mit Bedeutung und Sinn gefüllt werden. Ihre Wurzeln haben diese leeren Gedanken in einer desymbolisierten Sprache, der die Beziehung zum Unbewussten fehlt und die es dem Kind unmöglich macht, grundlegende Erkenntnisse über sich selbst und andere zu gewinnen.

Als das wichtigste Zeichensystem menschlicher Gesellschaften dient die symbolische Sprache nicht nur der Kategorisierung der Alltagswelt und der individuellen Orientierung in einer komplexen und komplizierten gesellschaftlichen Umwelt. Sie ermöglicht auch die Objektivierung ästhetischer, religiöser und theoretischer Erfahrungen des Menschen (vgl. Luckmann & Luckmann, 1983, S. 20) und die Steuerung von Alltagserfahrungen, die ihrerseits Rückwirkungen auf die Sprache haben. Die symbolische Sprache verfügt über ein hohes intuitives und suggestives Potenzial und ist mit einem „System für eine Gruppe verwandter Spiele“ (ebd. S. 35) vergleichbar,

deren Regeln nicht allen Menschen im selben Maße bekannt sind. Wo die Mitglieder einer Gruppe symbolische Zeichen verwenden, die den jeweils anderen unbekannt sind, fehlt die Grundlage für das Entstehen und Erleben von „gemeinsamen Bedeutungsräumen“ (Bauer, 2006, S. 16) und die latente Gefahr der Manifestierung von Gefühlen der Angst, Ablehnung und Isolation. Einschränkungen in der kindlichen Symbolisierungsfähigkeit bedeuten mit Lorenzer die gesellschaftspezifische Ausformung beschädigter Beziehungsstrukturen. Als solche stellen sie eine Form von „sozialer Krankheit“ dar, deren Genese Mitscherlich mit folgenden Worten beschreib (Mitscherlich, 1966, zit. nach Gerspach, 1981, S. 182):

> Soziale Krankheit entsteht, wenn die soziale Matrix zu schwach geworden ist, um die Sozialisierung des einzelnen in verbindlicher Weise zu fördern, den einzelnen also ohne Anleitung in vielen Lebenslagen sich selbst überlässt und damit unbewußte mehr als bewußte Angst erweckt.

Für die Gestaltung von Schule als ‚triadischer Raum’ ergibt sich vor dem Hintergrund des Theoriegebäudes Lorenzers die vordringliche Aufgabe, die „leeren Gedanken“ des in seiner Symbolisierungsfähigkeit eingeschränkten Kindes im Medium einer „offenen, inspirierenden Fragekultur ...“ (Rendtorff, 2003, S. 41) und einer differenzierten Sprache mit Bedeutung und Sinn zu füllen. „Je differenzierter die gesprochene Sprache eines Subjekts ist, je mehr feine Unterschiede es wahrnehmen kann, desto reicher wird seine Erkenntnis über sich selbst und die Anderen sein können“ (Lipowatz, Th., 1998, zit. nach Rendtorff, 2003, S. 41). Dem bewussten Umgang mit der symbolischen Sprache ist ein in hohem Maße triadisch bedeutsamer Aspekt inhärent, der auf die innere Differenzierung und damit auf die Förderung der kindlichen Fähigkeit zielt, die Realität im Sinne der Beziehung zu sich selbst und zu anderen zu erkennen, zu akzeptieren oder zu verändern.

Die Psychoanalyse dient Lorenzer zur Aufdeckung der in frühen Interaktionsprozessen verursachten Beschädigungen kindlicher Subjektivität, zur Erhellung unbewusster Anteile der Kommunikation in Erziehungszusammenhängen und zum Aufspüren der „... deformierten und verkümmerten Interessen und Bedürfnislagen ...“ (Frühauf, 1994, zit. nach Rock, 2001, S. 182) benachteiligter Kinder. Füchtner (1978) spricht in diesem Zusammenhang von einer durch Lorenzer in Gang gesetzten Weiterentwicklung der psychoanalytischen Theorie zur Gesellschaftstheorie und von einer von ihm begründeten hermeneutischen Interaktionstheorie. Auf ihrer Grundlage hält es Füchtner für möglich jenen Zusammenhang zu erhellen, der „… zwischen der psychischen Dimension der Erziehungstatsachen einerseits, den Erziehungsinstitutionen und den politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Determinanten andererseits besteht“ (Füchtner,

1978, zit. nach Bittner, 1985, S. 36). Lorenzers konsequent verfolgter Versuch, subjektive Strukturbildung in Abhängigkeit von objektiven Strukturen zu erklären, provoziert aber auch Kritik. So spricht Bittner (1985) von einer dem Ansatz Lorenzers zu Grunde liegenden materialistischen Anthropologie, der entsprechend das Individuum „... in den sozialen Mutterschoß der Gesellschaft ..." (Bittner, 1985, S. 35) verkettet sei. Sie verstoße damit gegen Freuds Mahnung zu weltanschaulicher Neutralität, die es verbietet, den psychoanalytischen Begründungszusammenhang in der Erziehungswissenschaft in Abhängigkeit von gesellschaftkritischen Bezügen zu konstruieren (vgl. ebd., S. 31). Kritisch beurteilt Bittner im Besonderen die Feststellung Lorenzers, die Ausweisung von Psychoanalyse als Interaktionstheorie sei die eigentliche Voraussetzung für das Verstehen von Psychoanalyse als Sozialisationstheorie (vgl. Lorenzer, 1973, S. 7). Dieses Programm Psychoanalytischer Pädagogik, das sich deduktiv aus einer zur hermeneutischen Interaktionstheorie „mit marxistischem Untergrund" (Bittner, 1985, S. 36) umstilisierten Psychoanalyse ableitet, impliziert mit Bittner, dass die hermeneutische Interaktionstheorie „... aufs Neue zu einer Art ancilla theologiae denaturiert ..." (ebd.) und eine Absolutierung des Wirkungsaspekts von Psychoanalyse betrieben werde, die zu überhöhten Ansprüchen einer primär kommunikationstheoretisch orientierten Pädagogik führt.

Bittner vertritt eine individualistisch-ahistorische Sichtweise, die gesellschaftliche Bedingungen der kindlichen Erziehung und Sozialisation weitgehend ausblendet. Allerdings macht Bittner mit seiner Kritik auf die Gefahr einer Überforderungen des „schwierigen" Kindes durch die einseitige Betonung der symbolischen Dimension von Sprache aufmerksam, die ihm in der Schule in Form von Sachinhalten, institutionsspezifischen Kommunikations- und Handlungsformen, Aufgabenstellungen und Rollenerwartungen als übermächtiger „Dritter" in breiter Front gegenüber tritt. Damit wird dem Kind das für seine Persönlichkeitsentwicklung wichtige „Alleinsein in Gegenwart eines anderen" (Winnicott, 1974, zit. nach Bittner, 1985, S. 42) verwehrt. Die Dominanz der symbolischen Dimension von Sprache in einer überwiegend von zweckrationalen Organisations- und Interaktionsstrukturen beherrschten Schule verdrängt den Bereich des Imaginären und damit jene ebenso bedeutsame Ebene der Sprache, mit deren Hilfe sich Menschen über ihre subjektiven seelischen und kommunikativen Bedürfnisse, Wahrnehmungen, Gefühle und Empfindungen verständigen. Eine überwiegend auf der Symbolebene angesiedelte Sprache ist kennzeichnend für eine Schule, in der Erziehungsziele durch Bildungsziele und Werthaltungen „... als Basis für technologische Innovationen und die Qualifikation des industriellen Arbeitsvermögens ..." (Seiverth, 2003, S. 86) ersetzt werden, in der zweckrationale Organisations- und Kommunikationsstrukturen interaktive Aushandlungs- und Verständigungsprozesse verhindern und in der Fragen nach der Bedeutung und dem Sinn

von Entwicklung vom Streben nach funktionaler Anpassung verdrängt werden (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 92). Eine ausschließlich auf der imaginären Ebene angesiedelte Sprache der Bilder, der Vorstellungen und Gefühle stellt ihrerseits eine „leere Sprache“ dar, die erst durch ihren Rückbezug auf die symbolische Ebene eine Beziehung zum Unbewussten herstellen und „volles“ Sprechen ermöglichen kann (vgl. Rendtorff, 2003, S. 40). Das Imaginäre ist jedoch notwendig, um den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit zu erfassen und jene „... vorsprachliche und gleichzeitig empathisch sprachliche vorzügliche Theatralisierung [zu verstehen und zu praktizieren], wo sich Wort, Mimik, Gestik, Blick, Leib überhaupt, ein Kommunikationsmuster schaffen“ (Theodoropoulos, 2004, S. 64). Im Imaginären spiegelt sich jene von Verantwortung getragene innere Haltung und schöpferische Kraft und Lebendigkeit wider, die die eigentliche berufliche Eignung von Pädagogen und Pädagoginnen ausmacht (vgl. Reich, 2005, S. 91) und die sie benötigen, um situationsgerecht, flexibel und dynamisch handeln zu können.

Eine Möglichkeit, die imaginäre Ebene der Sprache in der Schule umfassend zu nützen, bietet die Fantasie. Sie hat innerhalb der psychoanalytischen Theoriebildung unterschiedliche Interpretationen erfahren und wurde von der psychoanalytisch orientierten Pädagogik lange Zeit nicht oder nur unzureichend genützt. Ein Grund dafür liegt mit Fatke (1981) im Umstand begründet, dass die Psychoanalytische Pädagogik die Fantasie zunächst nur im Zusammenhang mit Abwehrfunktionen des kindlichen Ichs beachtet hat (vgl. Fatke, 1981, S. 181). So erkennt beispielsweise August Aichhorn (1974) die pädagogische Bedeutung der Fantasie primär als eine Möglichkeit, dem Kind Schutz vor der Realität und Fluchtmöglichkeiten vor einer Angst erzeugenden und überfordernden Wirklichkeit zu bieten. Als „... eine Art von Denktätigkeit ...“ (Aichhorn, 1974, S. 166) bleibt die Fantasie vom Realitätsprinzip unerreicht, ist sie ausschließlich der Dominanz des Lustprinzips unterworfen und dient sie dem Kind dazu, sich einer subjektiv „böse“ erlebten Realität zu entziehen. Auch Hans Zulliger berücksichtigt die Fantasie in seiner pädagogischen Arbeit. Er interpretiert kindliche Fantasieäußerungen vorwiegend als Manifestationen psychosexueller Konflikte mit Autoritätspersonen, Geschwistern u.ä. oder als Verleugnung der Realität. Zulliger nützt assoziative Aufsätze und freie Unterrichtsgespräche zur Rekonstruktion und sprachlichen Artikulation von Fantasien und zur Aufdeckung darin verborgener persönlicher Probleme und Gewissenskonflikte. In der daran anschließenden therapeutischen Bearbeitung versucht Zulliger die Ich-Entwicklung des Kindes zu unterstützen, das kindliche Ich zu stärken und eine allmähliche Hinführung zum Realitätsprinzip zu erreichen (vgl. Grösche, 1994, S. 109 f). Dabei zeigt Zulliger (1951), dass die Gewöhnung verhaltensauffälliger, unangepasster Kinder an Rollenschemata und Verhaltensregeln einerseits eine Entlastung der Motivbildung bewirken kann, zugleich macht er aber auch deutlich, dass funktionale Anpassung und mechanische Vollzugserfüllung kindliche Überforderungen

provozieren können, wenn auf innere kindliche Aktivitäten, und dazu zählt auch das Fantasieren, zu wenig Bedacht genommen wird. Für Bruno Bettelheim (1971) verfügt die Fantasie über eine wichtige Entlastungs- und Rückzugsfunktion in Situationen, in denen das labile und durch äußere und innere Konflikte belastete Kind kognitiver und/oder sozial bedingter Überforderung ausgesetzt ist. Dazu zählt er im Besonderen Situationen, in denen häufiges wettbewerbsmäßiges Rivalisieren im Unterricht zu einem Kampf um die Befriedigung individueller Grundbedürfnisse wird, der ein bereits geschädigtes kindliches „Ich“ weiter schwächen kann (vgl. Bettelheim, 1971, S. 41).

Lorenzer selbst bringt Fantasien in einen Zusammenhang mit in aktuelle Interaktionsprozesse eingelagerte biografisch-geschichtliche Charaktere der Subjektstrukturen, die auch die Entstehung von unbewussten Fantasien bewirken können. Ihre Grundlage sind Protosymbole, die als sprachlich noch nicht fassbare Elemente der Interaktion speziell dort in ihren interaktionellen Eigenschaften kommunikativ zu beleben sind, wo bei Kindern mit defizitärer Symbolisierungsfähigkeit auf der Ebene unterhalb des Sprachniveaus kommunikative Prozesse von emotionaler Qualität ausgelöst werden sollen. Eine Möglichkeit dazu bietet die sinnlich-symbolische Kommunikation, mit deren Hilfe versucht wird, eine Verbindung zwischen präsentativen Symbolen und Protosymbolen herzustellen (vgl. Warzecha, 1997, S. 127). Die pädagogisch intendierte Verbindung der symbolischen und imaginären Ebene von Sprache, die dem Kind den für seine kognitive Entwicklung relevanten Wechsel zwischen dyadischen und triadischen Beziehungsmodi ermöglicht (vgl. Katzenbach & Ruth, 2008, S. 73), die Bereitschaft von Pädagogen und Pädagoginnen, sich auf imaginäre, ihre eigene Fantasie fordernde Beziehungen zum Kind einzulassen und dem Kind die Möglichkeit zum Fantasieren und damit zum Alleinsein in der Gegenwart anderer zu ermöglichen, erscheinen mit Blick auf den darin eingelagerten Aspekt des spielerischen und reflektierten Umgangs mit triangulären Erfahrung in unterschiedlichen Erfahrungskontexten als unverzichtbare Gestaltungselemente von Schule als ‚triadischer Raum’. Es geht dabei um die Ermöglichung einer „essenziellen Form menschlicher Erkenntniserweiterung und Wirklichkeitbewältigung“ (Haesler, 2000, S. 45), in die sich das Kind in den Umgang mit Übergangsobjekten einübt, die ihre Spuren auch im Denken des Erwachsenen hinterlassen. Gemeint ist die aus psychoanalytischer Sicht bedeutsame „Übergangsobjektfunktion“, die als Grundlage des kreativen Fantasierens dem Individuum den Wechsel von dyadischem und triadischem Erleben und die Gelegenheit bietet, „… in einem illusionären Zwischenraum zwischen innerer Wirklichkeit und äußerer Wirklichkeit zu erleben ...“ (ebd., S. 46) und diesen Raum manipultativ zu verändern und zu gestalten.

2.2.3 Bernfelds Konzept des „sozialen Ortes“ und seine Bedeutung für die Gestaltung von Schule als ‚triadischer Raum’

2.2.3.1 Die Wechselbeziehung von sozial geprägten Deutungsmustern und objektiven Lebensbedingungen

Einer der ersten Psychoanalytiker und psychoanalytisch orientierten Pädagogen, die gesellschaftliche Implikationen des Erziehungsprozesses systematisch berücksichtigen, ist Siegfried Bernfeld. Bernfeld (1971a) macht mit seinem Begriff des „sozialen Ortes“ auf die Verstrickung von Pädagogik und ihrer Adressaten in die (kapitalistisch geprägten) gesellschaftlichen Bedingungen wie Macht, Herrschaft, Unterdrückung, Leistungs- und Konkurrenzdenken aufmerksam und verlangt von der Pädagogik diesen Aspekt bewusst zu halten und nicht der Illusion einer pädagogischen Autonomie zu verfallen (vgl. Bernfeld, 1971a, S. 209 ff). Gesellschaftliche Gegebenheiten bilden für Bernfeld nicht nur den Ausgangspunkt für die erziehungswissenschaftliche Forschung, sondern werden von ihm in seiner pädagogischen Arbeit ganz bewusst antizipiert (vgl. Hörster & Müller, 1992, S. 5). In seiner Auseinandersetzung mit der strukturellen Beschaffenheit und mit der Wirkung der Erziehungs- und Bildungsinstitution Schule verweist Bernfeld darauf, wie über die im Unterricht praktizierten (hierarchischen) Kommunikationsmuster versucht wird, Kinder frühzeitig in die vorherrschende Gesellschaftsordnung einzuüben. Die politisch-ökonomischen Strukturen der Gesellschaft bestimmen seiner Ansicht nach weitgehend die Organisation einer „… konservativen Erziehung …“ (Bernfeld, 1971a, S. 218), die Strukturveränderungen nicht anstrebt, sondern eine Folge derselben darstellt. Darin liegt für Bernfeld die „soziale Grenze der Erziehung“, die sich auch in einer weitgehenden „... Einschränkung der Allmacht der Erziehung und damit der Macht jedes einzelnen Erziehers und der Bedeutung des Pädagogikers und seiner Bemühungen, seiner Schriften“ (Wolff, 1992, S. 124) manifestiert. Bernfelds Definition von Erziehung als pädagogisch geschaffene Realität, als „... die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache ...“ (Bernfeld, 1976, S. 51), ist insgesamt gesehen sehr allgemein gehalten und gibt kaum konkrete Auskünfte darüber, wie Erziehung gesellschaftsverändernd wirksam werden könnte. Trotz dieser Schwächen ist Bernfelds Konzept für aktuelle Fragestellungen interessant, die sich auf strukurelle Gegebenheiten, Widersprüchlichkeiten und Veränderungsmöglichkeiten der Schule beziehen (vgl. Wolff, 1992, S. 220).

Während beispielsweise das pädagogische Interesse August Aichhorns den mangelhaft ausgebildeten Über-Ich-Strukturen des Kindes und seinen nach außen gerichteteten innerseelischen Konflikten gilt, verweist der Terminus „sozialer Ort“ bei Bernfeld auf das Verhältnis von sozialer Umwelt und den inneren Entwürfen oder Ich-Leistungen des

Individuums, die sein Handeln beeinflussen. In der für das pädagogische Handeln relevanten Dimension bezeichnet der „soziale Ort“ die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich dieses Handeln vollzieht. Die verschiedenen Symptome der Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen sind für Bernfeld nicht neurotisch bedingt, das heißt, die kindlichen Verhaltensweisen stellen keine „... inadäquaten Lösungen von Konflikten dar oder gehen aus diesen hervor“ (Mentzos, 2000, S. 18). Symptome der Verwahrlosung sind die „... Realfolgen des eigentlichen Symptoms; Folgen, die sich an dem sozialen Ort ... mit absoluter Notwendigkeit ergeben ...“ (Bernfeld, 1971a, S. 222). Auffälliges Verhalten erscheint aus dieser Perspektive betrachtet als der Realität des Kindes adäquates Handeln, das unter veränderten umweltspezifischen Voraussetzungen positiv zu beeinflussen ist. Bei seiner Analyse unterschiedlichster Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen aus dem bürgerlichen und proletarischen Milieu beschränkt sich Bernfeld nicht auf eine bloße Beschreibung der jeweils aktuellen Situation. In deutlicher Unterscheidung von grobflächig angelegten kultutheoretischen Analysen (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 26) versucht Bernfeld das Zusammenspiel von sozialen Bedingungen und seelischen und innerpsychischen Vorgängen zu erhellen. Bernfeld versteht den „sozialen Ort“ als „... Wechselwirkungen von sozial geprägten ‚Deutungsmustern’ und objektiven Lebensbedingungen“ (Müller, 2001, S. 134) und verbindet damit primär die Resignation junger Menschen aus unterpriviligierten Schichten und ihren Wunsch nach Veränderung im Sinne von Triebbefriedigung, die ihnen auf legalem Weg nicht realisierbar zu sein scheint.

Bernfelds Arbeit wird von Fragen „... nach dem historischen Aspekt und nach der Milieuprägung eines seelischen Vorgangs“ (Bernfeld, 1971a, S. 210) dominiert und lässt den Eindruck einer Verabsolutierung der Wirkung soziokultureller Gegebenheiten auf die psychische Entwicklung und Gesundheit des Kindes entstehen. Diese erfährt allerdings insofern eine Relativierung, als Bernfeld auch einen entsprechenden Freiraum für die individuelle Verarbeitung äußerer Gegebenheiten lässt und sein Augenmerk auch auf das Verhältnis von sozialer Umwelt und den inneren Entwürfen des einzelnen Individuums legt, die dessen Handeln determinieren. Bernfeld schafft damit ein Denkmodell, das die Existenz von subjektiven, inneren Realitäten berücksichtigt und die Entwicklungsschwierigkeiten junger Menschen weder nur hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Verursachung, „... noch als bloßes Produkt zeitlos-anthropologisch gegebener Entwicklungsprozesse“ (Müller, 2001, S. 135) betrachtet. Die psychische Lebensbewältigung des Kindes und damit auch die Art und Weise, wie es bestimmte Konflikte im Verlauf seiner Entwicklung in Abhängigkeit von seinem jeweiligen soziokulturellen Milieu bewältigt, wird von Bernfeld unter Berücksichtigung ihrer ahistorisch-anthropologischen Dimension und ihrer lebensgeschichtlichen Eingebundenheit

hinterfragt (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 27). Die Psychoanalyse hilft ihm dabei das Zusammenwirken der inneren Triebkräfte und der Kräfte des Sozialen „… in ihrer ganzen Eigendynamik und Widerständigkeit gegen die guten pädagogischen Absichten“ (Müller & Trescher, 1995, S. 59) sichtbar werden zu lassen. Bernfelds Programm „... einer empirisch fundierten und nicht mehr gesellschaftsblinden Pädagogik ...“ (ebd., S. 57) orientiert sich an den möglichen Auswirkungen faktischer Lebensbedingungen auf das Kind und an seinen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Dabei erkennt Bernfeld, wie nutzlos und abstrakt normativ richtige pädagogische Postulate werden können, wenn sie sich „gegen die Logik der Einheit von geschichtlichen Verhältnissen und Lebensentwürfen behaupten sollen“ (Müller, 1992, S. 61). Auf dieser Grundlage proklamiert Bernfeld eine Pädagogik, die sich nur mit Blick auf gesellschaftlich-kulturelle Gegebenheiten erschließen kann. Um ihr formales Ziel, Kinder und Jugendliche zur Realität zu erziehen, erreichen zu können, darf die Pädagogik auf Wertpräferenzen für Lebensentwürfe nicht verzichten (vgl., ebd., S. 60). Ihre vorrangige Aufgabe muss es jedoch sein, alle am „sozialen Ort“ der Benachteiligung vorherrschenden Kräfte zu reflektieren und und in der praktischen Erziehungsarbeit zu berücksichtigen.

2.2.3.2 Pädagogische Schlussfolgerungen aus dem Konzept Bernfelds

Das Konzept Bernfelds, das in der Wechselwirkung von seelischer Entwicklung und „sozialem Ort“ die eigentliche Ursache für eine bestimmte Symptomatik erkennt, ist in seinen Grundannahmen auf jenen Teil der sozialpädagogischen Klientel in unserer modernen Gesellschaft anwendbar, der seine „…ökonomisch und sozial bedingten Entbehrungen … als >>ungerecht oder selbstverschuldet“ (Bernfeld, 1971b, S. 342) empfindet. Unfähig, „… die eigenen Lebenserfahrungen richtig zu verallgemeinern und zu deuten …“ (ebd.), befindet sich das Individuum in einer „Tantalussituation“, in der es ihm unmöglich erscheint an jenen Freuden und Annehmlichkeiten des Lebens teilzuhaben, die andere genießen.

Im weiteren Sinn lassen sich Bernfelds Überlegungen jedoch auch auf die Lage von Kindern und Jugendlichen „privilegierter“ sozialer Schichten übertragen, die zwischen Allmachtsgefühlen und Gefühlen der eigenen Unfähigkeit und Hilflosigkeit schwanken, weil ihr Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung und nach Orientierung und inneren Halt unerfüllt bleibt. Gefangen in ihren infantilen psychischen Strukturen, in ungelösten psychischen Konflikten und eingeschränkt in ihrer Wahrnehmung der inneren und äußeren Realität neigen diese Kinder dazu, ihre aggressiven Impulse projektiv nach außen zu verlagern. Unfähig zur kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst schwanken sie zwischen Versuchen sich durch ihr Verhalten übermächtig und bedeutend

zu fühlen und Selbstzweifeln und Minderwertigkeitsgefühlen bei Misserfolgen (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 76).

Der „Tantalussituation“ ist ein psychologischer Aspekt inhärent, in dem sich Wünsche und Sehnsüchte verdichten, deren Ursprung in der subjektiven Wahrnehmung der realen Situation durch das Individuum liegt. Bernfelds Unterscheidung von „Zielmilieu“ und „Ursprungsmilieu“ oder „Realmilieu“ (Bernfeld, 1971a, S. 220) beziehungsweise von „virtuellem Selbst“ und „realem Selbst“ (Gottschalch, 1992, S. 106) lässt Parallelen zum Lebensraum-Konzept Lewins erkennen, das den Begriff „Lokomotion“ als Positionsveränderung einer psychologischen Person in Richtung einer Zielregion (vgl. Miller, 1986, S. 89 ff) definiert. Was Bernfeld als „sozialen Ort“ beschreibt, bedeutet bei Lewin eine überwiegend psychologische Umwelt, die von den Eigenschaften und Aktivitäten der in ihr lebenden Personen bestimmt wird und die weitere Entwicklung der Individuen nachhaltig beeinflusst. Im Gegensatz zu Lewin, der die Umwelt primär psychologisch und nicht ökologisch oder objektiv repräsentiert verstanden wissen will, ist die ökologische Dimension bei Bernfeld der Angelpunkt seiner Überlegungen. Indem er die Verflechtung von subjektivem Erleben und handelndem Mitgestalten sozialer Determinanten hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Psyche des Individuums analysiert, bezieht Bernfeld den „sozialen Ort“ des Tantalus sowohl auf reale äußere Verhältnisse als auch auf das psychische Erleben eben dieser Verhältnisse. Bernfelds Denkmodell unterscheidet sich in diesem Punkt in grundlegender Weise vom ökosystemischen Ansatz, der mit seinem Rückgriff auf die von Umwelteinflüssen dominierte ökologische Entwicklungstheorie Urie Bronfenbrenners äußere Beziehungs- und Verhaltensweisen einseitig akzentuiert, den Lebenslauf einer Person als einen „... weithin fremdbestimmten Prozess ...“ (Speck, 1998, S. 297) interpretiert und kaum danach fragt, in welcher Weise ökologische Gegebenheiten vom Individuum subjektiv verarbeitet werden und sich in seiner psychischen Struktur niederschlagen.

Bernfeld ist darum bemüht, Erziehung „... gleichermaßen mit den subjektiv-biographischen wie mit den historisch-gesellschaftlichen Strukturen zu vermitteln ...“ (Marzahn, 1992, S. 225) und betrachtet es als eine vorrangige Aufgabe der Pädagogik, die aus den aktuellen Lebensbedingungen resultierenden Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu erkunden und dabei „... den Ort des Pädagogischen in jenem weiten Feld des Sozialen zu lokalisieren und seine ‘Grenzen’ abzustecken“ (Müller & Trescher, 1995, S. 62). Bernfeld erkennt die subjektive Bedeutung von Erfahrungen, die das Kind in realen Lebenssituationen macht und ist bemüht diese positiv zu beeinflussen. Eine zentrale pädagogische Aufgabe liegt für Bernfeld darin, negative Auswirkungen gesellschaftlich-kultureller Gegebenheiten auf den kindlichen Erziehungs- und Bildungsprozess aufzuspüren. Mit Blick auf Bernfelds These vom kindlichen Verhalten als Realfolge des eigentlichen Symptoms stellen sich aktuell beobachtbare Verhaltens-

muster wie Unkonzentriertheit, motorische Unruhe, der rasche Wechsel von einer Tätigkeit zur anderen, mangelnde Ausdauer und Oberflächlichkeit, Desorganisation, Perspektivenlosigkeit, distanzloses und respektloses Verhalten gegenüber Erwachsenen, Missachtung von sozialen Regeln u.a.m. als Anpassungleistungen an eine von der „... Entwertung der 'sozialen Nahwelt' ..." (Bergmann, 2007, S. 51) geprägte und stabilen Beziehungserfahrungen beraubten kindlichen Lebenssituation dar.

Die Pädagogik muss nach Meinung Bernfelds angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen kapitulieren sofern es ihr nicht gelingt, dem Kind durch das psychische Erleben der unmittelbaren gelebten Realität eine positive Rückwirkung auf das Erleben der realen äußeren Verhältnisse zu ermöglichen und es in die Lage zu versetzen diese Realität zu erkennen, zu ertragen und auch zu verändern. Die bloße Analyse von Symptomen und Versuche, Funktionalität im konfliktfreien Raum zu erreichen (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 41), greifen vor diesem Hintergrund zu kurz. Vielmehr bedarf es eines ‚triadischen Raumes' im Sinne einer hierarchisch strukturierten, mit verlässlichen und affektiv besetzten Bindungen (vgl. ebd., S. 9) gewachsenen Einheit von äußeren und inneren Bedingungen als Grundlage und Voraussetzung für die symbolische Repräsentation der Welt und für die Etablierung einer in die Zukunft weisenden Dimension, die heutigen Kindern und Jugendlichen häufig fehlt und die Bernfeld im Kontext seiner Überlegungen als „Ideamilieu" (Bernfeld, 1971a, S. 221) bezeichnet. Überbordende mediale Einflüsse gepaart mit einem sich innerhalb der Familie etablierenden und in der Schule fortsetzenden Rückzug erwachsener Bezugspersonen aus der Erziehungs- und Beziehungsarbeit verhindern die Entwicklung des kindlichen Ich-Ideals, die Weiterentwicklung kindlicher Ich-Funktionen und eine Ausdifferenzierung von Selbst- und Objektrepräsentanzen und machen die „Lokomotion" der unreifen kindlichen Randpersönlichkeit hin zur autonomen Persönlichkeit unmöglich.

Bernfeld betrachtet die pädagogische Praxis in ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen, die dem pädagogischen Bemühen des einzelnen Lehrers klare Grenzen aufzeigen und auch ihn in eine „Tantalussituation" zwingen können, aus der es kein Entrinnen zu geben scheint und in der vorhandene Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ungenutzt bleiben (vgl. Müller & Trescher, 1995, S. 62). Die „Tantalussituation" des Lehrers bedeutet das Erkennen der eigenen Erfolglosigkeit und Hilflosigkeit im Umgang mit „schwierigen" Kindern und die daraus resutierende Resignation gegenüber von ihm nicht beeinflussbaren gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen, die eine „... Reflexion gesellschaftlicher wie eigener Ansprüche ... nicht außer Kraft, so doch potentiell außer Anwendung ..." (Gerspach, 1981, S. 149) setzt. In dieser Situation kann der von Giesecke (1987) geforderte „... Perspektivenwechsel - weg vom erwachsenen 'Erzieher', hin zum lernenden Subjekt" (Giesecke, 1987, zit. nach

Trescher, 1995, S. 73) hilfreich sein, der den Blick für das kindliche Bedürfnis nach Bindung an eine starke, Sicherheit und Orientierung vermittelnde erwachsene Bezugsperson öffnen und den Pädagogen vor der Illusion bewahren kann, das Kind allein durch die Erfüllung möglichst vieler Wünsche und Bedürfnisse motivieren und disziplinieren zu können (vgl. Figdor, 2001c, S. 110).

Es ist ein zentrales Anliegen Bernfelds, anthropologische und gesellschaftliche Grenzen der Erziehung aufzuzeigen und er betont, dass „... die Erziehbarkeit des Kindes, seine Konstitution, seine Veränderbarkeit ...“ (Bernfeld, 1976, S. 143) von der je individuellen Geschichte des Kindes sowie von der durch diese Geschichte beeinflussten psychischen Reaktion abhängt. Daher, so die Schlussfolgerung Bernfelds, lassen sich auch keine genauen Angaben hinsichtlich der Auswirkungen konkreter Erziehungsmaßnahmen auf ein bestimmtes Kind machen. Dies schließt jedoch die Möglichkeit einer kollektiven, auf die Reaktion einer Mehrzahl von Schülern gerichteten Prognose nicht aus, „... die auf der weitgehenden Ähnlichkeit der Geschichte der Menschen und der Ähnlichkeit ihres psychischen Verhaltens beruht“ (ebd., S. 147 f). An anderer Stelle bringt Bernfeld zum Ausdruck, dass sich diese Prognose „... nicht auf die Erziehung im engeren Sinn beschränkt … sondern auf das Ganze der Erziehung, die Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache in ihrer Gesamtheit“ (ebd., S 150). Die Funktion der Psychoanalyse liegt für Bernfeld in diesem Zusammenhang in der Möglichkeit dem Erzieher generelle Einsichten in allgemeine Verhaltensweisen der Psyche zu vermitteln und ihm auch bei der Aufdeckung unbewusster Motive und eigener Erfahrungen des Versagens und Gewährenlassenens zu helfen, die seine pädagogischen Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflussen. In diesem Kontext verweist Bernfeld auf die Bedeutung der „Selbstprüfung“ (Müller, 2001, S. 144) durch den Pädagogen, auf die Sensibilisierung der persönlichen Wahrnehmung und auf die Bewusstmachung innerer pädagogischer Haltungen und emotionaler Einstellungen gegenüber Kindern, um zu verhindern, dass sie „... die Mächte ... die Kinder und Jugendliche an die Orte sozialer Chancenlosigkeit fesseln ... ohne zu wissen was sie tun, noch fester zurren“ (ebd., S. 141 f). In dem Maße als es Pädagogen und Pädagoginnen gelingt das eigene Handeln und das Verhalten ihrer Schüler besser zu verstehen, erhöht sich auch ihre pädagogische Handlungsfähigkeit und Professionalität, die Trescher speziell in nachfolgend beschriebenen Situationen für unverzichtbar hält (1992, zit. nach Datler, 1995, S. 30):

> Pädagogische Professionalität ist jedoch - im Hinblick auf die Arbeit in und mit Beziehungen - in besonderem Maße dann gefordert, wenn wir den ... Grenzwert pädagogischen Alltagsverständnisses erreicht haben und unsere Klienten nun nicht mehr verstehen. Nicht nur das das Verhalten und Erleben der Kinder und Jugendlichen scheint uns dann unangemessen und irrational-unverständlich, sondern wir werden darüber hinaus in konflikthafte und/oder belastende Beziehungskonstellationen

verstrickt, die uns ohnmächtig und hilflos machen, z.B. den Aggressions- und Destruktionsausbrüchen gegenüber, die aus scheinbar nichtigen Anlässen entsehen.

2.2.4 Die pädagogische Relevanz der Psychoanlyse im Kontext sozialisationstheoretischer Konzepte

In der rekonstruktiven Auseinandersetzung mit den sozialisationstheoretischen Ansätzen Parsons', Lorenzers und Bernfelds wurde versucht, pädagogisch relevante Antworten der Psychoanalyse hinsichtlich der Gestaltung von Schule als ‚triadischer Raum' zu erhalten. Die von der Psychoanalyse im Kontext dieser Ansätze thematisierte Art und Weise, wie sich reale Erfahrungen des Kindes als innere Realitäten in seinen psychischen Strukturen manifestieren, haben die Hoffnung nachhaltige Erkenntnisse und pädagogische Schlussfolgerungen relativiert. Der wohl entscheidende Grund dafür ist der Umstand, dass die Psychoanalyse im Rahmen dieser Konzeptionen keinem eigenständigen wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis und Erkenntnisprozess folgt, sondern lediglich sozialisationstheoretisch interpretiert wird. Die Psychoanalyse fungiert hier nicht als eigenständige empirische Wissenschaft, sondern als eine in der Sozialisationstheorie verortete psychologische Basistheorie zur Analyse der Ausbildung psychischer Strukturen im Kontext der gesellschaftlich beeinflussten Interaktion zwischen dem Kind, den Eltern und der sozialen Umwelt (vgl. Gudjons, 2006, S. 152). Parsons, Lorenzer und Bernfeld gehen bei ihrem Bemühen, den gesellschaftlichen Einfluss auf die Genese von Subjektivität im Austausch des Individuums mit seinen in größere Zusammenhänge eingebetten sozialen Umwelten zu beschreiben und zu erklären, von unterschiedlichen Voraussetzungen aus. Den Ansätzen liegen je spezifische wissenschaftstheoretische, gesellschaftspolitische und anthropologische Implikationen zu Grunde. Sie unterscheiden sich sehr wesentlich in ihrer Gewichtung psychologischer und soziologischer Aspekte und pädagogischer Fragestellungen, die im Kontext der vorliegenden Problemstellung von Interesse und Bedeutung sind.

<u>Das Konzept Parsons'</u>

Das makro-sozialisationstheoretisch orientierte, strukturfunktionale Konzept Talcott Parsons' thematisiert das komplexe Verhältnis von Gesellschaft und Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftlichen Rollen und Funktionen von Familie und Schule. Im Medium der innerfamilialen Interaktion macht das Kind die für seine weitere Entwicklung notwendigen triangulären Beziehungserfahrungen und werden ihm geschlechts- und altersspezifische Verhaltenserwartungen über zu Normen spezifizierte kulturelle Werte vermittelt. Parsons fokussiert in seinem Ansatz den Prozess der ödipalen Triangulierung und verweist damit auf die Bedeutung des Vaters und der elterlichen Paarbeziehung, die von der der Psychoanalyse zu Gunsten der Mutter-Kind-Dyade über Jahrzehnte unbedacht blieben. In der kritischen Auseinandersetzung mit der in der klassischen psychoanalytischen Theoriebildung verhafteten Konzeption Parsons' wird aber auch erkennbar, dass die Triangulierungsthematik einer umfassenderen Betrachtungsweise bedarf, die den entwicklungspsychologischen und strukturellen Aspekt berücksichtigt und die Etablierung des ödipalen Dreiecks nicht ausschließlich als ein lebensgeschichtliches, biografisch determiniertes und zwangsläufig an die Person des historischen Vaters gebundenes Ereignis darstellt. Vor dem Hintergrund heute häufig nicht in ausreichendem Maße hierarchisch strukturierter Eltern-Kind-Beziehungen, physisch und/oder psychisch nicht anwesender Väter und der Verweiblichung des Lehrerberufs wird die Notwendigkeit erkennbar, kindliche Triangulierungsprozesse in der Schule durch Schaffung eines „... Rahmens der reflexiven Vermittlung ..." (Haesler, 2000, S. 27) in komplexer Weise zu fördern und zu unterstützen, um damit jener „dyadischen Regression" (Hirblinger, 2000, S. 134) entgegen zu wirken, in der sich trianguläre Strukturen aufzulösen beginnen. Sie sind nicht nur für die gesunde Entwicklung des Kindes unverzichtbar sind, sondern darüber hinaus auch für die der Gesellschaft und der Kultur. Dazu stellt Haesler fest (Haesler, 2000, S. 29):

> Die Triangularität ist ... eine essentielle Struktur menschlicher Kultur. Deren Schwächung, Aushebelung oder Aufkündigung ist immer mit einem Verlust an Möglichkeiten konstruktiver, kreativer menschlicher Verständigung verbunden, zieht am Ende immer Willkür, Verohnmächtigung, Sinnzerstörung und Chaos, Auflösung und Zerstörung menschlichen Zusammenlebens und menschlicher Kultur nach sich.

Parsons, der die Komplexität, Tiefgründigkeit und Konflikthaftigkeit der kindlichen Entwicklung weitgehend unberücksichtigt lässt und damit den pädagogisch relevanten Blick auf die innere und lebensgeschichtlich bedingte Dynamik dieser Entwicklung verstellt, erhebt Normierungen der bürgerlichen demokratischen Leistungsgesellschaft zum Maßstab individueller Orientierung. Die Psychoanalyse nützt er, um den auf gesellschaftliche Funktionalität, Stabilität und Integration gerichteten Prozess der Internalisierung von Wertorientierungsmustern und Rollenstrukturen zu beschreiben. Die

Verinnerlichung gesellschaftlicher Normierungen setzt Parsons mit dem Erwerb von subjektiven Bedürfnissen gleich. Sie stehen im Einklang mit gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen und schließen eine Überforderung des Individuums durch Konformitätsdruck und innere Konflikthaftigkeit weitgehend aus.

Die soziologische Analyse von Bedingungen gesellschaftlicher Stabilität und Integration steht bei Parsons über dem Streben nach einem angemessenen psychologischen Verständnis von Subjektivität und Individuierung, nichtreflexive gesellschaftliche Anpassung über der emanzipatorischen und aktiven Teilnahme des Individuums am Sozialisationsprozess. Parsons verbindet den kindlichen Erziehungs- und Sozialisationsprozess untrennbar mit dem Erwerb von Handlungsfähigkeit und Identität. Dazu benötigt das Kind erwachsene Bezugspersonen, die es aktiv bei der Internalisierung komplementärer Rollenmuster im Sinne von Bestandteilen des Über-Ichs unterstützen. Auch wenn dieser Vorgang, wie Reich (2005) diagnostiziert, in modernen, ausdifferenzierten Industriegesellschaften komplexer gestaltet ist und als „versachlichte Unterordnung“ (Reich, 2005, S. 161) nicht der permanenten unmittelbaren Fremdkontrolle bedarf, weil er unabhängig von der Autorität konkreter Bezugspersonen allmählich zu einer Erhöhung von Selbstzwängen im Sinne von Einsichten in sachlich-rationale Fremdzwänge führt, verlangt er doch nach stabilen, Orientierung, Struktur, Sicherheit und Halt vermittelnden, stimulierenden und neue Perspektiven eröffnenden Beziehungserfahrungen. Wo mit Berufung auf Globalisierungsprozesse, auf den rasch fortschreitenden gesellschaftlichen Wandel, auf die Unvorhersagbarkeit künftiger Anforderungen und auf das uneingeschränkte kindliche Recht auf Selbstorientierung und Selbstverwirklichung dem Kind derartige Erfahrungen vorenthalten und autoritäre Abhängigkeiten im Erziehungsprozess nachhaltig gebrochen werden, kann sich jenes reflexive Bewusstsein nicht entwickeln, das das Kind benötigt, soll es sich selbst und in seinen komplexen Beziehungen zur Welt denken können.

Das Konzept Lorenzers

Dem Konzept Lorenzers liegt die Annahme zu Grunde, dass sozioökonomische Lebensverhältnisse sich in der Persönlichkeitsstruktur des Individuums niederschlagen. Lorenzer macht gesellschaftsbedingte qualitative Mängel früher Interaktionsbeziehungen zwischen dem Kind und seiner primären Bezugsperson (der Mutter) für die Beschädigung kindlicher Subjektivität veranwortlich und beschreibt, wie gestörte frühe familiäre Interaktions- und Kommunkationsmuster die Entwicklung der Persönlichkeits-

struktur und das kindliche Verhalten beeinflussen. Mit seinem Konzept, das die lebensgeschichtliche Entstehung psychischer Struktur und Dynamik im Kontext mit ihrer Realisation in menschlichen Beziehungen analysiert, leistet Lorenzer einen Beitrag zur Überwindung einer primär naturwissenschaftlich-biologistisch orientierten und die kindliche Entwicklung individualistisch verkürzenden Psychoanalyse. Dies hat unter anderem zur Folge, dass die ödipale Problematik in einem vom klassischen Krankheits- und Neurosenverständnis der Psychoanalyse deutlich unterscheidbaren Licht erscheint. Während sich Letzteres auf ein generalisierendes Konfliktmodell stützt, bringt Lorenzer die Entwicklung vom allgemeinen (ödipalen) Konflikt zur eigentlichen Störung in einen ursächlichen Zusammenhang mit Störungen auf der Stufe der vorsprachlichen Entwicklung. Er formuliert (Lorenzer, 1977b, zit. nach Gerspach, 1981, S. 186):

> Kam es beim klassischen ödipalen Konflikt zur Desymbolisierung, wenn die bereits gebildeten symbolischen Interaktionsformen im sich organisierenden System sprachlicher Praxis problematisch wurden und aus Sprache bzw. der sprachlichen Organisation von Praxis ausgeschlossen werden mußten, so treffen jetzt schon in der Spracheinführung unentwickelt-defekte Interaktionsformen i n k o m p a t i b e l auf Sprachfiguren.

Lorenzers Überlegungen entsprechend fördert eine von historisch-gesellschaftlichen Gegebenheiten beeinflusste, qualitativ mangelhafte sprachlich-emotionale Zuwendung der Mutter zum Kind die Genese einer symbolisierungsunfähigen Persönlichkeitsstruktur. Lorenzer erklärt dies damit, dass in der mütterlichen Interaktionsbeziehung zum Kind eigene Sozialisationserfahrungen reproduziert werden, die die psychische Entwicklung des Kindes von Geburt an beeinflussen. Das Kind wird in der Folge zum Symptomträger von Verhaltensauffälligkeiten, die in der Säuglingsforschung als frühkindliche Regulationsstörungen bezeichnet werden (vgl. Seifert-Karb, 2008, S. 113). Sein Bemühen, den Zusammenhang von historisch-gesellschaftlicher Entwicklung, familiärer Sozialisation und innerpsychischen Prozessen offen zu legen wird von der Einsicht geleitet, dass eine psychoanalytisch ausgerichtete subjektive Strukturanalyse nicht zugleich auch die Freilegung jener objektiven Bedingungen bedeutet, unter denen sich die subjektive Strukturbildung vollzogen hat. Was die möglichen Auswirkungen ungünstiger soziokultureller Bedingungen auf die kindliche Entwicklung betrifft, argumentiert Lorenzer jedoch rigoros und lässt er kaum Spielraum für individuelle Verarbeitungsmöglichkeiten durch das Kind. Der für die kindliche Entwicklung bedeutsame Prozess der Triangulierung ist bei Lorenzer in der Ausbildung der Symbolisierungsfähigkeit aufgehoben. Ihre Qualität wird vom Gelingen von Einigungsprozessen in der Mutter-Kind-Interaktion beeinflusst, die sich persönlichkeitswirksam in der psychischen Struktur des Kindes manifestieren. Die pädagogischen Kosequenzen,

die unter anderem der von Lorenzer beeinflusste heilpädagogische Ansatz Gerspachs (1981) für die Arbeit mit Kindern aus benachteiligten sozialen Schichten und Randgruppen aus diesen Überlegungen zieht, wurden im vorliegenden Kontext mit der Zielsetzung diskutiert, Erkenntnisse für pädagogisches Handeln zu gewinnen, die eine Belebung und Stärkung triangulärer psychischer Strukturen von „schwierigen“ Kinder intendieren. Im Mittelpunkt standen dabei nicht kompensatorische Maßnahmen zur Förderung formalsprachlicher Fähigkeiten, sondern die Überwindung inkonsistenter, der Fähigkeit zur Symbolisierung beraubter Interaktionsformen. In ihrer Rückwirkung auf seine psychische Struktur soll dem Kind im Medium einer differenzierten Sprache die Möglichkeit geboten werden, eine Beziehung zum Unbewussten herzustellen und grundlegende Erkenntnisse über sich selbst und andere zu gewinnen.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Bedeutung der symbolischen Sprache und des darin eingelagerten pädagogisch bedeutsamen triadischen Aspekts der inneren Differenzierung wurde auch deutlich, dass die Überbetonung oder Ausschließlichkeit der symbolischen Dimension der Sprache in einer von zweckrationalen Organisations- und Kommunikationsstrukturen beherrschten Schule zur Begegnung des in seiner Symbolisierungsfähigkeit eingeschränkten „schwierigen“ Kindes mit einem „übermächtigen Dritten“ werden kann. Um den entgegen zu treten, bedarf es einer stärkeren Betonung der imaginären Ebene der Sprache und des ihr inhärenten dyadischen Aspekts. Es ist jenes unverzichtbare Element der Sprache, mit dessen Hilfe Menschen sich über ihre subjektiven seelischen und kommunikativen Bedürfnisse, Wahrnehmungen, Gefühle und Empfindungen verständigen. In der Schule ist die Berücksichtigung des Imgaginären eine notwendige Voraussetzung für eine verantwortungsvolle Beziehungsarbeit, in der Pädagogen und Pädagoginnen dem Kind empathisch spiegelnd begegnen, es in seiner Ganzheitlichkeit erfassen, Konflikten gegenüber offen sind und in intensive Aushandlungs- und Verständigungsprozesse treten. Der Begriff des Imaginären bezieht sich aus psychoanalytischer Sicht auf die Fantasie, die in ihrer Bedeutung für das Kind von der Psychoanalyse in unterschiedlichen Weisen interpretiert wurde. Bei Lorenzer steht die Genese (unbewusster) Fantasien in einem Zusammenhang mit biografisch-geschichtlichen Charakteren der Subjektstrukturen, die auch in aktuelle Interaktionsprozesse eingelagert sind. Die Grundlage dieser Fantasien sind sprachlich noch nicht fassbare Elemente der Interaktion, die Lorenzer als Protosymbole bezeichnet und die in ihren interaktionellen Eigenschaften kommunikativ belebt werden müssen, um bei Kindern mit defizitärer Symbolisierungsfähigkeit auf der Ebene unterhalb des Sprachniveaus kommunikative Prozesse von emotionaler Qualität auslösen zu können (vgl. Warzecha, 1997, S. 127). Eine Möglichkeit dazu bietet die sinnlich-symbolische Kommunikation. Sie stellt einen Versuch dar, eine Verbindung zwischen der symbolischen und imaginären Ebene der

Sprache herzustellen und dem Kind den Wechsel von dyadischen und triadischen Beziehungsweisen zu ermöglichen. Über seine Bedeutung als unverzichtbarer Bestandteil der Sprache hinausgehend erweist sich der Bereich des Imaginären auch als ein Medium, in dem das Kind umfassende (trianguläre) Erfahrungen im Übergangsraum zwischen seiner inneren und äußeren Wirklichkeit machen kann.

Das Konzept Bernfelds

Das Konzept Bernfelds ist ein psychoanalytisch orientierter sozialpädagogischer Ansatz, der die politisch-ökonomischen Strukturen der kapitalistischen Gesellschaft in einem Zusammenhang mit den handlungsrelevanten Ich-Leistungen benachteiligter Kinder betrachtet. Von der in gesellschaftliche Strukturen verstrickten Pädagogik fordert Bernfeld nicht der Illusion einer pädagogischen Autonomie zu verfallen, wobei er detaillierten Antworten darauf schuldig bleibt, ob und wie die Erziehung gesellschaftsverändernd wirksam sein könnte. Entscheidend ist vielmehr ist seine Forderung, dass die Erziehung nicht die Augen vor objektiven Benachteiligungen verschließt, die das Kind gleichsam in eine von Gefühlen der Hilflosigkeit, Machtlosigkeit und Resignation beherrschte „Tantalussituation“ versetzen. Der rasche und komplexe Wandel der modernen kapitalistischen Gesellschaft bringt eine Vielzahl von Veränderungen mit sich, die zwar hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das einzelne Kind nicht verabsolutierbar sind, jedoch aus psychoanalytischer Sicht negative Folgen für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen als möglich erscheinen lassen. Medial verursachte Reizüberflutung, der Mangel an Halt und Orientierung gebender und Grenzen setzender emotionaler Zuwendung durch erwachsene Bezugspersonen sind Gründe dafür, dass Kinder und Jugendliche über keine oder nur verschwommene, unzureichend ausgebildete Zukunftsperspektiven verfügen und in eine „Tantalussituation“ gedrängt werden, in der es für sie trotz subjektiv empfundenen Bemühens keine Möglichkeit zu geben scheint, ihr Bedürfnis nach emotionaler, Halt, und Orientierung spendender Zwendung durch erwachsene Bezugspersonen zu befriedigen. Die Auseinandersetzung mit dem Konzept Bernfelds lässt die Notwendigkeit der Bereitstellung von Rahmenbedingungen durch die Schule erkennen, die dem „schwierigen“ Kind durch das psychische Erleben der unmittelbaren Realität positive Rückwirkungen auf die Wahrnehmung von äußeren und inneren Verhältnissen und auf das eigene Verhalten ermöglichen.

Dies setzt jedoch voraus, dass Pädagogen und Pädagoginnen in der Lage sind besser zu verstehen, was Kinder und Jugendliche in ihrer geistigen und psychischen Entwicklung

behindert. Dieses Verstehen bezieht sich auf persönliche, von unbewussten Motiven und Verstrickungen, von lebenspraktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Theorien beeinflusste pädagogische Einstellungen und intendiert die Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit des Pädagogen zum konflikthaften und dynamischen pädagogischen Dialog mit „schwierigen“ Kindern. Bernfeld selbst nützt die Psychoanalyse, um unbewusste seelische Zusammenhänge aufzudecken und gesellschaftliche und geschichtliche Bedingungen menschlicher Subjektivität zu reflektieren. „Erziehung zur Realität“ bedeutet für Bernfeld weder bloße Symptombeseitigung oder unreflektierte Anpassung des Kindes an gängige gesellschaftliche Normvorstellungen, noch illusionäres Streben nach Veränderung realer äußerer Verhältnisse. Sie verfolgt auch nicht das Ziel, Kinder und Jugendliche auf eine Scheinwelt vorzubereiten und ihnen eine unrealistische Freiheit der Lebensgestaltung vor Augen zu führen, wie es dem Trend der heutigen Zeit entspricht. Allerdings fordert Bernfeld von der Erziehung, zeittypische Gefährdungselemente kindlicher Entwicklung zu reflektieren und Visionen hinsichtlich kindgerechter Lebensbedingungen zu entwickeln. Vom einzelnen Pädagogen setzt die Erfüllung dieser Forderung eine kritische Haltung gegenüber gesellschaftlich-kulturellen und institutionellen Gegebenheiten und kreatives Denken und Handeln voraus. In der Auseinandesetzung mit dem Konzept Bernfelds wird die Bedeutung der Psychoanalyse im Sinne einer „theoriegeleiteten Orientierung an der inneren Welt der Kinder und Jugendlichen“ (Ahrbeck, 2004, S. 150) erkennbar, die Pädagogen und Pädagoginnen dabei helfen kann, Einschränkungen ihrer pädagogischen Handlungskompetenz im Umgang mit „schwierigen“ Kindern aufzudecken und zu überwinden. Im Besonderen geht es darum offen zu sein für eine Pädagogik, die sich nicht am Trugbild einer „… rational-‘normalisierten’ Subjektivität ...“ (Brandl, 2007, S. 114) orientiert, sondern an der (konflikthaften) inneren Welt von Kindern und Jugendlichen. Es geht um die Sensibilisierung von Pädagogen und Pädagoginnen für die Wahrnehmung handlungsleitender Deutungsmuster und beruflicher Strukturprobleme (vgl. Rock, 2001, S. 189), um das Erkennen der eigenen Selbstwirksamkeit im Umgang mit „schwierigen“ Kindern und um die Entwicklung eines reflexiven Bewusstseins als Voraussetzung für die Überwindung der eigenen „Tantalussituation“. Nur in dem es Pädagogen gelingt ihre eigene „Tantalussituation“ zu überwinden, sind sie auch in der Lage Kinder und Jugendliche bei der Überwindung jener inneren Verhältnisse zu unterstützen, die sie in der Entwicklung ihrer Autonomie nachhaltig behindern.

Fazit

Mit den sozialisationstheoretischen Konzepten Parsons', Lorenzers und Bernfelds wurden Modelle zur Beschreibung des Verhältnisses von Subjekt und sozialer Umwelt erörtert, die sich psychoanalytischer Theoreme mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen bedienen. Während Parsons die konfliktfreie Anpassung des Individuums an gesellschaftliche Strukturen und die Aufrechterhaltung der Stabilität des gesellschaftlichen Systems als den gemeinsamen Nenner für soziologische und psychoanalytische Betrachtungen der Persönlichkeit fokussiert, stellen Lorenzer und Bernfeld die Kritik an den Sachzwängen der kapitalistischen Gesellschaft und die daraus resultierenden Folgen für das seiner eigenen Lebensverhältnisse entfremdete Subjekt in das Zentrum ihrer Betrachtungen. In je spezifischer Art und Weise bringen die drei Ansätze mit Hilfe der Psychoanalyse zum Ausdruck, wie gesellschaftlich-kulturelle Gegebenheiten die kindliche Entwicklung beeinflussen und „… zur psychischen Struktur geworden (...) zeitweise unser Fühlen, Denken und Handeln bestimmen" (Parin & Parin-Mathey, 1978, zit. nach Krebs, 1994, S. 114).

Pädagogen und Pädagoginnen kann die in der Sozialisationstheorie verortete Psychoanalyse dafür sensibilisieren, sich mit Fragen der subjektiven Emanzipation des Kindes auseinander zu setzen, worunter die Fähigkeit „... zu selbstständiger, konstruktiver Mitwirkung an der Veränderung der eigenen … Lage ..." (Leber & Reiser, 1972, zit. nach Gerspach, S. 22) auf der Grundlage geänderter Bewusstseinsstrukturen verstanden wird. Vor dem Hintergrund der Absicht, Schule als ‚triadischen Raum' zu gestalten, wurde im Verlauf der Auseinandersetzung mit den Konzepten Parsons', Lorenzers und Bernfelds die Notwendigkeit erkennbar, dem „schwierigen" Kind einen strukturierten, Orientierung, Sicherheit und Halt vermittelnden, stimulierenden und neue Perspektiven eröffnenden und den Wechsel zwischen dyadischen und triadischen Interaktionsmustern ermöglichenden Rahmen der reflexiven Vermittlung zur Verfügung zu stellen. Er soll dem Kind Gelegenheiten bieten, Beziehungen zum Unbewussten herzustellen und grundlegende Erkenntnisse über sich selbst und seine Beziehungen zu anderen zu gewinnen. In der Auseinandersetzung mit den genannten sozialisationstheoretischen Ansätzen konnten einige Teilaspekte beleuchtet werden, die hinsichtlich der Gestaltung von Schule als ‚triadischer Raum' von Relevanz sind. Eine umfassende, in sich mehr oder weniger geschlossene Argumentationslinie, wie durch psychoanalytisch orientiertes pädagogisches Handeln Einfluss auf das psychische Erleben der unmittelbaren Realität durch das Kind eine positive Beeinflussung seiner Wahrnehmung von äußeren und inneren Verhältnissen gelingen kann, ist auf der Grundlage dieser Ansätze jedoch nicht möglich. Im Bewusstsein der Schwachstellen einer von der Sozialisationstheorie für ihre Zielsetzungen instrumentalisierten Psychoanalyse wird daher in einem nächsten Schritt versucht, ein Anforderungsprofil einer kulturtheoretisch

orientierten Psychoanalyse zu skizzieren und Antworten darauf zu finden, wie psychoanalytische Erkenntnisse für die Pädagogik nutzbar gemacht werden können.

3. Die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse und ihre Beziehung zur Pädagogik

3.1 Zum wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse

Die Bedeutung der in der Sozialisationstheorie verorteten Psychoanalyse für die Pädagogik liegt in der damit verbundenen Möglichkeit, sich mit Fragen nach der Geschichtlichkeit und der Gesellschaftlichkeit des Individuums und mit den Beschädigungen auseinander zu setzen, die es im Verlauf seiner Sozialisation erleidet (vgl. Göppel et al., 1985, S. 176). Das ist für die Pädagogik wichtig, will sie sich nicht im Glauben an ihre ungeschichtliche Autonomie und an „… abstrakt-spekulative Kriterien und Postulate … gegen gesellschaftliche und ideologische Zeitströmungen … “ (Gerspach, 1981, S. 84) abschirmen und der Konfrontation mit gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen der Erziehung (vgl. Gudjons, 2006, S. 33) und ihrer Verantwortung entziehen, institutionelle, politische und ökonomische Rahmenbedingungen der Erziehung zu gestalten (vgl. Grösche, 1994, S. 29). Die pädagogische Relevanz der Psychoanalyse als eine Basistheorie sozialisationstheoretischer Konzeptionen wird nachhaltig von deren theoretischen Grundannahmen und Zielsetzungen beeinflusst. Das wirkt sich auch auf die Beschreibung von möglichen negativen Auswirkungen objektiver Lebensbedingungen auf die inneren Verhältnisse des Individuums aus. Beim Versuch, das von unbewussten Handlungsintentionen und Sinnzusammenhängen determinierte menschliche Verhalten zu erklären, vernachlässigt eine derart wissenschaftstheoretisch verortete Psychoanalyse ahistorische, strukturell vorgegebene Rahmenbedingungen der Psyche (vgl. Haesler, 2000, S. 26) und damit den Umstand, dass die psychische Verarbeitung der inneren und äußeren Lebensrealität sowohl von lebensgeschichtlichen Ereignissen als auch von anthropologischen Gegebenheiten beeinflusst wird (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 27). Der Blick der Psychoanalyse auf das biologisch, strukturell Determinierte und auf das kulturell Beeinflusste ist notwendig, will sie psychisches Erleben und Verhalten von Individuen in einem gesellschaftlichen Lebenszusammenhang sehen und nicht auf individuelle Merkmale reduzieren und will sie umgekehrt gesellschaftlich-kulturelle Rahmenbedingungen nicht umstandslos auf eine Ebene mit der intrapsychischen Situation des Individuums bringen. Diese Perspektivenerweiterung der Psychoanalyse ist auch für die Pädagogik wichtig, weil es ihr dadurch möglich ist, das Verhalten „schwieriger“ Kindern sowohl als „... allgemeine Tendenz unserer Kultur ...“ (Bergmann, 2007, S. 66) wahrzunehmen als auch hinsichtlich seiner individuellen Dimension zu erkennen und in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.

Befürchtungen, die Berücksichtigung gesellschaftlich-kultureller und geschichtlicher Bedingungen menschlicher Subjektivität durch die Psychoanalyse könnte auf wissenschaftssystematischer Ebene zur Auflösung von Pädagogik in Sozialisationsforschung (vgl. Braun, 1984) oder zu einem Verlust „... ihrer radikalen [pädagogischen] Konzepte ...“ (Aichhorn, 2001, S. 43) führen, lassen sich daher nur mit Blick auf die wissenschaftstheoretische Verortung der Psychoanalyse bewerten. Im Wesentlichen geht es dabei um die Frage, ob psychoanalytische Erkenntnisse von anderen Disziplinen (wie etwa der Sozialisationstheorie) übernommen und entsprechenden Interpretation zugeführt werden, oder ob die Psychoanalyse als eine eigenständige Wissenschaft fungiert und aus dieser Position heraus in einen interdisziplinären Dialog mit anderen Disziplinen (wie der Pädagogik) tritt (vgl. Ahrbeck, 2007b, S. 7). Eine im Zwischenbereich von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung angesiedelte, über ein eigenes wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis verfügende kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse kann der Pädagogik wichtige Einblicke in das Zusammenspiel von äußeren und inneren Strukturen vermitteln. Ein Beispiel dafür bietet Bergmanns (2007) Interpretation von Defiziten in der kindlichen Symbolisierungsfähigkeit. Während Lorenzer diese als direkte Folge gesellschaftlich verursachter Störungen früher Interaktionsprozesse zwischen Mutter und Kind erkennt und kulturtheoretische Diagnosen von der Abbildung allgemeiner gesellschaftlicher Beschleunigungstendenzen auf die psychische Struktur des Kindes sprechen, handelt es sich aus der Sicht Bergmanns um eine „... weitgehende Umbildung der symbolischen Deutung von Welt, ... die Einschränkung, vielleicht die Auflösung des bedeutungssichernden Charakters von Sprache und Schrift ...“ (Bergmann, 2007, S. 66) mit weitreichenden Folgen für das psychische Erleben und für das soziale Verhalten des betroffenen Kindes.

Eine kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse sollte die Pädagogik dabei unterstützen, „die bewährte [pädagogische] Praxis in ihrem historischen Gewordensein, theoretische Konstrukte, schließlich sogar die Werte und Normen unserer institutionalisierten Welt und Gesellschaft in Frage“ (Markowetz, 2001, S. 187) zu stellen und sich auf die Kernaufgaben der Erziehung und darauf zu besinnen, was Erziehung leisten kann, will sie Kindern eine gesunde psychisch-geistige Entwicklung ermöglichen (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 139). Sie sollte der Pädagogik Hilfestellung bei der Klärung und kritischen Prüfung ihrer handlungsrelevanten Grundlagen leisten und ihr beim Erkennen und Verstehen des unbewussten psychischen Erlebens und des von ihm beeinflussten Verhaltens helfen. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können ist es für die Psychoanalyse notwendig, sich als empirisch und sinnkritisch-hermeneutisch verfahrende Wissenschaft zu etablieren und sich als solche um die Erfassung der Komplexität des menschlichen Seins zu bemühen (vgl. Fatke, 1985, S. 52 f). Das ist für die Pädagogik wichtig, um ihren ganzheitlichen Blick auf die Komplexität der

kindlichen Lebenswelt richten und einen Gegenpol zu der ihrerseits von der Verhaltenspsychologie dominierten pädagogischen Psychologie bilden zu können, die eine „... Zerstückelung in Vorgänge und Qualitäten [fördert], die den Erfordernissen >>exakter Wissenschaftlichkeit<< angemessen sind“ (Füchtner, 1979, S. 25). Sofern es der Psychoanalyse gelingt, empirisches und hermeneutisches Vorgehen im Erkenntnisprozess gleichermaßen zu berücksichtigen, kann sie der Pädagogik bei der Klärung, Begründung und Überprüfung ihrer Grundlagen (vgl. Fatke, 1985, S. 53) und dabei helfen den Blick für das zu schärfen, was an den überkommenen Formen der pädagogischen Prozesse dem Kind schadet ...“ (Füchtner, 1979, S. 25). In dem Maße, als sich die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse ihrer wissenschaftlichen Verortung zwischen dem biologistisch Vorgegebenen und dem kulturell Determinierten bewusst ist, kann sie der triebhaften und affektiven Natur und den „... lebensgeschichtlich angehäuften, verinnerlichten Beziehungserfahrungen ...“ (Ahrbeck, 2004, S. 100) des Individuums gerecht werden, dessen Wesen sich sehr wesentlich in seinen Beziehungen zu anderen Personen entwickelt, oder, wie Seve (1972) formuliert, in seinem Verhältnis manifestiert: „Was ist ein Wesen, das nicht Ding ist? Ein Verhältnis“ (Seve, 1972, zit. nach Gerspach, 1981, S. 161).

Psychoanalytische Erkenntnisse über die kindliche Psyche und über die psychische Dimension menschlicher Beziehungen sind für die Pädagogik von ebenso großer Bedeutung (vgl. Füchtner, 1979, S. 25) wie die mit der Psychoanalyse verbundene Möglichkeit „... unbewußtes psychisches Erleben näher an dem Ort zu beschreiben, an dem es in Erscheinung tritt und an dem mit ihm umgegangen werden muß“ (Wegner, 1985, S. 92). Entscheidend dabei ist, dass die Zusammenführung von Psychoanalyse und Pädagogik nicht auf Kosten des wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses der jeweils anderen Disziplin geht und dass der gegenüber der Pädagogik erhobene Anspruch Fatkes, sie selbst müsse die Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik sein und nicht die Psychoanalyse (vgl. Fatke, 1985, S. 52), auch für die Psychoanalyse Gültigkeit hat.

3.2 Überlegungen zur Nutzbarmachung psychoanalytischer Erkenntnisse durch die Pädagogik

Die unterschiedlichen Meinungen, wie die Pädagogik von der Psychoanalyse profitieren kann beziehungsweise in welchem Maße die Psychoanalyse über pädagogische Handlungsrelevanz verfügt und wie diese zu entfalten ist, sind von erheblicher Komplexität (vgl. Figdor, 2001c, S. 63 f). Sie bilden ein breit angelegtes Kontinuum, das von einer „kritischen Kooperation“ (Figdor, 2001b, S. 65) unter Beibehaltung genauer Abgrenzungen bis hin zu einer „Handlungswissenschaft Psychoanalytische Pädagogik“ (ebd.) reicht. Einerseits ist seit den späten achziger Jahren eine klare Tendenz zur Aufweichung starrer Abgrenzungen im Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik erkennbar, andererseits beeinflussen Forderungen nach Aufrechterhaltung exakter Grenzziehungen aus unterschiedlichen Motiven die aktuelle Diskussion immer noch (vgl. Datler, 1997, S. 93 ff). Eine mögliche Ursache dafür liegt mit Trescher (1985b) in einer auf Wissensvermittlung reduzierten Pädagogik, die mit dem von ihr geleisteten Beitrag „... zur falschen Aufsplitterung von Sach- und Affektlernen ...“ (Trescher, 1985b, S. 65) dazu neigt, Verstehen und Erziehen als miteinander unvereinbare Prozesse zu betrachten und damit ein Verstehen der im Beziehungsfeld vorherrschenden Dynamik verhindert.

Was die Zusammenführung von Psychoanalyse und Pädagogik betrifft, so ist diese idealtypisch in zwei Richtungen denkbarbar. Erste Versuche, psychoanalytische Erkennntnisse auf den Bereich der Erziehung zu übertragen, wurden bereits im Jahr 1905 unternommen und in der unter anderem von Aichhorn, Federn, Hofer und Zulliger redaktionell betreuten „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ (1926 - 1937) veröffentlicht (vgl. Braun, 1984, S. 478). Die erklärte Zielsetzung dieser Versuche war die Etablierung einer Psychoanalytischen Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, die es mit Füchtner (1978) auch zweifellos einmal gegeben hat (vgl. Füchtner, 1978). Ein grundlegendes Problem bei der Übertragung psychoanalytischer Erkenntnisse auf die Pädagogik liegt zum einen darin, dass dabei „... tendenziell für pädagogisches Handeln konstitutive Faktoren wie Normen und institutionelle Rahmenbedingungen ...“ (Wegner, 1985, S. 82) vernachlässigt werden und zum anderen in der dieser Übertragung inhärenten „... Selektivität der Rezeption ...“ (Fatke, 1985, S. 101). Bedenken gegenüber einem „Technologietransfer“ von der Psychoanalyse zur Pädagogik äußert Wegner vor allem aber auch deshalb, weil in der therapeutischen Situation Konflikte in der Regression, also gleichsam am Ort des Entstehens bearbeitet werden (vgl. Wegner, 1985, S. 82). Diese Vorgehensweise hält Wegner in der pädagogischen Praxis für nicht realisierbar, weil die pädagogische Praxis ein progressives Vorgehen bedeutet, das die Versöhnung des kindlichen Konflikts mit der Realität unter Miteinbeziehung der

gemeinsamen Lebenspraxis anstrebt. Progressives Vorgehen liegt auch verschiedenen deutungsfreien Verfahren wie etwa der Spieltherapie Zulligers, dem Ich-unterstützenden Umgang mit dissozialen Kindern bei Redl oder dem Konzept der Übergangsobjekte von Winnicott zu Grunde und bildet auch die Basis für die Fallpräsentation, in der Situations- und Konfliktbewältigung durch psychoanalytisches Denken dokumentiert werden.

Der zweite Weg führt von der Pädagogik zur Psychoanalyse. Auch dieses Vorgehen erweist sich insofern als problematisch, weil bei Rückfragen der Pädagogik an die Psychoanalyse immer ein Verlust des mit psychoanalytischem Denken verbundenen kritischen Impulses der Selbstreflexion droht, wenn man sich „... zu umstandslos der Metatheorie ...“ (ebd., S. 82) bedient oder wenn psychoanalytische Erkenntnisse nur sporadisch und in verkürzter Weise aufgegriffen werden (vgl. Leber, 1985, S. 153), wie dies auch bei sozialisationstheoretischen Konzepten der Fall ist. Dass klassische Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik wie Bernfeld, Aichhorn, Zulliger oder Bettelheim bei der praktischen Anwendung psychoanalytischer Erkenntnisse in ihrer pädagogischen Arbeit dennoch erfolgreich waren, ist mit Fatke (1985) vor allem darauf zurück zu führen, dass sie einerseits über eine fundierte psychoanalytische Ausbildung verfügten und andererseits ihre Rückfragen an die Psychoanalyse aus der Rolle des Pädagogen stellten (vgl. Fatke, 1985, S. 50) und dabei das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis beider Disziplinen respektierten. Speziell Siegfried Bernfeld war um die Rücknahme einer für frühe Beiträge zur psychoanalytischen Pädagogik charakteristischen „... vornehmlich rational-aufklärerischen Exegese psychoanalytischer Gedanken ...“ (Bittner & Ertle, 1985, S. 9) zu Gunsten einer stärkeren Berücksichtigung unbewusster Vorgänge bemüht, womit er im Wesentlichen der Forderung Lebers (1985) entspricht, die Psychoanalyse primär zu nützen, um „... belastende, einschränkende und kränkende Erlebnisse, die - meist als Folgen gesellschaftlicher Widersprüche - nicht in das Bewusstsein aufgenommen oder aus ihm wieder ausgeschlossen wurden“ (Leber, 1985, S. 153), auszumachen und so zu deuten, dass sie vom Individuum bewusst übernommen, verarbeitet und in weiterer Folge im Wahrnehmen, Denken und Handeln berücksichtigt werden können.

Auf einer derart unterschiedlichen und gleichermaßen pragmatischen Weise skizzieren auch Trescher (1985b) und Datler (1997) ihre Überlegungen hinsichtlich einer Annäherung von Psychoanalyse und Pädagogik. Es handelt sich dabei um praxisorientierte Konzepte, die die Nutzbarmachung der Psychoanalyse für die Pädagogik aus gegensätzlichen Perspektiven betrachten. So verfolgt Trescher im Rahmen seiner Überlegungen zur Konstituierung einer psychoanalytischen Pädagogik die Herausarbeitung handlungstheoretischer Grundlagen. Damit leistet er vor allem einen wichtigen Beitrag im Bemühen, jener „... klar artikulierten Tendenz, all jenen offen oder verdeckt vorgetragenden Auffassungen entgegen zu treten, in denen Psychoanalyse mit medizinisch-

klinischem Selbstverständnis vorgestellt oder praktiziert wird“ (Datler, 1995, S. 28) und trägt er zur „... Entflechtung der Metapsychologie von der Klinik der Psychoanalyse ...“ (Burian, 1995, S. 6) bei. Mit Bezugnahme auf die von Lorenzer initiierte Erweiterung der Psychoanalyse zur Sozialwissenschaft stellt Trescher selbst in diesem Zusammenhang fest (1985b, S. 65):

> Mit der Entfaltung der Psychoanalyse als Sozialwissenschaft kann diese in ihrer Praxis nicht mehr nur auf ihre ärztliche Anwendung reduziert werden, ohne das Selbstverständnis der Psychoanalyse als emanzipatives Verfahren außerhalb der ‘Kur’ zum blaß-theoretischen und folgenlosen Statement verkommen zu lassen.

Datler (1997) plädiert vor dem Hintergrund einer wechselvollen und von konträren Standpunkten geprägten historischen Entwicklung für eine „postmoderne Diskurs-kultivierung“ (Datler, 1997, S. 102), die im Bewusstsein der Relativität der verschiedenen Klärungsversuche sich vor allem darum zu bemühen habe, bestehende Differenzen zu analysieren und von unmittelbarer pädagogischer Handlungsrelevanz gekennzeichnete psychoanalytisch-pädagogische Konzepte zu entwickeln (vgl. ebd., S. 108). Im Gegensatz dazu versucht Trescher die beiden Disziplinen durch konsequente Herausarbeitung feldspezifischer Unterscheidungsmerkmale so miteinander zu verknüpfen, dass sich eine von handlungstheoretischen Grundlagen und von der Reflexion lebensgeschichtlicher Zusammenhänge getragene (vgl. Trescher, 2001, S. 167 ff) und sich „... im stetigen Wechselspiel von Handeln und Verstehen, Verstehen und Handeln ...“ (Trescher, 1981, zit. nach Braun, 1984, S. 480) konstituiertende psychoanalytische Pädagogik entwickeln kann.

Während sich Datler bemüht die Gemeinsamkeiten von psychoanalytischer Therapie und psychoanalytischer Pädagogik hinsichtlich ihrer Inhalte und Methoden aufzuzeigen, vollzieht Trescher einen „Technologietransfer“ von der Psychanalyse zur Pädagogik. Dieser führt in der Praxis zu einer für die analytische Situation charakteristischen methodischen Vorgehensweise und impliziert ein technizistisches pädagogisches Verständnis, das von der Psychoanalyse im Grunde abgelehnt wird. Datler beurteilt Treschers Vorgehen vor allem deshalb kritisch, weil es seiner Ansicht nach das Potenzial psychoanalytisch-psychotherapeutischer Prozesse hinsichtlich der Möglichkeit negiert, Bildung zu entfalten (vgl. Datler, 1995, S. 26 f). Unter Berufung auf Furtmüller (1914), der in der Psychoanlyse bedeutsame handlungsleitende Aspekte sowohl für die Psychotherapie als auch für die Pädagogik erkennt und für den die Bestimmung einer exakten Abgrenzung von therapeutischem und pädagogischem Handeln generell nicht möglich ist, tritt Datler dafür ein, „... psychoanalytisch-psychotherapeutische Praxis als Spezialfall von pädagogischer Praxis zu begreifen ...“ (Datler, 1997, S. 15). Datler stützt

sich dabei auf eine relativ weit gefasste, nicht unmittelbar auf das pädagogische Feld beschränkte Interpretation von pädagogischem Handeln, das sich in der Kooperation von Vertretern verschiedener Berufsgruppen mit gemeinsamen psychoanalytischen Vorkenntnissen und Basiskompetenzen zu realisieren hat (vgl. ebd., S. 227). Mit seiner Argumentation lässt Datler Parallelen zu Cohn (1997) erkennen, die sich ebenfalls für eine sinnvolle Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik ausspricht und jede Situation als pädagogisch-therapeutisch bezeichnet, „... die dem psychisch eingeengten Menschen hilft, Zugang zu sich selbst und anderen zu finden" (Cohn, 1997, S. 176). Die „... Auseinandersetzung und Ineinanderfügung therapeutischer und pädagogischer Möglichkeiten ..." (ebd., S. 177) sieht Cohn als entscheidenden „... Schritt auf dem Weg zur notwendigen antizipatorisch-prophylaktischen Verbreitung psychotherapeutischer Effizienz ..." (ebd.). Die Sichtweisen Cohns und Datlers implizieren die Erhöhung der pädagogischen Handlungskompetenz der Schule im Umgang mit „schwierigen" Kindern, die Datler zu erreichen versucht, indem er die Herausarbeitung von Berührungspunkten unterschiedlichster Praxisbereiche innerhalb einer von gemeinsamen Annahmen von Psychotherapie und Pädagogik getragenen „Rahmentheorie" (Datler, 1997, S. 228) verfolgt. Damit sollte es vor allem auch gelingen, bereichsspezifische Ausbildung, Fortbildung und Forschung effizient betreiben zu können. Als Beispiel für gemeinsame Annahmen von Psychotherapie und Pädagogik nennt Datler das Streben beider Disziplinen, auf die Bereiche Kommunikation und Interaktion gestützt Veränderungen in der Psyche herbei zu führen. An Hand seiner Neuinterpretation der deutungsfreien psychoanalytischen Kinderpsychotheraphie Zulligers zeigt Datler, dass schulische Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen ohne aufwendiges und komplizierte methodische Kenntnisse voraussetzendes Setting genützt werden können, um „... deutungsfrei und doch gestaltend auf die Selbst- und Ojektrepräsentanzen ..." (Datler, 1985, S. 74) Einfluss zu nehmen und Apperzeptionstendenzen zu verändern, die das „schwierige" Kind in seiner Autonomie und Selbstverfügbarkeit behindern.

Dass seitens der Lehrerschaft ein grundsätzliches Interesse an der Psychoanalyse als Reflexionshilfe für ihre Arbeit besteht, wurde im Verlauf eines unter dem Titel „Psychoanalytische Aspekte in Therapie und Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen" im November 2001 in Graz abgehaltenen Symposions deutlich. Ziel der von der Psychosomatik und Psychotherapie der klinischen Abteilung für allgemeine Pädiatrie der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde in Graz, der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, der Abteilung Schulpsychologie - Bildungsberatung im Landesschulrat für Steiermark und der Landesnervenklinik Sigmund Freud in Graz organisierten Veranstaltung war es, Pädagogen, Sozialpädagogen, Psychologen und Medizinern Gelegenheit zu einem breit gefächerten Erfahrungsaustausch zu geben. Im Verlauf des Symposions zeigte sich, dass die zwischen 1890 und 1900 vorherrschenden

und ab 1925 erneut aufgetretenen „medicozentristischen Tendenzen innerhalb der Psychoanalyse“ (Datler, 1997, S. 24) im Abklingen sind und dass sich ein ernsthafter Dialog zwischen unterschiedlichsten Berufsgruppen anzubahnen scheint, in dessen Zentrum Fragen nach einer praxisrelevanten, gruppenanalytische, systemische, soziologische, ethische, institutionstheoretische, gesellschaftspolitische und im Besonderen psychoanalytische Aspekte umfassenden Theoriebildung stehen. Vor allem seitens der an diesem Symposion teilnehmenden Pädagogen, die sich den Belastungen und Anforderungen des schulischen Alltags auf Grund der zunehmenden Zahl an „schwierigen“ Kindern häufig nicht mehr gewachsen fühlen, wurde der Wunsch nach einer intensiven Zusammenarbeit von Ärzten, Pädagogen, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Sozialarbeitern und Psychotherapeuten artikuliert und der Hoffnung auf neue Perspektiven in der pädagogischen Arbeit mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen Ausdruck verliehen.

3.3 Das kritisch- emanzipatorische Potenzial der Psychoanalyse und seine Bedeutung für den Bereich der Erziehung

In den bisherigen Ausführungen wurden Anforderungen an eine kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse skizziert, die der Pädagogik als Reflexionsgrundlage für die Hinterfragung ihrer eigenen Grundlagen und als Impulsgeber für die praktische Arbeit in der Schule dienlich sein kann. Die in diesem Zusammenhang erobene Forderung, das spezifische wissenschenschaftstheoretische Selbstverständnis beider Disziplinen zu gewährleisten, wird nach Meinung des Verfassers am ehesten dadurch erfüllt, dass die (psychoanalytisch orientierte) Pädagogik ihrem eigenen Erkenntnisinteresse folgend Fragen an die Psychoanalyse richtet. Ein wichtiger Aspekt ist dabei das gesellschaftskritische Potenzial einer kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse, weil gesellschaftlich verursachte Konflikt- und Versagungssituationen speziell im Erziehungsprozess deutlich zu Tage treten und der Berücksichtigung durch Pädagogen und Pädagoginnen bedürfen.

Eine wichtige Funktion von Erziehung ist die Vermittlung von gesellschaftlichen Regeln, Normen und Werten, die das Kind auf das Zusammenleben in der Familie, in außerfamiliären Gemeinschaften und in der Gesellschaft vorbereiten sollen. Sie werden dem Kind von erwachsenen Bezugspersonen vorgelebt, von ihm verinnerlicht und zu Selbstkontrollmechanismen verarbeitet. Mit der zivilisatorischen Entwicklung hin zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wurden dem Kind auf dem Weg der Erziehung wirtschaftlich, sozial und ökologisch bedingte Zwänge auferlegt, wodurch Interessens-

konflikte zwischen den Generationen und kindliche Versagungen, Kränkungen und Enttäuschungen unvermeidlich waren. Die klassische psychoanalytische Sichtweise Freuds geht von der Unauflösbarkeit des Widerspruchs zwischen individuellen Glücksutopien und der kulturellen Zwangsmoral der bürgerlichen Gesellschaft aus (vgl. Abels & Link, 1997, S. 150), den sie als einen die Erziehung beherrschenden Antagonismus des Lust- und Realitätsprinzips bezeichnet. Gestützt auf die Begriffe des psychoanalytischen Strukturmodells, die mit Mühlbauer (1980) eine über das Erklären innerpsychischer Konflikte und Erlebnisweisen hinausgehende praxisrelevante pädagogische Bedeutung besitzen, beschreibt die Psychoanalyse ein nach Triebbefriedigung eiferndes und durch äußeren Druck und innere Konflikte belastetes Individuum. Kohut (1981) spricht in diesem Zusammenhang vom „Schuldigen Menschen“ (Kohut, 1981, S. 120), dessen kultureller Determination im Laufe seiner Sozialisation dadurch Grenzen gesetzt werden, dass die Internalisierung einer Norm zu einem Teil des „Über-Ichs“ zwar Schuldgefühle beim sich nicht normenkonform verhaltenden Individuum erzeugt, jedoch nicht zwangsläufig zur Normenkonformität führen muss.

Im Gegensatz zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft befördert unsere moderne, von hoher Dynamik und Versachlichung beherrschte Leistungsgesellschaft die Genese von Selbstzwängen, die sich unabhängig von der erzieherischen Autorität einer erwachsenen Bezugsperson im Kind als Einsicht in „sachlich-rationale Fremdzwänge“ (Reich, 2005, S. 161) manifestieren. Damit hat sich zwar die Chance des heranwachsenden Kindes für ein Lernen aus innerer Einsicht erhöht, die Bedeutung einer von Verantwortung für die kindliche Entwicklung getragenen erzieherischen Grundhaltung wurde dadurch jedoch nicht geschmälert. Die aktuell beobachtbare Schwächung autoritärer Abhängigkeiten, der Glaube an eine weitgehende Individualisierung kindlicher Lebensgestaltung und an eine dafür unverzichtbare Flexibilität, die Sicht vom Kind als gleichberechtigter „kleiner Erwachsener“ u.ä. führen dazu, dass kindliche Enkulturations- und Zivilisierungsprozesse immer stärker in den Hintergrund treten (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 9) und verbindliche Sinnstiftungen und die Ausbildung von Zukunftsperspektiven verhindert werden (vgl. Trescher, 1995, S. 72). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung muss es die vordringliche Aufgabe einer kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse sein, gesellschaftlich, kulturell, institutionell, organisatorisch und ideologisch determinierte Fremdzwänge aufzudecken, die alle am Erziehungsgeschehen beteiligten Personen in ihren Bewusstseins- und Handlungsmöglichkeiten einschränken (vgl. Füchtner, 2001, S. 161). Das ursprünglich vorhandene und mit Füchtner seit der ersten Anwendung in der Pädagogik immer weiter in den Hintergrund getretene und in der aktuellen Debatte zum Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis zu wenig berücksichtigte aufklärerische und emanzipatorische Moment der Psychoanalyse muss

dadurch belebt werden, dass sie sich verstärkt darum bemüht unbewusst wirkende gesellschaftlich bedingte Abhängigkeiten und Versagungs- und Konfliktsituationen aufzudecken und ihren Einfluss dadurch zu schwächen, indem sie dem Individuum bewusst gemacht werden (vgl. Grösche, 1994, S. 18).

Die Psychoanalyse betrachtet den Menschen als ein mit inneren und äußeren Konflikten behaftetes Wesen, das ständig damit beschäftigt ist „...Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen sowie Gefahren abzuwenden“ (Mentzos, 2000, S. 75) und dessen individuelle und kollektive Entwicklung ohne die mehr oder weniger gelingende Bewältigung seiner kontinuierlichen Konflikthaftigkeit nicht denkbar ist (vgl. Winkler, 2000, S. 14). Die von Bernfeld (1921) in seiner pädagogischen Arbeit berücksichtigte Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem des Erziehers ist selbst dann nicht auflösbar, wenn dem Kind Grenzsetzungen als sinnvolle, hilfreiche Versagungen und nicht als Akte der Willkür vermittelt werden. Zwischen den kindlichen Bedürfnissen und den Erwartungen erwachsener Bezugspersonen besteht immer eine Kluft, deren Ursachen epochalen Veränderungen unterworfen sind. Lagen sie in der Vergangenheit in der deutlichen Abgrenzung von Kindheit und Erwachsensein und damit verbundenen Tabuisierungstendenzen beispielsweise im Bereich der Sexualität u.ä., ist es heute der Widerspruch von kindlichen Kompetenzen und erzieherischen Ansprüchen in den Köpfen von Kindern und Erwachsenen. Kinder verfügen heute über eine Vielzahl von Kompetenzen, die ihnen das trügerische Gefühl von Omnipotenz vermitteln. So sind Kinder Erwachsenen häufig im Umgang mit technischen Geräten des Alltags überlegen oder sind besser über vorherrschende Trends in den Bereichen Mode oder Musik informiert. In der Überschätzung ihrer Kompetenzen fühlen sie sich Erwachsenen gegenüber als gleichwertig oder überlegen und verstehen sie nicht, warum sie sich von diesen Einschränkungen und Vorschriften hinsichtlich ihrer Lebensführung auferlegen lassen sollten. Umgekehrt werden kindliche Kompetenzen auch für Erwachsene als Begründung und Bestätigung dafür gesehen, dass Kinder in der Lage sind ihr Leben selbstständig zu gestalten.

In der gegenwärtigen modernen, wertepluralistischen Gesellschaft subtil vorherrschende komplexe, unpersönliche, manipulative, von elektronischen Medien, von der modernen Leistungs-, Konsum-, Spaß- und Freizeitgesellschaft freigesetzte und für Kinder und Erwachsene kaum durchschaubare Mechanismen dringen bis in die Tiefen ihrer Persönlichkeit vor. Sie können bei Erwachsenen eine Verfestigung des Stereotyps der Bedeutungslosigkeit von Erziehung bewirken und dazu führen, dass die kindliche Entwicklung immer weiter in die Beliebigkeit abgleitet und dass für die Strukturierung der kindlichen Psyche und besonders für die Qualität kindlicher Triangulierungsprozesse unverzichtbare Grenzsetzungen und Einschränkungen des kindlichen Handelns nicht mehr stattfinden. Die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse ist daher gefordert, sich

noch deutlicher mit gesellschaftlich verursachten Versagungs- und Konfliktsituationen auseinandersetzen, indem sie gesellschaftliche Strukturen aufdeckt und ihre möglichen Auswirkungen auf innere kindliche Strukturen analysiert. Am Beispiel der Triangulierung werden die Vielfalt möglicher gesellschaftlich-kulturell verursachter Gefährdungsmomente kindlicher Entwicklung und die Notwendigkeit erkennbar, diese in der pädagogischen Arbeit in der Schule zu berücksichtigen. Der für die Pädagogik wichtigen kritisch-emanzipatorischen Funktion kann die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse nur gerecht werden, indem sie mit Nachdruck darauf verweist, dass das Individuum, wie Gerspach mit Bezugnahme auf Horn (1974) formuliert, nicht völlig in den Regeln des gesellschaftlichen Lebens aufgeht und daher auch befähigt werden soll, gegen diese anzukämpfen, wo sie seine psychische Autonomie bedrohen (vgl. Gerspach, 1981, S. 28). Anders als die von Parsons sozialisationstheoretisch instrumentalisierte Psychoanalyse ist die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse gefordert, gesellschaftliche Entwicklungen, Normen und Regeln nicht als absolute und unveränderbare Parameter für erzieherliches Handeln zu betrachten, sondern hinsichtlich möglicher schädlicher Auswirkungen auf die innere Strukturentwicklung des Kindes zu hinterfragen. Für die Pädagogik ist eine derart kritische Sichtweise der Psychoanalyse notwendig, will sie Erziehung nicht auf die Einübung Heranwachsender in die Gesellschaft und auf die Tradierung von Kulturtechniken reduzieren (vgl. Rolff & Zimmermann, 1985, S. 44), sondern auch, wie Pressel (1981) mit Bezugnahme auf Claessens (1972) verlangt, Kindern und Erwachsenen die Chance geben, sich von gesellschaftlichen Normen und Zwängen zu distanzieren (vgl. Pressel, 1981, S. 70). Die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse kann dabei helfen, dass die Erziehung „... in sich selbst eine dialektische Funktion erfüllen …“ (Mitscherlich, 1963, zit. nach Füchtner, 2001, S. 163) kann, indem sie einerseits in die Gesellschaft einübt und andererseits gegen sie immunisiert, wo diese Stereotypen des Denkens und Handelns statt kritischer Einsicht befördert. Möglich ist dies nur in einem dynamischen, lebendigen Austausch zwischen den Generationen (vgl. Trescher, 1995, S. 72), der Platz für kreative und innovative Ideen von Kindern lässt, der kindliche Fähigkeiten und Kompetenzen würdigt, anerkennt und relativiert.

Das kritisch-emazipatorische Potenzial der Psychoanalyse verdankt sich aber auch ihrer Sicht von Erziehung, die sie als notwendige Voraussetzung für die individuelle und kulturelle Entwicklung betrachtet. Zugleich macht die Psychoanalyse aber auch auf die Nutzlosigkeit und Schädlichkeit von Erziehung besonders dort aufmerksam, wo mit Hilfe rezeptartiger Handlungsanweisungen kindliche Verhaltensänderungen angestrebt werden. Der Umstand, dass von der Psychoanalyse keine konkreten Hilfestellungen in Form eines jederzeit abrufbaren und praktikablen Handlungs- und Regelwissens im Umgang mit „schwierigen“ Kindern zu erwarten sind, dient Kritikern der Psychoanalyse

zur Begründung ihrer Bedeutungslosigkeit für die Pädagogik. Tatsächlich unterscheidet sich die Psychoanalyse mit ihrer Weigerung und ihrem Unvermögen rezeptartige Handlungsanleitungen anzubieten sehr wesentlich von der durch „... die Verhaltenspsychologie mit ihrer Konzentration auf Reiz-Reaktions-Vorgänge“ (Füchtner, 1979, S. 25) dominierten pädagogischen Psychologie und von einer „... technologisch-behavioristisch ausgerichteten …“ (Figdor, 2001c, S. 112), funktionale Anpassung anstrebenden Pädagogik. In der Begründung ihrer Haltung beruft sich die Psychoanalyse auf im Erziehungsprozess wirksame und die bewussten Intentionen des Pädagogen unterlaufende Kräfte, die jeglichem technokratischen Verständnis von Erziehung die Grundlage entziehen (vgl. Göppel et al., 1985, S. 170). Sie widerspricht damit der pädagogischen Auffassung, ein aus einer empirisch gut bestätigten Theorie abgeleitetes oder durch eine plausible Theorie nachträglich fundiertes Handlungskonzept könne die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns erhöhen.

Mit Verweis auf Bunge (1967) und Westmeyer (1976) bringt Spiess (1994) in diesem Kontext zum Ausdruck, dass sich die einer pädagogischen Theorie inhärenten Aussagen im Gegensatz zu den jeweiligen Operationalisierungen nicht auf die Erziehungswirklichkeit beziehen, sondern lediglich auf idealisierte Bedingungen, weshalb „... die Vorstellung einer logisch strigenten Ableitung wohl eine Fiktion bleiben“ (Spiess, 1994, S. 73) muss. Die Psychoanalyse begründet das Scheitern von Versuchen, die Auswirkungen der Methoden einer Theorie und ihre Zweckmäßigkeit in Bezug auf ein vorgefasstes Ziel zu prognostizieren mit dem Unbewussten im Kind und Erzieher, das sich zwischen das pädagogische Handeln und seine Wirkungen drängt. Thomass Aichhorn führt dazu aus (2001, S. 39):

> Während sich der Erzieher an das Ich des Kindes zu wenden glaubt, erreicht er in Wahrheit dessen Unbewußtes und das nicht einmal dadurch, was er glaubt dem Kind mitzuteilen, sondern durch das, was von seinem eigenen Unbewußten her durch seine Handlungen und Worte wirkt.

Die Tatsache, dass zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen kein unmittelbarer Zusammenhang nachweisbar ist (vgl. Rock, 2001, S. 190), schmälert jedoch nicht den Wert und die Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Kenntnissen für eine fundierte Reflexion des pädagogischen Handelns. Psychoanalytisch orientiertes pädagogisches Handeln bedeutet, wie Gerspach mit Bezugnahme auf Leber (1976) betont, keine bloße Anwendung von „... technokratischen Strategien zum Abbau von Dysfunktionalität ...“ (Gerspach, 1981, S. 29). Es ist vielmehr um die Aufdeckung und Bewusstmachung unbewusster Wirkmechanismen im Kind (und im Pädagogen selbst) bemüht und damit untrennbar mit dem Prozess des Verstehens verknüpft, das

zugleich Voraussetzung und Ziel des pädagogischen Handelns sein kann. Als Voraussetzung für erfolgreiches pädagogisches Handeln kann das Verstehen des Kindes, seiner Sprache und seines Interaktionssystems durch den Pädagogen diesem entscheidende Hinweise auf die kindliche Bedürfnisstruktur geben (vgl. Gerspach, 1981, S. 115). Als pädagogisch angestrebtes Ziel bedeutet der auf das Kind bezogene Verstehensprozess die „... Freiheit der Reflexion des Individuums, das zugleich seinen Platz im Felde seiner sozialen Interaktion einnehmen und begreifen will ...“ (Lorenzer, 1976, S. 140).

Im Gegensatz zu pädagogischen Ansätzen, die dazu neigen symptomatisches Verhalten von der individuellen Geschichte des Kindes, von seiner sozialen und kulturellen Eingebundenheit und von seinen Beziehungserfahrungen abzukoppeln (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 40), betrachtet die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse „... das lebensgeschichtlich in Schwierigkeiten ...“ (ebd., S. 41) geratene und von einer inneren Konflikthaftigkeit geprägte Kind. Um das Kind verstehen zu können, bedarf es sowohl der Reflexion kulturell-gesellschaftlicher Gegebenheiten als auch der Berücksichtigung dessen, was „... in dem Kinde selbst vorhanden sein [muss], damit das Milieu im Sinne der Verwahrlosung wirksam werden kann“ (Aichhorn, 1974, S. 37). Nur in der Berücksichtigung beider Aspekte ist es dem Pädagogen möglich das Kind in seiner Originalität zu verstehen und, wie Ahrbeck (2007a) mit Bezugnahme auf Korte (2006) feststellt, das dialogische Verhältnis des „schwierigen“ Kindes zu seiner Umwelt zu erfassen, das seine innere und äußere Realität auf je individuelle und kreative Weise verarbeitet (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 41). Dazu bedarf es nicht spezieller Förder- und Therapiemaßnahmen, sondern der Unterstützung durch starke, konsequente, einfühlsame und in ihrem pädagogischen Handeln authentische erwachsene Bezugspersonen, die das Kind in seinen inneren und äußeren Verstrickungen verstehen und davon ausgehend versuchen, Bewusstwerdungsprozesse im Kind auszulösen, um es „… zum Durchschauen von Deformierungen der Wahrnehmung, des Bewusstseins …“ (Fritz, 1974, zit. nach Gerspach, 1981, S. 29) und zur Antizipation der möglichen Folgen ihres Handelns zu befähigen. Weil die Psychoanalyse den „Prozeß der Selbstentfremdung und der Beschädigung des Subjekts … durch die in der Gesellschaft üblichen Formen der Aufzucht und damit durch wissenschaftlich begründete Erziehung bis an ihren Anfang in der Ontogenese zurück ...“ (Leber, 1985, S. 154) verfolgt, unterscheidet sie sich ganz wesentlich von der auf nomologischem Wissen gründenden empirischen Erziehungswissenschaft und postuliert sie mit Leber (1985) geradezu ein neues Paradigma des Erkenntnisgewinns und der Erkenntnisüberprüfung in der pädagogischen Praxis.

3.4 Die Autonomie des Kindes als Erziehungsziel aus Sicht der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse

Psychoanalytisch orientierte Pädagogen werfen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor, das Eingebundensein des Individuums in die Gesellschaft und in seine eigene Lebensgeschichte nicht ausreichend zu berücksichtigen (vgl. Göppel et al., 1985 S. 176). Sie fühlt sich primär der Vermittlung funktionaler Kompetenzen und der Entfaltung von Verstandesbildung verpflichtet, die sich als „... konstituierendes Prinzip für alles Pädagogische“ (Heitger, 1980, zit. nach Datler, 1997, S. 234) etabliert hat und vernachlässigt gesellschaftlich verursachte negative Einflüsse auf die kindliche Entwicklung ebenso wie die innere Konflikthaftigkeit des Kindes. Die geisteswissenschaftlich fundierte Pädagogik orientiert sich an einem vorwiegend „technologisierten Bildungsanspruch“ (Gerspach, 1981, S. 92), der zu einem „übergeordneten Orientierungs- und Beurteilungskriterium …“ (Gudjons, 2006, S. 1997) für pädagogische Einflussmaßnahmen auch in der Heil- und Sonderpädagogik geworden ist. Die Berücksichtigung möglicher Anforderungen der Arbeits- und Leistungsgesellschaft durch die Heil- und Sonderpädagogik als eine ihrem eigenen Anspruch nach „bedürfnisorientierte Pädagogik“ (Klauer, 1967, zit. nach Gerspach, 1981, S. 127) geht zu Lasten der Auseinandersetzung mit Fragen nach der Qualität von Aneignungs- und Austauschsprozessen und den Aufgaben der Erziehung dort, wo „... Bildsamkeit grundsätzlich nicht mehr vorausgesetzt werden kann“ (Heitger, 1984b, zit. nach Datler, 1997, S. 234). Die geisteswissenschaftlich fundierte Pädagogik ist eine auf den kognitiv-funktionalen Bereich fokussierte und damit einem „... falschen Universalismus der fortschrittlich-egalitären Bildungskonzepte ...“ (Prengel, 1997, S.94 ff) huldigende Pädagogik, der mit Prengel (1997) nicht zuletzt für den Ausschluss benachteiligter („schwieriger“) Kinder und Jugendlicher vom allgemeinen Bildungsprozess verantwortlich ist.

Dass es bis heute keine geschlossene Bildungstheorie, auf deren Grundlage eine umfassende Beschreibung von (gestörten) Bildungsprozessen möglich ist, begründet Stegemann (1984) mit der ausgeprägten Heterogenität des Gegenstandsbereiches der Bildungsforschung und mit permanenten Veränderungen der Zielvorstellungen, die mit dem Bildungsbegriff verknüpft werden (vgl. Stegemann, 1984, S. 138). Die Suche nach Hinweisen auf den ausschließlich im deutschen Sprachraum gebräuchlichen Begriff Bildung in der psychoanalytischen Literatur bleibt auf den ersten Blick erfolglos. Eine mögliche Ursache dafür, dass die Psychoanalyse den Begriff Bildung nicht explizit verwendet, liegt mit Grösche (1994) in den unterschiedlichen psychoanalytischen Sichtweisen des Kindes als „Triebwesen“, als „Subjekt mit eigenem Willen“ oder als „Prägeprodukt seiner Umwelt“ (vgl. Grösche, 1994) und darin, dass sie über keine

spezifische Anthropologie verfügt. Die Vermeidung des Bildungsbegriffes durch die Psychoanalyse bedeutet jedoch nicht, dass sie sich nicht mit Fragen danach beschäftigt, was im therapeutischen und pädagogischen Prozess erreicht werden soll. Datlers (1997) Versuch einer Systematisierung von psychoanalytischen Beiträgen, die auf einen der Psychoanalyse inhärenten Bildungsbegriff schließen lassen, verweist auf Fallberichte, aus denen konkrete Zielsetzungen für erfolgreiches pädagogisches Handeln ablesbar sind. Dazu zählt Datler die Entfaltung von „Ich-Stärke“ bei Balint und Redl, die Überwindung des Lustprinzips zu Gunsten des Realitätsprinzips bei Bittner oder die Stärkung von Identität bei Zdarzil. Andere Publikationen werden von entwicklungspsychologisch orientierten Fragenstellungen und von solchen dominiert, die sich dem Zusammenhang von pädagogischer Förderung und vollzogenen Entwicklungsschritten widmen. Hinweise darauf, was unter erfolgreichem pädagogischen Handeln verstanden werden kann, finden sich auch bei August Aichhorn (1974), der ausgehend von der Individualität des Kindes, vom aktuellen Stand seiner Entwicklung und von seiner geistigen Reife und Handlungsfähigkeit die Förderung von kindlichen Selbstbildungsprozessen und die strukturelle Entwicklung des kindlichen „Über-Ichs“ und des „Ich-Ideals“ anstrebt. Das übergeordnete Ziel dessen, was aus der Sicht der Psychoanalyse im Erziehungsprozess angestrebt wird, ist die mit der Überwindung von infantiler Abhängigkeit und Kritik- und Hilflosigkeit in Zusammenhang stehende Autonomie, Selbstbestimmung oder Unverfügbarkeit des Individuums. Obwohl die Psychoanalyse mit Datler (1997) eine eindeutige Klärung des Autonomiebegriffs bis heute schuldig geblieben ist, bietet sie ein breites Spektrum an Möglichkeiten, pädagogisch relevante Aspekte und Facetten dieses Begriffs auszuleuchten, auf deren Grundlage Prinzipien pädagogischen Handelns formuliert und begründet werden können.

Die bisherige Skizzierung einer kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse bedeutet insofern auch einen Schritt in Richtung einer Konkretisierung des Autonomiebegriffs, als sich daraus drei mit einander verflochtene Aspekte ergeben, die es im Erziehungsprozess gleichermaßen zu beachten gilt: Den individualistisch-biologistischen, die innere Situation und das Selbstverständnis des Kindes erfassenden Aspekt, den biografisch-sozialen, das Kind und seine signifikaten Beziehungen berücksichtigenden Aspekt und den historisch-lebensgeschichtlichen, das Kind und seine gesellschaftliche und kulturelle Einbindung betreffenden Aspekt. Die mangelhafte Berücksichtigung einer dieser Komponenten im Erziehungsprozess behindert das Kind bei der Entfaltung von subjektiv empfundener Autonomie im Sinne der Fähigkeit, sich selbst und in seiner (konflikthaften) Beziehung zur Welt reflektieren und Veränderungen in dieser Beziehung herbeiführen zu können. Der psychoanalytische Autonomiebegriff wird damit zu einem für pädagogisches Handeln fassbaren Terminus. Das ist für Pädagogik wichtig,

weil der von ihr verwendete Autonomiebegriff in der Sache in sich selbst in hohem Maße widersprüchlich ist (vgl. Mieth, 2002, S. 865). In seinem Bezug auf „schwierige“, benachteiligte oder behinderte Kinder wird der Autonomiebegriff häufig darauf reduziert, diese auf der Grundlage besonderer Diagnoseverfahren und bürokratisch ausformulierter Zustimmungslisten speziellen Förder- und Therapiemaßnahmen zuzuführen oder einem bestimmten Schultyp (häufig der Sonderschule) zuzuweisen. Gerade die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist, „… mag man ihr auch die beste Absicht unterstellen - in ihrer Praxis wohl der Lebenszusammenhang schlechthin, in dem wir in besonderer Weise in der Gefahr sind, Menschen verfügbar zu machen“ (Feuser, 2001, S. 5). Aber auch dort, wo im Glauben an die Selbstständigkeit des Kindes und an seine Fähigkeit zur Selbstbestimmung eine von Verantwortung und Konfliktbereitschaft getragene Erziehungs- und Beziehungsarbeit durch erwachsene Bezugspersonen unterbleibt und kindliche Autarkie mit Autonomie verwechselt wird (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 95), fehlt die Voraussetzung für die Befähigung des Kindes „… zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen“ (Klafki, 1993, zit. nach Markowetz, 2001, S. 231).

Der psychoanalytische Autonomiebegriff steht für die selbstverpflichtende Selbstbestimmung des Individuums, die wie Mieth mit Bezugnahme auf Immanuel Kant formuliert, Bescheid weiß „um das Entzogensein des eigenen Selbst und um die Unverfügbarkeit des anderen durch das Wort ‘Würde’, das keine Quersumme von Werten darstellt, sondern das Nichtbewertbare festhält“ (ebd.). Die selbstverpflichtende Selbstbestimmung setzt voraus, dass die Individuen sich „... durch die Aufarbeitung an der äußeren Natur und die Disziplinierung der inneren Natur hindurch selbst ... entdecken und mit ... [sich] selbst identisch ... werden“ (Seiverth, 2003, S. 85) können. Konflikte, Spannungen und Widersprüche sind dieser Sichtweise entsprechend nicht nur unvermeidbare, sondern auch notwendige Bestandteile des Erziehungsprozesses. Erziehung ist ein „Vorgang des ‘Aus-der-Hand-Gebens’ …“ (ebd., S. 89), der der uneingeschränkten Erziehungsverantwortung und Konfliktbereitschaft erwachsener Bezugspersonen bedarf, weil das Individuum, wie Grösche (1994) mit Bezugnahme auf Guardini (1955) ausführt, „... wesentlich auf das Du angewiesen, des Dialogs fähig und bedürftig sei (Guardini u.a.) und ... mit der Orientierung an Mitmensch und Sache, wie sie sich in Dienstbereitschaft und Verantwortung äußert, unvermeidbare Konflikte und unaufhebbare Spannungen zum menschlichen Leben gehören“ (Grösche, 1994, S. 35).

Wissenschaftstheoretisch zu klären ist jedoch noch die Frage, ob und in welcher Weise der oben umrissene Autonomiebegriff in die psychoanalytische Theorie integrierbar ist. Dass dieses Bemühen vor dem Hintergrund der klassischen Psychoanalyse problematisch ist, begründet sich mit Braun (1984) aus ihrem Streben nach der

Unterwerfung des Individuums unter fremde Interessen. Für Kohut (1981) ist die Integration des Autonomiebegriffs in den Theorierahmen einer von den Gesetzen des psychischen Determinismus regierten Psychologie des psychischen Apparates nicht nur problematisch, sondern grundsätzlich nicht möglich, weshalb er die psychische Konfiguration des „Selbst“ konstituiert. Dabei handelt es sich um eine in der Persönlichkeitsstruktur verankerte und das Dreiinstanzenmodell subsummierende innerpsychische Organisation, „... die versucht, ihrem eigenen Weg zu folgen“ (Kohut, 1981, S. 149). Der freie Wille und die Fähigkeit aus verschiedenen (Verhaltens- und Handlungs-) Alternativen zu wählen und freie Entscheidungen zu treffen, sind mit Kohut psychische Phänomene oder Aktivitäten, die für das Wohlbefinden des sich autonom denkenden Individuums unverzichtbar sind (vgl. ebd., S. 248). Kohut spricht vom „Tragischen Menschen“ (ebd., S. 120), dessen Leben von Konflikten und Widersprüchen dominiert wird. Während bei Freud die Strebungen des Individuums vom Lustprinzip beherrscht werden, vollzieht sich das Leben des „Tragischen Menschen“ im Spannungsfeld von „Kern-Strebungen und -Idealen“ (ebd., S. 247) und im ständigen Widerstreit von „grundlegenden Zielen einer Person, zu denen ihre Strebungen sie ‘treiben’ und ihre Ideale sie ‘leiten’“ (ebd., S. 157).

Als eine in der Persönlichkeitsstruktur verankerte innerpsychische Organisation ist das „Selbst“ mit der triangulären Struktur des Bewusstseins vergleichbar, die dem Individuum bewusstes Erleben, Reflexion, Symbolisierung und Denken ermöglicht (vgl. Haesler, 2000, S. 31). Wie die trianguläre psychische Struktur verweist auch das „Selbst“ auf die wachstumsfördernden Aspekte der von Konflikten, Spannungen und Widersprüchen belasteten kindlichen Entwicklung und nicht, wie die klassische „... dynamisch-strukturelle Metapsychologie ...“ (Kohut, 1981, S. 244), auf pathogene Aspekte einer nicht optimal verlaufenen Strukturbildung des psychischen Apparates. Die Genese des „Selbst“ bedeutet daher die Konstituierung einer psychischen Organisation, die das Individuum zum Erkennen der Gleichheit mit anderen und des sich Unterscheidens von anderen befähigt. Ein gesundes „Selbst“ bedeutet für das Individuum die Möglichkeit, ein subjektives Gefühl von Autonomie, Selbstbestimmtheit und Selbstverfügbarkeit trotz objektiver Benachteilungen im sozialen, körperlichen oder geistig-seelischen Bereich zu erleben. Die Autonomie des Individuums ist somit keine auschließlich und notwendiger Weise auf den Grad der Freiheit des Handelns bezogene Kategorie, sondern eine, die sich auf die Freiheit des menschlichen Denkens und Fühlens bezieht. Es ist eine geistig-psychische Kategorie, die sich nur im Erleben von Versagungen und des Gewährenlassen entwickeln kann und die der Fremdbestimmung als notwendiges Element der Erziehung bedarf, ohne dass sie dem Kind übermächtig gegenüber zu tritt und jeglichen Freiraum nimmt. Ein Kind, das niemals fremdbestimmt war, kann sich zu keinem selbstbestimmten, autonomen Wesen entwickeln. Es bleibt ein

Leben lang ein Gefangener seiner Triebhaftigkeit, der Infantilität seines Denkens und der Unfähigkeit sich selbst und in seiner Beziehung zu anderen denken zu können.

In einer Zeit sich ständig vervielfältigenden Wissens und in einer Zeit, in der „... der Druck der Differenzierung und Rationalisierung der Moderne ...“ (Reiche, 2005, S. 261) auch die gesellschaftliche Erziehungs- und Bildungsinstitution Schule erfasst, wird die Lehrer-Schüler-Beziehung primär von kognitiv geprägten Bildungsprozessen dominiert. Dem Pädagogen als Wissensvermittler bieten die Verfachlichung und Entemotionalisierung dieser Beziehung und der Glaube an eine „fast grenzenlose Selbstgestaltung des Individuums ...“ (Ahrbeck, 2004, S. 11) Gelegenheit, sich aus der für ihn unbequemen, weil konflikthaften Erziehungsarbeit zurück zu ziehen. Für den auf die Rolle des Wissensempfängers reduzierten Schüler, der vorrangig nach seinen kognitiven Fähigkeiten und danach beurteilt wird, ob er sich normenkonform verhält und einen möglichst reibungslosen, konflikt- und störungsfreien Unterricht ermöglicht, ergibt sich aus dieser Entwicklung das Paradoxon einer von ihm subjektiv empfundenen Fremdbestimmtheit bei tatsächlich objektiver Erweiterung seiner Handlungsfreiräume. Das vom „schwierigen“ Kind auf Grund unzureichend verinnerlichter triangulärer Beziehungserfahrungen nur schwach ausgebildete „Selbst“ sieht sich in der Konfrontation mit schulischen Leistungsanforderungen, Verhaltenserwartungen, Kommunikations- und Denkstrukturen und mit institutionsspezifischen Organisationsstrukturen in hohem Maße fremdbestimmt und in seiner Autonomie behindert.

Fazit:

Die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse kann der Pädagogik bei der Überprüfung und Begründung ihrer eigenen Grundlagen helfen, sofern es ihr gelingt, sich als eine empirisch und sinnkritisch-hermeneutisch verfahrende Wissenschaft und als eine Disziplin zu etablieren, die der Komplexität der von Natur und Kultur beeinflussten kindlichen Entwicklung dadurch gerecht zu werden versucht, dass sie lebensgeschichtlich determinierte Erfahrungen und in der psychischen Struktur des Kindes Vorgegebenes gleichermaßen berücksichtigt. Was die Zusammenführung von Psychoanalyse und Pädagogik betrifft, so kann diese idealtypisch von der Psychoanalyse zur Pädagogik und umgekehrt erfolgen. Wichtig dabei ist, dass die Übertragung psychoanalytischer Erkenntnisse kritisch und nicht unbedacht erfolgt und dass sich der interdisziplinäre Austausch nicht auf Kosten des wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses einer Disziplin vollzieht.

Die Psychoanalyse berücksichtigt wie kaum eine andere Wissenschaft, dass der Mensch ein von inneren und äußeren Konflikten behaftetes Wesen ist, dessen individuelle und kollektive Entwicklung der mehr oder weniger gelingenden Bewältigung seiner kontinuierlichen Konflikthaftigkeit bedarf. Für die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse ist es besonders wichtig das ihr inhärente emanzipatorische Moment dadurch zu beleben, dass sie sich vor allem darum bemüht, unbewusst wirkende gesellschaftlich bedingte Abhängigkeiten und Versagungs- und Konfliktsituationen aufzudecken, die das Individuum in seiner Entwicklung behindern und Pädagogen und Pädagoginnen in der Entfaltung ihrer pädagogischen Handlungskometenz einschränken und einen dynamischen und lebendigen Austausch zwischen Schülern und Lehrern verhindern. Die Belebung des emanzipatorischen Moments der Psychoanalyse im pädagogischen Dialog vollzieht sich über das Verstehen, das wie im nächsten Kapitel gezeigt wird, als ein auf den Pädagogen bezogener Bewusstwerdungsprozess die Voraussetzung für erfolgreiches pädagogisches Handeln bildet. Im Unterschied zu einem technologischen Verständnis einer auf funktionale Anpassung ausgerichteten Pädagogik berücksichtigt psychoanalytisch orientiertes pädagogisches Handeln die Individualität des Kindes, seine soziale und kulturelle Eingebundenheit und seine signifikanten Beziehungserfahrungen. Dazu bedarf es starker, einfühlsamer und in ihrem pädagogischen Handeln authentischer erwachsener Bezugspersonen, die sich um das Verstehen der inneren und äußeren Verstrickungen des Kindes mit dem Ziel bemühen, Autonomie fördernde Bewusstwerdungsprozesse im Kind auszulösen.

Der psychoanalytische Autonomiebegriff erwies sich im Verlauf der Erörterung als eine subjektive, sich auf das Denken und Fühlen des Kindes beziehende Kategorie, deren Qualität oder Ausprägung davon abhängt, in welchem Maße es im Verlauf des Erziehungsprozesses gelingt, die kommunikativ-soziale, die lebensgeschichtlich-biografische und die historisch-gesellschaftliche Situation des Kindes zu berücksichtigen. Als geistig-seelische Kategorie wird die Autonomie von der Qualität der psychischen Organisation des „Selbst“ beenflusst, das mit der triangulären Struktur des Bewusstseins vergleichbar ist. Es verweist auf die wachstumsfördernden Aspekte der von Konflikten, Spannungen und Widersprüchen belasteten kindlichen Entwicklung und entscheidet über die Reflexions-, Symbolisierungs- und Denkfähigkeit des Kindes. Dieser Sicht entsprechend ist das Erfahren von Fremdbestimmung in Form von Grenzsetzungen, Handlungseinschränkungen und des Sich-Fügens für das Kindes ebenso bedeutsam wie das Erleben von Selbstbestimmung, soll es sich zu einem autonomen, seine Triebhaftigkeit und die Infantilität seines Denkens überwindenden Wesen entwickeln.

4. Triangulär organisierte Verständigungsprozesse auf den Grundlagen der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse

4.1 Die Entfaltung des kritisch-emanzipatorischen Potenzials der Psychoanalyse im Rahmen des psychoanayltischen Verstehens

Die Auseinandersetzung mit Fragen nach der Konstituierung und Bedeutung einer kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse für die Pädagogik hat unter anderem gezeigt, dass pädagogisch angemessenes, entwicklungsförderndes Handeln nur in dem Maße gelingen kann, als Pädagogen und Pädagoginnen in der Lage sind, das Kind und seine innere Konflikthaftigkeit auch mit Blick auf die kulturelle und historische Eingebundenheit seiner Lebensgeschichte zu verstehen. Psychoanalytisches Verstehen als Voraussetzung für flexibles, situationsgerechtes pädagogisches Handeln erfordert aber auch das Verstehen des eigenen pädagogischen Denkens und Handelns durch den Pädagogen, das seinerseits von wissenschaftlichen Theorien und pädagogischen Handlungskonzepten, von gesellschaftlichen und institutionsspezifischen Rollenerwartungen, von lebenspraktischen Vorannahmen und von inneren Verstrickungen, Motiven und Konflikten beeinflusst wird. Als Ziel des pädagogischen Handelns bedeutet das psychoanalytische Verstehen die Auslösung eines Bewusstwerdungsprozesses im Kind, der Veränderungen seiner Wahrnehmung, seines Denkens und Fühlens bewirkt und damit zur Erhöhung seiner subjektiven Autonomie führt.

4.1.1 Das psychoanalytische Verstehen des Pädagogen als Voraussetzung für einen triangulär organisierten pädagogischen Dialog

Georg Treschers Vorschlag, die Pädagogik in die Psychoanalyse zu integrieren, beruht auf den Annahmen, dass die psychoanalytische Therapie eine besondere Anwendungsform des psychoanalytischen Verstehens darstellt und dass dieses unter Berücksichtigung eines spezifischen Settings und einer entsprechend abgestimmten Technik auch im pädagogischen Prozess anwendbar ist (vgl. Eggert-Schmid Noerr, 1995, S. 19). Vor diesem Hintergrund formuliert Trescher Merkmale, die für Verstehensprozesse in therapeutischen und pädagogischen Handlungsfeldern charakteristisch sind. Eines dieser Merkmale ist die Existenz beziehungsweise das Fehlen unmittelbarer inhaltlicher Zielvorgaben. Während die analytische Situation an keine derartigen Vorgaben gebunden ist (vgl. Trescher, 1985b, S. 63), verlangt die pädagogische Situation ein „...

instrumentelles und zielorientiertes Handeln ...“ (Körner, 1980, zit. nach Trescher, 1985b, S. 62), das sich an der äußeren Realität, an Zielen und an vorgegebene Inhalte zu orientieren hat. Als „... hermeneutisch-operierende, praktisch-ändernde Strukturanalyse ...“ (Lorenzer, 1974, zit. nach Trescher, 1985b, S. 62) ist die therapeutische Praxis mit Trescher zudem vom Merkmal der Freiwilligkeit gekennzeichnet, während die pädagogische Situation von einem Machtgefälle zwischen Kind und Erwachsenen geprägt ist, dessen Bedeutung als „... sozial gesetzte Erziehungsnotwendigkeit ...“ (Körner, 1980, zit. nach Trescher, 1985b, S. 62) heute jedoch vielfach zu wenig gewürdigt wird. Ein weiteres zentrales Unterscheidungsmerkmal von therapeutischer und pädagogischer Praxis bilden für Trescher (1985b) die Adressaten feldspezifischen Handelns, die in der klassischen psychoanalytischen Therapie weder von gröberen Defekten in den Ich-Funktionen, noch von Einschränkungen in ihrer (hoch-differenzierten) sprachlichen Ausdrucksfähigkeit betroffen sind (vgl. Trescher, 1985b, S. 61f). Letztere gilt es in der pädagogischen Situation erst zu entwickeln, wobei für Trescher das Spezifikum der psychoanalytischen Betrachtungsweise darin liegt, dass sie über das unmittelbar Beobachtbare hinausgehend „... die besondere Ausformung von Subjektivität - innerhalb eines historisch-gesellschaftlichen Kontextes - die Konstitution von Sinn und Bedeutung, von Erleben und Verhalten in Alltagsbezügen ...“ (Trescher, 1995, S. 70) zu erfassen versucht. Als Teil der Psychoanalyse hat sich die Pädagogik nach Ansicht Treschers grundsätzlich derselben Methode wie diese zu bedienen, eine Methode, die Freud (1927) als „Junktim zwischen Heilen und Forschen“ bezeichnet und die er mit folgenden Worten beschreibt (Freud, 1927, zit. nach Garz, 1994, S. 122):

> In der Psychoanalyse bestand von Anfang an ein Junktim zwischen Heilen und Forschen, die Erkenntnis brachte den Erfolg, man konnte nicht behandeln, ohne etwas neues zu erfahren, man gewann keine Aufklärung, ohne ihre wohltätige Wirkung zu erleben. Unser analytisches Verfahren ist das einzige, bei dem dies kostbare Zusammentreffen gewahrt bleibt. Nur wenn wir Seelsorge betreiben, vertiefen wir unsere eben aufdämmernde Einsicht in das menschliche Seelenleben. Diese Aussicht auf wissenschaftlichen Gewinn war der vornehmste, erfreulichste Zug an der analytischen Arbeit.

Im Gegensatz zu Freud, der die Erforschung seelischer Vorgänge untrennbar mit dem Streben nach Heilung verknüpft, spricht Trescher (2001) in seinem Aufsatz über „Handlungstheoretische Aspekte der psychoanalytischen Pädagogik“ vom Junktim zwischen „Fördern und Forschen“ oder „Erziehen und Forschen“ (Trescher, 2001, S. 170). Nur indem sich psychoanalytische Pädagogik in Theorie und Praxis „weder als ‘Synthese’ noch als ‘Legierung’ von Psychoanalyse und Pädagogik ...“ (Trescher, 1985b, S. 65) versteht, sondern als Teil der Psychoanalyse, erscheint sie Trescher auch tatsächlich realisierbar. Von dieser These ausgehend verfolgt Trescher die konsequente

Herausarbeitung weiterer feldspezifischer Unterscheidungsmerkmale von therapeutischer und pädagogischer Praxis. Diese setting-adäquate Vorgehensweise stößt, wie bereits erwähnt, unter anderem auch deshalb auf Kritik, weil sie einem technizistischen Verständnis von Erziehung Vorschub leistet (vgl. Göppel et al., 1985, S. 170).

Ein im Kontext der vorliegenden Problemstellung bedeutsames Differenzierungsmerkmal Treschers sind die Adressaten von Bewusstwerdungsprozessen. Während er letztere in der analytischen Situation auf den Analytiker und auf den Analysand bezieht, beschränkt er sie in der pädagogischen Praxis auf die Person des Pädagogen. Das psychoanalytische Verstehen des Pädagogen bedeutet bei Trescher das Verstehen des konfliktbehafteten Interaktionsgeschehens durch den Pädagogen, in das er selbst mit eingebunden ist. Es setzt die beständige Reflexion und Kontrolle seiner Eigenbeteiligung und die Einhaltung der für seine Funktion als „Forscher“ oder „Lernender“ erforderliche Distanz voraus. Trescher spricht in diesem Zusammenhang von der „Triangulierung 1. Ordnung“ (Trescher, 2001, S. 193), in deren Verlauf die „Ich-Spaltung“ (ebd.) in einen erlebenden und reflektierenden Teil zur „methodischen (Selbst-) Reflexion“ (ebd.) des Pädagogen führen soll. Trescher bezieht sich mit dem von ihm vorgeschlagenen methodischen Vorgehen auf das „szenische Verstehen“, eine nicht ursächlich für den pädagogischen Bereich entwickelte psychoanalytische Methode, die dem „... Verstehen der Interaktion der Subjekte mit ihrer Mitwelt und Umwelt“ (Lorenzer, 1976, S. 141) und damit dem Zweck dient, „... das Triebgeschehen als Situationsarrangement in den konkreten Szenen“ (ebd., S. 200) zu erfassen. Der Begriff „szenisch“ steht für die innere Realität des Kindes, für „die szenische Organisationsform von Subjektivität und ihre Herstellung im Sozialisationsprozeß“ (Gerspach, 1981, S. 246) und für den methodischen Zugang zu eben dieser Realität. Als „... zentrales Handlungsmodell auch für die PädagogInnen ...“ (Eggert-Schmid Noerr, 1995, S. 17) verfolgt das „szenische Verstehen“ die Aufschlüsselung verbal geäußerter oder sprachlos zum Ausdruck gebrachter Störungen (vgl. Gerspach, 1981, S. 250) und die Aufdeckung aktueller Konflikte in der Unterrichtssituation, die sich dem Pädagogen als Reinszenierung unverarbeiteter Konflikte und Erlebnisfiguren präsentieren. Im „szenischen Verstehen“ realisiert sich mit Trescher die psychoanalytische Haltung in der Pädagogik, die notwendig ist, um bewusste und unbewusste Momente der Übertragung und Gegenübertragung in Interaktionsprozessen aufzudecken (vgl. Datler, 1995, S. 31 ff) und mit Hilfe der Deutung mögliche Verdrängungsleistungen der Vergangenheit aufzuheben und Veränderungen der Lebenspraxis herbei zu führen (vgl. Trescher, 2001, S. 167).

„Szenisches Verstehen“ bedeutet demnach die Ergänzung oder Weiterführung eines auf bestimmte Äußerungen und auf die Persönlichkeitsstruktur der Interaktionspartner beschränkten logischen Verstehens des Gesprochenen und eines psychologischen Verstehens des Sprechers. Es bedarf einer „offenen Wahrnehmungshaltung“ des

Pädagogen, die Trescher speziell in konflikthaften Situationen für notwendig hält, um zwischen zwei oder mehreren Individuen sich entwickelnde „... bewusste und unbewusste Interaktionsfiguren in einem gemeinsamen Beziehungsprozeß ...“ (Trescher, 2001, S. 17) zu erfassen und zu erkennen, „... was der Partner auf der Beziehungsebene von ihm will, in welche frühe ‘Szenen’ er ihn hineinziehen möchte, welche infantile Wünsche er erfüllen und für welche Konflikte er hier und jetzt herhalten soll“ (Leber, 1977, zit. Gerspach, 1981, S. 230). Für den von institutionellen Rahmenbedingungen und von realen, oft konflikthaften Beziehungen geprägten pädagogischen Bereich schlägt Trescher vor, das Augenmerk auf die konflikttypische Szene zu richten, die sich „als kleinster gemeinsamer Nenner der konflikthaften bzw. konfliktträchtigen Interaktion“ (Trescher, 1985a, zit. nach Eggert-Schmid Noerr, 1995, S. 17) konstituiert und die trotz vielfältiger Variationsmöglichkeiten in ihrer Grundstruktur weitgehend unverändert bleibt, weil das ihr zu Grunde liegende Thema vom Diktat des Wiederholungszwanges geprägt und in seiner Struktur beeinflusst wird.

Die pädagogische Handlungsrelevanz dieser psychoanalytischen Methode ist allerdings nicht unumstritten und gibt Anlass für eine Reihe kritischer Stellungnahmen. So beklagt etwa Bittner (2001) den Verlust der „... gesellschaftsmaterialistischen und damit kritischen Perspektive ...“ (Bittner, 2001, S. 161) des „szenischen Verstehens“, das begrifflich heute weitgehend losgelöst von seinem ursprünglichen wissenschaftstheoretischen Kontext verwendet wird. Wegners (1985) Kritik bezieht sich auf die mit dem „szenischen Verstehen“ verbundene regressive Bearbeitung von Konflikten im Zusammenspiel mit Übertragung und Gegenübertragung. Es handelt sich dabei um die Bearbeitung von Konflikten gleichsam am Ort ihres Entstehens, die mit Wegner in der Unmittelbarkeit des pädagogischens Feldes gar nicht möglich ist, weil dieses nach einer progressiven Vorgehensweise im Sinne einer Versöhnung des Konflikts mit der Realität unter Miteinbeziehung der gemeinsamen Lebenspraxis verlangt. Datler (1995) stellt die Überprüfbarkeit der im „szenischen Verstehen“ angestrebten Verknüpfung von „Heilen und Forschen“ mit dem Hinweis in Frage, dass nicht nachweisbar sei, ob die „psychoanalytische Wahrheit“ (Datler, 1995, S. 33) tatsächlich mit Hilfe der Deutung zu Tage befördert und psychoanalytische Forschung geleistet wurde und ob Veränderungen der psychischen Struktur des Kindes und seiner Lebensführung ausgelöst wurden. Auch Garz (1994) bezieht seine Einwände auf das Junktim zwischen Forschen und Heilen, dessen Gültigkeit in der pädagogischen Situation er mit Hinweis auf sich in ihr entfaltende gruppendynamische Prozesse, auf den in ihr vorherrschenden Zeit- und Handlungsdrucks des Pädagogen, seiner Konzentration auf stoffliche Inhalte u.a.m. in Frage stellt. Zudem verweist Garz darauf, dass sich die Validität dieses Junktims auf die Zweierbeziehung zwischen Therapeut und Klient bezieht, in der dem Patienten Einblicke in persönliche Erfahrungen, innere Vorstellungen und Gefühle des Analytikers verwehrt

werden (vgl. Garz, 1994, S. 122 ff). Hingegen vermischen sich in der pädagogischen Situation reale Beziehungen mit Übertragungsbeziehung und kindliche Fantasien zur Person des Pädagogen mit dessen realem Verhalten, was der Interaktion von Pädagogen und Kind einen unvergleichlichen Charakter verleiht.

Dies wird besonders an „schwierigen“ Kindern deutlich, die zu wenig emotionale Zuwendung und kaum Orientierungshilfen und klare Grenzsetzungen im Erziehungsprozess erfahren haben und die vom Pädagogen das ihnen Vorenthaltene durch ihr Verhalten erzwingen wollen. In dieser Situation reduziert sich das „Forschen“ des Pädagogen auf die Ausbildung einer von erzieherischer Verantwortung getragenen und für die emotionalen Bedürfnisse des Kindes „offenen Wahrnehmungshaltung“. Sie bildet die Voraussetzung für das „Heilen“ im Rahmen einer dialogischen und interpersonalen Entwicklungsförderung, die sich vor allem darum zu bemühen hat, stabile und belastbare (trianguläre) Strukturen aufzubauen. Die von Trescher (2001) für das „szenische Verstehen“ geforderte „offene Wahrnehmungshaltung“ des Pädagogen setzt eine trianguläre Struktur seines Bewusstseins voraus (vgl. Lotz, 2008, S. 218). Sie entsteht in der sich in der „… gleichschwebenden Aufmerksamkeit und selbstreflexiven ‘Ich-Spaltung...’“ (Trescher, 2001, S. 172) vollziehenden Abarbeitung jener Differenz, die zwischen dem Erziehungsverständnis der Psychoanalyse und dem von pädagogischen Handlungskonzepten, von lebenspraktischen Vorannahmen, von gesellschaftlichen und institutionsspezifischen Rollenerwartungen und der von inneren Verstrickungen, Motiven und Konflikten beeinflussten Auffassung des Pädagogen von Erziehung besteht und die Entfaltung selbstbestimmten pädagogischen Handelns verhindert (vgl. Krebs, 1994, S. 113). In der triangulären Struktur des Bewusstseins des Pädagogen entfaltet sich das kritisch-emanzipatorische Potenzial der Psychoanalyse. Es versetzt den Pädagogen in die Lage situationsgerecht zu handeln, konflikhafte, emotional-affektive Momente in der Beziehung zum Kind zu akzeptieren und das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren und vor sich und anderen zu begründen.

4.1.2 Die Assimilation der Begegnung mit dem „Dritten“ im psychoanalytischen Verstehen des Kindes

Im Rahmen seines in der Tradition der historisch-materialistischen Erziehungswissenschaft verorteten (heil-) pädagogischen Ansatzes thematisiert Gerspach (1981) das „szenische Verstehen“ als eine Möglichkeit, in der aktuellen Interaktion zu Tage tretende konflikthafte, infantile, unbewusste und die Realität verfälschende kindliche Fantasien aufzudecken, irrationale Zwänge abzubauen und innere Strukturen zu stabilisieren (vgl. Gerspach,1981, S. 26). Im Gegensatz zu Trescher beleuchtet Gerspach nicht nur den „teilhabenden Charakter“ dieser psychoanalytischen Methode, mit deren Hilfe der Pädagoge den „scheinbar irrationalen Sinn von Blockaden des Bildungs- und Sozialisationsprozesses“ (Grösche, 1994, S. 19) wahrnehmen und erkennen, unbewusster Anteile der Kommunikation in Erziehungszusammenhängen aufdecken und auf dem Weg der hermeneutischen Reflexion Einblick „… in das Darstellungssystem des Kindes …“ (Gerspach, 1981, S. 25) und in seine Interaktion erhalten soll. Vielmehr bezieht Gerspach auch das Kind in den Bewusstwerdungsprozess mit ein, der dadurch zum Ziel des pädagogischen Handelns wird.

Gerspach entwickelt seine pädagogischen Überlegungen vor dem Hintergrund des Konzepts Lorenzers, dem die Annahme zu Grunde liegt, dass die gesellschaftlich verursachte mangelnde mütterliche Zuwendung zum Kind zu Defiziten in der kindlichen Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung führt. Das sich im Kontext von Sozialisation und Interaktion entwickelnde Verhalten des „schwierigen“ Kindes verfügt dieser Sichtweise entsprechend über „Momente der (Wieder-) Inszenierung des darin eingebundenen frühen Kindheitsdramas“ (Gerspach, 1981, S. 234) und enspricht damit „... einer im Grunde adäquaten Einstellung innerhalb eines inadäquaten Bezugssystems“ (ebd.). Der einer konflikthaften „Szene“ zu Grunde liegende Wiederholungszwang präsentiert sich dem Pädagogen in Form der Übertragung. Er wird vom Verlust der sprachlichen Verständigung und des Verstehens der Handlung und ihrer Motive begleitet, was mit Lorenzers dazu führt, dass die nicht bewusstseinsfähigen Regeln der Interaktion das Gefüge der inneren und äußeren Beziehungsstrukturen dominieren (vgl. Lorenzer, 1976, S. 201). Um verstehen zu können und verstanden zu werden ist es, wie Gerspach mit Bezugnahme auf Freud (1969) formuliert, für das Individuum notwendig, dass Bedeutungsinhalte einer fremden Ausdrucksweise in eine seinem Denken vertraute übersetzt werden (vgl. Gerspach, 1981, S. 246). Das ist ein vorrangiges Ziel der Resymbolisierung von Sprache, die Lorenzer an die Rekonstruktion der Szene bindet, „... in der die zugrundeliegende, Situation’ ihrer unverstümmelten Struktur entsprechend zu Tage tritt“ (Lorenzer, 1976, S. 190). Durch das Freilegen des ursprünglichen situativen Sinns der Szene soll versucht werden, die Situation, d.h. die Interaktion des

Individuums mit seinen Beziehungspartnern erneut zu symbolisieren und die Wirkung subjektiver, durch Abwehrvorgänge hervor gebrachter Symbole aufzuheben und eine Übereinstimmung der subjektiven Symbole mit jenen der Mitwelt zu erreichen: „Das Auseinanderfallen von Privatsprache und allgemeiner Sprache im Konflikt der Originalszene wird an der historischen Stelle, d.h. an jener Stelle der Lebensgeschichte, an der es eintrat, wieder bereinigt“ (ebd. S. 191). An anderer Stelle präzisiert Lorenzer (1974) den Vorgang der Rekonstruktion und relativiert er den ihr zu Grunde liegenden regressiven Charakter: „Nicht die systematische Rekonstruktion der Lebensgeschichte als Lebensbeschreibung, sondern Rekonstruktion als Wiederherstellung der ‘original-getreuen’ Bedeutungszusammenhänge, in denen symbolisierte Klischees und Zeichen wieder resymbolisiert werden können, ist das Ziel der Sprachrekonstruktion“ (Lorenzer, 1974, zit. nach Gerspach, 1981, S. 27).

Die Unfähigkeit des Kindes sich zu artikulieren und Interaktionspartner zu verstehen resultiert aus einer „pseudokommunikativen Privatsprache“ (Lorenzer, 1976, S. 127), deren Genese Lorenzer damit erklärt, dass im Verlauf der Wiederauflösung symbolischer Interaktionsformen Symbole ihres affektiven Inhalts beraubt werden. Durch erneute Symbolisierung der auf dem Weg der Verdrängung aus der Kommunikation ausgeschlossenen Inhalte entwickelt das Kind eine Sprache, die es ihm unmöglich macht, sich der Umwelt und sich selbst mitzuteilen. Von „Sprachzerstörung“ betroffene, in ihrer Symbolsierungsfähigkeit eingeschränkte „schwierige“ Kinder verfügen über nur mangelhaft ausgebildete trianguläre psychische Strukturen. Sie sind in ihrer Identitätsfindung, in ihrem Selbstverständnis, in ihren Selbstkonzepten, im Erfahren von Eigenkompetenz und in der kommunikativen Vermittlung von Innen- und Außenwelt eingeschränkt und daher häufig auch nicht in der Lage, an sie herangetragene Forderungen zu erfüllen oder eigene Bedürfnisse gegenüber anderen Personen zu artikulieren und durchzusetzen. Das in seiner Triangulierungsfähigkeit eingeschränkte „schwierige“ Kind verfügt über ein „Ich“, dessen Wahrnehmung der Bilder von sich selbst und von der gesellschaftlichen Wirklichkeit verzerrt ist. Ich-Bedürfnisse, die auf die Einhaltung des Realitätsprinzips ausgerichtet sind, filtern im Verlauf der Realitätsprüfung jene Wahrnehmungen heraus, die im Widerspruch zu einer bereits erfolgten Anpassung stehen. Eine dem kindlichen „Ich“ Unlust bereitende Reflexion der zwischen dem Bewusstsein und der realen Lebenspraxis vorherrschenden Widersprüche wird dadurch erfolgreich abgewehrt, weshalb das verhaltensauffällige, frustrierte, aggressive und in die virtuelle Welte elektronischer Medien flüchtende „schwierige“ Kind letztlich auf kollektiv vorgegebene, seine Autonomie einschränkende Rollenidentifikationen fixiert bleibt. Parin und Parin-Matthey führen dazu aus (1978, zit. nach Krebs, 1994, S. 114):

> Man hat sich die Rolle nicht gewählt. Sie ist aufgezwungen worden. Um den Zwang nicht zu spüren, nimmt man ihn ins Ich herein; Das Ich ist entlastet. Man ist nicht allein, Ängsten ausgesetzt (...). Man ist Rollenträger, nimmt teil an einer Institution, einer Gruppe. Was an Autonomie verlorenging, wird wettgemacht durch neue Arten der Befriedigung, die die Rolle bietet.

Werden der innere und äußere Anpassungsdruck an vorherrschende Rollennormen in der Schule zu stark, besteht die Gefahr, dass „schwierige“ Kinder in ritualisiertes, überkonformes Verhalten gedrängt werden, sich gänzlich aus sozialen Rollen zurück zu ziehen oder im Extremfall einen vollkommenen Zusammenbruch ihrer „persönlichen“ und „sozialen Identität“ erleiden (vgl. Thimm, 1985, S. 559). Im Rahmen der Rekonstruktion von Sprache wird daher versucht, sprachliche Symbolisierungen in persönlichen Bindungen zu verankern und das in seiner Vermittlungsfähigkeit zwischen seiner Innen- und Außenwelt eingeschränkte kindliche „Ich“ bei der Reflexion vorhandener Widersprüche zwischen dem Bewusstsein und der Lebenspraxis zu unterstützen. Das ist deshalb wichtig, weil das „Ich“ des „schwierigen“ Kindes dazu tendiert, „... qualitativ verschiedene Erfahrungen ... als Momente der Diskontinuität in die Kontinuität des individiuellen Erlebens ...“ (Krebs, 1994, S. 114) einzubringen und begrifflich zu einer trügerischen Einheit zu verschmelzen. Die Fähigkeit Widersprüche zu reflektieren ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls, weil es Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt, sich „... mit Größen- und Kleinheitsfantasien, ihrem ‘großen’ und ihrem ‘kleinen’ Selbst ...“ (Ahrbeck, 2004, s. 150) auseinander zu setzen. Dem in seiner Symbolisierungsfähigkeit eingeschränkten „schwierigen“ Kind fehlen die für die „…Integration des Selbst in die ‘Welt der Objekte’ ...“ (Bergmann, 2007, S. 65) notwendigen symbolischen und gegenständlichen Bezüge zu Objekten, was seine Neigung zur Entwicklung von Allmachtsgefühlen und von Gefühlen der Angst und Panik in der Begegnung mit dem Realen als dem „Dritten“ fördert.

Aus Lorenzers Konzept der Sprachzerstörung ist die pädagogische Forderung ableitbar, dem in seiner Symbolisierungsfähigkeit eingeschränkten „schwierigen“ Kind umfassende Gelegenheiten zum Erleben, zur bewussten Wahrnehmung und zum Benennen von inneren und äußeren Vorgängen zu bieten (vgl. Gerspach, 1981, S. 246). Wie in diesem Zusammenhang bereits erwähnt wurde, besteht bei der Umsetzung dieser Forderung allerdings die Gefahr der kindlichen Überforderung durch überhöhte Ansprüche einer kommunikationstheoretisch orientierten, den Wirkungsaspekt der Psychoanalyse verabsolutierenden Pädagogik, der wie Bittner (1985) kritisch bemerkt, bei Lorenzer „... noch zusätzlich mit einem psychoanalysefremden, marxistisch-materialistischen Unter- und Überbau ...“ (Bittner, 1985, S. 32) versehen ist. Tatsächlich hat der Ansatz Lorenzers pädagogische Konzepte beeinflusst, die den kindlichen

Emanzipationsprozess primär intellektualisieren, den Schwerpunkt auf die Förderung formalsprachlicher Fähigkeiten legen und in der Folge die emotionalen Bedürfnisse „schwieriger“ Kinder vernachlässigen. Ein Beispiel dafür bietet Altstaedt (1974), die von der These ausgeht, dass „... gesellschaftliche Zwänge nicht nur als materielle politökonomische Gewalten auftreten, sondern daß sie auch durch ihre innerpsychische Verankerung, die den Betroffenen als solche gar nicht mehr bewußt ist, die Emanzipation verhindern“ (Altstaedt, 1974, zit. nach Gerspach, 1981, S. 171). Als pädagogische Antwort plädiert Altstaedt für die Bereitstellung neuer Interaktionssituationen in der pädagogischen Praxis, „... in denen die Kinder die sprachlichen Formen des Diskutierens, Argumentierens, Kritisierens, des auf Wirkung und Interessendurchsetzung bedachten Sprechens lernen können“ (ebd., S. 172). In ähnlicher Weise waren auch in den siebziger Jahren von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung Bernsteins beeinflusste pädagogische Bestrebungen im Wesentlichen darauf gerichtet, die formalsprachlichen Fähigkeiten unterpriviligierter Kinder und Jugendlicher zu verbessern. Der Richtschnur einer mittelständischen Erziehung folgend klammerten die damit verbundenen kompensatorischen Maßnahmen nicht nur einen großen Bereich der sich auch in Form von unbewussten Anteilen der Kommunikation in Erziehungszusammenhängen manifestierenden soziokulturellen Wirklichkeit ihrer Klientel und ihrer spezifischen Bedürfnisse aus, sondern auch die emotionalen Bedürfnisse des einzelnen Kindes.

Auf die Förderung formalsprachlicher Fähigkeiten ausgerichtet ist auch der psychoanalytisch orientierte und kommunikationstheoretisch fundierte Theorieverbund zur Sozialisation von Jürgen Habermas (1974). Habermas beruft sich in seinem Ansatz auf das Konzept der Reifungskrisen von Erikson, der im Rahmen seiner Betrachtungen zu dem über Kindheitsidentifikationen hinausgehenden Prozess der Ausbildung von psychosozialer Identität den Entwicklungszeitraum der Adoleszenz fokussiert, die als das „... letzte Stadium der Kindheit ...“ (Erikson, 1973, zit. nach Reichmann, 1998b, S. 11) den Heranwachsenden zwingt, bisherige emotionale Erfahrungen zu korrigieren und kindliche Identifizierungen zu überprüfen, zu verändern und zu ergänzen. In dieser Phase der Entwicklung auftretende Identitätskrisen können die Ausbildung der über den psychoanalytischen Instanzen „Es“, „Ich“, „Über-Ich“ und „Ich-Ideal“ angesiedelten Ich-Identität erschweren (vgl. Reichwein, 1998b, S. 21), weshalb Habermas für die Umsetzung neuer Formen der Identitätsbildung plädiert, die sich seiner Ansicht nach nur über die Teilnahme an umfassenden Interaktions- und Kommunikationsprozessen realisieren lassen. Er schreibt (Habermas, 1974, zit. nach Erdheim, 1995, S. 111):

> Die neue Identität einer staatenübergreifenden Gesellschaft kann weder auf ein bestimmtes Territorium bezogen werden, noch auf eine bestimmte Organisation gestützt sein. Die neue Identität kann nicht mehr durch Zugehörigkeiten oder

> Mitgliedschaften bestimmt sein ... Auch die kollektive Identität ist heute nur in reflexiver Gestalt denkbar, nämlich so, daß sie im Bewußtsein allgemeiner und gleicher Chancen der Teilnahme an solchen Kommunikationsprozessen begründet ist, in denen Identitätsbildung als kontinuierlicher Lernprozess stattfindet.

Die Partizipation an komplexen Interaktions- und Kommunikationsprozessen ist mit Habermas für das Individuum notwendig, um gegen jene gesellschaftlichen Prozesse ankämpfen zu können, die seine Identitätsbildung und praktische Lebensführung „behindern". Nur das sprachlich aktive, zum sprachlich-argumentativ geführten Dialog und zur kritischen Vernunft fähige Individuum verfügt über jene von Habermas als psychische Kompetenzen verstandene „... Grundqualifikationen des Rollenhandelns ..." (Reichwein, 1998c, S. 2), die es für die Ausbildung von „Ich-Identität" benötigt. Auf ihrer Grundlage kann sich „... das Ich als Person überhaupt mit allen anderen Personen gleich, aber als Individuum von allen anderen Individuen schlechthin verschieden" (Habermas, 1976, zit. nach Reichwein, 1998c, S. 3) erleben.

Das Einfließen kommunikations- und sozialisationstheoretisch orientierter Ansätze in die Pädagogik führte zur Intellektualisierung kindlicher Lernprozesse und zu Förderungstendenzen im Bereich formalsprachlicher Fähigkeiten. Die Rollen von Pädagogen und Pädagoginnen wurden dadurch auf die von Diagnostikern, Therapeuten oder Trainern reduziert, die formalsprachliche Mängel zu erkennen und zu kompensieren hatten und die ungeachtet des Konfliktcharakters von Erziehung und Unterricht nicht gefordert waren, die emotionalen Bedürfnisse der von äußeren und inneren, von bewussten und unbewussten Konflikten geplagten Kinder zu verstehen (vgl. Mentzos, 2000). Die Pädagogik selbst ist die Entwicklung einer die Lehrer-Schüler-Beziehung erfassenden Theorie schuldig geblieben, auf deren Grundlage es Pädagogen und Pädagoginnen möglich ist, sich mit konflikthaften Beziehungen und kommunikativen Störungen praxisnah und situationsgerecht auseinander zu setzen. Vor diesem Hintergrund erweist sich Haeslers (2000) Eintreten für die Ermöglichung von „… Prozessen der (triangulär organisierten) Verständigung" (Haesler, 2000, S. 40) mit dem Ziel als sinnvoll, Widersprüche und Konflikte aufdecken und überwinden zu können, indem die Dialogpartner lernen unterschiedliche Sinnbedeutungen anzuerkennen, die ein und dasselbe Wort für sie besitzt. Die der Forderung Haeslers zu Grunde liegende pädagogische Intention ist die Überwindung einer egozentrischen, im Hier und Jetzt verhafteten, von Perspektivenlosigkeit geprägten und nicht auf Weiterentwicklung ausgerichteten Persönlichkeitsstruktur, die die Akzeptanz des „Nicht-Ichs" verhindert. Um dieses Ziel erreichen zu können bedarf es mit Haesler im Besonderen der Einsicht, dass das Verstehen des anderen nie endgültig und umfassend sein kann, sondern immer nur parziell und vorläufig (vgl. ebd., S. 37 ff). Auf der Grundlage eines nicht diskurslosen und nicht allein auf Introspektion und Empathie gestützten psycho-

analytischen Verstehens sollen Pädagogen und Pädagoginnen das Kind dabei unterstützen, jene dyadisch geprägte Illusion einer „... narzisstischen Harmonie ...“ (ebd., S. 41) und jene „... dyadische Regression ...“ (Hirblinger, 2000, S. 133) zu überwinden, die seine triangulären psychischen Strukturen schwächt und von ihnen beeinflusste Wirklichkeitsauffassungen auflöst. Psychoanalytisches Verstehen bedeutet einen Prozess des wechselseitigen Verstehens in einer vom Nichtverstehen und Nicht-Verstanden-Werden geprägten konflikthaften pädagogischen Situation. Psychoanalytisches Verstehen ist demnach ein wechselseitiger Bewusstwerdungsprozess, der dem Dialogpartner nicht die Illusion einer narzisstischen Harmonie vermittelt, sondern die „... wachsende Selbstabgrenzung (das Unterschieden-Sein trotz und innerhalb des Gefühls der Verbundenheit) ...“ (ebd., S. 125) ermöglichen soll, die Dann mit folgenden Worten beschreibt (Dann, 1975, zit. nach Prengel, 1990, S. 274):

> Gleichheit ist immer nur Gleichheit in einer bestimmten Hinsicht. (...) Ein Gleichheitsurteil setzt die Verschiedenheit des Verglichenen voraus. Da es als partielle Aussage auf bestimmte Merkmale bezogen ist, impliziert es Ungleichheit in anderen Merkmalen. (...) der vorgegebene Horizont aller Aussagen über Gleichheit im zwischenmenschlichen Bereich ist die durchgängige Verschiedenheit der Menschen, sowohl in ihrer natürlichen, wie ihrer gesellschaftlichen Verfassung.

Die Fähigkeit zur Selbstbegrenzung des Individuums ist eine notwendige Voraussetzung für seine subjektive Autonomie. Um sie zu fördern bedarf es eines beständigen Prozesses der „Konsens-Findung“ (Haesler, 2000, S. 40) im Medium einer offenen, inspirierenden Dialogführung und Fragekultur, die jegliche Verdeckung oder Leugnung von Differenz vermeidet und individuelle Differenzen „... in einem wirklich radikalen Sinn als Basis von Entwicklung ...“ (Rendtorff, 2003, S. 40) begreift. Die dadurch angestrebte Assimilation der Begegnung mit dem Dritten oder Fremden bedeutet einen wichtigen Schritt zur Überwindung einer Denkblockade, die sich nachteilig auf die intellektuelle Entwicklung und auf das demokratische Verständnis des Kindes auswirkt. Die Akzeptanz der Verschiedenheit und die Anerkennung von Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit aller Menschen sind konstituierende Merkmale der subjektiven (und objektiven Autonomie) des Individuums. Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich gesehen Hierarchie, auf die Kultur bezogen Entwertung und aus ökonomischer Sicht Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz hingegen bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung und die Ausgrenzung vom Anderen oder Fremden (vgl. Prengel, 1993, S. 182).

Der von Haesler (2000) geforderte Prozess der „Konsens-Findung“ im pädagogischen Dialog setzt ein (hermeneutisches) Verstehen des Kindes und des Pädagogen voraus, das

Scarbath mit folgenden Worten beschreibt (Scarbath, 1985, zit. nach Grösche, 1994, S. 40):

> ’Verstehen’ meint aber nicht nur die Erfahrung der Gegenseite (M. Buber), sondern auch den Versuch, die Betroffenheit und die Situation des anderen nachzuvollziehen [...] Die Anerkenntnis der Fremdheit (M. Brumlik) gehört ganz wesentlich zum pädagogischen Verstehen. Es geht also darum, zu versuchen, in den Schuhen des anderen zu stehen...

Die sich im psychoanalytischen Verstehen des Pädagogen entwickelnde trianguläre Struktur des Bewusstseins bedeutet auf das Kind übertragen die Fähigkeit, „... das Unvertraute als ein Vertrautes zu sehen, zu begreifen und zu denken“ (Haesler, 2000, S. 43). Für das Kind bedeutet (hermeneutisches) Verstehen eine Bewusstseinserweiterung hinsichtlich seiner Beziehungen zu sich und anderen. In diesem Prozess, der dem „schwierigen“ Kind den konflikthaften Übergang vom „Ich“ zum „Nicht-Ich“ ermöglichen und erleichtern soll (vgl. Neidhardt, 1984, S. 75), offenbart sich das kritisch-emanzipatorische Potenzial der Psychoanalyse, indem er die Aufdeckung von realen Widersprüchen durch die Zerstörung einer trügerischen Harmonisierung verfolgt (vgl. Gespach, 1981, S. 244). Damit leistet das psychoanalytische Verstehen einen wichtigen Beitrag zur Förderung der subjektiven Autonomie des Kindes, das Kenntnis vom eigenen affektiven Verhalten erwirbt, nach Veränderungen strebt und als aktiver „... Träger von Erkenntnisfähigkeiten und Erkenntnisfunktionen auf seine Umwelt einwirkt …“ (Klaus & Buhr, 1964, zit. nach Gerspach, 1981, S. 244). Das Verstehen des Kindes im psychoanalytisch orientierten pädagogischen Dialog bedeutet somit einen wichtigen Beitrag zur Emanzipation von unbewussten Identitätsstrukturen, Bewusstseinsstrukturen und Triebstrukturen, die es in der Entwicklung von Autonomie behindern.

Das Selbstverständnis der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse ist im Spannungsfeld „... von naturwissenschaftlichem Erklären und geisteswissenschaftlichem Verstehen (also geisteswissenschaftliche Hermeneutik) ...“ (Ahrbeck, 2007b, S. 3) angesiedelt. Was das „szenische Verstehen“ betrifft, so gründet sich dieses auf einem wissenschaftstheoretischen Verständnis der Psychoanalyse, das die psychische Entwicklung des Kindes als einen primär von äußeren, lebensgeschichtlich verursachten Ereignissen beeinflussten Prozess betrachtet. Im Gegensatz zu dieser, „... die lebensgeschichtliche Entstehung psychischer Struktur und Dynamik im Kontext mit ihrer Realisation in menschlichen Beziehungen …“ (Gerspach, 1981, S. 28) erfassenden Perspektive wird das Individuum aus dem individualistisch ausgerichteten Blickwinkel der Psychoanalyse nicht auf seine mit- und umweltlichen Bezüge reduziert, „... mit anderen Worten, es ist nicht wesentlich und je schon mitweltlich bestimmt, sondern es wird im vorhinein als Einzelwesen, als individualistisch genommen“ (Bally, 1966, zit.

nach Bittner, 1985, S. 44). Haeslers (2000) Überlegungen zum Verstehensprozess im psychoanalytisch orientierten pädagogischen Dialog basieren auf der Interpretation der Triangularität als eine von Beginn der lebensgeschichtlichen Entwicklung an existierende Struktur, die eine essenzielle Voraussetzung und zugleich das Wesen des Bewusstseins, jeglicher Erkenntnis und strukturierendes Prinzip sinnhafter menschlicher Äußerung ist (vgl. Haesler, 2000, S. 29). Wissenschaftstheoretisch gesehen bedeutet das Konzept Haeslers die Zusammenführung beider Perspektiven der Psychoanalyse und damit auch eine Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten. Diese beziehen sich auf die Schaffung von Gelegenheiten zum spielerisch reflektierenden Umgang mit triangulären Erfahrungen in unterschiedlichen Erfahrungskontexten, wobei der Übergangsraum zwischen der inneren und äußeren Wirklichkeit des Kindes eine tragende Rolle spielt. Die Ermöglichung des kindlichen Rückzugs in diesen Übergangsraum bedeutet pädagogisch gesehen die Schaffung von Freiräumen, in denen das Kind der unmittelbaren Kommunikation enthoben ist und Gelegenheiten zum „Sich-selbst-sein-Dürfen“ (Theunissen, 1997, zit. nach Rock, 2001, S. 182) und zum „... Alleinsein in Gegenwart eines anderen ...“ (Winnicott, 1974, zit. nach Bittner, 1985, S. 42) hat, „... ohne daß die Identifikation mit dem verloren geht, wovon man sich zurückgezogen hat“ (ebd.). Aus Sicht der Psychoanalyse wird der kindliche Rückzug in diesen Übergangsraum von „subjektiven Objekten“ (Bittner, 1985, S. 32) überlagert, von Objekten oder lebenden Personen, die in die eigene psychische Struktur eingeflossen sind, jedoch als solche vom Kind nicht mehr wahrgenommen werden. Ähnlich wie die Übergangsobjekte, die in Form von Kuscheltieren, Fantasiegefährten u.ä. das Kind bei seiner im zweiten Lebensjahr beginnenden Ablösung von der Mutter unterstützen, verlieren auch die den inneren Rückzug des Kindes begleitenden „subjektiven Objekte“ allmählich ihre ursprüngliche Bedeutung. Was bleibt, ist die den Objekten inhärente (Übergangs-) Funktion, „... triangulär mit wunschbestimmter oder defensiv-protektiver Zielsetzung in einem illusionären Zwischenraum zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit zu erleben ...“ (Haesler, 2000, S. 46). Sie bildet die Grundlage des Fantasierens, von künstlerischer Kreativität und kreativem Denken und sie beeinflusst die reale kindliche Kommunikation, hinter der sich immer auch ein „innerer Dialog“ (Bittner, 1985, S. 32) verbirgt. Dem Pädagogen tritt dieser innere Dialog in Gestalt von Projektionen und Übertragungsphänomenen gegenüber, die speziell in der (konfliktreichen) pädagogischen Situation leicht provoziert werden können, weil die emotional besetzte Beziehung zwischen dem Kind und der erwachsenen Bezugsperson im Kind zugleich immer auch Gefühle und Vorstellungen weckt, die es gegenüber seinen primären Bezugspersonen empfindet oder empfunden hat (vgl. Neidhardt,1984, S. 90).

4.1.3 Das psychoanalytische Verstehen des Pädagogen in der Distanz zur pädagogischen Praxis

Die bisherigen Überlegungen zum psychoanalytischen Verstehen als ein Bewusstwerdungsprozess des Pädagogen und des Kindes haben sich auf die Unmittelbarkeit der pädagogischen Praxis bezogen. Allerdings gibt es innerhalb der Psychoanalyse auch deutliche Stimmen, die für die Beschränkung des psychoanalytischen Verstehens auf die begleitende externe Supervision für Pädagogen und Pädagoginnen eintreten, die Trescher (2001) als „Triangulierung 2. Ordnung“ (Trescher, 2001, S. 193) bezeichnet.

Als Befürworter einer exakten Grenzziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik betrachtet Körner (1980) die Supervision als das Medium schlecht hin, in dem er eine Kooperation zwischen den beiden Disziplinen und eine kritische Auseinandersetzung der Psychoanalyse mit der pädagogischen Praxis für möglich hält. Für Reiser (1990) bietet die Supervision Pädagogen und Pädagoginnen die Möglichkeit, sich in der Distanz zur Pädagogik und zu gesellschaftlichen und institutionellen Vorgaben eine „relativ autonome pädagogische Gestaltungsfreiheit“ (Reiser, 1990, S. 268) zu bewahren. Für Garz (1994) ist die Supervision in Form der sich seit langer Zeit bewährenden Methode der Balintgruppe der eigentliche Ort, an dem pädagogische Praxis und psychoanalytische Forschung aufeinander treffen und jenen Verlust an Gültigkeit ausgleichen können, den psychoanalytische Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis zwangsläufig erleiden (vgl. Garz, 1994, S. 132). Gegenstand des psychoanalytischen Verstehens in der Unmittelbarkeit der pädagogischen Praxis ist das kritisch-hermeneutische Verstehen von Individuellem, das Verstehen der psychischen Verarbeitung der inneren und äußeren Lebensrealität des Kindes und seiner psychischen Lebensbewältigung, die von historisch bedingten, gesellschaftlich und kulturell determinierten Lebenzusammenhängen ebenso beeinflusst wird wie von ahistorischen Bedingungen der psychischen Struktur, durch die lebensgeschichtliche Erfahrungen überhaupt erst organisiert und strukturiert werden können (Haesler, 2000, S. 28).

Der eigentliche Gegenstand des psychoanalytischen Verstehens im Rahmen der Supervision hingegen ist der Vollzug der pädagogischen Praxis, beziehungsweise die „reflexive, hermeneutische Kritik“ (Körner, 1980, zit. nach Datler, 1997, S. 82) an ihr. Im Visier dieser Kritik stehen unter anderem gesellschaftlichen Prozessen inhärente „Identifizierungs- und Umidentifizierungsvorgänge“ (Muck, 2001, S. 59), die über die Ausbildung unterschiedlicher gesellschaftlicher Charaktere auch zu einer nachhaltigen Beeinflussung pädagogischer Theorien, Idelogien und pädagogischer Handlungsweisen führen. Psychoanalytisches Verstehen in der Distanz zur pädagogischen Praxis strebt

nach Entfaltung der „... aufklärerischen, kritischen Intention ...“ (Neidhardt, 1984, S. 25) der Psychoanalyse, indem sie Pädagogen und Pädagoginnen zur Suche nach neuen pädagogischen Handlungsformen herausfordert. Neidhardt spricht in diesem Zusammenhang von der „... Integration von psychoanalytischem Verstehen mit pädagogischem Handeln ...“ (ebd.), die zu einer „... Psychoanalyse der Institutionen ...“ (ebd.) erweitert zur Aufdeckung von Verflechtungen des Erziehungs- und Bildungssystems mit gesellschaftlichen Strukturen beitragen kann. Das ist im Besonderen dort von Bedeutung, wo Pädagogen sich in Konfliktsituationen befinden und sich in der Begegnung mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen hilflos und überfordert fühlen, deren Verhalten die in der Institution Schule vorherrschenden Strukturen und Rahmenbedingungen und damit auch die Funktion und Position des Pädagogen in Frage stellen (vgl. Aichhorn, 2001, S. 34). Es sind die „symptomatischen Verhaltensformen ... äußeren Erscheinungsformen, Provokationen, die Ausdruck von intrapsychischen Spannungen sind …“ (ebd.) und wesentlich von der psychischen Situation des Kindes und seiner Entwicklung verursacht sind und die durch genau jene Strukturen verstärkt werden, die sie eigentlich verhindern sollten. Der Beitrag, den die psychoanalytisch orientierte Reflexion der pädagogischen Praxis im Rahmen der Supervision bei der Überwindung derartiger Probleme leisten kann, liegt so gesehen in der Offenlegung jener in der Schule vorherrschenden Organisationsstrukturen und „... beruflichen Strukturprobleme und Paradoxien ...“ (Rock, 2001, S. 189), die sich als handlungsleitende Deutungsmuster und Wahrnehmungsraster im Pädagogen niederschlagen und in Form entsprechender Interaktions- und Kommunikationsstrategien erfolgreiche Triangulierungsprozesse in der Schule verhindern.

Für die beobachtbare Tendenz vieler Pädagogen und Pädagoginnen, sich einseitig auf den fachlichen Diskurs mit ihren Schülern zu konzentrieren und die konflikthafte Beziehungsarbeit zu vermeiden gibt es, wie in der Einleitung dargelegt wurde, verschiedene Erklärungen. Dazu zählen etwa ein die Bedeutung von Erziehung verkennendes systemisch-konstruktivistisches pädagogisches Denken oder die Verinnerlichung eines Berufsbildes, das Pädagogen speziell im Umgang mit „schwierigen“ Kindern auf die Rolle des Begleiters, Helfers und Betreuers festlegt. Zum einen vermittelt die Verwirklichung dieses Berufsbildes dem Pädagogen innere Sicherheit und Gratifikation im Sinne von individueller Bestätigung, zum anderen bietet es ihm die Möglichkeit, aus der repressiven Einflussnahme auf das Kind erwachsende Schuldgefühle abzuwehren und Schamgefühle zu verhindern, die mit dem Erkennen der eigenen Hilflosigkeit in der pädagogischen Arbeit mit „schwierigen“ Kindern verbunden sind. Die mit diesem Berufsbild verbundene berufliche Sinnfrage lässt sich primär über „... eine spezifisch ethische Dimension ... im Modus der Anwaltschaft (> Stellvertretung<) ...“ (Moser, 2002, S. 45) beantworten, die keine zusätzlichen Frustrationen

der ohnehin schon durch gesellschaftliche Entwicklungen belasteten „schwierigen“ Kinder und Jugendlichen erlaubt. Die Verinnerlichung dieser ethischen Dimension pädagogischer Profession, die durch den Trend hin zu einer dualen Entwicklungsförderung ihre theoretische Legitimierung erhält (Ahrbeck, 2000, S. 109), lässt sie zur moralischen Selbstverpflichtung werden. Als solche verschleiert sie den Blick auf für die kindliche Entwicklung erforderliche pädagogische Maßnahmen und führt sie zur beruflichen Frustration und Gleichgültigkeit, wenn das Kind auf freundliches uns konfliktvermeidendes Lehrerverhalten mit gesteigerter Aggression und mit noch heftigeren Provokationen reagiert. Für den derart in belastete Beziehungsprozesse mit Schülern verstrickten und in eine „Tantalussituation“ gedrängten Pädagogen kann die Supervision „... ein virtuelles Heraustreten aus einem solchen beruflichen Beziehungskreislauf ...“ (Neidhardt, 1994, S. 95) und damit einen wichtigen Schritt zur „... hermeneutischen Selbstaufklärung ... über die eigene Person im Unterricht“ (Nipkow, 1937, zit. nach Neidhardt, 1994, S, 96) bedeuten. Das Ziel des psychoanalytischen Verstehens in der Distanz zur pädagogischen Praxis ist nicht die Erarbeitung konkreter didaktischer Handlungsanweisungen, dies würde der Intention von Psychoanalyse und einer von ihr beeinflussten Pädagogik widersprechen. Angestrebt wird vielmehr die Formulierung von Richtlinien oder Grundsätzen des pädagogischen Handelns auf der Basis geänderter innerer pädagogischer Einstellungen, die in der pädagogischen Situation ihre eigene Dynamik entfalten (vgl. Neidhardt, 1985, S. 98).

Wie sehr pädagogische Einstellungen die praktische pädagogische Arbeit beeinflussem, wird am Wirken psychoanalytisch orientierter Pädagogen erkennbar. So sehen beispielsweise Aichhorn und Bernfeld im Streben nach einer dem Kind und seinen Bedürfnissen adäquaten Einstellung nicht nur einen wichtigen Schritt bei der Beurteilung und Korrektur des eigenen pädagogischen Handelns, sondern auch einen entscheidenden Beitrag zur Erforschung des pädagogischen Feldes. In seinem Geleitwort zu August Aichhorns Hauptwerk „Verwahrloste Jugend“ schreibt Freud (1974): „Die Psychoanalyse konnte ihn praktisch wenig Neues lehren, aber sie brachte ihm die klare theoretische Einsicht in die Berechtigung seines Handelns und setzte ihn in den Stand, es vor anderen zu begründen“ (Freud, 1974, S. 7). In diesem Sinn ist auch Figdors (2001) Forderung einer pädagogischen „Haltung der verantworteten Schuld“ (Figdor, 2001c, S. 114) zu verstehen, die für den Pädagogen unverzichtbar ist, um den aus erlittenen Versagungen erzielbaren Gewinn für das Kind und für seine psychische Entwicklung erkennen und auf diese Weise den konflikthaften Charakter von Erziehung akzeptieren und Kindern zugemutete Frustrationen verantworten zu können (vgl. Figdor, 2001c, S. 114). In ähnlicher Weise hält es auch Bernfeld (1969) für notwendig, eine den Bedürfnissen des Kindes angemessene Gesinnung und Einstellung und eine von

Solidarität mit den Kindern und ihrer besonderen Lebenslage gekennzeichnete pädagogische Grundhaltung zu entwickeln. Es handelt sich dabei um keine allein dyadisch geprägte Grundhaltung, sondern um eine den triadischen Aspekt berücksichtigende pädagogische Kompromissgesinnung, die den Pädagogen zur „... (triangulär organisierten) Verständigung ...“ (Haesler, 2000, S. 40) mit dem Kind und dazu befähigt, in der konflikthaften pädagogischen Situation zu Tage tretende und das Kind in seiner Autonomie einschränkende Kommunikations- und Beziehungsstrukturen positiv zu beeinflussen.

Fazit:

Psychoanalytisches Verstehen als Bewusstwerdungsprozess des Pädagogen kann diesem dabei helfen, die in der pädagogischen Situation vorherrschende Psychodynamik zu erhellen, das Verhältnis von kindlichem und eigenem Interanktionsanteil zu reflektieren, sich die Motive des eigenen pädagogischen Handelns bewusst zu machen, Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung sowie Abwehrprozesse, Verdrängungsleistungen, Identifikationen und projektive Identifikation zu erkennen, anzunehmen und zu bewältigen. Das psychoanalytische Verstehen in der Unmittelbarkeit der pädagogischen Praxis soll den Pädagogen bei der Entwicklung jener triangulären Struktur des Bewusstseins unterstützen, die ihn zum selbstbestimmten, situationsgerechten, verantwortungsvollen und auf die Förderung der kindlichen Triangularität ausgerichteten pädagogischen Handeln befähigt. In diesem Sinn bildet das psychoanalytische Verstehen die Voraussetzung für das im psychoanalytisch orientierten pädagogischen Dialog angestrebte kritisch-hermeneutische Verstehen des in seiner Symbolisierungs- und Reflexionsfähigkeit, in seinem Selbstverständnis, im Erleben von Eigenkompetenz und in der kommunikativen Vermittlung seiner inneren und äußeren Realität eingeschränkten „schwierigen“ Kindes. Das Verstehen des Kindes ist ein sich im Medium einer offenen, differenzierten, inspirierenden und Konsens anstrebenden Dialogführung entwickelnder Bewusstwerdungsprozess, der das Kind zur Realitätsprüfung im Sinne einer Reflexion der zwischen seinem Bewusstsein und der realen Lebenspraxis vorherrschenden Widersprüche befähigen soll. Darüber hinaus kann das Verstehen des Kindes aber auch als ein sich im spielerisch reflektierenden Umgang mit triangulären Erfahrungen im Übergangsraum zwischen der inneren und äußeren Wirklichkeit des Kindes vollziehender Bewusstwerdungsprozess interpretiert werden, was wissenschaftstheoretisch eine stärkere Berücksichtigung der individualistischen Perspektive der Psychoanalyse bedeutet. Pädagogisch gesehen schafft die Ermöglichung

von Gelegenheiten des Kindes zum Rückzug in sich selbst, zum Alleinsein im sozialen Kontext und „... triangulär mit wunschbestimmter oder defensiv-protektiver Zielsetzung in einem illusionären Zwischenraum zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit zu erleben ...“ (Haesler, 2000, S. 46) einen Gegenpol zu kommunikationstheoretisch orientierten, primär die Förderung von formalsprachlichen Fähigkeiten intendierenden pädagogischen Konzepten.

Was das psychoanalytische Verstehen des Pädagogen in der Distanz zur pädagogischen Praxis betrifft, so ist dieses vor allem dazu geeignet jene institutionsspezifischen Arbeits- und Organisationsstrukturen zu hinterfragen, die nicht nur für die Förderung und Unterstützung kindlicher Triangulierungsprozesse notwendige Interaktions- und Kommunikationsstrategien verhindern, sondern ihrerseits störendes und aggressives Verhalten „schwieriger“ Kinder provozieren oder verstärken.

4.2 Drei Dimensionen des dialogischen Prinzips der Psychoanalyse

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Fragen nach den Merkmalen einer die innere und äußere Lebenswelt des Kindes berücksichtigenden kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse wurde erkennbar, dass psychoanalytisch orientiertes pädagogisches Handeln dem Kind umfangreiche Erfahrungen von Selbst- und Fremdbestimmung ermöglichen muss, soll es einen wirksamen Beitrag zur Gestaltung von Schule als ‚triadischer Raum’ leisten. In welchem Maße sich das „schwierige“ Kind im psychoanalytisch orientierten pädagogischen Dialog fremdbestimmt fühlt oder selbstbestimmt erleben kann, wird sehr wesentlich davon beeinflusst, in welchem Maße es dem Pädagogen gelingt, der Begegnung des Kindes mit dem „Dritten“ in Form von sachorientierten, kognitiven Ansprüchen das emotionale, dyadische Moment gegenüber zu stellen und ob er dem Kind Gelegenheiten gibt, der Dominanz von Fremdbezügen zu entfliehen, die ihm in breiter Front gegenüber treten. In den folgenden Ausführungen werden Selbst- und Fremdbestimmung, Emotion und Kognition sowie Selbst- und Fremdbezug als einander durchdringende und wechselseitig beeinflussende Dimensionen des psychoanalytischen Prinzips des Dialogischen thematisiert, wobei zunächst nach dem Wesen von Fremdbestimmung und danach gefragt wird, ob und unter welchen Voraussetzungen dieses aus Sicht der Psychoanalyse pädagogisch notwendig, vertretbar beziehungsweise vermeidbar oder abzulehnen ist.

4.2.1 Die Dimension Selbstbestimmung - Fremdbestimmung

Der vorliegenden Arbeit liegt die Annahme zu Grunde, dass die familiale und die schulische Erziehung Kindern heute vielfach unzureichende Beziehungserfahrungen vermitteln und dass Eltern und Lehrer immer öfter darauf verzichten, Kindern klare Grenzen zu setzen. Der Rückzug vieler Pädagogen und Pädagoginnen aus der Beziehungs- und Erziehungsarbeit führt dazu, dass das mit Trescher (2001) durch den Bestand der Institution Schule vorformulierte Bündnis zwischen Pädagogen und Schüler nicht zur Entfaltung gebracht werden kann, weil es an einer angemessenen „... Gestaltung der pädagogischen Situations- und Prozeßstruktur ...“ (Trescher, 2001, S. 185) fehlt, die Schüler und Schülerinnen dazu zu bringen soll, sich mit den über die Haltung und die Person des Erziehers vermittelten Inhalte und Ziele der Institution zu identifizieren. Für den Rückzug von Pädagogen aus der Beziehungsarbeit gibt es, wie bereits erwähnt, eine Reihe möglicher Gründe. Gemeinsam ist diesen, dass sie zum Verschwinden jener von Nohl geforderten anthropologischen Erkenntnishaltung des Pädagogen beitragen, die auf der Dialektik von realistischem und idealem Verstehen des Kindes basiert.

Das „Postulat eines nur schwer zu erschütternden und auch kontrafaktischen pädagogischen Optimismus ...“ (Grösche, 1994, S. 96) ist prägend für den „pädagogischen Bezug“ bei Nohl. In ihm spiegelt sich das „... leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen [wider] und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl, 1961, zit. nach Klafki, 1984, S. 58). Nohl, einer der ersten Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik erkannt hat, ist stets darauf bedacht, eine Verletzung des kindlichen „Ichs“ durch jegliche Formen des Zwangs zu verhindern. Er vertraut darauf, dass allein das Gefühl von einer erwachsenen Bezugsperson angenommen und anerkannt zu werden die Bereitschaft des Kindes oder Jugendlichen fördert, sich von dieser Person beeinflussen zu lassen. Damit erfüllt Nohl jedoch nur eines von zwei für den kindlichen Erziehungs- und Bildungsprozess erforderlichen Kriterien. Es ist die Schaffung eines pädagogischen Umfeldes, das Kindern Geborgenheit und emotionale Wärme vermittelt und selbstbestimmtes und kreatives kindliches Handeln fördert und unterstützt. Nohl befindet sich damit im Fahrwasser der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie, die auf die Bedeutung dyadisch geprägter, Sicherheit und Einfühlung spendender pädagogischer Rahmenbedingungen für eine gesunde kindliche Entwicklung verweist. Die Ausgestaltung dieser Rahmenbedingungen orientiert sich am Prinzip des Dialogischen, an der „Ich-Du-Beziehung“, deren Wirkung Markowetz (2001) mit folgenden Worten charakterisiert:

„Der Mensch wird am DU zum ICH<< oder >>der Mensch wird zu dem ICH, dessen DU wir ihm sind “ (vgl. Markowetz, 2001, S. 181).

Die Psychoanalyse macht aber auch deutlich, dass die uneingeschränkte Anwendung des dialogischen Prinzips erhebliche Gefahren für psychische Gesundheit des Kindes in sich birgt und dass die kindliche Entwicklung auf das Erleben von Trennung und Differenzierung in einem auf „... psychische Integration bedachten triangulären Beziehungsverhältnis ...“ (Ahrbeck, 2000, S. 115) angewiesen ist, das dem kindlichen „Ich“ die Integration „... idealisierter ‘total guter’ mit ‘total bösen’ Objekten …“ (Neidhardt, 1984, S. 83) ermöglicht. Der kindliche Erziehungsprozess bedarf eines dyadisch geprägten, Sicherheit und Einfühlung spendendes Umfeldes, das dem Kind zugleich aber auch entwicklungsfördernde Impulse und seinen Handlungsfreiraum einschränkende Grenzen setzt, ohne die für seine psychische und geistige Entwicklung stagniert. Speziell die Schule ist gefordert, beide Aspekte kindlicher Erziehung zu berücksichtigen und den Spagat aus Versagen und Gewährenlassen, aus „... fast grenzenloser Selbstgestaltung ...“ (Ahrbeck, 2004, S. 11) des Kindes und einer „... kontrollierend-reglementierenden und autonomieeinschränkenden Haltung ...“ (Rock, 2001, S. 168) von Pädagogen und Pädagoginnen zu lösen.

Der Blick in die psychoanalytische Literatur zeigt, dass die Frage nach der Dominanz von Akten der Fremd- oder Selbstbestimmung im psychoanalytisch orientierten Dialog von Analytikern und Pädagogen sehr unterschiedlich beantwortet wird. Die Auseinandersetzung Datlers (1997) mit dieser Thematik zeigt, dass eine an den Momenten Selbst- und Fremdbestimmung festgemachte Dichotomisierung von psychoanalytisch-therapeutischer und pädagogischer Praxis ebenso problematisch ist wie die Annahme, beide Anwendungsgebiete der Psychoanalyse seien ausschließlich von Akten der Selbstbestimmung geprägt (vgl. Datler, 1997, S. 131 ff). Mit Bezugnahme auf Marian Heitger (1984a) beleuchtet Datler einen in der Theorietradition des Neukantinismus verorteten pädagogischen Dialogbegriff, dem zu Folge Selbstbestimmung grundsätzlich nur in dem Maße realisierbar ist, als es dem Pädagogen durch vernünftige Argumentation gelingt, Heranwachsende zur kritischen Einsicht zu befähigen. Dem Standpunkt Heitgers, eine derart „dialogische Pädagogik“ sei von fremdbestimmtem, manipulativem und strategisch geleitetem analytisch-therapeutischen Handeln zu unterscheiden, stellt Datler die Argumentation Körners (1980) gegenüber. Ihr zu Folge dient gerade analytisch-therapeutisches Handeln der Aufklärung und Selbstreflexion des Individuums, weshalb er die Psychoanalyse nicht einmal für die Konzeption einer zielgerichtet-instrumentellen Pädagogik für geeignet hält (vgl. Datler, 1997, S. 148).

Kritisch an der Position Heitgers zu bewerten ist vor allem eine ihr inhärente Begrenzung des Dialogischen auf den Bereich des Sprachlich-Diskursiven und damit im

weiteren Sinne auf die symbolische Dimension von Sprache. Dadurch gerät jede pädagogische Einflussnahme auf in ihrer Symbolisierungs- und Reflexionsfähigkeit eingeschränkte und nur unzureichend zum argumentativen Dialog und zur kritischen Vernunft fähige Kinder zur Manipulation. Heitger, für den das Grundprinzip jeglicher dialogischen Pädagogik in der argumentativen Auseinandersetzung liegt (vgl. ebd., S. 135), relativiert seinen Standpunkt an anderer Stelle (Heitger, 1970) mit dem Hinweis auf die Bedeutung des „Regulativs des Dialogischen" (Datler, 1997, S. 139) in Situationen, in denen die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Dialogpartner auf Grund entwicklungspsychologischer und sonderpädagogischer Aspekte stark eingeschränkt sind und daher der therapeutischen beziehungsweise heilpädagogischen Betreuung bedürfen. In ähnlicher Weise und in Übereinstimmung mit Derbolav (1959) akzeptiert auch Gerspach (1981) die „klare Scheidung zwischen therapeutischer (bzw. heilpädagogischer) und pädagogischer Intention" (Derbolav, 1959, zit. nach Gerspach, 1981, S. 247). Er schließt sich damit auch der dieser Differenzierung inhärenten Annahme an, dass heilpädagogische Arbeit als „psychotherapeutische Hilfe zur Wiederherstellung der Funktionsstabilität" (ebd.) zu betrachten sei, sofern darin „sozio-ökonomische Bedingtheiten und damit verbundene Formen gestörter Interaktion einbegriffen" (Gerspach, 1981, S. 248 f) sind. Ziel des heilpädagogischen Handelns müsse daher die Ermöglichung von sprachlich-diskursiver Dialogfähigkeit sein, die Gerspach als die unabdingbare Voraussetzung für die kindliche Bildsamkeit betrachtet und deren Fehlen unweigerlich zur Selektion, Separation und Isolation in Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsprozessen führen muss.

Eine Fokussierung des Dialogbegriffs auf den Bereich des Sprachlich-Diskursiven ist auch bei Schröter (1974) erkennbar, der aus der Sicht des Analytikers den Schwerpunkt des psychoanalytisch orientierten Dialogs auf die Deutung legt. Schröter betrachtet den psychoanalytischen Dialog als einen Vorgang, der einem im Deutungsmoment begründeten „... aufklärend-emanzipatorischen Erkenntnisinteresse ..." (Datler, 1997, S. 134) folgt und das Individuum bei der Loslösung von Abhängigkeiten unterstützen soll. Die Sichtweise Schröters impliziert zum einen die Annahme, dass die auch in der pädagogischen Praxis anwendbare Methode des Deutens die „... Essenz von psychoanalytisch-therapeutischer Praxis ..." (ebd., S. 135) sei und als solche jeglicher Fremdbestimmung entbehre. Diese Interpretation wird von Datler mit dem Hinweis in Frage gestellt, dass Analytiker und Pädagogen den Zeitpunkt, den Inhalt, die Intention und die Intonation einer Deutung festlegen und daher auf den Analysanden oder auf den Schüler in einer Weise einwirken, der sie sich nicht entziehen können (vgl. ebd., S. 135). Zudem äußert Datler seine generellen Zweifel an der Deutung als „... den psychoanalytisch relevanten Parameter ..." (ebd., S. 136) und untermauert diese mit Verweis auf zahlreiche andere Interventionsmomente wie Belehrungen, Ermutigungen,

Provokationen, Stimulationen u.a., durch die Pädagogen und Pädagoginnen aktiven Einfluss auf das Kind nehmen (vgl. ebd., S. 135). Darüber hinaus blendet Schröters Sicht der Deutung den Umstand aus, dass diese sich nicht allein auf das gesprochene Wort bezieht, sondern auch auf nonverbale Äußerungen, die innerhalb der psychoanalytisch orientierten Pädagogik eine wichtige Rolle spielen. So fordert beispielsweise Lorenzer (1973), „... den Begriff Sprache nicht gegen averbale menschliche Kommunikation abzugrenzen ...“ (Lorenzer, 1973, S. 92) und das Dialogische auf die Bereiche des Vor- und Außersprachlichen auszuweiten. Ihnen schenkt beispielsweise Bruno Bettelheim seine Aufmerksamkeit, um in der direkten Kinderbeobachtung Einblicke zu erhalten, „... welche Art von Erlebnissen für einen Menschen konstruktiv und welche Art negativ ist - und warum“ (Bettelheim, 1971, S. 73). Gesten und von Gefühlsausdrücken begleitete nonverbale Kommunikation bieten Bettelheim die Möglichkeit, die bewussten und unbewussten Ängste in den kindlichen Beziehungen zu ihrer Umwelt zu erkunden und „... die tiefsten oder frühesten Schichten der Persönlichkeit [zu] erreichen ... “ (ebd., S. 285), die lange vor der Sprachentwicklung entstanden sind. Auf diese Weise versucht Bettelheim den Kontakt zum verstörten, verwirrten, verunsicherten und verängstigten Kind herzustellen und dem kindlichen „Ich“ zu helfen, seine Steuerungsfunktionen wieder aufzubauen, die es für die Entwicklung von Interesse, Aufmerksamkeit oder der Fähigkeit benötigt, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen und Frustrationen zu ertragen.

Für das in seiner Symbolisierungsfähigkeit eingeschränkte „schwierige“ Kind ist es wichtig, dass der Pädagoge bereit und in der Lage ist, sich auf jene „... vorsprachliche und gleichzeitig empathisch sprachlich vorzügliche Theatralisierung [einzulassen], wo sich Wort, Mimik, Gestik, Blick, Leib überhaupt, ein Kommunikationsmuster schaffen“ (Theodoropoulos, 2004, S. 64), weil es auf diese Weise wichtige Rückmeldungen hinsichtlich seiner Wirkung auf andere Menschen erhält (vgl. Hüther, 2003, S. 54). Diese Bereitschaft des Pädagogen ist

Ausdruck einer für den Beruf des Pädagogen unverzichtbaren pädagogischen Haltung, die für die emotionalen und kommunikativen Bedürfnisse des Kindes offen ist. So bedeutsam die Ausweitung des Dialogischen auf den Bereich der nonverbalen Kommunikation auch ist, sie ist kein Garant für die Verhinderung von Akten der Fremdbestimmung. Im Medium der nonverbalen Kommunikation, die mit Henley (1991) zwar „... gemeinhin als Hilfsmittel sozialer Kommunikation betrachtet ... aber [im pädagogischen Dialog] nicht in ihrer Bedeutung als mikropolitische Gesten gewürdigt“ (Henley, 1991, S. 14) wird, können sowohl Nähe, Verbundenheit und Zuneigung ausdrückt werden als auch Abgrenzung, Distanz, Abneigung, Macht, Dominanz, Abhängigkeit und Überlegenheit. Vor diesem Hintergrund ist, wie Datler (1997) mit Bezugnahme auf Figdor (1983) feststellt, erklärbar, dass Akte der bewussten und/oder

unbewussten manipulativen Einflussnahme auf das Kind selbst dann nicht wirklich vermeidbar sind, wenn der Pädagoge sich darum bemüht „... die jeweils vor- und außersprachliche Logik des Gegenübers möglichst gut zu verstehen ...“ (Datler, 1997, S. 139) und sein pädagogisches Handeln darauf abzustimmen.

Ein weiteres Kriterium, das zur Beurteilung des psychoanalytisch orientierten pädagogischen Dialogs hinsichtlich des Aspekts der Fremdbestimmung herangezogen werden kann, ist Unterscheidung von legitimer manipulativer Einflussnahme zum Zecke der Vorbereitung einer diskursiv-dialogischen Beziehung und illegetimer, „... a-dialogischer Manipulation im engeren Sinn ...“ (ebd., S. 141) mit dem Ziel, gesellschaftlich und institutionell erwünschtes Verhalten zu erzwingen und Aufklärung, Einsicht und Freiheit zu verhindern. Auch diese auf den Begriff des „vorpädagogischen Raumes“ verweisende Differenzierung Heitgers (1976) ist nicht geeignet, um eine Polarisierung von Selbst- und Fremdbestimmung in der pädagogischen Praxis schlüssig zu begründen. Der Theorie des Vorpädagogischen liegt die Annahme zu Grunde, dass die Emanzipation von einer einmal erfolgten Einflussnahme zur kontinuierlichen Erweiterung der Freiheitsräume führen und das Individuum befähigen würde, „... nach selbstständiger Einsichtsgewinnung ...“ (ebd., S. 143) zu leben. Dabei wird übersehen, dass mit fortschreitender psychischer Entwicklung sich auch bisher mögliche Weisen des Erlebens, Denkens, Handelns u. a. verändern, weshalb jede „... ’vorpädagogische’ und ‘voranalytische’ (und vielleicht auch jede ‘pädagogische’ und ‘analytische’) Hilfestellung auch einen Fremdentscheid darüber darstellt, welche bestimmten, bislang gelebten Weisen des In-der-Welt-Seins vom Dialogpartner aufgegeben werden sollen“ (ebd., S. 145). Unter diesem Blickwinkel betrachtet stellt auch die von Datler (1985) beschriebene Veränderung von Apperzeptionstendenzen einen Akt des fremdbestimmten pädagogischen Handelns dar, obwohl sie die Erweiterung von kindlicher Autonomie verfolgt. Ähnliches gilt auch für das „szenische Verstehen“, mit dessen Hilfe im (nichtverbalen) Dialog zum Ausdruck gebrachte Inhalte auf die sprachliche Ebene gehoben und damit bewusstseinsfähig gemacht werden sollen. Indem das „szenische Verstehen“ über das Verstehen von Unbewusstem versucht die subjektive Autonomie des Kindes fördernde psychische Strukturveränderungen herbeizuführen, sind im zwangsläufig auch Momente der Fremdbestimmung inhärent.

Nur bedingt für die Unterscheidung von selbst- und fremdbestimmtem pädagogischen Handeln geeignet ist auch Kobis (1980) Grundkonzeption von „Heilpädagogik als Dialog“, die sich auf die beiden Kategorien „Subjektbezogenheit“ und „Objektbezogenheit“ (vgl. Datler, 1997, S. 146) stützt. Diese Konzeption beruht auf der Annahme, dass es in der Begegnung mit (benachteiligten) Menschen vor allem darauf an kommt, diese zu befähigen, sich in ihrer Subjektivität, in ihrem Erleben und in ihrer Befindlichkeit mitzuteilen, um von ihrer Umwelt nicht bloß als Objekte wahrgenommen

zu werden (vgl. ebd., S. 133). Kobi definiert das „dialogische Verhältnis“ als „... befragende Begegnung zwischen Subjekten ...“ (ebd., S. 134), in der versucht wird, der Subjektivität des Interaktionspartners zu entsprechen. Seine Skepsis gegenüber der Argumentation Kobis, die Gerspach (1981) zu Folge wissenschaftstheoretische und gesellschaftspolitische Implikationen unberücksichtigt lässt (vgl. Gerspach, 1981, S. 175), begründet Datler (1997) mit dem Hinweis, dass fremdbestimmende oder objektivierende Elemente stets mit subjektivierenden, Selbstbestimmung anstrebenden Hilfestellungen verknüpft sind, weshalb eine klare Unterscheidung von selbst- und fremdbestimmtem pädagogischem Handeln grundsätzlich nicht möglich ist (vgl. Datler, 1997, S. 146). Als sinnvoll betrachtet Datler eine derartige Unterscheidung allein dort, wo es um die Differenzierung von Maßnahmen geht, die für die Persönlichkeitsentfaltung junger Menschen notwendig sind und solchen, die zu einer Verfestigung von infantiler Abhängigkeit und von Kritik- und Hilflosigkeit führen können (vgl. ebd., 1997, S. 146 f). Dieser Argumentation folgend wird akzeptiert, dass der von Pädagogen und Pädagoginnen angestrebte Autonomiezuwachs des Kindes nicht ohne Einschränkungen des kindlichen Handlungsspielraums möglich ist. Eine wichtige Aufgabe des psychoanalytischen Verstehens im Rahmen der Supervision liegt damit auch in der Bewusstmachung und Auflösung des von Pädagogen in der Arbeit mit „schwierigen“ und benachteiligten Kindern häufig empfundenen Paradoxon, dass „... die Betroffenen erst einmal fremdbestimmt werden müssen, um selbst bestimmen zu können“ (Rock, 2001, S. 173 f),

Die hier angestellten Überlegungen zur Frage der Dominanz von Selbst- und Fremdbestimmung im psychoanalytisch orientierten pädagogischen Dialog lassen eine unauflösbare Verflechtung der beiden Aspekte erkennen. Trotz zum Teil unüberwindlicher Auffassungsunterschiede von Analytikern und psychoanalytisch orientierten Pädagogen bringt die Psychoanalyse unmissverständlich zum Ausdruck, dass Fremdbestimmung im Sinne von strukturbildenden und strukturverändernden Maßnahmen nicht nur unvermeidbar, sondern auch unverzichtbar ist, soll die psychische Entwicklung des Kindes günstig beeinflusst werden (vgl. Datler, 1997, S. 148). Über diese Einsicht verfügten auch die Pioniere der psychoanalytisch orientierten Pädagogik, die sich, die Vertreter der antiautoritären Bewegung ausgenommen, der Psychoanalyse nicht nur bedienten, um das „Leiden eines Menschen aus seiner Lebensgeschichte zu verstehen, sondern auch einen fördernden Dialog mit ihm darauf aufzubauen“ (Leber, 1979, zit. nach Gerspach, 1981, S. 134). Auf der Grundlage der psychoanalytischen Theoriebildung haben sie in je unterschiedlichen Weisen versucht den „... Widerspruch zwischen versagender Gesellschaft und bedürftigem Individuum ...“ (Braun, 1984, S. 480) zu mindern und einen Prozess in Gang zu setzen, den Adam aus Sicht der

(klassischen) Psychoanalyse mit folgenden Worten beschreibt (Adam, 1981, zit. nach Grösche, 1994, S. 62 f):

> Die psychoanalytische Erziehungstheorie sieht den Erziehungsvorgang als Kulturfähigwerden und -machen des Kindes, das anfangs ausschließlich von seinen ‘asozialen ‘ Triebwünschen beherrscht wird. Erziehungsmaßnahmen haben daher etwas zwanghaftes an sich, indem sie dem Kind Versagungen auferlegen, und müssen daher, um wirkungsvoll zu werden, mit Ersatzbefriedigungen kompensiert werden ... .

Psychoanalytisch orientierte Pädagogen haben unterschiedliche Wege im Umgang mit „schwierigen“ Kindern beschritten. Auch wenn ihr pädagogisches Handeln unter anderen gesellschaftlich-kulturellen und sozialen Voraussetzungen und mit anderen Zielsetzungen als heute stattgefunden hat, so entsprach es doch mehr oder weniger in seinen Grundzügen dem, was Hirblinger (2000) mit Bezugnahme auf die Situation heutiger Kinder fordert: Die Schaffung eines „... positiv stimulierten triadischen Raums ...“ (Hirblinger, 2000, S. 134) auf der Grundlage einer dyadisch geprägten, Sicherheit und Einfühlung vermittelnden Erfahrung. Bernfeld, der die politisch-ökonomischen Strukturen der kapitalistischen Gesellschaft und damit verbundene Versagungen in einen Zusammenhang mit handlungsrelevanten Ich-Leistungen benachteiligter Kinder bringt, versucht durch entsprechende Gestaltung der unmittelbar gelebten Realität inner-psychische Strukturveränderungen im Kind auszulösen. Er verweist auf die Notwendigkeit eines zunächst fremdbestimmten, vom Pädagogen gesetzten Impulses oder einer Aktivität als notwendige Voraussetzung für die Erreichung eines psychologischen, den kindlichen Willen nicht vergewaltigenden Kompromisses (vgl. Müller, 2001, S. 142). „Aber nachdem diese entscheidende Aktivität von uns ausgegangen war, zeigte sich sofort, daß den Kindern sehr deutlich war, was sie nun wollten oder nicht wollten“ (Bernfeld, 1921, zit. nach Müller & Trescher, 1995, S. 66). Balint (1971) sieht die zentrale Aufgabe von Erziehung darin, dem Kind das Ertragen höherer Triebspannungen zu ermöglichen, wobei „... unnötige und schädlich wirkende Triebeinschränkungen ...“ (Balint, 1971, zit. nach Braun, 1984, S. 479) vermieden werden. Im methodischen Vorgehen strebt Balint eine Trennung der in das „Über-Ich“ eingeflossenen Verbote und Gebote und seiner Fähigkeit an, Triebeinschränkungen zu ertragen. Im Gegensatz zu Spitz (1971), für den Versagungen grundsätzlich einen unverzichtbaren Bestandteil von Erziehung darstellen, differenziert Balint zwischen schulischer Erziehung, die in besonderer Weise den Aspekt der Triangulierung zu berücksichtigen und einen Beitrag zur praktischen Leistungsfähigkeit leisten hat, und symbiotischer, liebevoller, vom Kind lustvoll erlebter familiärer Erziehung (vgl. Braun, 1984, S. 480).

August Aichhorn, der der Denkweise Freuds folgend die Ergebnisse der psychoanalytischen Forschung auf die Erziehungsarbeit anwendet, verfolgt das pädagogische Ziel, eine im frühen Sozialisationsprozess unzureichend zu Stande gekommene Ich-Ideal-Bildung zu korrigieren und das Kind zu befähigen, Bedürfniseinschränkungen und Frustrationen leichter zu erdulden. Die Kritik Gerspachs (1981), Aichhorn intendiere die Ausbildung von Subjekt-Strukturen mit einer „... nomologisch auf eine übermäßig strenge Ich-Ideal-Bildung ...“ (Gerspach, 1981, S. 190) ausgerichteten pädagogischen Vorgehensweise, lässt allerdings unberücksichtigt, dass mit der „... Hoffnung, den ersehnten Zustand über das Ich-Ideal doch noch zu erreichen ...“ (Ahrbeck, 2004, S. 132) zugleich ein wichtiger Impuls für die Ausdifferenzierungen der inneren Objektwelt und für die Weiterentwicklung von Ich-Funktionen gesetzt wird. Letztere sind für das Kind notwendig, um „... intra- und extrapsychische Realitäten im Hinblick auf Verhaltensmöglichkeiten ...“ (Myschker, 1994, S. 18) wahrzunehmen und einzuschätzen, um spontane Impulse und Triebtendenzen abzuwehren, zu unterdrücken und zu verschieben, um Entscheidungen zu treffen und um ein homöostatisches Gleichgewicht im psychischen Apparat aufrecht zu erhalten. Nicht geleugnet werden kann, dass der Versuch Aichhorns, in die innere Dynamik sozial unangepasster Kinder und Jugendlicher einzudringen und seinen Einfluss auf den kindlichen Willen geltend zu machen, ein zweckrationales pädagogisches Handeln darstellt. Im Gegensatz zu an der Oberfläche verbleibenden funktionalen Anpassungsbestrebungen einer statistisch und behavioristisch ausgerichteten Pädagogik wird allerdings hier die Beseitigung der Ursachen für das symptomatische Verhalten des Kindes angestrebt.

Um an die Stelle des durch übliche Erziehungsmaßnahmen unerreichbaren „„Ich-Ideals“ seiner unangepassten und deliquenten Educanden treten und in ihre innere Dynamik eindringen zu können, vertraut Aichhorn auf eine paternalistische Erzieherrolle. Sie dient ihm dazu, in eine hierarchisch strukturierte Beziehung zum Kind zu treten, die er durch ein nicht repressives, vom „therapeutisch-versöhnenden Moment“ (Grösche, 1994, S. 114) getragenes, die Anregung von Gefühlsbindungen ermöglichendes, Ich-stützende Maßnahmen beinhaltendes und eine positive Übertragung initiierendes erzieherisches Verhalten vorbereitet. Aichhorn spricht von einer „pädagogisch evozierten“ positiven Übertragungsbeziehung, bei der kindliche Gefühlseinstellungen, Sehnsüchte, Bedürfnisse u.ä. aus der Zeit früher Objektbeziehungen in aktuelle Beziehungen eingebracht werden und die sich auf Grundlage der von Intuition, Empathie und Einfühlungsvermögen getragenen Bereitschaft des Pädagogen vollzieht, sich auf das Kind einzulassen und seine inneren Probleme zu erkennen. Aichhorn verzichtet bewusst auf negative, dissoziale Symptome unterdrückende und scheinbare Anpassung erzeugende Sanktionen, weil dadurch Verdrängungsprozesse und die Auflehnung gegen die Person des Pädagogen und gegen die Gesellschaft gefördert und das „... Verharren

bei den direkten und unmittelbaren Triebbefriedigungen ...“ (Aichhorn, 1974, S. 10) zur neuen Lustquelle werden können.

Dissoziale Kinder neigen mit Aichhorn dazu, ihre innerpsychischen Vorgänge zu externalisieren und mit den in aktuellen pädagogischen Situationen zur Verfügung stehenden Bezugspersonen zu inszenieren. Das von der Psychoanalyse entdeckte Phänomen, dass affektive Einstellungen oder Bindungen aus frühkindlichen Beziehungen in neue, aktuelle Beziehungen eingebracht und in diesen wirksam werden, nützt Aichhorn, indem er die Übertragung nicht nur zulässt, sondern bewusst initiiert und damit seine Bereitschaft bekundet, zum Stellvertreter primärer Bezugspersonen zu werden. Im Gegensatz zum „regressiven“ Vorgehen in der klassischen analytischen Situation vermeidet Aichhorn die Wiederbelebung von Situationen, die zum inneren Konflikt geführt haben. Stattdessen bietet er dem Kind Gelegenheit, einen in seiner frühen Kindheit nicht vollzogenen Entwicklungsprozess nachzuholen, indem er es mit einem ihm unbekannten, auf sein noch schwach ausgebildetes „Über-Ich“ Rücksicht nehmenden, nicht strafenden, nicht moralisierenden und Wiedergutmachung ermöglichenden Erwachsenenverhalten konfrontiert.

4.2.2 Die Dimension Emotion - Kognition

Kritker der (klassischen) Psychoanalyse werfen ihr vor, sie würde das „... Auseinanderreißen von rationaler Zielerkenntnis und positiver emotionaler Zielbewertung“ (Braun, 1984, S. 486) unterstützen und kognitionspsychologische Fragestellungen im Erziehungs- und Bildungsprozess vernachlässigen. Diese Kritik bedarf insofern einer Relativierung, als vor allem sozialisationstheoretische Interpretationen der Psychoanalyse zum Ausgangspunkt für pädagogische Überlegungen wurden, deren Ziel die Förderung von formalsprachlichen Fähigkeiten, kritischer Rationalität und kognitiver Leistungsfähigkeit war. Auch einseitig ausgerichtete Bestrebungen, konflikthaftes Erleben in seinen vielfältigen Dimensionen dem kindlichen Bewusstsein durch Transformation in das Sprachliche zugänglich machen (vgl. Eggert-Schmid Noerr, 1995, S. 18) und das Kind zum sprachlich-argumentativen Dialog zu befähigen, sind Beispiele für eine sich innerhalb der sozialisationstheoretisch orientierten Psychoanalyse vollziehende Schwerpunktverlagerung hin zur kognitiven Ebene.

Aber auch auf das pädagogische Handeln klassischer psychoanalytisch orientierter Pädagogen bezogen ist die Kritik, die Psychoanalyse würde kognitionspsychologische Fragestellungen zu Gunsten des emotionalen Aspekts vernachlässigen, nur bedingt gerechtfertigt, weil sie Letzteren immer auch mit Blick auf die kognitive Ebene thematisiert. So erfolgt etwa das pädagogische Bemühen August Aichhorns um soziale Angepasstheit des asozialen Kindes auch unter Berücksichtigung der Erkenntnis, dass sich die intellektuelle Leistungsfähigkeit mit fortschreitender Aggressionsabnahme erhöht. Auf der Grundlage von gefühlsbindenden Maßnahmen und unter Vermeidung von negativen Übertragungstendenzen, Aggressionen und feindseeligem Verhalten, das er als eine dem innerpsychischen Kräftespiel adäquate Form kindlicher Regungen betrachtet, ist Aichhorn bestrebt, die Augen seiner Zöglinge für die sozialen Folgen ihres Handelns zu öffnen. Durch „... erhöhte Anregungen zur Überwindung des Lustprinzips und dessen Ersetzung durch das Realitätsprinzip ...“ (Aichhorn, 1974, S. 167) versucht Aichhorn seine Educanden zur Kulturfähigkeit zu führen, womit er eine auch aus heutiger Sicht betrachtet wichtige Voraussetzung für die kognitive Entwicklung von Kindern schafft, die Probleme haben, „... kognitive und metakognitive Steuerungselemente der eigenen Handlungsregulation ...“ (Neukäter, 1994, S. 159) hinreichend zu aktivieren.

Ähnlich wie Aichhorn betrachtet auch Zulliger asoziales Verhalten als Resultat gesellschaftlich verursachter Versagungen und Unterdrückung kindlicher Bedürfnisse (vgl. Grösche, 1994, S. 108). Den Antagonismus von Lust- und Realitätsprinzip versucht Zulliger dadurch zu entschärfen, dass er in einen personorientiert-dialogischen Bezug zum labilen, verunsicherten Kind tritt und ihm zunächst ungezwungen und solidarisch

begegnet. Zulliger orientiert sein pädagogisches Handeln an der Person des Kindes, an der anthropologischen Auffassung von der Einmaligkeit und unantastbaren Würde des Menschen, dessen Individualität es zu achten und zu unterstützen gilt. In den Beziehungen beider psychoanalytisch orientierten Pädagogen zum Kind spiegelt sich ein Erzieherverhalten wider, das sich im Medium empathischer Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse realisiert und das Gegenstand der jahrelangen und intensiven Forschungsarbeit von Reinhard und Anne-Marie Tausch (1979) war. In ihrem Bemühen um eine „konstruktive Persönlichkeitsentwicklung“ (Tausch & Tausch, 1979, S. 99) konnten Tausch und Tausch vier Dimensionen in der Begegnung von Person zu Person empirisch nachweisen, durch die sich die seelische Funktionsfähigkeit des anderen, seine Selbstachtung, sein Selbstkonzept, die Reflexion des eigenen Erlebens und Selbst sowie seine Wertebildung günstig beeinflussen lassen (vgl. ebd., S. 111). Achtung-Wärme-Rücksichtnahme, einfühlendes nicht-wertendes Verstehen, Echtheit und fördende, nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten bestimmen im Wesentlichen auch das pädagogische Handeln der psychoanalytisch orientierten Pädagogen Aichhorn und Zulliger, die auf diese Weise Gefühlsbindungen anzuregen und zu festigen versuchen. In deutlicher Abhebung von der Reformpädagogik und von der emanzipatorischen Pädagogik der sechziger und siebziger Jahre, die primär um kognitive Einsicht beim Heranwachsenden bemüht waren, bedeutet die Berücksichtigung der emotionalen Ebene durch Aichhorn und Zulliger die Schaffung der eigentlichen Basis für die Förderung von kritischer Rationalität im Sinne von Einsicht in bestimmte pädagogische Maßnahmen und in das, was sie bewirken sollen.

Wie wichtig die auf der emotionalen Ebene angesiedelte Komponente von Erziehung für die kognitive Entwicklung des Kindes ist, wird etwa am Beispiel von Kindern mit Teilleistungsstörungen erkennbar. Spezielle Förder- und Trainingsprogramme können zwar zu punktuellen Funktionsverbesserungen bei den betroffenen Kindern führen, eine grundlegende Veränderung der allgemeinen Lern- und Entwicklungssituation wird dadurch allerdings kaum erreicht (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 39). Der Grund für die relative Wirkungslosigkeit derart an der Oberfläche verbleibender Maßnahmen zur Lösung der globalen Leistungsproblematik lernbehinderter Kinder ist mit Ahrbeck im Umstand begründet, dass sie keinen Ersatz für fehlende intensive und gehaltvolle Beziehungen liefern und daher auch nicht jene inneren Strukturen schaffen, auf denen „... sich bedeutungsvolle, emotional angereicherte Erfahrungen einstellen ...“ (ebd., S. 40) können. Die besondere Bedeutung der Psychoanalyse liegt in diesem Kontext darin, dass sie über eine spezifische, die Ausbildung von Empathie fördernde Qualität verfügt, die dem Pädagogen helfen kann „... inneres Erleben zu beobachten und zu erklären - einschließlich des Erlebens von Objekten, des Selbst und ihrer verschiedenen Beziehungen“ (Kohut, 1981, S. 17). Der psychoanalytisch orientierte Dialog ist eine

„beseelte“ Beziehungsform, die subjektorientierten Interpretationen von Mitteilungen und Gesten im Erlebniskontext ihre besondere Aufmerksamkeit schenkt und die sich mit Blick auf die innere Realität des Kindes um lebensgeschichtliche Aufklärung bemüht (Ahrbeck, 2004, S. 98). Sie strebt nach der Aufdeckung psychischer Destrukturierungsvorgänge, die sich im individuellen Erleben und Verhalten des einzelnen Kindes niederschlagen, ungünstige Beziehungskonstellationen verursachen und zur „tendenziellen Destrukturierung des pädagogischen Feldes“ (Figdor, 2001c, S. 111) führen. Daher ist es auch nachvollziehbar, dass Kohut die Psychoanalyse als „eine Psychologie komplexer psychischer Zustände“ (ebd., S. 292) bezeichnet, die weder über die von ihr benutzten Werkzeuge, noch über ihre Theorien definierbar ist, sondern ausschließlich über ihren gesamten Ansatz. Dieser wird von Empathie dominiert, die mit Kohut „... tatsächlich in der Essenz das Feld unserer Beobachtungen“ (ebd., S. 295) definiert und die mehr bedeutet als nur Freundlichkeit, Mitleid, Sympathie, Intuition und Inspiration. Der Begriff Empathie steht mit Kohut auch in keinem ausschließlichen Bezug zu etablierten Theorien der Analyse, weshalb ihre Anwendung auch auf den Bereich der Pädagogik möglich und sinnvoll ist. Empathie im psychoanalytischen Sinn bedeutet keine „naive“, Kindern ausschließlich „... stabile Erfahrungen mit mütterlichem Containing ...“ (Marx, 2000, S. 140) vermittelnde, „... immer aufmerksame und angestrengte ...“, (Haesler, 2000, S. 40) Wahrnehmungshaltung. Vielmehr schafft sie die Grundlage für Prozesse der triangulär organisierten Verständigung und damit auch für psychische Strukturveränderungen.

Die gegenüber der Psychoanalyse geäußerte Kritik Brauns (1984) relativiert sich auch mit Blick auf neuere psychoanalytische Konzepte, wobei im Besonderen die Neuinterpretation der deutungsfreien psychoanalytischen Kinderpsychotherapie Zulligers durch Datler (1985) erwähnenswert ist. Die Methode Zulligers, die das Spiel als Medium zur Konfliktlösung und zur Offenlegung des im Magischen verhafteten Denkens des Kindes nützt, provoziert eine Art der Verständigung, die rationales Verstehen nicht unbedingt voraussetzt (vgl. Grösche, 1994, S. 115). Den Umstand, dass Zulligers Methode nur geringe Beachtung gefunden hat, führt Datler (1985) zum einen auf ihre unzureichende theoretische Fundierung und zum anderen darauf zurück, dass sich Zulliger mit seinem Ansatz ganz wesentlich vom Konzept der klassischen Analyse abgegrenzt und dadurch der Kritik ausgesetzt hat, eine „bloß ‘defiziente’ Abart eines analytischen Vorgehens“ (Datler, 1985, S. 67) zu praktizieren. Im Unterschied zur Deutung, die als Instrument der psychoanalytischen Therapie an ein spezielles Setting und damit an Bedingungen geknüpft ist, die im pädagogischen Feld kaum vorfindbar sind, bietet die Methode Zulligers mit Datler einen Angriffspunkt für die Schaffung eines psychoanalytisch-pädagogischen Orientierungsrahmens als notwendige

Voraussetzung für die Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik (vgl. ebd., S. 75).

Das Ziel der genannten Neuinterpretation durch Datler ist es, Veränderungen kindlicher Apperzeptionstendenzen durch empathische verbale und nonverbale Kommunikationsmuster zu initiieren. Datler interpretiert Zulligers Arbeitsweise aus einer seinen Worten nach bislang weitgehend unbeachteten Perspektive, indem er versucht, sie „... über die Theorie der Selbst- und Objektrepräsentanzen in die Theorie der Objektbeziehungen schlüssig rückzubinden“ (ebd.) und sie damit in einen umfassenden theoretischen Bezugsrahmen zu stellen, der sich auf die Ausbildung und Veränderung von Apperzeptionstendenzen und von bewussten und unbewussten Selbst- und Objektrepräsentanzen bezieht (vgl. Datler, 1997, S. 173 f). Datler stützt seine Überlegungen auf einen Apperzeptionsbegriff, der sämtliche Weisen des Wahrnehmens, Einschätzens, Empfindens, Fühlens, Erlebens, Beurteilens des eigenen Selbst und der anderen umfasst. In diesem Sinn erweisen sich auch Fantasien, Vorstellungen, Erinnerungen, Wünsche, Sehnsüchte, Prognosen u.v.m. als Inhalte von Apperzeptionen. Sie sind für alle weiteren Aktivitäten des Individuums konstitutiv, einschließlich jener, die als Symptome in Erscheinung treten und sich als solche verfestigen, solange nicht Veränderungen der Apperzeptionstendenzen angeregt werden. Jedes Individuum entwickelt im Laufe seines Lebens spezifische Apperzeptionsweisen, durch die bestimmte Abwehr-, Sicherungs- und Kompensationsversuche ausgelöst und neue Erfahrungen beeinflusst werden. Die Apperzeptionsweisen „schwieriger“ Kinder bedürfen vor allem dort einer Veränderung, wo sie das tendenzielle Verbleiben in symbiotischen Beziehungen bewirken (vgl. Bittner, 1996, S. 121) und wo Rollenidentifikationen das Kind in seiner Autonomie einschränken und seine Realitätsprüfung in einer Weise beeinflussen, dass ein Zugewinn an subjektiver Autonomie oder Selbstverfügbarkeit nicht möglich ist.

Weil, wie Haesler (2000) formuliert, „... der Mensch nicht nur existiert, perzipiert und reagiert, sondern ... diese Existenz auch im Sinne von Apperzeption erlebt“ (Haesler, 2000, S. 31), beeinflussen Apperzeptionstendenzen auch das bewusste Wissen des Individuums von und über sich selbst. Dieses Wissen verfügt auch über ein gewisses Maß an Perspektivität, den es bezieht sich immer auf die eigenen seelischen Vorgänge, auf den Bezug dieser Vorgänge zur äußeren Welt und zum „... ich selbst als dem Träger des Wahrnehmens und Erlebens der seelischen Vorgänge, der Bewusstseins->>Inhalte<< ...“(ebd.). Die Veränderung kindlicher Apperzeptionstendenzen stellt somit einen Vorgang dar, den auch Bernfeld in Zusammenhang mit der von ihm getroffenen Unterscheidung von „Zielmilieu“ und „Ursprungsmilieu“ oder „Realmilieu“ thematisiert und der mit Blick auf die Überwindung der kindlichen „Tantalussituation“ von Relevanz ist. Es geht um die Beeinflussung der Art und Weise, wie Erfahrungen des eigenen Soseins vom Kind verarbeitet, Bedürfnisse nach Realisierung eines persönlichen

Lebenssinns geweckt und Diskrepanzen zwischen dem zum psychischen Wachstum fähigen realen Selbst und dem virtuellen Selbst im Prozess der Subjektwerdung des Kindes erkannt und verarbeitet werden (vgl. Heizer, 2003, S. 101). Auf der Grundlage veränderter Apperzeptionstendenzen ist es dem in seiner Reflexionsfähigkeit eingeschränkten „schwierigen“ möglich sich von Allmachts- oder Minderwertigkeitsgefühlen zu befreien und sich als autonomes Individuum zu erleben, das selbstbestimmt und selbstverantwortlich bestimmte Rollen und Funktionen übernimmt und sich von diesen auch wieder distanziert, wenn die Entfremdung vom eigenen „… Konzept des Person-Seins ...“ (ebd.) droht. Eine positive Veränderung seiner Apperzeptionstendenzen ist für das Kind notwendig, um unrealistische Wunschvorstellungen zu relativieren und die Etablierung eines realitätsfremden „Wunschselbst“ zu verhindern (vgl. Gottschalch, 1992, S. 106). Nicht Symptombeseitigung, unreflektierte Anpassung des auffälligen und „schwierigen“ Kindes an Normalitätsstandards oder die Harmonisierung von Konflikten ist das Ziel, sondern die Veränderung innerpsychischer Strukturen, auf deren Grundlage das Kind den Wunsch und die Fähigkeit zur Veränderung der äußeren Realität entwickeln kann.

Mit seiner über die Theorie der Entfaltung von Selbst- und Objektrepräsentanzen angestrebten Rückbindung der Arbeitsmethode Zulligers in die Theorie der Ausgestaltung von Objektbeziehungen gelingt Datler wissenschaftstheoretisch gesehen ein Zugang zu einer „psychoanalytischen Theorie des Handelns“ (Bittner, 1973, zit. nach Datler, 1997, S. 182), die es gestattet, die kindliche Entwicklung im pädagogischen Feld sowohl prophylaktisch zu begleiten als auch das Kind „therapeutisch“ bei der Bewältigung von „alltagspathologischen“ Konflikten und Erziehungsproblemen zu unterstützen (vgl. Datler, 1997 S. 181). In diesem Sinn stellt die psychoanalytisch orientierte Vorgehensweise Datlers eine Möglichkeit dar, ohne aufwendiges und auf umfassende methodische Kenntnisse gestütztes Setting innere Strukturen über die Ausgestaltung von aktuellen Interaktionsstrukturen zu verändern. Vorausgesetzt werden hingegen eine innere pädagogische Haltung, die es dem Pädagogen ermöglicht, Wünsche, Ängste und Abwehrmechanismen „schwieriger“ Kinder zu erkennen und diese Kinder „... in sich zu ‘halten’ als Ausdruck seiner Fähigkeit zur Objektkonstanz“ (Bauriedl, 1995, S. 26) und die „’wohlwollende’ Abstinez“ (Datler, 1997, S. 161) des Pädagogen, mit der er dem Kind „... ein weitgehend konstantes Maß an dezenter Freundlichkeit, Gelassenheit und bemühtem Verstehen entgegenbringt“ (ebd.).

Ein weiteres für die Veränderung kindlicher Apperzeptionstendenzen notwendiges Qualitätsmerkmal von Pädagogen ist ihre Fähigkeit zur Authenzität. Der Mensch ist ein psychisch strukturiertes Wesen, dessen „Ich-Selbst“ und dessen reflexives, sich selbst und seine Beziehung zur Welt erkennendes und denkendes Bewusstsein sich auf der Grundlage von emotional angereicherten Erfahrungen entwickeln (vgl. Ahrbeck, 2007a,

S. 40). Um sich zu einem sich selbst analysierenden autonomen Wesen entwickeln und um Intersubjektivität erleben zu können, ist das Kind auf Spiegelungsprozesse angewiesen, mit deren Hilfe es ihm möglich ist Informationen aufzunehmen und zu versenden. Im psychoanalytisch orientierten pädagogischen Dialog ist es für den Pädagogen deshalb zum einen wichtig, die eigene Wahrnehmung für derartige Spiegelungsprozesse zu sensibilisieren, um innerpsychische Zustände, Bedürfnisse, Ängste, Frustrationen u.ä. von Kindern zu erkennen und ihre innere Konfliktdynamik aufzuspüren. Zum anderen ist der Pädagoge speziell im Umgang mit „schwierigen" Kindern gefordert, in seinem Verhalten spontan und authentisch zu sein. Nur so kann das Kind ein bewusstes und reflektierendes Wissen von sich selbst und von seinen Beziehungen zu anderen zu entwickeln. Es gibt eine Vielzahl von Gründen, die authentisches Verhalten von Pädagogen verhindern. So kann beispielsweise die in seinem Berufs- und Selbstverständnis verankerte Einstellung, dass „... behindert vor allem der wird, der arm ist, und daß der, der behindert ist, arm wird" (Jantzen, 1974, zit. nach Gerspach, 1981, S. 169) dazu führen, dass der Pädagoge vollständig in seinem Mitgefühl aufgeht und seine Authentizität verliert. In der Konfrontation mit „schwierigen" oder verhaltensgestörten Kindern, für Figdor (2001c) ein Begriff, der „nur einen Aspekt eines bestimmten pädagogischen Denkens darstellt, eines Denkens, das vor allem durch das Primat des didaktischen Kalküls gekennzeichnet ist" (Figdor, 2001c, S. 111f), laufen Pädagogen und Pädagoginnen aber auch Gefahr, zur Abwehr persönlicher Versagens- und Schuldgefühle Divergenzen in der konflikthaften Begegnung mit „schwierigen" Kindern und das Nichterreichen von Zielen und Erwartungen und daraus resultierende persönliche Kränkungen den betroffenen Kindern, ihrem sozialen Umfeld oder nicht beeinflussbaren gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen anzulasten. Diese Kinder werden in der Folge zu Aggressoren, die die Integrität des Pädagogen bedrohen und denen er in der Folge jene Anerkennung, Wertschätzung und emotionale Zuwendung verweigert, die sie so dringend benötigen.

Die Verweigerung von Anerkennung kann sich mit Rendtorff (2003) in Form von zwei unterschiedlichen, in ihren Auswirkungen auf das Kind jedoch gleichermaßen problematischen Antwort- und Abwehrstrategien realisieren. Die „Assimilation oder Integration" (Rendtorff, 2003, S. 34) und das „Von-mir-Fernhalten" (ebd.) führen zur Zerstörung und zum Verschwinden der unerwünschten Person und wirken zugleich auf den zurück, der die Anerkennung verweigert. Damit geht aber auch ihm etwas verloren, was Teil seiner Selbstkonstitution und seines beruflichen Selbstverständnisses ist beziehungsweise sein sollte. Zur Erklärung unerwünschter Reaktionen von Lehrern im pädagogischen Umgang mit „schwierigen" Kindern lassen sich auch jene Tendenzen heranziehen, die Stöger (1991) mit Bezugnahme auf die ethnopsychoanalytische Sicht Erdheims in der Begegnung mit dem „Fremden" beschreibt. Die „idealisierende

Tendenz“ (Stöger, 1991, S. 751) impliziert zwar die Nicht-Schuld der Betroffenen, die als Opfer ihrer Genetik, ihrer familiären Situation oder aktueller gesellschaftlich-kultureller Entwicklungen gesehen werden. Auf Grund ihres auffälligen, störenden, beleidigenden und aggressiven Verhaltens wird ihnen jedoch die Fähigkeit abgesprochen, selbstbestimmt und autonom handeln zu können. Damit verfügen sie in den Augen der betroffenen Pädagogen und Pädagoginnen auch nicht über jene Eigenschaft, ohne die, wie Heizer (2003) mit Verweis auf Barth (1947) betont, der Mensch nicht Mensch sein kann (vgl. Heizer, 2003, S. 101). Die „legitimatorische Tendenz“ (Stöger, 1991, S. 751) resultiert aus einem monokausalen Erklärungsbedürfnis und sucht nach „objektiven“ Rechtfertigungen für die ablehnende Haltung gegenüber „schwierigen“ Kindern und nach Gründen für ihre Nichtbeachtung, Geringschätzung oder Aussonderung aus dem Regelschulwesen.

Innere pädagogische Haltungen sind in gewisser Weise auch theorieabhängig (vgl. Figdor, 2001c, S. 111). Für die Psychoanalyse kann der Anspruch erhoben werden, dass sie eine pädagogische Grundhaltung befördern kann, die Pädagogen und Pädagoginnen nicht nur zur Wahrnehmung der innersten Bedürfnisse von Kindern befähigt und sie bei der empathischen und aktiven Einflussnahme auf die zu erziehenden jungen Menschen leitet. Sie kann Lehrern darüber hinaus helfen, das Auftreten von Konflikten im Unterricht als Tatsache anzuerkennen (vgl. Ertle, 1994, S. 101) und sie dazu befähigen, das Kind als ein auf Erziehung angewiesenes Wesen anzunehmen (vgl. Fatke, 1985, S. 56). Dies ist eine notwendige Voraussetzung, um in der pädagogischen Praxis das umsetzen zu können, was Montessori (1988) als „... wechselseitige Hilfe unter den Menschen [und als] die direkteste Form universalen Schutzes ...“ (Montessori, 1988, S. 29) bezeichnet. Die Psychoanalyse kann Pädagogen und Pädagoginnen bei der Ausbildung ihrer Selbstwahrnehmung unterstützen und ihnen dabei helfen, Emotionen und Fantasien zuzulassen (vgl. Bauriedl, 1995, S. 29). Speziell die Fantasie als die Fähigkeit Dinge nicht nur so zu sehen wie sie sind, sondern auch wie sie sein könnten (vgl. Schweiggert, 2003, S. 155), ist für Pädagogen und Pädagoginnen wichtig, um in der konflikthaften schulischen Situation nicht die Lust an der pädagogischen Arbeit zu verlieren und selbst lernunfähig zu werden (vgl. Neidhardt, 1985, S. 109). Der Hinweis Bauriedls (1994), dass Fantasien und Emotionen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Konflikten erhöhen, ist wie Benz (2007) mit Bezugnahme auf das beziehungs-analytische Konzept Bauriedls (1994) betont, kein Grund sich ihnen zu verschließen. Gerade das Aufspüren eines tieferen gemeinsamen Sinns hinter einem bestehenden Konflikt kann zum Auslöser für positive Veränderungen werden (vgl. Benz, 2007, S. 99). Zudem kann das Verständnis einer pädagogischen Situation nur dann seine Wirksamkeit entfalten, wenn der Pädagoge diese Situation auch emotional mittragen kann und wenn er in der Lage ist, eigene Wünsche, Gefühle und Fantasien wahr-

zunehmen und auf diese Weise verletzendes und manipulatives Verhalten zu vermeiden (vgl. Hofmann, 1985, S. 138).

Im Erleben von Widersprüchlichkeiten und Gefühlen der Kompetenzlosigkeit, Hilflosigkeit und Frustration offenbart sich für Thomas Aichhorn (2001) das unauflösbare Spannungsverhältnis von Erziehung und Psychoanalyse. Weil die Psychoanalyse in ihrer Denkweise gerade an solchen unangenehmen Gefühlreaktionen ansetzt, scheint sie mit Aichhorn (2001) auf den ersten Blick den Vorwurf der eigenen Unfähigkeit zu bestätigen. Tatsächlich ergibt sich jedoch aus der oft schmerzlichen Wahrnehmung von Konflikten im eigenen Gefühlsleben für Pädagogen und Pädagoginnen die Möglichkeit und Chance, sich mit verdrängten oder abgewehrten Anteilen des eigenen Seelenlebens auseinander zu setzen und sich damit den pädagogischen Alltag zu erleichtern (vgl. Aichhorn, 2001, S. 35 f). Hofmann stellt dazu fest (1985, S. 139):

> Der doppelte Blick für 'innen und außen', das 'dritte Ohr' - also die geschulte Wahrnehmung für Innerpsychisches und gleichzeitige Anforderungen der Realität durch Leistung und ihre Beziehung zueinander - ist keine Zusatzbelastung, sondern bietet die Möglichkeit, täglichen Anforderungen durch Schularbeit besser gewachsen zu sein.

In einer Zeit, in der immer mehr Lehrer und Lehrerinnen von Versagensängsten geplagt werden, sich überfordert, hilflos und ausgebrannt fühlen und sich aus der Erziehungs- und Beziehungsarbeit zurück ziehen, kann dieser „doppelte" Blick dem Pädagogen dabei helfen die Individualität des einzelnen Kindes anzuerkennen und in der Selbstreflexion ein „... besonderes Sensorium für 'selbstdestruktive Tendenzen ..." (Seiverth, 2003, S. 85) zu entwickeln, mit dessen Hilfe es ihm möglich ist, die eigene moralisch-physische Integrität zu bewahren. Auf diese Weise kann es dem Pädagogen gelingen, die mit Stöger (1991) in der Begegnung mit „schwierigen" Kindern hilfreiche „verstehende Tendenz" zu entwickeln, die ihn zur Selbstständigkeit im Denken und zum Ausbalancieren widersprüchlicher Eindrücke herausfordert und seine Bereitschaft fördert, eine vorherrschende Sichtweise zu Gunsten einer anderen aufzugeben und sich auf sie einzulassen (vgl. Stöger, 1991, S.752). Für den Pädagogen kommt es in diesem Zusammenhang vor allem darauf an, in der Selbstreflexion das zum Gegenstand zu machen, was die eigene Integrität bedroht. Seiverth führt dazu aus (Seiverth, 2003, S. 85):

> Vielleicht nehmen wir dadurch aber auch wahr, dass wir nicht nur in 'verletzbaren kommunikativen Strukturen Mensch werden', sondern als pädagogisch Verantwortliche gleichsam ein besonderes Sensorium für 'selbstdestruktive Tendenzen' gerade in solchen gesellschaftlichen Einrichtungen entwickeln müssen,

> die der Realisierung und institutionellen Sicherung kommunikativer Verhältnisse dienen sollen, in denen der Mensch zum Mensch werden und seine moralisch-physische Integrität bewahren kann.

Pädagogen und Pädagoginnen erbringen im Laufe ihres eigenen Lebens eine Vielzahl von Verdrängungsleistungen, die ihr pädagogisches Denken und Handeln beeinflussen. „Die Wirksamkeit des Verdrängten ... hat ein fanatisch und schlau festgehaltenes Ziel: die Kindheitssituation mit ihren Wünschen, ihren Erfüllungen, ihren Schicksalen wieder herzustellen“ (Leber, 1977, S. 140). „Schwierige“ Kinder scheitern mit Leber in der Schule vermutlich deshalb, weil sie „ ... Opfer der Reaktion ihrer Lehrer auf sie“ (ebd.) sind. Daher ist es für Pädagogen und Pädagoginnen wichtig, sich die eigenen infantilen Wünsche, Konflikte und Ängste bewusst zu machen, die Bernfeld (1967) mit Bezugnahme auf den Wiederholungszwang der ödipalen Situation als die „seelischen Tatsachen im Erzieher“ (Bernfeld, 1967, S. 142) und als eine Grenze der Erziehung bezeichnet. Im Umgang mit „schwierigen“ und auffälligen Kindern geht es für Pädagogen und Pädagoginnen auch um das Entdecken und Ertragen eigener Schwächen. Nur wer um seine eigene Bedürftigkeit und um seine Abhängigkeit von der Gemeinschaft Bescheid weiß, kann auch dem Wunsch anderer nach Anerkennung und Hilfe entsprechen, die „nicht gegeben [wird] aus der Fülle des Habens, sondern aus der Tatsache der eigenen Bedürftigkeit, eines Mangels, der für die menschliche Existenz konstitutiv ist“ (Rendtorff, 2003, S. 34). Die Bereitschaft und Fähigkeit des Pädagogen zur konflikthaften Beziehungsarbeit erfordert die kontinuierliche Reflexion eigener Konfliktpotenziale und die der Interaktionspartner. Die Psychoanalyse ist mit ihrem kritischen und emanzipatorischen Potenzial, das „… sich gleichermaßen in der Gesellschaft, innerfamiliär, intrapsychisch ...“ (Bauriedl, 1995, S. 23) äußert in der Lage, den Pädagogen beim Erkennen und Akzeptieren von Interessenskonflikten im Erziehungsprozess zu unterstützen und ihn zur „dialogischen, d.h. interpersonalen Entwicklungsförderung“ (Trescher, 1995, S. 74) zu befähigen. Auf der Basis dieses Potenzials der Psychoanalyse kann es gelingen Schule als ‚triadischen Raum’ zu konstituieren, der Kindern und Jugendlichen jene Verlässlichkeit, Sicherheit und Orientierung bietet, die ihnen in ihrem bisherigen Leben möglicherweise versagt geblieben sind.

4.2.3 Die Dimension Selbstbezug - Fremdbezug

Die Begegnung des „schwierigen“ Kindes mit dem „Dritten“ in Form von institutionsspezifischen Arbeits- und Organisationsstrukturen impliziert, wie an anderer Stelle bereits ausgeführt wurde, die Gefahr der Überforderung, der Provokation von Aggressionen oder des sozialen Rückzugs des Kindes. Die Begegnung mit dem „Dritten“ ist für die Belebung kindlicher triangulärer Strukturen unverzichtbar, doch muss sie dem Kind immer auch Möglichkeiten zum Rückzug und zur Flucht vor umfassend wirksamen Fremdbezügen einräumen. Die Psychoanalyse weiß Bescheid um die Bedeutung des kindlichen Rückzugs aus der Dominanz von Fremdbezügen und sie hat pädagogische Konzepte hervor gebracht, die den Selbstbezug des Kindes unterstützen, ohne zugleich den Verlust seiner Fremdbezüge zu fördern. Ein Beispiel aus dem Bereich der klassischen psychoanalytisch orientierten Pädagogik bietet Bruno Bettelheim (1971). In seiner pädagogischen Arbeit mit psychisch geschädigten und labilen Kindern bemüht sich Bettelheim das schwache kindliche „Ich“ nicht nur in seiner Beziehung zur erwachsenen Bezugsperson zu stärken, sondern auch in seiner Beziehung zur Gruppe als soziale Einheit. Sofern es dem Pädagogen gelingt ein Klima zu schaffen, in dem das Kind das eigene „Ich“ mit den vorherrschenden Gruppentendenzen zur Deckung bringen kann, ist es ihm mit Bettelheim möglich, das Kind zu entlasten. Indem der Pädagoge auf die Forderungen und Bedürfnisse aller Gruppenmitglieder eingeht, schafft die Gruppe einen Freiraum, in dem das einzelne Kind mit der Unabhängigkeit experimentieren und „... alle Stufen der Ich-Distanz - mit Ausnahme der totalen Unabhängigkeit und der totalen Abhängigkeit ...“ (Bettelheim, 1971, S. 240) erproben kann.

Ein jüngeres psychoanalytisch orientiertes pädagogisches Konzept, das die Verknüpfung von emotionalem Erleben und kognitiven Leistungen anstrebt und zugleich versucht, den kindlichen Selbst- und Fremdbezug in einem homöostatischen Gleichgewicht zu halten, ist das Konzept Schäfers (1985). Es handelt sich dabei um ein in sich schlüssiges Modell, dessen praktische, das Wechselspiel von Selbst- und Fremdbezug, die Verbindung von emotionalem Erleben und kognitiven Leistungen und psychische Strukturbildung und Strukturveränderungen durch eine entsprechende Informations- und Erfahrungsverarbeitung intendierende Umsetzung einen Beitrag zur Gestaltung von Schule als ‚triadischer Raum’ leisten kann. Eine tragende Rolle im Konzept Schäfers spielt der von der Psychoanalyse als „intermediärer Raum“ bezeichnete Grenzbereich des kindlichen Erlebens, Fühlens und Denkens, der zwischen der inneren und äußeren Welt des Kindes angesiedelt ist und in besonderer Weise „... von der Beziehung zur inneren Welt ...“ (Schäfer, 1985, S. 133) getragen wird. Der „intermediäre Raum“ wird von der Fantasie beherrscht, er ist von einem subjektiven, stark magisch gefärbten

Weltbild geprägt, begleitet in Überlagerung mit der Realität die ersten kindlichen Autonomiebestrebungen und beeinflusst das kindliche Erleben und Verhalten speziell zwischen dem dritten und achten Lebensjahr nachhaltig. Im vierten bis fünften Lebensjahr erhält die kindliche Fantasie einen auf die Eröffnung der Zukunftsperspektive ausgerichteten Entwicklungsimpuls (vgl. Mentzos, 2000, S. 100), wodurch das Kind, soweit es nicht durch aktuelle Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen darin behindert wird, allmählich die Fähigkeit zur inneren Differenzierung zwischen nahen und in der Ferne liegenden Entwicklungszielen, zwischen künftig Erreichbarem und gegenwärtig noch nicht Möglichem erlangt (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 132). Wie bedeutsam dieser Schritt für die gesunde psychische Entwicklung des Kindes, für seine Selbstwahrnehmung und für sein Verhalten ist, wird am Beispiel der Genese des „Ich-Ideals“ zu einem Zeitpunkt erkennbar, an dem sich das Erleben von narzisstischer Allmacht aufzulösen (vgl. ebd., S. 131) und das Kind danach zu streben beginnt, diesen verloren gegangenen Zustand über das „Ich-Ideal“ doch noch zu realisieren. Eine wichtige Aufgabe des Erziehers besteht in diesem Zusammenhang im Bemühen, sich mit dem „Ich-Ideal“ gegen das „Es“ zu verbünden und das kindliche „Ich“ in seinem Kampf gegen die andrängenden Triebe zu stärken (vgl. Aichhorn, 2001, S. 42), ohne ihm dabei die Anerkennung seiner psychischen Realität zu verwehren. Besonders Kinder und Jugendliche, deren libidinöse Strebungen in ihrer frühen Kindheit kaum befriedigt und die ständig mit der eigenen Wertlosigkeit konfrontiert wurden, neigen häufig dazu, sich in ein stark ausgeprägtes emotionales Abhängigkeitsverhältnis von erwachsenen Bezugspersonen zu begeben (vgl. Klafki, 1984, S. 62 ff). „Wegen der mißachtenden Nicht-Wahrnehmung seiner Gefühle und Wünsche fühlt es sich zutiefst unwichtig, unrichtig, wertlos und störend“ (Bauriedl, 1995, S. 20) und versucht sich das Kind auf dem Weg der Identifikation mit Bezugspersonen als überwertig zu fantasieren, die ihm mit Zuneigung begegnen. Der vom Kind auf diese Weise entwickelte Zwang, den Erwartungen dieser Bezugspersonen zu entsprechen, verhindert ebenso wie überbordende Gefühle der Überlegenheit anderen Personen gegenüber eine strukturelle Veränderung jener Psychodynamik, die der von ihm ausgebildeten Symptomatik zu Grunde liegt. Die Symptomatik dient dem Kind zum einen zur Aufrechterhaltung seines psychischen Gleichgewichts, zum anderen der Provokation der von ihm empfundenen seelischen oder körperlichen Schmerzen bei jenen Erwachsenen, die es für dieses Leiden verantwortlich macht (vgl. ebd.). Beim Versuch des Pädagogen an die Stelle des „Ich-Ideals“ des Kindes zu treten besteht zudem die Gefahr, dass Identifizierungen des Kindes und des Pädagogen mit dem Idealbild, das eine Gesellschaft von sich und von seinen Mitgliedern entwirft, nicht nur zu Verdrängungen im Kind, sondern auch im Pädagogen und in der Institution Schule führen (vgl. Aichhorn, 2001, S. 42).

Innerfamiliäre Beziehungskonstellationen, die dem Kind emotionale Zuwendung und grundlegende Einsichten in generationale und geschlechtliche Differenzierungen verwehren, durch neue elektronische Medien vermittelte Erfahrungen, die über keine Zukunftsgerichtetheit verfügen, die Grenzen zwischen Realität und Simulation verwischen und die „soziale Nahwelt“ (Bergmann, 2007, S. 51) in ihrer Bedeutung für das Kind entwerten, begünstigen eine „… unzureichende Integration des Selbst in die ‘Welt der Objekte’ und fördern die Abspaltung der Idealisierungsfunktionen ...“ (ebd., S. 65), wodurch dem Kind die Ausbildung innerer Repräsentanzen erschwert wird. Die kindliche Entwicklung verlangt nach einem von Vertrauen, Geborgenheit, Verlässlichkeit und Konsequenz geprägten Umfeld und nach realen Erfahrungen im Umgang mit der Welt der Objekte. Diese sind unerlässlich, soll das Kind eigene Verhaltens- und Handlungsmodelle erproben und gestalten und allmählich jene Strukturen aufbauen können, mit deren Hilfe das Erlebte mit Bedeutung versehen wird (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 40). Wenn „... gleichsam wie ein verborgener Anschluss an Nietzsches Traum vom Übermenschen - ein Über-sich-selbst-Hinausgreifen, ein Abwerfen des begrenzenden ‘Ich-Gefühls’ ...“ (Bergmann, 2007, S. 52) das kindliche Wesen prägt, kann es für das Kind hilfreich sein, über seine Fantasie die Gestaltung von Verhaltens- und Handlungsmodellen anzuregen, die im Sinne eines Gegenentwurfs zur realen Situation Aussicht auf Realisierung haben (Grösche, 1994, S. 100).

Ähnlich wie die Neuinterpretation der deutungsfreien psychoanalytischen Kinderpsychotherapie Zulligers durch Datler (1985) intendiert auch die Anregung kindlicher Handlungs- und Gestaltungsmodelle im Medium der Fantasie einen innerpsychischen Veränderungsprozess. Dieser setzt voraus, dass der Pädagoge das Kind nicht von seinen Fantasien ablenkt, sich nicht auf die bloße Deutung einzelner Symbole beschränkt und durch empathisches Eingehen auf das Kind und auf seine Fantasien versucht, seine emotionale Sicherheit und seine Bereitschaft zu stärken, eigene Gestaltungsversuche durchzuführen und Lebensentwürfe zu antizipieren (vgl. Schäfer, 1985, S. 103). Während sich der Prozess der inneren Strukturveränderung des Kindes bei Datler primär im (Fremd-) Bezug des Kindes zum Pädagogen vollzieht, in dem auch die imaginäre, von der Fantasie beeinflusste Dimension von Sprache eine Rolle spielt, strebt Schäfer diesen im Wechselspiel von Selbst- und Fremdbezug an. Das Konzept Schäfers ist ein von seiner Zielsetzung her komplexes pädagogisches Handlungsmodell, das die Begegnung der kindlichen Innenwelt mit der im Erziehungsprozess vermittelten gesellschaftlichen Realität und die Verknüpfung von affektivem Erleben und kognitiven Leistungen verfolgt. Diese Begegnung, „... in der die Phantasie des Schülers einen symbolischen Ausdruck für die Ansprüche seiner Seele findet, und in der diese Symbolik mit dem Anspruch der wie immer erfahrenen ‘äußeren Welt’ korrespondiert“ (Franz, 1994, S. 21), realisiert sich im „intermediären“ Grenzbereich des Erlebens, der

zwischen dem subjektiv und objektiv vom Kind Wahrgenommenen liegt und auf den sich auch die bereits in einem früheren Kapitel erwähnten Begriffe „Übergangsobjekt“ und „Übergangsphänomen“ bei Winnicott beziehen (vgl. Winnicott, 1976, S. 294).

Die inhaltlichen und methodischen Unterschiede in den Konzepten Datlers und Schäfers resultieren nach Meinung des Verfassers im Wesentlichen aus den ihnen zu Grunde liegenden unterschiedlichen Bewertungen wissenschaftstheoretischer Implikationen der Objektbeziehungspsychologie. Während Datler versucht, die Theorie der Selbst- und Objektrepräsentanzen in die Theorie der Objektbeziehungen schlüssig rückzubinden, setzen Schäfers (1985) Überlegungen explizit dort an, wo seiner Ansicht nach die Grenzen der Aussagekraft der Psychologie der Objektbeziehungen liegen. Sie lokalisiert Schäfer dort, wo sich das kindliche Erleben von narzisstischer Allmacht aufzulösen beginnt (vgl. Ahrbeck, 2004, S. 131) und das Kind diesen verloren gegangenen Zustand über das „Ich-Ideal“ wieder zu erlangen versucht und wo es gezwungen ist, sich mit der eigenen Ambivalenz und mit der inneren Ambivalenz der Mutter und anderer Objekte zu befassen. Es handelt sich um jenen wichtigen Abschnitt in der kindlichen Entwicklung, in dem das Kind lernt sich selbst zu transzendieren, sich als Person mit bestimmten Stärken und Schwächen wahrzunehmen, sein reales „Ich“ mit einem ihm erstrebenswert erscheinenden „idealen Ich“ zu vergleichen und sich in seiner Beziehung zu anderen Personen zu sehen.

Eine wichtige Rolle spielt dabei das Übergangsobjekt, das an „der archaischen Welt der bedingten Reflexe und der ich-gesteuerten der Objektbeziehungen, also der Psyche“ (Spitz, 1976, S. 77) partizipiert und das mit Winnicott die Wurzel der Symbolik bildet und als solche das Kind auch dabei unterstützt, Unterschiede und Ähnlichkeiten anzuerkennen. Welche Bedeutung ein Übergangsobjekt für das Kind tatsächlich besitzt, hängt sehr wesentlich davon ab, wie sich ein äußeres Objekt im inneren Objekt niederschlägt. So führt die Anpassung der Mutter an die frühen Bedürfnisse des Säuglings zur Illusion einer äußeren Wirklichkeit, die den eigenen „Vorstellungen“ entspricht, und zur Vergegenständlichung dieser Illusion in Übergangsobjekten und Übergangsphänomenen (vgl. Winnicott, 1976, S. 308). Die spezifische Eigenart der Repräsentation von Übergangsobjekten geht allmählich verloren, die ihnen zu Grunde liegende Übergangsobjektfunktion, die „... Fähigkeit, triangulär mit wunschbestimmter oder defensiv-protektiver Zielsetzung in einem illusionären Zwischenraum zwischen der inneren Wirklichkeit und äußerer Wirklichkeit zu erleben ...“ (Haesler, 2000, S. 46), bleibt hingegen bestehen. Wie Übergangsobjekte, die der Säugling als Lust spendende, Erholung und Befreiung bietende Ersatzobjekte während des Loslösungsprozesses aus der Symbiose mit der Mutter nützt, ermöglicht die Übergangsobjektfunktion auch älteren Kindern und Erwachsenen den selbstbestimmten Rückzug in sich selbst. Letzteren hilft sie bei ihrer lebenslangen Anstrengung, die innere und äußere Realität spielerisch,

illusionär und verändernd miteinander in Beziehung zu setzen, Objekte zu erschaffen und mit vermittelnden Symbolen zwischen Wunsch und Wirklichkeit umzugehen (vgl. Franz, 1994, S. 21).

Der aus der Fähigkeit des Individuums zur geistigen Aufarbeitung früher Erfahrungen resultierende Wille zur Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung ist „... eine urprüngliche Bedingung der Möglichkeit der Erziehung ...“ (Grösche, 1994, S. 27). Die Objektbeziehungspsychologie ließ dabei allerdings lange Zeit den Umstand unberücksichtigt, dass die Genese dieses Willens, wie Ahrbeck (2004) mit Bezugnahme auf Chassequet-Smirgel (1987) erläutert, unabdingbar an das Erleben und die Akzeptanz generationaler Grenzen durch das Kind gebunden ist. Ohne diese Akzeptanz kann die geistige und psychische Weiterentwicklung und Reifung des Kindes nicht gelingen. Die Objektbeziehungspsychologie verkannte die Bedeutung der Verinnerlichung von triangulären Beziehungserfahrungen und die Notwendigkeit der Auseinandersetzung des Kindes mit dem Erwachsenwerden und die damit verbundene psychische Verankerung des für die Identitätsbildung bedeutsamen „Dritten“. Die Folge waren psychoanalytisch orientierte pädagogische Konzepte, in denen zwar um gute und böse Objekte kreisende „primäre Phantasien“ (Franz, 1994, S. 127) eine wichtige Rolle spielten. Sie können als Verbindung von ersten Wahrnehmungs- und Denkschritten mit dem emotionellen Geschehen der ersten Objektbeziehungen angesehen werden, für eine „... Fortsetzung dieser Linie affektiv-kognitiver Erfahrungen ...“ (Schäfer, 1985, S. 129) sind sie von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen nach Ansicht Schäfers (1985) jedoch ungeeignet.

Ausgehend von der Annahme, dass Denken und Erleben beziehungsweise Denken und Fantasieren bereits in der frühkindlichen Entwicklung keine voneinander getrennten Vorgänge darstellen, betrachtet Schäfer die kindliche Fantasie aus einer Perspektive, die weit über die traditionelle psychoanalytische Sicht der Fantasie als Ausdruck der inneren, subjektiven Welt des Individuums hinausgeht. Schäfer fokussiert die Überlagerung von Fantasie und Realität, die Verknüpfung eines Objekts der äußeren Welt mit inneren Erlebnisstrukturen und die Bildung dessen, was er als „realisierte Realität“ (ebd., S. 119) bezeichnet. Während sich für die klassische Psychoanalyse die Fantasie primär als eine Möglichkeit des kindlichen „Ichs“ darstellt, die Realität den eigenen Wünschen entsprechend umzugestalten und Unlust zu vermeiden, tritt bei Schäfer der direkte psychodynamische Einfluss der Fantasie als ein für das weitere Leben des Kindes und des künftigen Erwachsenen bedeutsamer Faktor hinzu. Schäfer erweitert den Fantasiebegriff um eine system- und informationstheoretische Dimension, was eine Integration des Aspekts des Selbstbezugs in den der sozialen Einbindung und Teilhabe bedeutet. Fantasien als das Resultat eines ganzheitlichen Zusammenwirkens verschiedenster Funktionen und Teilbereiche des Subjekts, als „subjektiv gestaltete

Muster“ (ebd., S. 120) und als eine Form von Kommunikation ermöglichen die Vermittlung „... komplexer Informationen über Beziehungen zwischen einem Subjekt und einem Objekt intersubjektiv ...“ (ebd.), ohne dass diese Informationen zwangsläufig an das Bewusstsein gebunden sein müssen.

Die kindliche Fantasie verfügt dieser Sichtweise entsprechend über die Struktur einer zwischen dem Subjekt und seiner Mitwelt bestehenden Austausch- oder Aneignungsbeziehung, in der sich die Selbstvorstellung des Individuums in seinem Weltbezug widerspiegelt. Wie das Lernen, das mit Vester (2002) einen „der tiefgreifendsten Vorgänge in der Kommunikation eines Lebewesens mit seiner Umwelt“ (Vester, 2002, S. 182) darstellt, beeinflusst auch die Struktur des Fantasieren den Prozess der Subjektwerdung des Menschen in der Gesellschaft (vgl. Heizer, 2003, S. 101). Es ist ein Prozess, der mit Biehl einen entscheidenden Teil dessen ausmacht, was Erziehung beziehungsweise Bildung eigentlich bewirken soll: „Subjekt muss der Mensch im Prozess der Bildung erst werden, Person ist er immer schon“ (Biehl, ohne Angabe, zit. nach Heizer, 2003, S. 101). Dieser Prozess kann ebenso wenig zum unmittelbaren Gegenstand des erzieherischen Handelns werden, wie der Mensch nicht einfach nach den Vorstellungen anderer formbar ist. Was Heizer mit einer dem Bildungsprozess inhärenten „spirituellen Dimension“ (Heizer, 2003, S. 95) begründet, die sie in einen Zusammenhang mit der Existenz eines in der Schöpfung des Menschen verorteten Bauplans bringt, stellt sich aus der Sicht der Psychoanalyse als eine „allen Menschen gemeinsame grundlegende Organisation des Psychischen ...“ (Haesler, 2000, S. 26) dar. Mit der Annahme dieser Organisation des Psychischen rechtfertigt die Psychoanalyse auch ihre kritische Haltung gegenüber dem konkreten erzieherischen Handeln. Zwar würdigt die Psychoanalyse die Bedeutung der Erziehung und der Gemeinschaft für den Prozess der Subjektwerdung und für die Kulturentwicklung, zugleich erkennt sie aber auch ihre Grenzen und die Nutzlosigkeit und Schädlichkeit vieler Erziehungsformen und verweist sie darauf, was dem Individuum durch die Erziehung und von der Gemeinschaft vorenthalten wird. Weil Erziehung und Gemeinschaft immer auch Einschränkungen der persönlichen Freiheit des Individuums bedeuten und weil „... zwischen dem Gedanken der Identität und dem der sozialen Integration vorerst keine Harmonie, sondern immer eine kritische Spannung ...“ (Biehl, ohne Angabe, zit. nach Heizer, 2003, S. 102) besteht, setzt Bildung als „Folgephänomen des Personseins“ (Heizer, 2003, S. 101) notwendiger Weise immer auch das Zusammendenken von Autonomie und Integration, von Eigenständigkeit und Abhängigkeit und von Selbstverantwortlichkeit und Führung voraus.

Eine Möglichkeit, das Zusammendenken von Eigenständigkeit und Abhängigkeit beziehungsweise von Selbst- und Fremdbezug in praktisches pädagogisches Handeln zu integrieren, bietet das Spiel. Als „gespielte Phantasie“ (Schäfer, 1985, S. 121) bezieht

sich das Spiel weder nur auf die innere Welt des Subjekts, noch auf den bloßen sozialen oder sachlichen Umgang mit der Realität. Vielmehr bietet es dem Kind die Gelegenheit, den sich in zwischenmenschlichen Beziehungen entfaltenden Aktions- und Interaktionsraum (vgl. Bauer, 2006, S. 80) und jenen Zwischenbereich von Subjekt und Objekt zu erschließen, in dem das „Objekt-in-Beziehung-zum-Subjekt“ (Schäfer, 1985, S. 123) erlebt wird. Schäfers Verständnis vom Spiel geht weit über die in der psychoanalytischen Tradition vorherrschende Sichtweise vom Träger innerpsychischer Botschaften und über die pädagogische Interpretation des Spiels als Möglichkeit zur Realitätsanpassung hinaus. Schäfers pädagogisch intendierte Instrumentalisierung des Spiels erfolgt mit der Zielsetzung, innere Strukturen zu verändern und neue, trianguläre Erlebnis- und Beziehungsmuster zu gestalten. Dabei vermeidet Schäfer eine strikte Trennung von Illusion und Realität gleichsam einer Polarisierung zwischen der inneren Welt und der äußeren Realität. Ausgehend von Beobachtungen spielender Kinder fokussiert er den „intermediären Raum“ zwischen Subjekt und Objekt, dessen Aktionsradius durch die Variation der Anzahl der Mitspieler, durch eine Vergrößerung oder Verkleinerung des Areals der äußeren Realität und durch die Modifikation der Anforderungen hinsichtlich der Realitätsbeherrschung in Richtung auf die äußere Welt hin ausdehnbar ist (vgl. ebd., S. 133). In der pädagogischen Arbeit speziell mit „schwierigen“, auffälligen und labilen Kindern kommt es vor allem darauf an, den intermediären Bereich zur Entfaltung zu bringen, in dem sich Realität und Fantasie überlagern und im Spiel miteinander verbinden. „Wo jedoch nicht gespielt wird, wo Phantasie und Realität nicht miteinander verschwimmen dürfen, da bleiben Mensch und Welt gespalten in ‘unverwirklichte’ Subjektivität und ‘seelenlose’ Technik“ (ebd.).

Eine Begegnung von Ich und der Welt erlaubt auch der in einem komplexen psychodynamischen Feld ablaufende Prozess des schulischen Lernens, der aus psychoanalytischer Sicht unterschiedlichste Interpretationen und pädagogische Zielsetzungen zulässt. Beim Versuch, eine Beziehung von innerer und äußerer Realität, von Subjekt und Objekt herzustellen, kommt es mit Cohn (1997) vor allem darauf an, das Zusammenspiel von inneren Themen, von sozialen Beziehungen und Sachthemen im Gleichgewicht zu halten und zu verhindern, dass durch einseitige Schwerpunktlegung auf Sachthemen, durch isoliertes Lernen und auf den individuellen Lernfortschritt gerichtete Stoffbezogenheit die für den Lernprozess wichtige „Balance zwischen Ich-Gerichtetheit und Wir-Antrieb“ (Cohn, 1997, S.52) gestört wird. Cohns Konzept der themenzentrierten Interaktion entsprechend werden Gruppeninteraktionen von drei Faktoren bestimmt, die sie bildlich als Eckpunkte eines Dreiecks beschreibt. Das durch das „Ich“ (die Persönlichkeit), das „Wir“ (die Gruppe) und das „Es“ (das Thema) festgelegte Dreieck lokalisiert Cohn im Inneren einer Kugel, die das Umfeld der interaktionellen Gruppe bildet (vgl. ebd. S. 113 f). Die von ihr angestrebte dynamische

Balance zwischen „Ich“, „Wir“ und „Es“ stellt für Cohn das „Fundament jeder humanistischen Theorie und Praxis“ (ebd., S. 160) dar, die es sich zur Aufgabe macht, negativen Auswirkungen eines unsere Leistungsgesellschaft und den schulischen Alltag prägenden Konkurrenz- und Wettbewerbsdenkens entgegen zu treten und das überforderte Kind zu entlasten. Mit ihrem Konzept der themenzentrierten Interaktion wendet sich Cohn im Besonderen gegen einseitiges, isoliertes Lernen und gegen eine ausschließlich auf den individuellen Lernfortschritt gerichtete Stoffbezogenheit. Cohn legt mit ihren Überlegungen den Grundstein für ein pädagogisches Konzept, das auch mit Blick auf das pädagogische Ziel, die kindliche Triangulierung im ‚triadischen Raum’ zu stärken, von Relevanz ist. Cohn verweist mit ihrem Ansatz auf die Notwendigkeit des Erlebens von Gleichheit und Abgrenzung der eigenen Person durch gegenseitige Annäherung und Abgrenzung im gemeinsamen (pädagogischen) Dialog und auf die Bedeutung von Gleichheit und Verschiedenheit als Kategorien des menschlichen Denkens und des psychischen Erlebens der sich in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander und von der Welt befindlichen Individuen. Die Berücksichtigung dieser Kategorien im pädagogischen Dialog bedeutet für das Kind eine „... notwendige Basis einer wirklichen Aneignung und Veränderung von gesellschaftlicher Realität ...“ (Trescher, 2001, S. 170).

Den von Cohn beschriebenen, parallel auf der didaktisch-methodischen und psychodynamischen Ebene ablaufenden Prozessen, die sich in der Aufnahme von Unterrichtsinhalten durch die Schüler und in der wechselweisen Beziehungsaufnahme von Schülern und Lehrer vollziehen und zur Deckung gebracht werden sollen, widmet sich auch Neidhardts (1985) Konzept der „Bedeutungsanalyse der Inhalte“. Neidhardt interpretiert die Überlagerung der oben genannten Ebenen als Gleichsetzung von Unterrichtsinhalt und „Übergangsidee“, die auch Zulliger in seiner pädagogischen Arbeit bewusst provoziert, um „ ... einen Ausgleich zwischen Trieb- und Ichansprüchen erreichen und den ‘affektiven Rapport’ unterstützen ...“ (Neidhardt, 1985, S. 99) zu können. Dadurch soll vermieden werden, dass die Dominanz der „inneren Themen“ den Fortgang des Unterrichts auf der didaktisch-methodischen Ebene behindert und die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Schüler herabsetzt. Für den Verlauf des Lernprozesses ist die Qualität von sozialen Beziehungen innerhalb der sozialen Gruppe von großer Bedeutung. Dies gilt in besonderer Weise auch für die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Umgekehrt hält es Neidhardt aber auch für möglich, Lernprozesse für Klärung und Gestaltung sowie für die Erfassung von Vorgängen zu nützen, die auf der didaktisch-methodischen und psychodynamischen Ebene ablaufen. Die Prämisse der von Neidhardt erstellten „Arbeitshypothese zur Bedeutungsanalyse“ (ebd., S. 100) liegt in der Klärung und Gestaltung der aktuellen Lehrer-Schüler-Beziehung im schulischen Lernprozess. Neben künstlerischen und musischen Schöpfungen eignen sich dazu

besonders sprachliche Schöpfungen wie die Dichtung, mit deren Hilfe Neidhardt versucht, die kindliche Fantasie dort pädagogisch zu nützen, wo eine „Entpersönlichung“ (ebd., S. 112) des Sprachsystems im Sinne einer Entkoppelung von Affekten und ihres Austausches im frühen Prozess der Trennung von Subjekt und Objekt den Lernprozess behindert. Neidhardt thematisiert damit die bereits in Zusammenhang mit dem Konzept Lorenzers diskutierte Desymbolisierung von Repräsentanzen und die Entsubjektivierung der kindlichen Sprache. Während Lorenzer den Resymbolisierungsvorgang an die Rekonstruktion der Szene bindet, „... in der die zugrundeliegende ‚Situation’ ihrer unverstümmelten Struktur entsprechend zu Tage tritt“ (Lorenzer, 1976, S. 190), erkennt Neidhardt in der Beziehung von Dichtung und Leser eine Chance, „die sprachlose Phantasie und die phantasielose Sprache wechselseitig anzunähern“ (Neidhardt, 1985, S. 112). Mit Hilfe von symbolischen Ersatzdarstellungen von Ereignissen soll versucht werden Kindern, die den Kontakt zur Realität verloren haben, jene Angst zu nehmen, die sie in ihrem Verstehen behindert und die Änderungen ihres Handelns, ihrer Einstellungen und ihrer Persönlichkeitsstruktur unmöglich macht.

Das vorrangige Ziel der methodischen Vorgehensweise Neidhards ist es, in den „lebenslangen Prozeß der Trennung und Verbindung von innerer und äußerer Realität“ (ebd.) einzugreifen, um die „Symbolfunktion“ (ebd.) von Sprache für die zwischenmenschliche Kommunikation zu erhalten. Mit seinem Werk, das sich der Sprache der Fantasie bedient, nimmt der Dichter eine Beziehung zum Leser auf und konfrontiert er ihn mit Inhalten seiner eigenen Fantasie. Über die Identifikation mit den handelnden Personen dieser Fantasie partizipiert der Leser am Spiel der Fantasie und damit auch „... an der Gestaltung und Lösung des Trennungsprozesses, der Verbindung von Wunsch und Wirklichkeit“ (ebd., S. 113). Speziell in der Rahmenerzählung, in der Erzählung über Erzähltes, „... die mit unterschiedlich geschichteten, fiktiven Wirklichkeitsbezügen der jeweiligen Erzählerpositionen ästethisch spielt und auf diese Weise komplexe Schichten von fiktionalen Triangularitäten aufbaut“ (Haesler, 200, S. 47), werden dem Kind Projektions- und Identifikationsflächen geboten, die ihm die Bewusstwerdung von Konflikten, Sehnsüchten, Bedürfnissen und Ängsten ermöglichen. Auf diese Weise lassen sich auch Verdrängungen im Kind aufheben, was mit Aichhorn (2001) nicht nur bedeutet mit der äußeren, materiellen und sozialen Realität und den aus ihr resultierenden Ansprüchen umgehen zu können, sondern auch mit der inneren, psychischen Realität (vgl. nAichhorn, 2001, S. 47).

Schäfer (1985) interpretiert Lernen als qualitative Verarbeitung von Erfahrungen und Gelerntem und bezieht es im weiteren Sinn auf das menschliche Denken. Gestützt auf die von der Psychoanalyse vertretene Unterscheidung eines vom Lustprizip beherrschten primär-prozesshaft ablaufenden Denkens, das sowohl auf der Ebene des Bewussten als auch auf der Ebene des Unbewussten funktioniert, und eines an der Realität orientierten

sekundär-prozesshaften Denkens, geht Schäfer mit Verweis auf Noy (1969) von der Annahme aus, dass der Primärprozess vom Sekundärprozess nicht völlig verdrängt wird, sondern parallel zu diesem und einem eigenständigen Entwicklungsverlauf folgend weiter wirkt. Pädagogisch gesehen sind beide Kategorien von Denkprozessen von Bedeutung. Der autoplastisch ablaufende Primärprozess insbesondere deshalb, weil er „... alle Verarbeitungsmöglichkeiten und Strukturen, die die innere Synthese, Regulation und Kohärenz des Subjekts betreffen ...“ (Schäfer, 1985, S. 127) erfasst und die Integration neuer Erfahrungen in die psychische Struktur des Individuums organisiert. In Kooperation mit dem alloplastisch ablaufenden Sekundärprozess werden objektive und subjektive Interessen miteinander verknüpft. Das bedeutet, dass Lernprozesse sowohl von der psychischen Struktur des Kindes und den mit ihr zwangsläufig verbundenen Konflikten bestimmt wird, als auch von seinen sozialen Erfahrungen (vgl. Marx, 2000, S. 143).

Wie im Spiel ist es dem Kind auch im Lernprozess möglich, Teile der äußeren Realität in den „intermediären“ Bereich zu integrieren und auf diese Weise eine Verbindung zur Realität aufzubauen, die für das Kind von subjektiver Bedeutung ist. Die äußere Realität tritt dem Kind im Sinne eines „Dritten“ entgegen und zwar in der Gestalt von Lehrinhalten, räumlichen, organisatorischen und personellen Strukturen oder in Form von den Lernprozess dominierenden Kommunikations- und Denkstrukturen. Schulisches Lernen ist so gesehen ein in hohem Maße von der psychischen Fähigkeit beeinflusster Vorgang, Differenzen anzuerkennen. Wo diese Fähigkeit nicht hinreichend ausgebildet ist, wo „... Selbstbehauptungskonzepte [dominieren], in denen sich schizoide Rückzugstendenzen oder dyadische Ausschließlichkeit durchsetzen“ (Hirblinger, 2000, S. 131) und trianguläre Strukturen in der „dyadischen Regression“ (ebd.) verschwinden, sind Lern- und Erfahrungsbildungsprozesse nur bedingt und eingeschränkt möglich. Differenzen anerkennen zu können ist für das bewusste Erleben des Kindes ebenso unverzichtbar wie für seine Reflexion, seine Symbolisierung und sein Denken (vgl. Haesler, 2000, S. 31). Es handelt sich um eine Fähigkeit, die dem Kind ermöglicht sich selbst und in seiner Beziehung zur Welt zu sehen und über diese Beziehung zu reflektieren. Im Lernprozess ist das Kind gezwungen, sich verstärkt mit der äußeren Realität auseinander zu setzen und den Gebrauch der inneren Welt einzuschränken oder zu verändern (vgl. Schäfer, 1985, ebd., S. 133). Diese Schwerpunktverlagerung von innen nach außen setzt die kindliche Bereitschaft zur Beschäftigung mit dem Fremden und Neuen voraus, die ihrerseits an die mit Haesler (2000) von Anbeginn des Lebens vorhandene trianguläre Struktur der Bewusstheit gebunden ist. Sie lebensgeschichtlich-historisch zu prägen und auszugestalten ist eine vorrangige Aufgabe des ‚triadischen Raumes’, der dem Kind Sicherheit und Einfühlung bietet und an dem die Begegnung des Kindes mit dem „Dritten“ oder Unbekannten assimiliert werden kann (vgl. Hirblinger,

2000, S. 134). Schule als ‚triadischer Raum' ist ein pädagogisch gestalteter Ort, an dem Abschied genommen wird „... von einem gesellschaftlich durchschnittlichen Maß an Wissen und Verhaltensweisen, das allen Kindern gleichermaßen abverlangt wird" (Deppe-Wolfinger, 1990, S. 314), an dem das Prinzip der Ganzheitlichkeit verstärkt zum Tragen kommt und an dem über die Integration von kognitivem, affektivem und sozialem Lernen versucht wird, die von der Dominanz von Fremdbezügen und kognitiv-symbolischer Stoffvermittlung verursachte „... symbolische Enge ..." (Reich, 2005, S. 91) zu überwinden.

Fazit

Das dialogische Prinzip der Psychoanalyse ermöglicht dem Pädagogen eine „... wertegeleitete Erziehungsposition ..." (Ahrbeck, 2004, S. 77) einzunehmen und Dogmatisierungs- und Verabsolutierungstendenzen zu vermeiden, indem es ihn zum einen dafür sensibilisiert sich an der Disposition des Kindes, an seinen inneren Bedürfnissen und Selbstbestimmungstendenzen zu orientieren und ihn zum anderen dazu ermuntert, sich mit seinem Handeln auch gegen die unmittelbaren Interessen und Bedürfnisse des Kindes zu wenden und damit notwendige Impulse für seine psychisch-geistige Entwicklung zu setzen. In dem von den drei einander wechselseitig beeinflussenden Dimensionen Selbstbestimmung–Fremdbestimmung, Emotion–Kognition und Selbstbezug–Fremdbezug getragenen dialogischen Prinzip der Psychonanlyse verschmilzt das Dyadische mit dem Triadischen und entfaltet sich die „heilende" Wirkung der stabilen, belastbaren und das Kind in seiner Gesamtheit erfassenden Beziehung zum Pädagogen.

Es ist nicht die Intention der empirisch-hermeneutisch verfahrenden kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse ihre Erkenntnisse naturwissenschaftlich zu begründen. Vor dieser Feststellung erklärt sich auch Ahrbecks (2004, 2007) Skepsis gegenüber Versuchen, psychoanalytische Annahmen mit Berufung auf neurobiologische Erkenntnisse zu untermauern. Das schließt nach Ansicht des Verfassers jedoch nicht die Möglichkeit aus, Erkenntnisse der auf spezifischen wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen beruhenden Disziplin aus der Perspektive der jeweils anderen zu betrachten und entsprechend zu interpretieren. Was die „heilende" Wirkung des dialogischen Prinzips der Psychoanalyse betrifft, ist zumindest die neurobiologische Erkenntnis interessant, dass die für den Erwerb von seelischen Interpretations- und Reaktionsmusten verantwortliche Feinregulierung von Nervenverbindungen nachhaltig von der qualitativen Beschaffenheit (frühkindlicher) Interaktionsbeziehungen abhängt

und dass sich dieser Prozess nicht auf das frühe Kindesalter beschränkt, sondern von lebenslanger Dauer ist (vgl. Bauer, 2006). Die Neurobiologie begründet diesen Sachverhalt damit, dass die genetisch festgelegte Grobstruktur des Gehirns dem Individuum bloß eine neurobiologische Grundausstattung zur Verfügung stellt (vgl. Bauer, 2006, S. 118). Ihre weitere Entfaltung hingegen wird entscheidend von der Qualität sozial vermittelter Erfahrungen beeinflusst, die über ihre psychobiologischen Effekte auf die seelische, physische und geistige Gesundheit des Individuums ausstrahlen. In Anologie dazu spricht die Psychoanalyse von der von Geburt an strukturell vorgegebenen kindlichen Triangularität, deren mangelhafte Ausformung auf Grund gestörter „... Widerspiegelungs- und Aneignungsprozesses im inner-organismischen Bereich wie im Verhältnis zur objektiven Realität …“ (Jantzen, 1976, zit. nach Feuser, 2000, S. 24) durch spätere, dyadisch vorbereitete und triadisch angereicherte Erfahrungen korrigiert werden kann.

5. Rückblick und Zusammenführung der Erkenntnisse

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Erörterung bildete die Annahme, dass das Verhalten „schwieriger“ Kinder, ihre Respektlosigkeit gegenüber Erwachsenen und Gleichaltrigen, ihre Disziplinlosigkeit, Unkonzentriertheit, Perspektivenlosigkeit, Aggressionbereitschaft u.a.m. eine Folge kulturell-gesellschaftlicher Entwicklungen ist, die sich nachteilig auf den innerpsychischen Prozess der Triangulierung auswirken. Die zweite Grundannahme war, dass die Erziehungs- und Bildungsinstanz Schule keine geeigneten pädagogischen Antworten auf das Schwinden wichtiger Regulative auf dem Weg zum Erwachsensein und auf die Schwächung hierarchisch strukturierter, dem Kind generationale Differenzierungen ermöglichende innerfamiliärer Beziehungs- und Kommunikationsmuster gibt. Als mögliche Ursachen dafür wurden in der Schule vorherrschende zweckrationale Organisationsstrukturen und institutionsspezifische Kommunikations- und Handlungsformen, Aufgabenstellungen und Rollenerwartungen sowie von pädagogischen Strömungen, lebenspraktischen Vorannahmen und seelischen Verstrickungen beeinflusste pädagogische Haltungen und Einstellungen von Pädagogen und Pädagoginnen genannt, die interaktive, für Konflikte offene Aushandlungs- und Verständigungsprozesse verhindern. Vor diesem Hintergrund wurde danach gefragt, ob und in welchem Maße die Psychoanalyse als Reflexionsgrundlage dazu geeignet ist Pädagogen und Pädagoginnen dabei zu unterstützen psychische Triangulierungsprozesse „schwieriger“ Kinder zu fördern und auf diesem Weg Veränderungen ihrer (Selbst-) Wahrnehmung, ihres Fühlens, Denkens, Verhaltens und Handelns herbei zu führen.

Die Phase der Annäherung an die Thematik:

Eine zentrale Forderung, die in diesem Zusammenhang gegenüber der Psychoanalyse erhoben wurde war, dass sie Pädagogen und Pädagoginnen für die emotionalen Bedürfnisse „schwieriger“ Kinder sensibilisieren und sie in ihrer Bereitschaft unterstützen soll, sich auf die konflikthafte Beziehung mit ihnen einzulassen. Dass die Psychoanalyse dazu grundsätzlich in der Lage ist, wird an den Charakteristika psychoanalytischer Forschung und Theoriebildung und hier im Besonderen daran erkennbar, dass die Psychoanalyse ihr wissenschaftliches Vorgehen primär auf Arbeitshypothesen bezieht, die sich kaum auf quantitativ fassbare Inhalte stützen, sondern auf solche, deren Bedeutung und Stellenwert sich erst durch die Interpretation lebensgeschichtlicher Sinnzusammenhänge ergibt. Als ein qualifizierendes Verfahren

gewinnt die Psychoanalyse ihre Erkenntnisse aus der subjektivierten Beziehung (vgl. Perner, 2007, S. 83) und versucht sie Einblicke in das Kind als ein aktiv handelndes und in seinem Kern konflikthaftes Wesen und in seine signifikanten Beziehungen und seine kulturelle Einbettung zu erhalten (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 41). Sie bemüht sich um das Erkennen und Verstehen der für das Denken, Fühlen und Handeln verantwortlichen inneren Strukturen des Kindes, die sich im Verlauf von Prozessen der „sinnlich-emotionalen Interaktion“ (Gudjons, 2006, S. 152) zwischen dem Kind, den Eltern und der sozialen Umwelt entwickeln und die sich der direkten, objektivierbaren Beobachtungen entziehen. Mit ihrer Erkenntnis, dass sich diese mit Bedingungen und Erwartungen der Außenwelt in Beziehung setzbaren Strukturen hinter dem als störendes Verhalten zu Tage tretenden Symptom verbergen, liefert die Psychoanalyse eine Begründung für die Wirkungslosigkeit an der Oberfläche verbleibender funktionaler Anpassungsversuche einer technologisch- behavioristisch orientierten Pädagogik.

Allerdings hat das lange Zeit einseitig auf die dyadische Mutter-Kind-Beziehung gerichtete Forschungsinteresse speziell objektbeziehungstheoretischer Konzeptionen die aus entwicklungspsychologischer Sicht bedeutsame Funktion des Vaters als Identifikationsmodell für das (männliche) Kind und als Repräsentant der symbolischen Ordnung der Gesellschaft unterschätzt und wichtige Erkenntnisse zu kindlichen Triangulierungsprozessen verhindert. Im Gegensatz zur klassischen Sichtweise Freuds wird die Ausbildung der väterlichen Dimension in der Erziehung jüngeren Forschungsarbeiten zur Triangulierung entsprechend nicht auf das zeitlich begrenzte ödipale Erleben des Vaters als „Dritten“ beschränkt, sondern als ein bereits vor der Geburt des Kindes einsetzender und von der Beziehung der Mutter zum Vater und von der Vorwegnahme der künftigen Eltern-Kind-Beziehung durch die Eltern beeinflusster Prozess betrachtet. Damit gewinnt auch der strukturelle Aspekt der Triangulierung an Bedeutung, der aus pädagogischer Sicht vor allem deshalb interessant ist, weil er die Triangularität als einevon Geburt an existierende innerpsychische Struktur beschreibt, deren qualitative Ausformung nicht nur von sehr frühen, sondern auch von späteren Beziehungserfahrungen des Kindes beeinflusst wird.

Mit der Zielsetzung, konkrete Anhaltspunkte für die Gestaltung von Schule als ‚triadischer Raum’ zu erhalten, wurden drei auf psychoanalytische Theoreme gestützte sozialisationstheoretische Konzeptionen hinsichtlich ihrer Thematisierung der kindlichen Entwicklung als ein Vorgang beleuchtet, in dessen Verlauf sich das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner inneren Natur und mit den Anforderungen und Reaktionen der Außenwelt selbst entdecken und mit sich selbst identisch werden muss (vgl. Seiverth, 2003, S. 85). Die in diese methodische Vorgehensweise gesetzte Erwartung, aus den von Parsons, Lorenzer und Bernfeld beschriebenen Zusammenhängen zwischen gesellschaftlich vorherrschenden Sozialisationsbedingungen

und der Genese kindlicher Subjektivität pädagogisch relevante Erkenntnisse hinsichtlich der Belebung und Stärkung triangulärer psychischer Strukturen „schwieriger“ Kinder zu gewinnen, hat sich nur zum Teil erfüllt. Die Auseinandersetzung mit den genannten Ansätzen hat zwar die Diskussion bedeutsamer Teilaspekte psychoanalytisch orientierten pädagogischen Handelns im ‚triadischen Raum’ ermöglicht, darüber hinaus ist es jedoch nicht gelungen, Grundzüge eines pädagogischen Ansatzes zur Unterstützung und Förderung kindlicher Triangulierungsprozesse zu skizzieren. Die im Verlauf der Phase der Annäherung gewonnenen Erkenntnisse wurden in der daran anschließenden Phase der Konkretisierung erneut aufgegriffen und in die konzeptuale Weiterführung der Arbeit integriert.

Das auf Elemente der psychoanalytischen Identifikationstheorie gestützte Konzept Parsons’ legt den Schwerpunkt der erzieherischen Funktion der Schule auf Prozesse der Allokation, der Selektion und der Internalisierung gesellschaftlicher Rollenerwartungen, die Parsons als einen konfliktfrei verlaufenden Prozess der Aneignung von Konformität interpretiert. Die auf die schulische Sozialisation bezogen Implikationen des Konzept Parsons’ tragen Züge einer technologisch-behavioristischen Pädagogik, die individuelle Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse, innere Konflikte, Spannungen und Ängste des einzelnen Kindes ebenso unberücksichtigt lässt wie die möglichen negativen Folgen gesellschaftlich-kultureller Einflüsse. Den kindlichen Triangulierungprozess betrachtet Parsons als ein ausschließlich lebensgeschichtliches, zeitlich begrenztes und biografisch determiniertes Ereignis, das sich im Medium hierarchisch strukturierter, generationale und geschlechtliche Differenzierungen ermöglichende innerfamilialer Beziehungserfahrungen vollzieht. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept Parsons’ sensibilisiert für die Reflexion möglicher negativer Auswirkungen auf das Kind, die sich aus dem Fehlen der von Parsons hinsichtlich ihrer Bedeutung für die kindliche Triangulierung erkannten familialen Binnenstrukturen in der modernen Familie und aus der zunehmenden Verweiblichung des Lehrerberufs ergeben können. Zugleich lässt diese Auseinandersetzung aber auch die Notwendigkeit erkennen, die Triangulierungsthematik nicht auf den entwicklungspsychologischen Aspekt zu beschränken, sondern verstärkt den strukturellen Aspekt in die Betrachtungen mit ein zu beziehen. Die Berücksichtigung beider Aspekte ist notwendig, sollen kindliche Triangulierungsprozesse in der Schule in umfassender Weise gefördert und jener „dyadischen Regression“ (Hirblinger, 2000, S. 134) entgegen gewirkt werden, die das Kind bei der Entwicklung eines reflexiven Bewusstseins behindert.

Im Unterschied zu Parsons, der die Familie als einen Ort der Einübung in soziale Rollen analysiert, thematisiert Lorenzer den sich primär über die Person der Mutter vollziehenden gesellschaftlichen Einfluss der sozialisierenden Umwelt auf das Kind, indem er beschreibt, wie sich die von gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen

beeinflussten Reaktionen der Mutter auf die kindlichen Bedürfnisse strukturbildend in der Psyche des Kindes niederschlagen. Der Prozess der Triangulierung ist bei Lorenzer in der Ausbildung der kindlichen Symbolisierungsfähigkeit aufgehoben, deren Beeinträchtigung durch gestörte frühkindliche Interaktionsbeziehungen bis in die Tiefen der psychischen Struktur des Kindes hinein wirken und die pädagogisch intendierte „Rekonstruktion“ von Sprache notwendig machen. Ausgehend von Überlegungen, die sich aus dem Theoriegebäude Lorenzers für die pädagogische Arbeit mit von Symbolisierungsdefiziten betroffenen Kindern ableiten lassen, wurde die „Rekonstruktion“ von Sprache als eine Möglichkeit zur Belebung und Stärkung triangulärer kindlicher Strukturen diskutiert. Im Fokus standen dabei nicht kompensatorische Maßnahmen zur Minderung formalsprachlicher Defizite, sondern der Versuch, nur eingeschränkt zur Artikulation eigener Gefühle und Bedürfnisse gegenüber anderen und zum Dialog mit sich selbst fähigen „schwierigen“ Kindern die Gelegenheit zu geben, ihre „leeren Gedanken“ (Bion, 1990, zit. nach Neidhardt, 1994, S. 90) mit Bedeutung und Sinn zu füllen. Lorenzers Begriff der „Sprachzerstörung“ wurde auf Kinder projiziert, die unabhängig von ihrer sozialen Herkunft „... die Entwicklung von der konkreten Dingerfahrung zur konkreten Dingsymbolisierung und schließlich zur Wortsymbolisierung, zum sprachlichen Symbol ...“ (Haesler, 2000, S. 40) nicht oder nur unvollständig vollzogen haben und denen der denkende Zugang zu einer ihnen unvertrauten Wirklichkeit verwährt bleibt. Damit rückte der bewusste und differenzierte Einsatz der symbolischen Sprache im pädagogischen Dialog als eine Möglichkeit in das Blickfeld, kindliche Triangulierungsprozesse zu fördern und das Kind dabei zu unterstützen, Erkenntnisse über sich und seine Beziehungen zu anderen zu gewinnen.

Im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Konzept Lorenzers wurde aber auch die Notwendigkeit erkennbar, die Gefahr der Überforderung des „schwierigen“ Kindes durch die Dominanz der symbolischen Dimension der Sprache in einer von zweckrationalen Organisations- und Kommunikationsstrukturen beherrschten Schule zu reflektieren und der symbolischen Dimension von Sprache mehr Bedeutung zu schenken. Im „Imaginären“ konstituieren sich jene pädagogische Haltungen und Einstellungen gegenüber dem Kind, die den Pädagogen zum Lehrerberuf und dazu befähigen, sich auf die von Zuneigung, Verantwortung und Konsequenz getragene und auf kommunikative Bedürfnisse Rücksicht nehmende konflikthafte Beziehungsarbeit mit „schwierigen“ Kindern einzulassen. Das Imaginäre ist aber auch jener Bereich, der in besonderer Weise von der psychoanalytisch orientierten Pädagogik mit Bezugnahme auf die Fantasie dazu genützt wird, dem geistig, sozial oder kommunikativ überforderten „schwierigen“ Kind den Rückzug in sich selbst zu ermöglichen. Im Zusammenhang mit der Intention, kindliche Triangulierungsprozesse zu unterstützen, wurde die Bedeutung der Fantasie als eine Möglichkeit erkannt, dem „schwierigen“ Kind umfassende

Gelegenheiten zum spielerischen und reflektierten Umgang mit triangulären Erfahrungen, zum spielerischen Erschließen von Unvertrautem durch Vertrautes beziehungsweise zum triangulären Erleben in einem illusionären Zwischenraum zwischen seiner inneren und äußeren Wirklichkeit zu bieten (vgl. Haesler, 2000, S. 46).

Der Ansatz Bernfelds erwies sich im Kontext der vorliegenden Thematik als hilfreich, weil auf seiner Folie das Verhalten „schwieriger“ Kinder als Realfolge des eigentlichen Symptoms interpretierbar ist. Aktuell beobachtbare Verhaltensmuster „schwieriger“ Kinder erscheinen aus der Perspektive Bernfelds betrachtet als notwendige Anpassungleistungen an stabilen Beziehungserfahrungen beraubte Lebenssituationen, die ihnen kaum Gelegenheiten für nachhaltig wirksame trianguläre Beziehungserfahrungen bieten. „Erziehung zur Realität“ bedeutet nicht oberflächliche Symptombeseitigung oder die unreflektierte Anpassung des Kindes an vorherrschende gesellschaftliche und institutionelle Normvorstellungen. „Erziehung zur Realität“ strebt auch nicht nach der Veränderung realer äußerer Verhältnisse oder danach, das Kind auf eine Scheinwelt vorzubereiten. „Erziehung zur Realität“ setzt vom Pädagogen voraus, offen für innere und äußere Verhältnisse zu sein, die das Kind in eine von Gefühlen der Hilflosigkeit, Machtlosigkeit und Resignation beherrschte „Tantalussituation“ drängen und in seiner geistigen und psychischen Entwicklung behindern. Um diese „Tantalussituation“ überwinden zu können, in der es für das „schwierige“ Kind trotz subjektiv empfundenen Bemühens keine Möglichkeit zu geben scheint, sein Bedürfnis nach Anerkennung und emotionaler, Halt und Orientierung spendender Zwendung durch erwachsene Bezugspersonen zu befriedigen, bedarf es der Bereitstellung von Rahmenbedingungen durch die Schule, deren psychisches Erleben dem Kind positive Rückwirkungen auf die Wahrnehmung von äußeren und inneren Verhältnissen ermöglichen. Voraussetzung dafür ist das Verstehen des Pädagogen, das sich nicht nur auf die besondere Lage zu beziehen hat, in der sich das „schwierige“ Kind befindet, sondern auch auf eigene, von unbewussten Motiven und Verstrickungen, von lebenspraktischen Erfahrungen und pädagogischen Strömungen beeinflusste pädagogische Einstellungen, die ihn in seiner Bereitschaft und Fähigkeit zum konflikthaften und situationsgerechten pädagogischen Dialog mit „schwierigen“ Kindern behindern. Auf der Folie des Konzepts Bernfelds wird die besondere Bedeutung der Psychoanalyse hinsichtlich ihrer Funktion erkennbar, Pädagogen und Pädagoginnen bei der Entwicklung eines reflexiven Bewusstseins zu unterstützen, das sie einerseits für die Wahrnehmung und Akzeptanz der Konflikthaftigkeit des Kindes und andererseits für die Offenlegung von Einschränkungen ihrer eigenen pädagogischen Handlungskompetenz im Umgang mit „schwierigen“ Kindern benötigen.

Die Phase der Konkretisierung:

Ein wesentlicher Grund dafür, dass die thematische Auseinandersetzung mit den Ansätzen Parsons', Lorenzers und Bernfelds nicht den erwarteten Erfolg gebracht hat, gründet im Umstand, dass sie sich der Psychoanalyse als einer psychologischen Basistheorie bedienen. Als solche ist die Psychoanalyse dem Diktat der wissenschaftlichen Strukturen der Sozialisationstheorie und ihren spezifischen Zielsetzungen unterworfen und verfügt sie über kein eigenes wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis. Bei ihrem Versuch, das von unbewussten Handlungsintentionen und Sinnzusammenhängen determinierte menschliche Verhalten zu erklären, vernachlässigt die sozialisationstheoretisch interpretierte Psychoanalyse den Umstand, dass die psychische Verarbeitung der inneren und äußeren Lebensrealität nicht nur von lebensgeschichtlichen Ereignissen, sondern auch von anthropologischen Gegebenheiten beeinflusst wird (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 27). Die Vernachlässigung der individualistischen Perspektive durch die derart wissenschaftstheoretisch verortete Psychoanalyse gründet auf einem wissenschaftstheoretischen Verständnis, dem zu Folge die psychische Entwicklung primär von äußeren, lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst wird. Im Gegensatz dazu hat sich die im Zwischenbereich von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung angesiedelte kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse darum zu bemühen, die kindliche Entwicklung sowohl unter Berücksichtigung lebensgeschichtlicher Erfahrung als auch unter Beachtung von ahistorischen Faktoren zu beurteilen, die in der psychischen Struktur des Kindes liegen. Als eine weder lebensgeschichtliche Ereignisse überbewertende noch einem individualistisch reduzierenden Psychologismus gehorchende Wissenschaft kann die Psychoanalyse der Pädagogik wichtige Einblicke in das Zusammenspiel von äußeren und inneren Strukturen vermitteln und Hilfestellung bei der Klärung und kritischen Prüfung ihrer handlungsrelevanten Grundlagen leisten. Zu dem besonders für die Pädagogik notwendigen ganzheitlichen Blick auf die kindliche Lebenswelt ist die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse nur in dem Maße fähig als es ihr gelingt, sich als empirisch und sinnkritisch-hermeneutisch verfahrende Wissenschaft zu etablieren, die einseitig empirisches Vorgehen ebenso zu vermeiden trachtet wie eine streng hermeneutische Ausrichtung (vgl. Ahrbeck, 2007b, S. 3). Als eine zum Dialog mit anderen Disziplinen offene eigenständige Wissenschaft ist es für die Psychoanalyse wichtig bereit für die empirische Überprüfung ihrer eigenen Grundlagen zu sein und diese dort zu ermöglichen, wo sie in ihren eigenen Strukturen zu erstarren droht. Andererseits ist die kulturtheoretisch orientierte Psychoanalyse aber auch gefordert unbeirrt an jenen Grundannahmen festzuhalten, die in der Essenz das ausmachen, worin sie sich von anderen Disziplinen unterscheidet.

Diesen Grundannahmen verdankt die Psychoanalyse auch ihr kritisch-emanzipatorisches Potenzial, das für die Pädagogik insofern von Bedeutung ist, als es Pädagogen und Pädagoginnen dabei helfen kann gesellschaftlich, kulturell, institutionell, organisatorisch und ideologisch determinierte Fremdzwänge, Abhängigkeiten und Versagungs- und Konfliktsituationen aufzudecken und zu überwinden, die sie in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit einschränken, verantwortungsvolle Erziehungsarbeit zu leisten. Das für die Pädagogik bedeutsame kritisch-emanzipatorische Moment der Psychoanalyse gründet zum einen in der Erkenntnis, dass gesellschaftliche Entwicklungen, Normen und Regeln keine absoluten und unveränderbaren Parameter für erzieherliches Handeln darstellen, weshalb sie auch hinsichtlich möglicher schädlicher Auswirkungen auf die geistige und psychische Entwicklung des Kindes zu hinterfragen sind. Die Psychoanalyse würdigt die Bedeutung von Erziehung als einen Prozess der Einübung des Kindes in die Gesellschaft, fordert zugleich aber auch vehement ihre Distanz zur Gesellschaft dort, wo diese das Kind und Pädagogen dazu zwingt, „... Stereotypen des Denkens und Handelns zu folgen, statt kritischer Einsicht“ (Mitscherlich, 1963, zit. nach Füchtner, 2001, S. 163). Das für die Pädagogik relevante kritisch-emanzipatorische Potenzial der Psychoanalyse verdankt sich auch der Erkenntnis, dass Erziehung die Reflexion der sozialen und kulturellen Eingebundenheit und der Beziehungserfahrungen des von inneren und äußeren Konflikten belasteten Kindes voraussetzt, wodurch einem technokratischen pädagogischen Handeln die Grundlage entzogen wird.

Das kritisch-emanzipatorische Moment der Psychoanalyse entfaltet sich im (psychoanalytischen) Verstehen des Kindes, seines Verhaltens, Denkens und Fühlens und der sich im pädagogischen Beziehungsfeld entfaltenden Dynamik durch den Pädagogen, indem es ihn bei der Überwindung von pädagogischen Haltungen und Einstellungen unterstützt, die ihn in seiner Bereitschaft und Fähigkeit zur dialogischen und interpersonalen Entwicklungsförderung des Kindes behindern. Das psychoanalytische Verstehen des Pädagogen in der Unmittelbarkeit der pädagogischen Situation entwickelt sich gleichsam einer triangulären Struktur seines Bewusstseins in der Arbeitung der Differenz, die zwischen dem Erziehungsverständnis der Psychoanalyse und seiner von inneren und äußeren Faktoren beeinflussten Auffassung von Erziehung besteht. In dem Maße, in dem Pädagogen und Pädagoginnen diese Abarbeitung gelingt, sind sie zu situationsgerechtem, konflikhafte und emotional-affektive Momente in der Beziehung zum Kind zulassendem pädagogischem Handeln und zu dessen Reflexion und Begründung vor sich selbst und anderen fähig.

Während der Gegenstand des psychoanalytischen Verstehens des Pädagogen in der Unmittelbarkeit der pädagogischen Situation die psychische Verarbeitung der inneren und äußeren Lebensrealität des Kindes ist, die von gesellschaftlich und kulturell determinierten Lebenzusammenhängen ebenso beeinflusst wird wie von ahistorischen

Bedingungen der psychischen Struktur, fokussiert das Verstehen im Rahmen der Supervision den Vollzug der pädagogischen Praxis. Das kritisch-emanzipatorische Potenzial entfaltet sich dabei in der reflexiven, hermeneutischen Kritik an der pädagogischen Praxis, indem sie Pädagogen und Pädagoginnen zur Aufdeckung von Verflechtungen des Erziehungs- und Bildungssystems mit gesellschaftlichen Strukturen und zur Suche nach neuen pädagogischen Handlungsformen herausfordert. Speziell im konfliktreichen pädagogischen Umgang mit „schwierigen" Kindern und Jugendlichen ist es für den Pädagogen wichtig jene in der Schule vorherrschenden Strukturen und Rahmenbedingungen in Frage zu stellen, die die symptomatischen Verhaltensformen dieser Kinder zusätzlich verstärken. Psychoanalytisches Verstehen im Rahmen der Supervision kann Pädagogen und Pädagoginnen bei der Selbstaufklärung über die eigene Person im Unterricht (vgl. Neidhardt, 1994, S. 95) und dabei helfen, in der Schule vorherrschende Organisationsstrukturen und davon beeinflusste innere pädagogische Haltungen und Einstellungen offen zu legen. Das ist für den Pädagogen notwendig, um jene bereits von Bernfeld (1969) geforderte pädagogische Kompromissgesinnung entwickeln zu können, die ihn dazu befähigt, in „… Prozesse der (triangulär organisierten) Verständigung" (Haesler, 2000, S. 40) mit dem „schwierigen" Kind zu treten.

Im psychoanalytischen Verstehen als einem auch auf das Kind bezogenen Bewusstwerdungsprozess wird versucht sprachliche Symbolisierungen in persönlichen Bindungen zu verankern und das in seiner Vermittlungsfähigkeit zwischen seiner Innen- und Außenwelt eingeschränkte „Ich" des „schwierigen" Kindes bei der Reflexion vorhandener Widersprüche zwischen seinem Bewusstsein und seiner Lebenspraxis zu unterstützen. Um dem in seiner Symbolisierungsfähigkeit eingeschränkten „schwierigen" Kind die für die „…Integration des Selbst in die 'Welt der Objekte' ..." (Bergmann, 2007, S. 65) notwendigen symbolischen und gegenständlichen Bezüge zu Objekten ermöglichen, ist es erforderlich, dem Kind umfassende Gelegenheiten zum Erleben, zur bewussten Wahrnehmung und zum Benennen von inneren und äußeren Vorgängen zu bieten. Anders als sozialisationstheoretisch beeinflusste pädagogische Konzepte zur Förderung von formalsprachlichen Fähigkeiten und zur Entwicklung sprachlicher Formen des Diskutierens, Argumentierens und Kritisierens sollen Symbolisierungsprozesse für Veränderungen der kindlichen Persönlichkeitsstruktur genützt werden. Über die Ermöglichung von „… Prozessen der (triangulär organisierten) Verständigung" (Haesler, 2000, S. 40) soll dem Kind Gelegenheit zum wechselseitigen Verstehen in einer vom Nichtverstehen und Nicht-Verstanden-Werden geprägten konflikthaften pädagogischen Situation und in der Folge zur Überwindung einer egozentrischen, in der Unmittelbarkeit verhafteten und von Perspektivenlosigkeit geprägten Persönlichkeitsstruktur und zur Fähigkeit gegeben werden, Unvertrautes als

Vertrautes zu sehen, zu begreifen und zu denken. Das psychoanalytische Verstehen des Kindes als ein kritisch-hermeneutischer Verstehensprozess soll das kindliche Bewusstsein hinsichtlich seiner Beziehungen zu sich und anderen erweitern. Das kritisch-emanzipatorische Potenzial der Psychoanalyse entfaltet sich im kritisch-hermeneutischen Verstehensprozess des Kindes in der Aufdeckung von realen Widersprüchen durch die Zerstörung einer trügerischen, dyadisch geprägten Harmonie und in der Emanzipation von unbewussten Identitätsstrukturen, Bewusstseinsstrukturen und Triebstrukturen, die es bei der Entfaltung subjektiv empfundener Autonomie behindern.

Der Autonomiebegriff erweist sich auf den Grundlagen der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse als eine für pädagogisches Handeln hilfreiche Kategorie. Um dem Kind die Entwicklung zu einem sich autonom fühlenden Wesen ermöglichen zu können, ist die Beachtung seiner Individualität ebenso notwendig wie Berücksichtigung seiner signifikaten sozialen Beziehungen und seiner gesellschaftlichen und kulturellen Einbindung. Die im Erziehungsprozess angestrebte kindliche Autonomie oder selbstverpflichtende Selbstbestimmung setzt voraus, dass sich das Kind in der reflexiven Auseinandersetzung mit der äußeren Lebenswelt und mit seiner inneren Natur selbst entdeckt und mit sich selbst identisch wird (vgl. Seiverth, 2003, S. 85). Die wissenschaftstheoretische Verortung eines derart verstandenen Autonomiebegriffs gelingt zum einen über die von Kohut (1981) vorgenommene Konstituierung der innerpsychischen Organisation des „Selbst“, zum anderen über die trianguläre Struktur des Psychischen, die dem Individuum bewusstes Erleben, Reflexion, Symbolisierung und Denken ermöglicht. Während die klassische „... dynamisch-strukturelle Metapsychologie ...“ (Kohut, 1981, S. 244) primär die pathogenen Aspekte einer nicht optimal verlaufenen Strukturbildung des psychischen Apparates fokussiert, lenkt die thematische Auseinandersetzung mit der Triangularität den Blick auf die wachstumsfördernden Aspekte der von Konflikten, Spannungen und Widersprüchen belasteten kindlichen Entwicklung. Auf dieser Grundlage erweist sich der Autonomiebegriff als keine auf den tatsächlichen Grad der Freiheit des Handelns bezogene objektive Kategorie, sondern bezeichnet er eine die Freiheit des menschlichen Denkens und Fühlens betreffende, vom Individuum sujektiv empfundene geistig-psychische Kategorie, die sich im Erleben von Versagungen und des Gewährenlassens in der Begegnung mit verantwortungsvollen erwachsenen Bezugspersonen entwickelt.

Das dialogische Prinzip der Psychoanalyse unterstützt die Entwicklung kindlicher Autonomie, indem es Prozesse der triangulär organisierten Verständigung ermöglicht, die dem „schwierigen“ Kind die Assimilation der Begegnung mit dem „Dritten“ ermöglichen. Das in seiner Triebhaftigkeit gefangene, von Omnipotenzfantasien beherrschte und in seinem reflexiven Denken eingeschränkte „schwierige“ Kind fühlt

sich in der Konfrontation mit Anforderungen und Einschränkungen in der von Versachlichung geprägten Schule massiv fremdbestimmt und damit in seiner Autonomie eingeschränkt. Das dialogische Prinzip der Psychoanalyse berücksichtigt zum einen die Bedeutung der Akzeptanz von Abhängigkeiten durch das Kind als notwendige Voraussetzung für seine Entwicklung, zum anderen die Erkenntnis, dass diese Akzeptanz nur im Medium einer von emotionaler Zuwendung und Konfliktbereitschaft getragenen Beziehungsarbeit durch erwachsene Bezugspersonen erreicht werden kann. Selbstbestimmung-Fremdbestimmung ist eine von drei einander wechselseitig beeinflussenden Dimensionen des dialogischen Prinzips der Psychoanalyse, dem entsprechend Dogmatisierungs- und Verabsolutierungstendenzen im Erziehungsprozess ebenso zu vermeiden sind wie Tendenzen, kindlichen Bedürfnissen, Wünschen und Interessen grenzenlose Freiheit zu gewähren. Fremdbestimmung im psychoanalytisch orientierten pädagogischen Dialog bedeutet, auf der Grundlage dyadischer, dem Kind Geborgenheit und Sicherheit vermittelnder Beziehungsstrukturen triadisch geprägte Impulse zu setzen, die für seine geistig-psychische Entwicklung unverzichtbar sind. Die Berücksichtigung beider für den Erziehungsprozess gleichermaßen wichtigen Aspekte bedeutet keinen subtilen Wechsel von Gewährenlassen und Grenzsetzungen, sondern realisiert sich in der Berücksichtigung einer weiteren Dimension des dialogischen Prinzips der Psychoanalyse. Es handelt sich dabei um die Dimension Emotion-Kognition, die auch im pädagogischen Wirken klassischer psychoanlytisch orientierter Pädagogen wie etwa Hans Zulliger nachweisbar ist. Auf der Grundlage gefühlsbindender und von Empathie getragener Maßnahmen versucht Zulliger die intellektuelle Leistungsfähigkeit seiner Zöglinge zu stärken. Empathie im psychoanalytischen Sinn bedeutet eine Wahrnehmungshaltung, die den Pädagogen für Spiegelungsprozesse sensibilisiert, ihn für innerpsychische Zustände, Bedürfnisse, Ängste und Frustrationen von Kindern empfänglich macht, ihn offen und bereit für die konflikthafte Beziehung mit dem „schwierigen“ Kind und in seinem Verhalten spontan und authentisch sein lässt. Von Empathie geprägte verbale und nonverbale und die Kraft der imaginären Ebene von Sprache nützende Kommunikationsmuster erfassen das Kind in seiner Ganzheitlichkeit und sind, wie Datler (1985) im Rahmen seiner Neuinterpretation der deutungsfreien psychoanalytischen Kinderpsychotherapie Zulligers zeigt geeignet, strukturverändernd auf das Kind einzuwirken. Im Kontext der vorliegenden Problematik erweist sich die empathische pädagogische Einflussnahme auf das „schwierige“ Kind als eine Möglichkeit zur Veränderung von Apperzeptionsweisen, die es daran hindern, ein bewusstes Wissen von und über sich selbst zu entwickeln, sich von Allmachts- oder Minderwertigkeitsgefühlen und unrealistischen Wunschvorstellungen zu befreien und sich als ein Intersubjektivität erlebendes Wesen zu fühlen.

Ein drittes für das dialogische Prinzip der Psychoanalyse konstitutives Merkmal ist die Dimension Selbstbezug-Fremdbezug, die in ihrer Rückwirkung auf das kindliche Erleben von Selbst- und Fremdbestimmung die Genese von kindlicher Autonomie nachhaltig beeinflusst. Im Wechselspiel von Selbst- und Fremdbezug soll das Kind bei der Assimilation der Begegnung mit dem „Dritten“ unterstützt und ihm Gelegenheit gegeben werden, den in der Schule vorherrschenden und ihm einseitig und übermächtig erscheindenden Fremdbezügen zu entfliehen. Die Psychoanalyse hat verschiedene pädagogische Konzepte hervor gebracht, die auf der kritischen und regulativen Funktion der Psychoanalyse basieren, für die Erziehung immer das Zusammendenken von Autonomie und Integration voraussetzt. Das gemeinsame Ziel dieser Konzepte ist es, dem Kind Gelegenheit zu bieten „... alle Stufen der Ich-Distanz - mit Ausnahme der totalen Unabhängigkeit und der totalen Abhängigkeit ...“ (Bettelheim, 1971, S. 240) zu erproben und in einen Dialog mit sich selbst zu treten, ohne den Dialog mit anderen aufgeben zu müssen. Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang das Konzept Schäfers (1985), weil es wie kein anderer pädagogischer Ansatz das Wechselspiel von Selbst- und Fremdbezug und die Verknüfung von emotionalem Erleben und kognitiven Leistungen für psychische Strukturbildung und Strukturveränderungen zu nützen versucht. Eine tragende Rolle in diesem Konzept spielt der „intermediäre Raum“, der im Grenzbereich zwischen der inneren und der äußeren Welt des Kindes angesiedelt ist. Dieser, das kindliche Erleben, Fühlen und Denken beeinflussende Bereich wird von der Fantasie beherrscht, die im psychoanalytisch orientierten pädagogischen Dialog genutzt werden kann, um das „schwierige“ Kind, dessen „Selbst“ nur unzureichend in die Welt der Objekte integriert ist und das in der Folge Schwierigkeiten bei der Ausbildung innerer Repräsentanzen hat, bei der Erprobung eigener Verhaltens- und Handlungsmodelle im Sinne von Gegenentwürfen zu realen Situationen und beim Aufbau von Strukturen zu unterstützen, die notwendig sind, um das Erlebte mit Bedeutung zu versehen (vgl. Ahrbeck, 2007a, S. 40). Dem Konzept Schäfers liegt die Annahme zu Grunde, dass Denken und Erleben beziehungsweise Denken und Fantasieren keine voneinander getrennten Vorgänge darstellen. In der Überlagerung von Fantasie und Realität werden Objekte der äußeren Welt mit inneren Erlebnisstrukturen verknüpft und wird der psychodynamische Einfluss der Fantasie zur Entfaltung gebracht, die mit Schäfer über die Struktur einer zwischen dem Subjekt und seiner Mitwelt bestehenden Austausch- oder Aneignungsbeziehung verfügt. In dieser (konflikthaften) Beziehung spiegelt sich die Selbstvorstellung des Kindes in seinem Weltbezug wider, die von einer kritischen Spannung zwischen dem Gedanken der Identität und dem der sozialen Integration geprägt ist.

Eine Möglichkeit das Wechselspiel von Selbst- und Fremdbezug im psychoanalytisch orientierten pädagogischen Dialog zu nützen, bildet das Spiel. Als gespielte Fantasie

bietet das Spiel dem Kind Gelegenheit zum Eingehen von Austausch- und Aneignungsbeziehungen, die nachhaltigen Einfluss auf seinen Prozess der Subjektwerdung haben (vgl. Schäfer, 1985, S. 121). Das Spiel ermöglicht dem Kind jenen Zwischenbereich von Subjekt und Objekt, von Illusion und Realität zu erschließen, in dem das „Objekt-in-Beziehung-zum-Subjekt“ (ebd. S. 123) erlebt wird und neue, auch trianguläre Erlebnis- und Beziehungsmuster gestaltet werden können. Die Bedeutung, die Schäfer dem Spiel beimisst, geht weit über die in der psychoanalytischen Tradition vorherrschende Sichtweise des Spiels als Träger von innerpsychischen Botschaften hinaus.

Gelegenheit zur Begegnung der inneren und äußeren Welt des Kindes bieten aber auch schulische Lernprozesse, die Schäfer als qualitative Verarbeitung von Erfahrungen und Gelerntem interpretiert. Lernen ist psychoanalytisch betrachtet ein vom Lustprizip beherrschter primär-prozesshafter und zugleich an der äußeren Realität orientierter sekundär-prozesshafter Denkvorgang, in dessen Verlauf objektive und subjektive Interessen miteinander verknüpft und Teile der äußeren Realität in den „intermediären“ Bereich integriert werden. Auf diese Weise baut das Kind eine subjektiv bedeutsame Verbindung zur Realität auf, die ihm als „dritte Sache“ (Marx, 2000, S. 137) in Form von Lehrinhalten, räumlichen, organisatorischen, personellen Strukturen sowie in Form von institutionell bestimmten Kommunikations- und Denkstrukturen gegenüber tritt. Auch im Lernen unterstützt der „intermediäre Raum“ den selbstbestimmten Rückzug des Kindes in sich selbst und schafft er die Voraussetzung, um die innere und äußere Realität spielerisch, illusionär und verändernd miteinander in Beziehung zu setzen und auf diese Weise „... triangulär mit wunschbestimmter oder defensiv-protektiver Zielsetzung in einem illusionären Zwischenraum zwischen der inneren Wirklichkeit und äußerer Wirklichkeit zu erleben ...“ (Haesler, 2000, S. 46). Im Gegensatz zum Spiel bedingt das Lernen als ein komplexer, nicht ausschließlich kognitiver Prozess eine allmähliche Schwerpunktverlagerung von der inneren Welt zur äußeren Welt. Dies setzt die Bereitschaft des Kindes voraus, den Gebrauch der inneren Welt einzuschränken oder zu verändern und sich verstärkt mit der äußeren Realität zu beschäftigen. Wo von dyadischer Ausschließlichkeit geprägte Selbstbehauptungskonzepte dominieren und die Fähigkeit und Bereitschaft fehlen, sich mit dem Neuen und Fremden auseinader zu setzen, sich in fremde Gedanken, in unbekannte Situationen oder in Motive von Handlungen und Entscheidungen anderer Personen hinein zu versetzen (vgl. Glogauer, 1995, S. 25) und Differenzen zwischen sich und anderen zu erkennen und zu akzeptieren, sind Lern- und Erfahrungsbildungsprozesse nur eingeschränkt möglich. Die Entwicklung von Gleichheit und Verschiedenheit als unverzichtbare Kategorien des psychischen Erlebens und des menschlichen Denkens (vgl. Cohn, 1997) ist ein pädagogisch anzustrebendes Ziel, für dessen Erreichen das Wechselspiel von Selbst- und Fremdbezug im schulischen Lernprozess hilfreich sein kann. Vor diesem Hintergrund

bieten schulische Lernprozesse umfassende Gelegenheiten, um kindliche Triangulierungsprozesse zu fördern und zu unterstützen, wie auch umgekehrt alle im Verlauf der vorliegenden Arbeit diskutierten pädagogischen Maßnahmen zur Belebung triangulärer psychischer Strukturen „schwieriger“ Kinder im „… positiv stimulierten triadischen Raum ...“ (Hirblinger, 2000, S. 134) einen wichtigen Beitrag zur Ermöglichung von vielschichtigen und komplexen Lernprozessen leisten.

Nachwort

In einer Zeit, in der die Zahl „schwieriger“ Kinder stetig im Steigen begriffen ist und eine auch diese Entwicklung berücksichtigende umfassende Reform des österreichischen Schul- und Bildungswesens für die nahe Zukunft nicht zu erwarten ist, liegt es in hohem Maße an der Eigeninitiative von Lehrern und Lehrerinnen Unterricht so zu gestalten, dass die Förderung sowohl benachteiligter als auch leistungsfähiger und begabter Kinder gewährleistet ist. Leistungssorientierter Unterricht und die in der Schule von heute vielfach vernachlässtigte Beziehungsarbeit schließen einander nicht aus. Vielmehr bildet Letztere die Basis dafür, dass Kinder und Jugendliche ihr geistiges Potenzial zur Entfaltung bringen können. Verwöhnte, emotional entwurzelte, medial überreizte und abgelenkte, jeglicher Verantwortung und Verpflichtung enthobene, orientierungs- und perspektivenlose Kinder sind weder zur Erbringung von schulischen Leistungen fähig, noch können sie jene Sozialkompetenz, Motivation, Kreativität, psychische Stabilität und Konfliktfähigkeit entwickeln, die sie für die Bewältigung von Alltagssituationen und von zukünftigen beruflichen Herausforderungen dringend benötigen. Derart in ihrer psychosozialen und geistigen Entwicklung eingeschränkte Kinder sind in besonderem Maße auf erwachsene Bezugspersonen angewiesen, die aus stabilen Erziehungspositionen heraus handeln und ihnen einen ‚triadischen Raum’ eröffnen, in dem sie Grenzen austesten, eigene Perspektiven entwickeln und ihr Bedürfnis nach Sinnerfüllung, Anerkennung und emotionaler Zuwendung befriedigen können. Die Bereitschaft und die Fähigkeit konfliktreiche Beziehungsarbeit zu leisten sind vor diesem Hintergrund betrachtet unverzichtbare „Qualifikationsmerkmale des Berufsprofils“ (Warzecha, 1997, S. 185) von Pädagogen und Pädagoginnen.

Die vorliegende Arbeit thematisiert die innere und äußere Situation von „schwierigen“ Kindern, deren „auffälliges“ Verhalten in einem Zusammenhang mit der fortschreitenden Schwächung personell und symbolisch vermittelter Triangularität gesehen wird. Dass es aber auch heute eine Vielzahl an Kindern und Jugendlichen gibt, die trotz ungünstigster Entwicklungsvoraussetzungen über eine ausgeprägte Arbeitshaltung, (Selbst-) Organisiertheit, Gewissenhaftigkeit und soziale Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen verfügen, erklärt sich aus der prinzipiellen Fähigkeit junger Menschen, die jeweilige Lebenssituation individuell zu verarbeiten und sich trotz widriger Lebensbedingungen zu selbstbestimmten und mit sich identischen Individuen zu entwickeln. Jene, denen das nicht gelingt, benötigen in besonderer Weise die Unterstützung verantwortungsvoller Lehrer und Lehrerinnen, die ihr erzieherisches Handeln bewusst und reflektierend gestalten und in der Lage sind kompetent auf die zunehmende Fragmentierung kindlicher Sinn- und Lebenserfahrungen zu reagieren, mit gesellschaftlichen Widersprüchen umzugehen, „Formen der psychischen Stabilität“

(Warzecha, 1997, S. 185) und vernetztes Denken und Handeln zu beherrschen, eigene Gefühle in den pädagogischen Alltag zu integrieren und sich auf die konflikthafte Beziehungsarbeit mit „schwierigen“ Kindern einzulassen.

Mit der vorliegenden Dissertation wurde auszuloten versucht, ob und in wie weit die Psychoanalyse Pädagogen und Pädagoginnen dabei unterstützen kann, den oben formulierten Ansprüchen gerecht zu werden. Der Entstehungsprozess der Arbeit wurde nachhaltig vom „empirischen“ Rückbezug in Form von subjektiven Erfahrungen einer mehr als dreißigjährigen beruflichen Tätigkeit als Lehrer und der Reflexion von Veränderungen kindlicher Lebensbedingungen, kindlichen Verhaltens und des eigenen beruflichen Selbstbildes beeinflusst. Bei Letzteren handelt es sind sich um eine Entwicklung vom primär fach- und leistungsorientierten Lehrer hin zum Pädagogen, für den die Beziehungsarbeit zu einem ebenso wichtigen und unverzichtbaren Teil seines beruflichen Selbstverständnisses geworden ist. Einen wesentlichen Anteil an dieser Entwicklung hatte die intensive Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse und mit psychoanalytisch orientierten pädagogischen Konzepten im Rahmen der vorliegenden Konzeption eines pädagogischen Ansatzes zur Belebung geschwächter triangulärer psychischer Strukturen „schwieriger“ Kinder, der auf Annahmen und Erkenntnissen der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse zur kindlichen Entwicklung beruht. Gestützt auf das kritisch-emanzipatorische Potenzial der kulturtheoretisch orientierten Psychoanalyse und auf den ihr inhärenten Autonomiebegriff fokussiert der hier entwickelte psychoanalytisch orientierte pädagogische Ansatz wachstumsfördernde Aspekte der von inneren und äußeren Konflikten und Problemen belasteten kindlichen Entwicklung. Zum anderen thematisiert er auf Selbst- und Gesellschaftskritik basierende Veränderungen des pädagogischen Denkens und pädagogischer Einstellungen von Lehreren und Lehrerinnen als notwendige Voraussetzung, um den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen die erforderliche Unterstützung auf ihrem Weg zu autonomen und mit sich identischen Individuen gewähren zu können und um sich selbst die Freude am Beruf zu erhalten oder diese wieder zu finden.

Die Psychoanalyse stellt, wie bereits mehrmals erwähnt, Pädagogen und Pädagoginnen, keine rasch erlernbaren und unmittelbar wirksamen Handlungsanleitungen zur Verfügung. Auch sie ist nicht für jeden Lehrer die geeignete Reflexionsgrundlage für sein pädagogisches Denken und Handeln. Nur indem die Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse und mit psychoanalytischen orientierten pädagogischen Konzepten eine „innere Resonanz“ erfährt, kann sie Pädagogen und Pädagoginnen helfen im pädagogischen Dialog offener, unbeschwerter und authentischer zu sein, situations-angemessener zu handeln, positive Gefühle zu zeigen, neue Formen des Miteinander zu finden und „schwierigen“ Kindern stabile, belastbare und entwicklungsfördernde Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Besonders bereits länger im Schuldienst

stehende Lehrer und Lehrerinnen tendieren dazu, die im Verlauf der vergangenen Jahre und Jahrzehnte stattgefundenen Veränderungen des Schulalltags primär negativ zu beurteilen. In dieser Situation kann die Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse Pädagogen und Pädagoginnen dabei unterstützen ihre eigene erzieherische Position und Einstellung zum „schwierigen“ Kind kritisch zu hinterfragen, belastete und belastende Beziehungen zu den Schülern und Schülerinnen zu reflektieren und nicht zuletzt die eigene Wahrnehmung für positive Entwicklungen zu sensibilisieren und in der pädagogischen Arbeit zu nützen. So ist beispielsweise der heute zu Recht beklagten Respektlosigkeit von Kindern gegenüber ihren Lehrern auch ein Element inhärent, dass positiv gewertet werden kann. Gemeint ist eine bei genauerer Betrachtung erkennbare Offenheit oder „Ehrlichkeit“ von Kindern, die sie mehr als in der Vergangenheit Gefühle der Abneigung oder Zuneigung zeigen lässt. Dem Pädagogen steht damit ein wichtiger „Indikator“ zur Selbstbeurteilung seiner pädagogischen Wirkung als Person zur Verfügung.

Wenn trotz intensiver Vorbereitung auf den Unterricht und trotz bester pädagogischer Absichten die erhofften Erfolge ausbleiben, wenn die Ablehnung von Schülern und Schülerinnen und ihre Verweigerung für den Pädagogen physisch und psychisch immer deutlicher spürbar werden und sich auf seine Person zu übertragen beginnen, ist es an der Zeit zur Routine Geronnenes in Frage zu stellen, „eingefahrene Bahnen“ in der pädagogischen Arbeit zu verlassen und dem Schulalltag neue Impulse zu geben.

Literaturverzeichnis

Abe´, I. (1973). Zum Problem der Aggressivität in der heilpädagogischen Literatur. In S. Graf & H. Probst & I. Abe´ & R. Kutzer & G. Wacker & W. Klode & H. Wagner, Kritik der Sonderpädagogik (S. 185 - 302). Giesen: Ohne Angabe.

Abelin, E.L. (1971). Role of the Father in the seperation-individuation process. In J. B. MCDevitt & C.F. Settlage (Hrsg.), Seperation – Individuation. Essays in Honor of Margret S. Mahler. New York (Int. Univ. Press).

Abels, H. & Link, U. (1997). Persönlichkeit und Handeln als „System“: T. Parsons. Studienbrief 03178. Hagen: Fern-Universität-Gesamthochschule.

Adam, E. (1981). Die „Österreichische Reformpädagogik“ als historischer Ort des Werkes von August Aichhorn. In E. Adam, (Hrsg.), Die Österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938. Symposiumsdokumentation (S. 53 -68). Wien u.a.: Ohne Angabe.

Ahrbeck, B. (2000). Der ödipale Konflikt im pädagogischen und therapeutischen Prozess. In B. Ahrbeck & J. Körner (Hrsg.), Der vergessene Dritte - Ödipale Konflikte in Erziehung und Therapie (S. 106 - 118). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Ahrbeck, B. (2004). Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Ahrbeck, B. (Hrsg.) (2007a). Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Ahrbeck, B. (2007b). Psychoanalytische Forschung im interdisziplinären Dialog. Referat im Rahmen des überregionalen Doktorandenkolloquiums.

Ahrbeck, B. & Körner, J. (Hrsg.). (2000). Der vergessene Dritte. - Ödipale Konflikte in Erziehung und Therapie. Neuwied, Kriftel,Berlin: Luchterhand.

Aichhorn, A. (1972). Erziehungsberatung und Erziehungshilfe, 12 Vorträge über psychoanalytische Pädagogik. (Copyright 1925). Bern/Stuttgart: Reinbeck bei Hamburg.

Aichhorn, A. (1974). Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. (8. unv. Aufl.). Wien/Stuttgart: Hans Huber.

Aichhorn, Th. (2001). Die Pädagogik in der Psychoanalyse. In Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hrsg.), Psychoanalyse für Pädagogen (S. 33 - 52). Wien: Picus.

Albrecht, F. & Hinz, A. & Moser, V. (2000). Vorwort. In F. Albrecht & A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen (S. 8 - 17). Neuwied/Berlin: Luchterhand

Albrecht, F. & Hinz, A. & Moser, V. (Hrsg.). (2000). Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen (S. 95 - 106). Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Altstaedt, I. (1974). Zur Theorie und Praxis der Lernbehindertenpädagogik aus Sicht der kritisch-dialektischen Erziehungstheorie. In W. Jantzen (Hrsg.), Theorie und Praxis der Behindertenpädagogik (S. 83 - 192). Giessen: Ohne Angabe

Baacke, D. (1998). Strukturelle und inhaltliche Veränderungen der Jugendphase und Folgerungen für das Gewaltphänomen. In H. Dichanz (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienforschung Konzepte, Themen, Ergebnisse (S. 121-128). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Balint, A. (1971). Versagen und Gewähren in der Erziehung. In Cremerius 1971.

Bally, G. (1966). Einführung in die Psychoanalyse Sigmund Freuds. Reinbeck: Ohne Angabe.

Barth, K. (1947). Evangelium und Bildung (Thst2), Zollikon-Zürich.

Barth, F. (1995). Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Zum Gedenken an Hans-Georg Trescher. Darmstadt: Bogen Verlag.

Bauer, J. (2006). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone (9. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauriedl, Th. (1994). Auch ohne Coutch. Psychoanalyse als Beziehungstheorie und ihre Anwendungen. Stuttgart: Ohne Angabe

Bauriedl, Th. (1995). Die Ressourcen der Psychoanalyse. In W. Burian (Hrsg.), Die Zukunft der Psychoanalyse (S. 10-36). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Ohne Angabe.

Bergmann, W. (2007). Ich bin nicht in mir und nicht außer mir. Bindungsstörungen, Symbolisierungsschwäche und die depressive Nervosität moderner Kinder. In B. Ahrbeck (Hrsg.), Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie (S. 49 - 72). Stuttgart: Kohlhammer.

Bernfeld, S. (1921). Kinderheim Baumgarten - Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In S. Bernfeld, Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Bd. 1. Frankfurt/M. (März) 1969

Bernfeld, S. (1929). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In 1969, Bd. II, 209 -224.

Bernfeld, S. (1971a). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In L. v. Werder & R. Wolff (Hrsg.), Siegfried Bernfeld Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse Ausgewählte Schriften (Bd. 2, S. 209 – 224). Frankfurt am Main: März

Bernfeld, S. (1971b). Die Tantalussituation. In L. v. Werder & R. Wolff (Hrsg.), Siegfried Bernfeld Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse Ausgewählte Schriften (Bd. 2, S. 329 – 345). Frankfurt am Main: März

Bernfeld, S. (1976). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bettelheim, B. (1971). Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotioal gestörter Kinder. (2. unveränderte Aufl.). Stuttgart: Klett.

Biehl, P. (ohne Angabe). Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts Münster. Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.

Bion, W. (1967). Notes on Memory und Desire. In E. B. Spillius (Hrsg.), Melanie Klein Today (. 17 - 21). London/New York: Routledge, 1988 (zuerst 1967).

Bion, W. (1990). Lernen durch Erfahrung. Frankfurt am Main: Ohne Angabe.

Bittner, G. (1973). Psychoanalyse und das Handeln des Erziehers. Zeitschschrift für Pädagogik, 19, 77-98.

Bittner, G. (Hrsg.). (1981). Selbstwerden des Kindes. Ein neues tiefenpsychologisches Konzept. Fellbach: Bonz.

Bittner, G. (1985). Erzieherische Fragen aus der Sicht der Psychoanalyse von Freud bis zur „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (1926 - 1937). In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 11 - 29). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Bittner, G. (1996). Problemkinder. Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten. Göttingen-Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bittner, G. & Ertle C. (Hrsg.). (1985). Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Bittner, G. & Ertle C. (1985). Einleitung. In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 9 - 10). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Brandl, S. Y. (2007). Einmal bitte Öl wechseln und die Schaltung reparieren. Sprache und metaphorische Wahrnehmungen zur Kindlichen Verhaltensbeschreibung. In B. Ahrbeck (Hrsg.), Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie (S. 107 - 122). Stuttgart: Kohlhammer.

Braun, K.- H. (1984). Psychoanalytische Pädagogik. In E. Reichmann (Hrsg.), Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften (S. 478 - 488). Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

Brede, K. (1974). Die psycho-soziale Organisation der Familie und der frühkindliche Sozialisationsprozess. In K. Kippert (Hrsg.), Soziologie für die Schule (S.11 - 39). (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Brenner, Ch. (1978). Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt/Main.

Bucher, A. &. Lauermann, K. & Walcher, E. (2003). ...wessen der Mensch bedarf. Bildungsideale im Wettstreit (1. Aufl.). Wien: öbv & hpt Verlagsgmbh & Co. KG.

Bundesministerium für Umwelt, Familie und Jugend (Hrsg.). (1999). Familie - zwischen Anspruch und Alltag. Österreichischer Familienreport. Journalistische Kurzfassung. Wien: Ohne Angabe.

Bunge, M. (1967). Scientific Research. Berlin: Springer.

Burian, W. (Hrsg.). (1995). Die Zukunft der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Burian, W. (1995). Psychoanalyse wohin?. Statt einer Einleitung. In W. Burian (Hrsg.), Die Zukunft der Psychoanalyse (S. 5-9). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Claessens, D. (1972). Familie und Wertsystem. (3. Aufl.). Berlin: Duncker & Humlot.

Cloerkes, G. (2001). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. (2., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Heidelberg: Winter.

Cohn, R. C. (1997). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. (13. erweiterte Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Dammasch, F. (2008). Triangulierung und Geschlecht. Das Vaterbild in der Psychoanalyse und die Entwicklung des Jungen. In F. Dammasch & D. Katzenbach & R. J. Ruth (Hrsg.), Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. (S. 13 – 39). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Dammasch, F. & Katzenbach, D. & Ruth, J. (Hrsg.). Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Dann, O. (1975). Gleichheit. In O. Brunner & W. Gonze & R. Konselleck (Hrsg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 2 (S. 997-1046). Stuttgart: Ohne Angabe.

Datler, W. (1985). Psychoanalytische Repräsentanzenlehre und pädagogisches Handeln. Eine Anmerkung zu Zulligers Methode der "„deutungsfreien Kinderpsychotherapie“ und deren möglichen Relevanz für Pädagogik. In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 67-80). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Datler, W. (1995). Szenisches Verstehen, fördernder Dialog und psychoanalytisch-pädagogisches Handeln: Zum wissenschaftlichen Werk Hans-Georg Treschers. In F. Barth, Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Zum Gedenken an Hans-Georg Trescher (S. 25 - 47). Darmstadt: Bogen Verlag.

Datler, W. (1997). Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis (2. Aufl.). Mainz: Grünewald.

Datler, W. & Finger-Trescher, U. & Büttner, Ch. (Hrsg.). (1995). Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 7. Mainz: Grünewald.

Denecke, W. & Trapp, J. (1982). Szenisches Verstehen im Unterricht - Gruppenarbeit in der Schule aus psychoanalytischer Sicht. In E. Meyer, (Hrsg.), Kinder und Jugendliche in seelischer Not (S. 272 - 288). Braunschweig: Ohne Angabe.

Deppe-Wolfinger, H. (1990). Integration im gesellschaftlichen Wandel. In H. Deppe-Wolfinger & A. Prengel & H. Reiser, Integrative Pädagogik in der Grundschule (S. 312 - 324). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Derbolav, J. (1959). Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln. In H. Hetzer (Hrsg.), Handbuch der Psycholgie. Bd. 30. Pädagogische Psychologie (S. 3-43). Göttingen: Ohne Angabe.

Deutsche Homöopathie-Union (Hrsg.). (1995). Homöopathisches Repetitorium. Arzneimittellehre in Tabellenform. Karlsruhe: Ohne Angabe.

Dichanz, H. (Hrsg.). (1998). Handbuch Medien: Medienforschung Konzepte, Themen, Ergebnisse (S. 10 - 17). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Dichanz, H. (1998). Einführung: Medienforschung, Medienerziehung und Medienkompetenz. In H. Dichanz (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienforschung Konzepte, Themen, Ergebnisse (S. 9-17). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Diltsch,U. (1991). Die Verführerin ist regelmässig die Mutter. Der phantasierte Vater und seine Bedeutung für die psychosexuelle Entwicklung der Tochter aus psychoanalytischer Sicht. München/Wien: Profil Verlag Gmbh.

Eberwein, H. (Hrsg.). (1997). Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (4. unveränderte Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Eberwein, H. (1997). Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns. In H. Eberwein, (Hrsg.), Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (S. 55 - 68). Weinheim und Basel: Beltz.

Eggert-Schmid Noerr, A. (1995). Hans-Georg Trescher: Zur Würdigung eines Lebenswerks. In F. Barth, Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als

Handlungstheorie. Zum Gedenken an Hans-Georg Trescher (S. 9 - 23). Darmstadt: Bogen Verlag.

Eggert-Schmidt Noerr, A. & Hirmke-Wessels, V. & Krebs, H. (Hrsg.). (1994). Das Ende der Beziehung? Frauen, Männer, Kinder in der Trennungskrise. Mainz: Grünewald.

Eisenberg, G. & Gronemeyer, R. (1993). Jugend und Gewalt - Der neue Generationenkonflikt oder: der Zerfall der zivilen Gesellschaft. Reinbeck bei Hamburg.

Erdheim, M. (1995). Ethnische Identität und multikulturelle Gesellschaft. In W. Datler & U. Finger-Trescher & Ch. Büttner, (Hrsg.), Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 7 (S. 101 - 119). Mainz: Grünewald.

Ertle, Ch. (1994). Konflikt und Situation - Anmerkungen zum Lehrerhandeln. In C. Ertle & W. Neidhardt, (Hrsg.), Unterricht mit Kindern in Not. Lehrer helfen ihren schwierigen Kindern (S. 98 - 114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ertle, Ch. & Neidhardt, W. (1994). Einführung. In C. Ertle & W. Neidhardt, (Hrsg.), Unterricht mit Kindern in Not. Lehrer helfen ihren schwierigen Kindern (S. 8 - 17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ertle, Ch. & Neidhardt, W. (Hrsg). (1994). Unterricht mit Kindern in Not. Lehrer helfen ihren schwierigen Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Erikson, E. H. (1973). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Ohne Angabe.

Euler, P. (2003). Bildung als „kritische“ Kategorie. Zeitschrift für Pädagogik, 3, 413 – 421.

Fatke, R. (1981). Die Phantasie und das Selbst des Kindes. In G. Bittner, (Hrsg.), Selbstwerden des Kindes - Ein neues tiefenpsychologisches Konzept (S. 181 - 190). Fellbach bei Stuttgart: Ohne Angabe.

Fatke, R. (1985). „Krümel vom Tisch der Reichen“? Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik

und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 47 - 60). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Fatke, R. (1986). Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse am Beispiel von Phänomenen des Kinderlebens. Unveröffentlichter Vortrag an der Universität Hamburg vom 10. 11. 1986

Feuser, G. (1984). Integration. In E. Reichmann (Hrsg.), Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften (S. 299 - 305). Solms-Oberbiel: Oberbiel.

Feuser, G. (2000). Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - Eine Paradigmendiskussion. Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In F. Albrecht & A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen (S. 20-44). Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Feuser, G. (2001). Integration als kulturelle Notwendigkeit und ethische Verpflichtung. Integrations News. Initiative Soziale Integration. Nachlese zum Symposium Integration zwischen Recht und Realität, 3/01, 3-6.

Figdor, H. (1983). Der Beitrag der Psychoanalyse für die Pädagogik der ersten fünfzehn Lebensmonate. - Dissertation an der Universität Wien.

Figdor, H. (2001a). Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. (7. Aufl.). Mainz: Grünewald.

Figdor, H. (2001b). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik (S.63 - 99). (unv. Neuaufl.). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Figdor, H. (2001c). Mythos „Verhaltensstörung“: Wer stört wenn? Denkanstöße für einen anderen Umgang mit pädagogischen Problemen in Kindergarten und Schule. In Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hrsg.), Psychoanalyse für Pädagogen (S. 102 - 118). Wien: Picus.

Franz, I. (1994). Wir bauen ein „Ökohaus“- alte Reformpädagogik oder moderne Schule? In Ch. Ertle & W. Neidhardt (Hrsg.), Unterricht mit Kindern in Not. Lehrer helfen ihren schwierigen Kindern (S. 18-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Freud, S. (1916-1917). Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In S. Freud, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Und neue Folge, Copyright 1916-1933, Studienausgabe, Bd.I. Frankfurt/Main: Ohne Angabe.

Freud, S. (1927). Nachwort zu „Die Frage der Laienanalyse“. GW 14, S. 287-296.

Freud, S. (1969). Darstellungen der Psychoanalyse. Frankfurt: Ohne Angabe.

Freud, S. (1974). Geleitwort. In A. Aichhorn, Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung (S. 7 - 8). (8. unv. Aufl.). Stuttgart/Wien.: Hans Huber.

Freud, S. (1977). Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur. In Bücher des Wissens. Frankfurt/ Main: Fischer

Fritz, J. (1974). Emanzipatorische Gruppendynamik. München: Ohne Angabe.

Frühauf, T. (1994). „Wir entscheiden!“. - Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung. In T. Hofmann & B. Klingmüller (Hrsg.), Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik (S. 51 - 65). Berlin: Ohne Angabe

Füchtner, H. (1978). Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen. Psyche, 32, S. 193-210.

Füchtner, H. (1979). Einführung in die psychoanalytische Pädagogik. Frankfurt/Main, New York: Campus.

Füchnter, H. (2001). Psychoanalytische Pädagogik als kritische Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik (S. 148 - 166). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Furtmüller, C. (1914). Vorwort zur ersten Auflage von Adler& Furtmüller.

Garnitschnig, K. (1994). Gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder. Erziehung und Unterricht - Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 6/94, 339 - 349.

Garz, H. - G. (1994). Ist der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern lernnbar? Anmerkungen zum Forschungsgegenstand Balintgruppe für Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe. In Ch. Ertle & W. Neidhardt (Hrsg.), Unterricht mit Kindern in Not. Lehrer helfen ihren schwierigen Kindern (S. 114-132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gerspach, M. (1981). Kritische Heilpädagogik. Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik. Band 12. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie. Verlagsabteilung.

Giesecke, H. (1987). Über die Antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“. Zeitschrift für Pädagogik, 33, 401-406.

Goetze, H. (1994). (Hrsg.). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Innovationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Goffman, E. (1974). Stigma - Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main.

Goglauer, W. (1995). Die neuen Medien verändern die Welt. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videofilme, Computer- und Videospiele, der Werbung und Musikvideoclips (3. erw. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Göppel, R. & Fröhlich, V. & Uhl B. (1985). Psychoanalyse und Pädagogik - ein Miteinander, Gegeneinander oder Durcheinander zweier Disziplinen. In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 167-186). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Gottschalch, W. (1992). Wunschselbst, virtuelles Selbst und Arbeit. In R. Hörster & B. Müller (Hrsg.), Jugend, Erziehung und Psychoanalyse (S. 101-116). Neuwied, Berlin, Kriftel: Luchterhand.

Grösche, M. (1994). Zur Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik. Exemplarische Zugänge zur Psychoanalytischen Pädagogik oder besser: psychoanalytisch orientierten Pädagogik. Ammersbeck bei Hamburg: Verlag an der Lottbek.

Gröschke, D. (1997). Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen (2. Aufl.). München; Basel: Ohne Angabe.

Guardini, R. (1955). Welt und Person (4. Aufl.). Würzburg: Ohne Angabe

Gudjons, H. (2006). Pädagogisches Grundwissen (9., neu bearbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Gukenbiehl, H. C. (1973). Sozialisation als gesellschaftsbedingter und gesellschaftsrelevanter Prozeß. In Soziologie für Pädagogen. Beiträge zum erziehungswissenschaftlichen Studium. Stuttgart: Enke.

Habermas, J. (1974). Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In J. Habermas, Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus (S. 92-126). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Habermas, J. (1976). Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M.: Ohne Angabe.

Haesler, L. (2000). Das ödipale Dreieck - Lebensgeschichtliches Ereignis oder psychische Struktur? In B. Ahrbeck & J. Körner (Hrsg.), Der vergessene Dritte - Ödipale Konflikte in Erziehung und Therapie (S. 25 - 49). Neuwied, Kriftel, Berlin.

Haller, M. (2000). Die soziale Lage der Kinder in der modernen Konsumgesellschaft. In Kinderbüro Edition 2000, Ist die Kindheit noch zu retten? Entwicklungschancen und Zukunftsaussichten für die Kinder unserer Zeit (S. 59 - 60). Ohne Angabe.

Hartmann, H. (1960). Ich-Psychologie und Anpassungsprobleme. Stuttgart: Ohne Angabe.

Heinrich, M. (2002). Kinderschutz oder die Kreise der Steine im Wasser. Österreichische Apotheker-Zeitung, 56 (26), 1248-1251.

Heitger, M. (1970). Erziehen - Lehren - Lernen. Wien: Überreuter.

Heitger, M. (1976). Die Anwendung des Bildungsbegriffes auf das behinderte Kind. In Heilpädagogik - Gegenwart und Zukunft (S. 45-56). Berlin: Marhold

Heitger, M. (1980). Pädagogik als Wissenschaft. In W. Spiel (Hrsg), Konsequenzen für die Pädagogik (Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 11, S. 199-220). Zürich: Kindler.

Heitger, M. (1984a). Zum Verhältnis von Pädagogik und Therapie aus der Sicht der Pädagogik. In M. Heitger & W. Spiel (Hrsg.), Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik (S. 64 - 80). München: Reinhardt.

Heitger, M. (1984b). Der Ausgang: Bildsamkeit als Prinzip, Fall und Aufgabe. In W. Datler & T. Reinelt (Hrsg.), Psychotherapie als Hilfe für das Kind. München: Reinhardt.

Heitmeyer, W. & Peter, J. (1992). Jugendliche Fußballfans (2. Aufl.). Weinheim/ München.

Heizer, M. (2003). „...dring bis auf der Seele Grund!“. Bildung als spirituelle Dimension. In A. A. Bucher & K. Lauermann & E. Walcher (Hrsg.), ...wessen der Mensch bedarf. Bildungsideale im Wettstreit (S. 94 - 107). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co KG.

Helsper, W. (1995). Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (S. 15-34). Opladen.

Henley, N. (1991). Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation. Frankfurt am Main: Fischer.

Hirblinger, H. (2000). Unterrichtswirklichkeit. Über dyadische und trianguläre Aspekte des pädagogischen Bezugs in schulischen Lernprozessen. In B. Ahrbeck & J. Körner (Hrsg.), Der vergessene Dritte - Ödipale Konflikte in Erziehung und Therapie (S. 119 - 135). Neuwied, Kriftel, Berlin.

Hofmann, Ch. (1985). Was macht Lehrerarbeit so anstrengend? Einige psychoanalytische Aspekte zu Formen der Abwehr innerhalb der Lehrerarbeit. In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 137-149). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Horn, K. (1974). Das Psychoanalytische als Teil eines sozialwissenschaftlichen Krankheitskonzepts. In M. Muck, K. Schröter & R. Klüwer & U. Eberenz & K. Kennel & K. Horn, Information über Psychoanalyse. Theoretische, therapeutische und interdisziplinäre Aspekte (S. 137-175). Frankfurt: Ohne Angabe.

Hörmann, G. (1988). Kinder. In G. Hörmann & F. Nestmann (Hrsg.), Handbuch der Psychosozialen Intervention (S. 196 - 214). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hörmann, G. & Nestmann, F. (Hrsg.). (1988). Handbuch der Psychosozialen Intervention Opladen: Westdeutscher Verlag

Horkheimer, M. (1936). Autorität und Familie in der Gegenwart. In D. Claessens & P. Milhofer (Hrsg.), Familiensoziologie. Frankfurt: Fischer-Taschenbuch.

Horkheimer, M. (1968). (Hrsg.). Studien über Autorität und Familie. In Kritische Theorie, Bd.1, (S. 277-360). Paris.

Hörster, R. & Müller, B. (1992). (Hrsg.). Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Neuwied, Berlin, Kriftel: Luchterhand.

Hurrelmann, B. (1998). Leseförderung. In H. Dichanz (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienforschung Konzepte, Themen, Ergebnisse (S. 129-138). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Hüther, G. (2003). Was Kinder brauchen. Neuere Erkenntnisse aus der Hirnforschung. In A. A. Bucher & K. Lauermann & E. Walcher (Hrsg.), ...wessen der Mensch bedarf. Bildungsideale im Wettstreit (S. 44 - 59). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co KG.

Jantzen, W. (1974). Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen: Jarick.

Jantzen, W. (1976). Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In Zeitschrift für Heilpädagogik, 27. Jg., 428 - 436.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. Public Opnion Quarterly.

Katzenbach, D. & Ruth, J. (2008). Lernen – Lernstörung – Triangulierung. Zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition bei Lernprozessen. In F. Dammasch & D. Katzenbach & R. J. Ruth (Hrsg.), Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht (S. 59 – 81). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Kilian, H. (1971). Das enteignete Bewußtsein. Neuwied: Ohne Angabe.

Kinderbüro Edition (2000). Ist die Kindheit noch zu retten. Entwicklungschancen und Zukunftsaussichten für die Kinder unserer Zeit. Dokumentation der Vortragsreihe - Wintersemester 1999/2000. Ohne Angabe.

Kippert, K. (1974). (Hrsg.). Soziologie für die Schule (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Klafki, W. (1984). Das pädagogische Verhältnis und die Gruppenbeziehungen im Erziehungsprozeß. In W. Klafki & G.M. Rückriem &. W. Wolf &. R. Freudenstein &.

H.-K. Beckmann &. K.-C. Lingelbach &. G. Iben &. J. Diederich, Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung (S. 53 - 84). Frankfurt/Main: Fischer.

Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Ohne Angabe.

Klafki, W. (1993). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch.konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.

Klafki, W. & Rückriem, G. M. &. Wolf, W. &. Freudenstein, R. &. Beckmann, H.-K. &. Lingelbach, K.-C. &. Iben, G. &. Diederich, J. (1984). Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung. Frankfurt/Main: Fischer.

Klauer, K. J. (1967). Lernbehindertenpädagogik. In H. Jussen (Hrsg.), Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe (S. 145 - 180). München: Ohne Angabe.

Klippert, K. (Hrsg.). (1974). Soziologie für die Schule (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Kobi, E. E. (1980). Heilpädagogik als Dialog. In A. Leber (Hrsg.), Heilpädagogik (S. 61 - 94). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kohut, H. (1981). Die Heilung des Selbst (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

König, R. (1966). Soziologie der Familie. In Gehlen/Schelsky, Lehrbuch der Soziologie (S. 121 ff). Düsseldorf: Ohne Angabe.

Körner, J. (1980). Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. Psyche 34, 769-789. Ohne Angabe.

Krebs, H. (1994). Traditionelle Familienstrukturen und geschlechtsspezifische Verarbeitungsformen in der Trennungsberatung. In A. Eggert-Schmidt Noerr & V. Hirmke-Wessels & H. Krebs (Hrsg.), Das Ende der Beziehung? Frauen, Männer, Kinder in der Trennungskrise (S. 103-132). Mainz: Grünewald.

Kuhn, Th. S. (1967). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (2. rev. und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp

Kuhn, H. M. (1984). Menschenbild (Anthropologie). In E. Reichmann (Hrsg.), Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften (S. 427 - 433). Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

Lacan, J. (1986). Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse. In Schriften I, S. 108. Weinheim: Ohne Angabe.

Landesschulrat für Steiermark (Hrsg.). (2002). 1. Bildungsbericht des Landesschulrates für Steiermark. Graz: Ohne Angabe.

Lang, H. (1990). Wirkfaktoren der Psychotherapie. Berlin/Heidelberg/New York.

Lazar, R. A. (2000). Die klinische Bedeutung des Ödipuskomplexes heute - mit Beispielen aus der Kinder- und Jugenddlichenpsychotherapie und der Säuglingsbeobachtung. In B. Ahrbeck & J. Körner (Hrsg.), Der vergessene Dritte - Ödipale Konflikte in Erziehung und Therapie (S. 87 - 95). Neuwied, Kriftel, Berlin.

Lauterbach, R. (2003). Zur Welt und zu sich selber kommen. Kindliche Entwicklung im Zusammenhang mit Lernen und Bildung. In A. A. Bucher & K. Lauermann & E. Walcher (Hrsg.), ...wessen der Mensch bedarf. Bildungsideale im Wettstreit (S. 60 - 74). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co KG.

Leber, A. (1976). Vorwort. In M. Schäfer, Musiktherapie als Heilpädagogik. Frankfurt: Ohne Angabe.

Leber, A. (1977). Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie. In A. Bürli (Hrsg.), Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik (S. 81-91). Luzern: Ohne Angabe.

Leber, A. (1979). Heilpädagogik - Was soll sie heilen? In F. Schneeberger (Hrsg.), Erziehungserschwernisse, Antworten aus dem dem Werk Paul Moors (S. 59 - 77). Lutzern: Ohne Angabe.

Leber, A. (1985). Wie wird man „Psychoanalytischer Pädagoge“?. In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 151-165). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Leber, A. & Reiser, H. (Hrsg.). (1972). Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Neuwied/Berlin: Ohne Angabe.

Lindmeier, C. (1993). Behinderung - Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhard.

Lipowatz, Th. (1998). Politik der Psyche. Eine Einführung in die Psychopathologie des Politischen. Wien: Ohne Angabe.

Litt, Th. (1921). Die Methodik des pädagogischen Denkens. Kant-Studien, 26, 17-51.

Lorenzer, A. (1973). Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lorenzer, A. (1974). Die Wahrheit psychoanalytischer Erkenntnis. Frankfurt: Ohne Angabe.

Lorenzer, A. (1976). Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lorenzer, A. (1977a). Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/Main.

Lorenzer, A. (1977b). Sprachspiel und Interaktionsformen. Frankfurt: Ohne Angabe

Lotz, W. (2008). Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz und die Struktur der Triangularität. In F. Dammasch & D. Katzenbach & R. J. Ruth (Hrsg.), Triangulierung (S. 217 – 232). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Luckmann, B. & Luckmann, Th. (1983). Wissen und Vorurteil. Kurseinheit 2: Funktionen und Auswirkungen. Studienbrief 3154. Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule.

Main, M. (1997). Desorganisation im Bildungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung (S. 120 - 140). Stuttgart: Klett-Cotta.

Mantler, R. (2007). Schulversuch: Mehr Disziplin bitte! Psychologie heute Compact, 16, 39 - 43.

Markowetz, R. (2001). Soziale Integration von Menschen mit Behinderung. In G. Cloerkes, Soziologie der Behinderten. Eine Einführung (S. 171 - 231). Heidelberg: Winter.

Marx, R. (2000). Lehr- und Lernprozesse an der Hochschule im Kontext ödipaler Konflikte. In B. Ahrbeck & J. Körner (Hrsg.), Der vergessene Dritte - Ödipale Konflikte in Erziehung und Therapie (S. 136 - 149). Neuwied, Kriftel, Berlin.

Marzahn, C. (1992). Siegfried BERNFELD - Kleiner Versuch einer Selbstverständigung. In R. Hörster & B. Müller (Hrsg.), Jugend, Erziehung und Psychoanalyse (S. 223-225). Neuwied, Berlin, Kriftel: Luchterhand.

Maturana, H. & Varela, F. J. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern / München: Scherz.

Maurer, N. (2003). Chaostheorie und fraktale Mathematik. Österreichische Apotheker-Zeitung, 57 (19), 902-904.

Mentzos, S. (2000). Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven. (17. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer

Merleau-Ponty, M. (1994). Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Ohne Angabe.

Meyrowitz, J. (1990a). Überall und nirgends dabei. Die Fernseh-Gesellschaft I. Weinheim und Basel: Beltz.

Meyrowitz, J. (1990b). Wie die Medien unsere Welt verändern. Die Fernseh-Gesellschaft II. Weinheim und Basel: Beltz.

Mieth, D. (2002). Ethik im Zeitalter der Biotechnik. Was wollen wir können?. Österreichische Apotheker-Zeitung, 56 (18), 862 - 876.

Miller, R. (1986). Einführung in die Ökologische Psychologie. Kurseinheit 1 - 4. Studienbrief 3252. Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule.

Mitscherlich, A. (1963). Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München: Piper.

Mitscherlich, A. (1966). Krankheit als Konflikt. Studien zur psychosomatischen Medizin. Bd. I. Frankfurt: Ohne Angabe.

Montessori, M. (1977). Erziehung zum Menschen. Montessori.Pädagogik heute. München: Ohne Angabe.

Montessori, M. (1988). In P. Oswald & G. Schulz Benesch (Hrsg.), „Kosmische Erziehung“. Freiburg-Basel-Wien: Herder.

Moser, V. (2000). Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In F. Albrecht & A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen (S. 45 - 57). Neuwied/Berlin: Luchterhand

Muchitsch, I. (2003). Homeopathy bridging the Gape. Österreichische Apotheker-Zeitung, 57 (18), 848-856.

Muck, M. (1980). Psychoanalyse und Schule. Stuttgart.

Muck, M. (2001). Psychoanalytisches Basiswissen. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik (S. 13 - 62). (unveränderte. Neuaufl. der Ausgabe des Mattthias-Grünewald-Verlages, 1993). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Muck, M. &. Trescher H.-G. (Hrsg.). (2001). Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. (unveränderte Neuaufl. der Ausgabe des Mattthias-Grünewald-Verlages, 1993). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Mühlbauer, K. R. (1980). Sozialisation. München: Fink.

Müller, H. (1974). Kindheit und Gesellschaft. In K. Kippert (Hrsg.), Soziologie für die Schule (S.101 - 111). (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Müller, B. (1992). Sisyphos und Tantalus - Bernfelds Konzept des >>Sozialen Ortes<< und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik. In R. Hörster & B. Müller (Hrsg.), Jugend, Erziehung und Psychoanalyse (S. 59-74). Neuwied, Berlin, Kriftel: Luchterhand.

Müller, B. (2001). Gesellschaftliche und soziale Bedingungen: Die Bedeutung des „sozialen Ortes“ für die psychoanalytische Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik (S. 130 - 147). (unverändete Neuauflage der Ausgabe des Mattthias-Grünewald-Verlages, 1993). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Müller, B. & Trescher H. G. (1995). Analyse und Praxis. Eine Einführung in Siegfried Bernfelds Sozialpädagogik. In F. Barth, Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Zum Gedenken an Hans-Georg Trescher (S. 57- 68). Darmstadt: Bogen Verlag.

Müller-Pozzi, H. (1991). Psychoanalytisches Denken. Teil II: Das Unbewusste und die Sinnlichkeit. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber

Muth, J. (1997). Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In H. Eberwein (Hrsg.), Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (S. 17 - 24). (4. unveränderte. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Myschker, N. (1994). Psychosozial deformierte Kinder und Jugendliche fordern heraus - Pädagogisch-therapeutische Hilfe als Hauptaufgabe künftiger professioneller Erziehung?

In H. Goetze (Hrsg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen - Innovationen (S. 14 - 40). Bad Heilbrunn: Klinhardt.

Naatz, T. (1995). Psychoanalyse und Wirklichkeit. In K. Bell & K. Höhfeld (Hrsg.), Psychoanalyse im Wandel (S. 22 - 31). Gießen.

Nave-Herz, R. (Hrsg.). (1981). Erwachsenensozialisation. Ausgewählte Theorien und empirische Analysen. Weinheim/Basel: Beltz.

Nedelmann, C. (1999). Der Wahrheitskern in der Konstruktion des Ödipus-Komplexes. In L. Gast & J. Körner, Psychoanalytische Anthropologie II – ÖdipalesDenken in der Psychoanalyse. Tübingen: edition discord, 1999, 44 – 61.

Neidhardt, W. (1984). Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zur Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Studienbrief 3466. Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule.

Neidhardt, W. (1985). Psychoanalytische Didaktik? In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 95-116). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Neidhardt, W. (1977). Kinder, Lehrer, und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. München: Ohne Angabe.

Neidhardt, W. (1994). Die Be-Deutung des Lehrers im pädagogischen Feld der Beziehungsstörungen. In C. Ertle & W. Neidhardt, (Hrsg.), Unterricht mit Kindern in Not. Lehrer helfen ihren schwierigen Kindern (S. 84 - 97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neukäter, H. (1994). Verhaltensstörung und Kognition. In H. Goetze (Hrsg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen -Innovationen- (S. 156-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Niedergesäß, B. (2008). Das Fremde und das Dritte. In F. Dammasch & D. Katzenbach & R. J. Ruth (Hrsg.), Triangulierung (S. 169 – 194). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Nipkow, K. E. (1973). Beruf und Person des Lehrers. Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie des Lehrers. In K. Betzen & K.E. Nipkow (Hrsg.), Der Lehrer in Schule und Gesellschaft (S. 113 - 139). München: Ohne Angabe.

Nohl, H. (1961). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main: Ohne Angabe.

Noy, A. (1969). Revisions of the Psychoanalytic Theory of the Primary Process. Int. J. Psycho. Anal. 50, 155-178.

Olechowski, R. (1988). Grundsätzliche Überlegungen zu einem Unterricht ohne Leistungsgruppen. Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 8/88, 474 - 480.

Olivier, Ch. (1997). Die Söhne des Orest. Ein Plädoyer für Väter. (ungekürzte Ausgabe). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & KG.

Osborn, R. (1970). Marxismus und Psychoanalyse. Frankfurt: Ohne Angabe.

Parin, P. & Parin-Matthey, G. (1978). Der Widerspruch im Subjekt. Die Anpassungsmechanismen des Ich und die Psychoanalyse gesellschaftlicher Prozesse. In P. Parin, der Widerspruch im Subjekt. Ethnopsychoanalytische Studien. Frankfurt am Main.

Parsons, T. (1968). Das Inzesttabu und seine Beziehung zur Sozialstruktur und Sozialisation des Kindes. In T. Parsons, Sozialstruktur und Persönlichkeit (S. 73 - 98). Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.

Parsons, T. (1979). Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/Main,; Fachbuchhandlung für Psychologie. Verlagsabteilung.

Perner, A. (2007) Das Drängen des Triebes und die postmoderne Nervosität. In B. Ahrbeck (Hrsg.), Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie (S. 73 - 94). Stuttgart: Kohlhammer.

Postman, N. (1983). Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/Main: Fischer.

Prengel, A. (1990). Perspektiven der Integration. Integration als pädagogisches Problem? In H. Deppe-Wolfinger & A. Prengel & H. Reiser, Integrative Pädagogik in der Grundschule (S. 273 - 291). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Prengel, A. (1993). Päädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in kultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.

Prengel, A. (1997). Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationdpädagogik. In H. Eberwein (Hrsg.), Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (S. 93 - 98). (4. unv. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Prengel, A. (2000). Interdiskursive Heterogenität - Zum Verhältnis von Integrationspädagogik, Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik. In F. Albrecht & A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen (S. 74-83). Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Pressel, A. (1980). Einführung in die Familiensoziologie. Kurseinheit 2. Studienbrief 3153. Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule.

Pressel, A. (1981). Einführung in die Familiensoziologie. Kurseinheit 1. Studienbrief 3153. Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule.

Preuss-Lausitz, U. & Büchner, P. & Fischer-Kowalski, M. & Geulen, D. & Karsten, M.E. & Kulke, C. & Rabe-Kleberg, U. & Rolff, H.-G. & Thunemeyer, B. & Schütze, Y. & Seidl, P. & Zeiher, H. & Zimmermann, P. (1995). Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg (4. unverändete Aufl.). Weinheim und Bael: Beltz.

Rath, W. & Hudelmayer, D. (Hrsg.). (1985). Handbuch der Sozialpädagogik. Band 2. Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Berlin: Marhold.

Reich, K. (2005). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Reichmann, E. (Hrsg.). (1984). Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

Reichmann, E. (1984). Isolation. In E. Reichmann (Hrsg.), Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften (S. 310 - 317). Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

Reichwein, R. (1998a). Sozialisation im Jugendalter. Eine kritische Einführung in soziologisch relevante Theorien.. Kurseinheit 1: Einführung in empirische und theoretische Probleme des Jugendalters. Studienbrief 3174. Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule.

Reichwein, R. (1998b). Sozialisation im Jugendalter. Eine kritische Einführung in soziologisch relevante Theorien.. Kurseinheit 2: Sozialisationstheoretische Konzeptionen der Jugendphase. Studienbrief 3174. Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule.

Reichwein, R. (1998c). Sozialisation im Jugendalter. Eine kritische Einführung in soziologisch relevante Theorien.. Kurseinheit 3: Weitere sozialisationstheoretische Konzeptionen und Konsequenzen. Studienbrief 3174. Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule.

Reiser, H. (1990). Perspektiven der Integration. Ergebnisse der Untersuchung. In H. Deppe-Wolfinger & A. Prengel & H. Reiser, Integrative Pädagogik in der Grundschule (S. 259 - 272). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Rendtorff, B. (2003). Bildung, Geschlecht und Differenz. Zum Umgang mit Differenzen. In A. A. Bucher & K. Lauermann & E. Walcher (Hrsg.), ...wessen der Mensch bedarf. Bildungsideale im Wettstreit (S. 32 - 43). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co KG.

Rock, K. (2001). Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung (1. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. Zugl.: Hagen, Univ., Diss.

Rohde-Dachser, CH. (1991). Implizite Eltern-und Familienbilder im Diskurs der Psychonalyse. In Borer/Ley, a.a.O.

Rolff, H. - G. (1995). Massenkonsum, Massenmedien und Massenkultur - Über den Wandel kindlicher Aneignungsweisen. In U. Preuss-Lausitz u.a., Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg (S.153-167). Weinheim und Basel: Beltz.

Rolff, H - G. & Zimmermann, P. (1985). Kindheit im Wandel. Kurseinheit 1. Studienbrief 3181. Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule.

Rotmann, M. (1981). Der Vater der frühen Kindheit – ein strukturbildendes drittes Objekt. In G. Bittner (Hrsg.), Selbstwerden des Kindes. Ein neues tiefenpsychologisches Konzept. Fellbach: Bonz.

Sander, A. (1997). Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In H. Eberwein (Hrsg.), Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (S. 99 - 115). (4. unv. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Scarbath, H. (1979). Unser Wissen ist Stückwerk. Plädoyer für ein mehr-perspektivistisch-dialogisches Verständnis von Erziehungswissenschaft. In B. Claußen & H. Scarbath (Hrsg.), Konzepte einer Kritischen Erziehungswissenschaft (S. 204 - 224). München.

Scarbath, H. (1985). Was heißt Jugendliche heute verstehen? In M. Affolderbach (Hrsg.), Mit einander leben lernen. Zum Gespräch der Generationen in der christlichen Gemeinde (S. 71 - 82). Gütersloh: Ohne Angabe.

Scarbath, H. (1992). Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen. Donauwörth: Ohne Angabe.

Schäfer, G. E. (1985). Phantasieren, Spielen, Lernen. Über einige Möglichkeiten psychoanalytischer Pädagogik. In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 117 - 135). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Schelsky, H. (1957). Schule und Erziehung in der Industriegesellschaft, weltbild und Erziehung 20. Würzburg: Ohne Angabe.

Schenk, H. (2000). Wieviel Mutter braucht das Kind? Der Mythos von der guten Mutter (3. Aufl.). Köln: Kiepenheuer& Witsch.

Schmidbauer, W. (1977). Die hilflosen Helfer. Über die seeliche Problematik der helfenden Berufe. Reinbeck: Ohne Angabe.

Schockenhoff, E. (1993). Ethik des Lebens. Ein theologischer Grundriß. Mainz: Ohne Angabe.

Schöler, J. (1996). Methodisch-Didaktische Aspekte integrativen Unterrichts. Studienbrief 04092. Hagen: FernUniversität - Gesamthochschule.

Schönwiese, V. (1997). Behinderung und Pädagogik - eine Einführung aus Sicht behinderter Menschen. Studienbrief 04097. Hagen: FernUniversität - Gesamthochschule.

Schröter, K. (1974). Psychoanalytischer Dialog und alltägliche Kinderpsychotherapie. In M. Muck., u.a., Information über Psychoanalyse. Theoretische, therapeutische und interdisziplinäre Aspekte (S. 45 - 63). Frankfurt: Suhrkamp

Schulte, B. & Trenk-Hinterberger, P. (1988). Bundessozialhilfegesetz (BSHG) mit Durchführungsverordnungen und Erläuterungen. (2. Aufl.). München: Beck.

Schweiggert, A. (2003). Mit Humor und Phantasie. Karikaturen, Fotografien und Bücher von Rudi Seitz. In A. A. Bucher & K. Lauermann & E. Walcher (Hrsg.), ...wessen der Mensch bedarf. Bildungsideale im Wettstreit (S.150 - 158). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co KG.

Seifert-Karb, I. (2008). Wenn drei zu zweit allein sind… Triagnostik der frühen Eltern-Kind-Beziehung. In F. Dammasch & D. Katzenbach & R. J. Ruth (Hrsg.), Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht (S. 111 – 130). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Seiverth, A. (2003). Für des Menschen Menschlichkeit. Ein berufsethischer Ausblick. In A. A. Bucher & K. Lauermann & E. Walcher (Hrsg.), ...wessen der Mensch bedarf. Bildungsideale im Wettstreit (S.75- 93). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co KG.

Seve, L. (1972). Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt: Ohne Angabe.

Spangler, G. & Zimmermann, P. (Hrsg.). (1997). Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuutgart: Klett-Cotta.

Speck, O. (1998). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. (4. Aufl.). München/Basel: Reinhardt.

Spiess, W. (1994). Welches Handlungskonzept für meine Zwecke?. Von der Qual der Wahl zu einer rationalen Entscheidung. In H. Goetze (Hrsg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen - Innovationen (S. 58 - 76). Bad Heilbrunn: Klinhardt.

Spitz, R. A. (1971). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre. In Cremerius 1971.

Spitz, R. A. (1976). Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung. Stuttgart: Klett.

Stapf, A. (2006). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit Entwicklung Förderung (3. aktualisierte Aufl.). München: C.H. Beck.

Stegemann, W. (1984). Bildung. In E. Reichmann (Hrsg.), Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften (S. 137 - 144). Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

Steinbacher, K. (1990). Scientific Community. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 4 (S. 209 - 213). Hamburg: Meiner.

Steinert, M. (1973). Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart: Klett.

Stöger, P. (1991). Das Fremde und Ich: Kulturanthropologische und tiefenpsychologische Überlegungen. Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 9/91, 748 - 760.

Strzelewicz, W. (1974). Erziehung und Sozialisation. In K. Klippert (Hrsg.), Soziologie für die Schule (S.181 - 207). (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Sturm, H. (1988). Medienwirkungen – ein Produkt der Beziehungen zwischen Rezipient und Medium. In W. D. Fröhlich u.a. (Hrsg.), Verstellte Welt. Frankfurt: Ohne Angabe.

Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1979). Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person (9. Aufl.). Göttingen/Toronto/Türich: Verlag für Psychologie. Hogrefe.

Theodoropoulos, I. (2004). Ziereereien und Meisterschaft des Ich. Zur Hermeneutik des pädagogischen Bezugs. Unser Weg, 2/2004, 60-66.

Theunissen, G. (1997). Selbstbestimmung und Empowerment handlungspraktisch buchstabiert. Zur Arbeit mit Menschen, die als geistig schwer- und mehrfachbehindert gelten. In U. Hähner u.a. (Hrsg.), Vom Betreuer zum Begleiter - eine Neuorientierung unter dem Paradigma der selbstbestimmung. Marburg: Ohne Angabe.

Thimm, W. (1985). Soziologische Aspekte von Sehschädigung. In W. Rath & D. Hudelmayer (Hrsg.), Handbuch Sonderpädagogik. Band 2. Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten (S. 535-568). Berlin: Marhold.

Trescher, H.-G. (1981). Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute. In „Psychoanalyse“ 1/1981.

Trescher, H.-G. (1985a). Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Grünewald.

Trescher, H.-G. (1985b). Einge Überlegungen zur Frage: Was ist Psychoanalytische Pädagogik? In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 61-66). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Trescher, H. - G. (1992). Der psychoanalytische Beitrag zum Verständnis pädagogischer Beziehungen. In Schulheft 67 (Lernwiderstand & pädagogisches Handeln), 63-71. Wien: Jugend & Volk.

Trescher, H. - G. (1995). Studium und Praxisbezug. Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. In F. Barth, Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Zum Gedenken an Hans-Georg Trescher (S. 69- 102). Darmstadt: Bogen Verlag.

Trescher, H. - G. (2001). Handlungstheoretische Aspekte der psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik (S. 167 - 201). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Vernooij, M. A. (1994). Das Sonderpädagogische Förderzentrum - eine neue Möglichkeit der institutionalisierten Hilfe für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. In H. Goetze (Hrsg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen - Innovationen (S. 41 - 57). Bad Heilbrunn: Klinhardt.

Vester, V. (2002). Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich (29. aktualisierte Aufl.). München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Warzecha, B. (1997). Grundlagen der Verhaltensgestörtenpädagogik (1). Eine psychoanalytisch orientierte Einführung. Hamburg: Lit.

Wegner, Th. (1985). Psyche, Norm und Kontext. Probleme beim Umgang mit psychoanalytischem Wissen in der Pädagogik. In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 81-93). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Werder, L. & Wollf, R. (Hrsg). (1971). Siegfried Bernfeld. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften (Bd. 2). Frankfurt am Main: März.

Weiss, G. (2007). Das gesunde Wirus. In Activie beauty. Das Leichter Leben - Magazin, 5/07, 9 - 11.

Wellendorf, F. (1992). Eine Expetition an die Grenzen der Erziehung - 66 Jahre nach Siegfried Bernfelds >> Sisyphos<<. In R. Hörster & B. Müller (Hrsg.), Jugend, Erziehung und Psychoanalyse (S. 181-195). Neuwied, Berlin, Kriftel: Luchterhand.

Westermeyer, H. (1976). Grundlagenprobleme psychologischer Diagnostik. In K. Pawlik (Hrsg.), Diagnose der Diagnostik (S. 71 - 101). Stuttgart: Klett.

Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hrsg.). (2001). Psychoanalyse für Pädagogen. Wien: Picus.

Winkler, K. (2000). Der Ödipuskomplex - ein Konstrukt zwischen Ideologie und Wirklichkeit. In B. Ahrbeck & J. Körner (Hrsg.), Der vergessene Dritte - Ödipale Konflikte in Erziehung und Therapie (S. 11 - 24). Neuwied, Kriftel, Berlin.

Winnicott, D. W. (1974). Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. The Maturational Processes and the Facilitating Environment. München: Kindler.

Winnicott, D. W. (1976). Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München: Kindler.

Wolff, R. (1992). Antwort von Reinhart Wolff. In R. Hörster & B. Müller (Hrsg.), Jugend, Erziehung und Psychoanalyse (S. 217-220). (Anhang). Neuwied, Berlin, Kriftel: Luchterhand.

Wrong, D. (1973). Das übersozialisierte Menschenbild in der Soziologie. In M. steiner (Hrsg.), Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart: Klett.

Zimmermann, P. (1997). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung (S. 203 - 232). Stuttgart: Klett-Cotta.

Zulliger, H. (1951). Schwierige Kinder. Bern: Huber

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation *Schule als ‚triadischer Raum'. Psychoanalytische Reflexionen zur pädagogischen Arbeit mit „schwierigen" Kindern* selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe.

Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Die vorliegende Dissertation hat zuvor keiner anderen Stelle zur Prüfung vorgelegen.

Es ist mir bekannt, dass wegen einer falschen Versicherung bereits erfolgte Promotionsleistungen für ungültig erklärt werden und eine bereits verliehene Doktorwürde entzogen wird.

Wartberg, den 16. 02. 2011