

Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte

Maria Fürstaller, Wilfried Datler,
Michael Wininger (Hrsg.)

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Psychoanalytische Pädagogik



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die „Psychoanalytische Pädagogik“ bezieht sich zwar in besonderer Weise auf die komplexe Theorietradition der Psychoanalyse, sie versteht sich aber nicht als eine „Bindestrichpädagogik“, die sich nur auf einen ganz spezifischen Adressatenkreis, auf ganz bestimmte institutionelle Handlungsfelder oder auf ganz begrenzte Zielperspektiven konzentriert. Auch geht es ihr weniger um die „Anwendung“ therapeutischer Deutungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Feld als vielmehr darum, in der pädagogischen Reflexion die Dimension des Unbewussten zu thematisieren, die sich in sämtlichen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern zur Geltung bringt: in emotionalen Erfahrungen, in Phantasien und Wünschen der von Erziehung betroffenen Subjekte, als verborgene Motive in pädagogischen Beziehungen und auch im erziehungswissenschaftlichen Forschen, Publizieren und Argumentieren. Da diese Frage nach den unbewussten, undurchschauten Rückseiten- und Schattenphänomenen in nahezu allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielt, versteht sich die Psychoanalytische Pädagogik in gewissem Sinn immer auch als „Allgemeine Pädagogik“, und vertritt dabei den Standpunkt, dass der Pädagogik grundsätzlich eine wichtige Dimension fehlt, wenn sie diesen Fragestellungen wenig Beachtung schenkt.

Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der DGfE-Sektion „Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung“ pflegt dabei seit vielen Jahren die Tradition, mit Vertretern und Vertreterinnen aus anderen Kommissionen/Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einen fachlichen Austausch zu treten.

Der Vorstand

Maria Fürstaller
Wilfried Datler
Michael Winingen (Hrsg.)

Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0192-6 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0413-2 (eBook)

ISSN 2365-8010

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Über das Buch

Der Band versammelt aktuelle Beiträge zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik und ihrem Selbstverständnis. Diese Schwerpunktsetzungen finden sich im vorliegenden Band in dreifacherweise wieder:

Der erste Teil des Bandes ist dem Selbstverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik im *Spannungsfeld zwischen Psychoanalyse und Pädagogik* gewidmet. Dabei werden u.a. theoriegeschichtliche Aspekte der beiden Referenzdisziplinen aufgegriffen, mit den Entwicklungen und der Diskussion um das Grundverständnis von Psychoanalytischer Pädagogik in Verbindung gebracht und in Hinblick auf Fragen zum Setting, zur Methode oder auch zur Technik einer psychoanalytisch inspirierten bzw. orientierten Pädagogik diskutiert.

Im zweiten Teil des Bandes werden Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik unter *historischen, gesellschaftlichen und transdisziplinären* Gesichtspunkten diskutiert. Hierbei wird einerseits die Relevanz bestimmter (vergängerer und gegenwärtiger) Grundauffassungen von Psychoanalytischer Pädagogik für disziplininterne und disziplinübergreifende Entwicklungen erörtert. Andererseits wird auch ein sozial-psychologisch-psychoanalytisches Verständnis vorgestellt, mit Hilfe dessen gegenwärtige gesellschaftliche Prozesse kritisch beleuchtet werden.

Der dritte und letzte Teil des Bandes ist der Frage gewidmet, in welcher Weise verschiedene Grundauffassungen von Psychoanalytischer Pädagogik *in Bereichen der erziehungswissenschaftlichen Praxis* zum Tragen kommen. Dabei wird auf die Bedeutung bestimmter Vorstellungen von Psychoanalytischer Pädagogik für das Feld der Schule und für die Arbeit mit traumatisierten Menschen eingegangen. Überdies widmet sich dieser Abschnitt der Frage, wie psychoanalytische Ansprüche im Bereich psychoanalytisch-pädagogischer Forschung eingelöst werden können. Dies wird am Beispiel eines geragogischen Forschungsprojektes deutlich gemacht.

Regarding this Book

The present volume collates a number of recent contributions to the history of psychoanalytic pedagogy and its self-conception. The positing of these points of gravity can be found here in a threefold way:

The first part of the book is given over to a presentation of the self-conceptualisation of psychoanalytic pedagogy as seen against the background of the *relationship between psychoanalysis and education*. In the course of this survey, aspects of the history of both disciplines are highlighted and inter-connected with the developments and the discussions regarding the self-conception of psychoanalytic pedagogy. In addition, they are also discussed in relation to questions regarding the setting, the methods and the techniques relating to a psychoanalytically inspired or oriented pedagogy.

In the second part, aspects of psychoanalytic pedagogy are discussed in the light of *historic, societal and transdisciplinary perspectives*. In the process, the relevance of certain (past and current) basic precepts of psychoanalytic pedagogy are given due consideration for developments within and beyond the discipline. In addition, also, a social-psychological psychoanalytic understanding of psychoanalytical pedagogy is introduced, which is oriented towards a social-psychological mode of critically illuminating certain societal processes of the present day.

The third and final part of this volume is devoted to the question of how and in which way the various basic conceptions of psychoanalytic pedagogy come to bear on different *areas of educational practice and educational research*. Here, the emphasis of the inquiry is placed, in a particular way, on the significance of certain conceptualisations of psychoanalytic pedagogy in such subject areas as the school and working with traumatised people. In addition, this section deals with the question of how a psychoanalytic approach may be employed in the area of educational research. This is made clear by the example of a research project concerning the topic of social work with the elderly.

Inhalt

Wilfried Datler, Maria Fürstaller, Michael Wininger

Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik und zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Eine Einführung in den Band9

Teil I

Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik im Spannungsfeld zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Günther Bittner

Was ist das Psychoanalytische an der Psychoanalytischen Pädagogik?33

Volker Fröhlich

Was ist das Pädagogische an der Psychoanalytischen Pädagogik?41

Rolf Göppel

Bin ich ein „Psychoanalytischer Pädagoge“ –
und falls ja, in welchem Sinne?53

Teil II

Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik aus historischer, gesellschaftlicher und transdisziplinärer Perspektive

Johannes Gstach

Die Seele und ihre dunkle Seite. Zur Entwicklungsgeschichte der Idee des „Unbewussten“71

Barbara Neudecker

Persönliche Bemerkungen zu August Aichhorns Briefwechsel mit Anna Freud und Kurt Robert Eissler95

Josef Christian Aigner

Eine gesellschaftskritische Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik im Gedenken an August Aichhorn109

Heiner und Annedore Hirblinger

Die Ordnung der Diskurse in der Psychoanalytischen Pädagogik – Fokussierungen und Inputs zur Arbeit in der „Kommission Psychoanalytische Pädagogik“	123
---	-----

Valentin Rumpf

Vom Fehlen eines (post-)modernen Bildungsbegriffs (in) der Psycho- analytischen Pädagogik – verpasste und vermiedene Chancen einer transdisziplinär-systematischen Verortung des psychoanalytisch- pädagogischen Selbstverständnisses	141
--	-----

Teil III

Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik in Bereichen der erziehungswissenschaftlichen Praxis

David Zimmermann

Psychoanalytisches Fallverstehen als Methode schulischer Traumapädagogik.....	163
--	-----

Jean-Marie Weber

Von der möglichen Bedeutung des psychoanalytischen Ansatzes von Lacan für das pädagogische Feld	175
--	-----

Wilfried Datler

Ethnographisches Forschen im geragogischen Bereich: Über emotionale Prozesse und die „Optimalstrukturierung“ des Forschungsfeldes.....	193
---	-----

Hendrik Trescher

Von der Re- zur Dekonstruktion von Demenz. Objektiv-hermeneutische Analysen und darüber hinaus.....	217
--	-----

Kathrin Trunkenpolz

„I wart auf an, der ma ane am Schädli gibt, dann war's aus.“ Zur Bedeutung des Schmerzlichen im Rahmen psycho- analytisch orientierter Einzelfallforschung nach dem Tavistock-Konzept.....	235
---	-----

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	251
--	-----

Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik und zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Eine Einführung in den Band

Wilfried Datler, Maria Fürstaller, Michael Wininger

Zusammenfassung

Im Beitrag wird die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung ihrer Institutionalisierung skizziert. In besonderer Weise wird auf jenen Prozess verwiesen, der 1993 zur Einrichtung der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) geführt hat. Die AutorInnen betonen, dass es damit erstmals zu einer überregionalen Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik innerhalb der akademischen Pädagogik gekommen ist. Sie gehen auf einige Folgen dieser Institutionalisierung ein, zu denen auch eine Zunahme der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik zu zählen ist. Abschließend wird ein Ausblick auf die Gliederung und auf die Beiträge des Bandes gegeben, die allesamt der Auseinandersetzung mit diesen beiden Schwerpunktthemen gewidmet sind.

Schlüsselbegriffe: Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik, Selbstverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik, Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik, Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Summary

Some remarks about the self-conception of psychoanalytic pedagogy and the history of its institutionalization. An introduction to the volume

In the paper the history of psychoanalytic pedagogy with particular consideration of its institutionalisation is outlined. The authors pay special regard to the process which has led in 1993 to the foundation of the subdivision „Psychoanalysis and Education“ as part of the German Educational Research Association (GERA). It is emphasized that psychoanalytic pedagogy was then institutionalised for the very first time in a supra-regional manner within educational sciences. The authors detail some developments which have derived from that process, focusing in particular on the considerably increased scientific discourses concerning the history and self-conception of psychoanalytic pedagogy. Finally, the authors give a general overview on the structure of the volume and its chapters where specific aspects of both topics will be discussed.

Keywords: history of psychoanalytic pedagogy, self-conception of psychoanalytic pedagogy, institutionalisation of psychoanalytic pedagogy, subdivision „Psychoanalysis and Education“, German Educational Research Association (GERA)

1. Ein kurzer Rückblick zu den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik

In der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik kommt dem Jahr 1926 eine besonders markante Bedeutung zu: In diesem Jahr kam es zur Gründung der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ und damit zu Etablierung eines Begriffs, unter dessen Dach in weiterer Folge eine Vielzahl von psychoanalytisch orientierten Aktivitäten versammelt wurden, in deren Zentrum vornehmlich dreierlei stand:

- die Befassung mit Zugängen zu bewussten und unbewussten Dimensionen der „inneren Welt“ von Kindern und Jugendlichen,
- die Untersuchung der Wege und Irrwege – um mit Anna Freud (1965) zu sprechen –, die in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auszumachen sind, einschließlich wichtiger Faktoren, die darauf Einfluss nehmen,
- sowie die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Kinder und Jugendliche in ihren Entwicklungsgängen bestmöglich unterstützt werden können und unterstützt werden sollen.

Mit etwas Vorsicht kann davon gesprochen werden, dass mit der Gründung der Zeitschrift und der Wahl ihres Titels einem Theorie- und Praxisbereich Konturen gegeben wurde¹, der sowohl pädagogischen als auch psychoanalytischen Ansprüchen genügen sollte, zugleich aber

- a) außerhalb der akademischen Pädagogik angesiedelt war und
- b) ein geringes Maß an Institutionalisierung aufwies.

Ad a) Innerhalb der akademischen Pädagogik wurde das Aufkommen der Psychoanalyse und in weiterer Folge auch die Entstehung der „psychoanalytischen Pädagogik“ zwar keineswegs ignoriert. Dies lässt sich etwa daran ablesen, dass gegen Mitte der 1920er-Jahre die Rezeption psychoanalytischer Theorien und Aktivitäten innerhalb der akademischen Pädagogik zunahm und mitunter auch bemerkenswert differenziert ausfiel (Wininger 2011). Persönlichkeiten wie Paul Häberlin oder Ernst Schneider, die an Universitäten Professuren für Pädagogik innehatten, trugen zur Auseinandersetzung um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik bei, indem sie auch in psychoanalytischen Publikationsorganen veröffentlichten (Häberlin 1914) oder – wie im Fall von Ernst Schneider – der Gruppe der Herausgeber der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ angehörten. Und Personen, die der akademischen Pädagogik zuzurechnen waren oder ihr zumindest nahestanden, setzten sich 1930/31 entschieden dafür ein, Siegfried Bernfeld

1 Bittner u. Rehm (1964) kommen bezüglich der Bedeutung der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ zu einer ähnlichen Einschätzung.

mit einem Lehrauftrag an der Universität Berlin oder gar mit einer Professur an der TH Braunschweig zu betrauen (Tenorth 1992, Dudek 2012: 406 ff.). Dass Letzteres nicht gelang, dass Paul Häberlin in späteren Jahren zur Psychoanalyse auf Distanz ging und dass Ernst Schneider von universitärer Seite vorgeworfen wurde, sich zu stark für die Vermittlung von psychoanalytischen Ansichten einzusetzen², deutet allerdings darauf hin, dass die akademische Pädagogik der 1920er- und 1930er-Jahre der Psychoanalyse primär reserviert gegenüberstand und demnach kein Umfeld bot, in dem es zur Entstehung der „psychoanalytischen Pädagogik“ hätte kommen können – ein Umstand, der sich auch darin ausdrückte, dass Protagonisten der „psychoanalytischen Pädagogik“ wie Anna Freud, Hans Zulliger, August Aichhorn, Willy Hoffer oder Fritz Redl zur damaligen Zeit an keinen Universitäten des deutschsprachigen Raumes lehrten.

Ad b) Es ist daher keineswegs überraschend, dass die „psychoanalytische Pädagogik“ innerhalb der Strukturen der *akademischen Pädagogik* keine institutionelle Verankerung erhielt. Das Ausmaß der institutionellen Verankerung innerhalb der „*psychoanalytic community*“ hielt sich allerdings ebenfalls in Grenzen. Zwar entstanden in den 1920er- und 1930er-Jahren verschiedene psychoanalytisch-pädagogische Arbeitsgruppen, Seminare oder auch Ausbildungsgänge, die der psychoanalytischen und zugleich nicht-psychotherapeutisch ausgerichteten Qualifikation von Pädagoginnen und Pädagogen dienen sollte. Das 1929 gegründete Frankfurter Institut hatte sogar die Befassung mit psychoanalytischer Pädagogik zu einem ihrer Arbeitsschwerpunkte erklärt (Frankfurter Psychoanalytisches Institut 1929). Dann setzte sich aber innerhalb der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung (IPA) die Auffassung durch, dass nur jenen Personen die ordentliche Mitgliedschaft in einer Teilorganisation der IPA verliehen werden darf, die zuvor in einem Ausbildungsinstitut der IPA eine curricular geregelte Ausbildung zur Arbeit mit Erwachsenen im Sessel-Couch-Setting absolviert haben.³ Mit der Absolvierung einer solchen Ausbildung war aus der Sicht der IPA auch die Legitimation zur Führung des Titels „Psychoanalytiker“ oder „Psychoanalytikerin“ verbunden. Und die Befassung mit anderen Formen des psychoanalytisch orientierten Arbeitens verlor innerhalb der IPA und ihren Teilorganisationen an Renommee und Bedeutung. Bemühungen um die Etablierung von Ausbildungen zur kinderpsychotherapeutischen oder zur nicht-psychotherapeutisch ausgerichteten pädagogischen Arbeit scheiterten innerhalb der IPA und hatten zur Folge, dass es – mit Ausnahme der Gründung der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ – zu keiner überregionalen

2 Zu Paul Häberlin und Ernst Schneider siehe Weber (1999) und Wieser (2001).

3 Dieser Prozess innerhalb der IPA wurde im Detail von Schröter (2002) und in seiner Bedeutung für die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik bei Aichhorn (2004) und besonders ausführlich bei Datler (1995: 31ff.) dargestellt.

Institutionalisierung der Befassung mit jenen Themenfeldern kam, über die in dieser Zeitschrift zwischen 1926 und 1937 publiziert wurde.

Als dann das Aufkommen des Nationalsozialismus den vielen Bemühungen um Psychoanalyse im Allgemeinen und um „psychoanalytische Pädagogik“ im Besonderen ein jähes Ende bereitetete, trug dieses Fehlen einer überregional und insbesondere international existierenden Institutionalisierung von „psychoanalytischer Pädagogik“ dazu bei, dass deren erste „Blütezeit“ nicht nur in Österreich und Deutschland zu einem jähen Ende kam.

2. Psychoanalyse und Pädagogik entdecken einander wieder

Auch nach 1945 stand die Befassung mit psychoanalytischen Formen des Arbeitens jenseits des Betreibens von Sessel-Couch-Analysen alles andere als im Zentrum des Interesses psychoanalytischer Vereinigungen. Dennoch wurde an einigen Orten in Österreich oder Deutschland versucht, an die „psychoanalytische Pädagogik“ der 1920er- und 1930er-Jahre wiederum zu erinnern oder deren Ansätze gar weiterzuführen. Dieser Prozess, der für die Zeit bis in die frühen 1990er-Jahren hinein in der Studie „Bilden und Heilen“ ausführlich dargestellt wurde (Datler 1995), kann hier in seiner vollen Breite nicht nachgezeichnet werden. Wir möchten an dieser Stelle allerdings die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass dieser Prozess von einigen Persönlichkeiten vorangetrieben wurde, die der akademischen Pädagogik – die sich nun bald „Erziehungswissenschaft“ nannte – zuzurechnen waren. Vier Aspekte waren in diesem Zusammenhang von besonderem Gewicht:

a) Die wachsende Befassung mit Psychoanalyse durch Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler hing auf das Engste mit dem Aufkommen der kritischen Theorie und der 1968er-Bewegung zusammen (worauf häufig hingewiesen wird), aber auch damit, dass sich wissenschaftlich arbeitende Pädagoginnen und Pädagogen in wachsendem Ausmaß mit empirischen Befunden zur Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen befassten, die unterschiedlichen Disziplinen entstammten, und in diesem Zusammenhang zusehends darum bemüht waren, zu schwer verstehbaren (und oft auch schwer steuerbaren) Phänomenen Zugang zu finden. Dies veranlasste insbesondere einzelne Vertreterinnen und Vertreter der Allgemeinen Pädagogik, der Sozial- sowie der Sonder- und Heilpädagogik, sich vermehrt mit Psychoanalyse zu befassen (vgl. dazu Bittner/Ertle/Schmid 1977, Bittner 2010: 30).

b) Dazu kam, dass so manche psychoanalytische Ausbildungsinstitute, die es nach 1945 bald auch in breiterer Streuung gab⁴, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zu psychoanalytisch-therapeutischen Ausbildungen zuließen. Damit wuchs die Zahl der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die sich über die Trias von Selbsterfahrung, Theorieaneignung und Supervision spezifische Qualifikationen zur psychoanalytischen Praxis angeeignet hatten und auf diese Weise mit dem Feld des psychoanalytischen Arbeitens und der damit verbundenen Befassung mit unbewussten Prozessen auch aus einer „psychoanalytischen Innenperspektive“ vertraut wurden. Und in Ergänzung dazu nahm auch die Zahl jener Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zu, die mit dieser „Innenperspektive“ partiell vertraut wurden, weil sie – neben der Lektüre einschlägiger Veröffentlichungen – etwa aus beruflichen Gründen psychoanalytische Supervision oder aus persönlichen Gründen eine psychoanalytische Therapie in Anspruch nahmen.

Gleichzeitig wuchs innerhalb der Erzwissenschaft die Bereitschaft, etwa im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik, auch Absolventen und Absolventinnen der Psychologie auf Professuren zu berufen, wenn diese einschlägige Qualifikationen vorweisen konnten. Auch das führte vereinzelt dazu, dass psychoanalytisch ausgebildete Personen auf Professuren berufen wurden, die erziehungswissenschaftlichen Instituten oder Fachbereichen zugeordnet waren.⁵

c) Jene Personen, die sich innerhalb der Erziehungswissenschaft verstärkt mit Psychoanalyse befassten, erhielten auch durch manche Aktivitäten Rückenwind, die von Vertreterinnen und Vertretern anderer Disziplinen gesetzt wurden. Publikationen wie jene von Horst-Eberhard Richter (1963) oder Alexander und Margarete Mitscherlich (1967), in denen explizit pädagogische Themen mit beachtlicher öffentlicher Resonanz behandelt wurden, zählten dazu ebenso wie beispielsweise die Bemühungen des Mediziners Walter Spiel in Wien, gemeinsam mit Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern ein interfakultäres Institut einzurichten, in dem heilpädagogische Themen unter besonderer Berücksichtigung tiefenpsychologischer Theorien behandelt werden sollten (Richtarz 2001, Haider/Ernst 2012).

4 Hier ist insbesondere daran zu denken, dass nach 1945 verschiedene Ausbildungseinrichtungen entstanden, die auch außerhalb der „International Psychoanalytic Association“ angesiedelt sind und zur psychoanalytisch-therapeutischen Arbeit mit Erwachsenen, Kinder- und Jugendlichen, Familien und Gruppen qualifizieren.

5 Als Beispiel sei hier Aloys Lebers Berufung auf die Professur für „Heilpädagogische Psychologie unter besonderer Berücksichtigung therapeutischer Verfahren“ genannt, die dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt zugeordnet war (Finger-Trescher 2012: 158).

d) Diesen Entwicklungen konnte sich auch das außeruniversitäre Feld nicht ganz verschließen. Mit Unterstützung durch Persönlichkeiten, die an Universitäten lehrten, kam es in den 1970er- und 1980er-Jahren vereinzelt in bereits bestehenden⁶ oder aber auch in neu gegründeten Institutionen⁷ zur Entwicklung von psychoanalytisch-pädagogischen Aktivitäten, die mitunter der psychosozialen Versorgung, über weite Strecken allerdings auch der einschlägigen Qualifizierung von pädagogisch tätigen Personen dienten. Dies bot Absolventinnen und Absolventen verschiedener Universitätsstudien die Möglichkeit, sich psychoanalytisch-pädagogische Praxiskompetenzen anzueignen und in einschlägiger Weise beruflich tätig zu werden. Manche fühlten sich dadurch angeregt, weiterhin wissenschaftlich aktiv zu bleiben, was eine weitere Zunahme der Anzahl und Vielfalt psychoanalytisch-pädagogischer Publikationen zur Folge hatte (Horvath/Scheidl-Trummer 1989).

3. Die Verankerung der Psychoanalytischen Pädagogik innerhalb der DGfE

Auch wenn die Anzahl der wissenschaftlich arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen, die zu psychoanalytisch-pädagogischen Themen lehrten, forschten und publizierten, in den 1970er- und in den frühen 1980er-Jahren nach wie vor überschaubar war, wuchs das erziehungswissenschaftliche Interesse an Psychoanalyse generell – und die Zeit war reif, diese Interessen zusammenzuführen. Dies wurde insbesondere 1984 in Kiel deutlich, als Günther Bittner und Christoph Ertle im Rahmen des damaligen Kongresses der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)“ ein Symposium zum Thema „Psychoanalyse – Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik?“ ausrichteten. Dieses Symposium stellte einen ersten Versuch dar, Repräsentanten und Repräsentantinnen unterschiedlicher Gruppierungen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik zusammenzuführen.

Der Zuspruch, den das Symposium erhielt, war so stark, dass der Veranstaltungsraum, in dem das Symposium stattfinden sollte, gegen einen großen Hörsaal ausgetauscht werden musste. Angesichts dieses enormen Interesses wurde auch der Beschluss gefasst, die Beiträge, ergänzt durch einige weitere Manuskripte, in einem Band zu veröffentlichen, der 1985 unter dem Titel

6 Hier ist etwa an das „Alfred Adler Institut des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie“ oder an die „Sigmund Freud Gesellschaft“ in Wien zu denken (Datler 1989 u. 2008, Figdor 2008b).

7 1978 wurde etwa der „Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit e.h.“ (mit Unterstützung durch Reinhardt Lempp; siehe Lempp/Ekstein 1989, Verein 2015) und 1983 der „Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP)“ (mit Unterstützung durch Aloys Leber; siehe Finger-Trescher 2012: 160) gegründet.

„Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation“ erschien (Bittner/Ertle 1985). Überdies wurde gegen Ende des Symposiums der Vorschlag gemacht, innerhalb der DGfE die Einrichtung einer ständigen Kommission anzustreben, um die Auseinandersetzung mit Psychoanalytischer Pädagogik auf Dauer sicherzustellen.

Nach einigen Überlegungen und Abklärungen stellte Reinhard Fatke in enger Abstimmung mit Horst Scarbath und Luise Wagner-Winterhager an den Vorstand der DGfE den „Antrag auf Einrichtung einer Wissenschaftlichen Arbeitsgruppe auf Zeit“, welche die Bezeichnung „Pädagogik und Psychoanalyse“ erhalten sollte. Diesem Antrag wurde 1987 stattgegeben. 1992 reichte dann Reinhard Fatke in seiner Funktion als Vorsitzender der Arbeitsgruppe den Antrag auf „Umwandlung der Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft“ in eine „ständige wissenschaftliche Kommission“ mit dem Titel „Psychoanalytische Pädagogik“ ein. Diesem Antrag stimmte der Vorstand der DGfE im Jahre 1993 zu.

Angesichts der Tatsache, dass es sich bei der DGfE um die größte und einflussreichste erziehungswissenschaftliche Vereinigung des deutschsprachigen Raumes handelt, der namhafte Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus nahezu allen einschlägigen Universitäten und Hochschulen angehören, war damit für die Psychoanalytische Pädagogik eine Situation geschaffen worden, die sich von jener der 1920er- und 1930er-Jahre erheblich unterschied: War die „psychoanalytische Pädagogik“ seinerzeit außerhalb der akademischen Pädagogik verortet und zeichnete sie sich durch ein geringes Maß an Institutionalisierung aus, so hatte sie nun auf „akademischem Boden“ eine überregionale und zugleich unbefristete Verankerung erfahren.

4. Einige Folgen dieses Institutionalisierungsprozesses

Die eben skizzierten Entwicklungen innerhalb der DGfE, die ausführlich von Datler, Fatke und Winterhager-Schmid (1994) dokumentiert wurden, zogen einige Folgen nach sich. Auf vier Aspekte wollen wir in diesem Zusammenhang besonders hinweisen:

4.1 Die Anerkennung der Psychoanalytischen Pädagogik als Teilbereich der Erziehungswissenschaft

Mit der Einrichtung der „Arbeitsgruppe auf Zeit“ und insbesondere mit deren Umwandlung in eine ständige Kommission war von Seiten einer gewichtigen Einrichtung der akademischen Pädagogik die Anerkennung der Psycho-

analytischen Pädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft ausgesprochen worden. In Verbindung damit wurde zusehends von der traditionellen Schreibweise „psychoanalytische Pädagogik“ (mit kleinem p zu Beginn) Abstand genommen, um zum Ausdruck zu bringen, dass der Begriff „Psychoanalytische Pädagogik“ – den Begriffen „Allgemeine Pädagogik“ oder „Empirische Pädagogik“ ähnlich – eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin bezeichnet.⁸

4.2 Die Steigerung der wissenschaftlichen Befassung mit Psychoanalytischer Pädagogik

Die Anerkennung von Psychoanalytischer Pädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft war dem Renommee und dem Bekanntheitsgrad der Psychoanalytischen Pädagogik zuträglich und steigerte zugleich die Motivation mancher Repräsentantinnen und Repräsentanten, die wissenschaftliche Befassung mit Psychoanalytischer Pädagogik fortzusetzen oder gar zu intensivieren. Denn mit der Einrichtung der DGfE-Arbeitsgemeinschaft und der DGfE-Kommission war ein institutionalisierter Rahmen geschaffen worden, der einschlägig Interessierte zusammenführte und sie veranlasste, sich untereinander regelmäßig auszutauschen und die kontinuierliche wissenschaftliche Befassung mit Psychoanalytischer Pädagogik sicherzustellen. Und in Verbindung damit waren die Repräsentantinnen und Repräsentanten der erziehungswissenschaftlich verankerten Psychoanalytischen Pädagogik bestrebt, der „scientific community“ der Erziehungswissenschaft nachdrücklich zu zeigen, dass die Vertreterinnen und Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik tatsächlich in der Lage waren, kontinuierlich wissenschaftliche Leistungen auf einem gehobenen Niveau hervorzubringen. Darüber hinaus wurde jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die noch nicht zu den Etablierten in der Erziehungswissenschaft zählten, signalisiert, dass sie sich im Fall einer intensiveren Auseinandersetzung mit Psychoanalytischer Pädagogik mit einem anerkannten Gegenstandsbereich befassen würden und damit rechnen könnten, von einer weit vernetzten Gruppe von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen begleitet und unterstützt zu werden.

All dies trug wesentlich dazu bei, dass die wissenschaftliche Befassung mit Psychoanalytischer Pädagogik innerhalb der DGfE zunahm⁹ und in Ver-

8 Innerhalb des vorliegenden Textes wird der Begriff „psychoanalytische Pädagogik“ verwendet, wenn damit Aktivitäten aus den 1920er- und 1930er-Jahren bezeichnet werden. In den anderen Passagen des Textes findet der Begriff „Psychoanalytische Pädagogik“ Verwendung.

9 1992 konnte etwa Reinhard Fatke dem Vorstand der DGfE berichten, dass fünf Buchreihen zur Psychoanalytischen Pädagogik existierten, dass 34 Dissertationen und 8 Habilitationen mit psychoanalytisch-pädagogischem Bezug vorlagen, dass einer Um-

bindung mit einschlägigen Aktivitäten, die in außerhalb der DGfE verfolgt wurden¹⁰, zu einer „Renaissance der Psychoanalytischen Pädagogik“ führte (Datler 1995, 77ff).

4.3 Grenzen der Verankerung von Psychoanalytischer Pädagogik an Universitäten

Obgleich erstaunlich viele Vertreterinnen und Vertreter verschiedener erziehungswissenschaftlicher Universitäts- und Hochschulinstitute angeben, dass an ihren Einrichtungen über Psychoanalytische Pädagogik geforscht respektive gelehrt wird (Schrämml/Wininger 2009), dürfen Hinweise auf die hier skizzierten Entwicklungen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Psychoanalytische Pädagogik innerhalb der Gesamtlandschaft der Erziehungswissenschaft eine randständige Position einnimmt (Bittner 2010).

Dies kommt nicht zuletzt darin zum Ausdruck, dass die eben skizzierten Entwicklungen nicht mit der Einrichtung einer größeren Zahl von einschlägigen Universitätsprofessuren und damit verbundenen Abteilungen und Studienschwerpunkten einhergingen, wie man dies von manch anderen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft kennt. Untersucht man die Geschichte von universitären Standorten näher, die zu den „Zentren der Psychoanalytischen Pädagogik“ zählen, so kann man feststellen, dass diese Zentren in der Regel nicht „planmäßig“ entstanden: So manche Protagonistinnen und Protagonisten der Psychoanalytischen Pädagogik wurden nicht primär deshalb auf Professuren oder vergleichbare einflussreiche Positionen berufen, weil psychoanalytisch-pädagogische Qualifikationen im Ausschreibungstext gefordert gewesen wären, sondern erwiesen sich aus anderen Gründen für die Besetzung der ausgeschriebenen Stellen als geeignet, um dann, nach ihrer Bestellung, Psychoanalytische Pädagogik als einen bedeutsamen Arbeitsschwerpunkt zu etablieren (Tatschl 2007, Haider/Ernst 2012, Waldhuber 2014). Scheiden dann Repräsentantinnen und Repräsentanten der Psychoanalytischen Pädagogik aus ihrem Hochschuldienst aus, so ist es auch keineswegs gesagt, dass sich die entsprechenden Einrichtungen um eine Nachbesetzung bemühen, welche die weitere Beschäftigung mit Psychoanalytischer

frage unter den Mitgliedern der DGfE-Arbeitsgemeinschaft zufolge 300 Aufsätze, 28 Monographien und 23 Sammelbände zur Psychoanalytischen Pädagogik publiziert wurden, dass mehrere drittmittelfinanzierte Projekte zur Psychoanalytischen Pädagogik genehmigt waren und dass die DGfE-Arbeitsgemeinschaft seit ihrer Gründung im Jahre 1987 neun Tagungen – zum Teil in Kooperation mit anderen Kommissionen und Sektionen der DGfE – durchgeführt hatte (Datler/Fatke/Winterhager-Schmid 1994: 145ff.).

10 Neben den Einrichtungen, die bereits in Fußnote 7 genannt wurden, ist hier insbesondere an die „Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP)“ in Wien zu denken, die 1996 gegründet wurde (Figdor 2008a).

Pädagogik sicherstellt. Dass die Professur Gunther Bittners nach seiner Emeritierung an der Universität Würzburg nicht einschlägig ausgeschrieben und nachbesetzt wurde, gibt diesbezüglich ein besonders markantes und aus der Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik bedauerliches Beispiel ab.

An manchen Universitätsorten kamen aber doch Entwicklungen in Gang, die vor der Einrichtung der DGfE-Kommission nur schwer vorstellbar gewesen wären. Am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien konnte sich beispielsweise ein ausgewiesener Arbeitsbereich „Psychoanalytische Pädagogik“ etablieren. In bislang vier Habilitationsverfahren wurde eine Venia für Psychoanalytische Pädagogik vergeben. Eine Person, die unter anderem für Psychoanalytische Pädagogik qualifiziert ist, bekleidet eine Professur, in deren Denomination Psychoanalytische Pädagogik ausdrücklich erwähnt ist. An eine andere Person, die an der Universität Kassel habilitierte, wurde zur Honorarprofessorin ernannt. Und auch Gastprofessuren wurden seit geraumer Zeit immer wieder mit psychoanalytisch-pädagogisch qualifizierten Persönlichkeiten besetzt.

Freilich ist diese Wiener Situation auf das Zusammentreffen vieler glücklicher Umstände zurückzuführen (vgl. Haider/Ernst 2012, Waldhuber 2014). Und es ist keineswegs ausgemacht, dass diese Situation über Jahrzehnte hinweg so bestehen bleibt. Gleichzeitig ist allerdings festzuhalten, dass sich Psychoanalytische Pädagogik nicht nur in den Strukturen der Universität Wien etablieren konnte. So existiert etwa an der Universität Innsbruck eine Professur, die in ihrer Widmung Psychoanalytische Pädagogik aufweist. An der Wiener Dependence der Universität Klagenfurt existiert ein Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik. Und an den Universitäten in Frankfurt, Hannover und Mainz existieren Vertretungs- und Juniorprofessuren, deren Ausschreibungen zu entnehmen war, dass diese Positionen mit Personen besetzt werden sollen, die psychoanalytisch-pädagogische Qualifikationen nachweisen können.

All diese Entwicklungen wären ohne die Gründung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik so kaum in Gang gekommen. Und so manche Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die diese Entwicklungen vorangetrieben haben, wissen nur zu gut, wie wichtig es ist, wenn etwa im Kontext von Begutachtungsverfahren auf wissenschaftlich renommierte Kommissionsmitglieder verwiesen werden kann, deren psychoanalytisch-pädagogische Qualifikationen sowohl durch ihr wissenschaftliches Werk als auch durch ihre Zugehörigkeit zur DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik als unbestritten ausgewiesen werden kann. Und wenn man in diesem Zusammenhang nochmals auf die aktuelle Publikationslandschaft blickt, so kann man nicht nur ein allgemeines Anwachsen von psychoanalytisch-pädagogischen Veröffentlichungen konstatieren, die von Mitgliedern der DGfE-Kommission stammen, sondern überdies zweierlei festhalten:

- Ein prominenter Teil dieser Veröffentlichungen ist aus den regelmäßig stattfindenden Tagungen der DGfE-Arbeitsgemeinschaft „Pädagogik und Psychoanalyse“ und der DGfE-Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ hervorgegangen.
- Manche dieser Veröffentlichungen erschienen in der „Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik“, in der Buchreihe „Psychoanalytische Pädagogik“ oder im „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ – was darauf hindeutet, dass nicht nur die Existenz der „Schriftenreihe“ mit den Entwicklungen innerhalb der DGfE eng verbunden war (und immer noch ist). Denn obgleich das „Jahrbuch“ und die „Buchreihe“ von Mitgliedern des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) gegründet wurden, hatte der FAPP von Beginn an eine enge Kooperation mit der DGfE-Kommission angestrebt, was der Etablierung und Verbreitung des Jahrbuchs und der Buchreihe zuträglich war (Büttner/Datler/Finger-Trescher 2012).

4.4 Neue Schwerpunktsetzungen im wissenschaftlichen Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik

Es wäre lohnenswert, genauer zu untersuchen, welchen Einfluss die Etablierung psychoanalytisch-pädagogischer Institutionen – man denke etwa an den Frankfurter FAPP, die Wiener APP oder die DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik – auf die Themen hatte, die in einschlägigen Veröffentlichungen publiziert wurden, sowie auf die Art ihrer inhaltlichen und methodischen Diskussion. Eine rasche Durchsicht einschlägiger Veröffentlichungen gibt jedenfalls zu erkennen, dass mit der Gründung der DGfE-Arbeitsgemeinschaft und der DGfE-Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ zwei – miteinander eng verwobene Themenbereiche – eine besondere Aufmerksamkeit erhielten: a) die Diskussion um das Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik und b) die Befassung mit der Geschichte Psychoanalytischer Pädagogik.

ad a) Bereits knapp nach der Gründung der DGfE-Arbeitsgemeinschaft im Jahre 1987 setzte eine intensive Auseinandersetzung um das Selbstverständnis von Psychoanalytischer Pädagogik ein. Diese war von mehreren Motiven getragen: vom Wunsch, der „scientific community“ der Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen gegenüber auszuweisen, was unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen ist und was sie auszeichnet, bis hin zum Verlangen, innerhalb der Arbeitsgemeinschaft für die Anerkennung einer bestimmten Auffassung des Verhältnisses zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zu plädieren, die sowohl von fachlichen Argumenten als auch vom persönlichen Bezug geprägt war, den manche Mitglieder – nicht zuletzt

auf Grund ihrer absolvierten Studien und Ausbildungen – zur Pädagogik und zur Psychoanalyse entwickelt hatten (vgl. Bittner/Ertle 1985: 9f., Bittner 2010).

Ein thematischer Schwerpunkt dieser Debatten betraf das Verhältnis zwischen den Referenzdisziplinen der Pädagogik und der Psychoanalyse und der damit verbundenen Frage, wie Psychoanalytische Pädagogik in Bezug zu diesen Disziplinen zu verorten ist. Eine besonders markante Position hatten bereits knapp zuvor Trescher (1985) und Fatke (1985) bezogen: Während Trescher (1985) die Auffassung vertrat, dass die Psychoanalytische Pädagogik der Psychoanalyse zuzuordnen ist, argumentierte Fatke (1985), dass ein psychoanalytisch pädagogisches Selbstverständnis nur von der Pädagogik heraus entwickelt werden könne: Die Pädagogik stelle aus dieser Sicht die Grundlagenwissenschaft, die Psychoanalyse die Hilfswissenschaft dar. Andere Diskutantinnen und Diskutanten wiesen hingegen darauf hin, dass in beiden Positionen die Vorstellung zum Tragen komme, dass es sich bei der Psychoanalyse und der Pädagogik um zwei voneinander präzise abgrenzbare Disziplinen handle, die ein hohes Maß an disziplinarer Identität aufweisen und daher in eine Art von Beziehung zueinander treten könnten, die Winterhager-Schmid (1993) mit dem Begriff der „wählerischen Liebe“ bezeichnete. Eine genauere Befassung mit Psychoanalyse und Pädagogik zeige aber, dass Vertreterinnen und Vertreter beider Disziplinen selbst zu höchst unterschiedlichen Auffassungen darüber kommen, was unter „Psychoanalyse“ respektive „Pädagogik“ zu verstehen und wie demnach das Verhältnis zwischen beiden Disziplinen zu bestimmen sei (vgl. Bittner 1989, Datler/Steinhardt/Gstach/Ahrbeck 2009). Darüber hinaus spräche auch Einiges für die These, dass der Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik einen Überlappungsbereich beider Disziplinen darstelle und daher beiden Disziplinen zugeordnet werden müsse, wobei durchaus nachvollziehbar sei, dass sich die Erziehungswissenschaft in ihrer Identität verunsichert fühle, wenn sie sich in Ermangelung eigenständig hervorgebrachter empirischer „Großtheorien“ auf eben solche beziehen müsse, die primär außerhalb ihres disziplinären Feldes entstanden waren (Datler/Wininger 2010).

Ein zweiter thematischer Schwerpunkt betraf die Frage, was unter psychoanalytischer und was unter pädagogischer Praxis zu verstehen sei und in welchem Verhältnis diese beiden Praxisbereiche zueinander stünden. Nahegelegender Weise war ein Teil dieser Diskussion der Betonung von Unterschieden zwischen psychoanalytisch-therapeutischer Praxis und pädagogischer Praxis gewidmet, während Autoren wie Randolph (1990) oder Datler (1995) darum bemüht waren, psychoanalytisch-therapeutische Praxis als Spezialfall von pädagogischer Praxis auszuweisen. Andere versuchten in allgemeiner Form darzulegen, weshalb es möglich ist, auch in nicht-therapeutischen Kontexten psychoanalytisch zu handeln (Trescher 1985, Figdor 1989), oder plädierten für die Entwicklung psychoanalytischer Theo-

rien und Konzepte, die den spezifischen Aufgaben und Gegebenheiten verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder Rechnung tragen (vgl. Trescher 2009).

Ad b) In Verbindung mit der Diskussion um das Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik setzte auch eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik ein. Dies betraf die Darstellung des Werks von Pionieren und Klassikern der Psychoanalytischen Pädagogik in Einzelbeiträgen oder Sammelbänden (etwa bei Hörster/Müller 1992, Fatke/Scarbath 1995 oder Kaufhold 1993 u. 1994), die mitunter in kontrovers geführte Diskussionen mündeten (Fatke 1993, Müller 1993), in jüngerer Zeit aber auch von der kommentierten Neuausgabe einzelner Werke gefolgt war (Datler/Gstach/Wininger 2009, Herrmann/Datler/Göppel 2013). Andere Studien waren unter Berücksichtigung historischer Gesichtspunkte der Rezeption der Psychoanalyse in verschiedenen pädagogischen Kontexten gewidmet (Göppel 1989, Fröhlich 1994, Wininger 2011 u. 2012) oder untersuchten die Verbreitung und Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik an bestimmten Standorten unter Berücksichtigung jüngerer Entwicklungen (siehe vor allem bei Leber/Gerspach 1996, Tatschl 2007, Schramml/Wininger 2009, Haider/Ernst 2012). Wiederum andere Studien waren problemgeschichtlich in der Absicht angelegt, aktuelle Entwicklungen und Kontroversen aus einer historischen Perspektive besser zu verstehen (z.B. Datler 1995, Bittner 2010).

5. Zur Konzeption des vorliegenden Bandes

Blickt man auf die Veröffentlichungen zum Selbstverständnis und zur Geschichte Psychoanalytischer Pädagogik zurück, die seit der Gründung der DGfE-Arbeitsgemeinschaft und der DGfE-Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ erschienen sind, so kann man seit den 1980er-Jahren immer wieder Publikationen finden, in denen verstärkt dafür plädiert wird, die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik nicht ruhen zu lassen unter gleichzeitigem Verzicht auf den Anspruch, *die* gültige Bestimmung des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik und damit von Psychoanalytischer Pädagogik schlechthin finden oder gar durchsetzen zu wollen. Für solch einen Verzicht auf das Ringen um *die* Grundlegung von Psychoanalytischer Pädagogik spricht Zweierlei:

- Da Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft ebenso wie andere Disziplinen einem permanenten Wandel unterzogen sind, ist es illusorisch zu meinen, jemals eine Bestimmung des Verhältnisses

- von Psychoanalyse und Pädagogik und damit von Psychoanalytischer Pädagogik vornehmen zu können,
- zumal jede Position und jeder Versuch, die Geltung einer Position nachzuweisen, von Voraussetzungen ausgeht, deren Geltung selbst nicht zweifelsfrei nachgewiesen werden kann.

Will man die Auseinandersetzung um die Frage nach dem Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik und damit die Frage nach dem Selbstverständnis von Psychoanalytischer Pädagogik nicht dem Bereich der Beliebigkeit anheimstellen, so ist es allerdings angebracht, sich immer wieder aufs Neue darum zu bemühen, sich verschiedene Grundauffassungen von Psychoanalytischer Pädagogik vor Augen zu führen und zu fragen, was für oder gegen solche Grundauffassungen und die daraus erwachsenden Konsequenzen für die Gestaltung von Praxis und Forschung folgt (vgl. Datler 1992). Vor diesem Hintergrund beschloss die DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, das 20jährigen Bestehen der Kommission zum Anlass zu nehmen, um sich im Rahmen der Herbsttagung 2013 an der Universität Wien sich der Diskussion um das Selbstverständnis und die Geschichte Psychoanalytischer Pädagogik zu widmen, nachdem die Auseinandersetzung mit diesem Themenbereichen in den Jahren zuvor etwas an den Rand gerückt war. Aus dieser Tagung erwuchs der vorliegende Band.¹¹

5.1 Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik im Spannungsfeld zwischen Psychoanalyse und Pädagogik

Die Beiträge des *ersten Teils* des Bandes sind dem Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik im Spannungsfeld zwischen Psychoanalyse und Pädagogik gewidmet. Dabei befassen sich die Autoren – unter Rückgriff auf theoriegeschichtliche Aspekte beider Referenzdisziplinen – mit den Entwicklungen der „Psychoanalytischen Pädagogik“ und den Diskussionen ihres Grundverständnisses, um gleichsam aus unterschiedlichen Perspektiven und Akzentuierungen das „Charakteristische“ einer psychoanalytisch inspirierten Pädagogik – im Spannungsfeld der beiden Referenzdisziplinen – herauszuarbeiten und zu diskutieren.

Günther Bittner geht in seinem Beitrag der Frage nach, was das Psychoanalytische an der Psychoanalytischen Pädagogik ist. Mit Blick auf den disziplin-internen Diskurs der letzten Jahre stellt er einen Trend zur Technologisierung fest, der, so Bittner, die Gefahr in sich birgt, dass das Psychoanalytische an der Psychoanalytischen Pädagogik verloren gehen könnte. In diesem Sinne plädiert Bittner dafür, dieser Entwicklung entgegen zu wirken, indem wie-

11 An dieser Stelle dankt das Herausgeberteam herzlich Sonja Scheidl für ihre tatkräftige Mithilfe bei der Erstellung der englischsprachigen Abstracts.

der ein stärkeres Augenmerk auf die unbewussten, nicht technologisierbaren Aspekte psychoanalytisch-pädagogischer bzw. pädagogischer Praxis gelegt wird.

Volker Fröhlich geht in seinem Beitrag der Frage nach, worin das Pädagogische an der Psychoanalytischen Pädagogik besteht. Er problematisiert in diesem Zusammenhang eine Entwicklung innerhalb der psychoanalytisch-pädagogischen Publikationslandschaft, die sich dadurch auszeichnet, dass psychoanalytisch-pädagogisch orientiertes Verstehen und Handeln als anwendbare Technik vorgestellt wird, mit deren Hilfe in pädagogischen Situationen Unbewusstes erkenn- und regulierbar gemacht werden könne. Psychoanalytisch inspirierte Pädagogik wird aus der Perspektive des Autors zunehmend als eine Möglichkeit vorgestellt, das Ungewisse und Nichtvorhersagbare in pädagogischen Situationen vorwegzunehmen, was, so der Autor, dem grundsätzlichen „Wagnischarakter“ allen pädagogischen Tuns widersprechen würde. In diesem Sinne stellt Fröhlich fest, dass pädagogisches Handeln (nur) dann zum psychoanalytisch-pädagogischen Handeln wird, wenn es der Dimension des Unbewussten (bewusst oder unbewusst) Spielraum und Führung – mit offenem Ende – einräumt.

Rolf Göppel befasst sich mit der Frage, was es denn bedeutet, ein Psychoanalytischer Pädagoge bzw. eine Psychoanalytische Pädagogin zu sein. Zunächst stellt der Autor dar, dass sich die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin durch eine Vielzahl und Vielfalt an Konzepten und disziplinierten Grundverständnissen auszeichnet. Zuordnungs- und damit auch Abgrenzungsmerkmale sind damit so vielfältig wie die Pädagogik und ihre Konzepte selbst. Dies ist, so Göppel, mitunter ein Grund, warum es so schwierig ist, zu bestimmen bzw. zu benennen, wodurch „Psychoanalytische Pädagogen und Pädagoginnen“ in ihrer Tätigkeit erkannt werden können. Dies gibt dem Autor Anlass, drei Orientierungspunkte des pädagogischen Handelns und Verstehens vorzustellen, die für eine psychoanalytisch inspirierte Pädagogik leitend sein können.

5.2 Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik aus historischer, gesellschaftlicher und transdisziplinärer Perspektive

Im *zweiten Teil* des Bandes werden Aspekte Psychoanalytischer Pädagogik unter historischen, gesellschaftlichen und transdisziplinären Aspekten diskutiert. In den Beiträgen wird einerseits nach der Relevanz bestimmter (vergänger und gegenwärtiger) Grundauffassungen sowie Diskurslinien für disziplininterne und disziplinübergreifende Entwicklungen gefragt. Andererseits wird auch ein sozialpsychologisch-psychoanalytisches Verständnis vorge-

stellt, mit dessen Hilfe gegenwärtige gesellschaftliche Prozesse kritisch beleuchtet werden.

Hannes Gstach stellt in seinem Beitrag seelentheoretische Annahmen zum „Unbewussten“ vor, die bereits vor Freud in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen diskutiert wurden und die vor allem auch eine begriffliche und gedankliche Nähe zu späteren psychoanalytischen Theorien und Konzepten aufweisen. Der Autor zeigt in seinem Beitrag, dass die theoretischen Entwicklungen der Psychoanalyse aus der Perspektive der Debatten um die Theorie der Seele, die im 19. Jahrhundert geführt wurden, nichts Ungewöhnliches darstellten. Wie der Autor feststellt, verknüpfte Freud diese seelentheoretischen Aspekte in einer einzigartigen Weise miteinander und verband sie mit einer bis dahin nicht existierenden psychotherapeutischen Praxis. Auf diese Weise wurde ein theoretischer Rahmen geschaffen, der zu Entstehung der Psychoanalytischen Pädagogik führte.

Barbara Neudecker stellt in ihrem Beitrag Auszüge aus dem Briefwechsel zwischen August Aichhorn und Anna Freud einerseits sowie zwischen August Aichhorn und Kurt Robert Eissler andererseits vor. Die Autorin begreift diese Korrespondenzen nicht nur als historische Dokumente, die von der Zerstörung der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik durch das Naziregime zeugen. Vielmehr spiegeln diese Briefe die persönliche und affektive Seite wichtiger Aspekte der psychoanalytisch-pädagogischen Entwicklungsgeschichte wieder. Die Autorin schließt mit der Frage, in welcher Weise diese vergangenen persönlichen Beziehungen für die Psychoanalytische Pädagogik prägend waren und auch noch heute identitätsstiftend sein können.

Josef Christian Aigner befasst sich aus einer gesellschaftskritischen Perspektive mit Persönlichkeitsmerkmalen von erwachsenen Personen, die er – in der historischen Terminologie eines August Aichhorns – als „verwahrlost“ bezeichnen würde, die aber gleichsam unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, so Aigner, geradezu hoch funktional erscheinen. Aigner diskutiert damit die Relevanz bestimmter Konzepte der Psychoanalytischen Pädagogik für das Verstehen der seelischen Befindlichkeit Erwachsener und stellt folglich auch ein kritisches sozialpsychologisch-psychoanalytisches Verständnis gesellschaftlicher Prozesse vor.

Der Beitrag von *Heiner und Annedore Hirblinger* knüpft thematisch an disziplinterne Diskurse rund um die „Konsenslosigkeit“ zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik an. Das Autorenpaar befassen sich mit der Frage, inwieweit die Diskurse über konkurrierende Deutungsmuster in wissenschaftlichen Disziplinen organisiert werden können, sodass diese Konsenslosigkeit auch eine Chance für eine Disziplin darstellen kann. Dabei skizzieren sie, aus welchen Gründen es hierfür notwendig ist, den Selbstverständnisdiskurs aus konventionellen Orientierungen zu lösen und in wechsel-

seitiger solidarischer Anerkennung reflektierend-pluralistisch zu führen. Damit verbunden plädieren die AutorInnen dafür, einen erneuten Diskurs über ein „Grundverständnis“ zu führen, der sich im Referenzrahmen einer psychoanalytisch-pädagogischen Praxeologie den Problemen der Metapsychologie im jeweiligen Praxisfeld stellt.

Valentin Rumpf befasst sich in seinem Beitrag mit der transdisziplinären Verortung der Psychoanalytischen Pädagogik im Spannungsfeld von Psychoanalyse und Bildungswissenschaft. Er kritisiert in diesem Zusammenhang, dass bislang kaum Bemühungen innerhalb der Fachdisziplin auszumachen sind, am Begriff der Bildung ein solch verbindendes und integratives Selbstverständnis in systematischer Weise zu etablieren. Dieses Versäumnis versteht der Autor als verpasste Chance, aber vor allem auch als zeitgemäßen Auftrag an die Psychoanalytische Pädagogik. Der Autor nimmt dies zum Anlass, darzustellen, in welcher Weise über eine systematische Bezugnahme auf einen postmodernen Bildungsbegriff ein Selbstverständnis von Psychoanalytischer Pädagogik entworfen und etabliert werden könnte, das sich durch eine stärkere innere sowie nach außen gerichtete Konturierung auszeichnet, die es zugleich ermöglicht, in fundierter Weise transdisziplinäre Diskurse zu führen.

5.3 Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik in Bereichen der erziehungswissenschaftlichen Praxis

Im *dritten Teil* des Bandes sind Beiträge versammelt, die der Frage nachgehen, in welcher Weise verschiedene Grundauffassungen von Psychoanalytischer Pädagogik in Bereichen der erziehungswissenschaftlichen Praxis zum Tragen kommen. Dabei wird einerseits auf die Bedeutung unterschiedlicher Vorstellungen von Psychoanalytischer Pädagogik für das Feld der Schule eingegangen. Andererseits widmen sich drei Beiträge der Frage, in welcher Weise psychoanalytische Ansprüche im Bereich der psychoanalytisch-pädagogischen Forschung eingelöst werden können. Dies wird an einem geragogischen Forschungsprojekt deutlich gemacht.

David Zimmermann beschäftigt sich in seinem Beitrag mit psychosozial schwer belastenden Kindern und Jugendlichen. Zimmermann streicht heraus, dass diese „Gruppe“ von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext in jüngerer Zeit auch stark unter dem Blickwinkel der Traumatisierung analysiert werde. Auch wenn eine gewisse Nähe zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und der Traumapädagogik festgestellt werden kann, sind diese beiden Pädagogiken bislang weitgehend unverbunden geblieben. Dies zum Anlass nehmend, stellt der Autor psychoanalytisches Fallverstehen als Methode der Traumapädagogik im schulischen Kontext vor. Anhand aktuel-

ler Ergebnisse der trauma- und der psychoanalytisch-pädagogischen Forschung werden Möglichkeiten und Grenzen der Integration beider Bereiche in die schulpädagogische Forschung und Praxis diskutiert.

Jean Marie Weber geht in seinem Beitrag der Frage nach, welche Bedeutung Lacans Verständnis von Lehr- und Lernprozessen für das pädagogische Feld haben könnte. Der Autor skizziert damit gleichsam Anknüpfungspunkte zwischen der lacanianischen Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik. Er beschreibt in diesem Sinne eine von Lacan geprägte Auffassung von psychoanalytisch inspirierter Pädagogik und füllt damit auch eine Lücke innerhalb der psychoanalytisch-pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Feld der Schule.

Wilfried Datler stellt in seinem Beitrag ein interdisziplinäres Forschungsprojekt („Lebensqualität im Pflegeheim“) vor, in dessen Zentrum die Untersuchung der Lebensqualität von alten Menschen stand, die an Demenz leiden und in einem Pflegeheim leben. Der Autor nimmt in besonderer Weise auf jenen Teil des Projekts Bezug, in dem der Zusammenhang zwischen dem subjektiven Erleben von Lebensqualität und den Beziehungsprozessen untersucht wurde, die in Pflegeheimen auszumachen sind. Besonderes Augenmerk legt er auf die emotionalen Belastungen, denen das Forschungsteam ausgesetzt war und denen durch eine besondere Strukturierung des Forschungsprozesses begegnet wurde. Damit soll in Verbindung mit dem Beitrag von Kathrin Trunkenpolz sowie im Vergleich mit dem Artikel von Hendrik Trescher die Besonderheit psychoanalytischer Forschung verdeutlicht werden.

Auch der Beitrag von *Hendrik Trescher* bezieht sich auf das Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“. Im Mittelpunkt seines Beitrags steht das rekonstruktive Verfahren der Objektiven Hermeneutik zur Untersuchung von geragogischen Prozessen. Trescher stellt die zentralen Ergebnisse seiner Untersuchung vor und diskutiert diese vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen aus dem Bereich der Demenzforschung. Im Mittelpunkt steht dabei der Befund der Notwendigkeit der De-konstruktion des gegenwärtig vorherrschenden, medizinisch geprägten Verständnisses von „Demenz“, dem auch von Seiten der Sonderpädagogik nur wenig entgegengehalten wurde.

Kathrin Trunkenpolzs Beitrag bezieht sich ebenfalls auf das Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“. Die Autorin verdeutlicht in ihrem Beitrag die Besonderheit eines psychoanalytisch orientierten Forschungszugangs, der sich durch den Einsatz von Observation nach dem Tavistock-Konzept auszeichnet: Am Beispiel von Fallmaterial zeigt die Autorin, in welcher Weise im Forschungsprojekt Beobachtungsprotokolle in der Absicht analysiert wurden, Zugänge zum Erleben von Pflegeheimbewohnern zu gewinnen, die an Demenz erkrankt sind. Im Zuge dessen werden auch die Zusammenhänge zwischen dem Erleben der Pflegeheimbewohnern und den