

Marian Kratz, Urte Finger-Trescher (Hg.)

Szenisches Verstehen in der Pädagogik

Grundlagen, Potenziale, Reflexionen



Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30



Psychosozial-Verlag

Marian Kratz, Urte Finger-Trescher (Hg.)
Szenisches Verstehen in der Pädagogik

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

Redaktion

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

Begründet von

Hans-Georg Trescher und Christian Büttner

Herausgegeben von

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

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

Band 30

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

Marian Kratz, Urte Finger-Trescher (Hg.)

Szenisches Verstehen in der Pädagogik

Grundlagen, Potenziale, Reflexionen

Mit Beiträgen von Jonas Becker, Felicitas Beeck,
Frank Dammasch, Margret Dörr, Reinhard Fatke,
Lynn Froggett, Manfred Gerspach, Moritz Heß,
Simon Heyny, Wendy Hollway, Alexandra Horak,
Dieter Katzenbach, Marian Kratz, Barbara Neudecker,
Juliane Neumann, Lara Spiegler, Regina Studener-Kuras,
Achim Würker und David Zimmermann

Psychozial-Verlag



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

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

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

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

Originalausgabe

2024 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Umschlagabbildung: Oskar Schlemmer, *Drei stehende Figuren*, 1942

Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin

ISBN 978-3-8379-3272-0 (Print)

ISBN 978-3-8379-6189-8 (E-Book-PDF)

ISSN 0938-183X

Inhalt

Editorial 7

Grundlagen

Interaktionsformen und Szenisches Verstehen 21
Theoretische Grundlagen und klinische Anwendung
Frank Dammasch

**Anmerkungen zu Aktualität und Grenzen
der Theorie Alfred Lorenzers** 49
Simon Heyny

Praxis

Der »Brillenglotzer« und die Angst 61
Alfred Lorenzer und das Szenische Verstehen in der Pädagogik
Manfred Gerspach

**(Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde –
Szenisches Verstehen in der Pädagogik** 95
Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan
Juliane Neumann & Dieter Katzenbach

Professionalisierung

Reflexionsräume als soziale Gebilde 119
Marian Kratz & David Zimmermann

Literatur, Lesen, Verstehen	141
Alfred Lorenzers Impulse für eine psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz <i>Moritz Heß & Achim Würker</i>	
Forschung	
Forschen zwischen subjektiver Erfahrung und sozialer Wirklichkeit	171
<i>Wendy Hollway & Lynn Froggett</i>	
Szenisches Verstehen und internalisierter Rassismus	197
Überlegungen zur Tiefenhermeneutik aus einer rassismuskritischen Perspektive <i>Jonas Becker</i>	
Tabuisierungen in sozialpsychiatrischen Interaktionen	217
Scham als Hüterin sozialer Meidungsgebote? <i>Lara Spiegler, Margret Dörr & Felicitas Beeck</i>	
Freier Beitrag	
Das Studium der Psychoanalytischen Pädagogen an der Universität Wien	245
Eine Auswertung ausgewählter Studienbücher <i>Reinhard Fatke</i>	
Literaturumschau	
Judit Barth-Richtarz (1977–2023)	293
Ein Nachruf <i>Alexandra Horak, Barbara Neudecker & Regina Studener-Kuras</i>	
Die Mitglieder der Redaktion	301
Lieferbare Bände des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik im Psychosozial-Verlag	305

Editorial

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 7–18

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-7>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Der vorliegende Band 30 ist der dritte Jubiläumsband des *Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik* und somit ein weiteres und wichtiges Dokument für dessen Beständigkeit und Position im deutschsprachigen Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik. Gleichzeitig ist es der erste Band, der insbesondere durch das Engagement von Wilfried Datler zusätzlich zur Print-Version auch Open Access verfügbar ist. Für uns sind das zwei Anlässe zur Freude und für einen kleinen Rückblick auf die Entwicklungsgeschichte dieses Periodikums. Da die redaktionelle Arbeit an Band 30, die bereits im Jahr 2022 begann, mit der 100. Wiederkehr des Geburtstages des gesellschaftskritischen Frankfurter Soziologen und Psychoanalytikers Alfred Lorenzer zusammenfiel, haben wir uns entschlossen, ihm den Jubiläumsband 30 mit dem Titel *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen* zu widmen. Sein Werk ist, auch wenn es in seinem Ursprung nicht für die Pädagogik entwickelt wurde, bis heute weit über die Frankfurter Linie der Psychoanalytischen Pädagogik hinaus von grundlegender Bedeutung und sein Konzept des Szenischen Verstehens wirkt nach wie vor wie ein identitätsstiftendes Kit in der Psychoanalytisch-Pädagogischen Praxis, der Wissenschaft und den Räumen dazwischen. Gleichzeitig oder gerade deshalb lohnt sich das Vorhaben einer aktuellen Standortbestimmung des »Szenischen Verstehens«, mit dem wir dem Jubiläumsband 30 seine Struktur verleihen.

1 Der Rückblick

Ende der 1980er Jahre beschlossen Hans-Georg Trescher und Christian Büttner ein jährlich erscheinendes Periodikum zu gründen, um an die Psychoanalytisch-

Pädagogische Diskurstradition anzuknüpfen, die von 1926 bis 1937 durch die *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* entwickelt wurde, durch den Nationalsozialismus jedoch eine gewaltsame Unterbrechung erfuhr (Trescher & Büttner 1989, S. 7). Der Psychoanalytisch-Pädagogische Diskurs blühte zwar in den 1960er und 1970er Jahren bereits langsam wieder auf, er konnte aber in seiner Systematik nicht an die Vorkriegszeit anknüpfen. Im Auftrag des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) erschien im Jahr 1989 das von beiden herausgegebene *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Band 1* im Matthias Grünewald Verlag. Redaktionsmitglieder waren zu dieser Geburtsstunde Christian Büttner, Wilfried Datler, Urte Finger-Trescher, Hans Füchtner, Udo Rauchfleisch, Hans-Georg Trescher und Luise Wagner-Winterhager.

Im Editorial zu diesem Eröffnungsband formulierten Trescher und Büttner, dass im *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* die Diskussion der Bedingungen und Möglichkeiten im Zentrum stehen sollten, »unter denen in pädagogischen Arbeitsfeldern nach originär psychoanalytischen Methoden gearbeitet werden kann« (ebd., S. 8). Mit diesem Fokus und dem wichtigen Gedanken einer Systematisierung des Diskurses der Psychoanalytischen Pädagogik vor Augen formulierten sie für das Periodikum die folgenden Ziele:

- »1. Die wissenschaftliche Fundierung der Psychoanalytischen Pädagogik im Dialog zwischen Erziehungswissenschaft, pädagogischer Praxis und Psychoanalyse weiter voranzutreiben,
2. Bedingungen und Methoden (Techniken) professionellen Handelns in den Praxisfeldern der Pädagogik aufzuarbeiten,
3. Die Diskussion psychoanalytischer Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie zu fördern,
4. Die politischen und sozialisationstheoretischen Implikationen von (institutionalisierten) Erziehungsverhältnissen zu thematisieren und darüber hinaus,
5. Das psychoanalytische Verständnis von pädagogischen Beziehungsverläufen in ihren Besonderheiten in der Fachöffentlichkeit zur Diskussion zu stellen« (ebd.).

Alfred Lorenzers Verständnis der Psychoanalyse als eines kritisch-hermeneutischen Verfahrens hatte erheblichen Einfluss auf die wissenschaftstheoretische und demzufolge auch auf die methodologische Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik, welche zur gleichen Zeit an der Goethe-Universität Frankfurt am Institut für Sonder- und Heilpädagogik

(FB Erziehungswissenschaften) gelehrt wurde. Insbesondere waren es Aloys Leber und Hans-Georg Trescher, die Lorenzers Konzept des Szenischen Verstehens dort zu einer handlungsorientierten psychoanalytisch-pädagogischen Fassung weiterentwickelt hatten. Zielsetzung war hier nicht mehr die Rekonstruktion und Durcharbeitung der verdrängten Szene, wie Lorenzer sie angelegt hatte, sondern eine Reflexion des Konflikts und eine direkte Förderung der Klient:innen. Leber führte das Szenische Verstehen weiter und entwickelte das Konzept des »Fördernden Dialogs« (Leber 1988), Trescher kennzeichnete in Anlehnung an Freuds Jungtim von »Heilen und Forschen« die pädagogische Anwendung der Psychoanalyse als Verbindung von »Fördern und Forschen« (Trescher 1993, S. 170).

Dem (Druck-)Format eines Periodikums entsprechend, formulierten Trescher und Büttner als Ziel für das Jahrbuch genau genommen die Bearbeitung von fünf aufeinander bezogenen Programmen, die das Jahrbuch und den Psychoanalytisch-Pädagogischen Diskurs vice versa in Bewegung bringen und halten sollten. Nach dem plötzlichen Tod von Hans-Georg Trescher im Jahr 1992 übernahmen Wilfried Datler, Urte Finger-Trescher und Christian Büttner die weitere Herausgeberschaft; 1997 wechselten sie vom Matthias Grünewald Verlag zum Psychosozial-Verlag in Gießen.

Ein bedeutsames Dokument dafür, dass das breite inhaltlich-thematische und methodische Spektrum des Jahrbuchs auf der Seite der Lesenden auf ein nachhaltiges Interesse stieß und sich das Jahrbuch auf dem Büchermarkt etablieren konnte, ließ sich mit dem Jubiläumsband 10 *Die frühe Kindheit. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten Lebensjahre* (Datler, Finger-Trescher, Büttner) im Jahr 1999 verbuchen. 13 Jahre später, im Jahr 2012, zeigte der Jubiläumsband 20 *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden* (Datler, Finger-Trescher, Gstach) dann beispielhaft auf, dass sich das Jahrbuch, auch wenn es selbst in seinem jährlichen Erscheinen etwas aus dem Takt gerückt war, zu einer strukturierenden Instanz im Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik ausbilden konnte. Betrachtet man den Aufbau von Band 1 sowie den Aufbau der Jubiläumsbände 10 und 20, dann zeigt sich, dass diese Bände in besonderem Maße dem Anspruch verpflichtet waren, bestehende Diskussionen und deren z. T. offene Enden zusammenführen, sie zu konzentrieren und zu systematisieren. Mit dem Jubiläumsband 30 *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen* stimmen wir in diesen Anspruch ein und verbinden ihn mit dem Projekt einer Standortbestimmung des »Szenischen Verstehens« im Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik sowie ihrer Nachbardisziplinen.

2 Zum Schwerpunkt und zur Struktur des Bandes

Am 08.04.2022 wäre Alfred Lorenzer 100 Jahre alt geworden. Die Spannung zwischen Natur und Kultur, zwischen Körperfiguren und sozialen Erfahrungen, wie sie sich als Erlebnismuster ins Unbewusste des menschlichen Seelenlebens einschreiben, standen im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Schaffens von Alfred Lorenzer. Die Methode der Psychoanalyse, der Psychoanalytischen Pädagogik und der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse prägte er vor allem durch sein Konzept des *Szenischen Verstehens*. Dass seine Person und ihr Werk an seinem 100. Geburtstag gefeiert werden wollte, wurde 2022 in zahlreichen Veranstaltungstiteln ausgewiesen:

- »Szenisches Verstehen in Therapie und Forschung anlässlich des 100. Geburtstags von Alfred Lorenzer« (Symposium; Sigmund-Freud-Institut, Frankfurt am Main),
- »Das Soziale und das Unbewusste. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer« (Vortragsreihe; Goethe-Universität, Frankfurt am Main),
- »>Interaktion als Szene<. Zum Gedenken an den 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer« (Tagung; Katholische Hochschule Mainz).

Die Beobachtung, dass diese Veranstaltungen von ganz unterschiedlichen Personen und Professionen gestaltet und besucht wurden (Pädagog:innen, Lehrer:innen, Therapeut:innen, Literaturwissenschaftler:innen, Philosoph:innen, Sozialarbeiter:innen, Soziolog:innen, Architekt:innen u. v. w.), kann sicherlich mit der interdisziplinären Anschlussfähigkeit erklärt werden, die Lorenzer fest in seinem Werk verankern konnte. Und so schien es 2022, als wäre die Tradierung des Werkes Alfred Lorenzers in einem interdisziplinären Diskursraum auf einem vorläufigen Höhepunkt angekommen. »Wie jede Tradierung steht sie im Spannungsfeld von Wiederholung, Rebellion und kreativer Weiterführung« (Heyny in diesem Band). Zugleich transformierten die zahlreichen Vorträge und ihre Diskussionen die Metapher des Spannungsfeldes zu einem sinnlich-konkreten Erfahrungsraum, aus dem heraus wir folgende Fragen zur Gestaltung des Jubiläumsbandes ableiten konnten:

1. Es stellt sich heute die Frage, wie im Spannungsfeld von Wiederholung, Rebellion und kreativer Weiterführung ein konkreter transgenerationaler Dialog zum Werk Lorenzers gestaltet werden kann oder aktuell schon gestaltet wird – insbesondere vor dem Hintergrund des Verständnisses, dass das Szenische Verstehens eine Kunstlehre sei.
2. In diesem Zusammenhang wird zudem die Frage relevant, unter welchen Bedingungen mit und an dem Werk Lorenzers aktuell an den Hochschu-

len gearbeitet wird. Haben die Lorenzer-Schüler:innen in den 1970er und 1980er Jahren noch den institutionellen wie auch psychisch aufbauenden Prozess erlebt, in dem die Psychoanalyse insbesondere in der Linie von Alfred Lorenzer, Aloys Leber und Hans-Georg Trescher in die Pädagogik geführt werden konnte (vgl. Dammasch & Gerspach in diesem Band), so sehen sich junge Wissenschaftler:innen heute mit der inzwischen fast abgeschlossenen Verdrängung der Psychoanalyse aus den Hochschulen konfrontiert. Was macht dieser verunsichernde Erfahrungsraum mit dem Denken, dem Sprechen und dem Schreiben über Psychoanalyse, Psychoanalytische Pädagogik und das Szenische Verstehen im Speziellen? Können es sich junge Wissenschaftler:innen heute noch leisten, in Novellen zu schreiben, das subjektive Erleben als Erkenntnismittel zu nutzen oder bei ihren Erkenntnissen im Vagen zu bleiben?

3. Die gleiche Frage stellt sich in gleicher Brisanz für die am Szenischen Verstehen orientierten und interessierten Praktiker:innen, die heute stärker denn je unter dem Dogma evidenzbasierter Trainingsprogramme sicher in Legitimationsbedrängnis geraten, wenn sie:
 - a. anstelle einer Evidenzbasierung nach einem *Evidenzerleben* (Lorenzer 1974) suchen,
 - b. Konflikte nicht ruhigstellen, sondern reflektieren wollen,
 - c. sie sich nicht in spezifische Rollendistanz bringen, sondern sich ergebnisoffen *szenisch verwickeln und entwickeln* (Scharff 2009) lassen wollen,
 - d. statt schneller Lösungen langwierige *förderliche Dialoge* (Leber 1988) anzielen oder
 - e. sie sich mit dem Angebot zur Arbeit *in der Übertragung* (Trescher 1985) ins pädagogische Verhältnis begeben wollen.
4. Zudem drängt sich die Frage auf, wie die Verhältnisse oder Verschränkungen zwischen den unterschiedlichen Diskurssträngen aktuell zu bestimmen sind, wenn das Szenische Verstehen in der Psychoanalytischen Pädagogik bspw. als *persönliche Haltung* (Würker 2012) oder *pädagogische Handlungskompetenz* (Würker 2022) beschrieben und konkretisiert wird, während in Texten zur Qualitativen Sozialforschung von einer wissenschaftlichen Forschungsmethodologie und Methodik gesprochen wird (Haubl & Lohl 2017). Oder anders gefragt, warum sind in den jüngeren Einführungsbüchern *Alfred Lorenzer zur Einführung* (König et al. 2020) sowie *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Sozialforschung* (J. König et al. 2019) keine Verweise auf die Psychoanalytische Pädagogik

und deren Verständnis von *Fördern und Forschen* enthalten? Und auch umgekehrt lässt sich der Eindruck kaum vermeiden, dass in Psychoanalytisch-Pädagogischen Veröffentlichungen methodische Explikationen oder gar kritische Methodendiskussionen eher umgangen und Verweise auf die genannten Methodenbücher eher selten sind (vgl. Neumann und Katzenbach in diesem Band). Ist hier zu befürchten, dass sich der Diskurs zum Szenischen Verstehen in zwei Stränge teilt, die hinter das Freud'sche Junktum von Heilen und Forschen zurückfallen?

Diese Auswahl von Fragen hat uns bewegt, Beiträge einzuwerben, mit denen sich eine aktuelle Standortbestimmung des Szenischen Verstehens in der Pädagogik beginnen lässt. Sieben Beiträge konnten wir aus der Vortragsreihe »Das Soziale und das Unbewusste. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer« gewinnen. Da diese Vorträge fast alle in transgenerationalen Vortragstandems gehalten und für die Veröffentlichung zum Teil auch in diesen Tandems geschrieben wurden, können wir mit ihnen die oben genannte Frage nach dem transgenerationalen Dialog in den Band führen – eine Frage, die immer wieder aufkommt und die zuletzt in der Lorenzer-NSDAP-Kontroverse aufflammte (Brunner et al. 2017; König 2019; Heim 2018; 2022). Zudem bieten einige dieser Texte Zugänge zu der Frage an, unter welchen Bedingungen und Perspektiven sich junge Wissenschaftler:innen aktuell mit dem Szenischen Verstehen befassen. Zumindest fällt auf, dass hier Fragen der konkreten Anwendbarkeit des Szenischen Verstehens vor allem bei den jüngeren Wissenschaftler:innen deutlich hinter grundlagentheoretischen und konzeptionellen Fragen zurückstehen und bei ihnen die Zielperspektive einer Relevanzvergewisserung und Anschlussfähigkeit des Szenischen Verstehens an akademische Mainstreamdiskurse dominiert. Ergänzen konnten wir diese sieben Beiträge um zwei weitere, die sich explizit mit dem Szenischen Verstehen als Forschungsmethode befassen und die dabei einen deutlichen Bezug zur Psychoanalytischen Pädagogik ausweisen.

In ihrer Summe verhandeln die Beiträge die historischen Wurzeln des Szenischen Verstehens, seine sozialisationstheoretischen Beiträge zum Bildungsprozess des Kindes und reflektieren deren Bezüge zur Forschung, Pädagogik, Sonderpädagogik, Kinderpsychotherapie und Sozialforschung.

Dem Format eines Jubiläumsbandes nur zu gut entsprechend, können wir mit einem freien Beitrag von Reinhard Fatke zum Ende des Bandes den Blick noch einmal ganz zurückwerfen und auf die Geburtsstunde der Psychoanalytischen Pädagogik aus einer neuen Perspektive schauen. Unter dem Titel: »Das Studium der Psychoanalytischen Pädagogen an der Universität Wien. Eine Auswertung

ausgewählter Studienbücher« stehen im Zentrum seines Textes Siegfried Bernfeld, Willi Hoffer, Bruno Bettelheim und Fritz Redl. Auf der Grundlage von deren Studienbüchern untersucht Reinhard Fatke, was genau sie studiert haben und ob dies in Beziehung zu ihrer späteren psychoanalytisch-pädagogischen Tätigkeit steht. Mit diesem ersten Teaser leiten wir zu den Inhalten des Bandes über, die wir den Abstracts entlehnen.

3 Zum Inhalt des Bandes

3.1 Grundlagen

Eine grundlegende Einführung in Alfred Lorenzers umfangreiches Theorie- und Methodeninventar sowohl für eine sozialisationstheoretische Perspektive des kindlichen Bildungsprozesses als auch für die spezifische Methode des Szenischen Verstehens bietet *Frank Dammasch* mit seinem Beitrag »Interaktionsformen und Szenisches Verstehen. Theoretische Grundlagen und klinische Anwendung« an. Zur expliziten Veranschaulichung des Szenischen als methodischer Grundlage des psychoanalytischen Verstehens im Wechselspiel von Übertragung und Gegenübertragung bindet Frank Dammasch Transkripte einer Therapie-Situation mit einer traumatisierten Adoleszentin aus einer neueren filmischen Darstellung der Serie *In Treatment* in seinen Beitrag ein. Da der Autor als Studierender noch über den Weg sinnlich-konkreter Begegnungen und Dialoge von Alfred Lorenzer selbst an dessen Werk herangeführt werden konnte, eröffnet der Beitrag auch die Frage nach der Qualität eben dieser, auf Interaktion basierenden *Vermittlung* des Szenischen Verstehens im Vergleich zu einer indirekten, auf Litereurexegese basierten *Auseinandersetzung* mit dem Szenischen Verstehen.

Ganz unmittelbar greift diese Frage *Simon Heyny* auf, der in seinem Beitrag »Anmerkungen zu Aktualität und Grenzen der Theorie Alfred Lorenzers« vor dem Hintergrund seiner *persönlichen Leseerfahrung* punktuell die Aktualität, mögliche Grenzen und Ergänzungsmöglichkeiten von Alfred Lorenzers Theorie herausarbeitet und einen Kommentar zum Beitrag von Frank Dammasch formuliert. Den Fokus legt *Simon Heyny* dabei auf die Diskussionen rund um die Pluralität psychoanalytischer Konzepte, der wissenschaftstheoretischen Fundierung der Psychoanalyse sowie der Analyse des Verhältnisses von Psychischem und Sozialem, wodurch der Beitrag ebenfalls auf die Grundlagen zielt und einen einflussreichen Charakter erhält.

3.2 Praxis

Mit seinem Beitrag »Der *Brillenglotzer* und die Angst. Alfred Lorenzer und das Szenische Verstehen in der Pädagogik« legt *Manfred Gerspach* einen Brückentext vor. Ebenfalls von den theoretischen Grundlagen ausgehend, aber mit einem genuin (sonder-)pädagogischem Interesse gelesen, führt er in Lorenzers Konzept des Szenischen Verstehens ein und zeichnet nach, wie dieses v. a. über die Arbeiten von Aloys Leber und Hans-Georg Trescher für ein (sonder-)pädagogisches Fallverstehen zunächst in die Sonderpädagogik gerückt wurde und von dort aus zu einer Grundlage der Psychoanalytischen Pädagogik insgesamt avancieren konnte. Dabei wird auch von ihm die Frage der Aktualität Lorenzers aufgegriffen und diese am Wandel der theoretischen Auffassungen von der Rekonstruktion des Originalvorfalls hin zur gemeinsamen Konstruktion neuer Bedeutungen der Vergangenheit expliziert.

Während in den ersten drei Beiträgen die unterschiedlichen Generationen der Lorenzer-Schüler:innen noch nacheinander zu Wort kommen, legen *Dieter Katzenbach* und *Juliane Neumann* ihren Beitrag gemeinsam vor: »(Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde – Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan«. Den Ausgangspunkt ihres Textes finden die Autor:innen in der Beobachtung, dass das Konzept des Szenischen Verstehens, wie es von Alfred Lorenzer entwickelt und von Leber in die Psychoanalytische Pädagogik eingeführt wurde, bis heute einen hohen Stellenwert in der Reflexion des methodischen Vorgehens und des methodologischen Status der Psychoanalytischen Pädagogik einnimmt, während gleichzeitig zentrale Fragen der Übertragbarkeit des Konzepts aus dem Klinischen (Damasch in diesem Band) ins Pädagogische (Gerspach in diesem Band) bis heute nicht hinreichend geklärt seien. Als Möglichkeit einer Wiederbelebung einer kritischen Reflexion und inhaltlichen Weiterentwicklung legen die Autor:innen das Moment des (Nicht-)Verstehens im Szenischen Verstehen vom Standpunkt Jacques Lacans aus und deuten einen daraus resultierenden Zugewinn für eine Psychoanalytische Pädagogik an.

3.3 Professionalisierung

Ebenfalls im Tandem fragen *Marian Kratz* und *David Zimmermann* in ihrem Beitrag »Reflexionsräume als soziale Gebilde« nach der Anschlussfähigkeit des Szenischen Verstehens an den professionalisierungstheoretischen Diskurs der

Lehrkräftebildung. Hierfür vermitteln sie zwischen zwei subdisziplinären Strängen: dem strukturtheoretischen Ansatz in der Linie Ulrich Oevermanns und dem Ansatz der Psychoanalytischen Pädagogik in der Linie Alfred Lorenzers. Dabei werden die diskursleitende Kategorie des Lehrer:innenhabitus sowie die mit ihr assoziierte Metapher des Reflexionsraums als mögliche Anschlussstellen einer Vermittlung herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage stellen die beiden Autoren zur Diskussion, dass sich innerpsychische, soziale und institutionsbezogene Professionalisierungsprozesse unter Bezugnahme auf das Werk Alfred Lorenzers präzisieren lassen.

Auf den (selbst-)reflexiven Professionalisierungsdiskurs in der Lehrkräftebildung richten auch *Moritz Heß* und *Achim Würker* ihren Blick. In ihrem Beitrag »Literatur, Lesen, Verstehen – Alfred Lorenzers Impulse für eine psychoanalytisch pädagogische Kompetenz« reflektieren die Autoren in einem *transgenerationalen Dialog* ihre Erfahrungen mit literarischen Texten, erläutern die sozialisatorische Bedeutung von Literaturrezeption und erforschen den Stellenwert, den Literaturinterpretation in pädagogischen Qualifikationsprozessen gewinnen kann. Durch das Beispiel einer Interpretationsdiskussion wird veranschaulicht, wie bewusstseinsferne Lebensentwürfe in der Auseinandersetzung mit den Wirkungen eines kurzen Kafka-Textes fassbar werden und wie Erfahrungen in der Gruppendiskussion dazu beitragen können, in der späteren pädagogischen Praxis Offenheit zu wahren und förderlicher zu handeln.

3.4 Forschung

Im Beitrag von *Wendy Hollway* und *Lynn Froggett* »Forschung zwischen subjektiver Erfahrung und sozialer Wirklichkeit«, den Moritz Heß und Marian Kratz für diesen Band vom Englischen ins Deutsche übersetzt haben, erkunden die Autor:innen konzeptionelles Terrain an der Schnittstelle zwischen deutschen und britischen psychoanalytisch geprägten Theorien (Alfred Lorenzer und Donald Winnicott). Dabei ziehen sie Lorenzers Konzept des Szenischen Verstehens zur Analyse einer Einzelfallstudie heran, die im Rahmen ihres Forschungsprojektes in der Tradition der Tavistock Infant Observation durchgeführt wurde. Auf der Grundlage ihres Datenmaterials fragen sie, ob es möglich ist, kollektive, gesellschaftlich-kulturelle unbewusste Prozesse (wie Rassismen oder Klassismen) über das Szenische Verstehen empirisch sichtbar zu machen. Im Zentrum ihres Beitrags steht dabei eine ausführliche Fallanalyse.

Jonas Becker greift dieses Projekt in seinem Beitrag »Szenisches Verstehen und internalisierter Rassismus. Überlegungen zur Tiefenhermeneutik aus einer rassismuskritischen Perspektive« auf. In ihm bringt er rassismuskritische Ansätze, psychoanalytische Perspektiven auf Rassismus und methodologische Überlegungen zur Tiefenhermeneutik miteinander ins Gespräch. Seine Auseinandersetzung mit dem Szenischen Verstehen dreht sich dabei um die Frage, welche Schwierigkeiten sich auftun, wenn Szenisches Verstehen auf rassismuserrelevante Inhalte angewendet wird.

Lara Spiegler, Margret Dörr und Felicitas Beeck stellen in ihrem Beitrag »Tabuisierungen in sozialpsychiatrischen Interaktionen – Scham als Hüterin sozialer Meidungsgebote?« vor, wie über das Szenische Verstehen Tabuisierungsdynamiken in Interaktionen zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Adressat:innen gemeindepsychiatrischer Angebote in den Blick genommen werden können. Ausgehend von psychoanalytisch-sozialwissenschaftlichen Überlegungen zum Tabubegriff werden Tabuisierungspraxen in sozialpsychiatrischen Einrichtungen anhand von drei Interaktionssequenzen aus einer gemeindepsychiatrischen Wohnform hinsichtlich ihrer (psycho-)sozialen (Dys)Funktion befragt. Der ambivalente Charakter des Tabuisierungsgeschehens wird dabei in seinem brisanten Verhältnis zum Schamaffekt diskutiert.

3.5 Freier Beitrag

Passend zum 30. Jubiläum des *Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik* konnte als Freier Beitrag ein Text von Reinhard Fatke gewonnen werden, der den Blick weit über die Entwicklungsgeschichte des Jahrbuchs hinaus, ganz zurück auf die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik richtet. Im Zentrum seines historisch-systematischen Textes »Das Studium der Psychoanalytischen Pädagogik an der Universität Wien. Eine Auswertung ausgewählter Studienbücher« stehen Siegfried Bernfeld, Willi Hoffer, Bruno Bettelheim und Fritz Redl. Auf der Grundlage von deren Studienbüchern untersucht Reinhard Fatke, was genau sie studiert haben und ob dies in Beziehung zu ihrer späteren psychoanalytisch-pädagogischen Tätigkeit steht. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwieweit in diesen Fächern die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik, die sich bis zu jener Zeit bereits entfaltet hatte, eine Rolle spielte. Mit dieser Rekonstruktion eines Teils der intellektuellen Biografien von vier prominenten Psychoanalytischen Pädagogen wird eine bisher bestehende Lücke in der Vorgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik zu schließen versucht.

3.6 Literaturumschau

Die in der Einleitung dieses Editorials formulierte Freude anlässlich des 30. Geburtstags des *Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik* und der 100. Wiederkehr des Geburtstages von Alfred Lorenzer wurde während der Fertigstellung des Jubiläumsbandes im Frühjahr 2023 von einem tiefen Gefühl der Trauer überschattet. Denn mit großer Betroffenheit müssen wir bekannt geben, dass Dr.ⁱⁿ Judit Barth-Richtarz im Frühjahr 2023 verstorben ist. Die Redaktion des Jahrbuchs hat für diesen Band entschieden, ihr das Projekt einer Literaturumschau zu widmen. Mit dem Nachruf »Judit Barth-Richtarz (1977–2023)« würdigen ihre Kolleginnen und Freundinnen Alexandra Horak, Barbara Neudecker, Regina Studener-Kuras die Arbeit von Judit Barth-Richtarz im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik und stellen ihre Verdienste in Forschung, Lehre und Praxis heraus.

Marian Kratz & Urte Finger-Trescher

Literatur

- Brunner, M., König, H.-D., König, J., Lohl, J. & Winter, S. (2017). Alfred Lorenzer im Nationalsozialismus. Einladung zur öffentlichen Diskussion. *Freie Assoziation*, 1(20), 129–130.
- Datler, W., Finger-Trescher, U. & Büttner, C. (1999). *Die frühe Kindheit. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten Lebensjahre. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Band 10.* Psychosozial-Verlag.
- Datler, W., Finger-Trescher, U. & Gstach, J. (2012). *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Band 20.* Psychosozial-Verlag.
- Haubl, R. & Lohl, J. (2017). Tiefenhermeneutik. In M. Günther & K. Muck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–22). Springer.
- Heim, R. (2018). »Sprache und Schweigen«. Anmerkungen zu Alfred Lorenzers Mitgliedschaft in der NSDAP. *Freie Assoziation*, 1(21), 120–125.
- Heim, R. (2022). Alfred Lorenzers Mitgliedschaft in der NSDAP: Ein Postskriptum. Offener Brief an Hans-Dieter König. https://psychoanalytischesozialpsychologie.de/wp-content/uploads/Heim_Offener-Brief_20220524.pdf
- König, H.-D. (2019). Innere Emigration und beruflicher Ehrgeiz. Szenische Rekonstruktion der möglichen Bedeutung von Alfred Lorenzers Eintritt in die NSDAP und zugleich eine Erwiderung auf die Kritik von Robert Heim. *Freie Assoziation*, 1(22), 84–95.
- König, H.-D., König, J., Lohl, J. & Winter, S. (2020). *Alfred Lorenzer zur Einführung.* Barbara Budrich.
- König, J., Burgmeister, N., Brunner, M., Berg, P. & König, H. D. (2019). *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Sozialforschung.* Springer VS.

- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 1–61). Grünewald-Verlag.
- Lorenzer, A. (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*. Suhrkamp.
- Scharff, J.M. (2009). Verwickeln und Entwickeln – das analytische Paar und das Sexuelle. *Psyche – Z Psychoanal*, 63, 1–21.
- Trescher, H.-G. (1985). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Campus.
- Trescher, H.-G. (1993). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher, *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 170). Psychosozial-Verlag.
- Trescher, H.G. & Bittner, G. (1989). *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Band 1*. Matthias-Grünewald-Verlag.
- Würker, A. (2012). Szenisches Verstehen. Alfred Lorenzers Konzeption psychoanalytischer Hermeneutik. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/11841-szenisches-verstehen-alfred-lorenzers-konzeption-psychoanalytischer-hermeneutik.html
- Würker, A. (2022). (K)ein distanzierter Blick auf pädagogische Praxis. Überlegungen zur Bedeutung des szenischen Verstehens von Fallschilderungen für die Bildung einer psychoanalytisch pädagogischen Handlungskompetenz. *Zeitschrift Menschen*, 2(45), 39–48.

Grundlagen

Interaktionsformen und Szenisches Verstehen

Theoretische Grundlagen und klinische Anwendung¹

Frank Dammasch

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 21–47

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-21>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Ausgehend von klinischen Erfahrungen am Sigmund-Freud-Institut und der gesellschaftskritischen »Frankfurter Schule« entwickelt Alfred Lorenzer im Laufe seines Wirkens ein umfangreiches Theorie- und Methodeninventar sowohl für eine sozialisationstheoretische Perspektive des kindlichen Bildungsprozesses als auch für die spezifische Methode des psychoanalytischen Verstehens unbewusster Beziehungsmuster. Als *Theorie der Interaktionsformen* und als *Szenisches Verstehen* sind beide Bausteine eingegangen in den Theoriefundus der Psychoanalyse. Schon die innere Natur – der Trieb – ist nicht Biologie alleine, sondern besteht aus sozial hergestellten Szenen. So ist für ihn das Subjekt von Anfang an ein Produkt seiner Beziehungserfahrungen, die anfangs über die Vermittlung durch die Mutter-Kind-Dyade auch sozial hergestellt werden. Mit dieser gesellschaftskritischen Fokussierung ist er vielleicht der radikalste Vertreter einer kritischen Psychoanalyse. Anlässlich seines 100. Geburtstages werden die sozialisationstheoretischen wie methodenspezifischen Gedanken Lorenzers dargestellt und Verbindungslinien zu anderen Theoretikern skizziert. Zur Veranschaulichung des Szenischen als methodischer Grundlage des psychoanalytischen Verstehens im Wechselspiel von Übertragung und Gegenübertragung wird die Interpretation einer Therapie-Situation mit einer traumatisierten Adoleszentin aus einer neueren filmischen Darstellung (*In Treatment*) entfaltet.

Schlüsselwörter: Sozialisations- und Entwicklungstheorie, Psychoanalytisches Verstehen, Erkenntnistheorie

1 Eine leicht veränderte Version dieses Aufsatzes ist in Heft 4/2022 der Zeitschrift *PSYCHE* veröffentlicht worden.

1 Einleitung

»Wie kommt man mit Sprache in das Terrain der Sprachlosigkeit?« ist die Grundfrage, die sich jeder Psychoanalytiker und psychoanalytische Pädagoge seit Freuds Entdeckung des Unbewussten als Symptom mitproduzierende latente Sinnebene stellt. Dieses Rätsel brachte den Frankfurter Psychoanalytiker und Sozialwissenschaftler Alfred Lorenzer dazu, ausgehend von einer differenzierten Theorie der Persönlichkeitsentwicklung ein Konzept des Verstehens, der inneren Erlebniswelt des Subjekts zu entwickeln. Seine Schaffenskraft wurde leider schon Anfang 1990 mit 68 Jahren durch eine schwere Krankheit beendet. Er starb schließlich im Alter von 80 Jahren. Alfred Lorenzer hat ein umfassendes Werk hinterlassen, in dem er unter anderem eine erkenntnistheoretische Begründung der Psychoanalyse, eine kritische Theorie der Subjektentwicklung, zahlreiche Beiträge zur psychoanalytischen Methode und zur tiefenhermeneutischen Interpretationsmethode sowie Kulturanalysen hinterließ. Im Jahr 2022 würde Alfred Lorenzer seinen 100. Geburtstag feiern. Ein guter Grund, auch den bisher nicht mit seinen Werken Vertrauten einige seiner wichtigen Modelle nahe zu bringen. Im psychoanalytischen Diskurs wurde vor allem sein umfassendes Konzept des *Szenischen Verstehens* aufgenommen und sowohl in der Pädagogik wie in den Methoden der klinischen Diagnostik und Behandlung angewandt. Als gesellschaftskritischer Denker im Geiste der Frankfurter Schule beschäftigte er sich mit metatheoretischen Konzeptionen einer materialistischen Sozialisationstheorie. Später ging er dann den Weg von der klinischen Perspektive hin zu tiefenhermeneutischen² Interpretationen kultureller Objektivationen. Diese kulturanalytische Wende machte seine Gedanken für die rein praxisorientierten Psychotherapeuten dann weniger attraktiv als für die an Sozialisationsprozessen interessierten Sozialwissenschaftler und Pädagogen. Lorenzer hat sich mit Bezug auf Freud immer dagegen ausgesprochen, den Gesamtfundus der Psychoanalyse einzugrenzen auf eine reine Behandlungsmethode. Insbesondere der Methodenvergleich von Lorenzers *Tiefenhermeneutik* und Ulrich Oevermanns *Objektiver Hermeneutik* waren in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren wichtige

-
- 2 Den Begriff der Tiefenhermeneutik verwendete auch Habermas und beschreibt ihn so: »Zum Objektbereich der Tiefenhermeneutik gehören alle Stellen, an denen der Text unserer alltäglichen Sprachspiele aufgrund interner Störungen durch unverständliche Symbole durchbrochen ist. Unverständlich sind solche Symbole, weil sie den grammatischen Regeln der Umgangssprache, den Normen des Handelns und den kulturell eingeübten Mustern der Expression nicht gehorchen« (1968, S. 277f.).

kontrovers diskutierte Themen in der qualitativen Sozialforschung der Frankfurter Soziologie. Eine Auseinandersetzung mit der Theorie und Methode der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Insbesondere für subjektanalytisch orientierte Sozialwissenschaftler empfehle ich Lorenzers ausführlichen einleitenden Aufsatz in *Tiefenhermeneutische Kulturanalysen* (1986) und die vielschichtige Darstellung seiner Theorien und der Methode der Tiefenhermeneutik in *Alfred Lorenzer zur Einführung* (H.D. König et al., 2020).

Ich selbst habe ihn zwei Jahre nach seiner Berufung 1974 zum Professor für Sozialpsychologie im Fachbereich Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt kennen und schätzen gelernt. Seine Seminare über sozio-psychoanalytische Verstehenskonzepte, über Analysen der Entwicklung des Antisemitismus gemeinsam mit Klaus Horn und die psychoanalytischen Interpretationen von Kulturphänomenen und Literatur waren sowohl faszinierend als auch in ihrer analytischen Vielschichtigkeit für einen jungen Studenten der Soziologie intellektuell herausfordernd bis überfordernd. Das Durcharbeiten seiner beiden Grundlagenwerke *Sprachzerstörung und Rekonstruktion* (1970) und *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis* (1974) haben mir viel Zeit und ein hohes Maß an Fähigkeit abverlangt, sich auch durch schwierige und komplexe Texte, deren zahlreiche Bezüge mir unbekannt waren, durchzubeißen. Meine jugendliche Hoffnung, das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft wären anhand weniger allgemeingültiger wissenschaftlicher Grundlagentexte zu erfassen, zerschellte gleich im ersten Semester der Soziologie. Aber der kritische Grundgedanke, der Lorenzer antrieb: *Das menschliche Wesen ist ein Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse* (vgl. Marx, 1845, 6. These über Feuerbach) ließ mich nicht mehr los. In der damaligen Zeit war das soziologische Denken in der Nachfolge der *Frankfurter Schule* (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, Mitscherlich u. a.) und der Studentenbewegung häufig auch gelebte rebellische Praxis an der Frankfurter Universität (Teach-Ins, Seminarbesetzungen, Startbahn West Demonstrationen, RAF-Diskussionen, Anti-AKW Bewegung). Da das Private immer auch politisch war, wurden die »einengenden kleinbürgerlichen« Beziehungsmuster infrage gestellt und durch kollektive Formen des Zusammenseins probeweise ersetzt. Die Verbindung von soziologischer Analyse der objektiven Verhältnisse und der Psychoanalyse der Subjektivität des Individuums galten unter den vielen gesellschaftspolitisch orientierten Studenten und Studentinnen als Krönung der Kritischen Theorie. Inhaltlich konkretisierten sich Lorenzers Konzepte für mich dann vor allem durch die Verbindung mit der Praxis im Pädagogik-Studium, in der Aloys Leber (1988) dessen psychoanalytische Konzeptualisierungen des

Szenischen Verstehens in die pädagogische Praxis transformierte und zum Basisbaustein einer psychoanalytischen Pädagogik machte. Erst kürzlich widmete sich das *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* ausführlich den Einflüssen des *Szenischen Verstehens* auf die pädagogische Diagnostik (Katzenbach et al., 2018). Und auch dieser jetzige Band zeigt, wie sehr Lorenzers Theorie und Methode die Psychoanalytische Pädagogik geprägt hat.

2 Der Erkenntnisgegenstand

Gehen wir Schritt für Schritt vor und skizzieren – bevor wir uns der Methode des *Szenischen Verstehens* widmen – die Gedanken zur Entwicklung der inneren Welt: Die Psychoanalyse ist für Alfred Lorenzer mit Bezug auf Jürgen Habermas' (1968) Kritik am »szientistischen Selbstmissverständnis« eine analytisch hermeneutisch operierende Wissenschaft zwischen den Wissenschaften. Deren Ort liegt zwischen der Biologie und Medizin mit deren Bindung an physiologischen Körperprozessen auf der einen Seite und der Soziologie und Psychologie und ihrem Verständnis des Zusammenwirkens von Individuum und Gesellschaft auf der anderen Seite. Als tiefenhermeneutische Erfahrungswissenschaft liegt ihr erkenntnistheoretischer Ort zwischen der Naturwissenschaft und der Geisteswissenschaft. Gerade diese Zwischenposition, die sie von der an Zählen und Messen orientierten quantitativen empirischen Forschung entfernt, begründet ihr einmaliges Potenzial als kritische Erfahrungswissenschaft des Subjekts, macht sie aber zugleich sperrig für ein positivistisches, an Standardisierungen orientiertes Wissenschaftsverständnis, das heutzutage den Ton angibt:

»Im Widerspruch gegen experimentell-nomologische Psychologie behauptet Psychoanalyse die Aufgabe einer hermeneutisch-interpretierenden Untersuchung des Erlebens. Im Widerspruch gegen Soziologie vertritt sie, gegen eine gesetzesbildende wie gegen eine hermeneutische Soziologie, Subjektivität nicht als Erscheinungsort objektiver Strukturen, sondern als Problem der inneren Lebenswelt und sieht Subjektivität als Verhältnis von Natur und Gesellschaft im Individuum« (Lorenzer, 1986, S. 15).

Durch ihre konsequente Orientierung an der Einzigartigkeit der individuellen Erlebniswelt des Subjekts entzieht die Psychoanalyse sich standardisierenden Verallgemeinerungen, wiewohl gleichzeitig das Subjekt in seinem vielschichtigen Sein auch Produkt objektiv erfassbarer gesellschaftlicher Zustände ist. Wenn wir

uns damals als Studenten und Studentinnen zu sehr in die unbewussten Fantasien von Texten interpretativ vertiefen wollten, wurde Lorenzer ganz historischer Materialist und erinnerte an Karl Marx: »Vernachlässigt mir das Sein und das Bewusstsein nicht!« Dennoch ist für ihn als Psychoanalytiker die subjektive Innenwelt nie die reine Abbildung der äußeren Realität. Es geht um das komplexe Wechselspiel zwischen den äußeren *gesellschaftlichen Verhältnissen* und dem *menschlichen Wesen*, dessen Innenwelt bereits die Spannung zwischen Kultur und Natur, zwischen Zuschreibungen und Körperfiguren enthält. Die objektiv beschreibbare Erfahrung der Person mit der Außenwelt wird im Inneren zur biografisch gewachsenen einzigartig strukturierten Erlebniswelt – von Beginn des Lebens an. Lorenzer wurde nicht müde zu betonen, dass die Psychoanalyse eine subjektive Erlebnisanalyse ist und nicht als objektive Ereignisanalyse missverstanden werden darf. Es geht in einer Psychoanalyse also nicht um eine detektivisch aufzudeckende materielle Ereignisrealität, sondern um die gemeinsame Erfahrung mit der bewussten und unbewussten Erlebnisrealität des Subjekts, wie sie sich in der therapeutischen Interaktion sprachlich und szenisch zeigt und im psychosomatischen Innenraum des Therapeuten qua Übertragung und Gegenübertragung aktualisiert. Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis bezieht sich nicht auf ein naturgesetzliches Faktum, das ein für alle Mal entdeckt, erklärt und festgeschrieben werden kann, sondern entwickelt sich aus sprachlich und szenisch geformten Interpretationsgestalten, die in der Interaktion gefunden und letztlich durch das Evidenzerlebnis der beteiligten Subjekte gesichert wird.

3 Die Sozialisationstheorie

Woraus bestehen aber nun die inneren Erlebnisfiguren des Subjekts? In der Tradition der Freud'schen Triebtheorie, der Objektbeziehungstheorie und der Kritischen Theorie der *Frankfurter Schule* konzeptualisiert Lorenzer nach der *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs* (1970) eine *materialistische Sozialisationstheorie* (1977) auch bekannt als *Theorie der Interaktionsformen*. Die Grundbausteine der Persönlichkeit bestehen aus drei über bzw. nebeneinander gelagerten Schichten von Regulationssystemen:

1. Die Ebene der *sinnlichen Interaktionsformen*. Die primären psychosomatischen Bedürfnisse, die sich von Anfang an bilden aus dem Wechselspiel zwischen dem körperlichen Bedarf des Säuglings und den bewusst und unbewusst bestimmten spezifischen Beziehungsantworten der Mutter, die wiederum eingebunden ist in spezifische gesellschaftliche Verhältnisse.

- Diese sinnlichen Erlebnismuster bilden als Erinnerungsspuren szenischen Beziehungserlebens unsere individuelle Triebstruktur.
2. Die Ebene der *sprachsymbolischen Interaktionsformen*. In der Spracheinführung wird die Bedürfnisstruktur des Kindes in der Interaktion mit der Mutter und zunehmend mit dem Vater und der Familie peu a peu mit den kollektiven Sprachzeichen der elterlichen Kultur verbunden. Die Sprache stellt das höchste Niveau symbolischer Bedeutungsträger dar, weil sie die Unabhängigkeit des Subjekts von der realen Situation ermöglicht. Durch Sprache wird das Abwesende, das Vergangene und das Zukünftige vorstellbar und in Beziehung zum anderen kommunizierbar.
 3. Die Ebene der *sinnlich-symbolischen Interaktionsformen*. Parallel zur allmählichen Spracheinführung als Verknüpfung von kollektiven standardisierten Sprachzeichen mit der individuellen Bedürfnisstruktur entwickelt sich das Spiel des Kindes mit den gegenständlichen und personalen Objekten, die zunehmend mehr die Funktion von individuell kreierten symbolischen Bedeutungsträgern bekommen und deren Niederschläge die Persönlichkeitsschicht der inneren Bilder, Fantasien und Imaginationen darstellen.

3.1 Die sinnlichen Interaktionsformen

Am Anfang steht die Interaktion. Die inneren Niederschläge der ersten Beziehungserfahrungen werden als Interaktionsformen die Basisbausteine der menschlichen Psyche. Von Beginn an werden die konkreten Beziehungserfahrungen des Säuglings im Wechselspiel mit der Mutter als unbewusste, sinnlich körperliche Erinnerungsspuren gespeichert. Sie bilden die Matrix der Bedürfnisstruktur und gehen als Erwartungshaltung des Säuglings in die weiteren Interaktionen mit der Mutter ein. Der körperliche Bedarf des Säuglings wird durch die einzigartige bedeutungszuschreibende Interaktion mit der Mutter in ein spezifisches Bedürfnis geformt. Dies entsteht aus den Erinnerungsspuren des Wechselspiels von Mutter und Kind schon auf somatischer Ebene zwischen Embryo und mütterlichem Organismus. Diese Erinnerungsspuren werden als Engramme hirnphysiologisch gespeichert.

»Das Erleben baut auf dem sinnlichen Wechselspiel des Interagierens auf, ist Resultat eines realen Interaktionsspiels, wobei die sinnliche Erfahrung der Interaktionssituation Schritt für Schritt das sensomotorisch-organismisch organisierte

Substrat des Erlebens verändert. Daraus folgt, dass jede abgelaufene Interaktion in die Struktur der Interaktionsformen eingeht, die als Erwartungsmodelle künftigen Interagierens fungieren. Der embryonale und frühkindliche *Bedarf* wird auf diese Weise zum spezifischen *Bedürfnis* geformt« (Lorenzer, 1981, S. 86).

Diese spezifischen in der Mutter-Kind-Dyade geformten Bedürfnisse bilden als körperlich eingravierte Erinnerungsspuren die Grundlage der Triebstruktur. Das aus dem körperlichen Bedarf geformte spezifische Bedürfnis besteht aus Erlebnisfiguren, die Niederschläge real erlebter Beziehungsszenen sind.

»Die Art und Weise, wie ein Kind von der Mutter in den Arm genommen wird, bildet einen Erlebnisinhalt, eine gestische Figur, die dessen eigenes – aktives – Verhalten formt und als – passive – Erwartung festgehalten wird. Die Wiederholungen der Szene festigen die Form, der Ausfall der Wiederholung erzeugt Unlust, Angst, Gegenreaktionen, nämlich Aggression« (ebd., S. 88).

Daniel Stern hat später ein an der Säuglingsbeobachtung orientiertes ähnliches Konzept der *generalisierten Episode* bzw. der *RIG* (Representations of Interactions that have been generalised) vorgelegt und beschreibt den Zusammenhang praxisnah:

»Nehmen wir an, ein Säugling hat eine spezifische Episode einmal erlebt, eine Episode mit den folgenden Attributen: Hunger haben, an die Brust gelegt werden [...], Suche, Öffnen des Mundes, zu saugen beginnen, Milch bekommen. Bezeichnen wir dieses Geschehen einmal als Brust-Milch-Episode. Wenn dann wieder eine ähnliche Brust-Milch-Episode eintritt und der Säugling erkennt, dass die meisten wichtigen Attribute der aktuellen Episode denen der vorangegangenen ähneln, haben sich zwei spezifische Brust-Milch Episoden ereignet. Zwei mögen genügen, doch wenn weitere Episoden mit erkennbaren Ähnlichkeiten und geringfügigen Unterschieden stattfinden, so wird der Säugling bald eine generalisierte Brust-Milch-Episode entwickeln. Diese generalisierte Erinnerung ist eine individuell gebildete, persönliche Erwartung im Hinblick darauf, wie sich die Dinge – von einem Augenblick zum anderen – vermutlich entwickeln werden« (1992, S. 140).

Die gebildete Interaktionsform geht als Erwartungshaltung in die nächste Interaktion ein und fordert die Wiederholung. Der Drang zur Wiederholung von Interaktionserfahrungen ist dem Menschen inhärent, denn er ist abhängig vom befriedigenden Austausch mit der Umwelt.

»Die pure Lebensnot ist die Quelle des Triebes zu Austausch und Wechselspiel; der erste grundlegende Inhalt des Triebes ist daher die Ausrichtung auf befriedigende Interaktionen und die Abwehr unbefriedigender oder gar schädlicher. Trieb ist mithin der Drang, Interaktionen in derjenigen Form hinzunehmen und aufzusuchen, die den Bedarf stillt und damit das Bedürfnis befriedigt. [...] Die Wiederholung wird in dem Masse zum Wiederholungsdrang, in dem sich die befriedigende Erinnerungsspur materiell eingegraben, organisch verfestigt hat. [...] Der Trieb ist das Ensemble aller Bestellungen, Befriedigung zu erlangen und wird so zum Gefüge bestimmter Interaktionsformen« (Lorenzer, 1986, S. 44).

Der Trieb bzw. das Freud'sche Es ist nicht nur das Reservoir körperlicher Triebenergie, sondern schon Produkt der Auseinandersetzung von Natur und Kultur im Individuum, also gesellschaftlich hergestellt. Denn: Die primären Bezugspersonen formen mithilfe ihrer inneren, bekannten und unbekanntenen Beziehungsmuster und ihrer Einbettung in eine spezifische Kultur den sinnlich körperlichen Bedarf des Säuglings zu einer spezifischen Bedürfnisstruktur, die die individuellen Triebwünsche und Erregungsmuster und den Drang zur Wiederholung formen.³

»Die Mutter steht mit ihrem Erleben und Verhalten in gesellschaftlichen Zusammenhängen. Ihre einzelnen Verhaltensfiguren vermitteln dem Kind deshalb kulturspezifische, gesellschaftstypische Verhaltensmodelle. [...] Europäische Mütter fassen das Kind anders an als Indiofrauen, Mütter der Mittelschicht anders als Arbeiterinnen ...« (Lorenzer, 1981, S. 88).

Lorenzer nannte diese erste Schicht der Erinnerungsspuren menschlicher Erlebnisse: *Bestimmte Interaktionsformen* – bestimmt durch die mütterlichen Interaktionsmuster, die die gesellschaftlichen Verhältnisse an das Kind heranträgt. Lorenzers *bestimmte Interaktionsformen* bilden ebenso wie Sterns *generalisierte Episoden* die Grundbausteine der unbewussten, sinnlich unmittelbar eingravierten Triebstruktur, die ein wesentlicher Bestandteil des szenisch-prozeduralen Gedächtnisses bilden.

3 Die Allgemeine Verführungstheorie von Laplanche hat diesen Gedanken durch das Konzept der rätselhaften Botschaften der Eltern, die auf das kleine Kind einwirken und dessen Trieb formen, in verwandter Weise konzeptualisiert. Allerdings fokussiert Laplanche mehr auf die Formungsmacht des elterlichen Unbewussten, während Lorenzer mehr das körperlich fundierte Wechselspiel der *Mutter-Kind-Dyade* als gemeinsamen Produzenten der sinnlichen Interaktionsformen (= Trieb) betrachtet.

3.2 Die sprach-symbolischen Interaktionsformen

Im weiteren Verlauf der Entwicklung werden die früh gebildeten sinnlichen Beziehungs- und Erlebnisfiguren mit der Sprache verbunden und werden dadurch zum Teil unseres Bewusstseins:

»Im geglückten Falle verbindet und entfaltet sich die sensomotorische Welterfahrung des Kindes mit der in Sprache eingelagerten überindividuellen Welterfahrung des Kollektivs. Dies geschieht Zug um Zug in einem Aneignungsprozess, der zunächst Übernahme von der Mutter ist. In der Regel werden beide Systeme in unzähligen Situationen miteinander verbunden. Das Kind gewinnt so ein Doppelregistrierung, und es gewinnt mit der Sprache ein Spielfeld, das unabhängig von den realen Situationen betreten und benutzt werden kann. Dank dieser Doppelregistrierung vermögen wir uns Situationen vorzustellen, die nicht aktuell sinnlich präsent sind. Allmählich erlangt die Welt des Sprachspiels jene Eigenständigkeit, die es uns erlaubt, über vergangene und zukünftige Situationen zu sprechen, als ob sie gegenwärtig wären« (ebd., S. 91).

Die menschliche Fähigkeit, Sprachsymbole zu bilden und damit das Vergangene und Zukünftige vorstellen zu können, unabhängig von der aktuellen Situation, unterscheidet uns vom Tier. Mit dem Symbolsystem Sprache erlangen wir die Fähigkeit zum vorwärtsgewandten gedanklichen Probehandeln und zum rückwärtsgewandten Reflektieren. Sprache konstituiert unser Bewusstsein. Freud hat die Differenz des Systems *Bewusst* und des Systems *Unbewusst* bereits mit der Sprache verknüpft: »Die bewußte Vorstellung umfasst die Sachvorstellung plus der dazugehörigen Wortvorstellung, die unbewußte ist die Sachvorstellung allein« (Freud, 1912–13a, S. 300).

In Lorenzers Konzept ist die *Sachvorstellung* gleichbedeutend mit der szenischen Erinnerungspur sinnlicher Interaktionsformen. Allerdings hat die Verfügung des Subjekts über die Sprache auch ihre Grenzen: Die Sprache stellt ein kollektives, kulturell strukturiertes, standardisiertes Ordnungssystem dar, während die individuelle Bedürfnisstruktur aus unseren sinnlichen Erlebnismustern, die sich in unserer spezifischen Beziehungserfahrung mit der spezifischen mütterlichen und familiären Umwelt gebildet haben, besteht. Die Einzigartigkeit und Vielfältigkeit unserer verinnerlichten sinnlichen Interaktionserfahrungen können nur unzureichend mit den objektiven, standardisierten Sprachzeichen unserer Kultur verknüpft werden. Zu vielschichtig und präsentativ sinnlich ist unsere szenische Erlebniswelt aus Bildern, Gerüchen, Klängen, Rhythmen, sensorischen

und motorischen Erfahrungen, dass sie so einfach Eins zu Eins in diskursive Sprachformen übersetzt werden können. Es bleibt also immer ein Rest des sprachlich nicht Erfassbaren, den wir z. B. als bildhafte oder szenische Bedeutungshöfe, als Konnotationen im Umfeld des Sprachzeichens oder direkt als innere Szenen, Klänge, Gerüche, Fantasien, Imaginationen in Tagträumen bewusst und in Nachträumen unbewusst erfahren. Die wachsende Erkenntnis, dass in der Sprache doch nicht alle Aspekte der Subjektivität aufgehoben sein können, führte auch in Abgrenzung von Lacan dazu, dass Lorenzer in der weiteren Theorieentwicklung noch eine weitere Schicht menschlicher Subjektivität konstruierte.

3.3 Die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen

In der weiteren Entwicklung löst sich das Kind aus der Enge der Mutter-Kind-Dyade hin zum familialen Feld. Der Vater – sofern die Mutter die Dyade öffnet – wird als eine andere mit der Mutter in Beziehung stehende Spielfigur erlebt, der die Dominanz der Mutter relativiert und die Eigenständigkeit des Kindes fördert. Im kindlichen Spiel mit den Gegenständen wird die Selbstständigkeit erweitert. Das kindliche Spiel öffnet die Dyade hin zur Triade und zum Kollektiv. Freud hat in seinem berühmten Garnrollenbeispiel gezeigt, wie das kindliche Spiel aus der Erfahrung mit der Abwesenheit der Mutter entsteht: Bei einer Familienbeobachtung fiel ihm auf, dass sein 18 Monate alter Enkel nie weinte, wenn die zärtlich mit ihm verbundene Mutter wegging. Er beobachtete weiter und entdeckte die Bedeutung des kindlichen Spiels:

»Das Kind hatte eine Holzspule, die mit einem Bindfaden umwickelt war. Es fiel ihm nie ein, sie zum Beispiel am Boden hinter sich herzuziehen, also Wagen mit ihr zu spielen, sondern es warf die am Faden gehaltene Spule mit großem Geschick über den Rand seines verhängten Bettchens, so daß sie darin verschwand, sagte dazu sein bedeutungsvolles o-o-o-o und zog dann die Spule am Faden wieder aus dem Bett heraus, begrüßte aber deren Erscheinen jetzt mit einem freudigen »Da«. Das war also das komplette Spiel, Verschwinden und Wiederkommen, wovon man zumeist nur den ersten Akt zu sehen bekam, und dieser wurde für sich allein unermüdlich als Spiel wiederholt, obwohl die größere Lust unzweifelhaft dem zweiten Akt anhing« (Freud, 1920g, S. 12).

Freud beschreibt, wie ein Kind die passiv erlittene Trennung von der Mutter durch die Kreation eines sinnlich unmittelbaren Symbols (der Garnrolle) in ei-

ne aktiv gestaltete Spielszene verwandelt, in der es sich nun zum »Herren der Situation« (ebd., S. 14) machen kann. Das Spiel mit dem Gegenstand wird zum Bedeutungsträger von Abwesenheit und Anwesenheit der Mutter, das vom Kind nun aktiv und lustvoll wiederholt in Szene gesetzt werden kann. Die Aufrechterhaltung des Lustprinzips und die Abwehr des Leids ist der triebdynamische Motor für die Erschaffung sinnlicher Symbole, die im Spiel ihre szenische Verwendung finden. D. W. Winnicott nannte die vom Kind erschaffenen sinnlichen Symbole Übergangsobjekte und -phänomene und konzeptualisierte sie als Teile eines kreativen potenziellen Raums, der sich zwischen Mutter und Kind im Grenzgebiet zwischen innerer und äußerer Realität befindet: »Das Objekt repräsentiert den Übergang des Kindes aus einer Phase der engsten Verbundenheit mit der Mutter in eine andere, in der es mit der Mutter als einem Phänomen außerhalb seines Selbst in Beziehung steht« (1971, S. 25).

Diese Spiele mit *gegenständlichen Bedeutungsträgern* bilden einen Aspekt der Ebene der sinnlich-symbolischen Interaktionsformen. Ein weiterer Aspekt sind *textuelle Bedeutungsträger* wie poetische Texte, Märchen oder Mythen, die szenisch sinnliche, bildhafte Konnotationen rund um die Sprachzeichen beinhalten. Als dritten Aspekt beschreibt Lorenzer *personale Bedeutungsträger präsentativer Symbolik*, wie signifikante Gesten, Körperbewegungen, Schauspiel, Tanz, Musik.

Sinnlich-symbolische Interaktionsformen spielen eine Rolle als Schaltstelle der Persönlichkeitsbildung und sind bedeutsam in der Identitätsentwicklung: »als erste symbolische Organisation einsozialisierter Entwürfe sinnlicher Bedürfnisse; anders gelesen: als jene Symbolschicht, die den sinnlichen Bedürfnissen in der emotionalen Ursprünglichkeit der Interaktionsformen am nächsten steht« (Lorenzer, 1981, S. 167).

Mit den sinnlich-symbolischen Interaktionsformen bekommt die Welt der ganzheitlichen Gefühle, Körpersensoren, Ahnungen, Berührungen, Empfindungen, Bilder, Gerüche usw. eine erste symbolische Formung. Ein Bereich des deskriptiv Unbewussten oder des Bildbewusstseins, das Freud als Vorbewusstes zum mittleren verbindenden Ort in seinem topografischen Modell des Traumes machte. Der Traum ist der Königsweg zum Unbewussten. Kinderanalytiker können hier ergänzen: Der Traum und die spielerisch-szenischen und bildhaften Kreationen des Kindes aus dem Bereich der sinnlich-symbolischen Interaktionsformen sind die Zugangswege zum vorsprachlichen Unbewussten, die peu à peu mit der höchsten Ebene der Sprachsymbole verbunden werden. Winnicotts Squiggle Spiel ist genau auf dieser Ebene der subjektiven Innenwelt des Ungefahren, des Allumfassenden, der nicht diskursiv sprachlich erfassbaren sinnlich präsentativen Symbolik, die in gemeinsamer Interaktion mit dem Kind neu er-

schaffen wird, anzusiedeln. Die Unterscheidung von diskursiver und präsentativer Symbolik stammt von der Philosophin Susanne K. Langer:

»Die durch die Sprache übertragenen Bedeutungen werden nacheinander verstanden und dann durch den als Diskurs bezeichneten Vorgang zu einem Ganzen zusammen gefaßt; Die Bedeutung aller anderen symbolischen Elemente, die zusammen ein größeres, artikuliertes Symbol bilden, werden nur durch die Bedeutung des Ganzen verstanden, durch ihre Beziehungen innerhalb der ganzheitlichen Struktur. Daß sie überhaupt als Symbole fungieren liegt daran, daß sie alle zu einer simultanen, integralen Präsentation gehören. Wir wollen diese Art von Semantik »präsentativen Symbolismus« nennen, um seine Wesensverschiedenheit vom diskursiven Symbolismus, das heißt von der eigentlichen »Sprache« zu charakterisieren« (1979, S. 103).

3.4 Der psychische Konflikt und das dynamisch Unbewusste

Nun läuft die Persönlichkeitsentwicklung in der Praxis nicht so harmonisch als aufeinander aufbauender dreigeschichteter Symbolbildungsprozess ab, in dem schließlich das Subjekt über die Ebenen der sinnlich-symbolischen und der sprach-symbolischen Lebensentwürfe die Kontrolle über die körpernahen Triebwünsche erlangt. Die Patienten kommen in die psychotherapeutischen Praxen, weil sie an Symptomen als Ausdrucksformen unverständener Konflikte leiden. Die Psychoanalyse ist eine Wissenschaft des menschlichen Konflikts – eine Konfliktpsychologie. Schon früh erkennt Freud, dass das menschliche Sein nicht nur ein Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern auch und vor allem ein Ensemble äußerer und innerer Konflikte ist. Freud verstand seelisches Leiden als Folge seelischer Konflikte zwischen Natur und Kultur, zwischen den Triebwünschen, die das Es bilden und den sozial einschränkenden Geboten der Gesellschaft, die das Über-Ich bilden und den Entfaltungsspielraum des Ichs leidvoll in die Zange nehmen.

Die Verknüpfung der sinnlichen Erlebnisstruktur mit Sprachsymbolen misslingt dort, wo die in Sprache enthaltenen Normen mit den bereits eingravierten Bedürfnissen der sinnlich unmittelbaren und sinnlich symbolischen Interaktionsformen in Widerspruch geraten.

Bei Lorenzer geraten die beiden Systeme der Persönlichkeit,

»nämlich die Triebmatrix und das normative Sprachsystem, in realen Lebenssituationen in einen Konflikt (in dem die Regeln des kollektiven Bewußtseins für

nicht unterdrückbare Interaktionsformen unzumutbar werden), so wird die Verbindung zwischen Erlebnisfigur und Sprache wieder aufgelöst. Die symbolischen Interaktionsformen werden >desymbolisiert<, die Erlebnisfiguren werden wieder unbewußt. Bei einer Realisierung im Leben müssen diese verdrängten Interaktionsformen einen fatalen Kompromiss eingehen: Sie dürfen sich als Symptom äußern, verstümmelt zu Ersatzbefriedigungen und verkleidet mit falschen Namen, Sprachschablonen« (1981, S. 113).

Am besten lässt sich dieser Zusammenhang an der Neurosenentstehung zeigen:

»Ein junges Mädchen, welches kurz vorher den geliebten Vater verloren hatte, an dessen Pflege sie beteiligt gewesen war, [...] brachte, als ihre ältere Schwester sich verheiratete, dem neuen Schwager eine besondere Sympathie entgegen, die sich leicht als verwandtschaftliche Zärtlichkeit maskieren konnte. Diese Schwester erkrankte bald und starb, während die Patientin mit ihrer Mutter abwesend war. Die Abwesenden wurden eiligst zurückgerufen, ohne in sichere Kenntnis des schmerzlichen Ereignisses gesetzt zu werden. Als das Mädchen an das Bett der toten Schwester trat, tauchte für einen kurzen Moment eine Idee in ihr auf, die sich etwa in den Worten ausdrücken ließe: Jetzt ist er frei und kann mich heiraten. Wir dürfen als sicher annehmen, dass diese Idee, welche die ihr selbst nicht bewusste intensive Liebe zum Schwager ihrem Bewußtsein verriet, durch den Aufruhr ihrer Gefühle im nächsten Moment der Verdrängung überliefert wurde. Das Mädchen erkrankte an schweren hysterischen Symptomen« (Freud, 1910a, S. 22).

Auch wenn die Fallgeschichte Elisabeth v. R. insgesamt deutlich komplexer ist, als er sie in seinen Vorlesungen an der amerikanischen Universität darstellt, beschreibt Freud für unsere Zwecke den Verdrängungsvorgang hier sehr verständlich. Ein Triebwunsch (die erotische Leidenschaft für den Schwager) wird mit einem Sprachgedanken (Jetzt kann er mich heiraten) verknüpft. Diese Verbindung gerät sofort in Konflikt mit der in den kollektiven Sprachzeichen einsozialisierten kulturellen Moral (man muss um die Schwester trauern) und wird wieder aus dem Sprachbewusstsein ausgeschlossen. Die sinnliche Interaktionsform wird namenlos, desymbolisiert und anstelle der Verknüpfung von sinnlichem Wunsch und Benennung tritt das Symptom, dessen Ursache nun sprachlos unbewusst ist. Dies hat zwei Konsequenzen:

- Die namenlose, desymbolisierte Interaktionsform bestimmt als *Klischee* weiterhin die Handlungen aber nun unbewusst der Reflexion entzogen. Der Triebanspruch ist nun nicht mehr Teil des ursprünglichen Bedürfnisses,

sondern verschoben im klischeehaften Verhalten des Symptoms aufgehoben. Das *Klischee* ist ein Rückschritt zum Reiz-Reaktionszirkel der früheren Entwicklungsstufe und wirkt als unbewusster Wiederholungszwang schablonenhaft auf unsere Handlungs- und Denkmuster ein.

- Die so entstandene Lücke im Sprachsystem muss geschlossen werden, denn der *Konsistenzzwang des Bewusstseins* duldet keine namenlose Lücke. Anstelle der Sprache tritt nun ein falscher Name, ein sinnlich leeres *Zeichen*, das von der Gefühls- und Triebbasis des Subjekts abgeschnitten ist. Diese emotionsleeren Sprachschablonen werden Rationalisierungen genannt.

Zusammengefasst: Das Unbewusste wird gebildet aus drei dynamisch wirksamen Praxisfiguren:

Erstens sind es die einmal mit Sprache verknüpften und dann im Konflikt ausgeschlossenen desymbolisierten Interaktionsformen, die den im Reiz-Reaktionsschema gefangenen neurotischen oder traumatischen Wiederholungszwang kennzeichnen.

Zweitens ist es die körpernahe Triebmatrix, die von vornherein als unsagbar, unvermittelbar mit den gesellschaftlichen Normen gelten kann.

Drittens sind es die sinnlich-unmittelbaren Symbole, die durch ihre ganzheitlichen präsentativ sinnlichen Niederschläge gar nicht oder nicht vollständig in das diskursiv begrenzende Sprachsystem des Kollektivs übersetzt werden können – die simultane integrale Welt der Bilder und Empfindungen.

Die ersten zwei Bereiche bezeichnen wir als das dynamisch Unbewusste, den dritten Bereich als das deskriptiv Unbewusste oder das Vorbewusste. Für die psychoanalytische Behandlung wie für die tiefenhermeneutische Textanalyse bilden sie den latenten Bedeutungsrahmen szenischer und sprachlicher Symbolik, die nur peu a peu ins Bewusstsein kommen kann: »Gibt man dem latenten Sinn zu schnell einen Namen, so verkürzt man nicht nur die sinnliche Hülle der Bedeutungen zugunsten des >Verbalisierbaren<, man läßt auch zuviel sozial Anstößiges, Noch-nicht-Bewußtseinsfähiges und deshalb Unsagbares zurück« (Lorenzer, 1986, S. 58).

4 Szenisches Verstehen

Somit sind die Grundlagen des kindlichen Bildungsprozesses skizziert als eine Entwicklung von verinnerlichten szenischen Beziehungs-Erfahrungen. »Das Un-

bewußte ist ein nicht sprachliches und nicht symbolisches Sinnsystem, das im Gegensatz zur sprachlichen Ordnung der Individuen steht« (ebd., S. 46). Dies bringt uns zur Eingangsfrage zurück: Wie kommt man mit Sprache in das Terrain der Sprachlosigkeit?

Lorenzer entfaltet sein Konzept des Szenischen Verstehens zum ersten Mal 1970 in seinem Buch *Spracherstörung und Rekonstruktion*. Dort unterscheidet er zwischen drei Modi des Verstehens in der psychotherapeutischen Beziehung:

- Dem *logischen Verstehen*, das dem Sinn der grammatikalisch verknüpften diskursiven Mitteilungen gilt.
- Dem *psychologischen Verstehen*, das die subjektive Bedeutung der sprachlichen Darstellungen des Patienten auszuleuchten versucht.
- Dem *Szenischen Verstehen*, das dem vom Patienten initiierten Herstellungsprozess der Beziehung im Wechselspiel von Übertragung und Gegenübertragung gilt. In der therapeutischen Beziehung verknüpfen sich dabei zunächst unverstanden die aktuell erfahrbare Situation und die Übertragungssituation mit der infantilen Situation.

»Während das psychologische Verstehen sich auf die *realen Abläufe* im Subjekt konzentriert, beschäftigt sich das Verstehen, von dem wir sprechen, mit den Vorstellungen des Subjektes, und zwar so, dass es die Vorstellung als Realisierung von Beziehungen, als Inszenierung der Interaktionsmuster ansieht. Diese Verstehensart soll deshalb ›szenisches Verstehen‹ genannt werden« (Lorenzer, 1970, S. 142).

Ellen Reinke macht darauf aufmerksam, dass Lorenzer bereits 1968, also vor der Entwicklung seiner Theorie der Interaktionsformen, das Szenische Verstehen konzeptualisiert hat: »Hauptwerkzeug des psychoanalytischen Erkennens ist eine Verstehensart, die ich als ›szenisches Verstehen‹ bezeichnen möchte« (Lorenzer, 1968, S. 71, zit. n. Reinke, 2013, S. 26).

Ein weiterer Frankfurter Psychoanalytiker Hermann Argelander (1970) beschäftigte sich etwas später in klinischer Perspektive mit der Vielfalt der diagnostischen Erkenntnisse von Erstinterviews. Er übernahm den Begriff des *szenischen* von Lorenzer und konzeptualisierte eine *szenische Funktion des Ichs*, die es dem Patienten ermöglicht, eine situationsgerechte Darstellung einer unbewussten, infantilen Konfiguration als persönlichkeitsgebundene Triebscene in der Interaktion darzustellen. Ellen Reinke (2013) zeichnet den Weg der Verbindungen und Differenzen von Lorenzers und Argelanders Konzept des Szenischen nachvollziehbar auf. Dabei klärt sie auch den Irrtum einiger psychoanalytischer Autoren auf, die behaupteten, das Konzept des Szenischen stamme ursprünglich von Ar-

gelandert und sei von Lorenzer lediglich vertieft worden. Argelander selbst hat keinen Anlass für dieses Missverständnis gegeben und eindeutig formuliert: »Von theoretischen Studien ausgehend, hat A. Lorenzer (1970) die Wichtigkeit dieses situativen, oder, wie er es nennt, szenischen Elements für die Psychoanalyse herausgestellt« (Argelander, 1970, S. 329).

Der Frankfurter Begründer der Fokalthherapie Rolf Klüwer entwickelte etwas später das verwandte Konzept des sprachlosen *Handlungsdialogs*, in dem der Interaktionspartner dazu gedrängt wird, eine vergangene Interaktionsform neu zu beleben, entweder als ein inneres Objekt oder als ein Teil des Selbst – mit dem Ziel, eine ehemals erhaltene oder niemals erhaltene, aber unbewusst gewünschte Befriedigung zu erlangen (vgl. Klüwer, 1983).

Dieser innerpsychische Druck zur Reaktualisierung vergangener sprachlos gewordener Objekterfahrungen im Wiederholungszwang bildet die Grundlage der zentralen Bedeutung von Übertragung und Gegenübertragung in der Psychoanalyse, die Lorenzer in seinem umfangreichen Begriff des Szenischen Verstehens konzeptualisiert hat. Joseph Slanders Begriff der *intrapsychischen Rollenbeziehung* meint etwas Ähnliches: »Die Interaktion zwischen Patient und Analytiker wird größtenteils (wenn auch natürlich nicht vollständig) durch das determiniert, was ich die >intrapsychische Rollenbeziehung< nennen möchte, die jede Partei der anderen aufzudrängen versucht« (1976, S. 299ff.).

Da die Szene – die Interaktionsform – den Grundbaustein menschlicher Erlebnisverarbeitung darstellt, ist es nur dem Vorantasten von Szene zu Szene in der aktualisierten Übertragungs-Gegenübertragungsbeziehung der therapeutischen Begegnung möglich, die Grenze des Sprachbewusstseins zu überschreiten und einen verstehenden Kontakt zu den unbewussten sinnlichen Interaktionserfahrungen des Patienten herzustellen. Dies geht nur, indem der Analytiker bereit ist, sich durch seine frei flottierende Rollenspiel-Bereitschaft in das Spiel des Patienten verwickeln zu lassen.

»Der Analytiker steht nicht in beschaulicher Distanz zum Patienten, um sich – wie aus einer Theaterloge – dessen Drama anzusehen. Er muß sich aufs Spiel mit dem Patienten einlassen, und das heißt, er muß selbst die Bühne betreten. Er nimmt real am Spiel teil. [...] Nicht das Verstehen bildet das Zusammenspiel, sondern die Wirklichkeit des szenischen Zusammenspiels konstituiert das Verstehen. [...] Im Sich-Einlassen auf das Spiel des Patienten (der dem Analytiker eine Rolle in seinem Drama zuweist) kommt der Psychoanalytiker auf den Boden der unbewußten, sprachexkommunizierten Wirkungsschicht« (Lorenzer, 1983, S. 113).

In diesem Zitat wird die Ausgangsfrage beantwortet: Das bewusst wie unbewusst bedrängende teilnehmende Miteinander im Drama des Patienten bildet die Matrix, aus dem das Szenische Verstehen der ansonsten unsagbaren unbewussten sinnlichen Interaktionsformen erwächst. In der hochfrequenten Couchanalyse mit Erwachsenen, die Lorenzer als eigenes Erfahrungsfeld vor Augen hatte, ist dies ein eher innerer Prozess von Fantasie und Sprache. In der Kinderanalyse, aber auch in pädagogischen Handlungsfeldern konkretisiert sich das szenische Wechselspiel häufig sinnlich konkret, was den Handlungsdruck auf den Analytiker oder psychoanalytischen Pädagogen erhöht. Als Kinderanalytiker ist man zwangsläufig durch das Agieren und den körperlich drängenden Interaktionswunsch des Kindes zum Mitspielen gezwungen.

Die Erfahrung des unmittelbaren Zusammenspiels und sein Sich Einlassen mit dem eigenen ganzen Sein ermöglicht dem Analytiker, die aus Sprache ausgeschlossenen Verhaltensformeln aufzuspüren und im weiteren Verlauf Stück für Stück, Szene für Szene zu benennen und damit aus dem Druck des unbewussten Agierens hinauszuführen. Das Szenische Verstehen ist auf die aktuelle und aktualisierte nicht zur Sprache kommende Beziehungsform gerichtet, in die Patient und Therapeut verwickelt sind und eröffnet damit den analytischen Raum, in dem sich neue Bedeutungen entwickeln können, die über das schon Gewusste hinausgehen. Diese Methode ist auf permanente Selbstreflexion und Verflüssigung der eigenen *lebenspraktischen Vorannahmen* angewiesen. Lorenzer unterscheidet drei Arten von Vorannahmen, die der Analytiker an die Szenen und Texte heranträgt:

- » 1. Lebenspraktische Vorannahmen als Abbild der individuell-subjektiven Struktur.
- 2. Lebenspraktische Vorannahmen als Abbild typischer Gruppen auf bestimmten gesellschaftlichem Stand.
- 3. Lebenspraktische Vorannahmen als Abbild typisch allgemein menschlicher Interaktionsstruktur« (1974, S. 161).

Diese Vorannahmen trägt der Analytiker an sein Untersuchungsobjekt heran und reflektiert sie, um das Fremde wirklich durchdringen zu können und nicht allzu leicht in die eigenen bekannten Muster der Welterklärung einzuordnen. Lorenzer betont die große Bedeutung, die das *Sich-Einlassen* des erkennenden Subjekts auf das Wechselspiel mit dem Forschungsobjekt hat, als zentrales Instrument für die Erkenntnisbildung innerhalb der unabschließbaren, hermeneutisch psychoanalytischen Spirale.

5 Das psychodynamische Wechselspiel von Therapeut und Klientin

Wie sieht nun das interaktive Wechselspiel in der klinischen Praxis aus, und welche Möglichkeiten des Szenischen Verstehens gibt es? Zur Veranschaulichung habe ich eine Episode aus einer im Studium der Sozialen Arbeit von mir häufig benutzten Filmserie⁴ genommen, die den Vorteil hat, dass alle Leser sie sehen könnten und die nicht durch das Prisma der vorgefertigten Bedeutungszuschreibung eines Therapeuten im Rahmen einer Fallvignette gegangen ist. Eine Filmsequenz hat aber andererseits den Nachteil, dass wir vom Wechselspiel zwischen Übertragung und Gegenübertragung nicht aus der subjektiven Perspektive des Therapeuten erfahren können, sondern sie uns quasi aus dritter Position heraus als Supervisor interpretativ erschließen müssen. Dies ist zwar ein therapeutischer und kein pädagogisch/sozialarbeiterischer Dialog, zeigt aber in seiner Dichte doch sehr gut die verschiedenen Ebenen des Verstehens auf, die auch in der psychoanalytischen Pädagogik relevant sind.

5.1 Sophie – Fallbeispiel einer therapeutischen Interaktion

Der Therapeut sitzt an seinem Schreibtisch und liest in seinen Unterlagen. Die zweite Sitzung der achtzehnjährigen Sophie beginnt damit, dass der Therapeut einen merkwürdigen Anruf erhält, bei dem er unfreiwillig mithören kann, dass Sophie sich gerade auf der Herfahrt im Auto sitzend mit einem Mann im Streit befindet und etwas entfernt von der Praxis trotz strömenden Regens schon aussteigen will. Der Anruf endet. Der Therapeut schaut nachdenklich vor sich. Einen Moment später klopft Sophie an die Tür. Sie ist klatschnass und hat beide Arme von oben bis unten komplett in Gips. Nur die Finger schauen heraus. Die langen

4 Vielen Lesern wird diese Szene bekannt vorkommen, entweder in der einen oder anderen Variation aus der eigenen Praxis oder ganz konkret aus der filmischen Darstellung der amerikanischen Serie *In Treatment*, die vor einigen Jahren im Fernsehsender 3sat lief, von vielen Interessierten gesehen und zum Bestandteil von Seminaren wurde. Man kann die beschriebene Szene manchmal bei YouTube (*In Treatment*, Sophie Session 2) aufrufen. Anfang des Jahres 2021 wurde eine französische Adaption dieser ursprünglich israelischen Serie im Fernsehsender ARTE mit dem Titel *In Therapie* ausgestrahlt. Beide Serien-Varianten sind hervorragende filmische Darstellungen intensiver Beziehungserfahrungen, in denen frühe Traumatisierungen und das sexuelle Begehren auch jenseits der therapeutischen Abstinenzregel eine besondere Rolle spielen.

Haare hängen nass an ihr herunter, ebenso sind ihr T-Shirt und ihre dünne Sommerjacke durchnässt. Der Therapeut fragt vorsichtig:

»Ist alles ...?«

»Es geht mir gut. Alles okay, alles okay.«

Sie kommt in den Raum und steht tropfend ihm gegenüber, erwähnt ihren Trainer, der sage, man müsse den Regen erleben, also habe sie ihn erlebt. Das hilfsbedürftige Aussehen des Mädchens führt zu einem spontanen Angebot des Therapeuten: »Ich hole Ihnen trockene Sachen.«

»Nicht nötig!«

»Wirklich? ... Würden Sie sich vielleicht nicht wohler fühlen wenn ... nein? ... Warten Sie kurz!«

Er geht in einen anderen Raum des Hauses und holt trockene Sachen, während Sophie sich im Raum umschaute, zum Bücherregal geht, die Keramikfigur eines Piratenkopfes zwischen die Finger nimmt, betrachtet und umgedreht ins Regal zurückstellt. Der Therapeut kommt zurück und reicht ihr freundlich frische trockene Kleidung: »So, bitte!«

»Sind die von Ihrer Tochter?«

Zustimmendes »Mmh« vom Therapeuten.

»Haben Sie gefragt, ob das in Ordnung ist?«

»Nein, aber ich bin sicher, das macht ihr nichts aus ... Und ich werde Ihre Sachen in den Trockner stecken, und am Ende der Sitzung sind sie trocken.«

Therapeut und Patientin stehen sich gegenüber und schauen sich an. Auf seinem Arm liegen die trockenen Sachen. Sophie hebt ihre beiden eingegipsten Arme auffordernd über ihren Kopf und ihre nass an ihr herunterhängenden Haare und sagt etwas vorwurfsvoll fordernd: »Na – Sie müssen mir schon helfen! ... Ich hab' mich seit meinem Unfall nicht mehr alleine ausgezogen.«

Beide schauen sich intensiv an. Der Therapeut denkt nach. Sophie auffordernd: »Na, helfen Sie mir nun oder nicht!?!«

5.2 Das psychologische Verstehen der Beziehungsszenen

Stoppen wir hier und überlassen die Beantwortung dieser Frage Sophies zunächst unserer bildhaften Vorstellung. Schauen wir uns die Begegnungsszene an und versuchen – quasi aus supervisorischer Perspektive – die Situation zu betrachten wie eine reale Therapiesitzung und einige Aspekte zu analysieren.

Um das Wechselspiel zu verstehen, müssen wir versuchen, uns in die beiden Protagonisten hineinzusetzen. Von Lorenzens Konzept ausgehend sehen wir,

wie die Patientin schon in der Eingangsszene etwas inszeniert, in das sie den Therapeuten versucht zu verwickeln, genauer gesagt: Sie drängt ihn zum Mitspielen in ihrem veräußerlichten Beziehungsdrama. Sie ruft ihn an, redet aber nicht mit ihm, sondern lässt ihn »aus Versehen« zum passiven telefonischen Mithörer ihrer strittigen Beziehungssituation mit einem Mann in einem Auto werden. Irritiert und nachdenklich hört der Therapeut dieser Eingangssituation der noch abwesenden Sophie zu. Dann klopft sie patschnass und schutzlos dem Wetter ausgeliefert an die Tür. Nun ereignet sich Überraschendes. Der Therapeut scheint so von ihrer hilflos und bedürftig wirkenden Anmutung beeindruckt, dass er ihr vorsichtig tastend und nachfragend, schließlich doch fast drängend trockene Kleidung zum Wechseln anbietet. Wenn wir das in Szene gesetzte Interaktionsmuster auf einer ersten Bedeutungsebene betrachten, so haben wir hier ein von den Gewalten der Realität erschüttertes, bedürftig wirkendes Mädchen vor uns, das nonverbal den Wunsch aussendet, vom Gegenüber umsorgt und trocken gelegt werden zu wollen, dieses sinnlich unmittelbare Bedürfnis aber gleichzeitig durch die verbale Betonung ihrer Unabhängigkeit von sich weist: *Nicht nötig!* antwortet sie auf das Hilfsangebot. Der Therapeut lässt sich überraschenderweise von der widerständigen erwachsenen Sophie aber keinesfalls davon abbringen, sie mit trockener Kleidung zu versorgen. Er bleibt hartnäckig. Zu nass und bedürftig scheint das Mädchen auf ihn zu wirken, und zu stark scheint sein eigener Wunsch zu sein, hier mütterliche oder väterliche Versorgung walten zu lassen. Während er nun trockene Kleidung für Sophie holt, beginnt sie sich wie selbstverständlich im Raum umzusehen und nimmt – so gar nicht mehr das kleine bedürftige Mädchen – recht kess ein Utensil aus einem Bücherregal und stellt den kleinen Keramik-Piratenkopf – noch kesser – umgekehrt in das Regal zurück. Der Therapeut kehrt mit den trockenen Kleidern auf dem Arm zurück und Sophie deckt sogleich die mögliche Herkunft der Kleidungsstücke auf und bringt eine abwesende Mitspielerin unverblümt zur Sprache: »Sind die von Ihrer Tochter?« Er beantwortet die Frage wahrheitsgemäß, woraufhin die Patientin unsicher ist, ob der Tochter das recht sein würde. Der Therapeut behauptet implizit, dass er wisse, was in seiner Tochter vorgehe und zeichnet sie als gerne gebenden großzügigen Menschen: »Ich bin sicher, das macht ihr nichts aus.« Hier wird das sich schon anbahnende Klientin-Therapeuten Beziehungsmuster nun konkret in die Nähe einer Vater-Tochter Beziehung gerückt. Die professionelle Beziehung wird familialisert. Der unbewusste Wunsch der Patientin verknüpft sich mit dem realen Vatersein des Therapeuten. Der Therapeut macht mit dem Angebot, ihr die Kleider seiner Tochter zu geben, sich sehr konkret zu einem Vater und sie zu seiner Tochter. Die Grenze zwischen Professionalität und Privatheit löst sich in

diesem Handlungsdialog durch die agierende Mithilfe des Therapeuten gänzlich auf. Er scheint väterliches Mitleid mit ihr zu empfinden und ihr dargebrachtes Versorgungs-Bedürfnis konkret befriedigen zu wollen. Ihr latent inszeniertes Versorgungsbedürfnis scheint sich mit seinem latenten Väterlichkeits-Bedürfnis harmonisch konkret (aber nicht analytisch distanziert) zu verbinden. So weit so gut: Wenn man die Abstinenzregel etwas salopp auslegt und wenn die Patientin tatsächlich ein Mädchen wäre.

Aber nun konfrontiert die Patientin den Therapeuten radikal damit, dass sie körperlich bereits eine erwachsene Frau und damit ein genital reifes, sexuelles Wesen ist. Sie fordert ihn auf, ihr dabei zu helfen, die nassen Sachen auszuziehen und hebt provokant ihre eingegipsten Arme, damit er ihr T-Shirt ausziehe, was sie ja selbst nicht tun könne. In was für ein Schlamassel hat sich der Mann durch eigenes Mittun hineinmanövriert? Hat er sich gerade wie ein versorgender präödipaler Vater einer bedürftigen kleinen Tochter gegenüber verhalten, wird er jetzt plötzlich gewahr, dass er hier einer körperlich reifen Adolescentin gegenübersteht, die jetzt nicht präödipal bedürftig wirkt, sondern ödipal sexuell provozierend. In scheinbarer adoleszenter Unschuld konfrontiert sie ihn radikal mit seiner Grenzübertretung vom Professionellen zum Privaten, vom Therapeuten zum Vater. Sie verbindet das nun mit einer scheinbar arglosen und gleichzeitig provozierenden Frage, die ihn zwangsläufig in ein Dilemma bringt: »Helfen Sie mir nun oder nicht?«

Natürlich will er sowohl als professioneller Therapeut wie auch als Übertragungs-Vater ihr helfen. Seiner wirklichen Tochter würde er in dieser Situation sicherlich helfen, denn die erotische Bedeutung der Nacktheit wäre durch das familiär abgesicherte Inzesttabu neutralisiert und aufgehoben in seiner Väterlichkeit. Aber würde er ihr helfen, wenn er hier seine professionellen Grenzen überschreitet und ignoriert, dass diese Übertragungs-Tochter-Vater Interaktion gleichzeitig eine sexuell aufgeladene Situation mit einer fremden erwachsenen jungen Frau darstellt?

5.3 Das Szenische Verstehen

Wenn wir von dem konkreten Handlungsdialog abstrahieren, so geht es hier um eine Szene, in der ein Mädchen, das ungeschützt dem Leben, den natürlichen Gewalten des Wetters ausgesetzt ist, hilfeschend den Schutz bei einem versorgenden Mann sucht. Die Übertragung einer Tochter-Vater-Beziehung gerät abrupt und überwältigend in ein sexuell-inzestuöses, verführerisch

gefährliches Fahrwasser, was der Therapeut durch die Überschreitung seiner professionellen Grenze hin zum versorgenden privaten Familienvater und dem körpernahen Angebot, ihr die Kleider seiner Tochter anzuziehen, selbst erst verursacht hat.

Wenn wir technisch analytisch das Verhalten des Therapeuten als agierte Gegenübertragung betrachten, dann können wir davon ausgehen, dass die Klientin den Mann zu einem sexuellen Grenzübertritt verführen will, obwohl ihr eigentlicher Wunsch nach Trockenheit und Wärme sich eher an einen mütterlich versorgenden Vater zu richten scheint. Wenn Sophie unsere Patientin wäre, würden wir also, vielleicht nicht sogleich, aber spätestens in der nachfolgenden Reflexion zu der Erkenntnis gelangen, dass hier ein frühes Bedürfnis nach Behütetheit möglicherweise zu früh in das Spannungsfeld erotisch-sexueller Konnotationen überführt worden ist.

Als Diagnostiker würden wir bei solch einer Patientin schnell vermuten, dass es in ihrer Lebensgeschichte eine sexuell verführerische Grenzüberschreitung gegeben hat, die als szenisches Muster eines Wiederholungszwanges nun mit uns als Mitspieler neu aktualisiert werden muss.

Der Film löst dieses spannungsreiche Verführungsdilemma recht eigenwillig, aber entwicklungspsychologisch plausibel auf. Entfernt von der Realität normaler psychotherapeutischer Praxen führt er die Privatisierung der therapeutischen Beziehung dabei auf die Spitze. In der nächsten Filmsequenz steht Sophie überraschend im Badezimmer der Familie und die Mutter des Hauses hilft einfühlsam mit ihr redend dabei, die nassen Kleider auszuziehen und sich zu trocknen. Eine sowohl elegante wie vertiefende filmische Darstellung der inneren Bedürfnisse des erwachsenen Mädchens. Der innere Verstehens-Prozess des Therapeuten geht derweil weiter. Er behält die Initiationsszene im Hinterkopf, in ihm hat sich bereits eine Ahnung ihres inneren triebdynamischen Konfliktmusters gebildet, die den weiteren sich verdichtenden therapeutischen Dialog und die Spurensuche mitgestaltet. Es entwickelt sich ein längerer intensiver tiefenpsychologischer Rapport, in dem sich beide trotz der adoleszenten Abwehrbewegungen von Sophie immer mehr ihren Beziehungserfahrungen, Konflikten und Ängsten nähern können. Schließlich ergibt sich für den Therapeuten die Möglichkeit, die Eingangssituation auf den Punkt zu bringen: als sinnlich konkrete Inszenierung ihres inneren Dramas:

»Als Sie reingekommen sind, da kam mir der Gedanke, dass einer in ihrem Leben die Regeln verletzt hat. Und ich habe gespürt, wenn ich ihnen geholfen hätte, ihre Sachen zu wechseln, das gleiche getan hätte. Ich hatte das Gefühl, als wäre das ein

Test für mich. Sie wollten sich versichern, dass das hier ein sicherer Platz ist, dass die gleichen Dinge, die woanders passieren, hier im Hause nicht passieren. <<

Ein unbewusstes Muster wird in der Übertragung aktualisiert und schließlich verbalisiert.

Sinnlich kodierte Interaktionsmuster werden durch die Handlung in einer Beziehung veröffentlicht und durch die Aufnahme- und Durcharbeitungskompetenz des Therapeuten zu sprach-symbolischen Interaktionsmustern. Ein gemeinsam geteiltes Evidenzerlebnis, ein emotional dichter Berührungsmoment entsteht, der das Vertrauen der Patientin stärkt und den psychoanalytischen Dialog im weiteren Gesprächsverlauf vertieft.

Diese Interpretation ist zwar psychoanalytisch inspiriert, bleibt aber letztlich auf der Ebene des psychologischen Verstehens. Denn wir interpretieren sozusagen als teilnehmende Beobachter Aspekte der sinnlichen und symbolischen Interaktionsformen der Patientin, die sie durch den triebdynamisch aufgeladenen Wiederholungszwang mit dem anderen zur Darstellung bringt.

Das Konzept des Szenischen Verstehens geht aber noch etwas tiefer und ist ohne die Analyse der Gegenübertragung nicht vollständig. Im Konzept des Szenischen Verstehens betrachten wir uns selbst als Mitspieler im Drama und bringen zwangsläufig unsere eigenen inneren Beziehungsmuster zur Darstellung. Da wir in dem filmischen Beispiel nicht teilnehmen können an der inneren Trieb- und Gefühlswelt des Therapeuten, bleibt uns nichts anderes übrig, als über die möglichen Gegenübertragungen bzw. Übertragungen des Therapeuten zu spekulieren. Wir müssen uns sozusagen mit ihm probehalber identifizieren, um Zugang zu seinen möglichen Beziehungsmustern zu erhalten:

Sophie ist eine attraktive und äußerst selbstständige Persönlichkeit, die einen heterosexuell orientierten Mann in seinem Alter durchaus erotisch anziehen könnte. Die längere intensive Eingangsszene, in der sie mit erhobenen Armen ihm lange in die Augen schaut und ihn auffordert, sie auszuziehen, ist von erheblicher sexueller Aufladung. Wenn wir uns in den Therapeuten hineinversetzen, können wir vermuten, dass in ihm bei der körperlich so direkt agierenden Sophie natürlicherweise sexuelle Fantasien aktiviert werden, die die Situation so dramatisch aufladen. Das heißt: In sich selbst spürt der Therapeut den Wunsch, die sexuelle Generationen-Grenze zu überschreiten, die professionelle Abstinenz aufzugeben und sie nackt vor sich zu sehen. Vielleicht gehen die aktivierten Fantasien auch noch weiter. Er erliegt der sexuellen Attraktivität der jungen Frau, die seine unbewussten und vielleicht auch bewussten Fantasien in erregender Weise stimuliert hat. Aber obwohl der Therapeut sich doch schon sehr weit auf das Terrain der

privaten Beziehung gewagt hat, bleibt er dennoch professionell und nutzt seine inneren Fantasien zur analytischen Erkenntnisbildung. Innerlich ist er möglicherweise kurzzeitig unbewusst mit seinen erregend sexuellen Fantasien beschäftigt, äußerlich wehrt er das reale Agieren ab, indem er fast flehentlich und fast übergriffig zum versorgenden präödipalen Vater wird und die junge sexuell attraktive Frau aktiv zu seiner Übertragungs-Tochter macht und ihr sogar deren Kleidung zum Anziehen bringt. Durch diese Präödipalisierung kann er das ödipal Anstößige abwehren und für sich die Szene entschärfen. Mit der Familialisierung, die durch seine hinzukommende hilfreiche Frau so offen in Szene gesetzt wird, kann er aufkommende sexuelle Fantasien unter den Sicherheitsschirm des Inzesttabus bringen. Seine psychoanalytische Kompetenz zeigt sich nun darin, dass er – trotz aller auch von ihm agierten Grenzüberschreitungen – seine innere Bewegung reflektieren und schließlich in eine passende und annehmbare Deutung bringen kann, indem er die Verführungsszene als einen Beziehungstest deutet, der der begrenzenden Sicherheit des therapeutischen Raums gilt.

Mir ist es wichtig darzulegen, dass Lorenzer das psychoanalytisch-szenische Verstehen nicht nur als Verstehen einer sichtbaren Beziehungs- oder Spielszene verstanden hat. Wenn wir versuchen, eine bedeutungsvolle Beziehungsszene zu verstehen, bleiben wir auf der Ebene des psychologischen Verstehens, auch wenn wir dabei psychoanalytische Begriffe zur Einordnung der Patientin benutzen. Das Szenische Verstehen geht tiefer und betritt die Bühne der inneren Fantasien, mögen sie sexuelle, aggressive, ekelhafte, schamhafte, versorgende oder andere Gefühlsaspekte beinhalten, die uns dem psychoanalytischen Verstehen des Fremdpsychischen näherbringen.

Zur Wiederholung: »Im Sich-Einlassen auf das Spiel des Patienten (der dem Analytiker eine Rolle in seinem Drama zuweist) kommt der Psychoanalytiker auf den Boden der unbewussten, sprachexkommunizierten Wirkungsschicht« (Lorenzer, 1983, S. 113).

In dieser Filmszene hat der Therapeut sich mit all seinen eigenen Beziehungsmustern eingelassen auf das unbewusst inszenierte Spielangebot der Patientin, agiert quasi selbst einen Handlungsdialog, den er sekundär dann im Rahmen des Szenischen Verstehens zur diagnostischen Annäherung an die innere Erlebniswelt der Patientin nutzt. Bei Sophie ist es wahrscheinlich die zu früh eingetretene Sexualisierung kindlicher Versorgungs- und Haltewünsche, die sie unbewusst in die Szene mit dem männlichen Therapeuten einbringt und die durch die unbewusste triebdynamische Aufladung im Rahmen des Wiederholungszwangs den Druck zum Mitagieren des therapeutischen Mitspielers erhöht. Bei dem Therapeuten ist es wohl der eigene drängende Wunsch, ein guter verständnisvoll-versorgender

Familienvater zu sein, der das innere inzestuöse Beziehungs-drama der Patientin mitgestaltet hat.

6 Abschließende Bemerkungen

Mein Anliegen ist es gewesen, die vielschichtigen konzeptionellen Überlegungen von Alfred Lorenzer auch für diejenigen, die nicht schon länger damit vertraut sind, einführend darzustellen. Insbesondere seine sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Theorie der Interaktionsformen und sein Konzept des Szenischen Verstehens haben im Zusammenwirken mit Argelanders und Klüwers klinischen Anwendungen die psychoanalytische Diagnostik und Methodik wie auch die Psychoanalytische Pädagogik befruchtet.

Schon die innere Natur – der Trieb – ist bei Lorenzer nicht Biologie alleine, sondern besteht aus sozial hergestellten Szenen. Mit dieser gesellschaftskritischen Fokussierung wurde er zum vielleicht radikalsten Vertreter einer kritischen Psychoanalyse. Es sind konkrete Interaktionserfahrungen, die das Individuum bis auf die Ebene der Neurophysiologie strukturieren und somit das neuronale Fundament aller unserer Erfahrungen als Ergebnis von Sozialisation hervorbringen. Es ist das große Verdienst Lorenzers, die Subjekt formierende Dialektik von gesellschaftlichen und natürlichen Verhältnissen auf den Begriff gebracht zu haben. Das körperliche Begehren ist im Konzept der sinnlichen Interaktionsformen schon direkt neurophysiologisch gespeichertes Produkt einer Auseinandersetzung von Natur und Kultur, die sich über die Mutter-Kind-Dyade in den inneren Erlebnisraum des Subjekts eingraviert. Die *gesellschaftlichen Verhältnisse* bestimmen im Sinne von Marx einerseits das *menschliche Wesen* bis in die Tiefenstrukturen hinein, andererseits lässt sich das Subjekt aber nicht so einfach durch die objektive Analyse der gesellschaftlichen Zuschreibungen erklären. Denn der Trieb ist nicht nur einfach formbare Körpernatur, dem menschlichen Wesen inhärent ist auch der *Stachel des Nichtidentischen*.

Die aktuelle Tendenz der Auflösung der Formungskraft des Körperlichen im sozialen Konstruktivismus wäre für Lorenzer letztlich wahrscheinlich zu einseitig kultur-deterministisch gewesen. Denn die Natur (dazu gehört der menschliche Körper) kann nicht allumfassend und alleine durch soziale Zuschreibungen geformt werden. Der Stachel des sinnlich unmittelbaren Nicht-Identischen – die Triebstruktur – steht auch für ein natürliches Widerstandspotenzial gegen die vollkommene Vereinnahmung durch die gesellschaftlichen Verhältnisse. Das macht die Vielfalt der menschlichen Subjektivität aus und stellt sich gegen die

moderne kulturelle Tendenz, die gestaltende Kraft von Körper und Sexualität zu verleugnen und die personale Identität alleine auf soziale Formung zu reduzieren.

Literatur

- Argelander, H. (1970). Die szenische Funktion des Ichs und ihr Anteil an der Symptom- und Charakterbildung. *PSYCHE*, 24, 325–345.
- Freud, S. (1910a). *Über Psychoanalyse*. *GW* 8, 1–60.
- Freud, S. (1912–13a). *Totem und Tabu*. *GW* 9.
- Freud, S. (1920g). *Jenseits des Lustprinzips*. *GW* 13, 3–69.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A. & Finger-Trescher, U. (2018). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 25 (S. 11–38). Psychosozial-Verlag.
- Klüwer, R. (1983). Agieren und Mitregieren. *PSYCHE*, 37, 828–840.
- König, H.D., König, J., Lohl, J. & Winter, S. (2020). *Alfred Lorenzer zur Einführung*. Barbara Budrich.
- Langer, S. (1979). *Philosophie auf neuem Wege*. Mäander.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Matthias-Grünewald.
- Lorenzer, A. (1968). Erweitertes Votum über das Szenische Verstehen. In ders. (Hrsg.), *Perspektiven einer kritischen Theorie des Subjekts*. Frankfurt/M. (Seminar).
- Lorenzer, A. (1970a). *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1970b). *Spracherstörung und Rekonstruktion*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1977). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisierungstheorie*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1981). *Das Konzil der Buchhalter – Die Zerstörung der Sinnlichkeit*. Europäische Verlagsanstalt.
- Lorenzer, A. (1983). Sprache, Lebenspraxis und Szenisches Verstehen. *PSYCHE*, 37, 97–115.
- Lorenzer, A. (1984). *Intimität und soziales Leid – Archäologie der Psychoanalyse*. Fischer.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In ders. (Hrsg.), *Kultur-Analysen*. Fischer.
- Marx, K. (1888 [1845]). Thesen über Feuerbach. Erste Veröffentlichung in F. Engels, Ludwig Feuerbach und der Ausgang der deutschen Philosophie (S. 69–72). Dietz.
- Reinke, E. (2013). Szenische Evidenz und Szenisches Verstehen – Zur Vermittlung des Werks von Hermann Argelander und Alfred Lorenzer. In C. Frank, L.M. Hermanns & E. Löchel (Hrsg.), *Jahrbuch der Psychoanalyse: Band 66: Szene – Verwicklung – Performance* (S. 13–48). frommann-holzboog.

Sandler, J. (1976). Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. *PSYCHE*, 30, 297–306.

Stern, D. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Klett-Cotta.

Winnicott, D. W. (1971). *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta.

Interaction forms and Scenic understanding

Theoretical foundations and clinical application

Summary: Proceeding from clinical experience and insights derived from his work at the Sigmund Freud Institute and the critical theory, Alfred Lorenzer developed in the course of his work a wide-ranging inventory of theories and methods pertaining both to a socialization-theoretic perspective on child education processes and to a specific methodology for the psychoanalytic understanding of unconscious relation patterns. Since then, his theory of »interaction forms« and »scenic understanding« has been part and parcel of psychoanalytic theory. Lorenzer understands even the inner nature – »drive« – of the individual not as purely biological but also as the product of socially created scenes. Accordingly, he sees the subject from the outset as a product of relational experiences initially defined as social through the agency of the mother-child dyad. This socio-cultural focus makes him perhaps the most radical representative of critical psychoanalysis. The article outlines his thinking on the socialization perspective and on specific methodology and indicates connections with other theorists. To illustrate the role of the »scenic« as a methodological basis for psychoanalytic understanding in the interaction between transference and countertransference, the author proposes an interpretation of the filmed version of a recent therapy situation involving a traumatized youth.

Keywords: socialization and developmental theory, psychoanalytic understanding, epistemology

Biografische Notiz

Frank Dammasch, Prof. Dr. phil., Diplom Soziologe, Diplom Pädagoge, analytischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut (VaKJP), tätig in freier Praxis, Professor für psychosoziale Störungen von Kindern und Jugendlichen am Fachbereich Soziale Arbeit der Frankfurt University of Applied Sciences, Supervisor und Vorstand des Anna-Freud-Instituts, Frankfurt. Aktuelle Forschungs- und Veröffentlichungsschwerpunkte: Adoleszenz und Geschlechterdiffusion, Männliche Identitätsentwicklung, Vater- und Triangulierungsforschung, Migrationsforschung, Modernisierungsprozesse und Kindesentwicklung.

Anmerkungen zu Aktualität und Grenzen der Theorie Alfred Lorenzers

Simon Heyny

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 49–58

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-49>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag werden vor dem Hintergrund einer persönlichen Leseerfahrung punktuell Aktualität, Grenzen und Ergänzungsmöglichkeiten von Alfred Lorenzers Theorie herausgearbeitet. Aktualität berge Lorenzers Ansatz hinsichtlich der Diskussionen rund um die Pluralität psychoanalytischer Konzepte, der wissenschaftstheoretischen Fundierung der Psychoanalyse sowie hinsichtlich der Analyse des Verhältnisses von Psychischem und Sozialem. Gleichwohl seien auch unterschiedliche Grenzen und Ergänzungsmöglichkeiten zu beachten.

Schlüsselwörter: Psychoanalytische Sozialpsychologie, Sozialisation, Kritische Theorie

In den vergangenen Jahren sind eine Reihe von Beiträgen zum Werk Alfred Lorenzers erschienen.¹ Die Tradierung von Lorenzers Werk hat damit einen vorläufigen Höhepunkt erreicht. Wie jede Tradierung steht sie im Spannungsfeld von Wiederholung, Rebellion und kreativer Weiterführung. Meine Erfahrungen mit Alfred Lorenzer beschränken sich auf die Lektüre seiner Schriften. Vor diesem Hintergrund sowie anknüpfend an den einführenden Text von Frank Dammasch werde ich im vorliegenden Beitrag den Blick auf die Aktualität sowie Ergänzungsmöglichkeiten der Theorie Lorenzers wenden.

1 Neben dem vorliegenden Sammelband sind jüngst u.a. Dörr et al. (2022), Reinke (2022), Katzenbach et al. (2018), König et al. (2020), Wollenhaupt (2018), Zettler (2020) erschienen.

1 Die Theorie der Interaktionsformen – eine Leseerfahrung

Lorenzer hat mit seinen Schriften ein Reflexionsniveau geschaffen, das stets neu zu erringen ist (vgl. Reinke, 2022, S. 8). Und tatsächlich macht es Lorenzer einem nicht ganz leicht, sind seine Schriften doch äußerst anspruchsvoll, voller dialektischer Denkfiguren, theoriehistorischer Verweise und Voraussetzungen, die sich erst mit der Zeit, wiederholter Lektüre und mithilfe von Sekundärliteratur aufhellen mögen. Sehr nachvollziehbar erscheint vor diesem Hintergrund die von Frank Dammasch geschilderte Erfahrung als junger Student von den Seminaren und Texten von Lorenzer und Horn herausgefordert bis überfordert gewesen zu sein (vgl. Dammasch im vorliegenden Band).

Auf mich haben die abstrakten Texte Alfred Lorenzers in ihrer Komplexität, Hellsichtigkeit und dem weitreichenden Erklärungsanspruch anfangs geradezu einen Sog entwickelt. Zudem haben sie mir – erstmals als Philosophiestudent während eines Praktikums am sozialpsychologischen Bereich des Sigmund-Freud-Instituts – den Eindruck vermittelt, dass es hier um Substantielles geht, dass sich mit Lorenzer auch heute noch hinter die Kulissen der psychosozialen Wirklichkeit schauen und ein Reim auf meine und die gesellschaftliche Wirklichkeit machen lässt. Tatsächlich würde ich auch nach mehrjähriger, ausführlicher Beschäftigung mit der Theorie Lorenzers dieser nach wie vor Pioniercharakter zuschreiben. Dass jedoch auch ein Pionier wie Lorenzer Risse in der Biografie haben kann, ist jüngst bekannt geworden. Aus leider kaum mehr überprüfbareren Gründen, hat Lorenzer zeitlebens nicht öffentlich gemacht, dass er als jugendlicher Mitglied der NSDAP war (vgl. Görlich & Lüdde, 2018; Heim, 2022). Und auch ein avancierter Theoretiker wie Lorenzer hat Spannungen und Leerstellen in der Theorie. Die Lorenzer-Rezeption kann – neben der zeitlichen/generationalen Distanz – heute auch aus dieser desillusionierenden Einsicht schöpfen. Im Weiteren möchte ich an einigen inhaltlichen Punkten Aktualität und Grenzen der Theorie Lorenzers verdeutlichen.²

2 Einige der folgenden Überlegungen gehen auf meine noch unveröffentlichte Dissertation zurück.

2 Psychisches Leiden und Gesellschaft: Gegenstand und Methode von Psychoanalyse und psychoanalytischer Sozialpsychologie

Charakteristisch für Lorenzers Denken ist sicherlich seine integrative Kraft. Anknüpfend an die interdisziplinär ausgerichtete Tradition der Kritischen Theorie (vgl. Horkheimer, 1988) werden Disziplinengrenzen überschritten. Reflexions-schleifen stellen sich automatisch ein. Bekanntlich liegt Lorenzers Ansatz auf einer abstrakten, eben metatheoretischen Theorieebene. Gegenstand dieser Metatheorie sind, wie sich in dem Text von Frank Dammasch erhellend nachlesen lässt, »Interaktionsformen und Szenisches Verstehen« (Damasch im vorliegenden Band). Allgemeiner formuliert, sind die Grundbausteine, die systematisiert werden, Gegenstand und Methode der Psychoanalyse sowie damit verknüpft, Gegenstand und Methode psychoanalytischer Sozialpsychologie (z. B. Lorenzer, 1970a, 1970b, 1972, 1973, 1974, 1977, 2016, 2002). Bezogen auf den Gegenstand der Psychoanalyse – »gestörte Beziehungsfiguren« (Lorenzer, 1974, S. 286), wie es an einer Stelle heißt – finden sich bei Lorenzer klassische triebtheoretische Annahmen in symbol- und interaktionstheoretisch bzw. relationaler Aktualisierung.³ Lorenzers Ansatz ist an dieser Stelle von anhaltender Aktualität, weil eine Opposition zwischen Relationalität und Triebtheorie vermieden wird. Relationale Gesichtspunkte werden in kritischer Weiterführung Freuds eingeführt. Der Trieb ist nicht einfach ein ahistorisches Körperbedürfnis, sondern ein »Körperbedürfnis ›in-Beziehung-zu‹« (Lorenzer, 1972, S. 17). Dadurch, dass der Trieb von Anfang an in intime Beziehungsdynamiken eingebunden ist, bilden sich Interaktionsformen als intrapsychischer Niederschlag von Einigungsprozessen heraus (vgl. ebd., S. 23ff.). Die systematische Frage, die sich hier erstmals stellt, und die – wenn überhaupt – letztlich erst vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Gesichtspunkte beantwortet werden kann, ist, inwiefern die Herausbildung von Interaktionsformen Subjektivität resp. Freiheitsspielräume ermöglicht. In der entwicklungspsychologischen Perspektive Lorenzers wird diese Frage hinsichtlich der Herausbildung unterschiedlicher Formen von Symbolisierung beantwortet. So stellen – aufbauend auf die frühen sinnlich-unmittelbaren Interaktionsformen – sinnlich-symbolische und sprachsymbolische Symbolisierungsprozesse das Ziel unterschiedlicher und grundsätzlich konfliktreicher Dynamiken von Sozialisation dar (vgl. Busch, 2007, S. 46; Lorenzer, 1974, S. 229). Denn in den klinisch

3 Zur Diskussion rund um klassische und relationale Analyse s. insb. Altmeyer und Thomä (2006).

bedeutsamen gestörten Beziehungsfiguren ist partiell Symbolisierung unterbrochen.

Auf diese Theorie der Interaktionsformen heute zurückzugreifen, heißt – sonstige sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Ansätze außen vorgelassen – sie im Kontext der extensiven Pluralität psychoanalytischer Theoriebildung zu verorten (z. B. Heim, 2022; Münch, 2020; Streeck et al., 2022; Zepf, 2022). Neben dem weitreichenden Grundgedanken, Triebtheorie und relationale Theorie zusammenzudenken, kommen dem Lorenzer'schen Ansatz hier gewisse Vorteile zu, weil die Ausgangsbasis einer triebtheoretisch aktualisierten Interaktionsformentheorie bereits vielzählige Integrationen beinhaltet und weitere Ergänzungen zulässt. So ist z. B. der Ansatz Winnicotts in Lorenzers Begriff der sinnlich-symbolischen Interaktionsformen reflektiert (vgl. Lorenzer & Orban, 1979). Frank Dammasch (im vorliegenden Band, S. 27f.) weist hier wie zuvor etwa Christine Morgenroth (2010, S. 50) auch auf Parallelen mit dem Ansatz Daniel Sterns hin. Und auch Integrationsmöglichkeiten mit dem kleinianischen Ansatz sind implizit angelegt (vgl. Niedecken, 2004). Weitere Ergänzungen sind insbesondere hinsichtlich eines psychoanalytischen Vaterbegriffs geboten (z. B. Dammasch, 2008; Franz, 2011; Grieser, 1998; Heim, 1999; Heim & Modena, 2008). Vor dem Hintergrund eines im Zuge der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zugenommenen Fokus auf prä-ödipale Konstellationen und einer von endemischer Vaterlosigkeit geprägten Nachkriegsgesellschaft, konzentriert sich Lorenzer auf die Mutter-Kind-Dyade und Sprache als normatives Element im Sozialisationsprozess, während väterliche Funktionen – ganz im Unterschied zu Lorenzers akademischem Lehrer Mitscherlich (1967) – nicht näher thematisiert werden. Diese Leerstelle in der Theorie wird beispielsweise auch vor dem Hintergrund des von Frank Dammasch gewählten Beispiels für das Szenische Verstehen deutlich. Ohne hier auf das Beispiel näher einzugehen (Damasch im vorliegenden Band, S. 38ff.), sind es doch die Vater-Tochter- bzw. Tochter-Vater-Dynamiken, die im Zentrum der Szene stehen, wofür es innerhalb der Theorie der Interaktionsformen keine Konzeptualisierung gibt, wenngleich der Zugang des Szenischen Verstehens grundsätzlich auch solche Dynamiken offenlegt.

Was Lorenzers Denken weiterhin kennzeichnet, sind die weitreichenden methodisch-methodologischen Reflexionen: Weil wir es auf der Gegenstandsebene mit Beziehungskonflikten zu tun haben, ist sich analytisch, therapeutisch auch nur über die Beziehung diesem Gegenstand anzunähern. Der Gegenstand der Psychoanalyse kann nur über die reinszenierte Szene innerhalb der klinischen Situation und damit über die emotional-affektive Beteiligung des therapierenden Subjekts verstanden und eben auch therapiert werden. Es ist ein Einlassen auf

die Szene erforderlich (z. B. Lorenzer, 1974, S. 153ff.). Therapeut*innen finden durch das Anlegen eigener Entwürfe, eigener Interaktionsformen heraus, was an den erzählten und in den in der Übertragung reinszenierten Szenen abgewehrt und daher lebensgeschichtlich wiederholt wird.⁴ Die psychoanalytische Hermeneutik – unabhängig davon, ob sie im klinischen, sozialwissenschaftlichen oder pädagogischen Kontext eingesetzt wird – setzt somit die Involvierung des Subjekts voraus. Psychoanalytische Erkenntnis folgt – wie ebenso Autoren wie der frühe Jürgen Habermas (1968) und Paul Ricoeur (1974) herausgestellt haben – damit anderen Maßgaben als positivistische Verfahren. Auch hier ist Lorenzers Ansatz von besonderer Aktualität, weil die Psychoanalyse aufgrund von positivistisch verkürzter Psychotherapieforschung und nicht zuletzt an Universitäten in Bedrängnis geraten ist; mit Lorenzer kann nach wie vor die Wissenschaftlichkeit der Psychoanalyse plausibel gemacht werden (z. B. Leuzinger-Bohleber, 2022).

Worin die Lorenzer'sche Perspektive weiterhin einführt, ist die Analyse des Verhältnisses von Psychischem und Sozialem (z. B. King, 2010, 2022a, 2022b; Haubl & Schüle, 2016). Der erste Schritt dazu ist zuvor angedeutet worden. Psychische Verarbeitungsformen sind von Anfang an in Interaktionsdynamiken eingebunden, ohne darin – ebenso wie die darin vermittelten körperlichen Bedürfnisse – vollständig aufzugehen. Und diese Interaktionsdynamiken sind erstmal intrafamilialer bzw. generationaler Natur (vgl. King, 2017, 2022b). Gleichzeitig ist Interaktion »im Rahmen von Sprachspielen zu sehen« (Lorenzer, 1972, S. 141). Mit Wittgenstein wird so der Anschluss an soziologische Theorien resp. soziale Bedingungen und Dynamiken gedacht. In systematischer Hinsicht wird hier die notorisch umstrittene sozialwissenschaftliche Grundfrage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, von Handlung und Struktur virulent. Derzeit weit verbreitete praxistheoretische Ansätze vorwegnehmend und differenzierend wird so die Regelmäßigkeit, Interpretationsbedürftigkeit und sprachlich eingebettete und damit zu einem gewissen Grad kollektive implizite Normativität sozialen Handelns auch im Hinblick auf intrapsychische Dynamiken konzeptualisiert. Gleichzeitig macht Lorenzer wie zuletzt Rosa (2021, S. 159) deutlich, dass der Begriff der Gesellschaft nicht hinreichend durch den Sprachspiel- oder Lebensformbegriff bestimmt werden kann, weil die materiellen Strukturbedingungen und -dynamiken einer eigenständigen Analyse bedürfen. Bei Frank Dammasch

4 Eine gewisse Asymmetrie zwischen Patient*in und Analytiker*in bzw. ein »Vorsprung« (Lorenzer, 1974, S. 154), der sukzessive abgebaut wird, bleibt m. E. nach dennoch bestehen, auch wenn sich Deutungen erst in ihrer produktiven Übernahme durch Analysand*innen bestätigen (vgl. Küchenhoff & Warsitz, 2015).

heißt es hierzu, dass Lorenzer »vielleicht zum radikalsten Vertreter einer kritischen Psychoanalyse« (Damasch im vorliegenden Band, S. 45) wurde und dass es das große Verdienst Lorenzers sei, »die Subjekt formierende Dialektik von gesellschaftlichen und natürlichen Verhältnissen auf den Begriff gebracht zu haben« (ebd.). Tatsächlich hat Lorenzer im Anschluss an die *Dialektik der Aufklärung* diesen Zusammenhang mit Schwerpunkt auf bestimmte Aspekte grob konzeptualisiert. Wie genau aber die Vermittlungsprozesse, wie typische Interferenzen und Differenzen von Psychischem und Sozialem, konzeptualisiert werden können, ist eine sich stets aufs Neue theoretisch wie empirisch stellende Herausforderung. So finden sich bei Lorenzer gerade auch zur Vermeidung eines sonst weit verbreiteten sozialpsychologischen Defizits bzw. von Psychologismen einerseits und Soziologismen andererseits instruktive Anknüpfungspunkte.

Spätere Arbeiten Lorenzers (z.B. 2016) machen dies besonders deutlich. In Früheren besteht hingegen die Gefahr sozialpsychologischer Kurzschlüsse – trans- bzw. intergenerationale Dynamiken ebenso wie soziokulturelle Dynamiken werden in ihrer Wirkmächtigkeit unterschätzt. Der sich als revolutionär verstehende Geist der 1960er und 1970er Jahre mag dazu beigetragen haben. So oder so kann Lorenzer vor diesem Hintergrund beispielsweise auch in der weit verstreuten Diskussion rund um das »Unbehagen in der Kultur«, um »soziales Leiden« in einer beschleunigten und optimierenden Spätmoderne (z.B. King et al., 2021) fruchtbar gemacht werden.⁵ Tatsächlich halte ich den Topos der Vermeidung vermeidbaren Leidens für das Kernthema von Lorenzers Arbeiten.⁶ In methodologischer Hinsicht macht Lorenzer dabei u. A. deutlich, dass die Analyse der psychosozialen Realität einer psychosozialen Doppelperspektive bedarf (vgl. insb. Lorenzer, 1977). Die Subjekt- und Objektseite von Gesellschaft bedürfen einerseits konsequent eigenständiger Analysen ebenso wie es einer integrativen Betrachtung der prinzipiell variablen und daher empirisch zu analysierenden Vermittlungen von Psychischem und Sozialem in Individuen und einzelnen psychosozialen Feldern bedarf. Diese auf empirische Forschung ausgerichtete Perspektive ist die Konsequenz aus den theoretischen Bemühungen. Die

5 Im Hinblick auf pädagogische Arbeitsfelder s. Haubl et al. (2014), Damasch & Teising (2013), Seifert-Karb (2015).

6 Diese These lässt sich noch weiter dahingehend zuspitzen, dass die Vermeidung vermeidbaren Leidens das Erkenntnisinteresse kritischer Wissenschaft (vgl. Horkheimer, 1988) ausmacht. In diesem Sinne geht Sayer bezogen auf die Sozialwissenschaften von einem unausgesprochenen common sense aus und fragt: »[A]fter all, what would ›domination‹, ›oppression‹, ›abuses‹, ›racism‹, ›sexism‹ – all familiar terms in social scientific discourse – mean, if they had nothing to do with suffering?« (Sayer, 2009, S. 775).

(Meta-)Theorie hat hier ihre Grenzen. Lorenzer verleiht diesem Umstand durch seine Schrift zu Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik (Lorenzer, 1986) Ausdruck. Das Desiderat bleibt die fortwährend im Wandel befindliche und derzeit von multiplen Krisen durchzogene psychosoziale Wirklichkeit.

3 Abschließende Bemerkungen

Lorenzers Schriften – so abstrakt und ergänzungsbedürftig sie an einigen Stellen sind – führen tiefgehend in psychoanalytisch-sozialpsychologisches Denken ein. Weiterhin hat er mit seinen methodologischen Schriften zur klinischen und tiefenhermeneutischen Analyse die Grundlage für die Einübung in empirische Forschungspraktiken geschaffen, die sich heute noch von seinen Schüler*innen erster Stunde lernen lassen. Dies gilt auch für die durch Leber bewerkstelligte Übertragung auf den Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik (vgl. Gerspach, 2021). Dass an Lorenzers Werk auch in Zukunft noch angeknüpft, dass es kritisiert und weiterentwickelt wird, wird vermutlich so lange geschehen, wie vermeidbares psychisches Leiden Wirklichkeit ist.

Literatur

- Altmeyer, M. & Thomä, H. (2006). *Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse*. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Dammasch, F. (2008). Triangulierung und Geschlecht. Das Vaterbild in der Psychoanalyse und die Entwicklung des Jungen. In F. Dammasch, D. Katzenbach & J. Ruth (Hrsg.), *Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht* (S. 41–48). Brandes & Apsel.
- Dammasch, F. & Teising, M. (2013). *Das modernisierte Kind*. Brandes & Apsel.
- Dörr, M., Schmid Noerr, G. & Würker, A. (2022). *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer*. Beltz Juventa.
- Franz, M. (2011). Wenn der Vater fehlt. Kriegstraumatische und trennungsbedingte Langzeitfolgen der Vaterlosigkeit. *Psychotherapie im Alter*, 8(4), 545–558.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse in der Pädagogik*. Kohlhammer.
- Görlich, B. & Lüdde, H. (2018). »Aber etwas fehlt«. Drei Anmerkungen zu »Alfred Lorenzer im Nationalsozialismus«. *Freie Assoziation*, 21(1), 111–117.
- Grieser, J. (1998). *Der phantasierte Vater. Zu Entstehung und Funktion des Vaterbildes beim Sohn*. edition diskord.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.

- Haubl, R., Dammasch, F. & Krebs, H. (2014). *Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R. & Schülein, J. A. (2016). *Psychoanalyse und Gesellschaftswissenschaften. Wegweiser und Meilensteine eines Dialogs*. Kohlhammer.
- Heim, R. (1999). *Utopie und Melancholie der vaterlosen Gesellschaft*. Psychosozial-Verlag.
- Heim, R. (2022). *Psychoanalyse im Turm zu Babel. Grenzgänge zwischen Melanie Klein, Wilfried R. Bion, und Jaques Lacan*. Psychosozial-Verlag.
- Heim, R. & Modena, E. (2008). *Unterwegs in der vaterlosen Gesellschaft. Zur Sozialpsychologie Alexander Mitscherlichs*. Psychosozial-Verlag.
- Horkheimer, M. (1988). Traditionelle und kritische Theorie. In M. Horkheimer (Hrsg.), *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze* (S. 205–260). Fischer.
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A. & Finger-Trescher, U. (2018). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In D. Katzenbach, A. Eggert-Schmid Noerr & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 25* (S. 11–38). Psychosozial-Verlag.
- King, V. (2010). Psyche und Gesellschaft. Anmerkungen zur Analyse gegenwärtiger Wandlungen. *Psyche – Z Psychoanal*, 64(11), 1040–1053.
- King, V. (2017). Intergenerationalität – theoretische und methodologische Perspektiven. In K. Böker & J. Zölch (Hrsg.), *Intergenerationale Qualitative Forschung. Theoretische und methodische Perspektiven* (S. 13–33). Springer VS.
- King, V. (2022a). *Sozioanalyse. Zur Psychoanalyse des Sozialen mit Pierre Bourdieu*. Psychosozial-Verlag.
- King, V. (2022b). Weitergabe und Anverwandlung in Generationenbeziehungen. Adoleszente Neugestaltung von Subjektivität im Lichte der Sozialisationstheorie Alfred Lorenzers. In M. Dörr, G. Schmid Noerr & A. Würker (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 94–107). Beltz Juventa.
- King, V., Gerisch, B. & Rosa, H. (2021). *Lost in Perfection. Zur Optimierung von Gesellschaft und Psyche*. Suhrkamp.
- König, H.-D., König, J., Lohl, J. & Winter, S. (2020). *Alfred Lorenzer zur Einführung. Psychoanalyse, Sozialisationstheorie und Tiefenhermeneutik*. Barbara Budrich.
- Küchenhoff, J. & Warsitz, P. (2015). *Psychoanalyse als Erkenntnistheorie – psychoanalytische Erkenntnisverfahren*. Kohlhammer.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2022). Vom »szenischen Verstehen« zu »embodied memories« an Traumatisierungen. Gedanken zu Alfred Lorenzers 100. Geburtstag. In M. Dörr, G. Schmid Noerr & A. Würker (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 108–122). Beltz Juventa.
- Lorenzer, A. (1970a). *Spracherstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1970b). *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1973). *Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion*. Suhrkamp.

- Lorenzer, A. (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1977). Zum Verhältnis von subjektiver und objektiver Struktur. In ders. (Hrsg.), *Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis* (S. 195–216). Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In ders. (Hrsg.), *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur* (S. 11–98). Fischer.
- Lorenzer, A. (2016). *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (2002). *Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften*. Klett-Cotta.
- Lorenzer, A. & Orban, P. (1979). Psychoanalyse als Sozialwissenschaft und das Konzept der Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. *Kindheit*, 1(3), 271–280.
- Mitscherlich, A. (1967). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. Piper.
- Morgenroth, C. (2010). *Die dritte Chance. Therapie und Gesundung von jugendlichen Drogenabhängigen*. Springer VS.
- Münch, K. (2020). *Internationale Psychoanalyse Band 15: Einklang und Vielstimmigkeit. Ausgewählte Beiträge aus dem International Journal of Psychoanalysis*. Psychosozial-Verlag.
- Niedecken, D. (2004). Neue Perspektiven in einer alten Kontroverse: Melanie Klein. *Psyche – Z Psychoanal*, 58(2), 114–149.
- Reinke, E. (2022). *Alfred Lorenzer. Freuds metapsychologische Schriften. Vorlesungen zur Einführung*. Psychosozial-Verlag.
- Ricoeur, P. (1974). *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2021). Best Account. Skizze einer systematischen Theorie der modernen Gesellschaft. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 151–251). Suhrkamp.
- Sayer, A. (2009). Who's afraid of Critical Social Science? *Current Sociology*, 56(6), 767–786.
- Seifert-Karb, I. (2015). *Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven*. Psychosozial-Verlag.
- Streck, U., Will, H., Altmeyer, M., Gerisch, B. & Weiß, H. (2020). Gibt es Fortschritt in der Psychoanalyse? Die zweite Runde. *Forum der Psychoanalyse*, 36(2), 187–198.
- Wollenhaupt, J. (2018). *Die Entfremdung des Subjekts. Zur kritischen Theorie nach Pierre Bourdieu und Alfred Lorenzer*. transcript.
- Zepf, S. (2022). Was ist aus Lorenzers Verständnis der Psychoanalyse für die Psychoanalyse heute geworden? In M. Dörr, G. Schmid Noerr & A. Würker (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 22–32). Beltz Juventa.
- Zettler, D. (2020). *Das Maßlose der Spätmoderne. Eine Kritische Theorie*. transcript.

Remarks on the Topicality and Limits of the Theory of Alfred Lorenzer

Summary: This article delineates the topicality and limits of as well as potential additions to the theory of Alfred Lorenzer through the lens of a personal reading experience. Lorenzer's approach remains topical in relation to discussions of the plurality of psychoanalytic concepts, the epistemological foundation of psychoanalysis and the analysis of the relation of the psyche and the social. Different limits and potential additions are taken into account as well.

Keywords: psychoanalytic social psychology, socialization, critical theory

Biografische Notiz

Simon Heyny, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am sozialpsychologischen Bereich des Sigmund-Freud-Instituts in Frankfurt am Main. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich psychoanalytische Sozialpsychologie, Kritische Theorie, psychoanalytisch-sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Sozialpsychologie von Migration. Sein Promotionsprojekt untersucht Grundlagen psychoanalytischer Sozialpsychologie.

Kontakt

M. A. Simon Heyny
Sigmund-Freud-Institut
Myliusstraße 20
60323 Frankfurt am Main
E-Mail: heyny@sigmund-freud-institut.de

Praxis

Der »Brillenglotzer« und die Angst

Alfred Lorenzer und das Szenische Verstehen in der Pädagogik

Manfred Gerspach

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 61–93

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-61>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Der Text führt die Konzepte von Lorenzer und Leber zum Szenischen Verstehen zusammen. Dabei wird die Frage der Aktualität Lorenzers aufgegriffen und am Wandel der theoretischen Auffassungen von der Rekonstruktion des Originalvorfalls hin zur gemeinsamen Konstruktion neuer Bedeutungen der Vergangenheit expliziert. Anhand eines Praxisbeispiels wird die befreiende Relevanz des Szenischen Verstehens für die Pädagogik demonstriert.

Schlüsselwörter: Symbolbildung, Sprachzerstörung, materialistische Sozialisations-
theorie, Komplettierung der Szene, Gegenwartsmoment

1 Alfred Lorenzers Beitrag zur Psychoanalytischen Pädagogik

Vorwegschicken möchte ich, dass ich das Glück hatte, sowohl bei Alfred Lorenzer als auch bei Aloys Leber studiert zu haben. Zu Beginn der 1970er-Jahre lehrte Alfred Lorenzer am Psychologischen Institut II der Frankfurter Goethe-Universität, Aloys Leber wiederum am Institut für Sonder- und Heilpädagogik. Jedenfalls waren beider Grundverständnis menschlicher Sozialisations- und Entwicklungsprozesse sehr eng verwandt, sodass es sich quasi von selbst ergab, das von Lorenzer entworfene Konzept des Szenischen Verstehens für die Sonderpädagogik zu adaptieren und auf die dortige Praxis zuzuschneiden (vgl. auch Gerspach, 2022).

Im Folgenden werde ich zunächst Lorenzers Symboltheorie skizzieren, nach der die Verfügung über Symbole das Merkmal einer gelungenen Strukturbildung des Subjekts darstellt. Werden die Ängste aber zu groß, um noch symptom-

frei bewältigt werden zu können, geht diese Fähigkeit wieder verloren. Danach erfolgt mit Blick auf aktuelle psychoanalytische Diskurse über die Bedeutung des Originalvorfalls, die wechselseitige Dynamik von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen und die Aufwertung nichtverbaler Äußerungen eine Erweiterung des Lorenzer'schen Konzepts. Schließlich soll die Frage beantwortet werden, welche Momente einer dialogischen Beziehung die Plausibilität des Szenischen Verstehens in der pädagogischen Praxis belegen.

PSYCHOLOGISCHES INSTITUT II
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
Frankfurt am Main

Leistungszeugnis / Übungsschein

Manfred Gerspach

hat im SS / WS 19 71 an dem 4tündigen / 6tägigen Seminar

GRUNDBEGRIFFE DER PSYCHOANALYTISCHEN THEORIE

regelmäßig mit gutem Erfolg teilgenommen.

Referat: Das Verhältnis von Theorie und Praxis der Psychoanalyse

Klausur:

Übungsaufgaben

Berichte

Frankfurt am Main, den 15. Nov. 19 71


(Prof. Dr. A. Lorenzer)

Abbildung 1: Mein 1971 bei Lorenzer erworbener Leistungsschein

Begonnen hat also alles mit Alfred Lorenzers Symbolisierungstheorie. Dazu aktuell Frank Dammasch: »In der Spracheinführung wird die Bedürfnisstruktur des Kindes in der Interaktion mit der Mutter und zunehmend mit dem Vater und der Familie peu à peu mit den kollektiven Sprachzeichen der elterlichen Kultur verbunden« (Dammasch, 2022, S. 35). Weil sich die Pädagogik damals wieder dem psychoanalytischen Verstehen zuwandte, wurde seine materialistische Sozialisierungstheorie zu einem ihrer wichtigsten Bezugspunkte. Frei von jeder biologistischen Verkürzung hat sie uns implizit einen Zugang zu allen Erscheinungsweisen menschlicher Subjektivität – bis hinein in den komplexen Formenkreis von Behinderung – geliefert.

Im Nachgang zur ausklingenden Studentenbewegung war es zu Beginn der 1970er-Jahre en vogue, Psychoanalyse gesellschaftskritisch zu erden. Lorenzer trat als einer der renommiertesten Vertreter dieser Lesart hervor und wandte sich ausdrücklich gegen eine behaviouristisch verkürzte Betrachtung, mit der das Subjekt vom Feld gesellschaftlicher Praxis abzuschirmen gesucht wurde. Vertreter/innen einer an der Sowjetischen Kulturhistorischen Schule angelehnten materialistischen Abbildungstheorie wiederum nahmen die dialektische Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft wahr, gingen indessen von einer unmittelbaren Widerspiegelung gesellschaftlicher Entfremdung im Subjekt aus. Danach ist jeder innerseelische Prozess nach dem Muster einer äußeren Tätigkeit aufgebaut (vgl. Jantzen, 1987, S. 109ff.; Stein, 2008, S. 290ff.). Mittels solch einfacher monokausaler Formeln kann aber die Komplexität des Umschlags objektiver in subjektive Widersprüche gar nicht erfasst werden. Schon bei Adorno ist die Rede davon, dass die Abbildtheorie die Spontaneität des Subjekts verleugnet, woraus schließlich die »friedlose geistige Stille integraler Verwaltung« resultiert (Adorno, 1990, S. 204f.). Später hat Horn die mechanistisch begriffene Abbildung äußerer in innere Realität kritisiert und weil der Mensch nicht in den Regeln der gesellschaftlichen Verhältnisse aufgeht (vgl. Horn, 1974, S. 162), vor einem solchen »naiven Abbildrealismus« gewarnt (Horn, 1981, S. 82; Gerspach, 2009, S. 100f.).

Dass in den 1970er-Jahren Klaus Horn für Alfred Lorenzer in den Räumen des Frankfurter Sigmund-Freud-Instituts der wichtigste »Gesprächspartner und ein vertrauter Freund« wurde, ist da nicht verwunderlich (Dörr et al., 2022, S. 13). Lorenzer selbst hat mit der Hereinnahme der Dimensionen von Erleben und Unbewusstem die Wirkmächtigkeit der gesellschaftlichen Widersprüche an der subjektiven Sprachzerstörung durchdekliniert, womit uns allerdings einen eigenständigen Aufklärungsprozess abgefordert wird. Zudem hielt er daran fest, dass die »Aufhebung von Reflexions-, Diskussions- und Handlungsblockaden in den Individuen Voraussetzung politischer Solidarität ist«, was ihn bewog, die Freilegung des politisch fruchtbaren Kerns der Psychoanalyse für eine »systematische emanzipative Diskussion« einzuklagen (Lorenzer, 1974, S. 276).

In Lorenzers Vorstellung von Symbolbildung verläuft dieser Prozess wie folgt: »Unbewusste Inhalte werden unter bestimmten Bedingungen vom Unbewussten »freigegeben«, um vom erkennenden Ich aufgenommen und verarbeitet zu werden« (Lorenzer, 1973, S. 110). Die Einführung von Sprache erachtet er dabei als das Wesentliche menschlicher Identitätsentwicklung. Da der Mensch von Anbeginn seines Lebens notwendig auf den anderen angewiesen ist, muss er frühzeitig seine Interaktionsfähigkeit ausbilden. Weil Sprache gemeinhin die Grundvoraus-

setzung jeder sozialen Rollenfindung darstellt, ist die Verfügungsgewalt darüber so eminent wichtig.

Primär ist die Mutter nicht als Person für das junge Kind bedeutsam, sondern über die an sie gebundene Interaktion, die die Befriedigung von Bedürfnissen und die Regulation von Affektzuständen garantiert. Mit der Einführung von Sprache in ihren gemeinsamen frühen Dialog werden nun diese bis dahin vorsprachlichen Interaktionsformen benannt. Auf diese Weise erhalten die *bestimmten* Interaktionsformen einen Namen und werden zu *symbolischen* Interaktionsformen. Über die Verinnerlichung dieses inneren Repräsentationssystems wird also die konkrete Interaktionserfahrung in eine Welt abstrakter Vorstellungen übersetzt. Hier werden Sprache und Symbol zum ersten Mal verknüpft:

»So ist es nicht zufällig, dass das erste Wort eines Kindes meist Mama heißt. Mit ihm kann es der Freude über die Befriedigung und Sicherheit vermittelnde Beziehung zur Mutter [...] Ausdruck verleihen. Durch Mama-Rufe kann es sich diese begehrte Beziehung real herstellen. Es kann sich aber auch mit dem Wort jenes Mama-Erlebnis vergegenwärtigen und damit deren vorübergehende Abwesenheit immer besser ertragen« (Leber, 1981, S. 36).

Nach und nach entwickeln sich daraus immer reifere symbolische Interaktionsformen. Im Gegensatz dazu bewirkt eine Verdrängungsleistung, dass dem Bewusstsein die Verfügung über die seelischen Repräsentanzen wieder entzogen wird. Unter dem Einfluss einer heftigen Konfrontation mit Konfliktpotenzialen innerhalb der frühen Beziehung wird eine psychische Abwehrarbeit nötig, was dazu führt, dass die bereits erworbenen symbolischen Interaktionsformen nicht beibehalten werden. Den nicht bewusstseinsfähigen Interaktionsformen wird gleichsam die Sprache wieder entzogen, sie werden desymbolisiert. Dabei markiert das »*Gefälle von desymbolisierten zu symbolischen Interaktionsformen*« die Momente der problematisch erlebten Sozialisation (Lorenzer, 1974, S. 275). In diesen Fällen handelt es sich um »nicht symbolische Strukturen«, auch als *Klischee* oder *Zeichen* kenntlich gemacht (Lorenzer, 1973, S. 113). Das Klischee steht für die erneute Aufgabe einer bereits erworbenen Fähigkeit zur symbolvermittelten Interaktion, wenn die psychische Belastung, die aus der Interaktion mit den primären Bezugspersonen resultiert, zu groß wird. Es ist die Desymbolisierung unter Konfliktdruck. Das Subjekt geht seiner Symbolisierungsfähigkeit verlustig, und es findet eine Regression auf die Stufe unbewusster Repräsentanzen statt (vgl. ebd.). Wenn allerdings die frühen Erfahrungen mit Beziehungspersonen von mangelnder Empathie und unzureichenden haltgebenden Umständen geprägt sind, werden emotional lee-

re, aus dem lebendigen Zusammenhang abgetrennte Zeichen einsozialisiert (vgl. Lorenzer, 1974, S. 123). So wird keine Fähigkeit ausgebildet, sich erlebensnah sprachlich äußern zu können. Stehen Klischees für ein »Verhalten ohne Bewußtsein«, so sind Zeichen »Bewußtsein ohne Praxis« (Lorenzer, 1977, S. 53). Viele der als Störer/innen bezeichneten Kinder und Jugendlichen sehen sich außerstande, zu den Personen ihrer Umgebung wie vor allem zu sich selbst eine reflektierte Position einnehmen zu können. Hier haben wir es mit einer basalen, zeichenhaften Beschädigung von Subjektivität zu tun.

Lorenzer sieht in der Symbolbildung das Merkmal einer gelungenen Strukturbildung des Subjekts. Wenn aber die Kastrationsangst zu groß ist, um noch symptomfrei bewältigt werden zu können, müssen die ödipalen Wünsche verdrängt werden. Das Kind bleibt an die infantilen Interaktionsmuster und mit-schwingenden Fantasien fixiert, ohne davon bewusst zu wissen und wird in seiner psychischen Mobilität eingeschränkt: »Die Verdrängung mündet aus in eine Desymbolisierung [...], wobei anstelle des symbolvermittelten Verhaltens [...] ein klischeebestimmtes blindes Agieren und Reagieren einsetzt« (Lorenzer, 1973, S. 120). Lorenzer legt hier eine *Privatsprache* mit ihren pathogenen Verfälschungen von Wortbedeutungen frei, wo der subjektive Sinngehalt aus dem öffentlichen Kontext ausgeschlossen ist. Die Privatsprache tritt in Widerspruch zu den allgemeinen Wortbedeutungen der Umgangssprache (vgl. ebd., S. 120ff.).

In der ursprünglich von Freud (1909b) beschriebenen Pferdephobie des kleinen Hans wird diese Sprachverfälschung deutlich, wenn die Angst vor dem (strafenden) Vater auf ein Pferd verschoben wird, und so das Verhältnis zu diesem zumindest tendenziell, wenn auch um den Preis einer psychischen Einschränkung, von zu viel Anspannung freigehalten wird (vgl. Lorenzer, 1973, S. 106ff.). Die ursprünglich getrennten, realitätsgerechten Gleichungen Vater = Vater und Pferd = Pferd werden aufgelöst und zum Zwecke der Verdrängung der gefährlich anmutenden Gefühle zu einer einzigen, nämlich Pferd = Vater, amalgamiert. Aufgabe des Psychoanalytikers/der Psychoanalytikerin ist es jetzt, diese privatsprachliche Verfälschung zu erkennen und zu einer Resymbolisierung beizutragen, damit die verdrängten Gefühle bewusst werden dürfen. Das Verstehen des Übertragungsgeschehens deckt zunächst die angstbesetzte Gleichung Analytiker/in = Pferd bzw. Analytiker/in = Vater auf. Schließlich wird die verlorengegangene Situation durch die Deutung »Szene mit dem Pferd = Szene mit dem Vater« freigelegt. »Nun vermag das Ich die fehlende Symbolbildung voranzutreiben und entsprechend dem allgemeinen Sprachverhalten einzuholen« (ebd., S. 136). Dann ist wieder Vater = Vater und Pferd = Pferd, und ein anderer, weniger ängstigende Ausgang des Konflikts wird möglich.

An diesem Punkt nun wird der sprachlichen Organisation der erlebten Realität mithilfe symbolischer Interaktionsformen bereits eine vor der Einführung von Sprache liegende Regulierung in der frühen Mutter-Kind-Beziehung vorangestellt. Damit öffnet sich uns ein Tor zum Verständnis eines Sozialisationsprozesses, in welchem schon vor- bzw. nichtsprachliche Störungen angelegt werden, die eine weitgehende Symbolisierungsunfähigkeit hinterlassen (vgl. Lorenzer, 1977, S. 79ff.). Die subjektive Struktur wird beschädigt hergestellt, sie gerät gar zur »Struktur verhinderter Subjektivität« (Finger, 1977, S. 156), indem die »Symbolisierungspotenz des Kindes basal« behindert wird (Trescher, 1979, S. 130).

Setzt also zunächst die klassische psychoanalytische Methodik noch an einer sprachregulierten Konfliktfähigkeit an, so wird nun bereits den vorsprachlichen Interaktionsformen die nötige Aufmerksamkeit zuteil. Daher spricht Lorenzer in Ergänzung seines ursprünglichen Konzepts von einer symbolbildenden, unmittlerbaren Sinnlichkeit, die »unabhängig von der Einführung von Sprache« existiert. Die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen, wie sie uns z. B. in der Musik begegnen, bezeichnet er als erste Schritte menschlicher Subjektivität (vgl. Lorenzer, 1983, S. 106; 1981, S. 31ff.). Jenseits der Sprache gibt es eine »präsentative Symbolik«, die diejenigen Erlebnisse zum Ausdruck bringt, die der diskursiven Sprache unzugänglich sind, in der aber eine größere Nähe zu den Affekten deutlich wird (vgl. Lorenzer, 1973, S. 110). Gleichzeitig gilt es aber zu akzeptieren, dass neben der sprachlichen Kommunikation eine dieser entwicklungspsychologisch gesehen gleichgestellte existiert. Klein hat es so gefasst: »*Leibsymbolische Interaktionsformen* stehen für das körperlich verankerte und mit dem Bewusstsein nicht zu erreichende Andere im Menschen selbst« (Klein, 2004, S. 625). Dem Körper ist eine gelebte Leiblichkeit eingehaucht, die erst die menschliche Subjektivität ausmacht. »Die frühen körperlichen Erfahrungen mit Primärobjecten, die für die Etablierung eines angemessenen libidinös besetzten Körperselbst zentral sind, werden als prozedurale Erinnerungen gespeichert« (Lemma, 2018, S. 35).

Die »präsentativen Symbole« bringen diejenigen Erlebnisse zum Ausdruck, die den »sinnlich-symbolischen Interaktionsformen« entsprechen, welche vor der Einführung von Sprache handlungsleitend sind (Lorenzer, 1981, S. 159; Langer, 1965). Also fragt Lorenzer: »Wie kommt man mit Sprache in das Terrain der Sprachlosigkeit?« Anders formuliert lautet die Aufgabenstellung, mit Mitteln der Sprache das »Nichtverständliche zu verstehen« (Lorenzer, 1983, S. 98f.).

Scheitern die vorsprachlichen Einigungsversuche von Mutter und Kind, misslingt auch die Einführung von Sprache als symbolischer Interaktionsform. Wenn

folglich keine inneren symbolischen Repräsentanzen gebildet sind und damit Sprache nicht zur Verfügung steht, um die eigene Befindlichkeit im Dialog mit anderen zu thematisieren, bleibt nichts als die reduzierte Darstellungsform extensiver, meist aggressiv getönter Verhaltensmetaphern. Sie stehen für die Flucht aus einstmals bedrohlich erlebten Beziehungskonstellationen, welche im aktuellen pädagogischen Interaktionsfeld reaktiviert werden. Die assoziativ wachgerufenen Empfindungen tauchen als verschleierte in inszenierten Bildern auf, welche auf frühe elementare Frustrationen zurückgehen.

Die Sprachzerstörung im Sinne Lorenzers markiert, dass bestimmte affektive Impulse aus dem bewussten Kommunikationsrepertoire ausgeschlossen sind, was gleichbedeutend ist mit der Sinnverfälschung der Umgangssprache. Die Heimtücke solch privatsprachlicher Kapriolen liegt darin, »dass sie infolge ihrer allgemeinsprachlichen Einkleidung nur indirekt aus den Verhaltensabweichungen als privatisiert ermittelt« werden können (Lorenzer, 1973, S. 131). Wird nun auf dem Wege tiefenhermeneutischen Verstehens der originale Bedeutungsgehalt rekonstruiert, kommt es zur Auflösung der Privatsprache. Jetzt fallen wieder »alle Handlungsmotive mit dem Sinn zusammen, an dem sich der Handelnde selbst orientiert« (Habermas, 1971, S. 303).

Psychische Prozesse sind nicht allein auf das Bewusstsein reduzierbar, und bestimmte Inhalte werden erst nach Überwindung von Widerständen dem Bewusstsein zugänglich (vgl. Laplanche & Pontalis, 1972, S. 563). Unser Seelenleben ist »erfüllt mit wirksamen, aber unbewussten Gedanken«, die eine lange Geschichte haben. Diese unbewussten Gedanken sind Motor jeder Verhaltensauffälligkeit, und sie selbst lässt sich dann als »Symptom« (Freud, 1912g, S. 433) bzw. »Klischee« (Lorenzer, 1973, S. 113) verstehen. Die Störung repräsentiert jenen Teil am eigenen Schicksal, der sich einem bewussten Umgang entzieht. Sie ist Ausdruck einer unbewussten Vorstellung, die eigentlich in einen anderen Zusammenhang gehört und damit den aktuellen Beziehungskontext verfälscht.

Das Szenische Verstehen richtet sich nun auf die Reinszenierung der frühen Interaktionsmuster, die sich vor dem Hintergrund eines unbewussten situativen Sinnzusammenhangs entfalten (vgl. ebd., S. 142f.). Mithilfe von Deutungen soll der Zusammenhang von szenischer Darstellung heute und historischer Situation damals ins Bewusstsein gehoben werden. Ziel ist die Aufhebung des Gefälles von privatsprachlicher Verfälschung und wirklicher Bedeutung (vgl. ebd., S. 147ff.). Der Psychoanalytiker/die Psychoanalytikerin lässt sich auf das »unmittelbare Zusammenspiel« (vgl. Lorenzer, 1977, S. 126) mit seinem/ihrem Patienten ein und, indem er/sie die aktuelle Szene als »Doublette einer infantilen Situation«

nimmt (Lorenzer, 1973, S. 154), schließt er/sie aus den privatsprachlich verfälschten auf die »wirklichen« Bedeutungen« (ebd., S. 150). So zieht er/sie zum Beispiel eine direkte Linie von der unter dem Einfluss des Wiederholungszwangs aktuell agierten Szene zwischen dem Patienten/der Patientin und ihm/ihr zur imaginierten Situation der frühen Interaktionssequenz mit dessen Vater (ebd., S. 153).

Ich betone diesen Unterschied von aktueller Szene und historischer Situation deshalb, weil dieser Unterschied zuweilen vergessen zu gehen droht. Trescher etwa spricht von der »Szene« als Grundbaustein im Prozeß der Entfaltung von Subjektstrukturen« (Trescher, 1985, S. 134). Vermag aber eine Szene solches zu leisten? Meines Erachtens ist diese Verwechslung auch aus epistemologischer Perspektive nicht unproblematisch. Denn genuin betrachtet wirkt einzig das psychische Geschehen in der ursprünglichen Situation an der Gestaltbildung der inneren Repräsentationen von sich und den Objekten mit. »Szene« bildet diesen komplexen Aufbau der inneren Vorstellungswelt nicht mehr ab.

Lorenzer erläutert sein Konzept vom Szenischen Verstehen an einem von Peto übernommenen Fall der Therapie mit einem 34-jährigen Mann. Dieser hatte seinen Analytiker wegen der Unfähigkeit aufgesucht, bei irgendeinem Beruf oder einer Beschäftigung bleiben zu können. Weil sein Vater nicht genug Geld verdiente, um die ganze Familie zu ernähren, hatte der Mann als Kind viele Monate bei seinen Großeltern und anderen Verwandten gelebt (vgl. Lorenzer, 1973, S. 176ff.; Peto, 1961, S. 701ff.; Gerspach, 2021, S. 174f.). Die geschilderte Sitzung beginnt mit seinem Angriff auf die geschmacklose Krawatte des Analytikers, was zur Deutung »Sie haben Angst vor Ihren Gefühlen mir gegenüber« und schließlich verdichtet zu »Sie haben Angst vor mir« führt. Nach dem vergeblichen Versuch seine Haltung zunächst mittels einer Rationalisierung zu rechtfertigen, vermochte der Patient sich aber dieser Deutung nicht mehr zu entziehen und erinnerte sich an eine sehr bedrückende Lebenserfahrung. Von nun an fielen Affekt und Erinnerung wieder in eins:

»Als ich sechs Jahre alt war, lebte ich wieder einmal bei meinen alten und ungeliebten Großeltern. An meinem sechsten Geburtstag erwartete ich den Besuch meines Vaters, wie er es mir versprochen hatte. Obgleich meine Großmutter mir versichert hatte, dass Vater nicht kommen würde, glaubte ich es ihr nicht und saß, auf meinen Vater wartend, auf einer Bank vor dem Hause. Die Zeit verstrich und jeder ging zum Essen. Ich verließ die Bank nicht, weil ich ihn sehen wollte, wie er um die Ecke kommen würde. Es wurde Nacht, jeder ging zu Bett, ich saß und wartete, bis es tagte und die Großmutter mich zwang, zu Bett zu gehen. Nie wieder habe

ich seitdem irgend jemandem vertraut« (Lorenzer, 1973, S. 178; vgl. Peto, 1961, S. 701ff.).

Darauf antwortet der Analytiker:

»Sie sind böse auf mich und misstrauen mir wegen meines schlechten Geschmacks, wie Sie auf Ihren Vater böse sind und ihm misstrauen. Aber Ihr Misstrauen und Übelnehmen geht über die Angelegenheit mit dem Geschmack hinaus. Sie denken, bzw. ein Teil von Ihnen denkt, dass ich Sie genauso vernachlässige und genauso unfähig bin, Sie zu verstehen und Ihnen zu helfen, wie es Ihr Vater war. Darum fühlen Sie die gleiche Hilflosigkeit und Verzweiflung wie damals, als Sie auf der Bank saßen und vergeblich auf Ihren Vater warteten« (ebd., S. 178f.).

2 Einige Gedanken zur Frage nach der Aktualität Lorenzers

Mithilfe der Deutungen soll also der Zusammenhang von szenischer Darstellung heute und historischer Situation damals ins Bewusstsein gehoben werden. Ziel ist die Aufhebung des Gefälles von privatsprachlicher Verfälschung und wirklicher Bedeutung, mit anderen Worten: »die Rekonstruktion des ›Originalvorfalls‹« (ebd., S. 150ff.).

Lorenzer geht noch umstandslos von der Rekonstruierbarkeit eines Originalvorfalls aus, was nicht generell Akzeptanz fand. Angeregt durch eine intensive innerpsychoanalytische Debatte um ihren rekonstruktiven bzw. konstruktiven klinischen Charakter sind daher auch andere Sichtweisen entstanden, die die Bedeutung des Originalvorfalls in einem neuen Licht erscheinen lassen. Dies ist nicht zuletzt durch die Erkenntnisse der Säuglingsforschung angestoßen worden, dass es einen Unterschied zwischen dem *realen* und dem in der klinischen Situation *rekonstruierten* Kind gibt. Dabei ist es allerdings noch nie Gegenstand der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie gewesen, zu erforschen, »wie es damals wirklich gewesen ist, sondern wie das damals Gewesene dem Patienten heute erscheint – mit allen Erinnerungstäuschungen, Verzerrungen und Lücken« (Dornes, 1997, S. 19). Dezidiert hebt Lorenzer Ereignis und Erleben voneinander ab: »Psychoanalyse hat keine kausalgenetische Aussagekraft, kann sie doch an keiner Stelle ihre Aussagen an Ereignissen festmachen; sie muss vielmehr [...] ausschließlich im Bereich ›subjektiver‹ Erlebnisfiguren bleiben« (Lorenzer, 1974, S. 196).

Insofern stellt sich die Frage, ob wir noch berechtigterweise von der Aktualität Lorenzers ausgehen dürfen. Indessen will mir sein Credo für eine gesellschaftskritische Lesart der Entfremdung des Subjekts von sich selbst, die auch die Dimension des Unbewussten mit einschließt, einen Rückfall in anpassungstechnologisch bereinigte Vereinnahmungsversuche des Subjekts kategorisch verbieten.

Psychoanalyse generiert eine Sammlung *subjektiv wahrer* Geschichten, deren *objektive* Überprüfung entbehrlich ist. So könnte ein imaginärer Direktbeobachter der Vergangenheit zu ganz anderen Ergebnissen über krankheitsrelevante Ursachen kommen als ein Rekonstrukteur. Vom Standpunkt des Klinikers aus ist diese Unterscheidung recht unerheblich, denn Deutungen und Rekonstruktionen sind »wahr, wenn sie therapeutisch effektiv sind« (Dornes, 1997, S. 20). Hier mag der Duktus der Sprache womöglich viel bedeutsamer sein als der Inhalt des Gesprochenen. Für Dornes schafft »die Deutung erst den Sinn und die Realität« (ebd., S. 20). »Was zählt, ist allein die glaubwürdige Begründung des praktisch-therapeutischen Handelns in Anlehnung an wissenschaftliche Kriterien, die sich ihrerseits im Fluss befinden« (Thomä, 1999, S. 825).

Die Revision der Betrachtung bezieht sich zum einen auf das, was im Patienten/in der Patientin geschieht und zum anderen auf die Beziehung zwischen dem Analytiker/der Analytikerin und ihm/ihr. Hinsichtlich des ersten Aspekts folgert Dornes: »Die Behauptung, das Gedächtnis >konstruiere< eine Vergangenheit unter dem Einfluss der Gegenwart ist mittlerweile zu einem geläufigen Topos sowohl innerhalb der akademischen Psychologie als auch in der Psychoanalyse geworden« (Dornes, 1999, S. 545ff.). Es geht nicht mehr um die exakte Rekonstruktion des Originalvorfalles, sondern nur noch um »die Erhellung der Bedeutung, die der Erwachsene ihm *jetzt* verleiht« (ebd., S. 545).

So ist inzwischen von Modellszenen die Rede, die Analytiker/in und Patient/in gemeinsam erarbeiten, in denen eine unbewusste Fantasie zwischen beiden geschaffen wird, welche weit über das gesprochene Wort hinausgeht (vgl. Lichtenberg et al., 2000, S. 21ff.). Analysand/in und Analytiker/in organisieren nun eine »Konstruktionen aus Gedanken, Gefühlen und Bildern«, die von der Motivation bestimmt sind, den anderen auf bestimmte Wünsche einzustimmen – »zum Beispiel auf den Wunsch nach Zustimmung, nach Sympathie oder Widerspruch« (ebd., S. 97).

Mittlerweile wird von Vertreter/innen der verschiedenen psychoanalytischen Schulen hervorgehoben, dass der Analytiker/die Analytikerin seine/ihre eigenen emotionalen Reaktionen auf den Patienten/die Patientin niemals restlos zugunsten einer >objektiven< dynamischen und genetischen Erklärung ausschalten kann. Erst seine/ihre aktive Reaktion auf die freien Assoziationen des Patienten/der

Patientin »setzt den therapeutischen Dialog in Gang« (Ornstein & Ornstein, 2001, S. 14f.). So spricht Treurniet davon, dass der Analytiker/die Analytikerin mit einem affektiven Lasso in die innere Objektwelt seines Patienten/ihrer Patientin gezerzt werde und er/sie dabei gar nicht anders könne, als in der Gegenübertragung partiell mitzuagieren. »Partielles Agieren bedeutet ja, dass ein Patient sehen kann, dass sein Analytiker durch seine Projektionen beeinflusst wird, sich bemüht, diese zu ertragen und ausreichend (>good enough<) Erfolg hat, seine analytische Haltung zu wahren« (Treurniet, 1996, S. 17).

Erst diese affektive Verstrickung lässt die analytische Bearbeitung der Hintergrundstörung zu. Denn Deutungen geben nicht nur Informationen über das psychische Funktionieren des Patienten/der Patientin, sondern sie geben auch Einblick in das, »was der Analytiker denkt, und besonders auch, wie er denkt«. Der Analytiker/die Analytikerin wird zu einem neuen Objekt, mit dem »das Trauma *in einem neuen Kontext*« erlebt wird. Demnach hat das psychische Heute einen aktivierenden Einfluss auf die psychische Vergangenheit (Treurniet, 1995, S. 120ff.). Der Patient/die Patientin erfährt die unzerstörbare, nicht auf seine/ihre Projektionen zurückzuführende eigene Subjektivität des Analytikers/der Analytikerin, und diese Erkenntnis ist die Grundlage für das gemeinsame »Hervorbringen der Bedeutung« (vgl. Treurniet, 1996, S. 27).

An dieser Stelle kommt eine bedeutsame Erkenntnis von Winnicott ins Spiel. Ihm zufolge vermag sich soziale Kompetenz nur entwickeln, wenn die aggressiven, insbesondere die ganzen frühen zerstörerischen Impulse auf stabile Weise in der Persönlichkeitsstruktur verankert werden. Was ein Kind von Anfang an braucht, ist keine frustrationsvermeidende Mutter, sondern eine, die Frustrationen aushält und so zu transformieren versteht, dass diese für das Kind selbstständig zu bewältigen sind, ohne von übergroßen Ängsten befallen zu werden (vgl. Ermann, 2000, S. 76). Winnicott nennt die ersten Regungen des Kindes »erbarmungslose Liebe« (Winnicott, 1976, S. 71ff.). Es bedeutet, dass das Kind sein primäres Objekt für dessen Befriedigungen liebt, es aber für die Versagungen hasst. Da dies ein wenig befremdlich klingen mag, Winnicott schränkt ein, dass die Persönlichkeit des Kindes noch nicht genügend integriert ist, als dass man von wirklichem Hass sprechen könne (vgl. Winnicott, 1997, S. 43ff.). Der Säugling zerstört das Objekt in seiner Fantasie, »*das Objekt überlebt*« aber diesen Angriff in der Realität, und das Kind beginnt zu erkennen und zu akzeptieren, dass das Objekt seiner Kontrolle nicht unterworfen ist. Jetzt sagt das kindliche Subjekt zum Objekt: »>Ich habe dich zerstört«, und das Objekt nimmt diese Aussage an«. Daraufhin kann das Subjekt sagen: »Hallo, Objekt! Ich habe dich zerstört! Ich liebe dich! Du bist für mich wertvoll, weil du überlebt hast, obwohl

ich dich zerstört habe! Obwohl ich dich liebe, zerstöre ich dich in meiner (unbewussten) *Phantasie*«. Fortan vermag das Subjekt das Objekt, das überlebt hat, »verwenden« (Winnicott, 1993, S. 105). Am Ende dieses Prozesses erwirbt das Kind, wenn es gut läuft, schließlich ein reifes Gefühl der Besorgnis und die Fähigkeit, Schuldgefühle zu empfinden (vgl. Winnicott, 1976, S. 122; Gerspach, 2018, S. 41f.).

So ist wohl auch Treurniets Aussage zu verstehen: Wo in der Kindheit kein unzerstörbares Objekt erlebt werden konnte, sondern nur eines, das mit Rache auf die Unbarmherzigkeit des Säuglings reagierte, muss der Analytiker/die Analytikerin diese Erfahrung nachträglich ermöglichen. Gleiches gilt für die Welt der Pädagog/innen. Das Kind muss die Erfahrung machen dürfen, uns mit seiner real agierten Wut nicht zu zerstören, aber auch, dass es von uns nicht zerstört wird, sondern wir diese Wut auszuhalten und zu containen vermögen. Und umso mehr wird die Notwendigkeit zur Supervision deutlich, um mit den aufkommenden Fantasien in der Gegenübertragung zurande zu kommen, die sowohl von gewalttätiger als auch ängstigender Natur sind. Erst dann lässt sich ein gemeinsamer (potenzieller) Entwicklungsraum konstruieren, in dem die destruktiven in gekonnte Aggressionen verwandelt werden können (vgl. Winnicott, 1993, S. 52; Mitscherlich, 1969, S. 90).

Das Konzept des Szenischen Verstehens lässt sich jetzt in etwa wie folgt darstellen: »Statt des Originaltextes aus der Vergangenheit fand und findet die Psychoanalyse bis heute nur Erinnerungen an die Vergangenheit. Statt von Rekonstruktion lässt sich eher von Konstruktion sprechen« (Haas, 2000, S. 46).

Damit hat sich die Psychoanalyse von der Vorstellung einer originalgetreu zu rekonstruierenden Vergangenheit gelöst. Dagegen geht man davon aus, dass über deren gemeinsame Neubewertung im Sinne einer klinischen *Konstruktion* wichtige Voraussetzungen für eine symptomfreiere Zukunft hergestellt werden. Wenn es nicht länger um die Rekonstruktion des unbewusst gewordenen Originalvorfalls geht, sondern um das Erleben neu gewonnener Perspektiven im gemeinsamen Dialog, verliert die Technik der verbalen Deutung, wie sie noch im Mittelpunkt der klassischen psychoanalytischen Therapie stand, theoretisch wie praktisch an Bedeutung. Für das Gelingen pädagogisch gestalteter Entwicklungsprozesse ist sie jedenfalls keine Voraussetzung mehr.

Lange bevor Lorenzer seine Überlegungen zu einer tiefenhermeneutischen Kulturanalyse ausformulierte (vgl. 1988a), hatte er aus einer vornehmlich klinisch-psychoanalytischen Sicht das Fundament einer materialistischen Sozialisationstheorie errichtet (vgl. 1972a, 1972b). Er vermittelt bei der Ausleuchtung des Prozesses der Subjektwerdung zwischen der Natur des Kindes und der »Ge-

schichtlichkeit wie Sozialität seiner Bezugspersonen« (Lorenzer, 1974, S. 174; vgl. Reinke, 2012, S. 7). Aber mit diesem Topos der in gesellschaftliche Prozesse eingebundenen Sozialisation deutet sich eine Erkenntnisbildung an, die weit über das klinische Feld hinausweist. Seit langer Zeit wird immer wieder auf Lorenzers nach wie vor aktuelle Analyse krisenhafter gesellschaftlicher Transformationsprozesse hingewiesen, mit deren Hilfe ein sich wandelnder Sozialcharakter auszuleuchten ist. Mit seinem Instrumentarium einer tiefenhermeneutischen Kulturanalyse trug er dazu bei, dass sich die Psychoanalyse ihrer Rolle als einer gesellschaftskritischen Erfahrungswissenschaft bewusst wurde (vgl. stellvertretend Naumann, 2003, S. 275ff.; Busch, 2007, S. 20ff.; Schlücker, 2008, S. 337ff.; Mitzlaff 2009).

Radikal wie kaum ein anderer Psychoanalytiker/eine andere Psychoanalytikerin schenkte Lorenzer dem Grundmerkmal der herrschenden Produktionsweise, also dem Widerspruch zwischen den besonderen Beziehungen der Mitglieder der Gesellschaft und der Natur auf der einen und den Bedingungen und Formen der Aneignung und Kontrolle der Produktivkräfte und des Sozialprodukts auf der anderen Seite seine ganze Aufmerksamkeit. Konform ging er mit jenen Gesellschaftsanalysen, die die Klassenspaltung als Auftrennung gemeinsamer Praxis ansahen – »objektiv sich darstellend in der Trennung von Kopf- und Handarbeit, Abtrennung der produktiven Praxis von der Funktion der Kontrolle der Produktion« (Lorenzer, 1974, S. 263) – und bestand zugleich darauf, dass zwischen gesellschaftlich-objektiven und subjektiven Widersprüchen ein kategorialer Unterschied besteht. Erst indem die Psychoanalyse den Weg zur sinnlichen Unmittelbarkeit des konkreten Individuums bahnt, kann die Beschädigung seiner inneren Natur begriffen werden (vgl. Lorenzer, 1977, S. 200). Die »behavioristische Reduktion von ›Erlebnis‹ auf ›Ereignis‹« ist mit einer psychoanalytischen Erkenntnistheorie nicht zu vereinbaren (Fischer & Becker-Fischer, 2012, S. 15).

Lorenzers Analyse beschädigter individueller Struktur reicht weit über beobachtungswissenschaftlich-erklärende Erkenntnisbildung hinaus. Görlich hat die besondere Bedeutung seiner »Hermeneutik des Leibes« (Lorenzer, 1988b) herausgestrichen. Darin wird die Biologie auf den sozialen Sinn im eigenen Gegenstand der »Natur«, die Hermeneutik wiederum auf ihre Grenze im biologisch-organischen Fundament des Erlebens und Verstehens verwiesen (vgl. Görlich, 2003, S. 31). Ingeheim, so scheint es, geht Lorenzer von einem spezifischen, sprachlich codierten Symbolkonzept aus, wie es für den »normalen« Mittelschichtangehörigen typisch ist. So werden in seinem Topos von der »Hermeneutik des Leibes« die beiden Antipoden – der »homo cultura« und der »homo

natura« – dergestalt miteinander verbunden, dass der »>Leib< als >Sinnzusammenhang< aufscheint: »Damit deutet sich ein Verhältnis zwischen Psyche und Körper an, das nicht der alten Trennung in sinn-lose Natur einerseits und sinnstiftendes Bewusstsein andererseits entspricht«. Dieses nicht sprachlich einsozialisierte Sinnsystem bildet die »>Grammatik< des Körpers« (Lorenzer, 1988b, S. 842ff.).

Der Körper wird also als vorgängiges, jedoch schon sozial hergestelltes Reservoir jeglicher Symbolbildung markiert. In Kleins Auseinandersetzung mit der Position Lorenzers stellt der Körper »als subversives Elementarteilchen im Gefüge der symbolischen Ordnung« ein eigenständiges, unbewusst wirkendes Gegensystem zum bestehenden Diskurs dar (Klein, 2004, S. 633). Denn schon bei Lorenzer ist »eine restlose Verknüpfung aller Interaktionsformen mit Sprachzeichen [...] prinzipiell nicht möglich« (Lorenzer, 1981, S. 93). Insofern erscheint es konsequent, dass Lorenzer eine nach zwei Seiten hin relativierende Position einnimmt: Zum einen wird die Biologie auf den sozialen Sinn im eigenen Gegenstand der Natur verwiesen, zum andern die Hermeneutik wiederum an ihre Verstehensgrenze durch das biologisch-organische Fundament des Erlebens und Verstehens erinnert (vgl. Görlich, 2003, S. 31). Der Körper ist also Ausgangs- und Bezugspunkt jeglicher Symbolbildung – im wirklichen Leben *und* in der wissenschaftlichen Forschung (vgl. Klein, 2004, S. 633). Die Plausibilität dieser dialektischen Sicht wird durch die neueren Forschungsergebnisse der Neurobiologie bestätigt, die offenbaren, dass die Funktionalität des Gehirns zu großen Teilen von der psychosozialen Umwelt bestimmt wird (vgl. Gerspach, 2018, S. 70ff.).

Für uns Pädagog/innen ist hier höchst interessant, dass Lorenzer auch die nichtverbalen Darstellungsweisen von »Erlebnissen« berücksichtigt, die sich nicht nur im verbalen Begreifen, sondern auch in »sinnlich greifbaren Gestalten« artikulieren (vgl. Lorenzer, 1981, S. 31f.). Er schließt: »Symbole sind also nicht nur die diskursiv geordneten Zeichen der Sprache [...], sondern alle Produkte menschlicher Praxis, insoweit sie >Bedeutungen< vermitteln« (ebd., S. 30). An anderer Stelle spricht er von »noch-nicht-bewussten Praxisformen« (vgl. Lorenzer, 1988, S. 851). Insbesondere mit der Einführung der Symbolform der Sprache wird nach Lorenzer die Interaktionspraxis systematisch geordnet. Dabei kann Sprache sowohl diskursiven Charakters – im Sinne einer tendenziell eindeutigen Beziehung von Zeichen und Bezeichnetem – als auch präsentativen Charakters – im Sinne der Freisetzung einer konnotativen Bedeutung – sein. Um diese Doppelgesichtigkeit zu unterstreichen, hat Lorenzer die Unterscheidung von sinnlich-symbolischen und daraus hervorgehenden sprachsymbolischen In-

teraktionsformen gewählt. Aus heutiger Sicht wäre vielleicht einzuwenden, dass nichts dafür spricht, »dass der sprachlichen Symbolisierung eine nicht sprachliche zeitlich vorhergehe [...]. Bild und Sprache sind demnach je besondere Verwirklichungen einer allgemeinen Symbolbildung« (Schmid Noerr, 2000, S. 471).

Da viele unserer Adressat/innen – aus den unterschiedlichsten Gründen – vor den sprachlich normierten Mittelstandsanforderungen kapitulieren, erscheint die Ausdehnung des Konzepts vom Szenischen Verstehen auf die Ebene gestisch-präsentativer Symbole überaus gut geeignet, eine tiefenhermeneutische Annäherung zu erzielen, ohne auf eine laborierte Sprachfähigkeit zurückgreifen zu müssen. Mit Klein gefragt: »Was bleibt unbenannt, eine Leerstelle, in Lorenzers Terminologie: desymbolisiert?« (Klein, 2004, S. 626). Vor allem mit Blick auf die nichtsprachliche Kommunikation ist inzwischen der Rekurs auf das elaboriert Symbolische durchaus verzichtbar. Schon die frühe Abstimmung zwischen Mutter und Säugling ist von einem impliziten Wissen getragen und bedarf keiner expliziten Sprache. Auch später gilt: »Ein Großteil dieses impliziten Wissens wird überhaupt nicht in Sprache gefasst« (Stern, 2005, S. 123ff.). Selbstredend bleiben wichtige Entwicklungsschritte in symbolische Ordnungen hinein von dieser Einschränkung unberührt. Aber vor dem Hintergrund der fundamentalen Bedeutung des Nichtsprachlichen erscheint die Attitüde, etwa bei Menschen mit einer geistigen Behinderung das Verharren an konkreten Erlebnisfiguren als Defizit zu brandmarken, als ein kapitaler Fehler. Die Geringschätzung des sinnlich-unmittelbaren Erlebens ist nicht *ihr* Problem. Umgekehrt wird ein Schuh daraus: Die wirkmächtige gesellschaftliche Matrix von Ausgrenzung und Anerkennungsverweigerung erschüttert das Selbsterleben bis ins Mark und führt geradezu zwangsläufig zu einem Entwicklungsstopp, der die Fixierung an eine schmerzlich erlebte reale Erfahrung zementiert.

Schmid Noerr (2000) hat bereits vor über 20 Jahren Lorenzers Beitrag zur psychoanalytischen Symboltheorie gewürdigt. Bei Jones war noch zu lesen, dass das, was verdrängt wird, zur symbolischen Darstellung kommt. Symbole sind gleichsam indirekte Repräsentanten der verdrängten Inhalte. Lorenzer dreht das Ganze quasi um und wertet sie dagegen als eine Ich-Leistung zu einer Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistung auf. »In dieser Auffassung *begründete* Verdrängung nicht mehr die Symbolleistung, sondern wurde begriffen als *Störung* innerhalb deren und als Moment eines ihrer Sonderfälle« (ebd., S. 464).

Aus heutiger Sicht erscheint das Unbewusste quasi zweigeteilt. Die archaische Form, das »primäre Unbewusste«, ist prinzipiell dem Bewusstsein entzogen und kann niemals bewusst gemacht werden, so wie es auch das Konzept vom im-

pliziten bzw. nicht deklarativen Gedächtnis sieht. Ein anderer Teil entsteht aber durch Verdrängung und lässt sich dem Bewusstsein wieder zugänglich machen, wenn die Verdrängung sozusagen rückgängig gemacht wird. Rekonstruktion von Sprache bedeutet, dass die Sprachzeichen wieder mit den dazugehörigen Handlungsentwürfen und Erlebensweisen verbunden werden (vgl. Quinseau, 2008, S. 20; Gerspach, 2018, S. 14f.). Mit Blick auf cerebrale Verarbeitungsprozesse unterscheidet Solms in ein kognitives und ein dynamisches Unbewusste:

»Das kognitive Unbewusste besteht aus Vorhersagen, die legitim automatisiert wurden. Das heißt, sie sind tief automatisiert, weil sie den Bedürfnissen entsprechen; sie können die entsprechenden Bedürfnisse zuverlässig befriedigen. Das Verdrängte hingegen ist illegitim (oder verfrüht) automatisiert worden. Illegitime Automatisierung findet statt, wenn das Ich von seinen Problemen überwältigt wird – das heißt, wenn es nicht herausfinden kann, wie die Anforderungen des Es in der Welt befriedigt werden können« (Solms, 2021, S. 211).

Nicht das Verdrängte kehre wieder, sondern lediglich der Affekt, den die Vorhersage nicht zu regulieren vermöge – »und zwar deshalb, weil nicht-deklarative Erinnerungen nicht-deklarativ sind« (ebd., S. 211). Mir wurde vor Kurzem der Fall einer Frau mittleren Alters zugetragen, die als Kind in ihrem Heimatland Krieg erlebte, daran aber keine bewusste Erinnerung hatte. Durch die in Fernsehberichten über den Krieg in der Ukraine zu hörenden Sirenen kehrte die schreckliche Angst als körpernaher Affekt zurück, ohne dass aber die eigene Erfahrung auferstünde.

In einer gewissen Analogie zu dieser neueren Auffassung verortet Hummitzsch ADHS an der Schnittstelle von (konflikthafter) Neurose und (defekthafter) Psychose, quasi als Grenzbegriff von Noch-nicht-Psychose und Nicht-mehr-Neurose (vgl. Hummitzsch, 2020, S. 234). In diesem Sinne liegt bei einer ADHS womöglich gar keine Verdrängung bereits repräsentierter Vorstellungen vor, sondern die übermäßige Energie steht für ein »körperliches, rohes Reizmaterial«, das sich unvermittelt Bahn bricht. Dann gehörten die in ihrer Aufmerksamkeit und Motorik unruhigen Kinder dieses ADHS-Typus »zum psychotischen Modus und damit zu den sogenannten unrepräsentierten Zuständen, in denen das rohe Sinnesmaterial dauerhaft ist und nicht verdrängt werden kann« (ebd., S. 256ff.). Eine stabile Kontaktsschranke zwischen Bewusstem und Unbewusstem ist noch nicht errichtet, sodass es nicht gelingt, die an den Organismus herantretenden Reize orten und hemmen, also verdrängen zu können (vgl. von Lüpke & Gerspach, 2023, S. 58).

Und hier hat Lorenzer einen modernen Diskurs vorweggenommen: Denn an diesem Punkt tut sich ein enger Zusammenhang zwischen dem nicht-deklarativen, also impliziten Gedächtnis und dem Unbewussten auf. Das Unbewusste wird von »nicht-sprachlichen Praxiselementen« gebildet und ist mithin »ein Resultat sozialer Prozesse« (Lorenzer, 1977, S. 42). Damit wendet sich Lorenzer nicht nur gegen eine biologistische Gesellschaftsblindheit, sondern auch gegen eine kulturelle Verflachung von Persönlichkeitsentwicklung zur bloßen Milieuhängigkeit (vgl. ebd., S. 42; Gerspach, 2021, S. 20).

Hier wird zudem eine weitere Aktualität sichtbar. Lorenzers Sozialisations-
theorie war materialistisch begründet, ruhte also im Marx'schen Sinne auf dem Grundwiderspruch von Arbeit und Kapital.

»Dass die individuelle Struktur gesellschaftlich hergestellt wird, lässt sich aus der Gesellschaftstheorie, die aus der Kritik der politischen Ökonomie hervorgeht, zwingen ableiten. [...] Um die Verankerung von Lebensgeschichte in Geschichte konkret denken zu können, bedarf es eines Verständnisses von subjektiven Konstitutionsprozessen, bei dem aufgezeigt wird, wie subjektive Praxisfiguren hergestellt werden, und wie bei dieser Herstellung der Widerspruch von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen sich in Figuren »beschädigter Herstellung« der individuellen Struktur niederschlägt« (Lorenzer, 1977, S. 168ff.).

In diesem Sinne sind *alle* Subjekte einer umspannenden Entfremdung ausgesetzt, welche der (unbewusst gewordenen) Unterwerfung unter dieses ökonomische Diktat entspringt. Die Kritische Theorie hat diese Wirkmechanismen differenziert beschrieben, ohne etwa auf einen verdinglichten Begriff von Macht rekurren zu müssen – die Rede ist dagegen von der »Inthronisierung von Machtgruppen als jenes gesellschaftliche Subjekt« (Horkheimer & Adorno, 1969, S. 5), also ein Eingesetzt-Werden unter den und durch die strukturellen Bedingungen. Und daher verstand es auch Lorenzer vortrefflich, diese Zusammenhänge auszubuchstabieren und auf ihr materiales Fundament zu stellen. In vielen Diskursen des Poststrukturalismus und Dekonstruktivismus mit ihrem epistemologischen Rigorismus, jedwede (Gesellschafts-)Theorie im Orkus des »postmodernen Werte-Relativismus« (Neumann, 2020, S. 48; Gerspach, 2021, S. 123) verschwinden zu lassen, unterbleibt aber diese prinzipielle politökonomische Analyse. Die expansive und aggressive (auch kolonialistische) Akkumulationsbewegung des Kapitals folgt ihren eigenen Regeln. Das Zutun der Menschen ist, auch wenn das aus heutiger Sicht wirr klingen mag, nachgeordnet. Die Subjekte werden funktionalisiert und (im »besten« Falle) korrumpiert, sind aber nur scheinbar der Agens

der geschichtlichen Abläufe. So wird der Machtfrage ihr polit-ökonomischer Untergrund entzogen. Dabei sind auch »mächtige weiße Männer« dieser dem Sozialen vorgeordneten Einflussphäre ausgeliefert, wiewohl es sich – für eine Minderheit unter ihnen – im Luxus selbstverständlich besser leben lässt als in Armut. Lorenzer wäre es an dieser Stelle wert, wiederentdeckt zu werden, werden doch solcherart die »Dispositive der Macht« (Foucault, 1978) vielleicht zum Klischee.

3 »Brillenglotzer« – zum Szenischen Verstehen in der Pädagogik

In Lorenzers Frühschriften stehen die Verläufe von Sprachzerstörung, Szenischem Verstehen und Rekonstruktion noch ganz im Mittelpunkt seines Interesses. Vor dem Hintergrund seiner klinischen Arbeit als Psychoanalytiker kam der sprachlich-symbolischen Ebene selbstredend eine besondere Bedeutung zu. So schrieb Lorenzer vom zweischichtigen Beziehungsrahmen einer »Sprachgemeinschaft« als

- »a) Teilnahme an einem gemeinsamen Sprachspiel mit übereinstimmenden Symbolen,
- b) Teilnahme an einem gemeinsamen Sprachspiel mit Regeln, die ihren Symbolcharakter verloren haben« (Lorenzer, 1973, S. 198).

Auch theoretisch formulierte er seine Bevorzugung sprach-symbolischer Interaktionsformen als »reifste Stufe« gegenüber den vorsprachlich bestimmten Interaktionsformen aus:

»Es versteht sich, daß der Reflexion nur jene Interaktionsformen zugänglich sind, die den Anschluss an Sprache gefunden haben, sei es als symbolische Interaktionsformen (die nun als Handlungsentwurf fungieren), sei es mittelbar als protosymbolischer Hof der symbolischen Interaktionsformen« (Lorenzer, 1974, S. 122f.).

Selbst wenn damit ursprünglich mehr neurotische Verläufe fokussiert waren, stellt das kein unüberwindliches Hindernis dar, sein Konzept auf pädagogische Arbeitsfelder zu übertragen. Insbesondere die Rezeption in der Sonderpädagogik leitete dort einen bahnbrechenden Paradigmenwechsel ein. Dieser Transfer bot sich insofern an, als seine kritische Theorie der Subjektwerdung frei war

von naturalistischen Verkürzungen, die Vorstellungen von Behinderung aber noch übermächtig von einer derartigen organopathologischen Ideologisierung bestimmt waren. Das Bewusstsein, es gerade in der Sonderpädagogik viel mehr als auf dem Feld der allgemeinen Erziehungswissenschaft mit aussondernden Lebensbedingungen zu tun zu haben, setzte sich allmählich durch, aber erst die Hereinnahme von Lorenzers brillanten Analysen krönte diesen Veränderungsprozess. Dieser Schritt ist der Verdienst von Aloys Leber, der eine Lanze für die affektnähere präsentative Symbolik brach. Lorenzer war das typische sonderpädagogische Terrain sozialer Randgruppen eher unbekannt, wo das Fehlen der strukturellen Voraussetzungen die Bildung konsistenter und konstanter Praxisfiguren und damit die Aufnahme der erlebten Interaktionsmuster in Sprache verhindert (vgl. Gerspach, 1981, S. 119). Anders dagegen Leber. Er schrieb: »Sozial benachteiligte Kinder [...] sind vom Lebensstart an einer Kumulation von schweren Belastungen, Entbehrungen, Kränkungen, Beeinträchtigungen ausgesetzt. Ihr Erleben und Verhalten ist nicht das Ergebnis einer Sozialisation in einer ›Kultur der Armut‹« (Leber, 1977, S. 85). Auch Lorenzer hat formuliert, dass »Subjektivität nicht als Erscheinungsort objektiver Strukturen, sondern als Problem der inneren Lebenswelt« anzusehen ist (Lorenzer, 1988, S. 15).

Die in dieser Lebenswelt erlittenen Erfahrungen bringen oftmals schwere Beschädigungen der Persönlichkeitsstrukturen hervor, die auf vernachlässigende oder gar gewaltförmige Weise an die nächste Generation weitergegeben werden. Den Kindern wird kaum Sprache angeboten, ein »austauschender, befriedigender ›Dialog‹ kommt nicht zustande« (Leber, 1985, S. 85f.). Gleichwohl finden auch sie Wege der szenischen Darstellung ihrer inneren Dilemmata, wir müssen sie nur tiefer verstehen lernen. Ziel ist es, im Zeichen von Lebers fördernden Dialogs den sprachlos vermittelten Botschaften einen Namen zu geben und damit zur nachträglichen Einführung von Sprache beizutragen (vgl. Leber, 1988). Hier stoßen wir auf große Gemeinsamkeiten des sonderpädagogischen mit dem psychoanalytischen Auftrag, sehen uns aber genötigt, weiterzudenken. Dem kommt zugute, dass Lorenzer das anfangs ein wenig vernachlässigte körpernahe, nichtsprachlich organisierte Repräsentationssystem später weiter ausformuliert hat.

Auf der Suche nach einem Schlüssel zu den exzessiven Verhaltensweisen – und stets von der Frage nach den unbewussten Antriebskräften getrieben – reift dann allmählich die Erkenntnis, dass es einem früh traumatisierten Kind versagt ist, seine Befindlichkeit sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Mit dem Szenischen Verstehen lässt sich aber recht genau erfassen, was ein Kind von seinen inneren Schwierigkeiten und Konflikten in reale Handlungen transformiert.

Leber, der vor seiner Berufung an der Frankfurter Universität im Jahre 1971 als psychotherapeutischer Heimleiter tätig gewesen war, belegt, wie Kinder ihm gegenüber sogar bei Intelligenzprüfungen zu Inszenierungen griffen und dabei ihre frühe traumatische Erfahrung ins Spiel brachten. In einem Fall ging es um das »Grußbild« aus dem Intelligenz-Test nach Binet-Simon, welches einen jungen Mann zeigt, der zu einem am Fenster stehenden Mädchen schaut, den Hut zum Gruß zieht und dabei ein Kind umrennt. Auf Lebers Frage an einen achtjährigen Jungen, was er da sehe, antwortete dieser, indem er auf das unterhalb des Fensters auf dem Boden liegende Kind deutete, mit der Gegenfrage: »Ist der tot?« Sogleich gab er sich dann selbst die Antwort: »Der ist vielleicht da heruntergeworfen worden« (Leber & Gerspach, 1996, S. 512).



Abbildung 2: Der Binet-Simon-Test (aus Probst, 1949, S. 33)

Offensichtlich fühlte sich der Junge dazu gedrängt, das auf dem Bild Dargestellte zu nutzen, um mitzuteilen, was ihn derzeit überaus schmerzlich bewegte. Denn er war gerade aus einem vertrauten Heim verlegt und damit von einer geliebten Bezugsperson getrennt worden. Das erlebte er ebenso als tödlichen Hinauswurf wie seine Heimeinweisung am Anfang seines zweiten Lebensjahres, als seine Mutter in der Notzeit nach dem Zweiten Weltkrieg dem kleinen Nachzügler in einer großen vaterlosen Familie nicht gerecht werden konnte. Das auf dem Bild unter dem Fenster am Boden liegende Kind war für ihn ein szenischer Auslösereiz, wie es Lorenzer nennen würde, welcher die Erinnerung an das ursprüngliche Trau-

ma wiederbelebte. Dadurch wurde er veranlasst, den sonst von ihm sicher ohne weiteres erkennbaren Sachverhalt zu verfälschen (vgl. Leber & Gerspach, 1996, S. 512). Leber rekapituliert:

»Angesichts meiner langen und intensiven Erfahrung mit solchen Kindern standen für die von mir entwickelte psychoanalytische Heilpädagogik eher narzisstische Szenen im Vordergrund. Wir stießen vor allem auf »erlebte Szenen«, die sich auf frühe Verlassenheit und Kränkungen durch Verstoßung und Missachtung bezogen, und »ersehnte Szenen«, in denen versucht wird, die verlorene allmächtige Einheit mit der Welt oder mit Aggression und Gewalt aufzuheben« (ebd., S. 513).

Die Pädagog/innen sollen lernen, nachzuempfinden, was ihr Gegenüber von seinen inneren Schwierigkeiten und ungelösten Konflikten in reales Handeln übersetzt. Indem ein Kind etwa im Verhältnis zu seinen Mitschüler/innen oder seinen Lehrer/innen etwas inszeniert und diese in seinen Bann zieht, äußert es sich auf eine ihm selbst nicht bewusste Weise. Der Art und Weise, wie es seine aktuellen Beziehungen arrangiert, kommt ein heimlicher Appellcharakter zu. Darauf gilt es eine Antwort zu finden, die hilft, das agierte Leiden nach und nach in eine (sprach-)symbolische Form zu kleiden. Die Anbahnung des fördernden Dialogs ist an die Fähigkeit der Pädagog/innen gebunden, zulassen zu können, dass die frühe Erfahrung wiederbelebt wird. Über die Bewältigung von Angst und Wut kann so die Voraussetzung für eine bessere Entwicklung geschaffen werden (vgl. Leber, 1988, S. 54; 1979, S. 74f.). Verstehen sie dagegen diesen Kontext nicht, dann verhalten sie sich gemäß der unbewussten Erwartungen des Kindes und tragen in gewisser Weise zu einer Komplettierung der Szene bei. Können sie nämlich ihre affektive Verstrickung nicht reflektieren, geraten sie in Versuchung, die darin enthaltene Gefahr für das eigene Selbst abzuwehren und die Kränkung zurückzugeben (vgl. Gerspach, 2009, S. 109ff.). Das unterscheidet sich aber gänzlich von Lorenzers Vorstellung.

Daher sei eine Anmerkung eingeschoben. Lorenzers Verständnis der Komplettierung einer Szene zielt ja insofern auf die Vervollständigung des historischen Zusammenhangs, als über die Rekonstruktion der qua Verdrängung verloren gegangenen Sprache der eigentliche und vor allem – weil als zu schmerzlich erachtete – abgewehrte Sinn mit allen affektiven Anteilen wieder zugänglich wird. In dieser Form von Komplettierung liegt ein befreiendes Potenzial. In dem von mir soeben bemühten Fall kommt es auch zu einer Komplettierung, aber da hier mitagiert, aber nicht reflektiert wird zu einer Fortschreibung des Traumas. Gleichermaßen stößt man hier zuweilen auf Missverständnisse.

In Treschers Beispiel der entgleisenden Interaktion zwischen einem Erzieher und einem Jugendlichen in einer stationären Wohngruppe ist ebenfalls von einer »Komplettierung der Szene« die Rede (Trescher, 1985, S. 142). Erwin, besagter Jugendlicher, kommt am Abend nicht zur verabredeten Zeit nach Hause, was den Erzieher zunächst besorgt und dann wütend macht und er ihm dann, gemäß der Hausordnung, zwei Tage Ausgehverbot erteilt. Daraufhin geht der Jugendliche wortlos in sein Zimmer, schließt sich ein und beginnt das Inventar zu zerstören. Am Ende muss der Erzieher machtlos vor der verschlossenen Tür verharren. Trescher schreibt: »Mit seiner Reaktion wehrt sich der Erzieher heimlich gegen Erwins Übergriff auf seine Person; er verschleierte aber seinen Ärger und gibt seiner ›Rache‹ Ausdruck, indem er auf objektive Tatbestände verweist« (ebd., S. 142). Weiter heißt es: »Die Komplettierung der Szene durch die Kränkung Erwins, mit der der Erzieher reagiert, entspricht der unbewussten Erwartung von Erwin und ermöglicht erst die schmerzhaft wiederholte« (ebd., S. 143). Diese Komplettierung aber ist, da der Erzieher massiv mitagiert, malignen Charakters. Das jedoch trifft Lorenzers Absicht nicht wirklich.

Einige Zeit vor der von mir hier geäußerten Kritik an der Veränderung des Lorenzer'schen Konzepts haben Katzenbach et al. in ihrer Stellungnahme zu Treschers Erwin erhebliche Einwände gegen dessen Modifikationen des ursprünglichen Modells vorgebracht und erklärt, dass »im Prozess des szenischen Verstehens das Einsetzen starker theoretischer Vorannahmen weder nötig noch hilfreich ist« (Katzenbach et al., 2017, S. 30). Damit will ich es aber auch bewenden lassen.

Stattdessen möchte ich an einem markanten eigenen Beispiel veranschaulichen, wie wir über das anfängliche Verwickelt-Werden in eine aktuelle Szene, in der eine unbewältigte Erinnerung auftaucht, zu den zugrunde liegenden Interaktionsmustern vorstoßen können, sofern wir die Reflexion der eigenen angestrebten Empfindungen als Erkenntnisquelle zu nutzen wissen. Über das Erfassen der konkreten Szene verstehen wir die darin enthaltene situative Struktur, und »Komplettierung der Szene« meint dann das Aufdecken »der Anteile der Szene, die bisher verborgen waren« (vgl. Lorenzer, 1973, S. 170ff.; Gerspach, 2021, S. 92f.). Jüngst hat Kleemann noch einmal auf die Bedeutung des Entdeckens der situativen Struktur in der konkreten Szene hingewiesen, wenn sich gemeinsame Interaktionsmuster einstellen (vgl. Kleemann, 2017, S. 150).

In meiner frühen Zeit als pädagogischer Mitarbeiter in einer teilstationären Einrichtung für verhaltensauffällige Kinder arbeitete ich mit einem Jungen, der herzensgut sein konnte, aber auch vor aggressiven Ausbrüchen nicht geschützt war. Seine Mutter war vor Kurzem gestorben, sein Vater, durch eine ihn schwer

entstellende Verletzung am Kopf traumatisiert, teilte ihm mit, er müsse ihn gut behandeln, sonst würde er auch noch sterben. Der Junge litt unter dem Verlust der Mutter, der ihn traurig, aber auch wütend machte, weil sie die Familie zusammengehalten hatte und dies jetzt nicht mehr gewährleistet war. Dazu kamen die Schuldgefühle dem Vater gegenüber, dem er seine Wut nicht zeigen durfte. Diese Schuldgefühle resultierten auch aus der massiven Kopfverletzung des Vaters, die beinahe zum Tode geführt hätten. Würde er ihn umbringen, so der Inhalt der unbewussten Fantasie des Jungen, wenn ihn die Wut übermannte? Der Tod war ja so nah in dieser Familie.

Zu Hause herrschte eine scheinbare Harmonie, während ich in der Übertragung stellvertretend zum Adressaten der verbotenen Aggressionen, aber auch der unerfüllten Anlehnungsbedürfnisse wurde. Es war zum Teil schwer auszuhalten für mich, und ohne meine haltende Einbettung in Supervision und Fallkonferenzen wäre ich vielleicht zu einem Ausagieren von Gegenaggressionen verleitet worden. Wie groß ist in solchen Fällen oft das Erschrecken vor der Heftigkeit der aktivierten eigenen Affekte, ohne dass dieser gegenseitige Mechanismus von Übertragung und Gegenübertragung erkannt würde und ein eskalierendes Mitagieren als Kampf- oder Fluchtreflex einsetzt. Hier geschah zum Glück etwas Anderes.

Eines Tages stand ich mit zwei Kollegen zusammen, als der Junge eher zufällig hinzutrat. Wir waren alle drei Brillenträger, und er echovierte sich lauthals mit dem despektierlichen Ausruf: »Igitt, lauter Brillenglotzer!« Daraufhin meinte ich, und ich hatte mir dies nicht genauer überlegt: »Gell, du hast Angst vor einer Verletzung am Kopf.« Diese Bemerkung löste bei ihm eine augenblickliche Betroffenheit aus, die ihn zudem sichtlich entspannte. Für einen Moment war seine Abwehr durchlässig geworden, was ihm einen Zugang zu seinem Unbewussten gestattete.

Im professionellen wie auch privaten Alltag stoßen wir gemeinhin auf ein konkretistisches Fabulieren über Mitteilungen des Anderen. Die gedankliche Annäherung auf einer Metaebene, was wohl eigentlich der dahinter liegende Sinn sein könne, wird dann verpasst. Ähnlich ergeht es mir zuweilen bei Fallexegesen, wenn Subjekte mit Methoden qualitativer Sozialforschung erkundet werden. Lapidare Aussagen aus narrativen Interviews wie etwa: »In meiner Kindheit war alles harmonisch« werden dann gerne unhinterfragt für bare Münze genommen bzw. deren Infragestellung für wissenschaftlich nicht valide gehalten. Was erlaubt es uns also, völlig anders vorzugehen? In Lorenzers Beispiel wird ja der verbale Angriff auf den schlechten Geschmack des Analytikers am Ende zur Deutung »Sie haben Angst vor mir« umgeschichtet. Ähnlich in meiner Fallgeschichte.

Im Dienste der Abwehr ist im Peto'schen Beispiel der Zusammenhang zwischen dem Ursprung des Vertrauensbruchs am Geburtstag durch den unzuverlässigen Vater und dem Entstehen von Misstrauen und schließlich Angst verloren gegangen. Freud schreibt dazu in seinem Text »Über Deckerinnerungen«:

»Es bezweifelt niemand, dass die Erlebnisse unserer ersten Kinderjahre unverlöschbare Spuren in unserem Seeleninnern zurückgelassen haben; wenn wir aber unser Gedächtnis befragen, welches die Eindrücke sind, unter deren Einwirkung bis an unser Lebensende zu stehen uns bestimmt ist, so liefert es entweder nichts oder eine relativ kleine Zahl vereinzelt stehender Erinnerungen von oft fragwürdigem oder rätselhaftem Wert« (Freud, 1899a, S. 531).

An anderer Stelle beschreibt er das Phänomen der »fausse reconnaissance«, wenn Patienten zur Erzählung einer Begebenheit aus ihrer Kindheit fälschlicherweise anmerken: »das habe ich Ihnen aber schon erzählt« (Freud, 1899a, S. 116). Die wahre Bedeutung solcher berichteten »Visionen oder Halluzinationen« (ebd., S. 120) wird erst im Laufe der Behandlung offenbar, wenn zum Beispiel endlich die fiktive Schilderung eines beinahe abgetrennten Fingers als Ausdruck der schreckenden Fantasie einer Kastrationsangst angenommen werden und der Patient sagen kann: »Jetzt habe ich die Empfindung, ich habe es immer gewußt« (ebd., S. 123).

Meine Brillenglotzer-Parabel kreist ja auch genau um eine solche Angst. Epistemologisch gerät aber eben diese psychoanalytische Annäherung an das *eigentliche* Thema im Diskurs der qualitativen Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften mit ihrer vornehmlich bewusstseinsorientierten Logik schnell in die Defensive. So fasst Abraham paradigmatisch zusammen:

»Biographieforschung betrachtet nicht in erster Linie (oder >nur<) das Subjekt, sondern ihr Gegenstand ist das soziale Konstrukt >Biographie< im Sinne eines >sozialweltlichen Orientierungsmusters<, eines >Regelsystems< oder einer >Institution<. Das Konstrukt >Biographie< verweist auf fundamentale Dimensionen der Sozialität – Wissen, Erfahrung, Handeln vor dem Hintergrund einer bereits vortestrukturierten Alltagswelt« (Abraham, 2002, S. 131).

In der Regel bleiben diese Erörterungen an aufgereichte Oberflächenphänomene, die aus gewonnenen Datensätzen abgeleitet werden, gebunden. Umstandslos wird von einer Einheit des Subjekts ausgegangen, während das Subjekt in der Psychoanalyse ein gespaltenes ist: »Das Subjekt ist gespalten durch den anderen

Schauplatz, das Unbewusste« (Langnickel, 2021, S. 108). Was bleibt da von Oevermanns herber Generalkritik, die Psychoanalyse laufe auf nichts anderes hinaus als auf »den konkreten Fall in seiner Authentizität >vergewaltigende< Subsumptionen unter vorgefaßte Kategorien« (Oevermann, 1993, S. 125)?

Nur selten wird, was etwa bei Abraham noch nachzulesen ist (ebd., S. 195f.), auf das subjektive Erleben, das implizite Wissen oder – mit Bezug zu Seewald als Vertreter einer sinnverstehenden Psychomotorik – »die Verwicklungen mit den eigenen Gefühlen, Stimmungen und inneren Bilder« rekurriert (Seewald, 1996, S. 87; 2007). Wo dieser Zugang fehlt, erscheint es suspekt, wenn Äußerungen der Adressat/innen nicht für bare Münze genommen werden. Dagegen wird der apodiktischen Behauptung Folge geleistet, von einem für sich selbst sprechenden Wahrheitsgehalt auszugehen (Gerspach, 2021, S. 108ff.). Lorenzer dagegen fokussiert sich auf die Kenntnis der hintergründigen Bedeutung des Materials, das der Patient/die Patientin dem Analytiker/der Analytikerin liefert, damit er/sie die infantile Situation zu rekonstruieren vermag. Dem Bewusstsein des Patienten/der Patientin ist dabei die »verborgene unvollständige Gestalt« (noch) nicht zugänglich (Lorenzer, 1973, S. 164).

So zu verfahren, erscheint mir methodisch plausibler. Meine Interpretation einer eher aggressiv vorgebrachten Äußerung als Angst vor einer Verletzung konnte nur erfolgen, weil sie in eine bestimmte, wenn man so will, *gemeinsame* »Affektlage« eingebunden war (vgl. Lorenzer, 1973, S. 182). Grundlage dafür bildete eine bereits länger bestehende professionelle Beziehung zwischen dem Jungen und mir. Ich kannte seine Vorgeschichte und seine Art zu reagieren, und im Rahmen dieser Beziehung hatte er mich ebenfalls kennen gelernt. Die spontane Äußerung des Jungen erschien mit Blick auf den ihr vorausgegangen Kontext der Kommunikation nicht angemessen. Während sie vordergründig aggressiv war, vermutete ich, dass der eigentliche, aber abgewehrte Affekt Angst zum Inhalt hatte. Ich nahm an, dass der Junge, wie für ihn charakteristisch, auf dem Umweg über eine abfällige Bemerkung diese Angst zum Ausdruck brachte – ja vielleicht sogar bringen *wollte*. Mein Bezug auf sein wahres Empfinden, den er qua stabilem Beziehungsrahmen aufnehmen konnte, führte denn auch zu einer momentanen Erleichterung. In einem normalen Gespräch hätte er wahrscheinlich eine derartige Überlegung weit von sich gewiesen.

Erst über den spontan entstandenen, gemeinsam geteilten »Gegenwartsmoment« ließ sich die psychische Abwehr umgehen. Solche Gegenwartsmomente sind nicht sofort verstehbar, sondern geschehen einfach. Sie sind von kurzer Dauer und dabei unglaublich reichhaltig. Das subjektive Erleben vollzieht sich »gerade jetzt«: »Der Gegenwartsmoment ist all das, was mir jetzt durch den

Kopf geht, gleichgültig, ob es sich dabei um reale oder virtuelle Dinge handelt« (Stern, 2005, S. 34). An anderer Stelle ist bei Stern die Rede davon, dass in einem bestimmten Augenblick der professionellen Beziehung etwas geschieht, das den beiden Interakteur/innen »unvertraut ist und in seiner spezifischen Form und seinem zeitlichen Auftreten nicht zu erwarten war« (Stern et al., 2012, S. 36). Es ist so verwirrend, dass beide Beteiligte nicht genau wissen, was gerade passiert oder was sie tun sollen (vgl. ebd.; Gerspach, 2021, S. 47).

Hier tut sich übrigens eine Analogie zum Peto'schen Fall auf. Eine aggressiv getönte Bemerkung wird als Angestimpuls decouvertiert. Während aber bei Peto im Rahmen eines psychoanalytischen Settings eine genetische Deutung über die Beziehung des Patienten zu seinem Vater und deren Reproduktion in der Übertragung auf den Analytiker anschließt, beschränkte ich mich auf die Bemerkung über die wahre Bedeutung des Brillenglotzens und überließ alles Weitere dem Jungen selbst. In diesem Sinne bevorzuge ich eher den Begriff der Antwort anstelle von Deutung, oder noch besser: als Gegenvorschlag im Sinne Milani Comparetti. Danach ist eine gelingende professionelle Beziehung nicht wie ein kausales, ein-dimensionales Reiz-Reaktions-Schema strukturiert, sondern sie basiert auf dem dialogischen Wechselspiel von Vorschlag und Gegenvorschlag (vgl. Milani Comparetti, 1986, S. 25).

Nun möge man einwenden:

- Ich habe mich meines Herrschaftswissens bedient, dem Jungen eine Deutung aufoktroiert,
- der Junge habe sich einer Übermacht von drei Erwachsenen gegenübergesehen
- und beides habe ihn in eine passive Position manövriert.

Um die Plausibilität meiner Intervention zu überprüfen, reicht es indessen nicht hin, sich nur auf das Sprachspiel der »Brillenglotzer« zu fokussieren, ohne den Kontext der bereits benannten, längeren professionellen Beziehungssituation und die emotionalen Kennungen in der Szene selbst zu berücksichtigen. So gibt es die unmissverständliche physiologische Reaktion der Entspannung, die sicherlich nicht eingetreten wäre, hätte ich nur die Kränkung geschickt verschleiern auf die Beleidigung reagiert. Ergo: der Junge *fühlte* sich offenbar verstanden. Schon bei Freud steht als Empfehlung zu lesen, man solle die eigene unbewusste Aktivität so frei wie möglich funktionieren lassen und dem »gebenden Unbewussten« des Gegenübers »sein eigenes Unbewusstes als empfangendes Organ zuwenden« (Freud, 1912e, S. 376ff.). An anderer Stelle heißt es: »jeder Mensch besitzt in seinem eigenen Unbewussten ein Instrument, mit dem er die Äußerungen des

Unbewussten beim Anderen zu deuten vermag« (Freud, 1913i, S. 445). Hier kam es also zu einer Begegnung von zwei Unbewussten. Der Junge war übrigens von Anbeginn an völlig auf mich konzentriert, die beiden anderen Erwachsenen blieben eher Staffage. Zudem illustrierte die sprachliche Einfassung über die Brillenglotzer lediglich den konflikttypischen Kern der Szene, war aber gleichsam bedeutsam als Träger der gegebenen und empfangenen Botschaften. Und meine mögliche Kränkung war sogleich beigelegt, als ich mehr den Angst- als den Wutaffekt als handlungsleitend verspürte.

Selbstverständlich vermag ich nicht mit Sicherheit zu sagen, dass ich hier »objektiv« richtigliege. Aber die bereits angesprochene »Komplettierung der situativen Bedeutung der Szene« (Lorenzer, 1973, S. 176) durch den Jungen selbst und seine deutlich sichtbare Reaktion verweist auf die Richtigkeit meiner Vermutung. Ich habe die Angst des Jungen hinter seiner entwertenden, aggressiv getönten Äußerung verspürt, und er verstand, dass ich seine Angst verstand – und da er nicht in die Abwehr ging, sondern augenblicklich gelöst wirkte, muss ihm das gutgetan haben. Die weiteren Entwicklungen unserer sich stabilisierenden Beziehung bestätigten das. Hierzu Lorenzer: »Mit wachsender Dauer der Analyse festigt sich die Sicherheit; zu Beginn kann die »Szene« vieles bedeuten, am Ende vieles nicht mehr« (ebd., S. 148).

Gerade zu Beginn einer Begegnung geht es darum, das »>Nicht-Wissen« auszuhalten« und mit einer Grundhaltung von Anfängergeist und Expertengeist aufzuwarten (Leuzinger-Bohleber, 2007, S. 968). Dabei führt die interpersonale, »tief unbewusst verbundene zweite Psyche« jene Differenzen ein, die das Gegenüber nötigen, »Unbekanntes zu entdecken und Bekanntes als Unbekanntes erneut zu denken« (Nissen, 2009, S. 373; Gerspach, 2018, S. 24).

Abschließend seien dennoch zwei mögliche Einwände aufgenommen. Zum einen kennt die Geschichte der Psychoanalyse das Phänomen intrusiver Deutungen. Schon Freuds Interventionen im »Fall Dora« waren nach heutiger Auffassung von heftigen Gegenübertragungsreaktionen begleitet und er übersah, dass »sexuelle Deutungen von Adoleszenten als inzestuöse Verführung erlebt werden«, was schließlich zum Abbruch der Analyse durch die junge Frau führte (vgl. King, 2006, S. 987; Freud, 1905e).

Der zweite Punkt ist weit weniger spektakulär, aber auch nicht außer Acht zu lassen. Auch die Psychoanalyse kann das Geheimnis nicht wirklich lüften, »da das Unbewusste etwas ist, was man wirklich nicht weiß« (Langnickel & Link, 2018, S. 126). So komme ich noch einmal auf Solms zurück. Ihm zufolge ist im Falle nicht-deklarativer Erinnerungen ein direkter Zugriff qua Deutung auf das Unbewusste nicht möglich, es existiert allein der Weg über die Abkömmlinge

des Unbewussten. »Das Unbewusste ist nichts anderes als das: es ist unbewusst, auf ewige Zeiten« (Solms, 2021, S. 213). Solms behilft sich damit, dass der analytische Ansatz darin bestehe, »den Patienten zu helfen, ihre unwillkommenen Gefühle zu verstehen, d. h. die falschen Vorhersagen, durch die sie verursacht werden, zu identifizieren – die unbewussten, verdrängten Vorhersagen, die unsere Patienten irrtümlich (und ohne es zu wissen) anwenden, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen« (ebd., S. 212).

Nun, in Bezug auf den ersten Einwand kann ich mich solange bequem zurücklehnen, wie ich mich als Pädagoge zu keiner genetischen Deutung hinreißen lasse. Ich hoffe, es gelang mir zu veranschaulichen, wie ich im vorliegenden Fall dieser Versuchung entkommen bin. In Bezug auf den zweiten Einwand schließe ich mich gerne Solms' Meinung an: Ich war bemüht, die Vorhersage des Jungen über Brillenglotzer bzw. seine Angst vor schweren Verletzungen am Kopf zu entkräften. Selbstredend ist eine längere Zeit des Durcharbeitens nötig, um das Erkalten einer derartigen Fantasie zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 212).

Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik setzen da an, wo andere sozialwissenschaftliche Erkenntnistheorien mit ihrem Verdikt von Biografie als sozialem Konstrukt stehen bleiben. Wer meint, ohne das Konzept vom Unbewussten auskommen zu können, beraubt sich apodiktisch der Möglichkeit, die konfliktregierte Form einer Sprachzerstörung zu verstehen. Weder die Umwandlung der Angst vor einer massiven Verletzung (= Kastration) in einen projektiv gewendeten Vorwurf noch die dadurch erzwungene affektive Einfärbung der pädagogischen Beziehung, deren Wahrnehmung wie Reflexion erst eine befreiende, über eine dazugehörige physiologischen Reaktion getragene Selbsterkenntnis möglich macht, werden dergestalt erfahrbar.

Fazit: Die auf Alfred Lorenzer zurückgehende Verstehensmethode untersucht den latenten Gehalt von Ent-Äußerungen des Subjekts *hinter* ihren manifesten, in erster Linie sprachlich gefassten Erscheinungsweisen. Dabei verweist die unter starkem Konfliktdruck entstehende Sprachzerstörung auf das gesellschaftlich hergestellte Verhältnis von »unerträglich falschem zu richtigem Leben« (Lorenzer, 1974, S. 274f.). Lorenzers Fokus liegt auf dem dialektischen Wechselspiel objektivgesellschaftlicher und subjektiver Strukturen: Gesellschaftliche, auf Macht und Herrschaft aufruhende Verkehrsformen nötigen der subjektiven Lebenspraxis seelische Beschädigungen auf, was sich insbesondere an jenen Erscheinungsweisen, die als Behinderungen, Störungen und Auffälligkeiten markiert werden, festmachen lässt. Das damit verknüpfte massive Erleben von Beschämung, Ausgrenzung und fehlender Anerkennung führt letzten Endes zur Unbewusstmachung dieser genetischen Zusammenhänge, die es auf dem Wege der Rekonstruktion ins Be-

wusstsein zurückzuholen gilt (vgl. Gerspach, 2020, S. 17; Erdheim, 1984). Dies zu verstehen und für die Praxis die richtigen Konsequenzen zu ziehen, bleibt unsere vordringliche Aufgabe.

Literatur

- Abraham, A. (2002). *Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag*. Westdeutscher Verlag.
- Adorno, T.W. (1990). *Negative Dialektik*. Suhrkamp.
- Busch, H.-J. (2007). Psychoanalytische Sozialpsychologie in Frankfurt – eine Tradition und ihre Zukunft. In ders. (Hrsg.), *Spuren des Subjekts. Positionen psychoanalytischer Sozialpsychologie* (S. 13–54). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Busch, H.-J., Leuzinger-Bohleber, M. & Prokop, U. (2003). *Sprache, Sinn und Unbewusstes. Zum 80. Geburtstag von Alfred Lorenzer*. Edition Diskord.
- Damasch, F. (2022). Szenisches Verstehen und Interaktionsformen. Alfred Lorenzer zum 100. Geburtstag. *Psyche – Z Psychoanal*, 76(4), 30–61.
- Dörr, M., Schmid Noerr, G. & Würker, A. (2022). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potential des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 9–20). Beltz Juventa.
- Dörr, M., Schmid Noerr, G. & Würker, A. (2022). *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer*. Beltz Juventa.
- Dornes, M. (1997). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Jahre*. Fischer.
- Dornes, M. (1999). Das Verschwinden der Vergangenheit. *Psyche – Z Psychoanal*, 53(6), 530–571.
- Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. & Katzenbach, D. (2017). *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 25*. Psychosozial-Verlag.
- Erdheim, M. (1984). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*. Suhrkamp.
- Ermann, M. (2000). Gegenübertragung. In W. Mertens & B. Waldvogel (Hrsg.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 226–232). Kohlhammer.
- Finger, U. (1977). *Narzißmus und Gruppe*. Buchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung.
- Fischer, G., Becker-Fischer, M. (2012). Zwischen Erlebnis und Geschehnis. Zum Traumabegriff bei Alfred Lorenzer. *Psychosozial*, 35(128), 13–20.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.
- Freud, S. (1899a). Über Deckerinnerungen. *GW 1*, S. 529–554.
- Freud, S. (1905e). Bruchstücke einer Hysterie-Analyse. *GW 5*, S. 161–286.
- Freud, S. (1909b). Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. *GW 7*, S. 241–377.
- Freud, S. (1912e). Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. *GW 8*, S. 375–387.
- Freud, S. (1912g). A note on the Unconscious in Psycho-Analysis (Einige Bemerkungen über den Begriff des Unbewussten in der Psychoanalyse). *GW 8*, S. 429–439.

- Freud, S. (1913i). Die Disposition zur Zwangsneurose. *GW* 8, S. 441–452.
- Freud, S. (1914a). Über fausse reconnaissance («déjà raconté») während der psychoanalytischen Arbeit. *GW* 10, S. 114–123.
- Gerspach, M. (1981). *Kritische Heilpädagogik*. Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2020). Tiefenhermeneutisches Verstehen in der Sonderpädagogik. *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 43(4/5), 17–23.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2022). Die Wahrheit der sonderpädagogischen Erkenntnis. Alfred Lorenzer als Entwicklungs-Helfer. In M. Dörr, G. Schmid Noerr & A. Würker (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 172–184). Beltz Juventa.
- Görlich, B. (2003). Grenzüberschreitungen. Alfred Lorenzers Wissenschaft vom Unbewussten. In H.-J. Busch, M. Leuzinger-Bohleber & U. Prokop (Hrsg.), *Sprache, Sinn und Unbewusstes. Zum 80. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 23–38). Edition Diskord.
- Haas, E. (2000). Kinderschändung: Dramatisieren der Krise. Zeitgemäße Betrachtungen zu einem alten Thema. *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis*, 15(1), 37–60.
- Habermas, J. (1971). *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Suhrkamp.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1969). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer.
- Horn, K. (1974). Das psychoanalytische als Teil eines sozialwissenschaftlichen Krankheitskonzepts. In M. Muck, K. Schröter, R. Klüwer, U. Eberenz, K. Kennel & K. Horn (Hrsg.), *Information über Psychoanalyse. Theoretische, therapeutische und interdisziplinäre Aspekte* (S. 137–175). Suhrkamp.
- Horn, K. (1981). Prometheus als Menschenmaterial? Zur gesellschaftlichen Funktion Politischer Psychologie. In J.A. Schüle, O. Rammstedt, K. Horn, T. Leithäuser, A. Wacker, H. Bosse, W.-D. Narr & E. Schwitajewski (Hrsg.), *Entwürfe zu einer historisch-materialistischen Theorie des Subjekts* (S. 77–105). Syndicat.
- Hummitsch, J. (2020). *Hyperaktivität und Erregungsüberschüsse. Zum Nutzen der Triebtheorie für ein psychoanalytisches Verständnis von ADHS*. Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*. Beltz.
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A. & Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach, D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 25 (S. 11–38). Psychosozial-Verlag.
- King, V. (2006). Faszination und Anstößigkeit: Der »Fall Dora« im Entstehungs- und Veränderungsprozess der Psychoanalyse. *Psyche – Z Psychoanal*, 60(Sonderheft), 978–1004.

- Kleemann, C. (2017). Die Wahrnehmung von Verhalten der SchülerInnen und ihre Reflexion als Szenisches Verstehen. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 25* (S. 142–160). Psychosozial-Verlag.
- Klein, R. (2004). Tiefenhermeneutische Zugänge. In E. Glaser, D. Klunka & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 622–635). Klinkhardt.
- Langer, S. (1965). *Philosophie auf neuem Weg. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Fischer.
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger Riss in der Sonderpädagogik. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik*. Barbara Budrich.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018). Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. Psychoanalytische Pädagogik und Mentalisierung – ein kritischer psychoanalytischer Blick. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 120–132). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. (1972). *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Leber, A. (1977). Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie. In A. Bürlü (Hrsg.), *Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik* (S. 81–91). Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Leber, A. (1979). Heilpädagogik – was soll sie heilen? In F. Schneeberger (Hrsg.), *Erziehungsschwernisse. Antworten aus dem Werk Paul Moors* (S. 59–77). Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Leber, A. (1981). Der Wilde von Aveyron und sein Lehrer. *Kindheit*, 3(1), 27–39.
- Leber, A. (1985). Wie wird man psychoanalytischer Pädagoge? In G. Bittner & Ch. Ertle (Hrsg.), *Pädagogik und Psychoanalyse* (S. 151–165). Königshausen & Neumann.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Grünewald-Verlag.
- Leber, A. & Gerspach, M. (1996). Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in Frankfurt am Main. In T. Plänkers, M. Laier, H.-H. Otto, H.-J. Rothe & H.-H. Siefert (Hrsg.), *Psychoanalyse in Frankfurt. Zerstörte Anfänge, Wiederannäherung, Entwicklungen* (S. 489–541). edition diskord.
- Lemma, A. (2018). *Der Körper spricht immer. Körperlichkeit in psychoanalytischen Therapien und jenseits der Couch*. Brandes & Apsel.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2007). Forschende Grundhaltung als abgewehrter »common ground« von psychoanalytischen Praktikern und Forschern? *Psyche – Z Psychoanal*, 61(Sonderheft), 966–994.
- Lichtenberg, J. D., Lachmann, F. M. & Fosshage, J. L. (2000). *Das Selbst und die motivationalen Systeme*. Brandes & Apsel.
- Lorenzer, A. (1972a). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1972b). *Perspektiven einer kritischen Theorie des Subjekts*. Buchforum.
- Lorenzer, A. (1973). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*. Suhrkamp.

- Lorenzer, A. (1977). *Sprachspiel und Interaktionsformen*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1981). *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*. Europäische Verlagsanstalt.
- Lorenzer, A. (1983). Sprache. Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. *Psyche – Z Psychoanal*, 2(37), 97–115.
- Lorenzer, A. (1988a). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In H.-D. König, A. Lorenzer, H. Lüdde, S. Nagbö, U. Prokop, G. Schmid Noerr & A. Eggert (Hrsg.), *Kultur-Analysen* (S. 11–98). Fischer.
- Lorenzer, A. (1988b). Hermeneutik des Leibes. Über die Naturwissenschaftlichkeit des Leibes. *Mercur*, 42(475), 838–852.
- Lüpke, H. v. & Gerspach, M. (2023). Wie steht es um den Zusammenhang von Autismus und ADHS? Mernschen. *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 46(1), 53–59.
- Milani Comparetti, A. (1986). Von der »Medizin der Krankheit« zu einer »Medizin der Gesundheit«. In Paritätisches Bildungswerk – Bundesverband e.V. (Hrsg.), *Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit* (S. 9–18). Eigenverlag.
- Mitscherlich, A. (1969). Aggression und Anpassung. In H. Marcuse, A. Rapaport, K. Horn, A. Mitscherlich, D. Senghaas & M. Markovic, *Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft* (S. 80–127). Suhrkamp.
- Mitzlaff, S. (2009). Bion und Lorenzer – Container/Contained und präsentatives Symbol. Überlegungen zur Zusammenführung und klinischen Relevanz für eine psychoanalytische Musiktherapie. *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis*, 24(1), 32–50.
- Naumann, T. (2003). Sozialcharakter zwischen Spätkapitalismus und Postfordismus. In A. Demirovic (Hrsg.), *Modelle kritischer Gesellschaftstheorie* (S. 266–289). J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag.
- Neumann, P. (2020). Jetzt mal realistisch bleiben. *Die Zeit*, 32, 48.
- Nissen, B. (2009). Zur Bestimmung der Möglichkeiten klinisch-psychoanalytischer Forschung. Ein Beitrag zur Forschungsdiskussion. *Psyche – Z Psychoanal*, 63(4), 367–383.
- Oevermann, U. (1993). Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *»Wirklichkeit« im Deutungsprozess* (S. 106–189). Suhrkamp.
- Ornstein, A. & Ornstein, P.H. (2001). *Empathie und therapeutischer Dialog. Beiträge zur klinischen Praxis der psychoanalytischen Selbstpsychologie*. Psychosozial-Verlag.
- Peto, A. (1961). Über die vorübergehend desintegrative Wirkung von Deutungen. *Psyche – Z Psychoanal*, 14(11), 701–710.
- Probst, E. (1949). *Der Binet-Simon-Test zur Prüfung der Intelligenz bei Kindern*. Karger.
- Quincaud, I. (2008). *Psychoanalyse*. Fink.
- Reinke, E. (2012). Zur Einführung. *Psychosozial*, 35(128), 5–11.
- Schlücker, K. (2008). *Vom Text zum Wissen. Positionen und Probleme qualitativer Forschung*. UVK.
- Schmid Noerr, G. (2000). Symbolik des latenten Sinns. Zur psychoanalytischen Symboltheorie nach Lorenzer. *Psyche – Z Psychoanal*, 54(5), 454–482.
- Seewald, J. (1996). Motologie im Fernstudium? Über Erfahrungen in der motologischen Lehre. *Motorik*, 19(2), 87–89.

- Seewald, J. (2007). *Der verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. Reinhardt.
- Solms, M. (2021). Was ist »das Unbewusste« und wo ist es im Gehirn lokalisiert? *Kinderanalyse*, 29(3), 201–216.
- Stein, A.-D. (2008). Integration als Möglichkeitsraum der Vergesellschaftung von Individuen. *Behindertenpädagogik*, 47(3), 283–298.
- Stern, D. (2005). *Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag*. Brandes & Apsel.
- Stern, D. et al. (2012). *Veränderungsprozesse. Ein integratives Paradigma*. Brandes & Apsel.
- Thomä, H. (1999). Zur Theorie und Praxis von Übertragung und Gegenübertragung im psychoanalytischen Pluralismus. *Psyche – Z Psychoanal*, 53(9/10), 822–872.
- Trescher, H.-G. (1979). *Sozialisation und beschädigte Subjektivität*. Buchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung.
- Trescher, H.-G. (1985). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Campus.
- Treurniet, N. (1995). Was ist Psychoanalyse heute? *Psyche – Z Psychoanal*, 49(2), 111–140.
- Treurniet, N. (1996). Über eine Ethik der psychoanalytischen Technik. *Psyche – Z Psychoanal*, 50(1), 1–31.
- Winnicott, D. W. (1976). *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. Kindler.
- Winnicott, D. W. (1990). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Fischer.
- Winnicott, D. W. (1993). *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta.
- Winnicott, D. W. (1997). Hass in der Gegenübertragung. *Kinderanalyse*, 5(1), 35–46.

Eyeglass gapers and anxiety

Alfred Lorenzer's scenic understanding in pedagogics

Summary: The text units the concepts of Lorenzer and Leber concerning the scenic understanding. This leads to the question of Lorenzer's actuality in modern discussions, which will be demonstrated at the theoretical change from reconstructing the original case forward to a commonly achieved construction of a new meaning of past time events. Throwing a close view on a pedagogical example we recognize the liberating power of scenic understanding.

Keywords: becoming of symbols, destruction of speech, materialistic theory of socialisation, completing the scene, now moment

Biografische Notiz

Manfred Gerspach, Prof. Dr., ist Seniorprofessor am Institut für Sonderpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Kontakt

E-Mail: gerspach@em.uni-frankfurt.de

(Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde – Szenisches Verstehen in der Pädagogik

Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan

Juliane Neumann & Dieter Katzenbach

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 95–115

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-95>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Das Konzept des Szenischen Verstehens, wie es von Alfred Lorenzer in den 1970er Jahren entwickelt und von Leber in die Psychoanalytische Pädagogik eingeführt wurde, nimmt bis heute einen hohen Stellenwert in der Reflexion des methodischen Vorgehens und des methodologischen Status der Psychoanalytischen Pädagogik ein. In dem Beitrag wird einleitend die nicht unproblematische Übertragung des Konzepts aus dem klinischen in den pädagogischen Kontext rekonstruiert, und es wird darauf aufbauend aus der Perspektive einer intersubjektivistischen Sicht einer kritisch-rekonstruktiven Reinterpretation unterzogen. Anschließend soll das Moment des (Nicht-)Verstehens im Szenischen Verstehen vom Standpunkt Jacques Lacans aus neu gelesen und ein daraus resultierender Zugewinn für eine Psychoanalytische Pädagogik angedeutet werden.

Schlüsselwörter: Szenisches Verstehen, Psychoanalytische Pädagogik, Lacan, Nicht-Wissen

Das »Szenische Verstehen« kann als *das* Markenzeichen der spezifisch Frankfurter Spielart Psychoanalytischer Pädagogik bezeichnet werden. Das von Lorenzer in den »1970er Jahren entwickelte Konzept« (Lorenzer, 1970a, 1970b, 1972) des Szenischen Verstehens wurde von Leber in die Pädagogik, insbesondere in die Sonder- und Heilpädagogik eingeführt (Leber, 1972, 1979, 1983, 1988; Leber & Gerspach, 1996) und seither von einer Vielzahl von Autor:innen aufgegriffen. Es nimmt bei der methodologischen Fundierung ebenso wie bei Einführungen in die Psychoanalytische Pädagogik bis heute einen zentralen Stellenwert ein (Würker, 2007; Gerspach, 2018, 2021; Katzenbach et al., 2017).

Demgegenüber lässt sich überraschend wenig gesichertes Wissen darüber finden, wie häufig und vor allem in welcher Form das Szenische Verstehen in der Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik tatsächlich zur Anwendung kommt. Trotz des hohen methodologischen Stellenwertes, das ihm nach wie vor eingeräumt wird, ist auch in der einschlägigen Fachliteratur die Verbreitung des Szenischen Verstehens geringer, als man vermuten könnte. Eine Durchsicht der ersten 28 Bände des *Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik* hat ergeben, dass 47 der ca. 250 dort veröffentlichten Beiträge einen empirischen Bezug – meist in Form von Fallvignetten – aufweisen. Darunter rekurren gerade mal 15 Beiträge explizit auf das Szenische Verstehen.

Unser Artikel ist von der Sorge getragen, dass das Szenische Verstehen mittlerweile zu einer Art Ikone geronnen ist, welches zwar im Abstrakten gerne herangezogen, in seiner empirischen Substanz allerdings nicht wirklich ernst genommen, geschweige denn kritisch reflektiert oder gar inhaltlich weiterentwickelt wird. Leuzinger-Bohleber (2022, S. 108f.) deutet in ihrer Würdigung des Werks Lorenzers und insbesondere des Szenischen Verstehens vorsichtig an, dass es hier auch zu einer gewissen Idealisierung gekommen sein könnte. Ein wertschätzender Umgang mit den Arbeiten unserer Lehrer:innen, so fährt Leuzinger-Bohleber fort, bestehe aber eben nicht in deren Idealisierung, sondern vielmehr in der kritischen Reflexion und konstruktiven Weiterentwicklung. Konkret schlägt sie vor, das Szenische Verstehen eher als Metapher anzusehen, welches durch die Theorie des »enactments« von »embodied memories« eine (naturwissenschaftlich) gesicherte Grundlage erhalten habe (ebd., S. 115).

Wir werden in diesem Beitrag zwar einer anderen Fährte folgen, versuchen aber gleichwohl in einem kritisch-konstruktiven Sinne den aktuellen Stellenwert des Szenischen Verstehens für die Psychoanalytische Pädagogik auszuloten und einige Anregungen für dessen Weiterentwicklung zu geben. Dafür werden wir uns eingangs mit einigen – durchaus auch problematischen – Aspekten der Rezeption des Konzepts in der Pädagogik auseinandersetzen (Dieter Katzenbach), um danach in Anschluss an Lacan weiterführende Gedanken zu entwickeln (Juliane Neumann).

1 Zur Rezeption des Szenischen Verstehens in der Psychoanalytischen Pädagogik

Wie oben bereits ausgeführt, war es Leber, der in den 1970er Jahren das Konzept des Szenischen Verstehens in die Pädagogik einführte. Damit war die Hoffnung verbunden, einem verstehenden Zugang in der Pädagogik eine fundierte metho-

dologische Grundlage zu geben. Es zeichnete sich jedoch relativ rasch ab, dass die Übertragung des Szenischen Verstehens aus dem klinischen Setting psychoanalytischer Therapie in den pädagogischen Handlungsrahmen nicht bruchlos vonstattengehen kann.

Einflussreich, und von Datler wegen seiner »lehrbuchhaften Klarheit« (Datler, 1995, S. 31) gelobt, war Treschers systematische Grundlegung in seinem vielzitierten Werk *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik* aus dem Jahr 1985. Daher wollen wir uns etwas ausführlicher mit diesem Ansatz beschäftigen, denn bei Trescher kam es bereits zu einer erheblichen Umdeutung des ursprünglichen Konzepts Lorenzers:

- Bei Trescher wird nämlich aus dem *logischen Verstehen*, das bei Lorenzer das Verstehen des Gesprochenen war, nunmehr das »Verständnis des Gesprochenen und der unmittelbar ersichtlichen Handlungsverläufe« (Trescher, 1985, S. 140). Das heißt, hier wird die Interpretation des sprachlichen Ausdrucks *und* der (gemeinsam hervorgebrachten) Handlungspraxis in eins gesetzt, was bei Lorenzer so nicht zu finden ist.
- Das *psychologische Verstehen* – bei Lorenzer das Verstehen des Sprechers qua einfühlendem Nachempfinden – wird bei Trescher ersetzt durch »Verständnis der Persönlichkeitsstruktur« (ebd.). Hierunter versteht Trescher den Einsatz (psychoanalytischer) Theorieannahmen, was eine gänzlich andere Erkenntnismodalität als das von Lorenzer hier genannte einfühlende Nacherleben darstellt.
- Das *szenische Verstehen* zielt bei Trescher dann auf die »Dimension des unbewussten Zusammenspiels von Erzieher und Klient in der bestimmten Situation« (ebd.). Diese Formulierung weist wiederum eine deutliche Übereinstimmung mit Lorenzers Konzeption auf, allerdings mit einer erneuten Bedeutungsverschiebung: Ist es bei Lorenzer die Analytiker:in selbst, die das »Zusammenspiel« (bei Lorenzer die »unmittelbare Teilhabe«) mit der Klient:in qua Szenischem Verstehen zu entschlüsseln sucht, so ist es bei Trescher ein handlungsentlasteter Dritter (nämlich der Supervisor), der diese Verstehensleistung erbringt.

Trescher ist sich durchaus im Klaren, dass er hierbei eine erhebliche Modifikation der drei Formen des Verstehens gegenüber Lorenzers ursprünglicher Konzeption vornimmt. Die Begründung hierfür bleibt allerdings offen: Es bleibt bei ihm bei dem recht lapidaren Verweis in einer Fußnote, den Begriff des psychologischen Verstehens »teilweise abweichend von der Verwendung bei Lorenzer« zu verstehen (Trescher, 1985, S. 140, Fn. 16).

Sein Vorgehen führt Trescher nun an einem Fallbeispiel, Erwin, exemplarisch vor. In diesem Fallbeispiel nimmt die von Trescher als psychologisches Verstehen bezeichnete Einordnung der Falldynamik in die psychoanalytische Narzissmus-theorie eine so prominente Stellung ein, dass von einem einführenden Verstehen wenig übrig bleibt und an dessen Stelle das rasche Einsortieren in ein (psychopathologisches) Kategoriensystem tritt. Würker fasst die Eindrücke seiner Relektüre dieses Fallbeispiels in einer recht harschen Kritik zusammen:

»Ich habe nichts bemerken können von einem Sich-Einlassen, von einer Auseinandersetzung mit der eigenen Gegenübertragung, von lebenspraktischen Vorannahmen und der Abarbeitung an der Verunsicherung dieser spontan ins Spiel gebrachten Vorstellungen. Ich spüre kaum Mitgefühl mit Erwin oder dem Erzieher, sondern der Text bzw. die sprachlichen Formulierungen signalisieren vor allem eines: Dis-tanz« (Würker, 2022, S. 179).

Letztlich attestiert Würker Trescher ein subsumtionslogisches Vorgehen in diesem Fallbeispiel: »Die ausgebreitete Narzissmustheorie als psychologische Deutung der Dynamik, die aufseiten Erwins im Spiel ist, geht in fragwürdiger Weise in die Darstellung des szenischen Verstehens ein, nämlich als Ersatz für die konkrete Auseinandersetzung mit Erwin« (ebd., S. 179f.).

Schon 1992 gab Petrik kritisch zu bedenken, ob Leber und Trescher mit dieser Form der Konzeptionalisierung des Szenischen Verstehens in der Pädagogik ihren eigenen Ansprüchen eines sinnverstehenden Zugangs gerecht werden könnten.

Die von Trescher vorgenommene Fundierung des Szenischen Verstehens muss also als kritikwürdig bezeichnet werden. Möglicherweise ist seine eigentümliche Umdeutung der ursprünglichen Konzeption Lorenzers auch auf den Umstand zurückzuführen, dass der Pädagogik ein weiteres, für das Szenische Verstehen eigentlich konstitutives Moment nicht zur Verfügung steht: Eine Pointe des methodischen Vorgehens von Psychoanalytiker:innen in der klinischen Situation besteht nach Lorenzer bekanntlich darin, drei »Grundsituationen« gezielt in Beziehung zu setzen, nämlich (1) die aktuellen Szenen, die die Klient:in aus dem gegenwärtigen Leben berichten, (2) die infantilen Szenen, wie sie sich in deren Erinnerung darstellen und (3) der Übertragungssituation, wie sie sich in der Beziehung zur Analytiker:in einstellt (Lorenzer, 1970b, S. 141).

Dieses Vergleichen der drei Grundsituationen ist ein wesentliches Element in Lorenzers Konzeption zur Generierung, aber auch zur Validierung von Deu-

tungen. Bei Trescher scheint der Einsatz theoretischer Wissensbestände an diese Stelle zu rücken, quasi als Bollwerk gegen »wildes Deuten«, aber eben auch um den Preis einer distanziert-objektivierenden Position gegenüber den Klient:innen.

Wir brechen die Auseinandersetzung mit diesem ersten wichtigen und einflussreichen Ansatz der Fundierung des Szenischen Verstehens in der Pädagogik an dieser Stelle ab mit der Erkenntnis, dass die Übertragung des Konstrukts in die Pädagogik so problemlos offensichtlich nicht möglich ist. Es deutet sich stattdessen an, dass hier tiefer gehende methodologische und erkenntnistheoretische Probleme zugrunde liegen, die möglicherweise bis heute nicht hinreichend geklärt sind.

Wir müssen es an dieser Stelle auch bei dem Hinweis belassen, dass psychoanalytisch-pädagogische Autor:innen später das Konzept des Szenischen Verstehens anders als Trescher und dabei näher an Lorenzer interpretiert haben, so z. B. Heinemann (1992). Bei anderen Autor:innen, die sich in der Interpretation von Fallmaterial auf das Szenische Verstehen beziehen, wird jedoch nicht immer deutlich, worin sich ihre Interpretation von einer »klassischen« Analyse der Übertragungs-Gegenübertragungs-Dynamik unterscheidet bzw. worin der Mehrwert des Rückbezugs auf das Szenische Verstehen letztlich bestehen soll (so z. B. bei Stemmer-Lück, 2014). Auch findet man eindruckliche Beispiele, wie eine Falldynamik bereits in einem Erstkontakt sich szenisch entfaltet; was allerdings erst in der Retrospektive erkennbar wird (so z. B. Finger-Trescher, 2017). Solche Beispiele können zwar als methodologische Begründung für die grundsätzliche Anwendbarkeit des Szenischen Verstehens gelesen werden, sie zeigen aber nicht das Operieren des Szenischen Verstehens im Sinne eines methodischen Vorgehens. Außerdem finden sich Beispiele, in denen das Fehlen der drei »Grundsituationen« durch den Einbezug von Informationen aus Akten zu kompensieren versucht wird (so z. B. Kleemann, 2017). Das kann aber auch nur als eine – letztlich wiederum theoriegeleitete – Hilfskonstruktion bezeichnet werden, da die rohen Daten aus einer Akte eine völlig andere Qualität haben als die Erzählung erlebter biografischer Vorkommnisse.

Resümierend kann an dieser Stelle also in aller Vorsicht festgehalten werden, dass bei der Anwendung des Konzepts des Szenischen Verstehens in der Pädagogik nach wie vor einiger methodologischer Klärungsbedarf besteht. Im Folgenden möchten wir der Überlegung nachgehen, dass diese Probleme gar nicht aus dem *Transfer* des Konzepts aus der Psychotherapie in die Pädagogik resultieren, sondern möglicherweise im Konzept des Szenischen Verstehens selbst

angelegt sind. Wir verlassen an dieser Stelle daher die Rezeptionsgeschichte des Szenischen Verstehens und wenden uns noch einmal einer viel grundlegenden Frage zu, was nämlich der Gegenstand der psychoanalytischen Erkenntnis ist oder sein könnte.

1.1 Zum Gegenstand psychoanalytischer Erkenntnis

Die Frage nach dem Gegenstand der psychoanalytischen Erkenntnis mag an dieser Stelle überraschen, obwohl sie ja im Zuge der »intersubjektiven Wende« (Ermann, 2016) innerhalb der Psychoanalyse intensiv diskutiert wird. Es liegt nahe, die methodisch kontrollierte Erkenntnis des Fremdpsychischen als Ziel bzw. als Gegenstand psychoanalytischen Verstehens auszuweisen. Demgegenüber spricht Laimböck (2015) – nicht ohne Ambivalenz – von einer Tendenz zur »Entdinglichung« des Gegenstands psychoanalytischer Erkenntnis: »der Gegenstand sei nie dort, in der unbewussten Persönlichkeit gewesen, sondern aktuell intersubjektiv erzeugt worden« (ebd., S. 22). In eine ähnliche Richtung argumentiert Leuzinger-Bohleber, wenn sie unter Verweis auf die Embodied Cognitive Science, postuliert, dass heute »embodied memories« in der Übertragung/Gegenübertragung in einem radikaleren Sinne intersubjektiv [verstanden würden] als dies Alfred Lorenzer zu seiner Zeit formulierte« (Leuzinger-Bohleber, 2022, S. 114)¹.

Bei Lorenzer lassen sich Hinweise für beide Positionen finden, was möglicherweise mit seiner Symboltheorie und seiner seltsam unentschiedenen Bezugnahme auf Wittgenstein zusammenhängt. Lorenzer rekurriert in weiten Teilen seiner Symboltheorie bekanntlich auf Wittgenstein, und zwar auf Positionen, die Wittgenstein selbst revidiert habe, wie Lorenzer freimütig zugibt:

»Nun müssen wir allerdings einräumen, daß wir uns auf Wittgenstein stützten in einer Position, die Wittgenstein später selbst geräumt hat. Ohne die Unzulänglichkeiten des älteren Konzeptes und die Gründe für seine Revision ausführlich zu

1 Interessant gerade im Hinblick auf die unten noch folgenden Ausführungen zu Lacan sind in diesem Zusammenhang auch die Überlegungen Rath's zur Spezifik der Einfühlung bei Freud. Die »spezifische Freudsche Einfühlung« stelle kein »Sich-Gleichmachen« mit dem Patienten«, sondern ein »Erschließen« des immer unerkennbar bleibenden Realen« (Rath, 2005, S. 25).

erörtern, wollen wir in aller Kürze die Veränderung nachtragen – in der Erwartung, von einem revidierten Konzept den Fingerzeig für die Lösung der noch ungeklärten Fragen zu gewinnen« (Lorenzer, 1970b, S. 193f.).

Lorenzer bezieht sich hier insbesondere auf den Satz 4.024 aus Wittgensteins berühmten *Tractatus*: »Einen Satz verstehen, heißt, wissen was der Fall ist, wenn er wahr ist. (Man kann ihn also verstehen, ohne zu wissen, ob er wahr ist.) Man versteht ihn, wenn man seine Bestandteile versteht« (Wittgenstein, 1921, S. 36). Sätze, die dies nicht zulassen, wie etwa die der Religion, der Ethik oder der Ästhetik, sind für ihn nach diesem Modell von Sprache demnach weder falsch noch richtig, sondern sinnlos. Allerdings hat Wittgenstein diese Vorstellung von Sprache in seinen *Philosophischen Untersuchungen* (Wittgenstein, 1953) vollständig verworfen und durch das Modell des Sprachspiels ersetzt, auf das sich dann auch Lorenzer beruft – allerdings mit einer eigentümlichen Verzerrung. Wittgenstein leitet die *Philosophischen Untersuchungen* mit dem Zitat von Augustinus ein:

»Nannten die Erwachsenen irgendeinen Gegenstand und wandten sich dabei ihm zu, so nahm ich das wahr und ich begriff, daß der Gegenstand durch die Laute, die sie aussprachen, bezeichnet wurde, daß sie auf ihn hinweisen wollten. [...] So lernte ich nach und nach verstehen, welche Dinge die Wörter bezeichnen« (Augustinus zit. n. Wittgenstein, 1953, §1).

Grundlegend an dieser Sprachkonzeption ist die Vorstellung, jedem Wort sei eine Bedeutung zugeordnet und die Bedeutung sei der Gegenstand, für den das Wort steht. Lorenzer nimmt nun irrigerweise an, dass Wittgenstein das Sprachspiel-Modell in Anlehnung an diese Augustinische Sprachtheorie entworfen habe. Genau das Gegenteil ist aber der Fall: Wittgenstein führt die Augustinische Sprachkonzeption ein, nicht um sie als Modell für den Sprachspiel-Begriff zu verwenden, sondern um sie systematisch zu kritisieren, und um ihr schließlich den Begriff des Sprachspiels entgegensetzen. Lorenzer folgt in seiner Symboltheorie nun aber gerade diesem von Wittgenstein ausdrücklich zurückgewiesenen Augustinischen Modell (Fischer, 1987, S. 95f.).

Heute kann man nur noch darüber spekulieren, wie es bei Lorenzer zu dieser merkwürdigen Auslegung Wittgensteins gekommen sein mag. Ein Grund kann darin liegen, dass für seine ursprüngliche Konzeption die feste, und vor allem eindeutige Verbindung zwischen Zeichen und Bezeichnetem, also zwischen symbolischer und bestimmter Interaktionsform konstitutiv war. Sprachzerstö-

zung zeichnet sich gerade durch den Bruch dieser Verbindung aus. Erst später hat er mit der Einführung präsentativer Symbole diese Eindeutigkeit etwas relativiert.²

Wenn allerdings das Erkenntnisinteresse auf das verlässliche Erschließen des Fremdpsychischen zielt, dann braucht es diese vereindeutigte Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem: Aus Pferd = Vater wird wieder Pferd = Pferd und Vater = Vater, so Lorenzers bekannte Formulierung aus *Sprachzerstörung und Rekonstruktion* (Lorenzer, 1970b, S. 135f.). Zieht man hingegen die »Entdinglichungs-These« (siehe oben bei Laimböck) heran, dann ist diese eindeutige Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem nicht mehr notwendig, denn dann zielt die psychoanalytische Erkenntnis ja auf die Aufklärung des aktuellen Beziehungsgeschehen, und dieses wie auch dessen »Be-Deutung« ist Ergebnis aktuell-situativer Aushandlungsprozesse. Bei Lorenzer finden sich unseres Erachtens Hinweise für beide Positionen.

1.2 Zwischenfazit

Wenn wir die »Entdinglichungs-These« ernst nehmen, dann lässt dies für die Pädagogik den Schluss zu, dass es völlig ausreicht die Beziehungsdynamik, also das situative Muster zwischen Erzieher:in und Kind, verstehend in den Blick zu nehmen und der Gewinn der Aufklärung dieser Dynamik würde darin bestehen, den Wiederholungszwang zumindest partiell außer Kraft zu setzen.

Das Ergebnis szenischen Verstehen würde dann gerade nicht in der Ableitung der passgenauen, dem inneren Erleben des Kindes entsprechenden Intervention bestehen, sondern geradezu im Gegenteil: Die Pädagog:in muss möglicherweise gar nicht wissen, was sie als Nächstes tut, es reicht womöglich, zu wissen, was sie *nicht* tun wird. Mit diesem Gedanken, dem – neue Handlungsmöglichkeiten eröffnenden – Nicht-Wissen Raum zu geben, leiten wir zum zweiten Teil unseres Beitrags über.

-
- 2 Es könnte mit Recht gegen unseren Beitrag der Einwand vorgebracht werden, dass wir nur die älteren Schriften Lorenzers aus den 1970er Jahren vor seinen kulturtheoretischen Arbeiten und der damit einhergehenden Einführung des Konstrukts der präsentativen Symbolik berücksichtigen. Damit würden wir der Vielschichtigkeit und Differenziertheit des Werks Lorenzers nicht gerecht. Dieser Einwand ist sicher zutreffend, allerdings rechtfertigt sich unser Vorgehen dadurch, dass die Rezeption des Szenischen Verstehens in der Pädagogik sich eben im Wesentlichen auf diese älteren Schriften bezieht.

2 Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen ...

Die von Dieter Katzenbach soeben formulierte SchlussThese, dass der/die Pädagog:in möglicherweise gar nicht wissen müsse, was sie als Nächstes tue, sondern es vielmehr reiche, wenn sie weiß, was sie nicht tun werde, erscheint im ersten Moment tautologisch: Wenn die Pädagog:in weiß, was sie als Nächstes nicht tut, dann erhält sie ein Wissen darüber, was sie als Nächstes tun kann. Auf den zweiten Blick wird jedoch ein Unterschied deutlich, denn der Negativsatz verweist in seiner Bedeutung auf etwas anderes als das Wissen. Der Satz deutet nicht nur auf das Wissen, sondern auch auf ein ihm inhärentes Nicht-Wissen.

Jacques Lacan beschreibt in einem Imperativ, den er in den Kontrollanalysen oft formulierte, das Dilemma, in welchem sich die Analytiker:in, und in unserem Falle die Pädagog:in, im Spannungsfeld von Wissen und Nicht-Wissen bzw. Verstehen und Nicht-Verstehen befindet:

»[G]eben Sie vor allem acht, daß Sie den Kranken nicht verstehen, es gibt nichts, das Sie mehr irre macht als das. Der Kranke sagt etwas, das weder Hand noch Fuß hat, und wenn man's mir berichtet – *Nun ja*, sagt man mir, *ich habe verstanden, daß er damit das sagen wollte*. Das heißt, im Namen der Intelligenz findet einfach eine Umgehung dessen statt, was uns innehalten lassen soll und was nicht verstehbar ist« (Lacan, 1980, S. 115).

Auf der einen Seite bringen Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen zwar etwas zum Vorschein, doch gleichsam die Gefahr mit sich die Pädagog:in *irrezumachen*. Verstehen und Wissen hingegen können Letzteres abwenden, lassen aber hierbei Wesentliches verdeckt. Der Negativsatz von Dieter Katzenbach eröffnet den Raum für das Unbekannte und in diesem Sinne für das Unbewusste, scheint jedoch Lacan zufolge mit einer nahezu verrückt machenden Unsicherheit verbunden.

Im Folgenden soll dieses Spannungsfeld anhand des Szenischen Verstehens sowie Lacans Verständnis der Übertragungsdynamiken diskutiert werden. Es wird hiermit ein weiterer Versuch gewagt die »zwei letzten großen Sprachtheoretiker der Freud'schen Psychoanalyse miteinander ins Gespräch zu bringen« (Modena, 2016, S. 7). Die Arbeit mit und an der Übertragung ist zentral für das Szenische Verstehen in der Psychoanalyse sowie der Pädagogik. Da Lacan sich ebenfalls eingehend mit deren Dynamik und Bedeutung für den analytischen Prozess beschäftigte, bietet sich der Begriff der Übertragung somit als »Gesprächsthema« an (vgl. Lacan, 2008a). Hinzu kommt, dass sowohl für das Szenische Verstehen Lorenzers als auch für das Konzept der Übertragung Lacans jeweils ein Transfer in

die psychoanalytisch-pädagogische Theorie stattgefunden hat, ohne jedoch einer (vergleichenden) gegenseitigen Bezugnahme. Für den vorliegenden Artikel sollen daher die jeweiligen Übertragungskonzepte beider Autoren näher betrachtet werden, wobei der Fokus auf die Begriffe des Verstehens und des Nicht-Verstehens bzw. des Nicht-Wissens gelegt wird. Beide Momente nehmen grundlegende Funktionen in den jeweiligen Übertragungskonzepten ein. Ein theoretischer Vergleich, so wird sich im Folgenden zeigen, eröffnet die Möglichkeit einer kritischen Perspektive auf das Szenische Verstehen. Dies geschieht in der Absicht den Diskurs produktiv und lebendig zu halten. In diesem Sinne wird folgend in einem Vergleich die Differenz in der konkreten Bedeutung der Begriffe bzw. der spezifischen Rolle beider Momente für den Verlauf des analytischen Prozesses verdeutlicht und darüber hinaus die Kritik, die der Lacan'sche Begriff des Nicht-Wissens für das Szenische *Verstehen* bereithält, dargestellt. Hierbei soll diese auch im Hinblick auf die Psychoanalytische Pädagogik ausgelotet und die daraus resultierenden Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik angedeutet werden.

2.1 ... im Szenischen Verstehen

Wie Dieter Katzenbach bereits ausgeführt hat, ist es wichtig, das Szenische Verstehen in Abgrenzung zu subsumtionslogischem Vorgehen zu sehen. Stattdessen versucht das Szenische Verstehen durch das emotionale Engagement und die verstehende Haltung der Analytiker:in, diese nicht als wissende Autorität zu begreifen, sondern als im Dienste der Analysand:in stehend. Somit erschließt sich die Bedeutung der Szene ausgehend von den Lebenszusammenhängen der Analysand:in, die nach und nach von jener in die analytische Situation einfließen. Die Bedeutung der Szene ist folglich zunächst ungewiss:

»[A]m Anfang der Analyse werden die Bedeutungen in jenem vagen Ungefähr verstanden, das den probeweise eingesetzten Bedeutungen entspricht. Mit wachsender Dauer der Analyse festigt sich die Sicherheit; zu Beginn kann die >Szene< vieles bedeuten, am Ende vieles nicht mehr« (Lorenzer, 1970b, S. 114).

Ein vages Ungefähr bildet den Anfang der Analyse, ein Nicht-Verstehen darüber, was die Szene bedeuten könnte. Es gibt viele mögliche Bedeutungen, die ausprobiert, doch ebenso wieder verworfen werden können. Weder Analytiker:in noch Analysand:in verstehen.

Achim Würker zeigt, dass dies auch für die Pädagogik gelten kann. Dort gehe es gleichsam darum, dass die Pädagog:in sich – möglichst unwissend – auf die Szenen der Adressat:in einlassen kann, jene Szenen gleichschwebend wahrnimmt und assoziativ entfaltet. Insbesondere Irritationen aufseiten der Pädagog:in gelte es zu registrieren. Den eigenen Unsicherheiten sollte nachgespürt und sich diesen nicht durch diagnostisches Deuten entzogen werden (Würker, 2012, S. 18ff.). Auszuhalten, nicht zu verstehen, ist demnach ein zentrales Moment des Szenischen Verstehens; und dies folgt einem Zweck: »[L]ässt man sich auf die Szenen ein, spürt man den eigenen Irritationen und Assoziationen [...] nach, so entsteht eine Ahnung davon, um was es [im Konflikterleben und den emotionalen Reaktionen der Adressat:in] [...] geht« (ebd., S. 19). Das Nicht-Verstehen folgt somit dem Zweck des Verstehens.

In oben zitierter Stelle verdeutlicht dies auch Alfred Lorenzer, wenn er von der sich verfestigenden Sicherheit im Laufe der Analyse und der Verdichtung der Bedeutung der Szene spricht. Später im Text fügt Lorenzer hinzu: »Weil uns die Szene >unverständlich< ist, ist nun die Forderung, die Lebenspraxis des zu Verstehenden sich unmittelbar verstehend zu erschließen« (Lorenzer, 1970b, S. 116)³. Zusammengefasst bedeutet dies das Unverständliche, das Nicht-Verstehen hat als Mittel hin zum Verstehen eine produktive Funktion im Szenischen Verstehen. Ziel dessen ist es, die Lebenspraxis der Analysand:in sowie sie selbst zu verstehen. Dies behält auch in der Pädagogik seine Gültigkeit, wobei aufgrund des Settings bewusst ein unverstandener Rest zurückbleiben muss (Würker, 2012, S. 20f.).

2.2 ... im Übertragungsgeschehen nach J. Lacan

Nicht-Wissen bzw. Nicht-Verstehen sind demnach zentrale Kategorien des Szenischen Verstehens, unterscheiden sich jedoch als *Mittel* des Verstehens grundlegend von der Situierung aus Lacan'scher Perspektive. Wie sich zeigen wird, sind dort Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen gerade nicht in ein Wissen bzw. Verstehen aufgelöst. Vielmehr erfolgt eine entgegengesetzte Bewegung, in welcher ein vermeintliches Wissen und Verstehen als Illusion enttarnt wird. Die Bedeutung, die bei Lorenzer zunächst kontingent war und sich dann verfestigte, ist bei Lacan zunächst verfestigt und wird im Laufe der Analyse als kontingent erkannt.

Die Entstehung der Übertragung, in diesem Falle zwischen Analysant:in und Analytiker:in, geschieht nach Lacan nicht ohne Weiteres. Sie ist wesentlich daran

3 Für den Hinweis auf diese Zitate bei Lorenzer danke ich Achim Würker.

geknüpft, dass die Analysant:in der Analytiker:in unterstellt etwas zu wissen, das sie selbst nicht weiß. So schreibt Lacan, dass sobald »das Subjekt, dem Wissen unterstellt wird, irgendwo existiert [...] es Übertragung« (Lacan, 1961–62; zit. n. Evans, 1997, S. 270) gibt. Lacan entnimmt diese Annahme der Lektüre von Platons Werk *Das Gastmahl*, welches er als eine »Art Protokoll psychoanalytischer Sitzungen« (Lacan, 2008a, S. 43) versteht. Dort schwärmt u. a. Alkibiades über Sokrates, dass jener hinter einer Maske ein inneres Götterbild verberge, das ihm »so göttlich und golden und überaus schön und bewundernswert [...] vor[komme], daß ich glaube auf der Stelle alles tun zu müssen was Sokrates wünschte« (Platon, 2008, S. 81). Alkibiades vermutet in Sokrates ein vollkommenes Wissen, das ihm so allumfassend und richtig erscheint, dass es sich lohne, Sokrates blind zu folgen, um sich von ihm den Weg zu diesem Glück weisen zu lassen. Diese Art der Unterstellung vollzieht sich auch im Übertragungsgeschehen zwischen Analysant:in und Analytiker:in. Die Analysant:in unterstellt der Analytiker:in ein Wissen über die Antwort auf die Frage *Was willst du? Was will ich? Wer bin ich?* (Lacan, 2003, S. 198; Nemitz, 2012). Laut Bruce Fink macht sich dies in den Ansprüchen der Analysant:in deutlich, von der Analytiker:in von den »Symptomen befreit zu werden, Deutungen gefüttert zu bekommen, geheilt zu werden« (Fink, 2005, S. 96). Für Lacan ist klar, dass weder die Analytiker:in noch irgendjemand anderes die Antwort auf diese, den Grund oder die Ursache der Existenz des Subjekts betreffende Frage wissen kann (Lacan, 2008b, S. 123). Das Wissen bleibt demnach im Bereich einer Unterstellung und jegliche Versuche eine Antwort auf die Frage der Analysant:in zu finden, sei es ihrerseits oder seitens der Analytiker:in, sind nach Lacan Versuche über die Ungewissheit der eigenen Bedeutung hinwegzutäuschen (Lacan, 1978a, S. 267). Die Antworten, die das Subjekt in dieser Suche findet, bezeichnet Lacan als Phantasmen. Das Phantasma darüber, dass bzw. wie die Analytiker:in in der Lage ist, die Analysant:in bspw. von den Symptomen zu befreien, zu deuten, zu heilen, bewahrt Letztere vor der ängstigenden Erkenntnis, dass es kein Wissen um einen tieferen Sinn ihrer Existenz gibt (Ritter, 1996, S. 18f.).

In der analytischen Situation geht es Lacan darum, dass jenes Machtverhältnis, das folglich stets Teil einer analytischen Beziehung ist, seitens der Analytiker:in nicht reproduziert wird. Eine verstehende Haltung, wie sie das Szenische Verstehen einnimmt, bliebe daher auf der Ebene des Phantasmas verhaftet. Sie bediene die Vorstellung, dass die Analytiker:in dem, was die Analysant:in im Inneren bewegt, näherkommen kann, dass es eine gemeinsame Realität des Denkens gebe (Klemann, 2014, S. 305) und somit die Analytiker:in in der Lage sei, »verstehend im Besitz des Wissens über das Unbewusste des Anderen zu sein« (ebd.,

S. 304). Die Analytiker:in bindet hierdurch die Analysant:in an sich und ihr vermeintliches Wissen, womit die Analysant:in in eine innere Abhängigkeit von den Vorstellungen der Analytiker:in gerät (Evans, 1997, S. 294f.), ähnlich wie es Alkibiades in seiner Beziehung zu Sokrates beschreibt.

Entscheidend in deren Beziehung ist nun Sokrates' Reaktion auf Alkibiades Lobrede: »Aber du Guter, überlege es nur besser, ob du dich nicht irrst und eigentlich nichts an mir ist« (Platon, 2008, S. 84). In Sokrates Antwort sieht Lacan eben jene Antwort bzgl. der Haltung, mit welcher die Analytiker:in der Analysant:in gegenüberzutreten sollte, um deren Phantasmen nicht zu bedienen bzw. diese zu enttäuschen: eine Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehens (Lacan, 2008a, S. 198). Slavoj Žižek konkretisiert, dass die Haltung des Nicht-Wissens mit der Erkenntnis einhergehen müsse, ein kontingentes Subjekt ohne tieferen Sinn zu sein (Žižek, 2004) – und Raymond Borens fügt hinzu: die Analytiker:in sollte »immer kastriert, unvollständig [...], nicht wissend und schon gar nicht allwissend« (Borens, 2013; zit. n. Klemann, 2014, S. 297) sein. In der Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht Verstehens geht es auch darum, dass die Analytiker:in anerkennt, dass sie und die Analysant:in zwei radikal voneinander getrennte Subjekte sind, die nicht wissen können, was im Unbewussten des jeweils anderen vorgeht (Lacan, 1978b, S. 411). In diesem Sinne sind bspw. irritierende Übertragungsgefühle der Analytiker:in nicht geeignet, um Erkenntnisse über das Konflikterleben der Analysant:in zu erhalten – wie es die Annahme des Szenischen Verstehens ist. Sie sagen, so Lacan, lediglich etwas über das Eigene aus (Lacan, 1951; zit. n. Evans, 1997, S. 102). Sie dienen der Selbstreflexion der Analytiker:in (Klemann, 2014, S. 306). Statt das Innenleben der Analysant:in verstehen bzw. deuten zu wollen, sollte laut Manfred Klemann die Hauptaufgabe der Analytiker:in sein

»den Fluss der freien Assoziationen möglichst von Störungen frei zu halten und [...] auftretende Stockungen in möglichst vieldeutiger Weise [aufzugreifen und anzusprechen], um den Analysanden im positiven Sinne zu *irritieren* und ihn in die Lage zu versetzen, selber zu hören, was er unbewusst zur Sprache gebracht hatte« (ebd., S. 304).

Es geht also vornehmlich darum, als Analytiker:in dem Sprechen der Analysant:in buchstäblich zuzuhören, die »Vieldeutigkeit des Gesprochenen aufscheinen zu lassen« (ebd.) und der Analysant:in es so zu ermöglichen innezuhalten und ihr »eigenes *unverstandenes* Sprechen zu hören« (ebd.). Es geht darum, dass die Analysant:in die Frage *Was willst du? Was will ich? Wer bin ich?* an sich selber

richten und sich unabhängig von den Vorstellungen der Analytiker:in Antworten geben kann, dass sie zusammen mit der Analytiker:in den Blick auf »etwas Neues, auf etwas Anderes richtet« (Borens, 1988; zit. n. Klemann, 2014, S. 306). Mit Anne Dunand gesprochen, ist das Ziel gemeinsam das Interesse nach dem Noch-nicht-Gewussten auszurichten (Dunand, 1995, S. 256). Die Analysant:in arbeitet hierbei die Phantasmen, welche sie in der Beziehung zur Analytiker:in aufrecht-erhalten musste, durch. Durch die angstbindende Funktion des Phantasmas werden hierbei insbesondere Gefühle der Angst (vor der Bedeutungslosigkeit) und der Trauer (um das nicht vorhandene Wissen) freigesetzt. Es soll hinzugefügt werden, dass ebenso die Analytiker:in als Voraussetzung einer Haltung des Nicht-Wissens ihre eigenen Phantasmen sowie die damit einhergehenden Gefühle von Angst und Trauer bewusst erspürt, zugelassen und durchgearbeitet haben muss (Lacan, 2008a, S. 444ff.; Mages, 2017, S. 226).

Das Nicht-Wissen der Analytiker:in ermöglicht es der Analysant:in also, sich aus der anfänglich bestandenen innerlichen Abhängigkeit zu lösen, die Vieldeutigkeit des Gesprochenen und der Bedeutung wieder ins Fließen zu bringen und die Antworten auf Fragen bei sich selbst zu suchen. Hierdurch erhält die Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehens gleichsam eine macht- und ideologiekritische Komponente, die sich durchaus über den intersubjektiven Rahmen der analytischen Situation hinaus auf gesellschaftliche Verhältnisse erstrecken lässt (ebd., S. 255).

2.3 Folgerungen für die Psychoanalytische Pädagogik

Für das pädagogische Setting wird nach der Lektüre Lacans zunächst deutlich, dass, selbst wenn ich mich als Pädagog:in, verstehend, empathisch, einlassend, auf die Augenhöhe der Adressat:in begeben, mir dennoch von jener ein Wissen unterstellt wird. Der Pädagog:in wird von der Adressat:in also eine Macht zugeschrieben, die die Beziehung hierarchisch strukturiert. Ein Machtverhältnis ist somit stets Teil der pädagogischen Beziehung, unabhängig davon wie niedrigschwellig, enthierarchisiert und vom Standpunkt der Adressat:in aus das pädagogische Angebot gestaltet wird. Lässt sich nun die Pädagog:in im Sinne des Szenischen Verstehens in die Situation mit der Adressat:in verstricken, spürt den aufkommenden Gefühlen und Irritationen nach, um mithilfe derer letztendlich die Szene verstehen zu können, ist dies mit Lacan in mehreren Punkten kritisch zu sehen: Die Annahme verstehend einen Zugang zum Unbewussten der Adressat:in zu erlangen, kann nun als Teil eines Phantasmas erkannt werden, dessen

Sinn und Zweck es ist, die Angst vor der eigenen Bedeutungslosigkeit zu binden. Die Pädagog:in lässt sich in die Szene der Adressat:in verstricken, tritt allerdings durch das (szenische) Verstehen nicht in eine reflektierende Distanz, sondern bleibt eben dadurch weiterhin verwickelt. Sie spielt das Spiel des Phantasmas, es gebe irgendwo, in diesem Falle in der Pädagog:in, ein Wissen über Sinn und Grund der Existenz des Subjekts. In diesem Lichte erscheint die Annahme, die in der Pädagog:in aufkommenden Gefühle spiegeln jene der Adressat:in wider, umso riskanter, denn nach Lacan befindet sich die Adressat:in durch die Unterstellung des Wissens in einer inneren Abhängigkeit von der Pädagog:in. Es gestaltet sich für die Adressat:in dementsprechend schwer, sich der Annahmen der Pädagog:in zu erwehren, liegt doch vermeintlich das Wissen aufseiten der Pädagog:in. Gefühle der Trauer und Angst, die in der Pädagog:in aufkommen, sind nicht die der Adressat:in, es sind ihre eigenen. Die Pädagog:in benötigt ebenso Phantasmen, um mit der eigenen Bedeutungslosigkeit umgehen zu können. Sich verstehend auf die Augenhöhe der Adressat:in zu begeben, behält bestenfalls und verstärkt schlimmstenfalls das der Übertragung zugrunde liegende Machtverhältnis. Das Nicht-Verstehen hat zwar seine spezifische Funktion im Szenischen Verstehen, doch es kann seinen öffnenden Charakter nicht entfalten, wenn es sogleich durch ein (szenisches) *Verstehen* verschlossen wird. Das Szenische Verstehen stellt somit aus Lacan'scher Perspektive keinen immanenten Ort zur Verfügung, der es der Adressat:in ermöglicht sich aus der inneren Abhängigkeit zu lösen.

Doch im Gegensatz zur Folgerung Lacans, dass es im analytischen Prozess darum gehe, jenes Machtverhältnis aufzulösen, kann dies für den pädagogischen Kontext nicht ohne Weiteres behauptet werden. Oft geht es dort nicht nur um innere, sondern auch um äußere Abhängigkeiten der Adressat:in von der Pädagog:in. Zum Vorteil wird hier, dass durch Lacans Übertragungskonzept zunächst die selbstreflexive Arbeit der Pädagog:in in den Blick gerät. Dies bedeutet, dass die Pädagog:in ihre eigenen Phantasmen immer wieder durcharbeiten hat und sich mit der Trauer und Angst konfrontiert, die bei solch einer Loslösung bewusst werden. Hauke Witzel konkretisiert, dass supervidierende Teamsitzungen für diese selbstreflexiven Schritte einen Rahmen bieten können. Dies fordere ein »immer wieder herzustellendes Maß an *negativer Fähigkeit*, das Ungewisse, die Schweben und den Zweifel samt ihrer bedrohlichen Gefühle zu ertragen« (Witzel, 2022, S. 78). Nach Lacan geht es hierbei um die Entwicklung eines Bewusstseins dafür, dass in der Pädagog:in keine tiefere Bedeutung schlummert, dass sie vielmehr kontingent ist und eben dies, die Vieldeutigkeit, das Fluide, das Noch-nicht-Gewusste ihr eine Unabhängigkeit von inneren und äußeren Zwän-

gen ermöglicht. Jenes Bewusstsein – die Haltung des Nicht-Wissens – ist ein immer wieder Herzustellendes bzw. kann partiell eingenommen werden, nämlich dann, wenn es in der Adressat:in-Pädagog:in-Beziehung gerade nicht um versorgende Tätigkeiten, sondern um eine offene oder emotionale Begleitung geht.

Die Verstrickung in die Szenen der Adressat:in, insbesondere in emotionalen Situationen ist unvermeidbar. Die Haltung des Nicht-Wissens bietet der Pädagog:in allerdings eine Möglichkeit sich direkt in den Situationen herauszulösen und nicht erst, wie es im Szenischen Verstehen der Fall ist, im Nachhinein eine Reflexion vorzunehmen. So kann die Pädagog:in ihren Fokus auf das Gesprochene der Adressat:in richten, ihr wirklich zuhören und durch sprachliche Wiederholungen den Blick der Adressat:in wieder auf sie selbst richten, sodass diese, unabhängig von den Empfindungen der Pädagog:in, sich zuhören lernt und neue Wege und Räume eigenständig eröffnet. Dadurch, dass die Haltung des Nicht-Wissens Interpretationen oder Deutungen vermeidet, wird es der Adressat:in möglich, sich von dem Phantasma zu verabschieden, die Pädagog:in wüsste, was für sie am besten ist, vielmehr jene Frage an sich selbst zu richten und hierbei zusammen mit der Pädagog:in ein Interesse am Noch-nicht-Gewussten zu entwickeln.

Die Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehens ist also alles andere als planloses pädagogisches Handeln, sondern eine bewusst eingenommene Haltung der Pädagog:in in spezifischen Situationen, um es der Adressat:in zu ermöglichen ihrem Unbewussten selbst zuzuhören und die Vieldeutigkeit der Antworten aufscheinen zu lassen, ohne von den Antworten der Pädagog:in abhängig zu sein und diese vielmehr anzuerkennen, und zwar als (zu)hörende und sprechende Andere.

3 Fazit

Unser Artikel wurde getragen von der Suche nach einer kritischen Reflexion des Szenischen Verstehens in der Psychoanalyse sowie der Pädagogik. Lorenzers vielschichtiges Werk von einer erkenntnistheoretischen Begründung der Psychoanalyse über Konzeptionen zur materialistischen Sozialisationstheorie bis hin zur Tiefenhermeneutik und Kulturanalyse konnte in unserem Artikel nicht annähernd überschaut werden. Das Szenische Verstehen ist für die Psychoanalytische Pädagogik wohl der bedeutendste Teil seiner Arbeiten. Wir versuchten die Unstimmigkeiten und Fallstricke, die einerseits durch den Transfer aus der

Psychoanalyse in die Pädagogik bedingt sind, andererseits in der Methode selbst liegen, anzudeuten, in der Hoffnung einen Anstoß gegeben zu haben gegen eine Idealisierung für eine konstruktive Weiterentwicklung des szenischen Verstehens und der Psychoanalytischen Pädagogik. Insbesondere hat sich gezeigt, dass die Lücke zwischen Theorie und Praxis, dass das szenische Verstehen der Pädagogik in der Theorie viel häufiger hinzugezogen, als es in der Praxis tatsächlich angewendet wird, gefüllt werden kann mit einem Konzept, das sich ebenso an den Dynamiken der Übertragung orientiert: die Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehen nach Lacan. Die gegenseitige Kritik, die eine theoretische Vermittlung beider Autoren auch in anderen Punkten ihrer Theorie in sich trägt, gestaltet sich als vielschichtig und schier endlos. In diesem Sinne wurde hier nur ein kleiner Teil des Spektrums beleuchtet und vielmehr darauf verwiesen, dass vieles un- bzw. noch-nicht-gewusst bleiben muss, was wiederum neugierig macht auf noch kommende kritische Reflexionen in der Psychoanalytischen Pädagogik.

Literatur

- Datler, W. (1995). Szenisches Verstehen, fördernder Dialog und psychoanalytisch-pädagogisches Handeln: Zum wissenschaftlichen Werk Hans-Georg Treschers. In R. Barth (Hrsg.), *Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie* (S. 25–47). Bogen Verlag.
- Dunand, A. (1995). The End of Analysis (II). In R. Feldstein, B. Fink & M. Jaanus (Hrsg.), *Reading Seminar XI. Lacan's Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis* (S. 251–258). State University Press.
- Ermann, M. (2016). *Der Andere in der Psychoanalyse. Die intersubjektive Wende*. Kohlhammer.
- Evans, D. (1997). Wörterbuch der Lacan'schen Psychoanalyse. Turia + Kant.
- Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen in der psychosozialen Beratung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 161–172). Psychosozial-Verlag.
- Fink, B. (2005). *Eine klinische Einführung in die Lacan'sche Psychoanalyse. Theorie und Technik*. Turia + Kant.
- Fischer, H. (1987). *Sprache und Lebensform. Wittgenstein über Freud und die Geisteskrankheit*. Athenäum.
- Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Kohlhammer.

- Heinemann, E. (1992). Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In E. Heinemann, U. Rauchfleisch & T. Grüttner (Hrsg.), *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie* (S. 39–89). Fischer Taschenbuch.
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A. & Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 11–38). Psychosozial-Verlag.
- Kleemann, C. (2017). Die Wahrnehmung von Verhalten der SchülerInnen und ihre Reflexion als szenisches Verstehen. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 142–160). Psychosozial-Verlag.
- Klemann, M. (2014). Deuten aus der Perspektive der strukturalen Psychoanalyse Lacans. *Forum Psychoanalyse*, 30(3), 291–307.
- Lacan, J. (1978a). *Das Seminar von Jacques Lacan. Buch XI 1963–1964. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse*. Walter-Verlag AG.
- Lacan, J. (1978b). *Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse. Das Seminar Buch II*. Quadriga Verlag.
- Lacan, J. (1980). *Das Seminar von Jacques Lacan. Buch II 1954–1955. Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse*. Walter-Verlag AG.
- Lacan, J. (2003). *Das Seminar Buch IV. Die Objektbeziehung 1956–1957*. Turia + Kant.
- Lacan, J. (2008a). *Die Übertragung. Das Seminar, Buch VIII 1960–1961*. Passagen Verlag.
- Lacan, J. (2008b). *Meine Lehre*. Turia + Kant.
- Laimböck, A. (2015). *Die Szene verstehen. Die psychoanalytische Methode in verschiedenen Settings*. Brandes & Apsel.
- Leber, A. (1972). Psychoanalytische Reflexion – ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In A. Leber (Hrsg.), *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe. Festschrift zum 60. Geburtstag von Berthold Simonsohn* (S. 13–51). Luchterhand.
- Leber, A. (1979). Heilpädagogik – Was soll sie heilen? In F. Schneeberger (Hrsg.), *Erziehungerschwernisse. Antworten aus dem Werk Paul Moors* (S. 59–77). Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Leber, A. (1983). Frühe Erfahrung und späteres Leben. In A. Leber (Hrsg.), *Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen* (S. 11–28). Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Matthias-Grünewald-Verlag.
- Leber, A. & Gerspach, M. (1996). Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in Frankfurt am Main. In T. Plänklers, M. Laier, H.-H. Otto, H.-J. Rothe & H. Siefert (Hrsg.), *Psychoanalyse in Frankfurt am Main. Zerstörte Anfänge, Wiederannäherung, Entwicklungen* (S. 489–541). Edition Diskord.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2022). Vom »szenischen Verstehen« zu »embodied memories« an Traumatisierungen. Gedanken zu Alfred Lorenzers 100. Geburtstag. In M. Dörr,

- G. Schmid Noerr & A. Würker (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewusstes. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 108–122). Juventa.
- Lorenzer, A. (1970a). *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1970b). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Suhrkamp.
- Mages, G. (2017). *Die Übertragung bei Jacques Lacan*. Turia + Kant.
- Meyer, T., Crommelin, A. & Zahn, M. (2010). *Sujet Supposé Savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse*. Kulturverlag Kadmos.
- Modena, E. (2016). Anstatt eines Vorwortes: Zugabe. In R. Heim & E. Modena (Hrsg.), *Jacques Lacan trifft Alfred Lorenzer. Über das Unbewusste und die Sprache, den Trieb und das Begehren* (S. 7–14). Psychosozial-Verlag.
- Nemitz, R. (2012). Que voi? – die Frage nach dem Begehren des Anderen. <https://lacan-entziffern.de/begehren-des-anderen/graf-des-begehrens-que-vuoi/> (27.03.2023).
- Petrik, R. (1992). Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik? In H.-G. Trescher & C. Büttner (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Bd. 4* (S. 163–178). Psychosozial-Verlag.
- Platon (2008). *Das Gastmahl*. C. H. Beck.
- Rath, C.-D. (2005). »Einfühlen« und »Erschließen« bei Freud. In K.-J. Pazzini & S. Gottlob (Hrsg.), *Einführungen in die Psychoanalyse I: Einfühlen, Unbewusstes, Symptom, Hysterie, Sexualität, Übertragung, Perversion* (S. 11–28). transcript.
- Ritter, M. (1996). Auf der Spur des nicht-spekulären Imaginären oder Hinführung zur Theorie des Phantasmas bei Lacan. *Brief der Psychoanalytischen Assoziation. Die Zeit zum Begreifen, Nr. 17 vom 22.10.1996*, 6–27. https://www.freud-lacan-berlin.de/wp-content/uploads/2022/02/Die-Zeit-zum-Begreifen-Nr_17.pdf
- Stemmer-Lück, M. (2014). Komplexe Dynamik verstehen. Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung in der Jugendhilfe im ASD. In U. Finger-Trescher, A. Eggert-Schmid Noerr, B. Ahrbeck & A. Funder (Hrsg.), *Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. Originalausgabe* (S. 83–105). Psychosozial-Verlag.
- Trescher, H.-G. (1983). Wer versteht kann (manchmal) zaubern. In A. Leber (Hrsg.), *Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen* (S. 197–211). Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Trescher, H.-G. (1985). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Campus.
- Wittgenstein, L. (1921). *Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus*. Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp.
- Witzel, H. (2022). Erinnerung an offene Fragen. Überlegungen zu Theorie und Praxis eines negativen Angebots für Geflüchtete. *psychosozial*, 45(1), 71–85.
- Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch-orientierte Selbstreflexion*. Schneider.
- Würker, A. (2012). Szenisches Verstehen. Alfred Lorenzers Konzeption psychoanalytischer Hermeneutik. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–26.
- Würker, A. (2022). »Szenisches Verstehen«. Die Bedeutung eines psychoanalytischen Konzepts für die Psychoanalytische Pädagogik. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz

(Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 165–189). Springer Fachmedien.

Žižek, S. (2004). From desire to drive: Why Lacan is not Lacaniano. <https://zizek.livejournal.com/2266.html> (24.02.2021).

Knowing what I will (not) do – Scenic Understanding in Pedagogy Reflections with and without connection to Lacan

Summary: The concept of scenic understanding, as developed by Alfred Lorenzer in the 1970s and introduced into psychoanalytic pedagogy by Leber, still occupies a high place in the reflection of the method and the methodological status of psychoanalytic pedagogy. In this article, the transfer of the concept from the clinical to the pedagogical context is reconstructed, and based on this, it is subjected to a critical-reconstructive reinterpretation from the perspective of an intersubjectivist view. Subsequently, the moment of (non-)understanding in scenic understanding will be re-read from Jacques Lacan's point of view and a resulting gain for a psychoanalytic pedagogy will be indicated.

Keywords: scenic understanding, psychoanalytic pedagogy, Lacan, non-knowledge

Biografische Notizen

Juliane Neumann, Jg. 1992, ist Erziehungswissenschaftlerin (Master) und arbeitet als pädagogische Fachkraft in einer integrativen Kinderkrippe. Während ihrer Studienzeit arbeitete sie als studentische Hilfskraft am Institut für Sonderpädagogik und rief die studentische Vortragsreihe »Psychoanalytische Arbeiten« ins Leben. Der Fokus ihres Studiums lag auf einer Verbindung sozialwissenschaftlicher sowie psychoanalytischer Theorien mit der Erziehungswissenschaft.

Dieter Katzenbach, Jg. 1960, ist Diplom-Pädagoge und Sonderschullehrer. Praktische Tätigkeiten in Einrichtungen der Behindertenhilfe und als Förderschullehrer. Von 1994 bis 2000 war er Assistent an der Universität Hamburg. Seit 2000 ist er Professor am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main und leitet den Arbeitsbereich Inklusive Bildung und Erziehung bei kognitiven Beeinträchtigungen. Schwerpunkte seiner Lehr- und Forschungstätigkeit sind Inklusion in Bildung und Gemeinwesen, Zusammenhänge zwischen emotionaler und kognitiver Entwicklung und ihrer Störungen sowie Theorie und Praxis Psychoanalytischer Pädagogik, insbesondere bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.

Kontakt

M. A. Juliane Neumann

E-Mail: juliane.neu@gmail.com

Prof. Dr. Dieter Katzenbach

Institut für Sonderpädagogik

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Theodor-W.-Adorno-Platz 6

60054 Frankfurt am Main

E-Mail: d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de

Professionalisierung

Reflexionsräume als soziale Gebilde

Marian Kratz & David Zimmermann

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 119–140

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-119>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Im Beitrag wird zwischen zwei subdisziplinären Strängen des biografisch-selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses der Lehrkräftebildung vermittelt: der strukturtheoretische Ansatz in der Linie Ulrich Oevermanns und der Ansatz der Psychoanalytischen Pädagogik in der Linie Alfred Lorenzers. Dabei werden die diskursleitende Kategorie des *Lehrer:innenhabitus* sowie die mit ihr assoziierte Metapher des Reflexionsraums als mögliche Anschlussstellen einer Vermittlung herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage wird zur Diskussion gestellt, dass sich innerpsychische-, soziale- und institutionsbezogene Professionalisierungsprozesse unter Bezugnahme auf psychoanalytische Wissensbeständen präzisieren lassen. Insbesondere, wenn sie mit Fragen der Reflexion und Reflexivität verbunden sind.

Schlüsselwörter: Biografie, Lehrer:innenbildung, Professionelle Entwicklung, Reflexivität, Reflexion, Alfred Lorenzer, Psychoanalytische Pädagogik

1 Einleitung

Recherchiert man den pädagogischen Professionalisierungsdiskurs zur Frage einer biografisch selbstreflexiven Lehrkräftebildung, dann fällt auf, dass dieser in weiten Teilen losgelöst von psychoanalytischen und psychoanalytisch-pädagogischen Wissensbeständen geführt wird (Kratz, 2022). Stattdessen dominieren dort soziologische Bezüge (*Lehrer:innenhabitus*) die im Diskurs, bei allen Verdiensten, auch einige Nebenwirkungen ausgelöst haben. Im Beitrag arbeiten wir zwei dieser Problemstellen heraus und zeigen an ihnen beispielhaft auf, wie der Diskurs

von einer Hinwendung zu psychoanalytisch-pädagogischen Beiträgen profitieren könnte. Konkret diskutieren wir psychoanalytisch-pädagogische Anschlussmöglichkeiten an die diskursleitende Kategorie »Lehrerhabitus« (Helsper, 2018) sowie die inzwischen an zahlreichen Universitäten aufkeimenden, sogenannten »neuen« Reflexionsseminare (Helsper, 2018, S. 73; Völter 2018, S. 483; Combe & Gebhard, 2019, S. 147).

Da der psychoanalytisch-pädagogische Professionalisierungsdiskurs eng mit dem Namen Alfred Lorenzer assoziiert ist (Katzenbach et al., 2017, S. 12), verbinden wir unser Projekt mit der Würdigung seiner Rezeptionsgeschichte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Dafür zeichnen wir nach, wie Lorenzers Angebot für die Fragen einer selbstreflexiven Professionalisierung an unterschiedlichen universitären Standorten und in unterschiedlichen Arbeits- und Denkkollektiven rezipiert, übersetzt und hochschuldidaktisch weiterentwickelt wurde.

Zum Ende unseres Beitrags vermitteln wir zwischen den subdisziplinären Diskurssträngen und stellen Überlegungen zur Diskussion, wie der selbstreflexive Professionalisierungsdiskurs künftig inter(sub-)disziplinärer weitergeführt werden könnte.

2 Lehrkräfte als selbstreflexive Praktiker:innen

Überblickt man den deutschsprachigen lehramtsbezogenen Professionalisierungsdiskurs, dann fällt auf, dass die Kategorien Biografie, Reflexion und Reflexivität darin immer mehr an Bedeutung gewinnen (Kratz, 2022; Neuweg, 2021; Kramer & Pallesen, 2019). Auch im englischsprachigen Diskurs tauchen ähnliche Orientierungen auf, die sich auf ganz unterschiedliche theoretische Grundlagen beziehen (Brookfield, 2009). Professionalität wird dort – weitgehend schulsystemübergreifend – eng mit der Fähigkeit verbunden, eine *professional agency* zu übernehmen (Kuorelathi et al., 2015) und sich auf die Beziehungsarbeit einlassen zu können (Rae et al., 2017). Im deutschsprachigen Raum wird hingegen die Fähigkeit ins Zentrum der Betrachtung gerückt, mit der Ungewissheit und Unplanbarkeit des Unterrichts handelnd umgehen zu können. Was als Kennzeichen des biografieorientierten Diskursstrangs galt, reflektiert sich inzwischen in der vollen Breite des Professionalisierungsdiskurses: eindrucksvoll vor allem in dem diskursleitenden Begriff *Lehrerhabitus* (Helsper, 2018). An der Stelle einer so naheliegenden Berücksichtigung psychoanalytischer Wissensbestände dominieren in der Breite dieser Diskussion allerdings in erster Linie soziologische Bezüge Bourdieu'scher Provenienz. Dass diese disziplinäre Engführung nicht unproble-

matisch ist, wurde inzwischen allerdings erkannt und hinreichend kritisiert: eine von außen via Reflexion angeregte Transformation eines Schüler:innenhabitus hin zu einem selbst- und wissenschaftsreflexiven Lehrer:innenhabitus ist, zumindest theorietauglich, mit Bourdieu nicht zu haben. So findet sich der Diskurs seit einiger Zeit in einer Sackgasse wieder (Vogel, 2019, S. 193; Kramer et al., 2019, S. 8; Amling, 2019, S. 132; Kullmann, 2011). Dessen ungeachtet sind Lehrkräfte als *reflective practitioners* (Hauser & Wyss, 2021) aus dem Diskurs nicht mehr wegzudenken. Und so gilt ein psychoanalytisch-pädagogischer Allgemeinplatz, zwar unbenannt oder zumindest umbenannt, inzwischen quer durch die subdisziplinären Diskursarenen als anerkannte wissenschaftliche Position: die pädagogische Professionalisierung »gründet sich nicht allein auf Expertenwissen, sondern vor allem auf ein (selbst)reflexives Wissen, das die Auffassungen des Menschen von sich selbst einschließt« (Müller et al., 2002, S. 14). Somit etabliert sich die Vorstellung einer professionellen Entwicklung als (biografische) Reflexionsfähigkeit teilweise als Antipode einer rein kompetenzorientierten Professionalisierungsvorstellung, bei der professionelles Handeln mit (kognitiv repräsentierter) Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben (im Sinne des erfolgreichen Lehrens) weitgehend gleichgesetzt wird (Kunter et al., 2011, S. 61).

Trotz dieser Nähe zur Psychoanalytischen Pädagogik steht die strukturtheoretische Präzision der Logik von Schule und Unterricht nach wie vor im Zentrum der Diskussion. Unter Rekurs auf Begriffe wie *Antinomie und Ungewissheit* (Bähr et al., 2019) *Kontingenzsumutung* (Combe et al., 2018) oder *Undeterminiertheit* (Terhart, 2011, S. 206) im Kontext professionellen Lehrkräftehandelns wirkt die Frage, wie die Lehrkraft mit »unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit« (ebd.) handelnd umgehen kann, im Diskurs wie ein verbindender Kit. Der Blick richtete sich auf die Lehrkraft, ihre Biografie (Völter, 2018), ihren Habitus (Helsper, 2018), auf ihre Spontanität und Kreativität (Idel & Rabenstein, 2016, S. 278ff.), auf ihre Lebensgeschichte und das, was sie damit und daraus gemacht hat, insbesondere in der Zeit, in der sie selbst Schulkind war (Wilde & Kunter, 2016, S. 308). Dieser Blick sichert den Kategorien Biografie, Reflexion, Reflexivität und Habitus einen festen Platz. Und er versucht neu einzufangen, was Heiner Hirbinger bereits in den 1990ern zur Diskussion stellen und 2011 präzisieren konnte:

»Am Anfang aller Symbolarbeit im Unterricht steht die Ungewissheit. Ein Lehrer, der die Gegenübertragung annimmt, muss diese Ungewissheit zulassen können gegen alle Hektik und Betriebsamkeit und gegen systemische Instrumentalisierung

seiner Gefühle und Gedanken. [...]. Der Lehrer sollte im Unterricht das ›Ich weiß, dass ich nichts weiß‹ aushalten können. Indem er die Situation, in der er im Unterricht steht, *vor* sich bringt, muss er sich zum ›Unbestimmten‹ *in* sich um dem ›Unbestimmten‹ *vor* sich öffnen. Er muss das Nicht-Verstehen-Können in der pädagogischen Situation, das sich durch die hohe Komplexität der Beziehung, durch die irritierende Äußerungen, durch diffuse Aspekte des Rollenhandelns immer wieder entwickelt, ertragen können und zugleich eintauchen in dieses protomentale Milieu, das ihn umgibt. Er muss emotional präsent bleiben und den Kontakt suchen und halten können, auch wenn er zunächst nicht versteht« (Hirblinger, 2011, S. 64).

In seinen frühen Publikationen begann Hirblinger zudem auch schon vom Lehrer:innenhabitus als »Gegenübertragungshabitus« zu sprechen (Hirblinger, 1990, S. 11; 2011, S. 24) und trotzdem fällt entgegen aller Ähnlichkeit und Anschlussmöglichkeit die Bilanz der gegenseitigen Kenntnisnahme doch sehr ernüchternd aus. Auch in dieser aktuellen Diskussion gilt, was Helmwart Hierdeis zur Position der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik bereits 2011 konstatierte: »Trotz einer annähernd hundertjährigen Theorie- und Praxisgeschichte auch im pädagogischen Feld gehört die Psychoanalyse immer noch nicht zu den ›bewährten‹ Theorien, wenn es um Schule und Unterricht geht« (Hierdeis, 2011, S. 584). Und selbst dort, wo zarte Bezüge zur Psychoanalyse durchscheinen, bleiben diese sehr vage und unausgereift (Combe & Gebhart, 2019, S. 147ff.)¹. Vom Facettenreichtum der psychoanalytisch pädagogischen Diskussion fehlt weiterhin jede Spur (Kratz, 2022). Und so verwundert es auch wenig, dass die aktuelle und als neu verhandelte Diskussion zur Konzeption, Erprobung und Evaluation von universitären Reflexionsseminaren aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik noch in den Kinderschuhen steckt.

3 Das universitäre Reflexionsseminar als ReflexionsRaum

Dlugosch und Kratz (2022) haben bei ihrer Recherche jüngst festgestellt, dass in der aktuellen Diskussion universitäre Reflexionsseminare, die Lehramtsstu-

1 Während einerseits zu begrüßen ist, dass Combe und Gebhart von einer strukturtheoretischen Ausgangslage zu Freud und Winnicott finden, fällt doch auf, dass der Text von Winnicott dann als einzige Quelle im Literaturverzeichnis der Autoren fehlt und Freud im Text nur genutzt wird, um mit ihm ein Wort in den Worten eines anderen zu sagen.

dierende mit einem *reflexiv-forschenden Habitus* (Helsper, 2001; 2018), einem *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* (Wernet, 2006) oder zumindest mit *Habitus-reflexivität* (Sander, 2014) ausstatten sollen, häufig eine Raummetapher bemüht wird. Gefordert werden dort »Experimentalräume« (Helsper, 2018, S. 73), »Räume für Biographie- und Erinnerungsarbeit« (Völter, 2018, S. 482) oder etwa »Vorstellungs- und Phantasieräume« (Combe & Gebhard, 2019, S. 147). Die Beschreibung dessen, was in diesen Räumen auf innerpsychischer und sozialer Ebene aber in Detail passieren soll, bleibt dabei allerdings sehr vage. Es mangelt dort offenkundig an erinnerungs-, erzähl- und symbolisierungstheoretischen Präzisierungen, die für Fragen der Reflexion grundlegend sind. So wirken diese Räume mit ihren schillernden Zusatznamen wie Worthülsen ohne klare semiotische Bestimmung (Kratz, 2022). Ein Blick auf die psychoanalytischen Wissensbestände böte sich zur Präzisierung an. Denken wir bspw. an Winnicotts (1965) *intermediären Raum*, an den *Emotionalen Raum* (Göppel et al., 2010) oder eben an Alfred Lorenzers *Zwischenraum der Erfahrung* (Lorenzer & Orban, 1978). Implizit lässt sich eine solche Bezugnahme argumentativ durchaus bereits ausmachen, jedoch unzureichend expliziert. So schreiben Combe und Gebhard (2019, S. 149) in offensichtlicher Anlehnung an Bion, ohne jedoch fachdisziplinäre Verortung und Quelle zu nennen:

»Er muss es aushalten, nicht gleich zu wissen, was die in Form innerer Bilder vorschwebenden Sinnbezüge bedeuten. Das, was sich an inneren Bildern wie in einem Container unstrukturiert und unverdaut sammelt, muss durch die tastende Bemühung um (sprachlichen) Ausdruck hindurch, um seinen Sinn wenigstens annäherungsweise zu entfalten« (ebd.).

Mit dieser Analyse haben wir eine Ausgangslage geschaffen, von der aus wir im Folgenden den Versuch einer Vermittlung und Präzisierung vornehmen können.

4 Alfred Lorenzers Angebot an den Professionalisierungsdiskurs

Nachdem wir bis hierher einen Überblick des vor allem strukturtheoretisch unterfütterten Professionalisierungsdiskurses zusammengefasst und zwei seiner Problemstellen/Anschlussmöglichkeiten markiert haben (*Lehrerhabitus* und *Reflexionsraum*), wenden wir uns im Folgenden einem Diskursstrang des psychoanalytisch-pädagogischen Professionalisierungsdiskurses zu, der eng mit dem Namen

und den Arbeiten Alfred Lorenzer verknüpft ist. Der Versuch eines Überblicks ist in Anbetracht der Breite und Tiefe dieses Strangs kein einfacher, gilt das Szenische Verstehen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik ja als zentraler Theoriebaustein. »Es wird immer wieder aufgegriffen und regelmäßig an Fallbeispielen expliziert« (Katzenbach et al., 2017, S. 12). Wir verzichten deshalb auf den Anspruch der Vollständigkeit.² Stattdessen bieten wir an, den Lorenzer-Strang des Professionalisierungsdiskurses nach Standorten, Denkkollektiven und Schwerpunkten zu ordnen. Gefragt wird dabei, wie die Begriffe Reflexion und *Reflexionsraum* unter Rekurs auf Alfred Lorenzer im lehramtsbezogenen Professionalisierungsdiskurs der Psychoanalytischen Pädagogik bestimmt wurden.

4.1 Die Frankfurter Linie des selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses in der Psychoanalytischen Pädagogik

In den 1970er Jahren sah Aloys Leber in Alfred Lorenzers Ausarbeitung des Szenischen Verstehens als Erster eine Reflexionsmethode, mit der sich Subjektanalyse mit Kulturkritik verbinden ließ (Leber, 1972). Eine seiner zentralen Leistungen war es, das Szenische Verstehen als Reflexionsmethode in das Handlungs- und Professionalisierungsfeld der Sonderpädagogik einzuführen. Mit seiner Frage im Titel seines Textes: »Wie wird man Psychoanalytischer Pädagoge« (Leber, 1985) eröffnet er dort eine Diskussion, in der Szenisches Verstehen systematisch mit Fragen (Sonder-)pädagogischer Reflexions-, Handlungs- und Kompetenzentwicklung verbunden werden konnte (Gerspach, 2016; 2018, Finger-Trescher, 2022). Auf hochschuldidaktischer Ebene richtete Leber in Frankfurt sein Reflexionsseminar *Psychoanalytische Reflexion heilpädagogischer Praxis* ein (Gerspach, 2016, S. 163; vgl. Leber, 1972) aus dem später die erste Generation der sogenannten Leber-Schüler:innen hervorgehen sollte. Unter ihnen Hans-Georg Trescher und Manfred Gerspach, deren Namen heute, zusammen mit Dieter Katzenbach, für die Frankfurter Linie eines psychoanalytisch-pädagogischen Professionalisierungsansatzes stehen. Leber, Trescher, Gerspach und Katzenbach hielten das Theoriegerüst von Lorenzer präsent, indem sie in ihren Seminaren dem Anspruch

2 Zur Ergänzung empfehlen wir den sehr lesenswerten Band *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis*, den Gerspach, Eggert-Schmid-Noerr, Naumann und Niederreiter 2014 beim Kohlhammer-Verlag herausgegeben haben.

folgten, Studierende – über das Szenische Verstehen – an die eigene und die fremde »einsozialisierte Verwundung des Subjekts« (Gerspach, 2018, S. 15) und an Möglichkeiten ihrer Emanzipation heranführten. Während Hans-Georg Trescher (1985) die Arbeit Lebers aufgriff, in dem er die Psychoanalytische Pädagogik unter genuiner Bezugnahme auf Lorenzer als Teil der Psychoanalyse auszuweisen versuchte und dabei die Forderung der Selbstreflexion in der Pädagogik weiter absicherte, befasste sich Manfred Gerspach nach seiner Berufung an die Hochschule Darmstadt intensiver mit der Frage Lebers, wie man Psychoanalyse an den Hochschulen lehren kann (Gerspach et al., 2014).³ Während die Frankfurter Linie so das Diskursfeld um das Szenische Verstehen als (sonder-)pädagogische Reflexionsmethode eröffnete und nicht zuletzt dem Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) einen Weg bereitete (Finger-Trescher, 2022, S. 64ff.), führte sie durch ihre Nähe zur kritischen Theorie in Frankfurt allerdings auch einen großen, vielleicht zu großen Anspruch in die Diskussion: Es sollte um nicht weniger gehen als die Reflexion von und die Emanzipation aus unbewussten gesellschaftlichen Verhältnissen und Zwängen. Vor diesem Hintergrund handelten sich die frühen Vertreter:innen der Frankfurter Linie bereits in den 1990er Jahre den Vorwurf ein, bei ihrem rühmlichen Anspruch die methodologische und methodische Diskussion vernachlässigt zu haben. Wie genau kommen die angehenden Psychoanalytischen Pädagog:innen denn theortretreu mit Lorenzer zur Einsicht über sich selbst und ihre Verhältnisse? Diese Frage kam aus Wien.

4.2 Die Wiener Linie des selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses in der Psychoanalytischen Pädagogik

In seinem Lehr-Forschungsprojekt *Psychoanalyse als Gegenstand und Methode von (universitärer) Lehre im Bereich der Erziehungswissenschaft* (1987–1992) wandte sich Wilfried Datler mit Kolleg:innen in den 1990er Jahren der Frankfurter Linie zu und griff deren Arbeiten zur selbstreflexiven Lehrkräftebildung unter Rekurs auf Alfred Lorenzer auf (Datler et al., 1992, S. 173). Am damaligen Institut für Sonder- und Heilpädagogik arbeitete Datler ebenfalls zu der Frage, wie die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Handlungskompetenzen einschließlich der Selbstreflexionsfähigkeit unter den Bedingungen von Universitäten bzw.

3 Da Manfred Gerspach 2015 als Seniorprofessor an das Institut für Sonderpädagogik der Frankfurter Goethe-Universität kam, zählen wir ihn hier zur Frankfurter Linie.

Hochschulen zu konkretisieren wären (ebd.). Es ging auch ihm um die Möglichkeiten einer Reflexion, Nutzung und ggf. Entmachtung der »eigenen unbewussten praxisleitenden Tendenzen« (ebd., S. 165). Um potenziell belastenden oder destruktiven Erlebensanteilen entgegenzuwirken, entwickelte er mit Kolleg:innen Seminarkonzepte »in denen zwar keine psychoanalytische Selbsterfahrungsmöglichkeit im konventionellen Sinne angeboten wird, wohl aber spezifische Verknüpfungen zwischen Theorieaneignung und Praxisreflexion angepeilt werden« (ebd., S. 166). Darunter befand sich auch ein »Lorenzer-Seminar« (ebd., S. 172), in dem die Methode des Szenischen Verstehen erprobt, aber vor allem auch an den Texten Lorenzers und jenen der Frankfurter Linie gearbeitet wurde.

In der Wiener Linie spielte Alfred Lorenzer dann allerdings keine nachhaltige Rolle. Denn Datler und Kolleg:innen stießen, vielleicht weil ihnen dies die größere Distanz (keine Lorenzer-Schüler:innen) ermöglichte, bald auf Schwierigkeiten. Während das Lorenzer-Seminar als Seminarpraxis einerseits sehr gut evaluiert wurde, fanden sie auf theoretisch-konzeptioneller und methodenpraktischer Ebene Brüche in der Übersetzung des Szenischen Verstehens vom klinischen Ursprung hin zu einer pädagogischen Reflexionsmethode. An zentralen Punkten habe die Frankfurter Linie mit dem Szenischen Verstehen Lorenzers gebrochen »ohne dass ein Alternativkonzept ausdrücklich vorgestellt wurde« (ebd., S. 188). Und auch bei Lorenzer selbst sah man logische Widersprüche. Letztlich, so die Kritik, sei die Frage der psychoanalytischen Erkenntnisbildung bei Lorenzer widersprüchlich (ebd., S. 188ff.; siehe zur Kritik auch Katzenbach und Neumann in diesem Band). Da diese Kritik an Lorenzers Konzeption des Szenischen Verstehens sowie dessen Rezeption in der Pädagogik nicht selbst bearbeitet wurde, steht die Wiener Linie heute für das Über-Ich im Lorenzer-Diskursstrang: sie forderte auf, das Szenische Verstehen als Reflexionsmethode weiter aufzuklären, wies auf Machtproblematiken im Verhältnis Dozierende/Moderierende zu Studierenden hin und mahnte zudem das Therapeutisierungsproblem an (ebd., S. 187). Dieser Über-Ich-Auftrag wurde dann allerdings weniger in Frankfurt als vielmehr in Innsbruck bearbeitet.

4.3 Die Innsbrucker Linie des selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses in der Psychoanalytischen Pädagogik

Als Psychoanalytiker, Erziehungswissenschaftler und Lehrstuhlinhaber in Innsbruck griff Hans Jörg Walter Lorenzers Psychoanalyse ebenfalls früh auf. Er

nutzte dessen Fokus auf Sprache und Interaktion, um den psychoanalytischen Reflexions- und Bildungsprozess erzähltheoretisch als Perspektivenerweiterung im Austausch von Worten weiter auszulegen. Inspiriert waren diese Seminare von Lorenzers *Kultur-Analysen*.

In einem ergänzenden Verhältnis zu Trescher konzipierte und erprobte Walter im Anschluss an die selbstreflexiv ausgerichteten Theorie-seminare das psychoanalytische Erzählen eigener Kindheitsgeschichten im Rahmen von Selbsterfahrungsgruppen an der Hochschule sowie später institutionell davon losgelöst als weitere »Möglichkeit der Übersetzung der psychoanalytischen Methode in das erziehungswissenschaftliche Feld« (Walter, 1991a, S. 131). Dabei bot ihm Lorenzers Theorie der Interaktionsformen eine Terminologie, mit der er etwas mehr als Sprache im intersubjektiven Raum beschreiben konnte, in dem er den Austausch von Worten und somit den Bildungsprozess verankert sah. Zu Lorenzers Einfluss auf sein Denken schreibt er:

»Wichtig ist mir der Gedanke [von Lorenzer, MK], dass in einem Reden, das sich vom Fluß der Einfälle treiben läßt und das die Möglichkeit offen hält, anderes als das unmittelbar Gesagte mitzuverstehen, für den Zuhörer eine Teilhabe entstehen kann, die nicht auf das Verstehen des Sinngehalts einer Aussage begrenzt ist, sondern ihn in den offenen »Raum« sinnlich-szenischer Verweise mitnimmt. Und wohl noch direkter, noch vor den szenischen Phantasien und Erinnerungen, wirkt die stimmliche Berührung« (Walter, 1991b, zit. n. Hierdeis, 2006, S. 193).

Über Lorenzers Begriff der funktionellen Regression, verstanden als Grundlage der unbewussten sinnlich-szenischen Teilhabe am Interaktionsspiel, könnten, so Walter, im Erzählraum bei den Teilnehmenden innere Bilder entstehen, weil mehr gesagt wird, als an Bedeutung zunächst erscheint (vgl. ebd., S. 192). Über den Entwurf dieser inneren Bilder »bahnt sich das szenische Verstehen den Weg aus dem Einbezogen-werden zur verstehenden Teilhabe und schließlich zur sprachlichen Fassung des so Verstandenen« (ebd.). Sprachsymbolisierung und somit Bewusstseinsbildung werden von Walter im intersubjektiven Raum verhandelt, in dem Teilhabe, Berührung, Spiegelung und Versprachlichung stattfinden. Dort angekommen konzeptualisiert Walter den Reflexionsbegriff dahingehend, dass er ihn prozesshaft-aufsteigend als Einführung von Mitzuverstehendem in Sprache fasst. In eine Sprache, zu der im intersubjektiven Raum über Abstraktionsschritte im Spiegel des Anderen gefunden wird.

Als Nachfolger von Hans Jörg Walter griff Helmwart Hierdeis dessen Arbeit an einer selbstreflexiven, psychoanalytisch aufgeklärten Lehrkräftebildung

auf und schloss an sie bildungstheoretische Argumentationen an. Auf ihn geht die Entwicklung zahlreicher »Selbsterfahrungsgruppen, Erzählgruppen zu Sozialisationserfahrungen, Reflexionsgruppen zu Erfahrungen in unterschiedlichen Praxisfeldern, Projektgruppen zur kollektiven Evaluierung von autobiographischen Texten, selbstreflexive seminaristische Theorieangebote und folgerichtig selbstreflexive Prüfungsformen« (Hierdeis, 2009, S. 6) zurück. Kennzeichnend für die Arbeiten Hierdeis ist, dass er, ähnlich wie Walter, auf das Medium der Erzählung setzte und an Lorenzers Szenischem Verstehen als Reflexionsmethode orientiert blieb. Ganz im Gegensatz zu Alfred Lorenzer aber, dem man nachsagt, in seinen Interpretationsseminaren wenig von sich selbst und eigenen konkreten Erfahrungen offenbart zu haben, setzte Hierdeis in seinen Vorlesungen und Seminaren auch auf eigene autobiografische Selbsterzählungen (Hierdeis, 2021). Ein zentrales Argument für die Selbstthematizierung fand er bei Gudrun Schiek:

»Da der Pädagoge/die Pädagogin realiter sein/ihr eigenes Arbeitsinstrument ist, geht es um die persönliche und berufliche Qualifikation dieser Person. Wenn er/sie seine/ihre im Laufe der eigenen Sozialisation erlittenen Beschädigungen nicht unbeschadet an die Nachgeborenen weiterreichen will, darf er oder sie sich gegenüber sich selber nicht wie ein Analphabet verhalten bzw. das eigene Selbst nicht wie einen unentdeckten Kontinent mit sich herumschleppen« (1997, S. 1309f., zit. n. Hierdeis, 2009, S. 4).

»*Bildung durch Selbstthematizierung* war die praktische Seite dieses Prozesses« (ebd., S. 5).

Er zeigte in seinen Veranstaltungen, wie es aussehen kann, wenn man in und für sich einen mentalen Raum gewährt und darin in Kontakt kommt mit eigenen Gefühlen und Fantasien, die sich in der Auseinandersetzung mit inneren Erinnerungsszenen einstellen. So lud er über das Medium der autobiografischen Erzählung Studierende dazu ein, in diesen mentalen Raum zu folgen: der dann letztlich ihr eigener mentaler Raum war. Bei der Selbstthematizierung ging es ihm dabei, ganz im Sinne Lorenzers, darum

»die Aufmerksamkeit der Forschung auf das Aufeinandertreffen zweier unterschiedlicher Lebenserfahrungen und Lebentwürfe mitsamt den darunter liegenden, nicht benannten Werten und Formen des Begehrens zu lenken, und auf eine Kultur, die Macht und Gewalt einsetzen darf, um bei den Heranwachsenden Unterwerfungsbereitschaft zu erzeugen« (Hierdeis, 2021, S. 206).

Konstitutiv für eine solche Selbstthematizierung war die Grundannahme einer Verwobenheit von individueller Entwicklung und gesellschaftlichen Zuständen. Auch in dieser Perspektive bezieht sich Hierdeis auf Alfred Lorenzer. Mit Blick auf Meckels autobiografischen Roman *Suchbild. Über meinen Vater* schreibt Hierdeis im Briefwechsel mit Walter bspw.:

»Individuelle Lebensgeschichten sind nur scheinbar privat. Sie sind im Gegenteil immer Ausdruck biografisch geronnener Kultur und in diesem Sinne öffentlich. Ich weiß nicht, ob Alfred Lorenzer Meckels Buch gelesen hat, aber diese Einschätzung des Vaters durch den Dichter hätte er sicher gerne als Bestätigung seiner tiefenhermeneutischen Kulturanalyse zur Kenntnis genommen« (Hierdeis & Walter, 2022, S. 50f.).

Diese Sensibilisierung für den Austausch zwischen unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Lebensentwürfen reflektierte sich dann später auch in der Darmstädter Linie des Professionalisierungsdiskurses, wenn auch in einer ganz anderen Art und Weise.

4.4 Die Darmstädter Linie des selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses in der Psychoanalytischen Pädagogik

In Darmstadt griffen das Projekt der methodologischen und methodischen Konkretisierung des Szenischen Verstehens in erster Linie Manfred Gerspach (s. o.), Thilo Naumann und Achim Würker auf.

Thilo Naumann hatte sich, ähnlich wie Walter und Hierdeis, der näheren Bestimmung des Reflexionsprozesses als Symbolisierungsprozess angenommen. Auch er fragte ausgehend von Lorenzer nach dem Weg, der von der sinnlich-szenischen Teilnahme an Reflexionsseminaren über die Entstehung des bildhaften, präsentativen Symbols hin zur diskursiven, bewussteinfähigen Symbolebene führt. Dabei verband Naumann Lorenzers Theorie der Interaktionsformen mit Peter Fonagy's Brückenkonzept der Mentalisierung und Sigmund Foulkes' Arbeiten zur Gruppenanalyse (vgl. Naumann, 2014; ähnlich auch Hirblinger, 2011). Er griff die interdisziplinäre Anschlussfähigkeit auf, die Lorenzer fest in seiner Psychoanalyse verankert hatte. Am Beispiel seiner gruppenanalytischen Reflexionsseminare im Studiengang der Sozialen Arbeit formulierte Naumann aus, was in Walters' erzähltheoretischer Erweiterung zur Explikation eines Bildungsprozesses bereits vorbereitet war. Auch

Naumann orientiert sich bei seiner Frage nach dem Bildungsprozess zunächst an der theoretischen Figur eines »intersubjektiven Möglichkeitsraums« (Naumann, 2014, S. 57), den er dann allerdings nicht erzähltheoretisch, sondern gruppenanalytisch bestimmte. Den kommunikativen Austausch in der Gruppe bestimmte er als dynamische Gruppenmatrix. In dieser dynamischen Gruppenmatrix verortete Naumann die Möglichkeit des Bildungsprozesses der Gruppenmitglieder. In der sinnlich-symbolischen Kommunikation vermittelten sich in der Gruppe über Körperhaltung, Stimme, Gesten und Mimik szenische Bedeutungen, die die Grundlage der bewusstseinsfähigen sprachlichen Kommunikation bildeten (vgl. ebd., S. 56). »Die Teilnehmer lösen wechselseitige Resonanzen aus, gleichsam als spiegelneuronale Affektansteckung, die zu gemeinsamen Themen anschwellen« (ebd.). Durch die Affizierung des Affekts des Anderen, so Naumann weiter, »kommt es zu vielfältigen Spiegelreaktionen, die Gruppe fungiert als Spiegel für die Einzelnen, der im Sinne malignen Spiegels Bilder festgefahrener Gewissheiten bestätigt oder aber im Sinne benignen Spiegels neue Blicke eröffnet, die bislang unverstandene Gefühle zu integrieren erlauben« (ebd., S. 56f.). Diese Integration fasst Neumann dabei in der Terminologie Lorenzers als Einführung der sich im affektgeladenen Spiegelprozess neu hergestellten unmittelbaren Erlebnisweise in Sprache.

Solche Gruppenprozesse hatte auch der Lorenzer-Schüler Achim Würker im Blick, der in mehreren Arbeiten, die einschlägigste wurde 2006 unter dem Titel *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen* publiziert, ebenfalls den Versuch unternommen hatte, Lehrer:innenbildung als Einübung in Szenisches Verstehen im Sinne Alfred Lorenzers zu erproben (Würker, 2012; 2022). Bekannt ist sein Ansatz unter dem Namen *Psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion* (POS) (vgl. auch Würker, 2012). Während auch bei ihm die Orientierung enthalten ist, über das Szenische Verstehen die unter der Oberfläche des Bewusstseins und der Selbstkontrolle liegenden Triebbedürfnisse und Emotionen (Wut, Konkurrenz, Selbstzweifel, Sexualität, Kompensationsbedürfnisse usw.) bewusst zu machen (Würker, 2006, S. 88ff.) versuchte Würker den Anspruch doch etwas bescheidener zu formulieren und sich von zu anspruchsvollen Zielprojektionen (Lehrerhabitus, Berufsidentität) oder der »Emanzipation von unbewussten Zwängen« (ebd., S. 70) zu distanzieren:

- »> Die Studierenden sollen sich bewusstseinsfernen Dimensionen der [...] unmittelbar selbst erlebten Interaktionen verstehend annähern.
- > Sie sollen auf die Virulenz eigener unbewusster Lebensentwürfe aufmerksam werden.
- > Sie sollen Erfahrungen machen mit einer Form der Selbstreflexion, die Merkmale psychoanalytischen Verstehens aufweist.

- Sie sollen Anregungen erhalten, den individuellen Hintergründen von irrational-triebhaften Vorstellungs- und Handlungstendenzen über die Seminar Diskussionen hinaus nachzuspüren.
- Sie sollen Einsicht erhalten in die Relevanz psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion und sie sollen sie als Hilfe zur Bewältigung späterer Konflikte und Probleme im schulischen Praxisfeld begreifen und nutzen können« (ebd., S. 71).

Zentral für ihn wurde mit der Zeit die Frage nach der Kompetenz der Moderator:innen, den Gruppenmitgliedern einen »Raum zu gewährleisten, in dem sich eigene Gefühle und Fantasien in der Auseinandersetzung mit Szenen und szenischen Darstellungen entfalten können« (Hierdeis & Würker, 2022, S. 78). Während Reflexionsprozesse bei Walter und Hierdeis über das Medium der (autobiografischen-)Erzählung und bei Naumann durch Gruppenprozesse ermöglicht werden sollten, war für Würker die Frage nach der Moderationskompetenz grundlegender. Mit seinem Blick auf die Moderierenden/Dozierenden rückte deren innerer Raum mithin das eigene Unbewusste der Leitungsperson in den Vordergrund und so in der Tendenz auch die Frage nach ihrer »Kompetenz und die Qualität ihrer Deutung« (Würker, 2006, S. 82ff.). Unsere Einschätzung nach ist das eine Frage, die sehr lohnenswert ist und die perspektivisch noch enger mit Fragen der Deutungs- hoheit im akademischen Feld verbunden werden muss. Da hier nicht der Platz für dieses Projekt ist, kommen wir an seiner Stelle zu einer Zwischenbilanz:

In Analogie zur strukturtheoretischen Orientierung in der selbstreflexiven Lehrkräftebildung sind alle hier vorgestellten Linien durch die Idee verbunden, dass sich die Entwicklung von Reflexionskompetenzen im Studium anregen lässt: über das Medium der Erzählung, Affektspiegelungen in Gruppen oder eben durch Fallinterpretation und kompetente Moderation. Entfalten sollen sich in Seminaren Kompetenzen, die dann »zur Bewältigung späterer Konflikte und Probleme im schulischen Praxisfeld« (ebd., S. 71) Anwendung finden. Im Folgenden fragen wir danach, ob in dieser gemeinsamen Orientierung an einer *Kompetenzentwicklung auf Vorrat* nicht auch eine verbindende Problemstelle der Diskursstränge gesehen werden kann.

5 Reflexionsräume als soziale Gebilde: ein gemeinsamer Fluchtpunkt im Professionalisierungsdiskurs

Wir können an dieser Stelle konkrete Anschlussmöglichkeiten zwischen den subsdisziplinären Strängen explizieren: Eine besondere Offenheit sehen wir bei

Combe und Gebhard, die 2019 von einer strukturtheoretischen Ausgangssituation eine Hinwendung zu psychoanalytischen Wissensbeständen vollzogen haben. Durch ihre Bezugnahme auf Winnicott und Freud können die beiden Autoren davon ausgehen, dass es in Reflexionsseminaren möglich sein muss, »sich den affektiv bedeutsamen Resonanzen und auch den damit aufsteigenden inneren Bildern und Phantasien zu überlassen, die dazu beitragen, einen Gegenstand in ganz neuem Lichte zu sehen« (Combe & Gebhard, 2019, S. 137). Wir können mit unserer Übersicht darlegen, dass dieser Prozessgedanke der *aufsteigenden inneren Bilder* sowohl in der Innsbrucker- als auch in der Darmstädter Linie des Professionalisierungsdiskurses symbolisierungstheoretisch präzisiert vorliegt. Im Kern bieten diese beiden Linien an, die zentralen innerpsychischen und zugleich in Sozialität verankerten Prozesse, die für Reflexionsprozesse grundlegend sind, in die Metapher der »Vorstellungs- und Phantasieräume« (ebd., S. 147) zu integrieren.

Unser Überblick zeigt zudem, dass die Diskursstränge ebenfalls durch eine gemeinsame Fokussierung verbunden sind. Die Diskussion zur Frage der reflektierenden Praktiker:innen ist hier wie dort sehr eng an individuelle Fähigkeiten, Haltungen und Kompetenzen geknüpft, die letztlich über Seminarerfahrungen in einem berufsspezifischen Teil-Habitus (Helsper, 2018; Hirblinger, 2011) kulminieren sollen. So soll sich aus strukturtheoretischer Perspektive die Lehrkraft in der Universität »dem fremden Anderen im Eigenen zuwenden« (Helsper, 2018, S. 131) und sich einer »expliziten Reflexion des Impliziten« (ebd., S. 132) öffnen können, damit sich prospektiv »der professionelle Lehrer gewissermaßen selbst einen Stachel ins Fleisch der eigenen Praxis [pflanzt, MK], der das reflexionslose Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert« (Helsper, 2001, S. 12). Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive klingt das ähnlich. Dort geht es in der Tendenz ebenfalls um die individuelle *Entmachtung unbewusster handlungsleitender Tendenzen* (Datler et al., 1992), um die individuelle Aneignung einer »analytischer Haltung« (Hirblinger, 2011, S. 20), um die »Kompetenz zur Selbstwahrnehmung« (Rauh, 2022b, S. 223) oder etwa um die Aneignung des Szenische Verstehens als »Handlungskompetenz« (Würker, 2022, S. 39) oder persönliche »Haltung [...] die ganz praktisch essenziell« ist (Würker, 2012, S. 2). Empirisch bestätigt liegt diese Einschätzung bei Margit Datler vor. Sie hat in einer Analyse der schulbezogenen Publikationen im *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 2012 herausgearbeitet, dass sich Forschende dort in überwältigender Mehrheit mit der inneren Welt der Fachkräfte auseinandersetzen und in der Reflexion derselben die Kernkompetenz entsprechend geschulter Lehrkräfte verorten (Datler, 2012, S. 187ff.). Vernachlässigt scheint uns in der Diskussion in beiden Strängen folglich, dass sich individuelle

Fähigkeiten, Haltungen und Kompetenzen nicht einfach vom Individuum von einem Feld (Universität) bruchlos in ein anderes Feld (Schule/Unterricht) übertragen lassen. Sie lassen sich nicht stabil auf Vorrat anlegen. So verstanden kann die Frage nach den reflektierenden Praktiker:innen weder bei den einzelnen Lehramtsstudierenden (dem Individuum) noch den universitären Reflexionsräumen (dem Feld) stehen bleiben. Die praktisch-konkrete Rahmung der Lehrkräfte, das »artifizielle Sondermilieu« Schule (Füstenau, 1964, S. 71, zit. n. Hierdeis & Würker, 2022, S. 66) müsste in der Diskussion folglich stärker berücksichtigt werden.

Reflexionsräume entstehen, halten und zerfallen als soziale und zugleich innerpsychische Gebilde in Feldern, in denen Individuen ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Haltungen zur Entfaltung bringen können. Obgleich auch zur Frage der Reflexion unter den Bedingungen des Feldes Schule einige Arbeiten aus psychoanalytischer Perspektive vorliegen (Hirblinger, 2011; Clos, 1992; Neidhardt, 1977; Reiser, 2016) empfiehlt sich hier ein Blick auf die vor allem strukturtheoretisch orientierte empirische Schulentwicklungsforschung (zum Überblick siehe Bastian & Combe, 2002; Idel et al., 2022). Präzise nachzulesen sind dort Schulversuche, die darauf zielen, die Entwicklung von Reflexionsräumen und Reflexionsprozessen systematisch mit Prozessen der Schulentwicklung zusammenzudenken. »Professionalisierung ist hier immer Professionalisierung im sozialen Kontext einer einzelnen Schule mit ihren Akteursgruppen und Möglichkeiten, über eigene berufliche Erfahrungen kommunizieren zu können. Sie ist der Kern der Entwicklung beruflicher Kompetenz« (Bastian & Combe, 2002, S. 424). Dass ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick in diese Richtung auf Wohlwollen treffen dürfte, ist anzunehmen, wenn es Idel et al. ernst damit meinen, wenn sie für die Schulentwicklungsforschung schreiben: »Ein komplexeres Verständnis von Reflexion und Reflexivität würde – so unsere These – zu weiterführenden Erkenntnissen in der Analyse von Schulentwicklungsprozessen führen« (Idel et al., 2022, S. 227).

6 Abschließende Gedanken

Im Beitrag haben wir nachzuzeichnen versucht, dass dieses Verständnis mit Lorenzers Symbolisierungstheorie und ihrer Rezeption im selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurs der Psychoanalytischen Pädagogik zu haben ist. Abschließen wollen wir unseren Beitrag mit der Bearbeitung der Frage, warum dieses Angebot seit Jahrzehnten fast gänzlich ungenutzt bleibt. Warum wirkt die Psychoanalyti-

sche Pädagogik im Mainstream des selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses wie ein verdrängtes Narrativ?

Für dieses Phänomen der Nicht-Beachtung oder nur verschämt-versteckten Bezugnahme auf psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Wissensbestände lassen sich u. E. fünf (selbst)reflexive Verstehensangebote herleiten. Als Reflexionsanlass verstanden, schließen wir unseren Beitrag mit ihrer Darstellung ab:

1. Die psychoanalytischen Wissensbestände sind auch dort, wo sie mit dem Anspruch formuliert sind, sich an Dritte zu wenden, in aller Regel im Vokabular der Psychoanalyse verfasst. Ergo bleiben sie auch dort auf eine bestimmte Sprachgemeinschaft zugeschnitten. Das erzeugt einen (Selbst-)Ausschluss. Die kleinianische Vorstellung einer bösen Brust etwa, die ausgestoßen werden muss, oder die bionische Vorstellung einer Alpha-Funktion oder eines Beta-Schirms, sind voraussetzungslos und machen das Weiterlesen sicher nicht allen schmackhaft, die zur Relationierung von Biografie und Professionalität und/oder zu Reflexion und Reflexivität arbeiten. Rauh (2022a, S. 208) spricht hierzu passend von einem »selbstgefällig propagiertem Dissidententum« (ebd.), von dem eine echte Gefahr für die disziplinäre Zukunft der Psychoanalytischen Pädagogik ausgehe.
2. Die zahlreichen psychoanalytisch-pädagogischen Arbeiten zur pädagogischen Professionalisierung sind meist in Publikationsorganen der eigenen Subdisziplin veröffentlicht und übertreten den Kreis der ohnehin Überzeugten selten. Und auch für die ohnehin Überzeugten und im Vokabular der Psychoanalyse Geschulten sind die psychoanalytisch pädagogischen Konzeptionen des Lehrkräftehandelns bspw. als *Übertragungskommunikat* (Hirblinger, 2011) nicht gerade voraussetzungslos. So umfasst das Kapitel zur Begriffsklärung von Heiner Hirblingers Monografie *Unterrichtskultur. Band 2: Didaktik als Dramaturgie im symbolischen Raum* bspw. annähernd 100 Seiten (Hierdeis, 2011).
3. Wenn für eine breitere und tiefergehende Berücksichtigung psychoanalytisch-pädagogischer Wissensbestände plädiert wird, ist damit die Forderung einer Öffnung des Diskurses für die »Rede vom Unbewussten in Schule und Unterricht« (ebd., S. 344) verbunden. Sich ernsthaft auf eine Rede vom Unbewussten einzulassen, ist nicht nur kognitiv eine Herausforderung, sondern per Definitionem auch eine emotional ungemütliche: verlangt wird eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Infantilen, dem Perversen, dem Lächerlichen, das auch vor der Lehrkraft und den zu ihr Forschenden nicht Halt macht.

4. Während die Begriffe Antinomie, Kontingenz, Ungewissheit und Paradoxie im Mainstream des Professionalisierungsdiskurses längst Eingang gefunden haben, scheint es doch noch ein weiter und ganz anderer Schritt, diese Begriffe auch in die Person der Lehrkraft mithin in die eigene Person zu legen. Der damit verbundene Widerstand könnte die (womöglich) vorschnelle Verortung der Komplexität von Bildungsprozessen in die Triade Lehrkraft, Schüler:in und Gegenstand (s. o.) auch in grundsätzlich differenzierten Publikationen erklären. Strukturelle Antinomien ohne die Thematisierung innerer Tabus und Widersprüche lassen sich zudem auch in Richtung pädagogischer Praxis deutlich leichter kommunizieren.
5. Last but not least setzte sich im Mainstream des (selbst-)reflexiven Professionalisierungsdiskurses die (selbst-)reflexive Arbeit am fremden Fall durch (Ellinger & Schott-Leser, 2019), u. a. mit dem Argument, so eine Therapeutisierung der Lehrkräftebildung vermeiden zu können. Eine psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Reflexionsarbeit baut allerdings fast immer auf der Arbeit am *eigenen* Fall auf. Sie ist somit (vielleicht nicht unberechtigt) verdächtig, im Fahrwasser der Therapeutisierung unreflektiert mitzuschwimmen.

Literatur

- Amling, S. (2019). Lehrerhabitus und Lernen der Lehrkräfte – Eine Diskussion empirischer Studien und konzeptioneller Überlegungen. In R. T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 127–146). Julius Klinkhardt.
- Bastian, J. & Combe, A. (2002). Unterrichtsentwicklung als Kunst der Trennungen und Rekontextualisierung des Gewohnten. In A. Combe, W. Helsper & G. Breidenstein (Hrsg.), *Forum qualitative Schulforschung 2*. Opladen.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>
- Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12(3), 293–304. <https://doi.org/10.1080/13691450902945215>
- Clos, R. (1992). Wer braucht eine Monsterschule? In H. Reiser & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Wer braucht Erziehung? Impulse der psychoanalytischen Pädagogik* (3. Aufl., S. 19–38). Matthias-Grünwald-Verlag.
- Combe, A., Keller-Schneider, M. & Paseka, A. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Unge-*

- wisshheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–79). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Combe, A. & Gebhard, U. (2019). Irritation, Erfahrung und Verstehen. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 133–158). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>
- Datler, M. (2012). *Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie*. Psychosozial-Verlag.
- Datler, W., Tebbich, H. & Petrik, R. (1992). Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. In V. Fröglisch & R. Göppel (Hrsg.), *Sehen, Einfühlen, Verstehen: Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 164–191). Königshausen und Neumann.
- Dlugosch, A. & Kratz, M. (2022). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. *Pädagogische Rundschau*, 76(5), 501–513.
- Ellinger, S. & Schott-Leser, H. (2019). *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis: Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Barbara Budrich.
- Finger-Trescher, U. (2022). Die Frankfurter Schule der Psychoanalytischen Pädagogik und die »Achse Frankfurt-Wien«. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis: Festschrift für Wilfried Datler* (S. 61–73). Springer VS.
- Fürstenau, P. (1964). Zur Psychoanalyse in der Schule als Institution. *Das Argument*, 6, 65–78.
- Gerspach, M. (2016). Aloys Leber als akademischer Lehrer und Neubegründer der Psychoanalytischen Pädagogik – zu Leben und Werk. In B. Ahrbeck, M. Dörr, R. Göppel, H. Krebs & M. Winger (Hrsg.), *Innere und äußere Grenzen. Psychische Strukturbildung als pädagogische Aufgabe. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 24* (S. 162–183). Psychosozial-Verlag.
- Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Kohlhammer.
- Gerspach, M., Eggert-Schmid Noerr, A., Naumann, T. & Nierreiter, L. (2014). *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis*. Kohlhammer.
- Göppel, R., Hirblinger, H. & Würker, A. (2010). *Schule als Bildungsort und emotionaler Raum. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur*. Barbara Budrich.
- Hauser, B. & Wyss, C. (2021). Mythos Reflexion. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 7–11.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Hierdeis, H. (2006). *Erzählen. Psychoanalytische Reflexionen*. Lit-Verlag.

- Hierdeis, H. (2009). Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität – Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck am 26.10.09. <https://docplayer.org/10800293-Helmwart-hierdeis-1-annaeherung.html>
- Hierdeis, H. (2011). Rezension zu Heiner Hirblinger: Unterrichtskultur. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(3), 584–587.
- Hierdeis, H. (2021). Erinnern und Erzählen. Skizzen zum Umgang mit Erzählter Schulgeschichte. In B. Ahrbeck, M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.), *Jugendkriminalität. Delinquenz verstehen, pädagogisch intervenieren* (S. 197–208). Psychosozial-Verlag.
- Hierdeis, H. & Würker, A. (2022). Psychoanalytische Pädagogik in der Schule. In dies. (Hrsg.), *Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik. Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten* (S. 65–84). Psychosozial-Verlag.
- Hirblinger, H. (1990). Die Gegenübertragung im Unterricht. In H.-G. Trescher & C. Büttner (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* (S. 7–26). Matthias-Grünwald-Verlag.
- Hirblinger, H. (2011). *Unterrichtskultur*. Psychosozial-Verlag.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016). Lehrpersonen als »kreative Subjekte«. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 278–295). Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B. & Martens, M. (2022). Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 226–241). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25412>
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A. & Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In dies. (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 25* (S. 11–38). Psychosozial-Verlag.
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S. & Schierz, M. (2019). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1), 73–36. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 9–23). Julius Klinkhardt.
- Kratz, M. (2022). Sprachsymbolisierung als transformativer Bildungsprozess. Alfred Lorenzers Angebot an den erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs. In M. Dörr, G. Schmid Noerr & A. Würker (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 185–196). Beltz Juventa.
- Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6(2), 147–158.

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kuorelahti, M., Virtanen, T. & Chilla, S. (2015). Auch Lehrkräfte benötigen Unterstützung im Inklusiven Unterricht! Professional Agency und die Professionalisierung von Lehrkräften in der Inklusion. *VHN*, 85(1), 25–35. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2016.art03d>
- Leber, A. (1972). Psychoanalytische Reflexion – ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialer Arbeit. In A. Leber & H. Reiser (Hrsg.), *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe* (S. 13–51). Luchterhand.
- Leber, A. (1985). Wie wird man Psychoanalytischer Pädagoge? In G. Bittner & C. Erthel (Hrsg.), *Psychoanalyse und Pädagogik* (S. 151–166). Königshausen und Neumann.
- Lorenzer, A. & Orban, P. (1978). Transitional objects and phenomena: »Socialization and symbolization«. In S. Grolnick, L. Barkin & W. Muensterberger (Hrsg.), *Between reality and fantasy* (S. 471–82). Jason Aronson.
- Müller, B., Krebs, H. & Finger-Trescher, U. (2002). Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. In U. Finger-Trescher, H. Krebs & J. Gstach, (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13* (S. 9–26). Psychosozial-Verlag.
- Naumann, T.M. (2014). Notizen zur Anwendung der Gruppenanalyse in der Hochschulbildung. Seminararbeit, Praxisreflexion und Selbsterfahrung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 53–74). Kohlhammer.
- Neidhardt, W. (1977). *Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln*. Juventa.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdiaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF)*, 11(3), 459–474.
- Rae, T., Cowell, N. & Field, L. (2017). Supporting teachers' well-being in the context of schools for children with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(3), 200–218. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1331969>
- Rauh, B. (2022a). Diskursformationen pädagogischer Psychoanalyse in der Spätmoderne. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 191–214). Springer Fachmedien.
- Rauh, B. (2022b). Szenisches Verstehen – die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 211–230). Psychosozial-Verlag.
- Reiser, H. (2016). Psychodynamische Aspekte von Leistungsstörungen im Schulfach Mathematik. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 79–93). Klinkhardt.
- Sander, T. (2014). Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In

- T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 9–36). Springer VS.
- Schiek, G. (1997). Selbstreflexion. In H. Hierdeis & T. Hug (Hrsg.), *Taschenbuch der Pädagogik* (5. Aufl., S. 1311–1319). Schneider.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 57* (S. 202–224). Beltz.
- Trescher, H.-G. (1985). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Matthias-Grünewald-Verlag.
- Vogel, D. (2019). *Habitusreflexive Beratung im Kontext von Schule. Ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Springer Fachmedien.
- Völter, B. (2018). Biographie und Professionen. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuidor, (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 473–484). Springer.
- Walter, H.-J. (1991a). Die Erzählgruppe – eine psychoanalytische Methode. In T. Hug (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft als Lebensform* (S. 156–170). Österreichischer Studienverlag.
- Walter, H.-J. (1991b). »Sprache« und »Interaktion« – eine Auseinandersetzung mit Alfred Lorenzer. *texte. psychoanalyse. ästhetik. kulturkritik*, 11, 347–397.
- Wernet, A. (2006). Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. In J. Kade, C. Lüders, F.O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Waxmann.
- Winnicott, D. (1965). *Reifungsprozesse und förderliche Umwelt*. Kindler.
- Würker, A. (2006). *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Würker, A. (2012). Szenisches Verstehen. Alfred Lorenzers Konzeption psychoanalytischer Hermeneutik. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/11841-szenisches-verstehen-alfred-lorenzers-konzeption-psychoanalytischer-hermeneutik.html
- Würker, A. (2022). (K)ein distanzierter Blick auf pädagogische Praxis. Überlegungen zur Bedeutung des szenischen Verstehens von Fallschilderungen für die Bildung einer psychoanalytisch-pädagogischen Handlungskompetenz. *Zeitschrift Menschen*, 45(2), 39–48.

Spaces of reflection as social entities

Summary: In this article, we mediate between two subdisciplinary strands of the biographical-self-reflexive discourse of professionalization in teacher education: the structural-theoretical approach along the line of Ulrich Oevermann and the approach of Psychoanalytic Pedagogy in the line of Alfred Lorenzer. Thereby the category of the teacher's habitus and their associated metaphor of the *space* of reflection as possible points of connection for a mediation will be elaborated. On this basis, the discussion will focus on the fact that inner-psychic-, social- and in-

stitution-related processes of professionalization can be specified with reference to psychoanalytic knowledge. In particular, if they are connected with questions of reflection and reflexivity.

Keywords: biography, teacher education, professional development, reflexivity, reflection, Alfred Lorenzer, psychoanalytic pedagogy

Biografische Notizen

Marian Kratz, Dr. phil., Dipl.-Soz.-Arb., ist Akademischer Rat an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Seine Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen im Bereich psychoanalytischer und sozialpsychologischer Geschlechter- und Kulturforschung sowie der Professionalisierungsforschung.

David Zimmermann, Prof. Dr., ist Lehrstuhlinhaber und Abteilungsleiter für Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine fachlichen Schwerpunkte sind: pädagogische Interaktion, Trauma/Traumapädagogik, Psychoanalytische Pädagogik und Fallverstehen.

Kontakt

Marian Kratz

E-Mail: m.kratz@rptu.de

David Zimmermann

E-Mail: david.zimmermann@hu-berlin.de

Literatur, Lesen, Verstehen

Alfred Lorenzers Impulse für eine psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz

Moritz Heß & Achim Würker

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 141–168

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-141>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Im Dialog reflektieren der (zum Zeitpunkt des Gesprächs noch) Student der Sonderpädagogik und der Studiendirektor im Ruhestand ihre Erfahrungen mit literarischen Texten, erläutern die sozialisatorische Bedeutung von Literaturrezeption und erforschen den Stellenwert, den Literaturinterpretation in pädagogischen Qualifikationsprozessen gewinnen kann. Dabei nehmen sie auf ihre konkrete Praxis mit Interpretationsgruppen in Universität und Schule ebenso Bezug wie auf theoretische Fachliteratur, die diese Praxis untermalt. So kommen z. B. Textbezüge zu Dilthey und Gadamer, Rieger-Ladich, Fonagy oder Lorenzer ins Gespräch. Durch das Beispiel einer Interpretationsdiskussion wird veranschaulicht, wie bewusstseinsferne Lebensentwürfe in der Auseinandersetzung mit den Wirkungen eines kurzen Kafka-Textes fassbar werden und wie Erfahrungen in der Gruppendiskussion dazu beitragen können, in der späteren pädagogischen Praxis Offenheit zu wahren und förderlicher zu handeln.

Schlüsselwörter: Literaturinterpretation, Szenisches Verstehen, Lehrkräftebildung, Psychoanalytische Pädagogik

1 Prolog: Kontext, Interesse und Perspektive

Ausgangspunkt der Entstehung des vorliegenden Textes war ein eher informeller Austausch über Tiefenhermeneutische Literaturinterpretation und ihre Relevanz für Qualifizierungsprozesse als Mailwechsel zwischen den beiden Autoren. Anlässlich des einhundertsten Geburtstags von Alfred Lorenzer bot sich die Gelegenheit, den begonnenen Dialog als Beitrag zu einer Vorlesungsreihe an der Goethe-

Universität Frankfurt auszuarbeiten. Die Konzeption dieser Reihe sah Tandem-Vorlesungen von etablierten und jüngeren Wissenschaftler/innen vor. Wir gestalteten unseren Beitrag als vorgetragenen Dialog, wobei die Themenvorgabe die Konzentration auf Lorenzers Schriften zu Symbolisierung und Literatur bewirkte. Für die vorliegende Publikation entschieden wir, den Charakter eines mündlichen Wechselgesprächs beizubehalten, weil wir es – Gadamer in seiner Wertschätzung des Gesprächs folgend (vgl. Gadamer, 1965) – reizvoll fanden, auf diese Weise eine spezifisch hermeneutische Erkenntnisweise zu verdeutlichen: Das Wir, zu dem der Dialog zusammenführt, zeichnet sich durch inhaltliche Differenzen und Übereinstimmungen aus; Erkenntnis entwickelt sich in hermeneutischen Zirkelbewegungen, in denen immer wieder Übereinstimmungen mit dem zunächst Fremden gesucht und Annäherungen gefunden werden, bevor eine nächste Frage, eine nächste Problematisierung die Erkenntnissuche erneut in Bewegung setzt. Der Generationenunterschied bringt dabei ein Wesensmerkmal von Bildung zur Geltung und appelliert an ein weiteres zentrales Moment des Gesprächs im Sinne Gadamers: Die Offenheit dem Fremden gegenüber, die gegenseitige Unterstellung, dass die Position des Anderen immer die angemessene sein könnte (vgl. ebd., S. 363). Das widerspricht dem Klischee, dass eine Hierarchisierung der Positionen zugunsten des Wissenden bzw. Erfahreneren und somit einseitige »Belehrung« notwendige Folgen des Generationenunterschieds wären. In der Perspektive der Hermeneutik ist nämlich Unterschiedlichkeit eine Voraussetzung dafür, dass sich im Austausch eine Horizonterweiterung entfalten kann: Ins Gespräch kommen ein Alter, der sich über Jahrzehnte mit Literaturinterpretation beschäftigt hat, und ein Junger, der seit vergleichsweise kurzer Zeit Wissen und Erfahrung auf diesem Feld erwirbt. Ausgangspunkt ist das Interesse des Jüngeren, im Austausch mit einem Experten Fragen zu klären, die sich ihm im Zusammenhang mit der Tiefenhermeneutik stellen. Dass dadurch auch der Ältere zur Auseinandersetzung mit ihm noch recht neuen wissenschaftlichen Entwicklungen gebracht wird, zeigt sich am Beispiel der Mentalisierungstheorie. So sind beide angehalten, die Überzeugungskraft der eigenen argumentativen Positionen zu überprüfen; sie lassen sich herausfordern, Neues zu erwägen. Interesse also von beiden Seiten, jedoch altersspezifisch unterschiedlich nuanciert. Das kommunikative Zusammenspiel kreist inhaltlich um die sozialisatorische Bedeutung von Literatur – genauer um die Frage: Welche Bedeutung kann die, über die einfache Rezeption hinausgehende, tiefenhermeneutisch orientierte Interpretation für die beteiligten Subjekte ganz allgemein sowie im Besonderen für angehende Pädagog/innen erlangen?

Lassen wir, bevor wir zum eigentlichen Dialog übergehen, Lorenzer zu Wort kommen, um den theoretischen Rahmen anzudeuten, in dem sich unsere Über-

legungen zur spezifischen Wirkungsweise der Beschäftigung mit literarischen Texten und deren Nutzen für pädagogisch Handelnde bewegen:

»Gegenstand der tiefenhermeneutischen Untersuchung sind zwar wie in der Psychoanalyse bewußte und unbewußte Verhaltensformeln, d.h. Interaktionsformen, [...]. Ihre analytische Bewußtmachung ist im Falle der Literatur aber ein pointiert kollektives Problem, nicht Sache der individuellen Lebensauseinandersetzung [...]. Adressat der tiefenhermeneutischen Interpretation ist nicht der Autor [...], sondern der Leser [...], nicht vordringlich die infantile Bildungsgeschichte [...], sondern der Sozialzusammenhang erwachsener Individuen« (Lorenzer, 1981a, S. 172).

»So wie die therapeutische Interpretation das »Zusammenspiel« mit dem Patienten voraussetzt (und dieses und nichts anderes interpretiert) [...], ebenso müssen Leser und Interpret eine Einheit bilden: Der Interpret deutet nicht den Text, sondern seine Leseerfahrung« (Lorenzer, 2006, S. 199).

»Der Text ist als Symbolgefüge zu respektieren; er ist als Vermittlung einander widerstrebender Impulse aus zwei eigenständigen Ordnungssystemen zu lesen. Die eine Ordnung ist bewußtseinsfähig, sie ist Bewußtsein, sie bestimmt den manifesten Textsinn. Die andere Ordnung ist das Unbewußte, die im latenten Textsinn zum Vorschein kommt. Der Text ist die Einheit beider. Oder genauer ausgedrückt: Am Text ist die Einheit beider Sinnebenen festgemacht. Das Symbol ist der Doppelsinn« (Lorenzer, 1986, S. 57f.).

2 Dialog: Alfred Lorenzers Impulse für eine psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz

Achim Würker (AW): In unserem schriftlichen Austausch war meine erste Frage an dich: Wie bist du auf das Thema der Bedeutung von Literatur für Pädagog/innen gekommen?

Moritz Heß (MH): Veranlasst durch deine Frage habe ich versucht, mir meine Lust am wissenschaftlichen Forschen insgesamt und meine Neugier im Hinblick auf unser Vortragsthema der Bereicherung pädagogischen Handelns durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Speziellen vor Augen zu führen. Zwei Dinge spielen da vor allem eine bedeutende Rolle, wobei mir bemerkenswert erscheint, wie lange die Ereignisse und Entwicklungen zurückliegen, die ich rückblickend mit meinem aktuellen

Erkenntnisinteresse in Verbindung bringe. Der Zusammenhang mit deiner Frage bleibt vielleicht zunächst etwas im Unklaren – ich werde gleich versuchen, das Ganze einzuordnen:

Der erste Aspekt, der mir ohne längeres Nachdenken einfiel, war die Lust am Forschen und Experimentieren. Ich muss in der ersten Klasse gewesen sein, als ich mit meinem besten Grundschulfreund einen Forscherclub gründete. Wir blieben bis zuletzt zu zweit, was uns allerdings nicht vom Forschen abgehalten hat. Auch in einem Detektivclub war ich Mitglied, auch hier gab es neben mir nur eine weitere Detektivin, die noch heute zu meinen besten Freundinnen zählt. Ich verbinde damit diese kindliche Neugier, einen Hang, dem Mysteriösen, Geheimnisvollen und Rätselhaften auf den Grund gehen zu wollen.

Der zweite Aspekt bezieht sich ganz direkt aufs Lesen. Einige meiner schönsten Kindheitserinnerungen sind ans Vorgelesen-Bekommen beim Zubettgehen geknüpft: Ich erinnere mich an Geborgenheit und das begleitete Eintauchen in aufregende, fremde Welten. Angefangen bei *Pettersson und Findus* von Sven Nordqvist, über Cornelia Funkes *Herr der Diebe*, bis hin zu *Harry Potter* von Joanne K. Rowling. Als ich dann selbst lesen konnte, wurde das stille und zurückgezogene Lesen zu einem wichtigen Teil meiner Jugend. Hier muss ich z. B. an Christopher Paolinis *Eragon* denken: ein großartiger Fantasyroman, bei dem es sich wirklich so anfühlte, als hätte ich durch das Papier hindurch eine telepathische Verbindung zu diesem riesigen Drachen.

All das: die kindliche Neugier, der Reiz des Geheimnisvollen, das Erkunden des Fremden und Neuen, erscheint mir heute als Essenz des Pädagogischen – und zwar auf beiden Seiten: Aufseiten der Schüler/innen ist es im Idealfall Antrieb des Lernens und wird optimaler Weise aufgegriffen und gesteigert oder zumindest aufrechterhalten und genutzt und nicht unterdrückt oder gar sanktioniert, wenn sich das Interesse zufällig gerade nicht auf die curricular oder in der Unterrichtsplanung vorgesehene »Sache« richtet. Aufseiten der Pädagog/innen, ob an Universitäten oder Schulen, können die erwähnten Phänomene gleichermaßen zur intrinsisch motivierten Erkundung pädagogisch bedeutsamer Gegenstände und Sachverhalte sowie zur ehrlich interessierten Auseinandersetzung mit sich selbst und Anderen, allem voran den jungen Menschen, bewegen.

Wie steht es mit deinen literarischen Erfahrungen?

AW: Für mich war Karl May der Einstieg in die Literatur, danach kamen triviale Krimis und erst spät in der Oberstufe einige wenige Texte der sog.

hohen Literatur, angeregt durch den Deutschunterricht. Da wurde z. B. Max Frischs *Homo faber* bedeutsam, über den ich später einmal ein kleines Büchlein verfasst habe. Aber ich kann nur unterstützen, was du sagst: Literatur ist wirklich das, was man abstrakt eine Sozialisationsagentur nennen könnte. Es ist – darauf verweist schon Freud – die Fortsetzung des kindlichen Spiels und die Ausbildung von Fantasie über den privaten Tagtraum hinaus. Sofern wir vorgelesen bekommen oder selbst lesen, versetzen wir uns in eine andere Welt, eine Alternative zu unserer realen Alltags- und Erfahrungswelt. Wir erweitern unseren Horizont und lernen Persönlichkeiten und deren Gefühls- und Gedankenwelt kennen. Das war bei Karl May und ist auch bei *Harry Potter* natürlich nicht so inspirierend, weil sie doch eher den Tagträumen in ihrer primären Wunscherfüllungsdynamik nachgebildet sind. Aber auch diese triviale Form der Literatur ist nicht ganz belanglos: sie stützt uns, hilft uns über unsere Fragilität hinweg, liefert Fluchtmöglichkeiten aus überfordernden Konfliktsituationen und schützt vor Ängsten. Im Zusammenhang mit Märchen hat das Bettelheim (1993) unter dem Motto »Kinder brauchen Märchen« gefasst. Aber neben diesem »Schutzaspekt« bieten literarische Texte die Chance, den eigenen Horizont zu erweitern, womit wir wieder beim Thema sind, was es uns als Pädagogen nützen kann, uns mit Literatur zu beschäftigen.

Wie entwickelte sich dein Interesse an Literatur weiter?

MH: Das hängt eng damit zusammen, wie ich als Student zur Frage nach den pädagogischen Potenzialen ästhetischer Werke gekommen bin. Vor allem meine Leseerfahrungen mit einer bestimmten Gruppe literarischer Texte. Diese Texte verbinden ihre Anschlussfähigkeit an solche Themen, Fragen und Überlegungen, die mir sonst eher aus dem Lehramtsstudium bekannt waren; man könnte auch sagen: die pädagogische oder sonderpädagogische Relevanz ihrer Inhalte.

Die ersten dieser Werke sind mir im Rahmen meines Fachstudiums Französisch begegnet. Zuallererst erinnere ich mich da an Edouard Louis' *En finir avec Eddy Bellegueule* (dt. *Das Ende von Eddy*). Aus meiner Sicht ist das ein passendes Beispiel, um einmal zu zeigen, was beim Lesen und teilweise noch lange danach in mir vorgegangen ist. Das an mir zu beobachten, hat mich schließlich zu der Vermutung geführt, anderen in meiner Situation könnten diese und ähnliche Lektüren ebenfalls helfen, sich der Zielgruppe und den Herausforderungen der bevorstehenden pädagogischen Arbeit gedanklich und emotional anzunähern, ohne unter dem Handlungs- und Entscheidungsdruck der Praxis zu stehen und ohne einer

Prüfungs- und Effizienzlogik des Studiums zu unterliegen. Die Situation, in der ich mich zum Zeitpunkt meiner Begegnung mit *Eddy Bellegueule* befand, war die eines künftigen Lehrers bzw. Sonderpädagogen im Studium, der sich einerseits mehr qualitative Praxiserfahrung wünscht, andererseits die nächste Gelegenheit dazu in Form des sagemuwobenen Referendariats fürchtet.

Ich schwankte also zwischen dem Wunsch nach praktischem Tätigsein einerseits und der Angst vorm Praxiscrash, vor Überforderung und Versagen andererseits. Hinzu kam die Distanz, die ich zwischen meinem Herkunftsmilieu und dem vieler meiner künftigen Schüler/innen sowie damit verbunden zwischen meinem Erfahrungshorizont und dem ihren befürchtete. Wird es mir gelingen, Verständnis für ihre Lebenslagen aufzubringen, um angemessen mit ihnen umzugehen? Werde ich mit ihrem Erleben und dem daraus resultierenden Verhalten zurechtkommen? Werden sie mich ernstnehmen, obwohl ich vieles von dem, was ihr jeweiliges Leben prägt, aus meinem eigenen Leben nicht kenne? Wir könnten diese gedankliche Beschäftigung als »Probearbeiten« bezeichnen (vgl. etwa Leber, 1972, S. 23) und finden die damit verknüpfte Vorstellung nicht nur in psychoanalytisch-pädagogischen Diskursen im engeren Sinne:

Auch biografieorientierte und strukturtheoretische Positionen im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs sind daran anschlussfähig (vgl. etwa Dlugosch, 2016; Helsper, 2021; Kratz, 2024).

Bevor ich näher auf den angesprochenen Roman eingehe: Wie war das bei dir? Wie hat sich deine Beziehung zur Literatur weiterentwickelt und wie kam dann der Bezug zum Thema der Literatur in der Pädagogik zustande?

AW: Ich bin zunächst früher lieber ins Kino gegangen als zu lesen, bin insofern nicht sonderlich literarisch gebildet. Ich habe später aber – wie erwähnt – in der Oberstufe einen guten Literaturunterricht genossen, der mein Interesse geweckt hat, sodass ich neben Politik auch Germanistik studiert habe. Dann habe ich bei Alfred Lorenzer Seminare über tiefenhermeneutische Literaturinterpretation besucht und bei ihm nach meinem Staatsexamen promoviert. Neben meinem Beruf als Deutschlehrer habe ich, soweit das meine berufliche Belastung zuließ, weiterhin an Literaturinterpretationen gearbeitet. Dann kam eine Abordnung an die TU-Darmstadt zur Lehrerbildung, und da begann ich, mich mit psychoanalytischer Pädagogik zu beschäftigen. In den letzten zehn, fünfzehn Jahren sind die beiden Themen »Tiefenhermeneutische Literaturinterpretation« und »Psychoanalytische

Pädagogik« dann immer wieder miteinander in Berührung gekommen, so dass es mich sofort begeistert hat, als ich hörte, dass du dich als Student mit dieser Verknüpfung beschäftigst. Vielleicht passt das ja zu deiner Erfahrung mit dem erwähnten Werk?

MH: Ziemlich gut sogar! *En finir avec Eddy Bellegueule* ist eine Autosoziobiografie, also ein Werk, das das Leben des Autors aus dessen eigener Sicht erzählt und dabei die gesellschaftlichen Bedingungen der persönlichen Entwicklung in den Blick nimmt. Im Falle von Eddy Bellegueule ist da ein Junge, der in einer strukturell benachteiligten ländlichen Region Frankreichs aufwächst und dessen Kindheit von materieller Armut, Alkoholismus und familiärer Gewalt geprägt ist. Spätestens mit beginnender Jugend spielt zudem die Entdeckung der eigenen Homosexualität eine tragende Rolle, insbesondere in Konfrontation mit den heteronormativen und geschlechterstereotypen Ansichten, die neben Fremden- und Bildungsfeindlichkeit das elterliche – v. a. aber das väterliche – Mindset bestimmen.

Da lässt sich vielleicht schon erahnen, was während des Lesens in mir vorgegangen ist: Ich hatte in Eddy Bellegueule jemanden gefunden, der – ganz im Unterschied zu mir – vieles mit einem beträchtlichen Teil meiner künftigen Schülerschaft teilt. Ich hatte sehr intime Einblicke erhalten in persönliche Erlebnisse, in schmerzliche Erfahrungen und kindliche Ängste. So konnte ich mich »szenisch verwickeln lassen«, die »Bühne« zumindest einmal imaginativ »selbst betreten« (vgl. Lorenzer, 1974, S. 138), ohne es *tatsächlich* zu tun. Dabei durfte ich mitverfolgen, wie dem jugendlichen Eddy trotz alledem das gelang, was gemeinhin als Bildungsaufstieg bezeichnet wird. Wobei eine besonders wichtige Erkenntnis darin besteht, dass es sich bei Edouard Louis um einen absoluten Ausnahmefall handelt: In Frankreich, ähnlich wie in Deutschland, werden gesellschaftliche Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung deutlich häufiger reproduziert als überwunden (vgl. Möller et al., 2020; Butterwegge, 2020). Die Leseerfahrung hat mich motiviert, dazu beizutragen, dass solche Ausnahmen wahrscheinlicher werden.

AW: Bevor ich dir meine zweite Frage stelle, ganz kurz: Was du darstellst, ist deshalb so wichtig, weil du gleich zwei Konflikt- und Spannungspunkte benennst, die dein Forschungsinteresse angetrieben haben: Erstens verweist du auf eine subjektive Ambivalenz: Da ist einerseits dein Wunsch, in die Praxis zu gehen und andererseits der befürchtete Praxiscrash, die Angst vor Überforderung und Versagen. Zweitens verweist du auf den

Lebenskonflikt der literarischen Figur bzw. des autobiografisch schreibenden Autors. Beide Male nennst du subjektive Konflikte, und damit befindest du dich im Zentrum des psychoanalytischen Anliegens, nämlich die Fokussierung innerer Konfliktspannungen. Und du deutest an, was dein Verständnis befördert: Zwei Szenarien treten zueinander in ein Verhältnis, das antizipierte zukünftige Szenarium des Praxiseintritts und das literarisch präsentierte des halb-fiktiven Helden. Beide Male geht es um die Spannung Individuum – Gesellschaft oder mit dem Titel meines Hoffmannbuchs gesagt, um das *Verhängnis der Wünsche* (1997) unter den Bedingungen bestimmter sozialer Verhältnisse. Der Zusammenhang von der künstlerisch-präsentativen literarischen Darstellung und deinen inneren Lebensentwürfen befördert deine Reflexionsmöglichkeiten. Damit bringst du einen wesentlichen Aspekt der Lorenzer'schen Tiefenhermeneutik zur Geltung.

Daran schließe ich meine zweite Frage an: Wie begreifst du Literatur und literarische Kommunikation allgemein?

- MH:** Ich beantworte das mal mit Terry Eagleton: »>Literatur< und >Unkraut< sind eher funktionale als ontologische Begriffe: sie sagen etwas darüber aus, was wir tun, aber nichts über das Wesen der Dinge« (Eagleton, 1997, S. 10). Ob ich also einem Einkaufszettel ästhetische Qualität oder tieferen Sinn beimesse, hängt viel mehr davon ab, in welchem Kontext er mir begegnet, als davon, welche Worte er enthält. Wird er mir in einem Roman präsentiert, veranlasst mich das vielleicht dazu, die Auswahl, die Reihenfolge, den Klang der notierten Waren genauer zu analysieren und das alles auf eine metaphorische Ebene hin zu überprüfen, weil ich eine mir noch verborgene Bedeutung vermute. Ganz anders, wenn ich ein Stück Papier mit exakt denselben Buchstaben auf meinem Küchentisch vorfinde. Derselbe Text ist dann kein literarischer mehr, weil ich ihn jetzt nicht mehr als solchen wahrnehme und entsprechend anders interpretiere.
- AW:** Deinen Hinweis auf Kontext und Wahrnehmungsperspektive finde ich sehr spannend und möchte ergänzen: Es ist auch bei einem Zugang, der sozusagen »kunstbewusst« ist, ein großer Unterschied, wie man den Gegenstand Kunst bzw. Kunstwerk begreift: ob ich als Kunsthistoriker Geschichte und Traditionen in den Blick nehme, ob ich als Ideologiekritiker nach unangemessenen Denkfiguren suche, ob ich einfach das Handwerkliche, die Form, anschauen möchte oder, und das ist die Lorenzer'sche Perspektive, ob ich das Kunstwerk als eine sinnliche Art der Symbolisierung auffasse und mich auf diese einlasse, um meinen Horizont in Richtung der unbe-

wussten Lebensentwürfe und Vorstellungen zu erweitern (vgl. Lorenzer, 2006).

MH: Gerade hast du mit Lorenzers Perspektive die Tiefenhermeneutische Interpretation angesprochen. Ich habe in diesem Zusammenhang kürzlich *Grenzgänge: Literatur und Unbewusstes* gelesen. Könntest du zu dieser Publikation etwas sagen?

AW: Das von dir erwähnte Buch, das ich mit Sigrid Scheifele und Martin Karlson (1999) geschrieben habe, versammelt im Wesentlichen Vorträge, die aus einer gemeinsam gestalteten Reihe im Literaturhaus Frankfurt stammen. Wir drei waren da noch ganz eng befasst mit dem, was wir bei Lorenzer gelernt hatten. In seinen Interpretationsseminaren haben wir buchstäblich am eigenen Leib erfahren können, was es bedeutet, sich literarische Szenen nicht distanziert anzuschauen, sondern sich in sie verstricken zu lassen. Unter seiner Moderation konnten wir Assoziationen und Irritationen artikulieren, und er war es oft, der die Fruchtbarkeit solcher Sammlungen durch eindrucksvolle Verknüpfungen demonstrierte. Er war es auch, der uns immer davon abhielt, rasch zu griffigen Deutungen Zuflucht zu nehmen, uns sozusagen vor der intimen Reflexion unseres eigenen Verhältnisses zum Text zu schützen. Ergebnisse dieser Arbeit an literarischen Texten vorzustellen, war damals unsere Absicht.

Mittlerweile wird die Tiefenhermeneutik – nahezu synonym: das »Szenische Verstehen« – nicht nur im Bereich der psychoanalytischen Literatur- und Kulturinterpretation berücksichtigt, sondern auch in der Pädagogik. In der Pädagogik gab es beginnend mit Aloys Leber und Hans-Georg Treischer eine wichtige Tradition der Lorenzer-Rezeption. Leider drohte sie um die Jahrtausendwende – soweit ich es auf Tagungen zum Beispiel der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DgFE wahrnahm – abzubauen. Tatsächlich gab es immer Fortsetzungen der Auseinandersetzung mit und der Nutzung von Lorenzer'schen Konzeptionen, beispielsweise durch Manfred Gerspach in Darmstadt bzw. jetzt in Frankfurt. In den letzten Jahren nehme ich geradezu eine Art Tiefenhermeneutik-Renaissance wahr. Zurück zu deinen Erfahrungen: Wie ist dir diese Tradition begegnet?

MH: Da ich mich erst seit vergleichsweise kurzer Zeit mit der Tiefenhermeneutik beschäftige, war bislang besonders die Hermeneutik im Sinne Wilhelm Diltheys (1900/1964) und später v. a. Hans-Georg Gadamers (1965) aufschlussreich. Ihr zufolge muss auf die Annahme einer linearkausalen Verursachung eines bestimmten Textverständnisses verzichtet werden. Auch von

der Autorintention als Hauptbedeutungsquelle des Kunstwerks ist konsequenterweise Abstand zu nehmen.

Vielmehr ist davon auszugehen, dass das Werk bestimmte Assoziationen, Erinnerungen und Vorstellungen hervorruft. Diese sind subjektiv geprägt, d.h. sie sind von den individuellen Vorerfahrungen, den Erwartungen und Vorurteilen des lesenden Subjektes abhängig, insgesamt also vom lebensweltlichen Hintergrund der Person. Man kann sich jetzt eine Pendelbewegung vorstellen zwischen dem Textverständnis aufseiten der Rezipientin oder des Rezipienten und der Textgestalt. Diese ist wiederum beeinflusst vom Verhältnis zwischen Textdetails und dem Textganzen. Die lesende Person gelangt schließlich zu ihrer Auffassung von der Bedeutung des Textes, und diese Suche ist prinzipiell unabschließbar.

Verschiedene Textverständnisse bzw. potenzielle Bedeutungen können sich in Teilen widersprechen und dennoch nebeneinander bestehen und gleichermaßen für sich Gültigkeit beanspruchen. Zentrale Kriterien für ihre Gültigkeit sind die Begründbarkeit ihrer Plausibilität anhand offenkundiger Textstrukturen sowie eine überindividuelle Nachvollziehbarkeit der dargelegten Interpretation. Es bleibt die »unhintergehbare Subjektivität« (vgl. etwa Jung, 2018).

Dazu passt ein Zitat von Markus Rieger-Ladich, der mir begegnet ist, bevor ich dann zur Tiefenhermeneutik und Lorenzers Kulturanalyse kam, von dessen Überlegungen ich dort aber einiges wiedererkannte. Er schreibt, »ein Kunstwerk verdanke sich [...] einer Kristallisation singulärer Erfahrungen. Somit sind diese Erfahrungen auch nicht völlig unzugänglich. Die Erfahrungsgehalte sind lediglich zu einer charakteristischen Form geronnen. Und als solche können sie von uns wieder aktualisiert werden. Wir müssen uns freilich darum bemühen und hermeneutische Anstrengungen unternehmen« (Rieger-Ladich, 2014, S. 354).

AW: Ich knüpfe mal an deine Erläuterung der hermeneutischen Perspektive an und möchte die Besonderheit der Tiefenhermeneutik darlegen. Was ich vorhin beschrieben habe an Erfahrungen in Lorenzers Seminaren, gründete ja auf der wohlabgewogenen Übernahme der psychoanalytischen Erkenntnisweise, wie sie zunächst als hermeneutischer Prozess in der Therapie praktiziert wurde. Da ist dein Hinweis auf Dilthey und Gadamer sehr triftig, weil sie die grundlegenden Vorgänge von Verstehensprozessen – in Abgrenzung von naturwissenschaftlich-erklärenden Zugängen – verdeutlicht haben. Es geht ihnen um die zirkelhafte Annäherung an fremde Sinnentwürfe. Das ist auch bei der Tiefenhermeneutik so, allerdings mit

bestimmten Besonderheiten, weil sich das Verstehen auf das Unbewusste bezieht. Da das Unbewusste aber qua definitionem dem Bewusstsein und der sprachlichen Reflexion entzogen ist, erscheint dies als ein Paradox, was sich aber aufklären lässt: Psychoanalytische Hermeneutik bezieht sich nicht auf die rationale und logische Sprachebene, sondern auf das, was sich abseits davon eher unwillkürlich szenisch-bildhaft ausdrückt. Der Analytiker/die Analytikerin nimmt den Text des Patienten/der Patientin mit gleichschwebender Aufmerksamkeit auf und konzentriert sich auf das, was in ihm als Bilder und szenische Vorstellungen aufsteigt, was er an averbalen und körpersprachlichen Mitteilungen z. B. bei Begrüßung und Abschied wahrnimmt sowie das, was durch den Klang der Stimme an sein Ohr dringt.

Und so müssen wir uns auch einstellen, wenn wir Literatur lesen bzw. wenn wir bspw. in Projekten qualitativer Sozialforschung oder (arbeitsbezogenen) Reflexionssitzungen reale Unterrichtsszenen oder deren Protokollierungen interpretieren wollen. Wir müssen uns verstricken und assoziativ Bilder in uns aufsteigen lassen, wir müssen uns irritieren lassen, müssen innere Szenen plastisch werden lassen und erkunden, wie wir darauf reagieren, um so zu ertasten, welche hintergründigen Bedeutungen im Spiel sind.

Ich komme zu meiner dritten Ausgangsfrage, die noch einmal das Pädagogische in den Mittelpunkt rückt: Worin siehst du die Relevanz der Arbeit an und mit Literatur für die Pädagogik?

MH: Ich denke da v. a. an die Effekte, die durch das Sich-Hineindenken in fremde Lebenswelten und das Sich-Einfühlen in fremde Personen bzw. Figuren mit der pädagogisch motivierten Lektüre literarischer Texte erzielt werden können. Du selbst hast mir gegenüber in diesem Zusammenhang einmal das Ziel einer »pädagogisch förderlichen Haltung« formuliert. Dazu hast du eben schon etwas gesagt. Ich habe diese Überlegungen in einem deiner Aufsätze wiedergefunden: »Die Erfahrung mit tiefenhermeneutischer Literaturinterpretation ermöglicht es, in pädagogischen Interaktionen – getragen von einer Kompetenz in szenischem Verstehen – eine förderliche Haltung einzunehmen« (Würker, 2023a, S. 291ff.). Das konnte ich gut mit meinen Leseerfahrungen verbinden und werte es als Argument für die Relevanz von Szenischem Verstehen von Literatur im Pädagogikstudium.

Eine andere Stelle hat mich allerdings stützen lassen. Ich möchte daher kurz auf Felix Schottländer Bezug nehmen, den du im selben Aufsatz zitierst und dessen Stellungnahme du für das pädagogische Feld spezifi-

zierst: »Ein pädagogischer Anfänger, der niemals Romane liest, sich für persönliche Schicksale in der Literatur überhaupt nicht interessiert, ist von vorneherein verdächtig« (ebd., S. 291). Mir stellt sich die Frage: Ist einer Studentin oder einem Studenten ohne Vorliebe für das Lesen von Romanen tatsächlich automatisch mangelndes oder gar fehlendes »vertieftes biographisches Interesse an sich selbst und an anderen« (ebd.) zu unterstellen? Es gibt doch auch andere Medien, die diesem Interesse Anschub und Nahrung geben können.

AW: Du hast mit deiner Skepsis vollkommen recht. Das Schottländer-Zitat kam mir einfach deshalb recht, weil der Aufsatz ursprünglich für einen Sammelband zu Lorenzers 100. Geburtstag gedacht war. Da war es eben eine gute Pointe, den Lehranalytiker von Lorenzer mit einem Zitat zur Literatur zu Wort kommen zu lassen. Aber klar, das ist zu pauschal. Dennoch beharre ich darauf, dass es für Pädagog/innen ungeheuer wichtig ist, eine Art psychoanalytisch-hermeneutische Verstehenshaltung zu erwerben bzw. einzunehmen. Wo und wie auch immer diese geschult wird.

MH: Das sehe ich ähnlich. Im Zusammenhang mit meiner Frage nach weiteren Möglichkeiten muss ich an Svenja Taubner denken, die insbesondere »Qualitätsreihen« das Potenzial zuschreibt, Bildung (im weitesten Sinne) anzuregen (Taubner, 2018, o.S.). Entsprechend ihrem wissenschaftlichen Hintergrund fokussiert sie dabei auf die Mentalisierungsfähigkeit der Zuschauer/innen. Übertragen auf das Lesen liefert die Mentalisierungstheorie neben der Tiefenhermeneutik weitere Erklärungsansätze für die Prozesse, die die Auseinandersetzung mit ästhetischen Zeugnissen in den Rezipierenden anregen kann. Auch ein Verständnis der pädagogisch förderlichen Haltung bietet sie an.

Derzeit erscheint mir vor allem die »mentalisierende Haltung« in Teilen dem zu entsprechen, was in der psychoanalytischen Pädagogik als »notwendige Haltung« »für erfolgreiches pädagogisches Handeln« (Würker, 2023a, S. 305; Hervorh. i. O.) beschrieben wird. Manfred Gerspach hat mehrfach die Potenziale der Mentalisierungstheorie herausgestellt und gleichzeitig ihre Lücken aus seiner Sicht aufgezeigt (vgl. etwa Gerspach, 2007, 2018). Auch mit ihren Verbindungen zu originär psychoanalytischen Konzepten (nicht allerdings zu Lorenzers Theorie) hat er sich befasst (vgl. Gerspach, 2020). Welche Überschneidungen und Differenzen siehst du zwischen dem Mentalisierungsansatz und Lorenzers Theorie?

AW: Ich habe mich mit der Mentalisierungstheorie noch nicht intensiv beschäftigt, kenne ihre Erkenntnisse über frühe Sozialisationsprozesse und

Störungen wie Borderline zu wenig, um mir ein Urteil erlauben zu können. Was mir aber im Hinblick auf Folgerungen für die Förderung von Mentalisierungsprozessen im Rahmen von pädagogischen Interventionen bekannt ist, so scheint mir da eine Verknüpfung naheliegend mit dem, was Lorenzer sozialisationstheoretisch im Zusammenhang mit Symbolisierungsprozessen analysiert. Die Fähigkeit, Affektzustände wahrzunehmen und zu reflektieren, könnte mit Lorenzer als Verbindung von äußerer Szene, innerer Szene und Zeichen begriffen werden, also als Symbolisierungsfähigkeit. Der Affekt ist an innere Szenen – Lorenzer spricht von »Interaktionsengrammen« (1981b, S. 90) oder »sensomotorischen Situationsniederschlägen« (2006, S. 163) – gebunden. Diese in Bildern oder in Sprache zu fassen, erlaubt es, sie situationsunabhängig aufzurufen, probezuhandeln, zu reflektieren und sie so also in die bewusste Verfügung zu holen. Das gilt prinzipiell sowohl für Szenen, die in meinem eignen Inneren als Erfahrung vorliegen, als auch für Szenen, mit denen ich durch die literarische Artikulation konfrontiert werde und in die ich mich verstricken lasse.

MH: Das klingt schlüssig. Mir scheint, durch Lorenzers Konzept der Symbolisierung wird verstehbar, was beim Lesen oder in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Literatur in uns vorgeht. So lässt sich auch erklären, wie uns diese Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu einem späteren Zeitpunkt helfen kann. Mentalisierung wird ja ganz allgemein als »sozial-kognitive Fähigkeit verstanden, sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen« (Fonagy et al., 2002; zit. n. Taubner, 2016, S. 15), um darauf aufbauend Erklärungen und Vorhersagen hinsichtlich fremden Verhaltens zu bilden sowie ein Verständnis des eigenen Verhaltens zu entwickeln. Dass das im pädagogischen Feld, ganz besonders im Kontext herausfordernden Verhaltens, äußerst bedeutsam ist, machen Arbeiten zur Mentalisierungsbasierten Pädagogik klar (vgl. Gingelmaier et al., 2018; Gingelmaier & Kirsch, 2020). Ich denke, dass durch die Rezeption fiktiver Szenen oder auch erzählter innerer Vorgänge einzelner Figuren das Mentalisieren geübt werden kann, bspw. indem ich erfahre, was in einer Figur vorgeht, in die mich hineinzudenken oder einzufühlen mir besonders schwerfällt. Ich glaube, das Szenische Verstehen geht in Richtung des Unbewussten über das Mentalisieren hinaus. Auch die Einbettung in eine Sozialisationstheorie hat das Szenische Verstehen der Mentalisierungstheorie voraus. Dabei haben beide zum Ziel, die Reflexion nicht unmittelbar einsichtiger Anteile menschlichen Erlebens und

Verhaltens zu fördern sowie die Bewusstheit über unbewusste Anteile an zwischenmenschlichen Interaktionen zu steigern.

AW: Was mich bei Lorenzers Konzept überzeugt, ist die im Hinblick auf Literatur wichtige Unterscheidung zwischen diskursiven und präsentativen Symbolen, z. B. sein Hinweis im Anschluss an Susanne Langer (1965), dass die Sprachkunst einerseits diskursiv aufgefasst werden kann und muss, andererseits aber bildhaft-szenisch einen Erfahrungs- und Erkenntnisraum eröffnet (Lorenzer, 1986, S. 59f.). Damit lässt sich untermauern, was du vermutest, dass die Beschäftigung mit Literatur eine Einübung in das Verstehen latenter Bedeutungen sein kann.

MH: Okay, wir sind etwas abgeschweift. Beenden wir die Diskussion des Verhältnisses von Mentalisierungstheorie und Szenischem Verstehen vorerst – sie sollte unbedingt an anderer Stelle aufgegriffen werden! Ich würde jetzt aber gerne wieder auf die Tiefenhermeneutik zu sprechen kommen. Deshalb eine Frage an dich als erfahrene Lehrkraft: Was sind deine Erfahrungen aus dem Literaturunterricht? Funktioniert bzw. wie funktioniert ein tiefenhermeneutischer Literaturunterricht mit Schülerinnen und Schülern?

AW: Da hat Hirblinger (2001, 2011) einiges an Anschauungsmaterial geliefert. In Bezug auf meinen persönlichen Werdegang möchte ich mit einer didaktischen Einordnung beginnen: Ich bin ausgebildet worden, als sog. »öffener« Unterricht en vogue war. Dessen Prinzipien hat für mich am überzeugendsten Jürgen Kreft (1977) auf Literatur bezogen. Er hat zwar nicht auf Lorenzer verwiesen, sondern auf Jürgen Habermas, aber im Konkreten war alles, was er sagte, sehr gut mit der Tiefenhermeneutik vereinbar. Es ging ihm darum, den Reaktionen von Schüler/innen auf literarische Texte Raum zu geben, sowohl was die Artikulation von Leseindrücken anbetraf als auch im Hinblick auf eine daraus hervorgehende Interpretation in der Klassengruppe. Meine Erfahrung mit Tiefenhermeneutik hat mich befähigt, diesem Anspruch eines offenen Literaturunterrichts zu entsprechen. Ich war dadurch etwas fähiger, die Einfälle und Eindrücke der Schüler/innen ernst zu nehmen und das, was sie vortrugen, wertzuschätzen. Durch die Erfahrungen in den Seminaren von Lorenzer bzw. durch sein Vorbild konnte ich Abstand nehmen von der unheilvollen Logik eines auf Effizienz und Quantifizierbarkeit ausgerichteten Unterrichts, wie ihn auch heute noch die institutionellen Bedingungen und Vorgaben aufnötigen: Es zählt, was sicher vorherzusehen und zu planen ist, was objektiv bewertbar, abfragbar und benotbar ist. Hinzufügen möchte ich: Die Wirksamkeit dieser Institutionslogik ergibt sich u. a. daraus, dass sie sowohl der

Disziplinierung der Schüler/innen dient als auch die Ängste der Lehrkräfte vor Überforderung beschwichtigt.

Du siehst, ich bin ein bisschen vorsichtig mit der Präsentation von »Nutzeffekten« tiefenhermeneutischer Einsichten und Fähigkeiten. Hirbler erscheint mir in diesem Zusammenhang oft etwas forsch in der Darstellung seiner Deutungs- und Interventionskompetenz. Wichtig ist es mir zu betonen, dass meine Orientierung an der Tiefenhermeneutik mein Interesse am Literaturunterricht bis zu meiner Pensionierung wachgehalten hat, weil ich ja nie die Texte bearbeitet habe – die blieben ja im Wesentlichen dieselben und wiederholten sich –, sondern die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die Texte. Und die waren immer wieder neu, ebenso wie meine eigene Reaktion sich ständig veränderte und entwickelte.

MH: Und wie hat dir selbst die Auseinandersetzung mit literarischen Texten weitergeholfen, den Aufgaben deines Berufs zu begegnen?

AW: Lass mich am Gesagten anknüpfen. Die Erfahrungen mit Tiefenhermeneutik halfen mir dabei, in all der wahrlich oft chaotischen und überfordernden Praxis ein bisschen Offenheit zu wahren und der Neigung zu widerstehen, stets abzuwehren, zu ordnen und zu disziplinieren. Ich musste nicht alles Unvorhergesehene gleich als Angriff auffassen, konnte mich verstehend auf Neues einlassen, konnte ein wenig besser mit meiner Angst vor dem Versagen und der bedrohlichen Übermacht der Gruppen umgehen. Ich konnte besser ohne den Schutz zynischer institutioneller Regeln auskommen, was besonders wichtig wurde, als ich Schulleitungsfunktionen übernahm. Das betraf nicht nur meinen Unterricht, sondern auch die Beratungsgespräche, die ich mit Schüler/innen und Eltern führte. Als junge Lehrkraft stellt hier der Generationenunterschied ein Problem dar. Zudem ist oft eine Konfliktkonstellation zu bewältigen, in der z. B. die Parteilichkeit von Eltern für ihre Kinder zu immensem Legitimationsdruck führt. Die Relevanz szenischen Verstehens in Beratungskontexten wird in einem Beitrag von Urte Finger-Trescher (2022) zur Dynamik solcher Situationen anschaulich.

Weit davon entfernt, souverän auf alle Konflikte in meinen Beziehungen zu Schüler/innen oder Kolleg/innen zu reagieren oder aufgrund eines tiefgehenden Verständnisses immer optimale »fördernde Dialoge« gestalten zu können, hatte ich doch ein bisschen Raum, um das Gegenüber zu sehen und ansatzweise zu verstehen. Wie solcher Raum entsteht, habe ich einleitend in *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen* (2007, S. 3ff.) ge-

schildert: Einmal bemerkte ich, wie eine aktuelle Konfliktszene mit einem Schüler strukturell der Konfliktkonstellation einer Kafka-Erzählung, die ich gerade mit den Schüler/innen besprach, ähnelte und wie ich in meiner Rolle soeben genauso fatal reagiert hatte wie die dargestellte Vaterfigur. Das hatte mich zwar nicht vor meiner Verbissenheit und autoritären Geste bewahrt, erlaubte mir aber immerhin im Nachhinein, mich bei dem Schüler, den meine Aggression getroffen hatten, zu entschuldigen und gemeinsam mit den Schüler/innen den Konflikt zu reflektieren.

- MH:** Was du hier in Bezug auf Beratung und Elternarbeit sagst, kann ich aus den Erfahrungen heraus bestätigen, die ich in meinem Seminar zu literarisch angeregter Selbst- und Praxisreflexion machen konnte. Ich biete die Veranstaltung mit dem Titel »Wenn Lehrkräfte Romane lesen« im dritten Semester in Folge an, du warst ja mal bei uns zu Gast. Einmal pro Woche kommen Studierende der Sonderpädagogik zusammen, um sich über ihre Erfahrungen mit einem ausgewählten literarischen Text auszutauschen. Bei der Moderation des Seminargesprächs orientiere ich mich an der Methode des »Literarischen Unterrichtsgesprächs« gemäß dem sog. Heidelberger Modell (Steinbrenner et al., 2011). Das Modell beruft sich auf die themenzentrierte Interaktion, was ich insbesondere im Hinblick auf das spezifische Leitungsverständnis als gewinnbringend erlebe. In der Auseinandersetzung mit den Erzählungen konnten wir uns den Lebensrealitäten nicht nur der Schüler/innen, sondern auch der Eltern gedanklich und empathisch annähern und ein Verständnis möglicher Gründe anbahnen, weshalb ihr Verhalten unserem – zumeist mittelschichtsprägen Erwartungen – oft nicht entspricht.
- AW:** Das geht schon in die Richtung meiner nächsten Frage: Während ich jetzt rückblickend geantwortet habe, möchte ich dich bitten, vorausblickend – also hypothetisch – zu fassen, was du vom Konzept des »Szenischen Verstehens«, das du als zukünftiger Pädagoge im Rahmen von Literaturinterpretationen üben möchtest, erwartest bzw. erhoffst.
- MH:** Ich knüpfe mal an das an, was du vorhin mit Lorenzer als den Unterschied zwischen diskursiv und präsentativ erläutert hast. Es hat mich an etwas erinnert, das ich aus einem Text von Rieger-Ladich kenne. Tatsächlich waren es, wie erwähnt, seine und Hans-Christoph Kollers Beiträge, die mir erste Antworten auf die Frage nach dem Potenzial der Auseinandersetzung mit literarischen Texten für Lehrkräfte boten. Etwas später bin ich dann zur psychoanalytischen Symbolisierungstheorie gelangt. Hier also einmal der Textausschnitt, wie ich ihn bei Rieger-Ladich gefunden habe: »Lite-

rarische Texte zeigen; sie argumentieren nicht. Indem sie uns affizieren, vermögen sie unsere kognitiven Fähigkeiten zu stimulieren: Sie wecken unser Empathievermögen und verführen uns dazu, dem Geschehen aus unterschiedlichen Perspektiven zu folgen [...]. Indem sie die Verfeinerung unseres Artikulations- und Beobachtungsvermögens anregen, können sie zu einer Quelle theoretischen Wissens werden; indem sie die Schulung unseres moralischen Urteilsvermögens anregen, können sie zu einer Quelle praktischen Wissens werden« (2014, S. 359).

Die Unterscheidung zwischen praktischem und theoretischem Wissen möchte ich erstmal nicht weiter thematisieren. Auf den Aspekt der Verfeinerung unseres Artikulationsvermögens will ich auch nur kurz Bezug nehmen, weil er mich an ein Leber-Zitat erinnert, auf das ich eben schon angespielt habe: »Wo Sprache und Denken als ›Probearbeiten‹ ausfallen, wird blind ›agiert‹« (Leber, 1972, S. 23). Auch bei Leber könnte man also nach Argumenten für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Lehramtstudium suchen.

Aber zurück zu Lorenzer: Das »Zeigen« im Unterschied zum »Argumentieren« scheint mir an die Unterscheidung zwischen präsentativen und diskursiven Symbolqualitäten bei Lorenzer anschlussfähig. Darauf basieren dann ja auch das Beobachten und Artikulieren der Affekte, die beim Lesen ausgelöst werden. Auch was Rieger-Ladich als das Ziel der Erweiterung kognitiver Fähigkeiten beschreibt, lässt sich vermutlich symbolisierungstheoretisch in tiefenhermeneutische Begriffe fassen. Etwa so: Ästhetische Symbolisierungen enthalten präsentative Anteile, Szenen, die beim Lesen affektiv geprägte innere Szenen in uns anklingen lassen. Alleine und ganz besonders im Austausch mit anderen bietet sich jetzt die Gelegenheit, diese inneren Szenen einmal einer genaueren Betrachtung zu unterziehen und in der Beziehung zum Text möglicherweise besser zu verstehen. Daher sehe ich die Auseinandersetzung mit literarischen Texten als eine Chance zur Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen inneren Szenen, dem eigenen Unbewussten. Sich selbst besser zu verstehen, ist natürlich immer ein ehrgeiziges Ziel. Trotzdem halte ich es für wahrscheinlich, dass dabei zumindest die Bewusstheit darüber gestärkt wird, dass unbewusste Dynamiken erheblichen Einfluss auf unser Erleben, unsere Wahrnehmung und Deutungen sowie schließlich auf unser Verhalten ausüben. Das zu reflektieren, halte ich in pädagogischen Berufen für unverzichtbar.

Rieger-Ladich spricht in diesem Zusammenhang von »Erfahrungen

zweiter Ordnung«: »Ästhetische Erfahrungen sind [...] immer Erfahrungen zweiter Ordnung: In der Konfrontation mit einem Kunstwerk werden wir in die Lage versetzt, uns gegenüber unseren Erfahrungen noch einmal erfahrend zu verhalten« (2014, S. 353). Wir können uns also in Selbstbeobachtung und Selbstverstehen üben, indem wir unsere Erfahrungen mit dem Kunstwerk reflektieren, besonders wenn wir sie mit anderen teilen. Mit Lorenzer könnte man auch sagen: »Der Interpret deutet nicht den Text, sondern seine Leseerfahrung« (2006, S. 199).

Einen weiteren Vorzug dieser Form der Auseinandersetzung mit pädagogisch relevanten Sachverhalten bringt das Setting mit sich, in dem das Lesen in der Regel stattfindet: »Und all dies geschieht unter privilegierten Umständen: ohne Zeitdruck, ohne Handlungsdruck, und ohne den Zwang der Konventionen. Wir sind, als Leser/innen, in der komfortablen Lage, die handelnden Akteur/innen aus unterschiedlichen Perspektiven beobachten zu können oder auch den Konjunktiv zu bemühen und alternative Szenarien durchzuspielen« (ebd., S. 359).

Darin sehe ich eine wertvolle Ergänzung der wissenschaftlichen Vorbereitung auf herausfordernde Situationen in der Praxis. Was in Ausbildungssituationen häufig kognitiv fokussiert und rational bzw. rationalisierend erfolgt, könnte um sinnliche Symbolisierungen erweitert werden. In der ästhetischen Literatur können wir beispielhafte Fälle und Situationen finden, an denen wir einmal gedanklich probehandeln können – mit dem Vorteil, dass wir in besonderem Maße affektiv-emotional und auf einer unbewussten Ebene angesprochen werden. Das ist grundsätzlich auch unter Rückgriff auf Fallschilderungen im herkömmlichen Sinne möglich und findet durchaus auch so statt. Literarische Texte laden jedoch gemäß meiner Erfahrung noch eher dazu ein, über ein »vernünftiges« Nachdenken hinauszugehen und frei zu assoziieren. Ich vermute, das hat mit ihrer Rahmung als Kunstwerke zu tun, wodurch die Versuchung der vorschnellen Lösungsfindung im Austausch über den literarischen Fall weniger stark sein dürfte. Das kann helfen, intra- und interindividuelle Denk- und Fühlräume zu weiten und offen zu halten. Einen weiteren Grund sehe ich in der ästhetischen Sprache, die wir bereits diskutiert haben. Das Erzählen in der Literatur ist zwar in vielen Fällen nicht eindeutig vom Erzählen im Alltag oder in Form klassischer Fallschilderungen zu unterscheiden – vielmehr handelt es sich jeweils um mehr oder weniger verschiedene Ausprägungen desselben, nämlich des Erzählens. Ricoeur bspw. spricht in diesem Zusammenhang von fiktionalem Erzählen als »quasi-historisch«

und von Geschichte im historischen Sinne als »quasi-fiktiv« (Ricoeur, 1991, S. 308; vgl. auch Eagleton, 1997, S. 1ff.). In der Regel ist aber davon auszugehen, dass gewisse, bspw. metaphorische, imaginative oder fingierende, Sprachverwendungen in literarischen Texten deutlich häufiger zu finden sind als andernorts.

Lernende »können in ihrem sprachlichen Selbstausdruck davon profitieren, weil sie in die Lage versetzt werden, Sprachelemente des literarischen Textes in ihre eigene Sprache aufzunehmen und damit ihr Repertoire an Selbstreflexivität und Artikulation deutlich zu erweitern. Die »geliehene« Sprache [...] enthält das Potential, auch das tatsächlich Unverstandene des eigenen Lebens zur Sprache zu bringen, worin sich eine wichtige Dimension des Literarischen – die der Symbolisierung des Unbegreiflichen – erfüllt« (Härle, 2014, S. 61f.).

Meines Erachtens wird den besprochenen Aspekten in der Lehrkräftebildung noch zu wenig Beachtung geschenkt. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten könnte diesem Defizit entgegenwirken. Ich gehe aber nicht von einer absoluten Überlegenheit der Arbeit mit literarischen Texten gegenüber der Arbeit mit üblichen Fallschilderungen aus; am sinnvollsten wäre es sicher, die jeweiligen Vorteile beider Textsorten auszunutzen.

Unter Rückgriff auf Rieger-Ladich habe ich jetzt also einmal versucht, deine Frage zu beantworten und dabei einen Wissenschaftler bemüht, der nicht aus der Psychoanalyse oder Tiefenhermeneutik kommt. Vielleicht kannst du meine Verweise auf Lorenzers Symbolisierungstheorie und sein Konzept des Szenischen Verstehens aus deiner Sicht ergänzen?

AW: Du hast es bereits erwähnt: Mit Rieger-Ladich bekommen wir in anderen Formulierungen Hinweise auf die Relevanz von Literaturrezeption geliefert. Aber dieser Relevanzbestimmung fehlt der sozialisationstheoretische Unterbau, den Lorenzer mit seiner psychoanalytischen Analyse der Persönlichkeitsentwicklung und der subjektiven Strukturen liefert. Deine Schlussfolgerungen würde ich unterstützen: Es sollten institutionelle Räume in der Ausbildung von Pädagog/innen geschaffen werden, in denen in der Auseinandersetzung mit literarischen Symbolisierungen subjektive Erfahrungen gemacht, artikuliert und reflektiert werden. Aber ich möchte auf die notwendigen institutionellen Bedingungen dafür hinweisen, dass dieser Anspruch eingelöst werden kann: Ohne einen großzügigen zeitlichen Rahmen zur Entfaltung von Verstehensprozessen in der Gruppe, ohne versierte Moderator/innen und eingezwängt in hierarchische Strukturen

und Zensuredruck können tiefenhermeneutische Interpretationsprozesse nicht gelingen. Stattdessen entsteht das Risiko, dass rationalisierende »wilde« Analyse (vgl. Freud, 1910k) konkretes Verstehen ergänzen.

Wie eine tiefenhermeneutische Interpretation etwa aussehen könnte, möchte ich einmal an einem sehr kurzen Text Kafkas veranschaulichen, ohne allerdings den Anspruch zu erheben, mit meiner Skizze bereits unbewusste Bedeutungen zu fassen: »Denn wir sind wie Baumstämme im Schnee. Scheinbar liegen sie glatt auf, und mit kleinem Anstoß sollte man sie wegschieben können. Nein, das kann man nicht, denn sie sind fest mit dem Boden verbunden. Aber sieh, sogar das ist nur scheinbar« (Kafka, 1997, S. 9).

Was macht der Text mit uns, welche Bilder ruft er wach, welche inneren Konfliktlagen spricht er an:

Er beginnt mit einem Kausalsatz, mit der Konjunktion »denn«, ohne anzugeben, was begründet wird. Spontan behelfe ich mich damit, den ersten Satz in einen Aussagesatz zu verwandeln und als These aufzufassen: »Wir sind wie Baumstämme im Schnee«. In der folgenden Erläuterung, die ich unwillkürlich als Argumentation aufnehme, bin ich mit der Gegenüberstellung eines Scheinbaren und eines Wirklichen, Tatsächlichen konfrontiert. Sie mündet in die Rücknahme der zuvor als sicher dargestellten Tatsachensicht. So bleibt nicht nur der Anfang im Ungewissen, sondern auch das Ende: Am Anfang weiß ich nicht, worauf sich die begründende Formulierung bezieht, am Ende bleibe ich unsicher, was denn nun tatsächlich der Fall ist. Dazwischen ein Pendeln zwischen Augenschein und Wissen, verknüpft mit dem evozierten Bild des dunklen Baumstammes, der in extremem Dunkel-Hell-Kontrast an das grelle Weiß der Schneefläche stößt. Der vorgenommene Vergleich mit den Bäumen lässt offen, ob »wir« nun leicht beweglich sind und selbst minimalen äußeren Anstößen folgen oder ob wir fest in der Erde verankert, also standhaft sind.

So werden bildhaft-vergleichende und widersprüchliche Aussagen zu meiner Identität sprachlich in einen seinerseits offenen und fraglichen Kontext gestellt. Was durch den Appell »Sieh!« den Gestus einer aufklärerischen Orientierung gewinnt, erweist sich als Hinweis auf eine gründliche Desorientierung und bewirkt sie in mir ganz unmittelbar bei der Lektüre.

In einer Interpretationsgruppe könnte ich den Hauptsatz zur Diskussion stellen, der für mich stimmig vorangehen könnte und dabei eine Konkretisierung auf meine berufliche Identität als Pädagoge aufnehmen: Wir sind als Pädagog/innen permanent mit Unsicherheiten konfrontiert,

auch mit der Unsicherheit unserer eigenen Identität, *denn wir sind wie Baumstämme im Schnee. Scheinbar liegen sie glatt auf, und mit kleinem Anstoß sollte man sie wegschieben können. Nein, das kann man nicht, denn sie sind fest mit dem Boden verbunden. Aber sieh, sogar das ist nur scheinbar.*

Vorausgesetzt, das skizzierte Verständnis sei einigen Gruppenmitgliedern einsichtig, wäre folgender Diskussionsverläufe vorstellbar: Selbstreflexiv könnte in der Gruppe artikuliert werden, welche Szenen den Teilnehmenden einfallen, in denen sie sich »mit kleinem Anstoß« verschiebbar fühlen, und man könnte der Frage nachgehen, welche Anstöße das sein könnten. Es könnte zum Austausch über Szenen kommen, in denen die Gruppenteilnehmer/innen standhaft handeln konnten bzw. sie könnten ertasten, inwiefern das nur »scheinbar« so war. Auch wäre es eventuell naheliegend, Szenen zu erinnern oder durchzuspielen, in denen Interaktionspartner in irritierender Sicherheit oder Unsicherheit wahrgenommen wurden oder werden. Es könnten die Fragen diskutiert werden: Wie steht es mit den Lehrkräften, die Teilnehmende aktuell kennen oder von denen sie früher einmal selbst unterrichtet wurden und ihrem so geprägten Bild von Lehrer/innen, ihrer Lehrer-Imago?

Methodisch wäre es eine Einübung in die Wahrnehmung von Interaktionsszenen, hier konkret die Konstellation zwischen beschneitem Boden und schwarzem Stamm. Der kurze, zunächst so paradox wirkende Text Kafkas erlaubt es den Interpretierenden, dieses Zusammenspiel Baum – Boden auf eigene Erlebnisszenen und eigene (Selbst-)Wahrnehmung zu beziehen und zu reflektieren, welche Unsicherheiten, welche Ambivalenzen in ihnen virulent sind und ihr Selbstgefühl, ihre Identität bestimmen.

MH: Ausgehend von deiner beispielhaften Erläuterung des Kafka-Textes will ich abschließend versuchen, die Potenziale der tiefenhermeneutischen Auseinandersetzung mit Literatur im Lehramtsstudium zusammenzufassen:

Erstens kann sie zur Auseinandersetzung mit mir selbst als angehender Lehrkraft anregen. Durch die Textinterpretation erhalte ich die Gelegenheit zur Deutung meiner eigenen Deutung, man könnte auch sagen zur Wirkungsanalyse am eigenen Beispiel. So können selbstreflexive Prozesse zu einer Art Selbstaufklärung beitragen. Im Idealfall hat das zur Folge, dass ich mich selbst in pädagogischen Interaktionen reflektierter, bewusster verhalten kann. Das wäre dann sozusagen die vorbereitende, präventive Leistung tiefenhermeneutischer Literaturinterpretationen im Lehramtsstudium.

Zweitens kann im Umgang mit literarischen Texten die Reflexion auch

realer Interaktionsszenen z. B. zwischen mir als Lehrkraft und meinen Schüler/innen geübt werden. Indem ich diese Szenen assoziativ und sensibel für eigene Irritationen auf mich wirken lasse, kann ich sie hinsichtlich ihrer latenten Dynamiken besser verstehen, nachdem sie sich abgespielt haben – also sozusagen nachbereitend.

Durch den Austausch über verschiedene Textverständnisse bspw. innerhalb einer Seminargruppe könnte außerdem der Umgang mit Mehrdeutigkeit und interindividuell abweichenden Deutungen herausgefordert werden. Hier eben zunächst anhand der Textinterpretation und somit als Vorbereitung auf uneindeutige Situationen – Szenen – im pädagogischen Alltag. Ambiguitätstoleranz, Aushalten von Ungewissheit und Anerkenntnis des Nicht-Greifbaren – all das kann im Umgang mit literarischen Texten geübt werden. Die Bedeutsamkeit dessen macht Hirbler unmissverständlich, wenn er formuliert: »Am Anfang aller Symbolarbeit im Unterricht steht die Ungewissheit« (2011, S. 64).

AW: Schließen wir, wie wir begonnen haben, indem wir Lorenzer noch einmal zu Wort kommen lassen mit einer Betonung der kritischen und utopischen Relevanz von Kunst und Literatur: »Funktion der Künste, d. h. auch der Literatur, ist es, die unbewußten Praxisfiguren und Erlebniserwartungen in sinnlich-unmittelbare Symbole zu überführen, um so neue Lebensentwürfe in der sinnlichen Erfahrung zur Debatte zu stellen. Das schließt mit ein: Es können unbewußte Erlebniserwartungen, unbewußte Praxisfiguren gegen einen Zensor inszeniert werden. Dabei kann es um neue soziale Rezeptionsformen, neue Darstellungsformen des Erlebens, oder um das Wiederaufgreifen geschichtlich vergangener Erlebnisformen, deren Widerstandspotential gegen bestehende Verhältnisse zu reklamieren ist« (Lorenzer, 1986, S. 69).

3 Epilog: Limitationen und Ausblick

MH: Infolge der Fokussierung auf Lorenzers Impulse für eine psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz konnten andere Ansätze hier nur angerissen werden. In Konfrontation bspw. mit der Mentalisierungstheorie sowie verschiedenen Auffassungen von pädagogischer Professionalisierung wären die spezifischen Potenziale und Limitationen der jeweiligen Konzeptionen herauszustellen. Die Arbeit mit literarischen Texten im Rahmen der Lehrkräftebildung ist auf ihre Voraussetzungen, Grenzen und Risiken zu

überprüfen. So wäre bspw. zu klären, inwiefern Selbstreflexivität als Bedingung der fruchtbaren Auseinandersetzung mit ästhetischen Zeugnissen gelten muss, bevor ihre Steigerung zu deren Ziel erhoben werden kann (vgl. Liesner, 2005). Mit Blick auf psychoanalytisch-orientierte Lehrveranstaltungen wäre z. B. der Vorwurf der Therapeutisierung ernst zu nehmen und das Leitungsverständnis unter dem Aspekt der Deutungshoheit kritisch zu beleuchten. Hinsichtlich künstlerischer Ausdrucksformen neben der literarischen sei exemplarisch auf eine Publikation von Lisa Niederreiter (2021) verwiesen.

AW: Es scheint mir unstrittig, dass »Lorenzer [...] als einer der originellsten (Vor-)Denker der deutschen Psychoanalyse gelten« (Schumacher, 2021, S. 117) kann bzw. ein »Vordenker interdisziplinärer Diskurse der heutigen Psychoanalyse« (Leuzinger-Bohleber, 2002, S. 21) ist. Das Potenzial seiner Konzeptionen führt mich zu Perspektiven im Anschluss an unser Gespräch: Dieses wäre in den aktuellen Diskurs über Szenisches Verstehen und die Möglichkeiten einzurücken, die dieses Konzept für förderliche Bildungsprozesse gewinnt. In diesem Sinne waren für mich beispielsweise die methodische Arbeit von Manfred Gerspach zu *Verstehen was der Fall ist* (2021) oder im Hinblick auf *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit* der von Günther, Heilmann und Kerschgens (2022) herausgegebene Sammelband inspirierend. Anregend für die interdisziplinäre Diskussion sind z. B. die Beiträge in *Zwang und Utopie – Zum Potential des Unbewussten* (von Dörr, Schmidt Noerr und mir 2022 herausgegeben). Während eine ganze Reihe von methodischen Darstellungen des tiefenhermeneutischen Verfahrens vorliegen (in naher Vergangenheit z. B. Schumacher, 2021; Gerspach, 2021; König et al., 2020; Dörr et al., 2022), gilt es m. E., in Zukunft mehr überzeugende Interpretationen von künstlerischen Artikulationen, aber auch von Interaktionsprotokollen und szenischen Schilderungen von pädagogischen Praxissituationen zu generieren. Eine eigene tiefenhermeneutische »Kasusistik« in Form überzeugender interpretativer Vorführungen der Methode könnte sowohl den erziehungswissenschaftlichen und kulturanalytischen Horizont erweitern als auch neben literarischen Texten methodische Zugänge bzw. Einstiege im Kontext einführender Interpretationsseminare ermöglichen. Gleichzeitig erscheint es mir wichtig, (selbst-)kritisch zu prüfen, inwiefern es bei den Versuchen, Lorenzers Konzepte in Ausbildung und Praxis zu integrieren, zu einer Verflachung des Erkenntnisprozesses kommt bzw. der Anspruch verfehlt wird, Unbewusstes bewusst zu machen (vgl. Würker, 2023b). Um einer solchen Trivialisierung des Konzepts entgegen-

zuwirken, wären (Spiel-)Räume zu finden, in der das erforderliche gelassene und offene Reflektieren in einem langen Prozess zu triftigen Erkenntnissen führen kann.

Literatur

- Bettelheim, B. (1993). *Kinder brauchen Märchen*. dtv.
- Butterwegge, C. (2020). Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie? In J. Reuter, M. Gamper, Ch. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 89–101). transcript.
- Dilthey, W. (1900/1964). Die Entstehung der Hermeneutik. In W. Dilthey (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Bd. 5. Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens* (4. Aufl., S. 317–338). Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dlugosch, A. (2016). Einwurf: Professionalisierung in der Sonderpädagogik. Koordinatensysteme (sonder-)pädagogischer Professionalisierung. In S. Jennessen & R. Lelgemann (Hrsg.), *Körper Behinderung Pädagogik* (S. 127–135). Kohlhammer.
- Dörr, M., Schmidt Noerr, G. & Würker, A. (2022). *Zwang und Utopie – das Potential des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer*. Beltz Juventa.
- Eagleton, T. (1997). *Einführung in die Literaturtheorie* (4. Aufl.). J. B. Metzler.
- Finger-Trescher, U. (2022). Psychodynamische Beratung in Feldern der Pädagogik und Sozialen Arbeit. Merkmale – Anwendungsgebiete – Wirkfaktoren. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Versteherorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 413–424). Psychosozial-Verlag.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Freud, S. (1910k). Über »wilde« Psychoanalyse. *GW VIII*, S. 118–125.
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und Methode*. Mohr-Verlag.
- Gerspach, M. (2007). Vom Szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher & U. Pffor (Hrsg.), *Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung* (S. 261–307). Psychosozial-Verlag.
- Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2020). Epistemologische Anmerkungen zur Bedeutung der Mentalisierung für die Pädagogik. In S. Gingelmaier & H. Krisch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 9–18). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Kohlhammer.
- Gingelmaier, S. & Kirsch, H. (2020). *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramber, A. (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Günther, M., Heilmann, J. & Kerschgens, A. (2022). *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln*. Psychosozial-Verlag.
- Härle, G. (2014). »... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt«. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, J. Mayer, B. Rank & F. Heinzmann (Hrsg.), »*Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander*«. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 29–66). Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. utb.
- Hirblinger, H. (2001). *Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule*. Königshausen & Neumann.
- Hirblinger, H. (2011). *Unterrichtskultur*. Psychosozial-Verlag.
- Jung, M. (2018). *Hermeneutik zur Einführung* (5. Aufl.). Junius.
- Kafka, F. (1997). *Sämtliche Erzählungen*. Fischer.
- Kratz, M. (2024, in Vorb.). Professionalisierung im Studium. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Höveel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung*. Beltz.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Quelle & Meyer.
- König, H.-D., König, J., Lohl, J. & Winter, S. (2020). *Alfred Lorenzer zur Einführung*. Barbara Budrich.
- Langer, S. (1965). *Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Fischer.
- Leber, A. (1972). Psychoanalytische Reflexion. Ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In A. Leber & H. Reiser (Hrsg.), *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe* (S. 13–51). Luchterhand.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2002). Alfred Lorenzer – inspirierender Vordenker interdisziplinärer Diskurse der heutigen Psychoanalyse. In A. Lorenzer (Hrsg.), *Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte* (S. X-X). Klett-Cotta.
- Liesner, A. (2005). Begrenzte Gänge? Über Schwierigkeiten mit der pädagogischen Lektüre literarischer Texte am Beispiel von Doris Lessings *Das fünfte Kind*. In H. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* (S. 51–60). transcript.
- Lorenzer, A. (1973). Das Spiel der Phantasie. Anmerkungen zu dem Verhältnis von Psychoanalyse, Literaturwissenschaft und Literatur. In: H.J. Heinrichs: *Spielraum Literatur II. Sprache im technischen Zeitalter*, 46(April–Juni), 146–156.
- Lorenzer, A. (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1981a). Möglichkeiten qualitativer Inhaltsanalyse. Tiefenhermeneutische Interpretation zwischen Ideologiekritik und Psychoanalyse. *Subjektivität, Lebensläufe II, Das Argument*, 23(126), 170–180.
- Lorenzer, A. (1981b). *Das Konzil der Buchhalter*. Europäische Verlagsanstalt.

- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In ders., *Kultur-Analysen* (S. 11–98). Fischer.
- Lorenzer, A. (2006). *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten*. Tectum.
- Lorenzer, A. & Würker, A. (2013). Tiefenhermeneutische Literaturinterpretation. In E. Reinke (Hrsg.), *Alfred Lorenzer. Zur Aktualität seines interdisziplinären Ansatzes* (S. 185–210). Psychosozial-Verlag.
- Möller, C., Gamper, M., Reuter, J. & Blome, F. (2020). Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 9–63). transcript.
- Niederreiter, L. (2021). *Kunst, Bildung und Bewältigung. Kunsttherapie in pädagogischer und psychosozialer Praxis*. Kohlhammer.
- Ricœur, P. (1991). *Zeit und Erzählung Band 3*. Wilhelm Fink.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 350–367.
- Schumacher, R. (2021). *Szene, Habitus und Metaphorik. Konzepte für eine praxeologische Theorie psychotherapeutischer Profession*. transcript.
- Steinbrenner, M., Härle, G. & Mayer, J. (2011). *Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Taubner, S. (2016). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Psychosozial-Verlag.
- Taubner, S. (2018). Qualitätsserien helfen uns in die Realität zurück. Interview mit Deutschlandfunk Nova. <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/psychologin-svenja-taubner-ueber-qualitaetsserien> (03.01.2023).
- Würker, A. (1987). Irritation und Szene. Anmerkungen zur tiefenhermeneutischen Literaturinterpretation. In J. Belgrad, B. Görlich, H.-D. König & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Zur Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung* (S. 303–316). Fischer.
- Würker, A. (1997). *Das Verhängnis der Wünsche. Unbewusste Lebensentwürfe in Erzählungen E. T. A. Hoffmanns*. Fischer.
- Würker, A. (2006). Literatur, Szene, Unbewusstes. In M. B. Buchholz & G. Gödde (Hrsg.), *Das Unbewusste in der Praxis, Erfahrungen verschiedener Professionen. Band 3* (S. 718–745). Psychosozial-Verlag.
- Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion*. Scheider Verlag Hohengehren.
- Würker, A. (2013). Literaturinterpretation als psychoanalytische Hermeneutik. In E. Reinke (Hrsg.), *Alfred Lorenzer. Zur Aktualität seines interdisziplinären Ansatzes* (S. 165–184). Psychosozial-Verlag.
- Würker, A., Schiefele, S. & Karlson, M. (1999). *Grenzgänge: Literatur und Unbewusstes. Zu Heinrich von Kleist, E. T. A. Hoffmann, Alfred Andersch, Ingeborg Bachmann und Max Frisch*. Königshausen & Neumann.
- Würker, A. (2023a). Literarisches Erleben, Selbstreflexion und pädagogische Kompetenz. In R. Göppel, J. Gstach & M. Winger (Hrsg.), *Aufwachsen zwischen Pandemie und*

Klimakrise. Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 29 (S. 291–307). Psychosozial-Verlag.

Würker, A. (2023b). Über die Schwierigkeit, in einer Qualifizierungsarbeit das Forschungsinstrument »Tiefenhermeneutik« zu nutzen. In D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofmann & J. Hokema (Hrsg.), *Soziale Krisen und ihr Auswirkungen auf Familie, pädagogische Professionalität und Organisation* (S. 205–220). Barbara Budrich.

Literature, reading, understanding

Alfred Lorenzer's impulses for psychoanalytical-pedagogical competence

Summary: This article is the result of a dialogue between two scholars, one of whom was still a student of Special Education when the exchange began, the other is a retired director of studies and practicing researcher. In the conversation on which this publication is based, the two reflect on their experiences with literary texts, explain the socialisatory role of literature reception and explore the significance that literature interpretation can gain within pedagogical qualification processes. In doing so, they refer to their concrete practice leading interpretation groups at university and school as well as to theoretical literature that underpins this practice. For example, textual references to Dilthey and Gadamer, Rieger-Ladich, Fonagy, or Lorenzer come into the discussion. By means of the exemplary interpretation of a brief text by Kafka, it is shown how preconscious and unconscious life drafts can become tangible by engaging with the effects provoked in the reader. Further, it is argued how experiences in group discussions can contribute to maintaining openness and acting conductively in later pedagogical practice.

Keywords: literary interpretation, scenic understanding, teacher education, psychoanalytic pedagogy

Biografische Notizen

Moritz Heß, M. Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der RPTU Kaiserslautern Landau. Er forscht im biografieorientierten Strang des lehramtsbezogenen Professionalisierungsdiskurses zu Potenzialen des Einsatzes von literarischen Texten im Studium. Auf der Grundlage dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung nutzt er mit seinen Studierenden Kurzgeschichten, Romanauszüge und andere nicht-wissenschaftliche Quellen, um Austausch- und Reflexionsprozesse innerhalb der Seminargruppe anzuregen.

Achim Würker, Dr., Dr., StD i. R. und freier Wissenschaftler. Arbeitsschwerpunkte: tiefenhermeneutische Kulturanalyse und Pädagogik. Als Schüler und früherer

Mitarbeiter von A. Lorenzer und orientiert an dessen Reflexionen zur psychoanalytischen Sozialisations- und Metatheorie sowie zur Methode (Szenisches Verstehen) erforscht er unbewusste Dynamiken in der Wirkung von Literatur, Filmen und anderen kulturellen Objektivationen sowie in Interaktionsprotokollen oder Gesprächstranskripten.

Kontakt

Moritz Heß

Institut für Sonderpädagogik

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau

E-Mail: moritz.hess@rptu.de

Tel.: 00496341280367/49

Dr. Dr. Achim Würker

Habitzheimer Str. 17

64354 Reinheim

E-Mail: achim.wuerker@gmx.de

<https://www.achim-wuerker.de>

Forschung

Forschen zwischen subjektiver Erfahrung und sozialer Wirklichkeit

Wendy Hollway & Lynn Froggett¹

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 171–195

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-171>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: In diesem Artikel ziehen wir Lorenzers Methode zur Analyse einer Einzelfallstudie heran, die im Rahmen eines Forschungsprojektes in der Tradition der Tavistock Infant Observation durchgeführt wurde. Anhand von Auszügen unserer Fallanalyse demonstrieren wir unseren methodischen Ansatz und erkunden konzeptionelles Terrain an der Schnittstelle zwischen deutschen und britischen psychoanalytisch geprägten Theorien. Unsere Szenische Komposition² – scenic composition – kombiniert Schlüsselemente eines Beobachtungsbesuchs bei einer jungen Schwarzen Frau in London, die zum ersten Mal Mutter geworden ist. Lorenzers Rat an die Kulturanalysiker:innen, das Irritierende oder Provozierende der Szene zu erkunden, hat Ähnlichkeiten mit dem Einsatz emotionaler Reaktionen und der Verarbeitung von Erfahrung durch die Beobachter:innen in der Tradition der Säuglingsbeobachtung. Ziel ist dabei der Zugang zu dem, was Winnicott als einen Zwischenraum der Erfahrung beschreibt und was Lorenzer als »Dazwischen« betrachtet. Wir erkunden diesen Raum anhand zweier Provokationen³ – provoca-

1 Original: Hollway, Wendy & Lynn Froggett (2012). Researching In-Between Subjective Experience and Reality. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(3), Art. 13 (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1203132>).

2 »Die Szenische Komposition [scenic composition (SC)] ist ein methodologisches Werkzeug, das die Synthese und Artikulation komplexer Erfahrungen auf Seiten der Forschenden im Zuge der Erhebung erlaubt. Positioniert zwischen Kunst und Sozialwissenschaft nutzt die Methode literarische Konventionen, um »erfahrungsnahe« Darstellungen von Dateninterpretationen zu erzeugen« (Froggett et al., 2014, o. S.; übers. v. M. H.).

3 Was Hollway und Froggett als »provocation« bezeichnen, scheint weitgehend dem zu entsprechen, was bei Lorenzer als »Irritation« wiederzufinden ist. Auch der Begriff »irritation« findet bei den Autorinnen Gebrauch und erscheint dann als Alternative zu »provocation«.

tions – in unserer Szenischen Komposition. Auf Grundlage unseres Datenmaterials fragen wir: Ist es möglich, kollektive, gesellschaftlich-kulturelle unbewusste Prozesse (Lorenzer, 1986) innerhalb dieses Zwischenraums zu konzeptualisieren? Konkret: Wie sind Rassen- und Klassendifferenzen in der Szene präsent? Wie lassen sie sich durch Szenisches Verstehen von Forschungsmaterial sichtbar machen? Und schließlich stellt sich die Frage nach der Bedeutsamkeit all dessen.

Schlüsselwörter: Psychoanalyse, Kulturanalyse, psychosozial, Szene, Szenisches Verstehen, Säuglingsbeobachtung, Symbolisierung, gesellschaftlich-kollektives Unbewusstes, Übergangsraum

1 Einleitung

In diesem Artikel werden Lorenzers Konzepte mit der psychosozialen Analyse von Datenmaterial aus einem empirischen Forschungsprojekt in Verbindung gebracht. Das Ziel psychosozialer Forschung ist die Erkundung von Verstehensweisen, die sich weder auf psychologische, noch auf soziale Erklärungen beschränken und die ihre Erklärungen nicht unkritisch *entweder* »im Individuum« *oder* »in der Gesellschaft«⁴, bzw. *entweder* in »inneren« *oder* in »äußeren« Welten suchen. Wir halten Lorenzers Konzept des Szenischen Verstehens (1986) für nützlich, um ein solches binäres Denken aufzubrechen. Unsere Datenanalyse ist von einer ähnlichen Absicht geleitet. Unser Material bietet folglich Gelegenheit zum Dialog zwischen zwei verschiedenen Formen psychosozialen Verstehens – Lorenzers Ansatz, der sich im Rahmen der deutschen postfranzösischen Schule entwickelt hat, und dem der britischen Objektbeziehungstheorie. Die Idee eines »Zwischenbereichs«, der »zwischen« Realität und Vorstellung liegt, ist diesen beiden Ansätzen gemeinsam. Wir beziehen uns auf einen Aufsatz von Lorenzer und Orban (1978), in dem Donald Winnicotts Konzept eines Zwischenraums der Erfahrung zwischen »innerer« und »äußerer« Wirklichkeit (Winnicott, 1985) diskutiert wird. Bei der Analyse der Beobachtungsdaten bringen wir so-

4 Im Britischen Raum wird »das Psychosoziale« für gewöhnlich so verstanden, dass es das Makrosoziale einschließt, und somit auch auf Soziologie, Sozialpolitik und historisches Wissen zurückgreift. Wir sind der Ansicht, dass das Gesellschaftliche immer im Mikrosozialen implizit ist und umgekehrt. Es besteht das Risiko einer falschen Dichotomie. Prinzipiell gehen wir also davon aus, dass die Begriffe austauschbar verwendet werden können.

wohl Lorenzers als auch Winnicotts Konzepte zur Anwendung. Auf diese Weise findet Lorenzers Schlüsselkonzept der »Szene« Eingang in einen aufstrebenden Bereich der britischen psychosozialen Forschung und kommt so mit einer anderen psychoanalytischen und sozialwissenschaftlichen Tradition in Kontakt. Es wird untersucht, inwiefern sich die beiden Konzeptionen gegenseitig ergänzen können.

Als einen weiteren Nutzen unserer Methode der Szenischen Komposition, verstanden als eine Variante der Fallskizze oder -vignette, demonstrieren wir die lebendige und visualisierte Darstellung des Datenmaterials. So soll die emotionale Resonanz des Materials während der Datenanalyse und für die Lesenden bewahrt werden (für eine Analyse mit Schwerpunkt »Visuelle Daten« siehe Froggett & Hollway, 2010). Wir setzen die Methode des Szenischen Verstehens in Beziehung zum zentralen Thema dieses Artikels – einem »Zwischen«-Bereich der Erfahrung (Die Frage »Was ist dazwischen?« lassen wir vorerst offen. Eine mögliche Antwort wird sich im Laufe des Artikels ergeben). Abschließend widmen wir uns der Überlegung, wie unbewusste Dimensionen der kollektiven Erfahrung, die in Lorenzers Konzeptualisierung der Szene impliziert sind, unser Verständnis der gesellschaftlichen Dimension innerhalb der intersubjektiven Interaktionen informieren können.

2 Szenische Komposition

Stellen Sie sich die folgende Szene vor: Im Wohnzimmer einer beengten Sozialwohnung im Osten Londons sind drei erwachsene Personen und ein Säugling versammelt. Calise und Anthony, beide 17 Jahre alt und afrikanisch-karibischer Abstammung, sitzen da und blättern in den Stellenanzeigen einer Londoner Zeitung. Calise hält ein kleines, elf Wochen altes Baby auf dem Arm, das nach vorne schaut und sabbert. Anthony ist in bester Laune und feiert seinen Prüfungserfolg. Eine Weiße Frau in den Vierzigern sitzt aufmerksam da, sieht das Baby an und fragt Calise, wie es ihr und dem Baby gehe. Sie fragt, ob der junge Mann ein Onkel sei. Calise lacht und antwortet: »Nein, Mann, hä, was für ein Onkel? Er ist ein guter Freund, nicht wahr, Anthony?«. Calise und Anthony unterhalten sich in jugendlichem Ton und die ältere Frau beobachtet weiterhin das Baby, ohne sich von Anthonys guter Laune anstecken zu lassen. Im Fernseher läuft auf niedriger Lautstärke ein MTV-Sender, der Reggae und Hip-Hop spielt. Aus einem Schlafzimmer ertönt laute Musik, ein anderer junger Mann kommt heraus, schaut kurz und geht dann den Flur entlang. Die Frau, die das Baby beobachtet, verspürt ein

leichtes Unbehagen, das sie als ein Gefühl von »Was macht diese Person hier?« wahrnimmt und registriert.

Calise setzt das Baby in seinen Kinderstuhl und sie und Anthony besprechen Gesprächstechniken, um sich telefonisch nach einem Arbeitsplatz zu erkundigen. Anthony spielt das Gespräch mit einem potenziellen Arbeitgeber nach: »Ja, em, guten Tag. Mein Name ist David Harding und ich frage mich, ob Sie freie Stellen haben. Oh, Sie wollen Leute mit sehr guten Noten, mehr als ein GCSE⁵, besser als eine D-Note? Ja, also ich denke, das kann ich erfüllen, ich habe acht. (Pause) Ja, wir sind zwanzig und wir sind alle »Hoodies«⁶, ist das okay?« Anthony fordert dann Calises Bruder auf, er solle »diese Schwarze Musik runterdrehen, ey [yar]. Wie kannst du das Zeug nur so laut laufen lassen? Mach das leiser!«⁷

Sowohl die Tradition Lorenzers als auch die Tradition der Objektbeziehungstheorie legen Forscher:innen nahe, die emotionale Wirkung des Lesens als Zugang zum Text zu nutzen. Einen solchen Ansatz verfolgen wir bei der Datenanalyse, die wir vorstellen. Bevor wir fortfahren, möchten wir jede:n Leser:in bitten, diese Wirkung im Lichte ihrer eigenen Reaktionen zu betrachten.

3 Säuglingsbeobachtung als Forschungsmethode

Der Auszug, dem die Szene entnommen ist, stammt aus einer Beobachtungsnotiz der Beobachterin der Szene, die in der Methode der »infant observation« ausgebildet wurde, die an der Tavistock-Klinik von Esther Bick für die Ausbildung von

-
- 5 GCSE-Prüfungen (General Certificate of Secondary Education examinations) werden von Schüler:innen im Vereinigten Königreich im Alter von etwa 16 oder 17 Jahren abgelegt [Sie gelten als die wichtigste Abschlussprüfung der Sekundarstufe I und kann in etwa mit der deutschen Mittleren Reife verglichen werden; Anm. M. H.].
 - 6 Als »Hoodies« werden junge Männer bezeichnet, die in Gruppen auftreten und vermutlich Kapuzenjacken tragen, um ihre Identität vor Überwachungskameras zu verbergen, wenn sie antisozialen oder kriminellen Taten begehen. Die Beobachtung fand zu einer Zeit statt, als »Hoodies« in den britischen Medien eine breite Aufmerksamkeit hatten und emotionalisierend als Bedrohung für Recht und Ordnung dargestellt wurden.
 - 7 Das Material wird von der Beobachterin Ferelyth Watt (2007) in einer Fallstudie über die beobachtete Mutter genutzt, die zusammen mit fünf weiteren aus den Projektbeobachtungen abgeleiteten Fällen in einer Sonderausgabe der Zeitschrift *Infant Observation* veröffentlicht wird (Urwin, 2007a).

Psychotherapeut:innen und verwandten Berufsgruppen entwickelt wurde (Bick, 1964; Miller, 1989). In den letzten Jahren hat diese Methode ihren Anwendungsbereich auf Forschungskontexte ausgeweitet und die Ausbildung geht inzwischen über die Säuglingsbeobachtung im häuslichen Umfeld hinaus (Urwin, 2012). Damit stellt sie der psychosozialen Forschung eine psychoanalytisch-erkenntnistheoretisch informierte Beobachtungsmethode zur Verfügung, die sich nicht auf den Diskurs, sondern auf die verkörperten Ausdrucksformen konzentriert. Das Projekt aus dem dieses Material stammt, befasste sich mit den Identitätsveränderungen, die auftreten, wenn Frauen zum ersten Mal Mutter werden. Die Erhebungen fanden im Ostlondoner Stadtbezirk Tower Hamlets statt, der von einer ethnischen, religiösen und klassenmäßigen Vielfalt geprägt ist. Die Säuglingsbeobachtung wurde dabei in Kombination mit der Methode des »narrativen Interviews mit freier Assoziation« (Hollway & Jefferson, 2012) eingesetzt.⁸ Es war das erste Mal, dass die Methode der Säuglingsbeobachtung im Rahmen eines geförderten Forschungsprojektes Anwendung fand.⁹ Sechs geschulte »infant observers«, die dem Forschungsteam angehörten, beobachteten einmal pro Woche jeweils eine größere Stichprobe von Müttern während des ersten Lebensjahres ihres Babys. Säugling und Mutter wurden genau beobachtet, wobei Notizen erst nach Beendigung der Sitzung angefertigt wurden.

Das Prinzip besteht darin, dass Wissen, Theorie etc.

»während des Beobachtens und Aufzeichnens beiseitegelassen werden, um die Erfahrung selbst wirken zu lassen [...]. Ein neues Konzept des Beobachters kommt zum Einsatz [...] hier sind die Wahrheiten, die uns interessieren, emotionale Wahrheiten. Der Beobachter kann sie nicht wahrnehmen, ohne aufgewühlt zu sein [...]. Richtig verstanden ist der emotionale Faktor ein unverzichtbares Werkzeug, das

-
- 8 Obwohl uns auch Daten aus drei frei assoziativen narrativen Interviews mit Calise vorliegen, haben wir diese Informationen hier nicht genutzt, um unsere Analyse ergänzen (siehe aber Hollway, 2007 für eine Diskussion der Unterschiede).
 - 9 Unser dreijähriges Projekt *Identities in Process: Becoming African, Caribbean, Bangladeshi and white mothers in Tower Hamlets* wurde vom Economic and Social Research Council (Zuschussnummer 148-25-0058), dem staatlichen Förderer sozialwissenschaftlicher Forschung im Vereinigten Königreich, finanziert. Das Forschungsteam bestand aus Wendy Hollway, Ann Phoenix, Heather Elliott, Cathy Urwin und Yasmin Gunaratnam. Dr. Cathy Urwin leitete die Beobachtungsseite des Projekts und führte die wöchentlichen Beobachtungsseminare durch, an denen die Mitglieder des Forschungsteams teilnahmen. Sie hat eine Spezialausgabe über die Beobachtungsfälle heraus (Urwin, 2007a).

im Dienste eines besseren Verständnisses eingesetzt werden kann« (Miller, 1989, S. 2f.).

Die Methode der Säuglingsbeobachtung wird mit einem wöchentlichen Seminar kombiniert, in dem sich die Gruppe der angehenden Beobachter:innen trifft, um gemeinsam die Auswirkungen der laufenden Beobachtung zu verarbeiten. Das Seminar wird von einer/einem erfahrenen psychoanalytisch geschulten Beobachter:in geleitet, dessen/deren Aufgabe darin besteht, »auf der Grundlage der verfügbaren Evidenz die emotionalen Ereignisse zwischen Säugling und Mutter sowie zwischen der Mutter und den anderen während der Beobachtung anwesenden Familienmitgliedern zu erforschen« (Rustin, 1989, S. 7). Die Seminarsitzungen verteilen sich in der Regel über einen Zeitraum von zwei Jahren (in diesem Projekt ein Jahr). Im Forschungsprojekt wurde diese Aufgabe insofern leicht modifiziert, als sich die Beobachtung auf die Erfahrungen der Mütter konzentrierte. Die Ressourcen der Gruppe werden genutzt, um der Beobachterin zu helfen, über eine Erfahrung nachzudenken, die emotional anspruchsvoll ist. So soll der reflexive Gebrauch von Subjektivität als Erkenntnisinstrument unterstützt und die Gruppe zu ermutigt werden, »Intuition mit Evidenz zu widerlegen« (Urwin, 2007b, S. 245). Judith Edwards (2008, S. 61) erläutert drei Gelegenheiten, um das Beobachtete zu erleben und ihm Bedeutung zuzuschreiben: in der eigentlichen Beobachtungssituation, während des Schreibens der Notizen und durch das Seminar. Andere Gruppenmitglieder können verschiedene Perspektiven einbringen, aus denen heraus die Beobachtungen verstanden werden können.

Die Beobachtungsnotizen zeichnen sich durch eine detaillierte Beschreibung von Aspekten der Umgebung und der Aktivitäten aus: materiell und räumlich, praktisch und beziehungsmaßig. Mit dieser Methode üben die Beobachter:innen nonverbale, verkörperte Aspekte der Kommunikation sowie emotionale Zustände wahrzunehmen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um über bewusstseins- und gesprächsbasierte Methoden hinauszugehen, in dem Wunsch, eine Reihe weiterer Register aufzunehmen, vom Ungesagten bis hin zum Unsagbaren; das sind diejenigen, die im Körper residieren und durch ihn zum Ausdruck gebracht werden. Anstatt beispielsweise anzunehmen, ihr Gefühl ein Eindringling zu sein, sei nur ihr Gefühl, oder es andererseits in Calises Bruder zu verorten, belässt sie es im *Dazwischen*. In ihrer Beobachtungsnotiz heißt es: »Das Gefühl, das ich habe, ist ›Was macht diese Person hier?‹« Diese Formulierung evoziert ihr Empfinden der »Dazwischen-heit« [in-between-ness] der Erfahrung. Sie ist in eine Grammatik gegossen, die die Problematik verschwimmen lässt, wem die

Frage gehört und was sie hier macht (indem sie sich selbst als »diese Person« fasst und den Ursprung des Gefühls weder bei sich selbst noch beim Bruder verortet).

Die Konzeption des Zwischenbereichs der Erfahrung betreffend gibt es gewisse Übereinstimmungen zwischen Alfred Lorenzer und Donald Winnicott, einem britischen Psychoanalytiker im Zentrum der Objektbeziehungstheorie. Winnicott konzipiert diesen Zwischenbereich als einen Bereich zwischen dem, was subjektiv empfunden wird, und dem, was die Qualität der Äußerlichkeit hat. In Lorenzers Begriffen ist es der Bereich zwischen »subjektiver Phantasie« und »konkreter sozialer Realität«, und in diesem Raum verortet er das Szenische Verstehen (siehe Salling Olesens Einführung zu Lorenzer in dieser Ausgabe). Wir werden später auf die Bedeutung des Szenischen Verstehens in Bezug auf Forschungstexte eingehen, merken aber bereits an dieser Stelle an, dass Lorenzer die subjektiven Ideen und Fantasien des/der (kulturellen und sozialen) Analytiker:in nicht als von der »konkreten sozialen Wirklichkeit« getrennt oder undiszipliniert ansieht; er versucht, das Psychologische und das Soziologische zusammenzudenken. Tatsächlich kritisieren Lorenzer und Orban (1978, S. 477) Winnicott – ob zu Recht oder nicht – für das Postulat einer »a-priori-Koexistenz von >Subjektivität< und >Objektivität<, die in einen Zwischenbereich mündeten«. Stattdessen beschreiben sie die Entwicklung von »Interaktionsformen« aus den frühesten Reiz-Reaktions-Mechanismen des Fötus und durch den undifferenzierten Prozess der primären (präsymbolischen) Sozialisation. Die Interaktionsformen würden verkörpert und im zentralen Nervensystem »gespeichert«, wo sie die unbewusste Gestalt bildeten, die die Lebenserfahrungen organisiere: »Alle Differenzierung verläuft gemäß dem Bauplan der sensomotorischen Komplexe« (ebd., S. 476).

Trotz dieses Vorbehalts macht Lorenzer deutlich, dass Winnicotts Vorstellung der Übergangsphänomene insofern mit dem Konzept der Interaktionsformen in Einklang zu bringen sei, als beide in einem Zwischenbereich auftreten, in dem der Säugling Objekte mit einer Bedeutung versieht, sodass sie weder von innen noch von außen zu kommen scheinen: In Winnicotts (1985) Konzeption »entdeckt« der Säugling, was da zu »finden« ist, in Form eines Übergangsobjekts. In *Playing and Reality* (1985 [1971]) beschäftigt sich Winnicott auch damit, wie Gefühle an der Realität getestet und »ausprobiert« werden können. Dieses Verhalten, das er als Mittel zur Relationierung »innerer« und »äußerer« Realität sieht, ist eine Form der Verspieltheit, die von der Vorstellung – imagination – abhängt und die später in religiösen und

kulturellen Phänomenen ihren Ausdruck findet. Eines von Winnicotts Hauptinteressen gilt den Bedingungen dieser Wirklichkeitsprüfung, die erstmals im Säuglingsalter im Kontext des mütterlichen Haltens auftritt. Indem die Mutter den Säugling in ihren Armen und in ihrer Psyche – mind – hält, schafft sie eine sichere Umgebung, in der der Säugling einen potenziellen Raum zwischen subjektiver Erfahrung und der Welt, wie sie sich darstellt, einnehmen kann. In diesem Zwischenbereich der Erfahrung muss das Paradox des entweder erdachten *oder* in der »äußeren« Realität existenten Säuglings nicht aufgelöst werden.

»Über das Übergangsobjekt lässt sich sagen, dass es zwischen uns und dem Säugling eine Übereinkunft gibt, dass wir niemals die Frage stellen werden: Hast du dir das ausgedacht oder wurde es dir von außen gegeben? Der wichtige Punkt ist, dass keine Entscheidung in diesem Punkt erwartet wird. Die Frage ist nicht zu formulieren« (ebd., S. 12).

Für Lorenzer ist die Bildung von Übergangsobjekten und -phänomenen, die aus der undifferenzierten Einheit von Selbst und Objekt hervorgehen, eine Vorstufe zur Symbolisierung; sie geht so der Entstehung symbolischer Interaktionsformen in der Sprache voraus. An diesem Punkt können die Übergangsobjekte und -phänomene benannt werden, sie nehmen eine zeitliche und räumliche Dimension an und werden innerhalb eines kulturellen Feldes wirksam. Aber selbst als vor-symbolische Interaktionsformen haben sie einen unbewussten sozialen (und damit kollektiv hervorgebrachten) Aspekt, der in Sozialisationsprozesse einfließt.

Mit der Entwicklung symbolischer Interaktionsformen ist die Erfahrung des Säuglings nicht länger ein undifferenziertes Kontinuum zwischen dem Selbst und der Welt, sodass es zu einem potenziellen Auseinanderfallen zwischen der subjektiven Fantasie und der konkreten Realität kommt. Dies wird in der Szene als ein Mangel an »Passung«, als Irritation oder Provokation¹⁰ erlebt, wo etwas, das noch nicht symbolisiert worden ist, in die Sprache »drängt«. Für die Kultur- oder Forschungsanalytist:innen sind diese Provokationen ein methodologischer Ansatzpunkt zur Erschließung eines Textes.

10 Die Wurzel des englischen Wortes *provoke* verdeutlicht seine Funktion: »erregen, aufregen, aufrühren (Gefühl, Handlung etc.); etwas heraufbeschwören, auslösen, hervorrufen« [»to excite, stir up (feeling, action etc.); to give rise to, call forth«] (Little, 1973, 1697).

4 Provokationen

Da für Lorenzer subjektive Erfahrung *gleichzeitig* individuell, verkörpert, relational und sozial ist (Salling Olesen, 2012), muss empirische Forschung diese Ontologie widerspiegeln. Sein Konzept des Szenischen Verstehens würde »einen Prozess implizieren, in dem Forschende ihre affektive und verkörperte Erfahrung ihrer Daten reflektieren« (Redman et al., 2010, S. 217). Dem entsprechend demonstriert Cathy Urwin, die Seminare zur Säuglingsbeobachtung im Forschungskontext des »Mutterwerdens« leitet, die Verwendung und den Nutzen von Gefühlen des Schocks (Urwin, 2007b), der Überraschung (Urwin, 2012) und der Verwirrung (Urwin et al., in Vorb.) bei der Datenanalyse. Wenn die Beobachterin im eingangs vorgestellten Fall notiert, wie das Erscheinen des Bruders in ihr das Gefühl auslöste, sie sei ein Eindringling, folgt sie einem zentralen Prinzip der psychoanalytischen Beobachtung, indem sie ihre emotionalen Reaktionen in einem Register notiert, das sie sorgfältig von einer detaillierten und beschreibenden Beobachtung der Umgebung sowie der Szene trennt. Im Erkunden der Provokation ist Lorenzers Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung sehr ähnlich.

Einmal registriert, bringt diese emotionale Reaktion des (Daten-)Analytikers oder der (Daten-)Analytikerin die subjektive Fantasie und die konkrete soziale Realität zusammen: »Texte sind keine [...] zu füllenden Leerformeln, ihre Provokation liegt in einer im Text selbst vorhandenen Qualität« (Lorenzer, 1986, S. 28).¹¹ Hier wird impliziert, dass die Bedeutung der Provokation nicht auf das Individuelle beschränkt ist; sie kann als kollektiv verstanden werden in dem Sinne, dass subjektive Fantasien auf die notwendigerweise soziale Qualität kollektiver Erfahrung zurückgreifen, die in Interaktionsformen eingebettet ist.

Im folgenden Abschnitt begreifen und nutzen wird die Reaktion der Beobachterin, die sich »wie ein Eindringling fühlt«, als eine Schlüssel-»Provokation«, die es uns möglicherweise erlaubt, nicht nur die individuell spezifischen, sondern auch die kollektiven Aspekte der Erfahrung aufzuspüren, die im intermediären Bereich auftauchen. Die Methode erfordert, dass wir, die Analytikerinnen, die Provokation in unserem eigenen Erleben notieren und darüber nachdenken. Wir tun dies in chronologischer Reihenfolge, zuerst Wendy Hollway und dann Lynn Froggett.

11 Die Seitenzahlen beziehen sich auf die deutsche Fassung von Lorenzers Text. Wir danken Mechthild Bereswill, Christine Morgenroth und Peter Redman für eine Teilübersetzung ins Englische.

5 Das Gefühl, ein Eindringling zu sein

Hollway schreibt:

»Wie auch die Beobachterin¹² kann ich mir vorstellen, wie Calises Bruder wortlos die Frage übermittelt, warum diese Frau da im Wohnzimmer sitzt, denn das passt zu dem, was ich mir als wahrscheinliche Realität der Situation vorstelle. Ich identifiziere mich mit ihr und frage mich, wie sie es geschafft hat das Gefühl, ein Eindringling zu sein, so weit zu überwinden, dass sie ihre Arbeit fortsetzen konnte. Durch ihre Notizen bekomme ich auch ein lebendiges Gefühl von der guten Beziehung zwischen Calise und Anthony sowie von Anthonys schlagfertigem Humor. Ich stelle fest, dass ich die beiden Teenager mag, aber bei dem Bruder bin ich mir unsicher. Das Unbehagen hält an, als ich auf die ursprüngliche Beobachtungsnotiz zurückkomme, verstärkt durch mein Verantwortlichkeitsgefühl (als Projektleiterin) für die ethische Dimensionen der Feldarbeit: War es Calise gegenüber fair, dass die Beobachterin hineingeht und eine Stunde lang auf das Baby aufpassen sollte, während Calise versuchte, weiterhin das zu tun, was sie sonst auch getan hätte?¹³ War die Rolle der Forscherin tragfähig und ethisch vertretbar? Welche Bedeutung ziehen die Forschungsteilnehmer:innen und andere Personen daraus und wie wirkt sich ihr Verständnis dessen darauf aus, was die Forscherin beobachtet? Zur Forschungsnotiz zurückkehrend ha-

-
- 12 Wendy, deren Autorschaft die Szenische Komposition vermittelt, ist eine Ebene von der ursprünglichen Szene entfernt, der Zugang erfolgt über die Notiz der Beobachterin. Sie teilt die meisten sozialen Identitätsmerkmale der Beobachterin: Weiß, Mittelschicht, gebildete Berufstätige mittleren Alters, und sie hat Zugang zu einem ähnlichen Reservoir an kulturellem Wissen, sowohl explizit als auch implizit. An dieser Stelle wäre mit der Positionierungstheorie darauf hinzuweisen, dass dies an sich sie möglicherweise als kulturell Andere, ja sogar als fremd für die Jugendlichen im Raum positionieren könnte. Dies erklärt jedoch weder das Gefühl des Eindringens noch die Tatsache, dass es durch die imaginierte wortlose Frage von Calises Bruder hervorgerufen wird. Von der Provokation in der Szene auszugehen, ersetzt nicht die Anwendung soziologischer Kategorien, sondern verschiebt sie.
 - 13 Die Rolle des Säuglingsbeobachters basiert auf dem »Wunsch, das Baby in seiner gewohnten Umgebung zu beobachten, ohne dass die Anwesenheit des Beobachters zu einer Veränderung des alltäglichen Familienlebens führt«. Die Beobachter:innen »werden ermutigt, die Rolle des Beobachters als rezeptives Zuhören zu interpretieren, nicht als passives Zuhören, sondern als das Verfolgen von Hinweisen der Mutter, des Babys und anderer« (Rustin, 1989, S. 9). Margaret Rustin hat die Erfahrung gemacht, dass »oft eine ganze Seminargruppe von immenser Sorge über das aufdringliche Potenzial des Beobachtungssettings ergriffen werden kann« (ebd.).

be ich mich gefragt, warum das Gefühl des Eindringens (das der Beobachterin und meines) besonders gegenüber Calises Bruder auftritt und nicht schon früher. Ich finde dort relevante Hinweise über die Ankunft der Beobachterin, wie folgt.«

Im ersten Teil ihrer Notiz zu dieser Beobachtungssitzung hält die Beobachterin fest, dass sie Anthony zunächst an der Tür begegnet, »ein junger Mann, den ich noch nie gesehen habe«. Als Calise einen Moment später zur Tür kommt, setzt sich die Notiz folgendermaßen fort:

»Ich sage: »Du siehst nicht so aus, als ob du mich erwartest« und Calise schüttelt den Kopf. Ich überlege, ob ich fragen soll, ob es in Ordnung ist, tue es aber nicht. Ich nehme meine Tasche, gehe hinein und folge Calise und dem jungen Mann durch den Flur. Calise scheint es nicht zu stören. Als ich das Zimmer betrete, läuft auf dem Fernseher Wimbledon. Ich sage: »Oh, Wimbledon«. Der junge Mann sagt: »Ja, wollen Sie es sich ansehen?«. Ich danke ihm und sage, dass ich hier bin, um das Baby zu sehen. Er wechselt die Kanäle und schaltet einen MTV-Sender ein, der eine Mischung aus Reggae und Hip-Hop spielt.«

Im Gefühl der Beobachterin liegt bereits bei der Ankunft eine Ahnung, sie könnte sich aufdrängen, eindringlich sein, aber das wird durch ein anderes Gefühl abgemildert; dass Calise nichts dagegen hat, dass sie hereinkommt. Vermutlich erinnert sich Calise jetzt an ihre Vereinbarung (die Teil der umfassenderen Verpflichtung ist), dass die Beobachterin sie wöchentlich besucht. Dies ist der vierte Besuch der Beobachterin und Calise muss sich mit den Konventionen vertraut machen, nämlich dass sie weiterhin das tut, was sie ohnehin tun würde. Es scheint, als reagiere Anthony, selbst ein Gast, auf den Hinweis von Calise und als versuche er, der Beobachterin das Gefühl zu geben, willkommen zu sein. Auf diese Weise hält die Kultur der Beobachtungsforschung Einzug in den Raum. Die Anwesenheit des Bruders außerhalb des Wohnzimmers fühlt sich weniger einladend an. Mit den folgenden Worten versucht die Beobachterin, ihrem Gefühl in der Notiz Ausdruck zu verleihen: »Mein Gefühl in Bezug auf ihn (den jüngeren Bruder) ist, dass ich ein Eindringling bin; eine ältere Frau und Weiß; als ob er denkt: Was macht die denn hier?«. Auf diese Weise gibt sie ihrer Erfahrung bereits einen Sinn, indem sie sie in den Kontext von ethnischen und generationalen Unterschieden rückt. Diese imaginierte Frage scheint sich jedoch zusätzlich aus der Ambiguität der Beobachterinnenrolle und deren Potenzial zu ergeben, mit Überwachung verwechselt zu werden – der Art von Überwachung, die oft mit der Figur des Sozialarbeiters oder der Sozialarbeiterin assoziiert wird, dem Träger gesellschaftl-

cher Ängste und staatlicher Regulierung in Verbindung mit jugendlichen Müttern und deren Erziehungsfähigkeiten. Während Calise eine klare Grenze zwischen ausgehandelter Beobachtung und Überwachung gezogen haben dürfte (wir haben Hintergrundwissen, dass sie die Rolle der Beobachterin verstand und dass sie eine gute Beziehung zu ihrer Sozialarbeiterin hatte), mag diese Unterscheidung für Anthony und ihren Bruder weniger offensichtlich gewesen sein.

Im weiteren Verlauf des Besuchs bleibt die Beobachterin allein im Wohnzimmer zurück, während Calise, gefolgt von Anthony, das Baby zum Windelwechseln in ihr Schlafzimmer bringt, wo sich bald der gerade heimgekehrte Vater des Babys zu ihr gesellt, nachdem er die Beobachterin begrüßt hat. Die Beobachterin kommentiert: »Ich bleibe im Wohnzimmer, weil ich das Gefühl habe, dass es zu viel wäre, ins Schlafzimmer zu gehen«: Das Gefühl des Eindringens ist ziemlich penetrant.

Diese neue Provokation, die das Thema des Eindringens noch verstärkt, besteht auf der Frage: Was ist das Wesen der Unangemessenheit der Anwesenheit der Beobachterin in dieser Szene, die von allen Beteiligten (außer vielleicht vom Baby) in irgendeiner Weise erlebt wird? Das Gefühl der Beobachterin, es wäre zu viel, Calise ins Schlafzimmer zu folgen (was sie bei anderen Gelegenheiten ohne Zögern oder Schwierigkeiten tut), hat ebenfalls die Qualität einer Provokation. Wir waren beide erleichtert, dass sie trotz ihrer Erfahrung in der Rolle und trotz ihrer Anweisungen (beobachte, wo auch immer das Baby sich befindet) im Wohnzimmer blieb. Falls die Szenen im Wohnzimmer schon etwas von Calises leichter Intimität mit Anthony vermittelten, dann würde die Privatheit des Schlafzimmers dies vermutlich noch mehr tun. Das Schlafzimmer ist bekanntlich der Ort, an dem sich junge Menschen einen von der elterlichen Generation separierten Raum schaffen. Ihr gemeinsamer Rückzug dorthin unterstreicht den Generationenunterschied zwischen ihnen und der Beobachterin.

Das durch den Datenauszug hervorgerufene Gefühl des Eindringens scheint über die tatsächlichen Reaktionen der Anwesenden hinauszugehen. In der Forschungsanalyse müssen wir daher nicht nur das Potenzial einer imaginativen Vermischung der Rollen von Sozialarbeiter:innen und Beobachter:innen sowie den Unmut über die »Einmischung« – interference – von Sozialarbeiter:innen in Familien erklären, sondern auch die Heftigkeit des Gefühls des Eindringens und das Potenzial der Verwechslung von Beobachten und Spionieren. Das ist möglich, weil die Szene, die diese Fantasien veranlasst, irgendwo zwischen unseren Vorstellungen und der sozialen Wirklichkeit liegt, im Zwischenbereich der Erfahrung, in dem die Realität, wie wir sie vorfinden, mit persönlicher Bedeutsamkeit versehen ist. An diesem Punkt in der Analyse kam es für Lynn zu einem weiteren unerwünschten

Eindringen, durch die Assoziation mit einer unangenehmen Erinnerung, die aus Lynns professioneller Erfahrung auftauchte und die auf ihre viele Jahre zurückliegende Tätigkeit als Sozialarbeiterin in einem Kinderschutzteam zurückging.

Lynn schreibt:

»Die Schlafzimmerszene hat mich gestört [bothered] und obwohl ich anfangs dachte, das läge daran, dass ich das Gefühl der Beobachterin übernommen hatte, es wäre »zu viel«, mit zwei Teenagern einen so intimen Raum zu betreten, erklärte dies nicht wirklich, weshalb ich mich so unwohl fühlte. Eine Szene formierte sich in meinem eigenen Kopf [mind], die Szene eines Sozialarbeitsbesuchs, den ich widerwillig in der Wohnung einer Sechzehnjährigen mit einem einen Monat alten Baby machen musste. Die Wohnung war voller junger (Weißer) Menschen, die ich damals als feindselig erlebte und die sich ins Schlafzimmer zurückzogen, was mich mit dem Gefühl zurückließ, sie würden über mich lachen und irgendeine Form der Demütigen planen. Ich fühlte mich lächerlich gemacht und misstrauisch, dort in dem schmutzigen Wohnzimmer mit dem Mädchen, dem Baby und einem Bullterrier, positioniert als unwiderruflich fremd und bedroht von einer Andeutung von Gewalt, die irgendwo zwischen meiner Vorstellung und der Situation schwebte, in der ich mich befand.«

Diese ungewollte szenische Erinnerung tauchte bei den ersten Malen, die Lynn den Text las, nicht auf. Stattdessen erzeugte das Unbehagen der Beobachterin ein unbestimmtes Gefühl des Schreckens. Die Erklärungen, die sie für das Gefühl des Eindringens fand, ermöglichten es ihr zunächst, das Zurückhalten der Beobachterin als eine etwas unangemessene »Sexualisierung« des Ereignisses abzutun, die wahrscheinlich auf einem kulturellen oder generationsbedingten Missverständnis beruhte. Erst im Gespräch mit Wendy wunderte sie sich weiter über das Eindringen und durch diesen Diskussionsprozess konfigurierte sich die andere Szene in ihrem Kopf.¹⁴

14 An diesem Punkt hat sich die Datenanalyse in Bezug auf Zeit, Zusammensetzung und Zweck weit von der ursprünglichen Situation entfernt. Die Wiederverwendung von Daten (über die »primäre« und »sekundäre« Analyse hinaus) ist ein Thema von wachsendem Interesse in der psychosozialen Forschung. Thomson, Moe, Thorne und Nielsen (2012) erforschen die Vorstellungen von einem Affekt und der reisenden Daten auch anhand von Material aus dem Projekt *Mutter werden* und einer Gruppen-Datenanalysemethode, die den hier dargelegten Prinzipien der Säuglingsbeobachtung folgt. Der Begriff »reisende Daten« wird verwendet, um die »überragende Bedeutsamkeit der Rekontextualisierung von Material zu neuen Zeiten und an neuen Orten und mit unterschiedlichen Zielgruppen« (ebd., S. 311) zu vermitteln.

Lorenzers (1986, S. 51ff.) Charakterisierung zufolge enthalten unbewusste Dimensionen einer Szene eine »Konfiguration von Gedächtnisspuren« – Interaktionsformen, die »Lebenserfahrungen« fassen und »Praxis-Figuren« (Handlungskonfigurationen) bilden. Diese Figuren sind eingebettet in ein kulturelles (und daher kollektiv gehaltenes [collectively held]) Unbewusstes,¹⁵ das von der Kindheit an erlebt und durch konkrete Beziehungsmuster mit bedeutsamen Anderen und dem erweiterten Umfeld aufgebaut wurde (Leithäuser, 2012). Die interessierenden Praxisfiguren entstammen den gesellschaftlichen Erwartungen und Ängsten die Bereitschaft zur Mutterschaft betreffend und dem Konfliktpotenzial zwischen den Wünschen junger Mütter und den gesellschaftlichen Konventionen. In Lynns Szene nehmen diese Praxisfiguren die Form eines situationsspezifischen Antagonismus an, der zwischen den jungen Leuten und der Sozialarbeiterin ausgetragen wird. Wenn *noch-nicht-bewusstes* Material aktiviert wird – in diesem Fall, weil Lynn wider Willen dazu angetrieben wird, das Gefühl des Eindringens mit einer anderen Szene von persönlicher Bedeutung zu assoziieren, liegt das daran, dass die Figuren eine »fordernde oder sehnsuchtsvolle Qualität haben, die sie ins Bewusstsein drängt« (Lorenzer, 1986, S. 29).

Es lohnt sich, zu fragen, welche Bedingungen das Forschungssetting bot, so dass ihnen der Übergang ins Bewusstsein gestattet war, indem eine Erinnerung wachgerufen wurde, die etwa 15 Jahre lang geschlummert hatte; und warum es bei der Datenanalyse von Interesse sein sollte. Zur Zeit des eigentlichen Ereignisses erinnert sich Lynn an ein personell unterbesetztes Team, das in einem Klima des öffentlichen Misstrauens gegenüber der Aufdringlichkeit von Sozialarbeiter:innen einerseits und der moralischen Panik vor unangemessenen jugendlichen Müttern, rücksichtslosen Jugendlichen aus der Arbeiterklasse und gefährlichen Hunden andererseits arbeitete. In dieser Atmosphäre und in Verbindung mit einer unzureichenden arbeitsbasierten Supervision war es sehr schwierig, etwas anderes zu tun, als eine Risikoeinschätzung der Situation vorzunehmen und sicherzustellen, dass defensive und vermeidende Maßnahmen ergriffen wurden (indem sie die Besuche fortan zu zweit durchführte). Das datenanalytische Setting hingegen bot eine Möglichkeit, die Ereignisse zu reflektieren. Es erlaubte auch die reflexive Ausrichtung der Methode der Säuglingsbeobachtung. Material, das infolge des ursprünglichen Ereignisses kognitiv registriert und verarbeitet wurde, konnte nun emotional verarbeitet werden.

15 »Das Unbewusste in der Literatur ist, wie ich es sehen würde, ein kollektives Unbewusstes, wenn auch zugegebenermaßen nicht im Jung'schen Sinne« (Lorenzer, 1986, S. 18).

In post-kleinianischer bzw. objekttheoretischer Tradition stellte Wilfred Bion (1962), dessen Theorie des Denkens zu unserer theoretischen Ausstattung gehört (wenngleich sie in diesem Artikel nicht im Vordergrund steht), seine Konzeptualisierung von Symbolisierungsprozessen ins Zentrum seiner Psychoanalyse (Ogden, 2009). Seine einprägsame Formulierung »Gedanken ohne Denker« bezieht sich auf rohe, noch-nicht-symbolisierte (emotionale) Erfahrungen und verweist auf den kollektiven Charakter dieser Erfahrungen. Sein eher technischer Begriff der »Alpha-Funktion« konzeptualisiert die Bedingungen unter denen spezifische Roherfahrungen (Beta-Elemente) denkbar werden können (in Lynns Beispiel nicht die Bedingungen des Sozialdienstes, sondern die der späteren gemeinsamen Arbeit am vorliegenden Artikel). Diese Prozesse sind intersubjektiv und affektiv, wie Bion in seinem Konzept des Containments in der frühen Baby-Mutter-Beziehung ausführt. Mütter nehmen die unverarbeiteten emotionalen Erfahrungen ihrer jungen Babys durch das auf, was Bion (1962, siehe Ogden, 2009) als normale (oder »kommunikative«) projektive Identifikation ansieht; sie können – hoffentlich – darüber nachdenken und die Erfahrungen in verdauter Form durch ihre Handlungen an das Baby zurückgeben. Durch solche Erlebnisse internalisieren Kleinkinder ihre eigene Containing-Funktion, die für das Denken entscheidend ist.

Dieser Aspekt der britischen Psychoanalyse versetzt uns in die Lage, einen gegebenen Symbolisierungsaspekt, seine Bedingungen, Prozesse und die aufdämmernde Bedeutung zu analysieren. Er betont von der Qualität der emotionalen Erfahrung beeinflusste fortschreitende Prozesse des Denkens und Nichtdenkens anstelle des Unbewussten als Ort des verdrängten Materials. Durch die Qualität des Settings, die dazu verhilft, diese Bedrohung zu containen, wird es der Erfahrung ermöglicht, zur Symbolisierung zu gelangen. Oberflächlich betrachtet mag dies Lorenzers Darstellung des Übergangs von Interaktionen zu symbolischen Interaktionsformen zwar ähneln; in der britischen Tradition ist allerdings etwas enthalten, das wir in Lorenzers Werk (das uns nur begrenzt zugänglich ist) nicht finden können, nämlich eine Betonung der (situativen und entwicklungsbezogenen) Bedingungen unter denen Denken stattfinden kann. Ogden fasste es in einer Darstellung von Bions Theorie des Denkens so zusammen: »Es erfordert zwei Köpfe, um die beunruhigendsten Gedanken einer Person zu denken« (Ogden, 2009, S. 91). Das Terrain, das mit dem Begriff des »Unbewussten« bezeichnet wird, hat sich hier vom Freud'schen verdrängten Unbewussten auf lebenslange und wiederkehrende konflikthafte Prozesse verlagert, die für Bion zwischen dem rohen emotionalen Erleben und dem Denken ablaufen. Die potenzielle Bedeutung der emotionalen Erfahrung liegt natürlich in ihrer Beziehung zur Realität,

sowohl zu materiellen als auch zur soziokulturellen, und sie wird daher eine kollektive Dimension haben. Dies war jedoch Bions Fokus und nur am Rande derjenige Winnicotts: Bion, Lorenzer und Winnicott überwinden zwar die Subjekt-/Objekt-Binarität, aber sie beschäftigen sich nicht mit denselben Fragen.

In unserem Beispiel lässt sich die weitere Ebene der Angst, die Lynn mit dem Datenauszug assoziiert, am besten auf eine gesellschaftlich-kollektive Projektion zurückführen – eine Ängstlichkeit, die damals wie heute eine kulturelle Furcht vor der Gefährlichkeit der jungen arbeitslosen »Unterklasse« widerspiegelt. Diese gelangt in politischen Diskursen an die Oberfläche, in denen alleinerziehende Mütter und schlechte Erziehung mit Gewalt und Kriminalität in Verbindung gebracht werden. Im Material selbst deuten alle Anzeichen auf die Unangemessenheit solcher Ängste hinsichtlich dieser Jugendlichen hin. Und tatsächlich werden sie erst angedeutet, als Anthony sie durch seine Inszenierung symbolisiert. Nichtsdestotrotz erzeugt ein Sog unlegbarer, gesellschaftlich erzeugter Angst ein Gefühl des Unbehagens. In diesem Sinne »drängt« das kollektive Unbewusste in die Szene.

Unsere Vorstellungen verlassen den Schlafzimmer-Teil der Beobachtung mit dem ungelösten Bild der unbeholfen im Wohnzimmer sitzenden Beobachterin. Bald tauchten die drei jungen Leute auf; der Vater des Babys ging los, um Essen abzuholen, und Calise, Anthony und das Baby gesellten sich wieder zur Beobachterin. Das Thema der Sommerjobsuche wurde fortgesetzt. Wir greifen das Thema der gesellschaftlichen, kollektiven, unbewussten Ängste und Fantasien auf, die auf die Szene einwirken. Hierzu folgen wir den Provokationen von Anthonys Inszenierungen und versuchen, mittels Szenischen Verstehens in Worte zu fassen, was sie so beunruhigend macht.

6 Anthonys Inszenierung

Wir beginnen damit, den zweiten Teil unserer früheren Szenischen Komposition zu wiederholen, um ihn uns wieder ins Gedächtnis zu rufen:

»Calise setzt das Baby in seinen Kinderstuhl und sie und Anthony besprechen Gesprächstechniken, um sich telefonisch nach einem Arbeitsplatz zu erkundigen. Anthony spielt das Gespräch mit einem potenziellen Arbeitgeber nach: ›Ja, em, guten Tag. Mein Name ist David Harding und ich frage mich, ob Sie freie Stellen haben. Oh, Sie wollen Leute mit sehr guten Noten, mehr als ein GCSE, besser als eine D-Note? Ja, also ich denke, das kann ich erfüllen, ich habe acht. (Pause) Ja, wir

sind zwanzig und wir sind alle ›Hoodies‹, ist das okay?‹ Anthony fordert dann Calises Bruder auf, er solle ›diese schwarze Musik runterdrehen, ey [yar]. Wie kannst du das Zeug nur so laut laufen lassen? Mach das leiser!‹ «

Es wirkt auf uns als holten die Provokationen einander ein: Anthonys Gespräch mit dem Arbeitgeber, bei dem er einen vermeintlich Weißen Namen und einen Mittelschichtsakzent benutzt, gefolgt von der schockierenden Verwandlung des netten David Harding in eine Bande von »Hoodies«; sodann die Aufforderung, »die Schwarze Musik runterzudrehen«. Wendy schreibt:

»Meine Verwirrung über die Stimme, in der Anthony mit dem Arbeitgeber am anderen Ende der Leitung sprach, und die ich und – da bin ich mir sicher – auch Anthony als Weiß vorstellte, wurde schnell von Überraschung und Ehrfurcht abgelöst, als zwanzig »Hoodies« dem Arbeitgeber vorgestellt wurden. Ich war beeindruckt von dieser kämpferischen Herausforderung an den Weißen Status quo, bei der das Gefühl aufkam, dass potenzielle Aggression durch Verspieltheit ausgeglichen wurde.«

Anthony beginnt damit, dass er stolz seine acht GSCEs mit dem »sehr hohen Standard« eines GSCE kontrastiert, besser als eine D-Note¹⁶, und es bleibt rätselhaft, ob er sich sarkastisch an den imaginierten Arbeitgeber richtet (dessen Standards weit unter seinen eigenen Leistungen liegen) oder ob er impliziert, dass der Arbeitgeber nicht ernsthaft an akademischen Qualifikationen, sondern nur an netten, Weißen Jungs interessiert ist.¹⁷ Hinter der Interaktion, aber dennoch die Szene durchdringend, liegt die soziale Historie des Vereinigten Königreichs, eine Geschichte der Beschäftigung Schwarzer Menschen in schlecht bezahlten, unqualifizierten Jobs (telefonische Verkaufsgespräche sind hierfür ein aktuelles Beispiel) und auch des unterdurchschnittlichen Schulerfolgs Schwarzer männlicher Schüler (Sewell, 1997), denen Anthony seinen eigenen Erfolg gegenüberstellt. Als ein Ganzes betrachtet, kollidierten möglicherweise rassistische und klassistische

16 Die GSCE-Note »D« ist in etwa mit den im deutschen Bildungssystem üblichen Ziffernoten 2,5 bis 3 vergleichbar. Der/Die Kandidat:in erhält das Zertifikat, hat aber nicht mehr mit »gut« oder »sehr gut«, sondern eher mit »befriedigend« oder »befriedigend plus« bestanden.

17 Die subjektive Fantasie traf bald auf die konkrete soziale Realität (in Lorenzers Worten), denn laut der Beobachtungsnotiz macht Anthony nach der Inszenierung »tatsächlich einen Anruf und erfährt, dass eine Telesales-Firma nächste Woche Mitarbeiter sucht« und »sowohl er als auch Calise klingen erfreut und wollen der Sache nachgehen«.

Arbeitsmarktdiskriminierung mit Anthonys Freude über seinen Erfolg, eine Unterströmung, die in die Sprache drängt und die Vorstellung bedroht, dass seine Prüfungsergebnisse ausreichen würden, um ihm einen interessanten Sommerjob zu verschaffen.

Als Nächstes verwandelt sich Anthony, der Arbeitssuchende, in eine Bande von »Hoodies« und bringt damit eine mit sozialen Ängsten beladene Praxisfigur in den dramaturgischen Raum. Nichts an Anthonys Auftreten passt zum Bild der »Hoodies«, und doch beschwört er damit das Schreckgespenst delinquenter Jugendlicher aus der Arbeiterklasse herauf – umso alarmierender aufgrund ihres »Schwarzseins«, die mit Messern, wenn nicht gar mit Schusswaffen ausgerüstet Raubüberfälle begehen fernab der Kontrolle von Recht und Ordnung.¹⁸ Dies wäre kein bewusster Bestandteil der Erfahrung eines Weißen liberalen Besuchers; dennoch ist Lorenzer zufolge, eine solche Praxisfigur im kollektiven Unbewussten enthalten. Was treibt Anthony an, diese Figur in seiner Performance aufzugreifen und herauszufordern? Lorenzer weist darauf hin, dass wir »Dinge ausprobieren« und »unsere Gefühle und Wahrnehmungen an der Realität prüfen« können, »weil symbolische Interaktionsformen es uns erlauben, szenische Erfahrungen unabhängig von den konkreten sozialen Praktiken, denen sie entstammen, zu vergegenwärtigen« (Lorenzer, 1986, S. 53).

Das kollektive Unbewusste im Sinne Lorenzers mag zwar von transkulturellen *Prozessen* ausgehen (wie etwa die Neigung, die zu »den Anderen« zu machen, die anders sind), es enthält aber auch historisch und kulturell spezifische soziale *Inhalte*. Die dominante Figur der Gang aus »Hoodies« wird in einem englischen Kontext produziert und verweist auf eine Unterschicht aus der Perspektive der Wohlhabenden und Mächtigeren. Es handelt sich um eine kulturell vertraute Figur, die hier von Anthony eingebracht wird. Im Gegensatz zur Schlafzimmerszene, in der ein unbestimmtes Gefühl des Unbehagens verbliebt und die (für Lynn) mit anderen Szenen zuvor erlebter Gefährlichkeit schwimmt, bringt die Inszenierung Anthonys etwas bislang Verkanntes voll zur Geltung. Obwohl Anthony ein Skript erfindet, ist es die Performance als ein symbolisches Ganzes, das diesen Effekt erzielt. Durch die präsentative Symbolik des Dramas scheint Anthony der Beobachterin etwas zu zeigen, das diskursiv nur schwer zu vermitteln gewesen wäre. Die von Susanne Langer (1990 [1942]) herausgearbeitete Unterscheidung zwischen präsentativen und diskursiven Symbolen hat Loren-

18 Wir schreiben dies kurz nach den englischen Aufständen vom August 2011, an einem Tag, als Kenneth Clarke, Staatssekretär für Justiz, die Randalierer als »wilde Unterklasse« bezeichnete.

zers Denken entscheidend beeinflusst: präsentative Symbole bringen Gefühls- und Sinnesdaten zusammen und konstituieren einen eigenen Bereich des Denkens (der in der Musik sowie in darstellenden und bildenden Künsten Ausdruck findet). Sie vermitteln zwischen abstrakten, sprachbasierten Konzepten und der materiellen Welt. Sie liegen auch der gewöhnlichen assoziativen mentalen Aktivität zugrunde und bilden die Basis des verkörperten, erfahrungsbasierten Denkens.

Anthony's Mini-Drama präsentiert uns eine potenzielle Bedrohung in einer kulturellen Form, in der auch ein Weißes Publikum den Unterschied zwischen den von unbewussten Weißen kulturellen Ängsten geprägten Fantasien und der im Wohnzimmer angetroffenen Realität testen bzw. durchspielen – und damit erfahren – kann. Die präsentative Symbolisierung entgiftet die Bedrohung, der gekonnte Einsatz von Satire entschärft die Ängste zusätzlich. Anthony identifiziert die Problematik, macht sie explizit und gießt sie in ein wiedererkennbares kulturelles Genre. Dadurch wird die Angst »contained«, die Verweise auf Rasse und Gewalt andernfalls hervorrufen könnten. Anthony reproduziert nicht nur die szenische »Hoody«-Figur, sondern verwandelt die an sie geknüpfte Erfahrung des Publikums in eine neue soziale Realität. Der Kontrast zur ungelösten Angst, die die Schlafzimmerszene auslöst, ist greifbar. Dort wurde ein Gefühl der Bedrohung ohne klare Begründung verstärkt, anstatt die Realität zu begreifen – apprehend – und sie kreativ mit Bedeutung zu versehen.

Während Nicht-Wissen normalerweise Angst auslösen dürfte, ermöglicht die neutrale Qualität der Anwesenheit der Beobachterin (sie initiiert oder lenkt die sich entfaltende Interaktion nicht) die Aufrechterhaltung der Ambiguität und die Entwicklung einer Kapazität für kreative Illusion. Ohne Illusion – die Fähigkeit, etwas so zu begreifen, »als ob« es anders sein könnte – kann es keine Symbolisierung geben. Dies führte uns zur Frage, was es Anthony ermöglichte, seine eigene Kapazität zur Illusion und die seines Publikums zu mobilisieren, zunächst im Wohnzimmer und dann im datenanalytischen Setting. Es scheint wahrscheinlich, dass dies durch die containende Funktion der Beobachterin selbst möglich wurde. Obwohl wir in diesem Fall keine direkten Belege dafür in den Notizen der Beobachterin finden können, haben andere empirische Studien (z. B. Urwin et al., im Druck) auf die Tatsache verwiesen, dass eine versierte Säuglingsbeobachterin ihre potenzielle Eindringlichkeit im Laufe der Zeit abschwächt und zu einer verlässlichen, nicht-wertenden und containenden Präsenz werden lässt, während sie den Säugling und die Familie mentalisiert – holds ... in mind.

Sollte es noch Zweifel gegeben haben, dass die ethnische Differenz Teil der Szene ist, so werden diese mit Anthony's nächstem Zug zerschlagen, als er wiederholt die Forderung stellt, »die Schwarze Musik leiser zu stellen«. Damit ist nicht

die von Anthony ausgesuchte Schwarze Musik gemeint, die in niedriger Lautstärke auf dem MTV-Kanal läuft, sondern die von Calises Bruder, dem anderen in der Szene anwesenden jungen Schwarzen Mann. Mittels dieser doppelten Verschiebung (nicht er selbst, nicht seine Musik) bringt Anthony die Vorstellung des Schwarzen zum ersten Mal zur Sprache. Gleichzeitig wird ein Altersunterschied in Spiel gebracht: Es sind die Jungen, deren Musik für ältere Menschen zu laut ist. Nichtsdestotrotz bringt die Bezeichnung der Musik als Schwarz die Weiße Beobachterin und das Weißsein in die Szene, denn die Musik würde dieses Label nicht auf sich ziehen, wenn die drei jungen Schwarzen Personen ohne die Gegenwart der Beobachterin in der Wohnung wären. In einem Zwischenbereich der Erfahrung – Lorenzers »Szene« – kann Anthony mit diesem Bild von Schwarzen Jugendlichen spielen und es aus seiner Position der Andersartigkeit – seiner Andersartigkeit gegenüber lauter Schwarzer Musik und gegenüber einem Hoodyy-Gang-Mitglied – heraus infrage stellen. Und kraft seines Handelns können wir das auch.

7 Schlussfolgerungen

Beide Methoden, die wir hier in den Dialog bringen, verwenden das Konzept der Symbolisierung und beziehen sich dabei in gewisser Weise auf den Unterschied zwischen bewusster und unbewusster Erfahrung. Lorenzer bezeichnet dieses nicht-symbolisierte gesellschaftliche Wissen als kollektives Unbewusstes: »Das Unbewusste in der Literatur ist, wie ich es sehen würde, ein kollektives Unbewusstes, wenn auch zugegebenermaßen nicht im Jung'schen Sinne« (1986, S. 28).¹⁹ Es scheint uns, dass in der psychosozialen Forschung (im Gegensatz zur klinischen Praxis) individuelle und kollektive unbewusste Prozesse dann ersichtlich werden, wenn die Bedingungen es ermöglichen, dass nicht-symbolisiertes Material symbolisiert wird. Wenn der *Inhalt* des nicht-gedachten Bekannten zu einem gegebenen Zeitpunkt symbolisiert werden soll, muss die Angst, die es auslöst, abgemildert werden. Dies hängt sowohl von der containment-Kapazität der denkenden Person ab, als auch von den gesellschaftlichen Containern für Den-

19 Interessanterweise hing Jungs Unterscheidung zwischen individuellem und kollektivem Unbewussten zumindest teilweise von seiner Beziehung zur Symbolisierung ab: Im individuellen Unbewussten waren die Inhalte einmal bewusst (und wurden dann verdrängt), was eine grundlegende Freud'sche Formulierung ist, aber im kollektiven Unbewussten waren sie nie symbolisiert worden (Jung, 1991).

kende und Gedanken. Der Prozess der Symbolisierung von Erfahrungen wird von dem angetrieben, was Lorenzer als die sehnsuchtsvolle Qualität des nicht anerkannten und zumindest teilweise unbewussten Materials beschreibt, das ins Bewusstsein drängt. Bions Idee des Containments hilft uns, die affektiven und intersubjektiven Bedingungen zu verstehen, unter denen zuvor nicht-symbolisiertes Material zugänglich werden kann, wenn der Provokation nachgegangen wird.

Die Überschneidung der Vorstellung des Zwischenbereichs und der des Dazwischens in den beiden Traditionen ist partiell. Zwar gibt es Unterschiede in der verwendeten Sprache (was nicht überrascht) und bezogen auf seine Entwicklung. Die Übereinstimmungen hinsichtlich der Anerkennung der Bedeutsamkeit des Zwischenbereichs innerhalb des Symbolisierungsprozesses sind jedoch beträchtlich. Lorenzer, Winnicott und Bion helfen uns, die Subjekt-/Objekt-Binarität zu überwinden, aber sie erreichen dies auf unterschiedlichen Wegen. Sowohl bei Lorenzer als auch bei Winnicott besteht ein explizites Interesse am Verhältnis zur kulturellen Erfahrung. Lorenzer ergänzt Winnicott um eine elaboriertere Darstellung des Verhältnisses zwischen Sozialisation und der Internalisierung sowie idiosynkratischen Ausarbeitung von Formen, die auf kollektive kulturelle Erfahrung zurückgehen.

Die Problematik nicht-symbolisierten Materials war zentraler Gegenstand unserer Datenanalyse innerhalb des vorliegenden Artikels. Im Falle der Schlafzimmerszene konnte zum Zeitpunkt des beobachteten Ereignisses keine erfolgreiche Symbolisierung erreicht werden, wodurch die Beobachterin (und später wir selbst als forschende Analytikerinnen) mit einem vagen Gefühl des Eindringens zurückblieb. Dieses Gefühl haben wir bezüglich Fantasie und Realität der Rollen von Beobachter:innen und Sozialarbeiter:innen, vermischt mit gesellschaftlichen Sorgen hinsichtlich Teenager-Elternschaft, diskutiert. Im Falle von Anthonys Inszenierung wurden unausgesprochene Themen wie Verschiedenheit, Diskriminierung und fehlende Anerkennung performativ zu präsentativer Symbolisierung gebracht, was uns mit einem Gefühl der Erleichterung und Freude darüber hinterließ, dass etwas identifiziert und benannt und die Ängste folglich zerschlagen worden waren.

Lynns auftauchende Erinnerung ist aus drei Gründen mehr als nur von lebensgeschichtlichem Interesse: Erstens ermöglicht sie es, assoziatives Denken in dem von der Forschungsanalyse geschaffenen Übergangsraum kreativ zu nutzen (diese Idee wurde in Beziehung zu Anthonys Inszenierung erweitert); zweitens rückt sie die dynamischen und dialektischen Beziehungen zwischen persönlicher, lebensgeschichtlicher Erfahrung und dem gesellschaftlichen kollektiven Unbewussten

in den Vordergrund, die in Interaktionsformen und Praxisfiguren eingebettet sind. Drittens veranschaulicht sie einen wichtigen methodischen Aspekt bzgl. der Zulässigkeit oder Nicht-Zulässigkeit der Verwendung von nicht-intellektuellem Wissen als Beitrag zu forschendem Verstehen: Diese Arten von Erinnerungsspuren bevölkern die gegenwärtige Erfahrung mit nicht-symbolisierter Bedeutung und es ist wichtig, die Spuren ins Bewusstsein zu bringen, damit ihre Bedeutung mit relativer »Objektivität« erfasst werden kann.

Wir arbeiten mit der Vorstellung der unbewussten Prozesse, um das zu bezeichnen, was der Symbolisierung üblicherweise nicht zugänglich ist. Dies kann als ein Kontinuum des nicht-gedachten Wissens verstanden werden, das vom Ungesagten bis zum Unsagbaren reicht. Für die psychosoziale Forschung stellt sich die Frage, wie ein Bereich des nicht-gedachten Wissens erschlossen werden kann, der den Methoden der qualitativen Sozialforschung üblicherweise nicht zugänglich ist. Auch wenn Lorenzers Vorstellung des Szenischen Verstehens und Winnicotts Begriff der Übergangsphänomene die Binaritäten zwischen Subjektivität/Objektivität und innerer/äußerer Erfahrung auf unterschiedliche Weise überschreiten, sind ihre Konzeptualisierungen eines Dazwischen für uns Forschende gleichermaßen nützlich. Sie hilft uns, Aspekte der Erfahrung ins Bewusstsein zu bringen, die der Aufmerksamkeit sozialwissenschaftlicher Forschung normalerweise entgehen. Methodologisch betrachtet nutzt die Provokation die Emotion, die von der Szene ausgeht, um den Forschungsanalytiker:innen Zugang zu diesem Zwischenraum zu verschaffen.

In den gegenwärtigen Beispielen tauchen wichtige Formen der Differenz – ethnisch, generational und klassenbasiert – in der Datenanalyse auf und zeigen, wie gesellschaftliche Problematiken von weitreichender historischer Bedeutsamkeit in kleinformatischen interpersonalen Gruppenprozessen manifest sind: in einer häuslichen Szene, in der zwei Freunde interagieren und eine Beobachterin darsitzt und das Baby beobachtet, werden in Form von Problematiken rassistischer Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt und der Regulierung von Teenager-Elternschaften in einem afrikanisch-karibischen Haushalt in London gesellschaftliche Fragen von Ungleichheit und Machtverhältnissen in der zeitgenössischen englischen Kultur und darüber hinaus bis hin zur Kolonialgeschichte aufgeworfen. Für die Psychosozialforschung bedeutet dies, dass das Gesellschaftliche (Makrosoziale) und das Zwischenmenschliche (Mikrosoziale) konzeptionell nicht als zwei unterschiedliche Analyseobjekte behandelt werden sollten.

In diesem Artikel haben wir eine Debatte über die Bedeutung eines »gesellschaftlichen kollektiven Unbewussten« geführt. Im Zuge dessen wurde diskutiert, welche Prozesse involviert sein könnten und welchen Nutzen das Konzept

möglicherweise im Rahmen psychosozialer Forschung mit sich bringt. Das ist ein kleiner Anfang, aber wir hoffen, dass weitere Schritte folgen.

Ins Deutsche übersetzt von Moritz Heß und Dr. Marian Kratz

Literatur

- Bick, E. (1964). Notes on infant observation in psychoanalytic training. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 558–66.
- Bion, W.R. (1962). *Learning from experience*. Karnac.
- Edwards, J. (2008). Early splitting and projective identification. *International Journal of Infant Observation and its Applications*, 11(1), 57–65.
- Froggett, L., Conry, M., Manley, J. & Roy, A. (2014). Between Art and Social Science. Scenic Composition as a Methodological Device. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(3), o.S.
- Froggett, L. & Hollway, W. (2010). Psychosocial research analysis and scenic understanding. *Psychoanalysis, Culture and Society*, 15(3), 281–301.
- Hollway, W. (2007). Afterword. *International Journal of Infant Observation and its Applications*, 10(3), 331–6.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2012). *Doing qualitative research differently: Free association, narrative and the interview method* (2. Aufl.). Sage.
- Jung, C.G. (1991). *The archetypes and the collective unconscious* (2. Aufl.). Hrsg. und übersetzt von R.F.S. Hull. Routledge.
- Langer, S.K. (1990). *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite, and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Leithäuser, T. (2012). Psychoanalysis, socialization and society – The psychoanalytical thought and Interpretation of Alfred Lorenzer. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(3). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1203176>. [Print Version in diesem HSR Focus; *Historical Social Research*, 38(2), 2013, 56–70.]
- Little, W. (Hrsg.). (1973). *Shorter Oxford English Dictionary* (3. Aufl., komplett neu bearbeitet mit Etymologien, überarbeitet von G.W.S. Friedrichsen und mit überarbeiteten Ergänzungen). Oxford: Oxford University Press.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In ders. (Hrsg.), *Kultur-Analysen: Psychoanalytische Studien zur Kultur* (S. 11–98). Fischer.
- Lorenzer, A. & Orban, P. (1978). Transitional objects and phenomena: »Socialization and symbolization«. In S. Grolnick, L. Barkin & W. Muensterberger (Hrsg.), *Between reality and fantasy* (S. 471–482). Jason Aronson.
- Miller, L. (1989). Introduction. In L. Miller, M. Rustin, M. Rustin & J. Shuttleworth (Hrsg.), *Closely observed infants*, (S. 1–4). Duckworth.
- Ogden, T. (2009). *Rediscovering psychoanalysis: Thinking, dreaming, learning and forgetting*. Routledge.
- Redman, P., Bereswill, M. & Morgenroth, C. (2010). Special issue on Alfred Lorenzer: Introduction. *Psychoanalysis, Culture and Society*, 15(3), 213–20.

- Rustin, M. (1989). Encountering primitive anxieties. In L. Miller, M. Rustin, M. Rustin & J. Shuttleworth (Hrsg.), *Closely observed infants* (S. 7–21). Duckworth.
- Salling Olesen, H. (2012). The societal nature of subjectivity: An interdisciplinary methodological challenge. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(3). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120345>. [Print Version in diesem HSR Focus; *Historical Social Research*, 38(2), 2013, 7–25.]
- Sewell, T. (1997). *Black masculinities and schooling: How Black boys survive modern schooling*. Trentham Books.
- Thomson, R., Moe, A., Thorne, B. & Nielsen, H. (2012). Situated affect in travelling data. *Qualitative Inquiry*, 18(4), 310–322.
- Urwin, C. (2007a). Special issue: »Becoming a Mother: Changing identities. Infant observation in a research project«. *International Journal of Infant Observation and its Applications*, 10(3).
- Urwin, C. (2007b). Doing infant observation differently? Researching the formation of mothering identities in an inner London borough. *International Journal of Infant Observation and its Applications*, 10(3), 239–252.
- Urwin, C. (2012). Using surprise in observing cultural experience. In C. Urwin & J. Sternberg (Hrsg.), *Infant observation and research: Emotional processes in everyday lives* (S. 93–103). Karnac.
- Urwin, C., Hauge, M.I., Hollway, W. & Haavind, H. (in Vorb.). Becoming a mother through culture. *Qualitative Inquiry*.
- Watt, F. (2007). Mixed feeds and multiple transitions – a teenager becomes a mother. *International Journal of Infant Observation and its Applications*, 10(3), 281–294.
- Winnicott, D. (1985). *Playing and reality*. Routledge.

Researching In-Between Subjective Experience and Reality

Summary: In this article, we draw on Lorenzer's method in our analysis of a single case data extract derived from a research project generating data through the Tavistock Infant Observation tradition. The partial case analysis onstrates our methodological approach and explores conceptual territory at the meeting point of German and British psychoanalytically-informed traditions. Our scenic composition synthesised key elements of one observation visit to the home of a young black first-time mother in London. Lorenzer's advice to the cultural analyst to explore what irritates or provokes in the scene has something in common with the way that observers in the infant observation tradition use their emotional responses and process their experience. The aim is to provide access to what Winnicott described as an intermediate area of experience and Lorenzer considered »in-between«. We explore this area through two provocations in our scenic composition. Using these data examples we ask: is it possible to conceptualise collective, societal-cultural unconscious processes (Lorenzer's gesellschaftlich-kollektives Unbewußtes, 1986) within this intermediate area? Specifically, how

is racial and class difference present in the scene? How can it be located through scenic understanding of research data? And why does it matter?

Keywords: psychoanalysis, cultural analysis, psychosocietal, scene, scenic understanding, infant observation, symbolisation, societal-collective unconscious, transitional space

Biografische Notizen

Wendy Hollway, Prof. emerit. für Psychologie an der Open University (UK), war an der Entwicklung der Psychosocial Studies und psychosozialer Forschungsmethoden beteiligt und ist Mitherausgeberin der Palgrave-Reihe *Studies in the Psychosocial*. Sie nutzt psychoanalytisch fundierte Methoden, um Ebenen unterhalb der Oberfläche zu erkunden, so zuletzt beim Einsatz Sozialen Träumens zur Beforschung der Rolle von Kunst für Klimawandelbewusstheit.

Lynn Froggett, Prof. emerit. für Geistes- und Sozialwissenschaften an der Open University (UK), hat einen interdisziplinären Hintergrund in den Sozial- und Humanwissenschaften und einen professionellen Hintergrund in der sozialen Arbeit. Ihre Arbeit hat sich durch ethnografische, biografisch-narrative, hermeneutische und visuelle Methodologien entwickelt.

Kontakt

Wendy Hollway
Abteilung für Psychologie
Open University Milton Keynes
MK7 6AA
Vereinigtes Königreich
E-Mail: w.hollway@open.ac.uk

Lynn Froggett
Psychosocial Research Unit
Schule für Sozialarbeit
University of Central Lancashire
Preston PR12HE
Vereinigtes Königreich
E-Mail: lfroggett@uclan.ac.uk

Szenisches Verstehen und internalisierter Rassismus

Überlegungen zur Tiefenhermeneutik aus einer rassismuskritischen Perspektive

Jonas Becker

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 197–216

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-197>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Der Beitrag bringt rassismuskritische Ansätze, psychoanalytische Perspektiven auf Rassismus und methodologische Überlegungen zur Tiefenhermeneutik miteinander ins Gespräch. Zu Beginn erfolgt eine grundlegentheoretische Verortung des Beitrags. Diese plädiert dafür, Lorenzers historisch-materialistischen Ansatz und poststrukturalistische Zugänge nicht per se in Konkurrenz zueinander zu setzen. Rassismus wird dann als Differenzsystem beschrieben, das sich in innere Prozesse übersetzt. Anknüpfend an psychoanalytische Perspektiven auf Rassismus steht hierbei das Konzept der Abwehr im Mittelpunkt. Die Auseinandersetzung mit der Tiefenhermeneutik dreht sich um die Frage, welche Schwierigkeiten sich auftun, wenn Szenisches Verstehen auf rassismusrelevante Inhalte angewendet wird. Dabei werden zunächst methodologische Überlegungen angestellt, bevor dann vier Studien thematisiert werden, die tiefenhermeneutisch an rassismusrelevanten Inhalten gearbeitet haben. Der Beitrag formuliert insbesondere theoretisch und methodologisch begründete Überlegungen zum Verhältnis von Szenischem Verstehen und Rassismus(kritik), die weiter ausgearbeitet und empirisch untersucht werden müssten.

Schlüsselwörter: Szenisches Verstehen, Tiefenhermeneutik, Internalisierter Rassismus, Rassismuskritik

1 Einleitung

Bisweilen artikulierte Sorgen, die Tiefenhermeneutik würde aus dem hochschulischen Raum verschwinden (vgl. Gerspach, 2021), scheinen sich zumindest bisher

nicht zu bestätigen. Das zeigt nicht zuletzt das Interesse an Alfred Lorenzers inhaltlichem Beitrag zu Fragen, die heute im Kontext der Psychoanalytischen Pädagogik und über diese hinaus diskutiert werden. Dieses Interesse war beispielsweise in Zusammenhang mit verschiedenen Veranstaltungen und Publikationen rund um Lorenzers 100. Geburtstag im Jahr 2022 zu beobachten. Auch der vorliegende Band und Beitrag sind aus einer entsprechenden Vorlesungsreihe heraus entstanden. Das Szenische Verstehen als ein zentral mit dem Namen Alfred Lorenzer verknüpfter Verstehensmodus ermöglicht eine spezifische Art der Reflexion pädagogischer Praxis, stellt aber auch einen Zugang qualitativer Sozialforschung dar, der auf erziehungswissenschaftlich relevante Forschungsfragen angewendet werden kann.

Seit einigen Jahren nimmt zudem die Auseinandersetzung mit rassismuserlevanten Inhalten und Prozessen in pädagogischen Kontexten zu. Wie in den folgenden Kapiteln aufgezeigt, kann eine psychoanalytische Perspektive auf Rassismus eine gewinnbringende Ergänzung zu solchen aktuell in der rassismuskritischen Migrationspädagogik primär rezipierten Zugängen sein, die Rassismus vor allem als ein Phänomen im Äußeren untersuchen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass auch die Tiefenhermeneutik bereits als Forschungszugang in der Auseinandersetzung mit rassismuserlevanten Inhalten genutzt wird.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Er wirft Fragen auf, die sich ergeben, wenn die Tiefenhermeneutik zur Beforschung rassismuserrelevanter Inhalte genutzt wird. Dazu werde ich in Abschnitt 2 zunächst einige theoretische Grundlagen beschreiben, die im Hintergrund meines Bezuges auf Rassismuskritik stehen. Dabei mache ich deutlich, dass und warum ich diese theoretischen Grundlagen nicht als per se in Konkurrenz zu Lorenzers Zugängen stehend denke. In Abschnitt 3 lege ich dann die hier aufgegriffene Perspektive auf das Phänomen Rassismus dar und beziehe dabei psychoanalytische Ansätze ein, die sich mit der Verinnerlichung von Rassismus befassen. In Abschnitt 4 stelle ich grundlegende methodologische Überlegungen zur Tiefenhermeneutik an und werfe auf dieser Grundlage Fragen auf, die sich aus einer rassismuskritischen Perspektive zum Verhältnis von (internalisiertem) Rassismus und Szenischem Verstehen ergeben. In Abschnitt 5 werden Studien angeführt, die sich tiefenhermeneutisch mit rassismuserlevanten Inhalten auseinandersetzen. Mit Blick auf die bisherigen Überlegungen des Beitrags werden ausgehend von den Studien einige Fragen und Gedanken formuliert. Abschnitt 6 schließt den Beitrag mit einem kurzen Ausblick. Ich verstehe den Beitrag als eine erste Annäherung an eine systematische Diskussion des Verhältnisses von Szenischem Verstehen und Rassismus(kritik), in der über die Verknüpfung der Diskussionen um Szenisches

Verstehen einerseits und Rassismus(kritik) andererseits entsprechende Fragen aufgeworfen werden.

2 (M)Ein Anknüpfen an Lorenzer

Unter den Autor:innen in diesem Band gehöre ich zur Generation derer, die nicht mehr selbst bei Lorenzer studiert haben und insofern nicht an persönliche Erfahrungen aus Seminaren, Interpretationsrunden o. Ä. anknüpfen. Stattdessen beziehe ich mich in einer Art und Weise auf seine Gedanken, die sich lediglich aus dem Lesen und Diskutieren seiner Texte ergibt. Dabei setze ich die von ihm angestellten Überlegungen mit weiteren theoretischen wie empirischen Zugängen in ein Verhältnis, in die ich einsozialisiert wurde und mit denen ich arbeite. Für die Fragen, die ich in diesen Beitrag einbringen möchte, sind dies vor allem Perspektiven, die poststrukturalistischen Ansätzen zuzurechnen sind. Hierbei handelt es sich um ein Label, das uneinheitlich und durchaus diffus genutzt wird (vgl. Moebius, 2009) – und zum Teil manchmal auch vielleicht aus der Motivation heraus, sich damit auf der richtigen, weil machtkritischen, Seite wännen zu wollen? Wenn ich hier von poststrukturalistischen Perspektiven spreche, verstehe ich darunter Ansätze, die ausgehend von den sprachtheoretischen Überlegungen Ferdinand de Saussures (1931) die darin zunächst linguistisch gedachte Unterscheidung von Signifikant und Signifikat auf den Phänomenbereich psychischer wie sozialer Zusammenhänge übertragen und dann nach dem Zusammenhang der Strukturierung des Sozialen, des Subjekts und – bei verschiedenen Autor:innen wie beispielsweise Jaques Lacan, Julia Kristeva oder Judith Butler – dessen psychischer Konstitution fragen.

Nun wird genau das von mir aufgerufene theoretische Repertoire im Fachdiskurs der deutschsprachigen Psychoanalytischen Pädagogik bisweilen mit dem Vorwurf konfrontiert, »die gestaltende Kraft von Körper und Sexualität zu verleugnen und die personale Identität allein auf soziale Formung zu reduzieren« (Damasch, 2022, S. 342). Ein anderer Kritikpunkt ist der, dass das Moment der Konstruktion psychosozialer Zusammenhänge zu stark betont werde (vgl. Gerspach, 2022, S. 121). Sicher gibt es solche Ansätze und Tendenzen. Mit Manfred Gerspach (2021, S. 123) würde ich allerdings davon ausgehen, dass es (auch) als Instrumentalisierung »im Dienste des eigenen Affekts« sowie als inhaltliche Verkürzung einzuordnen ist, wenn etwa die Analysen Michel Foucaults – der in verschiedenen akademischen Kontexten vielleicht manchmal auch zu einer idealisierten Figur stilisiert wird – oder auch Judith Butlers auf das Schlagwort der

sozialen Konstruktion reduziert und diese ausschließlich dafür angeführt werden, um auf die soziale Strukturierung von etwa vergeschlechtlichten oder rassifizierten Identitäten hinzuweisen. Ich würde hingegen die These formulieren, dass es zwischen den (post-)strukturalistischen Theoriegrundlagen sensu Foucault oder Butler auf der einen Seite und der historisch-materialistischen Perspektive, die Lorenzers sozialisationstheoretischem Zugang zugrunde liegt (vgl. aktuell hierzu van Gelder, 2022), durchaus metatheoretische Berührungspunkte gibt, wengleich die theoretischen Gebäude unterschiedlich konstruiert sind und tatsächlich Differenzen bestehen, die sich nicht einebnen lassen, ohne die Spezifika des jeweiligen Zugangs zu verwischen (vgl. auch Naumann, 2022). Als einen solchen Berührungspunkt würde ich zum Beispiel die Sensibilisierung für das Brüchige, Widersprüchliche und Ambivalente sehen. In poststrukturalistischen Zugängen geht die theoretische Sensibilität für »ein Moment des Sinnbruchs« (Stäheli, 2000, S. 5) auf die von de Saussure entworfene und von Lacan aufgegriffene und zugespitzte Figur der Arbitrarität des sprachlichen Zeichens zurück. Der Grundgedanke ist dabei der, dass das Bezeichnende (der Signifikant) und das Bezeichnete (das Signifikat) nicht natürlich oder wesensmäßig miteinander verbunden sind, sondern die Bedeutung sprachlicher Zeichen aus der *Differenz* der Signifikanten entsteht (vgl. zusammenfassend Koller, 2018, S. 49f.).¹ Im Zugang Lorenzers ergibt sich die theoretische Sensibilität für das Brüchige aus Anschlüssen an zentrale Figuren einer historisch-materialistischen Denktradition, wie beispielsweise die auf eine Kritik kapitalistischer Verwertungslogik hin gelesene »Subjekt-Objekt-Dialektik« (Lorenzer, 1976a, S. 219), mit der Lorenzer etwa an die subjekttheoretischen Überlegungen Theodor W. Adornos (2015) andockt. So ist Lorenzers Theorie der Interaktionsformen die Frage danach eingeschrieben, was es bedeutet, sich mit dem Subjekt sowie dessen psychischer Genese und Konstitution in einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft zu befassen. Vor diesem Hintergrund ist Manfred Gerspachs Einwand nachvollziehbar, der zu bedenken gibt, dass in einer poststrukturalistischen Theorielinie in der Auseinandersetzung mit Symbolisierung von Behinderung, Gender oder auch einem rassifizierenden Othering auf »die Verortung dieser Phänomene in der materialistisch deutbaren Wirklichkeit ökonomischer Machtverhältnisse [...] weitgehend verzichtet« (Gerspach, 2021, S. 126) wird. Die historisch-materialistischen Analysekategorien wie *Wert* und *Totalität* (vgl. Wissen, 2017) können mit

1 Dies berührt eine Diskussion um die Rezeption der sprachtheoretischen Überlegungen Wittgensteins bei Lorenzer (1976b) in *Sprachzerstörung und Rekonstruktion* (siehe hierzu Katzenbach & Neumann in diesem Band).

den Theorieangeboten Foucaults und Butlers etwa nicht ohne Weiteres gefasst werden. Immerhin aber weist Foucault in *Überwachen und Strafen* auf »Machtmechanismen, die nicht durch Abschöpfung wirken, sondern im Gegenteil durch Wertschöpfung« (Foucault, 2014, S. 281), hin. Ähnliche an eine materialistische Perspektive durchaus anschlussfähige Anklänge finden sich auch, wenn Butler in Zusammenhang mit ihrem subjektivationstheoretischen Zugang formuliert, dass die »menschliche Leidenschaft der Selbsterhaltung uns anfällig und verletzlich gegenüber denen macht, die uns unser Brot versprechen« (Butler, 2003, S. 67). Hier ist die Nähe zur Betonung der Leiblichkeit bei Lorenzer sowie dessen Rede davon, dass »Seelisches ein materielles Substrat hat« (Lorenzer, 1986, S. 48), fast greifbar. Wenn man den hier kurz angedeuteten Lesarten folgend die unterschiedlichen theoretischen Ansätze nicht gegeneinander ausspielt, sondern – unter der Beachtung ihrer Inkongruenzen miteinander in einen Dialog bringt, eröffnet sich eine Denkrichtung, die meines Erachtens außerordentlich fruchtbar sein kann. Ich versuche dies im Folgenden zu konkretisieren. Dazu stelle ich zunächst die hier angelegte Perspektive auf Rassismus dar, wobei ich aktuelle rassistuskritische Zugänge psychoanalytisch ergänze.

3 Rassismus im Außen – Rassismus im Innern

Unter Rassismus verstehe ich ein spezifisch strukturiertes Differenzsystem (vgl. Doğmuş, 2022, S. 93f.; Jording & Messerschmidt, 2022). Diese Formulierung markiert den Anschluss an die im vorherigen Absatz dargelegten Bezüge auf die (post-)strukturalistische Perspektive, psycho-soziale Zusammenhänge als komplexe Konstellation von Signifikanten zu verstehen, die darüber eine bestimmte Bedeutung entfaltet, dass sich die Signifikanten aufeinander beziehen und voneinander abgrenzen. Mit Blick auf das Differenzsystem Rassismus sind dabei insbesondere solche Differenzen relevant, die entlang natio-ethno-kultureller Unterscheidungen (wie etwa deutsch oder nicht-deutsch) und/oder rassifizierten Unterscheidungen (wie etwa *weiß* oder nicht *weiß*) strukturiert sind. Demnach, und mit Blick auf pädagogische Kontexte, wird Rassismus beispielsweise in solchen Situationen sichtbar, in denen schulische Leistungen von Kindern oder Jugendlichen mit pauschalisierenden Verweisen auf deren tatsächliche oder zugeschriebene Herkunft erklärt werden oder deren Verhalten über Zuschreibungen hinsichtlich ihrer religiösen oder kulturellen Hintergründe gedeutet wird. Um an dieser Stelle noch einmal Bezug auf die von Dammasch (2022, S. 342) geäußerte Befürchtung zu nehmen, personale Identität werde »allein auf soziale Formung«

reduziert: Aus einer für die strukturelle Dimension von Rassismus sensibilisierten Perspektive besteht die Pointe gerade darin, dass *bestimmten*, nämlich als migran-tisch oder nicht *weiß* gelesenen, Menschen tendenziell eine personale Identität eben nicht zugestanden wird, sondern das, was sie tun und lassen, aus spezifischen Annahmen über deren spezifische soziale Formung heraus gedeutet wird (vgl. Doğmuş, 2022, S. 86; Jording & Messerschmidt, 2022, S. 344). Über sol-che Praxen vollziehen sich Othering-Prozesse (vgl. Leitner & Thümmeler, 2022), die Menschen – auch hier wieder bei Ausblendung ihrer personalen Identität – als andere, als exotisch und nicht genuin dazugehörig konturieren. Neben diesen Beispielen, die Ausdruck von sich in direkten Interaktionen äußernden *individuellem Rassismus* sind, sind auch die Ebenen von *strukturellem* und *institutionellem Rassismus* relevant (vgl. Rommelspacher, 2009, S. 30). Die Figur des strukturel-len Rassismus verweist darauf, dass Rassismus eben kein singuläres Phänomen oder das individuelle Problem einzelner Menschen darstellt, sondern sich als Differenzsystem bildlich gesprochen über verschiedene gesellschaftliche Felder legt und in diese einsickert. Die Perspektive des institutionellen Rassismus fragt dann danach, wie institutionelle und organisationale Logiken sich mit rassistischen Unterscheidungslogiken verweben. Im Kontext Schule wäre ein Beispiel hierfür die seit mehreren Jahrzehnten beobachtbare Tendenz, dass insbesondere Kinder und Jugendliche mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie Gefahr laufen, die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen zu erhalten (vgl. Tißberger, 2022) und sie im Gefüge schulischer Selektionsmechanismen immer wieder von für sie ungünstigen Unterscheidun-gen betroffen sind, die dazu führen, dass etwa migrationsbedingte sprachliche Differenz in umfassende Beeinträchtigungen des Lernens umgedeutet werden (vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Wichtig in der Analyseperspektive des institu-tionellen Rassismus ist die Betonung, dass diese Phänomene und Tendenzen sich aus der Annahme individueller Vorurteile einzelner Pädagog:innen nicht hinrei-chend erklären lassen und insofern explizit *nicht* auf fehlendes Engagement oder pädagogisches Können zurückgehen.

Nun stellt sich die Frage, was die Anmerkungen zu Rassismus mit Psychoana-lyse zu tun haben oder andersherum: was eine psychoanalytische Perspektive auf diese Thematik auszeichnet. Dabei ist zunächst anzumerken, dass psychoanalyti-sche Perspektiven auf Rassismus zwar bereits seit geraumer Zeit vorliegen (vgl. Erdheim, 1988, S. 258ff.; Rommelspacher, 1995; Terkessidis, 1998, S. 21ff.; Auch-ter, 2000), in migrationspädagogischen Diskussionen aber lediglich am Rande bzw. zeitweise zur Kenntnis genommen wurden. Dies ist vielleicht auch darauf zurückzuführen, dass es ein Trugschluss wäre *die* Psychoanalyse prinzipiell als

einen rassismuskritischen Zugang zu verstehen. Mitunter gab und gibt es auch Tendenzen, in der psychoanalytische Perspektiven mehr oder weniger bruchlos an rassistische Deutungen andocken (vgl. Chakkarath, 2021). Seit einiger Zeit sind allerdings (wieder) vermehrt Versuche erkennbar, psychoanalytische Perspektiven systematisch in migrationspädagogische Überlegungen einzubeziehen (vgl. etwa Boger & Rauh, 2021a; Zimmermann, 2022). Ein gemeinsamer Bezugspunkt dieser Versuche besteht darin, Rassismus nicht ausschließlich als ein Differenzsystem zu denken, das im Außen prozessiert und soziale Zusammenhänge strukturiert, sondern sich mit der Verinnerlichung dieses Differenzsystems zu befassen. Theoretisch rückbinden lässt sich diese Frage etwa an Judith Butlers Perspektive subjektivierungstheoretische Überlegungen und ihre Perspektive auf »psychische Subjektivierung«, die sie als einen »Einverleibungsprozeß« (Butler, 2013, S. 23f.) denkt. Sie stellt in Anschluss an Foucault, Freud und Lacan grundagentheoretische Überlegungen dazu an, inwiefern die Hervorbringung von Subjekten auch die Psyche und das Unbewusste der Subjekte in einer spezifischen Art und Weise beeinflusst und formt. Dabei geht sie mit Bezug auf Lacan aber nicht davon aus, dass hieraus eine totale Formung der Subjekte und deren Psyche abzuleiten sei, sondern dass es Momente gibt, die sich der Identifizierung durch die symbolische Ordnung zumindest partiell entziehen (vgl. Butler, 2013, S. 93f.). Hier werden meines Erachtens Parallelen zu Lorenzers sozialisationstheoretischem Zugang sichtbar: Mit Lorenzer gedacht ließe sich an dieser Stelle über seine Interaktionsformtheorie die Einverleibung von Rassismus als Verinnerlichung von rassistischen bzw. rassismusrelevanten Anrufungen in sich wiederholenden Interaktionspraxen denken. Die Interaktionspraxen sind dabei als in ein Diskursgemenge eingebettet zu verstehen, indem (unter anderem) rassistische Unterscheidungen wirksam sind.² Einen aktuellen und elaborierten Zugang, um sich mit der Verinnerlichung von Rassismus auseinanderzusetzen, hat M. Fakhry Davids (2019) vorgelegt. Diesen entwickelt er ausgehend von seiner Tätigkeit als praktizierender Schwarzer Psychoanalytiker und bringt hierfür entwicklungspsychologische, gruppenanalytische und postkoloniale Ansätze, vor allem mit Bezug auf Franz Fanon und Stuart Hall, ein. Ein wichtiger Gedanke seiner Argumentation besteht darin, dass sich rassifizierende Deutungen

2 Butler entwickelt ihren theoretischen Zugang in *Psyche der Macht* ausgehend von der Frage nach dem Verhältnis von homosexuellem und heterosexuellem Begehren. Die Einverleibung rassistischer Deutungsmuster thematisiert sie insofern allenfalls indirekt. Sie stellt aber grundagentheoretische Figuren zur Verfügung, um sich mit der Verinnerlichung von Rassismus auseinanderzusetzen.

in die Abwehrorganisation einweben und dadurch insbesondere dann aktiviert und inszeniert werden, wenn Menschen bedrohlich wahrgenommene Situationen erleben. Rassifizierter Abwehr kommt dann die Funktion zu, psychische Stabilität aufrechtzuerhalten oder wieder herzustellen. Wichtig hierbei – und hier liegt eine Parallele zur oben aufgerufenen Perspektive des institutionellen Rassismus – ist, dass »rassistische Mechanismen in einer nichtrassistischen Psyche arbeiten« (Davids, 2019, S. 43). Es geht also auch Davids pointiert formuliert explizit nicht darum, *weißen* Menschen ihren Rassismus nachzuweisen, ihnen diesen vorzuhalten und sie dafür zu beschämen, dass es diese rassistischen Mechanismen gibt. Aber er macht deutlich, inwiefern diskursive, rassifizierte Figuren eine (unbewusste) Abfuhr als unangenehm erlebter Affekte ermöglichen und in einer spezifischen Art und Weise kanalisieren. Dies ist für Davids ein ubiquitäres Phänomen. Er zeichnet dies anhand der Interaktionsdynamik mit einem seiner Patienten detailliert nach (vgl. ebd., S. 43ff.). Damit knüpft Davids an einen Grundgedanken an, der sich ähnlich bereits in früheren psychoanalytischen Perspektiven auf Rassismus bzw. Xenophobie³ findet: »Der Wahn der Fremdenfeindlichkeit hat also einen (unbewußten) Sinn« (Auchter, 2000, S. 227). Auch hier steht das psychoanalytische Konzept der Abwehr im Fokus: »Die Xenophobie belebt jene frühen Spaltungsmechanismen wieder, durch die der Fremde zum Sündenbock gemacht werden kann, und der Exotismus weckt vor allem jene nachödipalen Idealisierungen, die, aufs Fremde projiziert, die Ohnmacht im Eigenen akzeptabler erscheinen lassen« (Erdheim, 1988, S. 265). Allerdings wird Xenophobie zumindest von Auchter als »seelische Krankheit« (Auchter, 2000, S. 225) gefasst und auch Erdheims Ausführungen legen die Annahme nahe, dass Xenophobie vor allem das Produkt missglückter Beziehungserfahrungen in der frühen Kindheit bzw. fehlender Repräsentanzen genügend guter Beziehungen ist (vgl. Erdheim, 1988, S. 258f.). Hier liegt ein wichtiger Unterschied zur Konzeptionalisierung von Davids (2019), der sich explizit von der Annahme einer Pathologie von Rassismus abgrenzt. Wird Xenophobie ausschließlich als »*Störung einer nar-*

3 Die Rede von Fremdenfeindlichkeit hat aus rassistuskritischer Perspektive auch etwas Problematisches, weil sie etwa die Perspektive von als migrantisch (und insofern als fremd) gelesenen Menschen zu negieren droht, die seit ihrer Geburt in Deutschland leben. Außerdem läuft sie Gefahr, beispielsweise die Tatsache zu übersehen, dass bereits seit mehreren Jahrhunderten Schwarze Menschen in Deutschland leben (vgl. Aitken, 2022, S. 4). Zumindest Erdheim setzt allerdings Xenophobie nicht konkretistisch mit fremden (oder fremdgemachten) Menschen gleich, sondern versteht das Fremde mit Bezug auf psychoanalytische Entwicklungspsychologie zunächst als die frühe Erfahrung der Trennung von primären Bezugspersonen (vgl. Erdheim, 1988, S. 258).

zißstischen Regulation« (Auchter, 2000, S. 226, Hervorh. i. O.) verstanden, besteht die Gefahr, rassistische Sozialisation und Artikulationen doch wieder zu individualisieren. Die Lesart von Rassismus als Pathologie kann dann selbst wieder in Abwehr kippen: Rassismus wäre demnach ja ausschließlich ein Problem von Rechten und überzeugten Rassist:innen – die sich dann pointiert formuliert am besten einer Analyse unterziehen würden, um ihre neurotisch verfestigten Konflikte zu bearbeiten. Eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Rassismus als strukturierendem Prinzip gesellschaftlicher Ordnung wäre dann jedenfalls vom Tisch. Der dem entgegenstehende Gedanke, Rassismus nicht nur als individuelle Pathologie zu begreifen, ist auch Ansatzpunkt aktueller Publikationen, die die Funktionalität diskursiver rassifizierter Figuren für die Abwehrorganisation diskutieren (vgl. Thoen-McGeehan & Becker, in Vorb.). So fragen Mai-Anh Boger und Bernhard Rauh (2021b) danach, wie es angesichts einer immer wieder beobachtbaren »weiße[n] Fragilität« (DiAngelo, 2020, zit. n. Boger & Rauh, 2021b, S. 12) möglich ist, Lernprozesse über die eigene Verwicklung in strukturellen Rassismus anzustoßen, ohne etwa Wutausbrüche als eine konkrete abwehrende Reaktion zu provozieren. *Weisse* Fragilität beschreibt das Phänomen eines empfindlichen und angefassten Reagierens *weißer* Menschen ob der Thematisierung von Rassismus. Andreas Tilch formuliert in diesem Zusammenhang theoretisierend: »Die Ebene des Affekts durchzieht dabei die Ebenen des Diskurses und des Subjekts. So sind es gerade Angst und Schuld, die die Prozesse der Verwerfung ermöglichen und vorantreiben« (Tilch, 2022, S. 313).

4 Szenisches Verstehen und die Inszenierung des internalisierten Rassismus

Nun zur Frage, was all das mit Tiefenhermeneutik zu tun hat. Da sie einen zentralen Referenzpunkt für alle Beiträge des vorliegenden Bandes darstellt, verzichte ich hier auf eine systematische Vorstellung der Tiefenhermeneutik (vgl. hierzu außerdem Dörr et al., 2022; Katzenbach, Eggert-Schmid Noerr & Finger-Trescher, 2017; König, 2019). Als besonders wichtig für die Überlegungen dieses Beitrags erscheint mir aber die Erinnerung, dass »die Tiefenhermeneutik eine Inhaltsanalyse mit einer Wirkungsanalyse kombiniert« (König, 2019, S. 37). Das Szenische Verstehen (vgl. Lorenzer, 1976b, S. 104ff.) dient dabei dazu, angelehnt an die und abgeleitet von der Gegenübertragungsanalyse im psychoanalytischen Therapiesetting, als der methodische Zugang für die Wirkungsanalyse. Diese zielt darauf ab, die »im latenten Textsinn [...] sprachlos-wirksame Sinnebene, die Ebe-

ne unbewußter Interaktionsformen« (Lorenzer, 1986, S. 29) der sprachlichen Reflexion zugänglich zu machen.

So schlüssig diese Konzeption in sich auch sein mag und so wenig man Lorenzer nach der Auseinandersetzung mit seinen Texten Unterkomplexität unterstellen kann, möchte ich vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen in meinem Beitrag dennoch die Rückfrage stellen, ob dieser Konzeption nicht so etwas wie ein allzu zuversichtlicher erkenntnistheoretischer Impuls innewohnt, der einem insbesondere dann auf die Füße zu fallen droht, wenn man die Tiefenhermeneutik auf Material anwendet, das rassistis-relevante Aspekte enthält. Diese Befürchtung lässt sich in zwei Fragen konkretisieren. Die *erste Frage* ist eine prinzipielle methodologische Anfrage an die Tiefenhermeneutik, die sich unabhängig von den interpretierten Materialformen und Inhalten stellt: Was bedeutet es, das Szenische Verstehen aus dem Setting der psychoanalytischen Therapie heraus auf die Auseinandersetzung mit Interviews oder Beobachtungsprotokollen zu übertragen? Lorenzer selbst betont, dass das Szenische Verstehen im psychoanalytischen Therapiesetting ganz zentral davon lebt, dass die von der Analytiker:in entwickelten Deutungen in die Interaktion zwischen Analytiker:in und Analysand:in eingebracht werden. Er formuliert dies so:

»Die Ermittlung der >wirklichen Bedeutungen< der Einzelrollen (der Akteure der jeweiligen Szene) werden nach dem nun schon bekannten Muster gehandhabt: probeweises Einsetzen der Bedeutungen aus dem szenischen Repertoire, d.h. dem je eigenen Rollenverständnis des Analytikers und allmähliche Ausmittlung der >wirklichen< Bedeutungen« (Lorenzer, 1976b, S. 147).

Während es sich nun beim therapeutischen Setting der Psychoanalyse um ein künstlich hergestelltes und hochfunktionales Interaktionsarrangement handelt, das beispielsweise in Hinblick auf die räumliche Platzierung der Beteiligten und die Verteilung der Redeanteile gezielt so strukturiert wird, dass hierüber eine Beobachtung psychischer Prozesse möglich wird (vgl. ausführlich hierzu Urban, 2009, S. 143ff.), kann (und will) die Forschungssituation dies nicht einlösen. Der gewichtigste Unterschied scheint mir dabei zu sein, dass das probeweise Einsetzen der Deutungen bei der Interpretation von Interviews oder Beobachtungsprotokollen nicht in der gleichen Form möglich ist wie in der psychoanalytischen Therapie: Es gibt schlicht kein konkretes Gegenüber, das situativ auf die Deutungen reagieren kann und mit dem sich eine Dynamik aus Übertragung und Gegenübertragung entwickelt, die dann weiter interpretiert werden kann (vgl. Müller, 2021, S. 86). Die Lücke, die durch das Fehlen des konkreten Gegen-

übers entsteht, wird daher durch die Interpretationsgruppe zu füllen versucht. Die Gruppe ist dann der Resonanzraum, in dem die Szenen im Interview oder Beobachtungsprotokoll wirken und in dem sich eine Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamik entfaltet (vgl. König, 2019). Nun hat allerdings Siegfried Zepf bereits 2006 angemerkt, dass es ein enorm hoher Anspruch ist, »unbewusste Interaktionsformen«, die in der Gruppe »evoziert« (Zepf, 2006, S. 118) werden, in der Gruppeninteraktion zu erkennen, durchzuarbeiten und wieder mit dem Material in Verbindung zu bringen, um die darin eingelagerten unbewussten Interaktionsformen versprachlichen zu können. Um solche Prozesse zu ermöglichen, wird das psychoanalytische Therapiesetting über mehrere Jahre und teilweise über mehrere hundert Sitzungen lang aufrechterhalten. Es ist ein voraussetzungsreiches Ziel der Tiefenhermeneutik, dies trotz der unterschiedlichen Arrangements der beiden Settings und in vergleichsweise kurzer Zeit ermöglichen zu wollen (vgl. Becker, 2021, S. 118f.). Auf weitere Probleme, die sich entfalten, wenn das Szenische Verstehen vom therapeutischen Setting auf andere Kontexte übertragen wird, haben bereits vor rund 30 Jahren am Beispiel der universitären Ausbildung von Pädagog:innen Wilfried Datler, Heide Tebbich und Regina Petrik (1992) aufmerksam gemacht. Sie weisen dabei beispielsweise auf die Schwierigkeit hin, psychoanalytische Selbsterfahrung im universitären Raum zu ermöglichen oder gar systematisch zu etablieren, um Studierende in den Forschungszugang der Tiefenhermeneutik einzusozialisieren. Die Tiefenhermeneutik als Forschungszugang weist hier ein strukturelles Defizit auf (vgl. Gerspach, 2021, S. 144f.).

Die *zweite Frage* bezieht nun die Frage nach Rassismus ein: Was passiert im tiefenhermeneutischen Prozess, wenn das Szenische Verstehen auf rassistischnrelevante Inhalte angewendet wird? Unter Rückgriff auf die Überlegungen von Davids (2019), nach denen sich Rassismus im Äußeren über die Abwehrorganisation ins Psychische einschreibt, müssen wir davon ausgehen, dass spätestens beim szenischen Verstehen von rassistischnrelevantem Material verinnerlichte Rassismen der Interpretierenden aktiviert werden.⁴ Folgt man dem für das Szenische Ver-

- 4 Dabei geht es explizit *nicht* darum, tiefenhermeneutisch Interpretierenden pauschal ein offen rassistisches Weltbild zu unterstellen. Ich erinnere hier noch einmal an den in Abschnitt 3 bereits zitierten Hinweis von Davids (2019, S. 43) darauf, dass »rassistische Mechanismen in einer nichtrassistischen Psyche arbeiten«. Meine Überlegungen rekurren hier auf die gängige rassistischnkritische Unterscheidung, dass Menschen sich über die Reproduktion rassistischn codierter Deutungsmuster rassistischn äußern oder verhalten können, *ohne* eingefleischte Rassist:innen zu sein (vgl. Jording & Messerschmidt, 2022, S. 348f.).

stehen zentralen methodischen Prinzip, alles zu thematisieren, was das Material bei der Auseinandersetzung auslöst, folgt hieraus, dass sich auch der innere Rassismus der Gruppenmitglieder in der Interpretationsrunde inszeniert und in die sich dort entwickelnde Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamik einwebt. Dies wäre auch der Fall, wenn man in Betracht zieht, dass der innere Rassismus aus Sorge vor einer Beschämung seiner selbst sowie anderer Gruppenmitglieder oder aus Schuldgefühlen heraus nicht offen artikuliert wird: Das inkorporierte »rassistisch[e] Wissen« (Terkessidis, 1998, S. 84) wird auf die eine oder andere Weise seinen Ausdruck finden, und sei es in einem Gefühl der Bedrückung und einem daraus resultierenden gehemmten Schweigen. Im Sinne des methodischen Vorgehens der Tiefenhermeneutik wären Inszenierungen von internalisiertem Rassismus nun gar nicht als problematisch einzuschätzen, sondern durchaus ein gewünschter Beginn des anvisierten Verstehensprozesses. Es stellen sich dann allerdings mindestens zwei Fragen. Zunächst: Gelingt es im Interpretationsprozess, den unbewusst prozessierenden Rassismus bewusst zu machen und als solchen zu thematisieren? Die Ausführungen von Zepf (2006) und die Hinweise oben auf die Unterschiede zwischen dem therapeutischen Setting der Psychoanalyse und dem Setting von tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppen stimmen hier eher zweifelhaft. Und auch Erfahrungen aus rassismuskritischen Trainings (vgl. Boger & Rauh, 2021b; Ogette, 2020, vor allem S. 21ff.) sowie aus rassismuskritischer Lehre (vgl. Akbaba, 2021) berichten einstimmig von der Erfahrung, dass die Adressierung von inszenierten rassistischen Wissensbeständen bei *weißen* Teilnehmenden nicht ohne Weiteres zur (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit diesen führt, sondern zunächst vor allem Abwehr evoziert. Des Weiteren: Was bedeuten solche Interpretationsprozesse für als nicht *weiß* gelesene Mitglieder in tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppen? Soll internalisierter Rassismus als solcher erkannt werden, setzt dies unweigerlich den Schritt der Reproduktion rassistischer Bilder und Deutungsmuster voraus, um diese dann überhaupt einer rassismuskritisch informierten Bearbeitung zugänglich machen zu können. Hiermit ist die Gefahr verbunden, durch Mikroaggressionen ausgelöste Verletzungen aus anderen Kontexten in der Interpretationsgruppe noch einmal zu wiederholen.

Nun leiten sich die aufgeworfenen Fragen vor allem aus rassismuskritischen Überlegungen sowie methodologischen Überlegungen zur Tiefenhermeneutik ab. Der Beitrag kann es nicht leisten, diese Anfragen anhand eines empirischen Zugangs zu prüfen. Allerdings soll im letzten Schritt zumindest darüber ein Blick in die Empirie geworfen werden, dass vier tiefenhermeneutisch arbeitende Studien mit einem Fokus auf sich das dort jeweils konstellierende Verhältnis von

Rassismus(kritik) und Szenischem Verstehen aufgerufen werden. Ich gehe dabei chronologisch nach dem Publikationsjahr der Studien vor.

5 Thematisierungen von Rassismus im tiefenhermeneutischen Prozess

Wendy Hollway und Lynn Froggett (2012, siehe auch die Übersetzung des Textes in diesem Band) präsentieren eine Fallgeschichte aus einem Forschungsprojekt zu Identitätskonstruktionen von Müttern in einem marginalisierten Londoner Stadtteil. Dem Forschungsprojekt »Identities in Process: Becoming African, Caribbean, Bangladeshi and white mothers in Tower Hamlets« (Hollway & Froggett, 2012, Abs. 6) ist das Thema der rassifizierten Differenz dabei unmittelbar eingeschrieben. Die Erhebung der interpretierten Fallgeschichte lehnt sich an die an der Tavistock-Klinik entwickelte Infant Observation an. Die Autor:innen kombinieren einen objektbeziehungstheoretisch orientierten Zugang, vor allem in Anlehnung an Donald Winnicott, mit dem gesellschaftstheoretisch-psychoanalytisch fundierten Zugangs Lorenzers. Bei Verwendung des Szenischen Verstehens wird herausgearbeitet, inwiefern (unter anderem) rassifizierte Differenz im erhobenen Datenmaterial relevant ist. Interpretiert wird in dem Beitrag ein Beobachtungsprotokoll einer *weißen* Forscherin, die bei der Interaktion einer jungen Schwarzen Mutter, deren Baby, Bruder und einem ebenfalls Schwarzen Freund in der Wohnung der Mutter anwesend ist (vgl. ebd., Abs. 3f.). Ausgangspunkt der Interpretation sind zwei Stellen im Material: Erstens der situative und protokollierte Eindruck der Forscherin, sich in der Szene wie ein Eindringling zu fühlen (vgl. ebd., Abs. 17ff.) und zweitens die Inszenierung eines Telefonats des anwesenden Freundes, Anthony. Dieser spielt ein telefonisches Bewerbungsgespräch mit einem potenziellen Arbeitgeber durch und ruft dabei ironisierend auch rassistisch konnotierte Figuren auf (vgl. ebd., Abs. 4). Die *weiße* Beobachterin verknüpft in ihren Notizen den protokollierten Eindruck, sich bei der Beobachtung wie ein Eindringling zu fühlen, mit rassifizierter Differenz (vgl. ebd., Abs. 19). Interessant sind vor allem die veröffentlichten Assoziationen von Lynn Froggett, die sich bei der Interpretation an eine mehrere Jahre zurückliegende und als unangenehm erlebte Situation bei einer von ihr durchgeführten Beobachtung erinnert, in der rassifizierte Differenz dann genau *nicht* relevant ist (vgl. ebd., Abs. 23). Auch wird nicht diskutiert, dass und inwiefern das Aufrufen der rassistischen Figuren bei dem gespielten Telefonat Anthonys auch als Interaktion mit der bzw. Interaktionsangebot an die *weiße* Beobachterin vor Ort

interpretiert werden könnte. Vielleicht sind beide Momente der De-Thematisierung rassifizierter Differenz auch Ausdruck der Abwehr von internalisiertem Rassismus und/oder dem Wunsch nach dessen Nicht-Existenz.

Yandé Thoen-McGeehan (2020) präsentiert Einblicke in den tiefenhermeneutischen Interpretationsprozess einer Gruppe, die sich mit einem narrativen Interview mit einer geflüchteten Frau auseinandersetzt. Ihr Forschungszugang unterscheidet sich von den anderen hier vorgestellten Studien: Ihr Fokus liegt explizit darauf, herauszuarbeiten, inwiefern die sich in der Interpretationsgruppe entwickelnde Dynamik selbst Ausdruck von internalisierten Rassismen ist. In dem Interview berichtet die interviewte Frau, dass sie als Flugbegleiterin gearbeitet habe und diese Arbeit es ihr ermöglichte, ihr Herkunftsland auf eine mit vergleichsweise wenig Gefahren verbundene Art und Weise zu verlassen. In der Gruppe entwickelten sich ausgehend von diesem Aspekt Deutungen, die Thoen-McGeehan als »Spaltungstendenzen« (ebd., S. 44) beschreibt: Die Gruppe pendelte zwischen der idealisierenden Aufwertung der Interviewten als »tapfere Kämpferin für demokratische Werte« und aggressiven Abwertungen der Interviewten als »kleinkriminelle Flugbegleiterin« (ebd.), die gar kein richtiger Flüchtling sei, sondern ihre Privilegien als Flugbegleiterin für Shoppingtrips nutze, hin und her. Thoen-McGeehan interpretiert dies so, dass hier in der Auseinandersetzung mit dem Interview bei den Gruppenmitgliedern vor allem unreife Abwehr aktiviert wurde, die sich der Semantik rassifizierender Zuschreibungen bediente. Insofern gelang es der Interpretationsgruppe hier scheinbar nicht, sich zu inneren Rassismen in Distanz bringen und deren Inszenierung als solche zu reflektieren, sondern Thoen-McGeehan arbeitet diesen Schritt nachträglich in ihrer Einordnung des Interpretationsprozesses heraus.

Christoph Müller (2021) bewegt sich mit seiner Arbeit ebenfalls im Themenfeld der Zwangsmigrationserfahrung und fragt danach, »wie sich die emotionalen Belastungen und potenzielle Traumatisierungen geflüchteter Schüler*innen in der Schule zeigen, wie sie sich im Erleben und Handeln der Lehrkräfte widerspiegeln und welche pädagogischen Konsequenzen sich daraus ergeben« (S. 1). Er zieht hierfür die »sequenziell[e] Traumatheorie« (ebd., S. 38) in Anschluss an Hans Keilson und andere heran. Bei der tiefenhermeneutischen Interpretation von Interviews mit Lehrkräften stößt Müller dann auf das Phänomen, dass bei einzelnen Lehrkräften in der nachträglichen Reflexion ihrer Arbeit mit den betreffenden Schüler:innen rassistisch konnotierte Deutungen aufgegriffen und ihm als Interviewer gegenüber artikuliert wurden (vgl. ebd., S. 110). Er interpretiert dies so, dass diesen Deutungen die Funktion einer nachträglichen Entlastung zukommt, durch die die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte aufrechterhalten werden soll. Insofern

ist es hier offensichtlich gelungen, rassistische Momente im Material nicht in den Interpretationsergebnissen zu reproduzieren, sondern diese als solche herauszuarbeiten und in ihrer psychosozialen Funktionalität einzuordnen. Die Frage, welche Rolle dabei internalisierter Rassismus im Interpretationsprozess selbst gespielt hat und wie mit diesem umgegangen wurde, wird von Müller nicht diskutiert.

Marian Kratz (2023) präsentiert die Ergebnisse zweier tiefenhermeneutischer Interpretationen. Zum einen wird anhand des Covers der Ausgabe der Zeitschrift *Focus* vom 09.01.2016 die »symbolische Darstellung der sogenannten Kölner Silvesternacht« (Kratz, 2023, S. 33) von 2015 auf 2016 untersucht. Die Interpretation von Kratz baut auf einer tiefenhermeneutischen Analyse des Covers in einem Seminar in den Erziehungswissenschaften auf. Zum zweiten interpretiert Kratz ein Video, das nach dem russischen Überfall auf die Ukraine und der damit einsetzenden Zwangsmigration aus der Ukraine nach Deutschland in Umlauf war. Der Fokus des tiefenhermeneutischen Interpretierens liegt bei ihm auf der Wirkungsanalyse. Dabei arbeitet Kratz heraus, inwiefern durch das *Focus*-Cover sein eigenes heterosexuelles Begehren adressiert wird und inwiefern diese Adressierung auch eine kollektive Adressierung ist (vgl. ebd., S. 35). Dabei entsteht ein »Ambivalenzkonflikt« (ebd.) zwischen Wünschen einerseits und »offizieller Moral« (ebd.) andererseits, die diese Wünsche begrenze. Die Gestaltung des Covers, die sich rassistischen Stereotypen bedient, ermögliche es nun, die eigenen sexuellen Wünsche auf migrantisch gelesene Männer zu projizieren und so den eigenen Ambivalenzkonflikt zu entschärfen. Bei der Analyse des Videos bemerkt Kratz »Assoziationen, die auf ein Klischee der osteuropäischen Frau verweisen« (ebd., S. 37). Hier wird also heterosexuelle männliche Sexualität mit Bezug auf rassistische, exotisierende Bilder angesprochen. Kratz thematisiert im Sinne einer Wirkungsanalyse die Adressierungen des eigenen internalisierten Rassismus durch das interpretierte Material. Es gelingt ihm dabei, die Aktivierung des eigenen Rassismus zu beobachten und als ubiquitäres Phänomen einzuordnen, über das sich psychische und moralische Konflikte entschärfen lassen.

Betrachtet man die vier Studien übergeordnet, ist zunächst wichtig, dass sowohl deren inhaltliche Kontexte als auch die interpretierten Materialien voneinander abweichen. Alle Beiträge sind durch abstraktes rassismuskritisches Wissen informiert und beziehen dieses in ihre Interpretationsergebnisse ein. Hieraus lässt sich – vermutlich wenig überraschend – ableiten, dass ein grundlegendes rassismuskritisches Wissen eine notwendige Voraussetzung ist, um im Sinne einer Kontextualisierung dazu beizutragen, Rassismus entsprechend einzuordnen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welchen Unterschied es macht, wenn die Person, die Material einbringt, oder die Interpretierenden als nicht *weiß* gele-

sen werden und eigene Rassismuserfahrungen gemacht haben. Mit Blick auf die Person, die Material in den tiefenhermeneutischen Prozess einbringt, ist es vielleicht kein Zufall, dass die Interpretationsgruppe bei Thoen-McGeehan (2020), als einziger Schwarzer Wissenschaftlerin unter den genannten Autor:innen, nicht über das Pendeln zwischen Idealisierung und aggressiver Abwertung hinauskam. In Anlehnung an die Erfahrungen von Davids (2019) als Schwarzer Analytiker ist es denkbar, dass hier in der Gruppendynamik Projektionen wirksam waren. Mit Blick auf die Interpretierenden ist des Weiteren anzunehmen, dass sich Interpretierende of Colour rassismusrelevanten Inhalten im Material mit Sicherheit anders zuwenden als *weiße* Interpretierende, die die Erfahrung rassistischer Abwertung nicht am eigenen Leib gemacht haben. Gerade insofern das Szenische Verstehen einen assoziativen Zugang zum Material verlangt, werden dabei höchstwahrscheinlich auch eigene, durch Rassismus bedingte seelische Verletzungen erinnert werden. Dies macht die tiefenhermeneutische Interpretation rassismusrelevanter Inhalte zu einer heiklen Angelegenheit – zumindest, wenn der Anspruch, der ist, die durch Rassismus ausgelösten kollektiven wie individuellen Verletzungen im Interpretationsprozess möglichst nicht zu wiederholen.

6 Ausblick

Die in diesem Beitrag entwickelten Überlegungen zum Verhältnis von Szenischem Verstehen und Rassismus(kritik) sind eher skeptisch und fragend. Diese Skepsis löst sich auch durch die auf den ersten Blick erfolgsversprechenden Ergebnisse aus den aufgerufenen vier Studien nicht vollends auf, in denen es zumindest auf der Ebene der Ergebnisdarstellung gelungen ist, Rassismus als solchen zu benennen. Dem fragenden Duktus des Beitrags lässt sich aber auch der eher züversichtliche Einwand gegenüberstellen, dass sich rassismuskritische Ansätze im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren – wenn auch langsam und sicher nicht flächendeckend rezipiert – zu etablieren beginnen. Hierdurch werden Impulse ausgehen, die zumindest das Potenzial haben, rassistische Wissensbestände zu irritieren und auch internalisierte Rassismen zu thematisieren. Vielleicht gelingt es dadurch auch zusehends, sich mit eigenem internalisiertem Rassismus auseinanderzusetzen, ohne diesen abwehren und ins Unbewusste verschieben zu müssen. Dies wäre ein Gewinn (nicht nur) für szenisches Verstehen im Kontext rassismusrelevanter Inhalte. Da die im Beitrag formulierten Überlegungen sich vor allem aus theoretischen und methodologischen Reflexionen ableiten, die nur teilweise erfahrungsgesättigt sind, wäre der nächste notwendige Schritt

der Auseinandersetzung, die Überlegungen empirisch zu untersuchen, um sie entsprechend erweitern und auch korrigieren zu können, wo es notwendig ist. Denkbar wären hierfür zum Beispiel diskursanalytisch angelehnte Rekonstruktionen von Protokollen aus tiefenhermeneutischen Interpretationssitzungen.

Literatur

- Adorno, T. W. (2015). Zu Subjekt und Objekt. In ders., *Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften Band 5* (S. 741–758). Suhrkamp.
- Aitken, R. (2022). Black Germany. Zur Entstehung einer Schwarzen Community in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 72(12), 4–10.
- Akbaba, Y. (2021). Die gegensätzliche Positionierung erforschen. Ideen für eine politisch literate Methodologie. In L. Gensluckner, M. Ralsler, O. Thomas-Olalde & E. Yildiz (Hrsg.), *Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 51–68). transcript.
- Auchter, T. (2000). Die seelische Krankheit »Fremdenfeindlichkeit«. In U. Streeck (Hrsg.), *Das Fremde in der Psychoanalyse* (S. 225–246). Psychosozial-Verlag.
- Becker, J. (2021). (Den eigenen) Rassismus tiefenhermeneutisch sichtbar machen? Zu den Grenzen eines Forschungszugangs. In M.-A. Boger & B. Rauh (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik* (S. 113–124). Barbara Budrich.
- Boger, M.-A. & Rauh, B. (Hrsg.). (2021a). *Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik*. Barbara Budrich.
- Boger, M.-A. & Rauh, B. (2021b). Zur Psychoanalyse rassistischer Dynamiken – Oder: Von der Besonderheit und der Gewöhnlichkeit, ein tabuisiertes Thema in einen psychoanalytischen Diskurs einzuführen. In dies. (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik* (S. 9–29). Barbara Budrich.
- Butler, J. (2003). Noch einmal: Körper und Macht. In A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001* (S. 52–67). Suhrkamp.
- Butler, J. (2013). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (7. Aufl.). Suhrkamp.
- Chakkarath, P. (2021). Kolonialisierung und Dekolonialisierung der Psyche und der Psychologie. *psychosozial*, 44(3), 75–85.
- Damasch, F. (2022). Szenisches Verstehen und Interaktionsformen. Alfred Lorenzer zum 100. Geburtstag. *Psyche*, 76(4), 312–344.
- Datler, W., Tebbich, H. & Petrik, R. (1992). Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldiaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. In V. Fröhlich & R. Göppel (Hrsg.), *Sehen, Einfühlen, Verstehen. Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 164–191). Königshausen und Neumann.
- Davids, M. F. (2019). *Innerer Rassismus. Eine psychoanalytische Annäherung an race und Differenz*. Psychosozial-Verlag.

- Doğmuş, A. (2022). Rassismus im Diskurs – Konturen rassismuskritischer Professionalisierung. In D. Füllekruss, V. Kourabas, D. Krenz-Dewe, R. Natarjan, V. Ohm, M. Rangger, K. Schitow, S. Shure & N. Streicher (Hrsg.), *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung* (S. 92–108). Beltz Juventa.
- Dörr, M., Schmid Noerr, G. & Würker, A. (Hrsg.). (2022). *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer*. Beltz Juventa.
- Erdheim, M. (1988). *Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2014). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (19. Aufl.). Suhrkamp.
- Gelder, F. v. (2022). Alfred Lorenzers Symboltheorie und der Übergang zum Materialismus. Zum Verhältnis von Psychoanalyse und kritischer Theorie der Gesellschaft. In M. Dörr, G. Schmid Noerr & A. Würker (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 79–92). Beltz Juventa.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2022). Bedarf es einer poststrukturalistischen Psychoanalytischen Pädagogik? Der mühsame Weg zwischen Beharrungsvermögen und Veränderungsbereitschaft. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 121–146). Springer VS.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollway, W. & Froggett, L. (2012). Researching In-Between Subjective Experience and Reality. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(3).
- Jording, J. & Messerschmidt, A. (2022). Rassismuskritik. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 343–350). Beltz Juventa.
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A. & Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 25* (S. 11–38). Psychosozial-Verlag.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- König, H.-D. (2019). Dichte Interpretationen. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In J. König, N. Burgermeister & M. Brunner (Hrsg.), *Dichte Interpretationen. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Sozialforschung* (S. 13–86). Springer VS.
- Kratz, M. (2023). Eine Kritik der Solidarität. Psychoanalytisch-pädagogische Erkundungen zur westlichen Aufnahmebereitschaft gegenüber Flüchtenden aus der Ukraine. In D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofmann & J. Hokema (Hrsg.), *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen* (S. 27–42). Barbara Budrich.
- Leitner, S. & Thümmler, R. (Hrsg.). (2022). *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Lorenzer, A. (1976a). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf*. Suhrkamp.

- Lorenzer, A. (1976b). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In H.-D. König, A. Lorenzer, H. Lüdde, S. Nagbol, U. Prokop, G. Schmid Noerr & A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Kultur-Analysen* (S. 11–98). Fischer.
- Moebius, S. (2009). Strukturalismus/Poststrukturalismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 419–444). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, C. (2021). *Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen. Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule*. Springer VS.
- Naumann, T.M. (2022). *Subjektbildung und Gesellschaft. Beiträge zur Gruppenanalyse, Psychoanalytischer Pädagogik und Kritischer Theorie*. Psychosozial-Verlag.
- Ogette, T. (2020). *exit RASCI.M. rassismuskritisch denken lernen* (9. Aufl.). UNRAST.
- Rommelspacher, B. (1995). Rassismus und Antisemitismus – Wer ist betroffen? In I. Attia (Hrsg.), *Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit* (S. 5–17). Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Wochenschau-Verlag.
- Saussure, F. d. (1931). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. De Gruyter.
- Stäheli, U. (2000). *Poststrukturalistische Soziologien*. transcript.
- Terkessidis, M. (1998). *Psychologie des Rassismus*. Westdeutscher Verlag.
- Thoen-McGeehan, Y. (2020). Abwehr und Widerstand im Forschungsprozess. *Menschen*, 43(4/5), 43–47.
- Thoen-McGeehan, Y. & Becker, J. (in Vorb.). Der Preis der Entlastung. Psychodynamische Überlegungen zu Rassismus und Lehrer*innenbildung. In S. Leitner & A. Böhmer (Hrsg.), *Decolonize Lehrer*innenbildung! Hegemoniekritische Perspektiven auf schulische Bildungsprozesse*. Springer VS.
- Tilch, A. (2022). Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten – Skizzen einer abwehrreflexiven Lehrer*innenbildung. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 309–324). Beltz Juventa.
- Tiðberger, M. (2022). »Not quite/not white«. Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 24–43). Beltz Juventa.
- Urban, M. (2009). *Form, System und Psyche. Zur Funktion von psychischem System und struktureller Kopplung in der Systemtheorie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissen, L. (2017). Die sozialpsychische Matrix des bürgerlichen Subjekts in der Krise. *exit!*, 14(4), 29–49.
- Zepf, S. (2006). *Allgemeine psychoanalytische Neurosenlehre, Psychosomatik und Sozialpsychologie. Ein kritisches Lehrbuch* (2. Aufl.). Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, D. (2022). Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung und Psychoanalytische Pädagogik. Einblicke in aktuelle Diskurse und neue Perspektiven. In H. Hierdeis & A. Würker (Hrsg.), *Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik. Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten* (S. 125–138). Psychosozial-Verlag.

Scenic understanding and internalized racism

Reflections on scenic understanding from a Critical Perspective on Racism

Summary: The article brings different approaches, such as criticism of racism, psychoanalytic perspectives on racism, and methodological considerations on depth-hermeneutics into a dialogue. Initially the article presents its basic theoretical position. This pleads for not putting, in principal, Lorenzer's historical-materialist approach and post-structuralist approaches in competition with each other. Racism is then described as a system of difference that is internalized and is translated into processes within the psyche. Following psychoanalytic perspectives on racism, the concept of defence is important here. The discussion of depth-hermeneutics revolves around the question of what difficulties arise when scenic understanding is applied to content which is relevant to racism. First, methodological considerations are presented, prior to the discussion of four studies which have used depth-hermeneutics on racism-relevant content. In particular, the paper formulates theoretically and methodologically based considerations on the relationship between scenic understanding and the (criticism of) racism. These require further elaboration and empirical investigation.

Keywords: scenic understanding, depth hermeneutics, internalized racism, criticism of racism

Biografische Notiz

Jonas Becker arbeitet am Institut für Sonderpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in der psychoanalytisch informierten Forschung zu Subjektivierung im Kontext von Fluchtmigrationserfahrung sowie in Forschung und Lehre in der Sonder- und Inklusionspädagogik, dabei gegenwärtig zum Förderschwerpunkt Lernen, pädagogischer Professionalität und Psychoanalytischer Pädagogik.

Kontakt

Jonas Becker
Institut für Sonderpädagogik
Goethe-Universität Frankfurt am Main
PEG – Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60323 Frankfurt am Main
E-Mail: jo.becker@em.uni-frankfurt.de
Tel.: 004969798/36349

Tabuisierungen in sozialpsychiatrischen Interaktionen

Scham als Hüterin sozialer Meidungsgebote?

Lara Spiegler, Margret Dörr & Felicitas Beeck

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 217–241

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-217>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Die andauernde Stigmatisierung von als psychisch erkrankt geltenden Menschen verweist auf eine fortbestehende Tabuisierung erlebten sozialen Leids. Im Beitrag werden Tabuisierungsdynamiken in Interaktionen zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Adressat*innen gemeindepsychiatrischer Angebote in den Blick genommen. Ausgehend von psychoanalytisch-sozialwissenschaftlichen Überlegungen zum Tabubegriff werden Tabuisierungspraxen in sozialpsychiatrischen Einrichtungen anhand von drei Interaktionssequenzen aus einer gemeindepsychiatrischen Wohnform hinsichtlich ihrer (psycho)sozialen (Dys)Funktion befragt. Der ambivalente Charakter des Tabuisierungsgeschehens wird in seinem brisanten Verhältnis zum Schamaffekt diskutiert.

Schlüsselwörter: Sozialpsychiatrie, Tabu, Scham, Interaktion, Affekt, Ambivalenz

1 Einleitung

Als Reformbewegung und in Abgrenzung zur klinischen Psychiatrie setzte Sozialpsychiatrie in den 1970er-Jahren an der Erkenntnis an, dass psychisches Leiden im Rahmen sozialer Interaktionen (mit)hergestellt wird und sich ebenso in sozialen Interaktionen zeigt (vgl. Dörr, 2005). Entsprechend dieses Paradigmas nimmt das Forschungsprojekt VISION-RA die Interaktionen zwischen Adressat*innen und Fachkräften in den Blick und fragt nach der gemeinsamen Herstellung

von Affekt-Abstimmungsprozessen. Zur Erforschung dieser Phänomene wird ein mehrstufiges, zyklisches Forschungsvorgehen durchlaufen.

Zu Beginn der Forschungszyklen werden Interaktionen zwischen Fachkräften und Nutzenden teilnehmend beobachtet. Nachdem die ethnografischen Protokolle der Interaktionsbeobachtungen tiefenhermeneutisch interpretiert wurden, werden die Protagonist*innen eingeladen, sich in triadischen Rückkopplungsgesprächen unter der Moderation einer projektmitarbeitenden Person hinsichtlich ihres affektiven Erlebens auszutauschen und dieses gemeinsam zu rekonstruieren. Auch die Rückkopplungsgespräche durchlaufen einen tiefenhermeneutischen Annäherungsprozess. Anschließend finden zwischen der Moderatorin und den Protagonist*innen jeweils einzeln dyadische Evaluationsgespräche statt, in denen das jeweilige Erleben während der Rückkopplungsgespräche Raum erhält (vgl. Spiegler et al., 2023).

Im Verlauf des Forschungsprozesses zeigte sich eine sich durchziehende, immer wieder aufkeimende Sorge vor Grenzüberschreitung seitens der Forscher*innen, die auch gegenüber den Forschungspartner*innen wiederholt zur Sprache kam. Beispielsweise äußert eine Interviewerin zu Beginn eines Evaluationsgesprächs gegenüber einer Adressatin: »I: Ich [...] hatte Angst, Ihre Grenzen zu überschreiten [P: Mhm.] von Anfang an.«

Erkennbar wird an dieser kurzen, sich in verschiedenen Ausformungen immer wieder wiederholenden Sequenz, dass bereits mit der Anlage des Projekts, mithin auch durch die Aufforderung über das eigene Erleben zu sprechen, eine Irritation in Gang gesetzt wird, die als Antasten des Intimitäts-Tabus gelesen werden kann und mit Schamgefühlen einhergeht.

In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, ob und inwiefern das Gefühl von und die Sorge vor Grenzüberschreitung Fingerzeige auf Tabubrüche darstellen. Dazu gehen wir in aller Kürze auf das Feld der Sozialpsychiatrie und ihre Eingebundenheit in kulturelle Tabuisierungsprozesse ein. Anschließend werden wir auf der Basis von Datenmaterial aus dem Praxisforschungsverbund VISION-RA und unter Bezugnahme auf sozialwissenschaftliche Wissensbestände zur Bedeutung von Tabus in Kultur unter besonderer Berücksichtigung der Symboltheorie Alfred Lorenzers ausloten, welche Tabuisierungs- und Enttabuisierungsprozesse sich in der Sozialpsychiatrie als in Gesellschaft verankerte, institutionelle Ordnungsmacht zeigen und welche soziale, interpersonelle und intrapsychische Funktionen diese erfüllen. Im Weiteren werden wir Überlegungen bezüglich der Frage anstellen, wie die Relation von Tabus und Scham sich aus psychoanalytisch-sozialpädagogischer Perspektive in sozialpsychiatrischen Interaktionen zeigen und in welchem Verhältnis sie zur Erbringung sozialpsychiatrischer Aufgaben stehen.

2 Sozialpsychiatrie als Ort der Recovery

Die Etablierung des Begriffs »Sozialpsychiatrie« in der BRD steht in enger Verbindung mit der studentischen Protestbewegung der 1960er-Jahre, die im Zuge der kritische Aufarbeitung des Holocaust sowie des Protestes gegen den Vietnam Krieg ihr Brennglas – gemeinsam mit Betroffenen, ihren Angehörigen, unzufriedenen Kliniker*innen sowie engagierten Journalist*innen – auch auf die nach wie vor dominanten biologisch-psychiatrischen Denk-, Handlungs- und Beziehungsmuster richtete und die untragbaren und menschenunwürdigen Verhältnisse in der psychiatrischen Versorgung anprangerte. Dabei wurde die »totale Institution« (Goffman, 1973) und damit die systematische Ausgliederung von als psychisch erkrankt geltenden Menschen in sozial periphere Institutionen skandalisiert. Als zentrale Funktion totaler Institutionen arbeitete Goffman den »Schutz der ganzen Gesellschaft vor Verunreinigung, [...] Unschädlichmachung, Abschreckung, und Besserung« (ebd., S. 86) heraus und enthüllte die Leidenserfahrungen der »Insassen«, die hier nur ausschnitthaft Erwähnung finden können: Rollenverlust, Wegnahme der Identitäts-Ausrüstung, panoptische Überwachung, Fremdkontrolle über den Intimbereich, psychische und physische Misshandlung, Demütigung und Diskulturation. Damit einhergehend kritisierte er den Umstand, dass in Interaktionen zwischen »Insassen und Stab« die Äußerungen krisendurchlebender Menschen »als bloße Symptome abgewertet« (ebd., S. 50) würden.

Im Zuge der Antipsychiatriebewegung wurde eine radikale »De-Institutionalisierung« etablierter »Anstalten« gefordert. Sozialpsychiatrische Aktivist*innen klagten die Befreiung der »Insassen« aus leidbringenden institutionellen Einbindungen ein und traten vehement für das Ziel ein, Menschen mit psychischen Erkrankungen in die Gesellschaft zurückzuholen, ihnen auf sozialpolitischer Ebene Gehör zu verschaffen und ihnen als Subjekte volle Menschenrechte zu erstreiten, damit auch sie als vollwertige Mitglieder eines Gemeinwesens an dessen institutioneller Ordnung gleichberechtigt partizipieren können (vgl. Dörr, 2015). Politisch beantwortet wurde dies mit der Einrichtung der Psychiatrie-Enquete (Deutscher Bundestag, 1975), wodurch sich die psychiatrische Versorgungslandschaft durch die Schaffung einer großen Zahl von Tages- und Nachtkliniken, Tagesstätten, kleinen Wohnheimen sowie ambulante Angebote wie Beratungsstellen etc. stark veränderte.

Insbesondere im angelsächsischen Raum organisierten sich ab den 1980er-Jahren Psychiatrieerfahrene in Auflehnung gegen ihre Erfahrungen von expertokratischer Entmündigung und sie auf psychiatrische Diagnosen reduzierende

Sichtweisen der Fachkräfte und formierten sich zu einer Bewegung, die eine konsequente Recovery-Orientierung anstrebten (vgl. Dörr & May, 2022). Dabei ist Recovery als Veränderungsprozess zu verstehen, in dem sich die »eigenen Überzeugungen, Werte, Gefühle, Ziele, Fertigkeiten und Rollen« (Anthony, 1993, S. 13) auf individuell höchst verschiedene Weise neu formieren. Ziel des Recovery-Prozesses ist es, Möglichkeiten zu (er)finden, ein »befriedigendes, hoffnungsvolles und aktives Leben« (ebd.) zu führen, welches die Einschränkungen der Erkrankung mit einschließt, diese aber nicht zum »definierenden Lebensaspekt« (vgl. Onken et al., 2007) erhebt. Insofern zielt Recovery darauf ab, innere und äußere Widerfahrnisse, die möglicherweise das Bild der Welt und des Welt-Selbst-Verhältnisses erschüttert haben, zu integrieren. »Im Wesentlichen geht es darum, das Erlebte zu verstehen und die Kontrolle über die eigene Sicherheit und das eigene Leben wiederzugewinnen« (Amering & Schmolke, 2012, S. 27f.).

Dies verweist auf zentrale Aufgaben sozialpsychiatrischer Fachkräfte. Aus psychoanalytisch-(sozial)pädagogischer Perspektive, die den Bereich rational kontrollierten und begründbaren Denkens und Handelns um den Bereich der emotionalen Wahrnehmung erweitert, sind in Prozessen der Recovery-Orientierung Prämissen zur Konstitution einer Beziehungspraxis eingelagert, die sich dadurch auszeichnet, den involvierten Menschen wesentliche Erfahrungsmodi zur Entwicklung einer psychischen Widerstandsfähigkeit zu ermöglichen. Dazu gehören Erfahrungen der Selbstwirksamkeit über ein erfolgreiches Handeln in der Alltagswelt, Erfahrungen des Selbstwertes über Rückmeldungen durch signifikante Andere sowie Erfahrungen der Selbst-Einbindung über eine Integration in eine größere Gemeinschaft. Nun sind es gerade diese drei genannten Dimensionen, die bei als psychisch krank geltenden Menschen zerstört worden sind und somit ist es in der sozialpsychiatrischen Praxis mit ihnen umso dringlicher, soziale und individuelle Bedingungen (mit)herzustellen. Erst die Erfahrung der wirksamen Einflussnahme auf die Lebenswelt, die Erfahrungen der Bestätigung/Anerkennung durch bedeutsame andere und die Zugehörigkeit zu einer als wichtig erachteten Mitwelt konstituieren eine soziale Chancenstruktur, die begründet als ein Gesundheit wieder ermöglichendes Setting bezeichnet werden kann (vgl. Siegrist, 1997, S. 102f.). Gleichwohl muss aus kritisch-psychoanalytischer Perspektive der Sachverhalt bewusst bleiben, dass Subjektbildung sich nie ohne Verwicklung in gesellschaftliche Widersprüche vollzieht und auch eine psychoanalytisch orientierte sozialpsychiatrische Praxis immer in mehr oder weniger bewusste Machtdynamiken verstrickt bleibt.

Die Antipsychiatriebewegung und die daraufhin in Gang gesetzten gesundheitspolitischen Umstrukturierungen führten auch zu neuen Formen des Spre-

chens über psychische Erkrankungen. Mit der Enttabuisierung der Thematik psychischen Leids wurde eine gesellschaftliche Entwicklung eingeleitet, die sich einer entsubjektivierenden Praxis mit »Insassen« psychiatrischer Großkliniken vehement entgegenstellte. Verändert werden sollte die Perspektive auf die »Verrückten«, die nun als an den gesellschaftlichen Verhältnissen Leidende begriffen wurden. Gleichwohl sind als psychisch erkrankt geltende Menschen weiterhin mit Diskriminierungs- und Ausgrenzungspraktiken konfrontiert, die in gesellschaftlichen und psychiatrischen Ordnungs-, Denk-, und Handlungsmustern sedimentiert sind (vgl. Dörr, 2005, S. 13). Ausgehend von einem ambivalenten Charakter von Tabuisierungsprozessen und in Einstimmung mit Michel Foucaults Aussage, dass es »keine Kultur auf der Welt [gibt], in der alles erlaubt ist« (1988, S. 123), stellt sich demnach die Frage, welche Tabus gegenwärtig in gesellschaftlich verankerten (sozial-)psychiatrischen Institutionen (weiter)wirken, welche Funktion sie erfüllen und in welcher Weise ihr Verhältnis zu den nach wie vor wirkenden Ausgrenzungspraktiken verstanden werden können.

3 Tabu als ambivalente Grundbedingung für Kultur und Identität

Als Grundlagentext für die Beschäftigung mit Tabuisierungen gilt die kulturtheoretische Schrift *Totem und Tabu* (Freud, 1912–13), in der er einen Zusammenhang zwischen dem Tabu und dem Unbewussten herausarbeitet. In seinem Vorwort erläutert Freud (ebd.) die unterschiedliche Reichweite seiner Untersuchungen der beiden Phänomene. Während der Totemismus, ein Begriff aus der Ethnologie, eine in »unserem heutigen Fühlen entfremdete, in Wirklichkeit längst aufgegebene und durch neuere Formen ersetzte religiös-soziale Institution« bezeichnet, bestehe das Tabu »in unserer Mitte« (ebd., S. 292) fort.

In konzentrierter Klarheit hält er fest, dass Tabus als Grundbedingungen von Kultur zu begreifen sind, die sowohl für den Einzelnen wie auch für das Kollektiv eine identitätsstiftende Sicherungsfunktion innehaben. Und es ist sein Bestreben, mit seinem Beitrag über die jeweilige Modellierung und Reichweite für die individuelle Verhaltensdisposition wie auch für das gesellschaftliche Miteinander aufzuklären.

Das Tabu gilt ihm als »uraltetes Verbot, von außen (von einer Autorität) aufgedrängt und gegen die stärksten Gelüste gerichtet« (ebd., S. 326). Dabei weist er dem Tabu eine doppelte, entgegengesetzte Bedeutungsrichtung zu: »Es heißt uns einerseits: heilig, geweiht, andererseits: unheimlich, gefährlich, verboten, un-

rein« (ebd., S. 311). In dieser widerstreitenden Wortbedeutung ist ein Verweis auf eine dem Tabu eingeschriebene Psychodynamik angelegt, die Freud als »Ambivalenz der Gefühlsregungen« begreift. Mit Blick auf die Zwiespältigkeit von Gefühlen erläutert er den Mechanismus des Festhaltens an Tabus, indem er konstatiert, dass »die ursprüngliche Lust, jenes Verbotene zu tun, [...] fortbesteht. Die Menschen [...] möchten im Unbewußten nichts lieber als sie übertreten, aber sie fürchten sich auch davor; sie fürchten sich gerade darum, weil sie es möchten, und die Furcht ist stärker als die Lust« (ebd., S. 323). In der Weise fungiert das Tabu als »Kompromißsymptom des Ambivalenzkonfliktes« (ebd., S. 356), der sich im Subjekt in ständiger Virulenz entfaltet, denn dem Tabu kommt eine »Zauberkraft« (ebd., S. 326) zu, die die Menschen ständig in Versuchung bringt. Die Übertretung gewisser Tabus stellt eine soziale Gefahr dar, die »in der Möglichkeit der Nachahmung [besteht], in deren Folge die Gesellschaft bald zur Auflösung käme« (ebd., S. 325). Den Tabubrechenden droht der Ausschluss aus der neidenden Gemeinschaft. »Der Mensch, der ein Tabu übertreten hat, wird selbst tabu, weil er die gefährliche Eignung hat, andere zu versuchen, daß sie seinem Beispiel folgen« (ebd., S. 324). Freuds Ausführungen machen einsichtig, dass Tabuisierungen für den Einzelnen und für die Gemeinschaft durch ihre hohe affektive Besetzung sowohl als intrapsychische als auch als interpersonale und gesellschaftliche Bewältigungsstrategie betrachtet werden können.

In der aktuellen interdisziplinären Auseinandersetzung zu Fragen der Tabuisierung wird diese Freud'sche Einschätzung erweitert. Allgemein wird in neueren Diskursen in Übereinstimmung mit Freud daran festgehalten, Tabus als *Meidungsgebote* zu begreifen, die als Kompromiss-Symptome von Ambivalenzkonflikten Wirkung entfalten, und deren Übertretung mit der Bedrohung einhergeht, aus der Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden. Auch die sowohl kollektive wie individuelle identitätsstiftende Sicherungsfunktion von Handlungs-, Berührungs- und Wahrnehmungstabus wird gemeinhin geteilt (vgl. u. a. Gutjahr, 2008; Kraft, 2004; List, 2014; Schröder, 2008).

Jedoch widerspricht z. B. Kraft Freuds phylogenetischer Herleitung von Tabus von einem spekulativen *Ur-Tabu* und pointiert ihre kulturelle Genese, der er zudem eine lebensgeschichtliche Herausbildung hinzufügt. Hatte Freud den Zusammenhang von Tabu und Unbewusstem untersucht, dehnt Kraft (2018) sein Nachdenken auf bewusste und vorbewusste Tabus aus und betont, dass die »Inhalte der Tabus [...] keineswegs immer gegen >die stärksten Gelüste des Menschen gerichtet« (ebd., S. 9) sein müssen.

Weiter verweist er auf die Vielfalt der Quellen und Funktionen von Tabuisierungen, indem er am Beispiel des Holocaust das Ausklammern schuld- und

schamhaft erlebter Ereignisse aus gesellschaftlichen Diskursen sowie am Beispiel des sexuellen Missbrauchs individuelle Distanzierungen von traumatischen Erlebnissen in den Blick nimmt. Vor diesem Hintergrund begreift er Tabuisierungen als »effektive Methode, um peinliche oder schmerzliche Erinnerungen und damit in Zusammenhang stehende Gespräche, Handlungen und Assoziationen aus dem Diskurs oder auch aus dem Bewusstsein [...] auszuschließen« (Kraft, 2014, S. 941). Tabus markieren also Grenzen des Handelns, des Sprechens und des Denkens und erfüllen eine Entlastungsfunktion der je spezifischen, in Kultur eingebundenen Gemeinschaft. Zugleich sind Tabus und Tabuisierungen immer auch ein explizites Herrschaftsmittel: »Wem es gelingt, seine Sprachtabus zu verbreiten, durchzusetzen, der hat auch in der Sache zuweilen schon einen Teilerfolg erzielt« (Betz, 1978, S. 144, zit. n. Schröder, 2013, o.S.). Wo Tabus existieren, wird nicht nur geschwiegen, sondern auch verdrängt, manipuliert und Sprachlenkung betrieben. Unter dem Machtaspekt lässt sich auch die Sonderform der »Tabuisierungen eines Tabubruchs« durchschauen, die sich in patriarchalen Gesellschaften beispielsweise im langjährig verschweigendem Umgang mit dem Tabu des intrafamiliären Missbrauch zeigen (vgl. Kraft, 2014, S. 941).

Unter Bezugnahme auf Parins (2001) Forschungen zur politischen Funktion von Tabuisierungen und Perner (1999) Untersuchungen zum Tabuisierungsgeschehen in Familien beleuchtet Kraft die Gruppendynamik der Aufrechterhaltung von Tabus. Diese Machtdynamik entfaltet sich im Zusammenwirken von Tabugeber, Tabuwächter und Tabubrecher: Während der *Tabugeber* mit Macht (Mana) ausgestattet ist und so die Chance hat, Handlungs-, Sprech- und Denkverbote in der Gemeinschaft durchzusetzen, gibt es Angehörige der Gruppe, die existenziell von Angst und Scham angetrieben darauf achten, dass die »unsichtbaren gesellschaftlich festgelegten Regelsysteme« (vgl. Schröder, 2013) eingehalten werden, mit denen sie identifiziert sind. Tabubrüche lassen sich auch als Seismografen kultureller Entwicklung begreifen. Identität und Tabubruch stehen in einer Wechselwirkung: Denn verändern sich die gesellschaftlichen Bedingungen und ihr Verhältnis zu individuellen sowie kulturellen Anforderungen, dann verliert z. B. ein Sprechverbot seine bisherige identitätssichernde Funktion. Mit der Behinderung der Bewältigung des konflikthaften Verhältnisses zwischen Triebwünschen und kultureller Ordnung wächst bei den Mitgliedern der Gemeinschaft der Druck zur Aufhebung der bisher nicht hinterfragten Wertsetzungen. Ist dies erfolgt, kann sich eine Änderung individueller und kollektiver Identität vollziehen. So erweisen sich Tabubrüche nicht einseitig als Gefahr für die Sicherung von Identität, sondern sie können auch die Funktion der gesellschaftlichen Transforma-

mation durch Prozesse der Enttabuisierung einnehmen. Somit können diese als produktive Krise im kulturellen Selbstverständnis wirksam werden (vgl. Gutjahr, 2008, S. 49).

Inzwischen gilt der Tabubruch im sozialen Miteinander geradezu als Signum für gesellschaftliche Umbrüche und Fortschritt. Im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts konnte beobachtet werden, dass Enttabuisierungen zur Befreiung von verkrusteten Vorstellungen, Lebensentwürfen und gesellschaftlichen Zwängen führten, die sich auch in Gesetzestexten niederschlugen. So eröffnete erst die Brechung der Tabuisierung des Inzesttabus die Chance, die Verletzungen der Überlebenden sexueller Gewalt zur Sprache zu bringen. Wenngleich die Thematisierung sexueller Gewalt weiterhin durch patriarchale Strukturen sowie Schuld- und Schamgefühle blockiert ist, entstehen zunehmend Räume, in denen das erfahrene Leid Anerkennung erfährt. Was vormals aus der (Erinnerungs-)Kultur – durch Schweigen, Nicht-Tun und Nicht-Darstellen – ausgeblendet, sprich tabuisiert wurde, konnte in Ansätzen Eingang in Diskurse, Aktionen und Darstellungen finden. Dies bietet zumindest die Chance auf eine Unterstützung zur Bearbeitung der Verletzungen, die zuvor oft gänzlich verwehrt blieb.

Gleichwohl führen Enttabuisierungen keineswegs zu einem Ende von Tabus. Im öffentlichen wie im privaten Raum etablieren sich fortwährend neue Tabus. »Es gibt keine Gesellschaft ohne Tabus. Eine totale Enttabuisierung würde menschliches Zusammenleben zum Verschwinden bringen« (Kaltenbrunner, 1978, S. 165). Damit ist erneut auf die grundsätzliche Ambivalenzstruktur von Tabus verwiesen. Während sie zum einen beschneidend und unterdrückend wirken, vertreten sie »gleichsam die Rechte des als schützenswert erachteten Impliziten einer Kultur und stehen zugleich auch für die Bedrohung dieser Ein hegungen« (Gutjahr, 2008, S. 47f.).

4 Annäherungen an einen symboltheoretischen Zugang zu Tabus

Schröder (2013, o. S.) betrachtet Tabus zusätzlich aus einer sprach- bzw. symboltheoretischen Perspektive:

»Sie markieren etwas, was eigentlich gar nicht oder nur unter Einhaltung bestimmter Bedingungen kommuniziert werden soll. Sie sind Teil der negativen Konventionen, die stark affektiv geladen sind, weil sie tief verwurzelte und nicht hinterfragbare Normen und Werte einer Kultur betreffen«.

Damit verweist er auf die semiotische Paradoxie von Tabus. Symbolisch realisieren sich Tabus als Euphemismen und andere Platzhalter wie beispielsweise Umgehungsstrategien. Damit stehen diese für etwas, »was eigentlich nicht bezeichnet werden soll« (ebd.). Und da »sowohl Denotation als auch Konnotation [...] vermieden werden«, lassen sich selbst durch Auslassung entstehende Leerstellen im Diskurs als Zeichen begreifen, die Tabuisierung markieren. Auslassung – Nicht-Symbolisierung – funktioniert »trotz des Fehlens eines expliziten Signifikanten dennoch wie ein Signifikant« (ebd.).

Ebenfalls symboltheoretisch orientiert kritisiert List (2014, o. S.) den inflationären und banalisierenden Gebrauch des Tabubegriffs, mit dem eine fundamentale Sinnentleerung einhergeht. Auch sie betont die Grenzen der sprachlichen Symbolisierung von tabuisierten Inhalten. In diesem Zuge fügt sie der sprach-symbolischen Perspektive eine sinnlich-symbolische Bedeutungsebene hinzu und verweist auf die Bedeutung des Tabus als »Ur-Referenz allen Rechts« (ebd.), die als sinnliche Schranke in die Körper der Menschen eingeschrieben ist. Damit hebt sie die leib-sinnliche Fundierung von Tabus hervor, die sich – in Abgrenzung zu diskursiv vermittelten Verboten – an der Grenze zum Udenkbaren formieren und nicht ohne weiteres sprachlich zu symbolisieren sind.

»Im Unterschied zur Radikalität des Tabus ist ein einfaches Gesetz eine symbolisch und diskursiv bestimmte Regel und als solche verhandelbar und veränderlich. [...] Das Tabu ist hingegen sinnlich fundiert, markiert die Grenze zum Udenkbaren und entzieht letztlich sich der Rede« (ebd.).

In der Weise betrachtet sie das Tabu als archaische Barriere psychosozialer Art, die den menschlichen Körper, in dem die symbolische Ordnung elementar verankert ist, physisch, symbolisch-sozial und subjektiv-imaginär durchdringt. Damit forciert sie die primordiale Relevanz von Tabus für die psychostrukturelle Entwicklung in ihrer anhaltend wirksamen Ambivalenz zu den primären Bezugspersonen. »Es konstituiert sich präindividuell und weitgehend präverbal und wirkt als intergenerationell kollektiv vermittelte Wahrnehmungs- und Abwehrstruktur natürlich unbewusst und entzieht sich subjektiver Steuerung und Erklärung« (ebd.).

Auch Alfred Lorenzer greift Prozesse der Tabuisierung, die bereits in der frühkindlichen Sozialisation stattfinden, in seiner materialistischen Sozialisations- und Symboltheorie (1970a) verflochten, die eng mit seiner Symboltheorie (1970a) verflochten ist, dezidiert auf, wenngleich der Tabubegriff als solcher in seinen Schriften nur spärlich auftaucht. Er spricht in diesem Zusammenhang von »verpönten Lebensentwürfen« und

versteht darunter »bestimmte Interaktionsformen«, die mit der Einführung in Sprache – und somit in Kultur – »aus dem Denken getilgt« (Lorenzer, 2002, S. 188) werden. Bestimmte Interaktionsformen bilden sich, so Lorenzer (1972), als Wechselspiel zwischen innerer und äußerer Natur – zwischen Leiblichkeit und Sozialität – bereits im embryonalen Stadium aus.

»Das Nicht-Triviale an der Einsicht in dieses Wechselspiel ist, daß es sich hier nicht um einen puren Naturprozeß handelt, sondern daß genau dies der Weg ist, auf dem der Naturprozeß der Entwicklungsphysiologie und Entwicklungspsychologie des Kindes zugleich sozialer Formungsprozeß wird« (Lorenzer, 1981, S. 88).

Als Reformulierung des Freud'schen Triebbegriffs gelten ihm Interaktionsformen als die Grundelemente der individuellen Struktur, die als »Niederschlag real erlebter Szenen« (ebd., S. 87) von Beginn an mittels der »Körpersensorik und der Körpermotorik, nervöser und zentralnervöser Registrierungen« (Lorenzer, 2002, S. 125) aufgenommen und darüber als Erinnerungsspuren in den Leib eingeschrieben werden. Interaktionsformen sind leiblich verankerte soziale Inhalte – Erfahrungs- bzw. Erlebnisstrukturen –, die als »Erwartungsformeln des zukünftigen Interagierens« (Lorenzer, 1981, S. 86) wiederum soziale Situationen formen. Damit wird »die Sozialität der menschlichen Persönlichkeit in der Tiefe des Körpers verankert« (Lorenzer, 2002, S. 132). Verhaltensstruktur und Körperstruktur bilden eine Einheit – die »psychophysische Verhaltensstruktur [wird] aus menschlichen Praxisfiguren und d. h. Lebensentwürfen gebildet« (ebd., S. 126).

Insofern begreift Lorenzer das Unbewusste als »sprachloses Sinnsystem« (2002, S. 82, Herv. d. Verf.) – d. h. als eigenständiges Wirkungssystem, das sich unabhängig von sprachlichen Regeln konstituiert. Unbewusste Inhalte verfügen als in den Körper eingeschriebene »soziale Figuren« über einen ausschließlich »szenisch-sozialen Charakter« (ebd., S. 140). Im Zuge der Bewusstseinsbildung erfolgt ein Vermittlungsprozess zwischen den psychophysisch gebildeten inneren Interaktionsformen und den von außen herangetragenem Sprachsymbolen.

»Das Bewußtsein wird durch das Zusammentreten von beiden Seiten her gebildet [...]: Die Bedeutungen werden weder von der einen noch von der anderen Seite in die Vermittlung eingebracht, sondern entstehen durch die Verbindung von Wortvorstellungen (d. h. Sprachfiguren) und »Situationsassoziationen«, die aus Interaktionsformen bestehen. Beide Seiten bilden zusammen das Bewußtsein und seinen Inhalt« (ebd., S. 176).

Mit der Einführung in Sprache als »systematisches Instrument der sozialen Ordnung und Lebenspraxis [...] [und] grundlegender Ort des sozialen Konsenses« (ebd., S. 156) geht ein »Kultivierungseffekt« (ebd., S. 191) einher, der in der Vermittlung zwischen einverlebten Praxisentwürfen und kulturellen Anforderungen besteht. Jedoch verläuft diese Verknüpfung von Wort- und Sachvorstellung – die Bewusstseinsbildung durch Einführung in Sprache – nicht ohne strukturierende Unterwerfung der unbewussten Praxisfiguren unter die Systematik der Sprache und damit unter die Normen und Werte der Kultur. Sprachsymbole unterliegen in ihrem diskursiven Gehalt einem Konformitätszwang zu sozialen Regeln, Normen und Werten. »Denn so wie die Sprache als Erkenntnisssystem Widerspruchsfreiheit verlangt, so fordert sie auch systematische Unterwerfung unter den geschlossenen Kodex ihrer Lebensanweisungen« (ebd., S. 179). Dabei bleiben Teile der unbewussten Inhalte hinter der Versprachlichung und damit hinter der Bewusstwerdung zurück – und zwar dann, wenn die Praxisentwürfe nicht mit den soziokulturellen Regeln in Einklang gebracht werden können. »Es geht um ein Verlangen, das unbewußt ist, weil es sozial nicht zugelassen wird, nicht bewußt gewußt werden darf, da es dem geltenden Bewußtsein, den herrschenden Normen und Werten widerspricht oder aber diese übersteigt« (Lorenzer, 1991, S. 29).

Beschränkt sich Lorenzer (1970b, 1972) in seinen früheren Arbeiten vor allem auf die Verknüpfung der »bestimmten« Interaktionsformen mit Sprachsymbolen, denen er weitestgehend eine diskursive Qualität zuweist, so führt er später (1981) den Begriff der sinnlich-symbolischen Interaktionsform ein, und benennt damit die Relevanz von *nicht verbalen symbolischen* Repräsentationen, wodurch er die radikale Sprachgebundenheit des Bewusstseins relativiert. Zur Anschauung dient ihm das kindliche Spiel mit Gegenständen, denen das Kind eine Bedeutung gibt (vgl. ebd., S. 155f.). Diese nicht verbalen, sinnlichen Symbole werden – ebenso wie die Sprachsymbole – mit den bestimmten, den organismischen Interaktionsformen verknüpft und bilden als sinnlich-symbolische Interaktionsformen eine eigene Entwicklungslinie aus.

Wie bereits angedeutet, bildet die diskursive Symbolordnung der Sprache »insgesamt eine Einheit, der sich die auszubildenden Sachverhalte unterwerfen müssen. Das konkret Einzelne – Gegenstände oder Szenen oder andere Erscheinungen – kann nur soweit sprachlich repräsentiert werden, wie es sich >dieser besonderen Ordnung«, den >festgelegten Äquivalenzen« fügt« (Lorenzer, 2002, S. 75). Zugleich insistiert Lorenzer ausdrücklich auf die »Doppelnatur der Sprache«, indem er den Sprachsymbolen auch einen präsentativen Charakter zuschreibt. Sprache realisiert nicht nur denotative Aussagen, sondern stellt als gesprochene Rede über Tonfall, Mimik, Gestik usw. auch ein Ausdrucksverhal-

ten dar, in dem der Sprecher seine Gefühle mitteilt (vgl. Schmid Noerr, 2000, S. 469). Sprache tritt als präsentatives Symbolsystem dann in Erscheinung, wenn sie innere Szenen – Niederschläge erlebter Interaktion und Entwürfe kommender Interaktionen – bildhaft vermittelt. »In der szenischen Gestalt vermag die Rede >Bilder<, bildhafte Gestalten herzustellen« (Lorenzer, 2002, S. 76). Am deutlichsten wird dieser Gedanke am Beispiel der Poesie. Als präsentative Symbolik eignet sich Sprache als szenisch organisierte Anzeigerin nicht normgerechter Lebensentwürfe.

»[U]nbewusste Erlebniserwartungen, unbewusste Praxisfiguren [können] gegen einen Zensor inszeniert werden. Dabei kann es um neue soziale Inhalte gehen, also neue Aktionsformen des Verhaltens, oder um neue Rezeptionsformen, neue Darstellungen des Erlebens, oder um das Wiederaufgreifen geschichtlich vergangener Erlebnisformen, deren Widerstandspotential gegen bestehende Verhältnisse zu reklamieren ist« (Lorenzer, 1986, S. 59f.).

Eindrücklich und in Hinblick auf Tabuisierungsprozesse aufschlussreich zeigt Lorenzer auf, in welchem Verhältnis der Kultivierungseffekt der Sprache zu subjektiven, gesellschaftlich unerwünschten und somit verpönten Triebwünschen steht: Verpönte Lebensentwürfe werden aus dem bewussten Denkkontext entfernt, ohne dass dieser hierdurch destabilisiert würde.

»Denn die Sprache hält weiterhin das Individuum im Systemzwang gefangen. Die Sprachlosigkeit ist nur punktuell. Das verpönte Verhalten ist zwar unterdrückt, da der unstatthafte Lebensentwurf – die Interaktionsformen – aus dem Denken getilgt und der freien bewussten Verfügung durch die Individuen entzogen wurde, aber das reißt keine Lücke ins Bewußtsein. Oberhalb der verpönten Interaktionsform wird der Denk- und Handlungszusammenhang mit einem >falschen Namen<, den Freud >Rationalisierung< genannt hat, abgedeckt. Der Denkkontext bleibt gewahrt, die Weltansicht erscheint so vollständig wie eh und je« (Lorenzer, 2002, S. 188).

Mit den Sprachsymbolen gehen auch die den Triebwünschen entsprechenden Handlungsentwürfe verloren, ohne dass hierüber subjektiv bewusst verfügt wird.

Während Lorenzer den Prozess der Verdrängung als »Desymbolisierung« – d. h. als Zerfall der vermittelten Verbindung zwischen Sprachfiguren und bestimmten Interaktionsformen – konzipiert, verbindet Gunzelin Schmid Noerr (2000) Lorenzers Symboltheorie in kritischer Weiterentwicklung mit weiteren

semiotischen Erkenntnissen. Dabei hält er mit Lorenzer an dem strukturellen Unterschied zwischen Sprachsymbolen und sinnlichen Symbolen fest, fügt dieser Unterscheidung aber weitere Symbolisierungstypen hinzu. Diese differenziert er hinsichtlich ihrer somatischen (körperliche Erinnerungssymptome), aktionalen (Fehlleistungen) oder mentalen (Traumbilder) Materialisierung, welche auch einen symptomatischen Charakter aufweisen können. Die drei sich gegenseitig nicht ausschließenden Typen werden, so Schmid Noerr, in enger Anlehnung an Freuds Ausführungen zur Traumarbeit, figürlich bearbeitet. Dabei unterscheidet er hinsichtlich der Bearbeitungsstruktur zwischen Metonymie als »*Verschiebung* auf eine andere (ursprünglich weniger intensive) Vorstellung« (ebd., S. 462) und Metapher als »*Verdichtung* von Assoziationsketten zu einer einzigen Vorstellung« (ebd.). Mit diesen Überlegungen betont er die figürlichen – und d. h.: wenn auch nicht-sprachlich, dennoch weiterhin symbolisierten! – Gestaltungsformen, mit denen sich das Unbewusste partiell und teils unwillkürlich zur Darstellung bringt (vgl. ebd., S. 463).

Die von Schmid Noerr weitergedachten symboltheoretischen Ausführungen Lorenzers, in Verbindung mit der mit diesen methodologisch eng verwobenen tiefenhermeneutischen Kulturanalyse, ermöglichen einen empirischen Zugang zur tabuisierten Lebenspraxis – geht es in der Tiefenhermeneutik doch gerade darum, »die hinter dem Sprachschleier, dem falschen, sozial angepaßten Gerede verborgene Lebenspraxis, die sozial verbotene und deshalb verdrängte Lebenspraxis aufzuspüren« (Lorenzer, 2002, S. 68).

In Anlehnung an Lorenzers Theorie und Methodologie und die daran anknüpfenden weiterführenden Überlegungen von Schmid Noerr werden wir im Folgenden Interaktionssequenzen zwischen Fachkräften und Adressat*innen aus der sozialpsychiatrischen Praxis in Hinblick auf Prozesse der Tabuisierung und ihre spezifische Funktion und Wirkung betrachten.

5 Tabuisierung als Bewältigung überwältigender Affekte?

Nachfolgend betrachten wir beispielhaft Interaktionssequenzen zwischen Adressat*innen und Fachkräften der Sozialpsychiatrie, die von Forschenden des Verbunds VISION-RA begleitet wurden.

Beispiel 1

In einem Rekonstruktionsgespräch erteilt eine Fachkraft [F] in einer gemeindepsychiatrischen Wohnform einem Bewohner [B] die Erlaubnis,

positive Erfahrungen in die gemeinsamen Gespräche einzubringen. Unmittelbar folgend stellt sie klar:

F: Also, wir unterhalten uns über vieles nicht, ne? [B: Ja.] Mittlerweile funktioniert das tatsächlich auch ohne, dass ich das sagen muss. [B: Ja.] Wir unterhalten uns zum Beispiel in der Regel nicht über Selbstverletzung.

Ohne in diesem Artikel ausführlicher auf die latente Sinnebene einzugehen (vgl. dazu Dörr & Spiegler, 2022; Spiegler et al., 2023), zeigt sich hier bereits manifest ein konsequentes Sprechverbot, das machtvoll durchgesetzt wird. Mit dem Beispiel der Selbstverletzung ist ein Tabubruch angesprochen, der sogleich selbst einer Tabuisierung unterzogen wird. Selbstverletzung ist – ebenso wie Suizid – gesellschaftlich geächtet. Sie berührt das Gebot der Selbsterhaltung und bedroht das gemeinschaftliche Bestreben der Kulturerhaltung. So gerät die Fachkraft in der Interaktion in die Doppelrolle der gesellschaftlichen Tabuwächterin und ist in der konkreten Situation zugleich die Tabugeberin. Befremdlich ist, dass die Tabuisierung dieser Thematik auch in einer psychosozialen Einrichtung greift, die ja qua Definition mit Personen zu tun hat, die den Sinn ihrer Selbsterhaltung erwartbar gelegentlich infrage stellen, und deren Auftrag im Sinne einer Recovery-Orientierung darin läge, gerade die damit verbundene Hoffnungslosigkeit gemeinsam zu bearbeiten und (neuen) Sinn zu stiften. Betrachten wir Selbstverletzung als Ausdruck eines selbstbemächtigenden Selbstentwurfs, in der Verzweiflung, Schmerz und Anklage imponiert und sich körperlich sichtbar materialisiert, wird mit dem Schweigegebot sowohl das Leid, die Selbstwirksamkeit und die implizite Anklage des Bewohners als auch Ohnmacht der Fachkraft durch die Umgehungsstrategie zum Verschwinden gebracht und verursacht Leerstellen in der Interaktion. Zwar bleibt die sprachliche Symbolisierung auf einer Metaebene erhalten, indem ein explizites Aussprechen eines Sprechverbots stattfindet, jedoch wird die Thematik in den Alltagsinteraktionen implizit verboten. In der Alltagskommunikation erhält diese Auslassung die Qualität eines Signifikanten des tabuisierten – und das heißt: verpönten, aber weiter wirksamen – Inhalts. In der Metakommunikation hingegen vollzieht sich ein Rationalisierungsprozess, der die Verwendung des Sprachzeichens weiterhin erlaubt, es aber vom leib-sinnlichen Erleben entkoppelt. »Über den ausgefallenen Interaktionsformen schließt sich die Sprache wieder. Zwar kommt es zu insgeheimen Verzerrungen der Konsistenz, zu Verschiebungen und Verfälschungen der Sprachfiguren. [...] Die ausgefallenen Interaktionsformen sind nicht einmal als negativ ausgestanzte Mangelercheinungen greifbar. [...] Als fixierte

>Klischees< (d. h. als desymbolisierte Interaktionsformen in ihrer schärfsten Ausprägung) liegen sie abrufbereit und werden auf spezifische Schlüsselreize hin in Aktion gesetzt« (Lorenzer, 1973, S. 108f.).

Beispiel 2

Die Interaktion zwischen dem Bewohner und der Fachkraft setzt sich wie folgt fort.

M: Sie ham grade gegrinst, als die Frau Feld gesagt hat, dass sie über Negatives nich miteinander, oder weniger sprechen. [...]

B: Da hab ich an einen wichtigen, wichtigen Punkt gedacht. [...] Ich weiß nich, ob ich das jetzt erzählen soll.

F: Achso, aber das hab ich damit ehm, hab ich aber nich gemeint mit Negativem. [...] Das is ja nochmal en anderes, das is ja en ganz anderes Thema nochmal. [B: Ja.] Das würd ich da jetzt überhaupt nich mit rein, nicht mit einbeziehen. [B: Okay.] Sie dürfen das gerne sagen, wenn Sie es möchten. Für mich ist es in Ordnung, (unv.).

M: (...) Sie müssen sich aber nicht gezwungen fühlen, ne?. [F: Sie müssen nich.] Sie reden nur über das was Sie reden/

B: Reden wir vom selben Thema?

F: Ich glaub schon. Ich dachte, also für mich is ja nich schl- Also wenn Ihnen das jetzt nich unangenehm is, jetzt vor der Frau Tischler, können Sies auch sagen. (.) Ich mein, müssen Sie nich.

B: Nee, lieber nich.

Aus dem vollständigen Datenmaterial ist bekannt, dass der Bewohner in die Fachkraft verliebt ist. Zugleich ist er mit einer im Team besprochenen Anweisung konfrontiert, gegebenenfalls ausschließlich mit anderen Teammitgliedern über seine Verliebtheitsgefühle sprechen zu dürfen. Offenbar soll das gesetzlich sanktionierte Inzestverbot zwischen Fachkraft und Adressat bereits auf der Ebene der Vorstellung bewacht werden.

Doch bleibt das Thema in dieser konkreten Sequenz virulent, was in der mimischen Symbolisierung des Grinsens zum Ausdruck gebracht wird. Die Nachfrage der Moderatorin fordert vor diesem Hintergrund zu einem Tabubruch auf, indem sie dem Bewohner die Möglichkeit eröffnet, über sein sexuelles Begehren zu sprechen.

Dieses Unterfangen scheitert in der gemeinsamen Inszenierung. Die Symbolisierung gelingt nicht einmal mehr auf der Metaebene der Frage: Was ist zwischen uns besprechbar und was nicht? Die sprachsymbolische Auslassung ist allumfassend und wird auch von der außenstehenden Mo-

deratorin umgehend unterstützt. Alle drei Interaktionsbeteiligten wachen gemeinsam über die Einhaltung eines Meidungsgebots, auch wenn alle drei Interagierenden kleine, widersprüchliche Impulse zum Tabubruch setzen.

Die hier dargebotene Tabuisierungsdynamik scheint tiefer gelagert als die oben besprochene. Die emotional hoch bedeutsamen Widersprüchlichkeiten in den Affektlagen und ihrem Verhältnis zu den gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen erzwingen, dass »unter dem Druck der Sprach- und d. h. der Handlungskonsistenz die verpönten Interaktionsformen ihre Prädikatoren abgeben« (Lorenzer, 1973, S. 108). Mit der sprachlichen Desymbolisierung durch die Aufspaltung von Sprache und Interaktionsform unterwerfen sich die Beteiligten gemeinschaftlich unter den sprachlich symbolisierten – und: gewisse Inhalte gerade durch sprachliche Nicht-Symbolisierung ausschließenden – sozialen Konsens (vgl. Lorenzer, 2002, S. 188). Während die Konsistenz der Sprachsymbole – und mit ihnen die gesellschaftliche Ordnung – gerettet ist, findet der tabuisierte Inhalt seinen symbolischen Ausdruck in der leib-sinnlichen Reaktion der Mimik und kann so seine Virulenz bewahren. So passen sich die Beteiligten zwar den Regeln der sozialen Ordnung an, doch unterdrücken sie damit ihre – wenngleich differierenden – Bedürfnisse »im Dienst der Anpassung« und verlieren damit ihre »subjektive Selbstverfügung« (ebd., S. 188). Während seitens des Bewohners, der sein Begehren zwar andeutet, letztendlich aber nicht verbalisiert, das Bedürfnis nach Gesehenwerden bzw. Anerkennung seiner Verliebtheit unterdrückt wird, unterjocht die Fachkraft, die sich vordergründig durch ihr implizites Sprechverbot durchsetzt, ihr Bedürfnis, sich selbst als (hinreichend) gute professionelle Sozialpädagogin anerkennen zu können, die sich ihrem Adressaten zur Bearbeitung seiner inneren Konflikte zur Verfügung stellt.

Beispiel 3

In einem aus dem eigentlichen Projektrahmen herausfallenden Interventionsgespräch teilen die Forschenden zwei Fachkräften der Einrichtung ihre Missbrauchsassoziationen aus der tiefenhermeneutischen Auswertung eines Rückkopplungsgesprächs mit einem ca. 70-jährigen Bewohner und der fallverantwortlichen Fachkraft mit. Die Forschenden erläutern, dass diese Hypothese sich aufgrund des Symbolgebrauchs des Bewohners ergab, der über verschiedenste Bilder immer wieder gewaltsame, in den Körper eindringende Erfahrungen vermittelte. Darauf ereignete sich folgender Gesprächsverlauf:

M: Und ganz konkret die Frage, ist das 'n Thema innerhalb des Teams, seine biografischen Erfahrungen, die er dann in dieser eigentümlich, als schizophoren bezeichnenden, äh, Symboliken äußert?

F2: [...] Natürlich denkt man erstmal drüber nach, also mit sieben fing das an. Wieso so früh? Wie kann es dazu gekommen sein? [...] Das war schon, äh, ja, merkwürdig. Aber, ähm, ich weiß jetzt auch nicht, ob wir 'ne grundsätzliche Haltung als Team haben, zu, äh, Missbrauch im Kindesalter oder ich weiß nicht, ob es hier von der Einrichtung aus irgendwie so 'n (...) weiß ich nicht, 'ne grundsätzliche Haltung gibt.

M: Ähm, aber wenn Sie sich vorstellen, diese Erdung, nehmen wir dieses Bild. [...] Stellt Euch das mal vor. [...] Also, da hat mir einer seinen Schwanz in den Arsch gesteckt?

F2: Nee, er hat gesagt: »Man muss sich irgend so 'n Gegenstand« (zögernd) [M: Ja, ja.] ähh, da muss man sich draufsetzen oder sich reinschieben oder reintführen, einführen, irgendwie so.

M: Ja, aber das sind ja alles Symbole im Grunde genommen. [...]

F1: Ich glaub' soweit/ Also ham/ Also ich glaub' tatsächlich auf diesen Gedanke, sind wir als Team in dem Sinne noch nicht gekommen. [...] Also schon. »Das ist irgendwie komisch, irgendwas passt da nicht, [...] das klingt irgendwie schon so 'n bisschen nach Missbrauch.« Aber wirklich so speziell auf diesen Gedanken, sind wir glaub' ich als Team noch nicht gekommen.

Erkennbar wird in dieser Sequenz, dass in dieser Einrichtung die Thematik des sexuellen Missbrauchs so sehr tabuisiert ist, dass sie gänzlich vermieden werden muss, ja nicht einmal gedacht werden kann. Obwohl sich offenbar auch bei den Fachkräften bereits wiederholte Momente einer aufscheinenden Ahnung von Missbrauchserfahrungen des Bewohners einstellten, findet diese Ahnung keinen Einzug ins kollektive Bewusstsein und in den teaminternen Diskurs. Sogar ist unklar, ob innerhalb der Einrichtung überhaupt eine gemeinsame Linie des Umgangs mit sexuellen Gewalterfahrungen als Orientierung zur Verfügung steht.

Erst durch die drastische, offen aggressive Aufforderung der Moderatorin, sich bildlich vorzustellen, *da hat mir einer seinen Schwanz in den Arsch gesteckt*, vollzieht sich ein Tabubruch, der im Rahmen dieses Gesprächs erlaubt wird, allerdings ermöglicht nur durch eine Verzerrung bzw. Verfälschung, die durch eine Verschiebung erfolgt. Die Vorstellung vom *Schwanz* wird auf *irgend so'n Gegenstand* verschoben und das passive Erleben wird in ein aktives – selbst durchgeführtes – Handeln transformiert.

Durch die Verschiebung auf einen Gegenstand, die mit einer Veränderung der Konnotation einhergeht, werden die Affekte gemildert, die von dieser drastischen Vorstellung provoziert werden. Darüber kann eine tendenzielle Enttabuisierung des sexuellen Missbrauchs erfolgen. Der tabuisierten Thematik wurde seitens der Moderatorin mit der Brechstange die Tür geöffnet, doch sogleich von einer der Fachkräfte in ein affektiv weniger bedrohliches Bild transformiert und kann so ihren Platz im Denk- und Gesprächsraum weiter behaupten.

An dieser Stelle offenbart sich die hoch ambivalente Grundstruktur von Tabus und ihren Brüchen. Zwar kann die inhaltliche Verschiebung des Vorstellungstabus ein vorsichtiges Sprechen in Gang setzen und vermag potenziell eine veränderte, förderlichere Interaktionspraxis zu erzeugen. Doch ist damit sogleich eine weitere Gefahr verbunden, die gebannt werden muss. Mit der bildhaften Vorstellung der Missbrauchserfahrung erhalten auch die damit verbundenen schmerzlichen Affekte Einzug in die Begegnungen und drohen, auf die Anderen überzugehen. Sowohl in ihrer sprachlichen wie auch in ihrer figürlichen Symbolisierungsform fungiert die Missbrauchserfahrung als Angst generierende Mahnung an die anthropologische Tatsache der eigenen Vulnerabilität. Die Ansteckung an den mit der Erfahrung einhergehenden Affekten muss zum Schutz der eigenen Integrität vermieden werden.

Zudem stellt die Enttabuisierung der konkreten Missbrauchserfahrungen des Bewohners eine Gefahr der Integrität der Fachkräfte dar. Denn mit der Bewussterwerden seiner biografischen, anhaltend wirkenden Verwundungen werden auch eigene Versäumnisse in der Erfüllung des sozialpsychiatrischen Auftrags im langjährigen »Betreuungs«-verhältnis virulent. Die vorliegende Sequenz verdeutlicht, dass das Gewährwerden der eigenen Versäumnisse umso unaushaltbarer wird, je weniger fachliche und institutionelle Orientierung im Umgang mit Menschen mit Missbrauchserfahrungen im Kindesalter zur Verfügung steht. Ohnmachts- und Ratlosigkeitsgefühle wirken als verstärkende Anzeiger eigener Unzulänglichkeit im professionell-sozialpädagogischen Umgang und drohen, das eigene professionelle Ich-Ideal infrage zu stellen. Folglich kann das Tabu nicht schlicht überwunden werden, sondern der Tabubruch erfordert eine Verschiebung des »angstbesetzten Schwellenphänomens«, das wegen seiner »potentiellen Kraft zu Zerstörung und Vernichtung, zu Exzess und Auflösung überhaupt erst etabliert wurde« (Gutjahr, 2008, S. 48). Zum Schutz des Selbstverständnisses und der Selbstachtung erfolgt auf die Enttabuisierung der

Missbrauchserfahrungen des Bewohners eine Tabuisierung der eigenen Unzulänglichkeiten der Fachkräfte. Die Tabuisierungsdynamik wird – wenn auch mit verändertem Inhalt – aufrechterhalten werden. Es offenbart sich ein Abwehrmechanismus, der zugleich auf intrapsychischer, interpersonaler und institutioneller Ebene wirksam ist. »In diesem Sinne können wir Tabus als eine Bewältigung oder auch Abwehr von Identitätsdiffusion oder sogar Identitätsverwirrung (Desintegration) auffassen« (Kraft, 2018, S. 9), die insbesondere dann wirkmächtig wird, wenn die Tabuisierung an als Schutzräume deklarierten Orten institutionell vorgeformt ist.

6 Tabu und Scham – eine brisante Dynamik

Allen Sequenzen gemeinsam ist eine in die Interaktionen eingewobene Dynamik zwischen Tabu und Scham. In der ersten Sequenz wird eine Macht-Ohnmacht-Konstellation vorgeführt, die für beide Beteiligten mit einer Bedrohung ihrer psychosozialen Integrität verbunden ist, die über ein Sprechtabu eingehegt wird. In ähnlich schambesetzter Weise setzt sich auch in der zweiten Sequenz das Sprechtabu durch, wobei dieses zwar durch eine widerständige leib-sinnliche Symbolbildung des Bewohners kurzfristig gebrochen wird, doch bleiben die Protagonist*innen dem Meidungsgebot letztlich verpflichtet. Das letzte Beispiel berührt sowohl die Bewusstwerdung eigener Vulnerabilität, die schamhaft besetzt ist, als auch das Gewährwerden eigener professioneller Unzulänglichkeiten.

Doch wie steht Scham im Verhältnis zu (Ent)tabuisierung? Das Wort »Scham« stammt aus dem altgermanischen *skam/skem* und bedeutet *sich zudecken, verschleiern, verbergen*. Die Etymologie des Schambegriffs lässt bereits eine enge Verflechtung des Schamerlebens mit Tabuisierungsprozessen erahnen. Mit der Scham ist ein affektives Erleben benannt, das eine Bedrohung des zwischenmenschlichen Vertrauens und der inneren Sicherheit anzeigt. Insofern ist Scham als Schutzgefühl zu begreifen, das die Integrität des Selbst bewacht (vgl. Joraschky, 1998; Meyer-Drawe, 2009).

Gerlach (2008) begreift Scham als intersubjektiven Vorgang und verweist darauf, dass ohne die reale Gegenwart Anderer oder deren Präsenz als verinnerlichte Wertinstanz Schamerfahrungen nicht denkbar sind. Entsprechend versteht er Schamgefühle als Ergebnis von Ich-Ideal-Konflikten. Im Widerstreit des realen mit dem idealen Selbst keimen Ängste auf, die eigenen Abgründe könnten von anderen erkannt werden und die eigene Person in ihrer Ganzheit zum Objekt von Verurteilungen machen. Folglich steht die Scham in engem Zusammenhang mit

Verdinglichung als Erfahrung der Ignorierung, Missachtung oder Verleugnung des eigenen Subjektseins (vgl. ebd.). Auch Tisseron (2000) betont den sozialen Aspekt des Schamaffekts und fasst die Schamangst als Angst vor sozialer Ächtung und Ausschluss aus der Gemeinschaft – eine Gefahr, die auch mit dem Bruch eines gemeinschaftlichen Tabus verbunden ist.

In ihrer Momenthaftigkeit begreift Neckel (1991) Schamgefühle als Verlust des Schutzes der Intimitätssphäre. Mit dieser Bedrohung geht eine Gefährdung der eigenen Kohärenz als Akteur*in, der Akzeptanz als Mitmensch und der Integrität als Person einher. Dabei unterscheidet er zwischen moralischer und sozialer Scham: Während moralische Scham das Gefühl benennt, Normverletzungen durch eigenes Handeln oder Unterlassen begangen zu haben, gilt die Sozialscham nicht dem Bösen, sondern als das Gefühl, in der eigenen Integrität verletzt worden zu sein, dem Schwachen und Defizitären. So sind es gerade Erfahrungen von Wirkungslosigkeit, die in engem Zusammenhang mit Macht-Ohnmacht-Konstellationen stehen, die sich häufig, so Wurmser (1990), in Form von Scham-Wut-Konstellationen äußern. Denn aus der Beschämung Anderer erwächst das Gefühl eines Zugewinns eigener Mächtigkeit. Eigene unerträgliche Schamgefühle werden auf andere projiziert und müssen nicht mehr gespürt werden. Stattdessen ist es die beschämte Person, die mit dem Gefühl der eigenen Unterlegenheit konfrontiert ist. Sie ist es nun, die die Achtung vor dem eigenen Selbst verliert. So entsteht eine Spirale der Schamangst: der Versuch, allen weiteren Beschämungsmomenten vorzubeugen, zwingt die beschämte Person zur rigorosen Anpassung an vorhandene Normen, durch die das Ich-Ideal erneut verletzt wird (vgl. ebd.).

Die Ausführungen zeigen, dass Scham dann entsteht, wenn Normen verletzt werden, deren Verfolgung eigentlich angestrebt wird. Dies führt zu einer Bedrohung der Konsistenz des Selbstbildes. Scham verweist demnach – ebenso wie Tabus – auf einen historisch variablen, normativen Horizont.

7 Ausblick

Die im Titel aufgeworfene Frage nach der Scham als Wächterin von Tabus können wir wie folgt beantworten: Scham und Tabus sind als zwei Seiten einer Medaille zu betrachten.

Während die Scham die Integrität des Subjekts behütet, wacht das Tabu über die Stabilität der Kultur. Ihnen gemeinsam ist ihre prekäre – und dennoch wirkmächtige – Funktion für das Zusammenleben von Subjekten in Kulturen und somit auch ihren Institutionen. Zugleich ist beiden Phänomenen ein destruktives

Potenzial eingeschrieben. Ein Übermaß an Schamgefühlen zerstört die psychosoziale Integrität ebenso wie starre Tabus die progressive Lebendigkeit einer Kultur.

Womöglich verhalten sich Tabus zur Scham wie die Kultur zur Neurose. Von Lorenzer (2002, S. 180) wissen wir, dass es sich beim Scheitern der Verbindung von sprachlichen Situationsbestimmungen und situationsbestimmenden Interaktionsformen um zwei Seiten menschlicher Entwicklung handelt. »Sofern es sich um ein kollektives Scheitern und d.h. um ein Scheitern der Vermittlung von Sprachfiguren und Interaktionsformen bei den Individuen ganzer Stämme, Völkerschaften und Sprachgemeinschaften handelt, nennen wir die Resultate eines solchen Scheiterns »Kultur« (im Sinn einer allgemein gültigen Lebensordnung), sofern das Scheitern Einzelne, viele Vereinzelte trifft, heißen wir es Neurose.« Folgen wir unseren Ausführungen, dann ließe sich mit etwas Vorsicht »Kultur« durch »Tabu« und »Neurose« durch »Scham« leicht ersetzen.

In der Sozialpsychiatrie, in deren Funktion die Struktur des Normativen – die Unterscheidung von Soll- und Ist-Zustand – (vgl. Messmer & Hitzler, 2011, S. 57) bereits eingelagert ist, treten sowohl verpönte Lebensentwürfe als auch schamhaftes Erleben in konzentrierter Form auf. Sowohl an ihre Adressat*innen als auch an ihre Fachkräfte werden soziokulturelle Erfüllungs- und Erbringungserwartungen gerichtet, die verinnerlicht sind und deren Nichtentsprechung Scham erzeugt. Die professionellen Ich-Ideale der Fachkräfte, mit denen die Adressat*innen sich konfrontiert sehen, kollidieren mit der Hoffnungslosigkeit der Adressat*innen, denen die Fachkräfte ohnmächtig gegenüberstehen. Zudem erinnern als psychisch krank geltende Menschen mit ihren oftmals ver-rückten Lebensäußerungen an die eigene, schamhaft besetzte Vulnerabilität. So entfaltet sich die konflikthafte Affektdynamik in sozialpsychiatrischen Institutionen in besonderer Brisanz. In Interaktionen zwischen ihren Fachkräften und Adressat*innen ist strukturell das Potenzial einer Schamangst angelegt, die zum Schutz der eigenen Integrität tabuisiert werden muss. Dies macht verstehbar, weshalb Adressat*innen sozialpsychiatrischer Angebote häufiger zum Ziel dehumanisierender und stigmatisierender Tendenzen – auch durch sozialpädagogische Fachkräfte – werden: Der aufkeimenden Schamangst wird unbewusst mit einer Affektregulation begegnet, in der die eigene Scham auf das Gegenüber projiziert werden. Die Demütigung des Anderen verschafft eine Erleichterung derart, dass die eigene Scham nicht mehr gespürt werden muss.

Im Angesicht der überwältigen Schamaffekte spielen auch in einer psychoanalytisch aufgeklärten sozialpsychiatrischen Praxis »Logik, Fachwissen und Empathie [...] eine untergeordnete Rolle: Das eigene Überleben und die Bewältigung der eigenen Ängste scheinen im Zentrum [...] zu stehen« (Steger, 2008, S. 89, zit. n. Doppel, 2015, S. 40). Nur über die Anerkennung dieser Tendenzen in

uns selbst kann diese Dynamik durchbrochen werden. Hierzu bedarf es einer pädagogischen Grundhaltung, die die gezeigten Verhaltensweisen der Bewohner*innen nicht – wie es in anderen Kontexten häufig passiert – mit Abstoßung und Ausschluss bestraft, sondern sie als wertvolle Symbole anerkennt und sich um ein Verstehen des darin Mitgeteilten aktiv bemüht (vgl. Stork, 2000, S. 218). Auch in einer sozialpsychiatrischen Praxis muss, im Sinne einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik, das Bemühen um eine Anpassung an die Realität und den Sozialen Ort in einer Form gestaltet werden, sodass die Triebimpulse nicht unterdrückt oder gar tabuisiert werden (müssen), sondern ein in Beziehung eingebettetes Ausloten zwischen Triebbefriedigung und den Anforderungen der Außenwelt unterstützt werden kann. Um dies zu ermöglichen, bedarf es auch für die Mitarbeitenden eines hinreichend sicheren, unterstützenden und Orientierung bietenden Rahmens sowie eines stationären Milieus, das durch seine Struktur und Raumgestaltung zu einem kreativen Austausch mit sich und anderen anregt.

Literatur

- Amering, Michaela & Schmolke, Margit (2012). *Recovery. Das Ende der Unheilbarkeit* (5. Aufl.). Psychiatrie-Verlag.
- Anthony, Wilhelm A. (1993). Recovery from mental illness. The guiding vision of the mental health service system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 11–23.
- Deutscher Bundestag (1975). *Psychiatrie-Enquete. Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland – zur psychiatrischen und psychotherapeutisch/psychosomatischen Versorgung der Bevölkerung*. Drucksachen 7/4200 und 7/4201.
- Doppel, Renate (2015). Die Angst der Helfer vor der Psychose. In Margret Dörr & Johannes Gstach (Hrsg.), *Trauma und schwere Störung. Pädagogische Praxis mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen* (S. 28–44). Psychosozial-Verlag.
- Dörr, Margret (2005). *Soziale Arbeit in der Psychiatrie*. Reinhardt UTB.
- Dörr, Margret (2015). Sozialpsychiatrie im Fokus Sozialer Arbeit – ein thematischer Problem- aufriß. In dies. (Hrsg.), *Sozialpsychiatrie im Fokus Sozialer Arbeit* (S. 1–18). Schneider Verlag Hohengehren.
- Dörr, Margret & May, Michael (2022). Zur Bedeutung von Emotionen in (professionellen) Beziehungsverhältnissen im Feld der Sozialpsychiatrie. Einleitung in den Themen- schwerpunkt. *Sozial Extra*, 46(5), 324–327.
- Dörr, Margret & Spiegler, Lara (2022). »Also, wir unterhalten uns über Vieles nicht, ne?« Affek- te und Abwehr in der sozialpsychiatrischen Praxis. In Margret Dörr, Gunzelin Schmid Noerr & Achim Würker (Hrsg.), *Utopie und Zwang – Das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 197–211). Beltz Juventa.
- Foucault, Michel (1988). Der Wahnsinn, das abwesende Werk. In ders., *Schriften zur Literatur* (S. 119–129). Suhrkamp.

- Freud, Sigmund (1912–13). Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. In: ders., *Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion. Studienausgabe Bd. IX* (S. 287–444). Fischer.
- Gerlach, Alf (2008). Intimität als Gegenwehr und die Tyrannei der Intimisierung. Psychoanalytische Anmerkungen am Beispiel des Films Die Truman Show von Peter Weir. *Psyche – Z Psychoanal*, 62, 1068–1076.
- Goffman, Erving (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und andere Insassen*. Suhrkamp.
- Gutjahr, Ortrud (2008). Tabus als Grundbedingungen von Kultur. Sigmund Freuds Totem und Tabu und die Wende in der Tabuforschung. In Claudia Benthien & Ortrud Gutjahr (Hrsg.), *TABU. Interkulturalität und Gender* (S. 19–50). Wilhelm Fink.
- Joraschky, Peter (1998). Psychodynamische Therapie der Sozialphobie. In Heinz Katschnig, Ulrike Demal & Johann Windhaber (Hrsg.), *Wenn Schüchternheit zur Krankheit wird* (S. 105–118). Wien: Facultas.
- Kaltenbrunner, Gerd-Klaus (1978). *Der innere Zensor. Neue und alte Tabus in unserer Gesellschaft*. Herder.
- Kraft, Hartmut (2004). *TABU. Magie und soziale Wirklichkeit*. Patmos.
- Kraft, Hartmut (2014). Tabus – In einer tabulosen Welt? <https://jelinektabu.univie.ac.at/tabu/forschungsfeld-tabu/hartmut-kraft/index.htm> (11.05.2023).
- Kraft, Hartmut (2018). Zehn Thesen zum Tabu. *Supervision*, 2, 6–11.
- List, Eveline (2014). Tabu – »Rühr mich nicht an«. <https://jelinektabu.univie.ac.at/tabu/forschungsfeld-tabu/eveline-list/index.htm> (11.05.2023).
- Lorenzer, Alfred (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1973). *Über den Gegenstand der Psychoanalyse, oder: Sprache und Interaktion*. Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf*. Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1981). *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*. Europäische Verlagsanstalt.
- Lorenzer, Alfred (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: ders. (Hrsg.), *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur* (S. 11–98). Fischer.
- Lorenzer, Alfred (1970a). *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs*. Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1970b). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1991). Der Symbolbegriff und seine Problematik in der Psychoanalyse. In Jürgen Oelkers & Klaus Wegenast (Hrsg.), *Das Symbol. Brücke des Verstehens* (S. 21–30). Kohlhammer.
- Lorenzer, Alfred (2002). *Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften*. Klett-Cotta.
- Messmer, Heinz & Hitzler, Sarah (2011). Interaktion und Kommunikation in der Sozialen Arbeit: Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In Gertrud Oelerich & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (S. 51–76). VS Verlag.
- Meyer-Drawe, Käthe (2009). Am Ursprung des Selbstbewusstseins: Scham. In Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.), *Scham* (S. 37–50). Ferdinand Schöningh.

- Neckel, Sighard (1991). *Status und Scham: Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Campus.
- Onken, Steven, Craig, Catherine, Ridgway, Priscilla, Ralph, Ruth & Cook, Judith (2007). An Analysis of the Definitions and Elements of Recovery: A Review of the Literature. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(1), 9–22.
- Parin, Paul (2001). Wer richtet ein Tabu ein und zu welchem Zweck? Tabuisierung, ein Werkzeug der Politik: Legitimationsorgan, Geschichtsfälschung und Sündenbocktaktik. In Jutta Sippe-Süsse & Roland Apsel (Hrsg.), *Ethnopschoanalyse 6. Forschen, erzählen und reflektieren* (S. 9–18). Brandes & Apsel.
- Perner, Rotraud (1991). *Darüber spricht man nicht: Tabu in der Familie – Das Schweigen durchbrechen*. Kösel.
- Schmid Noerr, Gunzelin (2000). Symbolik des latenten Sinns. Zur psychoanalytischen Symboltheorie nach Lorenzer. *PSYCHE*, 54(5), 454–482.
- Schröder, Hartmut (2008). Zur Kulturspezifität von Tabus. Tabus und Euphemismen in interkulturellen Kontaktsituationen. In Claudia Benthien & Ortrud Gutjahr (Hrsg.), *TABU. Interkulturalität und Gender* (S. 51–70). Wilhelm Fink.
- Schröder, Hartmut (2013). Der Tabu-Komplex – Kultursemiotische Überlegungen. <https://jelinek.tabu.univie.ac.at/tabu/forschungsfeld-tabu/hartmut-schroeder/index.htm> (11.05.2023).
- Siegrist, Johannes (1997). Selbstregulation, Emotion und Gesundheit – Versuch einer sozialwissenschaftlichen Grundlegung. In Friedhelm Lamprecht & Rolf Johnen (Hrsg.), *Salutogenese. Ein neues Konzept in der Psychosomatik?* (3. Aufl., S. 99–108). VAS.
- Spiegler, Lara, Beeck, Felicitas & Dörr, Margret (2023). Phänomene der Entgrenzung und ihre Bedeutung für professionelle Beziehungen. *psychosozial*, 46(2), 172, 10–21.
- Stork, Jochen (2000). Die Psychoanalyse in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Kinderanalyse*, 3, 215–225.
- Tisseron, Serge (2000). *Phänomen Scham. Psychoanalyse eines sozialen Affekts*. Reinhardt.
- Wurmser, Léon (1990). *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. Springer.

Taboos in Social-Psychiatric Interactions

Shame as a Guard of Social Avoidance Dictates?

Summary: The persistent stigmatization of people considered mentally ill points to a continuing taboo on experienced social suffering. The article points out the dynamics of taboo in interactions between social education professionals and addressees of community psychiatric services. Based on psychoanalytical social-scientific conceptions of taboo, taboo practices in social psychiatric institutions are questioned with regard to their (psycho)social (dys)function on the basis of three interaction sequences from a community psychiatric residential form. The ambivalent character of the tabooing process is discussed in its explosive relationship to the shame affect.

Keywords: social psychiatry, taboo, shame, interaction, affect, ambivalence

Biografische Notizen

Lara Spiegler, B. A. Soziale Arbeit, M. A. Forschung in der Sozialen Arbeit, ist seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-finanzierten Forschungsverbund VISION-RA der Katholischen Hochschule Mainz, Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften. Promovendin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen.

Margret Dörr, Prof. Dr. phil., Dipl.-Soz., Dipl. Soz.-Päd. (FH), Professorin i. R. für Theorien Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule Mainz, Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften. 2002–2011 und 2022–2023 Sprecherin der DgFE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik sowie 2014–2018 Mitglied im Sprecherrat der DgFE-Kommission Sozialpädagogik.

Felicitas Beeck, B. A. Soziale Arbeit und M. A. Studentin der Soziologie und Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt/Main, ist seit 2019 studentische Mitarbeiterin im BMBF-finanzierten Forschungsverbund der Katholischen Hochschule Mainz, Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften und der Hochschule RheinMain Wiesbaden, Fachbereich Soziale Arbeit.

Kontakt

Lara Spiegler
Katholische Hochschule Mainz
Saarstr. 3
E-Mail: lara.spiegler@kh-mz.de

Margret Dörr
Brunnleiten 6
97078 Würzburg
E-Mail: margret.doerr@t-online.de

Felicitas Beeck
Hochschule RheinMain
Kurt-Schumacher-Ring 18
65197 Wiesbaden
E-Mail: Felicitas.Beeck@hs-rm.de

Freier Beitrag

Das Studium der Psychoanalytischen Pädagogen an der Universität Wien

Eine Auswertung ausgewählter Studienbücher

Reinhard Fatke

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 245–290

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-245>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Anhand der Studienverläufe von vier Studenten, die in den 1910er- und 1920er-Jahren an der Universität Wien studiert haben und später zu großer Bekanntheit als Psychoanalytische Pädagogen gelangt sind (Siegfried Bernfeld, Willi Hoffer, Bruno Bettelheim und Fritz Redl), wird auf der Grundlage von deren Studienbüchern untersucht, was genau sie studiert haben und ob dies in Beziehung zu ihrer späteren psychoanalytisch-pädagogischen Tätigkeit steht. Zu diesem Zweck wird zunächst dokumentiert, welche Lehrveranstaltungen die Genannten belegt haben. Anschließend werden die Inhalte der Fächer (Philosophie, Pädagogik, Psychologie und einige weitere) näher charakterisiert, wie sie sich aus den Schriften der Professoren erschließen lassen, die diese Fächer lehrten. Dabei werden die Fächer auch in den entsprechenden disziplingeschichtlichen und universitätspolitischen Kontext gestellt. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit in diesen Fächern die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik, die sich bis zu jener Zeit bereits entfaltet hatte, eine Rolle spielte. Außerdem wird der Frage nachgegangen, welche Einflüsse die studierten Fächer insgesamt auf das spätere Wirken der vier Personen jenseits ihrer spezifischen psychoanalytisch-pädagogischen Aktivitäten gehabt hat. Mit dieser Rekonstruktion eines Teils der intellektuellen Biografien von vier prominenten Psychoanalytischen Pädagogen wird eine bisher bestehende Lücke in der Vorgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik zu schließen versucht.

Schlüsselwörter: Psychoanalyse, Psychoanalytische Pädagogik, Universität Wien, 1920er-Jahre, Philosophische Fakultät, Studienverläufe, Siegfried Bernfeld, Willi Hoffer, Bruno Bettelheim, Fritz Redl

1 Thema und Fragestellung

Als sich die psychoanalytische Theorie Sigmund Freuds in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts auszubreiten begann, waren es vor allem zwei Berufsgruppen, die sich dafür interessierten: Mediziner*innen und Pädagog*innen.¹ Das ergibt sich aus einer Auswertung der Mitglieder einer zunehmend größer werdenden Gruppierung, die 1902, von Sigmund Freud ins Leben gerufen, als »Psychologische Mittwoch-Gesellschaft« begann und sich 1908 vereinsmäßig als »Wiener Psychoanalytische Vereinigung« konstituierte, bis sie 1938 infolge des »Anschlusses« von Österreich an das nationalsozialistische Deutschland aufgelöst wurde (vgl. Mühlleitner, 1992).

Die Mediziner (es gab nur wenige Medizinerinnen), die in der Psychoanalyse eine neue Methode kennenlernten, um Menschen zu therapieren, und zuvor nicht gekannte medizinische Erkenntnisse über die Entstehung von psychischen Erkrankungen gewannen, interessierten sich nicht sonderlich für Kinder und Jugendliche – mit Ausnahme natürlich von Pädiatern wie z. B. Josef Karl Friedjung². Für die anderen Mediziner aber galt, dass sie entweder nur gelegentliche Seitenblicke auf Kinder und Jugendliche warfen oder, wenn doch, vornehmlich an einer psychoanalytisch unterfütterten Entwicklungslehre interessiert waren, sich aber nicht mit Fragen der Erziehung, also genuin pädagogischen Fragen, beschäftigten.³ Ansonsten konzentrierten sie sich stattdessen hauptsächlich auf Fragen der therapeutischen Technik einerseits und auf metapsychologische Fragen andererseits. Als herausragende Vertreter seien z. B. Paul Federn, Otto Fenichel, Sándor Ferenczi⁴, Heinz Hartmann, Eduard

-
- 1 Daneben gab es auch einige Interessierte aus der Rechtswissenschaft und den Geisteswissenschaften, aber zahlenmäßig fallen diese nicht ins Gewicht.
 - 2 Dieser hatte sich für Kinderheilkunde habilitiert und hielt von 1921 an regelmäßig pädiatrische Vorlesungen, wobei er auch die Erkenntnisse der Psychoanalyse, die er sich seit 1909 als Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung angeeignet hatte, für die Kinderheilkunde fruchtbar zu machen versuchte und seine psychoanalytisch-pädagogischen Interessen (seit 1924) auch in seine schulpolitischen Aktivitäten sowie (seit 1927) in seine Tätigkeit als Schriftleiter der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* einbrachte.
 - 3 S. Freud bezeichnete die psychoanalytische Therapie (er nannte sie auch »Kur«) zwar als eine »Nacherziehung«, meinte damit aber vor allem eine Korrektur von psychischen Abweichungen im Erwachsenenalter.
 - 4 Zwar wird gerade Ferenczi stets als derjenige genannt, der als erster (in seinem Vortrag 1908 auf dem Ersten Psychoanalytischen Kongress in Salzburg) das Verhältnis von Psychoanalyse und Erziehung thematisiert hat, aber seine Ausführungen blieben auf

Hitschmann, Wilhelm Reich, René Spitz, Hermann Nunberg und Wilhelm Stekel genannt.

Diejenigen, die als Pädagoginnen und Pädagogen die Psychoanalyse für sich entdeckten, fragten in erster Linie nach deren Beitrag für die praktische Erziehungsarbeit und blieben deshalb in der Folge, jedenfalls größtenteils, beruflich *auch* in pädagogischen Zusammenhängen im weitesten Sinne tätig. Zu nennen sind hier z. B. August Aichhorn als Fürsorger und Erziehungsberater, Anna Freud als Volksschullehrerin, Siegfried Bernfeld als schulpolitischer Aktivist und späterer Heimleiter, Hermine Hug-Hellmuth als Volksschullehrerin, Berra Bornstein als Lehrerin für schwererziehbare Kinder und Sozialfürsorgerin genauso wie ihre Schwester Steff Bornstein, Edith Buxbaum als Gymnasiallehrerin, Karl Furtmüller als Gymnasiallehrer, Lili Roubiczek-Peller als Kleinkindpädagogin, Wera Schmidt als Kindergärtnerin, Fritz Redl als Gymnasiallehrer, Hans Zulliger als Dorfschullehrer (in der Schweiz). Die meisten von ihnen widerstanden der Verlockung, sich ausschließlich als privat praktizierende psychoanalytische Therapeuten niederzulassen, und zogen es vor, die Psychoanalyse für ihren praktischen Berufsalltag in pädagogischen Zusammenhängen nutzbar zu machen (was nicht vollkommen ausschloss, dass einige von ihnen auch privat praktizierten). Sie alle hatten in ihren universitären Studien⁵, in denen sie auch pädagogische, psychologische, philosophische und teils auch soziologische Vorlesungen hörten, viel gelernt, aber jetzt in ihrem Berufsalltag brauchten sie konkrete Lösungen für die täglichen Erziehungsaufgaben. Die seinerzeitige offizielle Pädagogik, die auch an den Universitäten gelehrt wurde, stellte für die pädagogische Praxis keine adäquaten Antworten jenseits eines rigiden Systems von disziplinarischen Maßnahmen in Form von Bestrafungen und Belohnungen oder eines abstrakten Theoriegebäudes philosophischer Herkunft bereit. Deshalb richtete diese Berufsgruppe – teilweise bereits neben, teilweise erst nach dem Studium – ihr Interesse auf die Frage, inwiefern die psychoanalytischen Konzepte ihnen helfen können, ihren pädagogischen Alltag besser zu bewältigen.

Dies ist soweit bekannt. Was aber bislang noch wenig untersucht wurde, ist die Frage, was diejenigen, die später in der Psychoanalytischen Pädagogik zu großer Bekanntheit und zu nachhaltigem Einfluss gelangten, eigentlich studiert haben,

einer sehr allgemeinen Ebene ohne weiteren systematischen Erkenntnisgewinn, und er ist auch später nicht wieder auf dieses Thema zurückgekommen, sondern hat sich hauptsächlich klinischen Studien gewidmet.

- 5 Das Folgende gilt nicht für diejenigen, die einen anderen, nicht-universitären Ausbildungsgang absolvierten, wie z. B. A. Aichhorn, A. Freud oder H. Zulliger.

welche Pädagogik, welche Philosophie und welche Psychologie sie im Studium kennengelernt und was die übrigen der von ihnen studierten Fächer an überdauernden Anregungen ihnen mitgegeben haben. Dieser Frage soll im Folgenden anhand der Studienbücher (»Nationale« genannt) von Siegfried Bernfeld, Willi Hoffer, Bruno Bettelheim und Fritz Redl nachgegangen werden. Zu diesem Zweck wird zunächst dokumentiert, welche Lehrveranstaltungen die Genannten in ihrem Studium belegt und – mehr oder minder regelmäßig und mit ernsthaftem Interesse – auch besucht haben.⁶ Anschließend werden die Inhalte der Fächer näher charakterisiert und in den entsprechenden wissenschafts- und universitätshistorischen Kontext gestellt. Grundlage für die Inhaltscharakterisierungen bilden die Schriften der Professoren, welche diese Fächer lehrten, insbesondere ihre »Lehrbücher«. Dabei steht die Frage im Vordergrund, inwieweit in diesen Fächern die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik, die sich bis zu jener Zeit bereits entfaltet hatten, eine Rolle spielten. Sodann wird der Frage nachgegangen, welche Einflüsse das Studium der genannten Fächer insgesamt auf die späteren Lebenswege der vier Personen auch jenseits ihrer psychoanalytisch-pädagogischen Aktivitäten gehabt hat. Mit dieser Rekonstruktion der intellektuellen Biografie von vier prominenten Psychoanalytischen Pädagogen soll versucht werden, eine bisher bestehende Lücke in der *Vorgeschichte* der Psychoanalytischen Pädagogik zu schließen.^{7, 8}

Die These, die diesem Beitrag zugrunde liegt, ist, dass die Psychoanalyse, obwohl sie zu dieser Zeit bereits gut entwickelt und weithin bekannt war, und die

-
- 6 Das lässt sich zwar im Einzelfall nicht nachweisen, da das »An- und Abtestieren« abgeschafft worden war, aber eine persönliche Mitteilung von Fritz Redl hierzu, die sich auch auf seine Kommilitonen bezog, lässt darauf schließen. Außerdem erforderten Prüfungen zum Schluss der jeweiligen Semester immerhin ein gewisses Studienengagement.
 - 7 Für wertvolle Hinweise und Anregungen danke ich Herrn Kollegen Wilfried Datler, Professor am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, sehr herzlich, desgleichen den Peer Reviewers für ihre (anonymisierten) Rückmeldungen.
 - 8 Die psychoanalytisch-pädagogischen Leistungen der Genannten werden als allgemein bekannt vorausgesetzt, zumal von ihnen zahlreiche Publikationen vorliegen (im Fall von Bernfeld sogar eine mehrbändige Werkausgabe, im Fall von Hoffer jedoch vergleichsweise wenige Veröffentlichungen) und es über sie auch – unterschiedlich ausführliche – Sekundärdarstellungen gibt, von denen hier stellvertretend nur die folgenden genannt seien: Dudek (2012) und Göppel (2022) für Bernfeld; A. Freud (1968) und Seifert (2010) für Hoffer; Sutton (1996) für Bettelheim; Fatke (1995) für Redl. Allerdings wird darin die Studienzeit meist nur kursorisch behandelt; lediglich Sutton und Dudek gehen etwas näher darauf ein, ohne aber die Fragen zu untersuchen, die im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen.

Psychoanalytische Pädagogik, obwohl auch sie sich schon verbreitete, keine Bestandteile des Studiums an der Universität waren, was zu einer intellektuellen Zweigleisigkeit bei den Studierenden führte: Einerseits vertieften sie sich in die – von der Psychoanalyse frei gehaltenen – Inhalte ihrer Studienfächer, was die Voraussetzung für einen erfolgreichen Studienabschluss war, und andererseits waren sie durch die Lektüre psychoanalytischer Schriften und durch Kontakte mit anderen Kommilitonen in Diskussionsgruppen von der Psychoanalyse fasziniert und reflektierten sie im Hinblick auf eine potenzielle zukünftige berufliche Tätigkeit im Bereich der Pädagogik.

Darin konnten sie sich bestärkt fühlen durch eine bereits zu jener Zeit verbreitete Ansicht, die Sigmund Freud in einer berühmt gewordenen Formulierung auf den Punkt brachte: »Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen geweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung« (S. Freud, 1925f, S. 565).

Die Originalquellen dieser Untersuchung bilden Kopien der Studienbücher aus den 1910er- und 1920er-Jahren.⁹ Darin sind Semester für Semester – eigenhändig und deshalb manchmal nur mit Mühe entzifferbar – die Lehrveranstaltungen eingetragen, die belegt wurden, und zwar mit Namen der Dozierenden, der Bezeichnung der Lehrveranstaltungen und der Anzahl von Semesterwochenstunden. Diese Quellen ersetzen zwar keine Vorlesungsmitschriften, aber da es zu jener Zeit noch üblicher als heute war, dass in den Vorlesungen die Professoren die Inhalte ihrer Lehrbücher vortrugen, kann eine Untersuchung dieser Werke Aufschluss über die Inhalte geben, mit denen die Studierenden jener Zeit in den besagten Fächern konfrontiert wurden.

2 Das Studium der (nachmaligen) Psychoanalytischen Pädagogen

Wer nach dem Ersten Weltkrieg an der Universität Wien studieren wollte, entschied sich für ein bestimmtes Fach (oder mehrere) und schrieb sich an der Fakultät ein, in der diese Fächer gelehrt wurden. Für diejenigen, deren Studium hier genauer betrachtet werden soll, war das die Philosophische Fakultät. Das galt übrigens auch für die naturwissenschaftlichen Fächer, die gemäß der Traditi-

9 Diese sind dem Verfasser dankenswerterweise vom Archiv der Universität Wien zur Verfügung gestellt worden.

on in der Philosophischen Fakultät beheimatet waren (erst später wurden sie – wie auch an anderen Universitäten – in eigene naturwissenschaftliche Fakultäten ausgegliedert). Aus diesem Grunde schrieb sich auch Siegfried Bernfeld, der Biologie und Zoologie studieren wollte, an der Philosophischen Fakultät ein. Die anderen Personen, um die es hier gehen soll, entschieden sich für Fächer, die traditionell ohnehin ihren Ort in der Philosophischen Fakultät hatten: Willi Hoffer wählte ebenfalls zunächst Zoologie und nahm später Philosophie und Pädagogik hinzu, Fritz Redl entschied sich für englische und deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft und für Philosophie, Bruno Bettelheim für Kunstgeschichte, Literaturgeschichte und weitere geistes- und kulturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen.

Curricula für die einzelnen Fächer gab es nicht, jedenfalls nicht im heutigen Sinne, aber es gab Prüfungsregelungen. In denen war vor allem die Anzahl von Semesterwochenstunden vorgeschrieben, die in Form von Vorlesungen zu belegen waren. Dazu traten Seminare und/oder »Übungen«, die ebenfalls abgeleistet werden mussten. Aber nicht nur für die jeweiligen Fächer gab es solche Regelungen, sondern für Studierende der Philosophischen Fakultät generell die allgemeine Verpflichtung zum Besuch von Lehrveranstaltungen in »Philosophie (insbesondere Psychologie)« (so in der *Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 15. Juni 1911*, die bis 1928 in Kraft blieb¹⁰). Deshalb finden wir in den Studienbüchern der hier in den Blick genommenen Personen semesterweise auch wiederkehrende Eintragungen zu solchen philosophischen Veranstaltungen (nur Redl belegte, wie erwähnt, Philosophie als Hauptfach).

Die Studien- und Prüfungsregelungen hingen von den Studienzielen ab. Im Regelfall, der auch für die vier hier näher betrachteten Studenten galt, steuerte man gleich auf ein Doktorat zu und behielt sich vor, anschließend ein Lehramt für den Unterricht an Gymnasien (auch Mittelschulen genannt) und Realschulen (als Bezeichnung für naturwissenschaftlich ausgerichtete Gymnasien) anzustreben. Das Doktorat wurde – für heutige Verhältnisse – schon nach kurzer Zeit abgeschlossen: in der Regel nach acht Semestern.¹¹ Im Folgenden sollen, getrennt nach Personen, die Studienbücher im Einzelnen ausgewertet werden.

10 Zwar betraf diese Verordnung hauptsächlich »die Erwerbung der Befähigung für das Lehramt an Mittelschulen« (= Gymnasien), aber die gleiche Verpflichtung galt automatisch für alle Studierenden der Philosophischen Fakultät.

11 Zu weiteren Regelungen, die zu befolgen waren, siehe den Exkurs über die wechselvolle Rolle der Pädagogik im Abschnitt »Exkurs: Die allmähliche Etablierung der Pädagogik an der Universität Wien«.

2.1 Siegfried Bernfeld (1892–1953)

Bernfeld beginnt sein Studium im Wintersemester 1911/12 mit einem ausgeprägten naturwissenschaftlichen Interesse, das sich auch in den Eintragungen seines Studienbuchs niederschlägt. Er belegt Lehrveranstaltungen in »Anatomie und Physiologie der Pflanzen«, »Übungen im Bestimmen von Pflanzen«, »Allgemeine Mineralogie«, »Experimentalchemie«, »Allgemeine Biologie«, »Pflanzenanatomisches Praktikum«, »Mitteluropäische Blütenpflanzen«, »Dynamische Geologie«, »Ethnographisches Seminar«. Insgesamt summiert sich das zu 40 Semesterwochenstunden (darunter fünf mal fünf SWS und einmal sogar acht) – wobei natürlich offenbleiben muss, ob es zum einen vielleicht zeitliche Überschneidungen zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungen gab, und zum anderen, ob Bernfeld tatsächlich in allen diesen Veranstaltungen präsent war, was in beiden Fällen die tatsächliche Studienlast natürlich minderte.

Zu diesen naturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen kommt eine weitere mit dem Titel »Pädagogisches Seminar« hinzu (zwei SWS), und zwar bei Alois Höfler. Dieser bekleidete seit 1907 den Lehrstuhl für Pädagogik, interessierte sich aber schon vorher und auch nachher mehr für Philosophie als für Pädagogik – und das, obwohl er selbst ein Lehramtsstudium absolviert und eine Reihe von Büchern über den Unterricht am Gymnasium (für die Fächer *Naturlehre*, *Physik*, *Mathematik* und *Himmelskunde*) veröffentlicht hatte. In seinen Augen jedoch waren seine Lehrbücher zur *Logik* (1890) und zur *Psychologie* (1897) die wissenschaftlich gewichtigeren – woraus auch kurzgefasste »Grundlehren« in diesen beiden Fächern für den Schulgebrauch entstanden waren.

Obwohl Höfler ausdrücklich »nur« für Pädagogik berufen wurde, strebte er mehrfach eine Ausweitung seiner Lehrbefugnis auf Philosophie an, denn das Interesse daran überwog seine Neigung, Pädagogik als Wissenschaft zu betreiben. Aber auch wenn er selbst die »nüchterne Arbeit an einer ausgewogenen erziehungswissenschaftlichen Theorie, die seiner Lehrkanzel angemessen gemessen wäre«, vermissen ließ (Brezinka, 2000, S. 321), sorgte er doch tatkräftig für den wissenschaftlichen Nachwuchs und stärkte überdies mit seiner Unterstützung der Berufung von Friedrich Wilhelm Foerster auf eine zweite Professur für Pädagogik im Jahr 1912 die Pädagogik als Fach im Ganzen (siehe dazu unten in Abschnitt 3.2). Von seiner Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zeugen insgesamt 21 Dissertationen, die er zu einem erfolgreichen Promotionsabschluss geführt hat (ebd., S. 321f.), darunter auch die Dissertation von Siegfried Bernfeld im Jahr 1915. Bernfeld wird in seinem ersten Studiensemester von Höfler jedoch vermutlich mehr von Philosophie als von Pädagogik gehört haben,

allenfalls noch von Schulreformbestrebungen, in denen Höfler sich seinerzeit engagierte, und von Fragen der Mittelschullehrerausbildung. Inhaltlich dürfte es in der Lehrveranstaltung »Pädagogisches Seminar« bei Höfler auch in den folgenden beiden Semestern, in denen Bernfeld diese Lehrveranstaltung kontinuierlich belegte, nicht viel anders ausgesehen haben.

Weiterhin aber dominieren in Bernfelds Studienprogramm die naturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zu Botanik, Zootomie (heute: Veterinär-Anatomie), Mineralogie, Biochemie, Histologie und Geografie. Das ändert sich erst im vierten Semester (Sommer 1913), als Bernfeld – neben einem »Praktikum der Zellenlehre« – ausschließlich Lehrveranstaltungen in Philosophie, Psychologie und Pädagogik belegt: »Probleme der Erkenntnistheorie« sowie »Einführung in die Psychologie« bei Friedrich Jodl, der allerdings, wie damals üblich, die Psychologie als Teilgebiet der Philosophie behandelt, jedoch mit einem ausgesprochen metaphysisch-kritischen Akzent und einer deutlichen Orientierung am Empirismus, der an der Universität Wien im Fach Philosophie zu jener Zeit stark vertreten ist (Stichworte »Neopositivismus« und »Wiener Kreis«). So ist auch anzunehmen, dass Bernfelds Betonung der Pädagogik als einer »rationalistischen«, m. a. W. einer an Tatsachen ausgerichteten, Wissenschaft von Jodl beeinflusst wurde (siehe Bernfeld, 1926/27; Fatke, 1993).

Mit der Berufung Friedrich Wilhelm Foersters gibt es nun ein weiteres Lehrangebot in Pädagogik, freilich nur kurzzeitig, denn Foerster wird nach zwei Semestern in Wien an die Universität München berufen. Bernfeld nutzt dieses Angebot, indem er im Sommer 1913 Foersters Lehrveranstaltungen »Die Hauptprobleme der Erziehungslehre, erster Teil«, »Plato als Erzieher« und das »Pädagogische Seminar« belegt und im anschließenden Wintersemester 1913/14 »Hauptprobleme der Erziehungslehre, zweiter Teil« und wieder das »Pädagogische Seminar« sowie »Besprechungen über ethische und pädagogische Fragen«.

Bereits die Titel machen deutlich, dass auch Foerster pädagogische Fragen systematisch-theoretisch vor allem aus Sicht der Philosophie behandelt. Schon bei seiner Berufung wurde er vom Ministerium verpflichtet, »namentlich die Sozial- und Moralphädagogik sowie die einschlägigen Teile der Philosophie zu berücksichtigen« (Brezinka, 2000, S. 328). Aber Foersters zuvor veröffentlichte Schriften *Jugendlehre – ein Buch für Eltern, Lehrer, Geistliche* (1904), *Sexualethik und Sexualpädagogik* (1907), *Schule und Charakter* (1907; 15 Auflagen bis 1953!), *Staatsbürgerliche Erziehung* (1910) und *Politische Ethik und Pädagogik* (1913) lassen vermuten, dass auch seine pädagogischen Lehrveranstaltungen in Wien von diesen Themen durchdrungen sind – was insbesondere wegen seiner

dezidiert pazifistischen Grundeinstellung, seines konsequenten Eintretens gegen nationalistische Strömungen und seines Selbstverständnisses als eines politisch denkenden und handelnden Staatsbürgers naheliegt.

Das scheint Bernfeld, der schon seit Schülerzeiten politisch aktiv war, durchaus entgegenzukommen. Außerdem könnten diese intellektuellen Anregungen von Foerster ein Grund – neben der bei Dudek (2012, S. 126) mitgeteilten Sorge vor polizeilichen Ermittlungen wegen seines politischen Engagements in der Jugendkulturbewegung und des »Akademischen Comités für Schulreformen« – für seinen Wechsel an die Universität Freiburg i.Br. im Sommersemester 1914 sein, denn dort kann er beim deutsch-jüdischen Philosophen Jonas Cohn studieren, der mit dem renommierten Hamburger (Kinder-)Psychologen William Stern befreundet ist und am Psychologischen Institut der Universität Freiburg arbeitet, wo er »Psychologische Übungen« auf experimenteller Grundlage anbietet (vgl. Dudek, 2012, S. 126).

Als Bernfeld mit diesen Eindrücken und Erfahrungen im nächsten Semester (Sommer 1914) nach Wien zurückkehrt, konzentriert er sich auch hier auf Lehrveranstaltungen in Psychologie und Pädagogik sowie Soziologie (»Soziologische Zeitfragen«) und Philosophie (»Theorie der wissenschaftlichen Erkenntnis« beim Privatdozenten Viktor Kraft, der frisch habilitiert und auf Erkenntnistheorie spezialisiert ist und sich später dem »Wiener Kreis« anschließt). Vor dem Studienabschluss verbleibt Bernfeld jetzt nur noch ein Semester (Sommer 1915), in dem er diese inhaltlichen Akzente fortsetzt und außerdem nochmals eine Lehrveranstaltung zur »Speziellen Zoologie« belegt, denn es liegt nahe, dass er für die geplante Promotion auch seine naturwissenschaftlichen Kenntnisse, die in der ersten Hälfte seines Studiums eine dominante Rolle gespielt haben, nochmals auffrischen und sich bei dem entsprechenden Professor in Erinnerung rufen will. Aus dem Rahmen fällt eine Lehrveranstaltung mit dem Titel »Philosophie des Krieges« (immerhin ist der Erste Weltkrieg bereits fast ein Jahr im Gange!), die von Wilhelm Jerusalem durchgeführt wird, einem Professor für Mittelschulpädagogik und im Übrigen ein »Allrounder«, der auch Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Soziologie lehrt und den Bernfeld schon im zweiten Semester mit einer Lehrveranstaltung zur Mittelschulpädagogik kennengelernt hat.

Die für die Promotion vorgeschriebene »schriftliche Abhandlung« (= Dissertation) ist einem Thema gewidmet, das philosophische, wissenschaftstheoretische, psychologische und pädagogische Dimensionen miteinander zu verbinden sucht: »Über den Begriff der Jugend«. Die Gutachter sind in ihrem Urteil über die Dissertation und das Ergebnis des zweistündigen Rigorosums uneins: Während Alois Höfler (als Pädagoge und Philosoph) die Leistung mit »ausge-

zeichnet« bewertet, ist sie für Adolf Stöhr (als Philosophen) »ungenügend«. Im naturwissenschaftlichen einstündigen Rigorosum sind sich beide Prüfer, Berthold Hatschek (Zoologie) und Karl Grobben (Zoologie), im Urteil einig: »genügend«.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bernfeld in seinem Studium keine spezifischen Anregungen für seine späteren psychoanalytisch-pädagogischen Arbeiten, insbesondere für seinen psychoanalytisch orientierten »Versuch mit neuer Erziehung« im »Kinderheim Baumgarten« erhalten hat. Vielmehr hat er sich psychoanalytische Kenntnisse und Anregungen – auch schon vor seinem Studium – außerhalb der Universität durch die Lektüre von psychoanalytischen Schriften aus dem Kreis von Sigmund Freud und in Diskussionen mit Gleichgesinnten geholt. Vorausgreifend sei aber erwähnt, dass naturwissenschaftliches Denken Bernfeld auch noch später im Leben begleitet hat, denn selbst als bereits arrivierter Psychoanalytiker befasste er sich immer wieder mit psychophysiologischen Fragen (siehe unten).

2.2 Willi Hoffer (1897–1967)

Auch Hoffer hat bei Aufnahme seines Studiums im Sommersemester 1919 andere Pläne, als später (psychoanalytischer) Pädagoge zu werden. Vielmehr will er Tierarzt werden und studiert deshalb in den ersten zwei Semestern Veterinärmedizin an der Tierärztlichen Hochschule Wien. Der Schwerpunkt der Lehrveranstaltungen liegt im sog. vorklinischen Bereich, vor allem in der Zoologie. Aber schon im ersten Semester besucht er nebenher als »außerordentlicher Hörer« an der Universität die Vorlesungen »Allgemeine Biologie« und »Grundzüge der botanischen Systematik und Entwicklungslehre«. Vom Sommersemester 1920 an wechselt er dann ganz zur Universität und studiert nun als »ordentlicher Hörer«, d. h. als eingeschriebener Student, ein Programm, das dem Siegfried Bernfelds ähnelt, mit dem er bereits 1919 im »Kinderheim Baumgarten« (Bernfeld, 1921) zusammengearbeitet hat: Hoffer behält einen naturwissenschaftlichen Studienschwerpunkt bei, kombiniert ihn aber – deutlicher als Bernfeld – von Anfang an mit einem Schwerpunkt in Pädagogik und Philosophie, wozu später noch Psychologie hinzutritt. So bestehen die 21 Semesterwochenstunden seines Studiums im Sommersemester 1920 aus folgenden Lehrveranstaltungen: »Zoologie« und »Praktikum über die Anatomie des Frosches« sowie »Didaktik des physikalischen Unterrichtes für Lehrer der Physik« (bei Alois Höfler, der als Experte für die Didaktik naturwissenschaftlicher Fächer und der Mathematik anerkannt

ist) und »Pädagogisches Seminar« (ebenfalls bei Höfler); ferner »Ethik« (beim Philosophen Adolf Stöhr) und »Besprechung auszuwählender Fragen an Schopenhauers Philosophie und anhand von Wagners Kunst« (wieder Stöhr). Auch die Soziologie kommt mit der Veranstaltung »Arbeitsteilung und Gesellschaftsbildung« des Privatdozenten Paul Kammerer in den Blick.

In den folgenden Semestern finden sich ebenfalls diese Schwerpunkte, wobei die Psychologie – allerdings in der Lesart des Philosophen Adolf Stöhr – mit zwei Lehrveranstaltungen neu hinzutritt. Das vorletzte Semester (Sommer 1921) verzeichnet ein umfangreiches Programm (33 SWS!) mit fünf Lehrveranstaltungen in Pädagogik (12 SWS): »Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart«, »Psychologisch-pädagogische Schulversuche«, »Pädagogisches Seminar« (alle drei bei Höfler), »Experimentelle Pädagogik« (bei Willibald Kammel), »Praktische Mittelschulpädagogik« (bei Jerusalem). Die Zoologie ist mit sechs Lehrveranstaltungen dokumentiert (18 SWS): »Spezielle Zoologie«, »Zoologisch-mikroskopisches Praktikum«, »Zootomischer Kurs«, »Übungen im Untersuchen und Bestimmen von Insekten«, »Die Methode der phylogenetischen Forschung« und »Geschichte und Entwicklung der Paläozoologie« bei Othenio Abel (der eine zweifelhafte Rolle in der Universitätspolitik spielt¹²). Die übrigen drei Semesterwochenstunden liegen im Bereich der Philosophie, und zwar mit der Vorlesung »Der Empirismus in der neueren Philosophie« von Robert Reininger.

Das letzte Semester (Winter 1921/22) scheint schwerpunktmäßig der Abfassung und dem Abschluss der Dissertation gewidmet zu sein, denn es werden jetzt nur noch 14 Semesterwochenstunden belegt, und zwar fast ausnahmslos bei den Professoren, die auch an der anschließenden Promotion beteiligt sein werden: Wilhelm Jerusalem (»Allgemeine Psychologie« und »Philosophisch-soziologische Übungen«) und Alois Höfler (»Pädagogisches Seminar«) sowie für das Fach Zoologie Berthold Hatschek (»Grundlagen des seelischen Systems«) und – in Vertretung für Karl Grobbon – eine Histologie-Vorlesung von Heinrich Joseph. Seine Dissertation ist ganz der Pädagogik gewidmet. Sie trägt den Titel »Über wissenschaftliche Grundlagen der Pädagogik«, wobei wichtig zu wissen ist, dass die wissenschaftstheoretischen Ausführungen am Beispiel des Kinderspiels entwickelt werden. Das obligatorische zweistündige Rigorosum

12 Der Paläontologe gründete 1918 ein geheimes reaktionäres, antisemitisches Professorenkartell (unter der Bezeichnung »Bärenhöhle«), dem u.a. der Philosoph Robert Reininger und später der Pädagoge Richard Meister angehörten (Näheres dazu siehe unten).

in Philosophie absolviert er bei Wilhelm Jerusalem mit der Note »genügend« und Robert Reininger mit der Note »ungenügend«. Das gleiche Ergebnis hat das einstündige Rigorosum bei den beiden Zoologie-Professoren Karl Grobben (»ungenügend«) und Berthold Hatschek (»genügend«). In beiden Fällen jedoch werden unter dem Prüfungsvorsitz von Hans Molisch (Professor für Anatomie und Physiologie der Pflanzen) die Prüfungen »mehrstimmig approbiert«.

Resümierend lässt sich auch zu Willi Hoffer sagen, dass sein Studium inhaltlich so gut wie keine Berührungspunkte mit der Psychoanalyse oder einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik hatte. Sein bereits vor Aufnahme des Studiums bestehendes Interesse an dieser neuen psychologischen und pädagogischen Strömung, das er durch die Lektüre psychoanalytischer Schriften und die Praxiserfahrungen in dem von Siegfried Bernfeld geleiteten »Kinderheim Baumgarten« (1919) gewonnen hatte, pflegte er außerhalb des Studiums, sodass er auch noch im selben Jahr des Abschlusses seiner Promotion eine – von Bernfeld vermittelte und finanziell unterstützte – einjährige Psychoanalyse bei Hermann Nunberg absolvierte und 1923 als ordentliches Mitglied in die Wiener Psychoanalytische Vereinigung aufgenommen wurde. Die umfangreichen naturwissenschaftlichen Studienbestandteile, vor allem aus den ersten Semestern, griff er später wieder auf, als er noch ein Medizinstudium anschloss, das er 1929 erfolgreich beendete.

2.3 Bruno Bettelheim (1903–1990)

Eine klare Schwerpunktverlagerung der Studienfächer wie bei Bernfeld und Hoffer ist im Studienbuch von Bettelheim nicht auszumachen. Das hängt auch damit zusammen, dass sich ein eindeutiger thematischer Schwerpunkt seiner Studieninteressen, zumindest über viele Semester hinweg, nicht erkennen lässt.¹³ Vielmehr lesen sich die Eintragungen in seinem Studienbuch vom ersten bis zum zehnten Semester wie ein bunter Strauß von Fächern und Themen. Gleich im ersten Semester (Winter 1921/22) belegt er 22 Semesterwochenstunden zu folgenden Lehrveranstaltungen: »Einführung in das Studium der lateinischen Sprache« (fünfstündig!), »Lektüre dramaturgischer Schriften«, »Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten«, »Planmäßige Kunstbetrachtung«, »Italien – ein Reisekolleg«, »Die ersten Weltanschauungen«, »Übungen an Gerhard Hauptmanns Drama »Vor

13 Insofern ist es ungenau, wenn Kaufhold (1994, S. 27) meint, Bettelheim »studierte in Wien anfangs Germanistik, wechselte nach einigen Jahren zur Philosophie und Geschichte« (identischer Wortlaut bei Kaufhold, 2001, S. 141).

Sonnenaufgang«¹⁴, »Allgemeine Geschlechterlehre«, »Buddhistische Kunst in Ostasien«, »Das Musikdrama Richard Wagners«, »Geschichte der deutschen Literatur im 17. Jahrhundert«, »Geschichte und Kritik des Sozialismus«¹⁵.

So vielfältig geht es in den folgenden Semestern weiter: Im Sommer 1922 belegt er Vorlesungen zur Kunstgeschichte (»Ostasiatische Malerei«, »Einführung in die italienische Kunstgeschichte«, »Planmäßige Kunstbetrachtung«), zur Religionswissenschaft und Philosophie (»Die Religionen des Lichts«, »Indische Philosophie«), zur Germanistik (»Geschichte der deutschen Literatur im Zeitalter der Reichsgründung«, »Friedrich Hebbel«, »Übungen an Uhlands Balladen«, »Gesellschaft für theatergeschichtliche Forschung«, »Die Sage von Tristan und Isolde«). Außerdem setzt er die fünfstündige »Einführung in das Studium der lateinischen Sprache« fort und beendet im Juli 1923 diesen Intensivkurs mit einer Prüfung, die dem »Latinum« entsprach – einer Qualifikation, die er auf dem Reformgymnasium (»Bundesrealgymnasium VIII«), dessen Schwerpunkte Mathematik und moderne Fremdsprachen waren, nicht erwerben konnte, die er aber für das Studium an der Philosophischen Fakultät benötigte.

Die thematische Vielfalt wie auch die Vielzahl an Lehrveranstaltungen finden sich in den Studienbuch-Einträgen ebenfalls für das dritte, vierte und fünfte Semester. Diese Vielfalt reflektiert einerseits Bettelheims weitgespanntes Interesse an philosophischen, historischen, literarischen, kunstgeschichtlichen und allgemeinen kulturellen Themen, aber andererseits auch, dass er das Studium eher als Verbreiterung und Vertiefung seines Bildungshorizonts, wie es in bürgerlichen Familien jener Zeit üblich ist, ansieht und nicht in erster Linie als Hinführung zu einer bestimmten beruflichen Tätigkeit.

Für Letzteres ist seine gleichzeitig mit dem Universitätsstudium absolvierte Ausbildung an der Wiener Hochschule für Welthandel zuständig, nämlich als Vorbereitung für die Übernahme des florierenden Holzhandelsgeschäfts seines Vaters. Bettelheim befasst sich dort neben dem Studium an der Universität gut zwei Jahre lang mit Handelsrecht, Rechnungswesen, Statistik, Wirtschaftsgeografie, Devisenhandel und Wirtschaftswissenschaft sowie mit französischer

14 Hier irrt Nina Sutton (1996, S. 96), wenn sie meint, bei diesem Werk handle es sich um einen »Roman«; es ist aber ein sozialkritisches »Drama«.

15 Bei Othmar Spann, der 1919 als Professor für Nationalökonomie als »Gegengewicht« gegen eine liberale Gruppierung in der Juristischen Fakultät berufen worden war und mit seinen antidemokratischen und antisemitischen Äußerungen zu einem Wegbereiter des Austrofaschismus des Schuschnigg-Dollfuß-Regimes (ab 1934) wurde (Schneller, 1970).

Korrespondenz und Stenotypie. Außerdem absolviert er in dieser Zeit ein einjähriges Praktikum in einer Versicherungsgesellschaft als Voraussetzung für den Erwerb des Handelsdiploms. Sein Studium an der Universität ist in diesem Licht eher als ein intellektuelles Gegengewicht zu verstehen und leidet, was sein Engagement betrifft, wohl auch unter dieser Mehrfachbelastung. Sutton (1996, S. 97) notiert, dass er »in ständiger Zeitnot von einer Vorlesung zur nächsten« hetzt.

Erst nach Abschluss seiner Handelsausbildung 1923 kann er sich etwas entspannter dem Universitätsstudium widmen, obwohl er bereits gleichzeitig im väterlichen Geschäft arbeitet. Vom sechsten Semester an reduziert Bettelheim die Anzahl seiner Lehrveranstaltungen und konzentriert sie auf Literaturwissenschaft (bei den Professoren Castle, Cysarz, Arnold und Brecht); im siebten Semester gleichfalls, aber mit Hinzunahme der Veranstaltung »Ausgewählte Denkmäler der indischen Kunst« (bei Prof. Diez). Im achten Semester (Sommer 1925) belegt er nur noch zwei Lehrveranstaltungen zur Literaturgeschichte (»Grundriss der Geschichte der neueren deutschen Literatur« bei Arnold und »Die älteren Minnesänger« bei Prof. Luick) und eine philosophische Vorlesung (»Von Hegel zu Nietzsche« bei Cysarz) sowie – als neues Fach – Psychologie, nämlich die vierstündige Vorlesung »Die geistige Entwicklung des Menschen« bei Karl Bühler.

Im Studienbuch für das neunte Semester (Winter 1925/26) findet sich eine vergleichbare Aufteilung der Lehrveranstaltungen ausschließlich auf die deutsche Literaturwissenschaft, vor allem bei Eduard Castle (»Die klassischen Dramen Goethes und Schillers«, »Geschichte der deutschen Gedankendichtung«, »Das höfische Epos«, »Geschichte des deutschen Theaters seit dem XVI. Jahrhundert«, »Gesellschaft für theatergeschichtliche Forschung« und »Referate über neuere Fachliteratur«), und auf die Psychologie bei Karl Bühler (»Allgemeine Psychologie«). Danach unterbricht Bettelheim das Studium für ein Semester – sehr wahrscheinlich, weil im April 1926 sein Vater starb und er nun die Firma seines Vaters übernimmt. Dennoch schreibt er sich nochmals für das Wintersemester 1926/27 ein und belegt drei Lehrveranstaltungen: »Grundriß der Geschichte der deutschen Literatur im Zeitalter der Aufklärung« (bei Eduard Castle), »Romantik und Idealismus« (bei Herbert Cysarz) und »Allgemeine Psychologie« (bei Karl Bühler). Aber dann bricht Bettelheim *ohne formalen Abschluss* das Studium ganz ab. Er widmet sich fortan dem Holzgroßhandel, expandiert die Firma und unterzieht sich von 1928 an einer dreijährigen Psychoanalyse (bei Richard Sterba), um seine ausgeprägten depressiven Neigungen zu kurieren und die Probleme in der Beziehung mit seiner Geliebten und späteren Frau (Gina Altstadt, die er 1930 heiratet) zu bearbeiten.

Erst zehn Jahre später, zum Wintersemester 1936/37, kehrt Bettelheim nochmals für zwei Semester an die Universität zurück – in einer politisch

und gesellschaftlich völlig gewandelten Situation, die seit 1933/34 durch ein Herrschaftssystem mit zunehmend diktatorisch-faschistischen Zügen (»Ständestaat«) gekennzeichnet ist, wenngleich der alles verändernde »Anschluss« an das nationalsozialistische Deutschland erst im März 1938 erfolgt. Manche seiner Bekannten und Freunde – allen voran Fritz Redl, mit dem ihn eine lange und intensiv gepflegte Freundschaft verband – sind bereits emigriert.

In seinem Studienbuch wird (neben der »Konfession«, die er »mosaisch« nannte) in der Rubrik »Volkszugehörigkeit«, in der er zuvor und auch jetzt noch »deutsch« angibt, nun von fremder Hand, vermutlich von jemand aus der Universitätsverwaltung, »jüdisch« eingetragen. In den beiden letzten Semestern konzentriert sich Bettelheim – offensichtlich in der festen Absicht, das Studium mit einer Promotion abzuschließen – auf die Lehrveranstaltungen in den Fächern, in denen er auch die Promotionsprüfungen (Rigorosen) abzulegen gedenkt: Philosophie bei Robert Reininger (»Die Philosophie der Renaissance und des Rationalismus«, »Nietzsche als Philosoph«, »Die Philosophie des Empirismus«, »Aristoteles«) und Psychologie bei Karl Bühler (»Allgemeine Psychologie«, »Einführungskurs in die Sprachtheorie«, »Logik und Erkenntnistheorie«) sowie Kunstgeschichte bei Hans Tietze (»Venezianische Malerei der Früh- und Hochrenaissance«) und bei dem Exponenten des Antimodernismus Hans Sedlmayr (»Die Kunst der Antike«). Noch im selben Jahr 1937 erlangt Bettelheim sein Doktorat mit einer Dissertation über »Das Problem des Naturschönen und die moderne Ästhetik«, in der er – ohne jegliche Bezugnahmen auf psychoanalytische Theorieelemente – die These entfaltet, dass der ursprüngliche Gegenstand der ästhetischen Wahrnehmung die Natur (in Form einer Landschaft) sei und dass diese Art von Wahrnehmung die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt auflöse (vgl. auch Sutton, 1996, S. 150ff.). Die Rigorosen absolviert er 1937 im Hauptfach Philosophie (zweistündig) bei Robert Reininger (»sehr gut«) und Karl Bühler (»ausgezeichnet«) sowie im Januar 1938 im Nebenfach Kunstgeschichte (einstündig): zweimal »ausgezeichnet«. Mit dem Stempel der Universitätsverwaltung »Absolutorium ausgestellt am 26. Januar 1938« enden die Eintragungen im Studienbuch von Bruno Bettelheim.¹⁶

16 Ein Jahr darauf wurde Bettelheim von den Nationalsozialisten im Konzentrationslager Dachau und später im Konzentrationslager Buchenwald interniert, von wo er nur durch Initiative amerikanischer Unterstützer nach knapp einem Jahr wieder freikam und dann in die USA emigrierte. 1941 wurde ihm das Doktorat durch die Nationalsozialisten wieder aberkannt, weil Juden angeblich nicht würdig seien, einen Dokortitel der Universität Wien zu führen. Der Senat der Universität Wien machte diese Entscheidung 13 Jahre nach Bettelheims Tod 2003 wieder rückgängig: <https://www.forum-zeitgeschichte.univie.ac.at/literatur/wiederverleihung-der-im-ns-aberkannten-doktorgrade/>

Resümierend lässt sich zu Bettelheim festhalten, dass in seinen thematisch weit gespannten Studien die gleiche Leerstelle in Sachen Psychoanalyse vorhanden war wie bei den anderen, selbst als er 1936 nochmals für zwei Semester an die Universität zurückkehrte (um sein Doktorat zu erwerben) und die Psychoanalyse im öffentlichen Bewusstsein und in den wissenschaftlichen Diskursen, die inzwischen in den Zeitschriften geführt wurden, noch weiter verbreitet war als in den 1920er-Jahren – trotz der Repressalien, denen die Psychoanalyse jetzt durch die Austrofaschisten vermehrt ausgesetzt war. Aber die solide Grundlage an psychoanalytischen Erkenntnissen und Erfahrungen, die er außerhalb des Studiums gesammelt hatte (u. a. auch durch eine dreijährige Psychoanalyse), bildete später, nach der Emigration in die USA, den Ausgangspunkt für sein Modellkonzept der Behandlung von psychisch schwer gestörten Kindern in der Orthogenic School.

2.4 Fritz Redl (1902–1988)

Im Vergleich zu Bettelheims Studium erscheint das von Redl geradezu fokussiert und geradlinig. Er schreibt sich im selben Wintersemester (1921/22) wie Bettelheim an der Philosophischen Fakultät mit der Absicht ein, Sprach- und Literaturwissenschaften und Philosophie zu studieren – Fächer, die ihm später die Sicherheit geben sollen, eine Anstellung als Gymnasiallehrer zu finden. Gleich im ersten Semester belegt er eine Vielzahl von germanistischen und anglistischen Lehrveranstaltungen (25 SWS): »Geschichte der deutschen Literatur im 17. Jahrhundert«, »Romantische Lyrik«, »Grundriß der neueren deutschen Literatur«, »Geschichte der englischen Literatur im 16. Jahrhundert«, »Englisches Proseminar«, »Poetik« und (fachverwandt) »Geschichte der Musik«¹⁷. Im Fach Philosophie belegt er: »Die großen Weltanschauungen« (bei Oskar Ewald) und »Interpretation philosophischer Werke« (bei Robert Reininger). Auch »Psychologie« taucht bereits im ersten Semester auf, und zwar mit zwei Vorlesungen (bei Hermann Swoboda und Wilhelm Jerusalem).

Das setzt sich im zweiten Semester fort, u. a. mit folgenden Lehrveranstaltungen: »Geschichte der deutschen Lyrik«, »Übungen an Uhlands Balladen«, »Geschichte der englischen Literatur im 17. Jahrhundert«, »Erklärungen zu

17 Bei Robert Lach, der wie andere, die bereits zuvor genannt wurden, Mitglied des geheimen Professorenkartells »Bärenhöhle« war, das eine gezielte antijüdische Universitätspolitik betrieb (siehe unten).

Shakespeares ›Julius Cäsar‹«, »Einführung in das Mittelenglische«, »Englisches Proseminar (Kurs I und II)«, »Englischer Kurs für Fortgeschrittene«. Beim Philosophen Reininger belegt er die Vorlesung »Indische Philosophie«. Auch das dritte und das vierte Semester sind gefüllt mit Veranstaltungen zur deutschen und englischen Sprach- und Literaturwissenschaft sowie mit der Vorlesung »Sociologie und Geschichtsphilosophie« (bei Wilhelm Jerusalem) und den Vorlesungen »Philosophie nach Hegel« und »Spinoza und der Spinozismus« (bei Robert Reininger).

Redls Absicht, nach dem Studium in den Schuldienst einzutreten, manifestiert sich auch darin, dass er vom fünften Semester an Lehrveranstaltungen belegt, die sich mit Schule und Unterricht befassen und zu den Pflichtveranstaltungen für diejenigen Studierenden gehören, die das Lehramt an Gymnasien anstreben: z. B. »Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre« bei Richard Meister, der ein Semester zuvor in einem umstrittenen Berufungsverfahren (siehe unten) zum Ordinarius für Pädagogik ernannt worden ist, und »Methodik des Deutschunterrichts« bei Eduard Castle, Professor für deutsche Sprache und Literatur. Als Wilhelm Jerusalem im Sommer 1923 verstirbt, werden die Vorlesungen in Allgemeiner Psychologie von Karl Bühler übernommen, der gerade ein Jahr zuvor von der Technischen Universität Dresden nach Wien berufen worden ist.

Redls Studienlast bleibt insgesamt hoch: Im sechsten und siebten Semester beträgt sie immer noch 25 bzw. 26 Semesterwochenstunden, konzentriert auf Philosophie und englische Sprach- und Literaturwissenschaft. Veranstaltungen zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft treten in den Hintergrund, tauchen aber noch vereinzelt auf. Dagegen befasst sich Redl zunehmend mit Psychologie und belegt vom fünften Semester an bis zum Schluss seines Studiums verschiedene psychologische Lehrveranstaltungen bei Karl Bühler: »Logik und Erkenntnistheorie« (vier SWS im Sommer 1924), »Allgemeine Psychologie« (vier SWS) und »Sprechen und Denken« (eine SWS; beide im Winter 1924/25) und in Redls letztem Semester (Sommer 1925) »Experimentelle Psychologie« (zwei SWS). Im selben Jahr, also noch im achten Semester bzw. kurz danach (wie übrigens Bernfeld und Hoffer ebenfalls), schließt Redl sein Studium mit der Promotion ab. Seine Dissertation im Fach Philosophie behandelt »Die erkenntnistheoretischen Grundlagen in der Ethik Kants« und wird von Robert Reininger und Karl Bühler begutachtet. Die Note wird zusammen mit dem zwei-stündigen Rigorosum festgelegt und lautet einstimmig: »ausgezeichnet«. Das gleiche Ergebnis hat das einstündige Rigorosum in Anglistik. Gleich danach absolviert Redl dann auch die didaktisch-pädagogische Ausbildung im sogenannten

»Probejahr« an einem Gymnasium und ist dann mehrere Jahre als Gymnasiallehrer tätig.

Zusammenfassend lässt sich zu Redl sagen, dass er – vielleicht ernsthafter und gründlicher als die anderen – sich den Inhalten seiner Studienfächer (Philosophie und englische sowie deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft) widmete, weil er gleich anschließend, ebenfalls anders als die anderen drei, in den Schuldienst eintreten wollte, was er auch tat. Da er viele soziale Kontakte pflegte und weiterum als anregender Gesprächspartner, sogar als charmanter Causeur, geschätzt und gesucht wurde, tauschte er sich auch mit denen aus, für die die Psychoanalyse eine aufregende neue Entwicklung – auch und vor allem jenseits der therapeutischen Anwendung – war. Aber auch in seinem Fall geschah dies hauptsächlich außerhalb seines Studiums.

2.5 Zwischenfazit

Bevor die Inhalte der verschiedenen Studienfächer einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, sei in einer tabellarischen Übersicht zusammengestellt, von wann bis wann die vier hier behandelten Studenten an der Universität Wien studiert haben und welche Begegnungsmöglichkeiten sich daraus ergaben.

Tabelle 1: Studienzeiten

	Bernfeld	Hoffer	Bettelheim	Redl
Studienbeginn	WS 1911/12	SS 1920	WS 1921/22 nochmals WS 1936/37	WS 1921/22
Studienende	SS 1915	WS 1921/22	WS 1926/27 bzw. SS 1937	SS 1925
Promotion	SS 1915	SS 1922	SS 1937	SS 1925

Es fällt auf, dass – jedenfalls im Vergleich zu heute – die Studienzeiten relativ kurz waren, nämlich in der Regel acht Semester, und dass das Studium auch gleich mit einer Promotion abgeschlossen wurde. Lediglich bei Bettelheim dauerte es aus den dargestellten Gründen länger, nämlich zunächst zehn Semester (unter Auslassung des Sommersemesters 1926) und dann nach Wiederaufnahme des Studiums nochmals zwei Semester. Bei Hoffer fällt die relativ kurze Studiendauer

auf, was aber damit zusammenhängt, dass ihm die zuvor absolvierten Semester an der Wiener Tierärztlichen Hochschule auf sein naturwissenschaftliches Studium angerechnet wurden.

Bernfeld gehörte einer Studentengeneration früher an als die anderen drei, sodass ihn vor allem die Inhalte der Lehrveranstaltungen bei denjenigen Professoren, bei denen später auch die anderen studierten, mit den Studenten der 1920er-Jahre verbanden. Aber aufgrund der früheren Zusammenarbeit im »Kinderheim Baumgarten« verband ihn mit Hoffer eine besondere Gemeinsamkeit. Dieser pflegte auch während des Studiums die Kontakte mit Bernfeld, u. a. indem er mit ihm im »Jüdischen Institut für Jugendforschung und Erziehung« zusammenarbeitete und in den von Bernfeld herausgegebenen »Studien zur Jugendforschung« eigene Beiträge publizierte. Damit hielt er auch Kontakt zur Psychoanalyse.

Redl und Bettelheim begannen ihr Studium im selben Semester, sodass sie mit ihren Interessen für Philosophie, Geisteswissenschaften und Psychologie teilweise dieselben Lehrveranstaltungen belegten (z. B. bei dem Philosophen Reinger, dem Literaturwissenschaftler Castle und dem Psychologen Bühler), teilweise aber wegen des weitgespannten thematischen Interesses Bettelheims sich auch auf unterschiedliche Lehrveranstaltungen konzentrierten. Selbst wenn Bettelheim sein Studium zunächst ohne Abschluss abbrach (bzw. unterbrach, wie die spätere Wiederaufnahme zeigen sollte), war ein dauerhafter freundschaftlicher Kontakt zwischen beiden entstanden, der auch in den USA Bestand hatte, als sie sich über ihre Arbeit mit psychisch und sozial schwergestörten Kindern austauschten.

Die voranstehende Dokumentation der Lehrveranstaltungen, die von den (späteren) Psychoanalytischen Pädagogen an der Universität Wien belegt wurden, inklusive der Inhalte ihrer Dissertationen, mit denen sie ihre Studien abschlossen, wie auch die Charakterisierung der wissenschaftlichen Profile ihrer Professoren, die sich aus deren Schriften erschließen lassen, bestätigt die Ausgangsthese, dass die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik in den akademischen Lehrveranstaltungen keine Rolle spielten, sondern, wie allgemein im akademischen Bereich jener Zeit üblich, völlig oder weitgehend ignoriert wurde.

Gleichwohl lohnt es sich, der Frage nachzugehen, welche möglichen längerfristigen Wirkungen das Studium auf die beruflichen Lebenswege der hier behandelten Psychoanalytischen Pädagogen hatte. Denn eine Studienzeit von (zumeist) vier Jahren Dauer hat, allgemein gesprochen, wichtige Einflüsse nicht nur auf die Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch auf den Bildungshorizont sowie auf spezifische Wissensbestände und kognitive Orientierungen im Hinblick auf die künftige berufliche Tätigkeit. Deshalb ist zu fragen: Sind spezifische

intellektuelle Prägungen oder Wirkungsspuren der studierten Fächer auch später noch erkennbar? Um diese Frage zu untersuchen, sollen nachfolgend die studierten Fächer und Fächergruppen näher charakterisiert werden.

3 Charakteristik der studierten Fächer

3.1 Philosophie

Philosophische Lehrveranstaltungen tauchen in unterschiedlicher Dichte in allen Studienbüchern auf: teils nur vereinzelt, weil lediglich eine Mindestanzahl von Semesterwochenstunden in Philosophie für das Studium in der Philosophischen Fakultät verpflichtend war, teils in wiederkehrender Regelmäßigkeit, weil der ins Auge gefasste Studienabschluss (Promotion) eine Dissertation zu einem philosophischen oder philosophienahen Thema vorsah oder eine spätere gymnasiale Lehrtätigkeit in diesem Fach angestrebt wurde.

Die Verhältnisse an der Universität Wien waren nun dergestalt, dass es einerseits reine Philosophie-Lehrkanzeln gab und andererseits solche, auf denen Philosophie und Psychologie und Pädagogik von jeweils ein und derselben Person gelehrt wurden. Letzteres war insbesondere in der Zeit von Bernfelds Studium der Regelfall. In jenem Jahrzehnt wurde Philosophie in Kombination mit den Inhalten der beiden anderen Fächer von Alois Höfler, Wilhelm Jerusalem und auch von Adolf Stöhr unterrichtet, obwohl Letzterer eine Lehrkanzel nur für Philosophie innehatte. Das hing damit zusammen, dass seit spätestens dem 19. Jahrhundert die Psychologie als ein Teil der Philosophie galt, was sich auch in der Bezeichnung von Lehrdeputaten ausdrückte: »Philosophie (inklusive Psychologie)«.

Bernfeld hörte also Vorlesungen zur Philosophie vom Lehrstuhlinhaber für Philosophie Adolf Stöhr, der aber zugleich Psychologie lehrte, vom Lehrstuhlinhaber für Philosophie und empirische Psychologie Friedrich Jodl, der ebenfalls Psychologie lehrte, und vom Privatdozenten Wilhelm Jerusalem, der als ehemaliger Gymnasiallehrer außerdem Psychologie und Pädagogik, vor allem Mittelschulpädagogik, und sogar Soziologie unterrichtete. Die gleiche Mischung von Forschungs- und Lehrinteressen finden wir bei Alois Höfler, der eigentlich nur für Pädagogik berufen worden war. Im Lehrangebot von allen dreien zeigt sich, wie auch in ihren Schriften, dass sie die Pädagogik eher pflichtschuldig nebenbei betrieben, während ihr eigentliches wissenschaftliches Interesse der Philosophie galt. Theoretisch waren sie in der Schule Johann Friedrich Herbarts (1776–1841) angesiedelt, der bekanntlich ebenfalls Philosoph und Pädagoge war und dessen

Lehrsatz (1843, S. 363), nach dem die Pädagogik bestimmt werde von »der praktischen Philosophie, welche das Sollen bestimmt, und der Psychologie, welche die geistige Natur des Menschen untersucht«, zur Rechtfertigung dafür diene, keine Grenzen zwischen Philosophie, Psychologie und Pädagogik zu ziehen.

Von dem Lehrangebot desjenigen Lehrstuhlinhabers, der sich ausschließlich mit Philosophie beschäftigte und seit 1913 ebenfalls an der Universität Wien lehrte, Robert Reininger, der in der Tradition von Kants Transzendentalphilosophie stand, machte Bernfeld keinen Gebrauch – und später Hoffer auch nur einmal in seinem vorletzten Semester (Sommer 1921), vermutlich nur deshalb, weil Reininger auch in seiner Doktorprüfung (Rigorosum) mitwirken sollte. Dafür belegten Redl und Bettelheim dessen Lehrveranstaltungen mehrfach und gezielt. Bettelheim nahm im Wintersemester 1923/24 auch an der Vorlesung »Die philosophischen Richtungen der Gegenwart« von Moritz Schlick teil, der 1922 die Nachfolge von Ernst Mach auf dem Lehrstuhl für Naturphilosophie angetreten hatte und als herausragender Vertreter des Logischen Empirismus zu einem wichtigen Wegbereiter des »Wiener Kreises« wurde.¹⁸

Redl war vor allem von Reiningers Stringenz des Denkens fasziniert, von der Klarheit im Aufbau von dessen Philosophie auf der Grundlage Kants und der darauf aufbauenden Erkenntnislehre, Wertphilosophie und Ethik. Dabei blieb Reininger ganz im Feld der Philosophie und vermied Vermischungen mit der Psychologie und der Pädagogik. So verwundert es nicht, dass Redl ihn zum Betreuer seiner Dissertation wählte und das Thema »Die erkenntnistheoretischen Grundlagen in der Ethik Kants« behandelte. Das lag nicht nur im Rahmen von Reiningers eigenen Arbeitsschwerpunkten (Reininger, 1900, 1911), sodass Redl sich zu Recht eine kundige inhaltliche Begleitung und eine kompetente Beurteilung seiner Doktorarbeit versprechen konnte, sondern Redls Arbeit führte auch über Reiningers bisherige Bemühungen hinaus, indem sie die Erkenntnistheorie und die Ethik Kants miteinander verknüpfte, sodass die Dissertation und das dazugehörige Rigorosum mit »ausgezeichnet« bewertet wurden.

Eine »Spätfolge« von Redls intensiver Beschäftigung mit der Philosophie – und zugleich ein aussagekräftiges Dokument, das die Inhalte und Schwerpunkte der Philosophie widerspiegelte, wie sie zu jener Zeit in der Universität und an Gymnasien gelehrt wurde – ist das »Lehrbuch für den philosophischen Einführungsunterricht, II. Teil« mit dem Titel »Einführung in die Logik und in die Philosophie« (Häußler & Redl, 1934). Nicht nur der klare Aufbau (u. a.

18 Tragischerweise wurde er 1936 von einem ehemaligen Doktoranden aus ideologischen Gründen in der Universität ermordet.

zu »Begriff«, »Urteil«, »Schluß« und zu »wissenschaftlichen Verfahrensweisen« sowie zum »Erkennen«, zum »Sein« und zu den »höchsten Werten«), sondern auch die in alle Einzelheiten hinein verständliche sprachliche Darstellung können auch heute noch als Musterbeispiel für ein gelungenes Lehrbuch gelten. Natürlich steht dieses Lehrbuch in der Tradition des deutschen Idealismus Kant'scher Prägung, wie es der Hauptströmung der seinerzeitigen universitären Philosophie entsprach, und spart vor allem die Entwicklungen der Philosophie nach Hegel aus. Auch die Psychoanalyse Freuds, die immerhin einiges beizutragen gehabt hätte zu den im Lehrbuch behandelten Themen »Seele«, »Moral«, »Weltanschauung« usw., wird hier nicht aufgenommen, obwohl Redl zu jener Zeit bereits bestens vertraut war mit den wichtigsten psychoanalytischen Schriften und selbst schon psychoanalytisch-pädagogische Aufsätze publiziert hatte.

Allerdings gibt es noch einen speziellen Aspekt in dem Lehrbuch, der ebenfalls als eine Wirkung von Redls Philosophiestudium gelten kann und mit einem persönlichen Erlebnis Redls verbunden ist: In dem Kapitel, in dem es um »Die Möglichkeit der Erkenntnis und ihre Grenzen« (S. 79–85) geht und in dem hauptsächlich Kant behandelt wird, widmet sich ein Unterabschnitt der »Philosophie des Als Ob« des Neukantianers Hans Vaihinger (S. 84f.). Vaihinger selbst lehrte nicht an der Universität Wien (sondern bis 1906 in Halle), aber sein über 800 Seiten umfassendes Buch gleichen Titels hatte seit seinem Ersterscheinen (Vaihinger, 1911) einen durchschlagenden Erfolg: Es erlebte sehr viele Auflagen (zehn bis 1927) und zusätzlich eine auf die wesentlichen Inhalte konzentrierte »Volksausgabe« (1923, mit einer 2. Auflage im Jahr darauf, nach der im Folgenden zitiert wird) sowie eine »Schulausgabe« für die preußischen Gymnasien. Außerdem wurde es in zwölf Sprachen übersetzt, was ebenfalls die Bedeutung des Werks unterstreicht. Insofern überrascht es nicht, dass Vaihingers Philosophie in Wiener studentischen Kreisen in den 1920er-Jahren häufiger Gesprächsstoff war. Redl selbst betonte später mehrfach, dass dies Buch nicht nur ihn, sondern auch seine Kommilitonen regelrecht fasziniert habe und dass es ihnen mehr Aufschluss über Schein und Sein, über Ambivalenzen im Erkenntnisprozess, über falsche, in sich widerspruchsvolle Annahmen als Fiktionen und daraus folgende richtige Schlüsse gegeben habe als die andere philosophische Literatur jener Zeit.

Exkurs: Hans Vaihinger – der Philosoph des Als-ob

Zwar nimmt auch Vaihinger (1852–1933) seinen Ausgangspunkt bei der Philosophie Kants, aber der große Unterschied zu Kant besteht darin, dass Werte und Ideale als (bloße) »Fiktionen« (Als-ob-Gegebenheiten) aufge-

fasst werden, um Schwierigkeiten des Denkens zu überwinden. Fiktionen in diesem Sinne sind Annahmen, die nicht mit der Wirklichkeit deckungsgleich sein müssen, ihr sogar widersprechen können, jedoch letztlich die Erkenntnis zu befördern geeignet sind. So verstanden, dient das Denken allgemein nicht, wie bei Kant, der vernunftgeleiteten Erfassung der Umwelt, sondern ihrer Bewältigung, denn mit Vernunft lässt sich vieles gar nicht in seinem Wesenskern erfassen, z. B. Ding an sich, Materie, Kraft, Unendlichkeit usw. Sie sind Hilfsannahmen, mit denen wir aber zu richtigen Erkenntnissen gelangen können. »Die *fiktive Tätigkeit* der Seele ist eine Äußerung der *psychischen Grundkräfte*, die Fiktionen sind *psychische Gebilde*« (Vaihinger, 1924, S. 12). Oder anders formuliert: Die fiktive Tätigkeit »ist die Produktion und Benutzung solcher logischen Methoden [...], welche mithilfe von *Hilfsbegriffen* – denen die Unmöglichkeit eines ihnen irgendwie entsprechenden objektiven Gegenstandes an die Stirn geschrieben ist – die Denzwecke zu erreichen sucht« (ebd., S. 13). Damit geht Vaihinger einen entscheidenden Schritt über Kant und die Philosophie des deutschen Idealismus hinaus, indem er schlussfolgert, dass »die ganze Vorstellungswelt in ihrer Gesamtheit nicht die Bestimmung hat, ein *Abbild der Wirklichkeit zu sein* – es ist dies eine ganz unmögliche Aufgabe –, sondern ein *Instrument ist, um sich leichter in derselben zu orientieren*« (ebd., S. 14f.; alle Hervorh. i. O.).¹⁹

So sehr in solchen Formulierungen auch Analogien zu psychoanalytischem Denken hergestellt werden können, um als Beispiel nur das Verhältnis von manifestem Trauminhalt zum latenten Traumgedanken oder das Verhältnis des Unbewussten (als eines reinen Konstrukts) zur sichtbaren Verhaltensäußerung zu nennen, so wenig wurde die *Philosophie des Als-ob* als die »sprachliche Form und Ausdrucksweise der Fiktion« (ebd., S. 94) mit der psychoanalytischen Theorie explizit miteinander in Verbindung gebracht – und dennoch spürten die Studierenden der 1920er-Jahre eine große Nähe zwischen beiden Denkrichtungen.

Nicht nur Redl, sondern auch Hoffer und Bettelheim (und viele andere aus jener Epoche, z. B. Alfred Adler) ließen sich von Vaihingers Philosophie inspirieren – ohne freilich explizite Bezüge zu dessen Werk herzustellen. Hoffer entfaltete in seiner Dissertation die »wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik« am Beispiel des Kinderspiels, das großenteils ohne

19 Von den vielen Publikationen über Vaihinger sei hier nur auf den aktuellen Sammelband von Neuber (2014) hingewiesen.

hin einen Als-ob-Charakter hat, d. h. eine auf Wirklichkeitserfahrungen aufbauende Fantasiewelt herstellt, die von (unbewussten) Fiktionen charakterisiert ist, welche wiederum das Kind zu neuen, realen Erfahrungen im Selbst- und Weiterleben führen und ihm damit dienen kann, die Wirklichkeit zu bewältigen. Auch Bettelheims Beschäftigung mit der Kunst im Allgemeinen und der Ästhetik im Besonderen, sowohl im Studium als auch in seiner Dissertation, drang in die Welt des Scheins ein (Vaihinger nennt auch künstlerische Hervorbringungen ausdrücklich »Fiktionen«), sodass neuartige Erkenntnisse über die Realität gewonnen werden können. Und letztlich trifft auf beide wie auch auf Redl (sowie auf andere Psychoanalytische Pädagogen) zu, dass sie, als sie später mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen arbeiteten, die äußerlich sichtbaren Erscheinungen in ihrem »Als-ob-Charakter« erkannten und daraus mithilfe theoretischer Konstrukte der Psychoanalyse zu (tieferliegenden) Erkenntnissen über die Ursachen vorstoßen konnten.

Redl selbst hatte zudem das große Glück, dass Vaihinger, der, bereits hochbetagt, in Halle an der Saale lebte (wo er auch als Professor für Philosophie gewirkt hatte), auf Redls Dissertation aufmerksam wurde und den jungen Philosophen zu sich einlud, gemeinsame Ferientage mit ihm zu verbringen²⁰. Da Redl in der Folgezeit aber von seiner Tätigkeit als Gymnasiallehrer, von seiner persönlichen Analyse und von vielen anderen Publikationsprojekten absorbiert wurde und einige Jahre nach Vaihingers Tod (1933) ohnehin in die USA emigrierte, blieb die Idee, Vaihingers Philosophie und die Psychoanalyse auf einer gemeinsamen epistemologischen Grundlage miteinander in Beziehung zu setzen, unausgeführt.

An Vaihinger beeindruckte Redl auch die menschliche Zugewandtheit und die Offenheit seines Denkens – durchaus im Unterschied zu seinem akademischen Lehrer Reininger, dessen Philosophie des strengen Idealismus und des Kant'schen Kritizismus ihn eher rigide und geschlossen anmutete und der auch als Mensch wenig zugänglich war. Hinzu kam, dass er als Mitglied eines konservativ-nationalistischen Professorenkartells an der Universität Wien, das in dem (von Othenio Abel²¹ gegründeten) geheimen Netzwerk »Bärenhöhle« agierte (Taschwer, 2016), sich aktiv daran beteiligte, Habilitationen und Berufungen von jüdischen und liberalen

20 Persönliche Mitteilung Redls; auch Sutton (1996, S. 120) berichtet davon.

21 Bei ihm besuchte Willi Hoffer, wie oben erwähnt, im Sommer 1921 zwei Lehrveranstaltungen.

bzw. »linken« Wissenschaftlern zu verhindern²² und stattdessen national-konservative (und antisemitische) Zeitgenossen akademisch zu fördern, so z. B. bei der umstrittenen Besetzung des Pädagogik-Lehrstuhls nach dem Tod von Alois Höfler 1922: Während in der Berufungskommission die (deutschen) Professoren Karl Bühler (mit dem Lehrgebiet »Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie und der experimentellen Pädagogik«) und Moritz Schlick (mit dem Lehrgebiet »Philosophie der induktiven Wissenschaften«) erhebliche Vorbehalte gegen den Vorschlag, Richard Meister zu berufen, erhoben, weil dessen wissenschaftliche Leistungen »nicht hinreichend« seien und stattdessen die Namen von Theodor Litt und Herman Nohl ins Spiel brachten, setzten sich am Ende Reininger und seine Gefolgsleute mit ihrem nationalkonservativen Vorschlag durch. (Meister trat dann auch bald dem erwähnten Professorenkartell »Bärenhöhle« bei.)²³

Abschließend sei nochmals betont, dass der Einfluss von Vaihingers Philosophie auf das Denken der Wiener Studenten in den 1920er-Jahren als Beispiel dafür verstanden werden kann, wie die Inhalte des Studiums an der Universität an dem vorbeigehen können, was außerhalb des akademischen Bereichs als relevant erfahren wird. Das Gleiche trifft, wie gesehen, auch auf die Psychoanalyse zu, welche seinerzeit die öffentlichen Diskussionen durchzog und dennoch keine Rezeption in den Lehrveranstaltungen der Philosophischen Fakultät fand.

3.2 Pädagogik

Pädagogische Lehrveranstaltungen sind ebenfalls in allen vier Studienbüchern verzeichnet. Der Status der Pädagogik als eines akademischen Fachs unterschied sich jedoch von anderen Fächern in der Philosophischen Fakultät, denn die Pädagogik hatte es lange Zeit schwer, sich im akademischen Fächerkanon Anerkennung zu verschaffen und wissenschaftliche Selbstständigkeit zu erlangen. Das hängt wesentlich damit zusammen, dass in Österreich unter Pädagogik lan-

22 Promotionen waren von diesen Machenschaften offenbar nicht betroffen, wofür die Promotionen von Hoffer und Bettelheim unter Beteiligung von Reininger als Beispiele dienen können.

23 Vgl. hierzu auch Brezinka (2000, S. 362ff.), der jedoch den nationalistisch-antisemitischen Hintergrund nicht erwähnt.

ge Zeit zunächst »religiöse Unterweisung« und dann bis ins 20. Jahrhundert hinein hauptsächlich schulischer Unterricht – und damit Didaktik und Methodik der Schulfächer – verstanden wurde und deshalb zwar ein obligatorischer, aber dennoch nur ein zusätzlicher Bestandteil der an der Universität stattfindenden Ausbildung der Lehrer an Gymnasien und an Lehrerbildungsanstalten war²⁴. Diese Art von »pädagogischem Begleitstudium« (wie es später auch genannt wurde) hat in Österreich eine wechselvolle Geschichte. Zur Einordnung und zum besseren Verständnis der Situation, in der sich die Pädagogik nach dem Ersten Weltkrieg an der Universität Wien befand, sei ein kurzer historischer Rückblick eingeschoben.

Exkurs: Die allmähliche Etablierung der Pädagogik an der Universität Wien²⁵

Noch im 18. Jahrhundert lag die »moralische und staatsbürgerliche Erziehung« in Händen von Geistlichen, die für das Priesteramt ausgebildet wurden, denn nach Ansicht des Studiendirektors der Theologischen Fakultäten in Prag und Wien, Stephan Rautenstrauch (vormals Abt des Benediktiner-Klosters Braunau), lag die Hauptabsicht des theologischen Studiums darin, »gute Seelsorger, gute Lehrer des Volkes zu bilden« (zit. n. Brezinka, 2000, S. 29). Deswegen wurden die üblichen Bereiche der Pastoraltheologie: Aszetik (Theorie der Selbstvervollkommnung), Katechetik (Theorie des Religionsunterrichts) und Homiletik (Theorie der geistlichen Beredsamkeit, d. h. Predigtkunde), durch praktische Übungen in religiöser Unterweisung und im Predigen ergänzt. Da sich die Wirksamkeit dieser »pädagogischen« Bestandteile als unzulänglich erwies, wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts »Erziehungskunde« verpflichtend gemacht für alle Studenten, die »bei einem öffentlichen Lehramte im Fache der Gymnasial- oder philosophischen Studien angestellt zu werden wünschen« (ebd., S. 38). Damit war aber noch keine eigenständige »Pädagogik« begründet, zumal die Lehre in Er-

24 Die Ausbildung von Lehrer*innen für die Schulen unterhalb der gymnasialen Ebene oblag diesen Lehrerbildungsanstalten. Deren Lehrpersonal jedoch und die zukünftigen Lehrpersonen an Gymnasien wurden an der Universität ausgebildet.

25 Die folgenden Ausführungen basieren zum größten Teil auf dem dreibändigen Werk *Pädagogik in Österreich – Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* von Wolfgang Brezinka (2000), vor allem auf dem 1.060 Seiten umfassenden Band I, der sich mit der Universität Wien beschäftigt.

ziehungskunde weiterhin von (Pastoral-)Theologen übernommen wurde (deshalb auch die Nähe zur »religiösen Unterweisung«). Immerhin wurde für die Lehre das allgemein anerkannte zweibändige *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen* von Eduard Milde²⁶ (1811, 1813) als »Vorlesebuch« vorgeschrieben.²⁷

Erst die Ereignisse im Gefolge der Märzrevolution von 1848/49 führten zu einer Neuordnung des Gymnasiums und der Philosophischen Fakultäten. Im Rahmen einer jetzt vorgeschriebenen Prüfung der »Anstellungsfähigkeit« von Gymnasiallehrern durch dezentrale Prüfungskommissionen war zwar »Erziehungskunde« kein obligatorisches Prüfungsfach mehr, aber es galt die Anforderung, sich in Logik, Psychologie, Moralphilosophie und Pädagogik »bekannt zu zeigen« (ebd., S. 142). Eine neue »Vorschrift über die Prüfung der Candidaten an Gymnasien und Realschulen« von 1884 verlangte eine »didaktisch-pädagogische Hausarbeit«, jedoch keine Prüfung. Dennoch wurde immerhin die praktische Ausbildung im Anschluss an das jetzt auf vier Jahre verlängerte wissenschaftliche Studium an der Universität verbessert.

Die genannte Hausarbeit wurde 1897 in einer neuen Prüfungsvorschrift wieder abgeschafft. Stattdessen wurden nun im Rahmen des Universitätsstudiums »Vorlesungen über Philosophie (insbesondere Psychologie) und Pädagogik (namentlich Geschichte derselben seit dem 16. Jahrhunderte)« im Umfang von drei Stunden obligatorisch (ebd., S. 148). Im Anschluss an die Vorlesung mussten die Studenten ein Kolloquium absolvieren. 1911 wurde das Gewicht der Pädagogik im Lehramtsstudium erhöht, indem eine »philosophisch-pädagogische Vorprüfung« als verpflichtend eingeführt wurde. Die Prüfung selbst dauerte 30 Minuten und bezog sich auf »Hauptbegriffe und Hauptsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre und ihre theoretischen Grundlagen in Psychologie und Logik«, ferner auf einen Überblick über die bereits seit 1897 verbindlichen »Hauptmomente der

26 Milde wurde 1806 als kaiserlich-königlicher Hofkaplan zum »Professor der Katechetik, Didaktik und der Erziehungskunde« an der Universität Wien und damit zum ersten Lehrstuhlinhaber für dieses Fach in Österreich ernannt.

27 Erstaunlicherweise spielen Milde und sein zentrales Werk trotz der großen Bedeutung, die sie im 19. Jahrhundert hatten, in den pädagogischen Lehrwerken aus dem frühen 20. Jahrhundert, z. B. von Jerusalem und Höfler, keine nennenswerte Rolle mehr, was vermutlich damit zusammenhängt, dass das Fach »Erziehungskunde« im Zuge der erwähnten Neuordnung 1848/49 abgeschafft wurde. Eine neuere Auseinandersetzung mit Milde findet sich bei Breinbauer, Grimm und Jäggle (2006).

Geschichte der Pädagogik des höheren Schulwesens seit dem 16. Jahrhunderte« (ebd., S. 150). Vorausgesetzt für diese Prüfung wurden Vorlesungen von je vier Stunden in Philosophie (inklusive Psychologie) und Pädagogik sowie Vorlesungen über »Schulhygiene (hygienische Pädagogik)« und »körperliche Erziehung«. Außerdem wurden Vorlesungen über die Methodik der Unterrichtsfächer empfohlen; erst 1924 wurden auch diese verbindlich gemacht.

Diese Regelungen gelten also, als die vier hier betrachteten Studenten an der Philosophischen Fakultät eingeschrieben sind. Die Lehre im Fach Pädagogik liegt zwar nicht mehr in Händen von (Pastoral-)Theologen, aber von Philosophen, welche das Fach akademisch als theoretischen »Ausläufer« der Philosophie und als praktischen »Anwendungsfall« der Psychologie betrachten. Mit anderen Worten: Da als Grundlage der Pädagogik die Psychologie (im Sinne Herbarths) angesehen wird und diese wiederum als ein wesentlicher Bestandteil der Philosophie gilt, befindet sich die Pädagogik, was ihr theoretisch-systematisches Selbstverständnis betrifft, in einer doppelten Abhängigkeit. Das führt dazu, dass die Philosophie-Professoren pädagogische Lehrveranstaltungen nur »nebenbei« anbieten. Das wiederum hängt damit zusammen, dass selbst diejenigen Professoren, denen im Rahmen ihrer Berufung ein Pädagogikpensum auferlegt worden ist, damit nicht ausgelastet sind, weil diese Pensen zu gering sind – und sie überdies ohnehin mehr der Philosophie zugeneigt sind. Das galt schon für Theodor Vogt (1865–1906), der als erster auf eine Professur für Pädagogik in Wien berufen wurde (1898). Obwohl diese Professur ausschließlich der Pädagogik gewidmet war, hielt auch Vogt die Hälfte seiner Vorlesungen über Themen der Philosophie (Brezinka, 2000, S. 283). Ähnliches galt auch für den neben ihm lehrenden Dozenten für Pädagogik, den Altphilologen Wilhelm Jerusalem, der eine lange Zeit, bis in die 1920er-Jahre hinein, pädagogische Veranstaltungen anbietet, die allerdings weniger theoretisch-systematisch angelegt sind, sondern sich praktisch auf die Gymnasialpädagogik beziehen (Jerusalem, 1912). Daneben aber hält er immer wieder Vorlesungen über Philosophie (Jerusalem, 1923), Psychologie (Jerusalem, 1902) und Soziologie (Jerusalem, 1926). Der Nachfolger Vogts auf der Lehrkanzel für Pädagogik, Alois Höfler, der von 1907 bis 1922 die Pädagogik an der Universität dominiert (Höfler, 1912), versteht sich, wie gezeigt, ebenfalls hauptsächlich als Philosoph (Höfler, 1890, 1921) und die Pädagogik als eine Anwendung der »Philosophie (insbesondere Psychologie)« (Höfler, 1897).

Grundsätzlich ändert sich die Situation im Fach Pädagogik auch nicht mit der Nachbesetzung der Lehrkanzel, auf die 1923 der Altphilologe und Didakti-

ker des altsprachlichen Unterrichts Richard Meister berufen wird. Zwar mischt er sich, wie schon Höfler zuvor, umtriebiger in bildungspolitische Debatten jener Zeit ein und sorgt auch für schulpolitische Reformen. Eine Pädagogik im Sinne eines theoretischen Systems, wie dies für die Philosophie und die philosophisch geprägte Psychologie bereits vorliegt, findet sich jedoch bei ihm nicht und auch nicht bei den anderen, welche neben ihm die Pädagogik an der Universität Wien vertreten. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass eine solche Systematik auch in Deutschland erst im Entstehen begriffen ist. Die für das Fach bedeutenden Bücher, zum Beispiel von Eduard Spranger oder Wilhelm Flitner, erscheinen erst in den späten 1920er-Jahren, desgleichen die Zeitschrift *Die Erziehung* (1925), in der die (später »geisteswissenschaftlich« genannte) Pädagogik ihr zentrales Organ findet, und auch das einflussreiche fünfbändige *Handbuch der Pädagogik* erscheint erst am Ende des Jahrzehnts (Nohl & Pallat, 1929).

Einzelne Schriften von Spranger und Nohl sind einigen Professoren der Universität Wien aber durchaus bekannt, wie in der Diskussion um die Besetzung des pädagogischen Lehrstuhls nach der durch den Tod von Alois Höfler eingetretenen Vakanz deutlich wird, als nämlich Karl Bühler zusammen mit vier weiteren Kollegen in der Berufungskommission ein Minoritätsvotum abgibt und dabei Herman Nohl und Theodor Litt ins Spiel bringt und betont, dass es im Vergleich zu diesen beiden unmöglich sei, »einen österreichischen Dozenten von gleicher Bedeutung und Bewährung namhaft zu machen« (Brezinka, 2000, S. 369). Aber das Beharren der Kommissionsmehrheit unter Anführung des Philosophen Robert Reininger auf einer österreichischen Anschlussbesetzung ist stärker, und so wird schließlich Richard Meister berufen. Damit verbleiben die pädagogischen Lehrveranstaltungen weitestgehend in der bekannten philosophischen Tradition des 19. Jahrhunderts und orientieren sich entsprechend an den Schriften von Johann Friedrich Herbart, Tuiskon Ziller und Wilhelm Rein.

Thematisch hält ein »neuer Wind« Einzug in die Wiener Pädagogik mit Friedrich Wilhelm Foerster, der 1912 nach Wien berufen wird, aber schon 1914 einem Ruf an die Universität München folgt, sodass von den hier behandelten Psychoanalytischen Pädagogen nur Bernfeld die Gelegenheit zum Besuch von dessen Lehrveranstaltungen hat und diese auch nutzt (siehe oben). Vielleicht hätte ein längeres Verbleiben Foersters in Wien auch dazu geführt, dass die Reformpädagogik in der akademischen Pädagogik stärker rezipiert worden wäre. So aber bleibt diese weitgehend eine außeruniversitäre Strömung. Allerdings wäre auch von ihr nicht zu erwarten gewesen, dass die Psychoanalytische Pädagogik, die in den 1920er-Jahren ihre bedeutendste Ausbreitung erfährt, in der Pädagogik fruchtbare theoretische wie praktische Wirkungen entfaltet hätte, denn

dafür sind sowohl die Widerstände in der traditionellen, aus der Philosophie hervorgegangenen akademischen Pädagogik zu groß (vgl. Winingen, 2011) als auch das Selbstverständnis und die anthropologische Basis der Reformpädagogik zu andersartig (vgl. Fatke, 2002). Selbst die seit Ende des 19. Jahrhunderts von Wilhelm Wundt in Leipzig ausgehende empirische, d. h. strikt naturwissenschaftliche Richtung der Psychologie auf der Grundlage von genau dokumentierten Beobachtungen und methodisch ausgewerteten Experimenten und die sich daraus entwickelnde »experimentelle Pädagogik« (z. B. von Ernst Meumann, August Wilhelm Lay u. a.) verschließen sich gegenüber der Psychoanalyse und der psychoanalytischen Pädagogik, obwohl beide Richtungen ihren Forschungsblick auf konkrete Phänomene des Verhaltens und Erlebens richten.

In der Pädagogik an der Universität Wien zu jener Zeit beschränkt sich die »empirische« Orientierung in der Lehre von Alois Höfler und Wilhelm Jerusalem auf die – durchaus nicht gering zu schätzende! – »Praxis«. Diese wird vor allem im Rahmen von Schulpraktika geübt, und zwar bezogen auf Didaktik und Methodik des Unterrichtens, nicht aber auf – wie wir heute sagen würden – die konkrete Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule. Andererseits muss festgestellt werden, dass auch die meisten Psychoanalytischen Pädagogen sich mehr für die Psychoanalyse interessieren als für die wissenschaftlichen Diskurse in der Pädagogik. Das dokumentieren ihre einschlägigen Veröffentlichungen, in denen – mit ganz geringen Ausnahmen (z. B. Redl, 1932) – keine wissenschaftstheoretische und -methodologische Bestimmung des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik versucht wird, wie auch die Tatsache, dass Veröffentlichungen der (akademischen) Pädagogik nur höchst selten in den psychoanalytischen Zeitschriften jener Zeit (*Imago – Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften*, *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, *Die psychoanalytische Bewegung*, *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*) rezensiert werden (von gelegentlichen Kurzbesprechungen, vor allem durch Siegfried Bernfeld, abgesehen²⁸).

28 Bernfeld ist ohne Frage derjenige, der sich unter den Psychoanalytikern (und Psychoanalytischen Pädagogen) am besten in den pädagogischen Diskursen seiner Zeit auskennt. Allerdings erfolgt daraus keine systematisch-theoretische Abhandlung zum Verhältnis der beiden Disziplinen, sondern, wie im *Sisyphos*, eine polemische Abrechnung mit den »Pädagogen« oder sonstige kritische Ausführungen (gesammelt in Bd. 5 der Bernfeld-Werkausgabe, 2013). Dabei galt für Bernfeld – wie für viele andere ebenfalls – die Pädagogik hauptsächlich als »Feld der Erziehung«, auf das psychoanalytische Erkenntnisse »anzuwenden« seien, anstatt dass über ein theoretisch wie praktisch wechselseitig sich befruchtendes Verhältnis reflektiert würde.

3.3 Psychologie

Psychologische Lehrveranstaltungen spielten im Studium der vier hier behandelten Psychoanalytischen Pädagogen eine gewichtige Rolle, aber in philosophischer Ausrichtung. Ohne hier auf die Geschichte der Psychologie einzugehen, was den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, kann Folgendes festgehalten werden: Die »Seele« (griechisch *psyche*, lateinisch *anima*) ist ein Thema, das die abendländische Philosophie (und Theologie) seit der Antike durchzieht. Die Schriften von Platon (über das Schichtenmodell der Seele), von Aristoteles (über die seelischen Vermögen), von Thomas von Aquin (über das Leib-Seele-Verhältnis), von Descartes (*res cogitans*) sowie von Leibniz, La Mettrie, Christian Wolff bis zu Johann Friedrich Herbarts umfassendem System einer »Psychologie« (1816) sind Meilensteine einer Diskurstradition, die zu ergründen suchte, was die Seele eigentlich sei: hinsichtlich ihrer Stofflichkeit und ihrer Funktionsweisen. Bei letzteren standen die über die Sinne vermittelten Erfahrungen und Empfindungen im Mittelpunkt, aber (noch) nicht als Gegenstand empirischer Untersuchungen oder Experimente, sondern im Rahmen von metaphysischen Bestimmungsversuchen, die sich zwar der Erfahrung bedienten, aber auf Logik und Mathematik basierten, wie der aufschlussreiche Titel von Herbarts zweibändigem Werk zum Ausdruck brachte: *Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* (Herbart 1924/25).

So verwundert es nicht, dass diese »psychologischen« Fragen auch noch im 20. Jahrhundert von Lehrstuhlinhabern der Philosophie behandelt wurden bzw. von Pädagogikprofessoren, die ihr Fach ebenfalls in der Philosophie ansiedelten. Selbst als sich Ende des 19. Jahrhunderts eine streng naturwissenschaftliche Orientierung in der Psychologie durchzusetzen begann, blieb diese (im weitesten Sinne) philosophische Orientierung als ein durchaus bedeutsamer Strang der Psychologie erhalten und etablierte sich als »verstehende« Psychologie, ausgearbeitet z. B. von Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger, Philipp Lersch, Ludwig Klages und anderen. Sie verfolgte einen Ansatz, die den Menschen in seiner Ganzheit in den Blick nahm und – nach einer Unterscheidung des Wissenschaftsphilosophen Wilhelm Windelband (1884) – »idiographisch« verfuhr, das heißt: Einzelnes und Eigentümliches beschreibend.

Dem stand eine Orientierung gegenüber, die seelische Erscheinungen und Funktionen in kleine Einheiten aufgliederte, damit sie nach strengen naturwissenschaftlichen Maßstäben untersuchbar werden, z. B. durch exakte Beobachtungsreihen, durch Experimente und später vor allem durch Tests, sodass daraus allgemeingültige Gesetze (des Zusammenwirkens von Variablen) abge-

leitet werden konnten. Diese Verfahrensweise wurde (wieder mit Windelband) »nomothetisch« genannt, das heißt: gesetzmäßige Zusammenhänge aufstellend.

Der naturwissenschaftliche Blick richtete sich konsequenterweise auf diejenigen »seelischen« Funktionen, für welche die Physiologie und die Psychophysik mit zu jener Zeit bereits entwickelten experimentellen Methoden bereitstanden. Das wurde von Wilhelm Wundt in seinem 1879 an der Universität Leipzig gegründeten Psychologischen Laboratorium aufgenommen und weiterentwickelt. Daraus entstand derjenige Zweig der Psychologie, der sich im Wesentlichen auf Wahrnehmungsvorgänge (Sinnesphysiologie), auf Vorstellungen, auf Gedächtnisleistungen, auf das Denken, Schließen und Urteilen, auf die Herausbildung der Sprache und auf das Wollen konzentrierte und deren Erforschung mithilfe von Experimenten betrieb. Entscheidend ist, dass dieser »Siegessäule« der empirisch begründeten Psychologie durch und durch eine »Bewusstseinspsychologie« blieb, welche die seit 1900 entstehende Psychologie des Unbewussten – also die Psychoanalyse, die in wissenschaftstheoretischer Hinsicht idiografisch war – entweder gänzlich ignorierte oder als unwissenschaftlich abtat, vor allem mit methodologischen Argumenten (keine kontrollierten Versuchsreihen, keine empirischen Experimente, Nichtrepräsentativität von Einzelfällen), oder aber sie mit moralischen Vorwürfen bekämpfte (alles Seelische werde aus der Triebtheorie, d. h. »aus dem Sexuellen« erklärt, woraus der weitverbreitete Vorwurf des »Pansexualismus« konstruiert wurde). In der Abwehr der Psychoanalyse, wenn auch mit unterschiedlichen Stoßrichtungen, trafen sich also beide Orientierungen, welche die akademische Psychologie jener Zeit prägten.

Die hier betrachteten vier Studenten sind in den 1920er-Jahren (Bernfeld ohnehin schon zehn Jahre früher) hauptsächlich mit der philosophisch ausgeprägten Psychologie der Herbart'schen Tradition konfrontiert. Das ändert sich, als nach dem Tod von Alois Höfler (1922) und dem von Wilhelm Jerusalem (1923) die psychologischen Lehrveranstaltungen von dem 1922 berufenen Leiter des Psychologischen Instituts Karl Bühler übernommen werden. Damit kehrt die naturwissenschaftliche Ausrichtung der Psychologie in das Studium an der Universität Wien ein (ausführlich zur Geschichte des Psychologischen Instituts Benetka, 1995). Aus der Tradition der Würzburger Denkpsychologie kommend (und damit in einer gewissen kritischen Distanz zu Wilhelm Wundt stehend), konzentriert sich Bühler in erster Linie auf die Erforschung von Denkvorgängen und die Sprachpsychologie, durchaus mit einem starken Akzent auf das Kindesalter. Dass er dabei konsequent der Bewusstseinspsychologie verhaftet bleibt, überrascht nicht (K. Bühler, 1918). Erst später, nachdem die hier behandel-

ten Psychoanalytischen Pädagogen ihr Studium bereits beendet haben (außer Bruno Bettelheim, der ja 1937 nochmals für zwei Semester an die Universität zurückkehrt), befasst sich Bühler ausführlich und differenziert, aber auch (erwartungsgemäß) kritisch bis ablehnend mit der Psychoanalyse (K. Bühler, 1927). Das macht ihn zu einem interessanten Gesprächspartner sowohl für die Philosophie-Professoren, die sich für die experimentelle Psychologie interessieren, als auch für die psychoanalytisch Interessierten. Auch ein von Studierenden 1925 gegründeter und bis 1938 bestehender »Akademischer Verein für Medizinische Psychologie« bildet ein Forum, in dem »die Pflege der damals im offiziellen Lehrbetrieb vernachlässigten tiefenpsychologischen Schulen« betrieben wurde (Huber, 1977, S. 29). Interessanterweise gehören dem Beirat dieses Vereins neben Josef K. Friedjung, Paul Schilder und anderen Analytikern auch Karl und Charlotte Bühler an (Hirnsperger & Sonneck, 2004).

Bühlers Frau Charlotte, die nach ihrer Umhabilitation seit 1923 an der Universität Wien als Privatdozentin forscht und lehrt²⁹ und die »Wiener Schule der Kinderpsychologie« begründet, untersucht zwar Tagebücher von Kindern und Jugendlichen und erfasst konkrete Verhaltensbeobachtungen mit detaillierten Beschreibungen, bleibt mit ihren Interpretationen aber strikt bei der Deskription von sichtbaren Phänomenen und auf der Ebene des Bewusstseins, ohne dass sie dabei freilich dem Behaviorismus, den sie bei ihren verschiedenen Forschungsaufenthalten in den USA kennengelernt hat, folgen würde. Sie hat, wie ihr Mann, ebenfalls eine übergeordnete, man könnte auch sagen: ganzheitliche Perspektive, die zudem auf die *Entwicklungsprozesse* in Kindheit und Jugend gerichtet ist. Auch ihr einflussreiches Buch von 1928 unterstreicht das: *Kindheit und Jugend – Genese des Bewusstseins* (Ch. Bühler, 1928). Insofern ist zu bedauern, dass sie von den zu jener Zeit bereits vorliegenden Beschreibungen und Erkenntnissen der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik zu Entwicklungsprozessen von Kindern keine Kenntnis nimmt, sondern die Psychoanalyse zunächst schlicht ignoriert und später eine distanziert-kritische Haltung ihr gegenüber einnimmt. Erst in höherem Alter, als sie nach der Emigration mit ihrem Mann in den USA lebt, bekennt sie:

»Unsere Beziehung [zu den Psychoanalytikern] war unglücklicherweise vorwiegend negativ. [...] In unserer Wiener Zeit war die Situation die, dass die Psychoanalytiker und wir im wesentlichen getrennt arbeiteten, aber dass viele unserer Schüler in

29 Lehrveranstaltungen von ihr tauchen in den hier untersuchten Studienbüchern allerdings nicht auf.

beiden Gruppen tätig waren und mehrere der jüngeren Analytiker in unsere Vorlesungen und Kolloquien kamen« (Ch. Bühler, 1972, S. 29f).³⁰

Auch für ihre eigene Arbeit erkennt sie rückblickend die Nachteile davon, die Psychoanalyse nicht rezipiert zu haben:

»Erst hier [in den USA] fand ich es möglich, den theoretischen Kern der Analyse [d. h. Psychoanalyse] für mich klarzustellen und Stellung dazu zu nehmen. Die zwei Hauptstudien, in denen ich dies tat, sind die Artikel »The Reality Principle« (1954) und »Observations about Basic Tendencies of Human Life« (1959). Auf ihnen beruhen meine späteren Publikationen über den Lebenslauf« (ebd., S. 30).

Zwar wird sie dadurch noch nicht zur Psychoanalytikerin, aber immerhin nimmt sie psychoanalytische Anregungen in ihr Denken auf, die sie später in ihrem Leben in Richtung der Humanistischen Psychologie führen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die hier behandelten Psychoanalytischen Pädagogen in ihrem Studium an der Universität Wien auch in den Lehrveranstaltungen zur Psychologie nicht mit der Psychoanalyse in Berührung kommen, sei es in den philosophisch orientierten Lehrveranstaltungen von Jerusalem, Stöhr und Höfler oder sei es in deren »experimentellen psychologischen Übungen« oder (später) in den Psychologie-Vorlesungen und -Seminaren von Karl Bühler. Aber einen aufschlussreichen Sachverhalt gilt es noch hervorzuheben: Fritz Redl verfasst (wieder gemeinsam mit dem Gymnasiallehrer Franz Häußler) als I. Teil des bereits erwähnten *Lehrbuchs für den philosophischen Einführungsunterricht* ein Schulbuch für das Fach Psychologie (Häußler & Redl, 1933). Diese »Einführung in die Psychologie« ist deshalb bemerkenswert, weil hier das auch in der Universität vertretene Schulwissen zur Psychologie, und zwar sowohl der idiografischen als auch der nomothetischen Tradition, gebündelt und zugleich mit den Grundkonzepten der Psychoanalyse verknüpft wird. Bereits in der Einleitung, in der u. a. die »Grundarten seelischer Erlebnisse« (Erkennen, Fühlen, Wollen) behandelt werden, führen die Autoren die Konzepte »Unbewusstes«, »Träume«, »Fantasie«, »Lust – Unlust« ein. Auch die Kapitel der klassischen Psychologie, nämlich »Wahrnehmung«, »Vorstellung« und »Denken«, werden nicht nur mit psychoanalytischen Begriffen und Konzepten angereichert, sondern regelrecht mit ihnen integriert. Darüber hinaus vermitteln eigene Kapitel zum »Unbewusst-Seelischen«, zu »seelischen

30 Ähnliches bestätigte Fritz Redl in einer mündlichen Mitteilung.

Ganzheiten« (Ich, Charakter, Gruppe) und zu den »Entwicklungsstufen des Seelischen« psychoanalytisches Denken in einer vorbildlichen Transparenz der Gliederung, einer überzeugenden Nachvollziehbarkeit der Gedankenführung und einer beeindruckenden Klarheit der sprachlichen Darstellung. Insofern ist das Buch das bemerkenswerte Ergebnis einer Verbindung von universitärer und außeruniversitärer Bildung in Sachen Psychologie. Das Buch endet mit einer Schlussfolgerung, die nochmals die notwendige und bereichernde Verknüpfung von empirischer Psychologie und verstehender Psychoanalyse (die begrifflich gar nicht genannt, sondern mit der Bezeichnung »Menschenkenntnis« umschrieben wird) betont:

»Mit einem Wort: »Psychologie«, als Wissenschaft von den seelischen Erscheinungen, und »Menschenkenntnis«, als praktische Fertigkeit geschickter Beobachtung, sind zwei getrennte Gebiete, die sich nicht aufeinander zurückführen lassen. Der Idealfall wird allerdings dann eintreten, wenn sich beide vereinigen: dann wird das wissenschaftliche Denken unendlich viele neue Anregungen aus der Fülle lebendigen Sehens heraus empfangen, und umgekehrt, was zunächst unklares, halb instinktives Erfassen des Fremdseelischen war, wird durch seinen Einbau in das systematische Wissensgebäude der Psychologie erst zu einem klaren Können und zu vertieftem *Verstehen*« (Häußler & Redl, 1933, S. 146).

3.4 Die anderen Fächer(gruppen): Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften

Neben den bisher charakterisierten Fächern weisen die untersuchten Studienbücher noch weitere Fächer bzw. Fächergruppen auf, zum Teil sogar in größerem Umfang als die obligatorischen Lehrveranstaltungen in Philosophie, Pädagogik und Psychologie, denn die Studenten verbanden das Studium mit der Aussicht auf eine spätere berufliche Tätigkeit. Auch wenn am Ende nur Redl mehrere Jahre als Gymnasiallehrer tätig war, hätten auch Bernfeld und Hoffer mit ihren naturwissenschaftlichen Schwerpunkten und sogar Bettelheim mit seinen kulturwissenschaftlichen Schwerpunkten die Voraussetzungen gehabt, im Anschluss an ein obligatorisches Praxisjahr in den Schuldienst einzutreten. Dass es anders kam, hatte Gründe, die außerhalb ihrer akademischen Sozialisation lagen. Gleichwohl ist anzunehmen, dass die mehrjährige Beschäftigung mit Themen und Fragestellungen der übrigen Studienfächer Spuren im Leben und im beruflichen Wirken hinterlassen haben. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

So sehr beispielsweise *Bernfeld* auch als herausragender psychoanalytischer Denker und Redner und als Verfasser eines umfangreichen Werks in Erinnerung geblieben ist, so ist nicht zu übersehen, dass die früh im Studium erworbenen naturwissenschaftlichen Anregungen ihn lebenslang beschäftigt haben. Immer wieder trieb ihn um, ob und wie man Gefühle und Empfindungen, auch solche sexueller Natur, mit naturwissenschaftlichen Methoden exakt messen könne – in der Hoffnung, auf diese Weise Wechselbeziehungen zwischen objektiven (körperlichen) Reizen und subjektivem (seelischem) Erleben quantitativ erfassen zu können, um daraus eine Gesetzmäßigkeit abzuleiten und damit gleichzeitig an die Psychophysik des 19. Jahrhunderts anzuknüpfen (Fechner, 1860). Schon 1930 publizierte er unter dem Titel *Energie und Trieb* seine gemeinsam mit Sergei Feitel durchgeführten experimentellen »Psychoanalytischen Studien zur Psychophysiologie« (Bernfeld & Feitel, 1930). Auch nach der Emigration, als er in Kalifornien hauptsächlich als Lehranalytiker arbeitete (als Therapeut konnte er, weil er nicht Medizin studiert hatte, nicht tätig sein) und wertvolle Bausteine zu einer Biografie von Sigmund Freud beitrug, ließ ihn die Idee nicht los, die Libido im Sinne einer »Libidometrie« messend zu erfassen³¹. Zwar hat er damit keine über den engen Kreis hinausreichende Resonanz finden können, und die Fachkollegen der amerikanischen psychoanalytischen Community sahen diesen Ansatz eher als absonderlich und abseitig an, aber es stellt immerhin unter Beweis, dass auch sein Studium naturwissenschaftlicher Fächer längerfristige Spuren bei ihm hinterlassen hat.

Hoffer, von dem wir bereits gesehen haben, dass er ähnlich wie Bernfeld in seinen ersten Semestern schwerpunktmäßig naturwissenschaftliche Fächer studierte und in der zweiten Studienhälfte das Hauptgewicht auf Philosophie, Psychologie und Pädagogik legte, hatte offensichtlich nicht vor, in den Schuldienst einzutreten, um dort beispielsweise Biologie (und/oder Philosophie) zu unterrichten. Aber es spricht viel dafür, dass die erworbene naturwissenschaftliche Orientierung sich später ebenfalls auswirkte, und zwar in der Weise, dass er nach Abschluss seines Studiums in der Philosophischen Fakultät (1922) und nach einigen beruflichen und persönlichen Erfahrungen mit der Psychoanalyse noch ein Medizinstudium an der Universität Wien absolvierte, nach dessen Abschluss (1929) er eine Zeit lang in der Wiener Psychiatrischen Universitätsklinik arbeitete. Obwohl in den 1920er-Jahren auch Nicht-Mediziner als Psychoanalytiker in der Praxis tätig werden konnten, nachdem die Frage der »Laienanalyse« in

31 Seine Arbeiten zu dieser Thematik sind neuerdings unter dem Titel *Psychoanalytische Studien zur Psychophysiologie* in Band 11 der Bernfeld-Werkausgabe gesammelt.

einer längeren Kontroverse von S. Freud selbst (1926e) positiv beantwortet worden war, blieb es dennoch ein Vorteil für die ärztlichen Psychoanalytiker, in der Öffentlichkeit wie auch in weiteren psychoanalytischen Kreisen, vor allem im Ausland, mit ihrer medizinischen Qualifikation akzeptiert zu werden. Diese dürfte es Hoffer auch leichter gemacht haben, später in England, wohin er mit der Freud-Familie emigriert war, über den Freud-Kreis hinaus Anerkennung zu erlangen. So konnte er nicht nur als Konsiliararzt in der Hampstead Clinic, sondern auch in anderen Krankenhäusern als Psychiater arbeiten.

»Anna Freud schätzte an ihm seine außerordentlichen, und wie sie meinte, unter Analytikern seltene Fähigkeit, die Rekonstruktionen aus den Analysen Erwachsener harmonisch mit den in direktem Kontakt mit Kindern gewonnenen Beobachtungen zu einer wahren ›psychoanalytic study of the child‹ zu kombinieren« (Seifert, 2010).

Auf der anderen Seite machten ihn die Erfahrungen, die er während des Studiums in zahlreichen philosophischen und pädagogischen Lehrveranstaltungen sammelte, sowie die intensive Auseinandersetzung mit der Wissenschaftstheorie in seiner Dissertation über die wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik (am Beispiel des Kinderspiels) in Verbindung mit seinen Erfahrungen in der psychoanalytischen Erziehungsberatung und in den Ausbildungskursen für Lehrer, Fürsorgere, Sozialbeamte und Kindergärtnerinnen im Psychoanalytischen Lehrinstitut der Wiener Vereinigung für Psychoanalyse (dessen Leitung in Händen von Bernfeld sowie von Anna Freud und Helene Deutsch lag) von 1934 an zu einem idealen Schriftleiter der bereits seit acht Jahren bestehenden *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, die zu jener Zeit gemeinsam von August Aichhorn, Paul Federn, Anna Freud, Heinrich Meng, Ernst Schneider und Hans Zulliger herausgegeben wurde. In dieser Funktion hatte Hoffer großen Anteil an der publizistischen Verbreitung der Psychoanalytischen Pädagogik, auch durch eigene Beiträge, Rezensionen und Tagungsberichte – bis zum abrupten Ende durch den nationalsozialistischen »Anschluss« Österreichs 1938, woraufhin er nach London emigrierte.

Dort übernahm er folgerichtig die Schriftleitung des – als Nachfolgeorgan der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* konzipierten und 1945 von Anna Freud gegründeten – Jahrbuchs *The Psychoanalytic Study of the Child* und veröffentlichte gleich im ersten Band einen programmatischen Beitrag mit dem Titel »Psychoanalytic Education«, in dem er vor allem für die englischsprachige Fachöffentlichkeit die historischen Ursprünge, die wichtigsten Theorie- und Pra-

xisansätze (von A. Freud, O. Pfister, S. Bernfeld, A. Aichhorn, H. Zulliger) und die zukünftigen Aufgaben der Psychoanalytischen Pädagogik umriss (Hoffer, 1945). Aufgrund von Anna Freuds zunehmender Hinwendung zur psychoanalytischen Kleinkindforschung und zur Kinderpsychotherapie erfuhr dieses Jahrbuch im Lauf der folgenden Jahre eine thematische Umorientierung, bei der die Psychoanalytische Pädagogik immer mehr an Gewicht einbüßte.³² Nach Hoffers Tod 1967 veröffentlichte Anna Freud (1968) einen kurzen Beitrag, in dem sie ihn als »creator of the Vienna Psychoanalytic Training Course for Educators« würdigte, nachdem er die vorangegangenen, eher lockeren Vortragsserien wegen ihrer mangelnden Struktur als unzulänglich erkannt hatte und deshalb eine ähnliche inhaltliche und formale Strukturierung anmahnte, wie sie für die Ausbildung von Kandidaten der Psychoanalyse galten. Dieses Konzept eines zweijährigen Lehrgangs für Pädagogen, das nach 1933 am Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung verwirklicht wurde (Aichhorn, 2004), war sehr erfolgreich: »Graduates of this course are spread all over the Western world, several of them holding positions of considerable influence« (A. Freud, 1968, S. 8).

Was die geisteswissenschaftlichen Fächer Sprache und Literatur sowie Kunst und Kultur betrifft, so ist festzustellen, dass ihre Gegenstände schon längst Thema von psychoanalytischen Betrachtungen und Untersuchungen waren. S. Freud (1907a) selbst hatte mit seiner Schrift *Der Wahn und die Träume in W. Jensens >Gradiva<* den Anstoß gegeben und sich in den beiden ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts u. a. mit der Kunst Leonardo da Vincis und Michelangelos sowie mit literarischen Werken von Goethe (*Dichtung und Wahrheit*), Shakespeare (*Macbeth*) und Ibsen (*Rosmersholm*) beschäftigt. Und in seinem grundlegenden Aufsatz »Der Dichter und das Phantasieren« (S. Freud, 1908e) hatte er den Zusammenhang zwischen den Fantasien des Künstlers und dem daraus entstehenden Kunstwerk erörtert.

Diese Art der »Anwendung« der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften hat viele andere, nicht nur Psychoanalytiker, sondern auch Vertreter der Geisteswissenschaften, beflügelt, mithilfe psychoanalytischer Konzepte eigene Untersuchungen an Dicht- und Kunstwerken vorzunehmen. Daraus entstand zwischen 1910 und 1930 eine reichhaltige Fachliteratur, die sich großenteils

32 Dennoch beschäftigte sich Hoffer nach dem Zweiten Weltkrieg erneut mit Fragen der Psychoanalytischen Pädagogik, sowohl in fachwissenschaftlichen Beiträgen als auch in Vorträgen und Kursen im Rahmen des Frankfurter Sigmund-Freud-Instituts, das er 1950 – als »Institut und Ausbildungszentrum für Psychoanalyse und Psychosomatik« – mitbegründen half.

in Beiträgen der 1912 gegründeten, von Sigmund Freud herausgegebenen und von Otto Rank (als Geisteswissenschaftler) und Hanns Sachs (als Jurist) redigierten Zeitschrift *Imago – Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaft* niederschlug (siehe auch Sachs & Rank, 1913). Dennoch blieb im universitären Bereich diese neuartige Betrachtung von Literatur und künstlerischen Hervorbringungen weitgehend unbeachtet. Die oben genannten Lehrveranstaltungen zur Literatur- und Kunstwissenschaft, die von Hoffer, Redl und Bettelheim besucht wurden, nahmen von dieser neuen Strömung keine Kenntnis – jedenfalls ausweislich der Veröffentlichungen der Professoren, die diese Lehrveranstaltungen durchführten. In der ausbleibenden oder allenfalls mit Mängeln behafteten und deshalb partiell verfälschenden Rezeption der Psychoanalyse glichen diese Fächer, wie gesehen, auch der Philosophie (ausführlich dazu Scheidt, 1986) sowie der Psychologie (ausführlich dazu Brodthage & Hoffmann, 1981; Elliger, 1986), der Soziologie (Brauns, 1981) und auch der Theologie (Scharfenberg, 1981).

Zwar nicht auf Literatur, aber auf Sprache bezogen, verdient hervorgehoben zu werden, dass Redl mit seinem im Studium erworbenen sprachwissenschaftlichen Rüstzeug und seinen später angeeigneten psychoanalytischen Kenntnissen eine aufschlussreiche (seinerzeit unveröffentlicht gebliebene) linguistische Analyse des Wortes »Eigentlich« vorgenommen und dabei herausgearbeitet hat, dass die Verwendung des Wortes psychologisch verschiedene Signalfunktionen haben kann: »Selbstverrat«, »Selbstentlarvung«, »gesteigerte Auftriebskraft von abgewehrtem Material« oder »Widerstandsquanten aus abgewehrten Ich-(Überich-)Anteilen« (Redl, 1936). Darüber hinaus ist Redls Stil außer von der bereits erwähnten Klarheit aufgrund seines Philosophiestudiums bei Robert Reiningger auch von der ausgiebigen Beschäftigung mit literarischen Kunstwerken in seinem Anglistik- und Germanistikstudium geprägt worden.

Gleiches lässt sich von Bettelheim sagen, der ebenfalls eine Vielzahl von sprachlichen Kunstwerken in seinem Studium kennenlernte und sich intensiv mit Ästhetik beschäftigte. Diese Erfahrungen kamen ihm in den USA nach seiner Emigration zugute, wo er mangels eines Medizinstudiums nicht die neben und nach seinem Studium erworbenen psychoanalytischen Kenntnisse und die in einer persönlichen Analyse gemachten Erfahrungen in einer therapeutischen Praxis einsetzen konnte. Aber als ihm eine Beschäftigung in einem groß angelegten und sehr einflussreichen schulpädagogischen Forschungsprojekt vermittelt wurde, in der von Ralph W. Tyler geleiteten »Eight-Year Study«, die von 1933 bis 1941 dauerte (Aikin, 1942), leisteten ihm seine kunsthistorischen Kenntnisse gute Dienste, als er einen Test konstruieren sollte, mit dem die Entwicklung des

Kunstverständnisses von Schülerinnen und Schülern gemessen werden könnte. Desgleichen verhalf ihm seine kunsthistorische Expertise 1941 zu einer Dozentur für Kunstgeschichte am Rockford College, wo er 1942 – mit regem Zuspruch seitens der Studierenden – sogar Vorlesungen in Philosophie und Psychologie übernahm (Sutton, 1996, S. 252ff.). Auch in seinen späteren Büchern zu Märchen und zum Bücherlesen generell, mit denen er eine große Bekanntheit erlangte, scheint neben seinen psychoanalytischen Kenntnissen noch seine intensive Beschäftigung mit Literatur und Kunst aus der Wiener Zeit durch.

4 Fazit und Schluss

Wir haben gesehen, dass die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik in den Lehrveranstaltungen, welche von den (späteren) Psychoanalytischen Pädagogen belegt wurden, keine Rolle spielten. In gewisser Weise spiegelt diese Situation auch das Verhältnis der Universität zum politischen Umfeld jener Zeit wider: Während in der Stadt Wien seit 1919, als die Sozialdemokraten die absolute Mehrheit erlangten und in der Folge eine ganze Reihe von politischen Reformen in Gang setzten (in den Bereichen Schule, Sozialfürsorge und Wohnungsbau), ein liberales, aufgeklärtes politisches Klima herrschte³³, bewahrte die Universität im Großen und Ganzen ihre konservativ-beherrschende Position. Stefan Zweig (der freilich schon früher, nämlich 1900 bis 2004, studierte) bemerkte hell-sichtig: »Wien, an das Alte gebunden, seine eigene Vergangenheit vergötternd, erwies sich vorsichtig und abwartend gegen junge Menschen und verwegene Experimente« (Zweig, 1942, S. 157). Die Fächer schirmten sich auch noch in den 1920er-Jahren gegen manche neuen Strömungen ab, nicht nur gegen die Psychoanalyse, sondern auch gegen die Philosophie von Schopenhauer, Feuerbach und Marx oder gegen innovative Entwicklungen in der Kunst (Expressionismus!), wobei der Antimodernismus teilweise mit Antisemitismus verknüpft wurde. Die Professorenschaft versuchte zumindest in Teilen, z. B. durch Machenschaften von im Geheimen operierenden Kartellen, eine antiliberaler und antijüdischer Berufungspolitik durchzusetzen und damit die Universität als ein Bollwerk reaktionärer, christlich-nationaler Ideologie zu sichern (Wassermann, 2014; Ash, 2015; Taschwer, 2016). Gleichwohl gab es auch andere Professoren, welche die Offenheit gegenüber der Moderne, die liberale Tradition wissenschaftlichen Den-

33 Das versah diese Zeit mit dem Etikett »Rotes Wien« – bis 1934 der sog. »Ständestaat« mit autoritären, präfaschistischen Zügen an seine Stelle trat.

kens und Arbeitens zu festigen versuchten, freilich mit mäßigerem Erfolg als ihre Gegner, wie die Geschichte nach 1934 (Austrofaschismus) und 1938 (nationalsozialistischer »Anschluss«) lehrte (Rathkolb, 2013). Zur Hauptsache jedoch musste aufgeklärtes, der Moderne (und damit auch der Psychoanalyse) zugewandtes Denken außerhalb der Universität gesucht und gepflegt werden, beispielsweise in solchen Vortragsreihen (über Psychoanalyse und Erziehung), die schon 1921 am Volksbildungshaus Wiener Urania veranstaltet wurden, mit Vorträgen der Ärzte Josef K. Friedjung und Eduard Hitschmann sowie der Pädagogen Siegfried Bernfeld und Hermine Hug-Hellmuth. Ferner wurden von 1922 an regelmäßig psychoanalytische Lehrkurse im psychoanalytischen Ambulatorium angeboten.

Im Rückblick auf das Studium an der Universität Wien ist es – trotz aller Einschränkungen, die wir gesehen haben – durchaus als ein Glücksfall zu bezeichnen, dass Bernfeld, Hoffer, Bettelheim und Redl so viele Anregungen mit *Fernwirkungen* für ihre spätere berufliche Tätigkeit erhalten haben, auch wenn diese Anregungen nicht psychoanalytischer Art waren. Aber aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik ist es als ein noch größerer Glücksfall zu werten, dass sie sich neben und nach dem Studium so engagiert auf die Psychoanalyse eingelassen haben, dass sie diese ins Zentrum ihres späteren Wirkens bis an ihr Lebensende gestellt und dabei bereits in den 1920er-Jahren die Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik (mit)begründet und sie später ausgiebig mit Theorieanstößen und Praxiskonzepten bereichert haben. Damit haben sie in herausragender Weise zu dem beigetragen, was S. Freud (1933a, S. 157) als »vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt«, bezeichnete, nämlich »die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation«, die »so überaus wichtig, so reich an Hoffnungen für die Zukunft« sei.

Literatur

- Aichhorn, Thomas (2004). Bericht über die psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung im Rahmen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung bis 1938. Mit Dokumenten. *Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse*, 17(34), 7–34.
- Aikin, Wilford (1942). *The Story of the Eight-Year Study. With Conclusions and Recommendations*. New York: Harper & Brothers.
- Ash, Mitchell G. (2015). Die Universität Wien in den politischen Umbrüchen des 19. und 20. Jahrhunderts. In Mitchell G. Ash & Joseph Ehmer (Hrsg.), *Universität – Politik – Gesellschaft* (S. 29–174). Göttingen: V & R Unipress.
- Benetka, Gerhard. (1995). *Psychologie in Wien. Sozial- und Theoriegeschichte des Wiener Psychologischen Instituts 1922–1938*. Wien: WUV-Universitätsverlag.

- Bernfeld, Siegfried (1921). *Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bernfeld, Siegfried (1926/27). Die Psychoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ursprünglich unveröffentlicht; später publiziert In ders. (2013), *Werke, Band 5* (S. 155–166). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bernfeld, Siegfried & Feitelberg, Sergei (1930). *Energie und Trieb. Psychoanalytische Studien zur Psychophysiologie*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Brauns, Hans-Dieter (1981). Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie. In Johannes Cremerius (Hrsg.), *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940* (S. 31–133). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breinbauer, Ines Maria, Grimm, Gerald & Jäggle, Martin (2006). *Milde revisited. Vinzenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Brezinka, Wolfgang (2000). *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1: Einleitung: Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger Reich und in der Republik – Pädagogik an der Universität Wien*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaft.
- Brodthage, Heike & Hoffmann, Sven Olav (1981). Die Rezeption der Psychoanalyse in der Psychologie. In Johannes Cremerius (Hrsg.), *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940* (S. 135–253). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bühler, Charlotte (1928). *Kindheit und Jugend – Genese des Bewusstseins*. Leipzig: Hirzel.
- Bühler, Charlotte (1972). Selbstdarstellung. In Ludwig J. Pongratz, Werner Traxel & Ernst G. Wehner (Hrsg.), *Psychologie in Selbstdarstellungen* (S. 9–42). Göttingen: Hogrefe.
- Bühler, Karl (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Gustav Fischer.
- Bühler, Karl (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena: Gustav Fischer.
- Dudek, Peter (2012). »Er war hat genialer als die anderen.« *Biographische Annäherungen an Siegfried Bernfeld*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Elliger, Tilmann J. (1986). *S. Freud und die akademische Psychologie. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der deutschen Psychologie (1895–1945)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag/Beltz.
- Fatke, Reinhard (1993). »Rationalisierung der Erziehung«? Kritische Anmerkungen zu Siegfried Bernfelds Programm einer »Psychoanalytischen Pädagogik«. In Hans-Georg Trescher, Christian Büttner & Wilfried Datler (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5* (S. 78–94). Mainz: Grünewald.
- Fatke, Reinhard (1995). Fritz Redl. In Reinhard Fatke & Horst Scarbath (Hrsg.), *Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik* (S. 83–107). Frankfurt a.M.: Lang.
- Fatke, Reinhard (2002). Psychoanalytische Pädagogik und Reformpädagogik: Geschwister, die sich nichts zu sagen haben? In Sabine Andresen & Daniel Tröhler (Hrsg.), *Pädagogik und gesellschaftlicher Wandel. Studien zur Historischen Sozialpädagogik* (S. 156–169). Zürich: Pestalozzianum.
- Fechner, Gustav Theodor (1860). *Elemente der Psychophysik. 2 Bände*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.

- Foerster, Friedrich-Wilhelm (1904). *Jugendlehre – Ein Buch für Eltern, Lehrer, Geistliche*. Berlin: Reimer.
- Foerster, Friedrich-Wilhelm (1907a). *Sexualethik und Sexualpädagogik*. Kempten & München: Kösel.
- Foerster, Friedrich-Wilhelm (1907b). *Schule und Charakter*. Zürich: Schulthess.
- Foerster, Friedrich-Wilhelm (1910). *Staatsbürgerliche Erziehung*. Leipzig: Teubner.
- Foerster, Friedrich-Wilhelm (1913). *Politische Ethik und Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Freud, Anna (1968). Willi Hoffer, MD, Ph.D. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 23, 7–11.
- Freud, Sigmund (1907a). *Der Wahn und die Träume in W. Jensens »Gradiva«*. *GW VII*, S. 19–122.
- Freud, Sigmund (1908e). *Der Dichter und das Phantasieren*. *GW VII*, S. 213–223.
- Freud, Sigmund (1925f). Geleitwort zu: Aichhorn, August (1925): *Verwahrloste Jugend*. *GW XIV*, S. 565–567.
- Freud, Sigmund (1926e). *Die Frage der Laienanalyse*. *GW XIV*, S. 207–286.
- Freud, Sigmund (1933a). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. *GW XV*.
- Göppel, R. (2022). Siegfried Bernfeld. In Margret Dörr & Marian Kratz (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet/Rubrik: *Psychoanalytische Pädagogik/Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik* (29 Seiten). Weinheim: Beltz. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/50149-siegfried-bernfeld.html
- Häußler, Franz & Redl, Fritz (1933). *Einführung in die Psychologie. Lehrbuch für den philosophischen Einführungsunterricht, 1. Teil*. Wien: Deuticke.
- Häußler, Franz & Redl, Fritz (1934). *Einführung in die Logik und in die Grundfragen der Philosophie. Lehrbuch für den philosophischen Einführungsunterricht, 2. Teil*. Wien: Deuticke.
- Herbart, Johann Friedrich (1816). *Lehrbuch zur Psychologie*. Königsberg: Unzer.
- Herbart, Johann Friedrich (1824/25). *Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Zwei Bände*. Königsberg: Unzer.
- Herbart, Johann Friedrich (1843). *Kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen, nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse. Dritter Band*. Hrsg. v. Gustav Hartenstein. Leipzig: Brockhaus.
- Hirnsperger, Hans & Sonneck, Gernot (2004). *Psychologie und Medizin. Eine historische Skizze*. In Gerda Mehta (Hrsg.), *Die Praxis der Psychologie. Ein Karriereplaner* (S. 297–310). Wien & New York: Springer.
- Hoffer, W. (1945). *Psychoanalytic Education*. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 293–307.
- Höfler, Alois (1890). *Philosophische Propädeutik. I. Teil: Logik*. Wien: Tempsky.
- Höfler, Alois (1897). *Psychologie*. Wien: Tempsky.
- Höfler, Alois (1912). *Die neusten Einrichtungen in Österreich für die Vorbildung der Mittelschullehrer in Mathematik, Philosophie und Pädagogik*. Wien: Alfred Hölder.
- Höfler, Alois (1921). *Die Philosophie des Alois Höfler*. In Raymund Schmidt (Hrsg.), *Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Bd. 2* (S. 117–160). Leipzig: Meiner.
- Huber, Wolfgang (1977). *Psychoanalyse in Österreich seit 1933*. Wien: Geyer-Edition.
- Jerusalem, Wilhelm (1902). *Lehrbuch der Psychologie* (3. Aufl.). Wien: Braumüller.
- Jerusalem, Wilhelm (1912). *Die Aufgaben des Lehrers an Höheren Schulen. Erfahrungen und Wünsche* (2. Aufl.). Wien & Leipzig: Braumüller.

- Jerusalem, Wilhelm (1923). *Einleitung in die Philosophie* (9. & 10. Aufl.). Wien: Braumüller.
- Jerusalem, Wilhelm (1926). *Einführung in die Soziologie (Soziologie und Sozialphilosophie). Schriften der Soziologischen Gesellschaft in Wien. Band I.* Wien: Braumüller.
- Kaufhold, Roland (1994). *Annäherung an Bruno Bettelheim*. Mainz: Grünewald.
- Kaufhold, Roland (2001). *Bettelheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Milde, Vincenz Eduard (1811/1813). *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen*. Wien: Rötzl & Kaulfuß.
- Milde, Vincenz Eduard (1821). *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde im Auszuge. Als Leitfaden bey den öffentlichen Vorlesungen. Zwei Teile*. Wien: Rötzl & Kaulfuß.
- Mühlleitner, Elke (1992). *Biographisches Lexikon der Psychoanalyse. Die Mitglieder der Psychologischen Mittwoch-Gesellschaft und der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung 1902–1938*. Tübingen: edition diskord.
- Neuber, Matthias (2014). *Fiktion und Fiktionalismus. Beiträge zu Hans Vaihingers »Philosophie des Als Ob«*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Nohl, Herman & Pallat, Ludwig (Hrsg.). (1929). *Handbuch der Pädagogik. Fünf Bände*. Langensalza: Beltz.
- Rank, Otto (1907). *Der Künstler – Ansätze zu einer Sexual-Psychologie*. Wien: Heller.
- Rathkolb, Oliver (2013). *Der lange Schatten des Antisemitismus. Kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte der Universität Wien im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Redl, Fritz (1932). Erziehungsbereitung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung. *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, VI, 523–532.
- Redl, Fritz (1936). »Eigentlich«: Die Signalfunktion des Wortes und ihre praktische Verwertung. Ursprünglich unveröffentlicht; später publiziert in Fritz Redl (1978), *Erziehungsprobleme – Erziehungsberatung. Aufsätze* (S. 295–320). München: Piper.
- Reininger, Robert (1900). *Kants Lehre vom inneren Sinn und seine Theorie der Erfahrung*. Wien & Leipzig: Braumüller.
- Reininger, Robert (1911). *Philosophie des Erkennens. Ein Beitrag zur Geschichte und Fortbildung des Erkenntnisproblems*. Leipzig: Barth.
- Sachs, Hanns & Rank, Otto (1913). *Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Geisteswissenschaften*. Wiesbaden: Bergmann.
- Scharfenberg, Joachim (1981). Die Rezeption der Psychoanalyse in der Theologie. In Johannes Cremerius (Hrsg.), *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940* (S. 255–338). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scheidt, Carl Eduard (1986). *Die Rezeption der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Philosophie vor 1940*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schneller, Martin (1970). *Zwischen Romantik und Faschismus – Der Beitrag Othmar Spanns zum Konservatismus in der Weimarer Republik*. Stuttgart: Klett.
- Seifert, Katharina (2010). Biographie Wilhelm Hoffer. In psyalpha – Wissensplattform für Psychoanalyse. <https://www.psyalpha.net/de/biografien/wilhelm-hoffer/wilhelm-hoffer-biografie-katharina-seifert>
- Sutton, Nina (1996). *Bruno Bettelheim – Auf dem Weg zur Seele des Kindes*. Hamburg: Hoffmann & Campe.

- Taschwer, Klaus (2016). Geheimsache Bärenhöhle. Wie ein antisemitisches Professorenkartell der Universität Wien nach 1918 jüdische und linke Forscherinnen und Forscher vertrieb. In Regina Fritz, Grzegorz Rossolinski-Liebe & Jana Starek (Hrsg.), *Alma mater antisemitica: Akademisches Milieu, Juden und Antisemitismus an den Universitäten Europas zwischen 1918 und 1939. Band 3* (S. 221–242). Wien: New Academic Press.
- Vaihinger, Hans (1911). *Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Mit einem Anhang über Kant und Nietzsche*. Berlin: Reuther & Reichard.
- Vaihinger, Hans (1924). *Die Philosophie des Als Ob. Volksausgabe* (2. Aufl.). Leipzig: Meiner.
- Wassermann, Janek (2014). *Black Vienna – The Radical Right in the Red City, 1918–1938*. Ithaca: Cornell University Press.
- Windelband, Wilhelm (1884). *Präudien – Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie*. Freiburg i. Br. & Tübingen: Mohr.
- Wininger, Michael (2011). *Steinbruch Psychoanalyse? Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums zwischen 1900–1945*. Opladen: Barbara Budrich.
- Zweig, Stefan (1942). *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*. Stockholm: Bermann-Fischer.

The study careers of future renowned psychoanalytic pedagogues at the university of Vienna in the 1920s

An examination of their academic transcripts

Summary: Based on four students who studied at the University of Vienna in the 1910s and 1920s and who later achieved great fame as psychoanalytic pedagogues (Siegfried Bernfeld, Willi Hoffer, Bruno Bettelheim, and Fritz Redl), the study examines, on the basis of their academic transcripts, what exactly they studied and whether or not this is related to their later psychoanalytic-pedagogical activity. For this purpose, it is documented which courses the aforementioned were enrolled in. Then the contents of the subjects (philosophy, pedagogy, psychology, and some others) are characterized in more detail, as they can be inferred from the writings of the professors who taught these subjects. In doing so, the subjects are also placed in the corresponding disciplinary-historical and university-political context. The focus is on the question of the extent to which psychoanalysis and psychoanalytic pedagogy, which had already been developed by that time, played a role in these subjects. In addition, the question of what influences the studied subjects as a whole had on the later work of the four individuals beyond their specific psychoanalytic-pedagogical activities is explored. This reconstruction of part of the intellectual biographies of four prominent psychoanalytic pedagogues attempts to fill a hitherto existing gap in the prehistory of psychoanalytic pedagogy.

Keywords: psychoanalysis, psychoanalytic pedagogy, Vienna University, study contents, Siegfried Bernfeld, Willi Hoffer, Bruno Bettelheim, Fritz Redl, professional career

Biografische Notiz

Reinhard Fatke, Dr. rer. soc., ist emeritierter Professor für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik, Ausdrucksformen des Kinder- und Jugendlebens (insbesondere Fantasie), Devianz, Suizidalität.

Kontakt

E-Mail: fatke@ife.uzh.ch

Literaturumschau

Judit Barth-Richtarz (1977–2023)

Ein Nachruf

Alexandra Horak, Barbara Neudecker & Regina Studener-Kuras

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 293–299

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-293>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Zusammenfassung: Im Nachruf werden Leben und Werk von Judit Barth-Richtarz gewürdigt, die als Vertreterin der Wiener Psychoanalytischen Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis das Verstehen der Entwicklungsbedürfnisse von Kindern in den Mittelpunkt pädagogischen und psychosozialen Denkens stellte. Besondere Schwerpunkte ihrer Arbeit stellten Überlegungen zur psychoanalytisch-pädagogischen Diagnostik und die Folgen von Trennung und Scheidung für Kinder und Jugendliche dar.

Schlüsselwörter: Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung, psychoanalytisch-pädagogische Diagnostik, Kinderbeistand, Psychoanalytische Heilpädagogik, Scheidungsforschung

Mit großer Betroffenheit gedenken wir unserer Kollegin und Freundin Dr.ⁱⁿ Judit Barth-Richtarz, die im Frühjahr 2023 verstorben ist. Mit diesem Beitrag möchten wir ihre Arbeiten im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik würdigen sowie ihre Verdienste in Forschung, Lehre und Praxis, das Verstehen der Entwicklungsbedürfnisse von Kindern in den Mittelpunkt pädagogischen und psychosozialen Denkens zu stellen.

Wie viele Vertreter*innen der Wiener Psychoanalytischen Pädagogik studierte Judit Barth-Richtarz Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien, wo ihr Interesse an der Psychoanalyse und an der Psychoanalytischen Pädagogik geweckt wurde. Noch während ihres Studiums erschien mit einem Literaturumschauartikel zu aktuellen psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen ihre erste Veröffentlichung im *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* (Ereký & Richtarz 2000). Im Anschluss an ihr Studium absolvierte sie die

Ausbildung zur Psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin bei der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP Wien) und war dort auch über viele Jahre Mitglied des Vorstands. Zuletzt befand sie sich in Ausbildung zur Psychoanalytikerin in der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung.

Judit war unermüdlich mit Herz und Engagement in vielen professionellen Feldern tätig. Ob in der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung mit Eltern, als langjährige Mitarbeiterin eines sozialpädiatrischen Ambulatoriums in Wien oder in ihrer Funktion als Leiterin des Studiengangs »Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit« an der FH Campus Wien – stets waren ihr zwei Themen ein Anliegen: die Orientierung an der Entwicklung und an den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen und das förderliche Potenzial pädagogischer und psychosozialer Interventionen jenseits von Psychotherapie. Damit verkörperte Judit die »Wiener Tradition« der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihren Wurzeln in der Heilpädagogik auf ganz besondere Weise, von der sich auch viele Studierende und junge Kolleginnen und Kollegen angesprochen fühlten und motiviert wurden, im pädagogischen Bereich entwicklungsförderlich tätig zu werden. Dem potenziellen Berufsbild und der beruflichen Identität von »Sonder- und Heilpädagog*innen« widmete sie sich auch in ihrer Diplomarbeit an der Universität Wien (Richtarz 2001; 2002).

Ein besonderes Anliegen war ihr die (psychoanalytisch-)pädagogische Diagnostik von Entwicklungsproblemen und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen (Barth-Richtarz 2009c; Barth-Richtarz & Neudecker 2015; Barth-Richtarz & Doppel 2017). Auch hier stand das pädagogische Selbstverständnis im Zentrum:

»Erstens umfasst pädagogische Diagnostik mehr als die Festschreibung eines *aktuellen Zustands* (Status). Es geht immer auch um die Frage der *Genese* (von Problemlagen) und darum, *prospektiv* eine Vorstellung davon zu entwickeln, was (konkret) dazu beigetragen werden kann, dass die Problemlage gemildert oder beseitigt wird bzw. Beziehung, Erziehung und Bildung befördert werden« (Barth-Richtarz & Doppel 2017, S. 77).

Die diagnostische Grundhaltung, dass es um das Verstehen psychodynamischer Prozesse und nicht primär um die Zuschreibung von Diagnosen und Störungsbildern geht, brachte sie auch in einer Arbeitsgruppe der APP ein, aus der eine Handreichung für Erziehungsberater*innen zur Diagnostik im Rahmen der Psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung hervorging (Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik, 2020).

Ein weiterer Schwerpunkt von Judith war die Auseinandersetzung mit den Folgen von Trennung und Scheidung für Kinder und Jugendliche. Im Rahmen ihrer Dissertation »Zur Bedeutung der Gemeinsamen Obsorge für die Entwicklungsbedingungen der Kinder« (Barth-Richtarz 2011; 2012) evaluierte sie die im österreichischen Kindschaftsrecht geschaffene Möglichkeit der Obsorge beider Eltern nach einer Trennung oder Scheidung (vgl. auch Barth 2006b; 2006c; 2006d; 2008; 2013; Barth-Richtarz & Figdor 2008). Diese empirische Untersuchung berücksichtigte psychoanalytisch-pädagogische Aspekte sowohl methodisch als auch inhaltlich. Aus dieser Studie ergab sich ein langjähriger Arbeitsschwerpunkt an der Schnittstelle von Pädagogik, Psychologie, psychosozialer Arbeit und Familienrecht, der nicht nur in Judits praktischer Tätigkeit in der Beratung von Eltern bei Trennung und Scheidung, Besuchsbegleitung (Barth-Richtarz 2007b) und als Kinderbeistand zum Ausdruck kam. Seit der Gründung der Interdisziplinären Zeitschrift für Familienrecht iFamZ 2006 war sie im Herausgeber- und Redaktionsteam und eröffnete in zahlreichen Beiträgen einen interdisziplinären Blick auf Fragen des Familienrechts, der Kindeswohlgefährdung (u. a. Barth-Richtarz 2020; 2021), aber auch zur Beratung von hochkonflikthaften Eltern (u. a. Barth-Richtarz 2007a; 2009a; 2009b; 2016a). Auch die Konzeption der gerichtlich verordneten Elternberatung bei Trennung und Scheidung wurde von ihren inhaltlichen Beiträgen beeinflusst (Barth-Richtarz 2016b; Barth-Richtarz & Studener-Kuras 2016). Bezeichnend für ihr Bemühen, immer auch die Tatsache kindlicher Entwicklung zu berücksichtigen, ist etwa der Beitrag »Was brauchen Kinder unterschiedlichen Alters angesichts der Scheidung ihrer Eltern? Themen und Konflikte in verschiedenen Entwicklungsphasen« (Barth-Richtarz 2006a).

Stellvertretend für ihre vielfältigen Tätigkeiten möchten wir ihre Arbeit als Kinderbeistand bei Gericht hervorheben (Barth-Richtarz 2014). Seit rund 15 Jahren können Familienrichter*innen in Österreich in Pflegschaftsverfahren für Kinder und Jugendliche einen Kinderbeistand bestellen, um ihrer Stimme im Verfahren Gehör zu verschaffen. Beim Kinderbeistand erhält das Kind einen Raum, um seine Bedürfnisse und Anliegen an die Eltern und an das Gericht verstehen zu lernen und zu artikulieren. Diese werden in der Regel in einer Botschaft an das Gericht niedergeschrieben und vom Kinderbeistand stellvertretend bei der Verhandlung vorgelesen. Darüber hinaus hat ein Kind auch die Möglichkeit, zu Anhörungen bei Gericht oder anderen Stellen begleitet zu werden. Judith Barth-Richtarz betreute nicht nur viele Kinder und Jugendliche als Kinderbeistand, sondern gestaltete auch das inhaltliche Konzept dieser neuen Unterstützungsform für Kinder mit und begleitete als Supervisorin die Tätigkeit vieler Kollegen und Kolleginnen. Die von ihr mitentwickelten Konzepte hinterfragte sie immer

wieder kritisch, um beispielsweise angesichts neuer Forschungserkenntnisse eine Weiterentwicklung anzuregen.

Ihre Fähigkeit, die Bedürfnisse und Konflikte der Kinder in eine Sprache zu fassen, die das Kind sichtbar werden lässt und von Eltern affektiv angenommen werden kann, war beeindruckend (vgl. Barth-Richtarz 2019). Und obwohl ihr Blick immer auf das Kind gerichtet war, gelang es ihr, auch den Eltern oder Fachkräften, denen es oft schwerer fiel, die Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen, zugewandt zu bleiben.

Ähnliches gilt für den professionellen Diskurs: Leidenschaftlich setzte sie sich nicht nur für die Anerkennung pädagogisch-professionellen Handelns ein, sondern auch für eine psychodynamische Sichtweise auf die Probleme von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Ihre Forderung nach einem differenzierenden verstehenden Zugang vermittelte sie stets so überzeugend und »gut verdaulich«, dass sie als Expertin auch außerhalb der psychoanalytisch-pädagogischen Gemeinschaft hoch geschätzt war. Beharrlich konnte sie ihren Standpunkt vertreten, aber immer tat sie es gut begründet, klar argumentierend und ihre Position mit Ergebnissen aus der Forschung fundierend.

Den Blick auf die Bedürfnisse des Kindes richten, forschend Theorie und Praxis zu verbinden – diese Haltung hat sie vielen Studierenden an der Universität Wien und vor allem in dem von ihr geprägten Studiengang an der FH Campus Wien vermittelt, aber auch vielen Kolleginnen und Kollegen aus der APP, Elternberater*innen bei Trennung und Scheidung, der Familien- und Jugendgerichtshilfe und Kinderbeiständen. Sie alle werden diesen Blick auf das Kind in ihrer Tätigkeit weitergeben.

Einen Nachruf auf einen Menschen schreiben zu müssen, dem man sehr verbunden war, ist schwer. Wenn dieser Rückblick auf ein Menschenleben nicht am Ende eines langen, erfüllten Lebensweges steht, sondern mittendrin abbricht, wird der Schmerz unerträglich. Wie gerne hätten wir noch viele Jahre gemeinsam mit Judit die Psychoanalytische Pädagogik in Wien weitergetragen. Sie fehlt uns.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (2020). Handreichung Diagnostik in der Psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Barth-Richtarz, J. (2006a). Was brauchen Kinder unterschiedlichen Alters angesichts der Scheidung ihrer Eltern? Themen und Konflikte in verschiedenen Entwicklungsphasen. *iFamZ*, 1(4), 185–189.

- Barth-Richtarz, J. (2006b). Die Obsorge beider Eltern – Hoffnungen, Befürchtungen, Erfahrungen. Ergebnisse der Untersuchung betroffener Eltern und Kinder im Rahmen der Evaluationsstudie zum KindRÄG 2001. *Der Österreichische Amtsvormund*, 38, 300–307.
- Barth-Richtarz, J. (2006c). Obsorge beider Eltern. Ergebnisse der Untersuchung betroffener Eltern und Kinder im Rahmen der Evaluationsstudie zum KindRÄG 2001. *Juridikum*, (3), 154–158.
- Barth-Richtarz, J. (2006d). 5 Jahre Obsorge beider Eltern – eine Bilanz: Wichtige Ergebnisse der Evaluationsstudie zum KindRÄG 2001. *iFamZ*, 1(1), 43–47.
- Barth-Richtarz, J. (2007a). Obsorge der Stiefeltern für ihre Stiefkinder – Meinungen von Experten/Expertinnen. *iFamZ*, 2(2), 115–118.
- Barth-Richtarz, J. (2007b). Forum Besuchsbegleitung – Vorschläge zur Verbesserung aus der Praxis. *iFamZ*, 2(5), 267–270.
- Barth-Richtarz, J. (2008). Fünf Jahre Obsorge beider Eltern – eine Bilanz. In H. Figdor (Hrsg.), »Denn wir können die Kinder nach unserem Sinn nicht formen ...« (J. W. von Goethe). *Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP)* (S. 201–207). Empirie Verlag.
- Barth-Richtarz, J. (2009a). Zwei Zuhause für unsere Kinder – Erfahrungen von Müttern und Vätern mit der Doppelresidenz nach Trennung/Scheidung. *iFamZ*, 4(3), 174–177.
- Barth-Richtarz, J. (2009b). Die Doppelresidenz nach Trennung und Scheidung. Ein ideales Modell? – Meinungen von Experten. *iFamZ*, 4(3), 178–182.
- Barth-Richtarz, J. (2009c). Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In W. Datler, K. Steinhard, J. Gstach & B. Ahrbeck (Hrsg.), *Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17* (S. 37–60). Psychosozial-Verlag.
- Barth-Richtarz, J. (2011). Zur Bedeutung der gemeinsamen Obsorge für die Entwicklungsbedingungen der Kinder. Dissertation an der Universität Wien.
- Barth-Richtarz, J. (2012). *Gemeinsame Elternschaft nach der Scheidung: Auswirkungen der gemeinsamen und alleinigen Obsorge für die Entwicklungsbedingungen der Kinder*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barth-Richtarz, J. (2013). Gemeinsame Obsorge gegen den Willen eines Elternteils? In P. Barth, A. Deixler-Hübner & G. Jelinek (Hrsg.), *Handbuch des neuen Kindschafts- und Namensrechts* (S. 143–163). Linde-Verlag.
- Barth-Richtarz, J. (2014). »Sag' das dem Gericht!« Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven auf das Kindeswohl im Kontext von Trennung und Scheidung. In U. Finger-Trescher, A. Eggert-Schmid Noerr, B. Ahrbeck & A. Funder (Hrsg.), *Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 22* (S. 106–136). Psychosozial-Verlag.
- Barth-Richtarz, J. (2016a). Auf dem Weg zu einer Reform des Pflegekindschaftsrechts. *iFamZ*, 11(2), 197.
- Barth-Richtarz, J. (2016b). Anordnung und Umsetzung der Familien-, Eltern- und Erziehungsberatung in der Praxis. *iFamZ*, 11(6), 386–395.
- Barth-Richtarz, J. (2019). Wie erzieht man Kinder richtig? Was die Erwachsenen über uns Kinder wissen sollten! <https://www.eltern-bildung.at/expert-inn-enstimmen/wie-erzieht-man-kinder-richtig-was-die-erwachsenen-ueber-uns-kinder-wissen-sollten/> (1.6.2023).

- Barth-Richtarz, J. (2020). Bittere Pillen? Medikamentöse Freiheitsbeschränkungen an Minderjährigen in Kinder- und Jugendeinrichtungen. *iFamZ*, 15(4), 215–216.
- Barth-Richtarz, J. (2021). Den Kindern gerecht werden – Kinder als Opfer und Zeug*innen von häuslicher Gewalt. *iFamZ*, 16(4), 193–194.
- Barth-Richtarz, J. & Doppel, R. (2017). Über die Gestaltung und den Sinn (psychoanalytisch-)pädagogischer Diagnostik im Rahmen von Hilfen für entwicklungsgefährdete Kleinkinder und ihre Eltern. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Diagnostik in der Pädagogik und Sozialen Arbeit. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 25 (S. 72–96). Psychosozial-Verlag.
- Barth-Richtarz, J. & Figdor, H. (2008). *Was bringt die gemeinsame Obsorge?: Studie zu den Auswirkungen des KindRÄG 2001*. Manz.
- Barth-Richtarz, J. & Neudecker, B. (2015). Autistisch, hyperaktiv, traumatisiert: Welchen Nutzen haben Diagnosen für den pädagogischen Umgang mit Kindern? In M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.), *Trauma und schwere Störung. Pädagogische Arbeit mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 23 (S. 11–27). Psychosozial-Verlag.
- Barth-Richtarz, J. & Studener-Kuras, R. (2016). Entwicklung von Qualitätsstandards für die verpflichtende Familien-, Eltern- oder Erziehungsberatung. Auswertung von ExpertInneninterviews. *iFamZ*, 11(6), 395–399.
- Ereky, K. & Richtarz, J. (2000). Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik. In C. Büttner, H. Krebs & L. Winterhager-Schmid (Hrsg.), *Gestalten der Familie – Beziehungen im Wandel. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 11 (S. 184–214). Psychosozial-Verlag.
- Richtarz, J. (2001). Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden bezüglich des Berufsbildes von akademischen Sonder- und HeilpädagogInnen. Eine empirische Untersuchung. Diplomarbeit an der Universität Wien. (Eine elektronisch abrufbare Fassung ist in Vorbereitung.)
- Richtarz, J. (2002). Zum Berufsbild und zur beruflichen Identität von akademischen Sonder- und HeilpädagogInnen. *heilpädagogik (Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich)*, 45(5), 12–26.

In Memoriam Judit Barth-Richtarz (1977–2023)

Summary: The obituary pays tribute to the life and work of Judit Barth-Richtarz, who, as a representative of psychoanalytic education in Vienna, placed the understanding of children's developmental needs at the center of pedagogical and psychosocial thinking in her work in research, teaching and practice. Two of her key research areas were diagnostics from the perspective of Psychoanalytic Education and the consequences of separation and divorce for children and adolescents.

Keywords: Psychoanalytic Education Counselling, psychoanalytic pedagogical diagnostics, child's assistant for separation and divorce, psychoanalytic remedial education, divorce research

Kontakt

Alexandra Horak, M. A.

E-Mail: a.horak@doppel.at

Mag. Barbara Neudecker, M. A.

E-Mail: barbara.neudecker@univie.ac.at

Regina Studener-Kuras, M. A.

E-Mail: Regina.Studener@univie.ac.at

Die Mitglieder der Redaktion

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 301–303

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-301>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Bernd Ahrbeck, Dr. phil. habil., Univ.-Prof., International Psychoanalytic University (IPU-Berlin), Arbeitsgebiet: Psychoanalytische Pädagogik. Bis 2016 Humboldt-Universität zu Berlin, Leiter der Abteilung Verhaltensgestörtenpädagogik. Erziehungswissenschaftler, Diplom-Psychologe, Psychoanalytiker (DGP, DGPT). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Schulische Inklusion, empirische Bildungsforschung, Verhaltensstörungen und Erziehungskonzepte im kulturellen Wandel.

Wilfried Datler, Dr. phil., Univ.-Prof., leitet den Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Lehranalytiker im Österreichischen Verein für Individualpsychologie, Leiter verschiedener Universitätslehrgänge, stv. Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytische Pädagogik (APP) Wien sowie Präsident der »International Association of Individual Psychology (IAIP)«. Arbeitsschwerpunkte u. a.: Fragen im Grenz- und Überschneidungsbereich von Psychoanalyse, Pädagogik und Psychotherapie.

Margret Dörr, Prof. Dr. phil., Dipl.-Soz., Dipl.-Soz.-Päd., Professorin an der Katholischen Hochschule Mainz, Fachbereich Soziale Arbeit. Ehem. Vorsitzende der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Arbeitsschwerpunkte: Theorien Sozialer Arbeit, Biografie- und Sozialisierungstheorie, Klinische Sozialarbeit, Psychoanalytische Sozialpädagogik, Traumapädagogik, Psychopathologie und abweichendes Verhalten.

Urte Finger-Trescher, Prof. Dr. phil. habil., Psychotherapeut (ECP), Gruppenanalytikerin, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, Familientherapeutin,

Honorar-Professorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Leiterin der Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche der Stadt Offenbach bis 2016. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Gruppenanalyse, Psychosoziale Beratung, Erziehungsberatung im Kontext von Jugendhilfe, Trauma und Traumaverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen.

Rolf Göppel, Dr. phil. habil., Dipl.-Päd., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, ehem. Vorsitzender der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Kindheits- und Jugendforschung, Risiko- und Resilienzforschung, biografisch orientierte Pädagogik, Pädagogik und Zeitgeist.

Johannes Gstach, Mag., Dr. phil., ao. Univ.-Prof. im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Leiter des Universitätslehrgangs »Psychotherapie« an der Universität Wien. Qualifikation: Psychoanalytisch-Pädagogischer Erziehungsberater (APP Wien). Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik, Erziehungsberatung sowie Geschichte der Heilpädagogik und des Fürsorgewesens.

Marga Günther, Prof. Dr. phil., Dipl.-Soz., Dipl.-Soz.-Päd., Professorin an der Evangelischen Hochschule Darmstadt, Vorsitzende des Frankfurter Arbeitskreises Psychoanalytische Pädagogik (FAPP). Arbeitsschwerpunkte: Jugend- und Adoleszenzforschung, Migrationstheorien, Familiäre und geschlechtsbezogene Transformationsprozesse, Theorien und Methoden der Beratung, Qualitative Forschungsmethoden, Psychoanalytische Pädagogik.

Anke Kerschgens, Prof. Dr. phil., M.A., ist Professorin für psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit an der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf und Gruppenanalytikerin. Arbeitsschwerpunkte: Familie und Arbeit, Sozialisationsforschung und Sozialpsychologie, Geschlechterverhältnisse, hermeneutische Methoden.

Marian Kratz, Dr. phil., Dipl.-Soz.-Arb., ist Akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Er ist zweiter Vorsitzender der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Seine Arbeits- und Lehrschwerpunkte liegen im Bereich der Kultur- und Geschlechterforschung sowie Professionalisierungsfragen in der Lehrkräftebildung.

Barbara Neudecker, Mag.a MA, Psychotherapeutin im Österreichischen Verein für Individualpsychologie, Psychoanalytisch-Pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien), Leiterin der Fachstelle für Prozessbegleitung für Kinder und Jugendliche im Bundesverband Österreichischer Kinderschutzzentren, Lehrende u.a. an den Universitäten Wien und Innsbruck und an der FH Campus Wien. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Kinderschutz, psychosoziale Beratung und Traumapädagogik.

Bernhard Raub, Prof. Dr., Universität Regensburg, Lehrstuhlinhaber Pädagogik bei Verhaltensstörungen und inklusive Bildung. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Psychoanalyse, Transklusion, reflexive Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität. Qualifikationen: Gruppenanalytische Weiterbildung, Analytischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut i. A.

Michael Winingler, Assoc. Prof., Dr. phil., Psychoanalytiker und Bildungswissenschaftler. Studienprogrammleiter am Bereich Psychotherapie der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten, Lektor an der Universität Wien und Psychotherapeut für Erwachsene in freier Praxis. Derzeit Mitglied im Vorstand der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Arbeitsschwerpunkte: psychosoziale Interventionsmethoden, psychoanalytische Entwicklungstheorie sowie Fragen der Hochschuldidaktik und Evaluation im Bereich der universitären Psychotherapieausbildung.

Lieferbare Bände des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik im Psychosozial-Verlag

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 305–322

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-305>

CC BY-NC-ND 4.0

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

Band 8 (1997)

Themenschwerpunkt: Arbeit in heilpädagogischen Settings

Elfriede Kraft und Achim Perner: Vom Objekt der Betreuung zum Subjekt des Wunsches. Über psychoanalytische Sozialarbeit mit einer achtzehnjährigen Frau · *Susanne Kupper-Heilmann und Christoph Kleemann:* Heilpädagogische Arbeit mit Pferden · *Bernadette Neuhaus:* Das Psychodramaspiel mit Kindern an einer Schule für Erziehungshilfe · *Ulrike Schaab:* Psychoanalytische Pädagogik als Möglichkeit einer dialogischen Heilpädagogik in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen · *Kornelia Steinhardt:* Supervision als Ort der Reflexion des beruflichen Selbstverständnisses von Heilpädagogen.

Psychoanalytische Reflexionen über Ethnie, Kultur und Identitätsentwicklung:

Eine Diskussion

Hans Füchtner: Für »Ethnische Identität« – gegen Freud. Kritische Anmerkungen zu Erdheims Thesen über Familie, Kultur und Ethnizität · *Mario Erdheim:* Erwiderung auf Hans Füchtners Kritik · *Hans Füchtner:* Nachbemerkung.

Literaturumschau

Bernhard Natschläger: Erziehungsberatung als Gegenstand psychoanalytisch-pädagogischer Veröffentlichungen. Ein Literaturbericht · *Bernhard Natschläger:* Über weitere jüngere Veröffentlichungen zu speziellen Praxisfeldern und Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 9 (1998)

Themenschwerpunkt: Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik

Burkard Müller, Urte Finger-Trescher und Heinz Krebs: Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt · Heinz Krebs und Burkhard Müller: Der psychoanalytisch-pädagogische Begriff des Settings und seine Rahmenbedingungen im Kontext der Jugendhilfe · Hans-Werner Eggemann-Dann: Was zählt, kann man (er)zählen. Die Bedeutung der institutionellen Erziehungsberatung für die Kinder- und Jugendhilfe · Renate Dohmen-Burk: An der Schwelle zum Berufsleben. Aus der Arbeit einer Beratungsstelle für Jugendliche und junge Erwachsene ohne Ausbildung · Beate Szykowski: Vor Ort und hautnah – Sozialpädagogische Familienhilfe · Burkard Müller: Authentizität als sozialpädagogische Aufgabe – erläutert am Beispiel Schuldnerberatung.

Beiträge aus nicht-deutschsprachigen Ländern

Francis Imbert: »Bolid-Kinder« und die Arbeit des Pädagogen · Mireille Cifali: Das pädagogische Verhältnis: Zwischen Verstrickung und Distanzierung · Leendert Frans Groenendijk: Psychoanalytisch orientierte Sexualaufklärung vor dem Zweiten Weltkrieg.

Literaturumschau

Regina Studener, Wilfried Datler: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten als eine spezifische Form von Lernschwierigkeiten – ein Thema Psychoanalytischer Pädagogik? · Bernhard Natschläger: Über weitere aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 10 (1999)

Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten Lebensjahre

Wilfried Datler, Christian Büttner, Urte Finger-Trescher: Psychoanalyse, Pädagogik und die ersten Lebensjahre. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt · Rolf Göppel: Die Bedeutung der frühen Erfahrungen oder: Wie entscheidend ist die frühe Kindheit für das spätere Leben · Gerd E. Schäfer: Bildung be-

ginnt mit der Geburt · *Martin Dornes*: Spiegelung – Identität – Anerkennung: Überlegungen zu kommunikativen und strukturbildenden Prozessen der frühkindlichen Entwicklung · *Karin Messerer*: Ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick in die Praxis der Mobilen Frühförderung: Ausschnitte aus der Geschichte von Natalie und ihrer Familie · *Isca Salzberger-Wittenberg*: Kurztherapeutische Arbeit mit Eltern von Kleinkindern · *Gertraud Diem-Wille*: »Niemand hat mir jemals etwas gesagt ...« Die Falldarstellung einer Eltern-Kleinkind-Therapie aus der Tavistock Clinic · *Ludwig Janus*: Zur Thematisierung vorgeburtlicher und geburtlicher Erfahrungen in pädagogischen Zusammenhängen – Ideen und Vorstellungen. Psychoanalytische Aspekte von Lernen und Lernbehinderung: *Dieter Katzenbach*: Kognition, Angstregulation und die Entwicklung der Abwehrmechanismen. Ein Beitrag zum Verständnis behinderter Lernfähigkeit.

Literaturumschau

Ulrike Kinast-Scheiner: Geschwisterbeziehungen: Ein Bericht über tiefenpsychologische und psychoanalytisch-pädagogische Veröffentlichungen · *Ulrike Kinast-Scheiner*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 11 (2000)

Themenschwerpunkt: Gestalten der Familie – Beziehungen im Wandel

Christian Büttner, Heinz Krebs, Luise Winterhager-Schmid: Einführung in den Themenschwerpunkt · *Andreas Lange, Kurt Lüscher*: Vom Leitbild zu den Leistungen. Eine soziologische Zwischenbilanz des aktuellen Wandels von der Familie · *Michael B. Buchholz*: Wie kann Familienberatung und Familientherapie auf die sich ändernden Familienprobleme antworten? · *Urte Finger-Trescher*: Psychosoziale Beratung von Familien im institutionellen Kontext. Aktuelle Fragen und konzeptionelle Überlegungen · *Udo Rauchfleisch*: Familien mit gleichgeschlechtlichen Paaren. Probleme und Chancen · *Frank Dammasch*: Das Kind, seine alleinerziehende Mutter und der virtuelle Vater · *Fakhri Khalik*: Leben in zwei Heimatländern. Erfahrungen aus der psychotherapeutischen Arbeit mit Mitgliedern aus Migrantenfamilien · *Carsten Rummel*: Die Freiheit, das Chaos der Liebe und die Notwendigkeit einer neuen Generationenethik.

Literaturumschau

Ulrike Kinast-Scheiner: Psychoanalytische Beiträge zum Prozeß des Alterns · *Katharina Ereky, Judit Richtarz*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 12 (2001)

Themenschwerpunkt: Das selbständige Kind

Annelinde Eggert-Schmid Noerr: Das modernisierte Kind. Einleitung in den Themenschwerpunkt · *Luise Winterhager-Schmid*: Die Beschleunigung der Kindheit · *Rolf Göppel*: Frühe Selbständigkeit für Kinder – Zugeständnis oder Zumutung · *Wilfried Datler, Katharina Ereky, Karin Strobel*: Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen · *Martina Hoanzl*: Vom Land, in dem es keine Eltern gibt: Geschwisterliche Themen und deren mögliche Bedeutung im Prozess des Heranwachsens · *Burkhard Müller*: Wie der »aktive Schüler« entsteht. Oder: »For learning for love to the love of learning«. Ein Vergleich von Ansätzen Fritz Redls, Rudolf Eksteins und Ulrich Oevermanns · *Gerd E. Schäfer*: Selbst-Bildung als Verkörperung präreflexiver Erkenntnistheorie.

Literaturumschau

Katharina Ereky: Präödiipale Triangulierung: Zur psychoanalytischen Diskussion um die Frage des Entstehens der frühen familiären Dreiecksbeziehungen · *Natascha Almeder und Barbara Desch*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 13 (2002)

Themenschwerpunkt: Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern.

Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik

Burkhard Müller, Heinz Krebs, Urte Finger-Trescher: Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik ·

Burkhard Müller: Beziehungsarbeit und Organisation. Erinnerung an eine Theorie der Professionalisierung sozialer Arbeit · *Heinz Krebs*: Emotionales Lernen in der Schule – Aspekte der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern · *Helmuth Figdor*: Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Theoretische Grundlagen · *Heiner Hirblinger*: Ein »Organ für das Unbewusste« auch für Lehrer? Der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zur Frage der Professionalisierung in der Lehrerbildung · *Franz-Josef Krumenacker*: Professionalisierung im pädagogisch-therapeutischen Milieu · Annelinde Eggert-Schmid Noerr: Über Humor und Witz in der Pädagogik.

Literaturumschau

Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraud Sengschmied, Michael Wininger: Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht · *Natascha Almeder, Barbara Desch*: Über aktuelle Publikationen zu verschiedenen Fragestellungen Psychoanalytischer Pädagogik

Rezensionen

Band 14 (2004)

Themenschwerpunkt: Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik

Wilfried Datler: Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik · *Günther Bittner*: Was kann man »aus Geschichten lernen«? · *Vera King*: Generationen- und Geschlechterbeziehungen in Freuds Fall »Dora«. Ein Lehrstück für die Arbeit mit Adoleszenten · *Brigitte Boothe*: Die Fallgeschichte als Traumnovelle: Eine weibliche Erzählung vom Erziehen · *Inge Schubert*: Die Offene Klassenrunde – ein gruppenanalytisches Setting in der Schule · *Urte Finger-Trescher, Wilfried Datler*: Gruppenanalyse in der Schule? Einige Anmerkungen zum Beitrag von Inge Schubert · *Jürgen Körner, Burkhard Müller*: Chancen der Virtualisierung – Entwurf einer Typologie psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit.

Literaturumschau

Katharina Gartner: Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel ·

Andrea Tober, Michael Winingger: Jüngere Publikationen zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik

Rezensionen

Band 15 (2006)

Themenschwerpunkt: Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter

Kornelia Steinhardt: Kinder zwischen drei und sechs – eine »neue« Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik? · *Rolf Göppel*: »Kinder denken anders als Erwachsene ...« Die Frage nach dem »magischen Weltbild des Kindes« angesichts der These von der »Kindheit als Konstrukt« und angesichts der neuen Bildungsansprüche an den Kindergarten · *Gertrude Bogyi*: Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen · *Gerd E. Schäfer*: Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit · *Martin R. Textor*: Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroverser Erwartungen · *Helmuth Figdor*: Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe · *Iram Siraj-Blatchford, Kathy Sylva, Brenda Taggart, Edward Melhuish, Pam Sammons & Karen Elliot*: Was kennzeichnet qualitativ gute Vorschulbildung? Ergebnisse von Einzelfallstudien in britischen Vorschuleinrichtungen · *Cath Arnold*: Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern · *Colette Tait*: Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes: die Bedeutung von »Chuffedness« · *Daniela Kobelt Neuhaus*: Kindertageseinrichtungen der Zukunft: Aufgaben und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung · *Hans Fuchtnner*: Ich-AG Dreikäsehoch. Über das Versagen der Psychoanalytischen Pädagogik in Zeiten der Globalisierung.

Literaturumschau

Kathrin Fleischmann, Elisabeth Vock: Aktuelle Publikationen zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik

Rezensionen

Band 16 (2008)

Themenschwerpunkt: Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext

Martina Hoanzl: Befremdliches, Erstaunliches und Rätselhaftes. Schulische Lernprozesse bei »Problemkindern« · Burkhard Müller: Sexualekunde in der Jugendarbeit. Ein Beitrag zu einer ethnopsychanalytisch inspirierten Ethnographie · Margret Dörr: »Jo ei, ich bin halt in Russland geboren, Kaukasus«. Biographische Deutungsmuster eines jugendlichen Spätaussiedlers und ihre Passung zu sozialpädagogischen Handlungsmustern eines Jugendmigrationsdienstes · Christian Büttner: Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität · Elisabeth Robr: Ethnopsychanalytische Erfahrungen in Guatemala. Über das Lehren und Lernen von interkultureller Kommunikation und die Bedeutung der Ethnopsychanalyse für die Pädagogik · Silke Seemann, Heidi Möller: Die Psychohistorie von Lloyd de Mause als Schlüssel zur Organisationskultur · Catherine Schmidt-Löv-Beer: Verschiedene Welten, verschiedene Wahrnehmungen. Das »unpersönliche Selbst«, der Überlebensmodus der Verleugnung und die Annäherung an die psychischen Strukturen von Jugendlichen in Ost und West · Irmgard Eisenbach-Stangl, Wolfgang Stangl: Das äußere und innere Ausland. Manifeste und latente Botschaften in rechtsradikalen Texten.

Literaturumschau

Holger Preiß: Psychoanalyse und geistige Behinderung. Entwicklungen und pädagogische Impulse

Rezensionen

Band 17 (2009)

Themenschwerpunkt: Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten

Wilfried Datler, Johannes Gstach, Kornelia Steinhardt, Bernd Ahrbeck: Was ist unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt · Bernd Niedergesäß: Die Regulationsstörungen der Zwillinge Jelena und Stephan. Der Umgang mit Regulationsstörungen in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting einer Babygruppe · Judit Barth-Richtarz:

Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung · *Helmuth Figdor*: Im Namen des Kindes. Zur Kritik herkömmlicher Sachverständigen-Praxis aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht · *Bernd Traxl*: Psychoanalytisch-pädagogische Anmerkungen zur Bedeutung affektiv-interaktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis. Aus der Arbeit mit dem zwölfjährigen Martin · *Urte Finger-Trescher*: Leitung einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der »offenen Tür« · *Günther Bittner*: Psychoanalyse an der Universität? – oder: Aschenputtel versus »dogmatische Form« (S. Freud).

Zur Geschichte und Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik

Roland Kaufhold: Abschied von Ernst Federn, Pionier der Psychoanalytischen Pädagogik · *Johannes Gstach*: Ein Leben zwischen den Welten. Zum Tod von Rudolf Ekstein · *Helga Schaukal-Kappus*: Eine Karte von Moritz Schlick an Rudolf Ekstein. Zur Eröffnung der Rudolf-Ekstein-Sammlung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien · *Sabrina Schrammel, Michael Winingger*: Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Situation der Psychoanalytischen Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung im Hochschulbereich.

Literaturumschau

Nina Hover-Reisner, Antonia Funder: Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema »Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern«

Rezensionen

Band 18 (2010)

Themenschwerpunkt: Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik

Peter Kastner: Geschichte(n) verstehen oder systemisch denken. Veränderte Wahrnehmungen in der Sozialpädagogik · *Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Zwangsvermütterlichung. Vom Nutzen des psychoanalytischen Blicks auf den Fall einer gescheiterten Sozialpädagogischen Familienhilfe · *Thomas Hermsen, Martin Schmid*: Luhmanns Systemtheorie, Psychoanalyse und Familienhilfe.

Ein Systematisierungs- und Abgrenzungsversuch · *Margret Dörr*: Analogien und Differenzen zwischen psychoanalytischer Pädagogik und konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik · *Bernd Ahrbeck, Marc Willmann*: »Verhaltensstörungen« als Konstruktion des Beobachters? Kritische Anmerkungen zu systemisch-konstruktivistischen Perspektiven in der »Pädagogik bei Verhaltensstörungen« · *Heinz Krebs*: Psychoanalytisch-pädagogische und systemische Perspektiven in der institutionellen Erziehungsberatung. Differenzen und Übereinstimmungen · *Mathias Schwabe*: Mit »psychoanalytischen« und »systemischen« »Stämmen« und »Geschichten« unterwegs in der Jugendhilfe.

Literaturumschau

Kathrin Trunkenpolz, Antonia Funder, Nina Hover-Reisner: »If one wants to >see< the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ...« Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung

Rezensionen

Band 19 (2011)

Themenschwerpunkt: Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus

Günther Bittner: Das Rätsel der Sphinx. Oder: psychosoziale vs. naturalistische Paradigmen der Lebensspanne · *Margit Datler, Wilfried Datler, Maria Fürstaller, Antonia Funder*: Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams · *Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Mensch, ärgere dich nicht, spiele! Psychoanalytische und psychoanalytisch pädagogische Perspektiven auf das kindliche Spiel · *Burkhard Müller*: Jugend und Adoleszenz in psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive · *Renate Prazak, Kornelia Steinhardt*: Adoleszenz und Mathematikunterricht. Die Bedeutung des Erlebens von Scham und Stolz für Jugendliche im schulischen Kontext · *Rolf Göppel*: Das frühe Erwachsenenalter – auf der Suche nach dem »guten Leben« · *Urte Finger-Trescher*: Eltern. Anmerkungen zu einer denkwürdigen Lebensform · *Margret Dörr*: »Erwachsene«. Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive · *Wilfried Datler, Kathrin Trunkenpolz*: Trauerarbeit als Bildungsaufgabe

im hohen Alter? Anmerkungen über Alter und Abwehr, Bildung und Forschung.

Literaturumschau

Julia Stieber, Aleksandra Peric: Jeder Mensch erlebt Migration anders, nämlich auf eine einmalig individuelle Weise (Möhring). Psychoanalytisch orientierte Beiträge zum Thema des Erlebens von Migration

Rezensionen

Band 20 (2012)

Themenschwerpunkt: Psychoanalytisch-pädagogisches Können.

Vermitteln – Aneignen – Anwenden

Christian Büttner, Wilfried Datler, Urte Finger-Trescher: Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik wird 20. Oder: Das Jahrbuch als Ort des Nachdenkens über psychoanalytisch-pädagogisches Können · *Urte Finger-Trescher:* Psychoanalytisch-pädagogisches Können und die Funktion gruppenanalytischer Selbsterfahrung · *Michael Winingler:* »Reflection on action« im Dienst pädagogischer Professionalisierung. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen an Hochschulen · *Manfred Gerspach:* Das heimliche Curriculum der Psychoanalytischen Pädagogik · *Heinz Krebs, Annelinde Eggert-Schmid Noerr:* Professionalisierung von Pädagogik und Sozialer Arbeit im Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik · *Helmuth Figdor:* Wie werden aus Pädagogen »Psychoanalytische Pädagogen«?

Freie Beiträge

Urte Finger-Trescher: Die Frankfurter Schule der Psychoanalytischen Pädagogik. Laudatio für Prof. Dr. Aloys Leber zum 90. Geburtstag · *Catherine Schmidt-Low-Beer, Wilfried Datler:* Das Konzept der projektiven Identifizierung lehren. Ein interaktives didaktisches Modell.

Literaturumschau

Barbara Neudecker: Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik im Schnelldurchlauf. Eine Rückschau auf die ersten 19 Bände

Rezensionen

Band 21 (2013)

Themenschwerpunkt: Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten

Rolf Göppel, Bernd Ahrbeck, Margret Dörr, Johannes Gstach: Modernisierung der Gesellschaft – Modernisierung der Erziehung – Modernisierung der Seele? Einführung in das Schwerpunktthema des Jahrbuchs 21 · Josef Christian Aigner: »Umgehen statt Auseinandersetzen?« Sozialer Wandel, Ödipalisierung und Autorität · Bernd Ahrbeck: Der Verlust der Differenz · Thomas Ziebe: Die Modernisierung der Hintergrundüberzeugungen Jugendlicher und die Konsequenzen für das schulische Lernen · Rolf Göppel: Vom »polymorph-perversen Triebwesen« zum »polypotent-neuralen Lernwesen«. Die Modernisierung des Bildes der Kindheit unter dem Einfluss der modernen Hirnforschung · Günther Bittner: Gibt es »das Unbewusste« noch? · Karl-Josef Pazzini: Übertragung, Freuds Ahnung einer notwendig veränderten Sicht aufs individuelle Subjekt · Peter Kastner: Reflexion über den Wandel – mehr Zeit bleibt nicht · Christian Niemeyer: Über Invarianten in Erziehungstheorie und -praxis und die ewige Wiederkehr des »Kinderfehler«-Paradigmas. Ein Problemaufriss · Hannes Kastner: Die Geschichtlichkeit von Erziehung. Ein Problem für die Theorie der Pädagogik!?

Literaturumschau

Cornelia Obereder: Der reale oder der symbolische Vater. Von der Dyade zur Triade und deren Bedeutung für die frühkindliche Entwicklung

Rezensionen

Band 22 (2014)

Themenschwerpunkt: Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung

Wolfgang Feuerhelm: Rechtliche Aspekte des Kinderschutzes · David Zimmermann: Sequenzielle Traumatisierung bei Kindeswohlgefährdungen. Traumapädagogische und psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven · Marianne Leuzinger-Bohleber, Lorena Hartmann, Verena Neubert, Tamara Fischmann: Kindeswohlgefährdung – professionelle Grenzerfahrungen? Beobachtungen zur »aufsuchenden Psychoanalyse« in Frühpräventionsprojekten für »children-at-risk« · Urte Finger-Trescher: Das Wohl des Kindes in der Er-

ziehungsbearbeitung · *Magdalena Stemmer-Lück*: Komplexe Dynamik verstehen. Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung in der Jugendhilfe im ASD · *Judit Barth-Richtarz*: »Sag' das dem Gericht!« Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven auf das Kindeswohl im Kontext von Trennung und Scheidung · *Margret Dörr*: Stationäre Einrichtungen als Orte zur (Wieder-)Herstellung des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen? Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive · *Margrit Brückner, Annelinde Eggert-Schmid Noerr*: Häusliche Gewalt und Kindeswohlgefährdung · *Hans Weiß, Bernd Abrbeck*: Der Beitrag der Frühförderung zum Kindeswohl. Perspektiven ihrer Weiterentwicklung im Kontext der Frühen Hilfen · *Ursula Pfforr*: Drohende oder vermutete Kindeswohlgefährdung? Elternschaften von Menschen mit einer geistigen Behinderung.

Literaturumschau

Barbara Neudecker: »Wie merkwürdig es ist, eine Vergangenheit in sich zu tragen, auf der man nicht weiterbauen kann.« Neuere Publikationen zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik

Rezensionen

Band 23 (2015)

Themenschwerpunkt: Trauma und schwere Störung. Pädagogische Praxis mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen

Margret Dörr, Johannes Gstach: Editorial · *Judit Barth-Richtarz, Barbara Neudecker*: Autistisch, hyperaktiv, traumatisiert: Welchen Nutzen haben Diagnosen für den pädagogischen Umgang mit Kindern? *Renate Doppel*: Die Angst der Helfer vor der Psychose. Über die psychotische Angst und ihre Auswirkungen auf die Zusammenarbeit von Professionisten · *Tjark Kunstreich*: Herr A. oder Die Ohnmacht (aus)halten. Aus der langjährigen Begleitung eines schizophren diagnostizierten Migranten in einer gemeindepsychiatrischen Einrichtung · *Svenja Heck*: Vom Anspruch der Inklusion und dem Wunsch nach Abgrenzung. Menschen mit geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten · *Barbara Neudecker*: Manna! Oder doch nur wieder Krümel vom Tisch der Reichen? Zum Verhältnis von Traumapädagogik und (Psychoanalytischer) Pädagogik · *David Zimmermann*: »Ich dachte, ich hab einen Säugling auf dem Schoß« – Pädagogische Arbeit mit beziehungs-traumatisierten Kindern. Forschungsberä-

ge und ihr Beitrag für die psychoanalytische Pädagogik · *Tillmann Kreuzer*: Wenn Geschwister um die Wette laufen. Geschwisterkonkurrenz, Neid und Eifersucht.

Freie Beiträge

Marc Willmann: »Was hinter dem Verhalten steht« Pädagogische Beziehungsge-
staltung und ihre Reflexion im Unterricht mit »schwierigen« Kindern · *Reinhard
Wolff*: Psychoanalytisch denken und professionell helfen. Burkard Müllers Beiträ-
ge zur Psychoanalytischen Pädagogik und zu einer kritischen Professionstheorie
Sozialer Arbeit

Rezensionen

Band 24 (2016)

*Themenschwerpunkt: Innere und äußere Grenzen. Psychische Strukturbildung
als pädagogische Aufgabe*

Annelinde Eggert-Schmid Noerr: Nachruf auf Heinz Krebs · *Günther Bittner*: Dra-
ma um ein Kaugummi. Über äußere, verinnerlichte und wirklich innere Grenzen ·
Mathias Schwabe: Auf dem »Bösen« kann man nicht lange genug »herumkau-
en«! Gedanken zum Text von Günther Bittner · *Michael Winkler*: Verhärtete
Subjektivität. Über die Grenzen pädagogisch gemeinter Grenzsetzung · *Peter
Möhring*: Sozialisation und Gewalt. Von der Übertretung zum Verbrechen ·
Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Heinz Krebs: Psychoanalytische Pädagogik –
Handwerk oder Kunst? Praxisbezogene Überlegungen am Beispiel des Umgangs
mit Dissozialität · *Evelyn Heinemann*: Psychoanalytische Aspekte der Gewalt
bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund · *Sabrina Hoops, Hanna Permien*:
Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Jugendhilfe. Hilfe für Jugendliche in
Grenzsituationen? · *Brigitte Vogl*: Intensivtherapeutische Gruppe für Mädchen
mit einer Traumafolgestörung · *Peter Kastner*: Grenzfälle – einige grundlegende
Anmerkungen zur Erziehung.

Freier Beitrag

Manfred Gerspach: Aloys Leber als akademischer Lehrer und Neubegründer der
Psychoanalytischen Pädagogik – zu Leben und Werk

Rezensionen

Band 25 (2017)

Themenschwerpunkt: Zwischen Kategorisieren und Verstehen.

Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik

I. Diagnostik in der Pädagogik und Jugendhilfe. Grundlegende Überlegungen

Dieter Katzenbach, Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Urte Finger-Trescher: Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung · Stephan Cinkl: Den Subalternen eine Stimme geben – Sozialpädagogische Diagnosen für Kinder, Jugendliche und Familien · Helmut Figdor: Dürfen Pädagogen testen? Zum Verhältnis von »Klinisch-psychologischer Diagnostik« und »Psychoanalytisch-pädagogischer Diagnostik«. Aus Anlass des neuen österreichischen Psychologengesetzes

II. Diagnostik im Kleinkindalter

Judit Barth-Richtarz, Renate Doppel: Über die Gestaltung und den Sinn (psychoanalytisch-)pädagogischer Diagnostik im Rahmen von Hilfen für entwicklungsgefährdete Kleinkinder und ihre Eltern · Inken Seifert-Karb: Verhaltens-Diagnostik unter drei – Ohne Beziehung geht es nicht!

III. Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen

David Zimmermann: Pädagogische Diagnostik in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in schwer belastenden Lebenssituationen · Christoph Kleemann: Die Wahrnehmung von Verhalten der SchülerInnen und ihre Reflexion als Szenisches Verstehen.

IV. Diagnostik im Erwachsenenalter

Urte Finger-Trescher: Szenisches Verstehen in der psychosozialen Beratung · Margret Dörr: Überlegungen zum diagnostischen Fallverstehen in der psychoanalytisch-sozialpädagogischen Praxis mit als psychisch krank geltenden Menschen.

Literaturumschau

Barbara Neudecker, Alexandra Horak: Unverstandenes entschlüsseln. Eine Literaturumschau über psychoanalytisch-pädagogische Veröffentlichungen zu diagnostischem Verstehen

Rezensionen

Band 26 (2018)

Themenschwerpunkt: Der Genderdiskurs in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine notwendige Kontroverse

Ilka Qindeau: Von normativen Identitätsvorstellungen zur Ambiguitätstoleranz · Mechthild Bereswill: Geschlecht als Konfliktkategorie und als soziale Konstruktion. Überlegungen zu einer grundlegenden Spannung · Barbara Rendtorff: Psychoanalyse, Geschlecht und die Pädagogik · Marc Thielen: »Let's talk about Sex«. Kritische Anmerkungen zur Thematisierung von Sexualität in pädagogischen Aufklärungsdiskursen über unbegleitete minderjährige Geflüchtete · Günther Bittner: Körper ohne Gewicht? Über Gender, Gender Roles und Gender Identity · Josef Christian Aigner: Das Geschlechtsspezifische in pädagogischen Beziehungen – Die Aberkennung von Geschlecht und die Grenzen des Konstruktivismus · Frank Dammasch: Entwicklungsprozesse des männlichen Kindes und Jugendlichen · Hans-Geert Metzger: Neue Familienformen und Reproduktionsmedizin – Ein psychoanalytischer Zugang.

Literaturumschau

Marian Kratz: Sprachverwirrung zwischen Sex und Gender. Eine Literaturreisenschau zur Frage nach einer psychoanalytisch-pädagogischen Genderdebatte

Rezensionen

Band 27 (2019)

Themenschwerpunkt: Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder

David Zimmermann, Michael Wininger, Urte Finger-Trescher: Migration, Flucht und Wandel. Psycho- und soziodynamische Perspektiven auf aktuelle Herausforderungen in psychosozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern – eine Einführung in den Band · David Becker: Was hilft den Helfern? - Überlegungen zu Staff- und Self-Care in Kriegs- und Krisengebieten · Katrin Böker, Vera King, Hans-Christoph Koller: Psychoanalyse, Geschlecht und die Pädagogik · Salman Akhtar: Muslim Radicalization and Terrorism in Europe. The Ameliorative Role of Historically Based and Psychoanalytically Informed Education · Elisabeth Rohr: Flucht als Trennungserfahrung und der pädagogische Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten · Barbara Neudecker: Aus Traumata lernen? Über-

legungen zu Bildungsprozessen durch und nach traumatischen Erfahrungen · *Maria Fürstaller, Nina Hover-Reisner*: Entwicklungsprozesse des männlichen Kindes und Jugendlichen. Gespräch mit einer psychoanalytisch gebildeten Studentin · *Biddy Youell*: »I don't mean to be rude but please leave me alone«. Learning from the experience of trying to provide a psychoanalytic therapy service for unaccompanied young migrants arriving in London · *Hediaty Utari-Witt*: Trauma, Ungewissheit ertragen und die Entwicklung der Lernfähigkeit · *Christine Bär*: Die Verleugnung von Beziehungs- und Trauerarbeit in der Institution Schule am Beispiel des Projekts »Psychosoziale Beratung in Intensivklassen« · *Christoph Müller*: »Es gibt keine Sprachlernklassen mehr, weil man gesagt hat, nein, die Kinder sollen wirklich inklusiv beschult werden«. Die (pseudo-) inklusive Schule im sequentiell traumatischen Prozess.

Literaturumschau

Sophie Holtmann, Pierre-Carl Damian Link: Psychoanalytische Pädagogik im Kontext von Flucht und Traumatisierung.

Freie Beiträge

Dieter Katzenbach: Pädagogische Handlungsprobleme bewältigen. Professionalisierung durch psychoanalytisch-pädagogisch geprägtes Verstehen und Handeln. Zur Würdigung der Arbeiten von Heinz Krebs · *Bernd Abrbeck, Margret Dörr*: Solidarität, Kreativität, Humor und Szenisches Verstehen in Prozessen pädagogischen Handelns. Zur Würdigung der Arbeiten von Annelinde Eggert-Schmid Noerr

Rezensionen

Band 28 (2021)

Themenschwerpunkt: Jugendkriminalität. Delinquenz verstehen, pädagogisch antworten

Tilmann Moser: Psychoanalytische Kriminologie · *Peter Möhring*: Kriminalität und Familie. Der Beitrag der Psychoanalyse · *Ulrike Fickler-Stang*: Dissoziale Kinder und Jugendliche. Plädoyer für eine pädagogische Verantwortung und den gehaltvollen Blick zurück · *Hans-Joachim Plewig*: Devianzpädagogische Diagnose. Voraussetzung für nachhaltig integrierte jugendstrafrechtliche Maßnahmen · *Rebecca Friedmann/Winnie Plha*: »Geändert habe ich mich eigentlich nicht.

Aber die Welt ist netter geworden«. Überlegungen zu psychodynamisch orientierter Pädagogik bei delinquenten jungen Menschen – Eine »Denkzeit« nach 20 Jahren der Arbeit mit Intensivstraftäter(inne)n · *Micha Engelbracht*: Krisenbewältigung von PädagogInnen im Umgang mit aggressiven Kindern und Jugendlichen. Ethnographische Rekonstruktion eines Konfliktes oder »der Fall Niko« · *Michaela Stiepel*: Psychodynamische Aspekte der Behandlung im Jugendstrafvollzug zwischen Jugendstrafvollzugsgesetz und dem Habitus des New Public Management

Freie Beiträge

Achim Würker: Kälte, Gewalt und Beziehungsutopie. Das märchenhafte Erleben beim Anschauen des merkwürdigen thailändischen Yakuzza-Thrillers »Last Live in The Universe« · *Helmwart Hierdeis*: Erinnern und Erzählen. Skizze zum Umgang mit erzählter Schulgeschichte · *Bernd Ahrbeck, Wilfried Datler, Andreas Hamburger, Dieter Katzenbach, David Zimmermann*: Das internationale Doktorandenkolloquium psychoanalytische Forschung – ein Bericht

Rezensionen

Band 29 (2023)

Themenschwerpunkt: Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise. Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung

Rolf Göppel: Neue Krisen – neue Generationenkonflikte? · *Thomas Auchter*: Kinder und Jugendliche angesichts von Covid-19. Psychische und psychosoziale Aspekte der Coronakrise · *Martin Schürz*: Zum sozialen Kontext der Ängste von armen Kindern in der Covid-19-Pandemie · *Christin Reisenhofer und Andreas Gruber*: »Auch wenn ich Zocken liebe ...« Psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungen des Computerspielens von Adoleszenten in Zeiten der Krise · *Lara Spiegler und Margret Dörr*: »Mir geht's [...] genau wie immer eigentlich« – Die vergessene Krisenhaftigkeit innerer und äußerer Räume (auch) jenseits der Pandemie. Tiefenhermeneutische Erkundungen zu den Erfahrungen einer Nutzerin der Gemeindepsychiatrie · *Jürgen Körner*: Psychoanalytisch-pädagogische Arbeit mit verschwörungsgläubigen jungen Menschen · *Delaram Habibi-Kohlen*: »Für uns ist die Zerstörung des Planeten etwas Persönliches«. Kinder und Jugendliche in der Klimakrise · *Thomas Vogel*: Gier und Verzicht in Krisenzeiten. Sozialpsychologische und psychoanalytische Erklärungen eines möglichen Schei-

terns · *Matthias Richter*: Klimakrise als Beziehungskrise – oder: Vom Sinn des Verzichts · *Rolf Göppel*: »Sorglos eilen wir in den Abgrund, nachdem wir etwas vor uns aufgebaut, was uns hindert, ihn zu sehen«. Versuch über das »Etwas« · *Rolf Göppel*: Warum eilen wir einfach immer weiter ...? Versuch eines intergenerationellen Dialogs mit mir selbst als jungem Mann · *Günther Bittner*: Eine kleine Fortführung des intergenerationellen Dialogs ...

Freier Beitrag

Achim Würker: Literarisches Erleben, Selbstreflexion und pädagogische Kompetenz

Rezensionen



Psychosozial-Verlag

Rolf Göppel, Johannes Gstach, Michael Winingger (Hg.)

Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise
Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung.
Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 29



2023 · 343 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3174-7

Die aktuellen Krisen, insbesondere Klimakrise und Pandemie, berühren das Leben von Kindern, Jugendlichen und Familien in vielfacher Weise. Welche familiären Probleme entstehen durch die Krisen? Welche Folgen haben diese für Kinder und Jugendliche? Wie verändern sie das Lebensgefühl und das Generationenverhältnis?

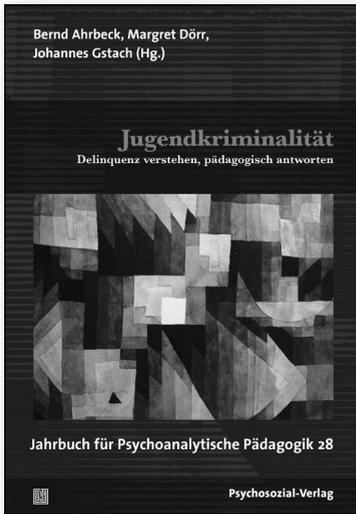
Die Autor*innen untersuchen die mit den Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung verbundenen Ängste und Nöte der Covid-Kids, die Bewältigungsstrategien der Adoleszenten und die spezifischen Pandemicerfahrungen von Menschen mit seelischen Beeinträchtigungen. Zudem zeigen sie, wie Kinder und Jugendliche emotional auf die besorgniserregenden Prognosen der Klimaveränderung reagieren. Aufgrund des Zusammenhangs aktueller Krisen mit unbewussten Fantasien, Ängsten und Schuldzuschreibungen plädieren die Autor*innen für eine psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsweise im Umgang mit den krisenbedingten Problemen von Kindern und Jugendlichen.

Mit Beiträgen von Thomas Auchter, Günther Bittner, Margret Dörr, Rolf Göppel, Andreas Gruber, Delaram Habibi-Kohlen, Simon Jenke, Jürgen Körner, Agnieszka Luka, Christin Reisenhofer, Matthias Richter, Martin Schürz, Lara Spiegler, Thomas Vogel und Achim Würker

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Bernd Ahrbeck, Margret Dörr, Johannes Gstach (Hg.)

Jugendkriminalität
Delinquenz verstehen, pädagogisch antworten
Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 28



2021 · 260 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3120-4

Jugendkriminalität und delinquente Grenzüberschreitungen treten zu allen Zeiten in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Formationen auf. Die Aufgabe der (Psychoanalytischen) Pädagogik besteht darin, ein angemessenes Verständnis für die Lebenssituation der Jugendlichen zu finden, das adäquate pädagogische Antworten fern-

ab von überzogenen Strafbedürfnissen, fahrlässigem Wegsehen und kontextfreier individueller Adressierung ermöglicht. Denn gesellschaftliche Verwerfungen haben einen erheblichen Anteil daran, dass notwendige Sozialisationsleistungen misslingen.

Vor diesem Hintergrund zeigen die Autorinnen und Autoren, wie wichtig es ist, in der Pädagogik das Phänomen Jugenddelinquenz als ein sozial bedingtes und mit individuellen Konflikten verwobenes Problem zu verstehen, das aufgrund der Biografie und Sozialisationsgeschichte bis in die Tiefenschicht der psychosozialen Integrität hineinreichen kann. Die Voraussetzung für eine (pädagogische) Beziehungsgestaltung ist daher, die innere Konflikthaftigkeit, die strukturellen Besonderheiten der Persönlichkeitsentwicklung, Bindungserfahrungen und mögliche Traumatisierungen mit den entsprechenden Folgen zu berücksichtigen.

Mit Beiträgen von B. Ahrbeck, W. Datler, M. Engelbracht, U. Fickler-Stang, R. Friedmann, A. Hamburger, H. Hierdeis, D. Katzenbach, P. Möhring, T. Moser, H.-J. Plewig, W. Plha, M. Stiepel, A. Würker und D. Zimmermann

Das Szenische Verstehen, bei dem das erlebende und verstehende Subjekt als essenzieller Teil des Forschungsprozesses verstanden wird, ist ein zentrales Grundlagenkonzept der Psychoanalytischen Pädagogik, das unterschiedlich gelesen, weiterentwickelt und angewandt wird. Den 100. Geburtstag seines Begründers – des gesellschaftskritischen Frankfurter Psychoanalytikers und Sozialisationsforschers Alfred Lorenzer – nehmen die Autor*innen zum Anlass, die Grundlagen und Potenziale des Szenischen Verstehens aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik nachzuzeichnen und deren Reflexionen in Praxis, Professionalisierung und Forschung zur Diskussion zu stellen.

Die Autor*innen zeigen, wie ein aktueller Dialog über Lorenzers Konzept aussehen kann und zu welchen Fragestellungen, Perspektiven, Erkenntnissen, aber auch Spannungen er führt. Sie reflektieren die historischen Wurzeln des psychoanalytischen Verstehens, seine sozialisationstheoretischen Beiträge zum Bildungsprozess des Kindes und die Bezüge zu Pädagogik, Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie.

Mit Beiträgen von Jonas Becker, Felicitas Beeck, Frank Dammasch, Margret Dörr, Reinhard Fatke, Lynn Froggett, Manfred Gerspach, Moritz Heß, Simon Heyny, Wendy Hollway, Alexandra Horak, Dieter Katzenbach, Marian Kratz, Barbara Neudecker, Juliane Neumann, Lara Spiegler, Regina Studener-Kuras, Achim Würker und David Zimmermann

Marian Kratz, Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter, lehrt und forscht am Institut für Sonderpädagogik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.

Urte Finger-Trescher, Prof. Dr. phil. habil., lehrt im Fach Psychoanalytische Pädagogik an der Universität Wien.