



universität
wien

Titel der Diplomarbeit

„Die Rolle des tiefenpsychologischen
Paradigmas des Unbewussten.
Ein Beitrag zur qualitativen Beurteilung deutschsprachiger
Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik
der letzten fünf Jahre “

Möglichkeiten des Ausmaß und die Funktionen verschiedener Definitionen
von „Verminderungen der Bewusstheit“ in den Fachartikeln der
Psychoanalytischen Pädagogik zu bestimmen.

Verfasserin

Susanne Bauer-Rupprecht

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 20.11 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson

„Die Rolle des tiefenpsychologischen Paradigmas des Unbewussten. Ein Beitrag zur qualitativen Beurteilung deutschsprachiger Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre“

Möglichkeiten das Ausmaß und die Funktionen verschiedener Definitionen von „Verminderungen der Bewusstheit“ in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik zu bestimmen.

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magistra phil.
an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien
eingereicht von Bauer-Rupprecht Susanne, Wien 2011

Inhaltsverzeichnis

VORWORT.....	6
1 EINLEITUNG.....	9
1.1 Einführende Worte zum Thema	9
1.2 Problemaufriss und Benennung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung	11
1.3 Ein Überblick über die Gliederung der Arbeit sowie erste Anmerkungen zum methodischen Vorgehen und zentrale Grundannahmen Psychoanalytischer Pädagogik	13
2 THEORETISCHER TEIL DER UNTERSUCHUNG.....	18
2.1 Qualität wissenschaftlichen Arbeitens und Impact.....	19
2.1.1 Einführung in den Diskurs über die Qualität wissenschaftlichen Arbeitens innerhalb wissenschaftlicher Publikationen	19
2.1.2 Lösungsansätze zu Fragen der Beforschung der Qualität wissenschaftlicher Forschung in der Bildungswissenschaft	22
2.2 Der Begriff des Paradigmas und die Herausforderung einer Paradigmenforschung innerhalb der Bildungswissenschaft.....	24
2.2.1 Eine Einführung zum Begriff des Paradigmas als zentraler Baustein wissenschaftlichen Fortschritts	24
2.2.2 Paradigmenforschung in der Bildungswissenschaft und zehn Thesen zur Charakterisierung von Paradigmen für die Bildungswissenschaft.....	26
2.3 Die Bedeutung des Unbewussten in der Psychoanalytischen Pädagogik	35
2.3.1 Zur Einführung – Überblick über die Biologie der Wahrnehmung	36
2.3.2 Für die empirische Untersuchung relevante paradigmawertige Charakterisierungen des Unbewussten	37
2.3.3 Dimensionen des Unbewussten in ihrer Bedeutung als Paradigma für die Psychoanalytische Pädagogik	42
2.4 Fazit und für die empirische Untersuchung abgeleitete Thesen.....	50
3 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	53
3.1 Prozess-Zyklus 1.....	55
3.1.1 Definition und inhaltliche Vorstellung des Textpools sowie Bemerkungen zum Auffinden der Publikationsorgane (Schritt 1 + 2).....	56
3.1.2 Bearbeiten der Bücher und Umwandlung in Text mittels OCR-Software sowie Korrekturlesung (Schritt 3 + 4)	72
3.1.3 Beschäftigung mit QDA Grundlagen (Schritt 5).....	74
3.1.4 Einspielen und Organisation der Einzeltexte in MAXQDA10 (Schritt 6).....	76

3.2 Prozess-Zyklus 2.....	80
3.2.1 Lexikalische Suche, Grobcodierung auf Satzebene (Schritt 7+8) und die Bedeutung von „Codes“ innerhalb der empirischen Untersuchung	81
3.2.2 Erste Quantifizierung (Schritt 9) und die Bedeutung von Memos innerhalb der empirischen Untersuchung.....	85
3.2.3 Intellektuelle Feincodierung (Schritt 10)	88
3.2.4 EHT-A (Schritt 11)	93
3.3 Prozess-Zyklus 3.....	95
3.3.1 Endquantifizierung beider Codierungen (Schritt 12).....	96
3.3.2 Erläuterung der Datenmatrix (Schritt 13)	97
3.3.3 Deskriptiv-statistische Auswertung (Schritt 14).....	100
3.3.4 Analytisch-statistische Auswertung (Schritt 15)	119
3.4 Interpretation der Ergebnisse (Schritt 16)	122
4 RESÜMEE UND AUSBLICK (SCHRITT 17)	126
VERZEICHNISSE	129
Literaturverzeichnis	129
Verzeichnis der Abbildungen.....	141
ANHANG	142
Abbildung des Fragenkatalogs	142
Überblick über die analysierten Texte	143
„How to dance EZ“	152
Kurzfassung.....	154
Abstract.....	154
Eidesstattliche Erklärung.....	155
Curriculum Vitae	156

Vorwort

Es war im Sommersemester 2004, als ich, motiviert durch meine Vorgesetzte und Mentorin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Anita Hufnagl, damals Direktorin der Akademie für Biomedizinische Analytik am Allgemeinen Krankenhaus der Stadt Wien, mit dem Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien, begann. Als geprüfte Lehrende für Biomedizinische Analytik und akademisch geprüfte Krankenhausmanagerin konnte ich einerseits aus Erfahrungen im medizinischen Kontext schöpfen und war andererseits zu diesem Zeitpunkt bereits zehn Jahre in der Erwachsenenbildung tätig. Das Studium sah ich als eine Möglichkeit des konstruktiven Lernens, der weiteren Persönlichkeitsentwicklung, als Erweiterung meines pädagogischen Wissens und meiner wissenschaftlichen Kompetenz.

Im beruflichen Alltag sowie im privaten Umfeld habe ich immer versucht, die mir anvertrauten Menschen als Einheit von Körper, Seele und Geist, im Sinne einer „bio-psycho-sozialen Einheit“, zu begreifen und zu verstehen. Die biologische Ebene bildet in diesem Menschenbild die Basis des Lebens, die in psychische und soziale Prozesse eingebettet ist (vgl. Berger, 2003, 1). Bei der Durchführung von Laboranalysen steht die Untersuchung diverser biologischer „Materialien“ im Vordergrund und so kam es, dass ich mich, im Sinne der holistischen Auffassung vom Menschen, bereits im ersten Semester beim Besuch der Vorlesung „Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik“, gelesen von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler, entschloss die Psychoanalytische Pädagogik als einen Schwerpunkt meines Studiums zu wählen. Es war mir ein Anliegen das Seelenleben des Menschen im Zusammenhang mit Erziehung in der Tiefe zu ergründen, also die „immateriellen“ Aspekte des Individuums zu erforschen. Die Grundlage zur Erforschung der geistigen Welt bildet nach Wilhelm Dilthey die Hermeneutik, also die Auslegung von Texten und Kommunikationssituationen.

„So hat es die Naturerkenntnis nur mit Erscheinungen für das Bewusstsein zu tun. Der Gegenstand der Geisteswissenschaften dagegen ist die in der inneren Erfahrung gegebene Realität der Erlebnisse selber.“ (Dilthey, V, 363)

Die Annahme ubiquitärer unbewusster psychischer Prozesse, mit denen wir es ständig zu tun haben, weil es Prozesse in uns und in allen anderen, mit denen wir in Beziehung stehen, sind, hat spezifische Folgen für die Reflexion und Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und wissenschaftlicher Arbeit. Genau über diese Thematik wollte ich meinen persönlichen Horizont erweitern. Als ich im Sommersemester 2009 die Lehrveranstaltung „Entwicklung und Bildung 4“ bei Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson besuchte, nahm ich erstmals im Studium an einer Veranstaltung teil, die wöchentliche Präsenztermine mit e-learning Phasen, verbunden mit Publikations- und Diskussionsmöglichkeit in diversen Foren, kombinierte. Dieses didaktische Konzept um Diskursivierung und somit Entwicklung

zu fördern, war für mich ein Novum im bildungswissenschaftlichen Kontext und ich genoss die Möglichkeit von zu Hause aus, zeitlich unabhängig und selbstbestimmt, im kommunikativen Prozess gedanklichen Austausch mit KollegInnen zu betreiben und „Mikroartikel“ für einen kleinen Teil der Scientific Community zu publizieren sowie entsprechende Rückmeldungen durch den Lehrveranstaltungsleiter sowie die Community zu erhalten. Ich sehe, dass hier Erziehung als ein bewusst geplanter, wechselseitig bestimmter interaktiver Prozess mit sehr viel positiv besetzten Emotionen stattfand, wodurch aus meiner Perspektive das Erziehungsziel mit einem entsprechend hohen Output erreicht werden konnte.

So kam es, dass ich, nach einigen Umwegen, bei Thomas Stephenson vorsprach und er mir die Möglichkeit eröffnete, in einer ForscherInnengruppe mitzuarbeiten und in diesem Rahmen meine Diplomarbeit zu verfassen.

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei Christian, dem Mann an meiner Seite, der mich nicht nur mit motivierenden Worten sondern auch mit all seiner Tatkraft unterstützte, indem er sich phasenweise nicht nur um Kinder, Haushalt, Einkauf und seinen Beruf sorgte, sondern mich bei der Literaturrecherche und als „Redaktionsgehilfe“, im Sinne des EDV-technischen Supports mit MAXQDA10, im Forschungsprozess höchst aktiv, im Sinne eines wohlthuenden Containments, unterstützte. Um mit mir über die zu analysierenden Texte sprechen zu können, quasi Diskursivierung zu Hause zu betreiben, las auch er die für diese Arbeit relevante Literatur und so fanden in dieser Zeit zahlreiche innerfamiliäre Gespräche zum Thema „Unbewusstes“ statt. Lobend erwähnen möchte ich meine Kinder Chrissie (13) und David (5), die mich im Dienste der Bildung immer wieder entbehren mussten. Christina, deren aufmunternde Worte „Mama, Du schaffst das schon“ mir in Diplomarbeitskrisensituationen immer wieder Mut gemacht haben und David, der in seiner intelligent charmanten Art, mich immer wieder von den Vorteilen seines Fernsehkonsums für den Fortschritt meiner Diplomarbeit zu überzeugen versuchte, haben mich auf ihre Weise „gefördert“.

Ein herzliches Dankeschön an Katja Frühwirth, die ihre Erfahrung im wissenschaftlichen Arbeiten zur Verfügung stellte und mir half meine Gedanken zu ordnen, dieser Arbeit Struktur zu verleihen und die wertvolle Hinweise zur Gestaltung und guten Nachvollziehbarkeit dieses wissenschaftlichen Werkes gab.

Henriette Horny, die durch konstruktive Kritik, ihre Geduld und ihr journalistisches Know How ebenfalls zum Gelingen dieser Arbeit beitrug, indem sie mich auf meine langen, oft unübersichtlichen Satzstrukturen hinwies, möchte ich ebenfalls auf diesem Weg für ihr Interesse und die zur Verfügung gestellte Lebenszeit danken.

Meiner langjährigen Freundin Bettina Mühlegger, die diese Arbeit nach den strengen Kriterien einer Deutschprofessorin gelesen und korrigiert hat, sei herzlich gedankt.

Thomas Dangel, ebenfalls ein lieber Freund und Experte für Statistik, stand beratend bei der Auswertung der Daten zur Verfügung, auch für diese Unterstützung sage ich ein herzliches Dankeschön.

„Last but not least“ bedanke ich mich bei Thomas Stephenson und den Kolleginnen des Impact-Forschungsprojektes, das sind in alphabetischer Reihenfolge Valerie Bammer, Theresa Habrich, Jennifer Hiller, Brigitte Schörkhuber, Mag.^a Agnes Sykora und Elisabeth Toth, für die geführten Diskurse, das gute Arbeitsklima und die gegenseitige Ermutigung, dieses Projekt zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen.

1 Einleitung

Die Psychoanalytische Pädagogik ist jene Version von Pädagogik, die auf dem Paradigma der Tiefenpsychologie aufbaut und dieses in ihre Modelle und Konzepte pädagogischen Handelns zu integrieren versucht (vgl. Stephenson, 2003, 24). Die Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik an der Universität Wien hat 2009, auf der damals aktuellen Homepage, ihr Leitbild folgendermaßen definiert:

*„Im Zentrum der Psychoanalytischen Pädagogik steht die differenzierte Auseinandersetzung mit jenen Dimensionen von innerpsychischen Prozessen, Beziehungen, Entwicklungen und Institutionalisierungen, die der bewussten Reflexion und Kontrolle nicht oder nur sehr schwer zugänglich sind. **Die Dimensionen des Unbewussten** beeinflussen sämtliche pädagogischen Bezüge, sind deshalb in Hinblick auf jeden pädagogischen Praxiszusammenhang zu bedenken und geben daher einen zentralen Gegenstandsbereich von pädagogischer Forschung und Theoriebildung ab.“ (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Leitbild der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik, <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe4/> 29.10.2009, Hvh. SBR)*

Aus der vorliegenden Definition kann die Frage abgeleitet werden, in welcher Art und Weise das zentrale Paradigma des Unbewussten für die Psychoanalytische Pädagogik in den deutschsprachigen Fachpublikationen der Gegenwart repräsentiert ist, die als Ausdruck und Ergebnisdarstellung von pädagogischer Forschung und Theoriebildung verstanden werden können. Das ubiquitäre Unbewusste als gemeinsame grundlegende Annahme des heutzutage existierenden „psychoanalytischen Theorienpluralismus“ (Mertens, 1998, 198) soll hier in Bezug auf ausgewählte Aspekte der „Paradigmatologie“ Thomas Stephensons (vgl. 2003) unter die Lupe genommen werden. Ausgehend von dieser Frage wird in einem ersten Schritt mit Bezugnahme auf ein Bild Maurits Cornelis Eschers auf essentielle Betrachtungsweisen bildungswissenschaftlicher Forschung aufmerksam gemacht, die unter anderem die zentrale Frage der Einflussnahme (Impact) auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn thematisiert.

1.1 Einführende Worte zum Thema

Neugierig geworden, durch die Lektüre von Stephensons Habilitationsschrift „Paradigma und Pädagogik“ (2003) und dessen Einstimmung in die Thematik mit Bildern des niederländischen Künstlers M.C. Escher, die Paradoxien des menschlichen Wahrnehmens und folglich des Denkens zeigen, deren sich die Menschen bewusst sein sollten, begab sich die Autorin dieser Diplomarbeit auf die Suche nach weiteren Werken Eschers und stieß dabei auf das folgende Bild:



Abbildung 1: „Puddle“ (M.C. Escher 2001, 48)

„Puddle“ (die Pfütze) von M.C. Escher ist ein Landschaftsbild (24 x 32 cm in Holzschnitt-Technik) aus dem Jahr 1952. Das Bild zeigt eine Wasserlacke, in der sich Bäume und der Mond spiegeln. Im weichen Erdreich finden sich unterschiedliche Reifen- und Fußspuren, die die Komposition dynamisch strukturieren. Diese Spuren korrespondieren mit der Frage nach der Einflussnahme der Grundannahmen der Psychoanalyse Sigmund Freuds¹ auf die aktuelle psychoanalytisch-pädagogische Textlandschaft. Das Bild kann gesehen werden als Metapher für die Frage, was wir unter Einfluss in Bezug auf Paradigmen verstehen und warum es Sinn macht sich mit ideologischen Aspekten der Psychoanalyse in ihrer Wirkung auf die Psychoanalytische Pädagogik der Gegenwart zu befassen. Die Struktur im „Matsch“ des Waldbodens, die sich bei Änderung der Wetterlage zwingend verändert, bisweilen sogar verschwindet, korrespondiert mit der Frage, was von den Grundannahmen Freuds in der Psychoanalytischen Pädagogik der Gegenwart noch erkennbar bzw. wirksam sei. Die wetterbedingten Veränderungen in der Natur stehen hier für den sich jeweils verändernden Erkenntnisstand der Wissenschaft, im Besonderen der autopoietischen Realität der Bildungswissenschaft, die ihrerseits durch Heterogenität, permanente Veränderung und Selbststeuerung gekennzeichnet ist. Der schmale Ausschnitt der Wirklichkeit, der sich in der Pfütze gespiegelt darstellt, ermöglicht eine Deutung über die Beschaffenheit der Landschaft, zum Beispiel als Wald, Park oder Garten, je nach Sinngebung durch die BetrachterInnen². Dieselbe Fachsprache und ein ähnliches Verständnis über die Natur der Dinge, also die größtmögliche Intersubjektivität, die Wahrnehmung und Bedeutungsgebung betreffend, sind not-

¹ In dieser Diplomarbeit verzichtet die Autorin bewusst auf einen historischen Rückblick in Bezug auf die Wurzeln der Psychoanalyse, die auch als die historischen Wurzeln der Psychoanalytischen Pädagogik angesehen werden. Thomas Stephenson hat in seiner Habilitationsschrift „Paradigma und Pädagogik“ ausführlich über den Paradigmenwechsel von Jean Martin Charcot zum Denken Sigmund Freuds in Bezug auf die Phänomenologie der Hysterie berichtet und reflektiert (Stephenson, 2003).

² Um den Lesefluss zu gewährleisten verwendet die Autorin im Rahmen dieser Diplomarbeit, wenn sie beide Geschlechter meint, das BinnenI.

wendig, um gegenseitiges Verstehen auf wissenschaftlicher Basis zu erlangen. Diese Betrachtungsweise ist für die Autorin beim Nachdenken über Wirklichkeit und Wissenschaft essentiell. Das Zurückwerfen dieses Bildausschnitts von Wirklichkeit an der glatten Wasseroberfläche, in ihrer Funktion als Spiegel, stimmt einerseits mit dem psychoanalytischen Spiegeln von Beziehungskonstellationen und den dazugehörigen Gefühlen und andererseits, auf einer höheren Ebene, mit der besonderen Bedeutung des Reflektierens in der Bildungswissenschaft überein.

Im nun folgenden Problemaufriss leitet die Autorin zu den zwei zentralen Themenkreisen dieser Diplomarbeit über. Zum einen handelt es sich um die, nicht nur aus wissenschaftstheoretischer Sicht, bedeutsame Frage nach Qualitätsbeurteilung bildungswissenschaftlicher Forschung, zum anderen geht es um die Suche nach dem Paradigma des Unbewussten als Paradigma der Psychoanalytischen Pädagogik.

1.2 Problemaufriss und Benennung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung

Die Intention des Pilotprojektes „Impactforschung in Psychoanalytischer Pädagogik und Individualpsychologie“ („IMPI“, Leitung: Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson), ist eine systematische, im Sinne der „mixed methods“ sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgerichtete Untersuchung des Einflusses und der Wirkung von Aussagen (Darstellungen, Thesen, Postulate) bestimmter AutorInnen im schriftlichen Diskurs³ der Scientific Community auf andere AutorInnen dieser Community. Aus Gründen, die in Kapitel 2.1 erörtert werden, wird davon ausgegangen, dass Impact-Forschungs-Qualitätsmessung für wissenschaftliche Fragestellungen den Einbezug qualitativer und quantitativer Aspekte des Zitierens erfordert. Die übliche Praxis bei der jährlichen Erhebung des im Science Citation Index (im Folgenden: SCI) abgebildeten Impact-Faktors (im Folgenden: IF) erscheint durch die Eindimensionalität des Auszählens der Angaben des Literaturverzeichnisses anderer Publikationen den KritikerInnen vor allem in der Bildungswissenschaft als nicht ausreichend, um die Wirkung und somit die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Forschung in der jeweiligen Scientific Community einer kritischen Beurteilung hinsichtlich ihrer Qualität unterziehen zu können. Derzeit bezieht sich der IF lediglich auf Literaturangaben in Zeitschriftenartikeln und lässt andere Quellen des schriftlichen Diskurses, wie zum Beispiel Monographien, Tagungsbeiträge und Forschungsberichte in anderen Publikationsorganen unberücksichtigt. Ebenso unbeachtet bei der Berechnung des IF bleiben Bücher wie zum Beispiel Sammelbände, HerausgeberInnenbände, publizierte Habilitationsschriften, die allerdings in der geistes- und

³ Nach Garnitschnig ist es, neben selbstbestimmter Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit, Ziel der Erziehung Diskursfähigkeit in allen Bereichen menschlichen Daseins zu erlangen und sollte gerade im Wissenschaftsbereich als „Kultur“ etabliert sein (vgl. Bauer-Rupprecht, 2004).

sozialwissenschaftlichen Tradition eine bedeutende Rolle einnehmen (vgl. Stephenson, 2009, 12).

Literaturverzeichnisse enthalten keine Angaben über die Absicht der jeweiligen AutorInnen, über den Umfang und die Stellen der Zitate im Haupttext sowie die Art und Weise der Bezugnahme durch die zitierende Person (vgl. Stephenson, 2009, 11).

Im Rahmen des nun stattfindenden Projektes werden vier wissenschaftlich relevante deutschsprachige Publikationsorgane (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Reihe Psychoanalytische Pädagogik, Zeitschrift für Individualpsychologie und Beiträge zur Individualpsychologie) über den Zeitraum von 2005 bis 2009 von einer ForscherInnengruppe, bestehend aus dem Forschungsleiter und sechs Mitgliedern, mit Hilfe der Methode der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse (im Folgenden: EHT-A)⁴, basierend auf dem Paradigma des Empirischen Zirkels (im Folgenden: EZ)⁵, und unter Verwendung der Textanalysesoftware MAXQDA10 beforscht. Die gemeinsame Aufgabenstellung der ForscherInnengruppe nach den Diskursaktivitäten und dem erzeugten Impact in der Psychoanalytischen Pädagogik beinhaltet drei unterschiedliche Aspekte, die jeweils von zwei Kolleginnen mit der bereits erwähnten psychoanalytisch-pädagogischen und individualpsychologischen Literatur vernetzt werden. Diese Aspekte sind:

1. Die Frage nach dem Impact im schriftlichen Diskurs durch Texte der „Gründerväter“ Sigmund Freud und Alfred Adler (Zitationsanalyse)
2. Die Frage nach dem Impact im schriftlichen Diskurs durch Falldarstellungen (Rezeptionsanalyse)
3. Die Frage nach dem Impact im schriftlichen Diskurs durch Bezugnahme auf Paradigmen (Diskursanalyse)

Aus dem bisher Dargestellten und aus den Diskussionen innerhalb der Forschungsgruppe ist es notwendig eine Differenzierung des Unbewussten vorzunehmen, woraus sich die für die vorliegende Diplomarbeit übergeordnete forschungsleitende Fragestellung ergibt. Sie lautet:

In welchem Ausmaß und mit welchen Funktionen werden verschiedene Kategorien von „Verminderung der Bewusstheit“⁶ in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik/ Individualpsychologie der letzten fünf Jahre eingebracht?

In der vorliegenden Untersuchung geht es darum, die Erkenntnissumme der verschiedenen Kategorien der „Verminderung der Bewusstheit“, die als eine Säule für die Talität der

⁴ Die Version 5.1. der EHT-A ist die derzeit gültige Form, basierend auf dem Empirischen Zirkel in der Version 3.0.

⁵ Das einem Begriff beigelegte hochgestellte^{EZ} verweist im Folgenden auf die spezifische Verwendung von Begriffen nach den Prinzipien des Empirischen Zirkels, der in Kapitel 2.2.2 vorgestellt wird.

⁶ Der Begriff der „Verminderung der Bewusstheit“ wird in Kapitel 3.2.3 näher ausgeführt.

Psychoanalytischen Pädagogik zu verstehen ist, in ihrer Wirkung auf die disziplinspezifische Literatur in den Jahren 2005 bis 2009 im deutschsprachigen Raum „abzubilden“ und unter Beachtung einer ausgewählten Dimension des EZ, präziser ausgedrückt der sogenannten Dimension der Abschnitte^{EZ}, im Rahmen der EHT-A offen zu legen. Ausgehend von Stephensons Überlegungen – kurz: dass jeder Gedanke, der zu Text wird, zuerst im Denkraum^{EZ} 7 eines Menschen entsteht, bevor dieser einer Chronologie^{EZ} folgend, beim Gelesen werden Einfluss auf den lesenden Menschen und seine Gedanken nimmt, was wiederum zu neuen Verschriftlichungen führen kann (vgl. Stephenson, 2003, 37) – wäre es wünschenswert der Position^{EZ} der VerfasserInnen der zu analysierenden Texte und den von ihnen genommenen Bezügen^{EZ} besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Das würde allerdings den Rahmen einer Diplomarbeit bei weitem überschreiten. Die „Kraft“, die von „in Text gehobenen Gedanken“ ausgeht, erscheint immer klarer, denn ohne aus den Nachdenkprozessen Resultierendes in Sprache zu heben und ohne schriftliche Textproduktion sind Einflussnahme, Nachvollziehbarkeit, Wirkmächtigkeit und andere wissenschaftliche Kriterien nicht darstellbar, da nicht konserviert und somit flüchtig.

1.3 Ein Überblick über die Gliederung der Arbeit sowie erste Anmerkungen zum methodischen Vorgehen und zentrale Grundannahmen Psychoanalytischer Pädagogik

Diese Arbeit besteht aus einem theoretischen (Kapitel 2) und einem empirischen Teil (Kapitel 3). Im Zuge dieser Diplomarbeit kommen sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden, im Sinne von „mixed methods“, zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung zum Einsatz.

Das erste Theoriekapitel (Kapitel 2.1) widmet sich der Qualität wissenschaftlichen Arbeitens, indem die Autorin Einblick in bibliometrische Analysen gibt, die Eigenschaften des Impact-Faktors darstellt, dessen Nachteile erörtert und zur Bedeutung textanalytischen Arbeitens als Qualitätskriterium wissenschaftlichen Arbeitens, im Besonderen gültig für die Bildungswissenschaft, überleitet. Da die Dimensionen des EZ, insbesondere die Abschnitte^{EZ} im zweiten, also dem empirischen Teil dieser Arbeit, zur Anwendung gelangen, wird in Kapitel 2.2. der Paradigmenbegriff als zentraler Baustein wissenschaftlichen Fortschritts aus der Perspektive Thomas Samuel Kuhns beleuchtet und Stephensons Paradigmatologie aus-

⁷ Die Dimension Räume^{EZ}, die mit den beiden Aspekten Seite^{EZ} und Bezüge^{EZ} eine bedeutsame Konstellation darstellt, wird in ihrer Auswirkung beim Nachdenken über Text mit Hilfe des EZ 3.0 in dieser Arbeit nicht behandelt. Die Dimension Räume^{EZ} wird vorrangig von der Forscherinnengruppe, die sich der Zitationsanalyse widmet, angewandt.

führlisch erklärt. In Kapitel 2.3. erfolgt die Hinführung zur Bedeutung des Unbewussten für die Psychoanalytische Pädagogik.

Die Durchsicht des zu analysierenden Textmaterials, das der forschungsleitenden Fragestellung nach dem Impact, bedingt durch die Auseinandersetzung mit dem Paradigma des Unbewussten, zugrunde liegt und die Suche nach relevanter Literatur über den ideologischen Diskurs in der Psychoanalytischen Pädagogik, führen zu folgenden Überlegungen: In welcher Art und Weise soll die Kategorisierung des Unbewussten inhaltlich und formal bezogen auf die Abschnitte^{EZ} erfolgen?

Stephenson beschreibt in seiner Habilitation „Paradigma und Pädagogik“ die Bedeutung des gewählten Betrachtungsausschnittes einer wissenschaftlichen Untersuchung, wie schon in der Einleitung erwähnt, anhand der Bilder des Grafikers M. C. Escher (siehe im Besonderen Abbildung 17 „Der Balkon“, Stephenson, 2003, 60). Damit sind sowohl das bewusste Auswählen, Ausblenden, die Vereinfachung und das notwendige Einschränken des Betrachtungsfeldes von Wissenschaft gemeint. Wissenschaftliche Analyse ist nur möglich, wenn in die Tiefe gegangen, wie mit einer Lupe oder einem Mikroskop untersucht und reduziert wird.

Im Folgenden wird dieser Ausschnitt der Wissenschaftsrealität (vgl. Stephenson, 2003, 27) präzisiert. Der Frage nachgehend, welche Annahmen keinesfalls der notwendigen und verfahrenstechnisch erforderlichen Reduktion bei Anwendung der EHT-A zum Opfer fallen dürfen, erinnert sich die Autorin am deutlichsten an die Vorlesung „Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte und Versuche“ an der Universität Wien gelesen von Mag. Dr. Michael Wininger im Wintersemester 2009/10. Die ideologische Basis zur Erbringung eigener wissenschaftsanalytischer Betrachtungen, im Sinne der Paradigmatologie, stellen hier die Grundannahmen der Psychoanalyse dar. Die gewählte Modalität der Ideologiedefinition, wird hier schlagwortartig dargestellt und in Kapitel 2.3.2. detailliert ausgeführt:

- Das dynamische Unbewusste⁸
- Das Architekturmodell ES-ICH-ÜBERICH
- Übertragung und Gegenübertragung
- Abwehrmechanismen

Der Schritt, diese Grundannahmen aus wissenschaftsreflexiver Position^{EZ} in Text zu heben und der Anspruch dies auf einer möglichst hohen Ebene^{EZ} der Verallgemeinerung auszuführen, führten zu einer umfassenden Nachlese, der in der Vorlesung zur Verfügung gestellten Texte. Diese Vorgehensweise ist deshalb wesentlich, um, wie Stephenson (vgl. 2003,

⁸ Freud bezeichnete die Entdeckung des Unbewussten, verbunden damit, dass das Ich nicht „Herr im eigenen Haus“ sei, neben dem Verlust des geozentrischen Weltbildes und Darwins Evolutionstheorie, als „empfindlichste Kränkung der Menschheit“ (vgl. Freud 1917, 273).

25ff) betont, beim aktuellen Wissensstand des bereits Geleisteten anschließen zu können, davon ausgehend Neues zu produzieren und in diesem Prozess verständlich für die Scientific Community, im Sinne von Nachvollziehbarkeit und Anschlussfähigkeit, mit den im Augenblick zur Verfügung stehenden Mitteln der Forschung, zu sein. Der Beitrag „Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie“ von Datler und Stephenson aus dem Jahr 1999 stellt die passenden Formulierungen zur Verfügung. Da diese Aussagen für alles Weitere dieser Arbeit grundlegend sind, werden diese Belegstellen hier wörtlich wieder gegeben. Die Annahme des ubiquitären dynamischen Unbewussten als erste Grundannahme der Psychoanalyse wird von Datler und Stephenson in „Einführung in die Psychotherapie“, herausgegeben von Thomas Slunecko und Gernot Sonneck, folgendermaßen formuliert:

„Diese Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten besagt somit unter anderem, dass sich Menschen beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die sie in bewusster Weise nicht wahrnehmen möchten. Menschen versuchen daher ständig sich in unbewusster Weise vor dem bewussten Gewahr werden dieser Erlebnisinhalte zu schützen, da sie bereits unbewusst befürchten, dass ein bewusstes Gewahr werden dieser Erlebnisinhalte mit dem Verspüren von äußerst unangenehmen Gefühlen verbunden wäre.“ (Datler; Stephenson, 1999, 84)

Die zweite Grundannahme der Psychoanalyse, die Annahme unbewusster psychischer Strukturen, beschreiben Datler und Stephenson so:

„Die Annahme unbewusster psychischer Strukturen besagt, dass jeder Mensch bestimmte Tendenzen des Erlebens von Selbst und der Welt ausbildet sowie bestimmte Tendenzen, auf dieses Erleben in spezifischer Weise mit weiteren Aktivitäten (z.B. mit Abwehraktivitäten) zu antworten. Diese Tendenzen sind zum Teil miteinander unvereinbar und den einzelnen Menschen über weite Strecken nicht bewusst. Sie sind über die Zeit hinweg nur langsam bzw. nur sehr schwer veränderbar.“ (Datler; Stephenson, 1999, 86)

Die dritte Grundannahme der Psychoanalyse als Basis auch für pädagogisches Handeln ist nach Datler und Stephenson in „Slunecko und Sonneck“ die Annahme unbewusster biographischer Lebenszusammenhänge:

„Diese Annahme unbewusster biographischer Lebenszusammenhänge geht davon aus, dass Menschen beständig die Tendenz verfolgen, in bewusster und vor allem auch unbewusster Weise, einzelnen Lebenssituationen so zu begegnen, dass das Gewahr werden von äußerst unangenehmen Erlebniszuständen möglichst gering gehalten wird. Die bewussten und unbewussten Erfahrungen, die Menschen dabei machen, fließen in die Art und Weise ein, in der künftige Situationen erlebt werden und in der diesen Situationen mit weiteren Aktivitäten (z.B. mit Abwehraktivitäten) begegnet wird. In diesem Sinn geben auch einmal ausgebildete psychische Strukturen die Basis für die weitere Ausbildung von psychischen Strukturen ab.“

Manche bewusst und unbewusst ausgebildeten Neigungen, Selbst und Welt zu erleben sowie mit weiteren Aktivitäten (z.B. mit Abwehraktivitäten) zu begegnen, werden im Leben eines Menschen nur geringfügig verändert und über Jahre und Jahrzehnte hinweg tradiert.“(Datler; Stephenson, 1999, 88)

Das Unbewusste ist die Basis jedes psychoanalytischen Handelns, mathematisch formuliert der größte gemeinsame Teiler, der hier, nach Datler und Stephenson, beschriebenen Grundannahmen. Diese sind zusammengefasst:

- Die Annahme des ubiquitären dynamischen Unbewussten
- Die Annahme unbewusster psychischer Strukturen
- Die Annahme unbewusster biographischer Lebenszusammenhänge

Die vierte, für diese Arbeit essentielle Grundannahme ist die Bedeutung von Übertragung und Gegenübertragung für das Verstehen im psychoanalytischen Prozess. Unter dem Begriff Übertragung sind in der Psychoanalyse Beziehungserfahrungen zu verstehen, auf die häufig zurückgegriffen wird. Es sind jene Ereignisse der frühen Kindheit, deren herausragende Bedeutung für das gesamte weitere Leben besteht und die in der Situation mit dem/der AnalytikerIn wiederbelebt werden. Übertragung ist existentiell, weil sie den Menschen die Möglichkeit gibt, sich in neuen Situationen zu orientieren und zu modifizieren. Sie wird dann pathologisch, wenn es schwierig wird Anpassungsleistungen vorzunehmen, d.h. die Übertragung nicht modifizierbar ist und weitgehend unbewusst abläuft. Gegenübertragung ist die Summe der Gefühle und Reaktionen der AnalytikerInnen auf die Übertragung der PatientInnen (seit Paula Heimann⁹, 1950, bedeutsam). Vor 1950 wurden Gegenübertragungsgefühle als Makel empfunden, heute gelten sie als Instrument analytischen Arbeitens. Durch die bei dem/der AnalytikerIn ausgelösten Gegenübertragungsgefühle ist es möglich, Rückschlüsse auf das Erleben der PatientInnen zu ziehen und so zu einer Verbesserung des Verstehens zu gelangen (vgl. Bauer-Rupprecht, 2010). Damit eng verknüpft ist das deutlich nach Freud im Rahmen der Objektbeziehungstheorie entwickelte Szeneparadigma zur thematischen Abrundung des hier zur Anwendung gebrachten Ideologieausschnittes. Das Konzept des Szenischen Verstehens wurde in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts von Alfred Lorenzer und Hermann Argelander entwickelt und basiert auf dem Interaktionsgeschehen zwischen AnalytikerIn und AnalysandIn, welches Lorenzer als szenisches Zusammenspiel erkannte. Die besondere Information besteht in der Art und Weise, wie der/die AnalysandIn die Interaktion mit dem/der AnalytikerIn gestaltet, in den Beziehungsangeboten und Rollenzuschreibungen, die auf unbewussten Signalen beruhend, inszeniert werden. Diese Ebene oder

⁹ Paula Heimann (1899-1982) war eine anerkannte deutsche Psychiaterin und Psychoanalytikerin, die das Element der Gegenübertragung in der psychoanalytischen Behandlungstechnik etablierte.

der Modus des Verstehens ist neben dem Modus des logischen und jenem des psychologischen Verstehens als dritter Modus der Methode des Szenischen Verstehens anzuführen (vgl. Datler, 1995, 720-722).

Der zweite große Teil dieser Diplomarbeit widmet sich der praktischen Durchführung der EHT-A und der Darstellung dieser empirischen Untersuchung in drei Prozess-Schritten (Kapitel 3.1, 3.2 und 3.3). Der Begriff „empirisch“ bedeutet, allgemein formuliert, erfahrungsabhängige Erkenntnisse zu vereinigen und mittels Beobachtungen in der Realität zu verankern (vgl. Ebster; Stalzer, 2008, 138). Im konkreten Kontext werden wissenschaftliche Texte als Basis bildungswissenschaftlicher Realität untersucht. Die hier analysierten Texte wurden deutschsprachigen Fachpublikationen, im Besonderen den Jahrbüchern für Psychoanalytische Pädagogik und den Büchern der Reihe Psychoanalytischer Pädagogik aus den Jahren 2005 bis 2009, entnommen. Um die hier zu erfassenden Phänomene systematisch nachvollziehbar zu gestalten, ist die Auseinandersetzung mit der bereits zu Beginn dieses Überblicks erwähnten Theorie der Methode der EHT-A unabdingbar. Im Rahmen dessen wird der Begriff „Kategorie“ problematisiert und zu verschiedenen Kategorien des Unbewussten, die hier als Codes oder Codierungen bezeichnet werden, hingeführt. Codes dienen der Strukturierung und somit der Reduktion des Textes auf, zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage, essentielle Sätze. Mit ihrer Hilfe wird deutlich hervorgehoben, an welchen Stellen, wie häufig, in welcher Art und Weise und in welchem Umfang das Paradigma des Unbewussten in unterschiedlichen Ausprägungen in den publizierten Texten aufzufinden ist. In diesem Kontext denkt die Autorin assoziativ an eine Definition Jürgen Habermas' zum Begriff der Hermeneutik. Habermas schreibt, dass Hermeneutik Sprache betrachtet, die in Beziehungen eingebettet ist, dem gemeinsamen Verständnis einer Sache dient oder verwendet wird, um zu einer gemeinsamen Ansicht zu gelangen. Ein/eine SprecherIn nimmt in seinen/ihren Aussagen nicht nur auf die objektive Welt, sondern auch auf die soziale und die eigene subjektive Welt Bezug (vgl. Habermas, 1980, 32). Insofern beobachtet der/die AnalysandIn andere WissenschaftlerInnen bei ihrer verschriftlichten kommunikativen Arbeit, indem sie eine EHT-A durchführt. Durch die gezielte Auswahl bestimmter Textsegmente wird die kommunikative Arbeit der AutorInnen transparent gemacht und es werden nicht nur Faktenwissen sondern auch Ausschnitte aus dem Lebenszusammenhang der jeweiligen AutorInnen erfasst. Durch das besondere Regelwerk des EZ und der Auswahl einer entsprechenden Dimension^{EZ} lernt die analysierende Autorin über den von ihr gewählten Fokus auch über sich selbst. An Habermas anknüpfend sind Interaktionsprozesse, Sozialisations- und Bildungsprozesse notwendig, die aufgrund kritischer Analyse- und Reflexionsprozesse in Gang gehalten werden, um den Unmündigen zur Mündigkeit einschließlich der Selbstbildung zu geleiten (vgl. Lassahn, 2000, 145).

2 Theoretischer Teil der Untersuchung

Thema und Ziel des hier folgenden Kapitels 2.1. ist es, einen ersten Einblick in die Verwendung der Methode der Bibliometrie¹⁰ als Instrument zur Wissenschaftsevaluation zu geben und die Interpretation bibliometrischer Indikatoren verständlich zu machen. Dabei ist zu beachten, dass Maja Jokić und Rafael Ball zwischen inneren und äußeren Gründen wissenschaftlicher Kommunikationsprozesse unterscheiden. Als Beispiel für innere Gründe geben sie das Hinterfragen der Lage und Werte innerhalb der jeweiligen Disziplin an; als äußere Motive sind exemplarisch die verschärfte Wettbewerbssituation in Hinblick auf verfügbare finanzielle Mittel in der Forschung und die Notwendigkeit, auf internationaler Ebene wissenschaftliche Beiträge zu liefern, angeführt (vgl. Jokić; Ball, 2006, 9). Unter dem Forschungsgegenstand der Bibliometrie, als Teilgebiet der Informationswissenschaft, wird nach Francis Narin und Joy K. Moll (1977) die quantitative Erfassung von wissenschaftlicher, geschriebener Kommunikation verstanden. In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts beschäftigten sich zunächst MathematikerInnen, InformationswissenschaftlerInnen und SoziologInnen mit mathematischen Modellen der Bibliometrie, die am Ende der 90er Jahre vor dem Hintergrund einer veränderten Wissenschaftslandschaft als Instrument im Wissensmanagement nun auch von BibliothekswissenschaftlerInnen aufgegriffen wurden. Heute dient der Gebrauch quantitativer Indikatoren vielfach als Grundlage für Förderentscheidungen im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe in Wissenschaft und Forschung. Allerdings gibt es nur wenige auf Bibliometrie spezialisierte Fachleute, die mit dem nötigen Know-How der Scientific Community ausgestattet sind und mit der zur Verfügung stehenden Datenmenge sinnvoll umgehen können (vgl. Ball; Tunger, 2005, 11).

In Kapitel 2.2. geht es um das Unbewusste als unverzichtbare Bedingung des psychoanalytischen Weltbildes und um die Frage inwieweit Textproduktion von Mitgliedern der Scientific Community der Psychoanalytischen Pädagogik ohne explizite oder implizite Erwähnung des Unbewussten möglich ist.

Im letzten Abschnitt des theoretischen Teils (Kapitel 2.3) rückt die Bedeutung des Paradigmas des Unbewussten in der Psychoanalytischen Pädagogik in das Zentrum der Aufmerksamkeit. In diesem Rahmen wird unter anderem von der Biologie der Wahrnehmung ausgegangen und an aktuelle Konzepte Psychoanalytischer Pädagogik angeknüpft.

¹⁰ Der Begriff „Bibliometrie“ wurde im Jahr 1969 von A. Pritchard geprägt und ist definiert als die „Anwendung mathematischer und statistischer Methoden zur Erklärung der Prozesse von schriftlichen Mitteilungen“ (Gorraiz, 2004).

Um der bereits im Problemaufriss genannten Forschungsfrage differenziert nachzugehen, ist es notwendig untergeordnete Fragen, die im Rahmen der theoretischer Überlegungen den genannten Teilabschnitten entsprechen, zu stellen und zu beantworten. In Anknüpfung an den aktuellen Forschungsstand gilt es daher in Kapitel 2 Folgendes zu thematisieren:

1. Was wird unter Qualität wissenschaftlichen Arbeitens verstanden? Was bedeutet Impact? Was bedeutet Diskursivität? (Kapitel 2.1)
2. Wie kann der Begriff des Paradigmas charakterisiert werden? Welche Bedeutung haben Paradigmen und Paradigmenforschung innerhalb der Bildungswissenschaft? (Kapitel 2.2)
3. Welche Aspekte des Unbewussten als Paradigma lassen sich innerhalb der Psychoanalyse darlegen? Inwiefern kann das Unbewusste als Paradigma der Psychoanalytischen Pädagogik charakterisiert werden? (Kapitel 2.3)

2.1 Qualität wissenschaftlichen Arbeitens und Impact

Die im wissenschaftlichen Diskurs geläufigste Maßzahl, vor allem in den Naturwissenschaften, ist der auf Eugene Garfield und Irving H. Sher zurückgehende IF, der ausschließlich zur Qualitätsbeurteilung von Zeitschriften¹¹ herangezogen wird. Andere Publikationsformen lässt er unbeachtet und bietet somit keine für die Bildungswissenschaft taugliche und differenzierte Qualitätsuntersuchung (vgl. Strohmmer, 2008, 9f). Ein direkter Vergleich wäre nur über Normalisierungen möglich (vgl. Ball; Tunger, 2005, 22).

In den beiden folgenden Unterkapiteln wird die Autorin vor allem auf die Diplomarbeit Julia Strohmers mit dem Titel *„Zitatzählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen?“* (2008) Bezug nehmen, da Strohmmer mit dieser Arbeit eine neue Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität zeigt. Weiters wird die Autorin auf das Grundlagenwerk *„Qualität und Quantität wissenschaftlicher Veröffentlichungen“* (2006) Bezug nehmen, das bibliometrische Aspekte der Wissenschaftskommunikation behandelt und von Jokić und Ball verfasst wurde, sowie auf Stephensons Schrift *„Talität versus Qualität: Aspekte eines Zitationsforschungsprojektes zur Unterwanderung überholter Impact-Begriffe“* (2009), die sich ebenfalls mit diesem Gegenstand beschäftigt.

2.1.1 Einführung in den Diskurs über die Qualität wissenschaftlichen Arbeitens innerhalb wissenschaftlicher Publikationen

Bibliometrische Analysen geben in der Fachöffentlichkeit Auskunft über Wahrnehmungen und Wirkungen von Veröffentlichungen eines/einer WissenschaftlerIn, einer Forschungsgruppe oder eines Instituts. Weiters geben sie Aufschluss über die Integration von For-

¹¹ Auf alle Disziplinen und Fachrichtungen weltweit bezogen, wächst die Zahl der Zeitschriften jährlich um 3,3%. Diese Menge der Quellen auszuwerten ist eine der Grundaufgaben bibliometrischer Forschung (vgl. Jokić; Ball, 2006, 9).

schungsergebnissen in die Wissenschaftslandschaft und deren internationale Sichtbarkeit (vgl. Ball; Tunger, 2005, 15).

Wissenschaftliche Zeitschriften sind, wie bei Jokić und Ball (2006, 60) nachzulesen ist, ein elementares Medium wissenschaftlicher Kommunikation, vor allem in den Naturwissenschaften, speziell in der Technik und in der Medizin, daher sind die in Zeitschriftenartikeln enthaltenen Zitierungen und vor allem der IF, als populärster Indikator für den potentiellen Wert einer Zeitschrift, Berechnungsgrundlage verschiedener bibliometrischer Verfahren.

1960 wurde von Garfield das Institute for Scientific Information (ISI) unter anderem zur Erstellung von Zitationsindices, wie zum Beispiel dem Science Citation Index (SCI), der auf einer Auswahl bestimmter naturwissenschaftlicher Zeitschriften basiert, gegründet. Der SCI ist eine multidisziplinäre Datenbank und kombiniert bibliographische Daten mit Zitierungen. Fünfzehn Jahre später, also 1975, kreierte Garfield die jährlich erscheinende statistische Datenbank Journal Citation Reports (JCR), die sowohl den SCI als auch den Social Science Citation Index (SSCI), das ist die geistes- und sozialwissenschaftliche Variante des SCI, erfasst und mit deren Hilfe Zeitschriftenranglisten, geordnet nach dem IF, nach der Nutzungshäufigkeit und nach dem Umfang und der Aktualität der Beiträge, erstellt werden. Nach Jokić und Ball umfasst die Datenbank JCR für die Wissenschaftsedition SCI rund 5700 Zeitschriften und für SSCI rund 1700 Zeitschriften aus der ganzen Welt, die in 200 Fachkategorien ausgewertet werden. Aus wissenschaftspolitischen Gründen und damit verbundenen strategischen Maßnahmen ist es für HerausgeberInnen von Zeitschriften gewünscht in der Datenbank des JCR, der ursprünglich für BibliothekarInnen als quantitatives Hilfsmittel zur Auswertung, Kategorisierung und zum Vergleich von Zeitschriften, also zur effektiveren Literaturrecherche bzw. zur Überprüfung und Aktualisierung von Bibliotheksbeständen gedacht war, aufzuscheinen und den IF vom ISI ermitteln zu lassen. Trotz der oben erwähnten unterschiedlichen statistischen Daten, die der JCR bietet, und obwohl neben Garfields Konzept zahlreiche Variationen und Modifizierungsvorschläge des IF existieren, greifen NutzerInnen überwiegend auf den Journal Impact-Faktor (JIF) nach der Festlegung Garfields zurück (vgl. Jokić; Ball, 2006, 78f).

Bei Jokić und Ball ist die Definition des Impact-Faktors nachzulesen. Sie lautet:

„Er errechnet sich als Bruchzahl und gibt die Anzahl der Zitationen im laufenden Jahr von allen Publikationen der betreffenden Zeitschrift in den zwei vorangegangenen Jahrgängen dividiert durch die Anzahl der Artikel dieser Zeitschrift im gleichen Zeitraum an.“ (Jokić; Ball, 2006, 80f)

Jokić und Ball verdeutlichen die Definition des IF anhand eines Beispiels, das im Textfeld auf der kommenden Seite abgebildet ist.

$$C = A/B$$

mit

A= Anzahl von Zitierungen im Jahre 2003 zu Artikeln, die in den Jahren 2001 und 2002 erschienen sind

B= Anzahl von Arbeiten, die 2001 – 2002 erschienen sind

C= Impact-Faktor 2003

(Jokic;Ball, 2006, 81)

Eine einfacher formulierte Erklärung nach Eva-Maria Jakobs lautet:

„Der Impact-Faktor einer Zeitschrift bemisst sich daran, wie oft Beiträge dieser Zeitschrift an anderen Stellen erwähnt werden.“ (Jakobs, 1999, 252)

Der IF stellt lediglich eine Verbindung zu zitierbaren Quellenartikeln, das sind Originaltexte und Reviewartikel, her, während Buchbesprechungen, Editorials, „Letters to the Editor“ oder Diskussionsbeiträge unberücksichtigt bleiben. Paradoxerweise werden teilweise nicht zitierbare Quellenartikel ausgeschlossen, die Zitationen, die diese Beiträge nennen, werden allerdings mitgezählt. Dadurch haben jene Zeitschriften fälschlicherweise einen höheren IF, die viele „unzitierbare Quellenartikel“ aufweisen (vgl. Stock, 2001, 30). Diese Tatsache macht, nach Ball und Tunger, den IF zu einer „nicht-nachvollziehbaren Größe mit den von ISI angebotenen Datenbanken“ (Ball; Tunger, 2005, 16) und sie sehen die Berücksichtigung eines sehr kurzen Zeitraumes von zwei Jahren als weiteren Nachteil der Verwendung des IF (a.a.O.).

Ein Teilgebiet der Bibliometrie ist die Zitatanalyse, die vor allem die Beziehung zwischen zitierenden und zitierten wissenschaftlichen Publikationen untersucht. Zitatanalyse zählt nach Peter Weingart und Matthias Winterhager (1984) zu den Strukturindikatoren im Rahmen der Messung der Forschungsqualität, während der Impact-Faktor zu den Outputindikatoren¹² zählt. Beispielsweise wird beim Verfahren der Zitatanalyse – entsprechend der Grundannahme, dass WissenschaftlerInnen, die ihre Arbeiten gegenseitig zitieren, in intellektueller Relation zueinander stehen – verglichen, welche Artikel in zwei Arbeiten vorkommen. Das heißt es wird nach bibliographischen Paaren gesucht bzw. welche Artikel häufig gemeinsam zitiert werden, das heißt als Kozitate vorkommen. Problematisch ist, dass Zitate als gleichwertig behandelt werden, ohne auf den weiteren Kontext bzw. ohne den Grund für die Zitation mit einzubeziehen. So kann zum Beispiel eine Aussage im Sinne der Stützung einer anderen Aussage verwendet werden oder auch um eine Behauptung zu widerlegen (vgl. Strohmer, 2008, 16). Auch Selbstzitationen, das heißt AutorInnen zitieren frühere Artikel aus derselben Zeitschrift, treiben den IF (künstlich) in die Höhe. Das Problem in der

¹² Die Kenngröße „Output“ ist definiert als die Summe aller Veröffentlichungen und Vorträge (vgl. Ball; Tunger, 2005, 21).

Anwendung von bibliometrischen Verfahren zur Qualitätssicherung in der Forschung ist das Fehlen allgemeingültiger Kriterien und, nach Seyr, die daraus resultierende beschränkte Aussagekraft, verbunden mit der Forderung, diese Daten durch Erhebung weiterer (qualitativer) Daten zu stützen (vgl. Seyr, 2006, 40f).

Stephenson fasst die durch den IF verzerrte Forschungs- und Publikationsrealität zusammen, indem er zwischen Ignoranz zahlreicher quantitativer und qualitativer Aspekte unterscheidet:

„1. Quantitative Aspekte des Zitierens:

- a. Umfang der einbezogenen Fremdtextstellen*
- b. Frequenz der Einbeziehung innerhalb des zitierenden Textes*

2. Qualitative Aspekte des Zitierens:

- a. Lokalisierung und*
- b. Funktion des Einbezugs von Fremdtext“ (Stephenson, 2009,11)*

Bezugnehmend auf diese Ignoranz, richtet die Autorin im folgenden Kapitel den Blick auf die Möglichkeiten, mit Hilfe der EHT-A, auf die Art und das Ausmaß der Wirkmächtigkeit („Impact“) einzugehen, die ein/eine AutorIn, eine Forschungsarbeit oder ein Publikationsorgan im wissenschaftlichen Diskurs ihrer Scientific Community einbringt (vgl. Stephenson, 2009, 13).

2.1.2 Lösungsansätze zu Fragen der Beforschung der Qualität wissenschaftlicher Forschung in der Bildungswissenschaft

Garfield selbst warnte vor der leichtfertigen Benutzung und Auslegung des IF, da er als numerischer Indikator keinesfalls zur inhaltlichen Begutachtung wissenschaftlicher Veröffentlichungen herangezogen werden sollte. Er wies unter anderem darauf hin, dass zur exakten Interpretation des IF auch die Kenntnis des Inhalts und die geschichtliche Bedeutung einer Zeitschrift wichtig seien (vgl. Garfield, 1994). Die Tatsache, dass die Zahl der Zitate nicht unmittelbar eine Angabe über Bedeutung und Qualität eines wissenschaftlichen Werks ist, findet sich in folgender Aussage bei Jokić und Ball bestätigt:

„Das bedeutet allerdings nicht a priori, dass viel zitierte Arbeiten objektiv eine größere Qualität aufweisen...“ (Jokić; Ball, 2006, 147).

Da die Auszählung des Literaturverzeichnisses die unterschiedliche Gewichtung und Funktion von Zitaten nicht anzeigt und jede erwähnte Quelle gleichartig erscheint, egal ob es sich um eine Belegstelle im Rahmen einer Fußnote oder ein Zitat als inhaltlich tragende Säule der Argumentation handelt, ist Qualität und Wirkmächtigkeit, die vom Zitierten auf Zitierende ausgeübt wird, nur mittels Textanalyse beurteilbar (vgl. Strohmer, 2008, 61). Da jeder

/jede WissenschaftlerIn sowohl LeserIn als auch AutorIn fachspezifischer Texte ist, ist es sinnvoll, die Seite des/der Zitierten und die Seite des/der Zitierenden näher zu betrachten, das heißt die „Fremdtext-Eigentext-Relation“ differenziert in den Blick zu nehmen. Nach Stephenson sind intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Diskursanbindung, als der „kleinste gemeinsame Nenner“ aller Wissenschaften, die zwei grundlegenden Qualitätskriterien im wissenschaftlichen Vorgehen der Psychoanalytischen Pädagogik zu berücksichtigen und umzusetzen (vgl. Stephenson, 2009, 17).

Strohmer hat 2008 drei Musterbeispiele aus den Fachzeitschriften „The Lancet, Behaviour Research and Therapy, Zeitschrift für Pädagogik“ verglichen. Das sind Fachzeitschriften aus den Disziplinen Medizin, Psychologie und Psychoanalytische Pädagogik. Eines ihrer Themen war die Analyse der Eigen-Fremdtextrelation und sie kam zu dem Schluss, dass der gewählte Artikel aus der Zeitschrift für Pädagogik mit 80% den bei weitem höchsten Anteil von Fremdtext aufwies. Bei differenzierter Analyse in Bezug auf Verweise sowie auf wörtliche-, sinngemäße und erweiternde Wiedergabe ergab sich folgendes Bild:

	The Lancet	Behaviour Research and Therapy	Zeitschrift für Pädagogik
Verweis	14,10	11,23	1,97
Wiedergabe wörtlich	0,00	5,47	18,97
Wiedergabe sinngemäß	75,07	62,83	57,87
Wiedergabe erweiternd	4,73	1,32	13,14

Abbildung 2: „Tabelle 2: Bezüge auf Fremdtext“ (Strohmer zit. n. Stephenson, 2009, 18)

Während im medizinischen und psychologischen Fachartikel mit einem hohen Prozentsatz an Verweisen, das heißt ohne konkrete Inhalte zu explizieren, und sinngemäßen Wiedergaben Text produziert wurde, fand Strohmer im psychoanalytisch-pädagogischen Fachartikel, durch die disziplinspezifische Textbearbeitung und Erweiterung, weniger als 2% Verweise und insgesamt fast 90% Wiedergaben (im Vergleich dazu waren es im medizinischen Artikel insgesamt zirka 80% und im psychologischen Artikel rund 70% Wiedergaben). Dieser vergleichsweise hohe Anteil an Wiedergaben im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext bewirkt, durch die Entfaltung der Denk-Räume^{EZ} der jeweilig zitierten AutorInnen, eine hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit auf Seite des/der LeserIn und somit die Erfüllung eines von Stephenson geforderten Qualitätsmerkmals wissenschaftlicher Textproduktion. Schon Umberto Eco schreibt dazu in seinem für wissenschaftliches Arbeiten grundlegenden Werk „Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt“ Folgendes:

„Lest die großen Gelehrten und die großen Kritiker, und ihr werdet sehen, dass sie, von wenigen Ausnahmen abgesehen, immer ganz klar schreiben und dass sie sich nicht genieren, alles gut zu erklären“ (Eco, 1977, 183).

Ein zweites aus den Tabellen hervorzuhebendes Charakteristikum des psychoanalytisch-pädagogischen Fachartikels ist der zu den beiden anderen Disziplinen vergleichsweise hohe Prozentsatz an wörtlichen und erweiternden Wiedergaben.

Ausgehend von einer Kurzdarstellung von Samuel Kuhns Zugang zum Paradigmenbegriff werden im Kommenden die bildungs- bzw. wissenschaftsreflexiv relevanten Grundannahmen für die vorliegende Diplomarbeit thematisiert.

2.2 Der Begriff des Paradigmas und die Herausforderung einer Paradigmenforschung innerhalb der Bildungswissenschaft

Wenn in dieser Diplomarbeit von Paradigmatologie¹³ die Rede ist, erscheint es sinnvoll zunächst den Begriff des Paradigmas im wissenschaftlichen Zusammenhang und seiner Bedeutung im spezifischen Kontext der Bildungswissenschaft näher zu beleuchten. Paradigmen konstituieren den Ausgangspunkt wissenschaftlichen Denkens und haben somit elementaren Einfluss auf die jeweilige Wissenschaftsgemeinschaft. Um die spezifische wissenschaftsreflexive Betrachtungsweise dieser Diplomarbeit weiter zu vertiefen, werden daher in den beiden folgenden Unterkapiteln die Zugänge Kuhns und Stephenson dargestellt.

2.2.1 Eine Einführung zum Begriff des Paradigmas als zentraler Baustein wissenschaftlichen Fortschritts

1962 führte Thomas Samuel Kuhn (1922-1996), von seiner Herkunftsdisziplin Physiker an der Harvard University, der sich im Laufe seines Lebens zunehmend mit Wissenschaftsgeschichte und philosophischen Fragen sowie disziplinübergreifenden Zusammenhängen auseinandersetzte, den Begriff „Paradigma“ (griech. *paradéigma*) als Grundannahme verschiedener Wissenschaftsgemeinschaften, auf dessen Basis Forschung betrieben wird, ein und lieferte damit Erklärungen für den Ablauf des wissenschaftlichen Fortschritts, wobei er dem Begriff zahlreiche Bedeutungen verlieh.

Kuhn definiert den Begriff des Paradigmas in seinem bekanntesten Werk „The Structure of Scientific Revolutions“¹⁴ (Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen), indem er den Pro-

¹³ Paradigmatologie ist die reflexive Wissenschaft, die systematisch das Denken und Handeln von Scientific Communities untersucht (vgl. Stephenson, 2003).

¹⁴ Kuhns „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ führte zu einer historischen Wende in der Wissenschaftstheorie, wurde in 16 Sprachen übersetzt, ca. eine Million Mal verkauft und nahm Einfluss nicht nur auf Natur-

zess des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns behandelte und so das Verständnis der Wissenschaftsentwicklung veränderte, unter anderem folgendermaßen:

„...allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Problemlösungen liefern.“ (Kuhn, 1962/1976, 10)

Nach Kuhns Thesen ist Wissenschaft nicht lediglich kumulativ¹⁵, im Sinne einer stetigen Ansammlung und Vermehrung von Wissen, sondern besteht aus einzelnen Phasen¹⁶, die durch die Dominanz bestimmter Paradigmen geprägt sind und durch Phasen „wissenschaftlicher Revolutionen“, die einen Wechsel dieser Paradigmen auslösen. Neue Entdeckungen und Erfindungen sind nicht plötzliche Eingebungen eines/einer WissenschaftlerIn, sondern entstehen in einem häufig langwierigen Prozess mit mehreren Beteiligten. Unter der Phase der „normalen Wissenschaft“ versteht Kuhn das gezielte Lösen von Problemen, die sich innerhalb eines Paradigmas stellen. In Zeiten normalwissenschaftlicher Forschung wirkt das jeweilige Paradigma, ohne in Frage gestellt zu werden, im Hintergrund. Treten in Phasen der „normalen Wissenschaft“ vermehrt Anomalien, das sind Phänomene, die nicht in das vom Paradigma vorgegebene Weltbild passen, (vgl. Kuhn, 1962/1976, 65f) auf, können diese „Abweichungen“ Auslöser für wissenschaftliche Krisen, die zur „außerordentlichen Wissenschaft“ führen, sein, die meistens durch eine „wissenschaftliche Revolution“ überwunden werden (vgl. Kuhn, 1962/1976, 96). In einer wissenschaftlichen Revolution wird ein altes, nicht mehr haltbares Paradigma im Rahmen eines „Paradigmenwechsels“ durch einen Paradigmenanwärter ersetzt. Somit kommt es in einer wissenschaftlichen Revolution zum Widerspruch zwischen AnhängerInnen der alten, „normalen Wissenschaft“ und den BefürworterInnen der „außerordentlichen Forschung“ sowie zur Polarisierung der Scientific Community, zum Beispiel in verschiedene Schulen, die in ihren Ansichten über ein bestimmtes wissenschaftliches Gebiet konkurrieren. In dieser „vorparadigmatischen Phase“ werden die Theorien der verschiedenen Schulen diskutiert und erst wenn alle Mitglieder einer Wissenschaftsgemeinschaft wieder unter einem gemeinsamen Paradigma arbeiten, ist eine wissenschaftliche Revolution als beendet zu betrachten. Erst durch diese Abfolge von Paradigmenwechseln, durch die neue Probleme, Standards und Lösungen in die Wissenschaft Einzug halten, ist Fortschritt möglich (vgl. Kuhn, 1962/1976, 52).

wissenschaftlerInnen, sondern auch auf ÖkonomInnen, HistorikerInnen, SoziologInnen und PhilosophInnen. (vgl. Hoyningen-Huene, 1997, 235ff).

¹⁵ Kuhn teilte die damals geläufige Meinung, dass es im Rahmen der Naturwissenschaften bloß um die Anhäufung verschiedener Erfindungen und Entdeckungen ging, nicht (vgl. Kuhn, 1962/1976, 65f).

¹⁶ Diese Phasen werden als Phasen der normalen oder als Phasen der außerordentlichen Wissenschaft bezeichnet (vgl. Kuhn, 1962/1976, 65f).

2.2.2 Paradigmenforschung in der Bildungswissenschaft und zehn Thesen zur Charakterisierung von Paradigmen für die Bildungswissenschaft

*„Nicht die Erziehungswissenschaft wird hier in den Blick genommen, sondern bestimmte Aspekte der **Wirklichkeit der Wissenschaft**, die sich der Erziehungswirklichkeit als ihren Gegenstand widmet.“ (Stephenson, 2003, 27, HiO)*

Stephenson rekonstruiert in seiner Habilitationsschrift „Paradigma und Pädagogik“ den Paradigmenbegriff Kuhns, um ihn für die Bildungswissenschaft in der Version der Psychoanalytischen Pädagogik nutzbar zu machen. Mit seinem Wissenschaftsverständnis der Paradigmatologie erfolgt die systematische Betrachtung wissenschaftlicher Texte mittels exakter empirischer Analyse zur Abbildung wissenschaftlichen Denkens und Handelns auf der Suche nach Grundannahmen, die in Texten nicht nur explizit, sondern auch häufig implizit, enthalten sind, allerdings in Diskursen wesentliche Argumentationslinien darstellen (vgl. Engel, 2008, 14). Der EZ von Stephenson ist ein heuristisches, also ein stetig weiterentwickeltes, Modell akademischen Denkens, eine Art Orientierungshilfe, die bestimmte Parameter beruhend auf Grundannahmen der Wissenschaftsanalyse^{EZ}, die den Ausgangspunkt für einen Diskurs bieten, bereitstellt. Diese Grundannahmen werden aufgrund ihrer Bedeutung für diese Arbeit hier im Originalwortlaut wiedergegeben:

- „1. Wenn wir Wissenschaft betreiben, begeben wir uns auf eine unendliche Suche nach vorläufigen Erkenntnissen.*
- 2. Wenn wir Wissenschaft betreiben, handeln wir immer gleichzeitig entlang empirischer und theoretischer Denkstrukturen, die in einem zirkulären Verweisungszusammenhang stehen.*
- 3. Wenn wir als WissenschaftlerInnen denken/reden/schreiben, produzieren wir Inhalte in einer Zeichenwelt, wenn wir als WissenschaftlerInnen denken/hören/lesen, produzieren wir Inhalte in einer Erlebniswelt. In beiden Fällen verleihen wir Inhalten Bedeutung.*
- 4. Wenn wir Wissenschaft betreiben, nutzen wir eigene und andere in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen, wenn wir Wissenschaftsanalyse betreiben, untersuchen wir in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen.*
- 5. Wenn wir in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen nutzen und untersuchen, konstituieren wir zwischen verschiedenen personalen Denk-Räumen und verschiedenen autorisierten Textfeldern spezifische Verweisungsstrukturen, die zwischen ausgezeichneten Teilen von Aussagensystemen Übergänge und Verbindungen herstellen.*
- 6. Da wir bei der Bezugnahme auf andere Denk-Räume stellvertretend und damit „fremdautorisiert“ Bedeutungen zuweisen, ist bei diesem Herstellen von Verbindungen das Führen von geschriebenen oder gesprochenen, realen und fiktiven Dialogen unausweichlich, um mit ihrer Hilfe autorisierte problemorientierte Diskurse zu führen, innerhalb derer Wissen bearbeitet wird.*
- 7. Jede Art von Diskurs wird durch personal zu verantwortende Entscheidungen begonnen, geführt und beendet.*

8. Jede innerhalb eines Diskurses in Form einer wissenschaftlichen Aussage getätigte personale Entscheidung hat den Charakter einer vorläufigen Behauptung.
9. Jede wissenschaftliche Behauptung ist ihrer argumentativen Stützung vorläufig.
10. Aus 1 bis 9 folgt, dass alle begonnenen Diskurse prinzipiell unabschließbar sind und jedes Sistieren eines Dialoges und eines Diskurses einen durch personale Entscheidungen legitimierten Abbruch darstellt.“ (Stephenson, 2003, 345)

Stephenson unterscheidet darüber hinaus zehn statische und drei dynamische Dimensionen¹⁷ des Empirischen Zirkels als Werkzeuge zur differenzierten paradigmatischen Erfassung des Untersuchungsgegenstandes „Wissenschaft“. Die zehn statischen Dimensionen^{EZ} sind: Rahmen^{EZ}, Seiten^{EZ}, Themen^{EZ}, Strukturen^{EZ}, Bereiche^{EZ}, Ebenen^{EZ}, Abschnitte^{EZ}, Bezüge^{EZ}, Positionen^{EZ} und Räume^{EZ}. Die drei dynamischen Dimensionen sind: Modalitäten^{EZ}, Chronologien^{EZ} und Übergänge^{EZ} (vgl. Stephenson, 2003, 118ff; 2009, 42f).

An dieser Stelle erfolgt die Charakterisierung der dreizehn Dimensionen^{EZ} zur Darstellung der paradigmatischen Basis dieser Arbeit, wobei die Autorin bewusst bei den Räumen^{EZ} beginnt. Die Kennzeichnung der einzelnen Dimensionen^{EZ} wird dabei immer verknüpft mit den von Stephenson formulierten Paradimenthesen, die gemeinsam mit den Dimensionen^{EZ} in der Wissenschaftsanalyse essentielle Werkzeuge zur Identifizierung von Paradigmen sind.

- Räume^{EZ} – Alle Dimensionen des EZ sind Aspekte menschlichen Denkens, wobei Stephenson drei Arten von Denk-Räumen^{EZ} unterscheidet: den personalen, den interpersonalen und den virtuellen Denk-Raum. Die zu den Räumen^{EZ} gehörende siebente paradigmatische These formuliert Stephenson folgendermaßen:

„Ein Paradigma entsteht in personalen Denkräumen und schafft bzw. organisiert virtuelle Denkräume.“ (Stephenson, 2003, 227, HiO)

Textanalysen beginnen und enden im personalen Raum, der die Basis für identifizierbares Wissen bildet. Das bedeutet, dass Denkinhalte zunächst gesprochen und/oder verschriftlicht werden, um als Phänomene von einer anderen Person gehört und/oder gelesen, sowie in weiterer Folge analysiert zu werden. Menschen können sich nur innerhalb der eigenen persönlichen Denk-Grenze im realen oder virtuellen Dialog mit dem Denken einer anderen Person verbinden. Die Denk-Produkte der AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik manifestieren sich im Kontext dieser Arbeit in Fachartikeln als zentralem Untersuchungsgegenstand der Wissenschaftsanalyse. Publikationen, in denen das Denken mehrerer AutorInnen veröffentlicht wird, wie es häufig in den Naturwissenschaften der Fall ist, lassen einen dialogischen bzw. interpersonalen Raum erkennen, in dem durch Auseinandersetzung mit einem Thema Text produziert wird. Sind keine

¹⁷ Die Begriffe Dimension^{EZ} und Aspekte^{EZ} werden, nach Stephenson, synonym verwendet.

Rückschlüsse auf einen/eine AutorIn möglich, weil es sich um den Denk-Raum einer gesamten Disziplin (disziplinärer Denk-Raum) oder Wissenschaftsrichtung handelt, wie zum Beispiel „die Physik“, „die Bildungswissenschaft“, erfolgt die Bezeichnung als „virtueller Raum“ (vgl. Stephenson, 2003, 126ff).

- Positionen^{EZ} – Das zentrale Charakteristikum der Positionen^{EZ} ist das „Schritt-zurück“-Phänomen, das heißt: Um ein bestimmtes Phänomen zu erfassen und zu beurteilen, ist es erforderlich, das Phänomen aus der Distanz zu analysieren. Die sechste paradigmatische These dazu lautet:

„Ein Paradigma wird in der experimentellen Praxis vorbereitet, in der wissenschaftlichen Aufarbeitung „geboren“ und in der Wissensreflexion benannt.“ (Stephenson, 2003, 227, HiO)

Die Gedanken zu dieser Dimension in Bezug auf die forschungsleitende Fragestellung nach dem Einfluss der Grundannahmen der Psychoanalyse und ihren Auswirkungen auf die Psychoanalytische Pädagogik bewegen sich um den Standpunkt des/der jeweiligen AutorIn. Im Zuge der hier analysierten Texte ist die Position^{EZ} des/der jeweiligen AutorIn eine praktische oder wissenschaftliche, die entweder den Text aus persönlicher Involviertheit, also aus der professionellen Position^{EZ}, oder als BeobachterIn eines Phänomens, im Sinne einer Praxisreflexion (wissenschaftliche Position^{EZ} durch Theorie / Empirieverknüpfung), verfasst hat. Die ForscherInnengruppe des Impact-Forschungsprojekts nimmt im Rahmen der Textanalyse die wissenschaftsreflexive Position ein. Ein anschauliches Beispiel für die Anwendung der Teilaspekte der Dimension Position^{EZ} bringt Strohmer in Ihrer Diplomarbeit bei Anwendung der EHT-A im Kontext einer Kasuistik von Datler (vgl. Datler, 1995, 719-728). Darin zitiert und analysiert Datler als Autor aus einer wissenschaftsreflexiven Position^{EZ} einen wissenschaftlichen Text des Autors Hans-Georg Trescher, der in seinem Text einen professionellen Erzieher in einer pädagogischen, also professionellen Position^{EZ} schildert. Der Zögling Erwin stellt in diesem Fallbeispiel die private/profane Position^{EZ} dar (vgl. Strohmer, 2008, 85f).

- Bezüge^{EZ} – Die Dimension der Bezüge^{EZ} lenkt die Aufmerksamkeit der TextanalytikerIn auf die Art und Weise der Verwendung der verschiedenen Wissens Elemente im Forschungsprozess. In der fünften paradigmatischen These findet die Dimension der Bezüge^{EZ} Anwendung:

„Ein Paradigma zeigt sich in der Untersuchung von Wissen, wirkt in der Anwendung von Wissen und wird in der Aneignung und Vermittlung von Wissen transportiert.“ (Stephenson, 2003, 226, HiO)

Bereits bestehende Wissensinhalte können in Textstellen übernommen und integriert werden, auf andere Elemente wird untersuchend und überprüfend Bezug^{EZ} genommen,

andere Inhalte werden den Mitgliedern der Scientific Community vermittelt, gelehrt und schließlich wird Wissen angewandt und erweitert (vgl. Stephenson, 2003, 124f). Das Erscheinen jedes neuartigen Elements von Wissen setzt diesen Prozess von Prüfung, Untersuchung, Übernahme und Integration in das zu diesem Zeitpunkt vorhandene Wissen der Disziplin in Gang. Nach erfolgter Integration steht diese neue Erkenntnis der Scientific Community zur Verfügung und kann angewandt werden. Als vierter Verfahrensschritt ist die Vermittlung dieses integrierten angewandten Wissens an die auszubildenden Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft zu verstehen. Im Konkreten beleuchtet dieser Aspekt die Frage, wie der/die zitierende AutorIn im jeweilig zu untersuchenden Text Bezug^{EZ} auf bestimmte Inhalte, wie zum Beispiel das Unbewusste, nimmt.

- Abschnitte^{EZ} – Die vier Abschnitte, die im EZ dargestellt werden, sind die Beschreibungen (Phänomenalisierungen^{EZ}), die Erklärungen (Kausalisierungen^{EZ}), die Mittel (Medialisierungen^{EZ}) und die Ziele (Finalisierungen^{EZ}). Sie sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit Grundlage der formalen Codierung der zu analysierenden Texte, stehen allgemein in engem Verweisungszusammenhang und werden meist in einer zirkelförmigen Bewegung immer wieder durchlaufen (vgl. Engel, 2008, 60). Phänomenalisierungen^{EZ} bilden als Paradigmen erster Ordnung die Grundlage für die Frage nach den Wirkzusammenhängen, also den Kausalisierungen^{EZ}, die die Paradigmen zweiter Ordnung bilden, und bieten die Grundlage für weiterführende Paradigmen. Stephenson formuliert die vierte These seiner Paradigmatologie wie folgt:

„Ein Paradigma setzt im Abschnitt der Phänomenalisierungen an.“ (Stephenson, 2003, 226, HiO)

Die Gültigkeit aller Aussagen beruht auf Konsens, wobei jede Scientific Community vor dem Hintergrund des bisherigen Wissensbestandes in allen Abschnitten^{EZ} Grenzen für Sinnhaftes, Notwendiges und Zulässiges festlegt, ebenso spezifische Darstellungsmodi für die Phänomene, die innerhalb ihrer Disziplin beschrieben und erklärt werden. Ziele und Mittel werden unter dem Aspekt der ethischen Zulässigkeit der jeweiligen Epoche festgelegt. Veränderung des Wissensstandes der jeweiligen Gemeinschaft und das Auftreten neuer Erscheinungen erfordert das Anpassen oder Ersetzen der jeweiligen wissenschaftlichen Handlungen in den dafür zweckmäßigen Abschnitten^{EZ} (vgl. Stephenson, 2003, 122 ff). Medialisierungen^{EZ} sind Paradigmen dritter Ordnung, Finalisierungen^{EZ} sind Paradigmen vierter Ordnung (vgl. Stephenson, 2003, 241).

- Bereiche^{EZ} – Grundsätzlich sind im EZ alle Aussagen in theoretische und empirische Aussagen unterteilt. Werden wahrnehmbare Ereignisse und konkrete Phänomene wiedergegeben, sind sie der Empirie^{EZ} zuzuordnen und jene Begriffe, auf denen die Betrachtung

tung der Welt basiert, sind der Theorie^{EZ} angehörig. Dementsprechend formuliert Stephenson seine zweite Paradigmenthese so:

„Ein Paradigma ist Teil einer Theorie.“ (Stephenson, 2003, 226, HiO)

Die Besonderheit der Frage nach dem vorliegenden Bereich^{EZ} liegt im Forschungsfeld der Textanalyse in der signifikanten Rolle der Position^{EZ}. Aus der Position^{EZ} der AutorInnen stellen ihre veröffentlichten Texte den Bereich der Theorie^{EZ} dar, während die wissenschaftsreflexive Position^{EZ} der AnalysandIn in der Situation der EHT-A diese Texte als empirische Basis dienen (vgl. Stephenson, 2003, 95).

- Ebenen^{EZ} – Unterscheidbar sind Ebenen^{EZ} der Theorie und der Empirie, wobei die Zahl der Ebenen^{EZ} durch die Größenordnung des jeweiligen Kollektivs bestimmt ist. Da Grundannahmen den Anspruch haben möglichst allgemein gültig zu sein, bringt Stephenson diese Entdifferenzierung in seiner dritten paradigmatischen These zum Ausdruck, indem er schreibt:

„Ein Paradigma konstituiert Begrifflichkeiten auf sehr hoher Ebene.“ (Stephenson, 2003, 226, HiO)

Es geht im Fall der Ebenen^{EZ} der Empirie^{EZ} um die Beantwortung der Frage nach dem Grad der Verallgemeinerung einer Aussage, vereinfacht ausgedrückt in einem Dreiebenenmodell ist darunter der Einzelfall, die Stichprobe und die Grundgesamtheit aller existierender Fälle zu verstehen. Das bedeutet konkret, dass eine Aussage über die Grundgesamtheit „Kinder“, die Gültigkeit auf sehr hoher empirischer Ebene^{EZ} hat und per Definition für alle Stichproben und Einzelindividuen, die das Kriterium „Kind“ erfüllen, gilt, anders formuliert „abwärtskompatibel“ ist. Wie stark vereinfacht das Dreiebenenmodell tatsächlich ist, lässt sich in der Überlegung erkennen, dass jede weitere mögliche Abstraktion eines Begriffes eine Ebene^{EZ} darstellt (z.B. Lebewesen / Primat / Mensch / Kind / Schulkind / Schulkind in der ersten Klasse Volksschule / Mädchen in der ersten Klasse Volksschule / Mädchen, die Brillen tragen, usw.). Ebenso ist jede Konkretisierung, das immer spezieller Werden eines Begriffes, die Ebenen^{EZ} der Theorie^{EZ} betreffend, als weitere Ebene^{EZ} zu verstehen (vgl. Stephenson, 2003, 121f).

- Strukturen^{EZ} – Jede wissenschaftliche Erkenntnis, die über Text vermittelt wird, weist je nach Anordnung der einzelnen Elemente (Wörter) zu speziellen Sinneinheiten eine charakteristische Struktur, die auch als Text-Holons¹⁸ bezeichnet werden, auf. Im Rahmen des textanalytischen Arbeitens werden die Kernaussagen, das sind Organisations-elemente, die jedem Text seine spezifische Identität geben, herausgefiltert, indem nur jene Elemente berücksichtigt werden, die einer bestimmten Kategorie von Aussagen zuordenbar sind. Je nach angewandtem Begriffs- oder Regelsystem entstehen unterschiedliche Kategorisierungsmöglichkeiten und somit andere Strukturierungsergebnisse (vgl. Stephenson, 2003, 119). In „Talität versus Qualität“ unterscheidet Stephenson qualitative und quantitative Strukturformen sowie dimensions- und textkategorieorientierte Strukturtypen (vgl. Stephenson, 2009, 44). Mit Hilfe der Strukturen^{EZ} streicht Stephenson ein wesentliches Charakteristikum wissenschaftsanalytischen Arbeitens zur Identifikation eines Paradigmas heraus:

„Ein Paradigma setzt an zentralen Stellen wissenschaftlicher Aussagensysteme Elemente, die in anderen Paradigmen nicht vorhanden sind.“ (Stephenson, 2003, 226, HiO)

- Themen^{EZ} – Das Thema^{EZ} ist als ein Gegenstand zu verstehen, der sich auf hoher Abstraktionsebene befindet und keinerlei Erklärung in sich trägt. Im Zusammenhang mit dieser Arbeit scheint der Hinweis Stephensons als bedeutsam, dass insbesondere bei der Analyse von periodisch erscheinenden Publikationsorganen die Entstehung von themengebundenen synchronen Textgruppen, zum Beispiel Schwerpunktthemen in Zeitschriften, zu berücksichtigen ist (vgl. Stephenson, 2009, 36).
- Seiten^{EZ} – Die Dimension der Seite^{EZ} nimmt entweder den /die AutorIn oder den Gegenstand im Sinne von behandelter Thematik in den Blick (vgl. Engel, 2008, 59).
- Rahmen^{EZ} – Stephenson differenziert die Dimension Rahmen^{EZ} in Textgruppen (intertextuell) und in Einzeltexte (intratextuell). Die Textgruppen sind entweder in Zeitschriftenausgaben, Herausgeberbänden, etc. vorgegeben oder werden entsprechend bestimmter Analysekriterien frei zusammengestellt. Bezogen auf Einzeltexte gliedert er in Haupt-, Über-, Unter- und Nebenrahmen mit jeweils spezifischen Funktionen, so beinhaltet der Hauptrahmen den Kerntext, den Supertext und den Subtext, während im Überrahmen Informationen des Verlages zum Text und dem/der VerfasserIn zu finden sind. Unterrahmen sind in Teilen des Werkes, wie zum Beispiel in einzelnen Kapiteln, realisiert und unter Nebenrahmen sind Anhänge und Ähnliches zu verstehen.

¹⁸ Entsprechend Ken Wilbers Holonprinzip, das ein Ganzheits- und zugleich ein Differenzierungsprinzip darstellt, setzt sich die Wirklichkeit nicht aus Dingen oder Prozessen zusammen, sondern aus Holons. Jedes Holon ist gleichzeitig Teil des nächsten Holons und somit ist dieses System nach oben offen. Es ist der unendlichen Suche nach neuen, vorläufigen Erkenntnissen der Wissenschaft zu einem bestimmten Thema gleichzusetzen (vgl. Stephenson, 2003, 95ff).

Die nun folgenden drei Aspekte beziehen sich auf die Dynamik von Texten.

- Modalitäten^{EZ} – Stephenson unterscheidet prinzipiell drei Hauptmodalitäten^{EZ}, das sind die Modalität^{EZ} des Fragens, die Modalität^{EZ} des Behauptens und die Modalität^{EZ} des Feststellens, wobei er darauf hinweist, dass es eine Vielfalt von Möglichkeiten gibt wissenschaftliche Denkinhalte zu präsentieren. Stephenson formuliert dazu in seiner achten paradigmatischen These Folgendes:

„Ein Paradigma entsteht aus Fragen, beginnt mit Behauptungen und etabliert sich in Feststellungen.“ (Stephenson, 2003, 227, HiO)

Typischerweise beginnen Forschungsprozesse mit hypothesenartigen Fragestellungen und enden nach einem Frage-Antwort-Prozess in thesenhaften Behauptungen (vgl. Stephenson, 2003, 129). In der Version 5.1 der EHT-A differenziert Stephenson vier verschiedene Modalitäten^{EZ}. Diese sind:

1. Feststellungen, Behauptungen, Fragen und Vermutungen
2. Zustimmung und ablehnende bzw. verneinende Formulierungen
3. Verwendung von Modalverben
4. Indikativ oder Konjunktiv als Aussageform (vgl. Stephenson, 2009, 43).

- Chronologien^{EZ} – Jeder Gedanke, der zu Text wird, entsteht zuerst im Denk-Raum^{EZ} eines Menschen, bevor er einer Chronologie^{EZ} folgend beim Gelesenwerden Einfluss auf die Gedanken anderer Menschen nimmt, die wiederum zu neuen Verschriftlichungen führen können. Die Dynamik dieser Prozesse des Reflektierens, des Führen von Diskursen, der Zielformulierung bis hin zur Beschreibung und Kausalisierung neuer Phänomene braucht Zeit und je nach Reihenfolge der Argumentationen, des Aufstellens von Hypothesen, Kritiken u.v.m. werden unterschiedliche Effekte bei den LeserInnen bewirkt (vgl. Stephenson, 2003, 130). Entsprechend der Chronologie wissenschaftlichen Arbeitens formuliert Stephenson seine neunte paradigmatische These:

„Ein Paradigma wirkt anfangs revolutionär, später wachstumsfördernd, schließlich wachstumsbehindernd.“ (Stephenson, 2003, 227, HiO)

- Übergänge^{EZ} – die dem wissenschaftlichen Arbeiten immanente Folge von geistiger Arbeit fordert von Aussagesystemen die Anwendung von Übergängen^{EZ} im Sinne von übergangsbildenden Textelementen zwischen und in allen Dimensionen^{EZ}. Übergänge^{EZ} von einer Aussage zur nächsten werden von AutorInnen unterschiedlich gestaltet und von LeserInnen auch in Abhängigkeit vom Vorwissen unterschiedlich aufgenommen. Übergänge^{EZ} bedeuten eine Unterbrechung oder ein Verlassen des Denkkontinuums insbesondere bei dem/der LeserIn in Abhängigkeit von engen oder weiten Übergängen^{EZ}, das heißt: Je nachdem, ob der/die AutorIn Fachpublikationen in kleinen Argumentations-

schritten bis hin zu Gedankensprüngen verfasst, ist die Nachvollziehbarkeit in unterschiedlichem Ausmaß gegeben. Je größer die Sprünge in den Denkbewegungen der AutorInnen sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für die LeserInnen den Gedankengängen nicht adäquat folgen zu können. Gehäuft werden in einen Gedankengang Zwischenschritte eingebaut, um kurze Übergänge^{EZ} und somit Nachvollziehbarkeit zu realisieren. Übergänge^{EZ} von Fragen zu Behauptungen, von Theorie zu Empirie usw. werden subjektiv von VerfasserInnen und LeserInnen mit mehr oder weniger Vermittlungsschritten als situativ passend gesetzt und gelesen (vgl. Stephenson, 2003, 130f). Besondere Bedeutung kommt den Übergängen^{EZ} im Rahmen eines Paradigmenwechsels zu.

- Dazu formuliert Stephenson seine zehnte Paradigmenthese folgendermaßen:

„Ein Paradigma wird innerhalb enger Übergänge vorbereitet, entsteht durch weit gezogene Übergänge und ermöglicht nach seiner Etablierung immer enger werdende Übergänge.“
(Stephenson, 2003, 227, HiO)

Stephenson formuliert „Die Methode muss dem Gegenstand adäquat sein“ (Stephenson, 2003, 76) und präzisiert damit Johann August Schüleins Gedanken zu den denotativen und konnotativen Theorietypen, mit denen nach Schülein das Gesamtspektrum wissenschaftlicher Theorien erfasst ist. Die in der nomologischen Realität, also in den naturwissenschaftlichen Disziplinen hauptsächlich angewandten Theorietypen, sind denotativ, das bedeutet charakteristische reduzierende Eigenschaften im Sinne algorithmischer Verkürzung, während die konnotativen Theorietypen ihre Anwendung vorwiegend in der autopoietischen Realität der Geistes- und Sozialwissenschaften finden, da sie kontextualisierend wirken und mit kognitiven Modi operieren, andernfalls würde es zu essentiellen Informationsverlusten kommen.

Die Formulierung der Gegenstandsadäquatheit führt zur Frage nach dem entsprechenden Kombinieren der im EZ zur Verfügung stehenden Dimensionen, d.h. mit welchen Kombinationen und Konstellationen, die der Frage nach paradigmatischen Inhalten nachgeht, um bei Anwendung einer EHT-A „methodisch“ richtig zu liegen. Beim Versuch des „Nachdenkens“ des EZ steht die kaum fassbare Vielfalt der Varianten im Fokus der Betrachtung. Schülein folgend, begibt sich die Verfasserin auf einen kurzen „Ausflug“ in die nomologische Realität der Mathematik, im Speziellen der Kombinatorik. Dort ist, in der Sprache dieser Disziplin verfasst, die Anleitung zur numerischen Bestimmung der Möglichkeiten, die sich bezugnehmend auf Stephensons zehn statische und drei dynamische Dimensionen ergeben, zu finden.

Diese mathematische Anweisung lautet:

$$\frac{n!}{k! \cdot (n - k)!} = \binom{n}{k}$$

Auf den Anwendungsfall des EZ bezogen, steht **n** für die zehn Dimensionen und die Auswahlgröße **k** entspricht der jeweils gewählten Konstellationsgröße.

Das Rechenzeichen **!** heißt Fakultät und ist der mathematische Befehl das Produkt einer Zahl mit der nächst kleineren ganzen Zahl zu bilden und dieses wieder mit der nächsten kleineren ganzen Zahl zu bilden {n* (n-1) * (n-2)...* (n -(n-1))} usw. bis zur Zahl 1 absteigend. Beispielhaft auf die Zahl 4 angewendet bedeutet dies folgende Multiplikation:

$$4! = 4*3*2*1 = 24$$

Für eine Zweierkombination der zehn statischen Dimensionen^{EZ} gilt, in die Formel eingesetzt, Folgendes:

$$\frac{10!}{2! * (10-2)!} = \frac{10*9*8*7*6*5*4*3*2*1}{2*1* 8*7*6*5*4*3*2*1} = \frac{10*9}{2} = 45$$

kürzen

Somit ergeben sich 45 Möglichkeiten zwei Dimensionen^{EZ} (aus zehn wählbaren) zu kombinieren, allerdings sind dabei die multiplikativ wirkenden drei dynamischen Dimensionen^{EZ} noch nicht berücksichtigt. Das Aspektetripel ermöglicht 120 Arrangements mal den dynamischen Betrachtungsweisen. Bei einer Viererkonstellation sind 210 Kombinationen möglich, die dynamischen Aspekte sind dabei multiplikativ ebenfalls noch unberücksichtigt. Um aus dieser Vielfalt die „richtigen“ Kombinationen und Konstellationen auszuwählen, sind die Dimensionsgruppierungen von Stephenson aus der Version 5.1 der EHT grundlegend.

EHT 5.1 Dimensionsgruppierungen

- A) Dimensionen mit hoher Präfixierungsfrequenz
Seite, Rahmen, Thema
- B) Dimensionen mit hoher gegenseitiger Verwiesenheit
Positionen, Bereiche, Abschnitte
- C) Dimensionen mit hohem Differenzierungspotential
Modalitäten, Strukturen, Übergänge
- D) Dimensionen mit hoher Spezialfunktion
Ebenen (→Paradigmatologie)
Chronologien (Veränderungsforschung)
Räume (→Zitatologie)
Bezüge (→Zitatologie)
(vgl. Stephenson, PPP EHT 5.1 Folie 3, 2008)

Zusammenfassend sei hier noch einmal die besondere Bedeutung der Kombinatorik in diesem Kontext hervorgehoben, die zeigt, dass die Beschränkung auf wenige Dimensionen essentiell ist um einen kleinen Ausschnitt der Wissenschaftsrealität zu beleuchten. Von den formalen theoretischen Rahmenbedingungen, als Grundlage für die im zweiten Teil dieser

Arbeit folgende empirische Untersuchung, geht es nun weiter zu den theoretischen tiefenpsychologischen Betrachtungen im Kontext der Psychoanalytischen Pädagogik.

2.3 Die Bedeutung des Unbewussten in der Psychoanalytischen Pädagogik

Stephenson bezeichnet das Unbewusste in seiner Habilitationsschrift als ein transdisziplinäres und transprofessionelles Paradigma und hebt somit die Bedeutung dieser Grundannahme für alle Wissenschaftsbereiche und Professionen, die sich mit dem Menschsein beschäftigen, hervor (vgl. Stephenson, 2003, 531).

Um die Frage nach der Bedeutung des Unbewussten in der Psychoanalytischen Pädagogik zu beantworten, ist es nach Auffassung der Autorin notwendig, zunächst den Begriff des Bewusstseins näher zu bestimmen. Die Frage nach der Bedeutung von Bewusstheit wird in den folgenden drei Kapiteln sowohl durch die biologische als auch durch die tiefenpsychologisch-pädagogische „Lupe“ betrachtet, da biologische Voraussetzungen bestehen, um eine Annäherung an das geistig-seelische Leben eines Menschen zu erlangen. Wesentliche Bedeutung in diesem Zusammenhang hat die Möglichkeit des Menschen sich verbal und nonverbal auszudrücken. Das In-Sprache-Heben von latent vorhandenen innerpsychischen Inhalten und den damit verbundenen Gefühlen fördert Bewusstmachungsprozesse, wie sie zum Beispiel im Rahmen verschiedener Formen von Psychotherapie gezielt herbeigeführt werden, aber auch im psychoanalytisch-pädagogischen Alltag auf einer anderen Ebene des Erlebens stattfinden und im Nachhinein als pädagogisch relevante Situationen reflektiert und damit ins Bewusstsein gehoben werden. Lorenzer bezeichnet Affekte als qualifizierte Erinnerungsspuren, da sie Sinneseindrücke hoher Komplexität und Abstraktheit darstellen (vgl. Lorenzer, 1983, 19). Die durch Kognition hervorgerufenen Bewusstmachungsprozesse tragen zur Veränderung des affektbedingten Erlebens und Verhaltens, mit dem Ziel der Verminderung von Gefühlsamplituden, bei. Damit meint die Autorin, dass zum Beispiel extrem empfundenes Leid durch das Verbalisieren dem leidgeprüften Menschen im Rahmen einer verständnisvollen Atmosphäre, wie sie die gleichschwebende Aufmerksamkeit durch empathisches und authentisches Zuhören bietet, Erleichterung verschafft und die individuelle Situation besser erträglich macht. Aus diesem Beispiel wird ersichtlich, dass die Annäherung an vor- und unbewusste Inhalte über ein charakteristisch szenisches Miteinander erfolgt, das heißt mindestens zwei Personen für diesen Prozess der Bewusstmachung nötig sind.

Im Folgenden wird der Bogen von einem biologistischen Einstieg – vor allem die Perspektive des Neurobiologen Gerald Hüther findet hier Berücksichtigung – über die Sichtweise Freuds und Lorenzers hin zur spezifischen Bedeutung des Unbewussten für die Pädagogik in

der Version der Psychoanalytischen Pädagogik, mit Hinweisen auf Wilfried Datler, Thomas Stephenson, Helmuth Figdor und Hans-Georg Trescher, gespannt.

2.3.1 Zur Einführung – Überblick über die Biologie der Wahrnehmung

„Weder unserer Wahrnehmung noch unserem Denken ist jemals das Insgesamt der psychischen Akte in ihrer räumlichen und zeitlichen Ausdehnung verfügbar.“ (Figdor, 1989, 149)

Wahrnehmungsvorgänge und die damit verbundene zerebrale Abwicklung komplexer psychischer Tätigkeiten beruhen auf der spezifischen neurophysiologischen Organisation des Individuums, das nach Alexander Lurija durch ein System der Aufnahme, der Analyse und der Speicherung von Information charakterisiert ist (vgl. Lurija, 1992, 230). Jede organisierte psychische Aktion des Menschen besitzt ein bestimmtes Maß an Gerichtetheit und Selektivität, das in der Psychologie als Aufmerksamkeit bezeichnet wird und bedeutet, dass Menschen aus der Vielzahl von Gedächtnisspuren nur jene wählen, die den unmittelbaren Aufgaben entsprechen und das Individuum in die Lage versetzen, intellektuelle Operationen auszuführen, und somit schwankt die Wahrscheinlichkeit mit der ein Reiz ins Bewusstsein gelangt (vgl. Lurija, 1992, 259). Über die Sinnesorgane werden die Sinnesreize aus der Umwelt aufgenommen und in die sensorischen Areale der Hirnrinde weitergeleitet. In diesen Arealen entsteht für jeden Sinneseindruck ein charakteristisches Erregungsmuster, das in die assoziativen Rindenareale weitergeleitet wird, wo dieses neu eintreffende Erregungsmuster zur Aktivierung von älteren, bereits durch frühere Sinneseindrücke heraus geformten und stabilisierten Nervenzellverschaltungen führt. Durch die Überlagerung dieser beiden Erregungsmuster entsteht ein neues, für die betreffende Sinneswahrnehmung spezifisches, erweitertes Aktivierungsmuster, welches als charakteristisches „Geflimmer“ das jeweils neu Wahrgenommene nun als inneres „Seh-, Hör-, Geruchs- oder Tastbild“ repräsentiert. Ist das Erregungsmuster stark genug, breitet es sich über weite Gehirnbereiche aus und die Aufmerksamkeit der betreffenden Person wird auf das in den assoziativen Arealen entstandene innere Bild gelenkt. Jetzt erst wird das Resultat des Erregungsmusters bewusst wahrgenommen, das bedeutet, dass tatsächlich nur ein verschwindend kleiner Teil der vom Gehirn generierten Bilder ins Bewusstsein gelangt. Ob ein Sinneseindruck bewusst wahrgenommen wird, ist auch abhängig von der Bedeutungsgebung durch die jeweilige Person in der jeweiligen Situation. Ein im Gehirn entstandenes sensorisches Erregungsmuster ist umso „mächtiger“, je stärker es sich auf andere Bereiche des Gehirns ausbreitet und die dort vorhandenen Erregungsmuster überlagert. Aktivierungsmuster, die in emotional aufgeladenen Situationen, also im Rahmen beglückender oder erschütternder Ereignisse, entstehen, gelangen in tiefer liegende subkortikale Zentren und führen zur Ausschüttung bestimmter Botenstoffe, die ihrerseits die Erregbarkeit der höheren, kortikalen Nervenzellen verändern und deshalb

komplex und nachhaltig stabilisiert und somit strukturell verankert werden. Diese im Inneren des Menschen erzeugten gedanklichen Bilder werden als Selbstbilder, Menschenbilder oder als Weltbilder in den Köpfen der Menschen verankert und bestimmen das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen. Innere Bilder können auf diese Weise den Horizont erweitern und stark machen oder sie können in einem anderen Kontext das Individuum einengen, Angst einjagen, verunsichernd wirken und schwach machen. Es gibt innere Bilder, die Menschen dazu bringen, sich immer wieder neu zu öffnen, Neues zu entdecken und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen. Andere innere Bilder bringen Menschen dazu, sich vor der Welt zu verschließen, oder lassen Menschen in Resignation und Verzweiflung stürzen (vgl. Hüther, 2004, 22ff). Nach Hüther ist es Zeit über die Wirksamkeit dieser inneren Bilder, die bereits lange als unbewusste Vorstellungen in den Köpfen der Menschen vorhanden sind und so das Verhalten der Menschen bestimmen, bewusst nachzudenken, um im Rahmen von Nachdenkprozessen Umdenken zur Gestaltung der Welt einzuleiten.

In den nun folgenden Kapiteln stellt die Autorin, entsprechend Hüthers Forderung – über das Unbewusste nachzudenken – die für die empirische Untersuchung erforderlichen Charakterisierungen des Unbewussten dar. In Kapitel 2.3.2. wird der Fokus auf psychoanalytisches Arbeiten im genuin therapeutischen Kontext gelegt und in Kapitel 2.3.3. wird die Aufmerksamkeit speziell auf den psychoanalytisch-pädagogischen Kontext dieser Beschreibungen gerichtet.

2.3.2 Für die empirische Untersuchung relevante paradigmawertige Charakterisierungen des Unbewussten

Freud (1856-1939) unterschied 1900 in seiner „Traumdeutung“ erstmals zwischen unbewussten-, vorbewussten und bewussten Inhalten des menschlichen Seelenlebens, wobei er die Traumdeutung als den Königsweg zur Kenntnis des unbewussten Seelenlebens beschrieb (vgl. Freud, 1900, 613). Die Unterscheidung dieser drei psychischen Qualitäten ist weder absolut noch permanent und Freud charakterisiert sie dadurch, dass er das Bewusstsein als einen flüchtigen Moment, der durch entsprechende Reize auch länger anhalten kann, einen Moment der äußeren Wahrnehmung, der an die Sinnesorgane gekoppelt ist, beschreibt. Im Gegensatz dazu ordnet er dem Vorbewussten, das in der Strukturtheorie¹⁹ der psychischen Instanz des Ich entspricht, bewusstseinsfähige Denkinhalte zu, die ohne aktives Bemühen spontan in das Bewusstsein gelangen, auch wenn sie zeitweilig in den unbewussten Zustand

¹⁹ Die Strukturtheorie entspricht neben dem System des Bewussten, des Unbewussten und des Vorbewussten dem zweiten topischen Modell Freuds und ist durch die drei psychischen Instanzen Es, Ich, Über-Ich charakterisiert, die bei innerseelischen Konfliktsituationen unterschiedliche Funktionen einnehmen. Das Es stellt den Triebpol der Persönlichkeit dar, das Ich übernimmt die Mittlerrolle zwischen den Triebansprüchen des Es und den moralischen Ge- und Verboten des Über-Ich und den Ansprüchen der Realität (vgl. Schuster; Springer-Kremser, 1991, 42).

zurückversetzt werden. Die Rückverwandlung vorbewusster in unbewusste Inhalte spielt eine zentrale Rolle in der Entstehung von Neurosen, die hier allerdings nicht näher erläutert werden. Das Ziel der Psychoanalyse ist, neben der Beseitigung neurotischer Symptome, auch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit um die Arbeits-, Liebes- und Glücksfähigkeit des/der AnalysandIn (wieder) zu erlangen (vgl. Figdor, 1989, 157). Das dynamische Unbewusste entspricht in der strukturellen Zerlegung des psychischen Apparates dem Es und kann nach Freuds Auffassung durch die Überwindung starker Widerstände und das Zusammenführen von Denkinhalten, die in zwei Fixierungen von bewusst wahrgenommener Rekonstruktion und dem ursprünglich unbewussten Zustand vorliegen, dem bewussten Zugang erschlossen werden. In psychotischen Zuständen können unbewusste Inhalte spontan vorbewusst und dann bewusst werden, da innere Widerstände scheinbar nicht aufrechterhalten bleiben. Freud schloss daraus, dass das Bestehen bestimmter innerer Widerstände eine Bedingung für „Normalität“ ist (vgl. Freud, 1938, 55). Erkenntnistheoretisch gehört die Konzeption des Unbewussten nach Friedrich Deneke in die Kategorie ideeller Systeme, da sie als gedankliches Modell versucht, Objekte und Prozesse der ideellen Welt in ihrem Aufbau und in ihrer Funktionsdynamik nachzubilden ohne allerdings real zu existieren. Dieser Hinweis ist zu bedenken und bedeutsam, da Konstrukte per se nichts verändern oder bewirken können und Freud in der Auffassung des psychischen Apparates in physikalischen Modellvorstellungen seiner Zeit verharnte (vgl. Deneke, 2001, 4). Das Unbewusste als primär „nichtsprachliches“ Erkenntnisziel der Psychoanalyse mit sprachlichen Mitteln zu erforschen oder anders ausgedrückt das Nichtverständliche zu verstehen, birgt ein Paradoxon in sich, das Freud, vor allem mit dem Blick auf das Verdrängt-Unbewusste, mit den Begriffen der „Sach- und Wortvorstellungen“ beschrieb. Nach seiner Auffassung beinhalten bewusste Vorstellungen sowohl Sach- als auch Wortvorstellungen, das System des Vorbewussten bezieht Sachvorstellungen, die mit entsprechenden Wortvorstellungen überbesetzt und daher abrufbar sind, ein, während das Unbewusste lediglich Sachbesetzungen der Objekte enthält, die somit vom Sprachlichen getrennt erscheinen. Lorenzer interpretierte den Begriff der „Vorstellung“ als „Erinnerungsspur“, die zentralnervös existiert und bezeichnete Erinnerungsspuren als Situationsrepräsentanzen der Lebenspraxis und als bereits intrauterin beginnende Abdrücke realer Welterfahrung sowie als „*geronnene Interaktionsformeln*“ (vgl. Lorenzer, 1983, 13ff). Im Wesentlichen geht es darum, unbewusste Inhalte mit Wortvorstellungen, also mit Sprache zu verknüpfen, umgekehrt werden bewusste Inhalte, die aus dem Sprachzusammenhang gelöst werden, zu unbewusst-verdrängten Lebensinhalten. Wortvorstellungen werden erst durch die Verknüpfung mit Erlebnisspuren lebendig, das bedeutet, dass erst im Zusammenspiel mit sinnlicher Erfahrung das Wort seine spezifische Bedeutung erwirbt und als symbolische Interaktionsform Grundelement des Bewusstseins wird (vgl. Lorenzer, 1983, 24). Nach Lorenzer befindet sich unter der sprachsymbolischen Interaktionsform eine nichtsprachliche Symbolschicht, die sprachunabhängig symbolische Be-

deutungsträger bildet. So wie Sprache nicht auf Ein-Wort-Sätze beschränkt bleibt und es einer Verknüpfung der senso-motorischen Hirnareale mit dem Sprachzentrum bedarf, sind sinnlich-symbolische Interaktionsformen innerhalb der senso-motorischen Region komplex lokalisiert. Die Verknüpfung von Wörtern ermöglicht die Entwicklung von unterschiedlich sprachlich repräsentierten Szenen, die unabhängig von der Realsituation, das heißt situationsungebunden, sind, also auch Fiktion sein können. Durch diese situative Freiheit gibt es Möglichkeiten der Planung, der Reflexion und der Kontrolle von Verhaltensentwürfen, indem zum Beispiel sozial anstößige Realszenen als Erinnerungsspuren „verboten“ und somit verdrängt werden, sprich allein im Unbewussten vorhanden sind. Diese „anstößigen“ Wünsche werden bei entsprechenden Reizen wieder aktiviert und kommen in unbewusstem Agieren oder in leiblicher Symptomatik zum Ausdruck. In Träumen und Phantasien werden diese unterdrückten Wünsche auf strukturell unverfängliche Szenen verschoben, das heißt es kommt zur Verschiebung zwischen ähnlichen Engrammen²⁰, deren eigentliche Szenen innerhalb der „Traumerzählung“ mit dazwischengeschobenen Wortvorstellungen verknüpft werden, das heißt die Gleichstellung von Wahrnehmung und Realität ist im Traum hinfällig geworden (vgl. Freud, 1938, 58).

Um unbewusste Originalszenen psychoanalytisch zu erkennen, geht es um das Verstehen der latent vorhandenen und tief verborgenen Erinnerungsspuren und des ebenfalls als Erinnerungsspur in der Psyche enthaltenen ursprünglich traumatisierenden Erlebens einer Situation. Im gegenwärtigen psychoanalytischen Verstehen bildet die Traumdeutung nur mehr eine untergeordnete Rolle, sie hat sich allerdings im Verstehen von Szenen, mit dem Blick auf das Zwischenmenschliche, unter anderem durch die freie Assoziation und die gleichschwebende Aufmerksamkeit der AnalytikerInnen, als Paradigma im Umgang mit KlientInnen insgesamt durchgesetzt. Die moderne Psychoanalyse als Beziehungs- und Konfliktpsychologie²¹ nimmt konflikthafte Beziehungen, die in Szenen ihren Höhepunkt erreichen, in den Blick, indem das Auffinden der „Schlüsselszene“ einer traumatisierenden Situation nicht nur diagnostisch sondern auch therapeutisch wirksam wird. Die Beziehung von AnalytikerIn und AnalysandIn stellt einen geschlossenen Situationszusammenhang, der in der jeweilig spezifischen Übertragung und Gegenübertragung – auch hier ist szenisches Verstehen unausweichlich – erkennbar ist. Psychoanalytisches Verstehen ist, nach Lorenzer, die Artikulation des eigenen Verhältnisses zum Mitteilungstext der PatientInnen und konstituiert sich in der Realität des unmittelbar szenischen Zusammenspiels von AnalysandIn und Ana-

²⁰ Engramm ist die allgemeine Bezeichnung für die physiologische Spur, die eine Reizwirkung als dauernde strukturelle Änderung im Gehirn hinterlässt (vgl. Brockhaus, 1988, 407).

²¹ Ein Konflikt ist, aus psychoanalytischer Perspektive, das Gegenüberstehen zweier nicht miteinander vereinbarer seelischer Strebungen, die zu unterschiedlichen Konsequenzen, wie zum Beispiel normalen Kompromissbildungen bis hin zu Charakterveränderungen führen. Allgemein formuliert finden seelische Konflikte zwischen dem Es und dem Ich, also zwischen dem Trieb und der Triebhemmung, statt, wobei das Über-Ich verantwortlich für das Zulassen von Wünschen und Befriedigungen ist (vgl. Schuster; Springer-Kremser, 1991, 44).

lytikerIn. Der/die AnalytikerIn lässt sich auf die Erzählungen der AnalysandInnen ein und nimmt teil, um durch Interaktion auf der nicht sprachlichen Ebene, auf der Ebene der Traumerzählung und auf der Ebene des „Beim-Namen-Nennens“ der Szene vertikale Verbindungen der verschiedenen Bewusstseinschichten herzustellen (vgl. Lorenzer, 1983, 28-36). Diese Gegenübertragungsreaktionen der AnalytikerInnen sind Ausdruck der affektiven Beziehung zu den AnalysandInnen und dienen als Quelle für den Verstehensprozess, das heißt werden analytisch genutzt (vgl. Figdor, 1989, 161).

An dieser Stelle knüpft die Autorin an strukturtheoretische Überlegungen, die den Aufbau des Allgemein-Psychischen zum Thema haben, an, um die enge Verbindung von Es, als dem Ursprung aller psychischen Energie, und dem Unbewussten sowie von Ich und dem Vorbewussten hervorzuheben. Die Inhalte des Es setzen sich aus psychischen Repräsentanzen aggressiver und libidinöser Triebregungen, die üblicherweise vermischt sind, zusammen und sind charakterisiert durch eine chaotische Organisationsform, das heißt es geht um das Verlangen nach unmittelbarer Befriedigung (vgl. Schuster; Springer-Kremser, 1997⁴, 42). Am Beginn der Entwicklungsgeschichte des Menschen steht das Es, aus dem sich durch Einflüsse der Außenwelt allmählich das Ich entwickelt. Dabei werden bestimmte Inhalte des Es im Ich aufgenommen, indem sie in den vorbewussten Zustand umgewandelt werden, andere Inhalte verbleiben im schwer zugänglichen Es, wobei beide Orte in einem dynamischen Verhältnis stehen. Das Ich, als Teil der Seele, der Verbindung zur Außenwelt aufnimmt, ist in seiner Entwicklung wesentlich durch die frühen Objektbeziehungen, die das Kind mit Befriedigungs- und Enttäuschungssituationen konfrontieren, geprägt. Identifizierungen ermöglichen zum Beispiel die Befriedigung von Triebwünschen aufzuschieben und erstes Probehandeln, das an „sprachliches“ Denken gebunden ist. Einige hier nur beispielhaft aufgezählte Funktionen des Ich sind: die Realitätsprüfung, die Urteilsfunktion, das Denken, das Gedächtnis, die Sprache, das Bewusstsein, die Fähigkeit zur Hemmung von Triebwünschen und die Abwehrmechanismen, die im Anschluss an die Strukturtheorie noch ausführlich erörtert werden, u.v.m. (vgl. Schuster; Springer-Kremser, 1991, 43).

Das Über-Ich vertritt handlungsleitende Ideale, ethische und moralische Ge- und Verbote und entsteht aus Identifizierungen, vor allem mit elterlichen Einstellungen am Ende der ödipalen Phase, die den „Kern des Über-Ich“ bilden. In weiteren Entwicklungsabschnitten, wie zum Beispiel in der Pubertät erfolgen weitere Identifizierungen und die kindlichen Inhalte des Über-Ich werden modifiziert.

An dieser Stelle kommt die Autorin auf die bereits angekündigten Abwehrmechanismen, die erstmals 1936 von Anna Freud systematisch beschrieben wurden und eng mit dem Unbewussten und dem psychischen Konflikt verknüpft sowie für die Codierung im empirischen Teil dieser Arbeit relevant sind, zu sprechen. Unter Abwehrmechanismen werden alle intrapsychischen Operationen verstanden, die darauf abzielen unangenehme Gefühle, Affekte, Wahrnehmungen, etc. vom Bewusstsein fern zu halten. Sie sind habituelle unbewusst ablauf-

fende Vorgänge, die primär Ich-Funktionen mit Schutz- und Bewältigungsaufgaben darstellen, die im Rahmen der neurotischen Konfliktverarbeitung allerdings dysfunktional werden. Angst, seelischer Schmerz, Schuldgefühle, etc., die aus neurotischen Konflikten stammen, werden unbewusst gehalten. Pathologisch ist ein Mechanismus dann, wenn er zur Einschränkung der Ich-Funktionen, zur Reduzierung der freien Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung sowie Zwänglichkeit und Rigidität führt (vgl. Mentzos, 1982, 60f).

Die Beachtung von Widerstand und pathologischer Abwehr sind im psychoanalytischen Kontext von zentraler Bedeutung und werden für den/die AnalytikerIn spürbar, wenn KlientInnen zwar rational Einsicht in ein bestimmtes Problem gewinnen, allerdings eine Verhaltensänderung, trotz engagierter Umlernversuche, nicht stattfindet und diese Menschen an ihren vertrauten Verhaltensweisen festhalten. Hier wird deutlich, dass unbewusste Kräfte wirksam sind und sich jedem Veränderungswunsch hemmend in den Weg stellen. Erkennt eine betroffene Person die Diskrepanz zwischen bewusstem Wunsch und unbewusstem Widerstand, ist dies der erste Weg zur Auflösung des Widerstandes. Ist es für KlientInnen nicht möglich, die Diskrepanz zwischen bewusster Intention und unbewusstem Impuls zu erfassen, wird die unbewusste Dynamik durch die analysierende Person gedeutet und zugrunde liegende Impulse werden bewusst gemacht. Gelingt auch dies nicht, ist das Vorliegen einer schweren psychischen Störung, zum Beispiel einer Borderline-Persönlichkeitsstörung, anzunehmen (vgl. Rauchfleisch, 2006, 455). Zentrale Aufgabe der AnalytikerInnen im Rahmen der psychoanalytischen Ich-Psychologie ist die Bearbeitung von Widerständen, die sich durchwegs auch nonverbal äußern können, dazu gehören zum Beispiel das Schweigen, bestimmte Körperhaltungen, Starrheiten, Zuspätkommen, Versäumnisse, Langeweile, das Agieren, die Vermeidung bestimmter Themen, Geheimnisse und das Ausbleiben von Träumen (vgl. Figdor, 1989, 160). Die Autorin zeigt an dieser Stelle zur Verdeutlichung einige unreife intrapsychische Abwehrmechanismen bis hin zu den reifen Formen der Abwehr, die auch als Bewältigungsmechanismen bezeichnet werden und bezieht sich dabei auf George Eman Vaillants Schichtenmodell (1971), der vier Ebenen der Abwehr unterschied. Auf der untersten, also der unreifsten Ebene der Abwehr siedelt er die narzisstischen Abwehrmechanismen, wie Wahnbildungen, die psychotische Verleugnung, die Verzerrung und die Introjektion an. Zur zweiten Ebene gehören die einfache Projektion, die Hypochondrie sowie die Identifikation. Die dritte Ebene charakterisiert er als neurotische Abwehrmechanismen, zu denen er Intellektualisierung, Rationalisierung, Isolierung, Reaktionsbildung, Ungeschehen machen, Verschiebung und Verdrängung im engeren Sinne zählt. Schließlich gehören zur Ebene der Bewältigungsmechanismen Altruismus, Humor und andere Formen der Sublimierung (vgl. Mentzos, 1988, 65). Im psychotherapeutischen Handeln geht es, unter Bedachtnahme auf die Ängste, die sich hinter Widerständen verbergen, nicht nur darum, diese Abwehrmechanismen und die Übertragungsreaktionen der KlientInnen zu analysieren und abgespaltene Persönlichkeitsanteile mit Hilfe von Assoziationen, Einsicht und Verstehen in

das Ich zu integrieren, um so nicht nur unbewusste Wünsche und Phantasien ins Bewusstsein zu rufen, sondern auch darum unbewusste Konflikte zu lösen (vgl. Figdor, 1989, 140). Durch Einsicht und Verstehen resultiert die Veränderung der Selbst- und Realitätswahrnehmung, wodurch Entwicklungschancen eröffnet werden, indem zum Beispiel Symptome als Ausdruck für Kompromissbildung zwischen gegensätzlichen Strebungen ihre Funktion verlieren und somit verschwinden (vgl. Figdor, 1989, 145f).

Nach den grundlegenden Betrachtungen der Bewusstseinsgrade, der Strukturtheorie, den Abwehrformen und der Hervorhebung der Bedeutung des Szenischen für psychoanalytisches Vorgehen mit paradigmenswertem Charakter werden im folgenden Kapitel diesbezügliche Überlegungen im spezifisch psychoanalytisch-pädagogischen Zusammenhang angestellt.

2.3.3 Dimensionen des Unbewussten in ihrer Bedeutung als Paradigma für die Psychoanalytische Pädagogik

Die Forschung geht heute davon aus, dass die Kombination von genetisch bedingter Disposition und individueller Erfahrung den Menschen zu dem macht, was er ist und wie er die Welt erlebt. So schreibt Gertraud Diem-Wille, dass eine stabile emotionale Beziehung zumindest zu einer Person und das Aufwachsen im Familienverband als die wichtigsten Faktoren für eine entwicklungsförderliche²² Umwelt gelten (vgl. Diem-Wille, 2007, 35). An diesen Gedanken anknüpfend geht die Autorin in diesem Kapitel der Bedeutung des Unbewussten in der psychoanalytisch-pädagogischen Praxis nach. So versteht Helmuth Figdor unter kindlichen Entwicklungsbedürfnissen Folgendes:

„Das Bedürfnis geliebt zu werden; das Bedürfnis mir sicher zu sein, einen Platz zu haben, an dem ich mich geborgen fühle; das Bedürfnis respektiert zu werden, mich als wertvoll zu empfinden; das Bedürfnis, meine Gefühle, auch meine Wut und meinen Ärger als Teil meines Selbst akzeptieren zu dürfen; das Bedürfnis, keine Angst haben zu müssen vor Beziehungsverlust; das Bedürfnis, die Welt spannend und interessant zu finden; das Bedürfnis, die Zuversicht zu haben, dass aus mir eine wunderbare Frau oder ein toller Mann wird, das Bedürfnis es vielversprechend zu finden, einmal zu werden wie Mama oder Papa; das Bedürfnis Vertrauen haben zu können in die Personen meiner Umwelt, Vertrauen in ihre Liebe, aber auch Vertrauen in ihre Stärke, mich zu schützen. Das sind Entwicklungsbedürfnisse – wenn sie auf der Strecke bleiben, dann droht Erziehung nicht mehr zu gelingen.“ (Figdor, 2006a, 187)

²² Nicht jede Veränderung ist Entwicklung. „Entwicklung ist ein Prozess, in dem ein Organismus wachsende Komplexität und einen höheren Grad von Struktur seiner Austauschprozesse erlangt. Sie erhöht den Grad der Flexibilität und sie verbessert die Bedingungen des Individuums in seinem Wechselspiel mit seiner sozialen Umwelt“ (Berger, 2003, 5).

Nach Trescher, der 1987 im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeitsgruppe seinen Ansatz, dass Psychoanalytische Pädagogik eine Frage der Technik und des Settings sei, vorstellte, geht es in dieser Version von Pädagogik darum, interaktionstheoretische Konzepte zu entwickeln, um pädagogische Praxis und insbesondere die Arbeit an Objektbeziehungen mitzugestalten (vgl. Trescher, 1985, 170f). Balintgruppen, die ursprünglich zur Supervision von ÄrztInnen etabliert wurden, ermöglichen in einem Übergangsraum zwischen analytischem Setting und pädagogischem Feld, entsprechend dem zentralen methodischen Prinzip der Psychoanalyse „Veränderung durch Verstehen und Selbstreflexion“, das theoretische Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse ein Stück weiter zu entwickeln. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass eine Veränderung des Settings nicht mit einem Verzicht auf die psychoanalytische Methode einhergehen muss und dass Psychoanalyse als Grundlage geeignet ist, die Entwicklung einer pädagogischen Interaktionstheorie voranzutreiben (vgl. Figdor, 1989, 139f). So ist zum Beispiel Abwehr im Reflexionszusammenhang für Figdor eine Kategorie für das Verhältnis von unbewussten und bewussten seelischen Inhalten, wobei Abwehrmechanismen die inhaltliche Gestaltung dieser Relation darstellen, auf die in Anbetracht des „Zuwachses“ an Bewusstsein deduktiv geschlossen werden kann. Andererseits kann ausgehend von der exemplarisch verwendeten Aussage, dass Abwehrvorgängen stets angstmachende Konflikte zugrunde liegen, eine induktive Verallgemeinerung folgen. Diese prinzipiellen seelischen Vollzüge im Rahmen von Abwehrprozessen sind auch im „pädagogischen Feld“ nachvollziehbar und nicht auf das psychoanalytische Setting zu reduzieren, da diese Induktion nicht auf in der Analyse auftretende Phänomene zu begrenzen ist (vgl. Figdor, 1989, 147f).

Die moderne psychoanalytische Theoriebildung geht heute vom objektbeziehungstheoretischen Ansatz, beruhend auf einer breiten empirischen Basis (Kinderanalyse²³, Arbeit mit psychotischen und Borderline-PatientInnen sowie der direkten Beobachtung von beispielsweise KlientInnen im Rahmen von Forschungsprojekten), aus, da sie das seelische Geschehen im Hinblick auf internalisierte Beziehungen von Selbst- und Objektrepräsentanzen versteht und in Zusammenhang mit dem Realverhalten der Objekte bringt. Unterschiedliche theoretische Konzepte von Anna Freud, Melanie Klein, René Spitz, John Bowlby, Michael Balint, Margaret Mahler, Edith Jacobson, Joseph Sandler, Otto Kernberg, und Donald Winnicott basieren auf dieser, im Vergleich zur klassischen Psychoanalyse, die mit der Trieb- und Strukturtheorie transzendente²⁴ Konstruktionen liefert, erweiterten empirischen Basis. Es fehlt diesen Entwürfen allerdings die Neuinterpretation der in ihr aufgehobenen psychoanalytisch relevanten Phänomene in Form einer pädagogischen Erkenntnistheorie

²³ In der Kinderanalyse arbeitet der/die AnalytikerIn im Wesentlichen mit der Beziehung zum Kind vorwiegend über nichtverbales Material und die „analytische Abstinenz“ tritt im Interesse der raschen Symptomheilung in den Hintergrund (vgl. Figdor, 1989, 159).

²⁴ Transzendental bedeutet hier die vor jeder Erfahrung a priori im Subjekt liegende Erfahrungsmöglichkeit, die keinesfalls die Grenzen möglicher Erfahrung übersteigt (vgl. Ulfing, 2003, 425).

und vor allem im Hinblick auf moderne Settings. Diese pädagogische Erkenntnistheorie soll, um die Komplexität natürlicher, sozialer, psychischer und historischer Faktoren zu erfassen, nach Figdor in der Lage sein, den Aufbau und die Veränderung psychischer Strukturen zu beschreiben (vgl. Figdor, 1989, 151f). Weiters spricht Figdor den selbstaufklärerischen Moment des psychoanalytischen Vorgehens an, wenn er mit den Gedanken einer emanzipatorisch verstehenden Pädagogik konform geht. Die „Methode“ der Psychoanalyse beschreibt er als:

„... eine besondere Form des Umgangs mit Menschen bzw. deren Problemen, die auf Selbstbestimmung ausgerichtet ist und wesentlich darin besteht, dem Subjekt zum Erkennen seiner unbewussten Strebungen und Konflikte zu verhelfen.“ (Figdor, 1989, 157)

Um dem Subjekt das Erkennen eigener unbewusster Strebungen zu ermöglichen, gilt es eine differenzierte Theorie zur Arbeit im psychoanalytisch-pädagogischen Feld auszuarbeiten, die nach Datler zunächst eine dreifache Fragestellung zu beantworten hat. Der erste Teil dieser Frage richtet sich gleichermaßen an PädagogInnen (LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, PsychotherapeutInnen²⁵, etc.) wie an SchülerInnen und KlientInnen und behandelt die Thematik des bewussten und unbewussten Erlebens, Wahrnehmens, Fühlens und Einschätzens von sich und der Welt (kurz gesagt der Apperzeption) und den Aktivitäten, die in solchen bewussten und unbewussten Apperzeptionen wurzeln. Der zweite Teil behandelt die Frage, was dafür spricht, Entfaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten solcher Apperzeptionstendenzen zu eröffnen und im dritten Teil geht es um die Chancen der pädagogischen Umsetzung und der Bedeutung solcher Vorhaben im Rahmen der psychoanalytisch orientierten Praxisgestaltung (vgl. Datler, 1995a, 172). Die Entwürfe zur Praxisgestaltung der Psychoanalytischen Pädagogik haben nach Figdor nicht den Anspruch eine neue Erziehungslehre zu begründen, sondern psychoanalytische Konzepte im Besonderen im Zusammenhang mit der Annahme unbewusster Vorgänge in die Pädagogik zu integrieren und die therapeutische Kompetenz der Psychoanalyse für die Pädagogik fruchtbar zu machen. Dabei gilt es PädagogInnen die Möglichkeit zu eröffnen *„psychoanalytisches Wissen zu verwerten ohne Psychoanalytiker werden zu müssen“ (Figdor, 1989, 137).*

Auf der Seite der PädagogInnen bedeutet das, wie erwähnt, die Teilnahme an Balintgruppen als Reflexionsmöglichkeit der Gegenübertragungsgefühle in ihrer Bedeutung für die pädagogische Beziehungsgestaltung. Das gemeinsame Nachdenken in psychoanalytisch orientierter Supervision mit dem Fokus auf Übertragungs- und Abwehrmechanismen der KlientInnen eröffnet darüber hinaus – auf die jeweilige pädagogische Situation abgestimmte – psychoanalytisch-pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Als dritte Gelegenheit, Verstehenspro-

²⁵ Diese Haltung entspricht Datlers Position im Diskurs um die Bestimmung des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik, wobei er psychoanalytisch-therapeutische Praxis als Spezialfall pädagogischer Praxis versteht (vgl. Datler, 1995a).

zesse auf professioneller Seite anzuregen, dient die psychoanalytische Selbsterfahrung, die eine Annäherung an eigene unbewusste Anteile initiiert.

Bezüglich der Einbeziehung psychoanalytischen Wissens in Fragen des Settings und der Technik stößt man innerhalb der Scientific Community immer wieder auf Kontroversen um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik²⁶. Innerhalb dieses Diskurses formuliert Datler zwei Dimensionen psychoanalytisch- pädagogischen Handelns, die auf die

„Entfaltung einer Theorie pädagogischer Praxis [verweisen], die unter Bedachtnahme auf unbewußtes Erleben und Handeln auf die Förderung und Unterstützung von Entwicklung abzielt, ohne von Pädagogen in jedem Fall das Deuten und Aufdecken von Unbewußtem zu verlangen.“ (Datler, 1995a, 181)

Als erste Dimension von Handlungsmöglichkeiten verweist Datler, in Anlehnung an ein Fallbeispiel Hans Zulligers, auf die gezielte Ausgestaltung aktueller Beziehungsstrukturen in pädagogischen Kontexten, die zur Ausbildung von gesunden Selbst- und Objektrepräsentanzen und den damit verbundenen bewussten und unbewussten Apperzeptionstendenzen beiträgt. Das bedeutet, dass PädagogInnen gewissermaßen therapeutisches Potential nutzen. Diesbezügliche Aktivitäten richten sich entweder direkt an Heranwachsende, um nicht zu tief „sitzende“ Alltagskonflikte zu lösen oder sie sind notwendig, um im pädagogischen Feld kooperativ mit PsychotherapeutInnen zu arbeiten. Auch im Rahmen von Erziehungsberatung, in der Arbeit mit Eltern und professionell tätigen PädagogInnen ist dieses therapeutische Potential verwertbar. Als zweite Dimension beschreibt Datler die Relevanz von guten Objektbeziehungen für die gesunde Entwicklung innerpsychischer Repräsentanzen und der nützlichen Einflussnahme auf Apperzeptionstendenzen und die Notwendigkeit der PädagogInnen darüber Bescheid zu wissen, um Heranwachsende adäquat zu fördern (vgl. Datler, 1995a, 181).

In der Diskussion zur Konzeption einer psychoanalytischen Theorie für pädagogisches Handeln sind drei zentrale Problempunkte mit zu bedenken. Zunächst geht es um den manipulativen Charakter und die Frage nach dem Widerspruch dieser Art pädagogischen Handelns, was die Hinführung zu Aufklärung und Mündigkeit von Heranwachsenden betrifft. Hier ist anzumerken, dass Heranwachsende einer Vielzahl von spezifisch auszugestaltenden Objektbeziehungen bedürfen, um jene Selbst- und Objektrepräsentanzen sowie Apperzeptionen zu entwickeln, die zu einem aufgeklärten Leben in Mündigkeit führen, wobei deutungsfrei gestaltete Objektbeziehungen diesem Prozess dienlich sind. Der zweite Problempunkt betrifft die psychoanalytisch-pädagogische Handlungskompetenz und die Fähigkeit der Pädago-

²⁶ Unter anderem nachzulesen bei Datler, unter dem Titel *„Problemgeschichtliches: Zur Diskussion um das Verhältnis zwischen psychoanalytischer Praxis, pädagogischem Handeln und psychoanalytischer Kur im 20. Jahrhundert. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung jüngerer Entwicklungen“ (Datler, 1995a, 23ff).*

gInnen soziale Beziehungen vor dem Hintergrund tiefenpsychologischer Theoriebildungen zu verstehen, um Objektbeziehungen in angemessener Weise zu gestalten. Es genügt nicht das Fachwissen über Theorien, sondern zur Entfaltung von Verstehens- und Handlungskompetenzen sind auch Selbsterfahrung und Supervision sinnvoll und notwendig. Der dritte Problempunkt behandelt die Gefahr des Agierens von Gegenübertragungsmomenten auf Seite der PädagogInnen in der Arbeit jenseits der Grenzen analytischer Regeln und des Setzens von Interventionen, die auf knappen Informationen beruhen. Datler schreibt dazu, dass generell von psychoanalytisch kompetenten PädagogInnen zu erwarten ist, dass sie mit bewussten und unbewussten Gegenübertragungsgefühlen reflexiv umzugehen wissen (vgl. Datler, 1995a, 182f). Um zur eigenen Person, zu seinem Gegenüber und den unbewussten Aspekten dieser Beziehung verstehenden Zugang zu finden, ist das bereits in Kapitel 2.3.2 erwähnte Konzept des Szenischen Verstehens hilfreich, das dem Verstehen von bewusster und unbewusster Gegenübertragung im Sinne spezifischer Gefühlsqualitäten zwischen PädagogIn und EdukandIn besondere Bedeutung gibt. Es geht um folgende drei Fragen, die miteinander verknüpft zu betrachten sind:

- „- Wie nimmt der Lehrer sich selbst sowie seine Schülerin in bewußter und unbewußter Weise wahr und welche Konsequenzen zeitigt dies für den Lehrer?*
- Wie nimmt die Schülerin sich selbst sowie ihren Lehrer in bewußter und unbewußter Weise wahr und welche Konsequenzen zeitigt dies für die Schülerin?*
- Welche Bedeutung kommt beiden Momenten für die Ausgestaltung der Beziehung zwischen Lehrer und Schülerin zu?“ (Datler, 1995a, 184f)*

In Analogie zu Joseph Sandler et al Gegenübertragungsdefinition (vgl. Sandler et al, 1973, 64) gilt für die psychoanalytisch-pädagogische Situation, dass die Gegenübertragung die Merkmale der Persönlichkeitsstruktur der PädagogInnen berücksichtigt und alle in der unmittelbaren Beziehungssituation vorhandenen bewussten und unbewussten Gefühlsreaktionen der PädagogInnen in den Blick nimmt. Zu Störungen in der psychoanalytisch-pädagogischen Beziehung kommt es, wenn bestimmte Aspekte der Gegenübertragung nicht bewusst werden und somit latent wirksam sind, bzw. wenn diese Gefühle nicht bewältigt werden. Durch Selbstbeobachtung mit besonderer Aufmerksamkeit auf Gefühle und Einstellungen gegenüber den zu Erziehenden gewinnt der/die PädagogIn Einsichten in Vorgänge, die im jeweiligen Gegenüber stattfinden. Dieser Analogieschluss leitet zu Datlers Überlegungen über, dass es keine klaren Grenzen zwischen psychoanalytisch-therapeutischer Praxis und pädagogischer Praxis selbst gibt (vgl. Datler, 1995a, 15), und führt zum Gedanken, dass szenisches Verstehen kein Analyseinstrument zur Entdeckung der innerpsychischen unbewussten Welt ist. Jeder Prozess szenischen Verstehens ist geprägt durch die psychische Struktur und die spezifischen Apperzeptionstendenzen des/der jeweiligen PädagogIn, die diesen Tendenzen entsprechende Interpretationslinien aufgreift. Das bedeutet, dass in szenischen

Prozessen Bedeutungszusammenhänge, beeinflusst von unbewussten Aktivitäten und Erlebnisinhalten, von den am Verstehensprozess beteiligten Personen „gemeinsam geschaffen, kreiert, konstruiert“ (Datler, 1995a, 197) werden.

Hans Georg Trescher scheint diese Probleme im Konzept des Szenischen Verstehens in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie mit Familien und Gruppen gelöst zu haben und beschreibt 1992 den theoretischen Ablauf dieses Verstehensprozesses wie folgt:

„- Logisches Verstehen des Verhaltens / der Mitteilungen des Klienten (Verständnis des Gesprochenen und der unmittelbar ersichtlichen Handlungsverläufe).

- Psychologisches Verstehen des Klienten (Verständnis der Persönlichkeitsstruktur).

- Übertragung von Vor- und Parallelerfahrungen des Klienten (Verständnis der Bedeutung der aktuell konflikthafter Szene unter dem Aspekt von Übertragungsreaktionen und auf dem Hintergrund des logischen und psychologischen Verstehens).

- Gegenaktion und Teilhabe des Erziehers (spezifische Reaktion des Pädagogen auf die Übertragungsreaktion des Klienten; Mobilisierung konflikttypischer Beziehungsbereitschaften beim Pädagogen).

- Szenisches Verstehen (Dimensionen des unbewußten Zusammenspiels von Erzieher und Klient in der bestimmten Situation).

Dieses Modell zeigt das szenische Verstehen als Zielpunkt.

Die anderen Verstehensmodalitäten erhalten ihre Relevanz in Beziehung zum szenischen Verstehen und sind gegenüber diesem sekundär, jedoch insoweit bedeutungsvoll, als sie in ihrem Zusammenspiel das szenische Verstehen erst ermöglichen“ (Trescher, 1992, 139).

In diesem Verstehensprozess definiert Trescher PädagogInnen als Lernende und als Menschen, die ihre Praxis und Beziehungen zu KlientInnen erforschen und zu verstehen suchen, um einen fördernden Entwicklungsprozess in Gang zu setzen. Infolgedessen formuliert er als Leitgedanken für die Pädagogik „Fördern und Forschen“ bzw. „Erziehen und Forschen“ (Trescher, 1993, 170)²⁷. Als Grundlage psychoanalytischer Praxis benennt Trescher Folgendes:

„Das Unbewußte soll bewußt werden. Dies gilt ganz ungebrochen für den Analytiker und den Analysanden. Im pädagogischen Bereich allerdings muß im besonderen Maße der Bewußtwerdungsprozeß (...) beim Pädagogen beginnen und wesentlich bei ihm lokalisiert werden.“ (Trescher, 1993, 171f)

²⁷ Treschers Position im Diskurs sei an dieser Stelle ebenfalls ergänzt. Trescher versteht „die Psychoanalytische Pädagogik erkenntnistheoretisch und methodologisch als Teil der Psychoanalyse (...), sofern diese in ihrem wesentlichen Kern als ein dialogisches, methodisch Selbstreflexion in Anspruch nehmendes Praxis- und Forschungsparadigma verstanden wird.“ (Trescher, 1993, 171)

In diesem Prozess schließlich erscheint das sich „*Einbeziehen-Lassen*“ (a.a.O., 168) als Grundlage des Verstehens des Anderen und das szenische Verstehen als Teil einer „*psychoanalytischen Haltung in der Pädagogik*“ (a.a.O., 172), die als Prozessmodell im Interaktionsgeschehen permanent vorhanden sein muss, um eine besondere Form der Beziehung mit dem/der KlientIn herzustellen, die von einer spezifischen Zuwendung getragen ist.

Das zentrale Interesse in der Beziehungsgestaltung liegt im Erfassen bewusster und unbewusster Interaktionsfiguren mit dem Ziel eines „*fördernden Dialogs*“, wobei die PädagogInnen als ForscherInnen ihre eigene affektive Beteiligung in der Interaktion zum Erkenntnisgewinn verwenden, um professionell handeln zu können. Die Verknüpfung von Handeln und kontinuierlicher Reflexion erscheint Trescher dabei als „*konstitutiv für die psychoanalytische Methode, die so immer auch Forschungsmethode ist*“ (Trescher, 1993, 173).

Schließlich führt die Erforschung der Praxis und die benannte Haltung der PädagogInnen nach Ansicht Treschers notwendigerweise auch zur Veränderung der pädagogischen Situation (vgl. Trescher, 1993, 171ff).

Anders als Trescher, der sich mit seinem Konzept des Szenischen Verstehens allgemein auf den Erziehungs-, Bildungs- und Sozialbereich konzentriert, nutzt Helmuth Figdor in seiner Konzeption der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung, kurz auch „Wiener Konzept“ genannt, das oben erwähnte therapeutische Potential im Rahmen der Arbeit mit Eltern zur Förderung der Beziehung zum Kind und zum Wohlergehen des Kindes. In diesem Prozess der beratenden Elternarbeit geht es primär darum, störendem kindlichem Verhalten, das sich in Symptomen wie zum Beispiel Hyperaktivität, Lernschwierigkeiten, Wutanfällen, Schüchternheit, Angst oder Einnässen äußert, auf den Grund zu gehen, um die ursächlichen Probleme herauszufinden und gezielt individuelle Veränderungsprozesse zu initiieren. Das Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung hat zwei zentrale Anknüpfungspunkte an Erziehungsprozesse (vgl. Figdor, 2000, 14 f).

Der erste Anknüpfungspunkt entspricht inneren kindlichen Konflikten, die vor Beratungsbeginn diagnostisch gesichert und erkannt, als Entwicklungschance begriffen werden, um, durch Modifikation der realen Objekterfahrungen, zu den oben angesprochenen Veränderungen zu verhelfen. Zu beachten ist, dass trotz der Entwicklung des Über-Ich zwischen dem sechsten und dem siebenten Lebensjahr und der Konfliktverlagerung von außen nach innen immer wieder Konfliktdurchbrüche als Ausdruck der zu diesem Zeitpunkt noch instabilen Abwehrmechanismen erfolgen. Diese Durchbrüche entsprechen über weite Strecken der kindlichen Symptomatik der Verhaltensauffälligkeit. Typisch für innere Konflikte bei Kindern sind die große Durchlässigkeit zwischen bewussten und unbewussten Inhalten sowie die in dieser Entwicklungsphase noch „unverlässliche Abwehr“, das heißt es schwimmen die Grenzen von „*Erlebnisreaktionen*“ (Spiel, 1967) und neurotischen Symptomen im eigentlichen Sinne. Gelingt es – durch die spezifisch psychoanalytische Grundhaltung das

Unbewusste stets mitzudenken – dem Kind weniger bedrohliche Erfahrungen zu ermöglichen, in der Übertragungsreaktion eine Änderung der Beziehungsdynamik zu erzielen, so ändert sich auch die Konflikt-Abwehrdynamik als zentraler Aspekt psychischer Aktivität (a.a.O, 14f).

Der zweite Anknüpfungspunkt des Wiener Konzepts dient dazu, unbewusst wirksame Fehlhaltungen der erziehenden Personen, wie beispielsweise die Übertragung infantiler Objektbeziehungsmuster auf die Kinder, narzisstische Projektionen, Aggressionen oder Schuldgefühle bewusst zu machen und so die Beziehungsdynamik zu modifizieren. – Diese sogenannten „Erziehungsfehler“ sind meistens nur sehr oberflächlich abgewehrte und häufig vorbewusste Regungen der Eltern, die oft nur der psychoanalytisch-pädagogischen Aufklärung bedürfen, um ins Bewusstsein zu gelangen (vgl. a.a.O, 14f). Mit Hilfe dieses Verfahrens der Aufklärung werden in ausgedehnten Gesprächen zwischen BeraterIn und KlientIn praxisrelevante pädagogische Geister²⁸, die sich auf Seite der Eltern beispielsweise in Handlungszwängen gegenüber ihren Kindern äußern, ins Bewusstsein geholt, um die Beziehungsgestaltung²⁹ positiv zu beeinflussen. KlientInnen werden eingeladen über ihre Haltungen, Wertentscheidungen und Motive nachzudenken. Die Fragen werden von den BeraterInnen so formuliert, dass Regression in der Übertragung und Abwehr auslösende Ängste vermieden werden, um psychische Inhalte bewusstseinsfähig zu machen. Auf diese Weise wandelt sich die Wahrnehmung und Einschätzung der erziehenden Personen gegenüber den Kindern hinsichtlich ihrer Wünsche, Verhaltensweisen und Reaktionen und dadurch verändern sich emotionale Reaktionen sowie die Fähigkeit – als essentielle Voraussetzung für gelingende Erziehung – sich mit dem Kind identifizieren³⁰ zu können (vgl. Figdor, 2000, 21f). Hervorzuheben an dieser Stelle ist die besondere Stärkung von positiver Übertragung der KlientInnen und die Verhinderung von Regression als ein wesentlicher Teil des „erwachsenen“ pädagogischen Arbeitsbündnisses³¹ in der Erziehungsberatung. Anders als beim psychotherapeutischen Vorgehen werden in diesem Setting negative Gefühle, Eindrücke, Befürch-

²⁸ In Anlehnung an Selma Fraibergs „ghosts in the nursery“, die die elterlichen Projektionen eigener Introjekte auf die Kinder bezeichneten, formulierte Figdor den Begriff der „pädagogischen Geister“ und versteht darunter abgewehrte Bedürfnisse, Phantasien und Gefühle, die nahe der Bewusstseinssebene – zwischen Vorbewusstsein und Unbewusstem – angesiedelt, mit dem starken Drang in das Bewusstsein zu dringen, sind (vgl. Figdor, 2000, 19f).

²⁹ Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang der Begriff der „Verantworteten Schuld“, der darauf hinweist, dass Eltern und PädagogInnen verantwortlich sind, die ihnen anvertrauten Kinder ein Stück weit zu frustrieren, ohne dabei ihre Entwicklungsbedürfnisse zu übersehen, weil diese Frustrationen eine langfristig gesunde psychische Entwicklung erst möglich machen (vgl. Figdor, 2000, 23).

³⁰ Der/die ErziehungsberaterIn muss selbst auch zu dieser Identifizierung fähig sein. Im Sinne einer spezifisch professionellen Ich-Spaltung muss der/die ErziehungsberaterIn zur zweifachen Identifikation mit und gegen die Eltern bzw. PädagogInnen fähig sein (vgl. Figdor, 2000, 27).

³¹ Im „erwachsenen“ pädagogischen Arbeitsbündnis regt der/die ErziehungsberaterIn in stark strukturierten Gesprächen Eltern dazu an, selbst über die pädagogische Beziehung zum Kind nachzudenken und Vermutungen über Probleme, etc. zu äußern. Diese Introspektionsbereitschaft der KlientInnen ist erforderlich, um zu diesem Arbeitsbündnis zu gelangen und Selbsterforschung zu ermöglichen (vgl. Figdor, 2000, 25).

tungen und auch nonverbale Äußerungen gegenüber dem/der ErziehungsberaterIn angesprochen aber nicht analysiert, sondern in einer Atmosphäre der gelockerten Abstinenz bearbeitet, wodurch in einer professionellen Beratungs-Beziehung auch möglich ist, den Eltern und PädagogInnen angebrachte Anerkennung zu geben, Mut zuzusprechen bzw. sie zu trösten um abgewehrte Konflikte zu entlasten und somit Regressionsprozessen entgegenzuwirken (vgl. Figdor, 2000, 24f). Durch diese Interventionen zur Stärkung der realen Beziehungsebene werden auf Seite der ErziehungsberaterInnen starke Gegenübertragungsreaktionen verringert. Treten dennoch Gegenübertragungsreaktionen auf, dann sind sie meistens in unbewussten Regressionen der ErziehungsberaterInnen selbst, die gegenüber dem Klientel in die Rolle eines Kindes geraten, zu suchen. Aus dem Gesagten wird deutlich, wie bedeutsam die Kompetenz der beratenden Personen im Umgang mit Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen in der Beratungssituation ist.

2.4 Fazit und für die empirische Untersuchung abgeleitete Thesen

Paradigmenwertige Aussagen zum Unbewussten finden in unterschiedlicher Form Eingang in die Literatur Psychoanalytischer Pädagogik, wie die empirische Untersuchung im zweiten Teil dieser Arbeit aufzuzeigen sucht. Zu beachten ist, dass intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Diskursivierung Qualitätsmerkmale wissenschaftlicher Textproduktion sind, die in expliziter als auch impliziter Bezugnahme auf ausgewählte Theorieausschnitte der Psychoanalyse nicht zuletzt auch Texte der Psychoanalytischen Pädagogik kennzeichnen.

Den theoretischen Teil abschließend werden an dieser Stelle Thesen formuliert, die sich aus dem bereits Gesagten ergeben bzw. zentrale Aspekte beinhalten.

Diese Thesen gilt es innerhalb der empirischen Untersuchung und letztlich in der Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage zu beachten.

These 1:

„Das Unbewusste“ als inhaltlich tragende Säule der Psychoanalytischen Pädagogik erfüllt einerseits die Funktion psychoanalytisch-pädagogisches Verstehen theoretisch zu fundieren und den Text andererseits dadurch in seiner intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu stärken.

Dieser Aspekt wurde abgeleitet von der Auseinandersetzung mit dem Konzept des Szenischen Verstehens von Trescher und der Beschäftigung mit dem Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung nach Figdor.

These 2:

Mit Verweisen auf „das Unbewusste“ ist eine Diskursanbindung an die Psychoanalyse und die Grundlage der Psychoanalytischen Pädagogik geschaffen.

Die Dimension des Unbewussten in seiner grundlegenden Bedeutung für die Psychoanalytische Pädagogik (in der Forschungsfrage als „Verminderung von Bewusstheit“ formuliert) soll im Kommenden, These 2 ergänzend, als Phänomenalisierungs- und Kausalisierungsparadigma^{EZ}, sowie als Medialisierungs- und Finalisierungsparadigma^{EZ} charakterisiert werden.

- Das Unbewusste in seiner Bedeutung als Phänomenalisierungsparadigma^{EZ} und Kausalisierungsparadigma^{EZ} innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik:
Betrachten wir das Paradigma des Unbewussten in Bezug auf die Dimension der Abschnitte^{EZ}, so lässt sich festhalten, dass für die Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik die Annahme des ubiquitären Unbewussten sowohl im Abschnitt der Phänomenalisierungen^{EZ} als auch im Abschnitt^{EZ} der Kausalisierungen^{EZ} eine zentrale Rolle spielt. Die Erziehungswirklichkeit wird beschrieben, indem unbewusste Aspekte als Phänomen (siehe Kapitel 2.2.2) mit einbezogen werden bzw. unbewusste Anteile der InteraktionspartnerInnen innerhalb des Erziehungsgeschehens eine zentrale Rolle spielen. So sind im psychoanalytisch-pädagogischen Beschreiben der Erziehungswirklichkeit nicht nur die äußeren Szenen von Relevanz, sondern wesentlicher sind die inneren Szenen, die unbewussten Bedeutungen, die inneren Bilder, die jeweilig wirksamen Objektrepräsentanzen, verschiedene Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen oder Abwehrprozesse, usw.. Das Paradigma des Unbewussten in seiner Bedeutung und Wirksamkeit erklärend, schreibt Freud im Jahr 1915:

„...die Annahme des Unbewußten (ist) notwendig und legitim... Sie ist notwendig, weil die Daten des Bewußtseins in hohem Grade lückenhaft sind; sowohl bei Gesunden als auch bei Kranken kommen häufig psychische Akte vor, welche zu ihrer Erklärung andere Akte voraussetzen, für die aber das Bewußtsein nicht zeugt. Solche Akte sind nicht nur die Fehlhandlungen und die Träume bei Gesunden, alles was man psychische Symptome und Zwangerscheinungen heißt, bei Kranken – unsere persönlichste tägliche Erfahrung macht uns mit Einfällen bekannt, deren Herkunft wir nicht kennen, und mit Denkresultaten, deren Ausarbeitung uns verborgen geblieben ist. Alle diesen bewussten Akte blieben zusammenhangslos und unverständlich... Gewinn an Sinn und Zusammenhang ist aber ein vollberechtigtes Motiv, das uns über die unmittelbare Erfahrung hinaus führen darf.“ (Freud, 1915, 125f)

Freud streicht mit diesen Gedanken zu seiner heuristischen Annahme des dynamischen Unbewussten heraus, welche Bedeutung das Unbewusste als Begründung einer Reihe

von sonst bis heute unerklärlichen Phänomenen bei allen Menschen („bei Gesunden als auch bei Kranken“) hat, und stellt den engen Verweisungszusammenhang von Phänomenalisierung^{EZ} und Kausalisierung^{EZ} dar.

- Das Unbewusste in seiner Bedeutung als Finalisierungsparadigma^{EZ} und Medialisierungsparadigma^{EZ} innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik:

Bezogen auf die Abschnitte^{EZ} der Finalisierungen^{EZ} und Medialisierungen^{EZ}, erhält das Unbewusste innerhalb eines therapeutischen Settings eine spezifische Funktion, die darin liegt, dass im Gedanken, den Trescher als „*Unbewusstes soll bewusst werden*“ (Trescher, 1993, 171) formuliert hat, nicht nur die Formulierung eines Zieles steckt, sondern auch das zentrale Mittel, um der Katharsis zu ihrer Umsetzung zu verhelfen.

Anders als in der Psychoanalyse und der therapeutischen Kur verhält es sich mit der Annahme des Unbewussten innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik. Behält diese Annahme als Paradigma erster und zweiter Ordnung ihre zentrale Bedeutung im Verstehen von Erziehungs- und Entwicklungsgeschehen, so ändert sich ihre Bedeutung in Bezug auf Finalisierung^{EZ} und Medialisierung^{EZ}.

Unbewusstes bewusst zu machen ist innerhalb der psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit nicht Ziel und Mittel des Prozesses, sondern im Wissen und Verstehen von damit zusammenhängenden Prozessen ist es vielmehr Quelle, um Interaktion und Beziehung zu gestalten. Das Unbewusste und damit zusammenhängende Abwehrmechanismen kommen in der Wahrnehmung der PädagogInnen vor allem in ihrer Bedeutung für Übertragung und Gegenübertragungsphänomene zum Tragen. Tiefenpsychologisch ausgebildete und psychoanalytisch selbsterfahrene PädagogInnen, die im psychosozialen Feld mit Menschen verschiedener Altersgruppen arbeiten, haben die Möglichkeit Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung sowie Abwehrmechanismen nachzuspüren. Wesentlich erscheint neben fundierten psychoanalytischen Theoriekenntnissen und Selbsterfahrungsprozessen die Teilnahme an Supervisionsgruppen, um professionelle Entscheidungen im pädagogischen Alltag zu treffen (vgl. Datler, 1995a, 227). Im Zentrum psychoanalytischer-pädagogischer Praxis stehen Interaktion und Kommunikation, um unterschiedliche psychische Aktivitäten, wie zum Beispiel Verstehen, Reflexion und Beobachtung, anzuregen. – Hier wird das Unbewusste in der Medialisierung^{EZ} wirksam! In der Zielformulierung als psychische Gesundheit, mit der nicht, wie in den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik „Neurosenfreiheit“ gemeint ist, sondern ein ausgewogenes Verhältnis der Abwehrmechanismen zueinander als Voraussetzung für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung, zeigt sich die Existenz als Finalisierungsparadigma^{EZ}.

3 Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Methodik und der Weg der Untersuchung des Textpools in den verschiedenen Phasen, von der Festlegung der zu analysierenden Texte über die Digitalisierung der Originalartikel bis hin zur Beschreibung der qualitativen und quantitativen Aspekte der Auswertung, in drei Prozess-Zyklen³², dargestellt und durchgeführt. Erläuterung und Anwendung werden dabei im Kommenden ineinander übergehen. Folgende übergeordnete Fragestellung, die bereits im Problemaufriss genannt wurde, leitet diese Untersuchung:

In welchem Ausmaß und mit welchen Funktionen werden verschiedene Kategorien von „Verminderung der Bewusstheit“ in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik/ Individualpsychologie der letzten fünf Jahre eingebracht?

Prozess-Zyklus 1 (Kapitel 3.1.)

Im ersten Zyklus werden durch die technische Aufbereitung und die ausführliche Beschreibung des vorhandenen Textmaterials, als empirische Grundlage für die Anwendung der EHT-A, die Voraussetzungen für die praktische Umsetzung der empirischen Untersuchung geschaffen. Inhaltlich werden folgende Fragen beantwortet:

- Wodurch ist das zu analysierende Textmaterial (JPP und RPP) charakterisiert?
- Welche AutorInnen publizieren in diesen Fachorganen?
- Gibt es Themenschwerpunkte in den verschiedenen Büchern?
- Wenn ja, welche Schwerpunkte werden in diesen Publikationsorganen thematisiert?
- Welche Analysemöglichkeiten qualitativer Daten stellt das Programm MAXQDA10 in Bezug auf die Fragestellung der Untersuchung zur Verfügung?

Im Sinne einer Vorschau der zu erwartenden Ergebnisse dieser Untersuchung, wird der Frage nachgegangen, ob es AutorInnen oder Themen gibt, die sich besonders deutlich mit den Grundannahmen der Psychoanalyse, im Speziellen mit unterschiedlichen Ausprägungen des Paradigmas des Unbewussten auseinandersetzen. Aus einer wissenschaftsreflexiven Perspektive wird der Rahmen^{EZ} im Sinne der Grundgesamtheit der zu analysierenden Texte festgelegt. Methodisch wird die Vorbereitung der Texte für den Import in MAXQDA10 beschrieben, um die Nachvollziehbarkeit dieses Prozesses zu gewährleisten.

³² Die Autorin hat zur Darstellung des Ablaufs der empirischen Untersuchung mit der Methode der EHT-A bewusst die zirkuläre Visualisierung gewählt, um durch die optische Aufbereitung als Kreislauf darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Schritte in reflektierter – und immer wieder zu optimierender Form – auf Basis dieser Arbeit, in zukünftigen Projekten Anwendung finden können.

Prozess-Zyklus 2 (vgl. Kapitel 3.2)

Der zweite Zyklus ist charakterisiert durch die Festlegung der Kategorien und die verschiedenen Codierungsschritte. Die Autorin geht den Fragen nach den Kriterien der Entstehung des Kategoriensystems und der Rohdaten, den so genannten Textsegmenten, die sich aus den jeweiligen Codierungen ergeben, nach.

- Wie lässt sich die lexikalische Suche gestalten?
- Was ist unter Grob- und Feincodierung zu verstehen?
- Welche Bedeutung haben Codes und Memos für die empirische Untersuchung?
- Welche Quantifizierungen lassen sich daraus ableiten?
- Auf welche Weise erfolgt die Formalcodierung und die Anbindung an die Dimension der Abschnitte^{EZ}?

Prozess-Zyklus 3 (vgl. Kapitel 3.3)

Schließlich werden im dritten Zyklus die erhaltenen Daten aufgearbeitet und die Ergebnisse dargestellt. Zur Anwendung kommende qualitative und quantitative Methoden werden im Rahmen der deskriptiven und analytischen statistischen Auswertung der Ergebnisse ausführlich beschrieben. Die Ergebnisse sollen auf folgende Fragen Antworten geben:

- Inwiefern sind Besonderheiten im vorliegenden Textpool im Umgang mit dem Paradigma des Unbewussten statistisch darstellbar?
- Wird die Grundannahme des Unbewussten in den Texten quantitativ ähnlich abgebildet?
- Gibt es statistische Signifikanzen die Formalcodierung betreffend, die den Umgang der AutorInnen mit dem Paradigma des Unbewussten charakterisieren?
- Gibt es AutorInnen, die die Grundannahmen der Psychoanalyse in besonderem Maß mit einbeziehen?

3.1 Prozess-Zyklus 1

In diesem Textabschnitt erfolgt, zur qualitätsvollen intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dieser wissenschaftlichen Arbeit, die Charakterisierung der einzelnen Arbeitsschritte des ersten Zyklus, beginnend bei der Definition des Textpools, über die notwendige Aufbereitung der Fachartikel bis zur Einbringung der zu analysierenden Texte in das speziell für die Analyse qualitativer Daten zur Verfügung stehende Computerprogramm MAXQDA10³³.

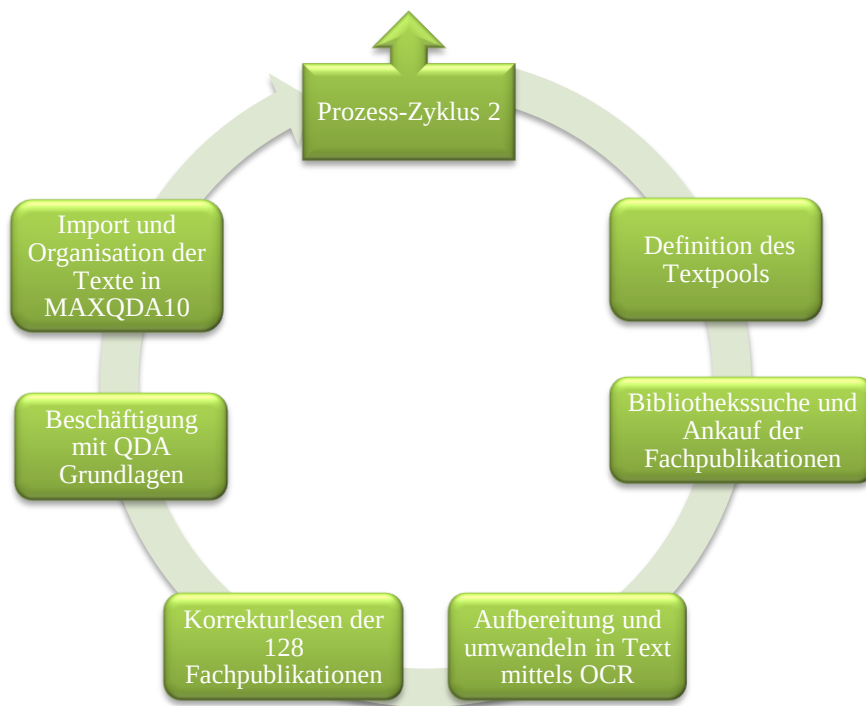


Abbildung 3: Prozess-Zyklus 1

- Schritt 1 – Definition des Textpools zur Untersuchung: Hier gilt es Texte und Publikationsorgane in Anlehnung an das Forschungsinteresse auszuwählen. In der vorliegenden Arbeit sind das vier deutschsprachige Publikationsorgane von HerausgeberInnenbänden aus den Jahren 2005 bis 2009. Monographien bleiben bewusst unberücksichtigt.
- Schritt 2 – Auffinden und Verfügbarmachen der Publikationsorgane: Dies erfolgt in Bibliotheken, Verlagen, Antiquariaten oder durch Ankauf.
- Schritt 3 – Bearbeiten der Fachartikel und Umwandlung in Text: Ausgehend vom analog zur Verfügung stehenden Text wird ein Bild erstellt und mit Hilfe eines Texterkennungsprogrammes (OCR) in digitalen Text umgewandelt, um das Schriftstück entsprechend bearbeiten zu können.

³³ Wichtig erschien in diesem Zusammenhang, den Umstand zu klären, ob die Bearbeitung der Texte mithilfe von MAXQDA rechtlich zulässig ist und keine Urheberrechtsverletzung darstellt. Nach telefonischer Auskunft der Rechtsabteilung des Psychosozial-Verlages ist eine Bearbeitung der Texte, wie sie im Rahmen dieser Arbeit vorliegen, zulässig. Eine schriftliche Bestätigung wurde der Autorin diesbezüglich ebenfalls zur Verfügung gestellt.

- Schritt 4 – Korrekturlesen der Fachpublikationen: Die Bedeutung des Korrekturlesens besteht darin, die Auswirkungen der derzeit am Markt befindlichen fehleranfälligen Bearbeitungs – und Texterkennungsprogramme zu minimieren.
- Schritt 5 – Beschäftigung mit QDA Grundlagen: Um für den praktischen Import der Texte in MAXQDA10 und die nachfolgende Textstrukturierung entsprechend vorbereitet zu sein, ist die theoretische Auseinandersetzung mit dieser Software unabdingbar.
- Schritt 6 – Import und Organisation der Texte in MAXQDA10: Unter Import der Texte in MAXQDA10 ist das Einspielen der Artikel als letzter vorbereitender Schritt vor beginnender Analyse des Untersuchungsmaterials zu verstehen, wobei die Organisation der Texte innerhalb der Datenbank dieses Programms chronologisch und entsprechend der Publikationsorgane erfolgen sollte.

3.1.1 Definition und inhaltliche Vorstellung des Textpools sowie Bemerkungen zum Auffinden der Publikationsorgane (Schritt 1 + 2)

Am Beginn dieses Pilotprojektes zur Impact-Forschung im Sommer 2010, stand das Auffinden des vom Forschungsleiter vorgegebenen Textpools³⁴, bestehend aus den deutschsprachigen Fachpublikationsorganen, Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik (JPP), Reihe Psychoanalytische Pädagogik (RPP), Zeitschrift für Individualpsychologie (ZIP) und Beiträge zur Individualpsychologie (BIP)³⁵ der Jahre 2005 bis inklusive 2009, durch die sechs Forschungsmmitglieder. Mit dem Auffinden ist die Literatursuche in Bibliotheken, hier im Speziellen in der Universitätsbibliothek der Hauptuniversität Wien, der Institutsbibliothek für Bildungswissenschaft und der Nationalbibliothek mit Hilfe von Suchprogrammen gemeint. Um die entsprechenden Fachartikel als empirische Basis für diese Untersuchung verfügbar zu haben, wurden von der Autorin ausnahmslos alle Fachbücher käuflich erworben, um die Texte dauerhaft und im Originalkontext benutzbar zu haben sowie nicht an die Verfügbarkeit und Entlehnfristen der Bibliotheken gebunden zu sein.

De facto kommen in dieser Untersuchung 128 Fachartikel³⁶ aus insgesamt neun Werken, davon drei JPP der Jahre 2006, 2008 und 2009 und sechs Bücher der RPP aus den Jahren 2006 (die Bände 22 und 23), 2007 (Band 26), 2008 (die Bände 27 und 28) und aus dem Jahr 2009

³⁴ Die Publikationsorgane sind im Forschungsdesign dieses Projektes von Thomas Stephenson bereits festgelegt. Um mit dem Impact-Factor vergleichbar zu bleiben, werden nur Veröffentlichungen in Artikelform verwendet und keine Monographien zugelassen. Der Zeitraum wurde von ursprünglich angedachten zehn Jahren auf fünf Jahre reduziert, um diese Untersuchung im Rahmen einer Diplomarbeit realisierbar zu machen.

³⁵ Zwanzig Ausgaben der ZIP und sechs Bände der BIP, mit dem Fokus auf individualpsychologische Aspekte, werden von drei Kolleginnen (Valerie Bammer, Jennifer Hiller und Elisabeth Toth) der Forschungsgruppe analysiert und bleiben hier unberücksichtigt.

³⁶ Einen Überblick über die in der Untersuchung analysierten Texte findet die LeserIn im Anhang (vgl. 145ff).

(Band 29) zur Analyse³⁷. Im Folgenden werden diese beiden Schriftreihen, um die thematische Vielfalt im Kontext der Psychoanalytischen Pädagogik in der Auseinandersetzung mit dem Paradigma des Unbewussten aufzuzeigen und als empirische Basis für die vorliegende Diplomarbeit anschaulich zu machen, inhaltlich näher vorgestellt.

Vorstellung des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik

Ende der 1980er Jahre entstand eine Diskussion über die Voraussetzungen, die bestehen müssen, um die originär psychoanalytische Methode in pädagogischen Arbeitsfeldern anwenden zu können. Begleitet wurde diese Erörterung von Überlegungen zum wissenschaftstheoretischen und methodologischen Selbstverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik (vgl. Redaktion JPP 1, 1989, 8)³⁸. Die Herausgeber Christian Büttner und Hans-Georg Trescher sowie das Redaktionsteam des ersten Bandes des JPP im Jahr 1989 unterstützten dieses Anliegen und formulierten ihre Ziele folgendermaßen:

- „- die wissenschaftliche Fundierung der Psychoanalytischen Pädagogik im Dialog zwischen Erziehungswissenschaft, pädagogischer Praxis und Psychoanalyse weiter voranzutreiben,*
- Bedingungen und Methoden (Techniken) professionellen Handelns in den Praxisfeldern der Pädagogik aufzuzeigen,*
- die Geschichte und damit auch die Ergebnisse der historischen Psychoanalytischen Pädagogik aufzuarbeiten,*
- die Diskussion psychoanalytischer Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie zu fördern,*
- die politischen und sozialisationstheoretischen Implikationen von (institutionalisierten) Erziehungsverhältnissen zu thematisieren und darüber hinaus,*
- das psychoanalytische Verständnis von pädagogischen Beziehungsverläufen in ihren Besonderheiten in der Fachöffentlichkeit zur Diskussion zu stellen.“ (Redaktion JPP 1, 1989, 8)*

Seit nunmehr 22 Jahren gibt es für wissenschaftliche ExpertInnen aus dem Umfeld der Psychoanalytischen Pädagogik regelmäßig die Möglichkeit, in Anlehnung an die hier zitierten Ziele, praktische und theoretische Problemstellungen dieser Disziplin zu thematisieren und somit dem akademischen Diskurs zur Verfügung zu stellen. Die drei Jahrbücher, die hier zur EHT-A gelangen, weisen unterschiedliche thematische Schwerpunkte vor allem in

³⁷ Im Jahr 2007 wurde kein JPP veröffentlicht. RPP Band 24 und 25 aus dem Jahr 2007 sind als Monographien erschienen. Sie sind in dieser Analyse von HerausgeberInnenbänden bewusst nicht berücksichtigt und fehlen daher in obiger Aufzählung.

³⁸ Die Mitglieder des Redaktionsteams des ersten Bandes des JPP 1989 waren Christian Büttner, Wilfried Datler, Urte Finger-Trescher, Hand Füchtner, Udo Rauchfleisch, Hans Georg Trescher und Luise Wagner-Winterhager. Im Literaturverzeichnis und in der Quellenangabe wird hier wie im Kommenden die Quelle unter „Redaktion JPP 1“ angeführt.

Bezug auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen auf und werden im Kommenden vorgestellt.

Die im JPP 15³⁹ (2006), mit dem Titel *„Kinder zwischen drei und sechs“*, publizierenden AutorInnen befassen sich mit Bildungsprozessen von Kindern aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive in unterschiedlichen sozialen und institutionellen Realitäten, speziell im Vorschulalter, sowie den unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien ihrer vielfältigen sozialen Erfahrungen.

Kornelia Steinhardt, vom Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Psychoanalytikerin, berichtet in ihrem – zum Themenschwerpunkt einführenden – Beitrag über den Bildungsbegriff im Kontext der Vorschulerziehung und der Bedeutung der Psychoanalytischen Pädagogik für den Vorschulbereich (vgl. Steinhardt, 2006, 9ff).

Der Wiener Kinderpsychotherapeut Helmuth Figdor schreibt in seinem Artikel über förderliche Entwicklungsmöglichkeiten und die strukturellen Voraussetzungen zur Lösung innerer ödipaler Konflikte im Rahmen der Kindergartengruppe aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive (vgl. Figdor, 2006, 97ff).

Rolf Göppel, Professor an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg, schreibt über die Bedeutung des magischen Weltbildes des Kindes in der verstärkt lern- und effektivitätsorientierten Bildungsdebatte und bezieht sich dabei auf Ergebnisse der PISA-Studie (Program for International Student Assessment) und ihrer Relevanz für den Vorschulbereich. Die institutionalisierte Vorschulerziehung, die hier unter die Lupe genommen wird, unterstützt soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse von Kindern auf professionelle Art und Weise und liefert punktuell kontroverielle Anregungen zur Bildungsdebatte (vgl. Göppel, 2006, 15ff).

Iram Siraj-Blatchford et al, alle vom Institute of Education in London, berichten über eine in Großbritannien durchgeführte Studie an 3000 Kindern in verschiedenen Vorschuleinrichtungen und stellen die diversen Entwicklungsfortschritte, die multifaktoriell beeinflusst werden in differenzierter Art und Weise dar (vgl. Siraj-Blatchford et al, 2006, 127ff).

Eine weitere in Großbritannien mit Hilfe von Videoanalysen durchgeführte Studie wird von Cath Arnold, MA of Education in Northhamptonshire präsentiert. Im Zuge dieser Untersuchung wurden Aktivitäten von PädagogInnen erforscht, die in zwölf Strategien zusammengefasst, unterstützende Maßnahmen für die kindliche Entwicklung im Vorschulalter darstellen und in einem Selbstevaluationsprozess den PädagogInnen unterschiedliche Erkenntnisse lieferten. Colette Tait, Forscherin in Corby, Northamptonshire beschreibt in diesem Zusammenhang, unter anderem an Fallbeispielen, das stolze Gefühl von „chuffedness“, das

³⁹ Anzumerken ist, dass Christian Büttner, einer der Mitbegründer des Jahrbuches für Psychoanalytische Pädagogik und Hans Füchtner, ebenfalls seit 1989 aktives Redaktionsmitglied mit Fertigstellung des JPP 15 aus dem Kreis der HerausgeberInnen bzw. Redaktionsmitglieder ausschieden.

sich einstellt, wenn Kinder herausragende Leistungen erbringen (vgl. Arnold, 2006, 152ff; Tait, 2006, 152ff).

Gertrude Bogyi, klinische Psychologin und Psychotherapeutin an der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters in Wien, widmet ihren Beitrag den magisch-animistischen Vorstellungen von Kindern, die traumatische Verlusterfahrungen zu verarbeiten haben und zeigt die Bedeutung der Reaktionen der Umwelt für den Prozess der erfolgreichen Bewältigung auf (vgl. Bogyi, 2006, 39ff).

Neben der originär psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive wird auch die profunde Kenntnis des Vorschulbereichs von ExpertInnen, aus primär nicht psychoanalytisch-pädagogischer Sicht, in diesem Jahrbuch vermittelt. So schreibt Gerd E. Schäfer zur Bildungsdiskussion in der frühen Kindheit anhand einer Gegenüberstellung des Bayrischen Bildungsplanes und der Bildungsvereinbarung Nordrhein-Westfalens (vgl. Schäfer, 2006, 57ff). Martin R. Textor, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München geht unter anderem auf die Bildungspläne der deutschen Bundesländer im Elementarbereich ein und diskutiert in seinem Beitrag die Situation in Kindertageseinrichtungen einerseits als Dienstleistungs-, andererseits als Bildungsinstitutionen (vgl. Textor, 2006, 81ff).

Daniela Kobelt Neuhaus legt als eine in der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften in Darmstadt engagierte Heilpädagogin in ihrem Beitrag den Fokus auf die vielfältigen Anforderungen an PädagogInnen in Kindertageseinrichtungen und beschreibt die Notwendigkeit zu supervisionsgestützter Reflexionsfähigkeit und zu situativ geleitetem Handeln im erzieherischen Kontext (vgl. Kobelt Neuhaus, 2006, 162ff).

Im letzten zu untersuchenden Text dieses Jahrbuches setzt sich Hans Füchtner, Professor für Sozialisation an der Universität in Kassel, mit dem Verhältnis von Psychoanalyse und zunehmender Ökonomisierung der Gesellschaft auseinander (vgl. Füchtner, 2006, S 174ff).

Den Themenschwerpunkt im JPP 16 (2008) haben die HerausgeberInnen als „*Annäherungen an das Fremde*“ bezeichnet, im Sinne eines psychoanalytischen Verstehens von nicht Vertrautem und dem Hervorbringen von neuem Verstehen und dem Gewinnen von Einsichten. Der Band hat den Untertitel „*Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext*“. Hier erfolgt ein Hinweis darauf, dass der/die um Verstehen Ringende mit Lebenswelten größerer sozialer Verbände zu tun hat und unbewusste Bedeutungszusammenhänge in der Auseinandersetzung mit dem Fremden in den Blick genommen werden, wobei Parallelen in der Theorie und Praxistradition der Psychoanalyse und Ethno-Psychoanalyse besondere Beachtung finden. Dieser Band enthält einerseits Manuskripte der Herbsttagung 2003 der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die sich dem erwähnten Thema gewidmet hat, andererseits Beiträge, die speziell für

das JPP 16 verfasst wurden. Im folgenden Text werden die acht zur Analyse kommenden Beiträge aus diesem Jahrbuch kurz charakterisiert.

Den ersten Beitrag dieses Jahrbuches widmet Martina Hoanzl von der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg den sogenannten „Lernschwierigkeiten“, die auf befremdlichen Phänomenen beruhend, wenn sie als Chance und pädagogische Herausforderung erkannt werden, neue Möglichkeiten für Lernprozesse eröffnen (vgl. Hoanzl, 2008, 16ff).

Burkhard Müller vom Institut für Sozialpädagogik in Hildesheim beschreibt an Hand ethno-graphischer Fallbeispiele die Probleme sexualpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen und diskutiert unterschiedliche Lösungsansätze zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten (vgl. Müller, 2008, 36ff).

Margret Dörr von der katholischen Hochschule für Soziale Arbeit in Saarbrücken arbeitet an Hand der Kurzbiographie eines in Deutschland lebenden kaukasischen Jugendlichen biographische Deutungsmuster und ihre Bedeutung für die professionelle Arbeit des Jugendmigrationsdienstes heraus (vgl. Dörr, 2008, 53ff).

Der Erziehungswissenschaftler Christian Büttner aus Frankfurt geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie die Differenz von Eigenem und Fremdem für Konzepte der Integration produktiv genutzt werden kann. Ausgehend von Milton Bennetts bipolarer Skala zwischen Integration und Desintegration und den Stadien der interkulturellen Sensibilität beschreibt der Autor gruppenpsychoanalytische Ansätze in formellen und informellen Gruppen und den Umgang mit Fremdheit und Differenz, immer unter Bezugnahme auf Falldarstellungen (vgl. Büttner, 2008, 72ff).

Die deutsche Gruppenanalytikerin und Feldforscherin Elisabeth Rohr berichtet in ihrem Artikel über einen in Guatemala durchgeführten Workshop von GTZ-MitarbeiterInnen (GTZ bedeutet Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) zur Verbesserung interkultureller Kompetenzen und zur Förderung der interkulturellen Verständigung. Sie identifiziert mit Hilfe dreier Fallbeispiele – durch kulturelle Übertragung bedingte – Wahrnehmungsverzerrungen und die damit verbundenen Kommunikationsprobleme und verdeutlicht die Bedeutung der Bewusstmachung von Gegenübertragungen durch Reflexion (vgl. Rohr, 2008, 92ff).

Silke Seemann von der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre in Innsbruck und Heidi Möller, Dekanin der Fakultät für Bildungswissenschaften in Innsbruck, berichten in einem gemeinsamen Artikel über die Hintergründe und Durchführung von „*erzählenden Analyseverfahren*“ zur Annäherung an Organisationskultur verbunden mit unbewussten Bedeutungszusammenhängen (vgl. Seemann/Möller, 2008, 104ff).

Catherine Schmidt-Löw-Beer, Fachärztin für Psychiatrie und Neurologie aus Wien stellt in ihrem Text das Design eines internationalen Forschungsprojektes zur Unterscheidung der Identität und Persönlichkeit von Menschen, die im Kommunismus und in der Demokratie aufgewachsen sind dar und entfaltet das Konzept des „*unpersönlichen Selbst*“. Sie expliziert

ihre Ausführungen mit Hilfe von Interviews, die mit Jugendlichen aus Ost und West durchgeführt wurden, sowie den emotionellen Reaktionen (im Sinne von Gegenübertragungen) der ForscherInnen auf diese Interviews (vgl. Schmidt-Löw-Beer, 2008, 124ff).

Im letzten zu analysierenden Fachartikel des JPP 16, der von Irmgard Eisenbach-Stangl und Wolfgang Stangl, beide sind Lehrende am Institut für Soziologie an der Universität Wien, verfasst wurde, wird – mit Hilfe der Tiefenhermeneutik – auf zwölf Briefe der Bajuwarischen Befreiungsarmee, die zwischen 1993 und 1996 an „öffentliche“ Personen verschickt wurden, eingegangen und gezeigt, dass psychosoziale Konflikte häufig entweder ethnisiert oder sexualisiert werden, weiters wird darauf hingewiesen, welche gesellschaftlichen Entwicklungen die Entstehung psychosozialer Konflikte begünstigen (vgl. Eisenbach-Stangl / Stangl, 2008, 145ff).

Das dritte hier vorzustellende JPP 17 (2009) mit dem Titel *„Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten“* widmet sich dem psychoanalytisch-pädagogischen Selbstverständnis und bietet diesbezüglichen Falldarstellungen breiten Raum.

Im zum Themenschwerpunkt hinführenden Artikel von Wilfried Datler et al wird zunächst in einer Rückschau auf die Grundsatzdiskussion der 80er und frühen 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts darüber reflektiert, dass in dieser Diskussion zum Selbstverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik in dem angesprochenen Zeitraum nicht auf Kasuistisches Bezug genommen wurde. Zu dieser Zeit stand die theoretische Bestimmung des Verhältnisses der Referenzdisziplinen Psychoanalyse und Pädagogik im Zentrum des Interesses der ForscherInnen. Um die Erörterung des Selbstverständnisses der Psychoanalytischen Pädagogik voranzutreiben ist es in diesem Jahrbuch Anliegen der AutorInnen, Einblick in die Art und Weise der psychoanalytisch-pädagogischen Praxisgestaltung zu geben und den theoretischen Zugang zu dieser Thematik um die praktischen Erfahrungen zu erweitern (vgl. Datler et al, 2009, 9ff).

Der Frankfurter Kindertherapeut Bernd Niedergesäß behandelt in der ersten Kasuistik dieses Jahrbuches die aus ungünstigen prä- und postnatalen Beziehungserfahrungen zwischen Eltern und Kindern resultierenden Regulationsstörungen der Zwillingsschwester Jelena und Stephan und zeigt Interventionsmöglichkeiten von PädagogInnen innerhalb einer psychoanalytisch-pädagogisch organisierten Babygruppe auf, die durch angemessene Reaktionen auf kindliche Bedürfnisse neue Beziehungsangebote begründen (vgl. Niedergesäß, 2009, 19ff).

Die Wiener Erziehungswissenschaftlerin Judit Barth-Richtarz zeigt die methodischen Etappen einer psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung am Beispiel eines masturbierenden Buben und seiner Eltern. Im diagnostischen Prozess schenkt die Erziehungsberaterin im gemeinsamen Suchprozess mit den Eltern unbewusst wirksamen Seelenvorgängen beson-

dere Aufmerksamkeit, diese helfen Eltern zu einem differenzierten Nachdenkprozess zu führen und so eine kognitive sowie emotionelle Haltung zu etablieren, die Verhaltensänderungen auch auf Seite des Kindes zulassen (vgl. Barth-Richtarz, 2009, 37ff).

Helmuth Figdor problematisiert und kritisiert mit Hilfe von zwei Fallbeispielen die gutachterliche Tätigkeit von Sachverständigen im Rahmen von Scheidungsverfahren in Bezug auf das jeweilige Kindeswohl aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Es geht unter anderem um die Frage, ob und in wie weit gutachterliche Auslegungen zur besten Entwicklungsmöglichkeit eines Kindes beitragen, da vielfach unbemerkt normative und methodische Vorentscheidungen – zum Beispiel im Rahmen diagnostischer projektiver Verfahren und theoretischer Vorannahmen – maßgeblich in diese Stellungnahmen einfließen und warum die Frage, weshalb sich ein Kind in bestimmter Art und Weise einem Elternteil gegenüber verhält, vernachlässigt wird. Figdor empfiehlt den vom Gericht beauftragten Sachverständigen bevorzugt konfliktlösende Interventionen anzuwenden, um den innerfamiliären Interaktionsprozess zu verändern und Eltern vom Vorteil einvernehmlicher Lösungen zum Wohle ihrer Kinder zu überzeugen (vgl. Figdor, 2009, 61ff).

Bernd Traxl, Sonder- und Heilpädagoge der Universität Wien, thematisiert in seinem Beitrag zum JPP 17 die Bedeutung von affektiv-interaktionellen Prozessen für die heilpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die vor allem durch unbewusste und implizit laufende Prozesse bestimmt sind. Idealerweise wird eine hinreichend gute Abstimmung aller Beteiligten erreicht, damit es dem/der HeilpädagogIn gelingen kann positive Beziehungserfahrungen zu fördern und als Entwicklungsobjekt zur Verfügung zu stehen. Am Beispiel der heilpädagogischen Praxis mit dem elfjährigen Martin, mit dem ein verbaler Austausch kaum möglich war, zeigt Traxl einige grundlegende psychoanalytische Konzepte und stellt implizite Prozessphasen dar, die durch positive Objektrepräsentanz seiner Person zur förderlichen Entwicklung des Buben beitrugen (vgl. Traxl, 2009, 85ff).

Urte Finger-Trescher gibt mit Hilfe eines Fallbeispiels in ihrem Artikel Einblick in die Organisationsentwicklung in Erziehungsberatungsstellen in Deutschland und der Bedeutung der Rolle der Leitungskräfte zur Qualitätsentwicklung in diesem Bereich (vgl. Finger-Trescher, 2009, 103ff).

Günther Bittner, emeritierter Professor für Pädagogik an der Universität Würzburg, schreibt über sein Verständnis, Studierenden eine spezifisch psychoanalytische Haltung im Kontext universitärer Lehre zu vermitteln und nicht in Freuds Dogmatik zu verharren. Am Beispiel tiefenpsychologischer Märcheninterpretationen verdeutlicht er seine Ansicht, dass PsychoanalytikerIn zu sein eine bestimmte Form eines Ich-Zustandes ist (vgl. Bittner, 2009, 124ff). Neben dem Themenschwerpunkt enthält das JPP 17 Nachrufe zum Leben und Werk zweier Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik, Ernst Federn, der 2007 und Rudolf Ekstein, der bereits 2005 verstarb. Geschrieben wurden diese Beiträge von Roland Kaufhold (vgl. 2009, 138ff), der bereits diverse Veröffentlichungen zu biographischen und historischen Themen

verfasste und Johannes Gstach (vgl. 2009, 145ff), Assistenzprofessor in der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, der zu geschichtlichen Aspekten der Sonder- und Heilpädagogik forscht. Helga Schaukal-Kappus ist ebenfalls wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Wien und präsentiert in ihrem Beitrag zum JPP 17 die überarbeitete Fassung eines Vortrages zur Eröffnung der Rudolf Ekstein Sammlung am Wiener Institut für Bildungswissenschaft (vgl. Schaukal-Kappus, 2009, 150ff).

Die Fachartikel des JPP 17 werden durch den Beitrag von Sabrina Schrammel und Michael Wininger, beide vom Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, abgerundet. Sie präsentieren die Ergebnisse einer Studie über die Verbreitung der Psychoanalytischen Pädagogik an verschiedenen deutschsprachigen Hochschuleinrichtungen (vgl. Schrammel/Wininger, 2009, 157ff).

Vorstellung der Reihe „Psychoanalytische Pädagogik“

Die Reihe „Psychoanalytische Pädagogik“ erscheint ebenfalls seit dem Jahr 1989, wobei die ersten acht Jahre im Matthias Grünewald Verlag, Mainz herausgegeben wurden. Seit 1997 erscheinen die Bände dieser Reihe im Psychosozial-Verlag, Gießen. Die hier zur Analyse kommenden HerausgeberInnenbände 22, 23, 26, 27, 28 und 29⁴⁰ haben unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen und werden im Folgenden näher charakterisiert. Auch hier geht es darum, die Bandbreite der psychoanalytisch-pädagogischen Textlandschaft zu verdeutlichen und damit jenen Pool, der in Bezug auf die Verwendung des Unbewussten beforscht wird, vorzustellen.

In Band 22 (2006) mit dem Titel *„Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung“* nehmen elf AutorInnen dieses komplexe Thema mit dem Hauptaugenmerk auf unbewusste Prozesse und Abwehrkonstellationen in den Blick und betrachten Entwicklungsfaktoren sowie gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen des Lernens aus multiperspektivischer Sicht als Resultat interdisziplinärer Erkenntnisbildung und mit dem Ziel, zur Humanisierung pädagogischer Situationen beizutragen.

Michael Winkler (vgl. 2006, 13ff) und Hartmut Amft (vgl. 2006, 38ff) diskutieren Bildung und Lernen aus sozialwissenschaftlichem Blickwinkel, unter Einbezug emotional-affektiver Dimensionen des Lernens in Verbindung mit der Dynamik und Komplexität der Sozialisationsbedingungen in modernen Gesellschaften, wobei Amft im Speziellen über das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) als Diskrepanz von kindlichen Bedürfnissen und der fortschreitenden Ökonomisierung des Alltags, aufklärt.

⁴⁰ Die Bände 24 und 25 sind, wie bereits in Fußnote 37 hingewiesen wurde, als Monographien erschienen und bleiben in der Analyse von HerausgeberInnenbänden bewusst unberücksichtigt.

Michael Huber (vgl. 2006, 61ff), Neurologe an der Universitätsklinik in Köln und Hans von Lüpke (vgl. 2006, 73ff), Kinderarzt und Psychotherapeut in Frankfurt, widmen sich den neurobiologischen Grundlagen des Lernens und Vergessens, während Dieter Katzenbach (vgl. 2006, 85ff) und Joachim Heilmann (vgl. 2006, 108ff) als Pädagogen entwicklungspsychologische Aspekte fokussieren und die Förderung emotioneller Kompetenzen betonen. Annelinde Eggert-Schmid Noerr (vgl. 2006, 128ff), Urte Finger-Trescher (vgl. 2006, 144ff) und Winfried Marotzki (vgl. 2006, 162ff) erörtern das Thema des biographisch-rekonstruktiven Lernens zur Überwindung lebensgeschichtlich bedingter Hindernisse des Lernens sowie zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. Finger-Trescher (vgl. 2006, 144ff) beschreibt an Hand von Fallbeispielen traumatisierter Menschen die Bedeutung der gemeinsamen Sinn-Konstruktion von BeraterIn und KlientIn. Marotzki (vgl. 2006, 162ff) stellt daran anknüpfend die Reflexion auf den Prozess der Biographie als Konstruktion von Sinn-Zusammenhängen dar und greift dabei auf klassische Entwürfe der Hermeneutik zurück.

Doris Maass (vgl. 2006, 176ff) beschreibt am Beispiel der Fallstudie eines geistig behinderten Kindes die Bedeutung von Spiegelungssituationen für die Bildung und Förderung emotionaler, kognitiver und motorischer Strukturen und Heiner Hirblinger (vgl. 2006, 198ff) schreibt aus schulpädagogischer Sicht, basierend auf den Grundannahmen der Psychoanalyse, über emotionale Erfahrungsbildung im Unterricht und die Förderung nachhaltiger Bildungsprozesse.

„Bildung als Reflexion über die Lebenszeit“ ist der Titel der Textsammlung in Band 23 der Reihe Psychoanalytische Pädagogik aus dem Jahr 2006, herausgegeben von Volker Fröhlich und Rolf Göppel. In diesem Band geht es um die Bedeutung von Reflexion der eigenen Biographie, die bewusste Gestaltung des Selbst- und Weltverhältnisses in Bezug auf das Individuum und im professionellen pädagogischen Kontext als Aspekte von Bildung. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und im Speziellen der Lebenssituation ist ein hochindividueller und subjektorientierter Prozess.

Bittner schreibt in seinem Beitrag über die biographische Einmaligkeit, Vielfältigkeit und Bedeutung informeller Bildungsprozesse gegenüber institutionalisierten Möglichkeiten der Bildung. Er betont den Stellenwert biographischer Primärerfahrungen für das Leben des Individuums und geht der Frage nach, welchen Beitrag die Psychoanalyse zu informellen Bildungsprozessen leisten kann ohne Pathologisierungen oder Idealforderungen zu unterliegen. Es geht ihm unter anderem darum die Schlüsselerlebnisse zu erforschen, durch die ein Mensch zu dem geworden ist, der er ist (vgl. Bittner, 2006, 17ff).

Theodor Schulze, emeritierter Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld, befasst sich in dem Beitrag zum RPP 23 mit der Relation von biographischem Lernen im Kontext des Prozesses von biographischer Bewusstheit und Bildungsprozessen anderer Art. Er beschreibt den biographischen Prozess als komplexen, langfristig fortschreitenden Lernpro-

zess, der sich aus dem Unbewussten entwickelt, über weite Strecken unbewusst bleibt und erst nach vielen Einzeleindrücken zu einer erzählbaren Biographie wird und sich in Ausdehnung, Struktur und Logik von anderen Lernprozessen unterscheidet. Er wendet sich in diesem Zusammenhang gegen den inflationären Gebrauch des zumeist vieldeutig verwendeten Bildungsbegriffs in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und wirft am Ende seiner Ausführungen eine Fülle von – in weiteren Untersuchungen zu beantwortenden – Fragen auf (vgl. Schulze, 2006, 28ff).

Volker Fröhlich, Diplompädagoge an der Universität Würzburg thematisiert die Frage der biographischen Erzählungen in Hinblick auf bildungstheoretische Aspekte, die im Subjekt selbst zu verorten sind, konkret ob die Komplexität eines gelebten Lebens oder die Reflexion darüber Bildungswert haben. Am Beispiel dreier von Bittner erdachter Modelle, die das Verhältnis vom Subjekt des gelebten Lebens zum/zur autobiographischen ErzählerIn in den Blick nehmen, expliziert Fröhlich ausgewählte biographietheoretische Positionen (vgl. Fröhlich, 2006, 50ff).

Margret Dörr ist Professorin für Sozialpädagogik an der katholischen Fachhochschule in Saarbrücken. Sie beschreibt die Problematik und Vielfalt der Lebenswege, die durch soziale Wandlungsprozesse, eine Fülle von Bildungsmöglichkeiten und Chancen von Selbstfindungs- und Reflexionsmöglichkeiten in der modernen Gesellschaft eröffnen und die oberflächlich betrachtet der Steigerung der individuellen Freiheit dienen. Paradoxerweise bringen sie den Menschen dazu sich zwangsläufig als flexibles, veränderungsbereites Subjekt zu präsentieren, um beruflich und gesellschaftlich erfolgreich zu sein, auch wenn das nicht seiner Natur entspricht (vgl. Dörr, 2006, 62ff).

Der Diplompädagoge und Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Heidelberg Rolf Göppel stellt in seinem Artikel ein Seminarkonzept, in dem Studierende sich intensiv mit ihrer persönlichen Geschichte befassen und Entwicklungsaufgaben des Jugendalters reflektieren, vor. Ziel dieses Konzepts ist die Persönlichkeitsbildung und ein tiefes Verständnis der jeweils eigenen Entwicklungsprozesse zu fördern. Dabei nimmt Göppel Bezug auf Helmut Fend und dessen Forderung der Aufarbeitung der eigenen Jugendzeit als Verstehensbasis für andere Individuen. Göppel illustriert das Entstehen der autobiographischen Texte durch die Vorgabe von Stichwörtern, wie zum Beispiel „Erfahrungen erster Liebe“ und geht den Fragen nach, wie die AutorInnen dieser Texte den Wert ihrer Reflexion im Kontext von Bildungsprozessen selbst einschätzen und welches Bild des Jugendalters sich in diesen autobiographischen Texten zeigt (vgl. Göppel, 2006a, 75ff).

Wilfried Datler stimmt der Fragestellung seines Beitrages zum RPP 23, ob psychoanalytische Behandlung ein Bildungsprozess sei, mit der Annahme, dass das Innehalten und das Nachdenken über die Einflussnahme von biographischer Vergangenheit auf das individuelle Erleben der Gegenwart hat, zu. Breiten Raum widmet er der Frage nach dem Verhältnis von pädagogischer und „klassischer“ psychoanalytischer Praxis im Sinne einer psychoanaly-

tischen Kur. Mit Hilfe zweier Fallstudien entwickelt er seine wissenschaftliche Position von psychoanalytisch-psychotherapeutischer Praxis als Spezialfall von pädagogischer Praxis und erklärt, weshalb er Heilungsprozesse als Bildungsprozesse begreift. Schließlich behandelt er, mit Beispielen aus der pädagogischen Praxis belegt, die auf Nivellierung und Simplifizierung beruhende problematische Dichotomisierung zwischen psychotherapeutischer und pädagogischer Praxis (vgl. Datler, 2006, 90ff).

Regina Klein, Professorin für Handlungsfelder und Handlungskompetenzen für Soziale Arbeit an der Fachhochschule Technikum in Kärnten, beschreibt mit Hilfe von Fallbeispielen die reflexive Selbstvergewisserungspraxis, die jedes menschliche Handeln impliziert und ständig begleitet. Sie fokussiert jene Bildungsprozesse im lebenslangen Lernen, in denen diese Vollzüge stattfinden und zur Identitätsbildung, im Sinne des sich selbst in den spiegelnden Anderen erkennen, beitragen (vgl. Klein, 2006, 111ff).

Im Artikel von Anne Merkelbach, Studentin und Tutorin an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg und Bärbel Schön, Professorin für Allgemeine Pädagogik ebenfalls an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg, wird ein Konzept biographisch bedeutsamen Lernens vorgestellt, das als Lehrforschungsprojekt entwickelt wurde. Im Fokus stehen die Wahlmöglichkeiten und Zwänge des Individuums, sich für einen Lebensweg zu entscheiden und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Die Bewältigung der biographischen Wahl gelingt umso besser, je mehr das Subjekt sich als AkteurIn seines/ihres Werdegangs begreift und handelnd und gestaltend eingreifen kann. Es wird eine Ausbildung gefordert, die zukünftige LehrerInnen selbstreflexiv sensibilisiert, um sich im institutionellen Kontext der Schule selbst als Menschen zu zeigen und SchülerInnen als Persönlichkeiten auch im Kontext ihrer Lebenswelt anzuerkennen, u.v.m. (vgl. Merkelbach/Schön, 2006, 155ff).

Margit Datler, Pädagogin und Psychotherapeutin aus Wien, reflektiert unter Bezugnahme auf Isca Salzberger- Wittenbergs Gedanken, dass Lehrende und SchülerInnen wechselseitig bewusste und unbewusste Erwartungshaltungen ausbilden, die Situation der Lehramtsstudierenden in Österreich, die häufig nur geringe Vorstellungen über den Einfluss ihrer eigenen Schulerfahrungen für die Berufswahl und die gegenwärtigen Rollenauffassung als LehrerInnen haben. Datler beschreibt am Beispiel einer Lehrveranstaltung wie Studierende – zur Entwicklung von pädagogischer Professionalität – eigene schulische Erfahrungen thematisieren, reflektieren und so Unbewusstes assoziativ entdecken und mit dem Verstehen der aktuellen LehrerInnen-SchülerInnen Interaktion in Verbindung bringen (vgl. Datler M., 2006, 184).

Auch Norbert Neuß (vgl. 2006, 135ff) von der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg und Ewald Kiel (vgl. 2006, 199ff), Professor für Schulpädagogik in München, thematisieren in ähnlicher Weise biographische Lernerfahrungen, wie sie bei Merkelbach/Schön und Datler M. dargestellt sind.

Im Folgenden beschränkt sich die Autorin, aufgrund der bereits dargestellten inhaltlichen Bandbreite psychoanalytisch-pädagogischer Texte, die Themenschwerpunkte der RPP 26, 27, 28 und 29 zu beschreiben und jeweils ausgewählte Artikel, in denen eine Vielzahl von Stellen zum Paradigma des Unbewussten aufgefunden wurde, darzustellen.

Der Band 26 (2007) der Reihe Psychoanalytische Pädagogik ist dem Thema der frühen Beziehungserfahrungen und der Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung gewidmet. Er wurde von Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Urte Finger-Trescher und Ursula Pforr herausgegeben. Der stetige Wandel soziologischer und psychologischer Strukturen der Familie führt dazu über diese veränderten Anforderungen, die an Eltern und Kinder gestellt sind, nachzudenken. Risiken und Fördermöglichkeiten im Kontext frühkindlicher Beziehungserfahrungen werden auf Basis der Psychoanalyse hinsichtlich ihrer unbewussten Aspekte untersucht und kontroversiell problematisiert.

Der folgende Artikel, der hier exemplarisch vorgestellt wird, ist von Manfred Gerspach, von der Hochschule Darmstadt. Der Autor widmet seine Betrachtungen – ausgehend vom Szenischen Verstehen Lorenzers, der Psychoanalyse als hermeneutisch verfahrenende Naturwissenschaft und als Sozialwissenschaft erkennt – der Ergänzung durch aktuelle strukturalistische und psychoanalytische Konzepte für pädagogisches Handeln. Lorenzers Beitrag zur psychoanalytischen Symboltheorie besteht in der Verwendung von Symbolen als indirekte Repräsentanten verdrängter Inhalte und der Fähigkeit des Ichs sich auf Bewusstwerdungsprozesse (im Sinne einer Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistung des Ichs) einzulassen. Lorenzer unterscheidet zwischen sinnlich symbolischen und sprachsymbolischen Interaktionsformen. Das Fehlen des basalen Dialogs in der Mutter-Kind-Dyade bzw. zwischen dem Kind und seinen ersten Bezugspersonen führt zu einer tiefen Sprachlosigkeit des Kindes und so tritt das Agieren als dominierendes Verhaltensmerkmal in den Vordergrund. Die durch die Empfindungen des Kindes erfolgende Übertragung löst in dem/der PädagogIn eine Gegenübertragung aus und lässt entstehende Impulse, Gedanken, Affekte und Phantasien in die Beziehung zum Kind einfließen, die einer intensiven Reflexion bedürfen. Die Bedeutung von Übertragungsphänomenen in der Pädagogik beschreibt Gerspach, indem er Trescher zitiert, der die Auffassung vertritt, dass Pädagogik *mit* Übertragung arbeitet, während Psychoanalyse *an* Übertragung arbeitet. Die Anwendung des genuin psychoanalytischen Konzepts des Szenischen Verstehens in der Pädagogik erfordert grundlegendes Verstehen blockierter individueller Lern- und Entwicklungsprozesse und nicht nur die Rekonstruktion und die Deutung von Lebensgeschichten. Das Kind äußert unbewältigte Lebensthemen durch Auffälligkeiten im Verhalten und in seinen Beziehungen zu anderen Menschen, die ihm nicht bewusst sind. Als Ziel einer gelingenden emotionalen Entwicklung, einer erfolgreichen Affektregulation und als Fundament für Denk- und Reflexionsprozesse, phänomena-

lisiert Gerspach die Bedeutung von Fonagys und Targets Mentalisierungskonzept⁴¹ sowie der sicheren Bindung des Kindes an die Mutter als Ergebnis erfolgreichen Containments (vgl. Gerspach, 2007, 261ff).

Der zweite hier, beispielhaft für das Schwerpunktthema des RPP Band 26, gewählte Beitrag ist von Bernd Niedergesäß und Petra Hämel-Heid verfasst worden. Beide AutorInnen sind pädagogisch tätig und beschäftigen sich mit Spiegelungs- und Bindungsprozessen in Kindertagesstätten. Kindliche Selbstbilder und unterschiedliche Bindungen entstehen und verändern sich in Spiegelungsprozessen mit anderen Personen und beeinflussen auf diese Weise die Mentalisierungsfähigkeit von Kindern. Die Beobachtung der Entwicklung von Kindern im Kontext von innerfamiliären Spiegelungen sowie den Spiegelungen in einer Kindergruppe sind Gegenstand der hier beschriebenen Untersuchung. Vor dem Hintergrund eines wissenschaftlich psychoanalytischen Grundverständnisses wurden vier Elternpaare zur Frage ihrer pränatalen Phantasien über ihr Kind und zur Frage nach einer pädagogisch angemessenen Förderung des Kindes in einer Kindergruppe interviewt. Im vorliegenden Text werden die Resultate dieser Untersuchung anhand eines Fallbeispiels transparent gemacht (vgl. Niedergesäß/Hämel-Heid, 2007, 163ff).

Band 27 (2008) der Reihe Psychoanalytische Pädagogik befasst sich mit dem Thema „*Bindung, Trauma, Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrungen*“ und wurde von Matthias Franz, Facharzt für Psychotherapeutische Medizin an der Heinrich-Heine Universität in Düsseldorf und Beate West-Leuer, Psychotherapeutin, ebenfalls tätig an der Heinrich-Heine Universität in Düsseldorf, herausgegeben. Das Buch ist in zwei Teile gegliedert, aus denen hier jeweils ein Artikel, der durch häufige Bezugnahmen auf das Unbewusste aufgefallen ist, exemplarisch vorgestellt wird. Der erste Teil des RPP 27 behandelt theoretische neurowissenschaftliche, entwicklungspsychologische, sozialempirische, psychoanalytische sowie psychosomatische Gesichtspunkte von Bindungsprozessen im Kontext traumatischer Früherfahrungen und nimmt Bezug auf Präventionsmaßnahmen im familiären Umfeld und auf die gesamtgesellschaftliche Situation. Der zweite Teil ist dem einfühlsamen Umgang kindlicher Bindungsbedürfnisse, die eng an die Bindungssicherheit und Empathiefähigkeit der Eltern gekoppelt sind, gewidmet. Die Beiträge im zweiten Teil zeigen konkrete Modelle zur Gewaltprävention. Beispielsweise wird gezieltes, bindungsorientiertes Elterntraining für allein Erziehende mit dem Namen „Palme“ oder das Programm „Faustlos“ zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Grundschulkindern vorgestellt und die Bedeutung von multiprofessioneller Zusammenarbeit des HelferInnensystems hervorgehoben (vgl. Franz / West-Leuer, 2008, 9ff).

⁴¹ Mentalisierung ist nach Fonagy und Target die Fähigkeit interpersonales Verhalten unter der Perspektive psychischer Zustände zu begreifen, das heißt, den Anderen als Wesen mit eigenen geistig-seelischen Zuständen zu begreifen. – Die Mutter erkennt die Gedanken und Gefühle ihres Kindes korrekt und schafft auf diesem Wege die Basis zur Mentalisierungsfähigkeit des Kindes (vgl. Fonagy/Target, 2007, 364).

Der aus dem ersten Teil des RPP 27 gewählte Artikel ist von Mathias Hirsch, Facharzt für Psychotherapeutische Medizin, zu dessen Forschungsschwerpunkten der sexuelle Missbrauch in der Familie zählt. Hirsch schreibt in seinem Beitrag über psychoanalytisches Denken in der Traumalogie mit dem Hinweis, dass menschliche Entwicklung nur in Beziehungen stattfindet. Er bezeichnet die moderne Psychoanalyse als „*Beziehungswissenschaft*“ und als „*relationale Psychoanalyse*“ oder auch als „*Psychologie der Intersubjektivität*“ und bezieht sich auf Ferenczi, der das Trauma objektbeziehungstheoretisch einordnet und so die Grundlage für die moderne Psychotraumatologie geschaffen hat. Je nachdem ob Traumatisierung Folge von Deprivation im Säuglingsalter ist oder in der Kleinkindphase stattfindet, resultieren eher narzisstische Persönlichkeitsstörungen oder Borderline-Persönlichkeitsstörungen. Nach Hirsch bezeichnet die Identifikation mit dem/der AggressorIn bei Ferenczi einen Vorgang, der die Identität des Opfers verändert. Das Gute der liebenden Bezugsperson, zum Beispiel des Vaters, wird aufrechterhalten, das Böse der traumatischen Gewalt, also die Schuld des Täters gelangt in das Kind und wirkt intrapsychisch selbstwerterniedrigend, Schuld- und Spannungsgefühle induzierend und somit das Ich schwächend. Als wesentlichen Faktor in der Traumagenese bezeichnet Hirsch das Fehlen einer dritten Person, zum Beispiel der Mutter, die dem Opfer die Realität seiner Wahrnehmung bestätigen könnte. Da sie für das Kind in ihrer Funktion als Reizschutz fehlt, ist das Kind der Verwirrung über die Unklarheit der Wirklichkeit schutzlos ausgesetzt. Es zeigt, um die sonst unerträglichen Gewalterfahrungen auszuhalten, mitunter dissoziatives Verhalten und mangelnde Mentalisierungsfähigkeit emotionaler Bedürfnisse anderer. Aufgrund mangelnder Differenzierungsfähigkeit von inneren Bedürfnissen und äußerer Realität wird das Kind immer wieder Missbrauch erleiden und zur Wiederholung der erlebten Traumatisierungen neigen (vgl. Hirsch, 2008, 73ff).

Der zweite, aus dem RPP 27 ausgewählte Artikel basiert auf einem Vortrag von Renate Gaspar und Ulrike Hadrich aus dem Jahr 2005. Beide sind analytisch arbeitende Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen in Aachen und beschäftigen sich unter anderem mit Suchterkrankungen und Suchtprophylaxe. Sie zeigen in ihrem Beitrag, dass Symptome von Suchterkrankten häufig bereits im Säuglings- und im Kleinkindalter, bzw. auch in der Pubertät beginnen, allerdings häufig un erkannt und unbehandelt bleiben. Dadurch entstehen immer wieder neue Krankheitszeichen, bis es zur manifesten Sucht kommt. Gaspar und Hadrich definieren den Suchtbegriff für die analytische Kinder- und Jugendlichentherapie, zeigen diagnostische Möglichkeiten und weisen auf die Bedeutung der rechtzeitigen Behandlung sowie die Mitarbeit des Familiensystems hin (vgl. Gaspar/Hadrich, 2008, 179ff).

Das RPP 28 (2008) mit dem Titel „*Phänomen geistige Behinderung. Ein psychodynamischer Verstehensansatz*“, herausgegeben von Thomas Mesdag und Ursula Pforr, die beide als psychoanalytische PädagogInnen in Darmstadt tätig sind, zeigt, dass der Begriff der geis-

tigen Behinderung schwer zu fassen ist. Die AutorInnen dieses Buches haben das Ziel den LeserInnen geistige Behinderung als soziale Kategorie zu kommunizieren, da aufgrund des Kostendrucks in vielen Institutionen Menschen mit geistiger Behinderung häufig, so wie bereits in den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts, in medizinische Kategorien eingeteilt werden und soziale sowie gesellschaftliche Faktoren der Behinderung unberücksichtigt bleiben. Die Reduktion auf medizinische Aspekte verhindert vielfach das Erkennen und die Förderung von Entwicklungspotentialen bei diesen Menschen, um ein weitgehend selbstbestimmtes Leben führen zu können. Bereits in den 80er Jahren beschäftigten sich psychoanalytisch geschulte Menschen, die im Behindertenbereich arbeiteten, mit den Schwierigkeiten behinderter Menschen ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Weiters befassten sie sich mit der Psychodynamik sowie dem Aufbau einer tragfähigen Beziehung zur Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Mesdag/Pforr, 2008, 7ff).

Der Pädagoge Gerspach, der unter anderem Mitglied im Beirat des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) ist, schreibt in seinem kritischen Beitrag über die Grundzüge einer psychoanalytischen Heilpädagogik. Er betrachtet Entwicklungsauffälligkeiten bei behinderten Menschen unter anderem als Konsequenz von festgefahrenen inneren Beziehungsstrukturen, weiters betont er den Einfluss der psychosozialen Lebensbedingungen und die Bedeutung des emotionalen „expliziten“ und „impliziten“ Gedächtnisses auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes. Gerspach unterscheidet eine reale und eine phantasmatische Seite der Beziehung. So kommunizieren Kinder mit belasteten Biographien mit anderen nicht nur als reale Personen, sondern auch mit den inneren Repräsentanten der primären Objekte, wobei zu beachten ist, dass auch Eltern von inneren Selbst- und Objektrepräsentanzen bestimmt sind, vor allem wenn sie nicht imstande sind problematische Eigenanteile zu reflektieren. Traumatogene Wirkung entsteht häufig dann, wenn die innerfamiliäre Beziehungsdynamik die seelische Belastbarkeit eines Kindes übersteigt, die schmerzlichen Erinnerungen allerdings der Selbstwahrnehmung nicht zugänglich sind. Diese Prinzipien gelten besonders bei unangemessenen Reaktionen der Umwelt auf geistig behinderte Kinder, denen beispielsweise keine Entwicklung zur Selbstständigkeit abgefordert wird. Durch die versteckte Botschaft, diesen Kindern nichts zuzutrauen, entsteht das Gefühl des Gekränktseins aus dem unter anderem Lernhemmung und Entwicklungsverweigerung resultieren können. Indem PädagogInnen die Fähigkeit besitzen empathisch hineinzuspüren, affektiv mitzuschwingen und Stabilität zu signalisieren, ermöglichen sie diesen Kindern emotional korrigierende Beziehungserfahrungen und einen entwicklungsförderlichen Dialog (vgl. Gerspach, 2008, 27ff).

Das RPP 29 (2009) mit dem Titel „*Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik*“ wurde von Annelinde Eggert- Schmid Noerr, Urte Finger-Trescher, Joachim Heilmann und Heinz Krebs, die alle vier in Deutschland im psychoanalytisch-pädagogischen Berufs-

feld tätig sind, herausgegeben. Das Hauptaugenmerk ist in diesem Band auf Vorträge der Fachtagung des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik vom Herbst 2007 gerichtet. Ein breites Spektrum von Beratungsangeboten wird mit dem spezifischen Blick auf psychoanalytisch-pädagogische Beratung beschrieben und problematisiert. Der gemeinsame Prozess von ratsuchender Person und BeraterIn wird dargestellt, indem unter anderem die Entstehung des Arbeitsbündnisses, die Halte- und Containerfunktion der BeraterInnen sowie der artifizielle Raum der Beratung als Übergangsraum, der zugleich real und nicht real existiert, erörtert werden. Exemplarisch wird der Fachartikel „*Weshalb Beratung der Beraterin und dem Berater Angst machen kann – Zum primären Risiko psychoanalytischer Beratung*“, der Psychotherapeutin und Supervisorin Jutta Lutzi vorgestellt. Der Artikel wurde gewählt, da er, die nicht nur in diesem Band größte relative Wortmenge zu den Verminderungen der Bewusstheit aufweist, sondern auch in Bezug auf die Gesamtuntersuchung das Maximum der relativen Wortmenge darstellt. Diese hohe Zahl ist plausiblerweise das Ergebnis inhaltlicher Aspekte. Im Kontext von Beratung wird unbewussten Prozessen, die auf intrapsychischer-, interpersoneller- und institutioneller Ebene zu unterschiedlichen Abwehrformen führen und wirksam sein können, Aufmerksamkeit geschenkt. Lutzi beginnt ihren Beitrag mit folgenden Worten und weist damit bereits auf das Unbewusste als Fokus ihrer Betrachtungen hin:

„Jede psychoanalytisch orientierte Tätigkeit, sei es eine psychoanalytische Beratung im Rahmen einer Beratungsstelle oder eine psychoanalytisch orientierte Pädagogik in einem anderen Kontext, impliziert per definitionem die Beschäftigung mit unbewussten Prozessen.“ (Lutzi, 2009, 95)

Lutzi beschäftigt sich unter anderem mit den Fragen auf welche Art und Weise sich psychoanalytische Beratung dem Unbewussten nähert und wie und worin das Unbewusste des/der Ratsuchenden in der Begegnung von BeraterIn und KlientIn aktualisiert wird. Sie hebt die Bedeutung, den psychosozialen Abwehrformen Aufmerksamkeit zu schenken, hervor um nicht die Abwehrformen und Tabus fortzusetzen, die durch die Beratung aufgelöst werden sollen (vgl. Lutzi, 95ff).

3.1.2 Bearbeiten der Bücher und Umwandlung in Text mittels OCR⁴²-Software sowie Korrekturlesung (Schritt 3 + 4)

Die zeit- und arbeitsaufwändigsten Prozess-Schritte der ersten Phase waren das Bearbeiten, das Korrekturlesen sowie das Vergleichen der insgesamt 353 zu untersuchenden Einzeltexte mit der Liste Domenica Grosingers⁴³.

Die Berichtigung der Texte war aufwendig, weil das Programm Worte, für den/die LeserIn willkürlich erscheinend, in zwei und bei längeren Wörtern in mehrere Teile zergliederte. Weiters wurden Umlaute nicht exakt dargestellt, „ü“ wurde zu „u“ oder „ii“, das heißt manche in der deutschen Sprache gängige Wörter wurden bis zur Unkenntlichkeit verändert, so wurde aus „für“ „fur“, „fiir“, „flir“ oder „iflir“. Es galt weitere Herausforderungen technischer und formaler Natur anzunehmen und zu überwinden. Die Hochzahlen als Kennzeichen von Fußnoten wurden beispielsweise von den verschiedenen Lesegeräten weitestgehend nicht erkannt und der Bezug von Kern- zu Subtext wäre ohne gewissenhafte Korrekturlesung verloren gegangen. Das heißt erst beim Kontrolllesen wurden die Fußnotenbeziehungen durch Einfügen in den Kerntext wieder hergestellt⁴⁴. Bei Seitenumbrüchen entstand durch die im Fließtext solitär stehende Zahl der Seitenangabe ein zusätzlicher Absatz in MAXQDA10, der die Originalstruktur des Textes veränderte. Demzufolge war auch hier Handlungsbedarf im Vorfeld der wissenschaftlichen Textbearbeitung für die ForscherInnen gegeben. Teamintern wurde vereinbart die Seitenumbrüche in eckiger Klammer ohne Abstand zum Wort zu setzen, um durch die Seitenangabe kein zusätzliches Wort zu generieren. Weiters wurden die „Spielregeln“ der Gruppenmitglieder festgelegt und Einigung bezüglich der einheitlichen Benennung der Einzeltexte in MAXQDA10 nach folgendem Muster erzielt:

Name des Publikationsorgans_Erscheinungsjahr_Name des/der AutorIn_optionell Vorwort oder Glosse als Zusatzbezeichnung.
Zum Beispiel: RPP_2006_Winkler.

Im folgenden Text beantwortet die Autorin die Frage, welche Anforderungen an Daten zu stellen sind, um für QDA-Programme geeignet zu sein. Die Grundbedingung an alle Texte

⁴² OCR steht für optical character recognition und bedeutet Texterkennung oder auch optische Zeichenerkennung. Texterkennung bedeutet zusammengehörende Farbflächen, die Buchstaben darstellen als solche zu erkennen. Die Begriffe „automatische Texterkennung“ und „OCR“ werden im deutschsprachigen Raum oft synonym verwendet. OCR ist eingebettet in unterschiedliche Software, wie zum Beispiel MS Word 2007 (vgl. Erkin, 2010, 4).

⁴³ Domenica Grosinger erstellte im Zuge ihrer Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien eine chronologisch geordnete Liste aller Artikel aus den für das Impact-Projekt relevanten Publikationsorganen.

⁴⁴ Die Idee den Subtext in den Kerntext zu integrieren und so eine leserInnen- und codierfreundliche Textvariante in MAXQDA10 herzustellen stammt von Stephenson.

ist das Vorliegen in digitalisierter Form, wobei die Art und Weise der Digitalisierung nach Udo Kuckartz⁴⁵ primär unerheblich ist. In dem hier beschriebenen Untersuchungsprozess wird von, mit unterschiedlicher Software, bearbeiteten Texten aus periodisch erscheinenden Fachbüchern ausgegangen, die mittels OCR in Text umgewandelt und auf diese Weise digitalisiert wurden. Diese Arbeitsschritte sind zur „Aufbereitung des Untersuchungsmaterials“ bei jeder QDA-Software nötig, da die Programme selbst weder über Texterkennungs- noch Digitalisierungsfunktionen verfügen. Kuckartz (2010) empfiehlt in seinem Lehrbuch „*Computergestützte Analyse qualitativer Daten*“ zur Digitalisierung „*Omnipage*“ der Firma Nuance als ideal geeignetes Programm. Da diese essentielle Information⁴⁶ während des Digitalisierungsprozesses nicht zur Verfügung stand und die Texte mit anderen Softwarekombinationen digitalisiert wurden, kam es beim Import, also dem nachfolgenden Einspielen der Texte in die Datenbank von MAXQDA10 aufgrund von Formatierungsproblemen zu erheblichen Schwierigkeiten. Diese Aufbereitungsdetails zum Digitalisieren von Texten sind für zukünftiges Arbeiten mit MAXQDA10 bedeutsam und werden daher an dieser Stelle, vor allem in Hinblick auf Anschlussprojekte, genau beschrieben.

Alle Texte wurden beim Digitalisieren in Word 2007, also im docx-Format abgespeichert und für die Dauer der Diplomarbeit gesammelt. Manche Dateien waren auf dem Weg von der Papier- zur digitalisierten Form zu diesem Zeitpunkt in unterschiedlichen Formaten gespeichert (z.B. docx-doc-rtf) und dadurch sowohl im Datenvolumen als auch im „Hintergrund“ verändert; das heißt bereits beim Vorgang des Bearbeitens gingen zahlreiche Formatierungen quasi „verloren“. Diese Formatänderungen erwiesen sich als suboptimal und erst nachträglich stellte sich heraus, dass die direkte Abspeicherung im rtf-Format unmittelbar nach dem Bearbeitungsvorgang den Empfehlungen der Firma Verbi⁴⁷ entsprochen hätte und daher für zukünftige Projekte zu berücksichtigen ist.

Als Beispiel für die Veränderung des Datenvolumens in unterschiedlichen Formatierungen wird hier der Artikel BIP_2008_Schmidt angeführt:

Datenformat	Dateiendung	Datenvolumen in Kilobyte
Portable Document Format	.pdf	214
Word 2007	.docx	308
Word 97 - 2003	.doc	346
Rich Text Format	.rtf	19650

⁴⁵ Udo Kuckartz ist Professor für empirische Erziehungswissenschaften und Methoden der Sozialforschung an der Philipps-Universität Marburg und leitet eine Arbeitsgruppe für Methoden und Evaluation.

⁴⁶ Das aktuelle Lehrbuch zur QDA-Software MAXQDA10 von Udo Kuckartz steht der Autorin seit Jahresende 2010 zur Verfügung.

⁴⁷ Erst der technische Support der Firma Verbi teilte der Autorin während eines intensiven Kommunikationsprozesses telefonisch mit, dass eingelesene Dateien unabhängig vom Ursprungsformat, softwareimmanent im „Hintergrund“ in rtf umgewandelt werden.

Einen weiteren Erkenntnisprozess mit entsprechendem Handlungsbedarf, die Textaufbereitung betreffend, setzte die nach dem Import der einzelnen Schriftstücke entstandene Veränderung der Absatzstruktur im Vergleich zur Originalliteratur, da MAXQDA10 bei jedem Seitenwechsel einen zusätzlichen Absatz einfügt und dadurch unerwünschter Einfluss auf die nachfolgenden Analyseschritte entsteht, in Gang. Um zusätzliche Absätze zu verhindern wurde im Prozess des Korrekturlesens die Paginierung verändert, indem der Seitenwechsel in eckiger Klammer ohne Abstand an das letzte Wort der jeweiligen Seite gefügt wurde. Weiters achtete die Autorin darauf, die Absatzsetzung sowie die Struktur des Textes durch die jeweiligen UrheberInnen in ihren Denkräumen zu erhalten.

3.1.3 Beschäftigung mit QDA Grundlagen (Schritt 5)

Im Zentrum des Impact-Forschungsprojektes und somit als wesentlicher Aspekt der hier vorliegenden Diplomarbeit steht die wissenschaftliche Untersuchung einer Fülle von Daten aus fachspezifischen psychoanalytisch-pädagogischen Texten mit Hilfe der bisher in den Geisteswissenschaften wenig beachteten computergestützten Analyse qualitativer Daten. An dieser Stelle wird dieser Thematik entsprechend Raum gegeben, da erstmalig im Zuge einer Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse eine QDA-Software zur Anwendung kommt und der qualitätvollen Textaufbereitung als Basismaterial für diese Form des empirischen Arbeitens große Bedeutung innewohnt. Die in diesem Zusammenhang häufig verwendeten Ausdrücke sind der englischen Sprache entnommen, so steht QDA für „Qualitative Data Analysis“ und CAQDAS für „Computer Assisted Data Analysis Software“ und bezeichnet somit Computerprogramme, die zur methodisch kontrollierten Auswertung von Textdaten (Datenbanken) angewandt werden.

Zum Gebrauch in dieser Arbeit ergeben sich folgende Fragen, die im Verlauf dieses Kapitels beantwortet werden:

- Was leistet QDA-Software im Kontext der Bildungswissenschaft und im konkreten Forschungsprozess?
- Welche Art von Unterstützung stellt MAXQDA in der Version 2010⁴⁸ für dieses Forschungsvorhaben zur Verfügung?

⁴⁸ MAXQDA ist ein von der Firma Verbi im Marburg (Deutschland) erstelltes QDA- Programm und wurde für das Impactforschungsprojekt aufgrund kommunizierter positiver Erfahrungen, die an der Sigmund Freud Universität in Wien gemacht wurden, ausgewählt. Anzumerken ist, dass zum Zeitpunkt der Planung und Konzepterstellung dieses Projekts keine Information von der Herausgabe einer neuen Version im Jahr 2010 vorlag, somit basierte die Planung auf der Version MAXQDA 2007, wobei die Durchführung des Projekts nun mit der Version MAXQDA 2010 erfolgt.

Die nun folgende Aufzählung der Möglichkeiten von QDA-Programmen richtet sich im Wesentlichen auf die Bedeutung und die Anwendung im Impactforschungsprojekt und ist nicht als vollständig zu betrachten:

- Die Textverwaltung von großen Mengen einzelner Artikel und der schnelle Zugriff auf einzelne Textdateien aus einem Datenpool bzw. auf frei wählbare Textgruppen eines Pools sind anwenderfreundlich programmiert.
- Die Texte können in Subgruppen, den jeweiligen Bedürfnissen der ForscherInnen folgend, strukturiert werden.
- Kategorien können frei nach den Kriterien der AnalysandInnen erstellt und in ein System von verschiedenen hierarchischen Ebenen eingegliedert werden.
- Einzelne von den ForscherInnen gewählte Textabschnitte können unbeschränkt jeder gewünschten Kategorie zugeordnet werden.
- Alle Textsegmente, die bereits einer Kategorie zugeordnet wurden, können in einer Sammlung organisiert und als Ergebnis visualisiert werden.
- Die Anordnung von Kategorien zu Netzwerken und Hierarchien wird von dieser Software unterstützt.
- Es besteht die Möglichkeit Überschneidungen von Kategorien zu suchen und visuell darzustellen.
- Ideen und Anmerkungen zu Textstellen, ganzen Texten oder Codes können als Memo (also in einer Art elektronischem Post-it) an der jeweiligen Stelle fixiert und systematisch verwaltet werden.
- Eine lexikalische Suche nach einzelnen Worten oder Wortgruppen in den Texten ist möglich.
- Definierte Worte oder Kombinationen von Worten können automatisiert frei gewählten Codes zugeordnet werden.

Als bedeutsam ist an dieser Stelle das Faktum hervorzuheben, dass die hier genannten Funktionen als elektronische Unterstützung der intellektuellen Auswertungsarbeit zu verstehen sind und keine automatisierte Vollanalyse der generierten Daten stattfindet. Durch die Anwendung dieser Software ist keine bestimmte Analysemethode vorgegeben, sondern es wird der Stil des Analysevorganges und in weiterer Folge die Auswertung entsprechend großer Textmengen in einem optimierten Zeit / Datenverhältnis und daher im Sinne einer Arbeitserleichterung verändert. Bei QDA-Programmen sind unterschiedliche qualitative Daten, wie zum Beispiel transkribierte Interviews, vorstrukturierte Texte, Ergebnisse aus Datenbankrecherchen, Zeitungsartikel oder andere Dokumente auswertbar.

Vergleichbar ist MAXQDA10 mit dem Textverarbeitungsprogramm Word, welches keinerlei Einfluss auf die Art und Qualität des produzierten Textes nimmt, den Prozess des Schrei-

bens bzw. der Textproduktion allerdings computergestützt beeinflusst. Anders ausgedrückt erzeugt MAXQDA10, wie jede andere Technologie, eine bestimmte Umgebung ohne die angewandte Methode, hier die EHT-A, zu determinieren. QDA-Software stellt für Textanalysen verschiedene Funktionen im Sinne von Werkzeugen zur Verfügung, so ist beispielsweise mit MAXQDA10 das vergleichende und systematisierende Analysieren einer selbst gewählten Anzahl von Texten möglich. Welche davon im Analyseprozess zur Anwendung kommen, ist lediglich von den Zieldefinitionen und dem, von den ForscherInnen gewählten, methodischen Paradigma abhängig. Im Unterschied zu Word, welches über hervorragende Formatierungs- und Layoutfunktionen sowie in den neuesten Versionen über Indexfunktionen verfügt, sind QDA-Programme speziell für das Arbeiten mit Categoriesystemen⁴⁹ im Kontext großer Textmengen programmiert (vgl. Kuckartz, 2010, 9f).

3.1.4 Einspielen und Organisation der Einzeltexte in MAXQDA10 (Schritt 6)

Über das Einspielen von verschiedenen Dateitypen in die Datenbank von MAXQDA in der Version 2010 lagen keine Erfahrungswerte vor. Wesentlich erschien zu diesem Zeitpunkt die Information, dass als Weiterentwicklung gegenüber der Vorversion MAXQDA 2007, die nur Dateien im rtf-Format zum Einspielen zuließ, in der neuen Variante alle im Folgenden genannten Formate in das System importierbar sind:

- Das Rich Text Format („rtf“) ist ein Dateiformat, das von Microsoft 1987 eingeführt wurde. Es dient zum Datenaustausch zwischen Textverarbeitungsprogrammen verschiedener Hersteller und verschiedenen Betriebssystemen.
- Word in den Versionen 2003 und 2007 ist ein erstmals 1983 auf dem Markt gebrachtes Textverarbeitungsprogramm der Firma Microsoft und trägt die Dateiendung „doc“ in der Version 97-2003 und „docx“ in der Ausgabe 2007.
- Das Portable Document Format („pdf“) heißt in der Übersetzung transportables Dokumentformat und ist ein plattformunabhängiges Dateiformat für Dokumente, die vom Unternehmen Adobe Systems entwickelt und 1993 veröffentlicht wurde (Butz, 2007, 200).

Die Erhöhung des Datenvolumens, wie bereits in Kapitel 3.1.2 beschrieben wurde, führte bei vielen Texten zur Überbelastung des Importspeichers von MAXQDA10 und somit zu Systemabstürzen. Der Zusammenhang von Dateigröße und den Importproblemen war für die AnwenderInnen zunächst nicht erkennbar, da bei Verlust der Formatierungsebene im Digitalisierungsprozess auch Datenvolumina im Bereich bis zu etwa 300 KB, also kleine Dateigrößen, Schwierigkeiten beim Importprozess in MAXQDA10 zeigten. Auch Grafiken, Fotografien und Tabellen wirkten bei der systemimmanenten Konvertierung der diversen Word-

⁴⁹ Die Bedeutung von Kategorien wird in Kapitel 3.2.1 ausführlich erläutert.

formate in rtf volumenspotenzierend und führten immer wieder zu Abstürzen dieses Programms. Auf Empfehlung des technischen Support der Firma Verbi wurden sämtliche „problematischen“ Texte in pdf-Dateien umgewandelt und das Einspielen von Datengrößen bis zu fünf MB in MAXQDA10 möglich. Pdf unterscheidet sich von herkömmlichen Textdateien, die als Grundeinheit den Absatz haben, da hier die Seite die Basis der Struktur bildet. Daraus ergibt sich, dass beim Codierungsvorgang keine Absatznummerierungen angezeigt werden sowie beim Erstellen von Ergebnislisten des Codiervorganges, den sogenannten „Textretrievals“, als Grundeinheit die Seite und nicht der Absatz als Positionsangabe zur Verfügung steht. Besonderes Augenmerk ist auf die Qualität der Textkorrektur vor dem Umformatieren von Dateien in das pdf-Format zu richten, da in MAXQDA10 pdf-Dateien nicht editierbar, das bedeutet veränderbar im Sinne einer Fehlerkorrektur sind. Eine weitere pdf-Eigenschaft ist die Tatsache, dass in Bilder integrierte Textteile nicht als Text sondern lediglich als Teil des Bildes codiert werden und somit Auswirkungen auf die Quantifizierung von Textmengen haben. Die Navigation innerhalb von pdf-Dateien erfolgt durch die Dokumenten-Symbolleiste oder mit Hilfe von Short-cuts (das sind charakteristische Tastaturkombinationen), im Unterschied zu Textdateien, innerhalb derer die Navigation mittels Scrollleiste am Rande des Textes erfolgt. Das Menü „Symbolleisten“ führt zur „Dokumenten-Navigation“ um Texte in Form von pdf-Dokumenten entsprechend zu codieren. Der Codiervorgang verläuft dann ident mit anderen Formaten, die in rtf konvertiert werden, das heißt, dass auch einzelne Wörter oder Zeilen mit dieser Vorgangsweise codierbar sind (vgl. Handbuch auf der MAXQDA10 Programm-CD bzw. MAXQDA Online Tutorial zu Version 10; <http://www.maxqda.de/service/tutorials>)

Folgende Punkte sind bei Verwendung von QDA-Software für Folgeprojekte daher zu bedenken:

- Anwendung der Digitalisierungssoftware, die vom/von der HerstellerIn empfohlen wird.
- Nach dem Bearbeiten und der Texterkennung ist als Speicherform rtf zu wählen, um Formatwechsel zu vermeiden.
- Im Rahmen der Textaufbereitung ist als Basis jeglicher qualitätsvoller Analysearbeit das möglichst exakte Korrekturlesen durchzuführen.
- Um die genannten technischen Probleme in weiten Bereichen zu vermeiden, ist alternativ zur hier angewandten Vorgangsweise Textmaterial vorstellbar und wünschenswert, welches bereits vom/von der HerausgeberIn digital zur Verfügung gestellt wird, üblich bei elektronischen Publikationen ist derzeit pdf.
- Externes Abspeichern von piktografischen Elementen jeder Art aus der zu analysierenden Textdatei sowie Verknüpfung der jeweiligen Textposition mit dieser externen Speicherposition (d.h. außerhalb von MAXQDA10) zum Beispiel in Form einer gleichnamigen Bilddatei, wobei die Bedeutung piktografischer Elemente im Hinblick auf die jeweilige Forschungsfrage kritisch zu betrachten ist.

Textorganisation in MAXQDA10

Beim Öffnen von MAXQDA10 erfolgt die Frage ob ein neues oder vorhandenes Projekt⁵⁰ geöffnet werden soll, wobei die Zahl der Projekte nicht begrenzt ist. Der Bildschirm ist wie bei Windows Programmen aufgebaut, wobei vier Hauptfenster⁵¹ zur Darstellung gelangen, die je nach Anforderung der ForscherInnen auch einzeln ausgeschaltet werden und somit verschiedene Bildschirmarrangements ermöglichen.

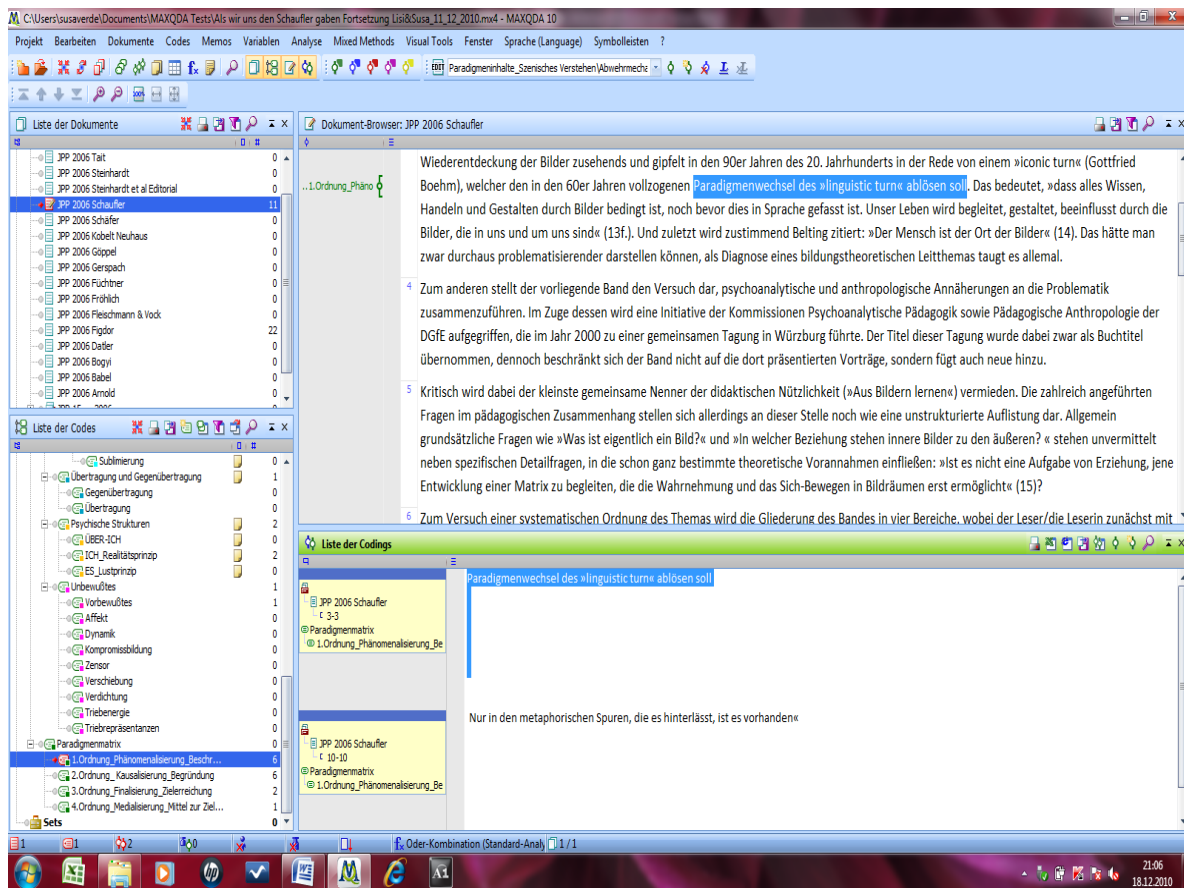


Abbildung 4: Screenshot aus MAXQDA10

1. Die Liste der Dokumente (links oben) enthält eine Übersicht über alle Texte des Projekts und die Möglichkeit das gesamte Textmaterial in verschiedenen Textgruppen zu sortieren.
2. Die Liste der Codes (links unten) enthält das Kategoriensystem mit den Codes und Sub-codes sowie die Anzahl der zugeordneten Codings, wahlweise farblich attribuiert. Aus der Sicht Kuckartz ist, trotz vielfältiger technischer Möglichkeiten automatisierter

⁵⁰ Ein Projekt ist in MAXQDA10 eine Grundeinheit, vergleichbar mit einer doc-Datei in Word. Von jedem Projekt empfiehlt der/die HerstellerIn regelmäßig als Backup eine Sicherungskopie, zum Beispiel auf einem USB-Stick oder einer CD-ROM, zu erstellen, da qualitative Datenanalyse arbeits- und zeitaufwendig ist und Verluste bei Festplattenproblemen auf diese Weise vermeidbar sind.

⁵¹ Zur Visualisierung gelangt hier ein diesbezüglicher „Screenshot“ zur Darstellung.

Codierverfahren die intellektuelle Codierung das Zentrum qualitativer Analyseprozesse (vgl. Kuckartz, 2010, 57).

3. Der Dokument-Browser (rechts oben) zeigt einen gewählten Text aus der Liste der Dokumente, der in diesem Fenster entsprechend editier- und codierbar ist und dem Memos angeheftet werden können.
4. Das Resultatfenster (rechts unten) enthält die so genannte Liste der Codings, die eine Auswahl von codierten Textsegmenten, das Textretrieval, anzeigt.

Ein Textretrieval ist die elektronische Variante eines Karteikastens, das die Wiederauffindung von codierten Textstellen zur Datenanalyse sicher stellt. Die Suche im Datenmaterial, also in der Summe der zu analysierenden Texte, kann mittels computergestützter Auswertung wie es bei MAXQDA10 der Fall ist, nach einzelnen oder auch nach mehreren Codes erfolgen. Je nach Wahl der Suchparameter ist es möglich nach Überschneidungen von Codes in einzelnen, in ausgewählten oder in der Gesamtheit der Texte zu suchen. Diese Programmfunktion ist als eine Art Ergebnisdarstellung zu verstehen und dient dazu dekontextualisierte Stellen des Untersuchungsmaterials einer vergleichenden Betrachtung zu unterziehen. Drei Arten des Retrievals sind möglich:

1. Einfaches Retrieval
2. Kontrastierendes Retrieval
3. Verknüpfendes Retrieval

Im Ergebnismodus des einfachen Retrievals werden alle Textsegmente einer Kategorie, also ein und derselben Codierung in Listenform und entsprechenden Positionsangaben (Benennung des Textes und Angabe des Absatzes) dargestellt. In MAXQDA10 kann per Mausklick über die Aktivierungsfunktion von jedem Textsegment in den Originaltext gewechselt werden.

Beim kontrastierenden Retrieval werden mit der Aktivierungsfunktion ausgewählte Kategorien einander gegenüber gestellt. Damit ist es möglich nach Phasen des Segmentierens und Dekontextualisierens den Blick wieder auf Zusammenhänge und Beziehungen zu richten. In dieser Darstellungsart werden die Ergebnisse textbezogen nacheinander gelistet, das heißt beispielsweise werden alle Codierungen des gewählten Codes „Verleugnung“, dann die aktivierten Codes „Spaltung“ bezogen auf Text 1, usw. dargestellt. So werden Übereinstimmungen und Differenzen deutlich, das heißt der Blick auf die Relationen der einzelnen Kategorien werden transparent (vgl. Kuckartz, 2010, 112).

Das verknüpfende Retrieval bietet die Möglichkeit Kategorieüberschneidungen bei kongruenten Textstellen – wobei die Überlappung von Teilbereichen genügt – durch Aktivierung der entsprechenden Codings, darzustellen.

3.2 Prozess-Zyklus 2

Nach den die Analyse vorbereitenden Schritten des Prozess-Zyklus 1, erfolgt nun die wissenschaftliche Aufarbeitung des hier vorliegenden Textmaterials in einem zweiten zirkulären Prozess. In diesem Kapitel werden die verschiedenen Suchmodi, die sich aus Lesezyklen mit unterschiedlichem Fokus ergeben und den resultierenden Codierungen nach unterschiedlichen Graden der Bewusstseitsverminderung, expliziert.

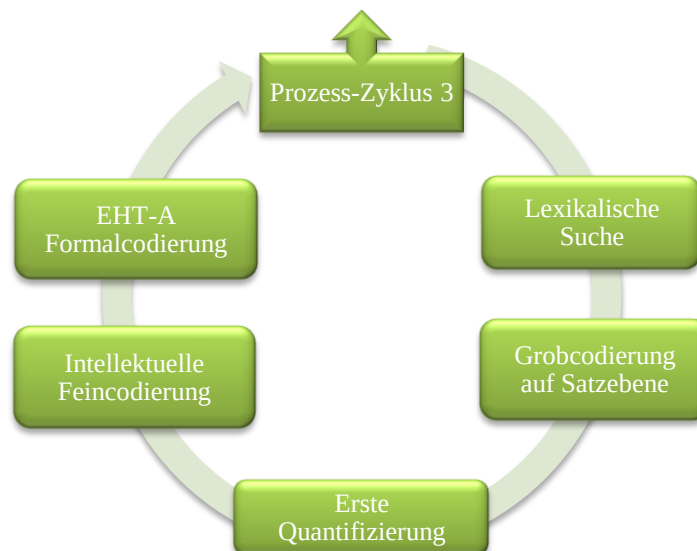


Abbildung 5: Prozess-Zyklus 2

- Schritt 7 – Lexikalische Suche: Mit Hilfe der Suchfunktion des Programmes nach definierten Wortfragmenten werden erste Textstellen, die das Interesse des/der ForscherIn betreffen, ausfindig gemacht. In der vorliegenden Untersuchung sind das die *Wortfragmente* „bewu“ und „unbewu“, die Aussagen zum tiefenpsychologischen Paradigma des Unbewussten im Suchvorgang sichtbar machen sollen.
- Schritt 8 – Grobcodierung auf Satzebene: Diese dient zur Überprüfung, der mit dem Suchmodus gefundenen Wortfragmente und dem Setzen dieser Wortteile in den für die Fragestellung sinnvollen Kontext eines Satzes und der intellektuellen Zuordnung zu sogenannten Codes. Hier werden die Begriffe „Unbewusstes“, „Bewusstes“ und die Kombination „Unbewusstes und Bewusstes“ als Codes definiert.
- Schritt 9 – Erste Quantifizierung: Die zu diesem Zeitpunkt vorhandenen Daten werden aus MAXQDA10 exportiert und eine erste deskriptive Statistik wird erstellt, um eine Annäherung an die Beantwortung der forschungsleitenden Frage zu ermöglichen.
- Schritt 10 – Intellektuelle Feincodierung: Diese differenzierte Form des Kategorisierens, aus der vorwiegend induktive Codes resultieren, finalisiert den thematischen Codierungsprozess und macht ausgewählte Aspekte – hier den Aspekt der implizit vorhandenen Bewusstseinsminderungen – sichtbar.

- Schritt 11 – EHT-A / Formalcodierung: Nach der inhaltlichen Codierung erfolgt die Kategorisierung basierend auf einer Schwerpunktsetzung innerhalb des Modells des EZ. In der vorliegenden Arbeit wird die Dimension der Abschnitte^{EZ} ausgewählt und es erfolgt eine Zuordnung der vorliegenden thematischen Codings zu den Paradigmen erster bis vierter Ordnung^{EZ}.

3.2.1 Lexikalische Suche, Grobcodierung auf Satzebene (Schritt 7+8) und die Bedeutung von „Codes“ innerhalb der empirischen Untersuchung

Die erste orientierende Suche erfolgte nach dem *Wortfragment* „*unbewu*“ in allen 128 *Texten*. Mit Hilfe dieses Suchmodus der QDA-Software wurden 448 *Treffer* dieses Wortteils in 78 der 128 *Fachartikel* gefunden und sind nun in einer Ergebnisliste⁵² dargestellt. Diese Suchergebnisse sind unter dem *Code* „*Unbewusstes*“ gespeichert und im Fließtext mit dem Farbattribut „*rot*“ gekennzeichnet, wodurch beim nachfolgenden Codieren auf Satzebene die für die Fragestellung relevanten Positionen deutlich hervorgehoben und somit leicht erkennbar sind.

Der zweite grobanalytische Suchlauf in MAXQDA10 erfolgte mit dem *Wortfragment* „*bewu*“. Auf der erstellten Ergebnisliste ist dieser Wortteil 968 *mal* in 112 von 128 *Texten* ausgewiesen, mit dem *Code* „*Bewusstes*“ versehen und mit dem Farbattribut „*blau*“ hervorgehoben, um im folgenden Schritt des Codierens auf Satzebene ebenfalls deutlich sichtbar zu sein. Beide Ergebnislisten exportierte die Autorin in Form ganzer Sätze zur Sicherung der Rohdaten und der Prozess-Dokumentation aus MAXQDA10 in MS-Excel.

In den Artikeln der folgenden Tabelle wurden bei der lexikalischen Suche nach „*unbewu*“ und „*bewu*“ keine Fundstellen ermittelt und daher zu diesem Zeitpunkt keine Codings angebracht.

JPP	2009	Schrammel_Winner
JPP	2009	Schaukal-Kappus
JPP	2006	Tait
JPP	2006	Steinhardt et al_Editorial
JPP	2006	Steinhardt
JPP	2006	Schaufler
RPP	2008_27	Bowi_Ott_Tress
RPP	2008_27	Hardt
RPP	2008_27	Siegrist
RPP	2008_27	Tress_Geleitwort
RPP	2006_23	Bittner

⁵² Aufgrund der Fülle an ermittelten Daten, die in Papierform im Anhang zu umfangreich wäre, ist der Diplomarbeit ein Datenträger beigelegt, auf der alle relevanten Rohdaten in Form einer Excel-Tabelle mit dem Namen „IMPI-Statistik“ zu finden sind.

Die Resultate dieser lexikalischen Suche sind die *Kategorien* des „*Unbewussten*“ und „*Bewussten*“, die der Grobcodierung als erste Einteilung entsprechen. Die Feincodierung führt zu einer weiteren Differenzierung dieser beiden Kategorien (Kapitel 3.2.3).

Im Folgenden wird die Bedeutung des Kategoriebegriffes und die Verwendung von Codes im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit vorgestellt.

Exkurs: Kategorienbildung und die Verwendung von Codes

Eine hinreichend präzise Definition für den Begriff der „Kategorie“ (griechisch: *kategoria*; Aussage) als Werkzeug und Grundlage für das Klassifizieren und Codieren von Texten in der gängigen Methodenliteratur zu finden, gestaltet sich schwierig. So geht Siegfried Lamnek der Frage nach, in wieweit *Kategorienbildung* systematisierbar und intersubjektiv ist und somit wissenschaftlichen Kriterien entspricht oder ob individuelle Fähigkeiten der jeweiligen ForscherInnen diesen Prozess dominieren (vgl. Lamnek, 2005, 99).

Im Kontext dieser Diplomarbeit, also der speziellen Betrachtungsweise einer qualitativ orientierten Text- und Inhaltsanalyse bedeutet Kategorie das Definieren eines Begriffes, das Verleihen einer „Etikette“ in Form eines Wortes oder mehrerer Wörter, auch kurze Sätze sind denkbar, durch die Analysandin. Wesentlich zu bemerken ist, dass es bei der Kategorienbildung um Überbegriffe geht, die im zu analysierenden Text nicht obligatorisch wörtlich vorkommen. Beispielsweise ermöglicht die *Kategorie* „*Abwehrmechanismen*“ unterschiedliche Subcodierungen⁵³, von der expliziten Nennung dieses Begriffes, dem Vorkommen in verschiedenen sprachlichen Varianten bis zu impliziten Darstellungen im Text.

In der qualitativen Forschung sind darüber hinaus verschiedene Formen des *Codierens* bekannt. Das *paraphrasierende Codieren* findet sich in der Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring abgebildet (vgl. Mayring, 2002, 109f). Das *thematische Codieren* wird in vergleichenden Studien mit von vornherein festgelegten Vergleichsgruppen angewandt. Der Gegenstand des thematischen Codierens entspricht der sozialen Verteilung von Sichtweisen bezogen auf ein Phänomen oder einen Prozess (vgl. Lamnek, 2005, 514f; vgl. Flick, 2002, 271f).

Eine weitere Form des Codierens ist das *theoretische Codieren*, das in der „grounded theory“ Anwendung findet. „Grounded theory“ kann übersetzt werden als gegenstandsbezogene Theoriebildung, also ein Verfahren, das bereits während des Datenerhebungsprozesses Konzept- und Theoriebildung bewusst zulässt und forciert. Diese Forschungsmethodik arbeitet vor allem mit induktiven Codes, deren Verschriftlichung die Transparenz eines Analyseprozesses verdeutlicht. In der „grounded theory“ finden also Datenerhebung und Auswertung unmittelbar aufeinanderfolgend statt, wobei der theoretische Bezugsrahmen sich parallel zu diesem Vorgang entwickelt, der dementsprechend laufend modifiziert und komplettiert wird

⁵³ Subcodes sind hierarchisch den Codes untergeordnet und dienen der differenzierten Analysequalität. Subcodes der Abwehr sind zum Beispiel Verdrängung, Verleugnung, Abspaltung, Projektion und viele mehr.

(vgl. Mayring, 2002, 103, 104). Lamnek formuliert im Zusammenhang mit Kategorisierungen bei dieser Art der Theoriebildung, dass durch die Entwicklung unmittelbar aus dem Datenmaterial heraus die Abbildung der Empirie in einem hohen Maße erfolgt (vgl. Lamnek, 2005, 111).

Das *episodische Codieren* von besonders prägnanten Textstellen ist kein eigenes Verfahren der systematischen qualitativen Datenanalyse, sondern wird im Kontext von umfassenden Analysestrategien additiv zu den bereits genannten Verfahren eingesetzt (vgl. Kuckartz, 2010, 59). Weiters ist bei Lamnek vom *faktischen und bewertenden Codieren* die Rede, welches tendenziell in der quantitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung kommt und eine hohe Trennschärfe in den Zuweisungen zu einzelnen Kategorien, den jeweiligen Codierregeln – das sind die jeweiligen Operationalisierungsanweisungen – entsprechend, aufweist (vgl. Lamnek, 2005, 495f).

Das Codieren als Prozess beschreibt Kuckartz, ausgehend von der deduktiven Perspektive, wie folgt:

„Ein Phänomen des Textes wird als Indikator für einen theoretischen Tatbestand genommen“, (Kuckartz, 2010, 60).

Die induktiv orientierte Art des Festlegens von Kategorien beschreibt er auf folgende Weise:

„...werden Textabschnitte ausgeschnitten und vorläufigen Kategorien zugewiesen, gewissermaßen hinter diese Karteireiter der Kategorien eingeordnet. Hier wird der Text nicht durch die Codierung überflüssig...“, (Kuckartz, 2010, 60).

Zusammenfassend gilt für das Begreifen des Codiervorganges die Differenzierung dreier Arten von Codes:

1. Faktencodes bringen „Objektives“ zum Ausdruck, beschreiben Gegebenheiten, wie zum Beispiel das Geschlecht und haben eine hohe Reliabilität. Gemeint ist die wissenschaftliche Genauigkeit und Verlässlichkeit in der Inter- und Intra-Coder-Reliabilität⁵⁴.
2. Thematische Codes sind richtungsweisend zu verstehen und machen auf Stellen im Text aufmerksam, an denen bestimmte Ereignisse, Argumente, usw. also thematisch Relevantes zu finden ist.
3. Bewertende Codes weisen eine Ähnlichkeit mit Faktencodes auf, beruhen aber im Gegensatz zu diesen nicht auf Alltagswissen, sondern sind komplexer und basieren auf dem

⁵⁴ Inter-Coder-Reliabilität beschreibt den Überdeckungsgrad mehrerer AnalysandInnen bei der Bewertung ein und derselben Textstelle, während Intra-Coder-Reliabilität das Maß der Gleichartigkeit des Ergebnisses beschreibt, welches ein und dieselbe Person bei der wiederholten Analyse einer Textstelle erzielt (Ebster; Stalzer 2008, 202).

Hintergrundwissen der jeweiligen ForscherInnen im Sinne von speziellen Codierfertigkeiten, zum Beispiel beim Auffinden von im Text implizit vorhandenen Stellen zu verschiedenen Bewusstseinsgraden, wie sie im Rahmen dieser Arbeit vorkommen.

Bedeutsam ist die Art und Weise des Codierens der jeweiligen Textstellen, die zum Teil gezielt deduktiv, also mit Hilfe eines auf die Texte angewandten Systems von Kategorien erfolgte und zum anderen Teil induktiv⁵⁵ stattfand.

Die Grob-und anschließende Feinanalyse der hier vorliegenden Untersuchung geht von 54⁵⁶ *Texten der JPP 2006, 2008 und 2009* sowie von 74 *Texten der RPP* aus. Aus der Reihe Psychoanalytische Pädagogik sind je zwei Bände (Band 22 und 23 sowie Band 27 und 28) der Jahrgänge 2006 und 2008 sowie je ein Buch aus den Jahrgängen 2007 und 2009, das sind die Bände 26 und 29, empirische Grundlage der gegenwärtigen Analyse.

Folgende Aspekte kamen beim obligaten sinnerfassenden Lesen und der intellektuellen Grobcodierung zur Anwendung:

- Die farblich codierten Wortfragmente „bewu“ und „unbewu“ in MAXQDA10 wurden in ihrem Umfang auf Satzebene erweitert und Doppelcodierungen, die sich aus der Kongruenz der Wortteile „bewu“ in „unbewu“ ergaben, wurden dem Sinn entsprechend einer Kategorie zugeordnet und die zweite Kennzeichnung wurde gelöscht.
- Bei Auffindung beider Wortteile in einem Satz erfolgte die Zuordnung zu einer neuen Kategorie mit der Benennung „*Bewusstes und Unbewusstes*“, wobei die korrespondierenden Textstellen mit der Farbe „grün“ verdeutlicht wurden.
- Jene Artikel, in denen die automatische Suche zu keinen Ergebnissen führte, wurden in diesem Prozess-Schritt auf implizite Erwähnungen verschiedener Bewusstheitsgrade bereits weitgehend differenziert gelesen, womit ein erster Übergang zur Feinanalyse erkennbar wurde. Durch dieses Procedere erweiterte sich das System der Kategorien auf induktive Weise.
- Beim sinnerfassenden Lesen ergaben sich teilweise Änderungen im Vergleich zur automatisierten Kategoriezuordnung. Beispielhaft seien hier ausgewählte Formulierungen genannt, die eine solche Kategorienänderung bewirkt haben, beispielsweise wurden „nicht bewusst“ und „außerhalb des Bewusstseins“ dementsprechend der Kategorie „Unbewusstes“ neu zugeordnet.
- Textstellen, die durch sprachliche Ähnlichkeiten wie zum Beispiel klassen**bewusst** (JPP_2009_Gstach) oder karriere**bewusst** (JPP_2009_Garlich_Rezensionen) systembedingt Ergebnis der automatisierten Suche waren, wurden gelöscht.

⁵⁵ Im Laufe des Forschungsprozesses ergab sich die Notwendigkeit auch induktives Vorgehen zuzulassen, das heißt es entstanden zusätzliche Kategorisierungen, die sich aus dem jeweiligen Zusammenhang als für das Diplomarbeitsthema relevant ergaben und der Beantwortung der Forschungsfrage förderlich sind.

⁵⁶ Die Zahlen beruhen auf einer zu diesem Zweck aus MAXQDA10 exportierten Liste der Dokumente.

3.2.2 Erste Quantifizierung (Schritt 9) und die Bedeutung von Memos innerhalb der empirischen Untersuchung

Im Anschluss an die Grobcodierung auf Satzebene, das heißt nach Erfassung der expliziten Keywords, erstellte die Untersucherin die Summen der Codings via Textretrieval⁵⁷, um in weiterer Folge einen ersten Quantifizierungsschritt im Umgang mit großen Textmengen vorzunehmen, indem sie folgende Abfrage an die Datenbank stellte:

Illustration aller Codierungen der Kategorien „Bewusstes“, „Unbewusstes“ und „Bewusstes und Unbewusstes“ und ihrer Positionsangaben im jeweiligen Text in MAXQDA10, Darstellung des jeweiligen Textsegmentes als Ergebnisliste und anschließender Export dieser Rohdaten in drei Excel-Tabellen und in „Word“ als Basis für die Wortmengenberechnung.

Die nachfolgend, als Beispiel dargestellte Textstelle zeigt, einen aus der QDA-Software exportierten Datensatz. Diese Datensätze bestehen aus dem Titel des jeweiligen Publikationsorgans, der Positionsangabe der Stelle im Text, dem zugeordneten Code und dem dazugehörigen Satz, der auch als Coding bezeichnet wird. Der Parameter „Code“ wurde, entsprechend, der im Exposé festgelegten Farbattribute (rot, blau, grün), hervorgehoben und auf alle exportierten Codings angewendet.

Dokument: RPP_2006_Eggert-Schmid Noerr_et al_Vorwort
Position: 15 – 15 **Code: Unbewusstes SBR**
Hirbinger verortet seinen Ansatz in der Tradition des klassischen Bildungsbegriffs, modifiziert ihn allerdings durch die Erkenntnis des Unbewussten.

Dieses aufwendige Procedere des Exportierens jedes Codings aus jedem einzelnen Artikel zu diesem Prozesszeitpunkt anzuwenden, scheint vordergründig verfrüht, hatte allerdings bei Fertigstellung dieses Verfahrensschrittes folgende Vorteile und rechtfertigt aus Sicht der Verfasserin den Aufwand.

- Alle Textstellen dieses Projektes liegen artikelbezogen als word-kompatible Dokumente vor und stehen weiteren Auswertungen zur Verfügung.
- Nach dem Ausdruck der Codings aus dem Textpool der nunmehr 108⁵⁸ Fachartikel und Editoriale liegt zur Datensicherung die Papierform aller expliziten Erwähnungen von Bewusstheit und ihren Verminderungen vor.

⁵⁷ In diesem Arbeitsschritt wurde jeder Text als Suchbedingung einzeln aktiviert und mit dem dreiteiligen Codesystem kombiniert.

⁵⁸ Die ursprüngliche Zahl von 128 zu analysierenden Artikeln wurde zu diesem Prozesszeitpunkt – aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit bezogen auf den SCI – durch den Ausschluss der Rezensionen, Glossen und Literaturumschauen auf 108 zu untersuchende Texte reduziert.

- Diese Papierform diente als Korrekturbasis für die Codierungen im Hinblick auf die Vollständigkeit der Sätze einerseits und zur Überprüfung der Richtigkeit des Codes, dem die jeweilige Textstelle zugeordnet wurde, andererseits.
- Weiters stellten diese Ausdrücke eine Arbeitsunterlage im Sinne einer Checkliste⁵⁹ und eines Notizblocks dar, auf der Bemerkungen zu Feincodierungen notiert wurden, bevor diese in das Programm eingepflegt wurden.

Durch den Datenexport in „Word“ und die Zählfunktion dieser Software wurde eine erste Quantifizierung in vorläufig drei Kategorien vorgenommen. (Eine Erläuterung der Tabelle ist auf der nächsten Seite zu finden.)

Für die untersuchten JPP sieht das erste Zwischenergebnis, das sich aus der analysierten Wortmenge – das ist die Gesamtwortmenge des jeweiligen Artikels abzüglich der Wortmenge des Literaturverzeichnisses⁶⁰ – zusammensetzt, folgendermaßen aus:

	Analysierter Wortmengenbereich in % und Mittelwert	Bereich der Codings je Text und Summe je Buch	Anzahl der Codings „Unbewusstes“	Anzahl der Codings „Bewusstes“	Anzahl der Codings „Unbewusstes und Bewusstes“
JPP 2006	81,8-100% Ø 92,8%	0-15 Σ 45	3	38	4
JPP 2008	85-97,8% Ø 93,1%	3-13 Σ 73	39	25	9
JPP 2009	71-100% Ø 89,7%	0-20 Σ 81	51	17	13

Für die RPP sieht das erste orientierende Zwischenergebnis wie folgt aus:

	Analysierter Wortmengenbereich in % und Mittelwert	Bereich der Codings je Text und Summe je Buch	Anzahl der Codings „Unbewusstes“	Anzahl der Codings „Bewusstes“	Anzahl der Codings „Unbewusstes und Bewusstes“
RPP 2006-22	87,1 - 100% Ø 93,7	2 - 14 Σ 65	25	34	6
RPP 2006-23	86,9 - 98,9% Ø 93,1	0 - 40 Σ 109	25	72	12
RPP 2007-26	82,1 - 100% Ø 91,4	1 - 31 Σ 90	56	23	11
RPP 2008-27	70,7 - 100% Ø 88,8	0 - 14 Σ 47	24	19	4
RPP 2008-28	85,3 - 100% Ø 93,4	1 - 27 Σ 50	20	28	2
RPP 2009-29	85,4 - 97,6 Ø 92,2	0 - 16 Σ 83	41	25	17

⁵⁹ Die Checklistenfunktion besteht beispielsweise darin, überprüfen zu können, ob alle Textfelder in MAXQDA10 auch elektronisch codiert vorliegen, ob alle Artikel die richtigen Codezuordnungen haben und ob notierte Bemerkungen und Korrekturen auch in der Datenbank eingepflegt wurden.

⁶⁰ 100% bedeutet hier, dass diese Texte, z.B. Editoriale, über kein Literaturverzeichnis verfügen.

- Die erste Spalte mit dem Titel „analysierter Wortmengenbereich in % und Mittelwert“ benennt den Bereich der minimalen und maximalen gefundenen Wortmenge innerhalb der Artikel. Daraus ließ sich der Durchschnitt über alle Artikel des Publikationsorgans errechnen.
- Die zweite Spalte mit dem Titel „Bereich der Codings je Text und Summe je Buch“ benennt die Minimal- und Maximalwerte der gefundenen Codings in den Artikeln. Ergänzt wird diese Spalte durch die Information der Summe aller Codings innerhalb des Publikationsorgans.
- Die dritte bis fünfte Spalte schlüsselt die angegebene Summe der Codings in die drei definierten Kategorien „Unbewusstes“, „Bewusstes“ sowie „Unbewusstes und Bewusstes“ auf.

Aus allen bisher vorliegenden Informationen wurde eine detaillierte Ergebnisliste erstellt, die im Zuge der Untersuchung vervollständigt wurde und in Kapitel 3.3.2 ausführlich erläutert wird. Diese enthält den/die jeweilige AutorIn, die Textsorte, den Titel des Artikels, die Gesamtwortmenge (Brutto-Wortmenge) und die um das Abstract, den Anhang und das Literaturverzeichnis reduzierte Wortmenge, also die zur Analyse herangezogene Netto-Wortmenge. Die Brutto-Wortmenge und die Netto-Wortmenge wurden in ein prozentuales Verhältnis gesetzt, um eine Aussage über die Größenverhältnisse in den einzelnen Textkorpi, bezogen auf das Verhältnis von Haupt-⁶¹ zu Nebentext, zu geben.

Exkurs: Die Bedeutung von Memos

Die von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelte „grounded theory“ sieht als ein wesentliches Charakteristikum beim Erarbeiten von Theorieelementen ein System von Notizen⁶² vor. Gemeint ist damit, beim Erkennen von zentralen Aspekten in der Forschungsarbeit, inne zu halten und eine Erinnerung in Form eines Memos zu verfassen. „Stop and memo“ formulierte Glaser 1978 diese essentielle Handlungsanweisung (vgl. Mayring, 2002, 105).

Diese Aufzeichnungen, Bemerkungen und Kommentare sind als geistiges Produkt der ForscherInnen ein Hilfsmittel im Untersuchungsprozess, indem sie den Denkraum der ForscherInnen in Bezug auf den Originaltext spiegeln. Im konkreten Projekt sind die Zeitpunkte der Erstellung dieser Memos weit gestreut, vom Beginn des Projektes als beschreibendes Mittel der zugrundeliegenden Texte, Notizen und Definitionen während des Codierens bis zur

⁶¹ Der Haupttext entspricht nach Stephenson dem Titel, den Überschriften, dem Fließtext, den verwendeten Bildern und Tabellen sowie den Fußnoten. Titel und Überschriften werden auch als Supertext, Fließtext und Intratext (Bilder und Tabellen) werden als Kerntext und Fußnoten werden als Subtext bezeichnet. Nebentexte in dieser Analyse sind Abstracts und Literaturverzeichnisse (vgl. Stephenson, 2009, 25).

⁶² Diese Notizen sind schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf die Theoriegenerierung beziehen und werden auch als Memos bezeichnet.

schriftlichen Fixierung von Hypothesen in der Analysephase. Das System der Memos entsteht bei der Datenbearbeitung quasi nebenbei und stellt bei der Datenauswertung ein Gerüst zur Entwicklung einer Theorie dar. Im Lehrbuch der „grounded theory“ werden drei Arten von Memos unterschieden (vgl. Strauss und Corbin, 1996, 169):

1. Code-Notizen: Memos, die sich auf das Codieren beziehen, wie z.B. konzeptuelle Begriffe, paradigmatische Eigenschaften, die für den Prozess bedeutsam sind.
2. Theoretische Notizen: Theoretisch sensibilisierende und zusammenfassende Memos enthalten die Produkte des induktiven und deduktiven Denkens über Kategorien, Beziehungen, Bedingungen und Prozesse. Werden zum Beispiel in einem Satz mehrere unterschiedliche Abwehrstrategien wie Verleugnung und Spaltung im Prozess des Codierens gefunden, werden sie der nächst höheren Kategorie das heißt hier den „Abwehrmechanismen“ oder der nächst höheren Ebene, diese entspricht hier dem „Unbewussten“, zugeordnet.
3. Planungs-Notizen: Memos, die als Handlungsanweisungen für den fortlaufenden Analyseprozess dienen.

Strauss beschreibt den Forschungsprozess als ein kontinuierliches Pendeln zwischen dem Codieren, dem Verfassen von Memos und der Erhebung neuer Daten. Dieses schriftliche Darstellen der eigenen Ideen und Gedanken nennt Stephenson als essentiell zur Konservierung des Gedachten und zur Vermeidung der Flüchtigkeit von Gedanken (vgl. Stephenson, 2003, 110).

3.2.3 Intellektuelle Feincodierung (Schritt 10)

Nach dem Lesen aller Texte in Bezug auf Sinnhaftigkeit und deren Codierung auf Satzebene erfolgte ein weiterer Lese-Zyklus, um die Aufmerksamkeit unter anderem auf Implizites zur Differenzierung der Bewusstseinsgrade zu lenken, woraus sich größtenteils die induktive Erweiterung des Kategoriensystems, also die Entstehung von Codes aus dem Text heraus, ergab. In diesem Lese-Zyklus, dem suchenden Lesen, der in der Graphik als intellektuelle Feincodierung bezeichnet ist, war die Autorin, wie schon beschrieben, den Erwähnungen von „Bewusstheit und ihren Verminderungen“ auf der Spur, da es galt eine weitere Differenzierung der verschiedenen Arten des „weniger oder gar nicht bewussten“ vorzunehmen.

Jene Textpassagen, die in der Grobkategorie des „Unbewussten“ lokalisiert sind, werden in einem orientierenden Überblick, folgenden deduktiven Subkategorien – entsprechend den Interpretationen nach Stephensons individualpsychologisch⁶³ gedachten Differenzierungen des Unbewussten zugeordnet (vgl. Stephenson, 2011, 95ff):

⁶³ Die Grundannahme des Unbewussten wird von sämtlichen Versionen der Tiefenpsychologie geteilt.

- Die Subkategorie „*unbewusst-verdrängt*“ enthält – im Sinne der Abwehr vom Bewusstsein – weggeschobene Motive, Phantasien, Gedanken und Gefühle, also jene Inhalte, die vormalig bewusst waren und nun basierend auf verschiedenen Anlässen nicht mehr bewusst sein dürfen und daher im zeitlichen Ablauf durch Verdrängung dem bewussten Zugriff entzogen sind. Als Beispiel sei hier die Vermeidung des Unlustgefühls erwähnt, indem das Erleben des Beweggrundes für die potentielle Entstehung dieses Gefühls gar nicht erst wahrgenommen wird.
- Das Unbewusst-Verdrängte unterscheidet sich von der Subkategorie des „*Vorbewussten*“, denn hier sind Inhalte, die im Moment nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, allerdings mühelos sprachlich fokussierbar sind, enthalten.
- Jene psychischen Inhalte, die primär nicht bewusstseinsfähig sind, da sie in der Zeit vor der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten entstanden sind oder archaischen Motiven entsprechen, werden der Subkategorie „*nicht bewusstseinsfähig*“ zugeordnet.
- Die Interpretation dieser Nichtrepräsentanz von archaischen Inhalten führt theoretisch zur Subkategorie des „*kollektiven Unbewussten*“, die allerdings in dieser Arbeit unberücksichtigt bleibt.
- Der Kategorie des „*Unbewusst-Unbeachteten*“ entspricht die Behinderung der Weiterentwicklung des Individuums durch einen Mangel an aufmerksamer Zuwendung zu reflexionswürdigen Ereignissen, Tatsachen, Umständen und Erlebnisinhalten.
- Zur Kategorie des „*Unbewusst-Unverstanden*“ zählen Inhalte, die bisher nicht reflektiert wurden, allerdings bei verstehendem Zugang in Sprache gehoben werden können und daher von der Fähigkeit zur Mentalisierung abhängig sind. KlientInnen zu Verstehensprozessen ihres eigenen Gewordenseins zu führen, entspricht in der individualpsychologischen Version dem zentralen tiefenpsychologischen Paradigma des Unbewussten.
- Die Kategorie des „*Unbewusst – impliziten bzw. prozeduralen Wissens*“ entspricht jenen Inhalten, die nicht direkt in Sprache gehoben werden können und in nonverbalen Handlungen aufgehen. Das implizite Wissen entspricht auf einem hohen Komplexitäts- und Subtilitätsniveau dem Erfahrungswissen ohne primär dem rational-kognitiven Teil des Menschen zugänglich zu sein. Jene Elemente, die beim Kleinstkind nicht durch modulierende Spiegelung einer Bezugsperson ausgehalten (contained) werden, haben deutliche Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung dieses Kindes, weil diese Elemente nicht in die Persönlichkeit integrierbar sind und somit für das Bewusstsein unzugänglich bleiben.

Zusammenfassend sei hier auf die praktische Bedeutung des Unbewussten als das „*(noch) Unverfügbare*“ (Stephenson, 2011, 99), als ein, nicht in Sprache gehobener Teil des Menschen, der sich der Persönlichkeitsbildung entwicklungsbehindernd in den Weg stellt, hingewiesen. Die verschiedenen Interpretationen des Unbewussten, die in dieser Arbeit textana-

lytisch in den Fokus genommen werden, verlangen im psychoanalytischen Kontext unterschiedliche Formen der Reflexion. Nach Stephenson stehen folgende Möglichkeiten im Umgang mit diesen Interpretationen zur Verfügung:

„ „Verdrängtes“ erfordert Deutung, „nicht-bewusstseinsfähiges“ braucht körpernahes Wiedererleben und Versprachlichung, „kollektiv unbewusstes“ erfordert Übersetzung in Individualität, „nicht beachtetes“ muss fokussiert werden, „unverstandenes“ verlangt verstehendes Durchdringen der Wirkungszusammenhänge zwischen den verschiedenen Erlebnissbereichen und „implizit/prozedurales“ benötigt ein mehrstufiges fokussierendes und versprachlichendes Markieren im bewussten Vollzug“ (Stephenson, 2011, 100).

Im Rahmen der intellektuellen Feincodierung wurden innerhalb des Textpools 1674 Codings, also Sätze, die in eine der genannten Kategorien einzuordnen sind, gefunden. Anzumerken ist, dass entsprechend den Erfordernissen der jeweiligen Texte eine Modifikation der Kategorien, im Zuge der bereits beschriebenen induktiven Vorgangsweise, ausgeführt wurde. Das für diese Untersuchung vollständige Codesystem sieht demnach folgendermaßen aus:

Bewusstes und Unbewusstes (Subcode: implizites Bewusstes und Unbewusstes)
Bewusstes (Subcode: Selbstbewusstsein)
Unbewusstes (Subcodes: Übertragungsmechanismen, Latentes, vermindertes Bewusstsein, Abwehrmechanismen, implizites Unbewusstes)
Die Abwehrmechanismen wurden weiters in Projektion, Spaltung, Ausblendung, Abspaltung, Umkehrung, Verschiebung, Umgestaltung, Verdrängung und Verleugnung differenziert.

Ausgewertet wurden in dieser Arbeit die Codes als hierarchisch höchste und die darunter befindliche erste Ebene der Subcodes. Weitere Differenzierungen, wie sie zum Beispiel in der Kategorie „Abwehrmechanismen“ vorkommen, sind in MAXQDA10 dargestellt, wurden allerdings gesammelt quantifiziert, da es sonst zur „Ausdünnung“ des Datenmaterials gekommen wäre. Folgende Besonderheiten zu den Subcodes sind hier festzuhalten:

„Selbstbewusstsein“ wurde im Zuge der Kategorisierung in MAXQDA10 getrennt erfasst. Da die Kategorisierung „Bewusstes“ lediglich zur Abgrenzung des Themas dieser Arbeit dient, wurde „Selbstbewusstsein“ in der Auswertung in den hierarchisch höheren Code „Bewusstes“ hineingenommen. Das als eigene Kategorie geführte „Bewusstes und Unbewusstes“ wurde in der Endauswertung als achte Teilmenge des Codes „Unbewusstes“ quantifiziert. Damit wurden alle Ausprägungen des Unbewussten differenziert und diese als Gesamtmenge, der Menge der Nennungen von Bewusstheit gegenüber gestellt.

Zusammenfassend sind hier die acht Subkategorien des Unbewussten und die Begründungen für die jeweilige Zuordnung zu den entsprechenden Teilmengen aufgelistet:

- *Unbewusstes plus Bewusstes*: Diese Kategorie wurde gewählt, wenn sowohl der Begriff „Unbewusstes“ als auch „Bewusstes“ in einem Satz genannt sind oder der Satz inhaltlich auch ohne explizite Nennung dieser beiden Ausdrücke eindeutig hier einzuordnen ist.
- *Allgemeines Unbewusstes*: Dieser Code umfasst die explizite Nennung des „Unbewussten“ sowie Mehrfachnennungen von unterschiedlichen Subcodes in einem Satz. So wurden beispielsweise Übertragungs- und Abwehrmechanismen, die gemeinsam in einem Satz vorkamen, dem hierarchisch höheren Code, also in diesem Fall dem „Unbewussten“ zugeordnet.
- *Übertragungsmechanismen*: In dieser Teilmenge des „Unbewussten“ sind sowohl die explizite Erwähnung der Begriffe „Übertragung“ als auch „Gegenübertragung“ inkludiert als auch Spiegelungen bzw. andere Ausdrücke, die inhaltlich eindeutig dieser Kategorie zuzuordnen sind.
- *Implizites Unbewusstes*: Dieser Subkategorie wurde das nicht explizit genannte Unbewusste, das im Text „mitschwingt“, zugeordnet. Um die Codierungen dieser Teilmenge hier transparent zu machen, wurde das entsprechende Code-Memo exportiert und ist im Folgenden dargestellt.

Intuitives Handeln ist dem Unbewussten zuzuordnen. Intuitives entspricht dem „habituellen Bauchgefühl“, das heißt einer Situation natürlich zu begegnen und im professionellen Kontext darüber zu reflektieren.

Sobald die "innere Welt" des Menschen und seine Konflikte Thema sind, wird dies verstanden als Hinweis auf Unbewusstes. Faktoren, die uns im Innersten bestimmen, sind Ausdruck für eine implizite Erwähnung des UB-Paradigmas. Da ein Großteil des impliziten Wissens nicht in Worte übersetzt wird, ist die traditionelle Psychoanalyse vor ein Problem gestellt:

„Das implizite Wissen ist nämlich nicht dynamisch unbewusst, das heißt, es wird nicht durch Widerstände vom Bewusstsein ferngehalten.“ (Stern 2005, 129)

- *Latentes*: Diese Teilkategorie des „Unbewussten“ ergab sich induktiv, das heißt beim Lesen der Artikel aus den Texten heraus. Der Begriff des „latenten Unbewussten“ wird in den Texten explizit mehrfach genannt und daher schien das Etablieren einer eigenen Subkategorie sinnvoll.
- *Abwehrmechanismen*: Wie im Theorieteil dieser Arbeit beschrieben wurde, gehören zu diesem Subcode eine Vielzahl von unreifen bis zu reifen Mechanismen der Abwehr, (die sozusagen den Subsubcodes entsprechen) die in den Texten erwähnt werden.

Werden unterschiedliche Abwehrmechanismen in einem Satz erwähnt, wie zum Beispiel im JPP_2008_Schmidt_Löw_Beer die Begriffe „Rationalisierung“, „Verleugnung“ und „Identifikation mit dem Aggressor“, werden sie der hierarchisch übergeordneten Kategorie, also den „Abwehrmechanismen“ zugeordnet.

- *Vermindertes Bewusstsein*: Dieser Subkategorie wurden Textstellen zugeordnet, die keine eindeutige Zuordnung in der Abgrenzung zu den Systemen „bewusst“, „unbewusst“ und „vorbewusst“ ergeben. Ausdruck findet diese fehlende Abgrenzung in der Beschreibung eingeschränkter Bewusstheit in Formulierungen wie das vorliegende Code-Memo zeigt:

„wenig, zu wenig, weniger bewusst“ bis zur Variante „keine bewusste Kenntnis“ sind typische Formulierungen, die zu diesem Code führen.

- *Vorbewusstes*: In diesem Subcode des „Unbewussten“ wird der Begriff „vorbewusst“ explizit oder in einer Variante in einem Satz genannt.

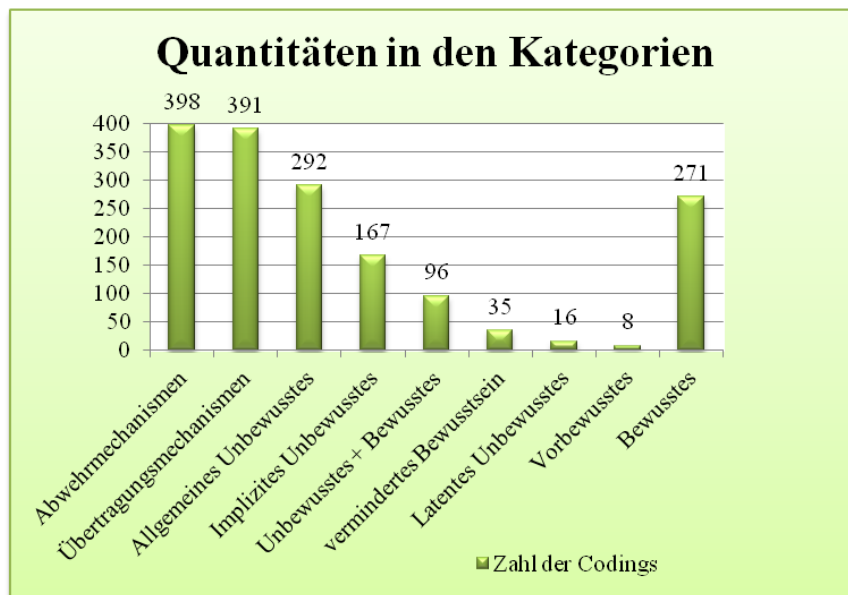
Die so gewonnenen Datensätze wurden entsprechend der Zuordnung zum jeweiligen Code aus MAXQDA10 in das Textverarbeitungsprogramm „Word“ exportiert und unter einer geänderten Bezeichnung gespeichert. Beispielhaft sei hier die neue Nomenklatur für den Artikel von Heilmann aus dem RPP 2009 angeführt:

„*Endcodings RPP_2009_29_Heilmann 22 FQ*“.⁶⁴

Im Rahmen der Datenerfassung wurden die acht Subkategorien des „Unbewussten“ und die Kategorie des „Bewussten“ zur Erfassung der Anzahl sowie der Volumina (entsprechend den Wortmengen) der Codings, jeweils in zwei Gruppen geteilt. Diese Differenzierung diente auch der Vorbereitung für die Formalcodierung, die hier als „Supercodierung“⁶⁵ bezeichnet wird und auf den Abschnitten^{EZ} basiert. Sie wird im folgenden Kapitel 3.2.4. ausführlich beschrieben. Zusammenfassend erfolgt hier die quantitative Visualisierung der 1674 gefundenen Codings (siehe rechte Seite) entsprechend der Gewichtung nach den oben angeführten Codes.

⁶⁴ Die Zahl nach dem Namen der AutorIn entspricht der Zahl der codierten Stellen, *F* bedeutet *Formatierung der Textsegmente* und *Q* steht für die *Quantifizierung der Sätze* mit Hilfe der Zählfunktion in „Word“.

⁶⁵ Die Autorin wählte die Bezeichnungen der „Supercodierung“ und „Sekundärcodierung“ um im vorliegenden Kontext durch den Wortteil „Super“ bzw. „Sekundär“ auf eine zweite, übergeordnete Ebene hinzuweisen.



3.2.4 EHT-A (Schritt 11)

Die Prinzipien der EHT-A nach Stephenson wurden bereits im Theorieteil dieser Arbeit ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 2.2.2), dennoch erfolgt zur Einführung in dieses Kapitel, eine zusammenfassende Rückschau auf die, für diese Arbeit mitgedachten Dimensionen des EZ (siehe Anhang: „How to dance EZ“, 152ff). Das tiefenpsychologische Paradigma des Unbewussten als Thema^{EZ} dieser Untersuchung wird durch freie Rahmungen^{EZ}, die der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung dienen und dem von der Autorin angewandten Codesystem in den Fachartikeln entsprechen, detailliert erschlossen. Die freien Rahmungen^{EZ} führen zur spezifischen Struktur^{EZ} des Textes, indem die Kernaussage durch Zuordnung von Sätzen (die hier die kleinste Sinneinheit bilden) zu Kategorien (Codes) erfolgt. Während die zu analysierenden Artikel den Denkraum^{EZ} der jeweiligen VerfasserInnen „abbilden“ und für diese den Bereich^{EZ} der Theorie darstellen, stellen diese Artikel für die Analysandin den Bereich^{EZ} der Empirie dar, da sie während der EHT-A die wissenschaftsreflexive Position^{EZ} einnimmt.

Die für die Formalcodierung dieser Untersuchung gewählte Dimension der Abschnitte^{EZ} wurde in der EHT-A über die 1674 Stellen, der bereits inhaltlich dem oben angeführten Codesystem zugeordneten Sätze, „darüber gelegt“. Dieses Procedere des Codierens der Codings wurde als „Supercodierung“ oder „Sekundärcodierung“ bezeichnet und führte zur weiteren Differenzierung des Kategoriensystems in Paradigmen erster bis vierter Ordnung, die wiederum in zwei Gruppen zusammengefasst wurden: *Phänomenalisierungen*^{EZ} & *Kausalisierungen*^{EZ} sowie *Medialisierungen*^{EZ} & *Finalisierungen*^{EZ}.⁶⁶

⁶⁶ Die Formalcodierung fand unter Berücksichtigung der Seite^{EZ} der AutorInnen statt.

Aufgrund massiver technischer Probleme mit MAXQDA10 wurde dieser Codierungsschritt manuell mit der „paper and pencil“ – Technik durchgeführt. Folgende Erkenntnisse wurden dabei gewonnen:

- Die meisten Sätze waren, von wenigen Ausnahmen abgesehen, aufgrund ihrer Satzstruktur (zum Beispiel aufgrund zahlreicher Nebensätze) nicht eindeutig in einen der vier Abschnitte^{EZ} einordenbar.
- Die Beschreibung von Phänomenen (Paradigmen erster Ordnung) wird in der Tradition der Geistes- und Sozialwissenschaft zum Ausdruck gebracht und häufig werden Kausalisierungen (Paradigmen zweiter Ordnung) mit Hilfe eines oder mehrerer Nebensätze integriert. Diese „Untrennbarkeit“ von Phänomenalisierungen und Kausalisierungen^{EZ} und Gesichtspunkte die statistische Datenauswertung⁶⁷ betreffend, führten zur Fusion dieser beiden Codes.
- Eine ähnliche Beobachtung wurde auch in Hinblick auf Medialisierungen^{EZ} (Paradigmen dritter Ordnung) und Finalisierungen^{EZ} (Paradigmen vierter Ordnung) gemacht. Die Kombination von Zielformulierungen und den Mitteln zur Erreichung dieser Ziele, führte auch in diesem Fall zur Vereinigung der Abschnitte^{EZ}.
- Die zwei Kategorien, die sich aus der Formalcodierung ergaben, führten in Kombination mit den acht Kategorien des Unbewussten zu 16 möglichen statistischen Ereignissen, die in einer Excel-Tabelle in insgesamt 32 Spalten dargestellt sind (32 Spalten sind es deshalb, weil jeweils eine Spalte die Zahl der Codings und die zweite Spalte die absolute Wortmenge pro Analysetext für das jeweilig „unbewusste“ Coding enthält).

Zusammenfassend sind hier noch einmal die wichtigsten Details dieses letzten Codierungsschrittes dargestellt:

Als kleinste Sinneinheit der Codings wurde der Satz gewählt, unabhängig von dessen Wortmenge. Das heißt sowohl bei der inhaltlichen als auch bei der formalen Kategorisierung wurde die Satzstruktur als Bezugsgröße für die Menge der Verminderung von Bewusstheit herangezogen. Das wesentliche Kriterium der Sinneinheit „Satz“ war die Zuordenbarkeit, zu einer, der im Kapitel 3.2.3 genannten Kategorien des Codesystems als Basis, um diese Sätze im Schritt der „Supercodierung“ den Paradigmen erster bis vierter Ordnung zuordnen zu können. Während des Formalcodierens wurde die zahlenmäßige Dominanz der Phänomenalisierungen^{EZ} & Kausalisierungen^{EZ} deutlich. Die quantitative Auswertung dieser Daten in ihrem Zusammenhang mit den acht Kategorien des Unbewussten in Bezug auf bestehende Signifikanzen, wird im folgenden Prozess-Zyklus dargestellt.

⁶⁷ Thomas Dangl, Statistiker an der TU Wien wies in einem Beratungsgepräch darauf hin, dass es bei der statistischen Aufbereitung der Daten - in Hinblick auf die zur Verfügung stehende Datenmenge - durch die vielen Kategorien zur „Ausdünnung“ der Ereignisse und somit zur Konsequenz keine empirischen Aussagen treffen zu können, kommen könnte.

3.3 Prozess-Zyklus 3

In diesem Textabschnitt erfolgt die Charakterisierung der einzelnen Arbeitsschritte des dritten Zyklus, beginnend bei der Endquantifizierung, dem Erstellen einer Datentabelle in Excel, der Eingabe aller erhobenen Werte und der Rechenoperationen. Ziel dieses Prozess-Zyklus ist es, das erhobene Datenmaterial im Sinne einer deskriptiv-statistischen und anschließend einer analytisch-statistischen Auswertung darzustellen und die Ergebnisse zu interpretieren. Damit gemeint sind die Ergebnisse, die aus den 1674 deduktiv und induktiv erfolgten Codierungen ermittelt wurden, auch graphisch aufzubereiten und die Resultate in Worte zu fassen, um die zu Beginn des Kapitels 3 gestellten Fragen zu beantworten.

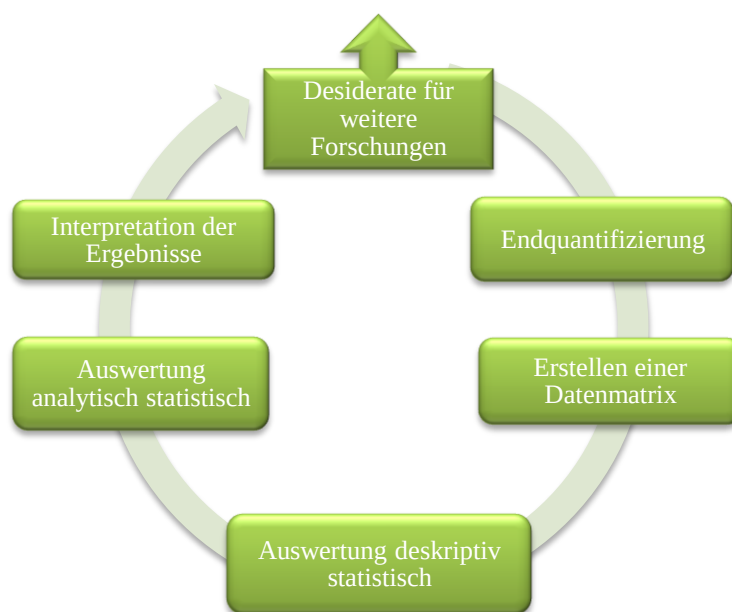


Abbildung 6: Prozess-Zyklus 3

- Schritt 12 – Endquantifizierung: Zum Beginn des letzten Prozess-Zyklus gilt es alle aus den Artikeln generierten inhaltlichen und formalen Informationen in Zahlen auszudrücken. In dieser Untersuchung wurden die Daten pro Artikel vor dem Hintergrund der neun Kategorien in einem eigenen Datenblatt gesammelt.
- Schritt 13 – Erstellen einer Datenmatrix über den definierten Textpool: In diesem Prozess-Schritt werden alle gewonnenen Daten, die Texte und die AutorInnen betreffend, sowie alle mathematischen Details der Codierungsvorgänge in eine Gesamtkalkulationstabelle eingegeben. Diese Daten stammen aus dem zweiten Prozess-Zyklus (erste Quantifizierung und Codierungsprozesse) sowie aus Schritt 12.
- Schritt 14 – Auswertung deskriptiv-statistisch: Hier erfolgt die Anwendung grundlegender mathematischer Operationen, um die Besonderheiten des Datenmaterials zu beschreiben. Innerhalb der vorliegenden Untersuchung bedeutet das, die gewonnenen Er-

gebnisse pro Publikationsorgan in Diagrammform darzustellen und in den Kontext des definierten Textpools zu setzen.

- Schritt 15 – Auswertung analytisch statistisch: Mit spezifisch statistisch-analytischen Methoden wird den Fragen nach vorhandenen Zusammenhängen im Datenmaterial nachgegangen.
- Schritt 16 – Interpretation der Ergebnisse: In diesem Schritt werden die Resultate in Worte gefasst und präsentiert. Um die vorliegende Untersuchung abzuschließen werden die gewonnenen Erkenntnisse als Antworten auf die in Kapitel 3 gestellten Fragen gegeben.
- Schritt 17 – Desiderate für weitere Forschungen: In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse an die wissenschaftliche Community angebunden und offene Fragen und Problemstellungen, die sich aus der Untersuchung ergeben haben, thematisiert. Sie dienen als Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben. Die Autorin realisiert diesen Auftrag im Abschlusskapitel mit dem Titel „Resümee und Ausblick“.

3.3.1 Endquantifizierung beider Codierungen (Schritt 12)

Folgende Parameter wurden detailliert aus den 108 zum jeweiligen Text gehörenden Quantifizierungstabellen berechnet und handschriftlich festgehalten:

1. Die jeweilige Anzahl der Codings in den neun Kategorien
2. Das jeweilige Volumen der Codings in Worten in den neun Kategorien
3. In allen neun Kategorien wurden die jeweilige Anzahl und das jeweilige Volumen der Anteile von „Phänomenalisierung^{EZ} & Kausalisierung^{EZ}“ berechnet.
4. In allen neun Kategorien wurden die jeweilige Anzahl und das jeweilige Volumen der Anteile von „Medialisierung^{EZ} & Finalisierung^{EZ}“ berechnet.

Anhand einer nachträglich digitalisierten Quantifizierungstabelle des Artikels von Rolf Haubl (2009) zeigt die Verfasserin dieser Diplomarbeit die Vielfalt der erhobenen Daten.

In diesem Zusammenhang sei an die von der Autorin farbliche Attribuierung erinnert und die Tabelle durch Anmerkungen ergänzt:

- Blau: farbliche Codierung „Bewusstes“
- Rot: farbliche Codierung „Unbewusstes“
- PK: entspricht der Kategorie „Phänomenalisierung^{EZ} & Kausalisierung^{EZ}“
- MF: entspricht der Kategorie „Medialisierung^{EZ} & Finalisierung^{EZ}“

In der Tabelle ist die Anzahl der Worte bezogen auf die Codes in den Spalten und die Kategorien durch die Abkürzungen „PK“ und „MF“ dargestellt. Den Codierungen entsprechend

farblich hinterlegt sind die Summen bezogen auf die jeweilige Wortmenge und die Anzahl der beiden formalen Kategorien (PK, MF).

Da die „Verminderung von Bewusstheit“ im Zentrum der Forschungsfrage steht, wird zudem die Summe der Worte, die dem Code „Unbewusstes“ zugeordnet wurden, ausgewiesen und ebenfalls farblich hinterlegt.

RPP_2009_29_Haubl								
Be- wusstes	Unbewusstes 12 Codings							
Selbst- bewu	plus Bewu	All- gemein	Über- tragung	Impli- zites	Laten- tes	Abwehr	Vermin- derung	Vorbe- wusstes
36 MF	22 PK	15 PK	4 PK	19 PK	0	0	18 PK	0
36 MF	22 PK	58 PK	43 PK	19 PK			18 PK	
1 x MF	1 x PK	24 PK	47 PK	1 x PK			1 x PK	
		11 PK	2 x PK					
		31 PK						
		15 PK						
		48 PK			$\Sigma_{UB} = 308$			
		202 PK						
		7 x PK						
Codings total 13								

3.3.2 Erläuterung der Datenmatrix (Schritt 13)

Die Gesamtmenge der vorliegenden Daten wurde in einer Excel-Tabelle, der IMPI-Statistik⁶⁸, eingegeben. Dabei wurden in der Gestaltung derselben auf der horizontalen Achse drei Blöcke mit jeweils mehreren Spalten, die sich auf unterschiedliche Inhalte beziehen, benannt.

Der *erste Datenblock* enthält ganz links beginnend Informationen über die Texte und die VerfasserInnen, diese sind:

- Bezeichnung des Publikationsorgans und Name des/der AutorIn
- Nennung des Titels
- Nennung der Art des Textes. Es wird in Editoriale, Artikel zu Theorie und Grundlagen, Artikel aus dem Bereich Kasuistik, Artikel im Überschneidungsbereich Grundlagen und Kasuistik sowie Sonderartikel unterschieden.
- Profession der AutorInnen. Es wird unterschieden in PädagogInnen (PÄD), PsychotherapeutInnen (PT), PsychoanalytikerInnen (PA) und sonstige (z.B. MedizinerInnen).

⁶⁸ Die Datenmatrix mit der Bezeichnung „IMPI-Statistik“ ist auf einer CD der Diplomarbeit beigelegt und enthält alle statistisch relevanten Informationen.

rInnen, BetriebswirtschaftlerInnen. Sie werden in den Graphiken mit X symbolisiert). Die psychoanalytische Qualifizierung wird bei Mehrfachnennung der Professionen gegenüber den psychotherapeutischen und pädagogischen Identitätsanteilen – aufgrund der übergeordneten Forschungsfrage – in der analytischen Statistik favorisiert. Diese Hierarchisierung ist notwendig, um den Einfluss „der Psychoanalyse“ auf „die Pädagogik“ sichtbar zu machen.

- Die Mengenangaben des Gesamttextes in der Anzahl der Worte
- Die Mengenangaben des analysierten Textes in der Anzahl der Worte (d.h. Gesamttext abzüglich Literaturverzeichnis)
- Die Mengenangaben des analysierten Textes in Prozent bezogen auf den Gesamttext

Die folgende Spalte innerhalb der Tabelle ergänzt den ersten Block, der die textbezogenen Daten enthält. Sie gibt die Möglichkeit Memos zu platzieren, wie zum Beispiel die Information, dass keine codierungswürdigen Stellen gefunden wurden. Bedeutung bekommen die darin enthaltenen Informationen bei der Interpretation des Datenmaterials im Sinne einer Erinnerung an Auffälligkeiten.

Im *zweiten Datenblock* sind die Quantitäten der Codings nach folgenden Kategorien gelistet:

- Die Kategorie des „Unbewussten“
- Die Kategorie des „Bewussten“
- Die Kategorie des „Unbewussten und Bewussten“

Die Informationen zu diesen Kategorien sind jeweils in drei Spalten gegliedert:

- die Anzahl der Codings (absolut)
- die Wortmenge der Codings (absolut)
- die Wortmenge der Codings in Prozent bezogen auf den analysierten Text (relativ)

Dieser Datenblock wird ergänzt durch

- die Kategorie „Unbewusstes total“. Hier werden die Informationen der Spalten der Dreiergruppen „Unbewusstes“ und „Unbewusstes und Bewusstes“ summiert.

Den zweiten Datenblock schließen folgende zwei Spalten ab:

- die Gesamtanzahl der Codings aller Kategorien, d.h. auch jene aus dem Datenbereich des „Bewussten“ (Summe aller Codings)
- die Gesamtwortmenge der Codings aller Kategorien, d.h. auch hier wird der Datenbereich des „Bewussten“ in die Berechnung mit einbezogen (Wortvolumen aller Codings)

Der *dritte Datenblock* ist der detaillierten Aufschlüsselung sowohl der inhaltlichen als auch der Formalcodierung gewidmet. Innerhalb der inhaltlichen Kategorie „Bewusstes“ werden die Informationen in „Phänomenalisierung^{EZ} & Kausalisierung^{EZ}“ (im Kommenden: PK^{EZ}) und „Medialisierung^{EZ} & Finalisierung^{EZ}“ (im Kommenden: MF^{EZ}) aufgeteilt⁶⁹. Angegeben werden jeweils die Anzahl der Codings sowie das Volumen der Codings in Worten pro formaler Kategorie.

Dem gegenüber werden, dem Forschungsinteresse entsprechend, die Daten und Informationen zur Kategorie „Unbewusstes“ wie folgt aufgeschlüsselt:

Diese acht Subkategorien sind:

- Die Subkategorie „Unbewusstes plus Bewusstes“
- Die Subkategorie „Unbewusstes allgemein“
- Die Subkategorie „Übertragungen“
- Die Subkategorie „Implizites“
- Die Subkategorie „Latentes“
- Die Subkategorie „Abwehr“
- Die Subkategorie „Verminderung von Bewusstheit“
- Die Subkategorie „Vorbewusstes“

Die Informationen zu diesen Subkategorien werden weiter unterteilt in ein jeweils vier Spalten umfassendes System:

- Anzahl der Codings sowie Volumen der Codings in Worten für PK^{EZ}
- Anzahl der Codings sowie Volumen der Codings in Worten für MF^{EZ}

Den rechten Datenblock und damit das horizontale Ende der Kalkulationstabelle schließt, wie auch schon beim ersten Datenblock, eine Spalte mit der Möglichkeit Memos zu verschriftlichen, in der unter anderem Positionsangaben zu Codings mit paradigmawertigen Charakter gemacht wurden, ab.

Zum *Abschluss* der Gestaltung der „IMPI-Statistik“ wurden innerhalb definierter Rahmen – erstens pro HerausgeberInnenband, zweitens pro Buchreihe (Summe der JPP und Summe der RPP) und drittens für den gesamten Textpool – folgende Daten errechnet und eingefügt:

- Minimalwert: Angabe der analysierten Wortmenge jenes Artikels mit der geringsten Wortanzahl in absoluten und relativen Zahlen sowie die Angabe der geringsten Anzahl von Codings und der korrespondierenden Wortmenge in den definierten Rahmen.

⁶⁹ Eine weitere inhaltliche Differenzierung dieser Kategorie fand nicht statt, da sie nicht im Zentrum des Forschungsinteresses steht.

- Maximalwert: Angabe der analysierten Wortmenge jenes Artikels mit der höchsten Wortanzahl in absoluten und relativen Zahlen sowie die Angabe der höchsten Anzahl von Codings und der korrespondierenden Wortmenge in den definierten Rahmen.
- Mittelwert: Angabe des errechneten Durchschnitts der analysierten Wortmenge der Artikel in absoluten und relativen Zahlen sowie die Angabe der durchschnittlichen Anzahl der Codings und ihrer korrespondierenden Wortmenge in den oben definierten Rahmen.
- Summe: Angabe der Gesamtmenge der analysierten Worte sowie die Angabe der Gesamtheit der Codings und ihrer korrespondierenden Wortmenge in den definierten Rahmen.

Auf den Gesamttextpool bezogen werden die Angaben zu Minimal- Maximal-, Mittelwert und Summe ergänzt durch:

- Die Summen über die Anzahl der Codings sowie das Volumen der Codings in Worten in ihren inhaltlichen Differenzierungen und formalen Kategorien (siehe dritter Datenblock).

Mittels der mathematischen Funktionen der Software Excel wurden die entsprechenden Rechenbefehle hinterlegt und die Ergebnisse der Additionen, der Mittelwertbildungen und der Verhältnisbildungen ausgeführt und die Extremwerte übertragen. Die entstandene Datenmatrix⁷⁰ finden die Lesenden aufgrund der Größe lediglich auf dem beiliegenden Datenträger unter der Bezeichnung „IMPI-Statistik“.

3.3.3 Deskriptiv-statistische Auswertung (Schritt 14)

Das Ziel der beschreibenden Statistik ist es die gewonnenen empirischen Daten, die in der Datenmatrix gesammelt wurden, übersichtlich darzustellen und zu ordnen. Dies erscheint aufgrund der Fülle des Datenmaterials sinnvoll und notwendig.

Darstellung des deskriptiv-statistischen Datenmaterials bezogen auf die Bände

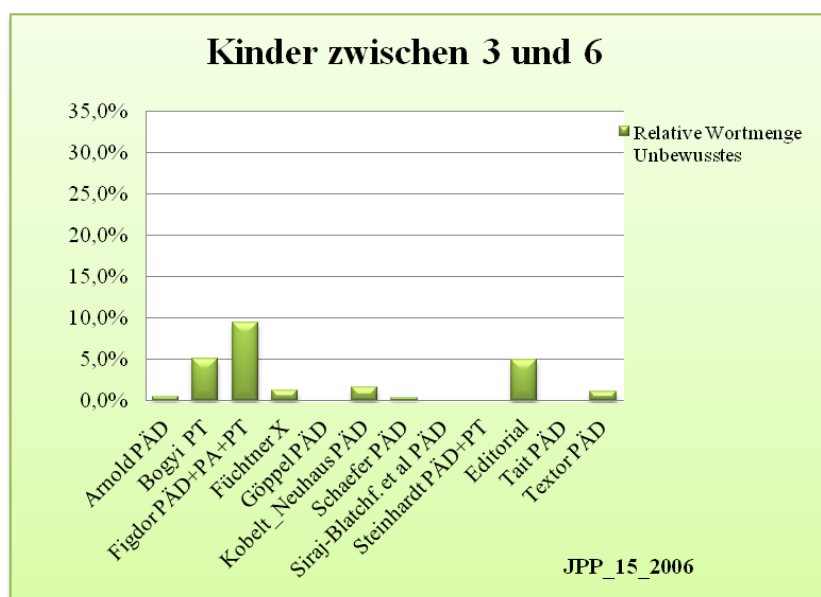
Hier erfolgt die Illustration der relativen Anteile des Unbewussten am analysierten Textvolumen für jeden Artikel pro Buch in einem Diagramm. Diese Art der Darstellung der relativen Quantitäten hat den Vorteil, mit nur einem Schaubild das Verhältnis der Textmenge, die sich inhaltlich mit dem Unbewussten beschäftigt, im Verhältnis zum analysierten Ge-

⁷⁰ Diese Excel-Tabelle mit der Bezeichnung „IMPI-Statistik“ hat einen Umfang von 72 A4 Seiten. Sie besteht aus 182 Zeilen und 60 Spalten und umfasst somit 10920 Zellen mit Einzelereignissen.

samttext, als Ergebnis zeigen zu können und die Extremwerte der Anteile des Unbewussten besonders deutlich hervorzuheben.

In diesem Kontext sei vorab der Durchschnittswert für die relative Wortmenge, die für das Unbewusste verwendet wird und auf den analysierten Textpool bezogen ist, benannt. Dieser soll zur Orientierung beim Lesen der einzelnen Diagramme dienen und beträgt 7%. Das sind 41.931 Wörter für das Unbewusste von 583.394 Wörtern der analysierten Textmenge.

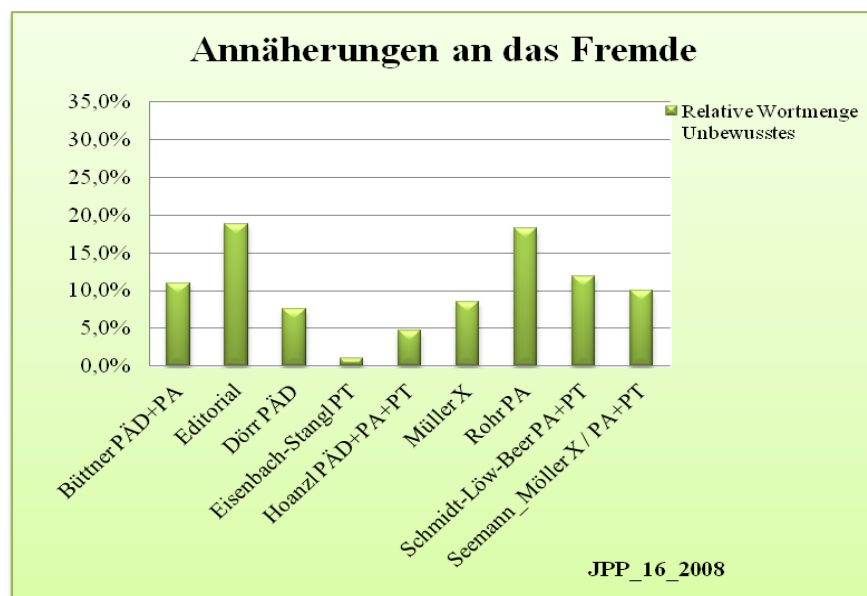
Darüber hinaus zeigt die Autorin in diesem Kontext mit Hilfe von Tabellen zusammenfassend die fünf wichtigsten deskriptiv-statistischen Parameter der einzelnen analysierten HerausgeberInnenbände, um die Schwankungsbreite der erhobenen Werte in Zahlen darzustellen.



Das erste ausgewertete Jahrbuch 15 (2006) mit dem Titel „*Kinder zwischen drei und sechs*“ zeigt drei Artikel, die sich deutlich von den anderen neun im Bezug auf den Raum, den die jeweilige AutorIn der inhaltlichen Verwendung des Paradigmas des Unbewussten bereit stellt. Der Maximalwert von 9,5% ist im Beitrag von Figdor, gefolgt von jeweils 5% in den Artikeln von Bogyi und dem Editorial der HerausgeberInnen, zu finden. Die gefundenen relativen Wortmengen der restlichen Artikel liegen in einem Bereich unter 2%, wobei vier von diesen neun Texten weder eine explizite noch eine implizite Aussage zum Unbewussten beinhalten. Die Differenz des Maximal – und der Minimalwerte beträgt somit 9,5%.

Das durchschnittliche relative Volumen des Unbewussten bezogen auf alle Texte liegt in diesem Band bei – sehr geringen – 2% und stellt verglichen mit den anderen acht Büchern das Minimum dar.

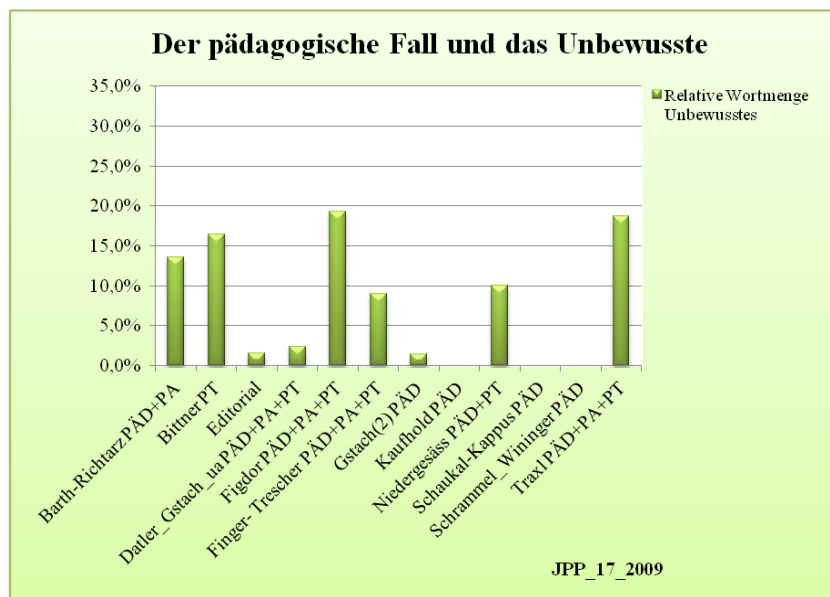
JPP_15_2006 „Kinder zwischen drei und sechs“					
	Σ der Codings des UB	Volumen absolut des UB	Volumen relativ des UB	Σ aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text
Minimum	0	0	0,0%	0	0
Maximum	22	1003	9,5%	34	1509
Mittelwert	3,7	132,2	2,0%	6,8	235,0
Summe	44	1586		82	2820



Das zweite analysierte Jahrbuch 16 (2008) mit dem Titel „*Annäherungen an das Fremde*“ zeigt zwei Artikel, die sich deutlich bezogen auf die relative Wortmenge und mit Bezug auf das Paradigma des Unbewussten von den anderen unterscheiden. Der Maximalwert von knapp über 18% ist im Editorial der HerausgeberInnen und dem Text von Rohr zu erkennen. In den Fachartikeln Büttners, Schmidt-Löw-Beers sowie Seemanns/Möllers sind zwischen 10 und 12% Unbewusstes zu finden. Die Ergebnisse von drei weiteren Artikeln dieses Buches liegen in einem Bereich zwischen 4,5 und 8,5%, wobei ein Text von den insgesamt neun Texten dieses Buches, nämlich der von Eisenbach-Stangl/Stangl, den Minimalwert von 1% aufweist. Alle Texte beinhalten somit Anteile, die sich auf das Unbewusste beziehen. Die Differenz zwischen Maximal- und Minimalwert beträgt 17%.

Die durchschnittliche relative Wortmenge der Codings in diesem Band liegt bei 10,2% und stellt bezogen auf den Textpool den Höchstwert der Bezugnahmen auf das Paradigma des Unbewussten dar.

JPP_16_2008 „Annäherungen an das Fremde“					
	Σ der Codings des UB	Volumen absolut des UB	Volumen relativ des UB	Σ aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text
Minimum	3	55	1,0%	3,0	55
Maximum	37	968	18,8%	42,0	1129
Mittelwert	18	583,1	10,2%	20,1	650,7
Summe	162	5248		181,0	5856

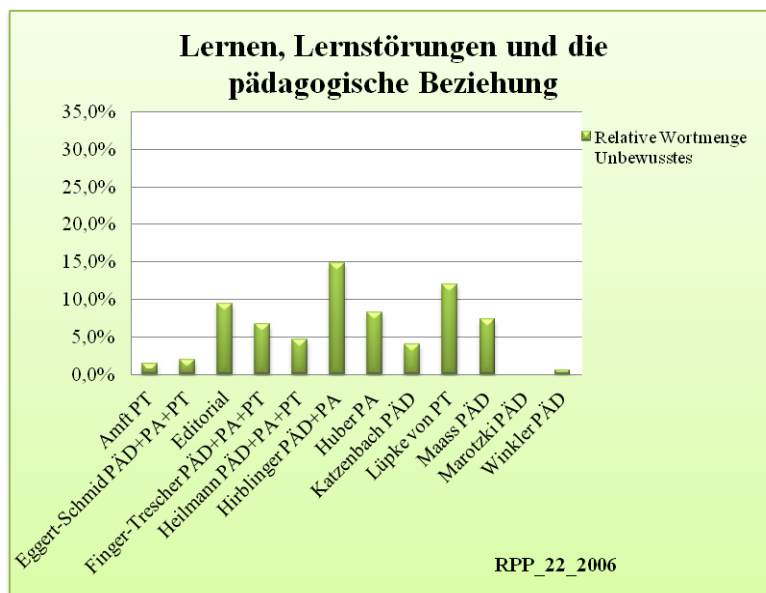


Das dritte untersuchte Jahrbuch 17 (2009) mit dem Titel „*Der pädagogische Fall und das Unbewusste*“ zeigt drei Artikel mit Textanteilen zwischen 15 und 20%, die das Unbewusste betreffen. Die Höchstwerte in dieser Publikation befinden sich in den Fachartikeln von Figdor (19,3% entspricht dem Maximalwert), Traxl (18,8%) und Bittner (16,5%). Drei weitere Beiträge der AutorInnen Barth-Richtarz, Niedergesäß und Finger-Trescher liegen im Bereich zwischen 9 und 15%. Unter anderem fehlen beim Artikel von Kaufhold Textstellen als Bezugnahmen auf das Paradigma des Unbewussten, womit auch in diesem Band der Minimalwert bei Null liegt. Als Differenz zwischen Maximal- und Minimalwert ergibt sich daraus ein Wert von 19,3%.

Darüber hinaus sind in diesem Buch mehrere Sonderartikel zu berücksichtigen, die einen sehr geringen oder keinen Textanteil, der das Unbewusste betrifft, enthalten. Das sind die Artikel von Gstach „Rudolf Ekstein – Ein Leben zwischen den Welten. Zum Tod von Rudolf Ekstein“, die Arbeit „Abschied von Ernst Federn, Pionier der Psychoanalytischen Pädagogik“ von Kaufhold sowie der Text „Eine Karte von Moritz Schlick an Rudolf Ekstein. Zur Eröffnung der Rudolf-Ekstein-Sammlung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien“ verfasst von Schaukal-Kappus.

Der durchschnittliche relative Wortmengenanteil des Unbewussten liegt in diesem Jahrbuch bei 7,7% des insgesamt analysierten Textvolumens. Werden die Werte aus den benannten Sonderartikeln korrigierend – um gleichartiges Textmaterial zu bewerten – aus der Berechnung genommen, so erhöht sich das durchschnittliche relative Volumen auf 10,1%.

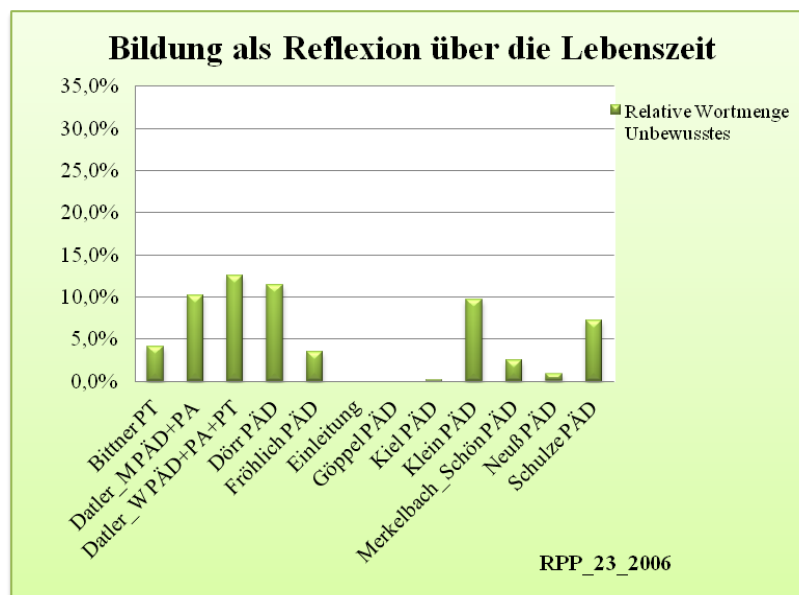
JPP_17_2009 „Der pädagogische Fall und das Unbewusste“					
	Σ der Codings des UB	Volumen absolut des UB	Volumen relativ des UB	Σ aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text
Minimum	0	0	0,0%	0	0
Maximum	37	1519	19,3%	41	1640
Mittelwert	15,2 corr 20,1	546,8 corr 726,1	7,7% corr 10,1	16,1 corr 21,1	575,0 corr 755,1
Summe	182 corr 181	6561 corr 6535		193 corr 190	6900 corr 6796



Das erste analysierte Buch aus der Reihe Psychoanalytische Pädagogik Band 22 (2006) mit dem Titel „Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung“ zeigt den Maximalwert der inhaltlichen Verwendung des Paradigmas des Unbewussten im Text von Hirblinger mit 14,8%. Gefolgt von den Fachartikeln der AutorInnen Lüpke (12%), Eggert-Schmid Noerr (9,4%) sowie Huber (8,3%). Die Ergebnisse von vier weiteren Artikeln dieses Buches liegen kontinuierlich absteigend in einem Bereich zwischen 7,4 und 4,0%, die restlichen Texte weisen Werte kleiner gleich 2% auf. Ein Text von den insgesamt zwölf Texten dieses Buches, nämlich der Artikel von Marotzki, zeigt keine Aussagen zum Unbewussten und entspricht daher dem Minimalwert. Die Textanteile zum Unbewussten zeigen hier innerhalb der einzelnen Artikel eine Differenz von rund 15%.

Der durchschnittliche relative Wortmengenanteil des Unbewussten liegt in Band 22 bei 6,0% des insgesamt analysierten Textvolumens. Drei von zwölf, das sind ein Viertel der Artikel dieses Bandes, weisen einen Prozentanteil des Textes auf, der sich in einem Bereich um 10% bewegt. Verglichen mit den anderen Bänden dieser Reihe, ist der durchschnittliche relative Wortmengenanteil des Unbewussten mit 6,0% im Mittelfeld der für alle sechs Bände erhobenen Werte einzureihen.

RPP_2006_22 „Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung“					
	Σ der Codings des UB	Volumen absolut des UB	Volumen relativ des UB	Σ aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text
Minimum	0	0	0%	4	98
Maximum	38	1152	14,8%	39	1162
Mittelwert	10,3	306,4	6,0	13,0	375,3
Summe	124	3677		156	4503

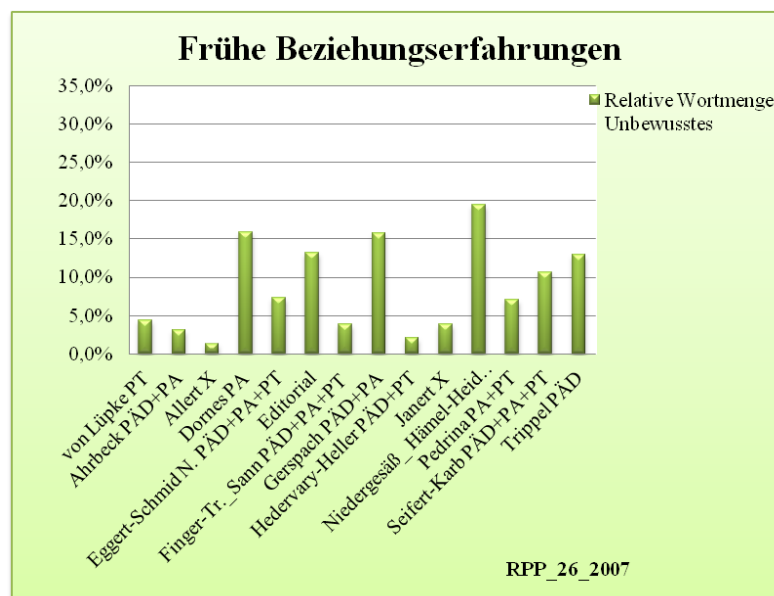


Das zweite analysierte Buch aus der Reihe Psychoanalytische Pädagogik Band 23 (2006) mit dem Titel „*Bildung als Reflexion über die Lebenszeit*“ zeigt den Maximalwert der inhaltlichen Verwendung des Paradigmas des Unbewussten im Text von W. Datler mit 12,6%, dicht gefolgt von den drei Fachartikeln der AutorInnen Dörr (11,4%), M. Datler (10,2%) und Klein (9,7%). Im Mittelfeld dieses Buches liegt der Artikel von Schulze mit einem relativen Wortvolumen von 7,2%. Kontinuierlich absteigend folgen darauf drei weitere Artikel in einem Bereich von 4,2 bis 2,5%. Die restlichen Texte weisen Werte kleiner als 0,9% auf. Zwei von den insgesamt zwölf Texten dieses Buches, insbesondere die Einleitung

und der Beitrag von Göppel, enthalten keine Aussagen zum Unbewussten. Die Differenz zwischen Maximal- und Minimalwert liegt bei 12,6%.

Der durchschnittliche relative Wortmengenanteil des Unbewussten liegt in Band 23 bei 5,2% des insgesamt analysierten Textvolumens. Vier von zwölf, das entspricht einem Drittel der analysierten Artikel, weisen einen Prozentanteil des Textes auf, der sich im Bereich von 10% bewegt. Im Vergleich mit den fünf anderen analysierten Bänden dieser Reihe ist der durchschnittliche relative Wortmengenanteil des Unbewussten mit 5,2% im Mittelfeld der für alle sechs Bände erhobenen Werte einzureihen.

RPP_2006_23 „Bildung als Reflexion über die Lebenszeit“					
	Σ der Codings des UB	Volumen absolut des UB	Volumen relativ des UB	Σ aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text
Minimum	0	0	0%	3	76
Maximum	28	722	12,5%	53	1511
Mittelwert	8,5	264,6	5,2%	15,1	465,3
Summe	102	3175		181	5583

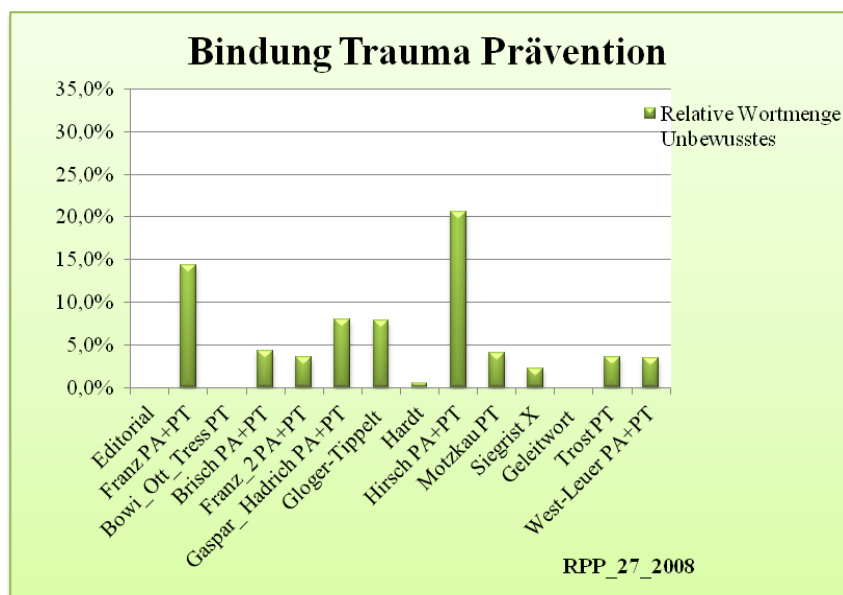


Das dritte untersuchte Buch aus der Reihe Psychoanalytische Pädagogik Band 26 (2007) mit dem Titel „*Frühe Beziehungserfahrungen*“ zeigt das Maximum der Erwähnung des Paradigmas des Unbewussten im Text von Niedergesäß und Hämel-Heid mit 19,5%. Es folgen die Artikel von Gerspach (15,5%) und Dornes (15,3%). Im oberen Mittelfeld dieses Buches liegen das Editorial und die Fachartikel von Trippel (13,0%) sowie Seifert-Karb (10,6%). Zwei weitere Texte von Pedrina und Eggert-Schmid Noerr stellen das untere Mittelfeld dieses Bandes mit einem relativen Wortvolumen von knapp über 7% dar. Die restlichen

Texte weisen Volumina kleiner 4,4% auf, das Minimum der insgesamt vierzehn Texte dieses Buches, stellt der Artikel von Allert mit 1,3% dar. Im Band 23 wurden somit in allen Artikeln unbewusste Textanteile gefunden. Die Differenz zwischen relativem Maximal- und Minimalwert beträgt in diesem Band 18,2%.

Der durchschnittliche relative Wortmengenanteil liegt bei 8,6% des insgesamt analysierten Textvolumens und stellt den zweithöchsten Wert aller sechs RPPs dar. Fünf von vierzehn analysierten Beiträgen, das sind etwas mehr als ein Drittel bezogen auf alle Artikel, weisen einen zweistelligen Prozentanteil des Unbewussten auf, der deutlich über 10% liegt. Diese Dichte „hochprozentiger“ Texte führt in Kombination mit einem wertemäßig hohen und dichten Mittelfeld zu einem deutlich höheren durchschnittlichen relativen Wortmengenanteil im Vergleich zu den Bänden 22 und 23.

RPP_2007_26 „Frühe Beziehungserfahrungen“					
	Σ der Codings des UB	Volumen absolut des UB	Volumen relativ des UB	Σ aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text
Minimum	2	79	1,3%	3	133
Maximum	85	2113	19,5%	93	2309
Mittelwert	19,0	523,7	8,6%	20,6	577,6
Summe	266	7332		289	8086



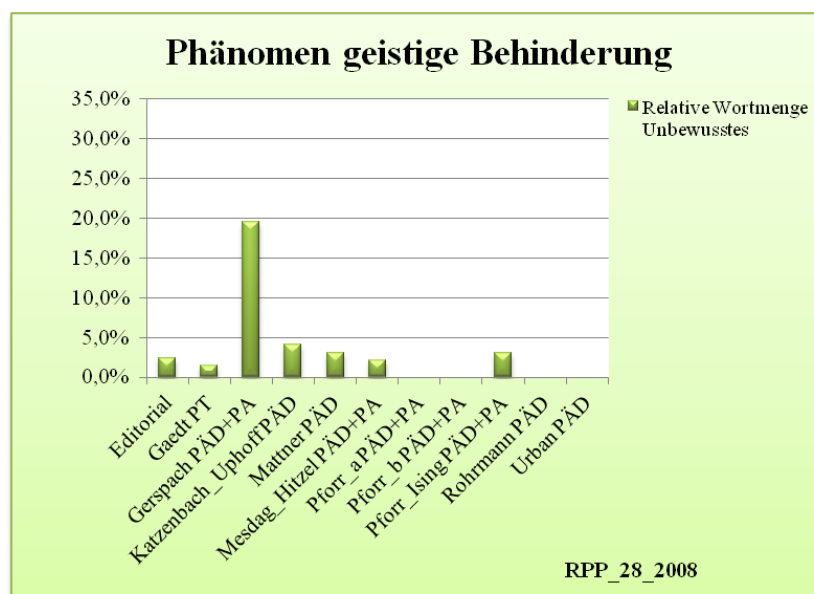
Das vierte analysierte Buch aus der Reihe Psychoanalytische Pädagogik Band 27 (2008) mit dem Titel „*Bindung – Trauma – Prävention*“ zeigt zwei Spitzenwerte, die in der Abbildung als erstes hervorstechen. Auffällig sind die Maximalwerte der relativen Wortmenge zum Unbewussten im Artikel von Hirsch mit einer Wortmenge von 20,6% und dem Beitrag von

Franz (14,3%). Nur diese zwei von insgesamt vierzehn analysierten Texten in diesem Band weisen einen zweistelligen Prozentanteil des Textes auf. Bezogen auf den Textpool ist hervorzuheben, dass Hirsch mit seinem Beitrag einer von zwei Autoren ist, die mehr als 20% ihres Inhalts dem Unbewussten widmen.

Das Mittelfeld dieses Buches wird durch zwei Fachartikel von Gaspar und Hadrich (7,9%) sowie Gloger-Tippelt (7,8%) repräsentiert. Weitere sechs Texte weisen Volumina in einem Bereich von 4,3% bis 2,2% auf. Die Minimalwerte des Bandes stellen die Artikel von Hardt (0,5%), der gemeinsame Artikel von Bowi, Ott und Tress sowie das Geleit- und Vorwort (alle 0%) dar. Die Differenz zwischen den Extremwerten entspricht hier dem Maximalwert der relativen Wortmenge von 20,6%.

Der durchschnittliche relative Wortmengenanteil des Unbewussten liegt in diesem Band 27 bei 5,6% des insgesamt analysierten Textvolumens. Im Vergleich mit den fünf Bänden dieser Reihe ist das genannte Wortvolumen des Unbewussten als einer der drei Werte im Mittelfeld der für alle sechs Bände erhobenen Volumina einzureihen.

RPP_2008_27 „Bindung Trauma Prävention“					
	Σ der Codings des UB	Volumen absolut des UB	Volumen relativ des UB	Σ aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text
Minimum	0	0	0,0%	0	0
Maximum	45	1360	20,6%	48	1466
Mittelwert	14,6	399,4	5,2%	16,2	445,6
Summe	190	5192		211	5793

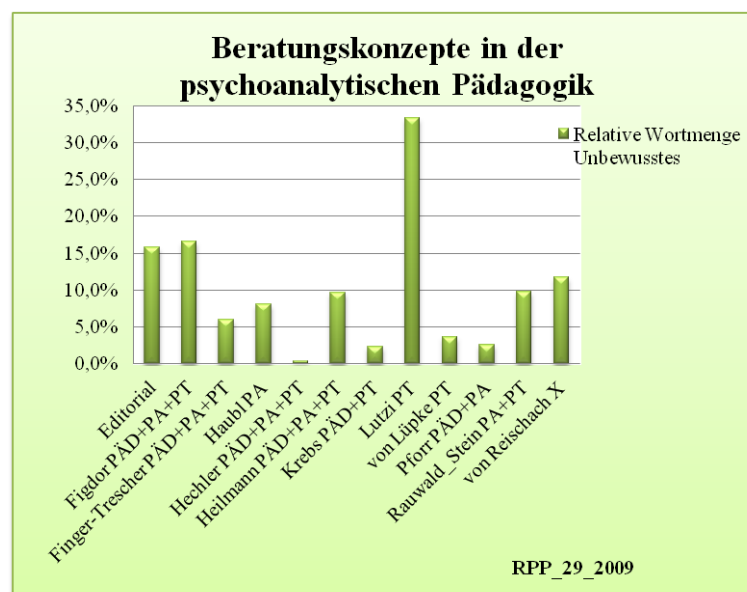


Aus der Reihe Psychoanalytische Pädagogik Band 28 (2008) „*Phänomen geistiger Behinderung*“ sticht der Artikel von Gerspach mit 19,6% als solitärer Maximalwert hervor und nimmt somit eine deutliche Sonderstellung verglichen mit allen anderen zehn Fachartikeln dieses Buches ein. Diese liegen in einem Wortmengenbereich von kleiner 5%.

In vier von insgesamt elf Texten dieses Buches konnten keine Stellen zum Paradigma des Unbewussten codiert werden. Dieses Buch weist somit gemeinsam mit dem JPP 15 (2006) den höchsten Anteil an Artikeln auf, in denen keine Stellen gefunden wurden, die sich inhaltlich mit dem Paradigma des Unbewussten beschäftigen. Die Differenz von Maximal- und Minimalwerten bezogen auf diesen Band – ohne den Artikel von Gerspach zu berücksichtigen – ist 4,2%. Dieser geringe Unterschied kann als Homogenität der AutorInnen benannt werden.

Der durchschnittliche relative Wortmengenanteil des Unbewussten liegt im Band 28 bei geringen 3,2% des insgesamt analysierten Textvolumens und stellt im Vergleich mit den anderen fünf Bänden dieser Reihe das Minimum der relativen Wortmenge dar. Bezogen auf den Gesamttextpool hat nur das JPP 15 einen geringeren Durchschnittswert der Wortmenge „Unbewusstes“.

RPP_2008_28 „Phänomen geistige Behinderung“					
	Σ der Codings des UB	Volumen absolut des UB	Volumen relativ des UB	Σ aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text
Minimum	0	0	0,0%	1	9
Maximum	97	2449	19,6%	102	2588
Mittelwert	12,0	290,5	3,2%	14,1	338,4
Summe	132	3196		155	3722



Im sechsten analysierten Buch aus der Reihe Psychoanalytische Pädagogik Band 29 (2009) „Beratungskonzepte in der psychoanalytischen Pädagogik“ zeigt der Artikel von Lutz einen deutlichen Unterschied in der Wortmenge des Unbewussten im Vergleich zu den anderen Artikeln dieses Bandes. Der Höchstwert von 33,4% stellt ein Maximum dar, das rund das Doppelte des Textes von Figdor (16,6%) und des Editorials (15,8%) beträgt.

Lutzi's Text mit dem Titel „Weshalb Beratung Angst machen kann - Zum primären Risiko psychoanalytischer Beratung“ stellt zugleich das Maximum an relativer Wortmenge aller analysierten Artikel des Textpools dar.

Vier Artikel befinden sich in einem Bereich von 11,8 bis 8,1%, weitere vier Artikel bewegen sich von 6,0 bis 2,4%. Das Minimum mit 0,4% Wortmenge stellt der Artikel von Hechler dar. In Band 29 wurden somit in allen Artikeln Textanteile zum Unbewussten gefunden. Die Differenz zwischen den Amplituden der relativen Wortmengen – den Artikel von Lutz ausgenommen – beträgt für diesen Band 16,2 %.

Der durchschnittliche relative Wortmengenanteil liegt bei 10,0% des insgesamt analysierten Textvolumens und stellt das Maximum aller sechs RPPs dar. Bezogen auf alle neun Publikationsorgane bildet dieser Band gemeinsam mit dem JPP 16 und dem JPP 17 (unter Ausschluss der Sonderartikel) die Obergrenze im Wortmengenvergleich.

RPP_2009_29 „Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik“					
	Σ der Codings des UB	Volumen absolut des UB	Volumen relativ des UB	Σ aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text
Minimum	1	34	0,4%	1	34
Maximum	68	1889	33,4%	69	1913
Mittelwert	16,7	491,8	10,0%	18,8	554,5
Summe	200	5902		225	6654

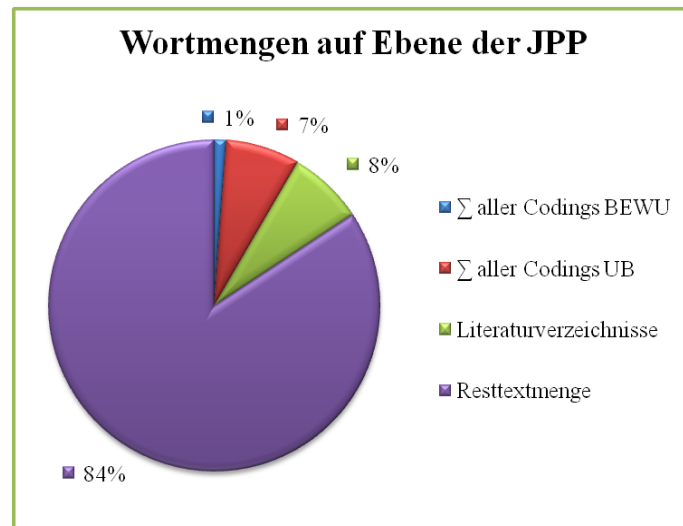
Darstellung des deskriptiv-statistischen Datenmaterials bezogen auf die Buchreihen

Im folgenden Textabschnitt verlässt die Autorin die Ebene der Einzelartikel und widmet sich dem systematischen Vergleich des gewonnenen Datenmaterials auf der Ebene der beiden Buchreihen. Zur übersichtlichen Darstellung der jeweiligen Wortmengenverhältnisse wurden Kreisdiagramme (Tortendiagramme) gewählt, die in Sektoren, die jeweils einem Teilwert des Ganzen entsprechen, unterteilt sind. Die Größe des jeweiligen Sektors ist direkt proportional zum jeweils erhobenen Wortanteil. Die Relationen werden im Anschluss an die Visualisierung mittels der Diagramme beschrieben und erläutert.

Dargestellt werden pro Buchreihe in einem ersten Schritt die Wortmengen aller Codings in Prozent bezogen auf den Gesamttext. Die Informationen zur Kategorie des Unbewussten ergänzend wird dem Kreisdiagramm jeweils eine Tabelle hintangestellt, die die Summen der Codings sowie die dazugehörigen Wortvolumina in absoluten und relativen Zahlen in Bezug

auf die Bände zeigt. Im zweiten Schritt werden die Codings zum Unbewussten entsprechend den Wortmengen in den acht Subkategorien abgebildet und in einem dritten Schritt durch die Darstellung der PK^{EZ} und MF^{EZ}-Anteile erweitert.

Darstellungen zur Buchreihe des Jahrbuches für Psychoanalytische Pädagogik



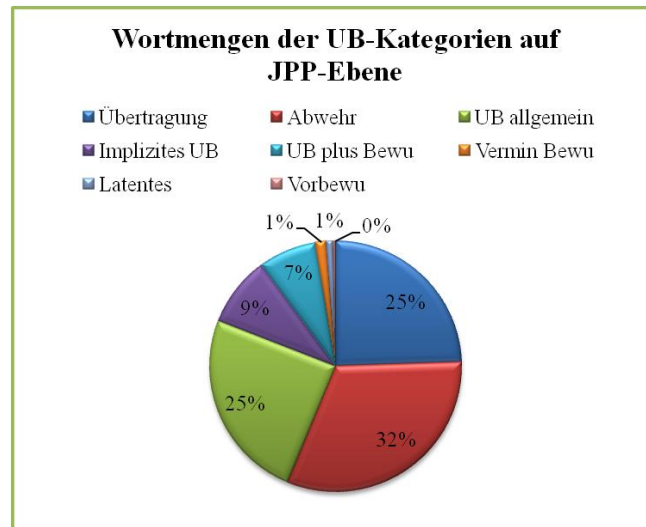
Aus dem Diagramm ist ersichtlich, dass die durchschnittliche Wortmenge zu Aussagen des Unbewussten in den drei analysierten JPP 7% verglichen mit 1% für das Bewusste beträgt. Die Größenordnung der Literaturverzeichnisse in den JPP beträgt durchschnittlich 8%, somit ergibt sich eine Resttextmenge von 84%.

In der folgenden Tabelle sind die Summe der Codings, die Absolut- und Relativwerte der Wortmengen in den Codings „Unbewusstes“ für die drei ausgewählten JPP aufgelistet:

Mengen je Buch	JPP 15 (2006)	JPP 16 (2008)	JPP 17 (2009)
Σ der Codings UB	44	162	181
Wortvolumen der Codings UB absolut	1586	5248	6535
Wortvolumen der Codings UB relativ	2%	10,2%	10,1%

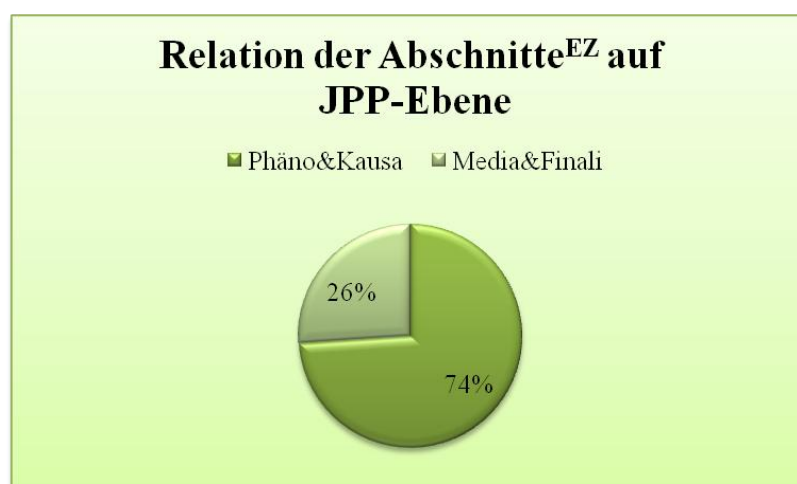
Dieser systematische Vergleich der drei Jahrbücher 15 (2006), 16 (2008) und 17 (2009) zeigt in den Bänden 16 und 17 mit jeweils rund 10% auffällig höhere relative Wortmengen, die das tiefenpsychologische Paradigma des Unbewussten betreffen, als in Band 15, indem lediglich 2% dem Unbewussten gewidmet sind. Insgesamt gibt es daher in diesen drei Büchern eine Schwankungsbreite von 8% was die Verwendung des Unbewussten betrifft.

Das nun folgende Kreisdiagramm schlüsselt das Unbewusste in seinen acht Subkategorien auf.



Der bei weitem höchste Prozentsatz mit 32% an relativer Wortmenge – bezogen auf alle Codings des Unbewussten – wird für Ausführungen im Kontext mit Abwehrmechanismen verwendet. Es folgen mit jeweils 25% Aussagen zu Übertragungsmechanismen und zum Unbewussten allgemein. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass der prozesshafte⁷¹ Umgang mit dem Unbewussten in den Subkategorien „Abwehr“ und „Übertragungen“ insgesamt 57% aller Aussagen zum Unbewussten ausmacht. Die Subkategorien „Implizites“, „Unbewusstes plus Bewusstes“, „Verminderung von Bewusstheit“ und „Latentes“ bilden zusammen mit 18% einen verhältnismäßig geringen Anteil an unbewussten Erwähnungen insgesamt.

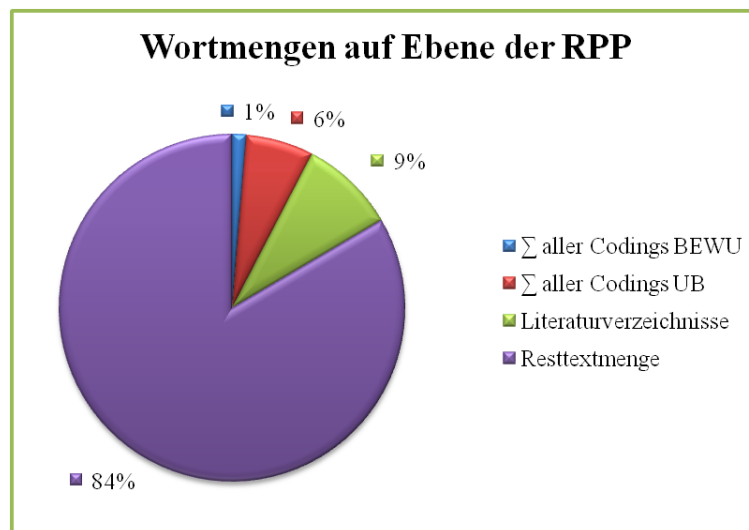
Mit Hilfe der Formalcodierung – in Bezug auf die Abschnitte^{EZ} – wurde folgendes Resultat bezogen auf die Wortmenge zum Unbewussten ermittelt: 74% zu 26%.



⁷¹ Unter prozesshaften Anteilen werden hier im Besonderen die Subkategorien „Übertragungen“ im Sinne von Übertragungsmechanismen und „Abwehr“ im Sinne von Abwehrmechanismen verstanden, da diese auf dynamische Aspekte innerhalb von Beziehungen und innerhalb des Subjekts verweisen.

Alle inhaltlich gefundenen Codings der drei JPP wurden im Rahmen der Formalcodierung hinsichtlich ihrer Zuordnung zu PK^{EZ} und MF^{EZ} untersucht. Dabei wurde herausgefunden, dass beinahe drei Viertel (74%) aller Aussagen in die Kategorie PK^{EZ} einzuordnen sind, das heißt AutorInnen die Dimensionen des Unbewussten vor allem beschreibend und begründend im Rahmen der jeweiligen Fachpublikationen anwenden, während nur etwa ein Viertel (26%) der Aussagen zum Unbewussten Mittel zur Zielerreichung darstellen oder als Zielformulierung in den Texten Eingang finden.

Darstellungen zur Buchreihe Psychoanalytische Pädagogik



Aus dem Diagramm ist ersichtlich, dass die durchschnittliche Wortmenge zu Aussagen des Unbewussten in den sechs analysierten RPP 6% verglichen mit 1% für das Bewusste beträgt. Die Größenordnung der Literaturverzeichnisse in den RPP beträgt durchschnittlich 9%, somit ergibt sich eine Resttextmenge von 84%.

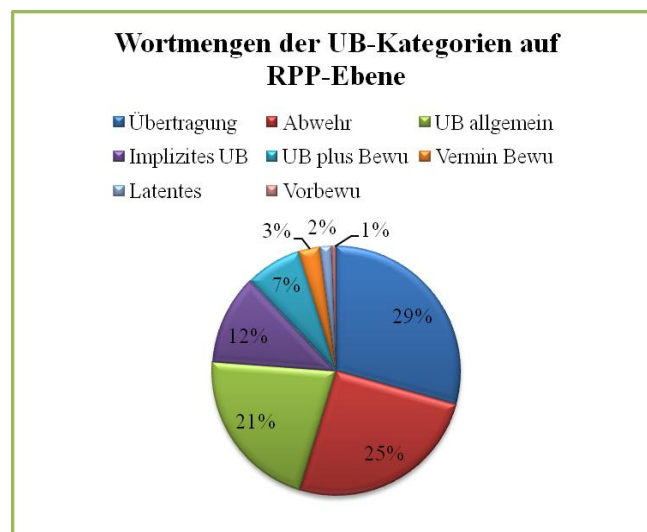
Hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Resttextmenge bei beiden Buchreihen in dieser Untersuchung gleich groß ist und die für die Kategorien „Unbewusstes“, „Bewusstes“ sowie die Größe der Literaturverzeichnisse ermittelten Zahlen minimal voneinander abweichen und somit außergewöhnlich gut korrelieren.

Die folgende Tabelle zeigt die Summe der Codings sowie die Absolut- und Relativwerte der Wortmengen in den Codings „Unbewusstes“ in den sechs RPP detailliert aufgelistet:

Mengen je Buch	RPP 22 (2006)	RPP 23 (2006)	RPP 26 (2007)	RPP 27 (2008)	RPP 28 (2008)	RPP 29 (2009)
Summe der Codings	124	102	266	190	132	201
Wortvolumen der Codings absolut	3677	3174	7395	5192	3196	5902
Wortvolumen der Codings relativ	6%	5,2%	8,6%	5,2%	3,2	10%

Der systematische Vergleich der sechs RPP Bände 22, 23, 26, 27, 28, und 29 lässt folgende Besonderheit erkennen: Die höchste relative Wortmenge, die das Unbewusste betrifft wurde im Band 29 mit 10% gefunden, gefolgt von Band 26 mit 8,6%. Das geringste Wortvolumen der Codings weist das RPP 28 mit 3,2% auf, woraus sich eine Schwankungsbreite von 6,8% ergibt.

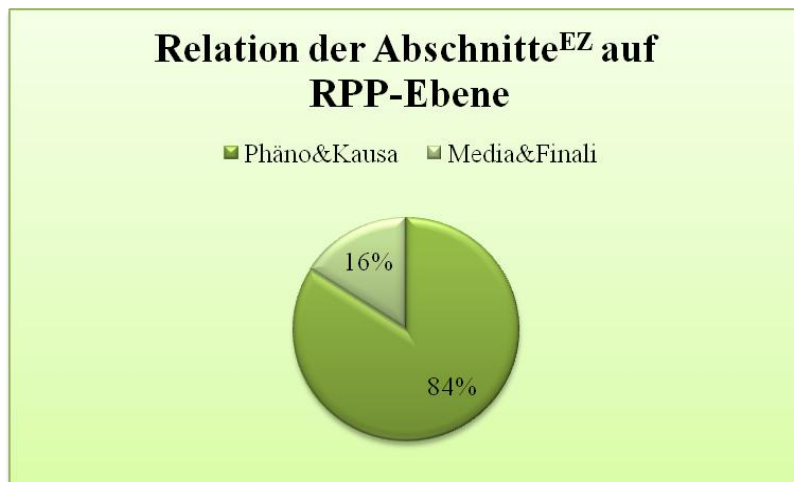
Das nun folgende Kreisdiagramm schlüsselt das Unbewusste wiederum in seinen acht Subkategorien auf.



Die beiden größten Anteile an den Ausführungen zum Unbewussten bilden die Subkategorien „Übertragungen“ mit 29% und „Abwehr“ mit 25%. Die Summe dieser prozesshaften Anteile beträgt auch hier über 50%, im Konkreten 54%. Textabschnitte zur Subkategorie „Unbewusstes allgemein“ machen 21% aus. Die Subkategorien „Implizites“, „Unbewusstes plus Bewusstes“, „Verminderung von Bewusstheit“, „Latentes“ und Vorbewusstes“ bilden zusammen mit 25% lediglich ein Viertel an Bezugnahmen zur Kategorie des Unbewussten.

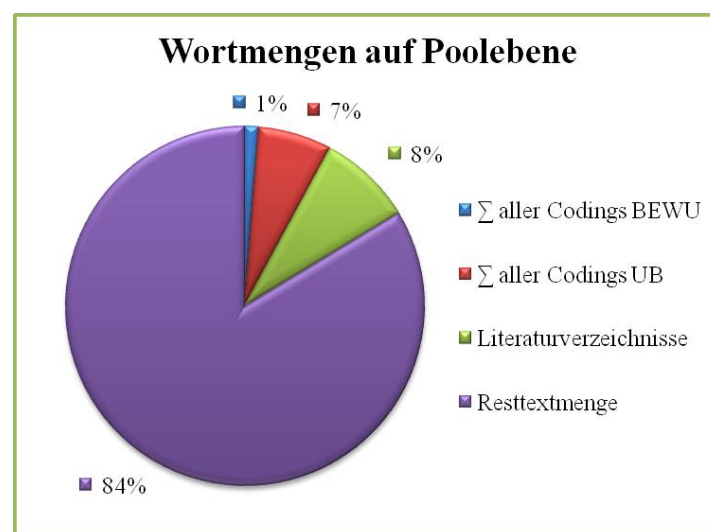
Mit Hilfe der Formalcodierung – in Bezug auf die Abschnitte^{EZ} – kann für die Reihe Psychoanalytische Pädagogik folgende Relation für PK^{EZ} zu MF^{EZ} festgehalten werden: 84% zu 16%.

Textanteile zum Unbewussten, die beschreibend und erklärend von den AutorInnen angewandt werden und somit bei der Codierung dem Konglomerat der Abschnitte^{EZ} den Phänomenalisierungen^{EZ} & Kausalisierungen^{EZ} zuzuordnen sind betragen 84%. Im Verhältnis dazu betragen Aussagen zu Mittel- und Zielrelationen im Rahmen der Kategorie „Unbewusstes“ rund ein Sechstel, im Konkreten 16%. Zur Erinnerung – in den JPP betrug der Anteil MF^{EZ} rund ein Viertel der analysierten Textmenge bezogen auf die Wortmenge „Unbewusstes“.



Darstellung des deskriptiv-statistischen Datenmaterials bezogen auf den Textpool

Im Kommenden werden die bereits gezeigten Ergebnisse der Untersuchung auf der Ebene des Textpools zusammengefasst und vor dem Hintergrund der Frage nach dem Ausmaß und der Funktion der Verwendung des Unbewussten dargestellt.



Das Kreisdiagramm zeigt die Wortmengenverteilungen in den Codings zu den Kategorien „Bewusstes“ und „Unbewusstes“ sowie die durchschnittliche Größenordnung der Literaturverzeichnisse und die Resttextmenge. Hier zeigt sich, dass – korrespondierend zu den einzelnen Buchreihen JPP und RPP – die Resttextmenge und die Literaturverzeichnisse 92% des Textpools ausmachen. 1% bilden die Wortmengen der Codings zur Kategorie „Bewusstes“, einen konkreten Bezug zum Paradigma des Unbewussten erzeugen 7% der Wortmengen der Codings.

Diese Relation von 7% Unbewusstes und 1% Bewusstes Wortmengenanteil ist durch die mathematische Rundung auf ganze Zahlen konstant und unabhängig davon, ob 100% definiert sind als Gesamttext, das heißt inklusive Literaturverzeichnisse oder definiert sind als

analysierter Text, das heißt exklusive Literaturverzeichnisse. Die nachstehende Tabelle verdeutlicht dieses Phänomen.

	Wortmengen absolut	Wortmengen relativ / auf zwei Dezimalstellen	Wortmengen relativ / gerundet	Wortmengen relativ /auf zwei Dezimalstellen	Wortmengen relativ / gerundet
Gesamttext	637.408	100%	100%		
Literaturver- zeichnis	54.014	8,47%	8%		
Analysierte Textmenge	583.394	91,65%	92%	100%	100%
Resttextmenge	533.415	83,68%	84%	91,43%	91%
Unbewusstes	41.931	6,58%	7%	7,18%	7%
Bewusstes	8.048	1,26%	1%	1,38%	1%

Die nachfolgenden Abbildungen dienen zur Erläuterung und Ergänzung des auf der vorhergehenden Seite angeführten 7% Anteils der Kategorie „Unbewusstes“, indem

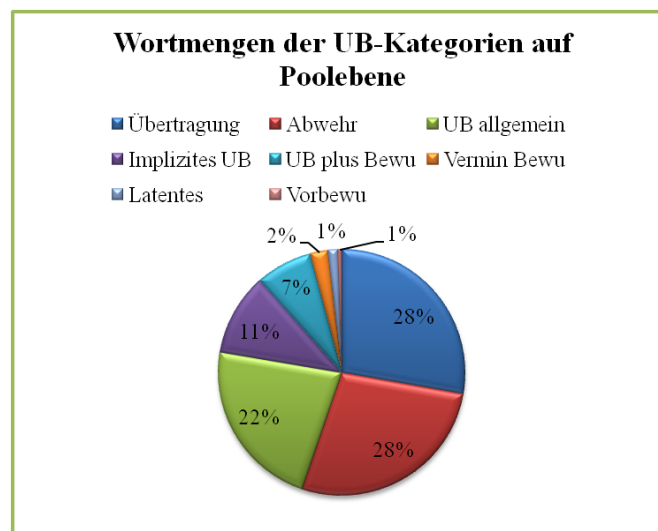
- erstens ein Vergleich der Anteile der relativen durchschnittlichen Wortmengen des Unbewussten in den einzelnen Bänden,
- zweitens ein Kreisdiagramm die Wortmengen zum Paradigma des Unbewussten aufgeschlüsselt in die acht Subkategorien und
- drittens ein Kreisdiagramm und eine Tabelle, die das Ergebnis der Formalcodierung, also die Abschnitte^{EZ} dargestellt werden.



Ausgehend vom Mittelwert der relativen Wortmengen zum Unbewussten in der Höhe von 7% weisen vier Bände einen höheren und fünf Bände einen geringeren Wert auf. Am deutlichsten vom Durchschnitt abgesetzt sind das JPP 16 „Annäherungen an das Fremde“ (2008)

mit 10,2%, das JPP 17 „Der pädagogische Fall und das Unbewusste“ (2009) mit 10,1%⁷² und das RPP 29 „Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik“ (2009) mit 10%. Das JPP 15 „Kinder zwischen drei und sechs“ (2006) mit 2% und das RPP 28 „Phänomen geistige Behinderung“ (2008) mit 3,2% beinhalten die geringsten Anteile an Bezugnahmen zum Paradigma des Unbewussten. Die ermittelten Prozentwerte liegen deutlich unter dem Durchschnittswert von 7%.

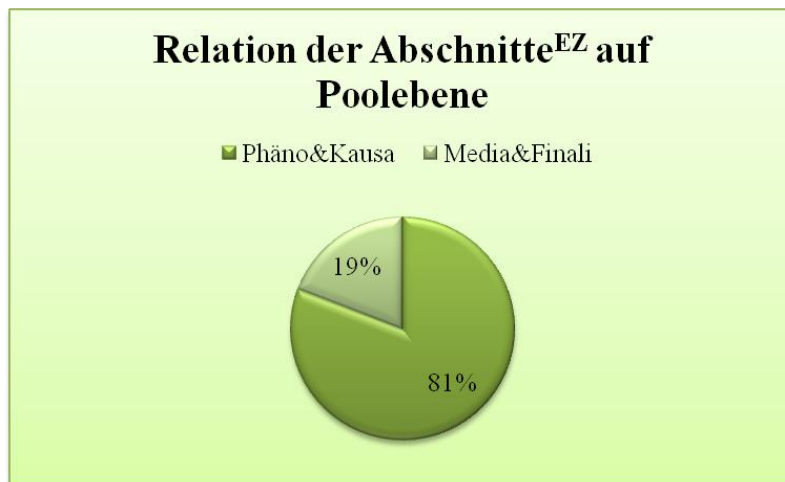
Das nun folgende Kreisdiagramm schlüsselt den 7% Anteil des Unbewussten in seinen acht Subkategorien bezogen auf den Textpool auf. Dabei zeigt sich, dass die prozentuelle Verteilung der Wortmengen der Kategorie „Unbewusstes“, wie sie bereits auf Ebene der Buchreihen dargestellt wurde, mit dem nachstehenden Diagramm nahezu ident ist.



Die beiden größten Segmente des Kreises bilden mit jeweils 28% die Anteile der relativen Wortmengen für die Subkategorie „Abwehr“ und „Übertragungen“ und ergeben summiert 56%, die die dynamischen und somit prozesshaften Aspekte des Unbewussten betreffen. 22% weisen Bezugnahmen auf das „Unbewusste allgemein“ aus. Die Subkategorien „Implizites“ (11%), „Unbewusstes plus Bewusstes“ (7%), „Verminderung von Bewusstheit“ (2%), „Latentes“ und Vorbewusstes“ (jeweils 1%) definieren die restlichen 22% der Textmenge zum Unbewussten.

Mit Hilfe der Formalcodierung – in Bezug auf die Abschnitte^{EZ} – ergibt sich auf Textpoolebene eine Relation von PK^{EZ} und MF^{EZ} von rund vier zu eins, wie das Kreisdiagramm auf der nächsten Seite zeigt.

⁷² Der nichtkorrigierte Wert, das heißt inklusive der Sonderartikel beträgt 7,7% (siehe SBR, 103).



Das heißt, 81% der Aussagen zum Paradigma des Unbewussten erfolgen in Form von beschreibenden Ausführungen des Untersuchungsgegenstandes und Erläuterungen zu Ursache-Wirkungszusammenhängen (PK^{EZ}). 19% widmen die AutorInnen den in Sprache gehobenen Gedankengängen zu Mitteln und Zielen (MF^{EZ}).

Abschließend zeigt die nun folgende Tabelle für PK^{EZ} und MF^{EZ} die Anzahl der Codings und der verwendeten Wörter innerhalb dieser Codings sowie die prozentuelle Verteilung in den acht Subkategorien des Unbewussten. Innerhalb der formalen Kategorie PK^{EZ} haben Aussagen, die auf Abwehrmechanismen Bezug nehmen mit 29% den größten Anteil und verweisen auf Prozesshaftes innerhalb des Subjekts. Der größte Anteil in der Kategorie MF^{EZ} mit 35% steht im Kontext von Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen und weist auf Prozesshaftes zwischen Subjekten hin.

Kategorien	PK ^{EZ}			MF ^{EZ}		
	Codings	Wörter	%	Codings	Wörter	%
Übertragungsmechanismen	318	8852	26	80	2801	35
Abwehrmechanismen	345	9871	29	46	1637	20
Unbewusstes allgemein	243	7361	22	49	2046	26
Implizites Unbewusstes	132	3464	10	35	1063	13
Unbewusstes plus Bewusstes	86	2742	8	10	354	4
Vermindertes Bewusstes	34	946	3	1	43	1
Latentes	13	446	1	3	100	1
Vorbewusstes	8	205	1	0	0	0

3.3.4 Analytisch-statistische Auswertung (Schritt 15)

Die nun folgende analytisch-statistische Auswertung⁷³ benennt grundsätzlich systematisch gefundene Zusammenhänge zwischen ausgewählten Parametern der Datenmatrix. Zur guten Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Ergebnisse werden hier, auch für statistisch wenig versierte LeserInnen, die zentralen statistischen Begrifflichkeiten in Kurzform erläutert. Die Nullhypothese H_0 formuliert eine Gleichartigkeit bezogen auf einen bestimmten Effekt, während Alternativhypothesen Unterschiedshypothesen im Kontext einer definierten Fragestellung sind. Der Begriff der statistischen Evidenz ist aus gesammelten Daten und den daraus ermittelten Kennzahlen ablesbar, macht allerdings noch keine Aussage über Signifikanz. Der t-Test basiert auf dem Vergleich von Mittelwerten unter Berücksichtigung der Stichprobengröße und berechnet wie weit diese Mittelwerte voneinander entfernt sind. Der dabei ermittelte p-Wert ist ein Hinweis für die Richtigkeit der Null- bzw. der Alternativhypothese und zugleich ein Maß für die statistische Signifikanz. Je kleiner der p-Wert ist, umso wahrscheinlicher ist die Gültigkeit der Alternativhypothese gegeben. Statistische Signifikanz liegt vor, wenn der p-Wert des Signifikanztests (hier der t-Test) kleiner als das zuvor festgelegte Signifikanzniveau α ist. Für die vorliegende Arbeit wurde das Signifikanzniveau α mit 10% festgelegt. Ist der p-Wert $\leq 1\%$ bedeutet das hohe Signifikanz, 1-5% meint Signifikanz, 5-10% drückt wenig Signifikanz aus. Ist der p-Wert $\geq 10\%$ besagt dies, dass keine Signifikanz und somit kein Zusammenhang zwischen den untersuchten Parametern besteht (vgl. Hartung, 2002, 133ff). Über die Darstellung von Nullhypothesen, Alternativhypothesen, statistischer Evidenz sowie der Ausweisung des p-Werts des t-Tests und der Standardfehler wird hier exemplarisch nach vier Zusammenhängen gefragt.

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Profession der AutorInnen und der jeweiligen Textlänge?

Nullhypothese:

Es besteht im Mittel⁷⁴ kein Unterschied in der Textlänge bezogen auf die unterschiedlichen Professionen der AutorInnen.

Folgende Alternativhypothesen wurden gebildet:

1. PA schreiben in anderen mittleren Textlängen als PÄD.
2. PT schreiben in anderen mittleren Textlängen als PÄD.

⁷³ Die analytisch-statistische Auswertung hat die Autorin in Kooperation und im gemeinsamen Diskurs mit Thomas Dangl, der als Experte für Statistik über die entsprechenden Computerprogramme verfügt, erarbeitet.

⁷⁴ In der vorliegenden Analyse der vier Fragestellungen wird auf Mittelwerte getestet.

Statistische Evidenz:

1. PA schreiben signifikant längere Texte als PÄD: Die mittlere Textlänge eines PA ist 6499 Wörter (Standardfehler 370), die eines PÄD ist 5099 Wörter (Standardfehler 384). Der p-Wert des t-Tests ist 1,07 %.
2. PT schreiben nicht signifikant längere Texte als PÄD: Die mittlere Textlänge eines PT ist 5168 Wörter (Standardfehler 424), die eines PÄD ist 5099 (Standardfehler 384). Der p-Wert des t-Tests ist 90,5%.

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Profession der AutorInnen und der Bezugnahme auf Verminderung von Bewusstheit? (Dichte des Textes)

Nullhypothese:

Es besteht kein Unterschied in der mittleren Textdichte bezogen auf die unterschiedlichen Professionen der AutorInnen. Die Dichte ist definiert durch die Anzahl der Codings pro Text.

Folgende Alternativhypothesen wurden gebildet:

1. PA schreiben in anderer mittlerer Textdichte als PÄD.
2. PT schreiben in anderer mittlerer Textdichte als PÄD.
3. PA schreiben in anderer mittlerer Textdichte als PT.

Statistische Evidenz:

1. PA schreiben signifikant dichter als PÄD: PA verwenden im Schnitt 3,2 Sätze für das Paradigma des Unbewussten, die den gesetzten Codings entsprechen, pro 1000 Wörter (Standardfehler 0,35 Codings / 1000 Wörter), PÄD verwenden im Durchschnitt 1,80 Sätze / 1000 Wörter (Standardfehler 0,71 Codings / 1000 Wörter). Der p-Wert des t-Tests ist 0,26 % und ist daher hoch signifikant. – Das sieht man auch am relativen Codingvolumen: Bei PA sind im Mittel 10,11 % des Textes innerhalb von Codings (Standardfehler 0,93 %), bei PÄD sind es im Mittel 5,01 % (Standardfehler 0,93 %). Der p-Wert des t-Tests beträgt 0,023 % und ist daher hoch signifikant.
2. Aber: PT schreiben zwar dichter als PÄD, aber nicht signifikant: Der p-Wert des t-Tests ist 27,6 %. – Auch beim Anteil der Textmenge in den Codings ist der Unterschied zwischen PT und PÄD nicht signifikant, denn hier beträgt der p-Wert des t-Tests 31,8 %. Die PT verwenden im Mittel 2,7 Codings / 1000 Wörter.
3. PA schreiben zwar dichter als PT, aber nicht signifikant. Bezogen auf die Codings / 1000 Wörter entspricht der p-Wert des t-Tests 47,07 %. – Der Anteil der Coding-Wörter zeigt einen p-Wert des t-Tests von 23,04 %.

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Profession der AutorInnen und der mittleren Verwendung von PK^{EZ} innerhalb der Verminderung von Bewusstheit?

Nullhypothese:

Es besteht kein Unterschied in der mittleren Verwendung von PK^{EZ} bezogen auf die unterschiedlichen Professionen der AutorInnen.

Folgende Alternativhypothesen wurden gebildet:

1. PA verwenden PK^{EZ} in anderen mittleren Häufigkeiten als PÄD.
2. PA verwenden andere mittlere Wortmengen in der Kategorie PK^{EZ} als PÄD.
3. PT verwenden PK^{EZ} in anderen mittleren Häufigkeiten als PÄD.

Statistische Evidenz:

1. Bezogen auf die Anzahl der Codings verwenden PA PK^{EZ} im Mittel 17,1mal, während PÄD PK^{EZ} im Mittel 5,1 mal pro mittleren Text verwenden. Der p-Wert des t-Tests ist 0,025 %. Das heißt PA verwenden PK^{EZ} hochsignifikant öfter als PÄD.
2. PA verwenden PK^{EZ} im Mittel mit größeren Wortmengen als PÄD (PA verwenden im Durchschnitt 502 Worte, während PÄD nur 135 Worte innerhalb der Codings eines Textes verwenden). Der p-Wert des t-Tests ist 0,0036 % und somit in besonderem Maße hochsignifikant. Wird der t-Test auf eine normierte Textlänge bezogen, bleibt die Signifikanz erhalten. Der p-Wert des t-Tests in diesem Fall beträgt 0,016 % und ist ebenfalls hochsignifikant.
3. Bezogen auf die Anzahl der Codings verwenden PT PK^{EZ} im Mittel 12,1mal, während PÄD PK^{EZ} im Mittel 5,1 mal verwenden. Der p-Wert des t-Tests beträgt 8,5 % und stellt eine schwache Signifikanz dar. Das heißt, PT verwenden PK^{EZ} im Mittel schwach signifikant öfter als PÄD. Diese schwache Signifikanz ist auch bezogen auf die Analysemenge, das heißt Worte pro Text, gültig (p-Wert 8 %).

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Profession der AutorInnen und der mittleren Verwendung von MF^{EZ} innerhalb der Bezugnahmen auf Verminderung von Bewusstheit?

Nullhypothese:

Es besteht kein Unterschied in der der mittleren Verwendung von MF^{EZ} bezogen auf die unterschiedlichen Professionen der AutorInnen.

Folgende Alternativhypothesen wurden gebildet:

1. PA verwenden MF^{EZ} in anderen mittleren Häufigkeiten als PÄD.
2. PA verwenden andere mittlere Wortmengen in der Kategorie MF^{EZ} als PÄD.
3. PT verwenden MF^{EZ} in anderen mittleren Häufigkeiten als PÄD.

Statistische Evidenz:

1. Bezogen auf die Anzahl der Codings verwenden PA MF^{EZ} im Mittel 3,1mal, während PÄD MF^{EZ} im Mittel 0,8 mal pro mittleren Text verwenden. Der p-Wert des t-Tests ist 0,038 %. Das heißt PA verwenden MF^{EZ} hochsignifikant öfter als PÄD.
2. PA verwenden MF^{EZ} im Mittel mit größeren Wortmengen als PÄD (PA verwenden im Durchschnitt 118 Worte, während PÄD nur 26,2 Worte innerhalb der Codings eines Textes verwenden). Der p-Wert des t-Tests ist 0,0011 % und somit in besonderem Maße hochsignifikant. Wird der t-Test auf eine normierte Textlänge bezogen, bleibt die Signifikanz erhalten. Der p-Wert des t-Tests in diesem Fall beträgt 0,039 % und ist ebenfalls hochsignifikant.
3. Bezogen auf die Anzahl der Codings verwenden PT MF^{EZ} im Mittel 2,1 mal pro Artikel, während PÄD MF^{EZ} im Mittel 0,8 mal verwenden. Der p-Wert des t-Tests beträgt 12 % und stellt keine Signifikanz dar. Das heißt, PT verwenden MF^{EZ} im Mittel nicht anders als PÄD. Die fehlende Signifikanz ist auch bezogen auf die Wortmenge gültig, das heißt bezogen auf die Worte innerhalb der Codings eines Textes (p-Wert 11%). Allerdings zeigt sich eine schwache Signifikanz bezogen auf die Analysemenge (p-Wert 8 %). Das heißt PT verwenden MF^{EZ} im Mittel schwach signifikant öfter als PÄD, ausgehend von der Anzahl der Worte pro Text.

Bezogen auf einen Zusammenhang zwischen der Profession der AutorInnen und der Bezugnahme auf Bewusstheit wurde ebenfalls eine analytisch-statistische Auswertung vorgenommen. Für diesen Betrachtungsbereich wurden allerdings durchgängig keine Signifikanzen festgestellt. Das heißt, es zeigen sich keine bedeutsamen statistischen Unterschiede zwischen PA, PT und PÄD in Hinblick auf die Kategorie „Bewusstheit“, was die Dichte der Texte sowie die mittlere Verwendung von PK^{EZ} und MF^{EZ} betrifft.

3.4 Interpretation der Ergebnisse (Schritt 16)

Im Kommenden werden die zentralen Ergebnisse zu den paradigmawertigen Aussagen zum Unbewussten, die vor dem theoretischen Hintergrund des EZ beforscht und im Rahmen der wissenschaftsanalytischen Arbeit erzielt wurden, zusammengefasst und interpretiert.

Um Besonderheiten im Umgang mit dem Paradigma des Unbewussten statistisch darzustellen und quantitative Ähnlichkeiten in der Abbildung dieser Grundannahme sichtbar zu machen, wurden vorab die relativen Wortmengen im Kontext der „Verminderungen von Bewusstheit“ in den einzelnen Artikeln (das heißt auf AutorInnenebene), in den einzelnen Bänden als auch in den beiden Buchreihen und in der Gesamtheit des Textpools aufgezeigt.

Auf der *Ebene Band* hat sich gezeigt, dass AutorInnen mit dem Paradigma des Unbewussten unterschiedlich umgehen. Erkennbar ist diese Differenz in der Anzahl und im Umfang der aufgefundenen Textstellen zur Kategorie des Unbewussten in den verschiedenen Fachartikeln. Repräsentiert wird dieser Umstand durch die Extremwerte der relativen Durchschnittswortmenge pro Artikel von 0 bis 33,4% (Lutzi, RPP 29, 2009) als Maximum und die Anzahl der Codings pro Artikel von 0 bis maximal 97 Textstellen (Gerspach, RPP 28, 2008). Bilanzierend ist für die Ebene der einzelnen Bände darüber hinaus festzuhalten, dass die Nennung des tiefenpsychologischen Paradigmas des Unbewussten im Titel zu keiner Erhöhung der Textmenge des Unbewussten führt und empirisch folglich nicht zu stützen ist.

Diese beiden Phänomene lassen sich dadurch erklären, dass die Publizierenden als Persönlichkeiten ausschlaggebend sind, nicht nur für den Umfang sondern auch für die Art der Bezugnahme auf das Paradigma des Unbewussten. Um dies noch einmal zu veranschaulichen wird hier erstens auf die drei analysierten JPP Bezug genommen (*Ebene Band*) und zweitens auf einzelne ausgewählte Arbeiten von Gerspach und Lutzi (*Ebene Artikel*).

In den Werken der hier untersuchten Fachliteratur, also dem JPP 15 (2006) mit dem Titel „*Kinder zwischen drei und sechs*“, dem JPP 16 (2008) mit dem Titel „*Annäherungen an das Fremde*“ und dem JPP 17 (2009) mit dem Titel „*Der pädagogische Fall und das Unbewusste*“ zeigt sich kein Zusammenhang zwischen Titel und Umfang, der die Hypothese stützen würde, dass der Titel Einfluss auf den Umfang des Unbewussten in den Texten hat. Es zeigen sich ähnliche Werte in JPP 16 und 17, obwohl das Unbewusste lediglich in einem der beiden Titel enthalten ist.

Bezogen auf die Ebene der Artikel zeigt sich bei Gerspachs Arbeit mit dem Titel „*Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln*“ (RPP 26, 2007) die Nennung des Szene-Paradigmas, also der Zusammenhang zu unbewussten Übertragungsmechanismen im Titel. Der Autor gibt im Text selbst dem Unbewussten mit 85 Sätzen, das ist die zweithöchste Anzahl von Codings in diesem Pool, überdurchschnittlich viel Raum. Ein anderer Artikel Gerspachs mit dem Titel „*Grundzüge einer psychoanalytischen Heilpädagogik*“ (RPP 28, 2008) benennt das Paradigma des Unbewussten im Titel nicht und hat dennoch die höchste Anzahl von Codings im Rahmen dieser Untersuchung. Mit 97 Codings im Gesamtbereich des Unbewussten bestätigt dieses Beispiel, dass ein thematischer Effekt bezogen auf die Nennung des Paradigmas des Unbewussten im Titel nicht gegeben ist. Prägnant lässt sich dies noch einmal durch die Gegenüberstellung der Zahlen darstellen:

- Artikel mit Nennung des Unbewussten im Titel
mit 15.162 Wortmenge total, 13.623 Wortmenge analysierter Text, 85 Codings UB
- Artikel ohne Nennung des Unbewussten im Titel
mit 14.102 Wortmenge total, 12.514 Wortmenge analysierter Text, 97 Codings UB

Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung der ganzheitlichen Betrachtung von Texten, im Sinne einer Textanalyse zeigt der Artikel mit dem Titel „*Weshalb Beratung Angst machen kann – Zum primären Risiko psychoanalytischer Beratung*“ (RPP 29, 2009) von Lutzi, die das relative Wortmaximum (33,4%) im Umgang mit dem Unbewussten darstellt, obwohl es nicht im Titel genannt ist. Erst im Text zeigt Lutzi die Bedeutung und damit den Raum, den sie dem tiefenpsychologischen Paradigma des Unbewussten gibt. Verglichen mit allen anderen AutorInnen beschäftigt sich Lutzi am Dichtesten mit dem Unbewussten, da sie jeden dritten Satz dem Paradigma des Unbewussten widmet.

An dieser Stelle sind weitere AutorInnen benannt, die den Grundannahmen der Psychoanalyse besonderen Raum geben. Als bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang, neben dem bereits an früherer Stelle hervorgehobenen Artikel von Figdor, der Artikel von Traxl (beide im JPP 17, 2009), der sich explizit mit unbewussten Prozessen in der heilpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt. Mit 18,8% relativer Wortmenge, verglichen mit den anderen AutorInnen dieses Bandes, stellt er dem Unbewussten überdurchschnittlich viel Raum zur Verfügung. Im RPP 22 (2006) zeigt Hirblinger mit 14,8% relativer Wortmenge zum Unbewussten, dass er die Grundannahmen der Psychoanalyse in besonderem Maß in seinen dargelegten Denkraum – über die Bedeutung von Spiegelungssituationen im Bildungskontext – integriert. Gerspach widmet in seinem Beitrag im RPP 26 (2007) 15,5% des Textes bezogen auf die analysierte Gesamtwortmenge dem Unbewussten und im Besonderen den Übertragungsphänomenen in der Pädagogik. Er verwendet von den insgesamt 85 gesetzten Codings in der Kategorie des Unbewussten 33 Codings allein für die Beschreibung von Übertragungsmechanismen. Hervorzuheben ist, dass von den insgesamt 85 Codings 81 Codings den Phänomenalisierungen^{EZ} & Kausalisierungen^{EZ} zugeordnet wurden, lediglich vier Codings verbleiben in der Kategorie Medialisierungen^{EZ} & Finalisierungen^{EZ}.

In einem weiteren Text im RPP 28 (2008) verwendet Gerspach, wie bereits hervorgehoben, verglichen mit allen anderen Texten dieser Untersuchung, die absolut höchste Zahl an Sätzen (97) und die absolut größte Wortmenge (2449) zum „Unbewussten“. Er schreibt unter anderem über die Bedeutung des emotionalen „expliziten“ und „impliziten“ Gedächtnisses und erreicht in der Kategorie des „Impliziten“ das Maximum mit 21 Codierungen verglichen mit allen anderen analysierten Texten. Auch hier überwiegen die Phänomenalisierungen^{EZ} & Kausalisierungen^{EZ} gegenüber den Medialisierungen^{EZ} & Finalisierungen^{EZ}.

Als Folge aus dem individuellen Gebrauch und der unterschiedlichen Einbeziehung des Unbewussten durch die einzelnen AutorInnen lässt sich auch das Bild bezogen auf die Bände als inhomogen interpretieren. Das gemeinsame Thema des jeweiligen Bandes einer Reihe zeigt keinen Einfluss auf das Ausmaß der Einbindung des Unbewussten in die jeweiligen Fachpublikationen. Das heißt, die Individualität der AutorInnen, die in Zusammenhang mit der Profession gesehen wird, wie die analytisch-statistische Auswertung gezeigt hat, be-

kommt mehr Gewicht als die Verbindlichkeit durch das Schwerpunktthema und den selbstgewählten Titel der AutorInnen.

Bezogen auf *die Buchreihe* und den *analysierten Textpool* wird das Paradigma des Unbewussten durchschnittlich in 7% bezogen auf die Wortmengen von den AutorInnen in seinen unterschiedlichen Varianten thematisiert. Demgegenüber steht 1% Bezugnahme auf das System „Bewusstes“ als Fachterminus. Die Relation dem Paradigma des Unbewussten im Vergleich zum Bewussten mehr Raum zu geben, ist im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext zu erwarten. Bezogen auf den Textpool scheinen 7% Wortmenge des Unbewussten ein geringer Anteil zu sein. Allerdings ist zu bedenken, dass diese 7% jene Textstellen benennen, in denen die AutorInnen explizit oder interpretativ und deutend das Unbewusste für die Lesenden und die Analysandin sichtbar machen. Diese geringe Zahl soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass der „virtuelle Denkraum“ durch das Paradigma des Unbewussten organisiert wird und die Denkstrukturen der FachautorInnen sich entlang dieses Paradigmas bewegen.

Den größten Anteil an diesbezüglichen Aussagen nehmen mit 56% Ausführungen ein, die im Kontext zu den Phänomenen der Übertragung und Abwehr stehen. Da Pädagogik immer auch Beziehung ist, erklärt dies den hohen Anteil am Phänomen der Übertragung, die psychoanalytisch-pädagogisches Verstehen theoretisch fundiert, indem sie zwischenmenschliche Beziehungen in den Blick nimmt. Abwehr und Abwehrmechanismen kennzeichnen Vorgänge im Subjekt und erfüllen ebenfalls eine wesentliche Funktion im Verstehensprozess. Gemeinsam stärken Aussagen zu Übertragung und Abwehr die Thesen-Argument-Struktur der AutorInnen und damit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Texte (SBR, These 1, 47).

Laut Stephenson (2003) setzen Paradigmen im Abschnitt der Phänomenalisierungen^{EZ} an. Dieser Gedanke wird in der Relation der Abschnitte^{EZ} auf Poolebene zueinander bestätigt, indem 81% aller gesetzten Codings der Kategorie PK^{EZ} zugeordnet wurden. Beschreibungen und Erklärungen dominieren in den Aussagen zum Unbewussten das wissenschaftliche Denken der AutorInnen, während Anteile an MF^{EZ} ein Fünftel der Aussagen einnehmen.

Die Annahme des dynamischen ubiquitären Unbewussten ist essentielle Grundlage der Psychoanalyse, die als Bezugswissenschaft der Psychoanalytischen Pädagogik als Version von Pädagogik dieses Paradigma mit ihr teilt. Dadurch besteht eine Beziehung im Diskurs zwischen diesen beiden Disziplinen und ihren wissenschaftlichen Gemeinschaften, die unaufhebbar ist (SBR, These 2, 48).

Das „Unbewusste“ ist der Grundbaustein in allen Abschnitten^{EZ} wissenschaftlicher Auseinandersetzung der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik und schafft in der Version von Psychoanalytischer Pädagogik einen gemeinsamen Raum für Diskurs.

4 Resümee und Ausblick (Schritt 17)

Das zentrale Interesse der vorliegenden Untersuchung galt dem Ausmaß und den Funktionen verschiedener Kategorien von „Verminderung der Bewusstheit“ in den deutschsprachigen Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre.

Das Paradigma des Unbewussten ist grundlegend für den Denkraum der Psychoanalytischen Pädagogik und prägt die Textgestaltung innerhalb dieser wissenschaftlichen Gemeinschaft. Erkennbar wird diese Tatsache vorwiegend über Bezugnahmen auf das Theoriegebäude der Psychoanalyse, hier im Speziellen über beschreibende und erklärende Aussagen zu Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen sowie Abwehrmechanismen. Diese direkten Bezüge, die zwar prozentuell einen geringen Anteil innerhalb des Textpools darstellen, charakterisieren dennoch die Art zu publizieren, indem sie die Argumentation und den Verstehensprozess der AutorInnen anleiten und für die Lesenden nachvollziehbar machen. In diesem Kontext kann als größter Einflussfaktor auf die Gestaltung von Texten innerhalb der Pädagogik, in der Version als Psychoanalytische Pädagogik, die Psychoanalyse als Bezugswissenschaft über die Qualifizierung der AutorInnen, hier als klassische AnalytikerInnen, benannt werden. Dieser Aspekt zeigt sich in der Länge der Texte und in der Häufigkeit der unmittelbaren Bezugnahmen auf das Unbewusste in seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Da PsychoanalytikerInnen im Durchschnitt längere Texte verfassen und Theorieelemente des Unbewussten häufiger benennen als PädagogInnen, ergibt sich diesbezüglich eine klare Inhomogenität des Textpools. Dieses Faktum lässt sich durch die unterschiedliche Nähe zum Theoriegebäude der Psychoanalyse über die Profession der VerfasserInnen erklären und hebt zugleich die Bedeutung dessen, was Stephenson als „*Wissenschaft als Leistung konkreter Personen*“, bezeichnet, hervor (Stephenson, 2003, 41ff).

Auf der unendlichen Suche nach vorläufigen Erkenntnissen (vgl. Stephenson, 2003, 51ff) entstehen aus jedem Ergebnis einer wissenschaftlichen Untersuchung nicht nur Antworten sondern auch neue Fragen. Da innerhalb der Untersuchung nicht alle Daten der Statistik einer ausführlichen Analyse zugeführt werden konnten, sei abschließend auf ausgewählte Aspekte verwiesen, die Themen weiterer Forschungsarbeiten sein könnten und die vorliegende Arbeit ergänzen:

- Besteht ein statistisch nachweisbarer Zusammenhang zwischen dem Thema eines Textes und der Verteilung der Anteile, die inhaltlich den acht Subkategorien des „Unbewussten“ entsprechen? Dieser Frage geht die Idee voraus, dass ein Zusammenhang zwischen dem Titel und den Anteilen zum Unbewussten zu wenig differenziert ist bzw. es Beziehungen zu der Ebene der Subkategorien gibt. Anders formuliert ließe sich fragen: Bei welchen Themenaspekten der jeweiligen Fachpublikation treten die diversen Subkategorien des Unbewussten statistisch signifikant in Erscheinung?

- Wie sind Unterschiede im Umgang der AutorInnen mit den acht Subkategorien des Unbewussten erklärbar? Bei dieser Frage geht es – unter besonderer Berücksichtigung der Abwehr- und Übertragungsmechanismen – darum, zu klären, in welchen Kontexten die einzelnen Abwehr- und Übertragungsmechanismen vorzugsweise angewandt werden und welche spezifische Funktion ihnen im Verstehensprozess zukommt.
- Bezogen auf die gefundenen Unterschiede in Bezug auf die Professionen der AutorInnen ergeben sich folgende Fragestellungen: Wie häufig verwenden PsychoanalytikerInnen und PädagogInnen die jeweilige Subkategorie in ihren Texten? Sind hier statistische Signifikanzen bezogen auf die jeweilige Profession erkennbar?
- Wie entstehen psychoanalytisch-pädagogische Texte mit Null-Codierungen, das heißt ohne direkte Bezugnahmen auf das Theoriegebäude der Psychoanalyse? Wie verkleidet sich die paradigmatische Basis in diesen Texten? Inwiefern wird das Paradigma des Unbewussten in den Textpassagen ohne Codierung wirksam? Diesen Fragen liegt die Überlegung zugrunde, dass die Grundannahme des Unbewussten auch in Artikeln mit diesbezüglich fehlenden Aussagen – zum Beispiel über initiierte Identifikationsprozesse – wirksam ist. Das heißt zu fragen: Wie findet psychoanalytisch-pädagogisches Verstehen seinen Ausdruck und wie wird es vermittelt?
- Interessant wäre es die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung durch weitere Dimensionen^{EZ} zu ergänzen. Das heißt über die vorhandenen inhaltlichen Codings weitere Formalcodierungen durchzuführen, im Idealfall die verbleibenden neun statischen und drei dynamischen Dimensionen^{EZ} zur Vervollständigung der Textanalyse anzuwenden.
- In welchem Kontext werden im Speziellen Medialisierung^{EZ} & Finalisierung^{EZ} von den AutorInnen angewandt und als Paradigma des Unbewussten dritter und vierter Ordnung einbezogen? Besteht in der Verwendung von Medialisierung^{EZ} & Finalisierung^{EZ} eine Korrelation mit der jeweiligen Profession?
- Welche charakteristischen professionstypischen Merkmale in der Herangehensweise an eine bestimmte Thematik von Seite der AutorInnen lassen sich – in Ergänzung zum Aspekt der Länge und Dichte (vgl. SBR, 2011) – feststellen? Gibt es generationsspezifische Aspekte, die diesbezüglich eine Rolle spielen könnten? Diese Frage basiert auf der Beschreibung dreier Generationen von psychoanalytisch arbeitenden PädagogInnen (vgl. Frühwirth, 2007, 104ff).
- Wie verteilen sich explizite Bezugnahmen auf das Paradigma des Unbewussten auf den Textkorpus und inwiefern zeigen sie Auswirkungen auf die Textstruktur? Die Untersuchung dieses Aspektes erfordert eine Strukturanalyse von Publikationen und nimmt in differenzierter Art und Weise die Thesen-Argument-Struktur der AutorInnen in den Blick.

In den genannten Themenfeldern, die zu neuen Fragen führen, gilt es wie auch schon in der hier vorliegenden Untersuchung, Denkbewegungen von WissenschaftlerInnen nachzuvollziehen und Voraussetzungen für Schlussfolgerungen zu schaffen, die Analyse wissenschaftlichen Denkens und Handelns innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik nachzuzeichnen und damit das Spezielle auszuweisen und nachvollziehbar zu machen. Die Autorin erkennt die Symbiose von Psychoanalyse und Psychoanalytischer Pädagogik, die sich in einem gemeinsamen Diskurs äußert und das Potential dieser Disziplinen voneinander zu lernen spiegelt, um Entwicklung und Fortschritt auf beiden Seiten zu ermöglichen. Die Charakterisierung wissenschaftlichen Denkens und Forschens durch wissenschaftsreflexives Vorgehen und das Vorantreiben von Verstehensprozessen kann als Beitrag zur Entstehung einer psychoanalytisch-pädagogischen Bildungstheorie und somit als essentieller Beitrag zur Entwicklung der gesamten Bildungswissenschaft gesehen werden.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Amft, Hartmut (2006):** ADS: Krankheit – Störung – Mythos? Eine tiefenstrukturelle Analyse psychosozialer Zusammenhänge. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2006. 38 – 60.
- Arnold, Cath (2006):** Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2006. 139 – 151.
- Ball, Rafael; Tunger Dirk (2005):** Bibliometrische Analysen – Daten, Fakten und Methoden. Grundwissen Bibliometrie für Wissenschaftler, Wissenschaftsmanager, Forschungseinrichtungen und Hochschulen. Schriften des Forschungszentrums Jülich GmbH. Zentralbibliothek. Unveränderter Nachdruck 2007.
- Barth-Richtarz, Judit (2009):** Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2009. 37 – 60.
- Bauer-Rupprecht, Susanne (2004):** Unveröffentlichte Vorlesungsmitschrift zum Seminar „Bildungstheorien“ gehalten von Karl Garnitschnig im Sommersemester 2004 an der Universität Wien.
- Bauer-Rupprecht, Susanne (2010):** Unveröffentlichte Vorlesungsmitschrift zur Lehrveranstaltung „Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte und Versuche“ gehalten von Michael Wininger im Wintersemester 2009/10 an der Universität Wien.
- Berger, Ernst (2003):** Entwicklungsneurologie. Vorlesungsskriptum. Facultas. Wien. 2003.
- Bogyi, Gertrude (2006):** Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2006. 39 – 56.
- Brockhaus (1988¹⁹):** Enzyklopädie. Band 6. F. A. Brockhaus GmbH. Mannheim. 1988.
- Bittner, Günther (2006):** „Das Leben bildet!“ über biographische Primärerfahrung als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse. In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.). Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. RPP 23. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2006. 17 – 27.

- Bittner, Günther (2009):** Psychoanalyse an der Universität? – oder: Aschenputtel versus „dogmatische Form“ (S. Freud). In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009. 124 – 137.
- Büttner, Christian; Trescher, Hans-Georg (Hrsg., 1989):** Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Matthias-Grünewald-Verlag. Mainz. 1989.
- Büttner, Christian (2008):** Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität. In: Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes; Steinhardt, Kornelia (HrsgIn.). Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. JPP 16. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 72 – 91.
- Butz, Caroline (2007):** Word 2007. Sehen und Können. Markt und Technik Verlag. München. 2007.
- Datler, Margit (2006):** Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen als Weg zur Förderung der Sensibilität für hilfreiche und hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen. In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.). Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. RPP 23. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 184 – 198.
- Datler, Wilfried (1995a):** Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Matthias-Grünewald-Verlag. Mainz. 1997².
- Datler, Wilfried (1995):** Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 1995, 719 – 728.
- Datler, Wilfried; Stephenson Thomas (1999):** Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie. In: Sluneko Thomas; Sonneck, Gernot. Einführung in die Psychotherapie. Facultas Verlag. Wien. 1999. 77 – 129.
- Datler, Wilfried (2006):** Die psychoanalytische Behandlung – ein Bildungsprozess? Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen in der psychoanalytischen Kur. In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.). Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. RPP 23. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 90 – 110.
- Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes; Steinhardt Kornelia (2008) (HrsgIn.):** Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. JPP 16. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008.
- Datler, Wilfried et al (2009):** Was ist unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009. 9 – 18.

- Deneke, Friedrich Wilhelm (2001):** Gibt es eine Anatomie des Unbewussten? Vortrag vom 25.4.2001 im Rahmen der 51. Lindauer Psychotherapiewochen (www.Lptw.de)
- Diem-Wille, Gertraud (2007):** Die frühen Lebensjahre. Kohlhammer. Stuttgart. 2007.
- Dilthey, Wilhelm (V):** Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. In: Gesammelte Schriften, Band V. Siebente unveränderte Auflage. Göttingen/Stuttgart.1982.
- Dörr, Margret (2006):** Der unterstützende Blick auf das eigene Leben. Zur Paradoxie von Freiheit und Zwang reflexiver Lebensplanung. In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.). Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. RPP 23. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 62 – 74.
- Dörr, Margret (2008):** „Jo ei, ich bin halt in Russland geboren, Kaukasus“. Biographische Deutungsmuster eines jugendlichen Spätaussiedlers und ihre Passung zu sozialpädagogischen Handlungsmustern eines Jugendmigrationsdienstes. In: Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes; Steinhardt, Kornelia (HrsgIn.). Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. JPP 16. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 53 – 71.
- Ebster, Claus; Stalzer, Lieselotte (2008):** Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. Facultas Verlag. Wien. 2008³.
- Eco, Umberto (1977):** Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Facultas Verlag. Wien. 2010¹³.
- Eggert-Schmied Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (2006):** Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006.
- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (2006):** Wenn Hänschen Hans im Wege steht – Biographie als Risiko und Chance. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 128 – 143.
- Eisenbach-Stangl, Irmgard; Stangl, Wolfgang (2008):** Das äußere und das innere Ausland. Manifeste und latente Botschaften in rechtsradikalen Texten. In: Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes; Steinhardt, Kornelia (HrsgIn.). Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. JPP 16. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 145 – 158.
- Engel, Monika Paramita (2008):** Der Bildungsbegriff in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine paradigmatische Untersuchung der Begriffe von „Bildung“ anhand von ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Texten. Diplomica® Verlag GmbH. Hamburg. 2008.

- Figdor, Helmuth (1989):** „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik?“ In: Trescher, Hans-Georg; Büttner, Christian (Hrsg.). Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz. 136 – 172.
- Figdor, Helmuth (2000):** Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Der Ausbildungslehrgang. Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik. Schriftenreihe Band 3.
- Figdor, Helmuth (2006a):** Lästige Kinder. In: Figdor, Helmuth (Hrsg.). Praxis der psychoanalytischen Pädagogik 1. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2006. 179 – 191.
- Figdor, Helmuth (2006):** Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2006. 97 – 126.
- Figdor, Helmuth (2009):** Im Namen des Kindes. Zur Kritik herkömmlicher Sachverständigen-Praxis aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2009. 61 – 84.
- Finger-Trescher, Urte (2006):** Nicht-Wissen, Ent-Fremdung und Sinn-Konstruktion in der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung traumatisierter Menschen. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2006. 144 – 161.
- Finger-Trescher, Urte (2009):** Leitung einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der „offenen Tür“. In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2009. 103 – 123.
- Flick, Uwe (1995):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. 2002⁶.
- Fonagy, Peter; Target, Mary (2003):** Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Klett-Cotta, Stuttgart. 2007².
- Franz, Matthias; West-Leuer, Beate (2008):** Vorwort der Herausgeber. In: Matthias, Franz; Beate; West-Leuer. Bindung, Trauma, Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrungen. RPP 27. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2008. 9 – 14.
- Freud, Sigmund (1900):** Die Traumdeutung. GW II/III 1 – 642.
- Freud, Sigmund (1915):** Das Unbewusste. St. A. Band 3, 119 – 154.
- Freud, Sigmund (1917/ 1991):** Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/Main. 1999.

- Freud, Sigmund (1938):** Abriss der Psychoanalyse. Einführende Darstellungen. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt/Main. 2009.
- Fröhlich, Volker (2006):** Bildung als (Er-)Leben oder als Reflexion? Anfragen an die pädagogische Biographieforschung. In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.). Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. RPP 23. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 50 – 61.
- Frühwirth, Katja (2007):** Eine paradigmatische Sichtung der internen Auseinandersetzungen der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihrer Identität. Universität Wien. Diplomarbeit 2007.
- Füchtner, Hans (2006):** Ich-AG Dreikäsehoch. Über das Versagen der Psychoanalytischen Pädagogik in Zeiten der Globalisierung. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 174 – 186.
- Garfield, Eugene (1994):** Impact Factor. Current Contents, 3 – 7.
- Gaspar, Renate; Hadrich, Ulrike (2008):** Psychoanalytische Kinderanalyse und generationsübergreifende Suchtprophylaxe. In: Franz, Matthias; West-Leuer, Beate (HrsgIn.). Bindung, Trauma, Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrungen. RPP 27. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 179 – 201.
- Gerspach, Manfred (2007):** Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte; Pforr, Ursula (HrsgIn.). Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. RPP 26. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2007. 261 – 307.
- Gerspach, Manfred (2008):** Grundzüge einer psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Thomas, Mesdag; Ursula Pforr (HrsgIn.). Phänomen geistige Behinderung. Ein psychodynamischer Verstehensansatz. RPP 28. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 27 – 68.
- Göppel, Rolf (2006):** „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. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 15 – 38.
- Göppel, Rolf (2006a):** Wie reflektieren Jugendliche/junge Erwachsene über ihre bisherige Lebenszeit? In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.). Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. RPP 23. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 75 – 89.
- Gorraiz, Juan (2004):** Szientometrie: Zitatentanalyse: Österreichische Zentralbibliothek für Physik. <http://www.zbp.univie.ac.at/gj/citation/skriptum2neu.htm>

- Gstach, Johannes (2009):** Rudolf Ekstein – Ein Leben zwischen den Welten. Zum Tod von Rudolf Ekstein. In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009. 145 – 149.
- Habermas, Jürgen (1980):** Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main. 1991⁴.
- Hartung, Joachim; Elpelt, Bärbel; Klösener, Karl-Heinz (1982):** Statistik. Lehr- und Handbuch der angewandten Statistik. Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH. München. 2002¹³.
- Heilmann, Joachim (2006):** Lernen findet nicht nur im Kopf statt. Über die wechselseitige Beeinflussung von kognitiven und emotionalen Prozessen in der kindlichen Entwicklung. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 108 – 127.
- Hirblinger, Heiner (2006):** „Stoffe, in denen das Ich sich selbst wieder findet...“Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Frage der Unterrichtsgestaltung. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 198 – 225.
- Hirsch, Mathias (2008):** Frühes und spätes Trauma – eine psychoanalytische Traumalogie der Persönlichkeitsstörung. In: Franz, Matthias; West-Leuer, Beate (HrsgIn.). Bindung, Trauma, Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrungen. RPP 27. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 73 – 94.
- Hoanzl, Martina (2008):** Befremdliches, Erstaunliches und Rätselhaftes. Schulische Lernprozesse bei „Problemkindern“. In: Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes; Steinhardt, Kornelia (HrsgIn.). Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. JPP 16. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 16 – 35.
- Hoyningen-Huene, Paul (1997):** Thomas S. Kuhn. In: Journal for General Philosophy of Science 28. Kluwer Academic Publishers. Netherlands. 1997. 235 – 256.
- Huber, Michael (2006):** Neurobiologische Aspekte des Erinnerns und Vergessens. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 61 – 72.
- Hüther, Gerald (2004):** Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen. 2006³.
- Jakobs, Eva-Maria (1999):** Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Max Niemeyer Verlag. Tübingen. 1999.

Jokić, Maja; Ball, Rafael (2006): Qualität und Quantität wissenschaftlicher Veröffentlichungen. Bibliometrische Aspekte der Wissenschaftskommunikation. Zagreb und Jülich: Forschungszentrum Jülich GmbH Zentralbibliothek. 2006.

Katzenbach, Dieter (2006): „Es schnackelt nicht...“ Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 85 – 107.

Kaufhold, Roland (2009): Abschied von Ernst Federn, Pionier der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009. 138 – 144.

Klein, Regina (2006): Lebensbildung, Identitätsbildung und reflexive Praxen. In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.). Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. RPP 23. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 111 – 134.

Kobelt Neuhaus, Daniela (2006): Kindertageseinrichtungen der Zukunft: Aufgaben und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 162 – 173.

Kuhn, Thomas Samuel (1962/1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (revidierte um das Postskriptum ergänzte Auflage). Suhrkamp. Frankfurt/Main. 1999¹⁵.

Kuckartz, Udo (1999) Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (dritte aktualisierte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden. 2010³.

Kutter, Peter; Páramo-Ortega, Raúl; Müller, Thomas (1998) (Hrsg.): Weltanschauung und Menschenbild. Einflüsse auf die psychoanalytische Praxis. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen. 1998.

Lamnek, Siegfried (1988): Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag. Weinheim, Basel. 2005⁴.

Lassahn, Rudolf (2000): Einführung in die Pädagogik. Quelle & Meyer Verlag. Wiebelsheim. 2000⁹.

Lorenzer, Alfred (1983): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. 37. Jg., 97 – 115. In: Szenisches Verstehen. Zur Kenntnis des Unbewussten. Band 1. Alfred Lorenzer Gesellschaft. Arbeitsgruppe Tiefenhermeneutik. Marburg. 2006.

- Lüpke von, Hans (2006):** Neurobiologie und Lernen. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 73 – 84.
- Lurija, Alexander (1992):** Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Rororo. Reinbek. 1992.
- Lutzi, Jutta (2009):** Weshalb Beratung der Beraterin und dem Berater Angst machen kann – Zum primären Risiko psychoanalytischer Beratung. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte; Heilmann, Joachim; Krebs, Heinz (HrsgIn.). Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. RPP 29. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009. 95 – 116.
- Maass, Doris (2006):** Frühförderung und Psychoanalytische Pädagogik. Affektive und kognitive Spiegelungs- und Strukturbildungsprozesse. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 176 – 197.
- Marotzki, Winfried (2006):** Sinn – Ein kostbares Interaktionsresultat in Prozessen der Biographisierung. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 162 – 175.
- Mayring, Philipp (1990):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz Verlag. Weinheim, Basel. 2002⁵.
- Mertens, Wolfgang (1998):** Theoretischer Pluralismus als Chance? Prolegomena zu einer komparativen Untersuchung psychoanalytischer Modelle. – In: Kutter et al 1998, 198 – 214.
- Mentzos, Stavros (1982):** Neurotische Konfliktverarbeitung. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt/Main. 1982.
- Mentzos, Stavros (1988):** Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main. 1996⁴.
- Merkelbach, Anne; Schön, Bärbel (2006):** “Bei uns war alles normal” – Die Bedeutung biographischer Reflexion für die Lehrerbildung. In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.). Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. RPP 23. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 155 – 183.
- Mesdag, Thomas; Pforr, Ursula (2008):** Editorial. In: Mesdag, Thomas; Pforr, Ursula (HrsgIn.). Phänomen geistige Behinderung. Ein psychodynamischer Verstehensansatz. RPP 28. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 7 – 14.

- Müller, Burkhard (2008):** Sexualkunde in der Jugendarbeit. Ein Beitrag zu einer ethnopsychoanalytisch inspirierten Ethnographie. In: Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes; Steinhardt, Kornelia (HrsgIn.). Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. JPP 16. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 36 – 52.
- Narin, Francis; Moll, Joy K. (1977):** Bibliometrics. - In: Annual Review of Information Science and Technology, 1977, 12, 35 – 58.
- Niedergesäß, Bernd; Hämel-Heid, Petra (2007):** Der Einfluss der Phantasien von Eltern über ihr Kind auf Spiegelungsprozesse und die Bindungsentwicklung im ersten Lebensjahr – untersucht im Rahmen einer Kindergruppe. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte; Pforr, Ursula (Hrsgin.). Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. RPP 26. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2007. 163 – 188.
- Niedergesäß, Bernd (2009):** Die Regulationsstörungen der Zwillinge Jelena und Stephan. Der Umgang mit Regulationsstörungen in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting einer Babygruppe. In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009. 19 – 36.
- Rauchfleisch, Udo (2006):** Narzisstische Persönlichkeitsstörungen bei dissozialen Patienten. In: Kernberg, Otto; Hartmann, Hans-Peter (Hrsg.). Narzissmus. Grundlagen, Störungsbilder, Therapie. Schattauer Verlag. Stuttgart. 2006. 453 – 464.
- Redaktion JPP 1 (1989):** Editorial. In: Trescher, Hans-Georg; Büttner, Christian (Hrsg.). Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Matthias-Grünwald-Verlag. Mainz. 1989. 7 – 9.
- Rohr, Elisabeth (2008):** Ethnopsychoanalytische Erfahrungen in Guatemala. Über das Lehren und Lernen von interkultureller Kommunikation und die Bedeutung der Ethnopsychoanalyse für die Pädagogik. In: Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes; Steinhardt, Kornelia (HrsgIn.). Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. JPP 16. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 92 – 103.
- Sandler, Joseph; Dare, Christopher; Holder, Alex (1973):** Die Grundbegriffe der psychoanalytischen Therapie. Klett Verlag. Stuttgart. 2001⁸.
- Schäfer, Gerd E. (2006):** Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 57 – 80.

- Schaukal-Kappus, Helga (2009):** Eine Karte von Moritz Schlick an Rudolf Ekstein. Zur Eröffnung der Rudolf-Ekstein-Sammlung am Institut der Bildungswissenschaft der Universität Wien. In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009. 150 – 156.
- Schmidt-Löw-Beer, Catherine (2008):** Verschiedene Welten, verschiedene Wahrnehmungen. Das „unpersönliche Selbst“, der Überlebensmodus der Verleugnung und die Annäherung an die psychischen Strukturen von Jugendlichen in Ost und West. In: Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes; Steinhardt, Kornelia (HrsgIn.). Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. JPP 16. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 124 – 144.
- Schrammel, Sabrina; Winger Michael (2009):** Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009. 157 – 168.
- Schulze, Theodor (2006):** Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen. In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.). Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. RPP 23. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 28 – 49.
- Schuster, Peter; Springer-Kremser, Marianne (1991):** Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. WUV-Universitätsverlag. Wien. 1997⁴.
- Schwabe, Rainer Walter (2007):** Excel 2007. Spielend einfach kalkulieren. Markt und Technik Verlag. München. 2007.
- Seemann, Silke; Möller, Heidi (2008):** Die Psychohistorie von Lloyd deMause als Schlüssel zur Organisationskultur. In: Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes; Steinhardt, Kornelia (HrsgIn.). Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. JPP 16. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008. 104 – 123.
- Seyr, Bernhard F. (2006):** Integratives Management und Wissensbilanzierung in der Hochschulforschung. Einführung und Umsetzung von Universitätsreformen im deutschsprachigen Raum. Verlag Peter Lang. Frankfurt/Main. 2006.
- Siraj-Blatchford, Iram et al (2006):** Was kennzeichnet qualitativ gute Vorschulbildung? Ergebnisse von Einzelfallstudien in britischen Vorschuleinrichtungen. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 127 – 138.

- Slunecko, Thomas; Sonneck, Gernot (1999):** Einführung in die Psychotherapie. Facultas. Wien. 1999.
- Steinhardt, Kornelia (2006):** Kinder zwischen drei und sechs: eine „neue“ Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik? In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 9 – 14.
- Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhardt (2006)(HrsgIn.):** Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006.
- Stephenson, Thomas (2003):** Paradigma und Pädagogik. Empirie Verlag. Wien. 2003.
- Stephenson, Thomas (2009):** Talität versus Qualität. Aspekte eines Zitationsforschungsprojektes zur Unterwanderung überholter Impact-Begriffe. In: Beiträge zur Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung-<http://thomas-stephenson.at>.
- Stephenson, Thomas (2011):** Individualpsychologisch gedachte Formen des Unbewussten. In: Rieken, Bernd; Sindelar, Brigitte; Stephenson, Thomas. Psychoanalytische Individualpsychologie in Theorie und Praxis. Psychotherapie, Pädagogik, Gesellschaft. Springer Verlag. Wien, New York. 2011. 95 – 100.
- Stern, Daniel N. (2005):** Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Brandes & Apsel. Frankfurt. 2005.
- Stock, Wolfgang G. (2001):** Journal Citation Reports: Ein Impact Factor für Bibliotheken, Verlage und Autoren? In: Password 2001,5, 24 – 39.
- Strauss, Anselm; Corbin Juliet (1996):** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz Verlag. Weinheim. 1996.
- Strohmer, Julia (2008):** Zitat-zählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen? Über die Verwendung von Zitaten in den Humanwissenschaften am Beispiel der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (im Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik), der Psychologie und der Medizin: Ein Beitrag zu einer neuen Sicht auf die Thematik der Messung der Forschungsqualität. Universität Wien. Diplomarbeit 2008.
- Tait, Colette (2006):** Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes: die Bedeutung von „Chuffedness“. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 152 – 161.

- Textor, Martin R (2006):** Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroverser Erwartungen. In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (HrsgIn.). Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. JPP 15. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 81 – 96.
- Traxl, Bernd (2009):** Psychoanalytisch-pädagogische Anmerkungen zur Bedeutung affektiv-interaktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis. Aus der Arbeit mit dem zwölfjährigen Martin. In: Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (HrsgIn.). Der pädagogische Fall und das Unbewusste. JPP 17. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009. 85 – 102.
- Trescher, Hans-Georg (1985):** Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Campus Verlag. Frankfurt/Main, New York. 1985.
- Trescher, Hans-Georg (1992):** Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik . Korr. Neuauflage der 1985 im Campus-Verlag erschienenen Ausgabe. Matthias-Grünwald-Verlag. Mainz. 1992².
- Trescher, Hans-Georg (1993):** Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, Mario; Trescher, Hans-Georg (Hrsg.) (1993): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag. Mainz. 1994².
- Ulfig, Alexander (2003):** Lexikon der philosophischen Begriffe. Komet Verlag. Köln. 2003.
- Weingart, Peter, Winterhager, Matthias (1984):** Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren. Frankfurt/Main, New York. Campus Verlag. 1984.
- Winkler, Michael (2006):** Lernen und vergessen – wie die späte Moderne die Bedingungen des Aufwachsens verändert. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (HrsgIn.). Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. RPP 22. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006. 13 – 37.

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: „Puddle“ (aus M. C. Escher 2001, 48)	10
Abbildung 2: „Tabelle 2: Bezüge auf Fremdtext“ (Stephenson, 2009, 18)	23
Abbildung 3: Prozess-Zyklus 1	55
Abbildung 4: Screenshot aus MAXQDA10	78
Abbildung 5: Prozess-Zyklus 2	80
Abbildung 6: Prozess-Zyklus 3	95

Anhang

Abbildung des Fragenkatalogs

Die diplomarbeitsleitende Fragestellung lautet:

In welchem Ausmaß und mit welchen Funktionen werden verschiedene Definitionen von „Verminderungen der Bewusstheit“ in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik/ Individualpsychologie der letzten fünf Jahre eingebracht?

Um dieser Fragestellung gerecht zu werden, gilt es in einem theoretischen Teil mehrere Aspekte aus den beiden zentralen Anknüpfungspunkten aus dem Bereich der Paradigmatologie und der Psychoanalytischen Pädagogik als Version von Pädagogik unter die Lupe zu nehmen. Sich daraus ergebende untergeordnete Fragestellungen zum theoretischen Teil sind:

1. Was wird unter Qualität wissenschaftlichen Arbeitens verstanden? Was bedeutet Impact? Was bedeutet Diskursivität?
2. Wie kann der Begriff des Paradigmas charakterisiert werden? Welche Bedeutung haben Paradigmen und Paradigmenforschung innerhalb der Bildungswissenschaft?
3. Welche Aspekte des Unbewussten als Paradigma lassen sich innerhalb der Psychoanalyse darlegen? Inwiefern kann das Unbewusste als Paradigma der Psychoanalytischen Pädagogik charakterisiert werden?

Um deskriptiven und statistischen Aspekten im Zusammenhang mit der übergeordneten Fragestellung gerecht zu werden, gilt es in einem empirischen Teil im Rahmen von drei Prozess-Zyklen folgende Problemstellungen zu bearbeiten:

1. Wodurch ist das zu analysierende Textmaterial (JPP und RPP) charakterisiert? Welche AutorInnen publizieren in diesen Fachorganen? Gibt es Themenschwerpunkte in den verschiedenen Büchern? Wenn ja, welche Schwerpunkte werden in diesen Publikationsorganen thematisiert? Welche Analysemöglichkeiten qualitativer Daten stellt das Programm MAXQDA10 in Bezug auf die Fragestellung der Untersuchung zur Verfügung?
2. Wie lässt sich die lexikalische Suche gestalten? Was ist unter Grob- und Feincodierung zu verstehen? Welche Bedeutung haben Codes und Memos für die empirische Untersuchung? Welche Quantifizierungen lassen sich daraus ableiten? Auf welche Weise erfolgt die Formalcodierung und die Anbindung an die Dimension der Abschnitte^{EZ}?
3. Inwiefern sind Besonderheiten im vorliegenden Textpool im Umgang mit dem Paradigma des Unbewussten statistisch darstellbar? Wird die Grundannahme des Unbewussten in den Texten quantitativ ähnlich abgebildet? Gibt es statistische Signifikanzen die Formalcodierung betreffend, die den Umgang der AutorInnen mit dem Paradigma des Unbewussten charakterisieren? Gibt es AutorInnen, die die Grundannahmen der Psychoanalyse in besonderem Maß mit einbeziehen?

Überblick über die analysierten Texte

Aus JPP 15:

Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (2006): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2006.

Folgende Artikel wurden einer Analyse unterzogen:

- Steinhardt, Kornelia et al: Editorial
- Steinhardt, Kornelia: Kinder zwischen drei und sechs – eine „neue“ Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik
- Göppel, Rolf: „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
- Bogyi, Gertrude: Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen
- Schäfer, Gerd E.: Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit
- Textor, Martin R.: Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroverser Erwartungen
- Figdor, Helmut: Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe
- Siraj-Blatchford, Iram et al.: Was kennzeichnet qualitativ gute Vorschulbildung? Ergebnisse von Einzelfallstudien in britischen Vorschuleinrichtungen
- Arnold, Cath: Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern
- Tait, Colette: Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes: Die Bedeutung von „Chuffedness“
- Kobelt-Neuhaus, Daniela: Kindertageseinrichtungen der Zukunft: Aufgaben und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung
- Füchtner, Hans: Ich-AG Dreikäsehoch. Über das Versagen der Psychoanalytischen Pädagogik in Zeiten der Globalisierung

Aus JPP 16:

Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes; Steinhardt Kornelia (2008): Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 16. – Psychosozial-Verlag, Gießen. 2008.

Folgende Artikel wurden einer Analyse unterzogen:

- Datler, Wilfried et al: Einführung in den Themenschwerpunkt und editorische Vorüberlegungen
- Hoanzl, Martina: Befremdliches, Erstaunliches und Rätselhaftes. Schulische Lernprozesse bei „Problemkindern“
- Müller, Burkhardt: Sexualkunde in der Jugendarbeit. Ein Beitrag zu einer ethnopsychanalytisch inspirierten Ethnographie
- Dörr, Margret: „Jo ei, ich bin halt in Russland geboren, Kaukasus“. Biographische Deutungsmuster eines jugendlichen Spätaussiedlers und ihre Passung zu sozialpädagogischen Handlungsmustern eines Jugendmigrationsdienstes
- Büttner, Christian: Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität
- Rohr, Elisabeth: Ethnopsychanalytische Erfahrungen in Guatemala. Über das Lehren und Lernen von interkultureller Kommunikation und die Bedeutung der Ethnopsychanalyse für die Pädagogik
- Seemann, Silke; Möller, Heidi: Die Psychohistorie von Lloyd deMause als Schlüssel zur Organisationskultur
- Schmidt-Löw-Beer, Catherine: Verschiedene Welten, verschiedene Wahrnehmungen. Das „unpersönliche Selbst“, der Überlebensmodus der Verleugnung und die Annäherung an die psychischen Strukturen von Jugendlichen in Ost und West
- Eisenbach-Stangl, Irmgard; Stangl, Wolfgang: Das äußere und innere Ausland. Manifeste und latente Botschaften in rechtsradikalen Texten

Aus JPP 17:

Datler, Wilfried; Steinhardt, Kornelia; Gstach, Johannes; Ahrbeck, Bernd (2009): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. – Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009.

Folgende Artikel wurden einer Analyse unterzogen:

- Datler et al: Editorial
- Datler, Wilfried et al: Was ist unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- Niedergesäß, Bernd: Die Regulationsstörungen der Zwillinge Jelena und Stephan. Der Umgang mit Regulationsstörungen in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting einer Babygruppe
- Barth-Richtarz, Judit: Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung
- Figdor, Helmuth: Im Namen des Kindes. Zur Kritik herkömmlicher Sachverständigen-Praxis aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht
- Traxl, Bernd: Psychoanalytisch-pädagogische Anmerkungen zur Bedeutung affektiv-interaktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis. Aus der Arbeit mit dem zwölfjährigen Martin
- Finger-Trescher, Urte: Leitung einer (sozial-) pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der „offenen Tür“
- Bittner, Günther: Psychoanalyse an der Universität? – oder: Aschenputtel versus „dogmatische Form“ (S. Freud)
- Kaufhold, Roland: Abschied von Ernst Federn, Pionier der Psychoanalytischen Pädagogik
- Gstach, Johannes: Rudolf Ekstein – Ein Leben zwischen den Welten. Zum Tod von Rudolf Ekstein
- Schaukal-Kappus, Helga: Eine Karte von Moritz Schlick an Rudolf Ekstein. Zur Eröffnung der Rudolf-Ekstein-Sammlung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien
- Schrammel, Sabrina; Winninger, Michael: Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie

Aus RPP Band 22:

Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula; Voß-Davies, Hilke (2006): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Reihe Psychoanalytische Pädagogik. Band 22. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006.

Folgende Artikel wurden einer Analyse unterzogen:

- Winkler, Michael: Lernen und vergessen – wie die späte Moderne die Bedingungen des Aufwachsens verändert
- Amft, Hartmut: ADS: Krankheit – Störung – Mythos? Eine tiefenstrukturelle Analyse psychosozialer Zusammenhänge
- Huber, Michael: Neurobiologische Aspekte des Erinnerns und Vergessens
- Von Lüpke, Hans: Neurobiologie und Lernen
- Katzenbach, Dieter: „Es schnackelt nicht...“ Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung
- Heilmann, Joachim: Lernen findet nicht nur im Kopf statt. Über die wechselseitige Beeinflussung von kognitiven und emotionalen Prozessen in der kindlichen Entwicklung
- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde: Wenn Hänschen Hans im Wege steht – Biographie als Risiko und Chance
- Finger-Trescher, Urte: Nicht-Wissen, Ent-Fremdung und Sinn-Konstruktion in der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung traumatisierter Menschen
- Marotzki, Winfried: Sinn – Ein kostbares Interaktionsresultat in Prozessen der Biographisierung
- Maass, Doris: Frühförderung und Psychoanalytische Pädagogik. Affektive und kognitive Spiegelungs- und Strukturbildungsprozesse
- Hirblinger, Heiner: „Stoffe, in denen das Ich sich selbst wieder findet...“ Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Frage der Unterrichtsgestaltung

Aus RPP Band 23:

Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (2006): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Reihe Psychoanalytische Pädagogik. Band 23. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2006.

Folgende Artikel wurden einer Analyse unterzogen:

- Bittner, Günther: „Das Leben bildet!“ Über biographische Primärerfahrung als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse
- Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen
- Fröhlich, Volker: Bildung als (Er-)Leben oder als Reflexion? Anfragen an die pädagogische Biographieforschung
- Dörr, Margret: Der unterstützende Blick auf das eigene Leben. Zur Paradoxie von Freiheit und Zwang reflexiver Lebensplanung
- Göppel, Rolf: Wie reflektieren Jugendliche / junge Erwachsene über ihre bisherige Lebenszeit?
- Datler, Wilfried: Die psychoanalytische Behandlung – ein Bildungsprozess? Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen in der psychoanalytischen Kur
- Klein, Regina: Lebensbildung, Identitätsbildung und reflexive Praxen
- Neuß, Norbert: Biographische Lernerfahrungen von Lehramtsstudierenden: Bestandteil des professionellen Lehrerwissens
- Merkelbach, Anne; Schön, Bärbel: „Bei uns war alles normal“ – Die Bedeutung biographischer Reflexion für die Lehrerbildung
- Datler, Margit: Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen als Weg zur Förderung der Sensibilität für hilfreiche und hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen
- Kiel, Ewald: Gelungenes Lehrerleben!? Eine Fallstudie

Aus RPP Band 26:

Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte; Pforr, Ursula (2007): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Reihe Psychoanalytische Pädagogik. Band 26. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2007.

Folgende Artikel wurden einer Analyse unterzogen:

- Allert, Tilmann: Zugemutete Autonomie – die frühe Kindheit in der Gegenwartsgesellschaft
- Ahrbeck, Bernd: Angewiesen sein und innerer Konflikt – kritische Überlegungen zur empirischen Säuglingsforschung und einigen ihrer Folgen
- Dornes, Martin: Der kompetente oder der omnipotente Säugling? Einige Bemerkungen zu Bernd Ahrbecks Kritik der Säuglingsforschung
- Pedrina, Fernanda: Psychotherapie in der frühen Kindheit – Differenzierungen in Indikation und Behandlungstechnik
- Hédevári-Heller, Éva: Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse
- Von Lüpke, Hans: Vorformen einer ADHS-Problematik
- Janert, Sibylle: Psychoanalytisches Denken nach Hause bringen: Eltern als Partner in der Arbeit mit ihrem autistischen Kleinkind
- Niedergesäß, Bernd; Hämel-Heid, Petra: Der Einfluss der Phantasien von Eltern über ihr Kind auf Spiegelungsprozesse und die Bindungsentwicklung im ersten Lebensjahr – untersucht im Rahmen einer Kindergruppe
- Seifert-Karb, Inken: Ein Säugling hat immer Mutter und Vater, genau wie diese... Einblick in ein psychoanalytisch-familientherapeutisches Forschungsprojekt zur Früherkennung von Belastungssituationen in der frühesten Eltern-Kind-Beziehung
- Finger-Trescher, Urte; Sann, Beate: Wenn die Nacht zum Tag wird. Unterstützung der frühen Eltern-Kleinkind-Beziehung im Rahmen der Säuglings- und Kleinkindberatung
- Trippel, Robert: Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Elementarpädagogik am Beispiel einer alterserweiterten Kindergartengruppe
- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde: Adoption und Resilienz
- Gerspach, Manfred: Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln

Aus RPP Band 27:

Franz, Matthias; West-Leuer, Beate (2008): Bindung – Trauma – Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrungen. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2008.

Folgende Artikel wurden einer Analyse unterzogen:

- Tress, Wolfgang: Zum Geleit
- Vorwort der Herausgeber
- Franz, Matthias: Vom Affekt zum Gefühl und Mitgefühl
- Gloger-Tippelt, Gabriele: Bindung in der Kindheit – Grundlagen, Auswirkung von traumatischen Erfahrungen und Prävention
- Hirsch, Mathias: Frühes und spätes Trauma – eine psychoanalytische Traumalogie der Persönlichkeitsstörung
- Siegrist, Johannes: Soziale Benachteiligung in der frühen Kindheit und spätere Erkrankungsrisiken
- Hardt, Jochen: Bindungsorientierte Prävention – empirische Ergebnisse und offene Fragen
- Brisch, Karl Heinz: Prävention von Gewalt durch die Förderung von Bindungssicherheit und Empathie: „SAFE® – Sichere Ausbildung für Eltern“ und „B.A.S.E.® – Babywatching in Kindergarten und Schule“
- Bowi, Ulrike; Ott, Gudrun; Tress, Wolfgang: Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Schulalltag
- Gaspar, Renate; Hadrich, Ulrike: Psychoanalytische Kinderanalyse und generationsübergreifende Suchtprophylaxe
- Motzkau, Eberhard: Gewalt gegen Kinder – eine Aufgabe multiprofessioneller Zusammenarbeit
- Trost, Alexander: Drogenkranke Mütter und ihre Säuglinge: Frühe Beziehungen und ihre Bedeutung für die Prävention psychischer Störungen
- West-Leuer, Beate: Selbstbilder jugendlicher Raucherinnen und Raucher und ein Präventionsprojekt zur Nikotinentwöhnung
- Franz, Matthias: Allein erziehend – alleingelassen? Die Situation allein erziehender Mütter und ihrer Kinder. Möglichkeiten zur bindungsorientierten Prävention: PALME

Aus RPP Band 28:

Mesdag, Thomas; Pforr, Ursula (2008): Phänomen geistige Behinderung. Ein psychodynamischer Verstehensansatz. Psychosozial-Verlag, Gießen. 2008.

Folgende Artikel wurden einer Analyse unterzogen:

- Mesdag, Thomas; Pforr, Ursula: Editorial
- Mattner, Dieter: Geistige Behinderung in der gesellschaftlichen Blickperspektive
- Gerspach, Manfred: Grundzüge einer psychoanalytischen Heilpädagogik
- Katzenbach, Dieter; Uphoff, Gerlinde: Wer hat hier was zu sagen? Über das Paradox verordneter Autonomie
- Gaedt, Christian: Risiko Psychiatrie
- Pforr, Ursula; Ising, Alfred: Möglichkeiten und Grenzen einer psychodynamisch orientierten Beziehungsarbeit bei Menschen mit einer geistigen Behinderung
- Rohrmann, Albrecht: Alternative oder Ergänzung – Strukturelle Perspektiven offener Hilfen
- Urban, Wolfgang: Selbstbestimmt leben mit hohem Hilfebedarf
- Mesdag, Thomas; Hitzel, Elke: Sage mir, wie Du leben möchtest (aber bedenke, was ich hören will!)
- Pforr, Ursula mit Klienten: Wohnen und Leben mit einer geistigen Behinderung
- Pforr, Ursula: Wenn Menschen mit einer geistigen Behinderung Eltern werden

Aus RPP 29:

Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte; Heilmann, Joachim; Krebs, Heinz (2009): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag. Gießen. 2009.

Folgende Artikel wurden einer Analyse unterzogen:

- Haubl, Rolf: Psychoanalytisch inspirierte Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern
- Hechler, Oliver: „...kann die Beratung eine Form erzieherischer Hilfe sein...?“ Annäherung an das Phänomen Beratung in pädagogischer Absicht
- Finger-Trescher, Urte: Psychosoziale Beratung – (Wieder-)Herstellung von Entwicklungschancen und Bewältigungskompetenzen
- Von Lüpke, Hans: Dialogische Beratung braucht neue Denkmodelle
- Lutzi, Jutta: Weshalb Beratung der Beraterin und dem Berater Angst machen kann – Zum primären Risiko psychoanalytischer Beratung
- Rauwald, Marianne; Stein, Dina: Psychoanalytisch-pädagogische Beratung von Migrantenfamilien
- Pforr, Ursula: Die behinderte Beratung
- Figdor, Helmuth: Toni ist wie verwandelt – Über den Beginn der Erziehungsberatung bei einem siebenjährigen Buben mit aggressiven Auffälligkeiten
- Heilmann, Joachim: Psychoanalytisch-pädagogische Beratung als Bestandteil der Elternarbeit bei Jugendhilfemaßnahmen
- Krebs, Heinz: Konflikte verstehen – Risiken managen – Lösungswege suchen. Handlungsprobleme sozialpädagogischer Professionalität und Beratung
- Von Reischach, Gerald: Reden und Handeln – Beratung im Rahmen einer psychoanalytisch orientierten sozialen Arbeit

„How to dance EZ“

„Der Empirische Zirkel 3.0“ © Stephenson

Cave: Grob vereinfachtes Diskussionsmodell zur Routineanwendung (Unter Verwendung der DAs Engel und Strohmeyer)

Rahmen	In welchem Rahmen wurde dieser Text publiziert? Lehrbuch, fachspez. Periodikum, Kongressbeiträge, Seminararbeit, welche Textsorte ist vorliegend?
	in der EHT 5.1 werden wesentlich differenziertere Unterdimensionen ausformuliert, die hier angeführten sind nur als Einstimmung zu verstehen
	Welchen Rahmen (Haupt-, Kern-, Subtext usw.) und somit Bedeutung also Wertigkeit innerhalb des Textes bekommen die jeweils fokussierten Aussagen?
	Wesentlich ist das Generieren von "freien Rahmungen" die analysierend entstehen um der Beantwortung der Forschungsfragestellung zu dienen! d.h. Textelemente ideologischen Inhalts

Seiten	Die erkannten Dimensionen des EZ sind der AutorIn zuzuordnen	z.B. Ziele der AutorIn, Phänomene
	Die identifizierten Aspekte des EZ beziehen sich auf den behandelten Gegenstand	z.B. Rahmen für dyn.UB
	Bei der Fremdtextheurteilung ist zu unterscheiden, ob dieser Fremdtex argumentativ stützend auf Seite der AutorIn oder als Gegenstand verwendet wird	

Themen	Thema ist Gegenstand auf hoher Ebene der Abstraktion, ohne dass dieser expliziert wird!
	Welche? Gibt es Wechsel?
	Falls ja, wie erfolgen diese (siehe auch dynamische Dimension Übergang)

STATIK

Strukturen		Cave: das Ergebnis der Strukturierung ist abhängig vom angewandten Regelsystem
		Bestimmung des „Kerns“ einer Aussage, diese Sinneinheit dient der Textorganisation, der Zuordnung der Textstelle zu einer Aussagenkategorie. Dies ist somit ein reduzierendes Verfahren, da nur die Textelemente berücksichtigt werden die in die gewünschte (präfixierte) Aussagenkategorie passen (z.B. Übertragungsprozesse)
		Qualitative Struktur: Welche Textelemente organisieren den Diskurs? Bestimmbar mit hermeneutischen Mitteln!
		Quantitative Struktur: Welche Textelemente brauchen wieviel Platz? D.h. empirisch quantitativ bestimmbar!
		Strukturtyp 1: zeigt sich nach Anwendung von Rahmen ^{EZ} , Thema ^{EZ} , Abschnitt ^{EZ} , Modalität ^{EZ} Strukturtyp 2: Texttypen (typo/pictographisch), Textarten (Haupttext, Intratext ...), Textformen (Fließtext, Liste ...)

Bereiche		Theorie ?	Ist die Summe aller Begriffe auf denen unsere Realitätsbetrachtung basiert und nicht auf konkrete Phänomene bezogen	sonit
		Empirie ?	Alle Aussagen, die konkrete, „individuelle“ Phänomene wiedergeben	

Ebenen		Wie hoch ist der Grad der Verallgemeinerung sowohl auf Theorie als auch auf Empirie bezogen?			
		Einzelfall	David	Grundgesamtheit (alle exist. Fälle einer Kategorie)	Kind
		Stichprobe	KiGa-Kind	Stichprobe	KiGa-Kind
		Grundgesamtheit	Kind	Einzelfall	David
		Stephenson spricht hier von hoher, mittlerer und niederer Entdifferenzierung von Begriffen			

Abschnitte		Beschreibung = Phänomenalisierung = Paradigma 1. Ordnung
		Wirkzusammenhänge = Kausalisierungen = Paradigma 2. Ordnung
		Mittel und Wege = Medialisierungen = Paradigma 3. Ordnung
		Zielsetzung = Finalisierung = Paradigma 4. Ordnung

Bezüge		Bezugsverwendungen	Bezugsformen
		vorhandenes Wissen wird:	auf andere Denkräume
		übernommen und integriert = aneignender Bezug	Verweise (d.h. ohne inhaltliche Entfaltung) textintern → textextern
		untersucht und überprüft = untersuchender Bezug	
		vermittelt und gelehrt = vermittelnder Bezug	Wiedergaben wörtlich → sinngemäß → erweiternd
		angewandt und erweitert = anwendender Bezug	

Positionen		Aus welcher Position wurde diese Aussage gemacht?	Beispiel: Julia S. 86
		private / profane Position	Ferdinand + Mutter
		professionelle Position	Aichhorn
		wissenschaftliche Position	Aichhorn
		wissenschaftsanalytische / wissenschaftsreflexive Position	Datler

Räume		personale (einzelne AutorInnen)	in diesem Denkraum entsteht Eigentext diverser Qualitäten
		interpersonale (AutorInnen-Team)	es entsteht ein gemeinsamer Text
		virtuelle	Denkraum einer Disziplin

DYNAMIK	
die dynamischen Aspekte sind immer auf die jeweils fokussierten statischen mitanzuwenden	

Modalitäten		Die im Symbol festgehaltenen drei Modalitäten des Fragens, Feststellens und Behauptens sind wieder nur eine Auswahl aus einer prinzipiell unendlichen Vielfalt der Präsentationsmöglichkeiten von Denkinhalten in (wissenschaftlichen) Aussagen.	in EHT 5.1 werden bereits 4 Unterdimensionen ausformuliert, die hier angeführte ist dort als die Modalität 1 (Aussagearten) zu verstehen
-------------	--	--	--

Chronologien		Textchronologie	Ist mit dem Aspekt Seite zu verschränken und ggf. zu begrenzen
		Die eigentliche Dynamik wissenschaftlichen Denkens besteht ja darin, dass es nicht gleichzeitig an allen (bisher genannten) Orten ist, sondern von einem Ort = Raum = Denkraum zum anderen wandert - und das (ver)braucht Zeit.	
		Gegenstandschronologie	

Übergänge		Übergänge werden zwischen und in allen Dimensionen geschaffen, werden in einen Gedankengang Zwischenschritte eingebaut um kurze Übergänge zu realisieren (userfreundlich) oder werden diese Vermittlungsschritte durch eine These eher sprunghaft vergrößert (sprachlich elegant?)	Übergänge von Fragen zu Behauptungen, von Theorie zu Empirie usw. werden subjektiv von VerfasserInnen und LeserInnen mit mehr oder weniger Vermittlungsschritten als situativ passend gesetzt und gelesen. Adaptierungswünsche von Leserseite führt zu neuer Textproduktion.
-----------	--	--	--

Kurzfassung

In dieser mit der Methode der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse (EHT-A) durchgeführten Untersuchung von deutschsprachigen psychoanalytisch-pädagogischen Fachartikeln aus den Jahren 2005 bis 2009, wird der Umgang mit dem tiefenpsychologischen Paradigma des Unbewussten in seinen unterschiedlichen Ausprägungen dargestellt. Ziel ist es einen Beitrag und eine Alternative zur üblichen Praxis der Qualitätsbestimmung wissenschaftlicher Literatur, die häufig mit Hilfe der Berechnung des Impact-Faktors erfolgt, aufzuzeigen, indem nicht auf Literaturverzeichnisse zur Qualitätsbeurteilung zurückgegriffen wird, sondern grundlegende inhaltliche Aspekte für eine Quantifizierung dienen. Das heißt, dass im spezifischen Kontext auf die Grundannahmen der Psychoanalyse Bezug genommen wird. Im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit wird die Bedeutung der verschiedenen Grade der Verminderung von Bewusstheit für die psychoanalytische Pädagogik herausgearbeitet und die Dimensionen des Empirischen Zirkels werden, weil sie Grundlage für die EHT-A sind, als heuristisches Modell vorgestellt. Im Empirieteil dieser Untersuchung werden die Schritte der Vorbereitung, der Durchführung der Analyse sowie die Ergebnisse in drei Prozess-Zyklen dargestellt und erläutert.

Abstract

Carried out with the method of empirical hermeneutical text analysis, this study of German professional articles on psychoanalysis and science of education from 2005 to 2009 depicts the handling of the paradigm of depth psychology of the unconscious in its various forms. The aim is to make a contribution and to present an alternative approach to the common practice of identifying quality in scientific literature, which is frequently identified by calculating the impact factor, without falling back to the list of references for assessing the quality, but by using basic aspects with regard to contents for a quantification. This means that in this specific context there is a reference to the basic assumptions of the psychoanalysis. In the theoretical part of this thesis the importance of the various grades of diminished consciousness are carved out for the psychoanalytical science of education, and the dimensions of the empirical circle are presented as a heuristic model, since they are the basis for the empirical hermeneutical text analysis. In the empiric part of the study the stages of the preparation, the execution of the analysis as well as the results are presented and explained in three process cycles.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere:

1. dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
2. dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
3. dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien am 20.11.2011

Susanne Bauer-Rupprecht

Curriculum Vitae

PERSÖNLICHE DATEN

Geburtsdatum: 04.11.1966
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: verheiratet,
eine Tochter 13 Jahre, einen Sohn 5 Jahre alt

BERUFSBILDUNG

Sept. 1976 – Juni 1984 Besuch des Realgymnasiums in Wien,
Reifeprüfung mit ausgezeichnetem Erfolg
Okt. 1984 - Juni 1988 Studium der Pharmazie an der Universität Wien
Okt. 1988 - Nov. 1990 Studium an der Schule für Medizinisch-Technischen
Laboratoriumsdienst am AKH Wien
Nov. 1990 Diplomierung zur Medizinisch-Technischen
Analytikerin
Okt. 2000 - Okt.2002 Universitätslehrgang für Krankenhausmanagement an
der Wirtschaftsuniversität Wien,
Diplomierte Krankenhaus - Managerin
Nov. 2001 - März 2003-09-01 Sonderausbildung für Lehrende Angehörige der
gehobenen Medizinisch-Technischen Berufe,
Geprüfte Lehrerin für Medizinisch-Technische
Analytik
SS 2004 bis WS 2011 Studium der Bildungswissenschaft an der Universität
Wien

BERUFLICHER WERDEGANG

Jan. 1991 – Dez. 1991 Vertragsbedienstete am Institut für Klinische
Mikrobiologie am AKH Wien
Jan.1992 – Nov. 1994 Vertragsbedienstete an der Abteilung für Pränatale
Diagnostik und Therapie am AKH Wien
Dez. 1994 – Dez. 1998 Lehrassistentin für Klinische Chemie und
Hämatologie an der Akademie für Medizinisch –
Technischen Laboratoriumsdienst am AKH Wien

Jan. 1999 – Okt. 2001	Karenzurlaub
Nov. 2001 – Juni 2006	Lehrassistentin für Funktionsdiagnostik an der Akademie für den Medizinisch – Technischen Laboratoriumsdienst
Juli 2006 – Dez. 2008	Karenzurlaub
Dez. 2008 – jetzt	Lehrende und Mitglied im Bachelorstudiengang für Biomedizinische Analytik an der FH Campus Wien; Fachbereich: Klinische Chemie
Diverse Feriapraxen	Landschaftsapotheke Mistelbach Landschaftsapotheke Schwechat Stadtapotheke Wörgl Sanitäterin beim Wiener Roten Kreuz Gerinnungslabor 1. Med. Univ. Klinik am AKH Ambulatorium für Pilzinfektionen Floridsdorf Briefumleitung Westbahnhof Wien Telefonumfragen bei der Österreichischen Gesellschaft für Marketing, 1010 Wien

Dokumente

E=Editorial **TG= Theorie/Grundlagen** **K= Kasuistik**
S= Sonderartikel **G/K= Grundlagen und Kasuistisches**

PÄD= PädagogIn **PT= PsychotherapeutIn**
PA= PsychoanalytikerIn **X=Anderes**

Publikations- organ	AutorIn	TITEL
Kinder zwischen 3 und 6 JPP_15_2006		
JPP 2006	Arnold	Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern
JPP 2006	Bogyi	Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen
JPP 2006	Figdor	Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe
JPP 2006	Fuechtner	Ich-AG Dreikäsehoch. Über das Versagen der Psychoanalytischen Pädagogik in Zeiten der Globalisierung
JPP 2006	Goeppel	"Kinder denken anders als Erwachsene..." Die Frage nach dem "magischen Weltbild des Kindes" angesichts der These von der "Kindheit als Konstrukt"
JPP 2006	Kobelt_Neuhaus	Kindertageseinrichtungen der Zukunft: Aufgaben und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung.
JPP 2006	Schaefer	Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit
JPP 2006	Siraj-Blatchford_et_al	Was kennzeichnet qualitativ gute Vorschulbildung? Ergebnisse von Einzelfallstudien in britischen Vorschuleinrichtungen
JPP 2006	Steinhardt	Kinder zwischen drei und sechs - eine "neue" Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik?
JPP 2006	Steinhardt_et_al	Editorial [zu Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter]
JPP 2006	Tait	Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes: die Bedeutung von "Chuffedness"
JPP 2006	Textor	Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroversieller Erwartungen
Minimalwert des Buches		
Maximalwert des Buches		
JPP 2006 Mittelwert		
Summen des Buches		
Trennzeile		

Annäherungen an das Fremde JPP_16_2008

JPP 2008	Büttner	Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität
JPP 2008	Datler	Einführung in den Themenschwerpunkt und editorische Vorbemerkungen [Annäherung an das Fremde]
JPP 2008	Dörr	"Jo ei, ich bin halt in Russland geboren, Kaukasus". Biographische Deutungsmuster eines jugendlichen Spätaussiedlers
JPP 2008	Eisenbach-Stangl_ Stangl	Das äußere und innere Ausland. Manifeste und latente Botschaften in rechtsradikalen Texten
JPP 2008	Hoanzl	Befremdliches, Erstaunliches und Rätselhaftes. Schulische Lernprozesse bei "Problemkindern"
JPP 2008	Müller	Sexualkunde in der Jugendarbeit. Ein Beitrag zu einer ethnopsychoanalytisch inspirierten Ethnographie
JPP 2008	Rohr	Ethnopsychoanalytische Erfahrungen in Guatemala. Über das Lehren und Lernen von interkultureller Kommunikation und die Bedeutung der Ethnopsychoanalyse für die Pädagogik
JPP 2008	Schmidt-Löw-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
JPP 2008	Seemann_Möller	Die Psychohistorie von Lloyd deMause als Schlüssel zur Organisationskultur
Minimalwert des Buches		
Maximalwert des Buches		
JPP 2008 Mittelwert		
Summen des Buches		
Trennzeile		

Der pädagogische Fall und das Unbewusste JPP_17_2009

JPP 2009	Barth- Richtarz	Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung
JPP 2009	Bittner	Psychoanalyse an der Universität? - oder: Aschenputtel versus "dogmatische Formen" (S. Freud)
JPP 2009	Datler_et_al	Editorial [zu Der pädagogische Fall und das Unbewusste]
JPP 2009	Datler_Gstach_et_al	Was ist unter psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
JPP 2009	Figdor	Im Namen des Kindes. Zur Kritik herkömmlicher Sachverständigen- Praxis aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht
JPP 2009	Finger- Trescher	Leitung einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der "offenen Tür"

JPP 2009	Gstach (2)	Rudolf Ekstein - Ein Leben zwischen den Welten. Zum Tod von Rudolf Ekstein
JPP 2009	Kaufhold	Abschied von Ernst Federn, Pionier der Psychoanalytischen Pädagogik
JPP 2009	Niedergesäss	Die Regulationsstörungen der Zwillinge Jelena und Stephan. Der Umgang mit Regulationsstörungen in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting einer Babygruppe
JPP 2009	Schaukal-Kappus	Eine Karte von Moritz Schlick an Rudolf Ekstein. Zur Eröffnung der Rudolf-Ekstein-Sammlung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien
JPP 2009	Schrammel_Wininger	Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie
JPP 2009	Traxl	Psychoanalytisch-pädagogische Anmerkungen zur Bedeutung affektiv-interaktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis.
Minimalwert des Buches		
Maximalwert des Buches		
JPP 2009 Mittelwert		
Summen des Buches		
		Minimalwert aller JPPs
		Maximalwert aller JPPs
		Mittelwert aller JPPs
		Gesamtsumme aller JPPs

Trennzeile

Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung RPP_2

RPP 2006 22	Amft	ADS: Krankheit - Störung - Mythos? Eine tiefenstrukturelle Analyse psychosozialer Zusammenhänge
RPP 2006 22	Eggert-Schmid Noerr	Wenn Hänschen Hans im Wege steht - Biographie als Risiko und Chance
RPP 2006 22	Eggert-Schmid Noerr	Vorwort [zu Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung]
RPP 2006 22	Finger- Trescher	Nicht-Wissen, Ent-Fremdung und Sinn-Konstruktion in der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung traumatisierter Menschen
RPP 2006 22	Heilmann	Lernen findet nicht nur im Kopf statt. Über die wechselseitige Beeinflussung von kognitiven und emotionalen Prozessen in der kindlichen Entwicklung
RPP 2006 22	Hirblinger	"Stoffe, in denen das Ich sich selbst wieder findet..." Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Frage der Unterrichtsgestaltung
RPP 2006 22	Huber	Neurobiologische Aspekte des Erinnerns und Vergessens
RPP 2006 22	Katzenbach	"Es schnackelt nicht..." Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung

RPP 2006 22	Lüpke von	Neurobiologie und Lernen
RPP 2006 22	Maass	Frühförderung und Psychoanalytische Pädagogik. Affektive und kognitive Spiegelungs- und Strukturbildungsprozesse
RPP 2006 22	Marotzki	Sinn - Ein kostbares Interaktionsresultat in Prozessen der Biographisierung
RPP 2006 22	Winkler	Lernen und vergessen - wie die späte Moderne die Bedingungen des Aufwachens verändert
Minimalwert des Buches		
Maximalwert des Buches		
RPP 2006-22 Mittelwert		
Summen des Buches		
Trennzeile		

Bildung als Reflexion über die Lebenszeit RPP_2006_23

RPP 2006 23	Bittner	"Das Leben bildet!" Über biographische Primärerfahrung als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse
RPP 2006 23	Datler_M	Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen als Weg zur Förderung der Sensibilität für hilfreiche und hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen
RPP 2006 23	Datler_W	Die psychoanalytische Behandlung - ein Bildungsprozess? Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen in der psychoanalytischen Kur
RPP 2006 23	Dörr	Der unterstützende Blick auf das eigene Leben. Zur Paradoxie von Freiheit und Zwang reflexiver Lebensplanung
RPP 2006 23	Fröhlich	Bildung als (Er-)Leben oder als Reflexion? Anfragen an die pädagogische Biographieforschung
RPP 2006 23	Fröhlich_Göppel	Einleitung [zu Bildung als Reflexion über die Lebenszeit]
RPP 2006 23	Göppel	Wie reflektieren Jugendliche/junge Erwachsene über ihre bisherige Lebenszeit?
RPP 2006 23	Kiel	Gelungenes Lehrerleben!? Eine Fallstudie
RPP 2006 23	Klein	Lebensbildung, Identitätsbildung und reflexive Praxen
RPP 2006 23	Merkelbach_Schön	"Bei uns war alles normal" - Die Bedeutung biographischer Reflexion für die Lehrerbildung
RPP 2006 23	Neuß	Biographische Lernerfahrungen von Lehramtstudierenden: Bestandteil des professionellen Lehrwissens
RPP 2006 23	Schulze	Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexion im lebensgeschichtlichen Lernen
Minimalwert des Buches		

Maximalwert des Buches		
RPP 2006-23 Mittelwert		
Summen des Buches		
Trennzeile		
Frühe Beziehungserfahrungen RPP_2007_26		
RPP 2007 26	Lüpke von	Vorformen einer ADHS-Problematik
RPP 2007 26	Ahrbeck	Angewiesensein und innerer Konflikt - kritische Überlegungen zur empirischen Säuglingsforschung und einigen ihrer Folgen
RPP 2007 26	Allert	Zugemutete Autonomie - die frühe Kindheit in der Gegenwartsgesellschaft
RPP 2007 26	Dornes	Der kompetente oder der omnipotente Säugling? Einige Bemerkungen zu Bernd Ahrbecks Kritik der Säuglingsforschung
RPP 2007 26	Eggert-Schmid Noerr	Adoption und Resilienz
RPP 2007 26	Eggert-Schmid Noerr	Editorial [zu Frühe Beziehungserfahrungen]
RPP 2007 26	Finger-Trescher_Sann	Wenn die Nacht zum Tag wird. Unterstützung der frühen Eltern-Kleinkind-Beziehung im Rahmen der Säuglings- und Kleinkindberatung
RPP 2007 26	Gerspach	Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln
RPP 2007 26	Hedervary-Heller	Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse
RPP 2007 26	Janert	Psychoanalytisches Denken nach Hause bringen: Eltern als Partner in der Arbeit mit ihrem autistischen Kleinkind
RPP 2007 26	Niedergesäß_Hämel-Heid	Der Einfluss der Phantasien von Eltern über ihr Kind auf Spiegelungsprozessen und die Bindungsentwicklung im ersten Lebensjahr - untersucht im Rahmen einer Kindergruppe
RPP 2007 26	Pedrina	Psychotherapie in der frühen Kindheit - Differenzierungen in Indikation und Behandlungstechnik
RPP 2007 26	Seifert-Karb	Ein Säugling hat immer Mutter und Vater, genau wie diese... Einblick in ein psychoanalytisch-familientherapeutisches Forschungsprojekt zur Früherkennung von Belastungssituationen in der frühesten Eltern- Kind-Beziehung
RPP 2007 26	Trippel	Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Elementarpädagogik am Beispiel einer alterserweiterten Kindergartengruppe
Minimalwert des Buches		
Maximalwert des Buches		
RPP 2007-26 Mittelwert		
Summen des Buches		
Trennzeile		

Bindung Trauma Prävention RPP_2008_27

RPP 2008 27	Franz_West-Leuer	Editorial [zu Bindung-Trauma-Prävention]
RPP 2008 27	Franz	Vom Affekt zum Gefühl und Mitgefühl
RPP 2008 27	Bowi_Ott_Tress	Faustlos - Gewaltprävention in der Grundschule zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Schulalltag
RPP 2008 27	Brisch	Prävention von Gewalt durch die Förderung von Bindungssicherheit und Empathie: "SAFE®-Sichere Ausbildung für Eltern" und "B.A.S.E.®-Babywatching in Kindergarten und Schule"
RPP 2008 27	Franz_2	Allein erziehend - alleingelassen? Die Situation allein erziehender Mütter und ihrer Kinder. Möglichkeiten zur bindungsorientierten Prävention: DALME
RPP 2008 27	Gaspar_Hadrich	Psychoanalytische Kinderanalyse und generationsübergreifende Suchtprophylaxe
RPP 2008 27	Gloger-Tippelt	Bindung in der Kindheit - Grundlagen, Auswirkung von traumatischen Erfahrungen und Prävention
RPP 2008 27	Hardt	Bindungsorientierte Prävention - empirische Ergebnisse und offene Fragen
RPP 2008 27	Hirsch	Frühes und spätes Trauma - eine psychoanalytische Traumatalogie der Persönlichkeitsstörung
RPP 2008 27	Motzkau	Gewalt gegen Kinder - eine Aufgabe Multiprofessioneller Zusammenarbeit
RPP 2008 27	Siegrist	Soziale Benachteiligung in der frühen Kindheit und spätere Erkrankungsrisiken
RPP 2008 27	Tress	Zum Geleit
RPP 2008 27	Trost	Drogenkranke Mütter und ihre Säuglinge: frühe Beziehungen und ihre Bedeutung für die Prävention psychischer Störungen
RPP 2008 27	West-Leuer	Selbstbilder jugendlicher Raucherinnen und Raucher und ein Präventionsprojekt zur Nikotinentwöhnung
Minimalwert des Buches		
Maximalwert des Buches		
RPP 2008-27 Mittelwert		
Summen des Buches		
Trennzeile		

Phänomen geistige Behinderung RPP_2008_28

RPP 2008 28	Mesdag_Pforr	Editorial [zu Phänomen geistige Behinderung]
RPP 2008 28	Gaedt	Risiko Psychiatrie

RPP 2008 28	Gerspach	Grundzüge einer psychoanalytischen Heilpädagogik
RPP 2008 28	Katzenbach_Uphoff	Wer hat hier was zu sagen? Über das Paradoxon verordneter Autonomie
RPP 2008 28	Mattner	Geistige Behinderung in der gesellschaftlichen Blickperspektive
RPP 2008 28	Mesdag_Hitzel	Sage mir, wie Du leben möchtest (aber bedenke, was ich hören will!)
RPP 2008 28	Pförr_a	Wohnen und Leben mit einer geistigen Behinderung
RPP 2008 28	Pförr_b	Wenn Menschen mit einer geistigen Behinderung Eltern werden
RPP 2008 28	Pförr_Ising	Möglichkeiten und Grenzen einer psychodynamisch orientierten Beziehungsarbeit bei Menschen mit einer geistigen Behinderung
RPP 2008 28	Rohrmann	Alternative oder Ergänzung - Strukturelle Perspektiven Offener Hilfen
RPP 2008 28	Urban	Selbstbestimmt leben mit hohem Hilfebedarf
Minimalwert des Buches		
Maximalwert des Buches		
RPP 2008-28 Mittelwert		
Summen des Buches		
Trennzeile		

Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik RPP_2

RPP 2009 29	Eggert-Schmid Noerr_et_al	Einleitung [zu Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik]
RPP 2009 29	Figdor	Toni ist wie verwandelt - Über den Beginn der Erziehungsberatung bei einem siebenjährigen Buben mit aggressiven Auffälligkeiten
RPP 2009 29	Finger-Trescher	Psychosoziale Beratung - (Wieder-)Herstellung von Entwicklungschancen und Bewältigungskompetenzen
RPP 2009 29	Haubl	Psychoanalytisch inspirierte Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern
RPP 2009 29	Hechler	"...kann die Beratung einer Form erzieherischer Hilfe sein...?" Annäherung an das Phänomen Beratung in pädagogischer Absicht
RPP 2009 29	Heilmann	Psychoanalytisch-pädagogische Beratung als Bestandteil der Elternarbeit bei Jugendhilfemaßnahmen
RPP 2009 29	Krebs	Konflikte verstehen - Risiken managen - Lösungswege suchen. Handlungsprobleme sozialpädagogischer Professionalität und Beratung
RPP 2009 29	Lutzi	Weshalb Beratung Angst machen kann - Zum primären Risiko psychoanalytischer Beratung

RPP 2009 29	Lüpke von	Dialogische Beratung braucht neue Denkmodelle
RPP 2009 29	Pforr	Die behinderte Beratung
RPP 2009 29	Rauwald_Stein	Psychoanalytisch pädagogische Beratung von Migrantenfamilien
RPP 2009 29	Reischbach	Reden und Handeln - Beratung im Rahmen einer psychoanalytisch orientierten sozialen Arbeit
Minimalwert des Buches		
Maximalwert des Buches		
RPP 2009-29 Mittelwert		
Summen des Buches		
Minimalwert aller RPPs		
Maximalwert aller RPPs		
Mittelwert aller RPPs		
Gesamtsumme aller RPPs		
Minimalwert im Textpool		
Maximalwert im Textpool		
Mittelwert im Textpool		
Gesamtsumme des Textpools		
Publikations- organ	AutorIn	TITEL
Legende		
PÄD= PädagogIn 35		PA= PsychoanalytikerIn 40
PT= PsychotherapeutIn 13		X=Andere Profession

					Memospalte	UNI
Art des Textes	Profession der AutorIn	Wortmenge total	Analyse - Menge absolut	Analyse - Menge relativ		Σ Codings
K	PÄD	4580	4221	92,2%		1
TG	PT	6922	6486	93,7%		10
K	PÄD+PA+PT	11294	10585	93,7%		21
S	X	4751	4584	96,5%		1
TG	PÄD	9332	8473	90,8%		0
TG	PÄD	4213	3874	92,0%		3
G/K	PÄD	8083	7592	93,9%		1
K	PÄD	3861	3629	94,0%		0
TG	PÄD+PT	2134	1747	81,9%	kein Coding	0
E		477	477	100,0%		1
K	PÄD	3344	3159	94,5%	kein Coding	0
TG	PÄD	5568	5085	91,3%		2
			477	81,9%	MIN	
			10585	100,0%	MAX	
			4993	92,9%	Ø	
		64559	59912		Σ	

G/K	PÄD+PA	8038	7546	93,9%		24
E		3223	2744	85,1%		7
K	PÄD	6869	6253	91,0%		10
K	PT / PT	5660	5370	94,9%		2
K	PÄD+PA+PT	7043	6806	96,6%		12
K	X	7176	6693	93,3%		16
K	PA	4779	4388	91,8%		20
K	PA+PT	8327	8149	97,9%		37
G/K	X / PA+PT	7589	7075	93,2%		25
			2744	85,1%	MIN	
			8149	97,9%	MAX	
			6114	93,1%	Ø	
		58704	55024		Σ	

K	PÄD+PA	10532	10414	98,9%		29
K	PT	5639	5136	91,1%		21
E		587	587	100,0%		1
S	PÄD+PA+PT	3321	2362	71,1%		2
K	PÄD+PA+PT	9300	8480	91,2%		37
K	PÄD+PA+PT	8558	8033	93,9%		21

S	PÄD	1982	1788	90,2%		1
S	PÄD	2563	1834	71,6%		0
K	PÄD+PT	7438	7029	94,5%		18
S	PÄD	2457	2281	92,8%	kein Coding	0
K	PÄD / PÄD	3190	2879	90,3%	kein Coding	0
K	PÄD+PA+PT	6693	6144	91,8%		38
			587	71,1%	MIN	
			10414	100,0%	MAX	
			4747	89,8%	Ø	
		62260	56967		Σ	
			477	71,1%		
			10585	100,0%		
			5285	91,9%		
		185523	171903		13620	

006_22

TG	PT	6956	6589	94,7%		5
G/K	PÄD+PA+PT	5206	4845	93,1%		4
E		1580	1580	100,0%		7
K	PÄD+PA+PT	6183	5868	94,9%		7
TG	PÄD+PA+PT	5916	5445	92,0%		8
G/K	PÄD+PA	8143	7768	95,4%		37
TG	PA	3442	3236	94,0%		4
TG	PÄD	6771	5898	87,1%		5

TG	PT	3975	3665	92,2%		14
K	PÄD	7691	7321	95,2%		22
TG	PÄD	4908	4540	92,5%		0
TG	PÄD	9540	8916	93,5%		2
			1580	87,1%	MIN	
			8916	100,0%	MAX	
			5473	93,7%	Ø	
		70311	65671		Σ	

TG	PT	3356	2918	86,9%		3
K	PÄD+PA	4732	4478	94,6%		13
G/K	PÄD+PA+PT	6277	5759	91,7%		13
TG	PÄD	3487	3145	90,2%		8
TG	PÄD	3530	3224	91,3%		3
E		2232	2061	92,3%		0
G/K	PÄD	4656	4496	96,6%		0
K	PÄD	6375	6305	98,9%		1
G/K	PÄD	6898	6463	93,7%		27
K	PÄD /PÄD	8716	8349	95,8%		5
K	PÄD	6131	5783	94,3%		2
TG	PÄD	7501	6990	93,2%		8
			2061	86,9%	MIN	

			8349	98,9%	MAX	
			4998	93,3%	Ø	
		63891	59971		Σ	

G/K	PT	4048	3168	78,3%		4
TG	PÄD+PA	7106	6511	91,6%		9
TG	X	6281	6281	100,0%		1
TG	PA	5834	5007	85,8%		27
G/K	PÄD+PA+PT	6021	5511	91,5%		12
E		1651	1651	100,0%		7
K	PÄD+PA+PT	7178	5894	82,1%		6
TG	PÄD+PA	15162	13623	89,8%		79
G/K	PÄD+PT	7378	6310	85,5%		7
G/K	X	9940	9640	97,0%		8
TG	PÄD+PT / PÄD	8209	7475	91,1%		50
K	PA+PT	5523	5217	94,5%		13
K	PÄD+PA+PT	3982	3682	92,5%		9
K	PÄD	3545	3545	100,0%		19
			1651	78,3%	MIN	
			13623	100,0%	MAX	
			5965	91,4%	Ø	
		91858	83515		Σ	

E		815	815	100,0%	kein Coding	0
TG	PA+PT	7422	6177	83,2%		32
K	PT / PT / PT	3712	3389	91,3%	kein Coding	0
K	PA+PT	11052	10004	90,5%		13
K	PA+PT	11388	8053	70,7%		10
K	PA+PT / PA+PT	8590	8215	95,6%		25
TG	PÄD	10561	8858	83,9%		19
TG	X	6920	5238	75,7%		1
TG	PA+PT	7799	6611	84,8%		44
K	PT	4730	4730	100,0%		12
TG	X	2785	2523	90,6%		1
E	PA+PT	1328	1328	100,0%	kein Coding	0
K	PT	9666	8579	88,8%		13
K	PA+PT	10195	8958	87,9%		13
			815	70,7%	MIN	
			10004	100,0%	MAX	
			5963	88,8%	Ø	
		96963	83478		Σ	

E		1905	1905	100,0%		2
TG	PT	6883	5876	85,4%		5

TG	PÄD+PA	14102	12514	88,7%		93
K	PÄD / PÄD	5455	5005	91,8%		7
TG	PÄD	3426	3154	92,1%		3
K	PÄD+PA / PÄD+PA	6106	5529	90,6%		6
K	PÄD+PA	4459	4459	100,0%		0
K	PÄD+PA	5007	4730	94,5%		0
K	PÄD+PA / PÄD+PA	7238	6792	93,8%		11
TG	PÄD	5716	5328	93,2%		0
K	PÄD	4682	4593	98,1%		0
			1905	85,4%	MIN	
			12514	100,0%	MAX	
			5444	93,5%	Ø	
		64979	59885		Σ	

009_29

E		3316	2956	89,1%		16
K	PÄD+PA+PT	5793	5659	97,7%		23
G/K	PÄD+PA+PT	4300	4027	93,7%		7
G/K	PA	4136	3799	91,9%		11
TG	PÄD+PA+PT	8594	7920	92,2%		1
G/K	PÄD+PA+PT	4381	4074	93,0%		17
TG	PÄD+PT	6123	5262	85,9%		6
TG	PT	5799	5655	97,5%		65

TG	PT	4254	3636	85,5%		5
TG	PÄD+PA	4945	4591	92,8%		5
K	PA+PT / PA+PT	4705	4504	95,7%		7
TG	X	7537	6888	91,4%		24
			2956	85,5%	MIN	
			7920	97,7%	MAX	
			4914	92,2%	Ø	
		63883	58971		Σ	
			1328	70,7%		
			13623	100,0%		
			5459	92,1%		
		451885	411491		40394	
			477	70,7%		
			13623	100,0%		
			5372	92,03%		
		637408	583394		54014	
Art des Textes	Profession der AutorIn	Wortmenge total	Analyse - Menge absolut	Analyse - Menge relativ	Memospalte	Σ Codings
						UNI
E=Editorial		K= Kasuistik				
TG= Theorie/Grundlagen		S= Sonderartikel		G/K= Grund		

BEWUSSTES		BEWUSSTES			Unbewu & B	
Volumen absolut	Volumen relativ	Σ Codings	Volumen absolut	Volumen relativ	Σ Codings	Volumen absolut
23	0,5%	6	135	3,2%	0	0
260	4,0%	1	13	0,2%	3	69
975	9,2%	12	506	4,8%	1	28
59	1,3%	3	87	1,9%	0	0
0	0,0%	5	213	2,5%	0	0
63	1,6%	1	17	0,4%	0	0
29	0,4%	6	168	2,2%	0	0
0	0,0%	1	22	0,6%	0	0
0	0,0%	0	0	0,0%	0	0
24	5,0%	0	0	0,0%	0	0
0	0,0%	0	0	0,0%	0	0
56	1,1%	3	73	1,4%	0	0

781	10,3%	6	194	2,6%	1	47
448	16,3%	0	0	0,0%	1	68
362	5,8%	2	91	1,5%	3	115
39	0,7%	0	0	0,0%	1	16
286	4,2%	1	43	0,6%	1	32
570	8,5%	1	36	0,5%	0	0
804	18,3%	2	55	1,3%	0	0
968	11,9%	5	161	2,0%	0	0
672	9,5%	2	28	0,4%	2	40

1285	12,3%	5	165	1,6%	3	124
671	13,1%	2	38	0,7%	4	174
9	1,5%	0	0	0,0%	0	0
57	2,4%	0	0	0,0%	0	0
1519	17,9%	0	0	0,0%	3	121
666	8,3%	0	0	0,0%	1	54

26	1,5%	1	51	2,9%	0	0
0	0,0%	1	27	1,5%	0	0
668	9,5%	1	23	0,3%	1	34
0	0,0%	0	0	0,0%	0	0
0	0,0%	0	0	0,0%	0	0
1077	17,5%	1	35	0,6%	2	76
			2181			

94	1,4%	5	103	1,6%	0	0
98	2,0%	0	0	0,0%	0	0
149	9,4%	0	0	0,0%	0	0
333	5,7%	2	86	1,5%	2	62
188	3,5%	2	66	1,2%	1	63
1092	14,1%	1	10	0,1%	1	60
247	7,6%	1	62	1,9%	1	21
159	2,7%	1	53	0,9%	2	78

350	9,5%	3	66	1,8%	2	88
541	7,4%	6	94	1,3%	0	0
0	0,0%	9	208	4,6%	0	0
54	0,6%	2	78	0,9%	0	0

122	4,2%	0	0	0,0%	0	0
387	8,6%	1	28	0,6%	2	70
596	10,3%	0	0	0,0%	2	126
270	8,6%	4	108	3,4%	3	88
112	3,5%	0	0	0,0%	0	0
0	0,0%	4	211	10,2%	0	0
0	0,0%	5	234	5,2%	0	0
10	0,2%	2	101	1,6%	0	0
607	9,4%	6	142	2,2%	1	23
177	2,1%	21	553	6,6%	1	30
52	0,9%	1	24	0,4%	0	0
210	3,0%	35	1007	14,4%	10	294

139	4,4%	0	0	0,0%	0	0
202	3,1%	1	11	0,2%	0	0
54	0,9%	1	70	1,1%	1	25
771	15,4%	0	0	0,0%	1	22
338	6,1%	1	27	0,5%	2	65
217	13,1%	2	36	2,2%	0	0
179	3,0%	2	42	0,7%	2	46
2015	14,8%	8	196	1,4%	6	134
133	2,1%	0	0	0,0%	0	0
376	3,9%	4	200	2,1%	0	0
1460	19,5%	1	24	0,3%	0	0
369	7,1%	1	40	0,8%	0	0
357	9,7%	2	108	2,9%	1	33
415	11,7%	0	0	0,0%	2	45

0	0,0%	0	0	0,0%	0	0
885	14,3%	6	158	2,6%	0	0
0	0,0%	0	0	0,0%	0	0
431	4,3%	1	41	0,4%	0	0
284	3,5%	2	68	0,8%	0	0
653	7,9%	1	18	0,2%	0	0
510	5,8%	1	31	0,3%	6	182
26	0,5%	0	0	0,0%	0	0
1353	20,5%	3	106	1,6%	1	7
190	4,0%	1	15	0,3%	0	0
56	2,2%	0	0	0,0%	0	0
0	0,0%	0	0	0,0%	0	0
304	3,5%	3	106	1,2%	0	0
311	3,5%	3	58	0,6%	0	0

46	2,4%	1	37	1,9%	0	0
83	1,4%	1	16	0,3%	0	0

2340	18,7%	5	139	1,1%	4	109
208	4,2%	2	49	1,0%	0	0
94	3,0%	2	44	1,4%	0	0
97	1,8%	1	22	0,4%	1	17
0	0,0%	1	9	0,2%	0	0
0	0,0%	5	97	2,1%	0	0
202	3,0%	1	32	0,5%	0	0
0	0,0%	1	21	0,4%	0	0
0	0,0%	3	60	1,3%	0	0

468	15,8%	1	10	0,3%	0	0
799	14,1%	2	45	0,8%	4	139
243	6,0%	2	107	2,7%	0	0
286	7,5%	1	36	0,9%	1	22
34	0,4%	0	0	0,0%	0	0
395	9,7%	5	170	4,2%	0	0
124	2,4%	0	0	0,0%	0	0
1813	32,1%	1	24	0,4%	3	76

107	2,9%	0	0	0,0%	1	26
118	2,6%	10	273	5,9%	0	0
379	8,4%	1	35	0,8%	2	62
726	10,5%	2	52	0,8%	3	85
			5867			
			8048			
Volumen absolut	Volumen relativ	Σ Codings	Volumen absolut	Volumen relativ	Σ Codings	Volumen absolut
BEWUSSTES		BEWUSSTES			Unbewu & B	

bewu	UNBEWUSSTES total roter und grüner Bereich			Summen aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text	BE
	Σ Codings	Volumen absolut	Volumen relativ			Phänomen
						Zahl
0,0%	1	23	0,5%	7	158	5
1,1%	13	329	5,1%	14	342	1
0,3%	22	1003	9,5%	34	1509	10
0,0%	1	59	1,3%	4	146	3
0,0%	0	0	0,0%	5	213	5
0,0%	3	63	1,6%	4	80	1
0,0%	1	29	0,4%	7	197	3
0,0%	0	0	0,0%	1	22	1
0,0%	0	0	0,0%	0	0	0
0,0%	1	24	5,0%	1	24	0
0,0%	0	0	0,0%	0	0	0
0,0%	2	56	1,1%	5	129	0
	0	0	0%	0	0	
	22	1003	9,5%	34	1509	
	3,7	132,2	2,0%	6,8	235,0	
	44	1586		82	2820	29

0,6%	25	828	11,0%	31	1022	3
2,5%	8	516	18,8%	8	516	0
1,8%	13	477	7,6%	15	568	2
0,3%	3	55	1,0%	3	55	0
0,5%	13	318	4,7%	14	361	0
0,0%	16	570	8,5%	17	606	1
0,0%	20	804	18,3%	22	859	2
0,0%	37	968	11,9%	42	1129	4
0,6%	27	712	10,1%	29	740	2
	3	55	1,0%	3,0	55	
	37	968	18,8%	42,0	1129	
	18	583,1	10,2%	20,1	650,7	
	162	5248		181,0	5856	14

1,2%	32	1409	13,5%	37	1574	3
3,4%	25	845	16,5%	27	883	1
0,0%	1	9	1,5%	1	9	0
0,0%	2	57	2,4%	2	57	0
1,4%	40	1640	19,3%	40	1640	0
0,7%	22	720	9,0%	22	720	0

0,0%	1	26	1,5%	2	77	0
0,0%	0	0	0,0%	1	27	1
0,5%	19	702	10,0%	20	725	1
0,0%	0	0	0,0%	0	0	0
0,0%	0	0	0,0%	0	0	0
1,2%	40	1153	18,8%	41	1188	0
	0	0	0,0%	0	0	
	40	1640	19,3%	41	1640	
	15,2	546,8	7,7%	16,1	575,0	
	182	6561		193	6900	6
	0	0	0,0%	0	0	
	40	1640	19,3%	42	1640	
	12,3	420,7	6,7%	14	487	
	388	13395		456	15576	49

0,0%	5	94	1,4%	10	197	5
0,0%	4	98	2,0%	4	98	0
0,0%	7	149	9,4%	7	149	0
1,1%	9	395	6,7%	11	481	1
1,2%	9	251	4,6%	11	317	2
0,8%	38	1152	14,8%	39	1162	1
0,6%	5	268	8,3%	6	330	1
1,3%	7	237	4,0%	8	290	1

2,4%	16	438	12,0%	19	504	3
0,0%	22	541	7,4%	28	635	6
0,0%	0	0	0,0%	9	208	9
0,0%	2	54	0,6%	4	132	2
	0	0	0%	4	98	
	38	1152	14,8%	39	1162	
	10,3	306,4	6%	13,0	375,3	
	124	3677		156	4503	31

0,0%	3	122	4,2%	3	122	0
1,6%	15	457	10,2%	16	485	1
2,2%	15	722	12,5%	15	722	0
2,8%	11	358	11,4%	15	466	4
0,0%	3	112	3,5%	3	112	0
0,0%	0	0	0,0%	4	211	2
0,0%	0	0	0,0%	5	234	4
0,0%	1	10	0,2%	3	111	1
0,4%	28	630	9,7%	34	772	5
0,4%	6	207	2,5%	27	760	13
0,0%	2	52	0,9%	3	76	1
4,2%	18	504	7,2%	53	1511	31
	0	0	0%	3	76	

	28	722	12,5%	53	1511	
	8,5	264,5	5,2%	15,1	465,2	
	102	3174		181	5582	62
0,0%	4	139	4,4%	4	139	0
0,0%	9	202	3,1%	10	213	1
0,4%	2	79	1,3%	3	149	1
0,4%	28	793	15,8%	28	793	0
1,2%	14	403	7,3%	15	430	1
0,0%	7	217	13,1%	9	253	2
0,8%	8	225	3,8%	10	267	2
1,0%	85	2149	15,8%	93	2345	8
0,0%	7	133	2,1%	7	133	0
0,0%	8	376	3,9%	12	576	4
0,0%	50	1460	19,5%	51	1484	1
0,0%	13	369	7,1%	14	409	1
0,9%	10	390	10,6%	12	498	2
1,3%	21	460	13,0%	21	460	0
	2	79	1,3%	3	133	
	85	2149	19,5%	93	2345	
	19,0	528,2	8,6%	20,6	582,1	
	266	7395		289	8149	23

0,0%	0	0	0,0%	0	0	0
0,0%	32	885	14,3%	38	1043	4
0,0%	0	0	0,0%	0	0	0
0,0%	13	431	4,3%	14	472	1
0,0%	10	284	3,5%	12	352	2
0,0%	25	653	7,9%	26	671	1
2,1%	25	692	7,8%	26	723	1
0,0%	1	26	0,5%	1	26	0
0,1%	45	1360	20,6%	48	1466	3
0,0%	12	190	4,0%	13	205	0
0,0%	1	56	2,2%	1	56	0
0,0%	0	0	0,0%	0	0	0
0,0%	13	304	3,5%	16	410	3
0,0%	13	311	3,5%	16	369	3
	0	0	0,0%	0	0	
	45	1360	20,6%	48	1466	
	14,6	399,4	5,2%	16,2	445,6	
	190	5192		211	5793	18
0,0%	2	46	2,4%	3	83	1
0,0%	5	83	1,4%	6	99	0

0,9%	97	2449	19,6%	102	2588	4
0,0%	7	208	4,2%	9	257	1
0,0%	3	94	3,0%	5	138	2
0,3%	7	114	2,1%	8	136	0
0,0%	0	0	0,0%	1	9	1
0,0%	0	0	0,0%	5	97	3
0,0%	11	202	3,0%	12	234	1
0,0%	0	0	0,0%	1	21	0
0,0%	0	0	0,0%	3	60	3
	0	0	0,0%	1	9	
	97	2449	19,6%	102	2588	
	12,0	290,5	3,2%	14,1	338,4	
	132	3196		155	3722	16

0,0%	16	468	15,8%	17	478	1
2,5%	27	938	16,6%	29	983	2
0,0%	7	243	6,0%	9	350	2
0,6%	12	308	8,1%	13	344	0
0,0%	1	34	0,4%	1	34	0
0,0%	17	395	9,7%	22	565	2
0,0%	6	124	2,4%	6	124	0
1,3%	68	1889	33,4%	69	1913	1

0,7%	6	133	3,7%	6	133	0
0,0%	5	118	2,6%	15	391	8
1,4%	9	441	9,8%	10	476	1
1,2%	27	811	11,8%	29	863	1
	1	34	0,4%	1	34	
	68	1889	33,4%	69	1913	
	16,8	491,8	10,0%	18,8	554,5	
	201	5902		226	6654	18
	0	0	0,0%	0	0	
	97	2449	33,4%	102	2588	
	13,5	380,1	6,4%	16,3	460,2	
	1015	28536		1218	34403	168
	0	0	0,0%	0	0	0
	97	2449	33,4%	102	2588	31
	12,9	400,4	6,5%	15,3	473,5	2,02
	1403	41931		1674	49979	217
Volumen relativ	Σ Codings	Volumen absolut	Volumen relativ	Summen aller Codings im Text	Volumen aller Codings im Text	Phäno8
ewu	UNBEWUSSTES total roter und grüner Bereich					Zahl
						BI

WUSSTES							
			plus Bewusstes				
Phäno&Kausa	Media&Finali		Phäno&Kausa	Media&Finali		Phäno&Kausa	
Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl
94	1	41	0	0	0	0	0
13	0	0	3	69	0	0	0
429	2	77	1	28	0	0	0
87	0	0	0	0	0	0	0
213	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0
64	3	104	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	3	73	0	0	0	0	0
939	9	295	4	97	0	0	0

--	--	--	--	--	--	--	--

36	3	158	1	47	0	0	2
0	0	0	1	68	0	0	3
91	0	0	3	115	0	0	1
0	0	0	0	0	1	16	2
0	1	43	1	32	0	0	3
36	0	0	0	0	0	0	1
55	0	0	0	0	0	0	5
140	1	21	0	0	0	0	6
28	0	0	2	40	0	0	6
386	5	222	8	302	1	16	29

--	--	--	--	--	--	--	--

109	2	56	3	124	0	0	5
17	1	21	4	174	0	0	15
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	3	121	0	0	5
0	0	0	1	54	0	0	1

0	1	51	0	0	0	0	1
27	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	1	34	6
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	35	0	0	2	76	5
176	5	163	11	473	3	110	40
1501	19	680	23	872	4	126	69
103	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	3
0	0	0	0	0	0	0	1
35	1	51	2	62	0	0	3
66	0	0	1	63	0	0	1
10	0	0	1	60	0	0	3
62	0	0	1	21	0	0	1
53	0	0	2	78	0	0	0

66	0	0	2	88	0	0	11
94	0	0	0	0	0	0	2
208	0	0	0	0	0	0	0
78	0	0	0	0	0	0	0
775	1	51	9	372	0	0	25
0	0	0	0	0	0	0	0
28	0	0	2	70	0	0	2
0	0	0	1	59	1	67	4
108	0	0	3	88	0	0	3
0	0	0	0	0	0	0	1
97	2	114	0	0	0	0	0
200	1	34	0	0	0	0	0
64	1	37	0	0	0	0	0
109	1	33	1	23	0	0	3
345	8	208	0	0	1	30	0
24	0	0	0	0	0	0	1
863	4	144	9	233	1	61	6

1838	17	570	16	473	3	158	20
0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	5
70	0	0	1	25	0	0	1
0	0	0	1	22	0	0	6
27	0	0	1	45	1	20	2
36	0	0	0	0	0	0	2
42	0	0	2	46	0	0	1
196	0	0	6	134	0	0	20
0	0	0	0	0	0	0	2
200	0	0	0	0	0	0	3
24	0	0	0	0	0	0	0
40	0	0	0	0	0	0	0
108	0	0	1	33	0	0	4
0	0	0	2	45	0	0	3
754	0	0	14	350	1	20	49

0	0	0	0	0	0	0	0
104	2	54	0	0	0	0	8
0	0	0	0	0	0	0	0
41	0	0	0	0	0	0	3
68	0	0	0	0	0	0	3
18	0	0	0	0	0	0	3
31	0	0	6	182	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
106	0	0	1	7	0	0	1
0	1	15	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
106	0	0	0	0	0	0	0
58	0	0	0	0	0	0	4
532	3	69	7	189	0	0	23
37	0	0	0	0	0	0	1
0	1	16	0	0	0	0	0

113	1	26	4	109	0	0	13
27	1	22	0	0	0	0	4
44	0	0	0	0	0	0	0
0	1	22	0	0	1	17	0
9	0	0	0	0	0	0	0
53	2	44	0	0	0	0	0
32	0	0	0	0	0	0	0
0	1	21	0	0	0	0	0
60	0	0	0	0	0	0	0
375	7	151	4	109	1	17	18
10	0	0	0	0	0	0	5
45	0	0	4	139	0	0	1
107	0	0	0	0	0	0	4
0	1	36	1	22	0	0	7
0	0	0	0	0	0	0	0
77	3	93	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	2	43	1	33	13

0	0	0	1	26	0	0	2
215	2	58	0	0	0	0	0
35	0	0	2	62	0	0	3
22	1	30	3	85	0	0	3
535	7	217	13	377	1	33	39
4809	35	1058	63	1870	6	228	174
0	0	0	0	0	0	0	0
863	8	208	9	233	2	76	20
58,97	0,5	16,24	0,8	25,62	0,093	3,30	2,27
6310	54	1738	86	2742	10	354	243
&Kausa	Media&Finali		Phäno&Kausa		Media&Finali		Phäno&
Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl
BEWUSSTES			plus Bewusstes				

UNBEWUS							
Allgemein			Übertragungen				
Phäno&Kausa	Media&Final		Phäno&Kausa		Media&Finali		Phäno&Kausa
Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl
0	0	0	1	23	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	3	142	6	293	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	4	165	6	293	2

--	--	--	--	--	--	--	--

51	1	49	9	288	4	202	1
172	4	276	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	1	38	1
39	0	0	0	0	0	0	0
77	0	0	0	0	1	22	3
70	1	42	1	42	0	0	0
223	3	123	4	170	1	62	0
128	0	0	1	33	0	0	1
230	2	45	4	103	0	0	1
1019	11	535	19	636	7	324	7

--	--	--	--	--	--	--	--

164	3	168	2	70	0	0	12
427	2	96	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0
6	1	51	0	0	0	0	0
171	1	93	20	762	3	206	1
49	2	109	4	99	1	32	1

26	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
260	0	0	4	148	4	154	2
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
92	1	27	10	249	4	141	7
1204	10	544	40	1328	12	533	23
2223	21	1079	63	2129	25	1150	32
0	0	0	1	10	0	0	0
48	0	0	0	0	0	0	1
18	1	23	2	48	1	18	1
134	0	0	0	0	0	0	1
7	0	0	0	0	0	0	0
99	3	62	16	374	7	250	0
69	0	0	1	54	1	76	0
0	0	0	3	82	0	0	0

263	2	68	0	0	0	0	0
77	0	0	9	199	5	108	2
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
715	6	153	32	767	14	452	5

--	--	--	--	--	--	--	--

0	0	0	1	48	1	37	0
35	3	72	1	24	1	26	0
181	1	62	1	53	0	0	2
95	0	0	5	175	0	0	0
31	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
53	0	0	12	249	1	30	7
0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0	0
153	0	0	0	0	0	0	0

570	4	134	20	549	3	93	9
0	0	0	0	0	0	0	0
128	0	0	1	12	0	0	0
54	0	0	0	0	0	0	0
190	0	0	1	30	0	0	1
35	0	0	1	33	0	0	3
65	0	0	3	97	0	0	0
21	1	63	1	12	1	34	2
573	3	114	33	786	1	43	12
31	0	0	0	0	0	0	2
143	2	121	0	0	1	53	1
0	0	0	38	1127	12	333	0
0	0	0	8	202	0	0	0
157	0	0	3	112	0	0	0
74	0	0	2	41	2	39	3
1471	6	298	91	2452	17	502	24

0	0	0	0	0	0	0	0
221	0	0	7	191	1	32	2
0	0	0	0	0	0	0	0
96	0	0	5	180	1	29	4
100	1	29	1	37	0	0	0
100	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	6	149	0	0	5
0	0	0	0	0	0	0	0
36	0	0	2	97	1	28	12
19	0	0	4	60	0	0	0
0	0	0	1	56	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	8	191	2	64	3
107	0	0	0	0	0	0	0
679	1	29	34	961	5	153	26
25	0	0	0	0	1	21	0
0	0	0	0	0	0	0	0

400	3	93	32	694	0	0	18
121	0	0	1	30	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	1	8	0	0	3
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	2	39	2	28	1
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
546	3	93	36	771	3	49	23
140	2	74	2	35	1	31	1
22	0	0	10	350	0	0	4
128	0	0	2	78	0	0	0
202	0	0	2	47	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
39	2	70	5	86	1	26	0
0	0	0	0	0	0	0	0
330	3	71	9	249	0	0	3

34	0	0	1	24	0	0	2
0	0	0	2	54	3	64	0
176	1	45	0	0	2	123	0
86	0	0	9	300	6	158	2
1157	8	260	42	1223	13	402	13
5138	28	967	255	6723	55	1651	100
0	0	0	0	0	0	0	0
573	4	276	38	1127	12	333	18
68,79	0,45	19,12	2,97	82,72	0,74	26,17	1,23
7361	49	2046	318	8852	80	2801	132
Phäno&Kausa	Media&Finali		Phäno&Kausa		Media&Finali		Phäno&Kausa
Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl
Allgemein			Übertragungen				
				UNBE			

STES in 8 Ausprägungen dieser							
Implizites			Latentes				
&Kausa	Media&Finali		Phäno&Kausa	Media&Finali		Phäno&Kausa	
Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	8
0	0	0	0	0	0	0	9
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	3
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0	0
50	0	0	0	0	0	0	21

42	0	0	0	0	0	0	6
0	0	0	0	0	0	0	0
34	1	44	0	0	0	0	4
0	0	0	0	0	0	0	0
55	0	0	0	0	0	0	2
0	0	0	0	0	0	0	12
0	0	0	2	67	0	0	5
15	0	0	0	0	0	0	23
22	1	12	0	0	0	0	8
168	2	56	2	67	0	0	60

489	1	53	0	0	0	0	6
0	0	0	1	48	0	0	2
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	5
19	0	0	0	0	0	0	8

0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	0	0	2
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
201	4	121	0	0	0	0	5
765	5	174	1	48	0	0	28
983	7	230	3	115	0	0	109
0	0	0	0	0	0	0	4
50	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	0
47	2	73	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	7
0	3	92	0	0	0	0	3
0	0	0	0	0	0	0	1
0	1	41	0	0	0	0	0

0	0	0	0	0	0	0	1
46	1	38	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1
163	7	244	0	0	0	0	19
0	0	0	0	0	0	0	1
0	2	105	1	26	2	72	0
101	1	29	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	2
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1
159	2	50	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	1

260	5	184	1	26	2	72	9
0	0	0	0	0	0	0	3
0	0	0	0	0	0	0	3
0	0	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0	19
66	0	0	0	0	0	0	6
0	0	0	0	0	0	0	1
49	0	0	0	0	0	0	0
237	0	0	0	0	0	0	7
25	1	22	0	0	0	0	1
13	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	34	0	0	2
0	0	0	0	0	0	0	1
74	1	39	0	0	0	0	6
492	2	61	1	34	0	0	50

0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	1	35	0	0	3
0	0	0	0	0	0	0	0
126	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	2	53	0	0	3
0	0	0	0	0	0	0	22
154	0	0	0	0	0	0	8
0	0	0	0	0	0	0	1
285	1	17	0	0	0	0	26
0	0	0	0	0	0	0	7
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
49	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	9
680	1	17	3	88	0	0	79
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	5

456	3	71	1	50	1	28	15
0	0	0	0	0	0	0	2
17	0	0	1	44	0	0	1
49	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
19	5	75	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
541	8	146	2	94	1	28	24
30	0	0	0	0	0	0	3
89	1	53	0	0	0	0	7
0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	28	0	0	6
0	2	65	0	0	0	0	4
110	1	33	1	25	0	0	34

49	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1
48	1	30	1	36	0	0	0
345	5	181	3	89	0	0	55
2481	28	833	10	331	3	100	236
0	0	0	0	0	0	0	0
489	5	121	2	67	2	72	34
32,37	0,32	9,93	0,12	4,16	0,028	0,93	3,22
3464	35	1063	13	446	3	100	345
Phäno&Kausa	Media&Finali		Phäno&Kausa		Media&Finali		Phäno&Kausa
Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl
Implizites			Latentes				
WUSSTES in 8 Ausprägungen dieser DA							

DA							
Abwehr			Verminderung				
Phäno&Kausa	Media&Finali		Phäno&Kausa	Media&Finali		Phäno&Kausa	
Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl
0	0	0	0	0	0	0	0
189	2	71	0	0	0	0	0
365	2	107	1	68	0	0	0
59	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
63	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	29	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	30	0	0	0
676	4	178	3	127	0	0	0

100	1	49	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
153	1	37	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
44	2	73	1	15	0	0	0
367	1	49	0	0	0	0	0
159	0	0	0	0	0	0	0
544	5	218	1	30	0	0	0
214	2	31	0	0	0	0	1
1581	12	457	2	45	0	0	2

341	0	0	0	0	0	0	0
71	1	29	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
202	1	47	1	17	0	0	0
239	4	119	0	0	0	0	0

0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
71	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
171	2	75	0	0	0	0	0
1095	8	270	1	17	0	0	0
3352	24	905	6	189	0	0	2
84	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	22	0	0	0	0	0
79	0	0	0	0	0	0	0
181	0	0	0	0	0	0	0
150	2	65	0	0	0	0	0
48	0	0	0	0	0	0	0
0	1	36	0	0	0	0	0

19	0	0	0	0	0	0	0
24	2	49	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	1	36	0	0	0
603	6	172	1	36	0	0	0

--	--	--	--	--	--	--	--

37	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	27	0	0	0
45	2	79	1	46	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
81	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	1	43	0
13	2	102	2	62	0	0	0
30	0	0	0	0	0	0	0
25	0	0	1	32	0	0	0

264	4	181	5	167	1	43	0
101	0	0	0	0	0	0	1
62	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
523	0	0	0	0	0	0	0
204	0	0	0	0	0	0	0
24	1	31	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
196	0	0	3	66	0	0	0
28	0	0	1	27	0	0	0
46	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
70	1	29	1	34	0	0	0
44	1	44	0	0	0	0	0
112	0	0	2	36	0	0	0
1410	3	104	7	163	0	0	1

0	0	0	0	0	0	0	0
89	0	0	5	126	0	0	5
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
65	0	0	0	0	0	0	0
553	0	0	0	0	0	0	0
207	0	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0	0
863	1	27	0	0	0	0	0
111	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
204	0	0	0	0	0	0	0
2118	1	27	5	126	0	0	5
0	0	0	0	0	0	0	0
83	0	0	0	0	0	0	0

382	2	70	5	96	0	0	0
57	0	0	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	1	26	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	41	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
569	2	70	7	163	0	0	0



97	2	61	0	0	0	0	0
285	0	0	0	0	0	0	0
0	1	37	0	0	0	0	0
0	0	0	1	18	0	0	0
0	0	0	1	34	0	0	0
115	1	31	0	0	0	0	0
59	0	0	0	0	0	0	0
964	1	31	0	0	0	0	0

0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	0	0	0
0	1	18	1	50	0	0	0
1555	6	178	3	102	0	0	0
6519	22	732	28	757	1	43	6
0	0	0	0	0	0	0	0
964	5	218	5	126	1	43	5
92,25	0,42	15,29	0,31	8,84	0,009	0,40	0,074
9871	46	1637	34	946	1	43	8
Phäno&Kausa	Media&Finali		Phäno&Kausa		Media&Finali		Phäno&Kausa
Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl	Volumen	Zahl
Abwehr			Verminderung				

Vorbewusstes			Memospalte
&Kausa	Media&Finali		Stellen mit hoher Allgemeingültigkeit
Volumen	Zahl	Volumen	zur Frage "Wie?"
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 109-111 BEWU
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 2 IMPLIZIT
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Formale Summen je Buch

0	0	0	
0	0	0	
27	0	0	
0	0	0	Pos 14 Unbewu & Bewu
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
15	0	0	
42	0	0	Formale Summen je Buch
0	0	0	
0	0	0	Pos 31 UB allgemein
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 47 Implizit, 3 x 48 Übertragung, 82 Ü und 127 Ü
0	0	0	

0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Formale Summen je Buch
42	0	0	Formale Summen der drei JPP
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 8 Bewu, 44/45 allgemeines UB
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	

0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Formale Summen je Buch
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 14 Übertragung
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 49/50 Bewu; Pos 50 Bewu

0	0	0	Formale Summen je Buch
38	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 12 UB allgemein
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 2 x 21 Unbewu & Bewu, 31 UB, 58 UB, 112 UB, 135 UB, 33 Übertragung, 2 x 34 Übertragung, 114 Übertragung
0	0	0	
0	0	0	Pos 15 allg. UB
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 36 Übertragung
0	0	0	Pos 33 Übertragung, 29 Abwehr
38	0	0	Formale Summen je Buch

0	0	0	
125	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
125	0	0	Formale Summen je Buch
0	0	0	Pos 10 Übertragung
0	0	0	

0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Formale Summen je Buch
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 4 UB allg., 51 UB allg.
0	0	0	Pos 52 UB allg.
0	0	0	
0	0	0	Pos 3UB allg., 49 Übertragung
0	0	0	
0	0	0	Pos 4 UB allg., 11 Bewu&Unbewu, 36 UB allg.

0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	
0	0	0	Pos 24 UB allg., 34 Bewu und Unbewu, 36 und 37 Übertragung
0	0	0	Formale Summen je Buch
163	0	0	Formale Summen der sechs RPP
0	0	0	Minimalwert im Textpool
125	0	0	Maximalwert im Textpool
1,91	0	0,00	Mittelwert im Textpool
205	0	0	Gesamtsumme des Textpools
&Kausa	Media&Finali		
Volumen	Zahl	Volumen	
Vorbewusstes			Memospalte