universität wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

## Erziehungsberatung in Ostösterreich

Eine empirische Untersuchung zur Erfassung des Stellenwerts von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung im ostösterreichischen Erziehungsberatungsangebot

Verfasser

Lukas Zamarin

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Mai 2011

| | |
|---|---|
| Studienkennzahl lt. Studienblatt: | A 297 |
| Studienrichtung lt. Studienblatt: | Pädagogik |
| Betreuer: | Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler |

## ORIGINALITÄTSERKLÄRUNG

Mit dieser Erklärung bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig verfasst wurde. Alle Bezüge, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach auf andere Quellen verweisen und aus diesen stammen, wurden gekennzeichnet.

Lukas Zamarin

## DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mir im Rahmen meiner Diplomarbeit hilfreich zur Seite standen. Mein Dank gilt an erster Stelle *Herrn Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler* für die Übernahme der Betreuung sowie für das Erörtern und Lösen von allfälligen Problemstellungen hinsichtlich der Durchführung und Präzisierung der von mir vollzogenen Erhebung.

Ebenso möchte ich mich bei meiner Studienkollegin *Julia*, die mich bei meiner Diplomarbeit mit ihren Meinungen und wertvollen Anregungen stets unterstützt hat, bedanken. Des Weiteren ist es mir ein Anliegen, allen an der *Erhebung teilgenommenen Personen* aus den unterschiedlichen Beratungsstellen Dank auszusprechen, ohne die es nicht möglich gewesen wäre, die Erhebung durchzuführen und in weiterer Folge diese Diplomarbeit zu schreiben.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern *Ernst und Margarete Zamarin*, die mir das Studium ermöglicht haben sowie meiner Freundin *Kathrin Scholz*, die mich während des Diplomarbeitschreibens stets unterstützt hat. Für weiteren großartigen Support möchte ich mich bei *Bettina Scholz* bedanken.

# ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

| | |
|---|---|
| Abs. | Absatz |
| APP | Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik |
| Bd. | Band |
| bmwfj | Bundesministerium für Wirtschaft Familie und Jugend |
| bzw. | beziehungsweise |
| ca. | cirka |
| ebd. | ebenda |
| etc. | et cetera |
| f./ff. | folgende Seite/n |
| Hrsg. | Herausgeber |
| Jg. | Jahrgang |
| JWG | Jugendwohlfahrtsgesetz |
| Kija | Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs |
| KJHG | Kinder- und Jugendhilfegesetz |
| o.J. | ohne Jahresangabe |
| OPD | Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik |
| o.S. | ohne Seitenangabe |
| u.a. | unter anderem |
| usw. | und so weiter |
| vgl. | vergleiche |
| WPV | Wiener Psychoanalytischen Vereinigung |
| z.B. | zum Beispiel |
| zit. | zitiert |

# I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

**1. Einleitung und Themenbereich ..... 1**

*1.1. Problementfaltung und Desiderat ..... 2*

*1.2 Forschungsvorhaben und Forschungsfragen ..... 4*

*1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz der Diplomarbeit ..... 9*

*1.4 Gliederung der Diplomarbeit und Vorgehensweise ..... 10*

**2. Was ist Psychoanalytische Pädagogik? ..... 13**

*2.1 Abriss der Entwicklungsgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik ..... 13*

2.1.1 Phase 1: Weites Verständnis von psychoanalytischer Praxis innerhalb der psychoanalytischen Bewegung (1900-1925/1938) ..... 14

2.1.2 Phase 2: Zunehmende Medizinalisierung der Psychoanalyse (1925/1938 – 1980/85) ..... 21

2.1.3 Phase 3: Das Wiederaufblühen Psychoanalytischer Pädagogik (1950/1955 – 1995) ..... 23

*2.2 Aktueller Diskurs zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychoanalyse ..... 27*

*2.3 Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik ..... 29*

2.3.1 Die Annahme eines dynamischen Unbewussten ..... 31

2.3.2 Der genetisch-biographische Aspekt psychoanalytischen Nachdenkens ..... 33

2.3.3 Die Konzeption von ubiquitären Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen ..... 34

*2.4 Arbeitsfelder der Psychoanalytischen Pädagogik ..... 37*

2.4.1 Erziehungsberatung ..... 38

2.4.2 Kindergartenpädagogik/Vorschulpädagogik ..... 38

2.4.3 Schulpädagogik ..... 39

2.4.4 Sozialpädagogik ..... 39

*2.5 Begriffsdefinition: Psychoanalytische Pädagogik ..... 40*

**3. Pädagogik und Beratung – Gemeinsamkeiten und Unterschiede ..... 42**

*3.1 Professionalisierung von Beratung ..... 43*

*3.2 Nähe von Beratung zur Psychotherapie und Psychologie ..... 45*

3.2.1 Beratung und Psychotherapie ..... 45

3.2.2 Beratung und Psychologie ..... 46

*3.3 Berührungspunkte von Pädagogik und Beratung ..... 47*

3.3.1 Beratung als „pädagogisches Phänomen“ ..... 48

3.3.2 Beratung als pädagogischer Vorgang ..... 49
3.3.3 Beratungsentwicklungen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft ..... 51
3.3.4 Psychodynamische Komponenten in der Beratung ..... 52
**4. Bestimmung des Begriffs „Erziehungsberatung“ und Abriss der vier Grundorientierungen dieser ..... 55**
*4.1 Erziehungsberatung ..... 56*
4.1.1 Gesetzliche Grundlagen in Deutschland und Österreich ..... 57
4.1.2 Wer darf Erziehungsberatung anbieten? ..... 60
4.1.3 Familienberatung ..... 61
4.1.4 Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse ..... 62
*4.2 Abriss der vier Grundorientierungen der Erziehungsberatung ..... 63*
4.2.1 Psychodynamische Perspektive ..... 64
4.2.2 Behaviorale bzw. verhaltenstherapeutische Perspektive ..... 65
4.2.3 Humanistische Perspektive ..... 66
4.2.4 Systemisch-familientherapeutische Perspektive ..... 66
**5. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung ..... 67**
*5.1 Abriss der Entwicklungsgeschichte der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung ..... 67*
*5.2 Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung ..... 69*
5.2.1 Die Förderung von positiver Übertragung und das Ringen um eine tragfähige Arbeitsbeziehung ..... 70
5.2.2 Das Bemühen um ein tiefenpsychologisches Verstehen I ..... 72
5.2.3 Die Arbeit an der Veränderung von Beziehungen im Dienst der Verbesserung von Entwicklungsbedingungen ..... 74
5.2.4 Das Bemühen um tiefenpsychologisches Verstehen II ..... 77
5.2.5 Die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen von Erziehungsberatung ..... 78
*5.3 Ziel psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung ..... 79*
**6. Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse aus den Kapiteln 2 bis 5 ..... 81**
**7. Forschungsdesign ..... 87**
*7.1 Befragung per Fragebogen ..... 87*
7.1.1 Klären von „Problemstellungen“ in Bezug auf die Auswahl der zu befragenden Beratungsstellen ..... 90
7.1.2 Kontaktaufnahme mit der Auswahl an zu befragenden Einrichtungen ..... 93

7.1.3 Daten, die mit dem Fragebogen erhoben werden ..... 94
*7.2 Das Experteninterview ..... 96*
7.2.1 Der Interviewleitfaden ..... 97
7.2.2 Die Interviewsituation ..... 102
*7.3 Die Interviewauswertung ..... 102*
7.3.1 Das entwickelte Kategoriensystem ..... 105
**8. Auswertung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen ..... 113**
*8.1 Ergebnisse aus den Fragebögen ..... 113*
8.1.1 Anzahl der Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich ..... 113
8.1.2 Kontaktierte Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich ..... 114
8.1.3 Weitere Erziehungsberatungsstellen, die nicht an der Erhebung teilnahmen ..... 115
8.1.4 Rücklaufquote der Fragebögen ..... 116
8.1.5 Rücklaufquote auf Bundesländerebene ..... 117
8.1.6 Psychoanalytisch-pädagogische Theorien in der Erziehungsberatung ..... 117
8.1.7 Relevanz von psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen in der Erziehungsberatung ..... 118
8.1.8 Ausbildungshintergrund der Befragten ..... 120
8.1.9 Soziodemographische und weitere Daten ..... 127
8.1.9.1 Alter der Befragten ..... 127
8.1.9.2 Geschlecht der befragten Erziehungsberaterinnen ..... 127
8.1.9.3 Dienstverhältnis der befragten Erziehungsberaterinnen ..... 128
8.1.9.4 Erziehungsberatungspraxis ..... 129
8.1.9.5 Erziehungsberatung als Haupt- oder Nebenberuf? ..... 129
8.1.9.6 Wie definieren die Befragten Erziehungsberatung? ..... 130
8.1.9.7 Welche Beratungsangebote gehören zur Erziehungsberatung? ..... 132
8.1.9.8 Begründungen der befragten Personen bezüglich der gewählten Relevanz von psychoanalytisch-pädagogischen Theorien in der Erziehungsberatung ..... 133
*8.2 Ergebnisse aus den Interviews ..... 142*
8.2.1 Interview 1 ..... 142
8.2.2 Interview 2 ..... 160
8.2.3 Interview 3 ..... 171
8.2.4 Interview 4 ..... 179
*8.3 Vergleich einzelner Ergebnisse aus den Interviews ..... 190*
**9. Resümee ..... 195**

**10. Literaturverzeichnis ..... 199**
**11. Internetquellen ..... 207**
**A N H A N G ..... 208**
**Abbildungsverzeichnis ..... 208**
**Tabellenverzeichnis ..... 208**
**Kurzzusammenfassung ..... 209**
**Abstract ..... 210**
**Lebenslauf ..... 211**

## 1. Einleitung und Themenbereich

„Dass in den pädagogischen Handlungsfeldern Beratung einen zentralen Stellenwert einnimmt, Beratung gar zu den Grundformen pädagogischen Handelns gehört, kann mittlerweile als selbstverständlich konstatiert werden“ (Engel 2004, 103).

Frank Engel hebt im eben erwähnten Zitat einen Zusammenhang zwischen Beratung und pädagogischem Handeln hervor und verweist darauf, dass Beratung in pädagogischen Berufen zum Alltag gehört und die pädagogische Handlung von Beratung nicht zu trennen ist (ebd., 104). Dennoch muss in diesem Kontext erwähnt werden, dass – sofern es um die Optimierung und Gestaltung dieses pädagogischen Handelns geht – Literaturquellen zum Großteil im psychologisch-psychotherapeutischen Feld der Beratung und nicht im pädagogischen zu finden sind (ebd., 103f.). Beratung nehme deshalb in pädagogischen Debatten keinen zentralen Stellenwert ein, da sie als „psychologischer und zum Teil auch psychotherapeutischer Import“ gilt (ebd., 104). Ebenso sei laut Engel (ebd., 107) „die Vorstellung dominant, dass Beratung entweder weiterhin Informierung ist – und die beherrscht jeder oder jede als Pädagogin oder Pädagoge allemal – oder sie ist quasi therapeutisches Handeln – und das überlässt man der psychologischen Profession.“ Im Bereich der Schule finden sich z.B. Beratungslehrerinnen[1], die über eine Beratungsausbildung verfügen, während im außerschulischen Bereich Sozialpädagoginnen ihre Beratungstätigkeit auf „alltagsnahe Konzepte“ – u.a. auch psychotherapeutische Konzepte – stützen (ebd.).

In den 1970er Jahren fand ein regelrechter Beratungsboom im Bereich der Sozialarbeit statt, der sich auf schulische, außerschulische und pädagogische Handlungsfelder erstreckte und von psychotherapeutischen Konzepten geprägt war (Engel 2004, 107). Seit dieser Zeit ist Beratung zu „einem fixen Bestandteil pädagogischen Handelns geworden“ (ebd., 108). Obwohl Mollenhauer (1965 zit. nach Engel 2004, 108) Beratung besonders im Erziehungsalltag große

[1] An dieser Stelle soll auf den Genderaspekt in dieser Diplomarbeit hingewiesen werden, der folgendermaßen behandelt wird: Da im (psychosozialen) Beratungsbereich – wie auch die Erhebung zeigen wird – bei weitem mehr Frauen als Männer arbeiten, wird fast immer die weibliche Form – zwecks flüssigerer Lesbarkeit – verwendet. Eine geschlechtsspezifische Differenzierung der Sprache findet deshalb nur an wenigen Stellen – vermehrt aber in Kapitel zwei, wenn z.B. von PsychoanalytikerInnen die Rede ist – statt. Dies deshalb, da zu Beginn und Mitte des 20. Jahrhunderts – zumindest den Ausführungen dieser Diplomarbeit folgend – bei weitem mehr Männer zu psychoanalytisch-pädagogischen Themen publizierten, es aber natürlich auch Frauen gab, die wertvolle Beiträge lieferten und deshalb nicht ausgegrenzt werden sollen. In den Fällen, in denen eine Differenzierung stattfindet, wird das große I verwendet, das für beide Geschlechter steht. Ich bitte die LeserInnen um ihr Verständnis.

Bedeutung zuspricht, da sie „einen Einschnitt im kontinuierlichen Fluss des gesamten Erziehungsprozesses darstellt“, bleibt der theoretische Hintergrund von Beratung in psychologischen und psychotherapeutischen Kontexten und nicht in pädagogischen verhaftet. Beratung wurde in den 1970er Jahren zu „einer pädagogischen Selbstverständlichkeit“, ohne aber „pädagogisch theoretisch begründet oder diskutiert worden zu sein“ (Engel 2004, 109). Auch die Erziehungsberatung als zentrales Beratungsfeld im Kontext von Erziehung, baut laut Engel (ebd.) auf ein „therapeutisches Selbstverständnis“ auf und kommt ohne ein pädagogisches Theorieverständnis aus. Beratungskonzepte in pädagogischen Kontexten dürften demnach in „psychotherapeutischer Hand“ sein (ebd.). Die Pädagogik hat es aber als wissenschaftliche Disziplin im Laufe ihres Bestehens immer wieder geschafft zu bestehen, in dem sie anderen Zugängen innerhalb ihrer Konzeption Raum gab. Sie ist, wie Engel (ebd., 113) beschreibt, eine Art „Reflexionsreservoir“, das innerhalb der Theorie und Praxis von Beratung noch nicht vollkommen registriert wurde. Andererseits hat Beratung in der „pädagogischen Theoriebildung und als Handlungsform nur randständige Bedeutung“, während sie in pädagogischen Handlungsfeldern weite Verbreitung fand (ebd.). Was könnte die Pädagogik für die Beratung leisten? Pädagogik könnte der Beratung insofern dienlich sein, als sie als eine Art „Orientierungs-, Planungs- und Entscheidungshilfe“ innerhalb verschiedener Beratungskonzeptionen fungiert (ebd.)

Anknüpfend an Engels Ansichten hinsichtlich eines Zusammenhanges zwischen Pädagogik und Beratung kann festgehalten werden, dass eine wesentliche Form von Beratung im pädagogischen Kontext im Rahmen von Erziehungsberatung geleistet wird, auch wenn der theoretische Hintergrund im Feld der Psychotherapie liegt.

### *1.1. Problementfaltung und Desiderat*

Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, ist von einer Pluralität der Beratungskonzepte – vor allem im außerschulischen Bereich – wie eben auch in der Erziehungsberatung – in den 1970er Jahren auszugehen. In eben dieser Zeit kann – wie in einschlägiger Fachliteratur vermerkt – von einer Renaissance der Psychoanalyse in pädagogischen Praxisfeldern gesprochen werden (Barth-Richtarz 2006, 46f.; vgl. Datler 1995, 74ff.; vgl. Füchtner 1993, 154f.). Dies ist nicht nur durch eine vermehrte Anzahl an Publikationen ersichtlich. Auch praxisnahe Ansätze, wie u.a. Konzepte der Mobilen Frühförderung, der Familienintensivbetreuung und vor

allem das Konzept psychoanalytisch-orientierter Erziehungsberatung der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP) in Wien (vgl. Figdor 1998, 2000) sind Belege hierfür (Barth-Richtarz 2006, 48).

Das Forschungsdesiderat der Diplomarbeit kann wie folgt formuliert werden: Die hier vorliegende Diplomarbeit soll an Entwicklungen im Erziehungsberatungsgeschehen insofern anschließen, als dass eine quantitative Analyse hinsichtlich der Verbreitung von Erziehungsberatungsstellen mit besonderem Interesse an einer Berücksichtigung und „Anwendung" von psychoanalytisch-pädagogischen Konzepten, Theorien und Modellen – im Rahmen von Erziehungsberatungsgesprächen – in Ostösterreich durchgeführt wurde, zu der es noch keine vergleichbaren Studien gibt. Die ursprüngliche Intention einer Vollerhebung an sogenannten Erziehungsberatungsstellen in ganz Österreich wurde aufgrund der Fülle an zu erhebenden Stellen und der damit verbundenen Schwierigkeit der Grenzziehung verworfen. Eben letztgenannte Problemstellung – der Abgrenzung und genauen Definition, ab wann eine Beratungsstelle als explizite Erziehungsberatungsstelle bezeichnet werden kann – wird im Laufe der Diplomarbeit eine zentrale und immer wieder auftauchende Berechtigung einnehmen. Um das Diplomarbeitsthema überschaubarer zu machen und die Bewältigung des Diplomarbeitsvorhabens zu ermöglichen, wurde eine Einschränkung der Erhebung auf die Bundesländer Wien, Niederösterreich und Burgenland vorgenommen. Die berechtigte Frage, weshalb gerade die östlichen Bundesländer untersucht werden sollen[2], hat zuvor erwähnten, als auch aufgrund des Hinweises von Figdor (2000, 11), der von der Existenz von psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen in Wien und Niederösterreich spricht und daher vermutet werden kann, dass sich auch im Burgenland besagte Professionisten niedergelassen haben und dort ihrer Arbeit nachgehen.

Figdor (2000, 11) hat in der Festschrift der APP betont, dass sich „die Verbreitung und Förderung der Psychoanalytischen Pädagogik nicht nur über die Beratungs- und Fortbildungsangebote der APP erstrecken". Aufgrund der fundierten Ausbildung von Erziehungsberaterinnen haben sie einen weiten „Wirkungsbereich", sodass sie in Leitungspositionen von psychosozialen Einrichtungen (z.B. die pädagogische Leitung von Caritas-Heimen in Niederösterreich,

[2] Selbst wenn „nur" die östlichen Bundesländer Österreichs – laut der Familienberatungshomepage (www.familienberatung.gv.at) – zum Thema Erziehung befragt wurden, muss festgehalten werden, dass es sich dennoch als äußerst schwierig erwies, Personen für die Mitarbeit am Forschungsvorhaben zu mobilisieren. Dieser Verdacht bestätigte sich in einer ersten „Anlaufphase" der Erhebung, in der noch alle Bundesländer zum Thema befragt werden sollten und „stichprobenartig" befragt wurde.

der Leitung der Familienberatungsstellen der Wiener Kinderfreunde, der Österreichischen Jungschar) als auch als mobile Erziehungsberaterinnen in Kindergärten, Schulpsychologinnen, Familienberaterinnen in Beratungsstellen des NÖ-Hilfswerks, Betreuer- und Erziehungsberaterinnen in Krisenzentren der Gemeinde Wien oder als Familienintensivbetreuerinnen im Verein Ananas in Niederösterreich tätig sind (ebd.).
Eine aktuelle Erhebung darüber, ob psychoanalytisch-pädagogisches Arbeiten in Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich vermehrt in die Erziehungsberatungspraxis einfließt, könnte Aufschluss darüber geben, inwiefern die Wiederentdeckung und Verbreitung von Psychoanalyse – seit den 1970er Jahren – auch in diesem pädagogischen Praxisfeld nicht nur in Wien, sondern auch in Niederösterreich und dem Burgenland stattgefunden hat. Ferner

- weiß man nicht, inwieweit *psychoanalytisch-pädagogische Konzepte/Modelle* in der Erziehungsberatungsarbeit *relevant* sind,
- ist nicht bekannt, wie konkret psychoanalytisch-pädagogische Konzepte/Modelle in die *Arbeit* von Erziehungsberaterinnen in Ostösterreich „*einfließen*“,
- und es wurde demnach noch nicht untersucht, welchen „Raum“ psychoanalytisch-pädagogische Ansätze bzw. Theorien in der *Erziehungsberatungspraxis* in Ostösterreich einnehmen.

Weiters soll aus der angestrebten Erhebung ersichtlich werden, auf welchen Theorien Erziehungsberatung in Ostösterreich fußt und inwiefern in der erziehungsberaterischen Praxis psychoanalytisch-pädagogische Konzepte, Modelle und Theorien eine Rolle spielen.

### *1.2 Forschungsvorhaben und Forschungsfragen*

Nachdem das Forschungsdesiderat zuvor offengelegt wurde, gilt es zunächst, Forschungsfragen zu stellen und zu erläutern. Da das primäre Forschungsziel der Diplomarbeit im Hinterfragen des theoretischen Hintergrunds der Erziehungsberatungsarbeit – mit besonderer Berücksichtigung des Identifizierens von Erziehungsberatungsstellen, die auf „psychoanalytisch-pädagogisches Arbeiten“ fokussiert sind, sowie des Identifizierens praxisleitender Momente – liegt, lautet die Hauptforschungsfrage wie folgt:

*Inwiefern wird in Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich, die in öffentlichen Nachschlagewerken aufscheinen, mit psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen gearbeitet?*

Die beiden nachfolgenden Anmerkungen sollen zwei Aspekte, die Hauptforschungsfrage betreffend, näher erklären.

a) Unter *öffentlichen Nachschlagewerken* sind öffentlich zugängliche Informationen zu verstehen. In diesem Fall sind Beratungsstellen gemeint, die laut der Homepage www.familienberatung.gv.at in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Burgenland mit dem Auswahlkriterium „Erziehung" aufscheinen. Aufgrund einer Internetrecherche konnte festgestellt werden, dass die eben genannte Homepage eine Vielzahl an Beratungsangeboten beinhaltet, die auch auf anderen Internetseiten (auf Herold sowie den Länderseiten der jeweiligen Bundesländer) auffindbar sind, weshalb sich die Erhebung auf die Familienberatungshomepage als Quelle beschränkt. Um eben genannte Ausführungen zu präzisieren: Unter Erziehungsberatungsstellen werden in dieser Diplomarbeit jene unterschiedlich betitelten Beratungsstellen (Familienberatungsstellen, Lebensberatungsstellen, Frauenberatungsstellen usw.) verstanden, die im Rahmen ihrer Beratungsarbeit mit entsprechendem Klientel (Kindern, Eltern und Angehörigen) hinsichtlich Erziehungsfragen (bei Trennung und Scheidung, Verhaltensauffälligkeiten etc.) Hilfestellung – in Form von Beratungsangeboten – leisten.

b) Die Frage, wie Psychoanalytische Pädagogik definiert werden kann, erfährt in Kapitel 2 eine genauere Ausführung. Ein näheres Eingehen darauf, was in dieser Diplomarbeit unter „psychoanalytisch-pädagogisch"[3] in Zusammenhang mit der Erziehungsberatungsarbeit verstanden wird, wird in Kapitel 5 erläutert. An dieser Stelle soll bloß angemerkt werden, dass – stark verkürzt und vereinfacht ausgedrückt – unter psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen das Zurückgreifen und gedankliche Inkludieren von möglichst verbindlichen psychoanalytischen Grundannahmen sowie einer gewissen Arbeitshaltung – im Sinne eines differenzierten Verstehensprozesses von Situationen im Hier und Jetzt, deren Ausgangspunkt aber weiter zurückliegt – verstanden wird.

[3] Eine eindeutige, prägnante Definition des Begriffs „psychoanalytisch-pädagogisch" ist, wie sich noch zeigen wird, äußerst schwierig und mit „Bedacht" zu treffen.

Die Hauptfragestellung wird von den nachstehend aufgelisteten Unterfragestellungen „getragen“. Anhand der empirischen Untersuchung soll ein „Bild“ darüber entstehen, wie viele Erziehungsberatungsstellen es in Ostösterreich gibt und ob psychoanalytisch-pädagogische Theorien/Konzepte/Modelle in der alltäglichen Erziehungsberatungsarbeit Relevanz besitzen und demnach „angewendet“ werden. Zur differenzierten Bearbeitung der zuvor vorgestellten Hauptfrage dienen die nachfolgenden Unterfragestellungen.

1. *Wie viele Erziehungsberatungsstellen gibt es in Ostösterreich?*

Nachdem bislang noch keine empirische Erhebung belegt, wie viele Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich installiert sind und die Hauptforschungsfrage dieser Frage nur implizit nachgeht, wird mit dieser Unterfragestellung eine zahlenmäßige Erfassung dergleichen in den genannten Bundesländern verfolgt. Im Rahmen der empirischen Untersuchung, als deren Hauptquelle die Familienberatungshomepage (www.familienberatung.gv.at) mit dem Auswahlkriterium „Erziehung“ dient, erfolgt die Beantwortung dieser Forschungsfrage. Dass dadurch nicht alle Beratungseinrichtungen, die Erziehungsberatungsgespräche in Ostösterreich anbieten, erfasst werden können, liegt an zwei gewichtigen *„Problemlagen“:*

- Erstens existieren kaum Erziehungsberatungsstellen, die sich explizit als solche bezeichnen. Anhand einer Internetrecherche wurde deutlich, dass es eine Vielzahl an Beratungseinrichtungen im psychosozialen Feld (Eltern-, Familien-, Paar-, Lebens- und Sozialberatung, psychosozialer Dienst etc.) gibt. Die Themenfelder kreisen hierbei um Trennung und Scheidung, Schwangerschaft und Geburt, Alleinerziehung, Erziehung per se, Krisen, Lebensberatung usw. usf. Diese „Gegebenheit“ hängt vor allem damit zusammen, dass keine explizite Definition besteht, die klar vorgibt, was unter Erziehungsberatung langläufig verstanden wird und welche Beratungsangebote in ihren Bereich fallen. Ebenso konnte im Rahmen der Literaturrecherche festgestellt werden, dass Beratung im „Spannungsfeld“ zwischen Psychotherapie, Psychologie und Pädagogik – mit unterschiedlicher Konzentrierung – angesiedelt zu sein scheint. Während Beratung vor allem als psychologischer Import gilt, wird ihr in pädagogischen Debatten wenig Spielraum eingeräumt. Lediglich in außerschulischen, sozialpädagogischen Kontexten hat sie sich etablieren können. Eben diese mehrschichtige Bedeutung des Beratungsbegriffs macht es aber auch schwierig, ihn – wie schon Erziehungsberatung per se – griffig zu fassen und lässt auch erahnen, weshalb viele Beratungsstellen Erziehungsberatung im Beratungsangebot haben, die Bezeichnung der Einrichtung aber

nicht explizit mit Erziehungsberatungsstelle betitelt ist. Erziehungsberatung nimmt daher in diesen Beratungsstellen einen (von vielen) – je nach Beratungsstelle aber unterschiedlich stark ausgeprägten – Bereich der Beratungsleistung ein.

- Zweitens ist jede Person, die den Ausbildungslehrgang zur *Lebens- und Sozialberaterin* absolviert hat, berechtigt, Erziehungsberatungsgespräche zu führen. Die Beratungsausbildung umfasst eine Vielzahl an Themen (Persönlichkeitsberatung, Kommunikationsberatung, Konfliktberatung etc ), u.a. auch Erziehungsberatung und Familienberatung. Sie ist seit 2002 ein reglementiertes Gewerbe, d.h. die Lebens- und Sozialberatungsverordnung (Bundesgesetzblatt II) regelt, wer sich Lebens- und Sozialberaterin nennen darf. Die Gegebenheit, dass Personen mit eben genannter Ausbildung dazu befugt sind, Erziehungsberatungsgespräche zu führen, macht es praktisch unmöglich, alle Erziehungsberaterinnen zu erfassen, da sie oft über keine eigene Beratungsstelle verfügen und nicht zwingend in einschlägigen Nachschlagewerken aufscheinen (http://www.lebensberater.at/mfiletable.html).

2. *Wie viele der zu befragenden Erziehungsberatungsstellen geben an, mit psychoanalytisch-pädagogischen Theorien/Konzepten/Modellen zu arbeiten?*

Während das Forschungsinteresse in der vorangegangenen Unterfragestellung im Identifizieren von Erziehungsberatungsstellen per se lag, soll mit dieser Frage der Fokus der Diplomarbeit auf jene Zahl an Erziehungsberatungsstellen gelenkt werden, die in ihrer Arbeit psychoanalytisch-pädagogische Theorien/Konzepte/Modelle aufgreifen.

3. *Welche Relevanz nehmen psychoanalytisch-pädagogische Theorien/Konzepte/Modelle in der Arbeit von Erziehungsberatungsstellen ein?*

Diese Fragestellung ist insofern von Belang, als dass sie die aus der zweiten Forschungsfrage gewonnenen Daten hinsichtlich ihrer Relevanz hinterfragt. D.h. welche Relevanz besitzen psychoanalytisch-pädagogische Theorien/Konzepte/Modelle in der Arbeit von Erziehungsberaterinnen im Gegensatz zu anderen Beratungstheorien? Relevanz wird mit *Bedeutung* in dem Sinne *gleichgesetzt*, als dass Erziehungsberaterinnen laut ihrer eigenen, subjektiven Beurteilung einschätzen, inwiefern Theorien in der Erziehungsberatungspraxis häufig oder weniger oft herangezogen werden, um als Hilfestellung oder „Anhaltspunkt“ bei Identifikation von und Intervention bei unterschiedlichen Problemstellungen in Erziehungsfragen zu dienen.

Ferner wird in Zusammenhang mit der Relevanz von Erziehungsberatungstheorien der Frage implizit nachgegangen werden, welche Theorie(n) – laut Angaben der befragten Erziehungsberatungsstellen – in der Erziehungsberatungspraxis am weitesten verbreitet zu sein scheint/en. Wird beispielsweise auf psychoanalytisch-pädagogische Theorien/Konzepte/Modelle in der Erziehungsberatungsarbeit oft zurückgegriffen, um Probleme im Erziehungsalltag verstehbar zu machen oder wird anderen Theorien „Vorrang" gegeben?

4. *Welche praxisleitenden Momente veranlassen Erziehungsberaterinnen in ihrer Arbeit, auf psychoanalytisch-pädagogische Theorien/Konzepte/Modelle zurückzugreifen?*

Mit dem Hinterfragen der Absicht der jeweiligen Erziehungsberaterin, psychoanalytisch-pädagogische Theorien/Konzepte/Modelle im Gegensatz zu anderen Beratungstheorien einzusetzen, sollen praxisleitende Momente[4] – in Form von Begründungen – für das jeweilige Vorgehen eruiert werden. Gibt es darüber hinaus übereinstimmende Kriterien, die das „Anwenden" dieser/jener Theorie(n) – laut Angaben der befragten Erziehungsberaterinnen – in der Praxis rechtfertigen?

5. *Was verstehen die befragten Erziehungsberaterinnen unter Erziehungsberatung und welche Beratungsangebote fallen ihrer Einschätzung nach in den Bereich von Erziehungsberatung?*

Wie schon erläutert wird aufgrund des breiten Beratungsangebotes in Familienberatungsstellen nicht nur Erziehungsberatung per se angeboten. Darüber hinaus darf Erziehungsberatung nicht nur auf Probleme in Erziehungsfragen beschränkt werden. In einschlägigen Erziehungsberatungsbeispielen, wie z.B. bei Gertraud Diem-Wille (1999, 90ff.), wird Erziehungsberatung nicht nur im Falle von Erziehungsfragen, sondern auch bei Fragen zu anderen Bereichen, die in die Erziehung „hineinwirken", aufgesucht. Da die Bezeichnung der in die Untersuchung einbezogenen Beratungsstellen nach außen hin allerdings nicht immer den Eindruck erwecken lässt, dass auch Erziehungsberatung als Thema behandelt wird, enthält das Forschungsvorhaben eine Frage, welche die Einrichtungen dazu bringen sollte, darüber zu reflektieren, was sie unter Erziehungsberatung per se verstehen und welche Angebote ihrer Beratungsstelle – ihrer Ansicht nach – in den Bereich von Erziehungsberatung fallen. Dadurch

[4] Was unter praxisleitenden Momenten zu verstehen ist, wird auf Seite 21 dargelegt.

kann die bereits weiter vorne in der Diplomarbeit aufgegriffene „Abgrenzungsproblematik“ anhand der Aussagen der Befragten aufgelöst werden.

*6. Über welchen Ausbildungshintergrund verfügen die befragten Erziehungsberaterinnen?*

Eine Erhebung der Daten zu dieser Frage könnte die Hypothese stützen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Ausbildung der befragten Personen und der Begründung für die Wahl und „Anwendung“ der jeweiligen Theorie in der Praxis und der Frage, was Erziehungsberatung sei, gibt.

### *1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz der Diplomarbeit*

Eine bildungswissenschaftliche Relevanz der Diplomarbeit lässt sich wie folgt darstellen:

1.) Die vorliegende Diplomarbeit möchte einen weiteren Beitrag zum Thema der Verortung von Psychoanalyse in der pädagogischen Praxis – der Erziehungsberatung – leisten. Eine pädagogische Relevanz lässt sich insofern ableiten, als Erziehungsberatung ein spezielles pädagogisches Praxisfeld ist, das hinsichtlich einer Verbreitung von Psychoanalyse im Erziehungsberatungsgeschehen in Ostösterreich noch nicht untersucht wurde.
2.) Die Diplomarbeit kann des Weiteren als Beitrag zur aktuellen Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik gesehen werden und fällt demnach in den Bereich der Disziplinforschung.
3.) Durch die Erhebung können ebenso Rückschlüsse über die Entwicklung und Verbreitung von Psychoanalytischer Pädagogik in der Praxis gezogen werden.

Nachdem nun prägnant Punkte genannt wurden, an denen eine bildungswissenschaftliche Relevanz erkennbar ist, wird nachfolgend auf die Gliederung der Diplomarbeit Bezug genommen.

*1.4 Gliederung der Diplomarbeit und Vorgehensweise*

In den Kapiteln 2 bis 5 werden vor allem zentrale Begrifflichkeiten und Abgrenzungen im Vorfeld der Untersuchung geklärt. Mit dieser Vorgehensweise soll ein Fundament geschaffen werden, auf dem die Untersuchung aufbaut. Dies beginnt in Kapitel 2 mit dem Versuch, Psychoanalytische Pädagogik näher zu bestimmen. Da im Rahmen der empirischen Untersuchung vor allem der Frage nachgegangen wird, inwiefern psychoanalytisch-pädagogische Konzepte/Theorien/Modelle in der Praxis von Erziehungsberatungsstellen Relevanz besitzen und ob sie in die beraterische Arbeit miteinfließen, stellt es sich als unabdingbar heraus, im Einführungskapitel zu klären, was unter Psychoanalytischer Pädagogik verstanden werden kann. Da diesbezüglich in einschlägiger Fachliteratur keine explizite Definition besteht, habe ich mich an der Diplomarbeit von Michael Wininger (2004) orientiert, in der eben dieser Versuch – Psychoanalytische Pädagogik einer Begriffsdefinition zuzuführen – unternommen wurde. Anhand des Nachzeichnens der Entwicklungsgeschichte, dem Aufgreifen des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik, dem Heranziehen von möglichst „verbindlichen" psychoanalytisch-pädagogischen Grundannahmen sowie dem Skizzieren von Arbeitsfeldern, in denen psychoanalytisch-pädagogische Aspekte/Theorien maßgeblich Hilfestellung für die pädagogische Praxis bieten, soll somit eine Begriffsklärung, was unter Psychoanalytischer Pädagogik verstanden werden kann, erfolgen.

In Kapitel 3 wird der Fokus der Diplomarbeit darauf gerichtet, inwiefern ein Zusammenhang zwischen Pädagogik und Beratung hergestellt werden kann. Da in der Diplomarbeit der Begriff der Erziehungsberatung zentral ist, wurde es als relevant erachtet zu hinterfragen, was zuerst unter Beratung per se verstanden wird sowie inwiefern pädagogisches Handeln und Beratung in Zusammenhang gebracht werden können. Dies erscheint insofern zentral, als der Beratungsbegriff unterschiedlich ausgelegt werden kann: Ist Beratung „bloß" Informierung oder finden im Rahmen von Beratung z.B. Bildungs- und Entwicklungsprozesse statt, womit Beratung als pädagogisches Handeln begriffen werden könnte? Das Kapitel schließt mit der Überleitung, dass Erziehungsberatung – wie bereits im Eingangskapitel herausgestrichen – ein spezielles Praxisfeld von Pädagogik darstellt.

Auf welchem gesetzlichen Fundament Erziehungsberatung in Österreich fußt und weshalb es sich als schwierig erweist, Erziehungsberatung klar von anderen Beratungsformen abzugrenzen, wird u.a. Inhalt von Kapitel 4 sein. Ebenso wird ein kurzer Abriss über die vier Grund-

orientierungen von Erziehungsberatung gegeben. Damit sind die psychodynamische, behaviorale bzw. verhaltenstherapeutische, humanistische und systemisch-familientherapeutische Perspektive gemeint. Anhand derer soll ersichtlich werden, auf welchen theoretischen Perspektiven Erziehungsberatung gründen kann. Das Aufgreifen dieser Thematik erscheint besonders für die kategoriale Zuordnung bzw. Einteilung empirisch gewonnener Daten als relevant.
In Kapitel 5 dient ein Abriss der Entwicklungsgeschichte sowie das Aufgreifen zentraler Charakteristika und des primären Ziels psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung dazu, ein Bild davon entstehen zu lassen, inwiefern sich psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung von anderen Formen von Erziehungsberatung unterscheidet. Ebenso wird ausgeführt, was unter dem Begriff „psychoanalytisch-pädagogisch" in Verbindung mit Erziehungsberatung verstanden wird. Bevor in den darauffolgenden Ausführungen eine Beschreibung des Forschungsdesigns erfolgt, werden in Kapitel 6 die zentralen Erkenntnisse aus den Kapiteln 2 bis 5 zusammengefasst.

Kapitel 7 beginnt mit der Erläuterung des Forschungsdesigns. Zuerst wird auf die quantitative Befragung per Fragebogen Bezug genommen. Hierbei wird erläutert, welche Problemstellungen es in Bezug auf die Auswahl an zu befragenden Beratungsstellen zu klären galt, wie die Kontaktaufnahme mit den zu befragenden Einrichtungen erfolgte und welche Daten mit dem Fragebogen erhoben werden. Danach wird auf die qualitative Vorgehensweise des Experteninterviews, den Interviewleitfaden, die Interviewsituation und die Interviewauswertung näher eingegangen. Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erzielen, wurden Erziehungsberatungsstellen sowohl per E-Mail als auch telefonisch kontaktiert und anschließend E-Mail-Fragebögen an diese gesendet. Durch die Erhebung der Daten mittels Fragebögen sowie durch das Führen von Experteninterviews (mittels Interviewleitfaden) sollen die eingangs formulierten Forschungsfragen beantwortet werden. Da sich die Antworten auf Letztere einerseits an Zahlen (d.h. an quantitativem Material), andererseits an Aussagen bzw. Antworten der Befragten (d.h. an qualitativem Material) orientieren, fiel die Wahl der Forschungsmethode auf ein Vorgehen, das beide Aspekte abdecken soll.

Zuletzt folgt in Kapitel 8 die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse, die mittels deskriptiver Statistik offengelegt werden. Dadurch soll ein Bild davon entstehen, welches der drei Bundesländer in Österreich auf welches Erziehungsberatungsangebot zurückgreifen kann. Ebenso lassen sich aus den Fragebögen Schlüsse ziehen, welche die Frage betreffen, wie die

Relevanz von psychoanalytisch-pädagogischen Theorien/Konzepten/Modellen in der Arbeit von Erziehungsberaterinnen eingeschätzt wird. Um dies aber noch genauer zu bestimmen, wurden Experteninterviews geführt. Ein vorgefertigter halbstrukturierter Interviewleitfaden führte dabei durch das Gespräch. Ziel der Interviews ist es, praxisleitende Momente aus den Aussagen der Befragten zu identifizieren. Die Definition von praxisleitenden Momenten wurde im Rahmen der Diplomarbeit von Böhm und Rappich (2010), mit Bezugspunkt zum Forschungsprojekt „Lebensqualität in Wiener Pflegeheimen", kreiert. Unter praxisleitenden Momenten werden im Rahmen des eben genannten Forschungsprojekts

> „jene innerpsychischen Gegebenheiten verstanden, die entscheidend dafür sind, wie sich Angehörige des Pflege- oder Betreuungspersonals zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Situation verhalten, in der sie in einer bestimmten Rolle vor der Aufgabe stehen, professionell zu handeln" (Böhm/Rappich 2010).

Auch wenn sich die eben genannte Definition von praxisleitenden Momenten auf das Verhalten und professionelle Handeln von Angehörigen des Pflegepersonals bezieht, kann sie auch einen Erklärungsansatz für praxisleitende Momente per se liefern. Der Grund dafür liegt darin, dass in beiden Fällen psychoanalytische Theorien eine maßgebliche Rolle für das Verstehen von innerpsychischen Prozessen und den sich daraus ableitenden Haltungen und „Interventionen" von Erziehungsberaterinnen einnehmen.

Im Rahmen der Datenauswertung wird versucht, praxisleitende Momente aus den Interviewaussagen zu identifizieren, um festzustellen, inwiefern sie das Handeln von Erziehungsberaterinnen beeinflussen können. Abschließend werden die eingangs gestellten Forschungsfragen durch eine Zusammenführung der einzelnen Teilergebnisse aus der Erhebung und aus den Interviews beantwortet.

Das nun nachfolgende Kapitel stellt einen Versuch dar, eine Definition für den in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriff der Psychoanalytischen Pädagogik näher zu bestimmen.

## 2. Was ist Psychoanalytische Pädagogik?

In diesem Eingangskapitel, das zugleich als Basis für die weiteren Ausführungen der Diplomarbeit gesehen werden kann, wird zu erörtern versucht, wie „Psychoanalytische Pädagogik" innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft diskutiert und im weitesten Sinne definiert wird. Um dies zu erreichen, soll zu Beginn ein Abriss der Entwicklungsgeschichte[5] der Psychoanalytischen Pädagogik, der zugleich das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse anspricht, das Nennen und Beschreiben von Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik sowie ein prägnantes Aufgreifen von Arbeitsfeldern, in denen Psychoanalytische Pädagogik eine erhebliche Rolle (in der Theorie und Praxis) spielt, dienen. Dadurch soll ein Stück weit sichtbar werden, inwiefern es sich als schwierig herausstellt, Psychoanalytische Pädagogik „griffig" zu definieren. Einschlägige Literatur zum Thema Psychoanalyse und Pädagogik ist vielfach aufzufinden, eine allgemeingültige, konsensuale Definition, was unter Psychoanalytischer Pädagogik verstanden werden kann, existiert jedoch nicht. Der Grund hierfür liegt an der Gegebenheit, dass die Psychoanalytische Pädagogik keine geschlossene Theorie- und Denktradition[6] aufweist (Datler 1993, 108f.).

### 2.1 Abriss der Entwicklungsgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik

Das Nachdenken über Psychoanalyse und ihre „Anwendung" im Feld der Pädagogik hängt vor allem mit dem im Laufe der Geschichte sich verändernden Begriffsverständnis von „psychoanalytisch-pädagogisch" zusammen. Wie änderten sich die Auffassungen der scientific community von Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute darüber, was unter „psychoanalytisch-pädagogisch" verstanden wird? Welche Maßnahmen dürfen als „psychoanalytisch-pädagogisch" bezeichnet werden und welche Personen welcher Professionen sind dazu befugt, sich an sogenannten „psychoanalytisch-pädagogischen" Methoden zu bedienen? Eben diese Fragen stehen in direktem Zusammenhang mit der Bestimmung des Verhältnisses von

[5] Die hier genannten Unterkapitel der Diplomarbeit erheben nicht den Anspruch alle Literaturquellen, die es zu diesem Thema gibt, heranzuziehen, um eine Begriffsdefinition von Psychoanalytischer Pädagogik zu erstellen. Viel mehr ist dies ein Versuch prägnante, zentrale Auszüge von vorhandenem Wissen zusammenzutragen, um dem Leser/der Leserin eine Vorstellung davon zu vermitteln, welche Fundamente Psychoanalytische Pädagogik aus- und kennzeichnen.

[6] Das bedeutet, dass trotz einer Weiterentwicklung von wissenschaftstheoretischen und methodologischen Fragen im aktuellen psychoanalytisch-pädagogischen Diskurs (z.B. nach der Frage des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik) Konsenslosigkeit herrscht (vgl. Datler 1995, 89ff.).

Psychoanalyse und Pädagogik, weshalb es im Rahmen der Entwicklungsgeschichte ebenso thematisiert wird und zentralen Stellenwert einnimmt.

Um einen Einblick in die Entwicklungsgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik zu bekommen und das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse – auf dem Hintergrund von medizinisch-therapeutischen und psychoanalytisch-pädagogischen Bestrebungen – darstellen zu können, berufen sich ein Großteil der nachfolgenden Erkenntnisse auf Wilfried Datlers Publikation „Bilden und Heilen“ (1995). In diesem Buch teilte Datler (ebd.) u.a. Entwicklungen der Psychoanalytischen Pädagogik in Phasen[7] ein, um so das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse prägnanter zu bestimmen. Diese Phasengliederung wird in Kapitel 2 dieser Diplomarbeit als Stütze dienen, um den Überblick zu bewahren.

### 2.1.1 Phase 1: Weites Verständnis von psychoanalytischer Praxis innerhalb der psychoanalytischen Bewegung (1900-1925/1938)

Die erste Phasengliederung der Entwicklungsgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik beschreibt den Zeitraum vom Jahr 1900 bis 1938. Innerhalb dieses Zeitabschnitts wurde viel Pionierarbeit im Erziehungsgeschehen – mit Hilfe von psychoanalytischen Theorien – von namhaften Personen geleistet, weshalb diese Zeitspanne in einschlägiger Literatur auch gerne als die „Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik“ bezeichnet wird. Bevor diese Entwicklungen näher beleuchtet werden, folgt zunächst aber ein Einschub, der den „Ursprung“ der Psychoanalytischen Pädagogik, die Psychoanalyse, aufgreift.

#### 2.1.1.1 Sigmund Freud und die Entdeckung der Psychoanalyse

Die Anfänge der Entwicklungsgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik sind nach Ansicht unterschiedlicher Autoren wie z.B. Datler (1995), Füchtner (1979), Rehm (1968) oder Ekstein und Motto (1963) in den frühen Arbeiten von Sigmund Freud zu finden. Er hat in der Psychoanalyse „eine Psychologie des Unbewussten und des Traumes, eine Theorie der Entstehung von Neurosen und eine Behandlungsmethode“ zur therapeutischen Behandlung von psychischen Störungen geschaffen“ (Figdor 1983, 38; Datler 1980, 17). Bereits Ende des 19.

[7] Neben Datler (1995) gab es natürlich noch andere Autoren wie Ekstein und Motto (1963), Rehm (1968) und Füchtner (1979), die andere Phasengliederungen vornahmen, um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik innerhalb der Entwicklungsgeschichte zu bestimmen.

Jahrhunderts (1896) machte Freud gemeinsam mit Breuer die Entdeckung, dass PatientInnen mit psychischen Störungen unter Hypnose geholfen werden konnte, indem sie mit ihnen über vergangene Erlebnisse und damit einhergehenden Gefühlen, die Symptomatik betreffend, sprachen. Aufgrund der Erfolge Bernfelds, Personen auch ohne Hypnose dazu anzuhalten, sich an Vergangenes zu erinnern und der Unzufriedenheit Freuds mit der Wirksamkeit von Breuers Methode, entwickelte er eine eigene „Technik", Personen in „vollem Bewusstein" zu behandeln. Das Thematisieren und Auseinandersetzen mit psychischen Störungen ließ Sigmund Freud die Annahme eines dynamisch Unbewussten[8] als ein zentrales Charakteristikum von Psychoanalyse in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellen, auf den andere, weitreichende Überlegungen anknüpfen (Datler 2003, 14f.). Die Annahme Freuds, dass nicht bewusste, dynamische Tendenzen zur *Ausbildung psychischer Störungen* führen können, bestätigte sich anhand seiner Erkenntnisse und Erfahrungen aus seiner Arbeit im eigens dafür erschaffenen *Sessel-Couch-Setting*[9].

Der Grund für das *Entstehen von psychischen Störungen* liegt – wie Freud entdeckt hat – im Verdrängen bzw., wie Datler (1980, 18) festhielt, „aktiven Vergessen" angsterregender Konflikte, die zwar unbewusst gehalten blieben, aber dennoch auf eine Lösung „drängen". Die Ausbildung unterschiedlicher Symptome – wie z.B. von *Neurosen* – spiegelt sich in der Ausgestaltung bzw. Manifestation von unterdrückten, unbewussten Konflikten wieder. Dies ist dann der Fall, wenn Menschen dazu neigen, *Triebe*, unangenehme Gefühle, Impulse, Phantasien und Gedanken dem Bewusstsein fernzuhalten (vgl. Sandler und Joffe 1969), aber dennoch, wie Datler (1999, 15) festhielt, „in verkleideter, verdichteter, verschobener oder symbolischer Form" zum Ausdruck kommen. Jene Anteile, die ins Bewusstsein vordrängen, sind „Ausdruck und Folge von *unbewussten Abwehraktivitäten*", bei denen der Zensor nicht alles zensiert hat. Dieses ständige unbewusste Abwehren von Inhalten, die bedrohlich erscheinen, sind ubiquitär und „nicht grundsätzlich pathologisch, sondern viel mehr unabdingbare Grundlage der menschlichen Affektregulation" (ebd.). Obwohl unbewusste Abwehr im ersten Moment entlastend wirkt, bleiben die innerpsychischen Konflikte bestehen, wodurch immer weitere „Techniken" zum Abwehren dieser Konflikte entwickelt werden müssen (damit sie nicht bewusst wahrgenommen werden) und das Ziehen einer Grenze zwischen „pathologischer" und „natürlicher" Abwehr – wie Wininger (2004, 12) anführte – schwer zu bestimmen ist. Ein

[8] Eine genauere Erklärung, was Freud unter diesem Begriff verstand, wird unter 2.3.1 erfolgen.
[9] Durch die von Freud entwickelte Methode der Psychoanalyse im Sessel-Couch-Setting sollte es möglich werden, unbewusste Konflikte dem Bewusstsein zugänglich zu machen und sie einer bewussten aktiven Konfliktlösung zuzuführen (Datler 1980, 18).

„Indikator“ dafür, ab wann Abwehr als natürlich oder pathologisch angesehen werden kann, ist am ehesten dann gegeben, wenn eine Orientierung an den Ich-Funktionen[10] eines Menschen erfolgt. Je mehr die Ich-Funktionen von unbewussten Abwehrmechanismen beeinträchtigt werden und je stärker der Widerstand der Ich-Funktionen gegen ihre Bewusstmachung ist, desto eher sind sie dem Pathologischen zuzuschreiben. Am ehesten kann von einem neurotischen Symptom (im engeren Sinn) gesprochen werden, wenn eine Kompromissbildung aus sich widerstrebenden innerpsychischen Tendenzen die „Arbeits- und Genussfähigkeit“ eines Menschen einschränken (Wininger 2004, 12).

Aus der Theoriebildung der Psychoanalyse heraus machte Freud eine bedeutende Entdeckung. Er stellte fest, dass neurotische Symptome *im Erziehungsgeschehen* vor allem dann ausgebildet werden, wenn *Erziehungsmethoden Triebunterdrückung* in hohem Ausmaß fordern. Aber nicht nur Freud, sondern auch andere PsychoanalytikerInnen des frühen 20. Jahrhunderts machten sich vermehrt Gedanken darüber, inwiefern Psychoanalyse im Erziehungsgeschehen Hilfe bei Erziehungsschwierigkeiten bieten könnte. Aufgrund dieser Entwicklung soll im nachfolgenden Unterkapitel der Fokus der Diplomarbeit auf Zielsetzungen gerichtet werden, die eine „Anwendung“ der Psychoanalyse in der Pädagogik vorsehen.

#### 2.1.1.2 Zielsetzungen von Psychoanalyse in der Pädagogik

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es – trotz des Fehlens einer umfassenden theoretischen Grundlegung, was Psychoanalytische Pädagogik überhaupt sei – eine Vielzahl an „Überlegungen, Forderungen und Entwürfen über und zur *Kinderziehung*“ (Datler 1980, 9). Die Thesen[11] und Auffassungen unterschiedlichster AutorInnen orientierten sich vor allem daran, welche *Zielsetzungen* mit einer Anwendung von Psychoanalyse in der Pädagogik verfolgt werden würden[12]. Demnach wurde u.a. die Behauptung vertreten, dass Psychoanalytische Pädagogik vorwiegend zur Erreichung bestimmter Erziehungsziele herangezogen werden soll („*erziehungstechnologischer Ansatz*“). Das Wissen um psychische Störungen könnte im Erziehungsalltag insofern dienlich sein, als Psychoanalyse *als prophylaktische Maßnahme* (psy-

[10] Redl (1987) befasste sich ausführlich mit den Ich-Funktionen. Als Beispiele hierfür können folgende Aspekte genannt werden: Realitätsprüfung, Denken, Gedächtnis, Wahrnehmung und Hemmung von Triebwünschen, Abwehr- und Sicherungsaktivitäten usw. (Wininger 2004, 12).

[11] Datler (1980, 10) weist in seiner Dissertation extra darauf hin, dass diese Thesen und Auffassungen von AutorInnen zum Teil (nahezu) ungeprüft übernommen wurden und deshalb nicht als absolut angesehen werden dürfen.

[12] Auch Figdor (1983, 23ff.) griff die vier – von Datler angesprochenen – Ansätze von „psychoanalytischer Pädagogik“ (was mag Psychoanalyse für pädagogisches Handeln leisten?) in seiner Dissertation auf.

choanalytisch-pädagogisches Handeln soll präventiv wirken und somit bestimmte psychische Probleme erst gar nicht entstehen lassen) dienen könnte (vgl. Bittner, 1996, 246). Ein anderes Ziel, das mit Hilfe der Psychoanalyse erreicht werden könnte, bezieht sich darauf, gesamtgesellschaftliche Verhältnisse umzugestalten (*„freudomarxistischer Ansatz“*). Psychoanalyse könnte aber auch als Beitrag zum Verstehen psychischer Phänomene – und im weiteren Sinne – als verständnisvolles Eingehen auf Problematiken, die das Seelenleben des Kindes betreffen, verstanden werden *(„hermeneutischer Ansatz“)* (Datler 1980, 10ff.; vgl. Figdor 1983, 23f.).

Wie zuvor prägnant angesprochen, schwebten Mitgliedern der scientific community unterschiedliche Zielsetzungen vor, die mit Hilfe von Psychoanalyse erreicht werden könnten. Am meisten Beachtung wurde aber den Anliegen, *Neurosen* mit Hilfe von psychoanalytischen Erkenntnissen frühzeitig zu erkennen (Neurosenprophylaxe) sowie *Kritik* an der vorherrschenden *Erziehung* zu üben, geschenkt. Die „Stoßrichtung“ lautete: weg von einer „triebfeindlichen, triebunterdrückenden“, hin zu einer „triebfreundlichen“ Erziehung (vgl. Bittner 1996, 246f.). Bittner (ebd.) beruft sich diesbezüglich auf Ferenczis Vortrag aus dem Jahr 1908, der auf dem ersten Psychoanalytischen Kongress in Salzburg gehalten wurde. Ferenczi stärkte in seiner Rede über „Psychoanalyse und Pädagogik“ die beiden letztgenannten Zielsetzungen (Neurosenprophylaxe und Erziehungskritik) von Psychoanalyse sowie ihre Relevanz in pädagogischen Kontexten.

Im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts – wenige Jahre nachdem Freud die Psychoanalyse zur Jahrhundertwende begründete – gab es, wie obige Ausführungen zeigten, eine rege Auseinandersetzung darüber, inwiefern Psychoanalyse in der Pädagogik eingesetzt werden könnte, um Hilfestellung bei Erziehungsfragen zu leisten. Diese Auseinandersetzungen verstärkten sich in den nachfolgenden Jahren.

#### 2.1.1.3 Das Aufkommen der Bezeichnung „Psychoanalytische Pädagogik“ und ihre „Blütezeit“

Eine Vielzahl an PsychoanalytikerInnen betrat neue Wege hinsichtlich des Auffindens von förderlichen Erziehungskonzepten und knüpften damit an Freuds Erkenntnis (siehe 2.1.1.1), dass Neurosen im Erziehungsgeschehen vor allem dann entstehen können, wenn Erziehungsmethoden Triebunterdrückung im hohen Ausmaß fordern, an. Diese Konzepte realisierten

sich in Form von Erziehungsexperimenten. Das Werk einiger dieser Persönlichkeiten (wie z.B. Heinrich Meng, Fritz Redl, Donald W. Winnicott, Hans Zulliger, August Aichhorn, etc.) wurde in einem Sammelband von Fatke und Scarbath (1995) mit dem Titel „Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik“ zusammengefasst und herausgegeben. Ebenso findet sich in Kerl-Wieneckes Publikation (2000) ein eigenes Kapitel, das sich „Entwicklung und Ausbreitung der psychoanalytischen Pädagogik“ nennt. Darin wird u.a. auch auf einige der wichtigsten psychoanalytischen Pädagoginnen (Nelly Wolffheim, etc.) verwiesen und es werden deren Leistungen genannt. Da bisher beinahe nur Männer genannt wurden, soll darauf verwiesen werden, dass es natürlich auch Frauen gab, die in der frühen Psychoanalytischen Pädagogik Maßgebliches für die Etablierung dieser Disziplin leisteten. Z.B. Anna Freud oder Melanie Klein sind vor allem im Bereich der Kinderanalyse und der Erforschung der kindlichen Sexualität zu nennen, während Nelly Wolffheim die erste Pädagogin war, die *tiefenpsychologische Erkenntnisse im Bereich der Kindergartenpädagogik* „anwendete“ und darüber – bereits 1912 – publizierte. Ihre bereits zu Lebzeiten entwickelten psychoanalytisch-pädagogischen Konzepte – im Bereich der Kindergartenpraxis in den 1920er Jahren – waren vor der Zeit des 2. Weltkrieges die einzigen, längerfristig dokumentierten und besitzen Relevanz bis in die Gegenwart (Kerl-Wienecke 2000, 117ff.). Auf ein näheres Eingehen auf die genannten Personen wird hier verzichtet, da dies die Entwicklungsgeschichte nicht zwingend vorantreiben würde und in einschlägigen Werken nachgelesen werden kann. Das Hervorheben einiger wichtiger Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik des frühen 20. Jahrhunderts soll aber erahnen lassen, dass vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis Anfang der 1930er Jahre eine Fülle an Publikationen und Konzepten bestanden sowie Experimente im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik durchgeführt wurden und dieser Zeitraum daher als „Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik“ begriffen werden kann.

Die Überzeugung bezüglich des Nutzens von Psychoanalyse in der Pädagogik war unter den Anhängern Freuds in der „ersten Phase“ so ausgeprägt, dass Psychoanalyse und Pädagogik in jener Zeit synonym verwendet wurden (Kerl-Wienecke 2000, 68). So verwundert es nicht, dass in der Vor- und frühen Zwischenkriegszeit Psychoanalyse als ein weites Feld mit breitem Zugang von psychoanalytischer Praxis galt. Mitglieder der psychoanalytischen Bewegung waren nicht nur daran interessiert, klinisch-therapeutischen Problemen auf den Grund zu gehen, sondern beschäftigten sich auch mit Fragen aus den Bereichen der Philosophie, Ethnologie, Kultur- und Sprachwissenschaften, Psychoanalyse und Pädagogik. Vor allem auch

Freuds' Publikationen[13] im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts sowie veröffentlichte Protokolle der Mittwochsgesellschaft oder Studien zur Frühgeschichte der Psychoanalyse verdeutlichen die anfängliche „Grundhaltung" gegenüber Psychoanalyse (Datler 1995, 26). Auch andere Ausgestaltungen wie Studien, die über die Grenzen des medizinischen Interesses hinausgehen, das Umbenennen der „Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse" in „Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse" (1920) oder generell das Erscheinen von psychoanalytischen Zeitschriften waren Indizien dafür, dass Psychoanalyse nicht nur als medizinische Spezialdisziplin begriffen wurde (ebd.). In diesem Zusammenhang sind folgende Zeitschriften zu nennen:

- 1912 erscheint das Blatt „Imago" - „Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaft;
- 1926 die „nicht-klinische" *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*;
- 1929 wird das Periodikum „Die psychoanalytische Bewegung" gegründet;

Da zuvor die Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik genannt wurde und im Hinblick auf die Namensgebung der Psychoanalytischen Pädagogik eine wesentliche Rolle spielte, widmen sich die nächsten Zeilen diesem Aspekt. Die „Wortkonstellation" „Psychoanalytische Pädagogik" fand ihren Ursprung in der – eben erwähnten – Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, die 1926 zum ersten Mal erschien. Als Gründer der Zeitschrift zeichneten der schweizer Professor Ernst Schneider und der deutsche Arzt und Psychoanalytiker Heinrich Meng. Zu den engsten Mitarbeitern zählten u.a. Paul Federn, August Aichhorn, Anna Freud, Willie Hoffer und Hans Zulliger (Figdor 1983, 28). Auch wenn sich die Betitelung der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik auf eben genannte Zeitschrift bezieht, so ist paradoxerweise nicht bekannt, wer als Wortschöpfer fungierte (Hierdeis und Walter 1994; zit. nach Wininger 2004, 11).

Ein weiteres markantes Detail, das für die „erste Phase" bedeutsam war, betrifft die Einstellung der Mitglieder der psychoanalytischen Bewegung bezüglich der praxisleitenden Bedeutung von psychoanalytischen Theorien (Datler 1995, 27). So kann festgehalten werden, dass sie sich gegen die alleinige Anwendung von psychoanalytischen Theorien im Sessel-Couch-Setting aussprachen. Auch in pädagogischen Arbeitsfeldern wurde psychoanalytischen Theo-

[13] Beispiele hierfür sind Schriften über den Witz (1925), über sexuelle Aufklärung (1907), über Dichter und Phantasieren (1908) etc.

rien Relevanz beigemessen, womit einhergeht, dass paradoxerweise kaum hinterfragt wurde, ob diese Theorien auch tatsächlich das pädagogische Handeln leiten und ob dieses Handeln auch wirklich als psychoanalytisch-pädagogisch bezeichnet werden kann. Es dürfte jedoch in diesen Jahren Einstimmigkeit darüber geherrscht haben, dass „psychoanalytisch-orientiertes Arbeiten in pädagogischen Handlungsfeldern wie Schule, Sozialpädagogik, Erziehungsberatung etc. als psychoanalytische Praxis“ (Datler 1995, 27) begriffen wurde. Aus diesem Grund verwundert es nicht, dass Vertreter von pädagogischen Berufsgruppen in dieser Zeit psychoanalytisch aus- und fortgebildet wurden und diese „erste Phase“ als „Blütezeit Psychoanalytischer Pädagogik“ (Füchtner 1979, 14; vgl. Rehm 1986; Trescher 1985; zit. nach Datler 1995, 28) bezeichnet wird. Das „Ineinandergreifen“ und „Anwenden“ von psychoanalytischen Methoden in pädagogischen Arbeitsfeldern führte soweit, als nicht-psychotherapeutische – nämlich psychoanalytisch-pädagogische Methoden – als psychoanalytische begriffen und ausgewiesen wurden (Datler 1995, 28). Als Belege hierfür können

- Oskar Pfisters Abhandlung (1913) über „Die psychoanalytische Methode“ – die „Pädanalyse[14]“,
- ein Beitrag von Hermine Hug-Hellmuth über das doppelte Ziel der Anwendung der psychoanalytischen Methode als „Heilen“ und „Bilden“ (Hug-Hellmuth 1914, 395),
- Paul Häberlins Beitrag über „Psychoanalyse und Erziehung“ in der „Internationalen Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse“ (Häberlin 1914, 218f.)
- sowie Ernst Schneiders Eröffnungsartikel „Psychoanalyse als pädagogische Methode“ im ersten Heft der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik

angesehen werden (ebd.).

Wie bereits zuvor erwähnt, wurde in der „ersten Phase“ nicht in Frage gestellt, ob das Attribut „psychoanalytisch“ nur im Rahmen von medizinisch-therapeutischen Interventionen oder eben auch in pädagogischen Arbeitsformen als zutreffend galt. Ebenso wurde nicht hinterfragt, ob Personen, die in nichttherapeutischen Arbeitsfeldern mit sogenannten „psychoanalytischen Methoden“ arbeiten, von der „psychoanalytic community“ auszugrenzen seien. Nicht einmal die damals getroffene Unterscheidung zwischen der von Sigmund Freud geschaffenen (therapeutischen) Technik der Psychoanalyse (und der damit als „Inbegriff von psychoanalytischer Technik“ verstandenen Methode des Sessel-Couch-Settings) und der von Oskar Pfister erforschten Methode der „Pädanalyse“ – oder „pädagogisch angewandter Psychoanalyse“ –

[14] Darunter ist eine spezielle psychoanalytische Methode zu verstehen, die auch als „Erziehungskunst“ bezeichnet wird (Datler 1995, 28).

änderte etwas an dieser Tatsache. Viel mehr hat es den Anschein, als sollten diese Unterscheidungen dazu dienen, zu zeigen, dass es bei der Arbeit mit Menschen unterschiedlicher Methoden und Modifikationen des Psychoanalytischen bedarf (Datler 1995, 28f.). Auffällig in Bezug auf eine mögliche Abgrenzung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik waren Publikationen zum Thema, ob Freuds psychoanalytische Technik – im Sessel-Couch-Setting – als pädagogische Praxis zu begreifen sei (vgl. Freud 1905, 118; 1910, 51; 1919, 246; Pfister 1913, 448; Häberlin 1914, 221ff. zit. nach Datler 1995, 29). Datler (1995, 29) stellte diesbezüglich fest, dass es zwar unterschiedliche Antworten auf diese Frage gab, dass aber kaum versucht wurde, die Begriffe Psychoanalyse, Psychotherapie und Pädagogik systematisch einem Begriffsverständnis zuzuführen. Ebensowenig wurde der Frage nachgegangen, „wie das Verhältnis der damit korrespondierenden Theorie- und Praxisbereiche zueinander bestimmt werden kann“ (ebd.). Bezüglich Zugangsbestimmungen von „Nicht-Ärzten“ (Pädagogen) zu psychoanalytischen Ausbildungslehrgängen, Gruppen oder Vereinigungen waren in der „Blütezeit“ noch keine Beschränkungen vorhanden, was sich aber in der nachfolgenden „Phase“ ändern sollte.

### 2.1.2 Phase 2: Zunehmende Medizinalisierung der Psychoanalyse (1925/1938[15] – 1980/85)

In der „zweiten Phase“ wurde das Verhältnis zwischen Psychoanalyse, Pädagogik und Psychotherapie innerhalb der psychoanalytischen Bewegung anders gesehen. Während in Phase eins“ ein weites Verständnis bzw. ein weiter Zugang zur Psychoanalyse gegeben war und kaum zwischen psychoanalytisch-pädagogischem und psychoanalytisch-therapeutischem Handeln unterschieden wurde, war Phase zwei vor allem durch eine radikale Medizinalisierung gekennzeichnet, die Ende der 1920er Jahre begann und mit dem Versuch, psychoanalytische Arbeit zu professionalisieren, einherging. Diese Professionalisierung wirkte sich vor allem auch auf die Zulassung von Personen zu psychoanalytischen Lehrgängen aus. So verwundert es nicht, dass durch diese Trendumkehr und durch den Versuch der Etablierung einer international anerkannten psychoanalytischen Ausbildungsverordnung vor allem nur „ärztliche Psychoanalytiker“ zur Ausbildung zugelassen werden sollten, da sie aufgrund ihrer Vorbildung eher der Weiterentwicklung der Psychoanalyse dienen würden (Datler 1995, 30f.).

[15] Wie bereits an Phase eins aufgefallen sein sollte, überschneiden sich die Jahreszahlen der Phaseneinteilungen von Datler. Das weite Verständnis von psychoanalytischer Praxis wich in Phase zwei einem zunehmend medizinischen. Diese Entwicklung setzte sich ab ca. 1925 in Gang und endete 1938 mit dem Beginn des Nationalsozialismus.

1933 wurden die Oxforder Zulassungs- und Ausbildungsrichtlinien[16] herausgegeben, die folgende Konsequenzen mit sich zogen (Jones 1933; zit. nach Datler 1995, 31f.):

- Die Ausbildungsansprüche sahen es vor, dass die TeilnehmerInnen eine Lehranalyse, zwei Kontrollanalysen und theoretische Studien zu absolvieren hatten.
- Als zentrales Ausbildungsziel galt vor allem die Qualifizierung zur therapeutischen Arbeit im Sessel-Couch-Setting. Die Internationale Psychoanalytische Vereinigung zeigte – trotz vorgelegter Entwürfe von Melanie Klein und Anna Freud im Jahr 1929 – kein Interesse an anderen psychoanalytischen Aus- und Fortbildungsformen (wie z.B. der Ausbildung zur Kinderpsychoanalytikerin bzw. der psychoanalytischen Ausbildung von Pädagoginnen).
- Trotzdem begannen sich das Wiener- und Berliner Institut für die Fortbildung von Pädagoginnen zu engagieren. Dennoch war es für Pädagoginnen – ohne therapeutische Vollausbildung – im Endeffekt nicht möglich, Mitglied in der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung zu werden. Obwohl sie Fortbildungen im psychoanalytischen Bereich absolviert hatten, wurde ihr psychoanalytisch-pädagogisches Handeln nicht mehr als psychoanalytische Praxis begriffen. Nur Personen, die erfolgreich am Ausbildungslehrgang teilnahmen, stand der Titel „Psychoanalytiker“ zu.
- Ein weiterer „Stolperstein“ für die volle Anerkennung von Pädagoginnen als PsychoanalytikerInnen waren spezifische Auflagen, die vor allem theoretische und praktische Kenntnisse in der klinischen Psychiatrie, Physiologie und Medizin beinhalteten. Dessen ungeachtet durften Pädagoginnen nur jene PatientInnen behandeln, die zuvor bereits eine ÄrztIn für Diagnose und Indikation konsultiert hatten.

Wie Datler (1995, 32) hervorhob, wurde in dieser Zeit *„die therapeutische Praxis der psychoanalytischen Kur als Inbegriff psychoanalytischer Praxis“* verstanden.

Mit dem Beginn des Austrofaschismus und dem folgenden Regime des Nationalsozialismus sahen sich eine Vielzahl namhafter österreichischer und deutscher PsychoanalytikerInnen – mit jüdischer Abstammung – dazu gezwungen (v.a. nach Nordamerika, wo die medizinisch orientierte Psychoanalyse am weitesten fortgeschritten war) zu emigrieren, wo sie auch großteils – nach Beendigung des Krieges – blieben (vgl. Datler 1995, 24). Das in 2.1.1.2 oftmals

[16] Eine umfassendere Darstellung der Ausbildungsrichtlinien kann in Jones Bericht von 1933 nachgelesen werden.

erwähnte – nicht zu erreichende – Ziel der Neurosenprophylaxe und die – bereits seit den 1920er Jahren – immer stärker werdende Hinwendung der Psychoanalyse zu medizinischen Konzepten führte dazu, dass die Psychoanalytische Pädagogik nach dem zweiten Weltkrieg in Österreich und Deutschland so gut wie ausgelöscht war (vgl. Wininger 2004, 16f.). Erst in den 1950er Jahren und vor allem in der 1968er Bewegung kann von einer Wiederentdeckung der Psychoanalytischen Pädagogik gesprochen werden.

### 2.1.3 Phase 3: Das Wiederaufblühen Psychoanalytischer Pädagogik (1950/1955 – 1995)

In der „dritten Phase“ kann, laut Datler (1995,70ff.) von einem „schrittweisen“ Wiederaufblühen der Psychoanalytischen Pädagogik gesprochen werden, das in den späten 50er Jahren[17] begann und in der 1968er Bewegung einen weiteren Anstoß bekam.

Obwohl in der Nachkriegszeit noch eine „medicozentrierte Psychoanalyse“ vorherrschte, wurden besonders im Bereich der Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung etc. einige (hier exemplarisch genannte) beachtliche Leistungen in Verbindung mit Psychoanalyse erbracht (Datler 1995, 71f.):

- Der Psychoanalytiker Lambert Bolterauer gründete 1950 die August-Aichhorn- Gesellschaft sowie eine psychoanalytische Beratungsstelle für Schüler der höheren Schulen Wiens und Umgebung (Bolterauer 1992, 71).
- Tobias Brocher gelang es Anfang der 60er Jahre, eine psychoanalytisch-pädagogische „Elternschule“ aufzubauen (Scarbath 1992, 33; V. Schmid 1993).
- Prominente psychoanalytische Pädagogen, wie z.B. Zulliger (1951, 1952, 1960) oder Meng (1953), die bereits vor 1938 stetig zu psychoanalytisch-pädagogischen Fragen publiziert hatten, führten ihre Tätigkeit fort.
- Alexander Mitscherlich war einer derjenigen Analytiker, der sich trotz der noch vorherrschenden „medicozentrierten Psychoanalyse“ für nicht-klinische, psychoanalytisch-pädagogische Fragestellungen interessierte und 1960 zur Eröffnung des Frankfurter Sigmund-Freud-Instituts Wesentliches beitrug. Er hegte engen Kontakt zu Willi Hoffer, Anna Freud und Enid Balint und ließ unterschiedliche psychoanalytische Pra-

[17] Besonders im Bereich der Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung etc. wurden einige beachtliche Leistungen (z.B. 1950: Gründung einer psychoanalytischen Beratungsstelle für Schüler der höheren Schulen Wiens und Umgebung durch Lambert Bolterauer) erbracht.

xisformen – abseits der psychoanalytischen Kur – in die Arbeit am Frankfurter Sigmund-Freud-Institut einfließen und darüber publizieren.

- Wolfgang Loch begann um 1960, gemeinsam mit Mitscherlich und Argelander „Balint-Gruppen“ für LehrerInnen sowie ErziehungswissenschaftlerInnen anzubieten.

Eine weitere Entwicklung, die für das Wiederaufleben der Psychoanalytischen Pädagogik bedeutend mitverantwortlich zeichnete, war die 1968er Bewegung. Die Repräsentanten der Bewegung stellten sich gegen veraltete autoritäre Strukturen. Ihre Forderungen gründeten in einem Interesse an Psychoanalyse und in links gerichteten Theorien von Bernfeld und Reich (Datler 1995, 74). Obwohl wieder vermehrt ein Interesse an Psychoanalytischer Pädagogik bestand, darf nicht übersehen werden, dass dieses Interesse großteils von „rebellierenden Studenten und antiautoritär gesonnenen Erziehern und Berufserziehern“ ausging, die „einem naiven Konzept der Triebbefreiung folgten“, d.h. die Befreiung von Triebeinschränkungen forderten (Datler 1995, 75). Nach Ansicht der Rebellierenden seien autoritäre Erziehungsverhältnisse und die damit einhergehenden Triebeinschränkungen für die Ausbildung von pathogenem Potential verantwortlich, woraufhin von ihnen triebfreundlichere Gesellschaftsstrukturen gefordert wurden (Wininger 2004, 20). Bei der naiven Auslegung des Konzepts der Triebbefreiung wurde aber nicht berücksichtigt, dass die Psychoanalytische Pädagogik bereits fünfzig Jahre zuvor die Kontraproduktivität dieses Konzeptes erkannt hatte. Eine undifferenzierte Anwendung des Konzepts der Triebbefreiung wirke sich demnach ebenso pathogen aus wie autoritäre Erziehung – sprich Triebeinschränkungen (ebd.). Im Endeffekt waren die Bestrebungen der 68er Bewegung nicht wegweisend, denn es wurden der Psychoanalytischen Pädagogik weder neue Theorien hinzugefügt, noch wurden bereits bestehende weiterentwickelt. Jedoch hatten die Bemühungen dieser Jahre einige positive Effekte auf die weitere Entwicklung der Disziplin (Datler 1995, 75):

- Eine breite Fachöffentlichkeit begann sich wieder für Fragen nach dem Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse zu interessieren.
- Die Zahl an differenzierten Publikationen zum Thema Psychoanalyse und Pädagogik stieg schon alleine aufgrund der aufgeworfenen Fragen der 68er Bewegung. Fachlich qualifizierte Personen gingen der Beantwortung dieser Fragen nach.
- Die Disziplin der Psychoanalyse erfuhr durch die differenzierten Publikationen eine ähnliche Auslegung, wie in der Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik. Psycho-

analyse wurde nicht mehr nur medizinisch, sondern auch sozialwissenschaftlich ausgelegt. Aufgrund dieser Entwicklung wuchs die Anzahl der AnalytikerInnen, die auch an sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Themen interessiert waren.

#### 2.1.3.1 Die „Renaissance" der Psychoanalytischen Pädagogik nach 1980

Die Psychoanalytische Pädagogik profitierte von der 68er Bewegung insofern, als die „scientific community" mit Hilfe der Psychoanalyse ihren Blick wieder vermehrt auf die Beantwortung gesellschaftskritischer Fragen richtete. Besonders in den 1980er Jahren kann – wie Datler (1995, 77ff.) feststellte – von einer „Renaissance" der Psychoanalytischen Pädagogik gesprochen werden, was sich auch an einem deutlichen Anstieg an einschlägigen *Publikationen* im „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik[18]" zeigte. In diesen Abhandlungen wird vor allem die Einstellung der AutorInnen zum Thema Psychoanalyse – weg von einem medizinischen Verständnis von Psychoanalyse, hin zu einem weiten psychoanalytisch-pädagogischen Begriffsverständnis – erkennbar (Wininger 2004, 23).

Ein weiteres Indiz, das für eine Renaissance der Psychoanalytischen Pädagogik spricht, sind *Institutionalisierungstendenzen*. Diese können in folgenden Bereichen festgestellt werden (vgl. Datler 1995, 78ff.; Wininger 2004, 23ff. ):

- An erziehungswissenschaftlichen Universitätsinstituten[19] wurden vereinzelt psychoanalytisch-pädagogische Arbeitsschwerpunkte installiert.
- Im außeruniversitären Bereich wurden essentielle Einrichtungen (z.B. 1983 etablierte sich der Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik; 1987 wurde die befristete Arbeitsgruppe „Pädagogik und Psychoanalyse" gegründet, die 1993 in eine Kommission für „Psychoanalytische Pädagogik umgewandelt wurde) geschaffen. Die Kommission für Psychoanalytische Pädagogik wurde innerhalb der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" (DGfE) verankert. Die DGfE gilt im deutschen Sprachraum als die gewichtigste und mitgliederstärkste außeruniversitäre erziehungswissenschaftliche Vereinigung. Durch das Einrichten einer eigenen Kommission für

[18] Das Jahr der Ersterscheinung ist 1989.
[19] Datler (1995, 70) und Wininger (2004, 23) weisen in diesem Zusammenhang vor allem auf die Studienpläne des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck hin. In jenen ist eine explizite Auseinandersetzung mit Psychoanalytischer Pädagogik im Rahmen des Pädagogikstudiums festgeschrieben.

Psychoanalytische Pädagogik sollte dafür gesorgt werden, dass kontinuierlich – auch überregional – psychoanalytisch-pädagogische Fragen bearbeitet werden.

- Namhafte Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik schufen psychoanalytisch-pädagogische Periodika und Publikationsreihen. Hier sind u.a. die Bände der Reihe „Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik“ von Aloys Lebern in den 70er und 80er Jahren sowie das 1989 ins Leben gerufene „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ und die Buchreihe „Psychoanalytische Pädagogik“ (damals: Matthias-Grünewald-Verlag – heute Psychosozial-Verlag) von Hans-Georg Trescher und Christian Büttner zu nennen.
- Des Weiteren entstanden seit den 90er Jahren in sich geschlossene Aus- und Weiterbildungsgänge, die psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen für die Arbeit in spezifischen pädagogischen Praxisfeldern vermitteln. Im Rahmen der Diplomarbeit ist diesbezüglich besonders das Angebot der „Wiener Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik“ (APP[20]) zu nennen, das einen dreijährigen Weiterbildungsgang zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin vorsieht. Eine noch jüngere Entwicklung (seit Herbst 2003) – im Bereich der Aus- und Weiterbildung – stellt das Angebot eines Universitätslehrgangs mit der Bezeichnung „Psychoanalytische Pädagogik“ am interdisziplinären Institut für Fortbildung und Forschung dar. Den TeilnehmerInnen soll ein verstehender Zugang zu emotionalen Aspekten des Lehrens und Lernens nähergebracht werden (Wininger 2004, 24).

Die Entwicklungen seit 1968 zeigen, dass eine rege Auseinandersetzung das Thema betreffend, wie sich psychoanalytische Praxis charakterisieren lässt, bestand, man aber – aufgrund der hier rezitierten Informationen – die Vermutung äußern könnte, dass das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik in der Vergangenheit nie direkt angesprochen und geklärt wurde. Dem ist natürlich nicht so. Datler (1995, 89) weist darauf hin, dass „die Frage nach der ‚*rechten*’ Charakterisierung von psychoanalytischer Praxis immer schon Gegenstand intensiver Diskussionen gewesen war …“. Das Infragestellen einer „offiziellen Auffassung“ von Psychoanalyse konnte in der Vergangenheit sogar die Folge haben, dass Analytiker aus ihrer psychoanalytischen Vereinigung ausgeschlossen oder isoliert betrachtet wurden (Datler 1995, 89f.).

[20] Die APP wurde 1996 gegründet. Als Gründungsmitglieder zeichneten die Sigmund Freud- Gesellschaft, der Wiener Arbeitskreis für Psychoanalyse und das Alfred Adler Institut des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie (Figdor 2000, 10).

## 2.2 Aktueller Diskurs zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychoanalyse

In gegenwärtigen Diskussionen der scientific community herrscht u.a. in der Frage der Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogik, Psychoanalyse und Psychotherapie Konsenslosigkeit, da viele unterschiedliche Versuche einer Präzisierung bzw. einer eindeutigen Klärung dieses Verhältnisses vorliegen[21] (ebd.). Datler (ebd.) plädiert aber dafür, diese Konsenslosigkeit nicht „nur" als Krise, sondern auch als Aufgabe und Chance zu begreifen. Er ist der Ansicht, dass die Frage nach dem angesprochenen Verhältnis einer „postmodernen Diskurskultivierung" bedarf, d.h., dass Pluralität[22] mit Respekt behandelt werden solle und nicht mit Mannigfaltigkeit verwechselt werden dürfe (Ruhloff 1990, 36; zit. nach Datler 1995, 102f.). Eine postmoderne Diskurskultivierung zeichne sich durch „diszipliniertes Konzipieren, Prüfen und Argumentieren in gleichzeitiger Verbindung mit dem Versuch, ausdrücklich darauf einzugehen, dass jeder Versuch einer Bestimmung des Verhältnisses zwischen Psychoanalyse und Pädagogik von zahlreichen Voraussetzungen getragen werde und somit alles andere als letztbegründbar ist" aus (Datler 1995, 103). Dennoch erscheine es – nach Datler (1995, 106) – als illusorisch, in der Diskussion des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses keine Position zu vertreten, wenn man mit diesem Problem (als Wissenschaftler) unmittelbar konfrontiert ist.

Um Letztgenanntem gerecht zu werden, sollen nachfolgend einige Positionen namhafter Autoren, die sich mit der Problemstellung des Abgrenzens von Psychoanalyse und Pädagogik befassten, wiedergegeben werden. Prinzipiell kann festgehalten werden, dass zwischen zwei kontroversen Positionen unterschieden wird, wobei nicht der Frage nachgegangen wird, ob diese oder jene Position als richtig oder falsch zu bewerten ist, sondern welche Unterschiede sich in den jeweiligen Auffassungen ausmachen lassen und worin sie liegen. Diese beiden Ansichten unterscheiden sich wie folgt (Wininger 2004, 25f.):

[21] Überdies dürfte jedem/r Leser/Leserin der Entwicklungsgeschichte sowie des bisher Vernommenen über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik aufgefallen sein, dass eine genaue Grenzziehung zwischen pädagogischem Handeln und psychoanalytischer Praxis (wenn sie nicht als Inbegriff des Sessel-Couch-Settings verstanden wird) schwer zu vollziehen ist. Datler (1995, 101f.) spricht sich gegen eine genaue Grenzziehung aus, da er meint, dass „Versuche der Bestimmung dieses Verhältnisses vom impliziten oder expliziten Wunsch herrühren, Gültigkeit für bestimmte Äußerungen zu erlangen, die aber den dogmatischen Moment der Voraussetzungshaftigkeit nicht erfüllen". D.h. dass „jedes Wissen, Meinen, Für-Wahr-Halten, Einschätzen etc. bestimmten Vorannahmen zugrunde liegen, deren Geltung weder zwingend bewiesen noch letztbegründet werden kann; die Gültigkeit von Ergebnissen etwaiger Prüf- oder Begründungsverfahren selbst wieder von der Geltung weiterer Voraussetzungen abhängig ist (usw. usf.)" (vgl. Fischer, Ruhloff 1993).

[22] Datler (1995, 102) warnt diesbezüglich aber vor einem Ansatz der als „anything goes" (alle Positionen – auch noch so unreflektierte, nichtssagende, unbegründete – haben Anspruch auf Zustimmung) angesehen werde.

- Einige Autoren vertreten die Position, dass Psychoanalyse und Pädagogik Gemeinsamkeiten aufweisen und betonen diese.
- Andere Autoren sind der Ansicht, dass es schlichtweg zweckmäßig ist, die Grenzen beider Disziplinen zu bestimmen und warnen vor mangelnder Abgrenzung.

Zwei Beispiele für Autoren, die erstere Ansicht vertreten, sind Trescher und Datler. Trescher (1987; 1992) macht in seinen Ausführungen verständlich, dass *psychoanalytisch-therapeutisches Arbeiten als Sonderform psychoanalytischen Arbeitens* zu verstehen ist und als Spezifikum ein therapeutisches Setting vorweist. Er meint aber, dass primär für das therapeutische Setting differenzierte psychoanalytische Konzepte bestünden, nicht jedoch für die pädagogische Praxis. Psychoanalytische Theorien für die pädagogische Praxis müssten demnach ständig entwickelt und „adaptiert" werden. Datler (1995) vertritt eine vergleichbare Position wie Trescher, betont aber – im Gegensatz zu ihm – dass *„psychoanalytisch-psychotherapeutische Praxis als Spezialfall von pädagogischer Praxis* zu begreifen sei" und dass es deshalb als naheliegend angesehen werden kann, dass „nicht-klinische pädagogische Arbeitsfelder (Schule, Kindergarten, Sozialarbeit…) nach psychoanalytischen Gesichtspunkten arbeiten" (Datler 1995, 108).

Ganz anders als Trescher und Datler vertritt Körner (1980; 1983) die Meinung, dass es einer klaren Abgrenzung zwischen den beiden Disziplinen Pädagogik und Psychoanalyse bedarf, da sie gegensätzlich ausgerichtet seien. Die Psychoanalyse richte – laut Körner – ihren Blick zurück auf Vergangenes und arbeite absichtslos, die Pädagogik hingegen sei zukunfts- bzw. zielorientiert und vorwiegend manipulativ (Wininger 2004, 26). Datler spricht sich gegen diesen Versuch Körners aus, Pädagogik und Psychoanalyse strikt abzugrenzen sowie gegen seine Auffassung, dass „psychoanalytisches Handeln – im Gegensatz zu pädagogischem Handeln – absichtslos sei" (ebd.). Als Gegenargument bringt Datler vor, dass im psychoanalytischen Prozess (z.B. in einer Psychoanalysesitzung mit einem/er Klienten/in; Anm. d. Verf.) der Psychoanalytiker auf den/die Analysanden/in sehr wohl Einfluss nimmt, ihn/sie gelegentlich „stimuliert, provoziert … ihn dazu einlädt, auf bestimmte Beziehungsangebote in unbewusst-unreflektierter Weise zu reagieren" (Datler 1995, 137). Diese Aktivitäten können auch nach Ansicht anderer AutorInnen[23] – wie Datler (ebd.) betonte –sehr wohl als manipulativ und strategisch bezeichnet werden. Fatke (1985) gehört zwar auch zu jenen Autoren, die eine klare

[23] Darunter fallen Personen wie Greenson (1967, 63), Fürstenau (1979, 54), Thomä (1981, 72ff.), Cremerius (1984, 170) oder Leupold-Löwenthal (1989, 11).

Abgrenzung beider Disziplinen als sinnvoll erachtet, streicht aber hierbei seine Befürchtung der Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychoanalyse heraus. Seiner Ansicht nach sei es zweckmäßig und unbedingt notwendig, dass die Pädagogik ihr Selbstverständnis aus sich heraus gewinne und sich in „zweiter Instanz" wertvolle Anregungen (z.B. für Erziehungskonzepte; Anm. d. Verf.) von der Psychoanalyse „hole" (Fatke 1985, 53).

Unabhängig von den beiden zuvor genannten und diskutierten Polen sind auch noch „Zwischenpositionen" zu nennen. Darunter fallen u.a. Winterhagen-Schmid (1992) und Bittner (1985; 1989). Die „Zwischenposition" Erstgenannter ist insofern zu begreifen, als sie der Meinung ist, dass sich die beiden Disziplinen Psychoanalyse und Pädagogik aufeinander einlassen sollen aber jeweils eigene stabile und klar umrissene Identitäten aufweisen (Wininger 2004, 27). Bittner (1985) hingegen betont in seiner Argumentation vor allem die Relevanz psychoanalytischer Theorien für pädagogische Kontexte. Dabei sind in erster Linie persönlichkeitstheoretische Erkenntnisse für ein besseres Verstehen von komplexen Beziehungsprozessen, die im Erziehungszusammenhang bestehen können, gemeint. Gegen eine allgemeingültige Bestimmung des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik spricht sich Bittner (1989, 221) – mit der Begründung, dass es der Pädagogik an „kategorial geordneten Zusammenhängen einerseits und der Psychoanalyse an Wissenschaftlichkeit andererseits fehle" – aus.

Wie Wininger (2004, 27) bereits betonte, liest sich die Auseinandersetzung und Bestimmung des Verhältnisses der beiden Disziplinen so, als gäbe es in beinahe keinen Argumentationslinien Übereinstimmung darüber, was unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen ist. Selbst wenn dies in vielerlei Hinsicht als zutreffend erscheint, bestehen dennoch psychoanalytische Grundannahmen, die vom Großteil der psychoanalytisch-orientierten Pädagoginnen geteilt werden und für sie als verbindlich gelten. Im nachfolgenden Unterkapitel sollen eben diese Grundannahmen skizziert werden.

### *2.3 Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik*

Wie bereits in der Entwicklungsgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik ausgeführt, sind die Wurzeln der Psychoanalyse in Freuds frühen Arbeiten zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu finden. Das Theoriegebäude der Psychoanalyse erfuhr im Laufe der Zeit etliche Mo-

difikationen, die als „Strömungen“ bezeichnet werden können. Pine (1990) nannte diese „Die vier Psychologien der Psychoanalyse“. Darunter versteht er die Triebpsychologie, die Ich-Psychologie, die Objektbeziehungspsychologie und die Selbstpsychologie. Ohne auf eine der eben genannten Psychologien näher eingehen zu wollen, soll aber hervorgestrichen werden, dass verschiedene Theorieansätze in der jeweiligen Arbeit von psychoanalytisch-orientierten PädagogInnen unterschiedlichen Einfluss nehmen dürften. Trotz der Pluralität an Ansätzen und Theorien sind folgende Annahmen[24], die für psychoanalytisch-pädagogisches Nachdenken (und Arbeiten) als verbindlich gelten und von einem Großteil der „scientific community“ geteilt werden dürften, grundlegend:

- die Annahme eines „dynamischen Unbewussten“
- der „genetisch-biographische Aspekt psychoanalytischen Nachdenkens“ sowie
- das Konzept von ubiquitären „Übertragung- und Gegenübertragungsprozessen“ (Wininger 2004, 27ff.; vgl. Zwiebel 2006, 42f.).

Obwohl in 2.1 ausgeführt wurde, woher der Name der Disziplin stammt (aus der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik) und woraus sie sich entwickelte (aus der Psychoanalyse), so wurde noch nicht erörtert, was genau unter Psychoanalytischer Pädagogik begriffen bzw. verstanden werden kann. Welche Aspekte können für psychoanalytisch-pädagogisches Nachdenken und Arbeiten als grundlegend angesehen werden? Die in den nachstehenden Unterkapiteln ausgeführten psychoanalytischen Grundannahmen sollen ein Fundament für die in 2.5 folgende Begriffsdefinition von Psychoanalytischer Pädagogik schaffen. Eben jene baut auf alle vorhergehenden Kapitel auf. Durch die Darstellung des Abrisses der Entwicklungsgeschichte und das Aufgreifen des Verhältnisses von Pädagogik und Psychoanalyse konnte gezeigt werden, dass die Meinungen zu diesem innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft schon immer kontrovers waren. Deshalb soll durch verbindliche psychoanalytisch-pädagogische Grundannahmen gezeigt werden, dass es dennoch Aspekte gibt, in denen großteils Einigkeit bezüglich des angesprochenen Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses herrscht.

[24] Weitere zentrale Grundannahmen der Psychoanalyse wären etwa: die Entschlüsselung von Träumen, die Bedeutung der Verdrängung, der Narzissmus des Kindes – also archaisch, infantile Motivationen, etc. (Zwiebel, R. (1996, 42f.).

### 2.3.1 Die Annahme eines dynamischen Unbewussten

Sigmund Freud erkannte (zusammen mit Breuer) in seinen Arbeiten mit hysterisch kranken Menschen, dass unbewusste seelische Vorgänge maßgeblichen Einfluss auf das Erleben seiner PatientInnen haben dürften (vgl. Figdor 1983, 141f.). Vorstellungen, Gedanken, Gefühle, etc. die uns belasten, verängstigen, unangenehm sind, sind oft schon vorhanden, also latent, und werden „aktiv" geleugnet oder verdrängt, sodass sie weder gespürt noch wahrgenommen werden müssen (Datler 1999a, 14). Freud stellte diese Annahme bereits in seiner 1900 publizierten Traumdeutung ins Zentrum seiner Überlegungen. Zugleich ist hervorzuheben, dass Aspekte der Annahme eines dynamischen Unbewussten als zentraler Baustein der modernen Tiefenpsychologie gelten.

Wie Datler (1999a, 15) und Wininger (2004, 28) anführen, haben die Londoner Analytiker Sandler und Joffe (1969) Freuds Erkenntnisse aufgegriffen und versucht, in ein „Grundmodell der Psychoanalyse" zu integrieren. Dieses Modell sieht es vor, dass die Psyche jedes Menschen nach Ausgewogenheit sowie Harmonie strebt und deshalb Anpassungsvorgänge an die jeweilige Gegebenheit, respektive Situation, notwendig erscheinen, um eine Aufrechterhaltung des Gleichgewichts im „Affekt- und Triebhaushalt" jedes Menschen zu gewährleisten (Sandler, Joffe 1969, 470). Dies soll sicherstellen, dass ein Minimum an subjektivem Sicherheitsgefühl (Selbstwertgefühls; Anm. d. Verf.) eines jeden Menschen vorhanden ist. Die von „außen" ständig auf den Menschen einwirkenden Erlebnisinhalte beeinflussen und stören dieses Sicherheitsgefühl. Sobald Erlebnisinhalte eine solche Intensität einnehmen, dass sie vom „psychischen Apparat" als bedrohlich/gefährlich eingeschätzt werden, sorgen entsprechende Strategien dafür, dem entgegenzuwirken und ein Sicherheitsgefühl wiederherzustellen. Die Strategien hierzu reichen von Denk- und Wahrnehmungsstrukturen bis hin zu Abwehraktivitäten, die auch in den Bereich des Neurotischen fallen können (Wininger 2004, 29).

Datler (1999a, 15) greift die eben verkürzt dargestellten Überlegungen von Sandler und Joffe (ebd.) auf und fasst zentrale „Komponenten", die ein dynamisches Unbewusstes determinieren, wie folgt zusammen:

1. „Menschen fühlen sich *beständig* mit Erlebnisinhalten konfrontiert, die sie als äußerst unangenehm und bedrohlich erleben. Deshalb versuchen sie bereits in unbe-

wusster Weise, sich vor dem bewussten Gewahrwerden dieser Erlebnisinhalte durch den Einsatz von unbewussten Abwehraktivitäten zu schützen.

2. Versuche, solche unangenehmen und bedrohlichen Erlebnisinhalte abzuwehren und somit latent zu halten, haben allerdings einige Folgen für das manifeste (also auch bewusst wahrnehmbare) Erleben und Verhalten von Menschen. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass unangenehme und bedrohliche Erlebnisinhalte zumeist intensiver Natur sind und dass es deshalb oft kaum möglich ist, sie zur Gänze unbewusst zu halten. Deshalb müssen Menschen beständig Wege finden, die es ihnen erlauben, intensiv „drängende", bedrohliche Erlebnisinhalte unbewusst so zu entstellen und zu bearbeiten, dass sie dem Individuum weniger bedrohlich erscheinen und folglich auch Eingang in das bewusst wahrnehmbare Erleben und Verhalten finden können.
3. Erlebnisinhalte – also Gefühle, Impulse, Phantasien, Gedanken –, die Menschen als besonders bedrohlich erleben, kommen demnach beständig in verkleideter, zensierter, verdichteter, verschobener oder symbolischer Form im Bereich des manifesten Erlebens und Verhaltens zum Ausdruck; und in diesem Sinne stellt das manifeste Erleben und Verhalten von Menschen stets (auch) den Ausdruck und die Folge von unbewusster Abwehr dar."

Die Überlegungen von Datler (ebd.) wurden von Wininger (2004, 30) nochmals hinsichtlich ihrer pädagogischen Relevanz explizit hervorgehoben. So hält Wininger (ebd.) fest, dass „pädagogisch relevante Situationen[25] über weite Strecken durch unbewusste Anteile (mit)determiniert sind" und das Begreifen dieser Situationen durch einen „*spezifischen psychoanalytisch-pädagogischen Verstehenszugang*" ermöglicht wird. Psychoanalytische PädagogInnen versuchen demnach, „subjektive Anteile" (das Verhalten von Menschen; Anm. d. Verf.) in pädagogischen Beziehungen zu reflektieren, um so einen Verstehenszugang hinsichtlich folgender Fragen zu erhalten:

- Welche bewussten und unbewussten Prozesse determinieren bestimmte pädagogische Situationen?

[25] Z.B. können Verhaltensauffälligkeiten von Heranwachsenden Erwachsene dazu bringen, Hilfe in Erziehungsberatungsgesprächen zu suchen.

- In welcher Weise werden diese Situationen von den betroffenen Personen – bewusst oder unbewusst – wahrgenommen?
- Lassen sich aus dem Reflektieren eben genannter Fragen Folgen für die weitere pädagogische Beziehung ableiten?

### 2.3.2 Der genetisch-biographische Aspekt psychoanalytischen Nachdenkens

Wie zuvor angesprochen, scheint es für psychoanalytisch-orientierte Pädagoginnen von Bedeutung zu sein, einen psychoanalytisch-pädagogischen Verstehenszugang in pädagogischen Beziehungen zu suchen, um Antworten auf obige Fragen geben zu können. Um dem gerecht zu werden, dürfte es sich als brauchbar erweisen, den Fokus des psychoanalytischen Nachdenkens auf den sogenannten „genetisch-biographischen-Aspekt“ zu lenken. Unter diesem Begriff sind „jene Aussagen zusammengefasst, die Aufschluss darüber geben, inwiefern vergangene Erfahrungen Folgen für das Erleben in der aktuellen Situation zeitigen“ (Wininger 2004, 31). Aufgrund der pädagogischen Relevanz, die diesem Aspekt zukommt, wird dieser nachfolgend prägnant abgehandelt.

Die moderne Tiefenpsychologie vertritt den Standpunkt, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens Erfahrungen macht, die zur Ausbildung von sogenannten „psychischen Strukturen“ führen. Datler (1999b) weist darauf hin, dass nicht primär das Alter von Heranwachsenden für die psychische Entwicklung entscheidend zeichnet, sondern es viel mehr darauf ankommt, über welche psychische Struktur sie verfügen. Er versteht unter der psychischen Struktur:

> „Ensembles bestimmter latenter Tendenzen einer Person ..., verschiedene Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen, zu erleben und einzuschätzen (zu apperzipieren), sowie damit verbundene Tendenzen, in solchen Situationen bestimmte manifeste Folgeaktivitäten des sinnlichen Wahrnehmens, Erlebens, Denkens und Handelns zu setzen. Das Verfolgen der Tendenzen ... erfolgt weitgehend unbewusst.“

Psychische Strukturen beeinflussen die Art und Weise, wie Menschen bestimmte Situationen in der *Gegenwart* „bewusst oder unbewusst *apperzipieren* und welche *Folgeaktivitäten* sie setzen“ (Datler 1999b). Letzteres beeinflusst Menschen in jedem Moment ihres Lebens insofern, als immer wieder neue Erfahrungen (bewusst oder unbewusst) gemacht werden und die Art der Erfahrungen (positive, negative) von den bisher ausgebildeten psychischen Strukturen

abhängig sind. Die psychischen Strukturen per se verändern sich aufgrund der gemachten Erfahrungen, indem sie stabilisiert oder modifiziert werden. Ebenso können sie als „Endprodukt“ von bisher Erlebtem begriffen werden, sind nur langsam veränderbar und bestimmen großteils die charakteristischen Persönlichkeitszüge von Menschen. (ebd.)

Wie bereits eingangs erwähnt kann es hilfreich sein, einen psychoanalytisch-pädagogischen Verstehenszugang in pädagogischen Beziehungen zu suchen, um menschliches Verhalten, das oft in unbewussten Prozessen gründet, reflektieren und verstehen zu können und in weiterer Folge Veränderungen in der pädagogischen Beziehung herbeizuführen. Aufgrund des Zurückgreifens von Pädagoginnen auf psychoanalytische Theorien ist es mitunter möglich, Zusammenhänge zwischen bedeutenden Ereignissen in bestimmten Alters- und Entwicklungsstufen und der Ausbildung von psychischen Strukturen herzustellen. Ebenso soll es anhand dieser Theorien möglich sein, besser zu verstehen, welche Auslöser/Ursachen Menschen dazu anhalten, bewusst oder unbewusst zu apperzipieren und diese/jene Folgeaktivität zu setzen. Zuletzt ist es aufgrund psychoanalytischer Theorien möglich abzuschätzen, „welche Erfahrungen in der Gegenwart zu welchen Strukturveränderungen führen“ (Datler 1999b). Aufbauend auf solchen Theorien sind Pädagoginnen dazu angehalten, zu reflektieren, inwiefern pädagogische Interventionen in Bezug auf die Veränderung von psychischen Strukturen (in der Gegenwart) „greifen“ können (ebd.).

### 2.3.3 Die Konzeption von ubiquitären Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen

In diesem Unterkapitel wird der Fokus der Arbeit vor allem darauf gelegt, zu erklären, was unter den Begriffen *Übertragung – und Gegenübertragung* zu verstehen ist und weshalb sie für psychoanalytisches Nachdenken als zentral gelten.

Freud hat bereits 1895 in seinen „Studien über Hysterie“ erkannt, dass seine PatientInnen dazu neigen, vergangene, verdrängte Konflikte in der aktuellen analytischen Situation „wiederzubeleben“, zu aktualisieren und auf ihn zu übertragen. Melanie Klein (1952) modifizierte Freuds Ansatz insofern, als sie erkannte, dass nicht nur früh abgewehrte Konflikte, sondern auch *Empfindungen* aus frühkindlichen Entwicklungsstufen übertragen werden können (Wininger 2004, 32). Die moderne Tiefenpsychologie versteht unter Übertragungsprozessen:

> „Bestimmte Erlebnisweisen, die in früheren Begegnungen mit Menschen und Situationen ausgebildet wurden und nun in aktuellen Begegnungen mit einzelnen Menschen und Situationen wiederaufleben (auf Menschen und Situationen im Hier und Jetzt ‚übertragen' werden)" (Datler/Stephenson 1999a, 89).

Der Begriff der Gegenübertragung zählt – wie jener der Übertragung – zu den „Kernbegriffen" psychoanalytischen Denkens. Freud war vorerst der Auffassung, dass Gegenübertragungsprozesse in der analytischen Situation[26] kontraproduktiv seien, da sie das freie Assoziieren des Analytikers beeinflussen würden (Sandler 1976, 297). Dennoch stellte er bereits 1913 fest, dass „jeder Mensch in seinem eigenen Unbewussten ein Instrument besitzt, mit dem er die Äußerungen des Unbewussten beim andern zu deuten vermag" (zit. nach Laplanche, Pontalis 1999, 165).

Erst als man in der Gegenübertragung nicht mehr nur ein Phänomen sah, dass „dem Analytiker eine bedeutende Verstehenshilfe für den verborgenen Sinn der Mitteilungen des Patienten bietet" (Sandler, Dare, Holder 1973, 60f.; zit. nach Sandler 1976, 297), wurde begriffen, welche weitere wichtige „psychoanalytische Technik" entdeckt wurde. Besonders Paula Heimann (1950) wies als erste auf die positive Bedeutung der Gegenübertragung hin (Sandler 1976, 297). Sie erkannte, dass die geweckten Gefühle der Psychoanalytikerin, die aufgrund der Erzählungen der AnalysandIn in ihr „aufkommen", festgehalten werden müssen und nicht – wie es die Patientin in der analytischen Situation macht – abgeführt werden. Die Analytikerin übernimmt in der analytischen Situation – im weitesten Sinne – eine Spiegelfunktion, in dem ihr Unbewusstes jenes der AnalysandIn zu verstehen versucht. Jene Gefühle, die in der analytischen Situation in der Analytikerin an „die Oberfläche" – ins Bewusstsein – kommen, können als *Reaktion* auf die Übertragung der Patientin gedeutet werden.

Auch Datler und Stephenson (1999a, 89f.) machen darauf aufmerksam, dass in der psychotherapeutischen Beziehung, in der sich die Analytikerin beständig mit unbewussten Übertragungsneigungen der AnalysandIn konfrontiert sieht – Gegenübertragungsprozesse eine ähnliche Bedeutung einnehmen wie Übertragungen. Dies erscheint insofern erwähnenswert, als sich die Analytikerin in der psychotherapeutischen Beziehung mit der „Gefahr" konfrontiert sieht, entweder eigene unbewusste Übertragungsneigungen auf die PatientInnen zu projizieren

[26] Darunter ist eine Psychoanalyse-Sitzung im Sessel-Couch-Setting zu verstehen.

oder so zu agieren, dass die Analytikerin genau der jeweiligen Übertragung der Patienten „gerecht“ wird (also z.B. genau jener Person in der psychotherapeutischen Sitzung im Hier und Jetzt zu entsprechen, der die eben dargebrachten – jedoch in vergangenen Situationen ausgebildeten Gefühle/Einstellungen von Seiten der AnalysandIn gelten). Falls dies eintreten sollte, würden bestimmte Übertragungsneigungen der Patienten nicht bearbeitet werden, sondern unverändert und stabil bleiben. Besonders problematisch wäre es, wenn in eben diesen nun stabilisierten Übertragungsneigungen – in Form von unbewussten Ängsten, Wünschen oder Abwehrneigungen – die Ursachen der Symptome und Leidenszustände dieser PatientInnen gründen. Um dem Einhalt zu gebieten, sieht es die Ausbildung tiefenpsychologisch orientierter Psychotherapeutinnen vor, dass sie aufkommende Gegenübertragungsneigungen bei sich selbst identifizieren, zu verstehen versuchen und nicht unkontrolliert „ausleben“. Das Verstehen von unbewussten Gefühlen, die in den Psychotherapeutinnen selbst „aufbrechen“, ermöglicht es ihnen, Zugang zum Verstehen von Übertragungen ihrer PatientInnen zu erhalten (Datler/Stephenson 1999a, 90).

Unter der Gegenübertragung kann demnach:

> „Die unbewusste Reaktion der Analytiker auf die Übertragung der Patienten“ verstanden werden (Wininger 2004, 32).

Wininger (2004, 33) weist darauf hin, dass der Begriff der Gegenübertragung von verschiedenen AutorInnen unterschiedlich ausgelegt[27] wird. Vor allem die klinisch-psychotherapeutische Psychotherapie maß ihm hohe Bedeutung zu, weshalb sich auch psychoanalytisch-orientierte Pädagoginnen durchwegs mit ihm auseinandersetzen. Da Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse nicht nur in der analytischen Situation, sondern in zwischenmenschlichen Beziehungen allgegenwärtig, d.h. ubiquitär sind, dürften sie besonders in pädagogischen Beziehungen einen maßgeblichen Anteil einnehmen. Diese These stützt Wininger (2004, 33f.) mit folgenden Überlegungen, die an vorhin Ausgeführtes von Datler und Stephenson (1999a) anschließen:

[27] Manche AutorInnen sind der Ansicht, dass Gegenübertragung nicht nur von Seiten des Analytikers ausgeht und in die Behandlung eingreift, sondern sowohl auch vom jeweiligen Interaktionspartner ausgehen kann (Wininger 2004, 33).

1. „Aus dem Bewusstsein heraus, dass Aspekte pädagogischer Beziehungen als Ausdruck und Folge von Übertragungsprozessen verstanden werden können, gelingt es psychoanalytisch orientierten Pädagogen, ein *höheres Maß an emotionaler Distanz* zu gewinnen. Dies eröffnet die Chance, bloße ‚Neuauflagen' früherer Beziehungen zu vermeiden und pädagogische Beziehungen förderlich zu gestalten.

2. Über die *Sensibilisierung für eigene Übertragungsneigungen* versuchen sich psychoanalytisch orientierte Pädagogen davor zu schützen, in der Ausübung ihrer pädagogischen Arbeit unreflektiert eigenen unbewussten Neigungen zu folgen.

3. Die *Reflexion eigener Gegenübertragungsgefühle* eröffnet psychoanalytisch orientierten Pädagogen darüber hinaus differenzierte Zugänge zu den unbewussten Anteilen pädagogisch relevanter Beziehungen. Über ein derart vertieftes Verstehen lassen sich wiederum pädagogische Prozesse adäquater ausgestalten".

Nachdem in den letzten drei Unterkapiteln drei fundamentale psychoanalytische Theorieelemente[28] und deren pädagogische Relevanz ansatzweise erklärt wurden, wird im nachfolgenden Kapitel prägnant erläutert, in welchen Arbeitsfeldern psychoanalytisch-pädagogische Theorien in die Praxis umgesetzt werden.

### *2.4 Arbeitsfelder der Psychoanalytischen Pädagogik*

Generell ist festzuhalten, dass die Psychoanalytische Pädagogik ihre Erkenntnisse auf keine explizite Zielgruppe beschränkt, sondern „den Gegenstand der pädagogischen Reflexion um die Dimension des Unbewussten" (Wininger 2004, 34) erweitert. Aus dieser Gegebenheit heraus kann ihr in allen pädagogischen Feldern Relevanz zugesprochen werden (ebd.). Um dennoch eine Vorstellung zu bekommen, in welchen pädagogischen Berufsfeldern die Psychoanalytische Pädagogik Fuß fassen konnte, soll nachstehend ein Überblick gegeben werden.

[28] Wie Wininger (2004, 39) anmerkte, kann das „theoretische Grundgerüst" der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik keineswegs auf diese drei Annahmen beschränkt werden. Aufgrund der Gegebenheit, dass innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft in eben diesen drei angeführten Konzepten am ehesten Konsens darüber herrscht, wie diese zu begreifen seien, wurden sie für diese Arbeit herangezogen, um in begründeter Weise zu skizzieren, welche Theorieelemente psychoanalytisches Nachdenken aus- und kennzeichnen.

### 2.4.1 Erziehungsberatung

Psychoanalytische Theorien im Zusammenhang mit der Beratung von Eltern und Erziehern können auf eine lange Tradition verweisen und haben bereits in der Nachkriegszeit des ersten Weltkrieges beachtlichen Stellenwert eingenommen. Aufgrund der ansteigenden Beschäftigung mit der theoretischen Fundierung tiefenpsychologisch orientierter Erziehungsberatung sowie der Etablierung und Installation des Ausbildungslehrgangs[29] zur psychoanalytisch-orientierten Erziehungsberaterin (vgl. Datler 2003; Figdor 1998; 2000) 1991 in Wien konnte die Relevanz Psychoanalytischer Pädagogik im Feld der Erziehungsberatung erneut herausgestrichen werden. 1996 wurde diese postgraduale, dreijährige Ausbildung zur „psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin“ in der Wiener Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP) institutionell verankert (Figdor 2000, 10). Das Ziel psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung besteht in der Beratung und Aufklärung von Erziehungspersonen, um sicherzustellen, dass die Entwicklungsbedingungen der zu erziehenden Kinder verbessert werden[30]. Erziehungsberaterinnen sind dazu angehalten, den zu beratenden Erziehungsberechtigten dabei zu helfen (wieder), eine förderliche pädagogische Haltung zu erlangen, um Gedanken/Gefühle von Kindern und Jugendlichen besser verstehen und deuten zu können und wieder Freude an der Erziehung ihrer Kinder zu haben (Figdor 2003, 58).

### 2.4.2 Kindergartenpädagogik/Vorschulpädagogik

Auch in diesem Bereich konnten psychoanalytisch-orientierte Pädagoginnen bereits in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts bedeutende Impulse setzen. Vor allem Personen wie Nelly Wolffheim und Wera Schmidt (1968) entwarfen psychoanalytische Konzepte (z.B. das Anerkennen der kindlichen Sexualität oder das Entgegenwirken von instrumentellen, strengen Strafen), die in die Kindergartenarbeit einflossen. Heute werden darin vorwiegend andere Aspekte hervorgehoben. Dazu zählen u.a. das Fokussieren auf einen Zugang, um das subjektive Erleben von Kleinkindern (durch teilnehmende Beobachtung) wie z.B. das Erleben des Trennens und Getrenntseins (vgl. z.B. Datler, Ereky, Strobl 2002; Schwediauer 2009; Bock 2009) von Kleinkindern von deren Müttern näher beschreiben und neue Erkenntnisse daraus ziehen zu können. Ebenso ist es den Pädagoginnen möglich, den Kindergartenalltag aufgrund von handlungsleitenden Konzepten – die aus einem differenzierten Verstehenszugang zu

[29] Eine genauere Beschreibung zum Ausbildungslehrgang findet sich unter Kapitel 5.
[30] Auch an dieser Stelle sei auf Kapitel 5 verwiesen, in dem der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung ein eigenes Kapitel eingeräumt wird.

kindlichem Erleben abgeleitet werden – umzugestalten. Ferner können Kindergartenpädagoginnen durch psychoanalytisch-pädagogische Beratung und Supervision insofern unterstützt werden, als es ihnen durch die beratenden Gespräche oftmals eher gelingt, ihre betreuten Kinder zu verstehen und dadurch Vorfälle im Kindergarten zielgerichteter zu lösen (Leber, Trescher, Weiss-Zimmer 1989).

### 2.4.3 Schulpädagogik

Schulpädagogische Fragestellungen besitzen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik eine lange Tradition (vgl. z.B. Spiel 1947), stellt die Schule doch einen Raum außerhalb der Familie dar, in dem nicht nur Lern, - sondern auch Sozialisationsprozesse stattfinden. Deshalb ist es Ziel psychoanalytisch orientierter Schulpädagogik, das vielschichtige Interaktionsgeschehen in der Klasse einzufangen und anhand von psychoanalytischen Theorien verstehbar zu machen. Lern- und Sozialisationsprozesse sollen daraufhin zielgerichteter und förderlicher gestaltet werden. Vor allem aber auch emotionale und subjektive Aspekte des Lernens sollen – wie in zahlreichen psychoanalytisch orientierten Publikationen (vgl. z.B. Fröhlich, Göppel, 2003; Hirblinger 2001) gefordert – eine Forcierung finden. Ferner wird in der Ausbildung von Lehrerinnen vermehrt – neben Fachwissen – das Erlangen einer inneren Haltung, in Form von *personaler Selbstkompetenz, d.h. Selbstreflexion und Selbsterfahrung,* gefordert, um zu heranwachsenden Kindern und Jugendlichen vertrauensvolle Beziehungen aufbauen und ihnen bei der Bewältigung von Problemen ihre Hilfe anbieten zu können (vgl. Dauber, Zwiebel 2006). Selbstreflexion bilde laut Dauber und Zwiebel (ebd.) eine wichtige Schnittstelle zwischen Psychoanalyse und Pädagogik.

### 2.4.4 Sozialpädagogik

Sozialpädagoginnen haben in der alltäglichen Arbeit oft mit komplexen, undurchsichtigen Verhaltensweisen ihres Klientels zu tun, die sie zu überfordern drohen (vgl. Kraft, E., Perner, A. 1997). Durch psychoanalytisch-pädagogische Reflexion ist es möglich, relevante Zusammenhänge eher zu verstehen, sodass eigene Gegenübertragungsneigungen vermindert werden. Um dies zu erreichen, lassen sich die Sozialpädagoginnen vermehrt von psychoanalytisch-pädagogisch qualifiziertem Personal beraten (vgl. z.B. Sageder, Tschina, Datler 1993). Ebenso trachten Sozialpädagoginnen eher danach, selbst psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen zu entwickeln, um ihre Arbeit effizienter zu gestalten. Darüber hinaus kann sich das

psychoanalytisch-pädagogische Reflektieren von institutionellen Rahmenbedingungen (der jeweiligen Einrichtung) auch positiv auf sozialpädagogisches Arbeiten auswirken (vgl. z.B. Warzecha 1999).

Nicht nur in den hier angesprochenen Bereichen, sondern auch im Feld der Sonder- und Heilpädagogik (vgl. z.B. Schaab 1997) oder in der frühen Beratung und Begleitung bei Beziehungs- und Entwicklungsproblemen kann Psychoanalytische Pädagogik brauchbare Konzepte vorweisen. Die zuvor dargelegten Ausführungen sollen aber vorerst genügen, um einen Eindruck davon zu bekommen, inwiefern Psychoanalytische Pädagogik in verschiedenen Arbeitsfeldern Anregungen und „Hilfestellungen" geben kann.

### *2.5 Begriffsdefinition: Psychoanalytische Pädagogik*

Inhaltlich aufbauend auf die Unterkapitel 2.1 – 2.4 soll nachfolgend in begründender Weise eine Begriffsdefinition von Psychoanalytischer Pädagogik, die von Michael Wininger (2004) erstellt wurde, zitiert werden. Bevor dies geschieht, soll aber noch einmal kurz beleuchtet werden, wie Wininger zu dieser Definition kam.

Anhand des Auseinandersetzens mit der Entwicklungsgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik sowie des Aufgreifens von pädagogischen Arbeitsfeldern, in denen psychoanalytisches Nachdenken Niederschlag fand, sollte verdeutlicht werden, dass der Begriff der Psychoanalytischen Pädagogik eine Vielfalt an Ausformungen, Weiterentwicklungen und Anwendungen fand und ihm in allen pädagogischen Teilgebieten Bedeutung zukommt (Wininger 2004, 38).
Das Aufgreifen des Diskurses betreffend des Verhältnisses von Pädagogik und Psychoanalyse zeigte, dass Pädagogen die Möglichkeiten und Grenzen von Pädagogik und Psychoanalyse kontroversiell diskutierten und auf verschiedene theoretische Aspekte unterschiedlich Wert legten. Aus diesem Grund erscheint es zielführend, jene psychoanalytischen Grundannahmen aufzugreifen, die von psychoanalytisch-orientierten Pädagogen am ehesten geteilt werden, d.h. über die in der „scientific community" großteils Konsens herrscht. Die angeführten Grundannahmen unter 2.3 erheben keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sind nur ein paar psychoanalytisch-pädagogische Kernelemente, die für psychoanalytisch-pädagogisches Nachdenken und Arbeiten als zentral gelten (ebd., 39). Der Begriff „Psycho-

analytische Pädagogik“ kann – unter Bezugnahme der vorhergehenden Ausführungen – wie folgt definiert werden:

*„Die Psychoanalytische Pädagogik fokussiert jene Dimensionen von pädagogischen Beziehungen, die der bewussten Reflexion nicht oder nur schwer zugänglich sind, denen aber dennoch (bzw. gerade deshalb) große Bedeutung für die Ausgestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen zukommt. Sie versucht demnach, – unter Bezugnahme auf tiefenpsychologische Grundannahmen[31] – in differenzierter Weise zu verstehen, in welchen bewussten und unbewussten Prozessen bestimmte, pädagogisch relevante Situationen gründen, um die Möglichkeiten und Grenzen von entwicklungsförderlichen Interventionen zu präzisieren“ (Wininger 2004, 40).*

Nachdem nun geklärt wurde, auf welchem Begriffsverständnis von Psychoanalytischer Pädagogik diese Diplomarbeit aufbaut, soll im nachfolgenden Kapitel der Fokus darauf gerichtet werden, inwiefern eine Verbindung zwischen Pädagogik und Beratung hergestellt werden kann. Unter anderem soll eine Antwort auf folgende Frage gefunden werden: Welche sind die „Schnittpunkte“, in denen sich Pädagogik und Beratung „berühren“ und weshalb erscheint es angebracht, sich mit dieser Thematik im Rahmen der Diplomarbeit auseinanderzusetzen?

[31] Damit sind die unter 2.3 angeführten Grundannahmen der „Annahme eines dynamisch Unbewussten“, der „genetisch-biographische Aspekt psychoanalytischen Nachdenkens“ sowie der „Konzeption von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen“ gemeint.

## 3. Pädagogik und Beratung – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Bevor die Kernthemen von Kapitel 3 behandelt werden, soll an dieser Stelle ein prägnanter Einschub erfolgen, der einerseits als Legitimation des nun folgenden Diplomarbeitskapitels angesehen werden kann und sich andererseits auf den empirischen Teil der Diplomarbeit bezieht.

Wie in der Einleitung bereits darauf hingewiesen, werden im Rahmen der empirischen Untersuchung der Diplomarbeit (Erziehungs-) Beratungsstellen hinsichtlich ihrer in der Praxis verwendeten Theorien und Konzepte befragt. Besonders bedeutsam erscheint hierbei das Identifizieren von Beratungsstellen, an welchen psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte und Modelle in der praktischen Arbeit wichtig sind und „angewendet" werden. In der Einleitung und zu Beginn von Kapitel 2 wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, dass es sich als schwierig erwies, zu bestimmen, welche Beratungsstellen für die empirische Untersuchung herangezogen werden sollten, da sich die Bezeichnungen der Beratungseinrichtungen zwar voneinander unterscheiden (Ehe-, Familien-, Lebensberatungsstelle etc.), die Beratungsinhalte (Erziehungsschwierigkeiten, Trennung und Scheidung, etc.) dieser jedoch sehr ähnlich sind. Das Aufgreifen und Beantworten der folgenden *Kernfragen* soll der LeserIn eine Vorstellung davon geben, welche Fragen es zu klären gilt, wenn man den empirischen Teil der Diplomarbeit auf ein sicheres Fundament stellen und zugleich die Frage danach, was Beratung mit Pädagogik zu tun hat, beantworten möchte:

- Was kann unter Beratung per se verstanden werden?
- Was kennzeichnet professionelle Beratung?
- Welche theoretische Verortung weist die Disziplin der Beratung auf?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Beratung und Therapie?
- Was hat Pädagogik mit Beratung zu tun bzw. welche Berührungspunkte können zwischen Pädagogik und Beratung hergestellt werden?

Beim Klären eben gestellter Fragen soll gezeigt werden – ähnlich wie auch schon im Kapitel 2 anhand der Begriffsdefinition von Psychoanalytischer Pädagogik – wie schwierig es sein kann, Begriffe einer eindeutigen Begriffsbestimmung zuzuführen. Darüber hinaus erscheint es bedeutsam zu erwähnen, dass eben durch die Darstellung jenes Abgrenzens von Begrifflichkeiten und zugleich Ringens um die Auswahl, welche Beratungsstellen für die Erhebung he-

rangezogen werden, die LeserIn dafür sensibilisiert werden soll, welche Bedenken es im Vorfeld der empirischen Erhebung gab. Weiters galt es, die Befragung von (Erziehungs-) Beratungsstellen mit Bedacht zu treffen, da möglichst viele Beratungseinrichtungen (auch wenn deren Bezeichnung nicht explizit „Erziehungsberatungsstelle“ lautet) erreicht und zum Thema Erziehung befragt werden sollten.

Zur Beantwortung oben gestellter „Kernfragen“ sollen die nachfolgenden Unterkapitel dienen. Zu Beginn wird in 3.1 der Frage nachgegangen, was unter Beratung per se sowie professioneller Beratung verstanden wird. Die Frage nach dem theoretischen Hintergrund von Beratung wird in 3.2 geklärt. In dieser Abhandlung wird prägnant – wie auch schon teilweise in 3.1 – auf die Frage, was Beratung von Therapie unterscheidet, eingegangen, bevor in 3.3 Berührungspunkte von Beratung und Pädagogik aufgegriffen werden. Zuletzt werden Beratungsentwicklungen in der Pädagogik thematisiert und – ausgehend von den Berührungspunkten von Pädagogik und Beratung – psychodynamische Komponenten der Beratung und deren Relevanz für die Pädagogik skizziert.

### *3.1 Professionalisierung von Beratung*

Engel, Nestmann und Sickendiek (2004, 33) halten fest, dass weitläufige Auffassungen von Beratung folgende sind:

- Beratung ist weitestgehend *Informierung* – im besten Fall – mit Hilfe einer besonderen Gesprächstechnik, die lehr- und lernbar ist.
- Beratung wird als *„kleine Therapie“* begriffen, die sich an „klinisch-psychologischen Referenzkonzepten orientiert, um bei weniger schweren Problemen weniger tief- greifend, kürzer und zumeist auch auf der Basis einer weniger intensiven professionellen Ausbildung zu helfen“.

In den letzten Jahrzehnten hat sich – abseits von obigen Auffassungen – aber ein „eigener Theorie- und Praxisrahmen mit einem charakteristischen Profil entwickelt“ (ebd.). Dieser Rahmen wird von unterschiedlichen Disziplinen beeinflusst und wirkt in unterschiedliche Handlungsfelder hinein. So kann verstanden werden, dass Beratung im Laufe der Zeit eine Institutionalisierung und Professionalisierung bezüglich verschiedener Fragestellungen und

Problemlagen erfuhr. Als Hilfe- und Unterstützungsmaßnahme wird sie vor allem in psychosozialen, sozialen, gesundheitsberuflichen, psychologischen und pädagogischen Arbeitsfeldern herangezogen. Wie Engel, Nestmann und Sickendiek (2004, 33f.) konstatieren, ist der Beratungsbegriff – aufgrund der „Breite" an Bedeutungsinhalten und seiner Verortung im Professionellen, Semiprofessionellen und alltäglich Unprofessionellen – schwer einer eindeutigen Begriffsbestimmung zuzuführen.

Was kann unter Beratung dennoch verstanden werden? Mit Beratung wird im Allgemeinen eine *Kommunikationsform* assoziiert, die transitiv (jemanden beraten) oder reflexiv (sich beraten) ausgerichtet sein kann. Wodurch unterscheidet sich nun „alltägliche" von „professioneller" Beratung? Professionelle Beratung kennzeichnet sich dadurch, dass die Beraterinnen über ein „doppelt verortetes Wissen[32]" verfügen. D.h. sie sollten Kenntnisse im Bereich von „Beratungs- und Interaktionswissen" (Kommunikationsmodelle, Handlungsmodelle, Beratungsmethodologie, etc.) sowie über „handlungsspezifisches Wissen" (Faktenwissen zur jeweiligen Problemlage, Kausalmodelle, Interaktionsformen, gesetzliche Grundlagen etc.) haben (Engel, Nestmann, Sickendiek 2004, 35). Ihre Teilhabe an arbeitsfeldspezifischen und disziplinspezifischen Debatten in der Psychologie, Soziologie, Pädagogik, sozialen Arbeit etc. erscheint daher als logische Schlussfolgerung.

Wie Engel, Nestmann und Sickendiek (ebd., 38) bereits hervorgehoben haben, stellt es sich als schwierig heraus, den Beratungsbegriff aufgrund der Vielfalt an Semantiken zu definieren. Sie (ebd.) sind aber der Ansicht, dass diese „Offenheit" des Beratungsbegriffs vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen hilfreich sein kann, um in den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Debatten und Diskursen Fuß zu fassen. So kann Beratung, je nach Disziplin, als pädagogische Bildungschance, alltags- und lebensweltorientierte Bewältigungshilfe in der sozialen Arbeit oder auch als therapienahe Intervention im klinisch-psychologischen und medizinisch-psychologischen Bereich gesehen werden. Ihre Teilhabe an Entwicklungen in den verschiedensten Handlungsfeldern ist somit sichergestellt, womit auch einhergeht, dass gesellschaftliche Veränderungen eine Veränderungsbereitschaft von Beratung inkludieren. D.h., dass Beratung auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren muss, da

[32] Engel, Nestmann und Sickendiek (2004, 36) weisen darauf hin, dass das Verständnis von Beratung als „doppeltverortet" und als eigener „Theorie-, Forschungs-, Ausbildungs- und Praxisbereich" im deutschsprachigen Raum – im Gegensatz zum angloamerikanischen – noch nicht als selbstverständlich angesehen wird. Das feldspezifische Wissen reicht nach Ansicht der Autoren nicht aus, die Qualität der geleisteten Beratung zu bestimmen. Erst durch das Zurückgreifen auf Beratungswissen und Beratungskompetenzen können Beratungsgespräche professionell geführt werden.

für „neue Probleme“ keine adäquaten Beratungskonzepte vorliegen würden. (Engel, Nestmann, Sickendiek 2004, 38)
Aufgrund der „Nähe“ von Beratung zur Psychotherapie und Psychologie soll im nachstehenden Kapitel eine kurze Abhandlung über das Verhältnis von Beratung zu diesen beiden Disziplinen erfolgen.

## *3.2 Nähe von Beratung zur Psychotherapie und Psychologie*

Die beiden nachstehenden Unterkapitel beleuchten, inwiefern Zusammenhänge von Beratung mit Psychotherapie und Psychologie hergestellt werden können. Dies zu thematisieren erscheint insofern von Relevanz zu sein, als der theoretische Rahmen von Beratung eine größere Nähe zu Psychotherapie und Psychologie als zur Pädagogik aufweist.

### 3.2.1 Beratung und Psychotherapie

Bezugnehmend auf die in 3.1 angesprochene Doppelverortung von Beratung lässt sich feststellen, dass Beratung und Psychotherapie vor allem im Bereich der *Handlungsebene* über große Gemeinsamkeiten verfügen. Engel, Nestmann, Sickendiek (2004, 36) konstatieren, dass es für außenstehende Beobachter kaum möglich sein dürfte, zwischen einer psychoanalytischen Beratung, einer psychoanalytischen Psychotherapie, einer Kurzzeittherapie oder einem lösungsorientierten Beratungsgespräch zu unterscheiden. Dennoch geben sie (ebd.) an, dass sich Denkmodelle und Logiken von Beratung und Psychotherapie voneinander unterscheiden. Engel, Nestmann und Sickendiek (ebd., 37) sind der Ansicht, dass sich Psychotherapie über einen „*Heilungsdiskurs*“ legitimiert. Als gesetzlicher Rahmen hierfür fungiert das Psychotherapeutengesetz. Der Handlungsrahmen setzt sich aus Diagnostik, Indikationsstellung und Heilkunde zusammen. Ebenso wird er durch Approbationsverfahren, „ein am medizinischen Modell orientiertes Arzt-Patient-Verhältnis und heilkundliche Verfahren in klinisch-psychologischen Fachdiskursen“ (ebd.) abgegrenzt. Auf begrifflicher Ebene bezeichnen Engel, Nestmann und Sickendiek (ebd., 37) Psychotherapie als eine „auf Störungen mit Krankheitswert orientierte Heilbehandlung“. Stand bei Psychotherapie noch der „Heilungsdiskurs“ im Mittelpunkt, so legitimiert sich Beratung über einen „eher offenen integrativen *Hilfediskurs*“ (ebd.). Beratung kann nach Ansicht von Engel, Nestmann und Sickendiek (ebd.) als „präventives und entwicklungsorientiertes Unterstützungsangebot, im Sinne einer „Orientie-

rungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Bewältigungshilfe“, das möglichst viele verschiedene Felder und zu beratende Personen miteinbezieht, verstanden werden.

Auch wenn – wie eben beschrieben – die Diskurse von Psychotherapie und Beratung unterschiedlich ausgerichtet sind, so ist es laut Engel, Nestmann und Sickendiek (ebd.) dennoch möglich, dass Handlungsweisen während einer Beratung oder einer Therapiesitzung übereinstimmen. Ob nun von Beratung oder Therapie die Rede ist, hängt weitestgehend von der jeweiligen professionellen oder institutionellen Verortung und Hilfeinteraktion ab. Das Kombinieren der Stärken und Schwerpunkte von Beratung und Psychotherapie sowie das Vernetzen, sich gegenseitige Ergänzen beider erscheint nach Ansicht von Engel, Nestmann und Sickendieck aber nur dann sinnvoll, wenn beide Konzeptionen ihre (konzeptionelle und praktische) Eigenständigkeit zugesprochen bekommen (ebd., 37f.).

### 3.2.2 Beratung und Psychologie

Welche Bedeutung nimmt die Psychologie im Feld der Beratung ein? Institutionalisierte Beratungseinrichtungen – wie z.B. Erziehungsberatungsstellen – sind zum Großteil von Psychologinnen besetzt. Dennoch wird heutzutage – würde man öffentliche Meinungen einholen – Beratung nicht mehr zwingend mit Psychologie in Verbindung gebracht, da es in der Praxis im Beratungsbereich zahlreiche Überschneidungspunkte mit anderen Berufsfeldern und Wissenschaftsdisziplinen (wie z.B. Sozialarbeit, Pädagogik, Psychotherapie) gibt (Schröder 2004, 49). Erziehungsberatung könne darüber hinaus als Paradebeispiel für die sich ständig ausweitenden Beratungsaufgaben und damit kollidierenden, sich ändernden Zielsetzungen von psychologischer Beratungstätigkeit dienen. Aufgrund der Methoden- und Zielgruppenvielfalt veränderte sich die Beratungstätigkeit – weg von einer testdiagnostischen Beratung – hin zu einer psychologischen[33] Beratung, die auf einem Selbstverständnis aufbaut, das sich an psychotherapeutischen Vorstellungen[34] orientiert (ebd., 51).
Um menschliches Erleben und Verhalten erklären zu können, waren psychologische Messungen und Diagnostik in den 30er-Jahren des 20. Jahrhunderts in der Psychologie verbreitete Vorgehensweisen. Psychotherapeutische Verfahren mit konkreten Interventionen komplettier-

[33] Psychologische Beratung und Psychotherapie wurden in dieser Zeit beinahe synonym verwendet. Als Indikator zur Unterscheidung diente nur die kürzere zeitliche Dauer von erfolgreich abgeschlossenen psychologischen Beratungen. Die Diskussion bezüglich einer Abgrenzung der Psychotherapie von Beratung ist bis heute aktuell (Schröder 2004, 52).
[34] Welche fundierten Theorien in psychologisch orientierter Beratung – in diesem Fall im Erziehungsberatungsgeschehen – konkret zum Einsatz kommen, wird in Kapitel 4.3 kurz beschrieben.

ten die methodische und fachliche Fundierung der Psychologie. Gesetzlich vorgeschriebene Beratungsangebote vom Staat und die immer stärker werdenden Institutionalisierungsbestrebungen konnten mithilfe der bestehenden psychologischen Methoden fundiert angeboten und ausgeführt werden (ebd., 50f.). Am Beispiel der Erziehungsberatung in Deutschland lässt sich die Vergrößerung des Beratungsspektrums von psychosozialen Beratungsstellen auf weitere Adressaten darstellen. Während Erziehungsberatung in Deutschland bereits 1922 mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz eine erste gesetzliche Verankerung erfuhr und sie „lediglich" als Hilfestellung für Eltern und Angehörige bei Erziehungsfragen und Erziehungsmaßnahmen betraf, wurde Erziehungsberatung in den 70er- Jahren des 20. Jahrhunderts auf weitere Zielgruppen ausgeweitet[35]. In der Gegenwart sind die Aufgaben von psychosozialen (Erziehungs-) Familien- und Lebensberatungsstellen nicht nur auf Hilfestellungen bei Erziehungsfragen beschränkt[36] (ebd., 51).

Durch die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland sind Erziehungs- und Familienberatungsstellen der Jugendhilfe untergeordnet. Die individuelle und soziale Entwicklung der Jugendlichen, respektive „das Wohl des Kindes", hat höchste Priorität, womit einhergeht, dass eine pädagogische Orientierung einer therapeutischen vorangestellt wird (Schröder 2004, 58). In 3.3 wird nun dieser pädagogischen Orientierung – in der Form, als dass Berührungspunkte zwischen Pädagogik und Beratung aufgegriffen und diskutiert werden – Platz eingeräumt.

### *3.3 Berührungspunkte von Pädagogik und Beratung*

Klaus Mollenhauer (1965, 25) war einer der Ersten, der erkannte, dass Beratung in erziehungswissenschaftlicher Literatur nicht als pädagogischer und schon gar nicht als erziehungswissenschaftlicher Begriff gesehen wurde, aber in „pädagogischen Randbezirken" – also in außerschulischen Kontexten – immer größere Bedeutung einnahm. Beratung gewinne als *„pädagogischer Vorgang"* an Verbreitung und Bedeutung. Mollenhauer (1965, 26f.) spricht davon, dass es zwei Tendenzen gibt:

[35] Der Grund hierfür liegt in der sich mehrenden Nachfrage des Klientels (Schröder 2004, 51).
[36] Dies zu erwähnen erweist sich in Bezug auf die empirische Erhebung insofern als maßgeblich, da sowohl gesetzliche Rahmenbedingungen als auch die hinter der jeweiligen Beratungsform sich überschneidenden theoretischen Annahmen keine eindeutige Begriffsbestimmung von Erziehungsberatung respektive Familienberatung zulassen. Als Folge daraus resultiert die Erkenntnis, dass eine genaue Definition von Erziehungsberatung – als Abgrenzung von ähnlichen Beratungsangeboten – nicht stattfinden kann.

1. eine *„Zunahme des Beratungsbedürfnisses"*
2. die *„Zunahme eines „neuen pädagogischen Verhaltenstypus"*.

Mit 1. deutet er an, dass die *Zahl der Ratsuchenden* in Beratungsstellen *steigt*, womit eine Zunahme des Beratungsbedürfnisses einhergehe. Mit 2. beschreibt er die Verbreitung eines *neuen Typus pädagogischen Verhaltens*, vor allem in der sozialpädagogischen Praxis (Jugendarbeit, Sozialarbeit), der mit dem Begriff Beratung nicht unpassend bezeichnet wäre. Mollenhauer meint damit den „Umgang zwischen Erwachsenen und jungen Menschen im lenkenden Gespräch außerhalb des Kontinuums nachdrücklich erzieherischer Einwirkungen" (ebd., 26). Er nennt zwei Gründe, welche diese Tendenz stützen:

a) Beratung sei zugleich ein Erziehungsstil, auf den in der Gegenwart gerne zurückgegriffen und der von den Erziehungsbedürftigen angenommen wird.
b) Beratung wird als unpädagogisches Phänomen wahrgenommen, das zwar ein Moment des Erziehungsgeschehens zu sein scheint, den Ratsuchenden aber nicht in die Rolle des „Zöglings", „Schülers" oder Erziehungsbedürftigen stellt, „sondern als jemand, der zu selbstständiger Entscheidung und Lebensführung fähig … [ist] (Anm. d. Verf.) und deshalb dem Erziehungsanspruch … nur noch in begrenztem Sinne unterworfen werden kann" (Mollenhauer 1965, 26f.).

### 3.3.1 Beratung als „pädagogisches Phänomen"

Die Ausführungen von Mollenhauer zeigen auf, dass Beratung als ein *pädagogisches Phänomen* begriffen werden kann, das Erziehung per se ähnlich ist, ohne aber als pädagogisch wahrgenommen zu werden. Diese Gegebenheit spiegelt sich laut Mollenhauer (1965, 27) nicht nur in Beratungsstellen, sondern im ganzen sozialpädagogischen Bereich wieder. Mollenhauer kritisiert hierbei, dass in Erziehungsberatungsstellen [zu seiner Zeit] (Anm. d. Verf.) der Beratungsvorgang an sich kaum reflektiert wird und seine Relevanz der Komplexität und Vielseitigkeit von therapeutischen Verfahren[37] Platz machen muss, womit Beratungsvorgänge vergleichsweise als untergeordnet erscheinen. Einer der markantesten Gründe für die vernachlässigte Aufmerksamkeit, die auf die Beratung in der Erziehungswissenschaft gerichtet wird,

[37] Diese Vermutung rührt daher, dass in einschlägigen Veröffentlichungen vor allem viel zu Fallanalysen, psychologischen Grundlegungen und Diagnostik publiziert wurde. Eine weitere Ursache könnte die Gegebenheit sein, dass vermehrt PsychologInnen in Beratungsberufen arbeiten (Mollenhauer 1965, 27).

dürfte aber im zu eingeschränkten Erziehungsbegriff liegen. Begriffe wie „Lenkung, Leitung, Führung“, die allesamt den Erziehungsvorgang bestimmen und eine direkte Einflusswirkung auf den zu Erziehenden haben, können laut Mollenhauer (ebd.) nicht das charakterisieren, was für die Beratung ausschlaggebend ist. Beratung scheint in diesem Zusammenhang nur ein Randphänomen zu sein und beginne dort, wo der Erziehungsauftrag erloschen ist oder in der Beratung von Erwachsenen (z.B. Berufsberatung). Mollenhauer (1965, 28) hält aber fest, dass es in der pädagogischen Praxis Bestrebungen gäbe, die eine Veränderung des Erziehungsbegriffs vorsehen. Der Erziehungsbegriff hat demnach einen Wandel: weg von führenden, hin zu korrigierenden Verhaltensweisen zu erfahren. Diesem Bedeutungswandel fügt sich auch die Beratung als pädagogisches Phänomen ein. Sie ist ein „charakteristisches Element im Felde moderner Sozialpädagogik, wenn nicht überhaupt ein Stilmerkmal der Erziehungspraxis“ (ebd., 29).

### 3.3.2 Beratung als pädagogischer Vorgang

Wie aus den Ausführungen zuvor erkennbar, kann Beratung innerhalb pädagogischer Debatten dann von Belang sein, wenn sie als pädagogischer Vorgang – vor allem in Bezug auf einen sich veränderten Erziehungsbegriff – in außerschulischen Kontexten berücksichtigt und somit als *pädagogisches Handeln* begriffen wird. Welche Parallelen können nun in Pädagogik und Beratung – bezugnehmend auf die pädagogische Handlung – festgestellt werden? Die folgende Auflistung soll diesbezügliche Gemeinsamkeiten herausstreichen (Engel 2004, 104):

- Die pädagogische Handlung ist an die Person „geknüpft“, d.h. ist nicht von der Person zu trennen. Beratung ist ein Handeln mit verschiedenen Personen, die jeweils eine eigene Vorgeschichte besitzen, weshalb Beratung nicht explizit planbar und weitgehend ein Handeln in der jeweiligen Situation/im jeweiligen Kontext ist. Deshalb ist trotz des Verfolgens eines konkreten Ziels – das jederzeit hinterfragbar und veränderbar sein soll – darauf zu achten, Platz für Unvorhergesehenes zu lassen.
- Pädagoginnen und Beraterinnen verfügen – wie bereits unter 3.1 erwähnt – über „Mehrwissen“, das sie dazu anhält, die zu beratende Person nicht zu bevormunden, Grenzen zu setzen und einzuhalten sowie Frei- und Möglichkeitsräume zu eröffnen. Dazu bedienen sie sich auch des „Allgemeinwissens“ (Regeln, Wissen und Strukturen), auf das sie aber nicht „blind“ bauen können, da sie dem Einzelfall in der Beratung (mit seinen jeweiligen „Eigenheiten“) gerecht werden sollten. Weiters beruht Be-

ratung und pädagogisches Handeln von Pädagoginnen und Beraterinnen auf wissenschaftlichem und moralisch-ethischem Wissen.

- Sowohl Pädagoginnen und Beraterinnen wissen über professionelle Anforderungen wie Nähe und Distanz, Vertrauen und Misstrauen von und zu ihren KlientInnen Bescheid. Für das Umgehen mit diesen Anforderungen gibt es keine bestimmten Vorgaben. Es bewegt sich im Reflektieren des eigenen Nichtwissens unter Berücksichtigung von Parametern – wie des bereits weiter vorne erwähnten Unvorhersehbaren – die nicht beeinflussbar sind.
- Beide Professionen gehen mit ihren zu beratenden Personen „professionsrelevante" oder „pädagogische Beziehungen[38]" ein. Sie werden laut Engel (ebd.) als „relevante Aspekte des jeweiligen professionellen Tuns" bezeichnet. Ebenso haben sie in unterschiedlichen Kontexten mit sich widersprechenden Loyalitäten zu tun.
- Zuletzt betont Engel (ebd.), dass sowohl Pädagogik als auch Beratung ihr professionelles Handeln auf neue Kommunikations- und Interaktionsmedien abstimmen müssten.

Wie die eben angeführte Auflistung zeigt, sind sehr wohl einige Schnittpunkte vorhanden, an denen Parallelen von Pädagogik und Beratung aufgezeigt werden konnten. Deshalb ist es laut Engel (2004, 105) etwas verwunderlich, dass aktuelle pädagogische Literatur sowie meist psychologisch-orientierte Beratungsliteratur der jeweils anderen Profession kaum Aufmerksamkeit schenkt. Beratung werde „trotz der strukturellen Parallelität zur pädagogischen Professionalität" (ebd.) in der Pädagogik eher als „Fremdkörper" gesehen und vor allem der Psychologie überlassen oder auf eine „Methode der Gesprächsführung" reduziert. Das Verhältnis zwischen Pädagogik und Beratung bezeichnet Engel (ebd.) als „vernachlässigte Relation" innerhalb pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten. Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema Beratung würden aber dann fruchtbar sein, wenn Beratung für die Anwendung in sozialberuflichen, psychosozialen und gesundheitlichen Handlungsfeldern weiterentwickelt wird. Pädagogik und Erziehungswissenschaft können diesbezüglich vor allem Wissen im Bereich der konkreten *Gestaltung der Beratungshandlung* liefern. Dies kommt vor allem Professionen zugute, die auf Veränderungen im Verhalten aufgrund der Inanspruchnahme von Beratungen abzielen, aber selbst nicht über die

[38] Damit sind Beziehungen gemeint, die aufgrund der Beratungssituation entstehen.

methodischen Mittel verfügen, um diese „Handlungstechnologien“ überall und jederzeit einsetzen zu können (Engel 2004, 104).

In den nachstehenden Ausführungen, welche die Beratungsentwicklungen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft aufgreifen, wird versucht, das bisher beschriebene Verhältnis zwischen Pädagogik und Beratung näher zu bestimmen.

### 3.3.3 Beratungsentwicklungen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Einer der Gründe, weshalb der Beratung innerhalb der Pädagogik nur am Rande Beachtung geschenkt wurde, liegt – laut Engel (2004, 107) – in der „Alltäglichkeit des Begriffs“. Vor allem die Klinische Psychologie war es, die Konzepte und Rahmenbedingungen für Beratungsausbildungen in pädagogischen Handlungsfeldern entwickelte. Aus dieser Gegebenheit heraus bewegt sich Beratung zwischen zwei Polen: entweder sie wird lediglich als Informierung wahrgenommen – dann kann sie auch von Pädagoginnen geleistet werden – oder sie wird mit therapeutischem Handeln gleichgesetzt, dann fällt sie in das Feld der Psychologie.

In der Einleitung der Diplomarbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich ausgehend vom Beratungsboom der 1970er Jahren psychotherapeutische Konzepte in der Sozialarbeit durchsetzten und in vielen (schulischen, außerschulischen und pädagogischen) Bereichen Fuß fassten (ebd.). Beratung galt in dieser Zeit als fester Bestandteil von pädagogischem Handeln (Engel 2004, 108). Auch wenn sie in den 1970ern als „pädagogische Selbstverständlichkeit“ angesehen wurde, so fehlt es der Beratung an einer pädagogisch, theoretischen Basis. Laut Engel (ebd., 109) verhalte es sich bei der Erziehungsberatung nicht anders, da sie auf ein therapeutisches Selbstverständnis aufbaue und ohne ein pädagogisches Theorieverständnis auskomme. Dennoch gelingt es der Pädagogik als „Bindeglied“ in Form eines „Reflexionsreservoirs“ zu fungieren, in dem sie anderen Disziplinen in ihrer eigenen Konzeption Raum gibt. Im Endeffekt bedeutet dies, dass Beratung zwar in der pädagogischen Theoriebildung keinen Stellenwert besitzt, in pädagogischen Handlungsfeldern aber weite Verbreitung fand (ebd., 113). Ein bedeutendes pädagogisches Praxisfeld von Beratung kann – in Form von Erziehungsberatung – genannt werden. In eben dieser spielen psychodynamische Komponenten eine wesentliche Rolle, weshalb sie für die Arbeit von Erziehungsberaterinnen als relevant zeichnen und im nachfolgenden letzten Unterkapitel prägnant aufgegriffen werden.

### 3.3.4 Psychodynamische Komponenten in der Beratung

Rauchfleisch (2006, 163) weist darauf hin, dass es Ziel jeder Beratung sei, die „Entscheidungsfähigkeit, Bewältigungskompetenzen, Selbsthilfebereitschaft, Selbststeuerung und Handlungskompetenzen“ von KlientInnen zu verbessern. Psychotherapeutische Interventionen verfolgen dieselben Ziele wie Beratung, weshalb eine scharfe Trennung zwischen beiden Begriffen kaum möglich sei und sie von AutorInnen oft gleichgesetzt werden. Rauchfleisch (ebd.) spricht diesbezüglich von „fließenden Übergängen“, wobei gerade bei tiefenpsychologischen Grundannahmen Übereinstimmungen vorhanden seien. Rauchfleischs’ Überlegungen hierzu haben ihren Ausgangspunkt in der – wie bereits in Kapitel 2 beschriebenen – Annahme eines dynamischen Unbewussten, das das Erleben und Verhalten von Menschen maßgeblich beeinflusst. Er stellt in seinen Ausführungen einen Zusammenhang zwischen psychoanalytischen Techniken, die vor allem auf das klassische „Sessel-Couch-Setting“ bezogen sind, und Beratung per se her. Die von ihm angesprochenen psychoanalytischen Aspekte betreffen:

- die „technische Neutralität“ oder „gleichschwebende Aufmerksamkeit“,
- die „Beachtung von Abwehr und Widerstand“,
- die „Arbeit mit der Übertragung“ und
- die „Bedeutung der Gegenübertragung in der Beratungssituation“ (Rauchfleisch 2006, 163ff.).

Mit der *„technischen Neutralität“* oder *„gleichschwebenden Aufmerksamkeit“* ist gemeint, dass die Psychoanalytikerin allen Äußerungen des Klientels gegenüber gleich „offen“ ist und sich keine persönlichen Werturteile anmaßt. Ein innerer Abstand vom Klientel kann so gewahrt bleiben und es kann ihm vorbehaltlos zugehört werden. Beratungen, in denen diese psychoanalytische Technik angewendet wird, zeichnen sich meist dadurch aus, dass sie zu Beginn wenig strukturiert verlaufen, da die Psychoanalytikerin möglichst wenig selbst schildert. Vielmehr interessiert es, Unausgesprochenes, Unstimmigkeiten im Erzählten, unbewusste Konflikte oder Gefühle der PatientIn wahrzunehmen (Rauchfleisch 2006, 164ff.).

Die Beachtung von *Abwehr und Widerstand* beruht auf Annahmen der Psychoanalyse, die auch als Konfliktpsychologie[39] bezeichnet wird. Der Mensch mit all seinen innerpsychischen Konflikten steht hierbei im Mittelpunkt. Für die Beratungssituation hat das Zurückgreifen auf diese psychoanalytische Theorie dann Bedeutung, wenn KlientInnen rationale Einsicht in ein Problem gewonnen haben und deshalb dazu in der Lage wären, es zu lösen, indem sie ihr Verhalten ändern, diese Veränderung allerdings ausbleibt. Es ist ein Festhalten an Verhaltensweisen, die aufgrund von unbewussten Motiven nicht aufgegeben werden können. Für die Beratung bedeutet dies, dass das introspektionsfähige Klientel spüren würde, wenn ein innerer, irrationaler, ihm selbst nicht zugänglicher Widerstand gegen die von der Beraterin vorgeschlagenen Maßnahmen bestünde. Diese Diskrepanz zu spüren, wäre ein erster Schritt, den Widerstand auflösen zu wollen. Bei Personen, die diese Diskrepanz zwischen bewussten Intentionen und unbewussten Impulsen nicht spüren, hat die Beraterin die Möglichkeit, die unbewussten Anteile zu deuten und so bewusst zu machen. Durch das Bewusstmachen ist der innere Konflikt bearbeit- und auflösbar. Wenn selbst Letztgenanntes keinen Erfolg bringen würde, spricht alles dafür, dass eine schwere psychische Störung vorliegt, die zuerst bearbeitet gehört, bevor die zu beratende Person Beratung in Anspruch nehmen kann (Rauchfleisch 2006, 165ff.).

Da bereits in 2.3.3 genauer darauf eingegangen wurde, was unter den Begriffen *Übertragung und Gegenübertragung* verstanden wird, soll an dieser Stelle vor allem die Relevanz dergleichen für die Beratungssituation herausgestrichen werden. Zur Wiederholung soll hier Folgendes angemerkt werden: In der Übertragung werden unbewusste Wünsche, Vorstellungen, Erwartungen, Gefühle, etc. des Klientels, die aus einer vergangenen Situation stammen und an eine bestimmte Person gerichtet waren, in der aktuellen Beziehung zur Analytikerin aktualisiert. Dieses Wiedererleben „alter“ Konflikte wird oft als schmerzlich empfunden, eröffnet aber die Chance, dass sie in der Beziehung zur Psychoanalytikerin geklärt und bearbeitet werden können. Das Bescheidwissen der Beraterin über die Übertragungsdynamik sensibilisiert sie dafür und ermöglicht es, Äußerungen der AnalysandIn nicht persönlich zu nehmen, sondern als Ausdruck und Folge von *Übertragungsneigungen* zu verstehen (Rauchfleisch 2006, 167ff.).

[39] Das Freudsche Instanzenmodell Es-Ich-Über-Ich, die Ich-Psychologie (Blanck&Banck, 1978; Hartmann, 1972) sowie die Objektbeziehungstheorie (z.B. Kernberg, 1988) sind Belege für Theorien, in denen die „Konflikthaftigkeit“ des Menschen in den Mittelpunkt gesetzt wird.

Unter der *Gegenübertragung* kann die „gesamte emotionale Reaktion des Therapeuten auf den Patienten in der Behandlungssituation“ (Sandler, Dare&Holder 1973; zit. nach Rauchfleisch 2006, 171) verstanden werden. Unbewusstes, Innerpsychisches des Klientels, das im Verborgenen bleiben würde, kann anhand der Gegenübertragungsreaktion der Analytikerin erkannt werden, da sie stellvertretend für das Klientel verborgene Gefühle, Impulse etc., die nicht verbalisiert wurden, erkennen kann. Aufgrund dieser Erkenntnis kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der Gegenübertragung nicht nur in psychodynamischen, sondern in allen beraterischen und therapeutischen Beziehungen Beachtung geschenkt werden sollte. Um mit Gegenübertragungsgefühlen konstruktiv umgehen zu können, ist allerdings eine weitreichende Selbsterfahrung notwendig. Erst wenn die Analytikerin ihre eigenen „blinden Flecken“ (damit sind Erfahrungen gemeint, die in einer Selbstanalyse im Rahmen der Ausbildung bearbeitet wurden; Anm. d. Verf.) kennt, ist sie in der Lage, sie von den Gegenübertragungsgefühlen zu unterscheiden und die Gegenübertragung zu nutzen (Rauchfleisch 2006, 171).

Nachdem nun ausreichend erörtert wurde, inwiefern es schwer fällt, Beratung einer expliziten Definition zuzuordnen, aber aufgezeigt wurde, welche Schnittpunkte und Divergenzen es zwischen Beratung, Psychotherapie, Psychologie und Pädagogik gibt und inwiefern sie u.a. auch die Erziehungsberatung betreffen, wird im nachfolgenden Kapitel der Erziehungsberatung – im Allgemeinen – Platz eingeräumt.

# 4. Bestimmung des Begriffs „Erziehungsberatung“ und Abriss der vier Grundorientierungen dieser

Bevor in die Thematik von Kapitel 4 eingeführt wird, soll darauf hingewiesen werden, dass (wie bereits in der Einleitung darauf aufmerksam gemacht wurde) Beratung zu Erziehungsfragen

- in vielen unterschiedlich betitelten Einrichtungen (Familien-, Lebens-, Sozialberatungsstellen, etc.) und
- mit unterschiedlicher Akzentuierung (Erziehungsberatung hat einen größeren/geringern Stellenwert im Beratungsangebot der jeweiligen Beratungsstelle)

angeboten wird. Weiters gab es keine einzige Beratungsstelle, deren Bezeichnung explizit Erziehungsberatungsstelle lautete. Die Gründe hierfür liegen vor allem in

- den vielfältigen, unterschiedlichen Beratungsangeboten[40], die an der jeweiligen Beratungseinrichtung offeriert werden und
- der Schwierigkeit, Beratungsangebote trennscharf voneinander abzugrenzen, da sie sich großteils sehr ähnlich sind, was wiederum auf undefinierte Begrifflichkeiten (wie eben: was ist unter Psychoanalytischer Pädagogik und was unter Erziehungsberatung zu verstehen?) verweist.

Vor dem Hintergrund eben angeführter „Problemlagen“ soll Kapitel 4 – durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Erziehungsberatung – versuchen zu klären, was unter Erziehungsberatung verstanden werden kann. Darüber hinaus wird in einem prägnanten Aufgreifen von theoretischen Perspektiven dargelegt, nach welchen Theorien Erziehungsberatung ausgerichtet sein kann.

In 4.1 folgt – wie erwähnt – der Versuch zu erörtern, wie Erziehungsberatung definiert werden kann. Österreichische Literatur bezüglich einer gesetzlich vorgegebenen Definition von Erziehungsberatung wurde – im Gegensatz zu deutscher – keine gesichtet. Deshalb richtet sich der Fokus der nachstehenden Zeilen auf gesetzliche Bestimmungen des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) in Österreich, anhand derer erahnt werden kann, wie Erziehungsberatung in Österreich gesetzlich geregelt ist. Hierbei wird auf Paragraphen verwiesen, welche *Aufgabe*, *fachliche Ausrichtung*, *Trägerschaft*, *soziale Dienste* sowie die *Unterstützung in der*

[40] Siehe die Aufzählung im Einleitungskapitel betreffend der ersten „Problemlage“ der Hauptforschungsfrage.

*Erziehung* durch die Jugendwohlfahrt umfassen. Ein prägnantes Bezugnehmen auf die Grundorientierung/-aufgabe von Erziehungsberatung in Österreich (Jugendwohlfahrtsgesetz) und Deutschland (Kinderjugendhilfegesetz) wird zeigen, dass die Intentionen von Erziehungsberatung in den beiden Ländern die gleichen sind, eine explizite Definition von Erziehungsberatung aber nur im KJHG in Deutschland erfolgte. Danach wird kurz darauf verwiesen, was unter der Bezeichnung Familienberatung – im Gegensatz zu Erziehungsberatung – verstanden werden kann. Dies erscheint insofern von Belang, als dass Beratungsstellen oft einen gemeinsamen Wortlaut verwenden (Erziehungs- und Familienberatungsstelle) und deshalb nicht klar ist, inwiefern bzw. ob sich die beiden Termini unterscheiden. Auch wenn am Ende von 4.1 keine Definition von Erziehungsberatung zugrunde gelegt wird, so wurden zentrale Erkenntnisse zusammengetragen, die zumindest eine Vorstellung davon liefern, welche Parameter es zu berücksichtigen gilt, wenn von Erziehungsberatung gesprochen wird. Unter anderem wird hierbei auch auf den Ausbildungshintergrund von Erziehungsberaterinnen Bezug genommen. Anhand dieser Ausführungen soll ebenso dargestellt werden, weshalb es schwer fällt zu definieren, was unter Erziehungsberatung verstanden werden kann.

In Kapitel 4.2 werden die vier methodischen Grundorientierungen der Erziehungsberatung genannt und kurz umrissen. Die Intention dahinter ist jene, einen Überblick über die bedeutendsten theoretischen Grundorientierungen zu geben, da im Rahmen der empirischen Forschung der Diplomarbeit nach den der Erziehungsberatungsarbeit zugrundeliegenden Theorien gefragt wird. Eine komprimierte Übersicht ist außerdem insofern dienlich, als beim Auswerten der Ergebnisse eine Tabelle erstellt wird, in der unterschiedliche Ausbildungshintergründe der befragten Beraterinnen den zuvor erwähnten Grundorientierungen zugewiesen werden.

## *4.1 Erziehungsberatung*

In den nun folgenden Unterkapiteln wird (wie erwähnt) zuerst auf gesetzliche Grundlagen von Erziehungsberatung in Deutschland und Österreich sowie auf den Ausbildungshintergrund von Beraterinnen, die im Feld von Erziehungsberatung tätig sind, Bezug genommen.

### 4.1.1 Gesetzliche Grundlagen in Deutschland und Österreich

Hundsalz (1995, 15) versteht unter Erziehungsberatung

> „… eine Leistung der Jugendhilfe bzw. eine Hilfe zur Erziehung, die darauf abzielt, die Personenberechtigten in ihrer Erziehungsverantwortung zu unterstützen, um eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung sicherzustellen (§27 KJHG).“

Wie aus dem eben zitierten Paragraphen 27 des KJHG entnommen werden kann, ist es oberste Maxime, das Kindeswohl durch Erziehungsberatung zu gewährleisten. Eltern sollen durch Erziehungsberatungsgespräche Unterstützung erfahren, um in für sie ausweglos erscheinenden Erziehungssituationen Rat und praktische Hilfe zu erhalten.

Des Weiteren erwähnt Hundsalz (1995, 15f.) – im Zusammenhang mit einer Definition von Erziehungsberatung – den Paragraphen 28 des KJHG, der beinhaltet, dass Erziehungsberatungsstellen Kinder, Jugendliche und andere Erziehungsberechtigte in jeglichen Erziehungsfragen und bei Erziehungsproblemen[41] unterstützen sollen. Dieser Paragraph inkludiert außerdem die Forderung einer multidisziplinären Zusammenarbeit und Zusammensetzung innerhalb des Erziehungsberatungsteams. Diplompsychologinnen, Diplomsozialpädagoginnen, Diplomsozialarbeiterinnen, Ärzte sowie Kinder- und Jugendpsychotherapeutinnen müssen mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen (z.B. analytische, gesprächspsychotherapeutische, verhaltenstherapeutische und familientherapeutische Verfahren) vertraut sein, um je nach Bedarfsfall auf sie zurückgreifen zu können. Mögliche Interventionen von Erziehungsberatungsstellen erstrecken sich nach Menne (1994, 4) von „informatorischer Beratung über das intensive Beratungsgespräch, diagnostische Klärung und Psychotherapie bis hin zur Arbeit im sozialen Feld“.

Aus den beiden Paragraphen 27 und 28 des KJHG wird deutlich, wie Erziehungsberatung in Deutschland gesetzlich definiert ist. Ebenso steht geschrieben, welches multidisziplinäre, fachkundige Personal in einer Erziehungsberatungsstelle arbeiten soll und welcher Methoden es sich bedient. Vergleicht man dies mit der Situation in Österreich, sind die nachfolgenden Unterschiede zu nennen: Wie schon erwähnt, wird in Österreich das Jugendwohlfahrtsgesetz

[41] Darunter fallen z.B. emotionale Probleme, soziale Verhaltensauffälligkeiten, Trennung und Scheidung, Probleme im Schul- und Leistungsbereich, psychosomatische Auffälligkeiten etc., die Anlässe für Erziehungsberatung bieten (Menne 1994, 3; zit. nach Hundsalz 1995, 15).

(JWG) des jeweiligen Bundeslandes zu Rate gezogen. Einen eigenen Paragraphen, was unter Erziehungsberatung zu verstehen ist und welche Personen Erziehungsberatungen vornehmen, gibt es im *bundesweiten* JWG nicht. Die Paragraphen im JWG sind weitaus unspezifischer gehalten. Der §1[42] des JWG ist aber von der Grundauslegung bzw. Grundintention (das Kindeswohl zu schützen und die Erziehungsberechtigten beim Erziehen ihrer Kinder zu unterstützen) mit den Paragraphen 27 und 28 des KJHG durchaus vergleichbar:

> „Die Mutterschafts-, Säuglings- und Jugendfürsorge (öffentliche Wohlfahrt) hat
> 1. für die Betreuung der Mütter, der werdenden Mütter und ihrer Leibesfrucht sowie von Säuglingen und deren Eltern vorzusorgen,
> 2. die Entwicklung Minderjähriger durch Angebot von Hilfen zur Pflege und Erziehung zu fördern und durch Gewährung von Erziehungsmaßnahmen zu sichern“ (§1 JWG Aufgabe der öffentlichen Jugendwohlfahrt, Absatz 1).

Nachdem nun die gesetzliche Grundlage (§1), auf die Erziehungsberatung in Österreich aufbaut, genannt wurde, wird nun prägnant auf den §6 des JWG hingewiesen, der die *fachliche Ausrichtung* regelt. Dieser lautet wie folgt:

> „Die öffentliche Jugendwohlfahrt ist von Fachkräften durchzuführen, die für den jeweiligen Tätigkeitsbereich ausgebildet und geeignet sind“ (§6 JWG fachliche Ausrichtung, Punkt 1).

Wie bereits zuvor erwähnt und u.a. auch am Paragraphen 6 unschwer erkennbar, sind die Richtlinien des JWG ähnlich wie die des KJHG (§28), jedoch bei weitem unspezifischer gehalten. Im JWG wurde (im Gegensatz zum KJHG) nicht explizit angeführt, welche Fachkräfte für die Arbeit an Erziehungsberatungsstellen vorgesehen sind. Dies ist den jeweiligen *Trägern* überlassen, womit zu §4 übergeleitet werden kann:

> (1) „Träger der öffentlichen Jugendwohlfahrt ist das Land (Jugendwohlfahrtsträger).
> (2) Die Landesgesetzgebung bestimmt, welche Organisationseinheiten die Aufgaben der öffentlichen Jugendwohlfahrt zu besorgen haben“ (§4 JWG Trägerschaft und Besorgung).

[42] Alle nun folgenden Paragraphen beziehen sich auf die bundesweite Ebene. Mögliche Änderungen auf Landesebene, die das jeweilige Bundesland betreffen, werden gekennzeichnet.

Die Träger (Länder) in den einzelnen Bundesländern in Österreich haben jeweils ihre eigenen gesetzlichen Bestimmungen, in denen festgehalten wird, wie Erziehungsberatung organisiert ist. Nach einer Recherche auf den Länderseiten konnte festgestellt werden, dass es im JWG der Bundesländer sehr wohl Angaben bezüglich der fachlichen Ausrichtung der Arbeitnehmer im Rahmen der öffentlichen Jugendwohlfahrt gibt, diese aber Unterschiede aufweisen. Demnach steht z.B. im JWG §5, Absatz 2 des Bundeslandes Niederösterreich, dass in Bezug auf die fachliche Ausrichtung des Personals

> „insbesondere Diplomsozialarbeiter, Psychologen und Pädagogen mit akademischer Graduierung, Sozialpädagogen, Pädagogen, Psychotherapeuten, Kindergärtner und Hortner, Ärzte sowie Gesundheits- und Krankenpflegepersonal, Juristen, Personen mit einer Fachprüfung nach der Verordnung betreffend die Prüfung für den gehobenen Jugendwohlfahrtsdienst LGBl. 2200/31“ (Jugendwohlfahrtsgesetz §5, Absatz 2, fachliche Ausrichtung des Bundeslandes Niederösterreich)

geeignet sind. In §6, Absatz 4 (Ausbildung des Fachpersonals) des JWG Burgenland hingegen ist festgeschrieben, dass lediglich PsychologInnen, SozialarbeiterInnen und Personen mit einer „gleichwertigen Ausbildung“ dazu befugt sind, Aufgaben der Sozialarbeit zu übernehmen (Rechtsvorschrift für Burgenländische Jugendwohlfahrt §6, Absatz 4).

Die nächste gesetzliche Bestimmung erscheint insofern nennenswert, als sie die Einzige im Rahmen der öffentlichen Jugendwohlfahrt ist, in der Erziehungs- und Familienberatung wortwörtlich Erwähnung finden. Im Paragraphen 12 des JWG werden *soziale Dienste* angeführt. Er beinhaltet einen Absatz, in dem u.a. auch Erziehungs- und Familienberatung als Beratungsdienst für „werdende Eltern, Eltern, Erziehungsberechtigte und Minderjährige…“ genannt wird (§12 JWG Soziale Dienste).

Als weiterer zentraler gesetzlicher Bestandteil des JWG kann §27, der die *Unterstützung der Erziehung* anspricht und ausführlich angibt, wem Hilfe zugesprochen wird und wie sich diese Hilfe konkretisiert, bezeichnet werden. Paragraph 27 ist im engeren Sinne eine genauere Ausformulierung des Paragraphen 1, in dem genannt wird, wer Erziehungsberatung in Anspruch nehmen darf. Laut Paragraph 27 umfasst die Unterstützung:

> (1) „die Beratung der Erziehungsberechtigten und des Minderjährigen,

(2) die Förderung der Erziehungskraft der Familie, besonders auch der gewaltlosen Erziehung,
(3) die Förderung der Entwicklung des Minderjährigen,
(4) die Betreuung des Minderjährigen in Gruppen,
(5) die Betreuung des Minderjährigen nach der Entlassung aus der vollen Erziehung“ (§27 JWG Unterstützung der Erziehung).

Nachdem nun einige zentrale gesetzliche Bestimmungen aus dem JWG aufgegriffen wurden, soll zur Ausbildung zum/zur Erziehungsberater/in übergeleitet werden. Hier wird sich zeigen, dass die Bezeichnung von Beraterinnen, die Erziehungsberatungsgespräche führen dürfen, nicht explizit Erziehungsberaterinnen lauten muss.

### 4.1.2 Wer darf Erziehungsberatung anbieten?

In Österreich sind Personen, die eine Ausbildung zur *Lebens- und Sozialberaterin* absolviert haben berechtigt, Erziehungsberatungsgespräche zu führen. Die Beratungsausbildung umfasst eine umfangreiche Anzahl an Themen[43], u.a. auch Erziehungsberatung und Familienberatung. Sie ist seit 2002[44] ein festgelegtes Gewerbe. Die Lebens- und Sozialberatungsverordnung regelt, wer sich Lebens- und Sozialberater nennen darf. Lebens- und Sozialberaterinnen sollen Menschen in Problem- und Entscheidungssituationen durch professionelle Beratung und Betreuung helfen, ihre Problemstellungen zu lösen. Potenzielle Klienten sind Paare, Familien, Teams und Gruppen, die in Einzelpraxen oder Beratungsstellen beraten werden (http://www.lebensberater.at/mfiletable.html). Das Hervorheben der Ausbildungssituation von Lebens- und Sozialberaterinnen bezieht sich auf den Kontext der Erhebung.

Um Missverständnissen vorzubeugen, muss an dieser Stelle aber erwähnt werden, dass auch jene Personen, die die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen ErziehungsberaterIn nach den Vorgaben der APP absolviert haben und daher den Titel psychoanalytisch-pädagogische ErziehungsberaterIn tragen, Erziehungsberatung anbieten.

[43] Persönlichkeitsberatung, Kommunikationsberatung, Konfliktberatung etc. Eine genaue Auflistung ist auf der Lebensberater-Homepage unter http://www.lebensberater.at/mfiletable.html zu finden.
[44] In diesem Jahr wurde die Verordnung beschlossen, 2003 wurde sie „ausgegeben“ (http://www.lebensberater.at/mfiletable.html).

### 4.1.3 Familienberatung

In den Kapiteln 2 und 3 wurde dargelegt, wie schwierig es ist, die Begriffe Psychoanalytische Pädagogik und Beratung einer eindeutigen Begriffsbestimmung zuzuführen. Bei den angesprochenen „Abgrenzungsversuchen“ kam mitunter auch das Praxisfeld der Erziehungsberatung in den Blickwinkel. Aufgrund der Tatsache, dass eine Vielzahl an Beratungsstellen im psychosozialen Bereich existieren, die ein breites Angebot an Beratungsinhalten aufweisen, ist es nicht verwunderlich, dass sie meist nicht explizit den Titel Erziehungsberatungsstelle tragen, auch wenn Erziehungsberatung einen Anteil[45] am Beratungsangebot hat. Die nun folgenden Ausführungen sollen prägnant erläutern, inwiefern – im Rahmen der Literaturrecherche – ein Unterschied zwischen den Begriffen Erziehungsberatung und Familienberatung festgestellt werden konnte.

Laut Hundsalz (1995, 16f.) werden die Termini Erziehungsberatung und Familienberatung in Deutschland beinahe immer in einem Wortlaut verwendet. Durch den Zusatz Familienberatung soll – nach Angaben von Hundsalz (ebd.) – „der familienorientierten Perspektive und Arbeitsweise, wie sie sich inzwischen durchgesetzt hat, Rechnung getragen werden“. Ein weiterer Hinweis, weshalb Erziehungsberatung oft gemeinsam mit Familienberatung genannt wird, kann den Ausführungen von Hahn und Müller (1995, 11f.) entnommen werden. Sie geben an, dass in Erziehungsberatungsstellen „verschiedene Berufsgruppen mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen“ (ebd.), aufbauend auf einem psychosozialen Beratungsverständnis, arbeiten. In diesem Zusammenhang weisen Hahn und Müller (ebd.) darauf hin, dass vor allem familientherapeutische und systemische Ansätze in den Vordergrund treten. Ein weiterer Indikator, dass das Verschmelzen der Termini auch auf Österreich zutrifft, ist der Folgende: Wie auf der Homepage des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (www.bmwfj.gv.at; genauer Verweis siehe Quellenverzeichnis) ersichtlich, kreisen sehr viele Beratungsthemen um familiäre Probleme wie Erziehung, Trennung, Scheidung, Ablösung von Kindern usw. usf. D.h. dass nicht nur Erziehung, sondern viele weitere Beratungsthemen, die Familie betreffend, in Erziehungsberatungsgesprächen in den Blickwinkel kommen, wodurch ein striktes Abgrenzen des Beratungsthemas Erziehung von zuvor erwähnten, die die Familie betreffen, schwer möglich ist. Eine Miteinbeziehung von Beratungsstellen in

[45] Welche Bedeutung Erziehungsberatung – im Sinne von wie oft wird Erziehungsberatung im Vergleich zu anderen Beratungsangeboten genutzt wird – in der jeweiligen Beratungsstelle einnimmt, wird vermutlich von der soziologischen Schichtung und den auftretenden, individuellen, persönlichen Problemlagen der Bevölkerung abhängen.

die Untersuchung, die z.B. mit Familien- und Erziehungsberatungsstellen betitelt sind, kann daher als logische Folge angesehen werden.

### 4.1.4 Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse

Nachdem nun einige zentrale Bestimmungen des österreichischen, bundesweiten JWG genannt wurden und prägnant darauf eingegangen wurde, wer Erziehungsberatungen vornehmen darf, soll die nun folgende punktuelle Auflistung eine komprimierte Übersicht über die wesentlichsten Bestimmungen wiedergeben.

- Die Aufgabe der Mutterschafts-, Säuglings- und Jugendfürsorge, auf der Erziehungsberatung aufbaut, liegt in der Betreuung von werdenden Müttern und deren Leibesfrucht, sowie von Eltern im Zusammenhang mit der Kindeserziehung und der Sicherstellung des damit verbundenen Kindeswohls (Entwicklung, Förderung und Erziehung von Minderjährigen) (§1 JWG).

- In Österreich gibt es, im Gegensatz zur deutschen Situation, keine bundesweite Vorgabe laut JWG, welche Fachkräfte in Erziehungsberatungsstellen arbeiten sollen. Dies ist den Trägern der einzelnen Bundesländer selbst überlassen. Die Fachkräfte müssen die dafür nötigen Kompetenzen aufweisen (siehe §4 und §6 JWG). Dennoch kann festgehalten werden, dass vermehrt interdisziplinäre Teams (Psychologinnen, Pädagoginnen, etc.) auch in Österreich in Erziehungsberatungsstellen zusammenarbeiten. Die unterschiedlichen Bestimmungen der Jugendwohlfahrtsgesetze der einzelnen Bundesländer lassen dem aber einen gewissen Spielraum (siehe zum Vergleich die fachliche Ausrichtung der Beraterinnen laut JWG NÖ und JWG Burgenland).

- Die abgeschlossene (seit 2002 reglementierte) Ausbildung zur *Lebens- und Sozialberaterin* befähigt Personen mit einschlägiger Fachausrichtung u.a. auch, Erziehungsberatungsgespräche (neben einer großen Anzahl anderer Beratungsangebote) in Einzelpraxen oder Beratungsstellen zu führen. Eine explizite Bezeichnung „Erziehungsberaterin“ gibt es in diesem Kontext nicht.

- Wie auch in der Diplomarbeit von Kerstin Spindler (2008, 15) erwähnt, fehlt es in Österreich an einer Definition von Erziehungsberatung. Einzig §12 des JWG nennt Erziehungs- und Familienberatung (als gemeinsamen Wortlaut) als sozialen Dienst im Rahmen der Jugendwohlfahrt.

- Hundsalz (1995, 16) ist der Überzeugung, dass die Bezeichnung Erziehungs- und Familienberatungsstelle in einer familienorientierten Perspektive und Arbeitsweise begründet ist. Ähnlich legen Hahn und Müller (1995, 11f.) dar, dass diese Bezeichnung auf Grund des Vorherrschens der familientherapeutischen und systemischen Ansätze in der Erziehungsberatung entstanden ist.

Auch wenn in Kapitel 4 Informationen dargelegt wurden, die beleuchten, wie die gesetzlichen Bestimmungen von Erziehungsberatungsstellen in Österreich aussehen und welche Personen in diesem Beratungsfeld arbeiten, war es dennoch nicht möglich, eine möglichst fundierte Definition von Erziehungsberatung zu geben. Die nachfolgende Definition kann als komprimierte Übersicht über die zentralsten Erkenntnisse aus diesem Kapitel angesehen werden und klärt zumindest, welche Personen in Österreich Erziehungsberatungsgespräche führen:

*In Österreich wird Erziehungsberatung von Personen mit unterschiedlicher fachlicher Bezeichnung (Erziehungsberaterin, Ehe-, Familien-, Lebens- und Sozialberaterin) großteils in interdisziplinären Teams (Pädagoginnen, Psychologinnen, Ärzte, etc.), im Rahmen der öffentlichen Jugendwohlfahrt mit dem vorrangigen Ziel der Sicherstellung des Kindeswohls durch die Unterstützung der Erziehungsberechtigten mit Hilfen betreffend der Pflege und Erziehung von Säuglingen und Minderjährigen, durchgeführt.*

Im nun nachfolgenden Unterkapitel wird auf die theoretischen Ausrichtungen der Erziehungsberatung Bezug genommen.

## *4.2 Abriss der vier Grundorientierungen der Erziehungsberatung*

Vier Theorieschulen haben sich entwickelt, um „Probleme im menschlichen Verhalten und Erleben in Zusammenhang mit ihrer Entwicklung unter dem Einfluss von Erziehung und Sozialisation zu erkennen und Möglichkeiten professioneller Hilfe durch Beratung und Therapie

zu erarbeiten“ (Steinebach 2006, 15). Unterschiede zeichnen sich in den jeweiligen Annahmen über die Natur des Menschen sowie über Aussagen betreffend die Entwicklung der Persönlichkeit und damit ausgebildeter „Störungen“ ab (ebd.).
Das Aufgreifen und lediglich skizzenhafte Beschreiben der nachfolgenden Theorien, welche Erziehungsschwierigkeiten analysieren und mögliche Interventionen zulassen, soll für zweierlei dienlich sein. Einerseits werden die am meisten verbreiteten Perspektiven, unter denen Erziehungsberatung geleistet wird, aufgegriffen und beschrieben; andererseits können dadurch die im Rahmen der quantitativen Erhebung gemachten Angaben Kategorien zugeordnet werden.

Jürgen Kriz (2008, 109ff.) unterscheidet vier theoretische Perspektiven, unter denen Erziehungsberatung stattfindet. Diese gliedern sich auf in:

1. die psychodynamische (analytische und tiefenpsychologische) Perspektive,
2. die behaviorale bzw. verhaltenstherapeutische Perspektive (einschließlich der kognitiven Verhaltenstherapie),
3. die humanistische Perspektive,
4. die systemisch-familientherapeutische Perspektive.

### 4.2.1 Psychodynamische Perspektive

Die Psychodynamische Perspektive orientiert sich vor allem an grundlegenden Theorien der Klassischen Psychoanalyse Freuds. Im Zentrum dieser Grundorientierung stehen die Annahme eines dynamischen Unbewussten sowie ein Zusammenhang zwischen Symptomen, die sich aufgrund von (abgewehrten) Erlebnisinhalten gebildet haben und frühkindlichen Entwicklungsstufen, die auf der „Libido[46]“ gründen (Kriz 2008, 110). Eben in diese psychodynamische Perspektive fällt auch psychoanalytisch-pädagogische Beratung, auf deren Charakteristika und Ziel in Kapitel 5 näher eingegangen wird.

Weitere Ansätze, die der psychodynamischen Perspektive angehören, sind Alfred Adler’s Individualpsychologie sowie C.G. Jung’s „Analytische Psychologie“ (Kriz 2008, 110f.). Während bei Freud vor allem libidinöse Triebe im Mittelpunkt stehen, sind bei Adler das

[46] Die klassische Psychoanalyse versteht darunter eine der Sexualität zugrunde liegende Lebensenergie (vgl. Kriz 2008, 110).

„Gemeinschaftsgefühl“ und die Überwindung von Minderwertigkeitsgefühlen von primärer Bedeutung. C.G. Jung’s Ansatz betont das „Kollektive Unbewusste“, welches über das eigene Unbewusste hinausgeht und in allen Kulturen verhaftet zu sein scheint (Kriz 2008, 111).
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die psychodynamische Perspektive vor allem Erlebnisinhalte des Menschen in den Mittelpunkt rückt, um davon ausgehend aktuelle Symptome verstehbar zu machen.

### 4.2.2 Behaviorale bzw. verhaltenstherapeutische Perspektive

Die behaviorale bzw. verhaltenstherapeutische Perspektive baut auf das Beobachten und Beschreiben von konditioniertem Verhalten (Kriz 2008, 112). In diesem Zusammenhang sind einerseits Iwan Pawlow, der die „Klassische Konditionierung“ (ein bedingter Reflex wird durch einen Reiz ausgelöst) beschrieb, sowie andererseits Burrhus F. Skinner, der die Versuche von Edward Lee Thorndike aufgriff und im „Operanten Konditionieren[47]“ (ein bestimmtes Verhalten in einer bestimmten Situation wird durch Belohnung verstärkt und dadurch erlernt) weiterentwickelte, zu nennen (Kriz 2008, 113).

Beim „Klassischen Konditionieren“ wird ein ursprünglich neutraler Reiz durch einen anderen Reiz, der eine Empfindung bzw. ein Verhalten (Reaktion) auslöst, stimuliert und aktiviert. Das bedeutet, dass aus dem ehemals neutralen Reiz bzw. unkonditionierten Stimulus, aus dem eine unkonditionierte Reaktion erfolgte, ein konditionierter Stimulus mit konditionierter Reaktion „erwächst“. Vor allem das Zusammentreffen eines traumatischen Ereignisses mit einem neutralen Reiz oder eine Koppelung von belastenden Vorkommnissen können dazu führen, dass klassisch konditioniert wird. Das „Operante Konditionieren“ funktioniert insofern anders, als das Verhalten nicht vom ausgehenden Reiz, sondern von den „nachfolgenden Konsequenzen des Verhaltens“ (Borg-Laufs 2004, 629f.) bestimmt wird. „Das Verhalten steht also nicht unter ‚Stimuluskontrolle’, sondern unter‚Verstärkerkontrolle’“ (Borg-Laufs 2004, 630). Ferner tritt Operantes Konditionieren und somit instrumentell gelerntes Verhalten nicht so regelhaft auf wie klassisch konditioniertes Verhalten. (ebd.)

[47] „Operantes Konditionieren“ wird in der Literatur oft auch als „Instrumentelles Konditionieren“ bezeichnet. Eine genaue Abgrenzung bezieht sich lediglich auf historische Tatsachen, die hier aber nicht beleuchtet werden sollen.

Umgelegt auf die Erziehungsberatung ist Kriz (2008, 113) der Auffassung, dass „viele Probleme und Störungen als konditioniert“ verstanden werden können. Sowohl das Verhalten von Kindern als auch das von Eltern erfährt in der Erziehungsberatung eine Analyse.

### 4.2.3 Humanistische Perspektive

Eine weitere Grundorientierung, an der sich Erziehungsberatung orientieren kann, ist die humanistische Perspektive, die vor allem das Wesen des Menschen hervorhebt. Ferner haben menschliche Entwicklungsvorgänge und deren Störungen und Veränderungen sowie reizreaktionsbedingte Lernzusammenhänge eine wesentliche Bedeutung für theoretische Erklärungen, die aus der Praxis gewonnen werden. Für die Erziehungsberatung erscheinen aus der humanistischen Perspektive jene Elemente zentral, die sich (stark vereinfacht und verkürzt) auf das Bewusstwerden des Menschen über seine Existenz und sein „Sich-in-Stellung-setzen“ zur Welt beziehen (Kriz 2008, 114f.).

### 4.2.4 Systemisch-familientherapeutische Perspektive

Zuletzt wird auf die systemisch-familientherapeutische Perspektive Bezug genommen. In frühen Theorien dieses Ansatzes wirkte sich das Verhalten der Eltern oft hemmend für die Weiterentwicklung ihrer Kinder aus, da sie jegliche Verhaltensänderungen der Kinder nur negativ bewerteten. Im Gegensatz dazu ist man heute bemüht, die ganze Familie (und nicht nur Vater und/oder Mutter) bzw. alle, die am Problem beteiligt sind, in die Therapie miteinzubeziehen (z.B. Schule, Jugendamt usw.). Dies gilt auch für die Erziehungsberatung. Ziel der systematisch-familientherapeutischen Perspektive ist es, „Störungen“ und Probleme im Kontext von Familie (im Beziehungsnetzwerk) zu verstehen und zu verändern. (Kriz 2008, 117f.)

Nachdem die vier Grundorientierungen, an denen sich Erziehungsberatung orientieren kann, skizziert wurden, wird nun darauf übergeleitet, was unter psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung subsumiert werden kann. Dies ist deshalb von Belang, da im Rahmen der empirischen Erhebung untersucht werden soll, inwiefern psychoanalytisch-pädagogische Theorien in die Arbeit der befragten Erziehungsberaterinnen einfließen.

## 5. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung

In den nachfolgenden Unterkapiteln stehen ein Abriss der Entwicklungsgeschichte, eine Darstellung der Charakteristika sowie der Ziele psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung im Zentrum der Diplomarbeit. Anhand der Ausführungen zu den eben genannten Themen soll ein Bild davon gezeichnet werden, was psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung kenn- und auszeichnet und somit von anderen[48] erziehungsberaterischen Ansätzen unterscheidet. Bevor dies geschieht, folgt ein kurzer Einschub, in dem dargelegt wird, inwiefern Helmuth Figdor einen Unterschied zwischen der Arbeit von psychoanalytisch-pädagogisch ausgebildeten Erziehungsberaterinnen des APP und der Erziehungsberatungsarbeit von Psychoanalytikerinnen per se sieht. „Pädagogisch" bedeutet:

1. eine Ausrichtung des primären Interesses auf *Entwicklungsbedingungen, die dem Kind förderlich sind.*
2. Mit „psychoanalytisch-pädagogisch" verknüpft er ein *Erlernen der psychoanalytisch-pädagogischen Methode*, *ohne* eine *dezidierte Psychotherapie-Ausbildung* absolviert zu haben. Die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin beinhaltet zwar Elemente der psychoanalytischen Psychotherapie-Ausbildung (psychoanalytische Theorie, Entwicklungspsychologie etc.), aber auch theoretische Grundlagen[49], die speziell für den Bereich der Erziehungsberatung von Belang sind (Figdor 2003, 38).

Zum Auftakt folgt nun ein Abriss der Entwicklungsgeschichte der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung, der beleuchtet, woraus sie sich entwickelte.

### *5.1 Abriss der Entwicklungsgeschichte der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung*

Der Nutzen von psychoanalytischen Erkenntnissen im Erziehungsberatungsgeschehen hat eine lange Tradition, die bis in die Gegenwart reicht (vgl. Trescher 1985, Datler 2003, Fatke 1995, Bruder-Bezzel 1999, etc.). Die Anfänge gingen, wie Datler (2003, 7) hervorhob, von

[48] Damit sind (systemische, humanistische und verhaltenstherapeutische Ansätze) gemeint, die unter 4.2 kurz charakterisiert wurden.
[49] Diese beziehen sich z.B. auf „den Begriff der pädagogischen Geister, psychoanalytisch-pädagogische Aufklärung, die Haltung der verantworteten Schuld sowie Übertragung und Gegenübertragung in der Erziehungsberatung" etc. (vgl. Figdor 2000).

zwei tiefenpsychologischen Gruppierungen aus, die Wesentliches zur Entstehung und Weiterentwicklung von Erziehungsberatung beitrugen. Auf der einen Seite ist August Aichhorn und die Wiener Psychoanalytische Vereinigung, auf der anderen Alfred Adler und der Verein für Individualpsychologie zu nennen (Datler 2003, 7; vgl. Gstach 2003). Das Handeln und Wirken beider Personen ergab sich vor allem aus den Lebensbedingungen,[50] die in der Nachkriegszeit des Ersten Weltkriegs entstanden, den sozialen Reformen des „roten Wiens der Zwischenkriegszeit" sowie dem Enthusiasmus der beiden Tiefenpsychologen (ebd.). Aichhorn und Adler leisteten ihren Beitrag, indem sie in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts Erziehungsberatungsstellen schufen, in denen Eltern und ihre (verwahrlosten, verhaltensauffälligen) Kinder sowie Lehrpersonal Hilfe in Anspruch nehmen konnten, um Probleme im erzieherischen und/oder schulischen Kontext zu bewältigen. Während Beratung in Adlers Einrichtungen individualpsychologisch ausgerichtet war und im Gegensatz zu Aichhorn vermehrt im schulischen Bereich eine Rolle spielte, orientierte sich Aichhorn in seiner Beratungstätigkeit an psychoanalytischen Theorien, die ihm in der Heimerziehung[51] wertvolle Hilfestellung beim Erkennen und Setzen von pädagogischen Maßnahmen gaben. Aichhorn übernahm in dieser Zeit die Leitung von Erziehungsberatungsstellen, die in den Bereich der Jugendfürsorge des Städtischen Jugendamtes der Stadt Wien fielen (Bruder-Bezzel 1999, 109ff.). Außerdem arbeitete er in Erziehungsberatungsstellen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung und lehrte ab 1929 als Erster am Pädagogischen Institut der Stadt Wien Psychoanalyse (Bruder-Bezzel 1999, 111).

In der Zeit des Austrofaschismus und Nationalsozialismus wurde vieles, das zuvor im Bereich der Tiefenpsychologie erreicht wurde, zunichte gemacht. Im Jahr 1946, als Österreich von Besatzungsmächten wieder frei war, begann Aichhorn die Wiener Psychoanalytische Vereinigung (WPV) wieder aufzubauen, um an die Zeit vor 1938 anzuknüpfen (Barth-Richtarz 2006, 46).

Während Sozialarbeit bis ca. 1970 hauptsächlich nach tiefenpsychologischen Gesichtspunkten betrieben[52] und Erziehungsberatung an Jugendämtern nur von Psychologinnen erteilt wurde (tiefenpsychologische Ansätze traten in den Hintergrund, verhaltenstherapeutische Ansätze

[50] Waisenkinder, Witwen, Hunger, Verwahrlosung sowie ein Anstieg der Jugendkriminalität waren „negative Begleiterscheinungen", die aus dem Ersten Weltkrieg resultierten (Barth-Richtarz 2006, 7).
[51] Aichhorn leitete in den Jahren 1918-1922 ein Fürsorgeheim für verwahrloste Jugendliche in Oberhollabrunn (Bruder-Bezzel 1999, 111).
[52] Eine Ausnahme stellten die Gründungen der Child Guidance Kliniken im Jahr 1949 und einzelne private Initiativen in der Sozialarbeit dar (Barth-Richtarz 2006, 46).

waren gefragt), kann in den 70er- und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts von einer Renaissance der Psychoanalyse in den unterschiedlichsten Praxisfeldern (nicht nur in der Sozialarbeit) gesprochen werden (Barth-Richtarz 2006, 46f.). In diesem Zusammenhang verdienen es die Konzepte der Mobilen Frühförderung, der Familienintensivbetreuung und vor allem das Konzept psychoanalytisch-orientierter Erziehungsberatung der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP) in Wien, genannt zu werden. Das letztgenannte Konzept entstand im Rahmen eines Seminars an der Universität Wien mit dem Titel „Psychoanalytisch-pädagogische Elternarbeit", aus dem sich in weiterer Folge die „Idee einer außeruniversitären studentischen Supervisionsgruppe" entwickelte. Dem Engagement von Univ.-Doz. Dr. Figdor ist es zu verdanken, dass eben dieses Konzept für eine außeruniversitäre Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogisch-orientierten Erziehungsberaterin entwickelt und verwirklicht wurde (Barth-Richtarz 2006, 48). Die acht Absolventen des ersten Ausbildungslehrganges erhielten am 17. November 1994 im Rahmen einer Feier, die von der Stadt Wien, der Sigmund Freud-Gesellschaft und dem Wiener Stadtschulrat organisiert wurde, ihre Zertifikate (Figdor 2000, 9f.). Aufgrund des steigenden organisatorischen und administrativen Aufwands, den einerseits der Lehrgang und andererseits der Aufschwung der Psychoanalytischen Pädagogik mit sich brachten, wurde die APP im Jahr 1996 gegründet (ebd., 10).

Nachdem nun skizziert wurde, seit wann es die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin gibt und woraus sie entstand, werden in den beiden nachstehenden Unterkapitel besondere Merkmale und Ziele psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung aufgegriffen.

### *5.2 Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung*

Datler (2003, 15ff.) betont, dass psychoanalytisch-orientierte Erziehungsberatung bestimmte Charakteristika aufweist, die weit über das Geben von Empfehlungen hinaus reichen. Bevor diese punktuell genannt werden, erscheint es aber als angebracht, auf eine *Grundannahme* hinzuweisen, auf der Psychoanalyse – und in weiterer Folge – psychoanalytisch-orientierte Erziehungsberatung fußt. Datler (ebd., 14) verweist hier auf Aichhorn (1925, 9), der bereits in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts auf etwas aufmerksam machte, das er als „dynamisch

Unbewusstes[53]“ bezeichnete. In vereinfachter und verkürzter Form bedeutet dies, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens mit Erlebnisinhalten (Gefühle, Impulse, Phantasien, Gedanken) konfrontiert ist, die unangenehm und bedrohlich erscheinen und deshalb von ihm nicht ständig bewusst wahrgenommen werden sollen. Um diese Erlebnisinhalte nicht in den Bereich des Bewusstwahrnehmbaren gelangen zu lassen, sind Abwehrprozesse am Werk, die diese bedrohlichen Inhalte ins Unbewusste verdrängen, was aber nicht immer gelingt. Manchmal kommen Teile, die nicht vollständig ins Unbewusste verdrängt werden konnten, in zensierter, veränderter Form zum Ausdruck (ebd., 15). Eben diese dynamischen, unbewussten Inhalte sind es auch, die im Erziehungsberatungsgeschehen bei Erziehungsproblemen „mitspielen“, sodass oft Probleme entstehen können, die von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen nicht verstanden werden. Das Nachdenken über Erziehungsberatungsprobleme, unter Berücksichtigung eben erwähnter Annahme, lässt psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen für die nachstehenden fünf zentralen Charakteristika, die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung charakterisieren, „sensibel“ werden (ebd.):

- *„die Förderung von positiver Übertragung und das Ringen um eine tragfähige Arbeitsbeziehung,*
- *das Bemühen um ein tiefenpsychologisches Verstehen I,*
- *die Arbeit an der Veränderung der Beziehung im Dienst der Verbesserung von Entwicklungsbedingungen sowie*
- *das Bemühen um ein tiefenpsychologisches Verstehen II,*
- *die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen von Erziehungsberatung“* (Datler 2003, 15ff.).

### 5.2.1 Die Förderung von positiver Übertragung und das Ringen um eine tragfähige Arbeitsbeziehung

August Aichhorn, dessen Hauptaugenmerk in der Erziehungsberatung darauf lag, positive Übertragungen[54] herzustellen, kann als Pionier der Psychoanalytischen Pädagogik bezeichnet werden (Fatke 1995, 25). Er ging von der Annahme aus, dass Erzieher, Eltern und Lehrerinnen Beraterinnen gegenüber Gefühle und Einstellungen haben, die nicht „bloß“ manifest erkennbar sind und bewusst wahrgenommen werden, sondern im Unbewussten verborgen blei-

[53] Eine genaue Definition, was darunter verstanden wird, kann unter 2.3.1 nachgelesen werden.
[54] Eine Begriffsbestimmung erfolgte bereits unter 2.3.3.

ben. Eben diese Einstellungen und Gefühle sind es aber, die es Erziehungsberaterinnen erschweren, tragfähige Arbeitsbeziehungen mit den hilfesuchenden Personen aufzubauen. Unbewusste Haltungen können ganz unterschiedliche Ausgestaltungen finden:

- Eltern möchten ihrem Kind vordergründig helfen, verspüren aber unbewusst den Wunsch, ihr Kind mit Hilfe der Erziehungsberaterin gefügig zu machen (Aichhorn 1936, 59).
- Väter verfolgen das bewusste Ziel, Überlegungen und Aufforderungen der Beraterin zu entsprechen, zeigen aber unbewusst kein Interesse an der Veränderung des Verhaltens ihres Kindes (Aichhorn 1936, 78).
- Alfred Adler (1912, 212) berichtete von Personen, die sich selbst als schwach und hilflos erlebten, sodass sie jegliche Hilfe der Beraterin nicht umsetzen konnten. Ihre eigene unbewusste Tendenz verbot es ihnen – „im Dienste der Regulation ihres Selbstempfindens“ – Empfehlungen der Erziehungsberaterin zu befolgen, um nur keinen Erfolg zu haben, da dann die beratende Person ebenso inkompetent wie sie selbst erschien.

Die eben aufgegriffenen unbewussten Einstellungen und Gefühle können laut Aichhorn (1936, 60) als *Widerstände* bezeichnet werden, die sich gegen die Beratungssituation an sich und die Beraterin richten. Folglich sind psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen bemüht, positive Übertragungsbeziehungen herzustellen, um diese unbewussten Gefühle und Einstellungen „abzufangen“. Gleiches gilt auch für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die zumeist nicht freiwillig in die Erziehungsberatung kommen und der Erziehungsberaterin deshalb bereits im Vorfeld Gefühle des Widerstands entgegenbringen dürften (Datler 2003, 17). Datler (ebd., 18) fasst – in Bezug auf die obigen Ausführungen – ein erstes Charakteristikum der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung wie folgt zusammen:

> *„Psychoanalytisch orientierte Erziehungsberater gehen davon aus, dass Erzieher, Kinder und Jugendliche dem Berater sowie dem Beratungsprozess nicht nur bewusst wahrnehmbare, sondern auch unbewusste Ambivalenzen und Widerstände entgegenbringen. Erziehungsberater bemühen sich deshalb von Beginn an um die Entfaltung von gegenläufigen, positiven Übertragungsgefühlen, um damit die Ausbildung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung zu unterstützen.“*

Der Begründer der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung in Wien – Helmuth Figdor – ist deshalb darum bemüht, bereits im Erstgespräch eine positive Übertragung zu den Eltern herzustellen, um sie in weiterer Folge für ein sogenanntes „diagnostisches Arbeitsbündnis“ (im Sinne einer tragfähigen Arbeitsbeziehung) zu gewinnen. Wenn dieses Bündnis gelingt, ist Figdor in der Lage, seine Kompetenzen als Erziehungsberater in die Erziehungsberatungssituation einzubringen (vgl. Figdor 2003, 53f.).

Das nächste zentrale Charakteristikum der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung kreist um das Bemühen eines tiefenpsychologischen Verstehens.

### 5.2.2 Das Bemühen um ein tiefenpsychologisches Verstehen I

Um dieses Charakteristikum bildhafter darstellen zu können, bediente sich Datler (2003, 19ff.) einer Fallgeschichte von August Aichhorn. Nachdem aber ein Aufgreifen dergleichen zu weit führen würde, sollen die zentralen Schlussfolgerungen daraus der nachfolgenden Charakterisierung, was unter dem „Bemühen um ein tiefenpsychologisches Verstehen“ subsumiert werden kann, dienen. Datler (2003, 20) fasst hierzu zwei zentrale Gedanken zusammen:

1. Erziehungsschwierigkeiten müssen sich nicht zwingend aus Bereichen des Erlebens und Wahrnehmens eröffnen, die den Beteiligten unbewusst sind. Auch aus Alltagsproblemen können sich gravierende Verstehensprobleme entwickeln, die zu massiven Erziehungsschwierigkeiten führen. Unbewusste Widerstände können mitunter dafür verantwortlich zeichnen, schwer oder keinen Verstehenszugang zu den bestehenden Problemen zu finden. Deshalb erscheint es nicht unangemessen, wenn psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen versuchen, den beteiligten Personen Einblicke in die bestehende „Dynamik der Erziehungsprobleme“ zu geben, auch wenn die Probleme nicht im Unbewussten liegen.
2. Ferner sind psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen darum bemüht, ihre Überlegungen und Einschätzungen auch tiefenpsychologisch zu verstehen. Sie gehen u.a. der Frage nach, in welchen unbewussten Prozessen das manifeste Erleben und Verhalten der verhaltensauffälligen Person gegründet haben mag.

Ausgehend von diesen Gedanken kann das Bemühen um ein tiefenpsychologisches Verstehen folgendermaßen zusammengefasst werden:

*„Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Erziehungsberater versuchen zu verstehen,*

- *in welchen bewussten und unbewussten Prozessen die Schwierigkeiten gründen, welche den Anlass für die Inanspruchnahme von Erziehungsberatung abgeben;*
- *was diese Schwierigkeiten zumindest für die Erzieher, welche Erziehungsberatung in Anspruch nehmen, und jene Heranwachsende, mit denen diese Erzieher Schwierigkeiten haben, in bewusster und unbewusster Weise bedeuten;*
- *und welche Zusammenhänge zwischen der Entstehung und Aufrechterhaltung der besagten Schwierigkeiten einerseits und zumindest jenen Beziehungen andererseits bestehen, die zwischen diesen Erziehern und diesen Heranwachsenden auszumachen sind" (Datler 2003, 21).*

Datler (2003, 21f.) macht im Zusammenhang mit dem zweiten Charakteristikum von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung darauf aufmerksam, dass die *methodischen Zugänge* für dieses Verstehen äußerst unterschiedlich sind: Aichhorn beruft sich im Erziehungsberatungsprozess auf die Ausführungen der anwesenden Personen, sammelt sie, zieht seine Erkenntnisse daraus und überlegt, welche Interpretationen er daraus den Ratsuchenden mitteilt. Heinz Krebs hingegen hält es sich in manchen Fällen vor, Informationen von weiteren Personen wie z.B. Lehrerinnen, Sozialpädagoginnen etc. einzuholen. Helmuth Figdor versucht Erzieherinnen als „Experten für ihr Kind" bereits in der ersten Beratungsstunde für ein sogenanntes „diagnostisches Arbeitsbündnis" zu gewinnen (Datler 2003, 21f.). Ziel hierbei ist es, in einem „Prozess des gemeinsamen Ringens um Verstehen" Interpretationen und Deutungen im Dialog zu verfolgen und abzuwägen (ebd.). Weiters können spezielle Methoden – wie u.a. der Einsatz von projektiven Tests – psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen hilfreich sein, um Verstehenszugang zu Erziehungsproblemen/-dynamiken zu finden. Ein anderer Zugang wäre es z.B., in Gruppensitzungen über Erziehungsprobleme zu referieren. Im Anschluss daran folgen Gruppenprozesse, in denen versucht wird, die den referierten Problemen innewohnenden Konflikte zu analysieren und sie vor allem zu begreifen. Als weitere Hilfestellung, bewusste und unbewusste Bedeutungszusammenhänge zu verstehen, sind, aufbauend auf Klassifikationsschemata, diagnostische Einschätzungen[55] zu nennen. Bei dieser Vielfalt an unterschiedlichen Ansätzen betont Datler (2003, 22) aber ausdrücklich, dass eben genannte Hilfestellungen an *Bemühungen um ein tiefenpsychologisches Verstehen* anzu-

[55] Darunter fallen z.B. Klassifikationen (in Zusammenhang mit Fallbeispielen) wie neurotische Symptome, Erlebnisreaktionen (vgl. Walter Spiel 1967, 3ff; Selma Fraiberg 1980; Anna Freud 1965, 2328ff.), „neurotische Formen der Dissozialität" (vgl. Aichhorn 1925, 105), Persönlichkeitsentwicklungsstörungen (Spiel, ebd.) etc.

schließen haben und sie nicht ersetzen können. Ebenso sei es verfehlt anzunehmen, dass die Verwendung von diagnostischen Schemata alleine zur Klärung der Frage, wie sich die Beziehung zwischen Ratsuchenden und der zu erziehenden Person ausgestalten, beiträgt. Ferner helfen diese Schemata auch nicht zu erklären, weshalb die eben angesprochene, bestehende Beziehung für das Entstehen und Fortbestehen der derzeitigen Erziehungsschwierigkeiten verantwortlich zeichnet. Das zweite Charakteristikum der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung sieht es aber vor, genau diese zentralen Fragen zu klären, damit festgestellt werden kann, inwiefern sich die Beratungsarbeit „nur" auf die Beziehung zwischen der ratsuchenden Person und der zu erziehenden Person bezieht oder ob *andere Bezugspersonen* in die Beratungssituation miteinbezogen werden müssen. Allgemein gesprochen sind es vor allem *Beziehungen*, auf die sich die psychoanalytisch-pädagogische Beratungsarbeit konzentriert und auf die der Fokus im dritten Charakteristikum der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung gelenkt wird (ebd., 22f.).

### 5.2.3 Die Arbeit an der Veränderung von Beziehungen im Dienst der Verbesserung von Entwicklungsbedingungen

Aichhorns Auftreten, Haltung und gesetzte Aktivitäten als Erziehungsberater zielen darauf ab, die Beziehung zwischen Erzieher und der zu erziehenden Person in positiver Weise zu verändern. Hierzu versucht er, einen (bewussten und unbewussten) Impuls in den betroffenen Personen auszulösen, der zweierlei bewirken soll: einerseits den Blick der Erzieherin und des zu Erziehenden dafür zu schärfen, welche Beziehungen für die zu erziehende Person von Bedeutung sind, andererseits Beziehungen insofern einer Modifikation zu unterziehen, als dass sie von den betroffenen Personen anders wahrgenommen werden. Schwierigkeiten, die ausschlaggebend für das Inanspruchnehmen von Erziehungsberatung waren, sollen verringert werden und Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Jugendlichen (zumindest teilweise) eine Verbesserung erfahren. (Datler 2003, 23)

Ein drittes Charakteristikum psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung kann nach Datler (ebd., 24) folgendermaßen verstanden werden:

> *„Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Erziehungsberater versuchen mit ihren Aktivitäten die ratsuchenden Erzieher und eventuell auch jene Heranwachsenden, mit denen diese Erzieher Schwierigkeiten haben, so zu beeinflussen, dass sich diese in bewuss-*

*ter oder unbewusster Weise veranlasst fühlen, bestimmte Beziehungen, die für die Ausbildung und Beibehaltung der vorgebrachten Schwierigkeiten sowie für die Entwicklung dieser Heranwachsenden bedeutsam sind, so zu verändern, dass diese Schwierigkeiten geringer und die Entwicklungsbedingungen für diese Heranwachsenden – zumindest punktuell – verbessert werden."*

Datler (2003, 24ff.) führt weitere Erklärungen zu diesem Charakteristikum an, die nachstehend ausgeführt werden.

- Interventionsformen von psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen unterscheiden sich stark voneinander. Während Beraterinnen in „älterer" Literatur ihre Interventionen auf Prognosen, Empfehlungen und Tipps beschränken, wird v.a. in jüngeren Publikationen versucht, der ratsuchenden Person den tiefenpsychologischen Sinn der genannten Intervention zu erklären. Eltern sollen dafür sensibilisiert werden, sich in ihr Kind einfühlen zu können. Das Ziel beider Interventionsformen besteht darin, es Heranwachsenden zu ermöglichen, Beziehungserfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Schule, Familie etc.) zu „sammeln", die dazu führen, unbewusste, problematische Erlebens- und Verhaltensweisen an Stelle von neuen, günstigen Entwicklungsschritten aufzugeben.

- Ob Erziehungsberatung Erfolg bringt, hängt weitestgehend mit dem Einfallsreichtum und der Fähigkeit der Erziehungsberaterin, den tiefenpsychologischen Sinn der Erziehungsproblematik zu entschlüsseln, zusammen. Ferner ist es in diesem Kontext von zentraler Bedeutung, was die getätigten Interventionen für die ratsuchende Person bewusst/unbewusst bedeuten. Konkreter ist damit Folgendes gemeint: Wenn Informationen/Hilfestellungen von Seiten der Erziehungsberaterin sachlich angemessen vorgebracht werden und Zusammenhänge mit dem bestehenden Problem der Erzieherin hergestellt werden können, eröffnet sich die Möglichkeit, dass Erzieherinnen nicht mit unbewusster Abwehr auf die vernommenen Informationen reagieren, sondern eher verstehen können, wie es ihnen gelingen könnte, sich in die zu Erziehenden einzufühlen.

- Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen sind darum bemüht, Erzieherinnen vermehrt dazu anzuhalten, sich Gedanken über das Erleben von Situationen aus

Sicht der Jugendlichen sowie über ihre eigenen (unbewussten) Gefühle und Gedanken und deren Bedeutung für ihr eigenes Handeln zu machen. Wenn ihnen dies gelingt, ist es möglich, einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Handeln in Verbindung mit dem Erleben der Erziehungsbedürftigen und den daraus resultierenden Schwierigkeiten, die letztendlich zur Inanspruchnahme von Erziehungsberatung geführt haben, herzustellen.

- Jüngere Ansätze psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung beschäftigen sich mit der Frage, ob Prozesse des Verstehens nicht auch von Personen wie z.B. Lehrerinnen, Kindergärtnerinnen, etc. – mit Unterstützung und Begleitung von Erziehungsberaterinnen – geleistet werden können. Die Intention des Einbindens dieses erweiterten „Bezugssystems" der Heranwachsenden liegt in der punktuellen Verbesserung von bedeutsamen Beziehungen und Entwicklungsbedingungen.

- Die Auffassung darüber, was unter einer „Verbesserung von Beziehungen und Entwicklungsbedingungen von Heranwachsenden" von Seiten der erziehenden Person einerseits und der Erziehungsberaterin andererseits verstanden wird, klafft oft (gerade zu Beginn der Beratung) auseinander. Der Grund hierfür liegt in der Erörterung des grundlegenden Problems für die Inanspruchnahme von Erziehungsberatung und den sich daraus ableitenden Interventionen. Laut Datler (2003, 26) bedarf es oft einiger Bemühungen, bis sich die Vorstellungen der Erziehungsberaterin und der Erzieherin annähern. Dennoch darf nicht unerwähnt bleiben, dass die impliziten und expliziten Vorstellungen der Erziehungsberaterin, was unter „wünschenswerter Entwicklung" verstanden wird, ihre Praxis ungeachtet davon leiten, ob sich diese Vorstellungen im Laufe des Beratungsprozesses verändern mögen oder nicht.

- Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung zielt primär darauf ab, gemeinsam mit den Erzieherinnen den – wie Figdor betont – „Entwicklungsinteressen" von Kindern/Jugendlichen gerecht zu werden und ihnen eine Verbesserung der derzeitigen Lebens- und Entwicklungsbedingungen zu ermöglichen. Wichtig in diesem Zusammenhang erscheint die Feststellung, dass von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung immer weniger gesprochen werden kann, je weiter sich die Beratungsarbeit von zuvor genanntem Ziel entfernt. Wenn dieses Ziel (weitestgehend) aus dem

Blick gerät, kann nicht mehr von Beratungsarbeit, sondern von Psychotherapie, psychosozialer Arbeit oder Erziehungshilfe[56] gesprochen werden (ebd.).

### 5.2.4 Das Bemühen um tiefenpsychologisches Verstehen II

Während in 5.2.2 der Fokus des „Bemühens um ein tiefenpsychologisches Verstehen" auf (stark vereinfacht und verkürzt ausgedrückt) dem Identifizieren und Verstehen von bewussten und unbewussten Prozessen sowie dem Verstehen der „Beziehungsdynamik" zwischen zu Erziehendem und Erzieherin lag, ist der Blick in 5.2.4 auf die Gefühlsregungen der Erziehungsberaterin während der Beratungssituation gerichtet. In der Zwischenkriegszeit waren psychoanalytisch-orientierte Erziehungsberaterinnen sehr darauf bedacht, in ihnen aufkommende Affekte während der Beratung tunlichst zu unterdrücken, da man darin nur „Blockierungen" für das Verstehen der innerpsychischen Prozesse des Klientels und das Bemühen, eine sachlich-angemessene, hilfreiche Haltung gegenüber diesem einzunehmen, sah. Die angesprochene Gefahr, mit den eigenen Affekten zu sehr beschäftigt zu sein, um die Affekte der zu beratenden Person(en) ausreichend verstehen zu können, ist berechtigt. Dennoch wurde im Laufe der Weiterentwicklung der Psychoanalyse eben darin eine Chance gesehen, das Verstehen der Gefühle auf Seiten der Erziehungsberaterin als „unsichtbaren Zugang" zum tiefenpsychologischen Verstehen jeglicher menschlicher Beziehung zu sehen. Das Nachdenken über solche Affekte, die in der Erziehungsberaterin aufkommen und zugleich als „Gegenübertragungsreaktionen" bezeichnet werden, fand vor allem im Konzept des „szenischen Verstehens" Niederschlag (vgl. z.B. Trescher 1985, 1993). Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen nutzen im Reflektieren und Identifizieren von Gegenübertragungsreaktionen einerseits die Chance, unreflektiertes Handeln zu vermeiden und andererseits, zu den jeweiligen Problemlagen und Beziehungsdynamiken aus den Beratungssituationen einen verstehenden Zugang zu finden.

Ein viertes Charakteristikum psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung kann nach Datler (2003, 28) wie folgt formuliert werden:

[56] Erziehungshilfe ist nach Redl und Aichhorn dann zu leisten, wenn Beratung nicht ausreicht, die Erzieherin dazu anzuhalten, bestimmte pädagogische Aufgaben wahrzunehmen, sodass sich die Beraterin veranlasst sieht, diese Aufgabe zum Teil selbst zu übernehmen. Dennoch ist es schwierig, Erziehungshilfe exakt von Erziehungsberatung zu trennen (Datler 2003, 26).

*„Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Erziehungsberater bemühen sich (zusehends) darum, ihr manifestes Erleben und Verhalten, das sie in der Beratungsarbeit verspüren und zeigen, differenziert wahrzunehmen und tiefenpsychologisch zu verstehen. Denn dieses Verstehen schützt sie einerseits davor, in unbedachter Weise eigenen, unbewussten Neigungen zu folgen und eröffnet ihnen andererseits die Möglichkeit, über das tiefenpsychologische Verstehen des eigenen Erlebens und Verhaltens Zugang zum tiefenpsychologischen Verstehen jener Schwierigkeiten zu finden, mit denen Erzieher bzw. Heranwachsende in bewusster und vor allem auch unbewusster Weise zu kämpfen haben."*

### 5.2.5 Die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen von Erziehungsberatung

Tiefenpsychologisch orientierte Erziehungsberaterinnen waren bereits in der Zwischenkriegszeit darum bemüht, unter den jeweiligen Settingbedingungen von Schule oder öffentlicher Beratung zu arbeiten. Politische Rahmenbedingungen des damals „roten Wiens", als auch rechtliche Belange – psychoanalytische Erziehungsberatung wurde als ein Teil der öffentlichen als auch privaten Jugendfürsorge begriffen – gaben vor, in welchem Rahmen sich Erziehungsberatung etablieren konnte. In jüngerer Literatur thematisieren namhafte AutorInnen settingspezifische, institutionelle und gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen und deren Bedeutung für die Erziehungsberatungspraxis (Datler 2003, 28). D.h. sie hinterfragen,

- inwiefern der „Rahmen" von Erziehungsberatung die Möglichkeiten und die Wahl von bestimmten Settings beeinflusst,
- welche Personen Erziehungsberatung in Anspruch nehmen und welche es in Zukunft noch zu erreichen gilt,
- ob das Angebot an Erziehungsberatung gesetzlichen Vorgaben genügt und
- ob nicht nur die Wahl bestimmter Methoden und Settings, sondern auch Formen von Institutionalisierungen einen Einfluss auf die Möglichkeit der Erfüllung von Erziehungsberatungsaufgaben haben. (Datler 2003, 28f.)

Ein fünftes Charakteristikum psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung kann folgendermaßen benannt werden:

> *„Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Erziehungsberater bedenken (in hohem Ausmaß), welche Bedeutung bestimmte settingspezifische, institutionelle und gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen für das Angebot und für die Durchführung von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung haben; und sie bemühen sich (zusehends) um die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, die es ihnen erlauben, jene Aufgaben zu erfüllen, die sie sich selbst setzen oder die (etwa auf gesetzlichem Weg) in nachvollziehbarer Weise an psychosoziale Einrichtungen herangetragen werden." (Datler 2003, 29)*

Nachdem nun ausführlicher erklärt wurde, welche Charakteristika psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatungsarbeit auszeichnen, wird anschließend konkreter auf die Zielsetzung psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung eingegangen.

### *5.3 Ziel psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung*

In 5.2 wurden zentrale Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung genannt und erläutert. Psychoanalytisch-pädagogisch orientiert arbeitende Erziehungsberaterinnen sind demnach dazu angehalten, unbewusste Beziehungsdynamiken zwischen der zu erziehenden Person und dem Erziehungsberechtigten sowie die Ursache(n), die zur Inanspruchnahme von Erziehungsberatung von Seiten der Erziehungsberechtigten führten, zu verstehen. Ferner sind sie daran interessiert, Ambivalenzen und ihnen in der Beratungssituation entgegengebrachte Widerstände mit Hilfe von positiven Übertragungsgefühlen erst gar nicht allzu stark werden zu lassen, sodass sich mit den betroffenen Personen ein Arbeitsbündnis aufbauen lässt, aus dem eine tragfähige Arbeitsbeziehung erwachsen soll. Gegenübertragungstendenzen in der Erziehungsberatungssituation sollen Erziehungsberaterinnen dabei helfen, sich vor eigenen unbewussten Neigungen und Gefühlen zu schützen und sind in weiterer Folge hilfreich beim Verstehen und Entschlüsseln von sowie Zugangfinden zu (bewussten und unbewussten) Schwierigkeiten der zu beratenden Person(en). Ein weiteres Charakteristikum psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung handelt davon, die Beziehung zwischen zu Erziehendem und Erziehungsberechtigten – durch die Einflussnahme der Erziehungsberaterin – zu verbessern. Mit eben diesem Charakteristikum kollidiert im weitesten Sinne das „Endziel" von Erziehungsberatung, das zugleich im Jugendwohlfahrtsgesetz mit dem Begriff des „Kindeswohls" festgeschrieben steht. Ziel psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung ist es, die *Entwicklungsbedingungen der Heranwachsenden* aufgrund von

Aufklärung und Beratung von Erzieherinnen *„zu sichern, oder wiederherzustellen*“ (Figdor 1999, 58). Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterinnen sollen Erzieherinnen dabei helfen, die Psychodynamik, die in Erziehungssituationen zustandekommt, näher zu bringen. In weiterer Folge soll den erziehenden Personen dabei geholfen werden, wieder Freude am Zusammenleben mit den Kindern zu haben und sich mit ihnen identifizieren zu können. Dabei dürfen aber einerseits „elterliche Ansprüche und Erwartungen“ und andererseits die „Entwicklungsinteressen des Kindes“ nicht zu kurz kommen. (ebd.)

Im nachstehenden Kapitel 6 werden die zentralen Erkenntnisse von Kapitel 2 bis 5 zusammengefasst.

## 6. Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse aus den Kapiteln 2 bis 5

Das Beschäftigen mit Begriffsbestimmungen in den Kapiteln 2 bis 5 kann als „Vorarbeit“ für die durchgeführte empirische Untersuchung angesehen werden. Durch ihr Aufgreifen und Diskutieren wurde deutlich, auf welchen Begrifflichkeiten die Untersuchung aufbaut. Dennoch soll an dieser Stelle mit Vehemenz betont werden, dass die vorhergehenden Kapitel keineswegs als „die Theoretischen“ gelten und die nun nachfolgenden Ausführungen für sich stehen. Denn theoretische Erkenntnisse werden aus der Praxis gewonnen und Praxis wiederum verändert sich durch theoretische Überlegungen, weshalb ein Abgrenzen von Theorie und Praxis nicht wirklich möglich und sinnvoll erscheint.

Im Kapitel 2 lag der Fokus der Diplomarbeit darauf, *Psychoanalytische Pädagogik* zu charakterisieren und so weit wie möglich zu definieren. Anhand der Entwicklungsgeschichte wurde dargestellt, worauf sie gründet und inwiefern sie sich weiterentwickelte. In diesem Zusammenhang sind vor allem die starke Medicozentrierung der Psychoanalyse und im Gegenzug die 1968er-Bewegung, die gegen diese Tendenz eintrat und ein weites psychoanalytisches Verständnis mit gesellschaftlichen Fragestellungen forderte, zu nennen. Institutionalisierungstendenzen (universitär – z.B. psychoanalytisch-pädagogische Arbeitsschwerpunkte, wie auch außeruniversitär – z.B. die Gründung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik und ihre Verankerung in der DGfE), psychoanalytisch-pädagogische Periodika und Publikationsreihen sowie Ausbildungslehrgänge für spezifische pädagogische Praxisfelder (z.B. der Weiterbildungslehrgang des APP zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin) können als „Bausteine“ der „Renaissance“ der Psychoanalytischen Pädagogik gesehen werden. Da dieser Teil der Diplomarbeit äußerst ausführlich behandelt wurde, wird hier nicht näher auf die Entwicklungsgeschichte eingegangen. Das Aufgreifen dieser zeigt aber, dass es unterschiedliche Auffassungen darüber gab, was unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen ist und wie sie weiterzuentwickeln sei. An dieser Stelle kann auf das Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychoanalyse übergeleitet werden, das in der Vergangenheit kaum explizit bestimmt wurde. Die Meinungen in aktuellerer Literatur betreffend der Bestimmung dieses Verhältnisses gehen durchwegs auseinander. Dennoch gibt es einige Grundannahmen (die Annahme eines dynamisch Unbewussten, der genetisch-biographische Aspekt psychoanalytischen Nachdenkens sowie die Konzeption von ubiquitären Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen), durch die deutlich wird, wie der Gegenstandsbereich der Psychoanalytischen Pädagogik charakterisiert werden kann (vgl. Wininger 2004). Vor allem aufbauend auf den Grundannahmen

der Psychoanalytischen Pädagogik kam Wininger (ebd., 40) zur Feststellung, dass Psychoanalytische Pädagogik als

> *„jene Dimensionen von pädagogischen Beziehungen, die der bewussten Reflexion nicht oder nur schwer zugänglich sind, denen aber dennoch (bzw. gerade deshalb) große Bedeutung für die Ausgestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen zukommt* [verstanden werden kann] (Anm. d. Verf.). *Sie versucht demnach – unter Bezugnahme auf tiefenpsychologische Grundannahmen – in differenzierter Weise zu verstehen, in welchen bewussten und unbewussten Prozessen bestimmte, pädagogisch relevante Situationen gründen, um die Möglichkeiten und Grenzen von entwicklungsförderlichen Interventionen zu präzisieren“.*

Kapitel 3 befasste sich mit der Frage, inwiefern es zwischen *Pädagogik und Beratung Berührungspunkte* gibt. Eine exakte Beantwortung dieser Frage stellte sich als fordernd heraus, da der Begriff der Beratung eine äußerst breite Wortbedeutung inne hat, Beratung in die unterschiedlichsten Lebensbereiche[57] hineinwirkt und zu berücksichtigen ist, unter welchem Blickwinkel[58] sie betrieben wird. Ferner konnte festgestellt werden, dass die theoretische Fundierung von Beratung vor allem der Psychotherapie und Psychologie zugeschrieben wird und nicht der Pädagogik. Dies ist insofern auffällig, als Beratung und Psychotherapie auf handlungsspezifischer Ebene (Faktenwissen zur jeweiligen Problemlage, Kausalmodelle, Interaktionsformen, gesetzliche Grundlagen etc.) über Gemeinsamkeiten verfügen, auf der Ebene der Zielsetzungen aber Unterschiede bestehen. Psychotherapie orientiert sich an einem medizinischen Modell (Arzt-Patienten-Verhältnis), während Beratung als inklusives, präventives und entwicklungsorientiertes Unterstützungsangebot begriffen werden kann und somit dem Bereich der Pädagogik viel näher erscheint. Klaus Mollenhauer (1965, 25) postulierte, dass Beratung ein „pädagogisches Phänomen“ sei, das Erziehung ähnlich sei, aber pädagogisch nicht wahrgenommen werde. Einer der markantesten Gründe für die vernachlässigte Aufmerksamkeit, die Beratung in der Erziehungswissenschaft erfährt, dürfte aber im zu eingeschränkten Erziehungsbegriff liegen. Begriffe wie „Lenkung, Leitung, Führung“, die allesamt den Erziehungsvorgang bestimmen und eine direkte Einflusswirkung auf den zu Erzie-

[57] In psychosozialen, sozialen, gesundheitsberuflichen, psychologischen und pädagogischen Arbeitsfeldern wird Beratung vor allem als Hilfe- und Unterstützungsmaßnahme herangezogen.
[58] Hierbei kann sie als pädagogische Bildungschance, alltags- und lebensweltorientierte Bewältigungshilfe in der sozialen Arbeit, therapienahe Intervention im klinisch-psychologischen und medizinisch-psychologischen Bereich fungieren.

henden haben, können laut Mollenhauer (1965, 27) nicht das charakterisieren, was für die Beratung ausschlaggebend ist. Beratung scheint in diesem Zusammenhang nur ein Randphänomen zu sein und beginne dort, wo der Erziehungsauftrag erloschen ist oder in der Beratung von Erwachsenen. Mollenhauer (1965, 28) hält aber fest, dass es in der pädagogischen Praxis Bestrebungen gäbe, einen Erziehungsbegriff zu kreieren, der neue Bereiche der Erziehungspraxis[59] enthalte und es vorsehe, den „Erziehungsvorgang" mit „eigentümlicher Zurückhaltung" zu gestalten. Der Erziehungsbegriff hat demnach einen Wandel: weg von führenden, hin zu korrigierenden Verhaltensweisen erfahren. Dieser Bedeutungswandel betrifft auch den Beratungsbegriff. Erst dann, wenn *Beratung als pädagogisches Handeln* begriffen wird, wird sie als *pädagogischer Vorgang* wahrgenommen. Dennoch werde Beratung „trotz der strukturellen Parallelität zur pädagogischen Professionalität" (Engel 2004, 105) in der Pädagogik eher als „Fremdkörper" gesehen und vor allem der Psychologie überlassen oder auf eine „Methode der Gesprächsführung" reduziert. Das Verhältnis zwischen Pädagogik und Beratung bezeichnet Engel (ebd.) als „vernachlässigte Relation" innerhalb pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten.

Nachdem also erörtert wurde, dass Beratung sehr wohl „pädagogische Anteile" besitzt, aber in der Pädagogik kaum wahrgenommen wird, wurde am Ende von Kapitel 3 auf Erziehungsberatungsstellen übergeleitet. Diese sind Paradebeispiele für die sich ständig ausweitenden Beratungsaufgaben und damit kollidierenden, sich ändernden Zielsetzungen psychologischer Beratungstätigkeit. Aufgrund der Methoden- und Zielgruppenvielfalt veränderte sich die Beratungstätigkeit – weg von einer testdiagnostischen Beratung – hin zu einer psychologischen[60] Beratung, die auf einem Selbstverständnis aufbaut, das sich an psychotherapeutischen Vorstellungen[61] orientiert. Deshalb sind die Aufgaben von psychosozialen (Erziehungs-) Familien- und Lebensberatungsstellen vielfältig und nicht nur auf Hilfestellungen bei Erziehungsfragen beschränkt (Schröder 2004, 51). Da Erziehungsberatung ein spezifisches Arbeitsfeld pädagogischer Praxis, das in Österreich auf eine lange Tradition (siehe August Aichhorn und

[59] Darunter versteht Mollenhauer (1965, 28) „Gruppenpädagogik, Case-Work, Beratung und offene Formen moderner Jugendhilfe". Er weist in diesem Zusammenhang u.a. auf reformpädagogische Praxisbestrebungen wie z.B. Herders und Humboldts Ansatz der Bildungstheorie im Phänomen der Selbstbildung, Schleiermachers Versuch, die Erziehungstheorie als soziokulturelles Phänomen des Verhältnisses zweier Generationen zueinander zu sehen, hin (ebd., 29).

[60] Psychologische Beratung und Psychotherapie wurden Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts beinahe synonym verwendet. Als Indikator zur Unterscheidung diente nur die kürzere zeitliche Dauer von erfolgreich abgeschlossenen psychologischen Beratungen. Die Diskussion bezüglich einer Abgrenzung von Psychotherapie und Beratung ist bis heute aktuell (Schröder 2004, 52).

[61] Welche fundierten Theorien in psychologisch orientierter Beratung – in diesem Fall im Erziehungsberatungsgeschehen – konkret zum Einsatz kommen, wird in Kapitel 4.3 kurz beschrieben.

Alfred Adler) verweisen kann, ist, indem u.a. psychodynamische Komponenten eine wesentliche Rolle spielen, wurde am Ende von Kapitel 3 nochmals, anhand einer kurzen Abhandlung, die Relevanz von tiefenpsychologischen Grundannahmen in der Beratung betont.

Im anschließenden Kapitel 4 der Diplomarbeit ging es darum, zu erörtern, wie *Erziehungsberatung* in Österreich *definiert* wird. Anhand von gesetzlichen Bestimmungen – des KJHG in Deutschland und des JWG in Österreich – konnte festgestellt werden, dass es in Deutschland – im Gegensatz zu Österreich – eine gesetzlich vorgegebene Definition gibt, was Erziehungsberatung aus- und kennzeichnet. Dennoch sind die gesetzlichen Bestimmungen des KJHG und des JWG sehr ähnlich gehalten, sodass das Ziel beider Gesetzeslagen wie folgt festgelegt werden kann: das Kindeswohl zu schützen und die Erziehungsberechtigten bei der Aufgabe der Kindeserziehung zu unterstützen. Anhand des Aufgreifens der Ausbildung zur Lebens- und Sozialberaterin wurde verdeutlicht, dass Personen, die Erziehungsberatungsgespräche führen, nicht zwingend (außer sie haben den Ausbildungslehrgang der APP in Wien genossen) mit Erziehungsberaterinnen betitelt sind. Auch diese Feststellung soll verdeutlichen, dass es sich folglich – im Rahmen der empirischen Untersuchung – als schwierig erwies, eine Entscheidung zu treffen, welche Beratungsstellen, respektive Personen, zum Thema Erziehungsberatung zu befragen sind.

Aufgrund der in Kapitel 4 gewonnen Erkenntnisse konnte keine fundierte Definition von Erziehungsberatung getroffen werden. Dennoch wurden Informationen bezüglich der gesetzlichen Grundlagen von Erziehungsberatung, dem in Erziehungsberatungsstellen arbeitenden Personal sowie dem Ziel von Erziehungsberatung zusammengetragen. Diese münden in einer Definition der in der Erziehungsberatung arbeitenden Personen am Ende des Kapitels:

> *In Österreich wird Erziehungsberatung von Personen mit unterschiedlicher fachlicher Bezeichnung (ErziehungsberaterIn, Ehe-Familien- Lebens- und SozialberaterIn), großteils in interdisziplinären Teams (PädagogInnen, PsychologInnen, Ärzte, etc.), im Rahmen der öffentlichen Jugendwohlfahrt, mit dem vorrangigen Ziel der Sicherstellung des Kindeswohls durch die Unterstützung der Erziehungsberechtigten mit Hilfen betreffend der Pflege und Erziehung von Säuglingen und Minderjährigen, durchgeführt.*

Nachdem zuvor der Begriff der Erziehungsberatung näher beleuchtet wurde, folgte im nachstehenden Kapitel eine Abhandlung darüber, was *psychoanalytisch-pädagogische Erzie-*

*hungsberatung* von Erziehungsberatung per se unterscheidet. Aufbauend auf der Annahme eines dynamisch Unbewussten verweist Datler (2003, 15ff.) auf folgende zentrale Charakteristika von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung:

- *Die Förderung von positiver Übertragung und das Ringen um eine tragfähige Arbeitsbeziehung*
- *Das Bemühen um ein tiefenpsychologisches Verstehen I*
- *Die Arbeit an der Veränderung der Beziehung im Dienst der Verbesserung von Entwicklungsbedingungen sowie*
- *Das Bemühen um ein tiefenpsychologisches Verstehen II*
- *Die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen von Erziehungsberatung"*.

Unter erstgenanntem Aspekt sind all jene Maßnahmen der Erziehungsberaterinnen zu verstehen, die damit zu tun haben, bewussten und unbewussten Widerständen des Klientels entgegenzuwirken, um eine positive Übertragung und, darauf aufbauend, eine tragfähige Arbeitsbeziehung herzustellen. Das zweite Charakteristikum psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung handelt davon, einen verstehenden Zugang zu bewussten und unbewussten Prozessen zu finden, um die Gründe, die die Verhaltensauffälligkeiten herbeiführten, zu identifizieren. Beim drittgenannten Charakteristikum ging es darum, festzuhalten, dass psychoanalytisch orientierte Erziehungsberaterinnen bemüht sind, sowohl die Erziehungsberechtigten als auch die zu Erziehenden bewusst und unbewusst so zu beeinflussen, dass sie Beziehungen, die für das Zustandekommen und Aufrechterhalten der Schwierigkeiten verantwortlich zeichnen, selbst so verändern, dass die Schwierigkeiten geringer und die Entwicklungsbedingungen für die Heranwachsenden tendenziell verbessert werden. Das vierte Charakteristikum bezieht sich auf das Handeln psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen. Konkreter sind Gegenübertragungstendenzen der Erziehungsberaterinnen in der Erziehungsberatungssituation gemeint. Eben diese Tendenzen ermöglichen es ihnen, Gefühlsregungen, die während der Beratungssituation in ihnen auftauchen, zu verstehen und aufgrund der Reflexion darüber einen Zugang zu bewussten und unbewussten Schwierigkeiten der zu beratenden Personen zu finden. Das letztgenannte Charakteristikum psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung handelt davon, dass die Arbeit von Erziehungsberaterinnen von settingspezifischen, institutionellen und gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig ist und Erziehungsberaterinnen in hohem Ausmaß darüber reflektieren, welche Bedeutung diese „Richtli-

nien“ für die Ausführung ihrer Arbeit haben. Im nun folgenden Kapitel 7 wird das Forschungsdesign der Diplomarbeit näher beleuchtet.

# 7. Forschungsdesign

In den Kapiteln 1 bis 5 wurden die zentralen Forschungsfragen, das ausgewiesene Desiderat sowie die theoretischen Hintergründe der Diplomarbeit aufgegriffen und erklärt. In Kapitel 7 folgt nun die Erläuterung des Forschungsdesigns, um zu beschreiben, wie Antworten auf die eingangs gestellten Forschungsfragen gefunden werden können.

Im Rahmen der Diplomarbeit wurde sowohl quantitativ – mit Fragebogen – als auch qualitativ – mittels qualitativen, leitfadengestützten Interviews – erhoben, weshalb in den nachstehenden Unterkapiteln die Vorgehensweisen beider Forschungsmethoden erklärt werden. Zuerst folgt die Beschreibung des quantitativen Vorgehens, da die Frage nach der Relevanz von psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen in der praktischen Arbeit von Erziehungsberaterinnen, Ausgangslage für die Auswahl der zu befragenden Expertinnen war. Personen, die aufgrund der Befragung angaben, psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen in der Erziehungsberatungsarbeit viel oder sehr viel Relevanz beizumessen und ihre praktische Arbeit darauf ausrichten, wurden um Experteninterviews gebeten. Insgesamt fanden Interviews mit drei Erziehungsberaterinnen und einem Erziehungsberater statt.

Die Erkenntnisse der Fragebögen wurden statistisch ausgewertet und mit Hilfe von Diagrammen interpretiert. Das Interviewmaterial wurde transkribiert und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

## *7.1 Befragung per Fragebogen*

Der entwickelte Fragebogen enthält fünf kurze Fragen, die durch eigene Antworten sowie durch das Markieren vorgegebener Antworten beantwortet werden. Bevor jedoch mit der Befragung begonnen wird, macht ein kurzer Text darauf aufmerksam, dass nur jene Personen an der Befragung teilnehmen sollen, die Erziehungsberatungsgespräche führen. Diese Eingangsinformation ist insofern wichtig, als der Fragebogen per E-Mail an Beratungseinrichtungen versandt wurde und nicht sichergegangen werden kann, dass er auch tatsächlich an die damit anzusprechenden Adressaten weitergeleitet wird. Falls bereits bei dieser „Einstiegsfrage“ nein angekreuzt wurde, ist der Fragebogen zu verwerfen. Falls dies zutraf, haben die Befragten

meist einen kurzen Text verfasst, in dem sie auf eben genannten Fall aufmerksam machen. Diese Art von Fragebögen lieferten keine weiteren Ergebnisse und fallen in jene Kategorie von Beratungsstellen, die kontaktiert wurden, wo eine Befragung aber ausblieb.

Nun folgen Erklärungen zu den Fragen des Fragebogens. Hinter Frage 1 steht die Intention, die befragte Person anzuregen, darüber nachzudenken, auf welchen theoretischen Überlegungen und Konzepten sie per se ihre praktische Arbeit stützt. Die Fragen 2, 3 und 4 sind von ganz zentraler Bedeutung, da die Hauptintention der schriftlichen Befragung darin liegt, Personen zu identifizieren, die in der Erziehungsberatung mit psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen arbeiten und diese Art zu arbeiten als (sehr) relevant für ihre erziehungsberaterische Praxis einschätzen[62]. Der Fragebogen dient sozusagen als Selektionsinstrument dahingehend, ob Personen psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte und Modelle in ihrer Arbeit „anwenden" und falls ja, inwieweit sie sie als relevant für ihre Arbeit einschätzen und weshalb[63] sie auf diese Art und Weise erziehungsberaterische Praxis leisten. Frage 5 erhebt, was die befragte Person unter Erziehungsberatung versteht und welche Beratungsangebote ihrem Empfinden nach in den Bereich der Erziehungsberatung fallen würden. Da es in Österreich keine Definition von Erziehungsberatung gibt, erscheint es als interessant, Personen, die in diesem Feld arbeiten, darüber zu befragen, was sie unter besagtem Terminus verstehen. Zuletzt werden soziodemographische Daten der Befragten erhoben. Eine Abbildung des Fragebogens ist auf der nächsten Seite ersichtlich.

[62] Siehe Frage 2 und 3 des Fragebogens.
[63] Siehe Frage 4 des Fragebogens.

## Befragung zum Thema Erziehungsberatung

Sie haben in Ihrer alltäglichen praktischen Arbeit mit Erziehungsberatung zu tun, ist das richtig? (Bitte Zutreffendes mit Farbe markieren oder darunter schreiben.)

Ja Nein

Falls Sie selbst nicht als ErziehungsberaterIn tätig sind, den Fragebogen bitte NICHT weiter ausfüllen, sondern an jene KollegInnen an ihrer Beratungsstelle weiterleiten, die Erziehungsberatungsgespräche führen!

1.) Wenn Sie über Ihre alltägliche Erziehungsberatungsarbeit nachdenken: Was würden Sie sagen, auf welchen Theorien/Überlegungen/Konzepten Ihre Beratungstätigkeit aufbaut, bzw. sich orientiert? (Gibt es eine/mehrere bestimmte Theorie(n)/Überlegungen an der/denen Sie sich in ihrer alltäglichen Arbeit orientieren, wenn ja, welche sind das?)

2.) Spielen in Ihren Überlegungen/Konzepten auch psychoanalytisch-pädagogische Annahmen/Theorien – zumindest teilweise – eine Rolle für die Umsetzung in die praktische Arbeit? (Können Sie z.B. mit Begriffen wie der Annahme eines dynamisch Unbewussten, das Vorhandensein von Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen etwas assoziieren/verbinden und wird auf diese Aspekte in der Arbeit zurückgegriffen um z.B. Verhaltensauffälligkeiten besser zu verstehen und darauf reagieren zu können )?

3.) Inwieweit schätzen Sie psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen/Konzepte/Theorien für Ihre Arbeit als ErziehungsberaterIn als relevant ein, wenn Sie diese auf einer Skala von 1-5 bewerten würden (wobei 1 keine, 2 wenig, 3 etwas, 4 viel, 5 sehr viel Relevanz bedeuten)?
(Bitte Zutreffendes markieren)

1, 2, 3, 4, 5

4.) Um auf die vorhergehende Frage Bezug zu nehmen – warum haben Sie die Zahl (1,2,3,4,5) gewählt? Welche Überlegungen haben Sie dazu veranlasst?

5.) Wie würden Sie Erziehungsberatung definieren und welche der von Ihrer Beratungsstelle angebotenen Beratungsthemen würden Sie – Ihrem Empfinden nach – in den Bereich der Erziehungsberatung einordnen?

Soziodemographische Daten

| | |
|---|---|
| Alter: | |
| Geschlecht: | |
| Ausbildung: | |
| tiefenpsychologische Ausbildung: | |
| Dienstverhältnis: | |
| eigene Praxis (Beratungsstelle): | |
| Erz-Ber = Hauptberuf (HB), Nebenberuf (NB) | |

**Name der Beratungsstelle**

Ich möchte mich bei Ihnen vielmals für die Beantwortung der gestellten Fragen bedanken. Sie haben mir damit sehr geholfen. Wäre es für Sie denkbar, dass ich mich nochmals bei Ihnen melde, falls weitere Fragen in Bezug auf den von Ihnen ausgefüllten Fragebogen auftauchen?

Ja Nein

**Abbildung 1: Fragebogen**

Da der Fragebogen hauptsächlich für das Erheben quantitativer Daten gedacht ist, sollen Experteninterviews Aufschluss über das Denken und Handeln von Erziehungsberaterinnen in der Erziehungsberatungspraxis liefern. Begründungen, weshalb in der erziehungsberaterischen Praxis auf psychoanalytisch-pädagogische Theorien zurückgegriffen wird und vor allem wie Erziehungsberaterinnen in bestimmten Situationen handeln, sollen in Experteninterviews erhoben werden, da hier der Fragebogen viel zu kurz greifen würde. Die Ausführungen hierzu finden sich in 7.2.

Im nun nachstehenden Unterkapitel wird erklärt, inwiefern es sich als schwierig erwies abzuklären, welche Beratungseinrichtungen befragt werden sollen und warum eine diesbezügliche Auswahl als notwendig erschien.

### 7.1.1 Klären von „Problemstellungen“ in Bezug auf die Auswahl der zu befragenden Beratungsstellen

Wie in der Einleitung der Diplomarbeit vermerkt wurde, ist das Ziel der empirischen Untersuchung, eine möglichst flächendeckende Erhebung von Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich zu erreichen. In den Kapiteln 3 und 4 wurde darauf eingegangen, was unter Beratung per se sowie unter Erziehungsberatung und Familienberatung verstanden werden kann. Eben diese Abhandlungen dienten auch dazu, zu verdeutlichen, dass es einige gewichtige „Problemlagen“ gibt, wenn es darum geht, eine umfassende Erhebung an Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich durchzuführen. Folgende „Problemstellungen“ konnten im Hinblick auf die Erhebung identifiziert werden:

1. Es existiert keine Definition davon, was Erziehungsberatung per se in Österreich aus- und kennzeichnet.
2. Die Menge an Beratungseinrichtungen im psychosozialen Feld ist enorm und es fällt aufgrund der Fülle an theoretischen Ansätzen in der Beratungsarbeit sowie der Vielzahl an Beratungsangeboten schwer, Beratungsstellen definitiv voneinander abzugrenzen.
3. Beratung zu Erziehungsfragen besitzt in unterschiedlich bezeichneten Beratungseinrichtungen (Familienberatungsstellen, psychosozialen Praxen, Frauenberatungsstellen, etc.) mit differenziertem Beratungsangebot einen jeweils anderen Stellenwert.
4. Lebens- und Sozialberaterinnen bzw. auch andere Personen, die den betreffenden Ausbildungsansprüchen gerecht werden, sind dazu befugt, Erziehungsberatungsge-

spräche zu führen, auch wenn sie in nicht-öffentlichen Nachschlagewerken („Herold“, einschlägige Homepages etc.) aufscheinen und über keine eigene Beratungsstelle verfügen. Daher stellt sich auch die Frage, ob Erziehungsberatungsstellen nur Einrichtungen sind, die von mehreren (dazu befugten) Personen betrieben werden oder ob auch eine Lebens- und Sozialberaterin alleine in ihren eigens dafür vorgesehenen Räumlichkeiten als Erziehungsberatungsstelle deklariert werden kann?

Auf Grundlage von 1. bis 4. erscheint es schwierig, eine flächendeckende Erhebung von „Erziehungsberatungsstellen“ durchzuführen, weshalb Vorüberlegungen zur Untersuchung angestellt wurden, um diesen „Problemen“ entgegenzuwirken. Auch wenn eben genannte Einwände gegen eine stichhaltige Erhebung sprechen, so wurde dennoch versucht, Lösungsansätze zu finden, um mit der Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen zumindest eine Tendenz dahingehend aufzuzeigen, wo sich Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich befinden, welche Ansätze und Theorien in der Erziehungsberatungsarbeit „angewendet“ werden und inwiefern psychoanalytisch-pädagogische Konzepte, Modelle und Theorien in der Erziehungsberatungsarbeit der befragten Personen eine Rolle spielen.

Die Beantwortung der eben zuvor angesprochenen „Problemstellungen“ sieht wie folgt aus:

Zu 1.) Auch wenn keine dezidierte Definition von Erziehungsberatung in Österreich existiert, so wurden im Rahmen der Diplomarbeit in Kapitel 4 zentrale Informationen gesammelt, die einen differenzierten Blick darauf geben, wie der rechtliche Hintergrund von Erziehungsberatung aussieht, welche Personen in diesem Beratungsfeld arbeiten und vor allem welches Ziel – die Sicherstellung des Kindeswohls – mit diesem Beratungsangebot verfolgt wird.

Zu 2.) und 3.) Alle Einwände, die mit der Mannigfaltigkeit an Theorien, den unterschiedlichen Beratungsangeboten, der tatsächlichen Bezeichnung von Beratungsstellen sowie der Frage nach der Relevanz von Erziehungsberatung in der jeweiligen Beratungsstelle zu tun haben, können folgendermaßen „abgeschwächt“ werden. Prinzipiell liegt der Fokus des Einwandes darauf, dass aufgrund der eben angesprochenen „Vielfältigkeiten“ nicht klar ist, was Erziehungsberatung per se ist und inwiefern nicht die „falschen“ Expertinnen zum Thema Erziehungsberatung befragt werden. Da es aber bei Beratungsformen (Erziehungsberatung,

Familienberatung) die Erziehung betreffend unterschiedliche Ansätze[64] gibt, wie Erziehungsberatung geleistet werden kann, bleibt lediglich die Frage offen, welche Relevanz Erziehungsberatung, in der jeweiligen befragten Beratungsstelle einnimmt/ einnehmen. Eine Internetrecherche ergab, dass ein Großteil aller Erziehungsberatungsstellen in Österreich auf der Homepage www.familienberatung.gv.at angeführt ist. Nachdem Familienberatungsstellen eine Vielzahl an Beratungsthemen (nicht nur Erziehung) abdecken, könnte noch immer der Verdacht bestehen, dass eben erwähnte Quelle für die Befragung als unadäquat einzustufen ist. Aufgrund der angegebenen Informationen auf der Homepage[65] des Trägers der Familienberatungsstellen in Österreich – des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend – ist Beratung in Erziehungsfragen aber einer der gewichtigsten Beratungsbereiche der angeführten Stellen, weshalb die Familienberatungshomepage durchaus als adäquates „Nachschlagewerk" für die Befragung eingestuft wurde.

Um nun zu einer Vorauswahl an zu befragenden Einrichtungen zu gelangen, wurde in einer Auswahl auf besagter Homepage die Funktion ausgewählt, nur jene Beratungsstellen anzeigen zu lassen, die Beratungen zu Erziehungsthemen anbieten. Auch aus diesem Grund dient die Familienberatungshomepage als Quelle[66] für die kontaktierten Einrichtungen. Eben genannte Vorgangsweise zeigte in erster Instanz 123 Einrichtungen an, in denen Erziehungsberatungsgespräche stattfinden.

Zu 4.) Die beiden selbstgewählten Kriterien *Selbstdeklaration* und Ausweisung in *öffentlichen Nachschlagewerken*[67] dienen als Orientierungs- und Hilfsrichtlinie für die Auswahl und Repräsentativität der zu Befragenden. Daher sollen nur Beratungsstellen befragt werden, die sich nach außen hin als Erziehungsberatungsstelle deklarieren (d.h., die von sich aus angeben, dass an ihrer Beratungsstelle auch Erziehungsberatungsgespräche stattfinden) und in öffentlichen Nachschlagewerken aufscheinen. Dies betrifft natürlich auch Lebens- und Sozialberaterinnen.

[64] Hierzu dient der Einschub von Unterkapitel 4.2, in dem die theoretischen Perspektiven, unter denen Erziehungsberatung betrieben werden kann, aufgegriffen wurden.
[65] Siehe Homepage des bmwfj:
http://www.bmwfj.gv.at/Familie/BeratungUndInformation/Familienberatung/Seiten/default.aspx.
[66] Der Stand der Erhebung ist der März 2010. Es ist nicht auszuschließen, dass sich die Anzahl an Beratungsstellen – laut der Familienberatungshomepage – bis zur Veröffentlichung der Diplomarbeit geringfügig verändert hat.
[67] Da auf der Familienberatungshomepage eine Vielzahl an Namen von Beraterinnen gesichtet wurde, die auch in anderen öffentlichen Nachschlagewerken (z.B. Herold) aufschienen, wurde die Familienberatungshomepage (www.familienberatung.gv.at) mit dem Suchkriterium „Erziehung" als Quelle für die Erhebung herangezogen.

Um sicherzugehen, dass die befragten Personen der Beratungsstellen Erziehungsberatungsgespräche führen, wurden zweierlei „Vorkehrungen“ getroffen:

1.) Als Auswahlkriterium wurde auf der Familienberatungshomepage (www.familienberatung.gv.at) „Erziehung“ aus der Auswahlmatrix gewählt.
2.) Zu Beginn des Fragebogens wird nachdrücklich darauf hingewiesen, dass nur jene Personen der befragten Einrichtungen den Fragebogen ausfüllen sollen, die auch tatsächlich selbst Erziehungsberatungsgespräche führen.

Nachdem nun geklärt wurde, welche Beratungsstellen in den Bereich der Erhebung fallen, wird im nächsten Unterpunkt näher auf Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der Kontaktaufnahme mit den Beratungsstellen gemacht wurden und anschließend auf die Fragebogenkonstruktion eingegangen.

### 7.1.2 Kontaktaufnahme mit der Auswahl an zu befragenden Einrichtungen

Wie schon erwähnt, galt es in Anbetracht der Fragebogenkonstruktion zu beachten, dass lediglich jene Personen an der schriftlichen Befragung teilnehmen sollten, die auch tatsächlich selbst Erziehungsberatungsgespräche führen. Aus diesem Grund wurde zu Beginn des Fragebogens in roter Schrift nochmals darauf hingewiesen, dass bloß jene Personen an der Befragung teilzunehmen haben, die Beratungen in Zusammenhang mit Erziehungsfragen durchführen. Dies zu erwähnen ist insofern von Belang, als dass die Kontaktaufnahme zuerst per E-Mail[68] erfolgte. Die Gründe, die für diese Vorgehensweise sprachen, lagen darin, dass die große Anzahl (123) der zu befragenden Beratungsstellen einen enormen telefonischen und zeitlichen Aufwand darstellen würde. Mit der Erhebung wurde kurz vor Beginn der Sommermonate des Jahres 2009 begonnen. Eben dieser Zeitpunkt brachte es mit sich, dass die Rücklaufquote der Fragebögen zu Beginn sehr gering ausfiel. Dies hatte mehrere Ursachen:

a. Der Zeitpunkt der Befragung war schlecht gewählt. In den Sommermonaten ist die Zahl an Personen, die Urlaub beanspruchen, hoch.

[68] An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass, bevor mit der Befragung per E-Mail begonnen wurde, ein Online-Fragebogen zum Einsatz kam, dessen Link in der ausgesandten E-Mail angegeben war und von lediglich 13 Personen ausgefüllt wurde. Aufgrund der geringen Rücklaufquote und eines methodischen Problems mit dem Online-Fragebogen wurde diese Vorgehensweise wieder verworfen. Die Angaben der dreizehn Befragten flossen in die Auswertung mit ein.

b. Die Beraterinnen fühlten sich zum Teil durch die E-Mails nicht angesprochen, respektive bevorzugen vermutlich die telefonische Kontaktaufnahme, da in diesem Fall ausgeschlossen wird, dass die E-Mail ein Spam ist.
c. Auch wenn auf der Homepage der Familienberatungshomepage ausgewählt wurde, dass nur jene Beratungsstellen angezeigt werden sollten, die Erziehungsberatung anbieten, so gab es durchaus auch Beratungseinrichtungen, die meinten, dass Erziehungsberatung lediglich ein kleiner Teil im Beratungsangebot ihrer Einrichtung ist und sie deshalb glaubten, den Fragebogen nicht adäquat ausfüllen zu können. Eine Person gab sogar an, dass sie den Fragebogen nicht verstehe, da er zu wissenschaftlich sei.
d. Die E-Mails wurden von der Leitung der Beratungsstelle nicht direkt an die zuständigen Mitarbeiterinnen weitergeleitet, wenn die kontaktierte Beratungsstelle nicht daran interessiert war, an der Befragung teilzunehmen. Dieses Desinteresse ist wiederum auf die hohe Zahl an Anfragen von Studierenden, Befragungen zu unterschiedlichen Themen durchführen zu dürfen sowie in den mangelnden zeitlichen Kapazitäten der Beratungseinrichtung zurückzuführen.

Eben getätigte Auflistung an „Hürden“ sollte verdeutlichen, dass das Durchführen einer solchen Erhebung viel Zeit und Geduld beansprucht. Nachdem bis September 2009 – auch wenn nach ein paar Tagen ohne Antwort per E-Mail nachgefragt wurde, ob die jeweilige Stelle den Fragebogen erhalten hatte und ob mit einer Teilnahme an der Befragung zu rechnen war – wenige Fragebögen beantwortet wurden, galt es in einem zweiten „Durchgang“, alle diese Beratungseinrichtungen telefonisch zu kontaktieren und zur Mitarbeit zu motivieren. So konnte schließlich erreicht werden, dass bei weitem mehr Personen den der E-Mail angehängten Fragebogen ausfüllten als zuvor. Wichtig zu erwähnen ist noch, dass der E-Mail nicht nur der Fragebogen, sondern auch ein Informationsblatt beigelegt wurde, auf dem prägnant beschrieben stand, worin der Inhalt der Befragung und der Diplomarbeit besteht, wofür die Ergebnisse der Befragung verwendet und dass die Antworten anonymisiert werden.

### 7.1.3 Daten, die mit dem Fragebogen erhoben werden

Da nun dargelegt wurde, inwiefern es sich als schwierig herausstellte, Personen für die Befragung zu gewinnen und erklärt wurde, in welcher Weise die Ergebnisse erhoben wurden, soll

nun auf die Informationen, die mit dem Fragebogen gewonnen werden, näher eingegangen werden. Die Fragen des Fragebogens sollen nachstehende Daten erheben:

- Theorien, Modelle, Konzepte, die von der befragten Person in der jeweiligen Erziehungsberatungsstelle in der Praxis „angewendet“ werden.
- Die Anzahl jener Erziehungsberatungsstellen feststellen, die angeben, in ihrer Beratungsarbeit mit psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten, Modellen zu arbeiten.
- Informationen hinsichtlich der Relevanz von psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen in der Praxis geben. Personen, die angeben, dass psychoanalytische Erkenntnisse in ihrer Erziehungsberatungsarbeit hohe oder sehr hohe Relevanz einnehmen, sollen für Experteninterviews gewonnen werden. Bei diesen Experteninterviews liegt der Fokus der Fragen vor allem auf praxisleitenden Momenten – d.h. auf der Begründungsstruktur der befragten Personen.
- Überlegungen und Kriterien, die Erziehungsberaterinnen dazu veranlassen, in ihrer Beratungsarbeit psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte und Modelle „anzuwenden“.
- Angaben, was die befragten Personen unter „Erziehungsberatung“ verstehen und welche Beratungsangebote ihrem Ermessen nach in den Bereich von Erziehungsberatung fallen. Diese Frage ist insofern von Belang, als es für diesen Begriff keine eindeutige Definition gibt.
- Soziodemographische Daten und den Ausbildungshintergrund der befragten Personen.

Auf Grundlage der getätigten Aussagen der befragten Probandinnen des Fragebogens werden statistische Daten gewonnen, die mit Hilfe von Kreis- und Säulendiagrammen interpretiert werden. Die quantitativen Ergebnisse sollen Antworten auf folgende Fragen geben und werden in Kapitel 8, der Auswertung, behandelt:

  - Wie viele Beratungsstellen, die zum Thema Erziehung Beratungsgespräche führen, existieren laut Familienberatungshomepage in Ostösterreich?
  - Wie viele Beratungsstellen aus dem jeweiligen Bundesland wurden kontaktiert?

- Wie viele Beraterinnen haben an der Erhebung teilgenommen und wie hoch ist die Rücklaufquote insgesamt und im jeweiligen Bundesland einzustufen?
- Welche Theorien, Konzepte und Modelle werden in der Erziehungsberatungsarbeit der befragten Probandinnen „angewendet“?
- Wie viele Personen stützen ihre Erziehungsberatungsarbeit auf psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte und Modelle?
- Welche Relevanz nehmen psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte und Modelle in der Erziehungsberatung ein?
- Soziodemographische Daten

Nachdem nun das Forschungsdesign für die quantitative Erhebung erklärt wurde, folgt nun die Explikation des qualitativen Teils, der Experteninterviews.

### *7.2 Das Experteninterview*

Bevor auf den Interviewleitfaden per se eingegangen wird, folgen einige theoretische Überlegungen, die es im Zusammenhang mit qualitativen Interviews zu beachten gilt.

Koolwijk (1974, 14) unterscheidet Interviews insofern, als es von Belang ist, wie die interviewende Person „die Richtung des Informationsflusses“ steuert. Er differenziert zwischen ermittelnden (die befragte Person ist der Wissenslieferant) und vermittelnden Interviews (das Bewusstsein des Interviewten soll durch die Kommunikation beeinflusst werden). In der qualitativen Sozialforschung werden fast nur ermittelnde Interviews geführt, in denen der Interviewer objektive Informationen vom/von der Befragten erhalten möchte, was auch für die geführten Experteninterviews dieser Diplomarbeit zutrifft.

Nach Lamnek (1993, 199) gibt es bei qualitativen Interviews bestimmte Merkmale, die es bei der Durchführung zu berücksichtigen gilt. Darunter fallen die Offenheit, Kommunikativität, Naturalistizität und Interpretativität.

Die *Offenheit* betrifft sowohl das theoretische Konzept, die Einstellung der befragten Person gegenüber als auch die Interviewsituation an sich (ebd.). In der Interviewsituation wird darauf geachtet, der befragten Person viel Platz für ihre Ausführungen zu geben und ihr so wenig als

möglich ins Wort zu fallen. Die Fragen des Interviewleitfadens sind offen, nicht standardisiert gehalten und (mit Ausnahme der Eröffnungsfrage) nicht zwingend nach einer bestimmten Reihenfolge zu behandeln[69].

Die *Kommunikativität* bezieht sich nach Lamnek (ebd., 200f.) darauf, dass soziale Wirklichkeit durch das Zusammenspiel von Interaktion und Kommunikation entsteht. Im Rahmen der Experteninterviews der Diplomarbeit wird diese Kommunikativität durch den direkten Kontakt zwischen Interviewer und Interviewpartner sowie durch die Tonbandaufzeichnung erreicht.

Unter der *Naturalistizität* wird die Natürlichkeit der Interviewsituation verstanden. Darunter fallen der Handlungsablauf und Kommunikationsregeln, die möglichst dem Alltag ähnlich sein sollen. Auch die inhaltsanalytische Auswertung der Ergebnisse hat sich an diesem Alltagsverständnis zu orientieren. Diesem Aspekt wurde in der Interviewauswertung insofern Rechnung getragen, als die Interviewtranskripte Sprachcodes beinhalten, durch die sprachliche Besonderheiten (Betonung, Sprechpausen, etc.) der interviewten Personen gekennzeichnet wurden. Es wurde sogar eigens eine Inventarliste für verbale und nonverbale Ausdrucksformen angelegt (Lamnek 1993, 201f.).

Die *Interpretativität* ist in Zusammenhang mit der Auswertung von Bedeutung. Aus der Interpretation der erhobenen Daten werden Hypothesen gebildet und Schlüsse gezogen (ebd., 203).

Nachdem die wesentlichsten Merkmale von qualitativen Interviews genannt und erklärt wurden, wird im nächsten Unterkapitel auf den Interviewleitfaden näher eingegangen.

### 7.2.1 Der Interviewleitfaden

Durch die Beantwortung der Hauptforschungsfrage der Diplomarbeit soll Aufschluss darüber gegeben werden, inwiefern in Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich Erziehungsberaterinnen mit psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen arbeiten.

[69] Im Rahmen der Interviews ergab es sich durchaus, dass Fragen, die erst im späteren Verlauf des Gesprächs gestellt werden sollten, bereits früher von den interviewten Personen angesprochen oder sogar beantwortet wurden.

Auch wenn bereits die Fragebögen Antworten diesbezüglich liefern, so wird in den Experteninterviews zusätzlich versucht, Informationen zu sammeln, die einen differenzierten Blick darauf geben sollen, wie erziehungsberaterische Praxis geleistet wird, d.h. welche Momente es in der Praxis gibt, die das Handeln der Befragten in wesentlichem Maße beeinflussen und leiten.

Nachdem die Annahme besteht, dass die zu interviewenden Beraterinnen, aufgrund der durch die Fragebögen getätigte „Vorauswahl", psychoanalytisch-pädagogisch arbeiten, kreisten die Fragen des qualitativen Interviewleitfadens vor allem um die konkrete Handlungsweise der befragten Personen in der Praxis und in weiterer Folge um Begründungen, weshalb sie so vorgegangen sind, wie von ihnen beschrieben. D.h. welche praxisleitenden Momente[70] lassen sich bei den vier befragten Erziehungsberaterinnen feststellen? Zur Durchführung der Interviews wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der durch das Interview führt. Die Fragen des Interviewleitfadens folgen einem Aufbau. Dennoch sind sie offen formuliert, sodass der zu interviewenden Person bei der Beantwortung der Fragen größtmöglicher Spielraum eingeräumt und ihr freier Redefluss ermöglicht wird.

Der Interviewleitfaden umfasst acht Fragen, die nachstehend angeführt stehen und deren Intentionen erläutert werden.

> Denken Sie an den Beginn eines Erziehungsberatungsgesprächs. Können Sie mir bitte erzählen, wie so eine Erziehungsberatungseinheit in der Regel beginnt und in weiterer Folge abläuft?

Diese Einstiegsfrage ist dazu gedacht, die zu interviewende Person dazu anzuregen, darüber nachzudenken:

- in welcher Art und Weise Erziehungsberatungsgespräche zustande kommen,
- wie die hilfesuchenden Personen mit der Beratungsstelle in Kontakt treten,
- welches Klientel Erziehungsberatung in Anspruch nimmt und
- wie eine Erziehungsberatungseinheit zu Beginn (Erstkontakt) und in weiterer Folge abläuft.

> Stellen Sie sich einen für Sie typischen Erziehungsberatungsfall vor. Können Sie mir bitte ein Fallbeispiel erzählen?

[70] Siehe Definition in Kapitel 1.5

Die zweite Frage des Interviews lenkt den Fokus der zu interviewenden Person auf ein Fallbeispiel, in dem Konflikte im Zusammenhang mit der Kindererziehung geschildert werden sollen. Dieses Interviewmaterial dient als Ausgangslage für die nachfolgenden Fragestellungen.

> Sie haben mir nun von … erzählt. Können Sie mir beschreiben, was Sie Schritt für Schritt in dieser Situation getan haben?

Frage Nummer drei nimmt Bezug auf eine geschilderte Sequenz des Fallbeispiels, anhand der erklärt werden soll, wie die Erziehungsberaterin in der konkreten Situation gehandelt hat. Wie ist die praktische Vorgangsweise (aufeinander aufbauend, instinktiv, etc.) der interviewten Person?

> Sie haben mir nun von … erzählt. Können Sie mir das nochmals genauer schildern?

Die nächste Frage des Interviews soll dazu dienen, noch einmal genauer nach einer Sequenz zu fragen, um zu erfahren, wie sich die geschilderte Situation gestaltete. Wird dasselbe wie zuvor erzählt oder werden zusätzliche Informationen preisgegeben?

> Man kann sich auf unterschiedliche Weise in der von Ihnen beschriebenen Situation verhalten. Können Sie mir bitte erklären, weshalb Sie gerade so vorgegangen sind, wie Sie das zuvor geschildert haben? Was war für Sie ausschlaggebend, sich so zu verhalten?

Frage Nummer fünf bezieht sich auf die Begründung(en) der interviewten Person, weshalb sie so vorgegangen ist, wie sie dies in den Fragen zuvor geschildert hat.

> Können Sie sich erinnern, was in Ihnen vorgegangen ist, als Sie sich dafür entschieden haben, sich in zuvor beschriebener Art und Weise zu verhalten/zu handeln? Damit meine ich bestimmte Gedanken, Gefühle, etc., die ausschlaggebend für Ihre Entscheidung waren, sich so und so zu verhalten, zu handeln?

Intention von Frage sechs ist es, zu erfahren, welche „innerpsychischen Vorgänge“ (Gefühle, Gedanken, etc.) ausschlaggebend dafür waren, zuvor beschriebene Handlungen zu setzen, um der ratsuchenden Person zu helfen.

> Gibt es aus Ihrer Sicht einen Bezug von Erzähltem und psychoanalytischen Theorien, Konzepten?

Die vorletzte Interviewfrage soll die befragte Person dazu anhalten, darüber nachzudenken, ob das bisher Geschilderte in Bezug zu psychoanalytischen Theorien und Konzepten gesetzt werden kann.

> Gibt es aus Ihrer Sicht (noch andere) psychoanalytische Konzepte von der Art, wie Sie Erziehungsberatungspraxis leisten?

Die Abschlussfrage geht in eine ähnliche Stoßrichtung wie die Frage zuvor und soll Personen, die bisher kaum oder keine psychoanalytischen Konzepte, auf denen ihre Beratungstätigkeit aufbaut, genannt haben, dazu anregen nachzudenken, ob sie diese Theorien und Konzepte in ihrer Arbeit „anwenden“. Es ist nicht auszuschließen, dass sie auf bestimmte psychoanalytische Ansätze vergessen haben könnten und diese anhand der gestellten Frage noch zur Sprache kommen. Zur Veranschaulichung ist auf der nächsten Seite der Interviewleitfaden abgebildet.

**Interviewleitfaden zum Thema Erziehungsberatung**

Bevor das Interview startet, möchte ich die Gelegenheit nutzen und mich bei Ihnen für Ihre Bereitschaft, mir im Rahmen meiner Diplomarbeit ein Interview zu geben, bedanken. Ich weiß dies sehr zu schätzen. Die von mir formulierten Fragen kreisen vor allem um das Thema „Erziehungsberaterische Praxis".

Nun zum Interview. Ich habe einen Interviewleitfaden zusammengestellt, der durch das Interview führen soll.

Denken Sie an den Beginn eines Erziehungsberatungsgesprächs. Können Sie mir bitte erzählen, wie so eine Erziehungsberatungseinheit in der Regel beginnt und in weiterer Folge abläuft?

Stellen Sie sich einen für Sie typischen Erziehungsberatungsfall vor. Können Sie mir bitte ein Fallbeispiel erzählen?

Sie haben mir nun von … erzählt. Können Sie mir beschreiben, was Sie Schritt für Schritt in dieser Situation getan haben?

Sie haben mir nun von … erzählt. Können Sie mir das nochmals genauer schildern?

Man kann sich auf unterschiedliche Weise in der von Ihnen beschriebenen Situation verhalten. Können Sie mir bitte erklären, weshalb Sie gerade so vorgegangen sind, wie Sie das zuvor geschildert haben? Was war für Sie ausschlaggebend, sich so zu verhalten?

Können Sie sich erinnern, was in Ihnen vorgegangen ist, als Sie sich dafür entschieden haben, sich in zuvor beschriebener Art und Weise zu verhalten/zu handeln? Damit meine ich bestimmte Gedanken, Gefühle, etc., die ausschlaggebend für Ihre Entscheidung waren, sich so und so zu verhalten, zu handeln?

Gibt es aus Ihrer Sicht einen Bezug von Erzähltem und psychoanalytischen Theorien, Konzepten?

Gibt es aus Ihrer Sicht (noch andere) psychoanalytische Konzepte von der Art, wie Sie Erziehungsberatungspraxis leisten?

**Abbildung 2: Interviewleitfaden**

### 7.2.2 Die Interviewsituation

Alle Interviews fanden am Arbeitsplatz der zu interviewenden Person statt. Eine informelle Einverständniserklärung wurde den Interviewpartnern vor Beginn des Interviews zur Unterschrift vorgelegt. Mit der Unterschrift bestätigten die zu interviewenden Personen, dass

- sie über das Vorhaben und Vorgehen der empirischen Untersuchung der Diplomarbeit aufgeklärt wurden,
- sie einverstanden sind, dass die Ergebnisse des Interviews im Rahmen der Diplomarbeit verwendet werden und
- ihre Anonymität gewahrt bleibt.

Nachdem noch einmal kurz über die Vorgehensweise, die Diplomarbeit betreffend, informiert sowie Dank für die Bereitschaft, ein Interview mit der Person führen zu dürfen, ausgesprochen wurde, fand das Interview statt.

In 7.3 folgt die Erläuterung der Auswertungsmethodik der Experteninterviews.

## *7.3 Die Interviewauswertung*

Die Interviewauswertung der Diplomarbeit erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Auch wenn es keine Übereinstimmung darüber gibt, wie sie genau zu definieren ist und es eine Vielzahl an Definitionsversuchen gab (vgl. Mayring 1997, 11f.), so spezifizieren folgende sechs Kriterien die Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode:

1.) Der Gegenstand der Inhaltsanalyse ist *jegliche Art der Kommunikation* (Sprache, Bilder, Musik, etc.)
2.) Die Kommunikation liegt in *„fixierter Form“* (protokolliert) vor.
3.) Inhaltsanalysen gehen nach *einem bestimmten System* vor und grenzen sich daher von hermeneutischen Verfahren ab.
*4.)* Jede Inhaltsanalyse ist aufgrund ihrer systemischen Vorgehensweise *intersubjektiv überprüfbar.*
5.) Ferner verläuft jede Inhaltsanalyse *theoriegeleitet* ab. Texte werden unter einer ausgewiesenen Fragestellung analysiert und die Ergebnisse vor dem Theoriehintergrund interpretiert. Auch die Analyseschritte stützen sich auf theoretische Überlegungen.

6.) Aufgrund der Analyse von *Kommunikationsmaterial* können „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation“ gezogen werden. (Mayring, 1997 12)

Da zuvor prägnant auf spezifische Charakteristika der Inhaltsanalyse eingegangen wurde, um aufzuzeigen, inwiefern sie für das Analysieren und Interpretieren von Experteninterviews als geeignet erachtet werden können, ist es nun nötig, zu beschreiben, wie mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse Texte interpretiert und ausgewertet werden können.

Nach Mayring (1997, 58) kann zwischen drei Grundformen des Interpretierens bei Inhaltsanalysen unterschieden werden. Diese sind die

- *Zusammenfassung*
- die *Explikation*
- und die *Strukturierung*.

Bei der Auswertung von Texten mit Hilfe der inhaltsanalytischen Methode der *Zusammenfassung* geht es darum,

> „das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben […]“ (ebd.).

Die *Explikation* hingegen kann als das Gegenteil der Zusammenfassung betrachtet werden. Zu unklaren Textstellen werden zusätzliche Informationen eingeholt, damit

> „Textstellen erläutert, erklärt, ausgedeutet“ (ebd.) werden können.

Das Verständnis des Textes wird also erweitert.

Die *Strukturierung* zielt darauf ab,

> „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.).

Hierbei ist allerdings wieder zu spezifizieren, welches Kriterium strukturiert werden soll. Im Falle der Diplomarbeit liegt der Fokus der Datenauswertung auf inhaltliche Äußerungen, weshalb die *inhaltliche Strukturierung* gewählt wurde. Mit ihrer Hilfe sollen bestimmte Themen aus dem Material herausgefiltert und zusammengefasst werden (Mayring 1997, 89).
Da die Interviews relativ offen gehalten wurden, konnte eine Fülle an Informationen gewonnen werden, die sich aber zum Teil wiederholen. Als Ausgangslage für das zu verwendende Interviewmaterial dienen jene Forschungsfragen der Diplomarbeit, die darauf abzielen, mehr darüber zu erfahren, welche psychoanalytischen Theorien, Konzepte und Modelle in der Erziehungsberatung relevant sind und vor allem, wie sich die konkrete Vorgangsweise in der spezifischen Beratungssituation der Professionisten gestaltet. Nachfolgende Fragen sind in diesem Zusammenhang von Interesse. Können Erziehungsberaterinnen erklären, weshalb sie in der jeweiligen Erziehungsberatungssituation so gehandelt haben, wie sie das im Rahmen des Interviews anhand eines Fallbeispiels beschrieben haben? Was geht in ihnen persönlich in der Beratungssituation vor? Welche Gefühle, Emotionen und Phantasien kommen in ihnen hoch, wenn sie dieses und jenes hören? Schließlich ist es das Ziel der inhaltlichen Strukturierung, jene Textpassagen zu identifizieren, die dazu beitragen, die eingangs gestellten Forschungsfragen zu beantworten und praxisleitende Momente zu finden.

Mayring (1997, 43) betont die Bedeutung der Entwicklung eines Kategoriensystems für Inhaltsanalysen, da sie für das „Nachvollziehen der Analyse“ und die „Intersubjektivität des Vorgehens“ zentral sind. Wiederkehrende Informationen werden nur ein Mal angeführt. Bei diesen Textpassagen wird (anhand weiterer Zeilennummern) darauf verwiesen, dass sie mehrfach thematisiert wurden, aber nur eine der zutreffendsten Aussagen in die jeweilige Kategorie aufgenommen wurde. Aus dem Interviewmaterial – das stark reduziert wird – werden Aussagen gewonnen, die das Ausgangsmaterial paraphrasieren. Diese Paraphrasen werden Kategorien zugeordnet. Wichtig erscheint zu bestimmen, welche „Größe“ die Kodiereinheit einnehmen darf, d.h., ob nur Satzteile oder ganze Sätze verwendet werden. Laut Mayring (ebd., 53) legt die Kodiereinheit fest

> „welches der kleinste Materialbestandteil ist, […] die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest […] die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.“

Im Rahmen der Auswertung wurde als Kodiereinheit die kleinstmögliche Sinneinheit gewählt, d.h., es können ganze Sätze sein sowie auch nur einzelne Satzteile, solange diese für sich alleine Sinn ergeben.
Bezüglich der Zugangsarten, wie qualitative Inhaltsanalysen durchgeführt und die Ergebnisse letztendlich ausgewertet werden, ist wichtig festzuhalten, dass zwischen induktiver (vgl. Mayring 1997, 74f.) und deduktiver Kategorienbildung unterschieden wird. Erstgenannte Methode bedeutet, dass aus dem Interviewmaterial Kategorien und Subkategorien gebildet werden, während bei der deduktiven Vorgangsweise bereits vorhandene Theorien an das Material herangetragen werden. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird der induktive Ansatz angewendet, d.h. es werden die Transkriptionen auf Themen gesichtet. Auf Grundlage dieser Themen (Aussagen dieselbe Thematik betreffend) werden Kategorien und Subkategorien gebildet, in denen wiederum die paraphrasierten Aussagen, die jeweilige Thematik betreffend, zusammengefasst werden. Hierbei wurde interviewübergreifend gearbeitet, also ein Kategoriensystem entwickelt, das alle vier Interviews analysiert. Die den Kategorien zugeordneten Textpassagen wurden – zwecks besseren Überblicks – in einen Raster eingetragen und in drei Schritten (Paraphrase, Zusammenfassung, praxisleitende Momente) auf das Wesentlichste reduziert. Durch diese Vorgangsweise sollte es möglich sein, die Aussagen der befragten Personen auf Ähnlichkeiten hin zu vergleichen, praxisleitende Momente aufgrund der Textinterpretation und -reduktion zu identifizieren und die eingangs aufgestellten Forschungsfragen zu beantworten.

Nachfolgend wird nun auf das entwickelte Kategoriensystem näher eingegangen, um darzustellen, welche Themen bei der Durchsicht der Interviews gefunden und welche Kategorien letztendlich induktiv, aus dem Interviewmaterial, gebildet wurden.

### 7.3.1 Das entwickelte Kategoriensystem

Das entwickelte Kategoriensystem soll dazu dienen, aus der Menge an Aussagen jene herauszufiltern, die für die Beantwortung der Forschungsfragen zentral sind. Gleiche Aussagen werden in der jeweiligen Kategorie zusammengefasst, paraphrasiert und interpretiert, sodass sie im letzten Schritt in einem Fließtext zusammengeführt und daraus primär die praxisleitenden Momente abgeleitet werden. Zu jeder Kategorie gibt es eine Definition, die beschreibt, welche Inhalte sie abdeckt. Ein Ankerbeispiel – also ein wörtliches Zitat aus den Transkriptionen – stützt die jeweilige Definition.

Das Analysieren der Interviews brachte die nachfolgenden Themen zum Vorschein, die zugleich als Überkategorien für dazugehörende Unterkategorien dienen.

1. Allgemeine Aussagen bezüglich des Kontextes sowie des Zustandekommens und Verlaufs von Erziehungsberatung

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, die sich auf den Kontext sowie auf das Zustandekommen und den Verlauf von Erziehungsberatung beziehen. Für eine genauere Zuordnung der Textpassagen wird 1. in zwei weitere Subkategorien unterteilt.

1.1 Allgemeine Aussagen bezüglich des Kontextes von Erziehungsberatung

In dieser Unterkategorie finden sich Aussagen, die sich auf den jeweiligen Kontext (institutionellen oder privaten) von Erziehungsberatung beziehen.

Ankerbeispiel:
*„Ich man, ich rede insofern im Konjunktiv, ois die Erziehungsberatung in diesem Sinne gibt's kaum mehr im Jugendamt, jo."* (Z 93-95)

1.2 Allgemeine Aussagen bezüglich des Zustandekommens und Verlaufs von Erziehungsberatung

Unter 1.2 werden all jene Aussagen der befragten Personen gesammelt, die sich auf das Zustandekommen und den weiteren Verlauf von Erziehungsberatung beziehen.

Ankerbeispiel:
*„Und aa (1) das ist zunächst a mal sehr oft am Telefon a Kontakt."* (Z 11)

2. Das Klientel

Die 2. Hauptkategorie umfasst alle Aussagen, die direkt mit dem Klientel zu tun haben. Dies sind Aussagen darüber, wer Erziehungsberatung beansprucht, welche Gründe für die Betroffenen ausschlaggebend für die Zuhilfenahme von Erziehungsberaterinnen bei Erziehungsschwierigkeiten sind sowie Aussagen von interviewten Personen über die psychische Verfassung des Klientels.

2.1 Wer beansprucht Erziehungsberatung?

Wie bereits der Name der Kategorie verrät, werden hier Statements über die Personen, die Hilfe in Erziehungsberatungsgesprächen suchen, gesammelt.

Ankerbeispiel:

*„Oiso des is jo jetzt, sag ma amal, zu zu zu an hohen Prozentsatz sands Eltern oda einzelne Mütter.“* (Z 13-14)

2.2 Was sind die Gründe für Erziehungsberatung?

In 2.2 sollen all jene Schilderungen Platz finden, die verantwortlich dafür zeichnen, weshalb Erziehungsberatung in Anspruch genommen wird.

Ankerbeispiel:

*„Jo, oiso verschiedene Stieffamilienprobleme oder eben Alleinerzieherprobleme, oda auch verdeckte Paarkonflikte, die sich dann sozusogn auch über die Erziehungsproblematik (.) präsentieren zerst amoi. Oiso seis, dass der Vota sich kaum um die Kinder kümmert und und des oba a sehr große Obwertung für die Kinda letztendlich is.“* (Z 56-61)

2.3 Aussagen über die psychische Verfassung des Klientels

Die Subkategorie 2.3 umfasst alle Aussagen der interviewten Erziehungsberaterinnen über die psychische Verfassung des Klientels.

Ankerbeispiel:

*„Da gabs so für mich eine Kategorie von Klienten, die ma relativ leicht beruhigen kann, die also sozusogn irgendwie zu viel an Ängsten ham.“* (Z 34-35)

3. Das Handeln von Erziehungsberaterinnen

In der 3. Hauptkategorie der Interviewauswertung werden all jene Aussagen zusammengefasst und paraphrasiert, die sich auf Handlungsweisen von Erziehungsberaterinnen in der praktischen Arbeit beziehen. Dieses Handeln wird unter einer weitgefassten Subkategorie, dem Identifizieren und Bearbeiten von Problemlagen beleuchtet. Der Grund für das Analysieren der Aussagen in nur einer weitgefassten Kategorie liegt darin, dass Probleme bei ihrer Identi-

fikation bereits bearbeitet werden und umgekehrt. Eine Aufteilung in zwei Subkategorien erscheint somit als unangebracht.

## 3.1 Vorgangsweisen zum Identifizieren und Bearbeiten von Problemlagen

Wie der Titel von 3.1. verrät, werden unter dieser Kategorie all jene Aussagen subsumiert, die sich auf das Identifizieren und Bearbeiten von Problemlagen in der Erziehungsberatungsarbeit beziehen. Um den Überblick über diese Vorgangsweisen zu bewahren, werden sie in zehn Unterkategorien aufgeteilt.

### 3.1.1 Beobachten, Zuhören, Diagnostizieren, Hypothesen bilden

Die erste Subkategorie von 3.1 befasst sich mit allen Handlungsweisen der befragten Personen, die sich auf das Beobachten, Zuhören, Diagnostizieren und Hypothesenbilden beziehen.

Ankerbeispiel:

*„Man lässt den Klienten vorwiegend von sich selbst erzählen und dann geht's halt gegen Ende der ersten halben Stunde, geht's drum, dass ma a Hypothesen der Eltern abfragt, wie sie selbst die Situation einschätzen und um die größte Sorge geht's auch.“* (Z 23-25)

### 3.1.2 Auf Übertragungs-/Gegenübertragungstendenzen achten

In dieser Subkategorie werden jene Schilderungen der interviewten Personen gesammelt, paraphrasiert und zusammengefasst, die sich auf Übertragungs- und Gegenübertragungstendenzen in der Erziehungsberatung beziehen.

Ankerbeispiel:

*„Und parallel dazu überleg ich <u>in mir</u>, was löst die Mama in mir aus?“* (Z 93)

### 3.1.3 Beziehungsgefüge Eltern ←→ Kind analysieren und bearbeiten

Unter 3.1.3 finden sich Aussagen, die das Beziehungsgefüge zwischen Eltern und Kind analysieren und bearbeiten.

Ankerbeispiel:

*„Des Ziel wor imma eigentlich zu schaun: Wos hot's vorher gegeben, wos ließe sich erhalten für des Kind an Beziehungserleben und a wos ließe sich sogar verdichten, verbessern*?" (Z 200-202)

### 3.1.4 Verstehensprozesse ermöglichen

Subkategorie 3.1.4 beleuchtet alle Beispiele der Erziehungsberaterinnen, in denen diese versuchten, den zu beratenden Personen zu helfen, Situationen und diesen innewohnende Dynamiken besser zu verstehen.

Ankerbeispiel:

*„[…] und mit ihr ein Verständnis erarbeiten, mit ihr verstehen, welches Problem hat das Kind aus meiner momentanen Sicht, ohne, dass ich über die Mama und die Probleme der Mama zu viel sprech'."* (Z 170-172)

### 3.1.5 Biographisches – Psychodynamische Anamnese

Wie der Titel dieser Unterkategorie verrät, werden unter 3.1.5 Aussagen von Erziehungsberaterinnen subsumiert, die sich auf das Erheben und Bearbeiten vergangener, lebensgeschichtlicher Erfahrungen und Verhaltensweisen des Klientels, die Auswirkungen auf Erfahrungen im Hier und Jetzt haben, beziehen.

Ankerbeispiel:

*„Versuchen auf die Ängste einzugehn bis ins Biographische, wo dann eben mit dem aaa mit der sexuellen Übergriffserfahrung der Frau ja auch aa klar war, dass sie da aaa in diesem Zusammenhang vielleicht überreagiert oder so, ja. Dadurch war das wichtig, dass wir da drüber auch gredet haben.* (Z 134-137)

### 3.1.6 Bedürfnisse des Klientels erkennen, ansprechen und „abführen"

Unter 3.1.6 finden sich alle Arten von Vorgehensweisen der Erziehungsberaterinnen, die darauf abzielen, Bedürfnisse des Klientels zu erkennen, anzusprechen und dadurch „abzuführen".

Ankerbeispiel:

*„Oiso a wenn des do is diese, diese ganze Wut aufeinander dann kann man's do bei mir wenigstens a Moi ausprechn, jo."* (Z 366-367)

### 3.1.7 Druck aus der Situation nehmen

Diese Subkategorie befasst sich mit allen Beispielen der Erziehungsberaterinnen, in denen versucht wird, Situationen zu entspannen und den psychischen Druck von Personen zu lindern.

Ankerbeispiel:

*„Ich weiß, dass ich am Anfang aaa sehr auf Druck rauslassen bei der Mutter hingearbeitet hab, ja.“* (Z 91-93)

### 3.1.8 Personen Halt geben (Containment)

Subkategorie 3.1.8 fasst alle Aussagen der befragten Personen zusammen, die sich auf die Vorgehensweise des Containments beziehen.

Ankerbeispiel:

*„Also des Containment nach Bion auf alle Fälle (2), an das denke ich sehr oft, an das Konzept. Oiso Containment foit ma ois erstes ein (2), das is sicha wichtig, des is a für Kinder wo ma orbeitet wichtig.“* (Z 691-693, 698-699)

### 3.1.9 Personen „begleiten“

Unter 3.1.9 finden sich all jene Aussagen der befragten Erziehungsberaterinnen, die sich auf das Begleiten von Personen – im Sinne vom Besprechen von Problemstellungen in regelmäßigen Erziehungsberatungsgesprächen – beziehen.

Ankerbeispiel:

*„Oiso wo ma die vielleicht für weitere Probleme anbietet wieder da zu sein, fois do wieda wos auftaucht.“* (Z 43-44)

### 3.1.10 Gemeinsame Lösungen/Alternativen erörtern und anbieten

Wie der Name der Subkategorie angibt, werden Äußerungen der befragten Personen subsumiert, die sich darauf beziehen, in der Erziehungsberatung an gemeinsamen Lösungen und Alternativen zu bestehenden Problemen zu arbeiten.

Ankerbeispiel:

*„In dem Fall wäre der Erfolg aa, die Susi aahm kann ein Stück besser umgehen mit Situationen, aa und muss nicht jedes Mal beißen, d.h. nicht, dass sie gar nicht mehr beißt.“* (Z 137-139)

4. Begründungen für das Handeln

In dieser Kategorie werden alle Aussagen subsumiert, die von den Befragten als Begründungen für das Handeln angegeben wurden. Die Legitimationen, weshalb diese und jene Vorgangsweise(n) in der spezifischen Situation gewählt wurde(n), können sich auf den psychischen Zustand der zu Beratenden, die Wertvorstellungen des Klientels, auf das Wissen der Erziehungsberaterinnen, die Wertvorstellungen der Erziehungsberaterinnen sowie auf den Kontext von Erziehungsberatung beziehen.

### 4.1 Begründungen bezogen auf den psychischen Zustand des Klientels

Die erste Subkategorie bezieht sich auf Begründungen für das Handeln der Professionistin, die im Zusammenhang mit der psychischen Verfassung des Klientels stehen.

Ankerbeispiel:

*„Weil wenn die jeden Tog bei irgendeiner Lautstärke, die die erreicht wird, dann gleich aa ihre Urtraumen wieda wieda ss dann is sie, dann is sie überhaupt ned bei der Realität, ned. Des is jo eigentlich sehr beunruhigend, dann kaunn ma Alternativen suachn.“* (Z 411-414)

### 4.2 Begründungen bezogen auf die Empfindungen und Wertvorstellungen des Klientels

Die zweite Unterkategorie sammelt Begründungen für das Handeln der Erziehungsberaterin, die sich auf die Empfindungen (Emotionen, Gefühle, etc.) und Wertvorstellungen des Klientels beziehen.

Ankerbeispiel:

*„[…] weil die Leit einfoch a beruhigt san und ihre Außergewöhnlichkeit relativ schnöö verstehn ois: des is e die Norm, es is relativ normal, es is sogor sehr guat wie sie do intervenieren.“* (Z 41-43)

### 4.3 Begründungen bezogen auf das Wissen der Erziehungsberaterinnen

Unter 4.3 werden all jene Begründungen der befragten Erziehungsberaterinnen angeführt, die sich auf jegliches (theoretisches als auch praktisches) angeeignetes Wissen stützen.

Ankerbeispiel:

*„Jo i nehm a Mal an: Viel is schon auch aus Biachan heraus, so dass ma des versteht, wie ma tun könnte.“* (Z 327-328)

### 4.4 Begründungen bezogen auf die Empfindungen und Wertvorstellungen der Erziehungsberaterinnen

Die vierte Subkategorie umfasst alle Begründungen der befragten Personen, die sich auf ihre eigenen Empfindungen (Emotionen, Gefühle, etc.) und Wertvorstellungen zum spezifischen Fall beziehen.

Ankerbeispiel:

*„I hob sehr oft den Eindruck ghobt, es is zwor am Aunfaung vielleicht a bissal a Widerstand do oba Eltan, mit Eltan zu orbeitn an der (.) an deren Beziehungsdynamik, an der eigenen Erfohrung mit Kindheit, mit Erziehung, is sehr sehr hilfreich, um dann mögliche Konflikte mit dem Kind oda so a moi wohrzunehmen […]“* (Z 227-231)

### 4.5 Begründungen bezogen auf den Kontext von Erziehungsberatung

Die fünfte Unterkategorie beinhaltet alle Begründungen der befragten Erziehungsberaterinnen, die sich auf den Kontext von Erziehungsberatung beziehen.

Ankerbeispiel:

*„[…] die a ganz a große, wo ma am Telefon schon hörn, des is a ganz a große Problematik, passt nicht zu uns, und da schaun wir relativ schnell, aufgrund unserer engen Kapazitäten, dass wir sie gleich weiterverweisen.“* (Z 32-34)

Nachdem relevante Aussagen in die eben erstellten Kategorien eingeteilt, paraphrasiert und zusammengefasst wurden, folgt das Verfassen eines kohärenten Fließtextes zu jedem Interview, bevor am Ende jeder Auswertung die praxisleitenden Momente bestimmt werden.

# 8. Auswertung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

In 8. folgt die Interpretation der Ergebnisse aus den Fragebögen als auch aus den Interviews. Anhand der Ergebnisse werden die eingangs aufgestellten Forschungsfragen aufgegriffen und beantwortet.

## *8.1 Ergebnisse aus den Fragebögen*

Die Ergebnisse aus den Fragebögen sind sowohl statistische Daten als auch Aussagen. Sie werden den eingangs formulierten Forschungsfragen zugeordnet, womit diese zugleich beantwortet werden.

### 8.1.1 Anzahl der Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich

Die erste Forschungsfrage betrifft die Anzahl an Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich und lautet wie folgt:

*Wie viele Erziehungsberatungsstellen gibt es in Ostösterreich?*

Insgesamt existieren laut Familienberatungshomepage (www.familienberatung.gv.at) – Erhebungsdatum: Februar 2010 – **123** Beratungsstellen im Osten Österreichs, die zum Thema *Erziehung* Beratungsgespräche führen.

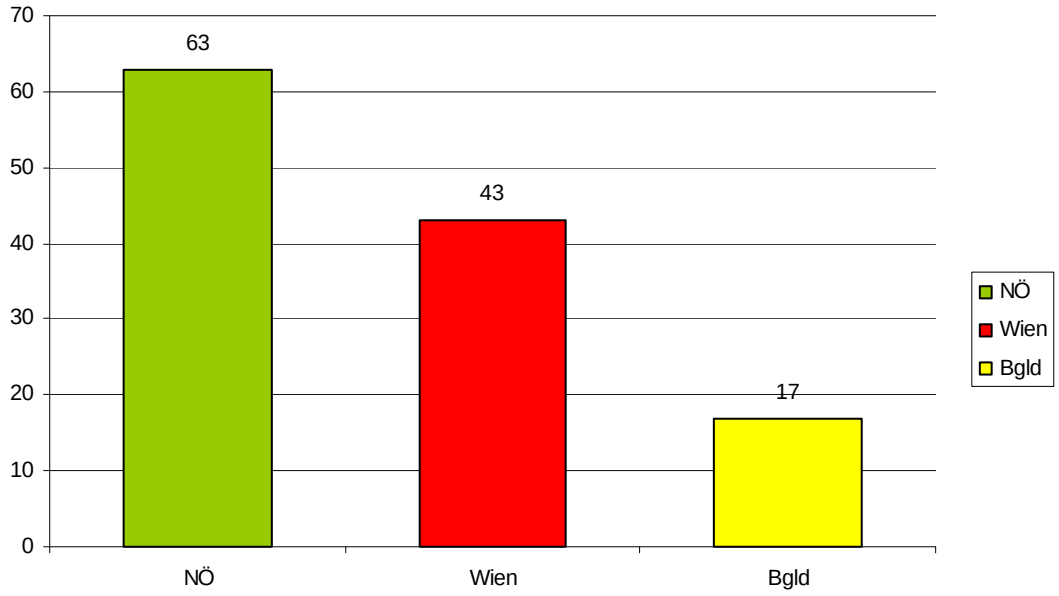


**Abbildung 3: Installierte Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich (N=123)**

Die Analyse der Daten zeigt folgendes „Bild“: Niederösterreich kann mit **63** installierten Beratungsstellen die meisten Beratungseinrichtungen vorweisen. Aufgrund der Gegebenheit, dass Niederösterreich das größte Bundesland in Österreich ist (19.186 $km^2$) und über die zweithöchste Einwohnerzahl (1,605 Mio. Einwohner) verfügt, darf diese Zahl aber nicht überbewertet werden (Quelle: Statistik Austria[71]).

Die WienerInnen können hingegen aus einem Angebot von **43** (Erziehungs-)Beratungsstellen wählen. Auch wenn Wien im Gegensatz zu allen anderen Bundesländern von der Fläche aus gesehen das kleinste ist (415 $km^2$), so wohnen in der Bundeshauptstadt die meisten Menschen (1,678 Mio. Einwohner). Die Bevölkerungsdichte im städtischen Ballungsraum bringen es mit sich, dass die Anzahl der Beratungsstellen dementsprechend hoch ist (vgl. Statistik Austria).

Das Burgenland ist flächenanteilsmäßig (3.961,80 $km^2$) das drittkleinste Bundesland in Österreich mit den wenigsten Einwohnern (283.118). Dies dürfte auch der Grund dafür sein, dass hier weit weniger Erziehungsberatungsstellen als in Niederösterreich benötigt werden. Laut der Familienberatungshomepage befinden sich im Burgenland **17** (Erziehungs-) Beratungsstellen (vgl. ebd.).

### 8.1.2 Kontaktierte Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich

Auch wenn nun geklärt wurde, dass in Ostösterreich – laut Familienberatungshomepage – 123 Erziehungsberatungsstellen installiert sind, so ist es für die Beantwortung nachfolgender Forschungsfragen von Bedeutung festzustellen, wie viele Erziehungsberatungsstellen kontaktiert und im Endeffekt befragt werden konnten. Die nachstehende Tabelle veranschaulicht, dass im Rahmen der Erhebung 105 Beratungsstellen kontaktiert wurden. Ca. die Hälfte der kontaktierten Beratungseinrichtungen sind in Niederösterreich situiert, ein Drittel in Wien und etwa ein Sechstel im Burgenland.

[71] o.A. (2009): Statistik Austria – Bundesländer. Online-Dokument: URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/regionales/regionale_gliederungen/bundeslaender/index.html. Download: 27.04. 2010

| | Häufigkeit | Prozent |
|---|---|---|
| Wien | 35 | 33,33% |
| NÖ | 53 | 50,48% |
| Bgld. | 17 | 16,19% |
| *Gesamt* | **105** | 100,00% |

**Tabelle 1: Kontaktierte Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich (N =105)**

Wie schon erwähnt, existieren aber (laut Familienberatungshomepage, Erhebungsdatum: Februar 2010) 123 Beratungsstellen im Osten Österreichs.

Die Datenerhebung stellte sich schwieriger dar als erwartet, da einige der vorhandenen Beratungsstellen weder telefonisch noch per Mail erreicht werden konnten. Aus diesem Grund schieden 18 Beratungsstellen (diese Zahl ergibt sich aus der Differenz der kontaktierten und der installierten Erziehungsberatungsstellen) im Vorfeld aus, ohne befragt worden zu sein.

### 8.1.3 Weitere Erziehungsberatungsstellen, die nicht an der Erhebung teilnahmen

Die Anzahl an Beratungsstellen, die an der Erhebung nicht teilnahmen, vergrößerte sich nochmals, da das Interesse der jeweiligen Stelle dafür nicht immer geweckt werden konnte und im Ermessen der Leitung der jeweiligen Beratungsstelle lag. Aus diesem Grund kam es auch vor, dass Beratungseinrichtungen, die einem bestimmten Träger unterstellt sind und eine Vielzahl an Stellen aufweisen, aus unterschiedlichen Gründen nicht an der Befragung teilnehmen wollten. Ebenso war es manchmal der Fall, dass die leitenden Personen von Beratungseinrichtungen die Meinung vertraten, für meine Erhebung irrelevant zu sein, da Erziehungsberatung nur einen minimalen Stellenwert im Beratungsangebot aufweise und andere Themen als relevanter erscheinen. Daher ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt wurden 105 der 123 installierten Erziehungsberatungsstellen kontaktiert, wobei schließlich 84 Beratungsstellen den Fragebogen erhielten.

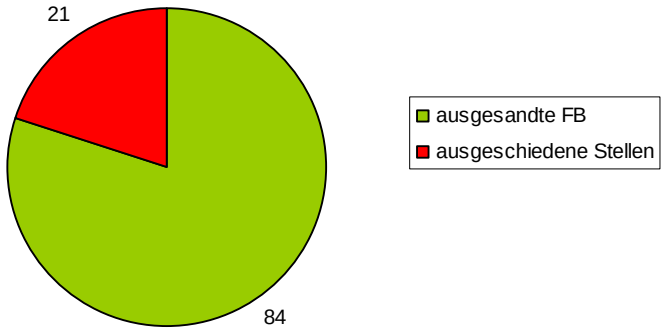


**Abbildung 4: Weitere Stellen, die an der Erhebung nicht teilnahmen (N=105)**

### 8.1.4 Rücklaufquote der Fragebögen

Von 84 ausgesandten Fragebögen (an 13 Personen wurde zu Beginn der Untersuchung ein Online-Fragebogen versandt, 71 erhielten einen Fragebogen per Mail) wurden – wie aus Abbildung 6 ersichtlich – **45 retourniert**, was einer Rücklaufquote von **53,57%** entspricht. Diese Zahl ist aber mit Vorsicht zu behandeln, da von den 45 retournierten Fragebögen noch 2 „ausschieden". Der Grund dafür, zwei Fragebögen nicht in die weiteren Auswertungen miteinzubeziehen, lag an den Rückmeldungen der beiden befragten Personen, die auf dem Fragebogen vermerkten, dass Erziehungsberatung an ihrer Beratungsstelle keine Rolle spiele und sie den Fragebogen deshalb nicht weiter ausfüllen möchten. Somit **verbleiben 43** Fragebögen für die endgültige Auswertung, was wiederum einer Rücklaufquote von **51,19%** entspricht.

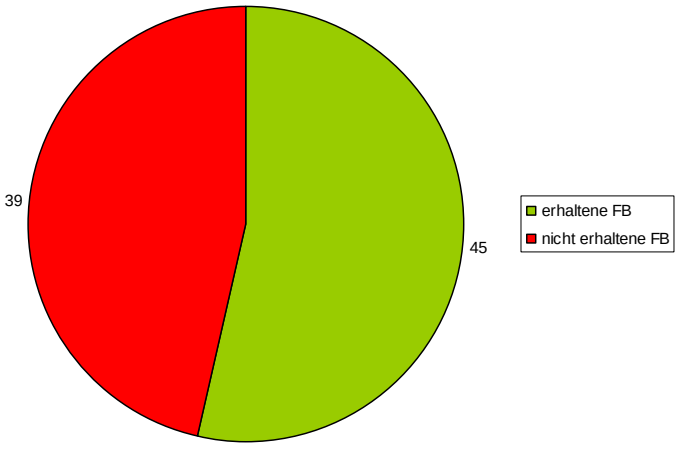


**Abbildung 5: Rücklaufquote der Fragebögen gesamt in absoluten Zahlen (N=84)**

### 8.1.5 Rücklaufquote auf Bundesländerebene

Nachdem zuvor die Rücklaufquote bekanntgegeben wurde, interessiert es, wie sie sich auf Bundesländerebene verteilt.

Von den 84 Befragten füllten insgesamt **45** einen Fragebogen aus. Aus Niederösterreich nahmen 21, Wien 17 und dem Burgenland 7 Personen an der Befragung teil. Prozentuell gesehen fällt auf, dass in Wien mit 17 ausgefüllten von 35 ausgesandten Fragebögen, d.h. einer Rücklaufquote von 48,57%, am meisten Personen bereit waren, den Fragebogen zu beantworten. In Niederösterreich nahmen immerhin 21 von 53 Beraterinnen (39,62%) an der Befragung teil, während es im Burgenland nur 5 (nach Abzug der 2 „irrelevanten Fragebögen“) von möglichen 17 Personen waren, das entspricht einer Rücklaufquote von 29,41%.

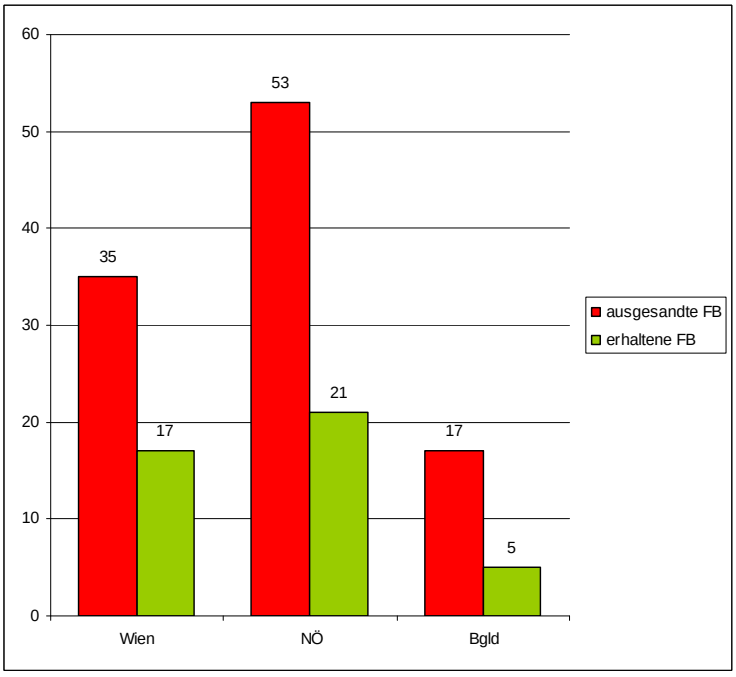


**Abbildung 6: Rücklaufquote der Fragebögen nach Bundesland nach Anzahl (Nrot=105 bzw. Ngrün=43)**

### 8.1.6 Psychoanalytisch-pädagogische Theorien in der Erziehungsberatung

Da die erste Forschungsfrage zuvor ausführlich beantwortet und sogar zusätzliche Informationen erhoben wurden, folgt die Überleitung auf die zweite Forschungsfrage, die wie folgt lautet:

*Wie viele der zu befragenden Erziehungsberatungsstellen geben an, mit psychoanalytisch-pädagogischen Theorien/Konzepten/Modellen zu arbeiten?*

Die Frage, ob psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte respektive Modelle in der Erziehungsberatungsarbeit relevant sind, wurde vom Großteil der Befragten mit „ja“ beantwortet. **36** von möglichen 43 Personen, das sind **83,72%**, gaben an, auf besagte Theorien, Konzepte und Modelle in ihrer Beratungsarbeit zurückzugreifen. Lediglich vier Probandinnen meinten, dass psychoanalytisch-pädagogische Ansätze in keiner Weise für ihre Arbeit relevant seien. Drei Personen machten widersprüchliche Angaben. Eine Person gab diesbezüglich an, dass sie auf eben genannte Ansätze in ihrer Arbeit nicht zurückgreife, maß ihnen aber dennoch „etwas“ Relevanz bei. Zwei weitere Probandinnen der drei waren der Auffassung, dass besagte Konzepte in ihrer Arbeit nicht von Bedeutung seien, wählten aber bei der Relevanz nicht „keine“, sondern „wenig“ aus.

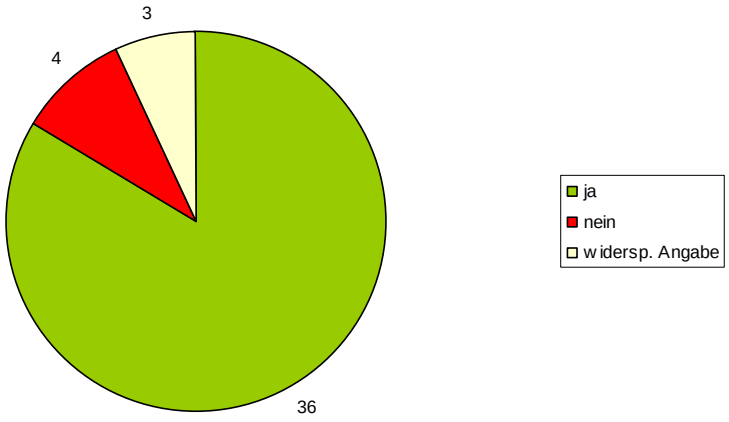


**Abbildung 7: Psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte, Modelle in der Erziehungsberatungsarbeit (N=43)**

### 8.1.7 Relevanz von psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen in der Erziehungsberatung

Die nächste Forschungsfrage bezieht sich auf die Relevanz von psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen in der Arbeit von Erziehungsberaterinnen und lautet wie folgt:

*Welche Relevanz nehmen psychoanalytisch-pädagogische Theorien/Konzepte/Modelle in der Arbeit von Erziehungsberaterinnen ein?*

Für die Messung der Relevanz von psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen wurde eine fünfstufige Skala verwendet, wobei 1 – keine Relevanz, 2 – wenig Relevanz, 3 – etwas Relevanz, 4 – viel Relevanz und 5 – sehr viel Relevanz bedeuten. Eine Bemerkung vorweg: es wurde davon ausgegangen, dass Personen, welche bei der Frage zuvor (ob sie auf psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte und Modelle in der erziehungsberaterischen Praxis „zurückgreifen“) „nein“ auswählten (also besagte Theorien werden in der Arbeit nicht „angewendet“) keinesfalls eine Relevanz für besagte Ansätze wählen würden. Dennoch gab es ein paar Probandinnen, die dieser Annahme nicht „folgten“, sodass ein paar „widersprüchliche Angaben“ gemacht wurden. Von den insgesamt 43 verwendeten Fragebögen gaben 13 Personen an, dass psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte und Modelle in ihrer Erziehungsberatungsarbeit sehr viel Relevanz einnehmen. Acht Beraterinnen maßen ihnen viel Relevanz bei. Weitere zehn Personen waren der Überzeugung, dass sie etwas Relevanz in ihrer Arbeit besitzen, während nur drei Befragte angaben, wenig auf besagte Theorien, Konzepte und Modelle in ihrer Beratungsarbeit „zurückzugreifen“. Vier Personen maßen ihnen keine Relevanz bei und fünf Personen machten eine – wie vorhin schon aufgegriffene – „widersprüchliche bzw. irrelevante Angabe“.

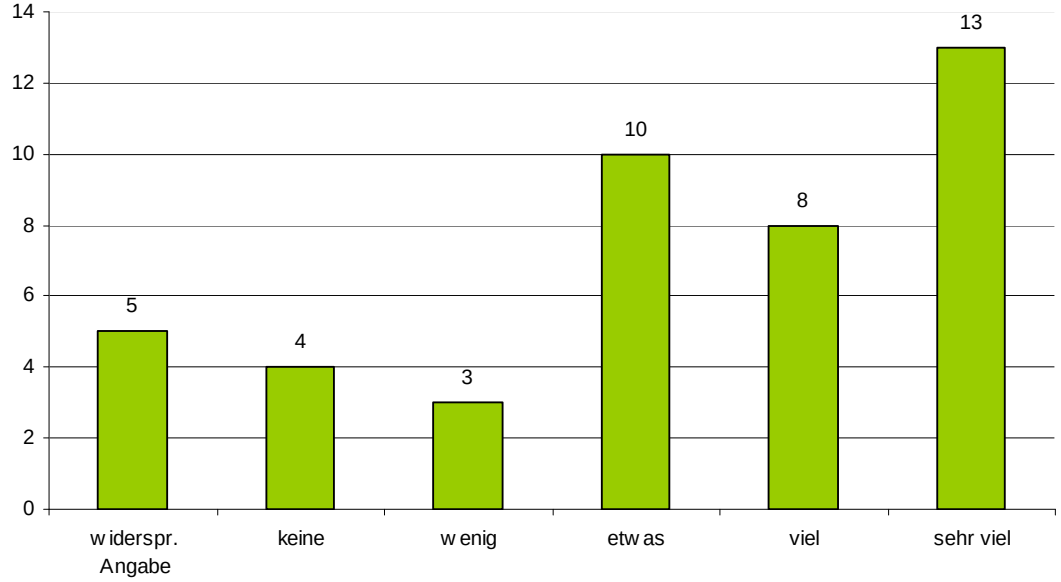


**Abbildung 8: Relevanz psychoanalytisch-pädagogischer Theorien in der Erziehungsberatungsarbeit (N=43)**

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass 34 der 43 Befragten – zumindest in geringem Ausmaß – psychoanalytisch-pädagogische Ansätze in ihre Erziehungsberatungsarbeit miteinbeziehen. In Abbildung 7 gaben jedoch 2 zusätzliche Personen (insgesamt 36 Befragte) an, in ihrer praktischen Arbeit auf diese Ansätze zurückzugreifen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die zwei Probandinnen, die die Auffassung vertraten, dass besagte Theorien in ihrer Arbeit relevant seien, aber keine eindeutige „Zahl" der fünfstufigen Skala auswählten. Die Anzahl der widersprüchlichen Angaben erhöhte sich somit von 3 auf 5.

### 8.1.8 Ausbildungshintergrund der Befragten

Die nächste Forschungsfrage möchte der Frage nach dem Ausbildungshintergrund der befragten Erziehungsberaterinnen nachgehen und die eigens aufgestellte Vermutung, ob es eine Korrelation zwischen Ausbildungshintergrund und Vorgehensweise in der Praxis gibt, untersuchen:

*Über welchen Ausbildungshintergrund verfügen die befragten Erziehungsberaterinnen?*

Das nun nachfolgende Raster gibt einen Überblick darüber, welche Ausbildung(en) die befragten Beraterinnen besitzen, bevor die Interpretation dieser Daten erfolgt. Um die vielen Abkürzungen der Tabelle einordnen zu können, wurde ein Abkürzungsverzeichnis erstellt.

**Abkürzungsverzeichnis:**

| | | |
|---|---|---|
| A | = | analytisch |
| D-G-PT | = | dynamische Gruppenpsychotherapie |
| Dipl. Ehe-F.-Leb.-B. | = | diplomierte Ehe-Familien- und Lebensberaterin |
| D.S.A. | = | Diplomsozialarbeiterin |
| Entw. Psych. | = | Entwicklungspsychologie |
| Gest. Th. | = | Gestalttherapie |
| H | = | humanistisch |
| KB | = | konzentrierte Bewegungstherapie |
| KIP | = | katathym- imaginative Psychotherapie |
| Klin.& Gesund- PL | = | Klinische & Gesundheitspsychologie |
| Med. | = | Mediation |

| | |
|---|---|
| Pa.-päd. Erz.B. (APP) | = psychoanalytisch-pädagogische/r Erziehungsberater/in (**A**rbeitskreis **P**sychoanalytische **P**ädagogik) |
| PT | = Psychotherapie |
| PZ-PT | = personenzentrierte Psychotherapie |
| Selbsterf. | = Selbsterfahrung |
| Stud. | = Studium |
| Superv. | = Supervision |
| SY | = systemisch |
| SYS-Fam-Th | = systemische Familientherapie |
| TP | = tiefenpsychologisch |
| TP-PT | = tiefenpsychologische Psychotherapie |

## Ausbildungshintergrund der befragten Personen

gelb (Zeile 1-5)= Burgenland
orange (Zeile 6-26) = NÖ
grün (Zeile 27-43) = Wien

| **Psychotherapieausbildung** | | | | | | | | **weitere Ausbildungen** | | | | | | **Elemente einer Ausbildung** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Richtung | *TP* | *TP* | *TP* | *TP* | *SY* | *H* | *H* | | | | | | | | | |
| | TP-PT | D-G-PT | KIP | KB | SYS Fam Th. | PZ PT | Gest. Th. | Stud | Klin. & Ge-sund-PL | Entw. Psych. | D.S.A. | Pa.-päd. Erz.B. (APP) | Dipl. Ehe-F.-Leb.-B. | Selbst erf. | Superv | Med. |
| Herr F. | | | | | **X** | | | | X | | | | | | | |
| Frau L. | | | | | | | | X | | **X** | | X | | | | |
| Frau P. | | | | | | | | X | | | | | | | | X |
| Herr S. | | | | | | | | X | | | | X | | | | |
| Frau H. | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| Herr Fe. | | | | | | | | | X | | | **X** | | | | |
| Frau I. | | | | | | | | X | | | | X | | | | |
| Ber-S. RuH | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Frau U. | | | | | **X** | | | | X | | | | | | | |
| Frau B. | | | | | | | | X | | **X** | | | X | | | X |
| Fam-B.NL. | | | | | | | | X | | | | X | | | | |
| Frau A. | | | | | | | | X | | | | X | | | | |
| **CURRICULAR geregelt** | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Psychotherapieausbildung | | | | | | | | weitere Ausbildungen | | | | | | Elemente einer Ausbildung | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Richtung | *TP* | *TP* | *TP* | *TP* | *SY* | *H* | *H* | | | | | | | | | |
| | TP-PT | D-G-PT | KIP | KB | SYS Fam Th. | PZ-PT | Gest. Th. | Stud | Klin. & Ge-sund-PL | Entw. Psych. | D.S.A. | Pa.-päd. Erz.B. (APP) | Dipl. Ehe-F.-Leb.-B. | Selbst erf. | Superv | Med. |
| Frau Be. | | | | | **X** | | **X** | | | **X** | | | | | | |
| Frau M. | | | | | | | **X** | | | | | | | | X | |
| Frau Z. | | | | | X**X** | | | X | | | | | | | | |
| Frau H. | | | | | **X** | | | X | | | | | | | | |
| Ber-FR | | | | | | | | X | X | | | | | X | | |
| Fr. Gu-S | | | **X** | | X**X** | | | X | | | | | | | | |
| Frau Br. | | | | | **X** | **X** | | X | | | | | | | | |
| Fr. Bu | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| Frau Ha. | | | | | | **X** | | **X** | X | **X** | | | | | | |
| Frau K. | | | | | X**X** | | | | | | | | | | | |
| Ber-St. K. | **X** | | X | | **X** | | | X | | **X** | | | | | | |
| HW-M | | | | | X**X** | | | X | | | | | | | | |
| Frau K. | | | | | | | | | | | X | | | | X | |
| Herr P. | | X | | X | **X** | | | | | | | | | | | |
| Frau Ko. | | | | | **X** | | | | | **X** | X | X | | | X | |
| Frau L. | | X | | | | | | | | **X** | X | | | **X** | | |
| Frau M. | | | X | | **X** | | | X | | | | | | | | |
| Frau S. | | | | | | | | | | | X | | | | | X |
| Frau W-H. | | | | | **X** | | | | | | | | X | | | X |
| **CURRICULAR geregelt** | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Psychotherapieausbildung | | | | | | | | weitere Ausbildungen | | | | | | Elemente einer Ausbildung | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Richtung | *TP* | *TP* | *TP* | *TP* | *SY* | *H* | *H* | | | | | | | | | |
| | TP-PT | D-G-PT | KIP | KB | SYS Fam Th. | PZ-PT | Gest. Th. | Stud | Klin.& Ge-sund-PL | Entw. Psych. | D.S.A. | Pa.-päd. Erz.B. (APP) | Dipl. Ehe-F.-Leb.-B. | Selbst erf. | Superv | Med. |
| Ber-Aut. | | | | | **X** | | | X | X | | | | | | | |
| Frau E. | | | | | **X** | | | | | | | | X | X | | |
| Ber-C-FZ | | | | | **X** | **X** | X | X | | | | | | **X** | | |
| Ber-KF | **X** | | | | | **X** | | X | | | | | | X | | |
| Fr. V. | | | | | **X** | | | X | | | | | | | | |
| Herr H. | | X | | | | | | X | | | | | | | | |
| Frau C-P. | | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| UB 1 | **X** | | | | **X** | **X** | | | | | | | | | | |
| UB 2 | | | | | **X** | | | | | | X | | | | | |
| UB 3 | | | | | **X** | | | X | | | | | | | | |
| UB 4 | | | | | **X** | | | | | | X | | | | | |
| UB 5 | | | | | **X** | | | X | | | | | | | | |
| **CURRICULAR geregelt** | | | | | | | | | | | | | | | | |

**Tabelle 2: Ausbildungshintergrund der befragten Personen**

X in Fettdruck: Angewandte Theorien in der Praxis; wurden bei Frage 1 des Fragebogens angeführt

„einfache“ X: Ausbildung; wurde bei der Frage nach den soziodemographischen Daten des Fragebogens angegeben

waagrecht: Ausbildungshintergründe, theoretische Ausrichtung (tiefenpsychologisch, systemisch, humanistisch) sowie angewandte Theorien

senkrecht: befragte Personen

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, gaben die befragten Beraterinnen hinsichtlich ihres Ausbildungshintergrundes ganz unterschiedliche Mehrfachantworten an. Darunter fanden sich psychotherapeutische Ausbildungen, die wiederum einer gewissen Ausrichtung (tiefenpsychologisch, systemisch oder humanistisch) zugeordnet werden können, weitere Ausbildungen (Studium, Entwicklungspsychologie etc.) als auch sogenannte „Elemente einer Ausbildung“ (darunter sind Verfahren gemeint, die innerhalb einer Ausbildung Bedeutung besitzen). Aufgrund der erhobenen Daten des Fragebogens bezüglich der in der Erziehungsberatung angewandten Methoden, Theorien und Konzepte (fette Markierungen = Frage 1 des Fragebogens) sowie der explizit angeführten Ausbildungen der Probandinnen (schwarze Markierungen = Angabe der Befragten bei den soziodemographischen Daten) konnten folgende **Erkenntnisse** gewonnen werden:

- Auf „curricularer Ebene“ fällt im Feld von *Psychotherapie* (linke Spalte von Tabelle 2) auf, dass 19 Personen bei den von ihnen „angewendeten“ Theorien vor allem auf systemische Ansätze zurückgreifen (fettgedruckte X). Lediglich vier Personen führten bei der Frage nach dem Ausbildungshintergrund explizit an, systemisch-familientherapeutisch (aus)gebildet zu sein („einfache“ X) und auch systemisch-familientherapeutisch zu arbeiten. Ferner konnte festgestellt werden, dass tiefenpsychologische Ansätze (sieben Personen gaben dies bei ihrer Ausbildung, vier bei den verwendeten Theorien an) vor humanistischen (eine Person sei diesbezüglich ausgebildet, sieben meinten, auf besagte Ansätze in der Beratungsarbeit lediglich „zurückzugreifen“) am zweithäufigsten genannt wurden. Weitere curriculare Ausbildungen, die in der Tabelle aufgrund von Platzmangel und von Einfachnennungen nicht aufgelistet wurden sind: Provokativpädagogik, Hypnotherapie, Gestaltpädagogik, Psychoanalyse, integrative Therapie und die Selbstpsychologie.

- Bezugnehmend auf die in der Tabelle bezeichneten „*weiteren Ausbildungen*“ (auf curricularer Ebene) konnte festgestellt werden, dass der Großteil der befragten Personen (26 von 43) das Studium als Ausbildung angab (vorwiegend Pädagogik- oder Psychologiestudium). Diese Studien dienten somit als Grundlage und Voraussetzung für weitere Curricula. Am zweithäufigsten wurde die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin (sechs Personen haben dies bei der Ausbildung explizit angeführt, eine Person bei den verwendeten Theorien) genannt, am dritthäufigsten jene zur Klinischen- und Gesundheitspsychologin und zur Diplomsozialarbei-

terin (jeweils sechs Probandinnen). Sieben Befragte stützen ihre Arbeit auf entwicklungspsychologische Überlegungen, auch wenn sie nicht explizit angaben, eine diesbezügliche Ausbildung absolviert zu haben. Drei weitere der Befragten gaben dezidiert an, die Theorien aus der Ausbildung zur diplomierten Ehe- Familien und Lebensberaterin zu kennen und in der Praxis anzuwenden.

- Beim Vergleich der gewonnenen Daten der Tabelle, die mit „*Elemente einer Ausbildung*“ bezeichnet wurden, sind jene „Bereiche“ angeführt, die laut den Angaben der Befragten beim Ausbildungshintergrund ebenfalls genannt wurden, aber keine eigenen Ausbildungen per se sind. Da Supervision, Mediation und Selbsterfahrung bloß „Begleitmaßnahmen“ sind bzw. als Elemente von Ausbildungen fungieren, wurden sie separat angeführt. Interessant ist hierbei, dass generell jegliche Psychotherapie-Ausbildung Supervision beinhaltet, aber nur drei Personen anführten, Supervision beansprucht zu haben. Hier besteht die Problematik, dass es einerseits nicht zwingend von Relevanz zu sein scheint, auf Supervision in der Ausbildung per se Bezug zu nehmen, da sie ein „Element“ dergleichen darstellt; dass es andererseits auffallend ist, dass sie von ein paar der befragten Personen beim Ausbildungshintergrund angegeben wurde. Große Unterschiede in den Häufigkeiten bezüglich der „Elemente einer Ausbildung“ konnten nicht festgestellt werden, da beinahe gleich viele Personen Supervision und Mediation beanspruchten oder Selbsterfahrung sammeln konnten. Andere Elemente einer Ausbildung, die von den Befragten nur ein Mal genannt wurden und deshalb nicht in der Tabelle aufscheinen, sind Scheidungsberatung, Coaching und Infant Observation.

- Die Analyse der Ergebnisse aus Tabelle 2 ergibt, dass die Ausbildung der befragten Personen nicht zwingend darüber Aufschluss gibt, ob deren theoretischer Hintergrund in der Praxis Verwendung findet. Die befragten Probandinnen gaben bei der Frage nach den in der Beratungsarbeit angewandten Theorien, Konzepten und Modellen teilweise andere an, als jene, die ihrer Ausbildung gemäß wären. Es hat den Anschein, als ob sie sich nicht auf die in der Ausbildung vermittelten Inhalte beschränken würden. Vielmehr dürfte das Anwenden und Inkludieren unterschiedlicher Methoden und Ansätze vom Großteil der befragten Personen vollzogen werden, um Hilfestellung zu unterschiedlichen Problemstellungen (nicht nur zu Erziehungsfragen/-problemen) geben zu können. Es liegt die Vermutung nahe, dass das Zurückgreifen auf unterschied-

liche Ansätze aus dem vielfältigen Beratungsangebot (dazu zählt nicht nur Erziehungsberatung sondern z.B. auch Beratung bei Trennung- und Scheidung, Beratung bei familiären Krisen, Schwangerenberatung, etc.) der befragten Stellen resultiert.

### 8.1.9 Soziodemographische und weitere Daten

Auch wenn keine eigene Forschungsfrage zu den soziodemographischen Daten formuliert wurde, so zählt es meiner Auffassung nach zum wissenschaftlichen Standard, diese zu erheben. Die demographischen Daten decken die Aspekte des Alters, Geschlechts, des Dienstverhältnisses, der eigenen Erziehungsberatungspraxis sowie der Frage nach Erziehungsberatung als Haupt- oder Nebenberuf ab..

#### 8.1.9.1 Alter der Befragten

In Relation gesehen war der Großteil der befragten Beraterinnen im Alter zwischen 42 und 52 Jahren. 9 Personen waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 31 und 41 Jahren alt, 10 älter als 52 Jahre und nur 2 zwischen 20 und 30 Jahren alt.

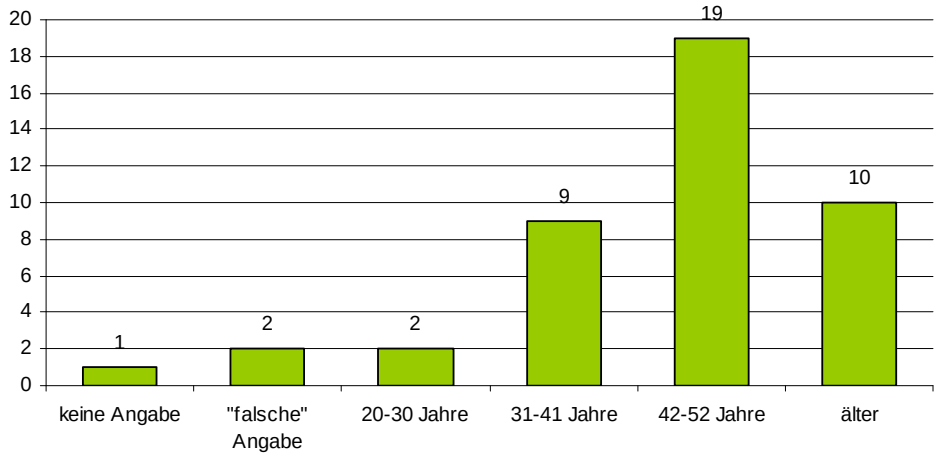


**Abbildung 9: Alter der befragten Beraterinnen (N=43)**

#### 8.1.9.2 Geschlecht der befragten Erziehungsberaterinnen

Der überwiegende Teil der befragten Personen (37) waren Frauen, fünf waren Männer. Eine Person gab keine Auskunft über ihr Geschlecht.

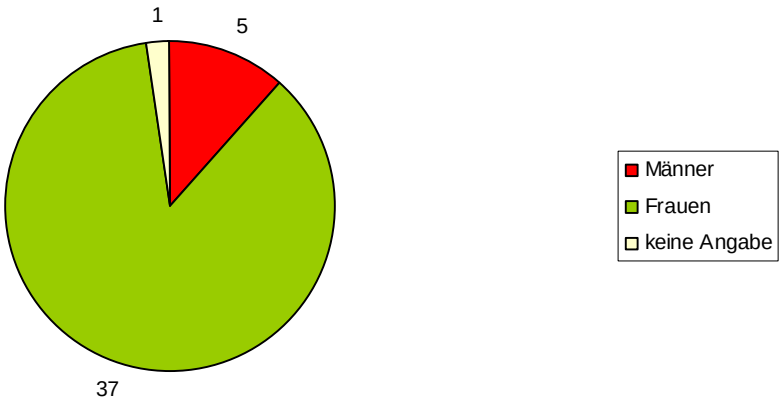


**Abbildung 10: Geschlecht der befragten Beraterinnen (N=43)**

### 8.1.9.3 Dienstverhältnis der befragten Erziehungsberaterinnen

Der Großteil der Befragten kreuzte an, angestellt zu sein. Einige wenige sind selbstständig, Beamte, freie Dienstnehmer oder freiberuflich tätig. 6 Personen machten keine Angabe hinsichtlich ihres Dienstverhältnisses. Vereinzelt kam es auch vor, dass Personen mehrere Dienstverhältnisse besitzen und deshalb mehrere Felder markierten. Da dies aber die Statistik verzerren würde, wurde nur eine Antwort gewertet. Somit sind die Ergebnisse dieser Fragestellung mit Vorsicht zu bewerten und zeigen lediglich eine Tendenz.

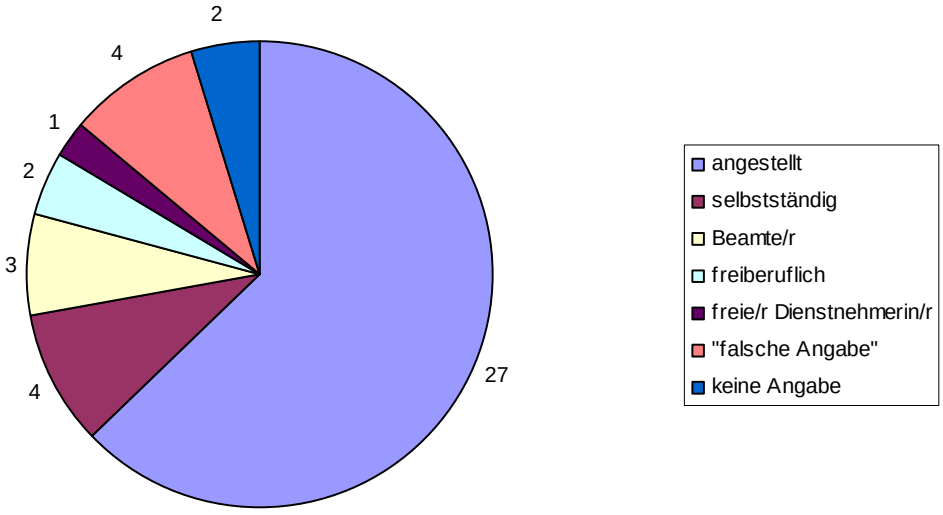


**Abbildung 11: Dienstverhältnis der Probandinnen (N=43)**

### 8.1.9.4 Erziehungsberatungspraxis

Auf die Frage nach der eigenen Praxis – damit ist eine eigene Erziehungsberatungspraxis im Sinne eines eigenen Standortes für die Beratungsgespräche gemeint – gaben 24 Personen an, eine solche zu haben. 14 Personen verneinten diese Frage und fünf machten keine Angabe dazu. Diese Fragestellung wurde vermutlich nicht immer korrekt verstanden, womit sie möglicherweise keine abgesicherten Ergebnisse liefert. Die eben erwähnte Vermutung stützt sich auf der Annahme, dass unter der eigenen Praxis Personen möglicherweise nicht ein eigenes Büro für Erziehungsberatungsgespräche subsumiert haben, sondern das Vorweisen einer Praxis im Sinne der praktischen Ausbildung zur Erziehungsberaterin.

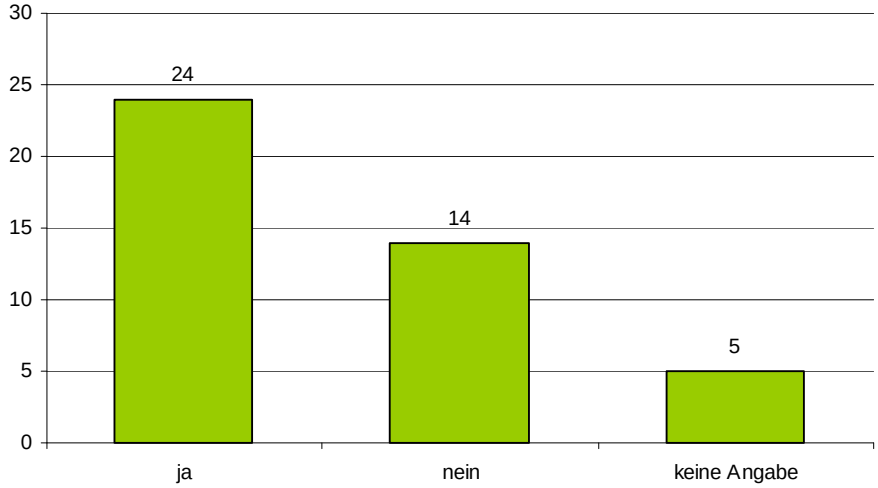


**Abbildung 12: Haben Probandinnen eine eigene Praxis? (N=43)**

### 8.1.9.5 Erziehungsberatung als Haupt- oder Nebenberuf?

Knapp mehr als die Hälfte der befragten Personen (22 aus 43) gab an, dass Erziehungsberatung ihr Nebenberuf ist. Für 18 Befragte ist sie der Hauptberuf, drei weitere Personen machten keine Angabe. Dieses Ergebnis erscheint im Vergleich zur Frage, ob die jeweilige Person eine eigene Praxis habe, als etwas seltsam, da in zuvor gestellter Frage der Großteil der Erziehungsberaterinnen die Auffassung vertrat, dass sie eine eigene Praxis besäßen. Auch wenn das Vorweisen einer eigenen Praxis nicht zwingend als Voraussetzung für das Ausüben des Berufes als Haupt- oder Nebenberuf gelten muss, so wäre es doch naheliegend, dass diese beiden Parameter miteinander in Verbindung stehen.

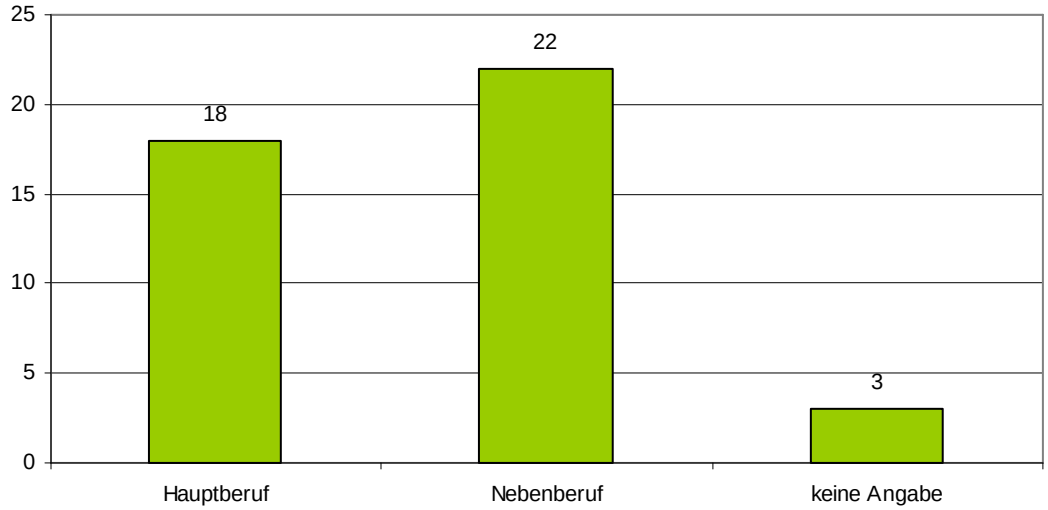


**Abbildung 13: Erziehungsberatung als Haupt- oder Nebenberuf (N=43)**

### 8.1.9.6 Wie definieren die Befragten Erziehungsberatung?

Mit der nachfolgenden Forschungsfrage soll erhoben werden, welche Überlegungen und Kriterien für Erziehungsberaterinnen zentral sind, wenn es darum geht, Erziehungsberatung zu definieren. Weiters zielt die Frage darauf ab, zu klären, welche Beratungsangebote – ihrer Ansicht nach – in den Bereich von Erziehungsberatung fallen. Die Forschungsfrage lautet deshalb wie folgt:

> *Was verstehen die befragten Erziehungsberaterinnen unter Erziehungsberatung und welche Beratungsangebote fallen ihrer Einschätzung nach in den Bereich von Erziehungsberatung?*

Die nachstehenden Definitionen von Erziehungsberatung stammen aus der Fragebogenerhebung und sind Ansichten von befragten Erziehungsberaterinnen. Diese erscheinen insofern interessant, da – wie schon erwähnt – keine wissenschaftlich belegte Definition von Erziehungsberatung in Österreich existiert. - Es wird aber aufgrund der Vielzahl an Aussagen der Befragten und der ohnehin langen Ausführung der Diplomarbeit darauf verwiesen, dass nachstehend nur *einige zentrale Statements* angeführt werden. Auch hier wird sich zeigen, dass es viele unterschiedliche Ansichten darüber, was unter Erziehungsberatung verstanden werden kann, gibt, die enger oder weitläufiger gefasst sind und eine schlüssige, objektive Definition deshalb kaum möglich ist. Aufgrund der den Personen zugesicherten Anonymität werden die Aussagen anonym wiedergegeben.

Erziehungsberatung könnte wie folgt definiert werden:

- „Erziehungsberatung verstehe ich als Hilfe für die Eltern, einen neuen Blick auf ihr Kind zu bekommen, dieses wieder in seinen Bedürfnissen wahrnehmen und verstehen zu können. Erziehungsberatung unterstützt die Eltern, damit sie den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder besser nachkommen können“.

- „Gemeinsames Forschen nach Erklärungen für die Beziehungsdynamik in den familiären Beziehungen. Hilfestellungen für das Verlassen eingefahrener Verhaltensmuster und Begehen selbstbestimmter Beziehungsgestaltung“.

- „Erziehungsberatung ist Konfliktlösung in Bezug auf familiäres, schulisches, kurz zwischenmenschliches Verhalten“.

- „Erziehungsberatung ist das gemeinsame Entdecken von elterlichen und kindlichen Annahmen, welche eine Problematik erklären, auslösen oder aufrechterhalten können und der Schwierigkeiten, diese Annahmen zu hinterfragen/ändern zu bearbeiten, um wieder Freude am Kind und am Elternsein zu gewinnen“.

- „Ganz nach Figdor: ein Prozess, in dem es Eltern und Beratern darum geht, die Lust bzw. Freude am Kind wieder zu entdecken, um dessen positive Weiterentwicklung (unter Umständen gestützt) wieder fördern bzw. vorantreiben zu können“.

- „Die Kompetenz der Eltern ihren Kindern gegenüber wieder herzustellen und diese Beziehung auf eine Ebene zu stellen, die wieder gelingt“.

- „Für mich ist Erziehungsberatung eine Möglichkeit, die Eltern wieder zu ermächtigen und zu bestärken, dass sie die Herausforderung des Lebens mit Kindern gut gewappnet annehmen können und, um Jan Uwe Rogge zu zitieren: ‚dass sie nach Hause gehen können und sich über ihre Kinder freuen’“.

- „Erziehungsberatung ist ein Angebot der Begleitung und Beratung von Eltern, die im Erziehungsalltag Unterstützung brauchen. Letztes übergeordnetes Ziel der Beratung ist

auf Seiten der Eltern die Wiederentdeckung der Freude am Kind, die mit einer Erweiterung und/oder Zurückgewinnung elterlicher Kompetenz verbunden ist, sowie bei den Kindern der Erhalt oder die Wiedereröffnung von Entwicklungschancen".

- „Hilfe der Eltern, wieder an ihre Kompetenzen als Eltern zu glauben, ihre Fähigkeiten und Stärken neu zu entdecken und daher den Kindern ermöglichen, sich in ihrer Familie wohler zu fühlen. Aus dem Gefühl der Ohnmacht und Hilflosigkeit wieder zu einem Gefühl der Macht, im positiven Sinn, kommen".

- „Erziehungsberatung ist Hilfe zur Selbsthilfe. Ressourcenstärkung der Erziehungspersonen, Erweiterung des Handlungsspielraumes und Verständnis für die Bedürfnisse und Nöte des Kindes".

#### 8.1.9.7 Welche Beratungsangebote gehören zur Erziehungsberatung?

Der zweite Teil der zuvor gestellten Forschungsfrage bezieht sich darauf zu erfragen, welche Beratungsangebote – nach Ansicht der befragten Beraterinnen – in den Bereich von Erziehungsberatung fallen. Der nachstehende *Auszug* gibt einige Positionen diesbezüglich wieder.

- „Das interdisziplinäre BeraterInnenteam setzt sich aus den Bereichen Sozialarbeit, Pädagogik, psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung und Psychologie zusammen und bietet folgende Schwerpunkte in den Beratungsstellen:
  - Psychosoziale Beratung
  - Erziehungsberatung
  - Familienunterstützende Konfliktberatung bei akuten Krisen
  - Familienplanung/Schwangerenberatung
  - Beratung zum Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf".

- „Erziehungsberatung ist grundsätzlich in allen Beratungsangeboten als Thema möglich".

- „Themen: Scheidungsberatung., Besuchsregelungen, Schulschwierigkeiten, Kindergarten, Verhaltensauffälligkeiten, familiäre Krisen, Geschwisterstreitigkeiten".

- „Beratung von Eltern bei Fragen zum Umgang mit ihren Kindern, Beratung bei Verhaltensauffälligkeiten der Kinder, Überforderung der Eltern, Beratung zum Umgang mit Kindern in speziellen Situationen wie Scheidung/Trennung, Gewalt“.

- „Schwangerenberatung, Schwangerschaftskonflikt, Kinderwunsch, Empfängnisregelung, Erziehungsprobleme, Sexualerziehung, Verhaltensauffälligkeit von Kindern, Kinderbetreuung, abwesender Elternteil, Inpflegenahme, Unterbringung, Adoption, Schulprobleme, Ausbildungsfragen, Ablösungsprobleme v Jugendlichen, allgemeine Paar- und Ehekonflikte, etc.“.

- „Kinder- und Jugendberatung, Elternberatung, Burschenberatung, Gewaltberatung“.

- „Beratung von Eltern mit Kindern mit Beeinträchtigungen (im weitesten Sinn sind hier kognitive, körperliche und emotionale Beeinträchtigungen der Kinder, die zu unterschiedlichsten Symptomen, Verhaltensauffälligkeiten, Erziehungsschwierigkeiten Beziehungsstörungen etc. führen können, gemeint); im Speziellen: Probleme mit Scheidung/Trennung“.

An den angeführten Beratungsthemen ist ersichtlich, dass einerseits eine Vielzahl an Themen existiert, die sich primär auf die Probleme von Kindern beziehen; andererseits wurden aber auch Bereiche genannt, die die Unterstützung von Erwachsenen per se betreffen (z.B. bei Paar- und Ehekonflikten) und sehr wohl auch Einfluss auf die Kindeserziehung haben.

#### 8.1.9.8 Begründungen der befragten Personen bezüglich der gewählten Relevanz von psychoanalytisch-pädagogischen Theorien in der Erziehungsberatung

Zuletzt folgt nun ein *Auszug* der Begründungen der Befragten (laut Fragebogen), weshalb sie psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte und Modelle in der Erziehungsberatungsarbeit „anwenden“.

**Begründungen, weshalb psychoanalytisch-pädagogische Theorien in der Erziehungsberatungsarbeit *SEHR VIEL* Relevanz haben**

- „Ich arbeite ganz stark mit diesen Begriffen im Hintergrund. Ohne das Verstehen von unbewussten Prozessen ist, meiner Einschätzung nach, keine wirksame Beratung möglich, da ich ja über das Verstehen der Affekte bei den Eltern erst mit ihnen darüber nachdenken kann, was die Kinder brauchen. Auch für das Herstellen eines Arbeitsbündnisses muss ich unbewusste Prozesse bei den Eltern berücksichtigen ebenso wie Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse. Ich kann mir die Arbeit ohne psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen gar nicht vorstellen. Würde sogar so weit gehen, es als Teil meiner beruflichen Identität zu bezeichnen".

- „Schon seit meinem Studium befasse ich mich schwerpunktmäßig mit Psychoanalytischer Pädagogik. Gerade in der Erziehungsberatung halte ich diese für einen sehr hilfreichen Ansatz, weil sie Eltern hilft, ihr Kind, sich selbst und die Eltern-Kind-Beziehung besser zu verstehen".

- „Für mich war die Ausbildung in der Frankfurter Schule sehr bedeutend, weshalb für mich psychoanalytisch-pädagogische Ansätze hohen Stellenwert besitzen. Ebenso ist für mich die Verbindung von Theorie und Praxis, die sich gegenseitig vorantreiben und verbinden sollen, wichtig. Vernetzungsarbeit (z.B. Gerichtsgutachten bei Erziehungsberatung) und Supervision erscheinen mir auch als gewichtige Themen. Man kann aber auch von anderen Schulen Ansätze adaptieren und so Verbesserungen vornehmen".

- „Da in unserer Beratungsstelle das psychoanalytische Prinzip als Grundlage dient und ich auch diesbezüglich eingeschult wurde".

- „Wenn sich Eltern aufgrund von Ratschlägen helfen könnten, wären sie nicht in der Erziehungsberatung. Sie hätten selbst Ideen, wenn nicht unbewusste Einflüsse in die Schwierigkeiten zwischen Eltern und Kind einfließen würden. Ohne ein Bewusstsein für Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene wäre die Arbeit zumeist nicht

fruchtbar. Verstehen, Beziehung und das Erkennen des affektiv besetzten Problems der Eltern ist von zentraler Bedeutung für Beratungsprozesse“.

- „Eine psychoanalytisch-pädagogische Orientierung steht im Zentrum unserer Arbeit. So ist auch das Verstehen der Anliegen und Schwierigkeiten der Eltern im Zusammenhang mit der Erziehung ihrer Kinder, Schulschwierigkeiten oder Fragen zu Integration an die von Ihnen genannten Begriffe bzw. einen psychoanalytischen Zugang gebunden. Grundlage ist ein Selbstverständnis des Menschen vor einem psychoanalytischen Hintergrund. Daraus resultiert u.a., dass unbewusste Anteile in der Beziehungsgestaltung und damit auch im Zustandekommen von Erziehungsschwierigkeiten und Symptomen eine zentrale Rolle spielen. Um in der Erziehungsberatung zu Problemlösungen zu finden, gilt es daher, diese unbewussten Bedeutungen der Symptome bzw. Beziehungsgestaltungen und die Funktionen, die diese vor dem Hintergrund innerer Konflikte haben, zu verstehen und von dort aus eine Veränderung zu initiieren. So gilt es allgemein, die Erkenntnisse der Psychoanalyse auch auf den Bereich der Erziehung und die Beratung von Eltern anzuwenden“.

- „Psychoanalytisch-pädagogische Annahmen stellen den Grundstock meines Arbeitens dar. Die Annahme eines ubiquitären, dynamischen Unbewussten ist vorhanden und das Beachten von Übertragung und Gegenübertragung ist essentiell. Als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin bilden psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen den Grundstock meines Denkens und Arbeitens“.

- „Ich habe sechs Jahre lang Lehranalyse vier Mal die Woche gemacht und sechs Jahre lang kontinuierliche Gruppenselbsterfahrung. Die Relevanz dieser Erfahrung für mein Denken und Arbeiten ist nicht wegzudenken, weshalb psychoanalytisch-pädagogische Theorien für mich große Bedeutung haben“.

- „Aus entwicklungsspezifischen Überlegungen haben psychoanalytisch-pädagogische Theorien für mich hohen Stellenwert“.

- „Aus Überzeugung und den Erfahrungen aus der Praxis sind psychoanalytisch-pädagogische Theorien für mich sehr relevant“.

**Begründungen, weshalb psychoanalytisch-pädagogische Theorien in der Erziehungsberatungsarbeit *VIEL* Relevanz haben**

- „Für mich persönlich sind es Ansätze, die einfließen. Begriffe und Aspekte, die mir für ein tieferes Verständnis hilfreich sind. Ich versuche jedoch, in einer Sprache zu kommunizieren, die von der Klientin verstanden wird und mit der sie etwas anfangen kann! Psychoanalytisch-pädagogische Ansätze sind für mich bedeutsam, weil sie als Hintergrundwissen dienlich sind. Sie helfen, Verhaltensweisen einordnen zu können, Struktur und Übersicht zu schaffen und Erklärungen bieten zu können".

- „Psychoanalytisch-pädagogische Theorien spielen dann eine Rolle, wenn es sich im aktuellen Beratungsprozess als hilfreich erweist und wenn entsprechende Reflexionstätigkeit mit den KlientInnen überhaupt möglich ist. Bei akuten familiären Krisen ist oftmals eine erste Stabilisierung und Entlastung nötig, um den Druck zu mildern und den Erziehungspersonen wieder mehr Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, um in einem weiteren Schritt gemeinsame Reflexionsprozesse initiieren zu können. In unserer Beratungsstelle haben wir es sehr oft mit akuten Krisen und dringlichen Beratungsanfragen von Kindeseltern, Pflegeeltern und Tagesmüttern zu tun, bei denen zumeist aktueller Handlungsbedarf gegeben ist. Somit spielen psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen immer eine wichtige Rolle. Inwieweit sie allerdings auch in den Beratungsprozess eingewoben/umgesetzt werden können, hängt von der jeweiligen Situation der Anfragen ab".

- „Psychoanalytisch-pädagogische Theorien sind für uns von Relevanz, weil wir in diese Richtung ausgebildet wurden und uns im Zuge der Ausbildung die Sinnhaftigkeit noch mehr, als zu Ausbildungsbeginn, bewusst wurde. Zudem haben wir gute Erfolge".

- „Für mich sind psychoanalytisch-pädagogische Theorien insofern von Bedeutung, als beispielsweise die Ansätze von Helmuth Figdor einen relevanten Einfluss auf meine Arbeit im Zusammenhang mit scheidungsrelevanten Themen haben. Psychoanalytische Konzepte, etwa auch das psychodynamische Diagnoseinstrumentarium OPD, bieten den breitesten Hintergrund für ein Verständnis der jeweiligen Problematik. Leider

liegt in allen diesen Konzepten ein gewisser Pessimismus (schon von Freud angelegt). In krisenhaften Zeiten wünschte man sich manchmal den naiven Optimismus von so manchen systemischen Familientherapeuten“.

- „Im Rahmen meines Studiums an der Uni Wien machte ich den postgradualen Lehrgang zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. Die Theorien meiner Beratungstätigkeit orientieren sich daher an der Psychoanalyse. Ich selbst habe eine Psychoanalyse als Selbsterfahrung und das Konzept meiner Beratungstätigkeit ist bei H. Figdor nachzulesen. Da Erziehung kein ausschließlich rationaler Vorgang ist, sondern ein von vielfältigen unbewussten Determinanten beeinflusster und emotional hochkomplexer Vorgang, sind für mich psychoanalytisch-pädagogische Theorien von hoher Relevanz. Ausschlaggebend für die Anwendung dieser Theorien in der Praxis sind meine eigene Selbsterfahrung sowie meine berufliche Heimat in der Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytische Pädagogik (APP)“.

**Begründungen, weshalb psychoanalytisch-pädagogische Theorien in der Erziehungsberatungsarbeit *ETWAS* relevant sind**

- „Als Familienberaterin beeinflussen mich in meiner Arbeit mit Eltern und Kinder die ganz unterschiedlichsten Ideen und Konzepte. Da die psychoanalytische Entwicklungspsychologie mein ursprünglichster Zugang war, hat sie immer noch eine gewisse Bedeutung für mich, wenngleich mir schon seit einigen Jahren das Konzept von Remo Largo hilfreicher ist. Ich hab’ Fortbildungen bei Jesper Juul, Sigrid Tschöpe-Scheffler, Christine Kügerl, Petra Girolsein, Helmut Figdor, usw. Sie alle fließen in meine Arbeit ein. Am wichtigsten erscheint es mir, die Eltern zu ihrem eigenen Weg zu ermutigen, denn es gibt keine Patentrezepte und jede Familie braucht eine individuelle Lösung oder manchmal mehrere Lösungen. Die Basis von dieser Arbeit ist das Konzept der Elterlichen Präsenz nach Heim Omer und dass Kinder glückliche Eltern brauchen, die echt spürbar und angreifbar sind. Wie eben erwähnt, kann ich mein psychoanalytisches Wissen nicht verleugnen und gerade in der Diagnostik ist es auch brauchbar für mich. Ich gemahne mich aber selber immer wieder zur Vorsicht, ob das elterliche oder kindliche Verhalten nicht doch viel konkretere Ursachen im Hier und Jetzt hat und sich dadurch schwierige Dynamiken entwickeln. Psychoanalytisch-pädagogische

Überlegungen, Konzepte, Theorien haben für meine Arbeit als ErziehungsberaterIn etwas Relevanz“.

- „Ich sehe jede Beratung mit den gesellschaftlichen Lebensbedingungen von den Geschlechtern und deren Rollenverhalten in Verbindung. Frauenspezifische Forschungsergebnisse, gendersensible Konzepte, gestalttherapeutische Grundlagen, Gordon, Familienkonferenzen sowie Jesper Juul sind Ansätze, auf die ich meine Beratungsarbeit stütze. Da ich – aufgrund meiner Ausbildungen andere Konzepte bediene, stellen für mich psychoanalytisch-pädagogische Theorien eine Art Basiswissen dar. Es gibt von mir auch einige Kritikpunkte aus der Frauenforschung“.

- „Psychoanalytisch-pädagogische Annahmen sind für meine Arbeit teilweise relevant. Wir arbeiten aber systemisch-familientherapeutisch. Psychoanalytisch-pädagogische Theorien nehmen aber etwas Relevanz in unserer Arbeit ein, weil eine analytische Annahme durchaus mitgedacht werden kann. Es ist jedoch z.B. für eine feministische Mädchenarbeit, frauenspezifische Beratung wenig geeignet“.

- „Psychoanalytische Begriffe sind mir von der Therapie-Ausbildung bekannt, aber nur aus psychologischer Sicht, pädagogisch weniger bis gar nicht. Sie werden vereinzelt angewandt. Erziehungsberatung ist kein Schwerpunkt, ich habe keine pädagogische Ausbildung. Psychoanalytische Theorien werden eher bei längerfristigen Beratungen angewandt“**.**

- „Ich bin systemische Therapeutin und so ist mein Ansatz in der Erziehungsberatung auch ein ganzheitlicher. Ich beziehe die gesamte Familie mit ein und versuche ein vernetztes Denken durch zirkuläres Fragen zu initiieren, Denken in Zusammenhängen.
  Mein Ansatz ist lösungs- und zielorientiert. Besonderes Augenmerk lege ich auf die Ressourcen im gesamten System und die Förderung dieser Potentiale ist der zentrale Fokus in der Arbeit. Natürlich sind analytische Aspekte in der beraterischen Arbeit auch notwendig, um Zusammenhänge besser verstehen zu können. Diese Einblicke tragen zu einem besseren Verständnis der Situation bei. Ich lasse analytische Aspekte nicht außer Acht, mein Fokus liegt jedoch trotz meiner Therapierichtung entsprechend im lösungsorientierten, zielorientierten Ansatz“.

- „Psychoanalytisch-pädagogische Annahmen sind für unsere Arbeit in der Hypothesenbildung zwar relevant, sind bei uns aber kein methodischer Beratungsansatz. Als Hintergrundwissen sind sie aber wichtig“.

- „Mein Beratungsschwerpunkt liegt auf tiefenpsychologischen und systemisch-theoriegeleiteten Konzepten. Diese Konzepte dienen mir hauptsächlich als Hintergrundwissen und sind vor allem theorieleitend für mich. In der Umsetzung ist dieser Hintergrund nicht für alle Personen und oft nur in längeren Settings in der Beratung zu verstehen. Tiefenpsychologische Konzepte finden sich in nahezu allen therapeutischen Zugängen wieder und bilden insofern eine Basis in der Herangehensweise des Denkens für eine konkrete Problemstellung. Diese Konzepte sind sehr umfangreich und es wird am meisten theoretische Weiterentwicklung betrieben“.

- „Psychoanalytisch-pädagogische Theorien sind für meine Beratungsarbeit insofern relevant, als Sigmund Freud eine der ersten umfassenden Persönlichkeitstheorien entwickelt hat, weil die Provokativpädagogik in der österreichischen Reformpädagogik wurzelt und die Psychoanalytische Pädagogik eine der Hauptströmungen darin ist. Selbstreflexion und der Parallelprozess sind für mich ausschlaggebend, Psychoanalytische Pädagogik in meiner Arbeit anzuwenden“.

- „Ich halte die Annahme eines Unbewussten und die Phänomene Übertragung und Gegenübertragung wesentlich für das Verständnis von Problemen und Konflikten. Ich beziehe mich in meiner Arbeit nicht ausschließlich darauf. Sie helfen mir aber besser zu verstehen, was vorgeht, um entsprechende Interventionen zu setzen“.

**Begründungen, weshalb psychoanalytisch-pädagogische Theorien in der Erziehungsberatungsarbeit *WENIG* Relevanz haben**

- „In meiner Arbeit als Beraterin stütze ich mich auf systemische und gestalttherapeutische Konzepte sowie auf die Entwicklungspsychologie. Psychoanalytisch-pädagogische Theorien spielen kaum eine Rolle, da mich eben genannte Konzepte mehr leiten und ich diese für mich und meine KlientInnen als hilfreicher erachte“.

- „Ich verfolge systemische aber auch analytische Ansätze, je nach Sinnhaftigkeit des individuellen Beratungsfalles. Inwiefern eher systemische oder analytische Ansätze in der Arbeit verfolgt werden, hängt von den Familien und den Problemen ab. Analytische Ansätze würden z.B. bei Musterwiederholungen über Generationen hinweg oder Übertragungsphänomenen eine Rolle spielen".

- „Meine Beratungstätigkeit basiert im Wesentlichen auf meiner personenzentrierten Therapieausbildung nach Carl Rogers und die im Psychologiestudium erworbenen Theorien der Entwicklungspsychologie (Bowlby, Piaget, Erikson, Kernberg, Stern,…). In meiner Beratungstätigkeit spielen psychoanalytisch-pädagogische Theorien praktisch keine Rolle – auch konzeptuell nicht – für Erklärung und Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten. Durch meine Ausbildungen habe ich natürlich auch von psychoanalytisch-pädagogischen Konzepten gehört, sie mir aber nie angeeignet. Also wird dieses Gehört haben schon ein wenig Einfluss auf mein Wissen haben, aber sicher nicht explizit".

**Begründungen, weshalb psychoanalytisch-pädagogische Theorien in der Erziehungsberatungsarbeit NICHT relevant sind**

- „Psychoanalytisch-pädagogische Theorien sind nicht relevant, da wir hauptsächlich Eltern mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen beraten und deshalb andere Theorien anwenden".

- „Sigmund und Anna (!) Freud haben geholfen, menschliches Verhalten zu erforschen und ganz spannende, grundlegende Gedanken für alle weiteren Therapiemodelle formuliert. Er war jedoch ein Kind seiner Zeit. Seither hat sich die Menschheit weiterentwickelt und so sollte Psychoanalyse auch gesehen werden: Wie die Erfindung des Rades, das unendlich viele weitere Schritte ermöglicht hat. Ich halte streng psychoanalytische Konzepte für zu eng, um heutigen Fragestellungen gerecht zu werden".

- „Ich bin selbst systemische Psychotherapeutin, habe aber Fortbildungen von Psychoanalytischen Vereinigungen besucht. Die Auswirkungen des Unbewussten und Unterbewussten auf das Verhalten des Kindes wären für mich ausschlaggebend, psychoana-

lytisch-pädagogische Konzepte in meiner Arbeit anzuwenden. Für meine Arbeit haben sie jedoch keine Bedeutung“.

- „Psychoanalytische Überlegungen engen mich bei der praktischen Beratung eher ein, legen mich fest, sind defizitorientiert, helfen KlientInnen nicht weiter. Deshalb wende ich sie in meiner Arbeit nicht an“.

**Weitere Begründungen, die aber mit der angegebenen Relevanz nicht zusammenpassen:**

- „Was Übertragung bzw. Gegenübertragung betrifft, so hat die Analyse dem Phänomen den Namen gegeben. Auch wenn meine/unsere Überlegungen in der KlientInnenarbeit nicht psychoanalytisch geprägt sind. Genauso verhält es sich – meiner Einschätzung nach – mit dem Unbewussten“.
  *Anmerkung des Verfassers der Diplomarbeit: Es wurde bei dieser Aussage angegeben, dass psychoanalytisch-pädagogische Theorien nicht in die Arbeit miteinfließen. Weshalb die befragte Person aber angab, dass sie etwas Relevanz in der Erziehungsberatungsarbeit besitzen, ist widersprüchlich.*

- „Systemische Konzepte werden verfolgt (kurzzeittherapeutisch, lösungsorientiert)“.
  *Anmerkung des Verfassers der Diplomarbeit: Hier fehlt jegliche Begründung, weshalb angegeben wurde, dass psychoanalytisch-pädagogische Konzepte wenig Relevanz in der Beratungsarbeit haben. Wenn nur systemische Ansätze verfolgt werden, hätte bei der Relevanz psychoanalytisch-pädagogischer Theorien „keine“ ausgewählt werden müssen und nicht „wenig“.*

- „In unserer Beratungsstelle ist Erziehungsberatung ein kleiner Teil. Der Ansatz ist sozialarbeiterisch. Meine Erfahrung liegt vor allem im verhaltenstherapeutischen und systemischen Bereich. Ich habe keine Ausbildung im psychoanalytischen Bereich, wohl aber Eigenerfahrung. In unserer Beratungsstelle liegt der Schwerpunkt auf kurzfristiger bzw. Krisenintervention. Für mich ist es entscheidend, dass die Beziehung eine längere ist, um psychoanalytisch-pädagogische Konzepte in die Arbeit miteinzubeziehen“.

> *Anmerkung des Verfassers der Diplomarbeit: Wenn anscheinend doch psychoanalytisch-pädagogische Konzepte bei längeren Beziehungen in die Arbeit integriert werden, warum wurde dann bei Frage 1 angegeben, dass sie prinzipiell nicht in die Arbeit einfließen?*

Da die zuvor gestellten Forschungsfragen ausführlich beantwortet wurden, wird nun auf die Ergebnisse aus den Experteninterviews, anhand derer praxisleitende Momente identifiziert werden, übergeleitet.

## *8.2 Ergebnisse aus den Interviews*

Die nachstehenden Ergebnisse wurden in drei aufeinanderfolgenden Schritten gewonnen. Schritt 1 bestand darin, Zitate aus den Interviews den induktiv gebildeten Kategorien tabellarisch zuzuordnen, zu paraphrasieren und zusammenzufassen. Im 2. Schritt wurden die bereits zugeordneten Zitate nochmals aufgegriffen und in einem Fließtext die zentralen Aussagen jedes Interviews interpretiert. Im 3. und zugleich letzten Schritt folgte eine Gesamteinschätzung zu jedem Interview – in Form der Identifizierung praxisleitender Momente – die zugleich das Endergebnis darstellt.

### 8.2.1 Interview 1

Allgemeine Sicht auf den Interviewverlauf

Das Interview mit Herrn A fiel sehr umfassend aus. Seine Ausführungen waren meist ausschweifend und viele der angesprochenen Themen kamen im Laufe des Gesprächs an anderer Stelle wieder vor. Auffallend war z.B. gleich zu Beginn, dass er nicht konkret auf die erste Frage, die nach dem Zustandekommen einer Erziehungsberatung und ihrem weiteren Verlauf fragte, antwortete, sondern seinen Fokus sofort auf seine Vorgangsweise richtete. Ferner war für ihn der Kontext, in dem Erziehungsberatung angeboten wird, von großer Bedeutung. In diesem Zusammenhang berichtete er viel von seiner früheren Tätigkeit in der Scheidungsberatung am Jugendamt, bevor er auf seine aktuelle Arbeitssituation näher einging. Von Interesse erschien auch die Feststellung, dass Herr A bei der Frage nach einem für ihn „klassischen" Erziehungsberatungsbeispiel einfach über die Scheidungsberatung weitererzählte und erst an späterer Stelle, bei der es um das konkrete Handeln ging, auf eine spezifische Situation ver-

wies. Vom Interviewer wurde in weiterer Folge versucht, diese Situation öfter ins Gespräch einzubringen, da an ihr die konkrete(n) Vorgehensweise(n) und Begründungen am ehesten festgestellt werden können. Des Weiteren kann vermerkt werden, dass sich Herr A für das Gespräch viel Zeit nahm.

Die weitere Vorgehensweise beinhaltet die drei zuvor erklärten „Schritte", um praxisleitende Momente identifizieren zu können. Die gebildeten Kategorien 1-3 dienen vor allem dazu, einen Überblick über das Zustandekommen und den Verlauf von Erziehungsberatungsgesprächen, über das Klientel und die praktischen Vorgehensweisen der Erziehungsberaterinnen zu erhalten. In Kategorie 4 werden die Begründungen für die genannten Handlungsweisen angeführt.

**1. Schritt: Zuordnung der Zitate zu den gebildeten Kategorien**

Da die Zuordnung der Zitate zu den jeweiligen Kategorien äußerst umfangreich ausfiel und letztere jene Informationen enthalten, die unter 2. im Fließtext stehen, wurde dieser „tabellarische Block" nicht in der Diplomarbeit inkludiert.[72]

**2. Schritt: Aufgreifen der zugeordneten Zitate in Form eines Fließtextes**

1. Allgemeine Aussagen bezüglich des Kontextes sowie des Zustandekommens und Verlaufs von Erziehungsberatung

    1.1 Allgemeine Aussagen bezüglich des Kontextes von Erziehungsberatung

Herr A ist Psychologe und bezog sich in seinen Ausführungen sehr stark auf seine frühere Tätigkeit als Erziehungsberater am Jugendamt. Seinen Angaben nach habe sich der Kontext von Erziehungsberatung verändert. Früher seien am Jugendamt mehr Kapazitäten vorhanden gewesen und die Arbeit sei mit weniger Zeitdruck verbunden gewesen (Z 144-148), sodass es sogar Eltern gegeben habe, die an diesem Amt freiwillig Erziehungsberatung in Anspruch genommen haben[73] (Z 31-33). Die Beratungsthemen betreffen nicht nur die kindliche Obsor-

[72] Bei Interesse können diese Raster aber am Institut für Bildungswissenschaften, bei Herrn Prof. Datler, angefordert werden.
[73] Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in der Folge auf den konsequenten Gebrauch des Konjunktivs verzichtet.

ge (ebd.). Heutzutage gebe es –nach Aussage von Herrn A – dieses Angebot hauptsächlich bei der APP und in Eltern-Kind-Zentren (Z 138-142).

Herr A gab an, dass sich das Hauptklientel am Jugendamt aus Familien zusammensetze, über die akute Gefährdungsmeldungen hinsichtlich der Vernachlässigung des Kindeswohls bestünden (Z 103-105). Er meinte, dass der Großteil der Beratungen am Jugendamt aufgrund von Scheidungs- und Nachscheidungskonflikten zustandekomme (Z 54-56). Wichtig erschien es ihm zu betonen, dass Eltern zu Gesprächen am Jugendamt geschickt würden und deshalb verpflichtet seien, diese Termine wahrzunehmen (Z 115-119).

Ferner beschäftigte sich Herr A mit sogenannter „Biographiearbeit“ (Z 158-162). Seine Aufgabe sehe er diesbezüglich darin, „verlorene Personen“ – insbesondere fehlende Väter – zu finden (Z 732-733). Am Jugendamt sei – seiner Ansicht nach – auch das Fehlen des Vaters als Bezugsperson einer der Hauptgründe gewesen, woraus sich viele Probleme in der Kindeserziehung ergaben (Z 713-715). Diese Art der Arbeit bezeichnete er nicht als Erziehungsberatung, war aber der Ansicht, dass er mit Erkenntnissen daraus verborgene Konflikte bearbeiten könne (Z 158-162). Der befragte Erziehungsberater bezeichnete die Arbeit am Jugendamt als sehr praxisbezogen (Z 792).

In seinen weiteren Ausführungen bezüglich des Kontextes von Erziehungsberatung bezog sich Herr A auf den Fremdunterbringungsbereich von Kindern, in dem er aktuell arbeitete. In diesem sah er seine erziehungsberaterische Arbeit vor allem in der Elternarbeit (Z 121-126) und im Reflektieren von Erziehungsmaßnahmen von Sozialpädagoginnen in Wohngemeinschaften (Z 131-138). Er verstand diese Art der Erziehungsberatung eher als „öffentliche Erziehung“ und nicht als Erziehungsberatung im „klassischen Sinn“, wie sie die APP anbietet. Die „Idee“, verlorene Väter aufzusuchen, um Probleme im erzieherischen Kontext besser bearbeiten zu können, sei bereits in seiner Arbeit am Jugendamt entstanden. Diese Vorgangsweise verfolge er nun vor allem in seiner derzeitigen Arbeit im Fremdunterbringungsbereich, da sie ihm hilfreich sein könne, frühere familiäre Probleme aufzugreifen und möglicherweise besser zu verstehen (Z 732-733).

### 1.2 Allgemeine Aussagen bezüglich des Zustandekommens und Verlaufs von Erziehungsberatung

Der befragte Erziehungsberater berichtete davon, dass er im Erstgespräch keiner strukturierten Vorgehensweise folge (Z 69-70). Zu Beginn der Beratung erscheine es ihm angebracht, psychodynamisch, anamnestisch zu erheben, wobei er darauf achte, Themen genauer zu analysieren, die dem Klientel wichtig zu sein scheinen, sodass sie Vertrauen zu ihm aufbauen können und sich verstanden fühlen (Z 73-76). Bezüglich des weiteren Verlaufs der Erziehungsberatung gab Herr A an, dass abgeklärt werden müsse, welche Personen in der Erziehungsberatung anwesend sein werden (Mutter alleine oder mit Vater und Kind). Wenn dies in der Erstsitzung noch nicht möglich sei, bestehe seine weitere Aufgabe darin, zu diagnostizieren, wo die Probleme hierfür liegen (Z 79-82).

## 2. Das Klientel

### 2.1 Wer beansprucht Erziehungsberatung?

Aufgrund der Aussagen von Herrn A würden vor allem

- Eltern oder Mütter (Z 13-14),
- resignative, erziehungsunfähige Eltern (Z 126-128),
- Alleinerzieher als auch Paare (Z 378)

Hilfe in Erziehungsberatungsgesprächen suchen.

### 2.2 Welche sind die Gründe für Erziehungsberatung?

Eine Vielzahl an Gründen kann dafür – nach Aussagen des interviewten Psychologen – verantwortlich zeichnen, dass Hilfe in Form von Erziehungsberatungsgesprächen in Anspruch genommen wird. Herrn A nannte folgende Ursachen:

- Probleme in der Kindeserziehung (Z 14-15)
- Sorgen bezüglich der Überforderung des Kindes im Kindergarten, Schule etc. (Z 21-22; vgl. Z 358-360)
- intrinsischer (selbst auferlegter) oder extrinsischer Druck (andere Personen üben Druck aus) (Z 25-29)
- Probleme im Scheidungszusammenhang, die auf das Kind übertragen werden (Z 50-54)
- Stieffamilienprobleme, Alleinerzieherprobleme; verdeckte und latente Paarkonflikte , die sich im Verhalten der Kinder manifestieren (Z 56-61, vgl. 63-65, 487-488)
- Familienkonflikte der Eltern mit ihren Eltern, Traumata; Verlust der Eltern, der sich auf Erziehung und Verhalten des Kindes auswirkt (Z 67-69)
- massive Erziehungsschwierigkeiten in Familien, die von Außenstehenden (Schule, Nachbarn, etc.) dem Jugendamt gemeldet werden (Z 108-112)
- Schuldgefühle dem Kind gegenüber nach Trennungen (Z 173-180)
- Überforderung des Kindes durch Vereinnahmung der Eltern (Z 272-273)
- Traumawiederholungen, dissoziative Zustände und Urtraumen der Eltern als Gründe für Erziehungsunfähigkeit (Z 407-409)
- psychischer Leidensdruck der Eltern als Grund für Erziehungsberatung (Z 459-461;463-464)
- verlorengegangene Bindungsfähigkeit (Z 693-697)
- die Kinder bekommen zu wenig Zuwendung (Z 850-854)

### 2.3 Aussagen über die psychische Verfassung des Klientels

Herr A gab zu Protokoll, dass die psychische Verfassung des von ihm beratenen Klientels unterschiedlich einzuschätzen sei. 30-40% der zu Beratenden verspüren – nach Aussage von Herrn A – selbst auferlegten Leidensdruck und wollen über ihre Probleme in der Beratung reden, um Druck abzubauen (Z 26-29). Ein anderer Teil des Klientels agiere nervös und „überängstlich“. Es sei anzunehmen, dass diese Personen ein zu strenges „Über-Ich“ besitzen (Z 34-35). Dieses Klientel sei – nach Einschätzung des Erziehungsberaters – relativ leicht zu beruhigen. Eltern hingegen, die traumatische Kindheitserfahrungen erleben mussten, haben „tieferliegende“ Probleme (Z 44-50), weshalb anzunehmen sei, dass sie länger Hilfe benöti-

gen werden. Sie seien es auch, die Gefahr laufen, gegen ihren Willen genau so zu handeln, dass sie ihre Traumata innerfamiliär „weitergeben“ (Z 807-809, 811-813).
Bei einer weiteren Gruppe an Personen seien Aggressionen die „Triebfeder“ ihres Handelns. Der Erziehungsberater unterscheidet hierbei Aggressionen als Mittel, Ängste zu überspielen (Z 249-251) von Aggressionen als Ventil des Frustes (Z 265-266). Ferner sprach Herr A darüber, dass Personen in die Beratung kämen, die Angst vor dem eigenen Kind hatten, was wiederum als Zeichen für psychische Labilität gedeutet werden kann (Z 401-403).

## 3. Das Handeln von Erziehungsberaterinnen

### 3.1 Vorgangsweisen zum Identifizieren und Bearbeiten von Problemlagen

#### 3.1.1 Beobachten, Zuhören, Diagnostizieren, Hypothesen bilden

Herr A bezeichnete seine Vorgehensweise als relativ „offen“, d.h., er erörterte im Erstgespräch die Probleme und Anliegen der zu Beratenden und dachte hierbei an das Konzept von Argelander. Laut diesem Konzept sind die Probleme der zu Beratenden das zu bearbeitende Material (Z 6-9). Ebenso betonte er, dass sein Grundzugang als neugierig und verstehenwollend zu charakterisieren sei (Z 387-388). In erster Instanz lasse er das Klientel berichten (Z 13-15, 444-447), höre zu, diagnostiziere, wo die Probleme liegen könnten (Z 81-82), frage nach, weshalb Entscheidungen auf die beschriebene Art und Weise getroffen wurden (Z 251-252, 405-407) und bilde Hypothesen (Z 265-267). Herr A versuche aufgrund der ihm vermittelten Schilderungen einzuschätzen, ob Eltern die Erziehung ihres Kindes vernachlässigen (Z 353-355). Des Weiteren sei er daran interessiert, Symptomatiken von Problemstellungen zu entschlüsseln und Schlüsse aus den gewonnenen Erkenntnissen zu ziehen (Z 356-358). Ebenso achte er im Gespräch mit dem Klientel darauf, wie strukturiert es ihre Gedanken schildern kann. Diesbezüglich erstellt Herr A Diagnosen hinsichtlich:

- des Grades der Strukturiertheit von Gedanken,
- der kognitiven Wahrnehmung,
- der Objektwahrnehmung,
- sowie der „inneren Struktur“ (Affektregulation)

von Personen (Z 648-650; 652-659;660-663).

### 3.1.2 Auf Übertragungs-/Gegenübertragungstendenzen achten

Im Interview mit Herrn A konnte eine Textpassage identifiziert werden, in der er davon sprach, auf seine Gegenübertragungsgefühle zu achten, um seine Gefühle zum Fall zu spüren und so ein Gefühl dafür zu bekommen, wie das Kind die Situation empfinden könnte (Z 509-512).

### 3.1.3 Beziehungsgefüge Eltern ←→ Kind analysieren und bearbeiten

Ein weiteres Thema, das sich aus den Interviews mit den Erziehungsberaterinnen herauskristallisierte und die diagnostische Vorgehensweise der befragten Personen betraf, ist das Analysieren und Bearbeiten des „Beziehungsgefüges" zwischen Eltern und Kind. Herr A gab diesbezüglich an, dass es für ihn wichtig sei, eben genanntes Beziehungserleben zu analysieren und durch die Erziehungsberatung womöglich zu verbessern (Z 200-202). Ferner betonte er, dass – im Zusammenhang mit Beziehungen – Scheidungen als Chancen begriffen werden können, aus festgefahrenen Routinen aufzuwachen, um dadurch fehlende Beziehungsqualitäten wahrzunehmen und Veränderungen herbeizuführen, die sowohl auch positiv konnotiert sein können (Z 202-204). Als Grundkonzept für die Veränderbarkeit von Symptomen von Kindern führte er an, dass sie sich modifizieren lassen, wenn die Erziehung der Eltern abgewandelt wird und sich folglich die Beziehungen der Kinder zu ihren Eltern ändern (Z 223-224). In diesem Zusammenhang erscheine es ihm aber als relevant, elterliche Kindheitserfahrungen – in Form von Beziehungs- und Erziehungserfahrungen – zu beleuchten, um zu überprüfen, ob ein Zusammenhang zu aktuellen Erziehungsschwierigkeiten besteht. Auf dieser Grundlage können aktuelle Konflikte eher wahrgenommen und bearbeitet werden[74] (Z 227-232).

In einer weiteren Aussage betonte Herr A die Bindungsfähigkeit des Kindes zu seinen Eltern, die in Erziehungsberatungsgesprächen immer wieder zentrales Thema sei und für die Eltern-Kind-Beziehung deshalb als relevant erachtet werden kann (Z 691-697). In eine ähnliche Richtung tendiert auch die Auffassung des befragten Psychologen, dass die Beziehung des Kindes zum Vater eine bedeutende Rolle im Beziehungserleben des Kindes einnnehme und lange missachtet worden sei (Z 723-724). Erziehungsproblematiken rühren – seiner Aussage

[74] Diese Handlungsweise wird in 3.1.5 nochmals aufgegriffen, da sie auch bei dieser Vorgehensweise von Bedeutung ist.

nach – oft auch daher, dass die Vater-Kind-Beziehung nicht existiert oder das Beziehungsgefüge Vater-Kind „gestört“ ist. Diese Feststellung war für Herrn A – wie er selbst sagte – ein „blinder Fleck“ und hänge mit seiner eigenen Biographie zusammen (Z 715-721). Er halte in diesem Kontext viel von Realarbeit, d.h., verlorengegangene Väter aufzusuchen und in das Familiengefüge wieder zu integrieren (Z 735-741).

### 3.1.4 Verstehensprozesse ermöglichen

Eine weitere Handlungsmöglichkeit von Erziehungsberaterinnen ist es, (unbewusste) Probleme zu deuten und dem Klientel verständlich zu machen. Herrn A erschien es diesbezüglich von Bedeutung, dass Personen durch die Erziehungsberatung begreifen, worin die Ursachen gründen, die ausschlaggebend dafür sind, dass sich Kinder gegen Eltern auflehnen und wie dieses Auflehnen – z.B. als Form der vernachlässigten Zuwendung – verstanden werden kann. Eltern sei es daraufhin eher möglich zu begreifen, weshalb ihr erzieherisches Verhalten bei ihrem Kind nicht fruchtet und möglicherweise sogar unangebracht ist (Z 260-262, vgl. 280-284). Ebenso sei es ihm ein Anliegen, Eltern zu vermitteln, dass es viele Möglichkeiten gibt, wie mit Kindern umgegangen werden kann, um Probleme im Erziehungsgeschehen zu bearbeiten (Z 328-329) und dass es zugleich aber nicht verwerflich ist, in der Erziehung nicht immer konsequent zu sein (Z 352-353). Der befragte Psychologe führte weiter aus, dass Eltern dafür sensibilisiert werden sollten, die Gründe für das Denken und Handeln ihres Kindes verstehen zu wollen (Z 335-340, 342-344) sowie Erziehungsprobleme neugierig und aufmerksam zu analysieren und keine zu raschen Diagnosen zu stellen, da diese oft übereilt und daher nicht zutreffend sind (Z 389-392; vgl. 397-399). Ferner erachte es Herr A als wichtig, Eltern darüber aufzuklären, welche Kriterien „eine gesunde Entwicklung“ von Kindern kennzeichnen (Z 699-701).

### 3.1.5 Biographisches – Psychodynamische Anamnese

Durch das Schildernlassen der Probleme des Klientels versuche Herr A, wie er selbst sagte, „eine“ psychodynamische Anamnese zu erheben, d.h., auf vergangene und aktuelle zwischenmenschliche Erfahrungen einzugehen und über jene länger zu sprechen, die dem Klientel wichtig zu sein scheinen. Auf diese Art und Weise erfahre der Erziehungsberater viel über das Zustandekommen aktueller Probleme und könne vermehrt das Vertrauen des Klientels gewinnen (Z 73-77). Durch das Aufarbeiten der Kindheitserfahrungen der Eltern in Bezug auf

ihre Erziehungs- und Beziehungserfahrungen können Zusammenhänge mit dem aktuellen Fall hergestellt werden (Z 227-232).

Im Rahmen des Interviews wurde – eher zu Beginn – darum gebeten, dass der interviewte Erziehungsberater einen „klassischen Erziehungsberatungsfall“ schildert. Bei der von ihm angesprochenen „Hausübungssequenz“ (das Kind wehrte sich heftig gegen den Zwang, seine Hausübungen erledigen zu müssen) war er der Meinung, dass es von Relevanz sein könnte, die Ereignisse im Hier und Jetzt mit jenen der Mutter zu vergleichen. Möglicherweise können Zusammenhänge mit der und Rückschlüsse auf die Schulzeit der Mutter Aufschluss darüber geben, weshalb ihr Sohn sich gegen das Schreiben der Hausübung dermaßen wehrt (Z 242-247). Manchmal helfe es – seiner Ansicht nach – auch zu hinterfragen, ob eine Person oder ein Problem der aktuellen Problematik „vorgeschoben“ wird (vgl. Z 9-11). Als Voraussetzung für das Entwickeln von alternativen Lösungen – darauf wird an etwas späterer Stelle näher eingegangen – zu bestehenden Problemstellungen gelte es, nach Aussage von Herrn A, zuvor anamnestisch aktuelle Schwierigkeiten zu erheben (Z 426-428).

Herr A war außerdem der Meinung, dass nicht nur er, sondern auch das Klientel anamnestisch vorgehen soll, um zu verstehen, worin Probleme gründen. Dieses Verstehenwollen charakterisiere er als zutiefst psychoanalytisch (Z 551-552).

### 3.1.6 Bedürfnisse des Klientels erkennen, ansprechen und „abführen“

Der interviewte Erziehungsberater gab an, dass Affekte – wie z.B. Wut – in der Erziehungsberatung angesprochen und dadurch abgeführt werden, weil die Beratungssitzung einen „geschützten Raum“ dafür bietet (Z 366-367). Ebenso sei es z.B. möglich, dass narzisstische Bedürfnisse von Eltern in gleicher Art und Weise – wie zuvor angesprochene Affekte – „abgebaut“ werden. Diese Vorgehensweise habe – nach Aussage von Herrn A – zweifachen Nutzen:

1. Eltern haben ein Forum, Narzisstisches loszuwerden.
2. Ihr Kind bleibt von ihrem Narzissmus verschont (Z 435-437; 439-441).

### 3.1.7 Druck aus der Situation nehmen

Ein weiteres Themengebiet, das im Rahmen des Interviews aufgegriffen wurde und eine weitere Vorgehensweise von Herrn A betraf, war es, Druck aus Situationen zu nehmen. Diesbezüglich meinte er, dass das „Sichbeschwerenkönnen“ über andere Personen Erleichterung bringe (Z 17-19), egal, ob es die Erziehung des eigenen Kindes oder einen anderen Konflikt betrifft. Durch das Reden über Sachverhalte, die Personen belasten, sei es möglich, Ärger und aufgestauten Druck – in Form von Affekten – abzubauen (Z 91-93). Ebenso sei es in der Beratung bei Herrn A legitim, angsterregende Phantasien und Ideen auszusprechen, ohne verurteilt zu werden (Z 370-374).

### 3.1.8 Personen Halt geben (Containment)

Der interviewte Erziehungsberater erklärte, dass zu beratende Personen ihre Sorgen und Anliegen bei ihm in der Beratung „deponieren“ können (Z 528-530), da dies ein geschützter Ort ist (Z 487-488) und er – wie nach dem Konzept von Bion – als „Container“ agiert (Z 532-534), der die Affekte des Klientels aufnimmt (Z 483-485).

### 3.1.9 Personen „begleiten“

Unter dieser Handlungsweise kann subsumiert werden, dass Herr A Personen bei jeglichen (emotionalen) Problemen beriet (Z 43-44, 87-89) und sie dabei unterstützte, Probleme selbst zu lösen (Z 191-193). Dies war z.B. in der Scheidungsberatung der Fall, als er einem Paar bei der Entwicklung eines Besuchssystems zum Wohl des Kindes half (Z 166-168). Ferner sei es ihm wichtig, das Klientel darauf aufmerksam zu machen, dass Partnerschaftskonflikte aus der Kindeserziehung herausgehalten werden sollen, da sie der kindlichen Entwicklung nicht förderlich sind (Z 205-207).

### 3.1.10 Gemeinsame Lösungen/Alternativen erarbeiten und anbieten

Als weitere Vorgehensweise der befragten Erziehungsberaterinnen konnte das gemeinsame Erarbeiten und Anbieten von Lösungen und Alternativen in der Erziehungsberatung identifiziert werden. Die Auskünfte von Herrn A bezüglich des Findens und Anbietens von Lösungen

und Alternativen betrafen vor allem seine Tätigkeit in der Scheidungsberatung und lauteten wie folgt:

- Erziehungsberatung soll z.B. „resignativen Eltern“, die nicht erziehungsfähig waren und denen daraufhin das Sorgerecht entzogen wurde, helfen, als Eltern für ihr Kind erhalten zu bleiben, auch wenn ihnen das Sorgerecht abgesprochen wurde. Der Erziehungsberater arbeitete mit den Betroffenen an ihren Problemen, sodass einerseits die Vernetzung der Eltern zum Kind immer enger wurde und sie andererseits in naher Zukunft wieder fähig und dazu befugt waren, ihr Kind zu erziehen (Z 126-131)

- Nach Trennungen und Scheidungen waren geschiedene Paare oft damit überfordert, wie die weitere Kindeserziehung geschehen sollte. Der Erziehungsberater half den Betroffenen, ihre Verunsicherungs- und Krisenphase zu bewältigen, erarbeitete mit ihnen Optionen zur bestehenden Situation, überprüfte ihre Tauglichkeit und modifizierte sie gegebenenfalls (Z 182-184). Er überzeugte selbige Eltern davon, dass sie ihr Neugeborenes nach ihrer Trennung nicht wie einen Gegenstand täglich hin- und herwechseln können, weshalb er mit ihnen gemeinsam eine individuelle „Familienidee“ erarbeitete (Z 186-188, 190-193).

- Ferner sah er z.B. eine Option darin, die Kindeserziehung alternativer aufzuteilen, d.h., vermehrt nahe Verwandte (z.B. die Großeltern) in die Kindeserziehung miteinzubeziehen, um zeitliche Engpässe zu vermeiden sowie die Trennung des Kindes von den Eltern, durch das Miteinbeziehen anderer Bezugspersonen, so „erträglich“ wie möglich zu gestalten (Z 193-198; vgl. Z 258-260, 262-263).

- Ebenso sprach sich der befragte Psychologe dafür aus, alternative Erziehungskonzepte auszuprobieren (Z 305-307). Was genau er darunter verstand, führte er aber nicht weiter aus.

- Eine weitere Möglichkeit in Bezug auf die Kindeserziehung betrifft das aufgegriffene Hausübungsbeispiel. Herr A schlug in diesem Fall vor, einen Nachhilfelehrer oder andere (außenstehende) Personen für die Unterstützung des Kindes in Bezug auf das Schreiben der schulischen Aufgaben heranzuziehen, um dem Schulfrust des Kindes entgegenzuwirken (Z 414-416).

## 4. Begründungen für das Handeln

Im Allgemeinen wird an dieser Stelle festgehalten, dass Herr A – wie sich anschließend zeigen wird – nicht immer sehr schlüssig argumentierte, weshalb er diese oder jene Vorgehensweise für den spezifischen Fall herangezogen hatte. Ferner erschien es schwierig, einen kohärenten Text zu erstellen, der so gut wie möglich alle von ihm aufgegriffenen Themen und dafür denkbaren Begründungen beinhaltet, da Herr A die Schilderungen nicht immer auf den Punkt brachte und sie oft an späteren Textpassagen weiter ausführte. Die nachstehenden Ausführungen muten daher viel mehr als eine Aufzählung von Handlungsweisen per se an, als Handlungen mit dazugehörigen Begründungen. D.h. Herr A gab z.B. – wie sich unter 4.3 zeigen wird – einige psychoanalytische Theorien an, auf die er sein Handeln stützte, führte aber kaum näher aus, welche Überlegungen ihn dazu veranlassten, zu handeln und welche Emotionen dabei eine Rolle spielten.

### 4.1 Begründungen bezogen auf den psychischen Zustand des Klientels

Aufgrund der zusammenfassenden Interpretationen von Interview 1 kann festgehalten werden, dass sich Herr A zu den psychischen Verfassungen seines Klientels – wie unter 2.3 beschrieben – äußerte. Auch wenn er sich auf die psychischen Zustände des Klientels bezog, so wurde aber kaum schlussfolgernd begründet, weshalb er in der spezifischen Situation des geschilderten Erziehungsberatungsfalls („Hausübungsbeispiel“) so vorgegangen ist, wie er es getan hat. Er äußerte sich lediglich dahingehend, dass seine Aufmerksamkeit nicht automatisch nur den Bedürfnissen der Kinder gilt, sondern, dass das Begreifen der Ängste und des Leids der erziehenden Personen sehr relevant für das Bearbeiten des Falls sind (Z 432-433). Oft überfordern Eltern ihr Kind, in dem sie zu narzisstisch agieren. In der Erziehungsberatung gebe ihnen der befragte Erziehungsberater Raum dafür, ihre Sorgen und Ängste auszusprechen und somit das Kind mit ihrem Narzissmus zu „verschonen“ (Z 435-441).

### 4.2 Begründungen bezogen auf die Empfindungen und Wertvorstellungen des Klientels

Der interviewte Erziehungsberater berichtete davon, auf die Ängste von Personen einzugehen und beruhige sie, indem er sich ihre Anliegen schildern lässt. Die Begründung für sein Handeln – in dem Fall das Beruhigen der zu Beratenden – liege darin, dass er die Personen auf diese Art und Weise überzeugen könne, angemessen gehandelt zu haben und sie ihr eigenes

Handeln akzeptieren. Manchmal stellen Eltern – seiner Ansicht nach auch – einfach zu hohe Ansprüche in der Erziehung ihrer Kinder und agieren deshalb überängstlich (Z 39-43, vgl. Z 350-353, Z 422-423).

Ferner gab Herr A Auskunft darüber, dass die Frage der weiteren Kindeserziehung für aktuell geschiedene Paare von großer Bedeutung war und begründete sein Handeln damit, im Sinne der geschiedenen Paare vorgegangen zu sein, wenn er ihnen beim Erarbeiten von Optionen zur bestehenden Situation behilflich war. Die Kindeserziehung soll – und das sei laut Aussage von Herrn A der Wunsch vieler geschiedener Eheleute – von beiden Personen im gleichen Ausmaß wahrgenommen werden können. Ängste der zu Beratenden bestehen in diesem Zusammenhang darin, den „Zugang" zu ihrem und die Liebe ihres Kindes zu verlieren (Z 170-180).

Eine weitere Begründung für das Handeln von Herrn A, das sich an den Empfindungen des Klientels orientierte, betraf „falsche Erwartungen" von Eltern an die Erziehungsberatung. Sie unterliegen der Annahme, dass ihr Kind in der Erziehungsberatung – wie ein Gegenstand – repariert werden könne und haben somit vollkommen überzogene und unerfüllbare Erwartungshaltungen (Z 314-318).

### 4.3 Begründungen bezogen auf das Wissen der Erziehungsberaterinnen

Herr A gab in seinen Ausführungen sehr wohl Auskunft darüber, welche psychoanalytischen Theorien für seine Arbeit als relevant erschienen und übte unmissverständlich Kritik an – seiner Meinung nach – veralteten psychoanalytischen Ansätzen. Seine Ausführungen, weshalb er sich auf diese oder jene Vorgehensweise in seiner Arbeit beziehe, sind aber sehr oberflächlich gehalten und geben keine differenzierte Begründungsstruktur wieder. D.h. Herr A gab an, welche Ansätze, Theorien, Konzepte etc. er für seine Erziehungsberatungsarbeit per se hilfreich fand, begründete aber kaum, weshalb er sie in einer bestimmten Situation „anwendet".

Herr A berichtete davon, dass er sich bei seinem Berufseinstieg eher auf systemische Vorgehensweisen in seiner Beratungsarbeit stützte, da sie sehr strukturiert und leichter anzuwenden sind. Zum Zeitpunkt des Interviews war seine Vorgehensweise – wie schon in 1.2 erwähnt – bei weitem offener und vermehrt darauf ausgerichtet, Probleme mit den zu Beratenden zu besprechen, die sie aktuell emotional sehr beschäftigten (Z 84-85, 87-89). In seinen weiteren Ausführungen bezog er sich stark auf psychoanalytische Fachliteratur (Z 327-328) und nannte

„psychoanalytische Pioniere“ wie Fritz Redl, August Aichhorn und Bruno Bettelheim. Die Erkenntnisse von Fritz Redls Werk „Kinder die hassen“ dienten dem Erziehungsberater vor allem als theoretische Basis für seine aktuelle Tätigkeit im Fremdunterbringungsbereich (Z 331-333; vgl. Z 768-772). Auf Bruno Bettelheim beziehe er sich in Bezug auf das „Verstehenwollen“, was in einem störrischen Kind vorgeht (Z 335-340, 342-344) sowie im Zusammenhang mit der Ich-Psychologie und der Affektregulation (Z 665-666). Herr A zitierte August Aichhorn insofern, als er meinte, dass „Erziehungsberatung zum Teil libidinöse Ablenkung vom Kind“ bedeute (Z 435-441). An späterer Stelle des Interviews verwies er darauf, dass er im Rahmen des Psychologiestudiums nie etwas von Fritz Redl gehört habe und wertete dies als großes Versäumnis, da er sehr viel von Redls praktischer Arbeit hält (Z 774-778, 767-772).

Als eine weitere Handlungsmöglichkeit in seiner Erziehungsberatungspraxis gab der interviewte Psychologe das Überraschungsmoment in Form alternativer Deutungen in der Erziehungsberatung an. Damit meinte er, dass alternative Deutungen Erfolge bringen, wenn Personen in der Erziehungsberatung nicht damit rechnen, wie der Erziehungsberater auf ihre Probleme reagiert und wie er auf sie eingeht. Die Eigentherapie von Herrn A habe ihn auf diese Vorgehensweise gebracht. Gegenübertragungsgefühle erachte er für die Erziehungsberatungsarbeit von großer Bedeutung, da sie helfen, die der Situation innewohnende Problematik zu entschlüsseln (Z 509-513). Eine weitere Vorgehensweise, die in der Arbeit von Herrn A sehr relevant war, ist die Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik, kurz OPD. Diese Methodik orientiere sich an tiefenpsychologischen Theorien und wird von der interviewten Person als Modell gegen das „reine Diagnostizieren“ – wie es das DSM-4-Modell tue – ausgegeben (Z 560-565). Er bezeichnete diese Methodik – wie auch die Ich-Psychologie und die Affektkontrolle – als „aktuellere Ausführung“ psychoanalytischer Theorien, die für seine praktische Beratungsarbeit große Relevanz besitzen (Z 565-574). Das von ihm in diesem Zusammenhang genannte „Schema der Struktur“ eignet sich – seiner Einschätzung nach – gut, um Diagnosen über die psychische Verfassung von Menschen zu stellen, auch wenn seiner Vermutung nach nicht alle Analytiker seine Meinung über dieses Schema teilen dürften. Auffallend ist hierbei, dass er einerseits die Psychosexualität bei Freud (sowie manche psychoanalytische Ansätze prinzipiell, da sie zu wenig praxisorientiert seien – siehe Z 618-627, Z 629-636, Z 743-750) kritisierte, da er diese Ansätze als überholt erachtete und meinte, dass vermehrt narzisstische Probleme im Erziehungsgeschehen vorherrschen, die mit moderneren analytischen Ansätzen (wie z.B. der OPD) erklärt werden können (Z 576-587). Die OPD gehe

nach einer „Strukturcheckliste“ vor und mute deshalb stark systemisch an. Aber nicht nur die OPD sondern auch Fragen der Bindungstheorie und „aktuelles“ tiefenpsychologisches Wissen (wie z.B. Abwehrmechanismen) in Form von Büchern und Fortbildungen (Z 590-594), Traumatheorien (Z 596-597), Körperselbstwahrnehmung und Kommunikation (Z 668-674; Z 676-677) nach außen seien einige Orientierungsmöglichkeiten, auf die er in der Erziehungsberatungspraxis gerne zurückgreift, um die Verfassung des Klientels einschätzen zu können. Bei der Bearbeitung von Aggressionen orientiere er sich auch gerne an tiefenpsychologischem Wissen (Z 817-818). In Bezug auf seine frühere Tätigkeit in der Scheidungsberatung verwies er vor allem auf die Arbeiten von Helmuth Figdor, die er als handlungsleitend ansieht (Z 701-704).

### 4.4 Begründungen bezogen auf die Empfindungen und Wertvorstellungen der Erziehungsberaterinnen

Auffallend bei der Interviewtranskription ist die Dauer (10 Sekunden), bis der befragte Psychologe auf die Frage nach den eigenen Gefühlen und Emotionen und der daraus resultierenden Vorgehensweise im spezifischen Fall antwortete. Ebenso ist es interessant festzustellen, dass er erst bei erneutem Ansprechen auf seine eigenen Gefühle zu reden kam und zuerst lediglich auf die Gefühle des Klientels verwies (Z 459ff.).
Die nachfolgenden Begründungen von Herrn A bezogen sich darauf, welche Gefühle und Emotionen sein erziehungsberaterisches Handeln begründen und wurden von ihm knapp behandelt.

So gab Herr A an, dass

- er an die Veränderungsfähigkeit von Eltern glaubt und deshalb sehr viel von Elternarbeit hält (Z 252-256, 375).

- er seinem Gespür, seiner Intuition und seinen Gegenübertragungsgefühlen folge (Z 270, 510-514). Hier passt auch die Aussage dazu, dass er sich – bezugnehmend auf ein von ihm genanntes Szenario – gut in die Situation des Kindes hineinversetzen kann und zu verstehen glaubt, weshalb es vom Verhalten der Mutter genervt sein könnte (Z 270-272).

- er versuchte, dem Klientel in der Erziehungsberatung authentisch und offen zu begegnen, d.h., in ihm aufkommende Gefühle mit Rücksicht auf die psychische Verfassung des Klientels offen anzusprechen (Z 287-290, 293-294) sowie Probleme zu erspüren und dem Klientel „angemessen“ mitzuteilen (Z 277-278).

- seine Gefühle von Unsympathie, Hass, Befremden, „Mittrauernkönnen“ bis Fassungslosigkeit reichen (Z 501-504). Herr A betonte, dass es aber wichtig sei, auch bei schwierigen Fällen Haltung zu bewahren (Z 536-537).

- es einer gewissen Neugier bedürfe, um das Handeln von Personen im Beziehungsgeschehen zu verstehen. Er glaube, dass diese Neugier aufgrund des Berufes seiner Mutter entstanden sei, da sie auch als Erziehungsberaterin tätig war (Z 494-498, 500-501).

### 4.5 Begründungen bezogen auf den Kontext von Erziehungsberatung

Herr A tätigte zum Kontext von Erziehungsberatung einige allgemeine Aussagen (siehe 1.1). Es wurde eine Begründung für sein erziehungsberaterisches Handeln, das sich aus dem Kontext ergab, gesichtet. Diese bezog sich auf die veränderte Ausgangslage des Klientels. Früher beanspruchten Personen auch freiwillig Erziehungsberatungsgespräche am Jugendamt, während sich heutzutage nur mehr jenes Klientel dorthin begibt, das zum Wohl des Kindes dazu verpflichtet wird.

Nachdem nun die zentralen Aussagen von Interview 1 in einem Fließtext abgehandelt wurden, gilt es im letzten Schritt, praxisleitende Momente zu identifizieren und zu erklären.

**3. Schritt: praxisleitende Momente**

Herr A blieb in seinen Aussagen oft oberflächlich und eher allgemein. Er gab – vermehrt implizit – eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten (auf Übertragungs- und Gegenübertragungstendenzen achten, lebensgeschichtliche Erfahrungen der Eltern miteinbeziehen, gemeinsames Arbeiten an alternativen Erziehungskonzepten und Lösungen, etc.) an, wie Erziehungsberatungspraxis geleistet werden kann, begründete aber kaum, weshalb er nach einer bestimmten Methode vorging. Herr A war beispielsweise der Auffassung, dass Eltern darüber

aufgeklärt gehören, was eine „gesunde Entwicklung“ ausmacht, erklärte aber nicht, an welchen Parametern er eine gesunde Entwicklung festmacht. Am ehesten bezog er sich auf Fachliteratur, die für seine Handlungsweisen als praxisleitend gelten kann.

Folgende Feststellung könnte einen möglichen Erklärungsansatz für das „Auskunftverhalten“ und die Ergebnisse aus dem Interview mit Herrn A liefern:
Der befragte Psychologe ging im Interview nicht durchgehend auf eine spezifische Situation im Erziehungsberatungsgeschehen ein. Auch bei der Frage nach einem für ihn „klassischen Erziehungsberatungsfall“ wurde von ihm kein Beispiel genannt, das als „roter Faden“ für die nachfolgenden Schilderungen dienen hätte können. Der Sinn, einen Erziehungsberatungsfall als Ausgangslage für nachfolgende Ausführungen heranzuziehen, liegt darin, Handlungsweisen und ihre Begründungen an einem praxisbezogenen Beispiel „zelebrieren“ zu können. Viel mehr stützte er seine Erzählungen auf vereinzelte Erinnerungen, die ihm während des Interviews einfielen und an denen er seine Vorgangsweise festmachte.

Tatsächliche Begründungen, weshalb Herr A in seiner beschriebenen Art und Weise gehandelt hat, beziehen sich, wie eben erwähnt, auf keinen durchgehenden Erziehungsberatungsfall. Dennoch kann festgehalten werden, dass er sich ein Mal konkret darauf bezog, dass die psychische Verfassung (ihre Ängste, ihr Leid, etc.) von Erwachsenen ausschlaggebend dafür ist, seine Vorgehensweise[75] darauf zu konzentrieren, ihre unbewussten Bedürfnisse zu erkennen, um Kinder vom Narzissmus ihrer Eltern zu verschonen. In Zusammenhang mit dieser Erkenntnis verwies Herr A auf August Aichhorn, der Erziehungsberatung als Forum ansah, libidinöse Strebungen, zumindest teilweise, in der Erziehungsberatung zu bearbeiten, um sie dort abzuführen. Aber nicht nur an dieser Stelle, sondern vermehrt bei der Frage danach, ob er eine Verbindung zwischen seiner praktischen Vorgehensweise und psychoanalytischen Theorien sehe, gab er öfter unmissverständlich an, dass er sich in seiner Arbeit gerne auf Fachliteratur wie Fritz Redl, August Aichhorn oder Bruno Bettelheim stütze, da sie ihm helfen würde, Probleme im Erziehungszusammenhang besser zu verstehen. Ferner führte er noch eine Menge anderer Theorien und Methoden (Ich-Psychologie, Affektkontrolle, tiefenpsychologische und Traumatheorien, OPD) an, auf die er seine Arbeit stützt. Somit kann als weiteres praxisleitendes Moment spezifische, psychoanalytisch geprägte Fachliteratur vermerkt werden.

[75] Interessant erscheint hier der Verweis, dass der befragte Erziehungsberater angab, mit zunehmender Praxis, weniger systemisch zu arbeiten und dafür mehr Interesse daran habe, den „emotionalen Verlauf“ der Personen zu begleiten.

Zuletzt sei auf die Gefühle von Herrn A, den Erziehungsberatungsfall betreffend, verwiesen. Einige Aussagen von ihm bezogen sich auf sein „Gespür“, seine „Intuition“, das Hineinfühlen in Personen sowie seine Erfahrung als Erziehungsberater, weshalb auch sie als handlungsleitend für seine erziehungsberaterische Praxis angesehen werden können.

### 8.2.2 Interview 2

Allgemeine Sicht auf den Interviewverlauf

Im Gegensatz zu Interview 1 gab Frau B knappe, aber dafür weitaus pointiertere Antworten, weshalb das Gespräch kürzer ausfiel. Gleich zu Beginn fiel auf, dass auf Frage eins, die nach dem Zustandekommen und dem Verlauf von Erziehungsberatungsgesprächen fragte, keine vereinheitlichte Vorgehensweise genannt wurde. Vielmehr verwies Frau B darauf, dass jede Erziehungsberatung zwar im Vorfeld – also bevor die tatsächliche Beratung beginnt – telefonisch abgeklärt werde, der weitere Verlauf aber nicht standardisiert vorhergesagt werden kann, da sich Beratungsfälle unterschiedlich gestalten. Auch wenn das Interview mit der befragten Beraterin nur einen Bruchteil der Dauer des erstens Gesprächs ausmachte, so konnten dennoch viele Informationen über ihre Handlungsweisen und ihre Begründungsstrukturen gesammelt werden.

**1. Schritt: Zuordnung der Zitate zu den gebildeten Kategorien**

Da die Zuordnung der Zitate zu den jeweiligen Kategorien äußerst umfangreich ausfiel und letztere jene Informationen enthalten, die unter 2. im Fließtext stehen, wurde dieser „tabellarische Block“ nicht in der Diplomarbeit inkludiert.

**2. Schritt: Aufgreifen der zugeordneten Zitate in Form eines Fließtextes**

1. Allgemeine Aussagen bezüglich des Kontextes sowie des Zustandekommens und Verlaufs von Erziehungsberatung

    1.1 Allgemeine Aussagen bezüglich des Kontextes von Erziehungsberatung

Die befragte Erziehungsberaterin klärte bereits am Telefon ab, ob das Klientel für die Beratung in Frage komme, weshalb sie diese Vorgehensweise als sehr wichtig bezeichnete (Z 24, 26-29). Bezüglich des Kontextes von Erziehungsberatung kann festgehalten werden, dass die Erziehungsberatungsstelle ihren Schwerpunkt auf Erziehungsberatung bei Erziehungsproblemen an Wiener Kindergärten gelegt hat (vgl. Z 131, 164).

### 1.2 Allgemeine Aussagen bezüglich des Zustandekommens und Verlaufs von Erziehungsberatung

Nach Angaben der befragten Person verlaufen Erziehungsberatungsgespräche nicht immer gleich. Lediglich die Kontaktaufnahme per Telefon (Z 11, 26) und die damit verbundene Auftragsabklärung (Z 26-29), d.h. wer von den Anrufern zum zukünftigen Klientel zählen wird (Z 29), verlaufen standardisiert. Interessanterweise gab es bei einem der letzten Fälle – auf den sich die Erziehungsberaterin in den nachfolgenden Schilderungen noch näher bezog – zuerst Mailkontakt (Z 16-18) und danach telefonischen und persönlichen Kontakt (Z 62-63). Die Beraterin bezeichnete diesen Mailkontakt als speziell, da er allem Anschein nach von der gewöhnlichen Vorgangsweise abwich und die Kontaktaufnahme vom Kindergarten und nicht von der hilfesuchenden Person per se ausging (Z 48-49). Bezüglich des weiteren Verlaufs gab sie an, dass sie in der Folge abschätzte, wie viel Zeit die Beratung in Anspruch nehmen werde (Z 116-117).

## 2. Das Klientel

### 2.1 Wer beansprucht Erziehungsberatung?

Hinsichtlich des zu beratenden Klientels konnte lediglich eine Aussage identifiziert werden, die sich auf das Erziehungsberatungsbeispiel bezog, in dem eine Mutter Erziehungsberatung beanspruchte (Z 48-49).

### 2.2 Welche sind die Gründe für Erziehungsberatung?

Der Grund für die Zuhilfenahme von Erziehungsberatung lag in diesem Fall in der Vermutung, dass das Kind der zu beratenden Mutter ADHS habe (Z 8-9). Schließlich konnte im Kindergarten beobachtet werden, dass das besagte Kind ein „Beißkind“ war (Z 52-54). Mögliche hypothetische Gründe für die Verhaltensauffälligkeit des Kindes können aus der Unzufriedenheit des Kindes mit der Scheidung der Eltern (Z 56-57) sowie mit dem Umzug von Niederösterreich nach Wien und der sich daraus veränderten Umgebung zuhause als auch im Kindergarten resultieren (Z 83-84, 86-87).

### 2.3 Aussagen über die psychische Verfassung des Klientels

Die befragte Erziehungsberaterin berichtete davon, dass die Mutter aufgeregt in die Erziehungsberatungsstunde kam, da ihr das Verhalten ihres Kindes im Kindergarten große Sorgen bereitete (Z 64-66). Die Mutter stand – nach Ansicht der interviewten Person –unter großem Druck, da ihr Kind aus dem Kindergarten genommen werde, wenn es weiterhin zubeißen würde (Z 68-70). Zugleich plagten die Mutter Angst- und Schuldgefühle dem Kind gegenüber, da sie vermutete, dass ihre Trennung vom Vater des Kindes der Auslöser für das auffällige Verhalten und der damit verbundenen Fehlentwicklung des Kindes war (Z 96-100). Die Erziehungsberaterin erzählte in Bezug auf die psychische Verfassung des Klientels auch davon, dass die Mutter unbewusst aggressiv war, ihr selbst diese Tendenz aber nicht auffiel (Z 201).

## 3. Das Handeln von Erziehungsberaterinnen

### 3.1 Vorgangsweisen zum Identifizieren und Bearbeiten von Problemlagen

#### 3.1.1 Beobachten, Zuhören, Diagnostizieren, Hypothesen bilden

Das Handeln der befragten Erziehungsberaterin richtete sich beim ersten telefonischen Kontakt darauf, Problemstellungen bereits hier zu erkennen (Z 13-14, 20-21). Die Erziehungsberaterin hörte aufmerksam zu, ließ sich die Ängste und Hypothesen des Klientels schildern und versuchte festzustellen, ob es bereits selbst erste Zusammenhänge zwischen gebildeten Hypothesen und bewussten Ängsten herstellen könne (Z 72-74, 79, 114-117). In weiterer Folge hinterfragte die Beraterin die Hypothesen der Mutter und wollte von ihr erfahren, worauf sie ihre Vermutungen stützte (Z 91-92).

#### 3.1.2 Auf Übertragungs-/Gegenübertragungstendenzen achten

Die interviewte Beraterin gab an, zu überlegen, welche Gefühle die Mutter in ihr auslöste (Z 93). Ebenso achtete sie auf ihre Gegenübertragung (Z 114-115).

### 3.1.3 Beziehungsgefüge Eltern ←→ Kind analysieren und bearbeiten

In Bezug auf das Analysieren und Bearbeiten des Beziehungsgefüges zwischen Eltern und Kind kann festgehalten werden, dass Frau B ihre Beratungsarbeit hauptsächlich auf Elternebene ansetzte (Z 145). D.h., dass sich die Erziehungsberatungsarbeit großteils auf Gespräche mit der Mutter konzentrierte.

### 3.1.4 Verstehensprozesse ermöglichen

Frau B sprach im Interview auch davon, dass das Beißen des Kindes ein Symptom sei, welches Probleme der Eltern widerspiegle. Aus diesem Grund erscheine es ihr wichtig, ein Bewusstsein der Eltern zu schaffen, dass das Problem ihrer Tochter auch ihr eigenes Problem ist (Z 141-143). Frau B führte diesen Gedanken weiter aus und erwähnte, dass sie gemeinsam mit der Kindergartenpädagogin daran arbeitete, das Problem des Kindes verstehen zu wollen, ohne die Mutter bei der Pädagogin zu kritisieren (Z 170-172). Ferner sprach Frau B davon, dass alle zusammenarbeiten müssten, um „einen“ Verstehensprozess zu ermöglichen (Z 188-189).

### 3.1.5 Biographisches – Psychodynamische Anamnese

In Interview 2 wurden keine Aussagen identifiziert, die in Subkategorie 3.1.5 fallen, weshalb hier keine weiteren Ausführungen gemacht werden.

### 3.1.6 Bedürfnisse des Klientels erkennen, ansprechen und „abführen“

Die befragte Erziehungsberaterin berichtete davon, dass es ihr wichtig erscheine, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich das Klientel wohl fühlt, sodass es Vertrauen gewinnt und dadurch Probleme eher angesprochen werden können (Z 115-116). Ebenso sei sie darauf bedacht, die Kompetenzen der Mutter hervorzuheben (Z 191).

### 3.1.7 Druck aus der Situation nehmen

Frau B war darum bemüht, Druck aus Situationen zu nehmen, in dem sie z.B. die Mutter darüber informierte, über welche Problembereiche sie mit der Kindergartenpädagogin sprechen

werde. Die Beratenden seien daraufhin meist erleichtert, da sie die Beraterin als Person erleben, die „die Brücke baut“ und die nicht verurteilt (Z 174-181). Des Weiteren helfe es den zu Beratenden, über Schuldgefühle zu sprechen, da das Reden darüber Entlastung bringe (Z 185-186).

#### 3.1.8 Personen Halt geben (Containment)

Die nachstehende Handlungsweise kann nicht zwingend als Containment bezeichnet werden, da sie zu allgemein gehalten wurde. Dennoch tendiert sie in diese Richtung.

Frau B war darauf bedacht, eine „vertraute Atmosphäre“ zu schaffen, damit es die Mutter wagte, ihre bewussten und unbewussten Gefühle zu verbalisieren (Z 102-104). Das Schaffen einer solchen Atmosphäre und das Gewinnen des Vertrauens von Personen gibt diesen Halt, um über ihre bewussten und unbewussten Gefühle sprechen zu können, welche die Erziehungsberaterin „aufnimmt“ und im Beratungsprozess zu bearbeiten versucht.

#### 3.1.9 Personen „begleiten“

Als weitere Vorgehensweise der interviewten Erziehungsberaterin konnte das „Begleiten“ von Personen erkannt werden. Dieses „Begleiten“ ist als Prozess innerhalb der Beratung zu verstehen. D.h. Frau B stellte Beobachtungen im Kindergarten an, sprach mit der zuständigen Pädagogin und überprüfte, ob die letzte Interaktion mit der Mutter auf das Verhalten des Kindes im Kindergarten Auswirkungen zeigte (Z 157-161).

#### 3.1.10 Gemeinsame Lösungen/Alternativen erörtern und anbieten

Frau B erwähnte im Interview, dass das Formulieren von realistischen Zielen – in diesem Fall, dass das Kind in unangenehmen Situationen weniger oft zubeißt – definiert und besprochen gehören (Z 137-139).

# 4. Begründungen für das Handeln

## 4.1 Begründungen bezogen auf den psychischen Zustand des Klientels

Aufgrund der Vorgeschichte der Mutter – sie hatte schon zuvor vermehrt bei anderen Institutionen um Hilfe gebeten – war davon auszugehen, dass sie psychisch bereits großen Druck verspürte und deshalb rascher Handlungsbedarf gegeben war (Z 16-18). Aber nicht nur der psychische Zustand der Mutter, sondern auch jener der Kindergartenpädagogin beeinflussten das Handeln der Erziehungsberaterin. Das Zubeißen des Kindes veranlasste die Kindergartenpädagogin, Druck auf die Mutter auszuüben, damit diese Hilfe in Anspruch nehmen würde und sich die Situation dadurch rasch verändern kann. Frau B entschied sich deshalb dazu, auch die Kindergartenpädagogin in die Beratung miteinzubeziehen (Z 166-168). Von handlungsleitender Bedeutung für die Vorgehensweise der interviewten Beraterin war die Ambivalenz der Mutter zwischen Angst und Aggression (Z 236-240). D.h., dass die Mutter sehr wohl unbewusste Aggressionen hatte, die in der Form zum Ausdruck kamen, dass sie dem Kind gegenüber entweder sehr streng oder sehr nachgiebig agierte (Z 198-199). Die Beraterin berief sich hierbei auf einen Ausdruck aus der Psychoanalyse, der die Verhaltensweise der Mutter dem Kind gegenüber als „verzärtelnd“[76] beschrieb (Z 226-227). Frau B war in weiterer Folge darum bemüht, die Wahrnehmung der Mutter auf ihre unbewussten aggressiven Gefühle zu lenken, ohne diese direkt anzusprechen (Z 205-207, 209). D.h., sie versuchte, vorsichtig auf Situationen zu verweisen, in denen die Mutter emotional aggressiv dem Kind gegenüber handelte und es überforderte (Z 211-214). Geringe erzieherische und emotionale Kapazitäten der Mutter sprach sie an und verwies darauf, dass diese zu sehr mit anderen Themen beschäftigt sei und deshalb nicht adäquat auf ihr Kind eingehen könne (Z 216-217). Ebenso erklärte sie der Mutter deren ambivalentes Verhalten ihrem Kind gegenüber. Einerseits plagten die Mutter Schuldgefühle, da sie emotional wenig Platz für ihr Kind hatte und sie manchmal sehr streng agierte. Andererseits verhielt sich diese manchmal zu nachgiebig (Z 224-227). Die Erziehungsberaterin war darum bemüht, behutsam zu versuchen, der Mutter ihre unbewussten und vorbewussten Prozesse zu verdeutlichen, ohne dass sie sich gegen dieses Bewusstmachen in Form von Abwehrprozessen hätte „wehren“ müssen (Z 242-245).

[76] Siehe Trescher (1985, 33).

### 4.2 Begründungen bezogen auf die Empfindungen und Wertvorstellungen des Klientels

Die befragte Erziehungsberaterin gab Auskunft darüber, dass sie die von ihr gesetzten Handlungen (im Kindergarten angestellte Beobachtungen und von ihr geführte Gespräche) in der Erziehungsberatung mit der Mutter ansprach. Sie begründete diese Vorgehensweise damit, dass sie von der Mutter erfahren wollte, welche Gefühle und Gedanken sie bei den von ihr gesetzten Interventionen begleiteten (Z 183-185). Ferner teilte Frau B mit, dass das Klientel ein Gefühl dafür bekommen sollte, selbst zu beurteilen, welche erzieherischen Maßnahmen als gelungen anzusehen sind. Sie wollte den zu Beratenden keinen Lösungsweg vorschreiben (Z 251-253).

### 4.3 Begründungen bezogen auf das Wissen der Erziehungsberaterinnen

Eine Begründung, weshalb die befragte Beraterin so vorging, wie sie dies im angeführten Erziehungsberatungsfall tat, lag in ihrer langjährigen Erfahrung im Erziehungsberatungsbereich (Z 118-119). Im konkreten Fall gab Frau B an, vor allem mit psychoanalytischen Annahmen wie Unbewusstes, Triebgeschehen oder Introjekten sowie ein Stück weit mit der Theorie von Melanie Klein (damit meint sie die Objektbeziehungstheorie, Anm. d. Verf.) zu arbeiten (Z 296-299, 318). Aber auch individualpsychologische Annahmen im Zusammenhang mit Abwehrprozessen maß sie im beschriebenen Beratungsfall Bedeutung zu (Z 301-303). Sie sah diesbezüglich die Widerstände als „prozesshaft“ an, d.h., Konflikte haben Prozesscharakter und verändern sich (Z 305-306). Auch wenn Frau B angab, sich an verschiedenen Theorien zu „bedienen“, so lag ihr Hauptaugenmerk darauf, dass so etwas wie ein Unbewusstes und Vorbewusstes existiert. Eben genannte Grundannahmen und ihre Gegenübertragung bezeichnete sie als die für sie bedeutendsten psychoanalytischen Annahmen für ihre Erziehungsberatungsarbeit (Z 308, 310-312). Manchmal, das machte sie vom Klientel abhängig, bezog sie sich in ihrer Arbeit auch auf Carl Gustav Jung und Verena Kast. Auf Letztgenannte dann, wenn es darum ging, mit „Bildern“ und Phantasiegeschichten zu arbeiten. Ebenso stützte sie sich auf ihre Selbsterfahrung und auf Weiterbildungen im tiefenpsychologischen Bereich (Z 318-325, 327-330; vgl. 332).

### 4.4 Begründungen bezogen auf Empfindungen und Wertvorstellungen der Erziehungsberaterinnen

Bereits der anfängliche E-Mail-Kontakt und das Telefongespräch waren Auslöser für Gefühle, die in der Erziehungsberaterin im konkreten Fall aufstiegen (Z 261-262). Frau B hatte bereits unangenehme „Ahnungen", bevor sie das Kind sah und sie hatte sich immer wieder gefragt, woher diese Gefühle und Gedanken wohl kommen könnten. Ebenso gab sie Auskunft darüber, dass sie eine starke Tendenz gespürt habe, dass das Kind zubeißen würde (Z 264-266). Die Gegenübertragungsgefühle der Erziehungsberaterin lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Das Kind war anstrengend und der Druck, der auf der Mutter lastete, groß, weshalb die Beraterin zu einem raschen Handeln angehalten war, um diese unangenehme Situation rasch zu „beheben" (Z 268-270; 272-275; vgl. 277-279). Die Gegenübertragungsgefühle der Beraterin waren ein Teil der Problematik der Mutter und des Falles an sich. Diese Gefühle machten die Erziehungsberaterin aggressiv und setzten sie unter Druck, zumal die Mutter nach einer schnellen Lösung für das Problem suchte (Z 281-282; vgl. 284).

### 4.5 Begründungen bezogen auf den Kontext von Erziehungsberatung

Die telefonische Auftragsabklärung kläre – wie von Frau B angegeben – bereits im Vorfeld ab, ob das Klientel für Erziehungsberatung infrage kommt (Z 32-34). Diese Vorgehensweise wird mit beschränkten Beratungskapazitäten sowie damit begründet, dass manche Hilfesuchende bereits in anderen „Helfersystemen" vorgemerkt sind. D.h., ob sich z.B. das Amt für Jugend und Familie bereits mit dieser Causa beschäftigt. In solchen Fällen muss in Erfahrung gebracht werden, welche Aufgabe die Erziehungsberatungsstelle zu übernehmen hätte. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass der Großteil der Beratungsfälle der Beratungsstelle – an der Frau B arbeitet – aus dem Bereich des Kindergartens kommt (Z 36-39). Ebenso gehört erhoben (wie erwähnt), ob Eltern bereits in einem anderen Helfersystem betreut werden oder nicht. Falls dies der Fall wäre, erscheint es der Beraterin als angebracht, die Kindergartenpädagogin durch die Beratung zu unterstützen, damit in weiterer Folge das Kind davon profitiert (Z 41-44). Wenn die zuvor angesprochene Punkte geklärt wurden, versucht Frau B einzuschätzen, wie lange die Beratung dauern könnte und ob ihr die dafür notwendigen zeitlichen Kapazitäten zur Verfügung stehen (Z 121-124). Im Falle einer Überforderung wird der Fall an andere Beratungsstellen weitervermittelt, wodurch die Betroffenen mehr Hilfe erwarten können (Z 126-127). Frau B weist in diesem Zusammenhang auf einen für sie sehr heiklen

Aspekt hin: Erziehungsberatungen an Kindergärten sind – im Gegensatz zur Privatpraxis – Kurzzeitberatungen, da es in Wien sehr viele Kindergärten gibt und demnach viele Personen Beratung in Anspruch nehmen (Z 129-131). Deswegen ist sie darauf bedacht, innerhalb von 10-15 Sitzungen zu einem Beratungserfolg zu gelangen, den alle Beteiligten erkennen können (Z 132-134).

**3. Schritt: praxisleitende Momente**

Frau B war in ihren Ausführungen weitaus konkreter als Herr A im 1. Interview. Dies wurde bereits an den Aussagen deutlich, die sich auf das Zustandekommen und den Kontext von Erziehungsberatung beziehen. Als erstes praxisleitendes Moment ist in diesem Zusammenhang die telefonische Auftragsabklärung anzuführen, die gleich mehrere „Funktionen" beinhaltet und deren Wichtigkeit von Frau B betont wurde. Sie dient nicht nur dazu, mit Personen Beratungstermine zu vereinbaren und abzuklären, ob zu Beratende potenzielle Kunden werden, sondern ist zugleich Instrument, Diagnosen zu stellen und Hypothesen bereits vor Beratungsbeginn zu bilden.

Frau B verwies bei den von ihr gesetzten Handlungsweisen u.a. darauf, dass sie sowohl die bewussten als auch die unbewussten Gefühle der Mutter erfahren möchte. Bei jenen Gefühlen, die der Mutter bewusst sind, setzt Frau B ihre Vorgehensweise so an, dass sie von ihr hören will, welche Vermutungen sie hegt (weshalb sich ihr Kind so verhält) und worauf sie diese stützt. Die unbewussten Gefühle könne Frau B durch jene, die die Mutter in ihr auslöst – also durch das Achten auf ihre Gegenübertragung – ein Stück weit erkennen. In diesem Zusammenhang erscheint es ihr auch wichtig, Verstehensprozesse bei der Mutter zu ermöglichen, indem sie ihr vorsichtig zu verdeutlichen versucht, dass das Beißen ihres Kindes ein Symptom sei, das auch die Probleme der Eltern betrifft und nicht nur die ihres Kindes. Die Entschlüsselung des Problems des Kindes hänge somit eng mit ihren eigenen Problemen zusammen. Wie sich hier bereits zeigt, ist der Großteil der Beratungsarbeit auf die Elternebene konzentriert. Um Zugang zu den unbewussten Gefühlen der Mutter zu erhalten, ist es aber von eminenter Bedeutung, eine Vertrauensbasis zu schaffen, auf der die Beratungsarbeit aufbauen kann. Frau B gelingt dies, da sie die Mutter zu keiner Zeit verurteilt, sondern ihre Kompetenzen betont, versucht Druck aus der Situation zu nehmen – in dem sie mit ihr über ihre Schuldgefühle spricht – und realistische Ziele definiert.

Bei der Frage nach ihrem schrittweisen Vorgehen bringt sie bereits zuvor genannte Handlungsweisen, die für sie praxisleitend sind, auf den Punkt: Zuhören, Hypothesenbildung, Achten auf die eigene Gegenübertragung, Schaffen einer Atmosphäre, in der es möglich ist, „Heikles“ (Unbewusstes) anzusprechen und Einschätzen der zeitlichen Dauer der Beratung.

Aufgrund des massiven psychischen Drucks, der sowohl von der Mutter als auch von der Kindergartenpädagogin ausging, war Frau B darum bemüht, die Situation so rasch wie möglich zu entspannen. Sie betonte, dass das Handeln der Mutter ihrem Kind gegenüber zwischen Angst und unbewusster Aggression pendelte. D.h., dass sie entweder extrem streng oder nachgiebig agierte. Diese unbewussten Aggressionen galt es vorsichtig zu verdeutlichen und zu lenken, ohne sie direkt anzusprechen, da sich die Mutter sonst womöglich mit Abwehrprozessen gegen das Bewusstmachen dergleichen hätte wehren müssen. Frau B verwies im Interview darauf, dass das Deuten und Bewusstmachen unbewusster Aggressionen für sie – wortwörtlich – von handlungsleitender Bedeutung sei.

Ferner war Frau B darum bemüht, die zu beratende Person über die Vorgehensweise im Kindergarten (Beobachtungen, Gespräche) aufzuklären. Diesbezüglich interessierte es sie, die Gedanken und Gefühle der Mutter zu ihrem Vorgehen vor Ort zu erfahren. D.h. Frau B nimmt Rücksicht auf die Empfindungen und Wertvorstellungen des Klientels. Diese Vorgehensweise lässt sich wiederum mit dem Herstellen einer Vertrauensbasis begründen.

Weitere Begründungen für ihre Handlungsweisen im konkreten Fall beziehen sich vor allem auf psychoanalytische (und teilweise auf individualpsychologische) Annahmen. Hierbei hebt sie besonders die Annahme eines dynamisch Unbewussten, das Triebgeschehen und Introjekte für ihre Erziehungsberatungsarbeit hervor, womit diese Annahmen für sie von praxisleitender Bedeutung sein dürften.

Ihre eigenen Empfindungen und Wertvorstellungen zeigen sich bereits beim anfänglichen E-Mail-Kontakt und dem Telefongespräch. Sie haben sich also schon vor dem ersten Treffen mit Mutter und Kind entwickelt und werden ihr in der Beratungssituation anhand der Gegenübertragungsgefühle „bestätigt“. Wie bereits weiter vorne angeführt, ist rasches Handeln nötig, da sich der Druck der Mutter auf sie überträgt.

Der Kontext von Erziehungsberatung spielt in der Beratungsstelle, in der Frau B arbeitet, eine wesentliche Rolle für die weitere Vorgehensweise. Bereits hier erfolgt eine „Selektion“ dahingehend, welches Klientel für die Beratung infrage komme. Dies hängt vor allem damit zusammen, ob z.B. Eltern bereits von anderen Helfersystemen unterstützt werden oder ob die personellen und zeitlichen Ressourcen an der Beratungsstelle vorhanden sind, weitere Fälle zu bearbeiten. Der Großteil der zu lösenden Erziehungsproblematiken, die diese Beratungsstelle bearbeitet, spielt sich im Kindergartenbereich ab.

### 8.2.3 Interview 3

Allgemeine Sicht auf den Interviewverlauf

Interview 3 gestaltete sich die Interviewdauer betreffend etwas länger als das zweite Gespräch. Frau C war in ihren Ausführungen teilweise nicht sehr spezifisch oder schweifte bei manchen Aspekten aus, die nicht von Relevanz für das Identifizieren praxisleitender Momente waren. Wichtig – und das erinnert wieder stärker an Interview 1 – ist es festzuhalten, dass die befragte Person angab, nicht immer explizite Erziehungsberatungsgespräche zu führen, sondern dass sich diese Thematik in einem Gespräch ergibt. D.h., dass Erziehungsberatung in einer anderen Beratung (z.B. Gewalt gegen Frauen) zuerst als sekundär angesehen wird und im Laufe des Gesprächs Hauptthema werden kann. Auch hier kann wieder der „gedankliche Bogen“ zu Kapitel 4 gespannt werden, in dem es darum ging, zu definieren, was Erziehungsberatung ausmacht und von anderen Beratungsangeboten wie der Familienberatung unterscheidet.

**1. Schritt: Zuordnung der Zitate zu den gebildeten Kategorien**

Da die Zuordnung der Zitate zu den jeweiligen Kategorien äußerst umfangreich ausfiel und letztere jene Informationen enthalten, die unter 2. im Fließtext stehen, wurde dieser „tabellarische Block“ nicht in der Diplomarbeit inkludiert.

**2. Schritt: Aufgreifen der zugeordneten Zitate in Form eines Fließtextes**

1. Allgemeine Aussagen bezüglich des Kontextes sowie des Zustandekommens und Verlaufs von Erziehungsberatung

    1.1 Allgemeine Aussagen bezüglich des Kontextes von Erziehungsberatung

In Interview 3 wurden keine Aussagen getätigt, die den Kontext von Erziehungsberatung näher beleuchten.

### 1.2 Allgemeine Aussagen bezüglich des Zustandekommens und Verlaufs von Erziehungsberatung

Frau C gab Auskunft darüber, dass kaum Mütter die Beratungsstelle aufsuchen, um dezidiert Erziehungsberatung in Anspruch zu nehmen. Viel mehr entwickelte sich dieses Thema aus einer anderen Problematik heraus und wurde Hauptthema (Z 1-11, 19-22). Das Zustandekommen von Erziehungsberatung sei – nach Angabe der interviewten Beraterin – nach Beratungsstelle unterschiedlich. Am Telefon werden lediglich Termine vereinbart, da die Beratungseinrichtungen über geringe Ressourcen verfügen (Z 44-45). Die eigentliche Beratung geschehe erst in einem persönlichen Gespräch, das – in später aufgegriffenem Fallbeispiel – alle 2-4 Wochen stattfand (Z 50, 162-163).

## 2. Das Klientel

### 2.1 Wer beansprucht Erziehungsberatung?

Die befragte Erziehungsberaterin berichtete lediglich davon, dass das Hauptklientel aus Frauen bestand (Z 4).

### 2.2 Welche sind die Gründe für Erziehungsberatung?

In der Beratungsstelle, in der Frau C arbeitete, wurde hauptsächlich zum Thema Gewalt gegen Frauen beraten. Interessanterweise entwickelten sich – nach Aussage von Frau C –Gespräche manchmal so, dass sich der Fokus der Beratung veränderte und plötzlich Probleme der Kindeserziehung in den Vordergrund traten (Z 14-17). Die Gründe für das Inanspruchnehmen von Erziehungsberatung – in Bezug auf den von Frau C spezifisch geschilderten Erziehungsberatungsfall – betrafen die Ängste der Mutter hinsichtlich pubertärer Verhaltensweisen (z.B. zu „aufreizendes“ Anziehen), des nächtlichen Ausgehens und der schlechten Schulerfolge der Tochter (Z 66-71). Dass aber in diesem Kontext noch andere Ängste der Mutter „mitspielten“, wird unter 4.1 beschrieben.

### 2.3 Aussagen über die psychische Verfassung des Klientels

In Interview 3 wurden keine Aussagen über die psychische Verfassung des Klientels getätigt.

## 3. Das Handeln von Erziehungsberaterinnen

### 3.1 Vorgangsweisen zum Identifizieren und Bearbeiten von Problemlagen

#### 3.1.1 Beobachten, Zuhören, Diagnostizieren, Hypothesen bilden

Frau C gab im Interview Auskunft darüber, stets auf die gleichen Vorgangsweisen zurückzugreifen. Sie höre zu, verstehe das Anliegen der Personen, identifiziere die größten Ängste des Klientels und gehe auf die aktuellen Sorgen und Ängste ein (Z 88-91).

#### 3.1.2 Auf Übertragungs-/Gegenübertragungstendenzen achten

In Interview 3 wurden keine Aussagen, die sich auf Übertragungs- und Gegenübertragungstendenzen bezogen, getätigt.

#### 3.1.3 Beziehungsgefüge Eltern ←→ Kind analysieren und bearbeiten

Die befragte Erziehungsberaterin berichtete davon, der Mutter erklärt zu haben, dass das Verhalten ihrer Tochter altersbedingt und die Beziehung Mutter-Tochter viel zu wichtig sei, als dass sie durch die Pubertät ihres Kindes „zerstört“ werden könne (Z 402-403).

#### 3.1.4 Verstehensprozesse ermöglichen

An einer bestimmten Stelle des Interviews verwies Frau C darauf, Verstehensprozesse bei der Mutter ermöglichen zu wollen, indem sie eine vermittelnde Position einnimmt. Sie teilte der Mutter mit, dass Machtkämpfe wenig Erfolg versprechen und die Situation nur noch weiter verschärfen würden (Z 97-109).

### 3.1.5 Biographisches – Psychodynamische Anamnese

Zu einer weiteren Vorgehensweise von Frau C zählte es, auf Biographisches von Personen einzugehen. Im besagten Beispiel galt es, der Mutter – die eine sexuelle Übergriffserfahrung erlebt hatte – mitzuteilen, dass ihre Erfahrungen in der Vergangenheit zwar schmerzhaft gewesen sein dürften, dass sie aber in der aktuellen Situation überreagiert (Z 134-137).

### 3.1.6 Bedürfnisse des Klientels erkennen, ansprechen und „abführen“

Im Interviewtranskript von Interview 3 wurden keine Aussagen identifiziert, die in diese Subkategorie passen.

### 3.1.7 Druck aus der Situation nehmen

Einige Aussagen von Frau C bezogen sich darauf, Druck aus Situationen zu nehmen. Dies gelinge ihr am ehesten dann, wenn die größten Ängste von Personen bearbeitet und Personen somit entlastet werden (Z 77-80, 91-93,155).

### 3.1.8 Personen Halt geben (Containment)

Die befragte Person tätigte keine Aussagen, die in diese Subkategorie passen.

### 3.1.9 Personen „begleiten“

Eine weitere Handlungsweise von Frau C bestand darin, die Familie beim Erwachsenwerden ihrer Tochter – durch Erziehungsberatungsgespräche – zu „begleiten“ (Z 197-199).

### 3.1.10 Gemeinsame Lösungen/Alternativen erörtern und anbieten

Die interviewte Erziehungsberaterin erörterte zum geschilderten Beratungsfall einige Lösungsvorschläge, wie die „aufgehitzte Lage“ des Erziehungsberatungsfalles etwas „abgekühlt“ werden könnte. Sie war der Auffassung, dass es hilfreich wäre, wenn

- Kompromisse zwischen Mutter und Tochter bezüglich des nächtlichen Ausgehens geschlossen werden würden und die Mutter sich bemühen würde, die Tochter wie eine erwachsene Person zu behandeln (Z 111; 113-119; 121-127; vgl. 81-82),
- die ältere Schwester mehr in das Geschehen miteinbezogen werden würde, um Druck aus der Situation zu nehmen und die Mutter zu entlasten (Z 142-150; vgl. 218-228; vgl.235-236),
- Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der Familie gesucht werden würden (Z 156-157).

4. Begründungen für das Handeln

### 4.1 Begründungen bezogen auf den psychischen Zustand des Klientels

Frau C erkannte in besagtem Erziehungsberatungsfall, dass Aggressionen (sowohl der Mutter als auch der Tochter) als Auslöser für Konflikte gesehen werden konnten (Z 197, 199-202). Sie war der Ansicht, dass Aggression nicht nur negativ konnotiert sei; man könne sie auch zulassen und sich eingestehen (Z 210-215). Frau C begründete ihr Handeln damit, Aggressionen zwischen Mutter und Tochter abbauen zu wollen (Z 261-264), damit die Mutter psychisch entlastet werde (Z 322-323). Sie ging auf die Ängste der Mutter ein und berücksichtigte ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen, die auch ausschlaggebend dafür waren, wie sie sich im aktuellen Fall verhielt (Z 325-328, vgl. 277-278).

### 4.2 Begründungen bezogen auf die Empfindungen und Wertvorstellungen des Klientels

Die nachstehenden Informationen geben lediglich Wünsche des Klientels wieder und können nicht als Begründungen für gesetzte Handlungen der Erziehungsberaterin gesehen werden.

Die befragte Erziehungsberaterin gab Auskunft darüber, dass es der Klientin aufgrund früherer Therapieerfahrungen einfacher fiel, wieder Hilfe in Anspruch zu nehmen (Z 137-140). Ferner war es der zu Beratenden wichtig, ihren Mann aus seiner passiven, teilnahmslosen Rolle zu reißen, um von ihm Unterstützung zu erhalten (Z 157-161). Ebenso war sie darum bemüht, den Umgang mit ihren Aggressionen ihrer Tochter gegenüber zu verändern (Z 166-169).

### 4.3 Begründungen bezogen auf das Wissen der Erziehungsberaterinnen

Weitere Begründungen für das Handeln von Frau C, die sich auf ihr Wissen beziehen und die im Laufe des Gesprächs identifiziert werden konnten, sind die folgenden:

- ihre langjährige Erfahrung (Z 32-33),
- ihre therapeutische, psychoanalytische Ausbildung (Z 38-41),
- ihr tiefenpsychologisches Wissen (sodass sie verstehe, dass sich die Angst der Mutter bezüglich des selbst erlebten sexuellen Übergriffs auf die Tochter überträgt) (Z 73-77),
- psychoanalytische Theorien (wobei sie der Psychosexualität und der Angst vor Wiederholungen von bereits Erlebtem große Bedeutung beimisst) (Z 343-345; vgl. 361-363, 414),
- systemische Vorgehensweisen, da das Familiengefüge miteinbezogen gehört und es für sie denkbar sei, diese Ansätze mit tiefenpsychologischen und psychoanalytischen Theorien zu kombinieren (Z 367-371; 373-374).

### 4.4 Begründungen bezogen auf Empfindungen und Wertvorstellungen der Erziehungsberaterinnen

Die befragte Erziehungsberaterin war darum bemüht, einen „Machtkampf“ zwischen Mutter und Tochter zu vermeiden (Z 93-94). Sie vertrat die Ansicht, dass die Mutter ihr Kind nur bedingt beschützen könne und die Tochter ab einem bestimmten Alter selbst mehr Verantwortung für sich übernehmen müsse. Letztere lote in ihrer Pubertät Grenzen aus, um sich ein Stück weit von zuhause abzulösen. Dies müsse die Mutter akzeptieren lernen. Das Aussprechen von Verboten und das Ausüben von Druck sei – nach Aussage der Beraterin – meist eher kontraproduktiv, auch wenn Eltern aus Fürsorge handeln (vgl. Z 174-176, 178-180; 182-186, 267-271, 273). Verantwortungsvolle Eltern seien ihren Kindern gegenüber immer hilfsbereit, auch wenn sie sich vermehrt von zuhause ablösen (Z 188). Die Erziehungsberaterin sprach auch davon, auf die Ängste der Mutter einzugehen, ohne übereilt Ratschläge zu erteilen, da Situationen zuerst eingeschätzt gehören und Erziehung per se äußerst komplex sei (Z 251-254, 259-261). Viel wichtiger erschien es Frau C, die Ängste des Klientels ernst zu nehmen, anstatt viele Ratschläge zu geben (Z 275-277).

Dem „Hier und Jetzt“ maß die Erziehungsberaterin hohe Relevanz bei, da anhand gegenwärtiger Probleme die Familiendynamik aufgearbeitet und verändert werden könne (Z 279-283; vgl. 286-290). Ängste der Beraterin, dass die Situation eskaliere, wenn es ihr nicht gelinge, diese zu entschärfen (Z 334-336), begründeten ihre Vorgehensweise, den Druck aus der Situation zu nehmen. Eben diesen habe die Mutter zu sehr erhöht und damit genau das Gegenteil – die Tochter ging z.B. noch mehr aus – bewirkt (Z 356-359).

### 4.5 Begründungen bezogen auf den Kontext von Erziehungsberatung

Frau C führte keine Begründungen an, die sich auf den Kontext von Erziehungsberatung bezogen.

## 3. Schritt: praxisleitende Momente

Auch wenn sich Frau C bei ihren Ausführungen durchgehend auf ein konkretes Beispiel aus der Praxis bezog, das sie als Erziehungsberatung bezeichnen würde, so sind ihre Handlungsweisen, wie sie in der Erziehungsberatungssituation agierte, rasch auf den Punkt gebracht.
Zuerst musste die Erziehungsberaterin das Vertrauen der Klientin gewinnen, sodass diese spürte, dass sie mit ihren Ängsten nicht alleine gelassen wird. Es war Frau C in erster Linie wichtig, auf die aktuellen Ängste (diese werden von einem beträchtlichen Anteil an Aggressionen genährt) und Aggressionen der Mutter einzugehen, die aus ihrer „Vorgeschichte“ entstanden waren. Aber auch bei der Tochter stellte die Erziehungsberaterin Aggressionen fest, die darauf zurückzuführen waren, dass deren Mutter ein gewisses Maß an Ablösung vom Elternhaus kaum gewähren wollte. Frau C begründete ihr Handeln damit, dass beide Betroffenen Aggressionen abbauen müssten, damit sich ihr Umgang miteinander wieder normalisiere. Dadurch sei es der Mutter möglich, vermehrt Vertrauen in ihre Tochter zu gewinnen und sich weniger Sorgen zu machen. Die Tochter hingegen wurde aufgrund dieser Entwicklung weniger von der Mutter bevormundet. Am wichtigsten erschien es der Beraterin, und das betonte sie an mehreren Stellen, den Druck aus der prekären Situation zu nehmen, um die eben skizzierte Entwicklung herbeizuführen. Deshalb suchte sie gemeinsam mit der Mutter nach Alternativen (wie z.B. Übernachten bei der älteren Schwester, Eingehen von Kompromissen, etc.), in der konkreten Umsetzung.
Weitere Begründungen für das Handeln der Erziehungsberaterin bezogen sich auf ihre Ausbildung und ihr Wissen. Hierbei hob sie ihre langjährige Erfahrung, ihre therapeutisch-

psychoanalytische Ausbildung, tiefenpsychologisches Wissen, psychoanalytische Theorien (vor allem der Psychosexualität und Wiederholungszwängen) sowie systemische Vorgehensweisen hervor.

### 8.2.4 Interview 4

Allgemeine Sicht auf den Interviewverlauf

Frau D arbeitet als Erziehungsberaterin sowohl im institutionellen (am Jugendamt, in Familienberatungsstellen) als auch im privaten Kontext. Das Interview mit Frau D erinnert aufgrund der Interviewlänge an Interview 1. Im Gegensatz zu Herrn A und Frau C begründete aber Frau D ihre Handlungsweisen großteils, was einerseits darauf zurückgeführt werden kann, dass sie sich durchwegs auf einen spezifischen Erziehungsberatungsfall bezog. Andererseits liegt die Vermutung nahe, dass sich in diesem Fall die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin – wie auch schon bei Frau B in Interview 2 – auf die Vorgehensweise von Frau D auswirkte. Sie betonte im Interview auch – wie sich an späterer Stelle zeigen wird – dass der Kontext der Beratung eine wesentliche Rolle für ihre Vorgehensweise habe.

**1. Schritt: Zuordnung der Zitate zu den gebildeten Kategorien**

Da die Zuordnung der Zitate zu den jeweiligen Kategorien äußerst umfangreich ausfiel und letztere jene Informationen enthalten, die unter 2. im Fließtext stehen, wurde dieser „tabellarische Block“ nicht in der Diplomarbeit inkludiert.

**2. Schritt: Aufgreifen der zugeordneten Zitate in Form eines Fließtextes**

1. Allgemeine Aussagen bezüglich des Kontextes sowie des Zustandekommens und Verlaufs von Erziehungsberatung

#### 1.1 Allgemeine Aussagen bezüglich des Kontextes von Erziehungsberatung

Frau D traf gleich zu Beginn des Gesprächs eine Unterscheidung dahingehend, in welchem Kontext – privatem oder institutionellem – Erziehungsberatung stattfinden kann (Z 4-5). Sie teilte mit, dass Beratungen an Ehe- und Familienberatungsstellen sowie an Jugendämtern Gespräche im institutionellen Kontext sind (Z 58-59). Am Jugendamt fungieren Erziehungsberaterinnen als Ansprechpersonen für Jugendamtthemen, während sich Sozialarbeiterinnen für die formale Abklärung der Beratungsfälle interessieren (Z 122-131). Sie sind es auch, die

immer wieder sogenannte Bilanzgespräche mit der Erziehungsberaterin und dem Klientel führen, um zu überprüfen, inwiefern – ihrer Ansicht nach – das Klientel Fortschritte gemacht hat (Z 142, 144-147). Ferner sprach Frau D davon, dass sich die Beraterin in der Erstsitzung der „privaten“ Erziehungsberatungseinheit ein „plastisches“ Bild vom Zustand des Klientels (Z 19-21) mache.

### 1.2 Allgemeine Aussagen bezüglich des Zustandekommens und Verlaufs von Erziehungsberatung

Die unter 1.1 geschilderten Ausführungen fasste Frau D mit den Worten zusammen, dass es von großer Bedeutung für das Zustandekommen und den weiteren Erziehungsberatungsverlauf sei, bereits im Erstgespräch mit dem Klientel eine positive Übertragung herzustellen (Z 306-307).

## 2. Das Klientel

### 2.1 Wer beansprucht Erziehungsberatung?

Im geschilderten Fallbeispiel war von einer Mutter die Rede, die Hilfe bei Erziehungsschwierigkeiten in Form einer Erziehungsberatung in Anspruch nahm (Z 161).

### 2.2 Welche sind die Gründe für Erziehungsberatung?

Die Gründe, welche die Mutter dazu bewogen, Erziehungsberatung zu beanspruchen, betrafen mehrere Aspekte, die miteinander in Zusammenhang standen. Aufgrund einer Operation musste die Erziehungsberechtigte ins Krankenhaus und war somit längere Zeit von ihrer vierjährigen Tochter getrennt. Diese konnte die Trennung von ihrer Mutter nur schwer verarbeiten und litt darunter massiv (Z 161-164), weshalb sie auf die Mutter beim Wiedersehen „ungewohnt“ und in weiterer Folge auf deren Aufforderungen nicht reagierte. Die Mutter hatte ihre Tochter wiederum auf die Trennung nicht vorbereitet und verstand ihr Verhalten nicht (Z 167-172; 187-188; 190-191). So kam es z.B. vor, dass ihr Kind beim Spazierengehen einfach davonlief und sich in gefährliche Situationen begab. Die Mutter ohrfeigte die Tochter mehrmals aus dem Affekt heraus und erschrak über ihr Verhalten und über das ihres Kindes, sodass sie sich bei der Beratungsstelle von Frau D meldete (199-200; 202-204). Wie sich im Gespräch

mit der Mutter herausstellte, dürfte aber auch die Trennung des Vaters vom Kind (Z 209-210) ein wesentlicher Mitgrund für die Verhaltensauffälligkeit des Kindes gewesen sein.

### 2.3 Aussagen über die psychische Verfassung des Klientels

Frau D gab Auskunft darüber, dass sowohl die psychische Verfassung als auch der Sachverhalt, ob Personen zur Erziehungsberatung geschickt wurden oder freiwillig kamen, ausschlaggebend für deren Bereitschaft sei, von ihren Problemen zu berichten. Jene, die freiwillig Beratung beanspruchten, verspürten – laut Angabe von Frau D – tendenziell höheren Leidensdruck und waren redewilliger (Z 42-44; 46-48). Bezugnehmend auf den von ihr beschriebenen Erziehungsberatungsfall hatte die Operation die Mutter sowohl psychisch als auch physisch belastet. Physisch insofern, als dass sie körperlich gehandicapt war und ihr Kind nicht so sehr trösten konnte (hochheben, drücken), wie sie das wollte, was sich wiederum auf ihre Psyche auswirkte (Z 193-197). Ferner bezog sich die Beraterin auf die psychische Verfassung der Mutter, als sie erklärte, dass das Herstellen der positiven Übertragung zu ihr rasch ging und letztere stabil blieb (Z 313-314).

## 3. Das Handeln von Erziehungsberaterinnen

### 3.1 Vorgangsweisen zum Identifizieren und Bearbeiten von Problemlagen

#### 3.1.1 Beobachten, Zuhören, Diagnostizieren, Hypothesen bilden

Die interviewte Erziehungsberaterin berichtete davon, bezogen auf das Fallbeispiel, in der ersten Beratungseinheit das Klientel erzählen und selbst Hypothesen aufstellen zu lassen, um zu erheben, worin dessen „größte Sorge“ bestehe (Z 23-25). In den darauffolgenden Sitzungen ging es Frau D darum, Erzähltes einzuschätzen (Z 27-28), bei Unklarheiten oder – ihrer Ansicht nach – „Brüchen“ in Erzählungen nachzufragen (Z 76-78), das Kind beim Spielen zu beobachten (Z 276-278), psychoanalytisch-pädagogisch zu diagnostizieren und die Erkenntnisse daraus mit den Eltern zu besprechen. Weiters sollten die Eltern anhand dieser Erkenntnisse psychoanalytisch-pädagogisch über das Verhalten ihres Kindes aufgeklärt werden (Z 281-287; 289-290).

### 3.1.2 Auf Übertragungs-/Gegenübertragungstendenzen achten

Wie auch schon unter 1.2 betont, verwies Frau D darauf, dass das Zustandekommen der positiven Übertragung bereits im Erstgespräch für die weitere Vorgehensweise und für den Verlauf der Erziehungsberatung von eminenter Wichtigkeit war. Die Mutter akzeptierte die Hilfe der Beraterin sofort, was als Indiz dafür angesehen werden konnte, dass sie die positive Übertragung angenommen hatte (Z 306-309).

### 3.1.3 Beziehungsgefüge Eltern ←→ Kind analysieren und bearbeiten

Die befragte Erziehungsberaterin gab an, dass es ihr auch wichtig sei, das Beziehungsgefüge zwischen Eltern und Kind zu analysieren, d.h. ein Bild davon zu erhalten, wie es den Eltern mit ihrem Kind ging und umgekehrt (Z 73-74). Hierzu zählte auch, die Trennung des Kindes vom Vater zu bearbeiten (Z 215) und die Rolle des Vaters innerhalb der Familie zu ermitteln (Z 275-276).

### 3.1.4 Verstehensprozesse ermöglichen

Eine weitere Handlungsweise von Frau D lag darin, die Mutter über das Verhalten ihres Kindes – anhand der Entwicklungspsychologie (Mahler, Klein) – aufzuklären und Verstehensprozesse in ihr auszulösen, die dazu beitrugen, dass sie nachvollziehen konnte, weshalb sich ihr Kind so verhielt, wie es der Fall war (Z 206-207, 215-218; vgl. 701-703, 705). Ebenso verwies die interviewte Erziehungsberaterin darauf, dass es wichtig sei, Eltern über ihre Vorgehensweise(n) zu informieren und sie in den Beratungsprozess miteinzubeziehen, damit sie verstehen, was in der Beratung passiert und welche Handlungen von der Beraterin gesetzt werden (Z 478-480, 481-482).

### 3.1.5 Biographisches – Psychodynamische Anamnese

Im Interviewtranskript wurden keine Aussagen identifiziert, die in diese Subkategorie passen würden.

### 3.1.6 Bedürfnisse des Klientels erkennen, ansprechen und „abführen“

Frau D ging auf die Bedürfnisse der Mutter insofern ein, als sie sie dazu ermutigte, ihrem Kind zu erklären, was passiert war (von der Operation erzählen und ihm erklären, dass sie es deshalb nicht hochheben dürfe), Verständnis für die Qualen des Kindes, die es in ihrer Abwesenheit erleiden musste, zu äußern und ihm zu versichern, dass sie es nicht mehr verlasse. Durch diese Vorgehensweise sollte es der Mutter gelingen können, ihr Kind zu beruhigen (Z 270-273).

### 3.1.7 Druck aus der Situation nehmen

Die befragte Erziehungsberaterin gab keine Aussagen zu Protokoll, die in diese Subkategorie passen würden.

### 3.1.8 Personen Halt geben (Containment)

Frau D betonte, dass sie das Konzept des Containments nach Bion als äußerst wichtig erachte, wenn mit Kindern gearbeitet wird und dass sie es oft in ihrer Arbeit berücksichtige (Z 691, 693, 698-699).

### 3.1.9 Personen „begleiten“

Nach Durchsicht des Interviewtranskripts von Interview 4 konnten keine Aussagen identifiziert werden, die dieser Subkategorie angehören.

### 3.1.10 Gemeinsame Lösungen/Alternativen erörtern und anbieten

Die psychoanalytisch-pädagogische Vorgehensweise von Frau D zeichnet sich durch eine genaue Vorgehensweise zum Bearbeiten von Fällen aus. Die Eltern sollten keinesfalls bereits beim Erstgespräch überfordert werden, indem sie mit Diagnosen überhäuft werden. Daher beginnt das gemeinsame Hinterfragen der Ursachen von Problemen erst, wenn ein diagnostisches Arbeitsbündnis geschlossen wurde (Z 292-296, 311).

## 4. Begründungen für das Handeln

### 4.1 Begründungen bezogen auf den psychischen Zustand des Klientels

Frau D begründete ihre Handlungsweisen im konkreten Fall vor allem damit, den psychischen Zustand der Mutter verändern zu wollen, damit diese auf die Trennungsängste ihres Kindes eingehen kann (Z 175-178) und deren eigener Leidensdruck geringer wird (Z 242-245). In diesem Zusammenhang sprach die Erziehungsberaterin davon, dass sie bereits am Telefon – also noch vor der ersten Beratungssitzung – die Mutter ein Stück weit über das Verhalten ihres Kindes aufgeklärt habe, um zu verhindern, dass sie ihr Kind nochmals ohrfeigt (Z 247-251). Der erste Schritt der Erziehungsberaterin war also jener, die Mutter über das Verhalten ihres Kindes psychoanalytisch-pädagogisch so aufzuklären, dass sie dies auch versteht und sie ihr Verhalten dem Kind gegenüber ändert. (Z 254-256; 258-259). Die Beraterin hob hervor, dass sie in diesem Fall auch ohne Supervision so vorgegangen wäre und somit vom psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatungskonzept abgewichen wäre, da der Leidensdruck der Mutter so groß war (Z 354-360, 362-365). D.h. sie änderte die Reihenfolge ihrer Handlungsweisen, indem sie die Mutter noch vor der Diagnostik über das Verhalten des Kindes aufklärte (Z 229-230; vgl. 230-233). Als sehr spezifisch für diesen Fall bezeichnete sie den großen Stress, der auf ihr lastete und der durch den Leidensdruck der Mutter bedingt war (ebd.). Nach Ansicht der Erziehungsberaterin war die psychische Gesundheit der Mutter durch deren Krankheit beeinträchtigt und das ungewohnte Verhalten ihres Kindes nach ihrer OP überforderte sie. Daher verhielt sie sich ihrem Kind gegenüber unangemessen und machte Fehler, die sie sonst wahrscheinlich nicht gemacht hätte. Die angeschlagene Psyche der Mutter und ihr Fehlverhalten veranlassten die Erziehungsberaterin, ihr „ins Gewissen zu reden“ und ihre Pläne, auf Kur zu fahren, zu überdenken, damit sie nicht sofort den nächsten Fehler begehe und ihre Tochter wieder alleine lasse (Z 379-382, 384-385, 387-388).

### 4.2 Begründungen bezogen auf die Empfindungen und Wertvorstellungen des Klientels

Nach Aussage von Frau D liege es im Interesse des Klientels, zu erfahren, wie viele Sitzungen die Erziehungsberatung in Anspruch nehmen würde und wie die Beraterin dabei vorgeht (Z 102-107). In der Erziehungsberatung interessieren die Gründe, weshalb das Kind so gehandelt hat, wie es der Fall war. Das Klientel muss sich entscheiden, ob es sich auf das gemeinsame Erörtern der Gründe einlassen möchte. Manche Eltern würden die Erziehungsberatung ledig-

lich dafür nutzen, in der Beratung ihrem Frust freien Lauf zu lassen und über ihr Kind zu schimpfen (Z 113-116; 118-120). Bezogen auf den von Frau D angesprochenen Beratungsfall war es ihr gelungen, die negative Einstellung der Mutter – ihr Kind sei nur böse und folge nicht – zu modifizieren, sodass sich ihr Zugang zum und Umgang mit dem Kind veränderte (Z 218-220; 221). Um dies zu bewerkstelligen, gab sie der Mutter Raum, Konflikte anzusprechen, die für sie von großer Bedeutung waren, und erklärte ihr die inhärente Symptomatik. Eben genannte Handlungsweise bezeichnete Frau D als „zweiten Schritt" ihrer Vorgangsweise. Als die zu Beratende merkte, dass die Handlungsweisen der Erziehungsberaterin „wirkten", konnte sie sich beruhigen (Z 261-268).

### 4.3 Begründungen bezogen auf das Wissen der Erziehungsberaterinnen

Wie schon zuvor – unter 4.2 – von Frau D erwähnt, erachte sie es als angebracht, die Dauer von Beratungen abzustecken, da es vom Klientel gewünscht werde. Aber nicht nur deswegen, sondern auch aufgrund ihrer Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin, gehe sie so vor (Z 96-100).

In 4.1 wurde erklärt, dass die befragte Beraterin vom „allgemeinen Konzept" abgewichen war, da es der psychische Zustand der Mutter erforderte. Das Wissen aus der Psychoanalyse darüber, dass das Verhalten der Mutter für die Entwicklung des Kindes schädlich war, war eine weitere Begründung für die Handlungsweise von Frau D (Z 375-377). Als Absicherung, in besagter Erziehungsberatung „adäquat" gehandelt zu haben, berief sie sich darauf, in der Supervision bei Dr. Figdor den Fall besprochen zu haben (Z 332-333; 335-336; 340;vgl. 457). An anderer Stelle des Interviews betonte sie nochmals, dass sie ihre Ausbildung in ihrer Vorgangsweise bestärke (Z 440).

Bezüglich ihrer Ausbildung und für sie relevante Theorien für die praktische Arbeit gab Frau D an:

- eine Ausbildung zur Gruppenpsychoanalytikerin zu absolvieren (Z 665-667, 669-671),
- auf die Babybeobachtung nach Esther Pik – vor allem als wichtiges Beobachtungsinstrument für Hausbesuche – zurückzugreifen (Z 707-710),
- das Genogramm bei Familien- und Biographiearbeit anzuwenden (Z 714-715, 717-719)

- sowie vor allem psychoanalytischen Konzepten (Szenisches Verstehen, Containment) und Elementen von Ausbildungen, wie z.B. der Supervision und der Selbsterfahrung Bedeutung beizumessen (Z 738-745; vgl. 686-712).

### 4.4 Begründungen bezogen auf Empfindungen und Wertvorstellungen der Erziehungsberaterinnen

Eine Begründung für das Handeln von Frau D lag in der Auffassung, Erziehungsberatung als gemeinsame Spurensuche und nicht als – wie von vielen Eltern angenommen – „Reparatur" des Kindes zu sehen (Z 113-116).
Weiters gab Frau D Auskunft darüber, dass ihr die Einsicht der Mutter bezüglich ihres Fehlverhaltens (Z 233-236) sowie ihre rasche Auffassungsgabe imponierten. Diese beiden Aspekte waren Grundlage für das sichere Auftreten und die Zuversicht von Frau D, dass die Beratung positiv verlaufen werde (Z 410-415). Die befragte Erziehungsberaterin sprach auch davon, dass es ihr nicht schwer fiel, sich mit der Mutter und der Tochter zu identifizieren (Z 417-418, 420-422). Ihrer Ansicht nach sei es auch wichtig, Entscheidungen (wie z.B. in diesem Fall der Kuraufenthalt) von Eltern zu besprechen, die sich negativ auf die weitere Entwicklung des Kindes auswirken könnten (Z 449-450). Auch wenn Frau D ihre (Selbst)-Erfahrung als mögliche Begründung für gesetzte Handlungsweisen angab, so verwies sie darauf, dass diese Erfahrung nicht „missbraucht" werden darf, indem sich Erziehungsberaterinnen Eltern gegenüber „aufspielen", weshalb sie konzeptionelle Vorgangsweisen als wichtig erachtet. Sie betonte dies mit dem Zusatz, dass es aber – wie in diesem Fall – als legitim und angebracht erscheint, vom Konzept abzuweichen, wenn es der Fall bedingt (Z 466-471; 473-474; 481). Ihr Gefühl war ausschlaggebend dafür, in diesem Sachverhalt eine andere Vorgehensweise zu wählen (Z 474-476). Andere Wertvorstellungen von Frau D betrafen den Umgang mit dem Klientel, das nicht schon im Erstgespräch verunsichert werden sollte, wie es ihrer Ansicht nach Sozialarbeiterinnen teilweise tun (Z 520-522; 527-528). Sie sprach sogar davon, Sozialarbeiterinnen zum Teil wie „sekundäre Klienten" zu sehen, da sie sich wie die Erziehungsberechtigten des Klientels „aufspielen" (Z 541-546; 551). Hierbei gab sie an, dass sich das Problem der Familie oft im Helfersystem – also im Verhalten der Sozialarbeiterin widerspiegle (Z 564-568; vgl. 576-578). Deshalb sei es ihr ein Anliegen, Meinungsverschiedenheiten mit Sozialarbeiterinnen zum Wohl des Klientels nicht eskalieren zu lassen und auch sie zu beruhigen (Z 556-558; 560-562).

## 4.5 Begründungen bezogen auf den Kontext von Erziehungsberatung

Die nachfolgenden Aussagen der interviewten Beraterin betreffen zuerst Erziehungsberatungen an Jugendämtern, bevor auf jene im privaten Kontext näher eingegangen wird.

Frau D war der Auffassung, dass die Auflagen des Jugendamts ihr Handeln im institutionellen Kontext bedingen (Z 7-8), während sie ihre psychoanalytisch-pädagogische Vorgehensweise in der Privatpraxis gemäß ihrer Ausbildung ausüben kann (Z 16-17). Auch die Sozialarbeiterinnen und das Klientel beeinflussen ihr psychoanalytisch-pädagogisches Vorgehen. Erstgenannte lassen z.B. das Klientel kaum zu Wort kommen, auch wenn dies die Absicht der Erziehungsberaterin wäre. Zweitgenannte lassen sich auf die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung mehr oder weniger ein (Z 31-35). Dennoch versuche Frau D auch im institutionellen Kontext, psychoanalytisch-pädagogisch zu beraten (Z 37-40; vgl. 62-64, 66-68), wenn auch in „modifizierter“ Form (Z 501-507). Ferner sprach sie davon, dass das Klientel bei Erziehungsberatungen am Jugendamt ihre Anliegen nicht adäquat schildern könne, da ihnen nicht genug Platz dafür gelassen werde (Z 80-83). Hiermit korrelieren die Aussagen, dass der zeitliche Rahmen im institutionellen Kontext limitiert ist (Z 602-603) und Probleme oft nur unzureichend (Z 617-621) und „oberflächlich“ bearbeitet werden können. Oberflächlich deshalb, da die Sozialarbeiterin einschätzt, wann die Erziehungsberatung als gelungen zu erachten ist. In der Folge kam es auch vor, dass das „Hauptproblem“ für diese gelöst war, selbst wenn es noch weitaus „tieferliegende“ Symptome gab, die das „Hauptproblem“ erst ausgelöst hatten und bearbeitet gehörten (Z 623, 629, 630). Ferner sei Frau D dazu angehalten, die Sozialarbeiterin zu informieren, wenn Termine nicht eingehalten werden, als auch, wenn sie das Wohl des Kindes als gefährdet sieht (Z 133-136). Ebenso gehöre es zu ihren Aufgaben, Fälle realistisch einzuschätzen und diese „Prognosen“ der Sozialarbeiterin mitzuteilen (Z 149-152).

In der Privatpraxis sei die Ausgangslage – nach Angaben der befragten Beraterin – eine andere als im institutionellen Kontext, da das Klientel freiwillig Beratung beanspruche und ihm vermittelt wird, worauf es sich in der Beratung einlässt. Es könne daraufhin entscheiden, ob es beraten werden möchte (Z 91-93). Auch der zeitliche Rahmen der Beratungen sei nicht so eng gefasst (Z 109-111), sodass „tieferliegende“ Probleme bearbeitet werden können (Z 632-633). Des Weiteren sprach Frau D davon, dass sogenannte „klassische Erziehungsberatungsfälle“ hauptsächlich in der Privatpraxis vorzufinden seien (Z 340-344; 346, 348). Vereinzelt bot sie

Personen – mit ihrer Ansicht nach schwerwiegenderen Problemen – nach der Beratung am Jugendamt zusätzliche Sitzungen in der Privatpraxis an (Z 638-640, 642, 644-646).

**3. Schritt: praxisleitende Momente**

Frau D hob in ihren Ausführungen zum Erziehungsberatungsfall bereits sehr früh das Herstellen der positiven Übertragung für das Zustandekommen und das Gelingen des weiteren Beratungsverlaufs hervor, weshalb diese psychoanalytische Handlungsweise für Frau D von praxisleitender Bedeutung sein dürfte. Ebenso betonte sie, dass ihre psychoanalytisch-pädagogische Vorgehensweise einem bestimmten Ablauf folge, der es vorsehe, ein „diagnostisches Arbeitsbündnis" mit der zu beratenden Person zu schließen, bevor mit der eigentlichen Identifikation der Probleme begonnen wird. Auch diese Vorgehensweise dürfte für Frau D praxisleitend sein und stammt ebenfalls aus dem Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung.

Im weiteren Verlauf der Erziehungsberatung sei vor allem die psychische Verfassung der Mutter ein zentrales Moment, auf das sich die Handlungsweisen und Begründungen von Frau D großteils stützen. So begründete sie ihr Handeln damit, den psychischen Zustand der Mutter verbessern zu wollen, um deren Leidensdruck zu verringern und deren Verhalten (das Kind ohrfeigen) sowie die Einstellung ihrem Kind gegenüber zu verändern. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung hervorzuheben, dass Frau D die psychoanalytisch-pädagogische Aufklärung der Mutter bereits am Telefon vornahm und der psychoanalytisch-pädagogischen Diagnostik vorschob. Sie wich demnach vom „vorgeschriebenen" Konzept ab. Die zu Beratende musste über die Trennungsängste ihres Kindes so aufgeklärt werden, dass sie verstand, was im Kind vorging, sie auf das Kind besser eingehen konnte und sie ihr Verhalten ihm gegenüber grundlegend änderte. Der Leidensdruck der Mutter und ihr dadurch „unadäquates Eingehen" auf ihr Kind sowie der rasche Handlungsbedarf, der daraus resultierte, veranlassten Frau D, die Situation noch vor Beratungsbeginn zu „entschärfen". Eben genannte Gründe wirkten sich somit auf die sonst aufeinander aufbauende, konzeptionelle Vorgehensweise von Frau D aus. Aufgrund der zuvor dargelegten Handlungsweisen und Begründungen kann auch die psychische Verfassung des Klientels als praxisleitend für das Handeln von Frau D angesehen werden.

Andere Begründungen, die sich auf die Wertvorstellungen des Klientels bezogen, betrafen Angaben über die Dauer der Beratung und das Erklären der Vorgehensweise von Frau D. Eben angesprochene Handlungsweisen begründete sie damit, dass es einerseits vom Klientel gewünscht werde, darüber informiert zu werden, andererseits stelle sie auch klar, worauf sich die zu Beratenden in der Erziehungsberatung einlassen. Konkreter meinte sie damit, dass Erziehungsberatung nicht „Reparatur" des Kindes bedeute, sondern als gemeinsame „Spurensuche" aufzufassen sei; Probleme, die für das Zustandekommen der aktuellen Erziehungsproblematik verantwortlich sind, zu erfassen und zu bearbeiten. Im konkreten Erziehungsberatungsfall galt es einerseits, die Einstellung der Mutter zum Kind und in weiterer Folge ihr Verhalten zu ändern sowie andererseits ihre Einsicht dazu, dass das Kind durch ihre Trennung einiges durchmachen musste, zu erlangen. Hierzu gab sie der Mutter Raum, Konflikte anzusprechen und zeigte ihr durch das Entschlüsseln ihrer Symptomatik, dass die Vorgehensweise wirkte. Aufgrund der eben dargelegten Ausführungen ist anzunehmen, dass das Erklären der „Rahmenbedingungen" und der Vorgehensweisen von Frau D als praxisleitend für die weiterführende Erziehungsberatung bezeichnet werden kann.

Aber auch das Wissen der befragten Erziehungsberaterin ist – wie nachstehende Begründungen belegen, als handlungsleitend für ihre erziehungsberaterische Praxis einzustufen. Frau D begründete ihre Abweichung vom allgemeinen Konzept nämlich nicht nur damit, aufgrund der psychischen Verfassung der Mutter anders gehandelt zu haben, sondern auch deshalb, da sie aus der Psychoanalyse weiß, wie schädlich das Verhalten der Mutter für die Entwicklung ihres Kindes ist. Ferner gab sie an, ihre Vorgehensweise durch das Inanspruchnehmen einer Fallsupervision abgesichert zu haben.

Begründungen für das Handeln von Frau D, die sich auf ihre eigenen Empfindungen und Wertvorstellungen bezogen, betrafen das Verhalten der Mutter in der Beratungssituation, das sie zuversichtlich stimmte, ihre Identifikation mit Mutter und Tochter, ihr eigenes Gefühl zum Fall und der Umgang mit den Klienten. Besonders bei letztgenannter Wertvorstellung bezog sie sich sowohl auf den Umgang von Sozialarbeiterinnen mit dem Klientel, als auch von Erziehungsberaterinnen. In beiden Fällen ginge es ihr darum, das Klientel mit Respekt zu behandeln und sich ihm gegenüber nicht aufzuspielen. Da sich Frau D doch relativ ausführlich über ihre Wertvorstellungen und Empfindungen zum Fall geäußert hatte, können auch sie als handlungsleitend für ihre Erziehungsberatungspraxis erachtet werden.

Frau D bringt im Interview zum Ausdruck, dass die Auflagen des Jugendamts, das Verhalten der Sozialarbeiterinnen und des Klientels ausschlaggebend dafür sind, ob sie psychoanalytisch-pädagogisch arbeiten könne. Deshalb versuche sie, am Jugendamt ihre psychoanalytisch-pädagogische Vorgehensweise in modifizierter Form zu verfolgen. Aber auch die zur Verfügung stehende und nicht von ihr festgelegte Dauer für Beratungen am Jugendamt, beeinflusse ihr erziehungsberaterisches Handeln. Probleme können demnach oft nur oberflächlich behandelt werden und die Sozialarbeiterin schätze ein, wann ausreichend beraten wurde. Im Gegensatz dazu sei die Beratung von Personen in Privatpraxen zeitlich nicht limitiert und das Klientel kann selbst entscheiden, ob es überhaupt beraten werden möchte. Eben zusammengefasste Aussagen von Frau D sollen verdeutlichen, dass sehr wohl der Kontext, unter dem Erziehungsberatung stattfindet, eine wesentliche Rolle für die Handlungsmöglichkeiten von Erziehungsberaterinnen spielt. Aus diesem Grund ist auch er als praxisleitend für die Arbeit von Frau D einzustufen.

### *8.3 Vergleich einzelner Ergebnisse aus den Interviews*

Der Vergleich der Aussagen der vier befragten Personen machte u.a. die mehrmals aufgegriffene „Abgrenzungsproblematik“, wie Erziehungsberatung definiert und in welchen Beratungseinrichtungen sie angeboten wird, deutlich. Während Herr A seine derzeitige Arbeit nicht wirklich als Erziehungsberatung bezeichnete und sich in seinen Ausführungen somit nicht fortlaufend auf ein Erziehungsberatungsbeispiel beziehen konnte, war Frau B hingegen an einer Beratungsstelle, die explizit Erziehungsberatungsgespräche – im Kindergartenkontext – führt, angestellt. Ihre Handlungsweisen und Begründungen bezogen sich fortwährend auf das genannte Beispiel und erschienen auch deshalb weitaus konkreter, als dies bei Herrn A der Fall war. Frau C berichtete davon, an einer Familienberatungsstelle beschäftigt zu sein, in der selten Eltern anrufen, um explizit Hilfe zu Erziehungsfragen/-problemen in Anspruch zu nehmen. Sie gab Auskunft darüber, dass sich dieses Thema aus der Beratung heraus ergebe und somit erst später Hauptthema werde. Auch sie begründete – wie Herr A – bei weitem weniger ihr Handeln, als dies bei Frau B oder Frau D, die beide die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin absolviert haben, der Fall war. Frau D gab an, als Erziehungsberaterin sowohl am Jugendamt als auch im privaten Bereich zu arbeiten und verwies explizit darauf, dass ihre Ausbildung ausschlaggebend für ihr Handeln sei. Eben diese Aussage kann als zentral erachtet werden, wenn es darum geht, zu unterscheiden, ob jemand

bloß anführt, mit psychoanalytisch-pädagogischen Theorien zu arbeiten oder ob das *Handeln der jeweiligen Person vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Theorien* geschieht und ausreichend begründet wurde. Die Auswertung der vier Interviews lässt den Schluss zu, dass vermehrt Personen, die den *Ausbildungslehrgang zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin* der APP absolviert haben, auch tatsächlich primär psychoanalytisch-pädagogisch arbeiten.

Ein vollständiger Vergleich der Aussagen der Befragten zu allen zuvor angeführten praxisleitenden Momenten würde zu weit führen. Deshalb wird nur exemplarisch auf jeweils eine Aussage von jeder Person zu einer Kategorie Bezug genommen.

Begründungen für das Handeln der Beraterinnen, die sich auf den psychischen Zustand des Klientels beziehen

Herr A äußerte sich diesbezüglich z.B. insofern, als er der Ansicht war, dass Kinder von elterlichen, narzisstischen Tendenzen verschont gehören und er seine Handlungsweise deshalb darauf konzentriere, libidinöse Strebungen der Eltern in der Erziehungsberatung zu bearbeiten.

Frau B sprach hingegen – auf einen bestimmten Erziehungsberatungsfall bezogen – davon, die Ambivalenz der unbewussten Gefühle der Mutter, die zwischen Angst und Aggression pendelten und sich in ihrem erzieherischen, „verzärtelnden“ Verhalten niederschlugen, dieser bewusst zu machen.

Frau C begründete ihr Handeln – in ihrem Erziehungsberatungsbeispiel – vermehrt damit, den Druck aus der Situation nehmen zu wollen, um die Mutter psychisch zu entlasten.

Frau D bezog die Begründung für ihr Handeln darauf, den psychischen Zustand der Mutter dahingehend verändern zu wollen, dass sie auf die Trennungsängste ihres Kindes eingehen könne und dadurch ihr eigener Leidensdruck geringer werde. Die Beratung setzte in diesem Fall bereits am Telefon an, da der psychische Zustand der Mutter es erforderte.

Begründungen für das Handeln der Beraterinnen, die sich auf die Empfindungen und Wertvorstellungen des Klientels beziehen

Herr A begründete sein Handeln z.B. damit, dass Eltern zum Teil zu hohe Ansprüche an die Erziehung ihrer Kinder legen. Seine Aufgabe sei in diesem Fall, dass er Personen davon zu überzeugen habe, dass niemand „fehlerfrei" erziehe.

Die Begründung für das Handeln von Frau B betraf vor allem das Erfahrenwollen der Gefühle und Gedanken der Mutter zu den von ihr gesetzten methodischen Vorgehensweisen. Ferner soll das Klientel lernen, selbst beurteilen können, inwiefern erzieherische Maßnahmen als gelungen angesehen werden können.

Frau C führte an, dass es dem Klientel wichtig war, dass es vom Mann – der sich sehr passiv verhielt – in der Erziehung unterstützt werden möchte. Die Erziehungsberaterin begründete ihre Vorgehensweise im Versuch, ihr Klientel bei der Umsetzung dieser Wertvorstellung zu unterstützen.

Frau D gab an, dass sich ihr Handeln darin begründete, die negativen Wertvorstellungen der zu Beratenden – ihr Kind sei nur böse und folge nicht – bearbeiten zu wollen, sodass sich das Verhalten der Mutter dem Kind gegenüber bedeutend ändere.

Begründungen für das Handeln der Beraterinnen, die sich auf ihr Wissen beziehen

Herr A stützte sich vorwiegend auf psychoanalytisch-pädagogische Fachliteratur (Redl, Aichhorn, Bettelheim) als auch auf die OPD, um Fälle bearbeiten zu können. Begründungen, weshalb er seine praktische Vorgehensweise an genannten Autoren ausrichtete, betrafen vor allem das Finden eines verstehenden Zugangs zu schwer erziehbaren Kindern, da er aktuell im Fremdunterbringungsbereich arbeitete. Die OPD helfe Herrn A hingegen, um z.B. Diagnosen über die psychische Verfassung von Menschen stellen zu können.
Frau B und Frau D begründeten ihre Handlungsweisen großteils damit, dass sie ihre psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatungsarbeit auf psychoanalytische Grundannahmen (Beachtung von Übertragung und Gegenübertragung, das dynamisch Unbewusste, etc.) sowie tiefenpsychologische Annahmen stützen. Als zusätzliche Begründung für das Handeln von

Frau B kann deren langjährige Erfahrung genannt werden. Ferner berief sich Frau D auf ihre Ausbildung als Begründung für ihre Vorgehensweise.

Frau C verwies vorwiegend darauf, sich in ihrer Arbeit auf tiefenpsychologisches Wissen und auf die „Psychosexualität“ nach Sigmund Freud zu beziehen, um verstehenden Zugang zu vorerst Unerklärlichem zu finden.

Begründungen für das Handeln der Erziehungsberaterinnen, die sich auf ihre eigenen Empfindungen und Wertvorstellungen beziehen

Herr A berichtete davon, dass er vorwiegend seinen Gegenübertragungsgefühlen, seiner Intuition und Neugier folge und darauf sein Handeln begründe.

Auch Frau B bezog sich vorwiegend auf die in ihr aufkommenden Gegenübertragungsgefühle, die ihr Vorgehen im spezifischen Fall begründeten.

Frau C ging kaum auf ihre eigenen Gefühle, den Fall betreffend, ein. Sie meinte lediglich, dass die Mutter lernen müsse, dass sie ihre Tochter ab einem gewissen Alter nicht mehr beschützen könne und sich letztere vermehrt von zuhause ablösen müsse.

Frau D gab Auskunft darüber, dass es ihr aufgrund des Auftretens und Verhaltens der Mutter in der Beratung nicht schwer fiel, sich mit ihr zu identifizieren. Ihre Selbsterfahrung spiele auch eine bedeutende Rolle für ihr Handeln.

Begründungen für das Handeln der Erziehungsberaterinnen, die sich auf den Kontext von Erziehungsberatung beziehen

Herr A bezog sich insofern auf den Kontext von Erziehungsberatung, als er von seiner früheren Arbeit am Jugendamt berichtete. Er führte aus, dass es die freiwillige Erziehungsberatung an Jugendämtern in der Form, wie es die APP heutzutage anbietet, nicht mehr gebe. Da er meinte, dass seine derzeitige Arbeit nicht dezidiert als Erziehungsberatung bezeichnet werden könne, verwundert es nicht, dass der Kontext von Erziehungsberatung kaum sein Handeln betraf.

Da im Kindergartenbereich, in dem Frau B beraterisch tätig ist, viel Erziehungsberatungsarbeit geleistet wird und die Kapazitäten hierfür begrenzt sind, erfolgt das Abklären, ob die zu Beratenden potentielle Kunden werden, bereits am Telefon. Dabei ist es von Belang abzuklären, ob die Hilfebedürftigen bereits von anderen Institutionen Hilfe bekommen und ob die Erziehungsberatungsstelle, an der Frau B angestellt ist, für das Problem als geeignet erscheint oder ob andere Einrichtungen zu bevorzugen wären.

Frau C führte keine Begründungen für ihr Handeln an, die sich auf den Kontext von Erziehungsberatung bezogen.

Frau D schilderte, dass die Auflagen des Jugendamts, die Vorgehensweise der betreffenden Sozialarbeiterin und auch das Klientel per se ihr erziehungsberaterisches Handeln beeinflussen würden. Die Auflagen insofern, als ein zeitlich begrenzter Rahmen zur Verfügung stehe, in der die Beratung zu geschehen habe. Die Sozialarbeiterin am Jugendamt habe insofern Einfluss, als dass sie das Klientel bevormunden könne und es der Erziehungsberaterin somit erschwere, ihre konzeptionelle Vorgehensweise zu verfolgen. Das Klientel beeinflusse ihre Handlungsweisen auch, indem es sich auf die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung mehr oder weniger einlasse.

## 9. Resümee

Anhand der im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführten Untersuchung wurde das Ziel verfolgt, einen differenzierten Einblick in die Erziehungsberatungslandschaft in Ostösterreich zu geben. Dieses Vorhaben war aufgrund der Heterogenität der Beratungsstellen, des undefinierten Erziehungsberatungsbegriffs und der Schwierigkeit, Personen für die Mitarbeit an Erhebungen zu gewinnen, nur schwer durchzuführen. Trotzdem können die gewonnenen Daten aus der Fragebogenerhebung und den Experteninterviews zumindest tendenzielle Rückschlüsse darauf zulassen, inwiefern und auch welche Theorien, Konzepte und Modelle in Erziehungsberatungsstellen in Niederösterreich, Wien und dem Burgenland – im Speziellen psychoanalytisch-pädagogische – verbreitet sind, welche Handlungen die befragten Erziehungsberaterinnen in Beratungssitzungen setzen und wie sie ihr erziehungsberaterisches Handeln begründen.

Um die Hauptforschungsfrage beantworten zu können, kamen sowohl quantitative (Fragebögen) als auch qualitative Forschungsmethoden (Experteninterviews) zum Einsatz. Die Fragebögen wurden per E-Mail an die zu befragenden Beratungsstellen geschickt. Laut Familienberatungshomepage existieren 123 Erziehungsberatungsstellen im Osten Österreichs. Die NiederösterreicherInnen können auf die meisten (63), die WienerInnen auf die zweitmeisten (43) und die BurgenländerInnen auf die wenigsten (17) Erziehungsberatungsstellen verweisen. Den entwickelten Fragebogen erhielten – wie bereits in den quantitativen Ergebnissen näher ausgeführt – 84 Erziehungsberatungsstellen bzw. Personen. An der Erhebung nahmen letztendlich 43 Beraterinnen teil, was einer Rücklaufquote von 51,19 % entspricht. Auf Bundesländerebene beantworteten in Wien 17 von 35, in Niederösterreich 21 von 53 und im Burgenland 5 von 17 Personen den Fragebogen.

In Bezug auf die Frage, ob in den besagten Erziehungsberatungsstellen psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte und Modelle für die Erziehungsberatungsarbeit relevant sind, kann festgehalten werden, dass 36 von möglichen 43 Personen (83,72%) angaben, in ihrer Arbeit auf sie zurückzugreifen. Die nachfolgende Frage nach der Relevanz dieser Theorien untermauert ihre Wichtigkeit und Präsenz im Erziehungsberatungsgeschehen. 34 der 43 Befragten gaben an, psychoanalytisch-pädagogischen Ansätzen in ihrer Erziehungsberatungsarbeit zumindest in geringem Ausmaß Relevanz beizumessen. 13 Personen davon hielten sie

für sehr relevant für ihre Erziehungsberatungspraxis, 8 wählten die zweithöchste Relevanz, 10 die dritthöchste Relevanz und 3 sprachen diesen nur eine geringe Relevanz zu.
Auf die Frage nach den von den Befragten in der Erziehungsberatungsarbeit angewendeten Theorien und Konzepten wurden vor allem systemische vor tiefenpsychologischen und humanistischen Ansätzen genannt. Aber auch entwicklungspsychologische Theorien spielten für einige der Befragten eine bedeutende Rolle.

Bezüglich des Ausbildungshintergrundes der Befragten kann zwischen psychotherapeutischen Ausbildungen mit differenzierter Ausrichtung (analytisch, tiefenpsychologisch, systemisch oder humanistisch), weiteren Ausbildungen (Studium, Entwicklungspsychologie etc.) als auch „Elementen einer Ausbildung“ (z.B. Supervision) unterschieden werden. Der Großteil der Befragten gab an, das Studium der Pädagogik oder der Psychologie als Basisausbildung für nachfolgende Psychotherapieausbildungen absolviert zu haben. Am zweithäufigsten wurde die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin und am dritthäufigsten jene zur Klinischen- und Gesundheitspsychologin als auch jene zur Diplomsozialarbeiterin genannt.
Die selbst aufgestellte Hypothese, dass Personen, die eine bestimmte Ausbildung absolviert haben, am ehesten ausbildungsgemäß handeln, konnte nicht belegt werden, da die Befragten bei der Frage nach den von ihnen in der Beratung angewendeten Theorien oft andere angaben, als sie in ihrer Ausbildung kennengelernt hatten. Anhand der Vielzahl der in der Erziehungsberatung angewandten Theorien konnte die „Vielfältigkeit“ des Erziehungsberatungsbegriffs sowie dessen Undefiniertheit ersichtlich werden.

Die soziodemographischen Daten führten primär zu folgenden Erkenntnissen: Die Mehrheit der befragten Personen waren Frauen im Alter ab 31 Jahren, die großteils angestellt waren.

Um die aufgestellte Hauptforschungsfrage differenzierter beantworten zu können, wurden zusätzlich zu der empirischen Erhebung Interviews mit vier Personen geführt, die laut Fragebogenerhebung psychoanalytisch-pädagogischen Theorien, Konzepten und Modellen in ihrer Erziehungsberatungsarbeit hohe oder sehr hohe Relevanz beimaßen. Das Hauptaugenmerk der Interviews lag darin, praxisleitende Momente zu identifizieren, die das jeweilige Handeln der befragten Personen in einem spezifischen Erziehungsberatungsfall begründeten.

Das Forschungsdesign der qualitativen Erhebung kann folgendermaßen beschrieben werden: Auch wenn die Interviews leitfadengestützt abliefen, so wurde darauf geachtet, Kriterien (wie z.B. der Offenheit und Natürlichkeit des Gesprächs), die für qualitative Interviews zum wissenschaftlichen Standard gehören, zu berücksichtigen, um die Interviewsituation möglichst wenig zu beeinflussen. Die Interviewauswertung erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring. Dabei wurden die Interviewtranskripte auf gemeinsame Themen gesichtet und in drei aufeinanderfolgenden Schritten, mit Hilfe der inhaltsanalytischen Vorgehensweise der Strukturierung, ausgewertet. Im ersten Schritt wurden Interviewausschnitte in die induktiv gebildeten, interviewübergreifenden Kategorien eingeteilt, paraphrasiert und zusammengefasst. Im nächsten Schritt galt es, diese Zusammenfassungen in einen Fließtext umzuwandeln, bevor zuletzt die praxisleitenden Momente bestimmt wurden.

Aufgrund der Aussagen der befragten Erziehungsberaterinnen konnten Begründungen für bestimmte Handlungsweisen identifiziert werden, die erziehungsberaterische Situationen betreffen, in denen die Professionisten vor der Aufgabe stehen, professionell zu handeln. Diese Begründungen für bestimmte Handlungsweisen können als praxisleitend bezeichnet werden. In der Folge werden zusammenfassend jene „primären“ praxisleitenden Momente genannt, in welchen sich eine Vielzahl an „sekundären“ praxisleitenden Momenten einordnen lässt. Diese wurden bereits in der Diplomarbeit ausführlich dargestellt und sollen nun nicht wiederholt werden. Um eine Vorstellung davon zu bekommen, welche sekundären praxisleitenden Momente identifiziert werden konnten, wurden nachstehend Beispiele angeführt.

Als „erstes“ praxisleitendes Moment, auf das sich alle Befragten im Laufe der Interviews bezogen, wurde *der psychische Zustand des Klientels* identifiziert. Die Begründungen für das Vorgehen der Erziehungsberaterinnen im jeweiligen Fall bezogen sich vermehrt darauf, spezifische Handlungen (z.B. Druck aus der Situation zu nehmen, um das Klientel zu entlasten, etc.) zu setzen, um das Klientel zu beruhigen oder das erzieherische Handeln von Eltern bereits am Telefon zu bearbeiten, wenn es der psychische Zustand der Person erforderte.

Andere Begründungen für das Handeln der befragten Erziehungsberaterinnen bezogen sich auf die *Empfindungen und Wertvorstellungen des Klientels*, womit auch diese von praxisleitender Bedeutung für die Befragten sein dürften. Diese betrafen z.B. überzogene Ansprüche von Eltern an die eigene Kindererziehung, das Wahrnehmen der Erziehung von beiden Elternteilen, falsche Erwartungshaltungen an die Erziehungsberatung etc.

Aber nicht nur die *Empfindungen und Wertvorstellungen* des Klientels, sondern auch jene *der Erziehungsberaterinnen* können als praxisleitend bezeichnet werden. Z.B. die Gefühle der Befragten spielen sehr wohl eine Rolle, wenn es darum geht, wie im spezifischen Fall gehandelt wird. Diesbezüglich beriefen sich die Befragten vor allem auf in ihnen vernommene Gegenübertragungsgefühle, die ihr erziehungsberaterisches Handeln leiten würden.

Unter einem weiteren praxisleitenden Moment – auf den alle Beteiligten mit unterschiedlich starker Akzentuierung verwiesen – können vorwiegend *psychoanalytische Theorien* (die Annahme eines dynamisch Unbewussten, Übertragung- und Gegenübertragung, Psychosexualität, etc.) als auch jegliches *tiefenpsychologisches Wissen* zusammengefasst werden. Das Handeln der Befragten begründete sich vermehrt in den besagten Theorien, da das theoriegeleitete Wissen als Anleitung für das Handeln in der Praxis dient.

Als letztgenanntes praxisleitendes Moment ist der *Kontext*, in dem Erziehungsberatung stattfindet, zu nennen. Auf dieses Moment haben sich – bis auf Frau C – alle Befragten in unterschiedlichem Ausmaß bezogen. Der Kontext zeichnet wesentlich dafür verantwortlich, ob Erziehungsberaterinnen ihre eigene konzeptuelle(n) Vorgehensweise(n) verfolgen können, oder ob es (zeitliche, ressourcenbedingte) Vorgaben gibt, die ihr Handeln einschränken. Hierbei wurde vom Großteil der Personen insofern ein Unterschied gemacht, ob Erziehungsberatung im institutionellen oder privaten Kontext zu leisten ist.

Zuletzt soll nochmals darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Handeln von Frau B und Frau D im Gegensatz zu jenem von Herrn A und Frau C bei weitem nachvollziehbarer und schlüssiger erschien. Diese Feststellung lässt sich insofern begründen, als dass das Handeln beider Personen tatsächlich vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien geschehen dürfte, während bei den anderen Interviews der Eindruck entstand, dass die jeweiligen Befragten besagte Ansätze kannten, aber (aufgrund der fehlenden Begründungen) diese kaum oder nicht in die Arbeit respektive das konkrete Handeln tatsächlich einflossen. Aufgrund dieser Feststellung kann schlussgefolgert werden, dass die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin durch die APP Beraterinnen hervorbringt, die in ihrer Arbeit in begründeter Weise psychoanalytisch-pädagogische Theorien anwenden.

## 10. Literaturverzeichnis

Adler, A. (1912): Über den nervösen Charakter: Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie. Kommentierte, textkritische Ausgabe, hrsg. von K.H. Witte, A. Bruder-Bezzel und R. Kühn. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, 1997

Aichhorn, A. (1925): Verwahrloste Jugend. Huber: Bern, 1972, 7. Aufl.

Aichhorn, A. (1936): Die Übertragung in der Erziehungsberatung. In: Aichhorn, A.: Psychoanalyse und Erziehungsberatung. Fischer: Frankfurt a.M., 1974, 55-120

Barth-Richtarz, J. (2006): unveröffentlichter Projektbericht: Die tiefenpsychologischen Ansätze von Alfred Adler und August Aichhorn und deren Bedeutung für die Weiterentwicklung der Erziehungsberatung in Wien nach 1945. Zur Fortführung historisch ausmachbarer Ansätze von internationaler Bedeutung in der Tradition von August Aichhorn und Alfred Adler.

Bittner, G. (1985): Der psychoanalytische Begründungszusammenhang in der Erziehungswissenschaft. In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Königshausen & Neumann: Würzburg, 31-46

Bittner, G. (1989): Pädagogik und Psychoanalyse. In: Röhrs, H., Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Peter-Lang: Frankfurt/Main, 215-227

Bittner, G. (1996): Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Kohlhammer: Stuttgart u.a.

Bock, A. (2009): "Halt mich fest!" Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe

Bolterauer, L. (1992): Über mein Leben. In: Herrmanns, L.M. (Hrsg.): Psychoanalyse in Selbstdarstellungen I. edition diskord: Tübungen, 1992, 49-98

Borg-Laufs, M. (2004): Verhaltensberatung nach dem kognitiv-behavioristischen Modell. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. dgvt - Verlag: Tübingen, 629-639

Bruder-Bezzel, A. (1999): Geschichte der Individualpsychologie. Vadenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 2. neu bearbeitete Auflage

Cremerius, J. (1984): Vom Handwerk des Psychoanalytikers: Das Werkzeug der psychoanalytischen Technik. Frommann-holzboog: Stuttgart, 1984

Datler, W. (1980): Überlegungen zur Legitimation wie Systematik psychoanalytischer Pädagogik. Dissertation Hochschulschrift Wien

Datler, W. (1993): Zur Frage nach dem Bildungsbegriff (in) der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M. (Hrsg.) (1993), 100-129

Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Grünewald: Mainz

Datler, W., Stephenson, T. (1999a): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie. In: Slunecko, T., Sonneck, G. (Hrsg.): Einführung in die Psychotherapie. Facultas: Wien, 77-129

Datler, W. (1999b): Mitschrift der Vorlesung zur „Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik II“, abgehalten im WS 2005 an der Universität Wien

Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kindergrippen. In: Datler, W., Eggert-Schmid Noerr, A., Winterhagen-Schmidt L. (Hrsg.): Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77

Datler, W. (2003): Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewussten. Über zentrale Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg) (2003): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2. Auflage, 11-31

Dauber, H., Zwiebel, R. (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Diem-Wille, G. (1999): Über den Zusammenhang zwischen Trennungsproblemen einer Mutter und Schlafproblemen eines Kleinkindes. Robin – eine Falldarstellung einer Eltern-Kleinkind-Beratung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, H. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 90-104

Ekstein, R., Motto, R.L. (1963): Psychoanalyse und Erziehung. Vergangenheit und Zukunft. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 12, 213-224

Engel, F. (2004): Allgemeine Pädagogik Erziehungswissenschaft und Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band I: Disziplinen und Zugänge. dgvt - Verlag: Tübingen, 103-114

Engel, F., Nestmann, F., Sickendiek, U. (2004): „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band I: Disziplinen und Zugänge. dgvt - Verlag: Tübingen, 33-43

Fatke, R. (1985): “Krümel vom Tisch der Reichen?” Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. In: Bittner, G., Erlte, Ch. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Königshausen & Neumann: Würzburg, 47-60

Fatke, R. u. Scarbath H. (Hrsg.) (1995): Pioniere psychoanalytischer Pädagogik. Peter Lang: Frankfurt/Main

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

Figdor, H. (1998): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer „klassischen“ Idee. Band 2 der Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik Wien (APP)

Figdor, H. (2000): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Der Ausbildungslehrgang. Band 3 der Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik Wien (APP)

Figor, H. (2003): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzepts der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, H. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 32-60

Fischer, W., Ruhloff, J. (1993): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. Academia: Sankt Augustin, 1993

Fraiberg, S. (Hrsg.) (1980): Clinical Studies in Infant Mental Health: The First Year of Life. Tavistock Publications: London

Freud, A. (1965): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Die Schriften der Anna Freud, Bd. VIII. Kindler: München, 1980

Freud, S. (1895): Beiträge. In: J. Breuer & S. Freud (1885), 40-148, 204-246

Freud, S. (1905): Über Psychotherapie. In: Freud, S.: Studienausgabe, Ergänzungsband (unnummeriert). Fischer: Frankfurt, 1975, 107-119

Freud, S. (1907): Zur sexuellen Aufklärung der Kinder. In: Std.5, 159-168

Freud, S. (1908): Der Dichter und das Phantasieren. In: Std. 10, 169-179

Freud, S. (1910): Über Psychoanalyse. In: Freud, S.: Gesammelte Werke, Band 1 bis 18. Fischer: Frankfurt, 1960-1968, Band 8, 1-60

Freud, S. (1919): Wege der psychoanalytischen Therapie. In: Freud, S.: Studienausgabe, Ergänzungsband (unnummeriert). Fischer: Frankfurt, 1975, 239-250

Freud, S. (1925): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewustsein. o.S. ohne Verlagsangabe

Fröhlich, V., Göppel, R. (2003): Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Psychosozial-Verlag: Gießen

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

Fürstenau, P. (1979): Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Klett: Stuttgart, 1979

Greenson, R. (1967): Technik und Praxis der Psychoanalyse. Klett: Stuttgart, 1975

Gstach, J. (2003): Individualpsychologische Erziehungsberatung der Zwischenkriegszeit. Empirie Verlag: Wien

Hahn, K., Müller, F.-W. (1995): Systemische Erziehungs- und Familienberatung. Wege zur Förderung autonomer Lebensgestaltung. Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz, 2. Auflage

Häberlin, P. (1914): Psychoanalyse und Erziehung. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 2, 1914, 213-222

Heimann, P. (1950): On Counter-transference. Int. J. Psycho-Anal. 31, 81-84. -1960: Bemerkungen zur Gegenübertragung. Psyche 18, 1964, 483-493

Hierdeis, H., Walter, H.J. (1994): Psychoanalytische Pädagogik. In: Walter, H.J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Universität. Passagen-Verlag: Wien, 37-56

Hirblinger, H. (2001): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik der Schule. Königshausen & Neumann: Würzburg

Hug-Hellmuth, H. (1914): Kinderpsychologie und Pädagogik. In: Jahrbuch für Psychoanalyse 6, 1914, 393-404

Hundsalz, A. (1995): Die Erziehungsberatung. Grundlagen, Organisation, Konzepte und Methoden. Juventa-Verlag: Weinheim

Jones, E. (1933): Bericht des auf dem Oxforder Kongress eingesetzten Komitees über die Richtlinien für die Zulassung und Ausbildung von Kandidaten. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 19, 1933, 255-256

Kerl-Wienecke, A. (2000): Nelly Wolffheim. Leben und Werk. Psychosozial-Verlag: Gießen

Klein, M. (1952): Developments in psychoanalyse. Hogarth Press: London

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

Körner, J. (1983): Psychoanalytische Pädagogik. In: Mertens, W. (Hrsg.): Psychoanalyse – Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Urban & Schwarzenberg: München u.a.

Kraft, E., Perner, A. (1997): Vom Objekt der Betreuung zum Subjekt des Wunsches. Über psychoanalytische Sozialarbeit mit einer achtzehnjährigen Frau. In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 8. Themenschwerpunkt: Arbeiten in heilpädagogischen Settings. Psychosozial-Verlag: Gießen, 10-26

Kriz, J. (2008): Grundorientierungen in der Erziehungsberatung. In: Hörmann, G., Körner, W. (Hrsg.): Einführung in die Erziehungsberatung. Kohlhammer: Stuttgart, 101-120

Lamnek, S. (1993): Qualitative Sozialforschung, Bde. 1 u. 2, 2. Auflage, München

Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1999): Das Vokabular der Psychoanalyse. Suhrkamp: Frankfurt/Main, 15. Aufl.

Leber, A., Trescher H.-G., Weiss-Zimmer, E. (1989): Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main

Leber, A., Gerspach, M. (1996): Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in Frankfurt am Main. In: Plänkers, T., Laier, M., Otto, H.-H., Rothe, H.-J., Seifert, H. (Hrsg.): Psychoanalyse in Frankfurt am Main. Zerstörte Anfänge, Wiederannäherung, Entwicklungen. edition diskord: Tübingen, 489-541

Leupold-Löwenthal, H. (1989): Beziehung und Deutung in der Psychoanalyse. In: Reinelt, T. & Datler, W. (Hrsg.): Beziehung und Deutung aus der Sicht verschiedener psychotherapeutischer Schulen. Springer: Berlin, 1989, 5-17

Mayring, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6. Auflage, Deutscher Studienverlag: Weinheim

Meng, H. (1953): Zwang und Freiheit in der Erziehung. Huber: Bern, 1953

Menne, K. (1994): Erziehungsberatung. In: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Hrsg.): Aktivitäten der BKfE. Veröffentlichungen, Veranstaltungen. Beratung im Blickpunkt. Fürth: Eigenverlag

Mollenhauer, K., Müller, C.-W. (1965): „Führung und Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer

Pfister, O. (1913): Die psychoanalytische Methode. Julius Klinkhardt: Leipzig, 1913

Pine, F. (1990): Die vier Psychologien der Psychoanalyse und ihre Bedeutung für die Praxis. In: Forum der Psychoanalyse 6, 232-249

Rauchfleisch, Udo (2006). Tiefenpsychologische Grundlagen der Beratung. In: Steinebach, Ch. (Hrsg.): Handbuch Psychologische Beratung. Klett-Cotta: Stuttgart, 163-174

Redl, F. (1987): Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientieren Pädagogik. Piper: München, Zürich

Rehm, W. (1968): Psychoanalytische Erziehungslehre. Piper & Co.: München

Ruhloff, J. (1990): Widerstände statt harmonische Bildung. – Grundzüge eines „postmodernen“ pädagogischen Konzepts. In: Hohmann, W.L. (Hrsg.): Wie postmodern ist die Postmoderne? Verlag Die Blaue Eule: Essen, 1990, 25-37

Sageder, M., Tschina, R., Datler, W. (1993): Verstehen allein genügt nicht. Über die Möglichkeiten und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischen Handelns im Rahmen einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünewald: Mainz, 321-337

Sandler, J., Dare, C., Holder, A. (1973): The patient and the analyst. the basis of the psychoanalytic process. Internat. Univ. Press: New York

Sandler, J., Joffe, W. (1969): Auf dem Weg zu einem Grundmodell der Psychoanalyse. In: Psyche 23, 1969, 461-480

Sandler, J. (1976): Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. In: Psyche 30, 1976, 297-305

Scarbath, H. (1992): Träume vom guten Lehrer. Auer: Donauwörth, 1992

Schaab, U. (1997): Psychoanalytische Pädagogik als Möglichkeit einer dialogischen Heilpädagogik in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 8. Themenschwerpunkt: „Arbeiten in heilpädagogischen Settings“. Psychosozial-Verlag: Gießen, 69-84

Schmidt, W. (1968): Psychoanalytische Kindererziehung in Russland. In: Schmidt, Klein, Ferenczi (1968): Antiautoritäre Erziehung I. Underground Press: Berlin, 3-31

Schneider, E. (1926): Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 1, 1926, 2-6

Schröder, A. (2004): Psychologie und Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band I: Disziplinen und Zugänge. dgvt - Verlag: Tübingen, 49-60

Spiel, O. (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. Verlag Hans Huber: Bern, u.a., 196-202 (1979)

Spindler, K. (2008): Evaluation in der Erziehungsberatung. Diplomarbeit

Steinebach, Ch. (2006): Handbuch Psychologische Beratung. Klett-Cotta: Stuttgart

Schwediauer, L. (2009): Die Bedeutsamkeit der Geschwisterbeziehung für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung. Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit

Thomä, H. (1981): Die Aktivität des Psychoanalytikers als Determinante des therapeutischen Prozesses. In: Jahrbuch der Psychoanalyse/Beiheft 6, 1981, 1-80

Trescher, H.G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz, 2. Auflage

Trescher, H.G. (1987): Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Reiser, H. Trescher, H-G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse Psychoanalytischer Erziehung. Matthias-Grünewald: Mainz, 197-209

Trescher, H.G. (1992): Psychoanalytische Pädagogik. In: Petersen, J., Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Auer: Donauwörth, 204-221

Trescher, H.G. (1993): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald: Mainz, 167-201

Warzecha, B. (1999) Kasuistisches Verstehen einer institutionellen Konfliktdynamik- oder von der Notwendigkeit professioneller Distanz. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Hamburger Vorlesungen über Psychoanalyse und Erziehung. LIT: Hamburg, 63-94

Wininger, M. (2004): Begriffsbestimmung Psychoanalytische Pädagogik. In: Gravogl, A., Schrammel, S., Tober, A. (2004): Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Eine empirische Erhebung zur Situation Psychoanalytischer Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung an erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen deutschsprachiger Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen und Akademien. Diplomarbeit, 9-41

Winterhagen-Schmid (1992): „Wählerische Liebe“. Plädoyer für ein kooperatives Verhältnis von Pädagogik, Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch., Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz, 52-65

Zulliger, H. (1951): Schwierige Kinder. Zwölf Kapitel über Erziehung, Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Huber: Bern

Zulliger, H. (1952): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Klett: Stuttgart, 1952

Zulliger, H. (1960): Gespräche über Erziehung. Huber: Bern u.a., 1960

Zwiebel, R. (2006): Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext I. Überlegungen zur professionellen Selbstreflexion aus psychoanalytischer Perspektive. In: Dauber, H.,

Zwiebel, R. (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 41-65

## 11. Internetquellen

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (01.04.2009),
http://www.bmwfj.gv.at/Familie/BeratungUndInformation/Familienberatung/Seiten/default.aspx

Familienberatung (01.04.2009),
http://www.familienberatung.gv.at

Jugendwohlfahrtsgesetz, §1 Aufgabe der öffentlichen Jugendwohlfahrt, Absatz 1 (10.04.2009),
http://www.jusline.at/index.php?cpid=ba688068a8c8a95352ed951ddb88783e&lawid=59&paid=1

Jugendwohlfahrtsgesetz, §4 Trägerschaft und Besorgung, (10.04.2009),
http://www.jusline.at/index.php?cpid=ba688068a8c8a95352ed951ddb88783e&lawid=59&paid=4&mvpa=3

Jugendwohlfahrtsgesetz, §6, fachliche Ausrichtung, (10.04. 2009),
http://www.jusline.at/index.php?cpid=ba688068a8c8a95352ed951ddb88783e&lawid=59&paid=6&mvpa=5

Jugendwohlfahrtsgesetz, §12 soziale Dienste, (10.04.2009),
http://www.jusline.at/12_Soziale_Dienste_JWG.html

Jugendwohlfahrtsgesetz, §27 Unterstützung der Erziehung, (10.04.2009),
http://www.jusline.at/index.php?cpid=ba688068a8c8a95352ed951ddb88783e&lawid=59&paid=27&mvpa=27

Jugendwohlfahrt Burgenland, §6 fachliche Ausrichtung, (10.04.2009),
http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=10000302

Jugendwohlfahrt Niederösterreich, §5 fachliche Ausrichtung, Absatz 2 (10.04.2009),
http://www.landtag-noe.at/service/politik/landtag/LandtagsvorlagenXV/GesetzeXV/824/824T.pdf

Lebensberater, (16.04.2009),
http://www.lebensberater.at

Statistik Austria - Bundesländer, (27.04. 2010),
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/regionales/regionale_gliederungen/bundeslaender/index.html.

# A N H A N G

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fragebogen ..... 89
Abbildung 2: Interviewleitfaden ..... 101
Abbildung 3: Installierte Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich ..... 113
Abbildung 4: Weitere Stellen, die an der Erhebung nicht teilnahmen ..... 116
Abbildung 5: Rücklaufquote der Fragebögen gesamt in absoluten Zahlen ..... 116
Abbildung 6: Rücklaufquote der Fragebögen nach Bundesland nach Anzahl ..... 117
Abbildung 7: Psychoanalytisch-pädagogische Theorien, Konzepte, Modelle in der ..... 118
Abbildung 8: Relevanz psychoanalytisch-pädagogischer Theorien in der Erziehungs-beratungsarbeit ..... 119
Abbildung 9: Alter der befragten Beraterinnen ..... 127
Abbildung 10: Geschlecht der befragten Beraterinnen ..... 128
Abbildung 11: Dienstverhältnis der Probandinnen ..... 128
Abbildung 12: Haben Probandinnen eine eigene Praxis? ..... 129
Abbildung 13: Erziehungsberatung als Haupt- oder Nebenberuf ..... 130

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kontaktierte Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich ..... 115
Tabelle 2: Ausbildungshintergrund der befragten Personen ..... 124

## Kurzzusammenfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit wird eine empirische Untersuchung zur aktuellen Situation der Psychoanalytischen Pädagogik im pädagogischen Praxisfeld der Erziehungsberatung in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Burgenland vorgestellt.

Diese Diplomarbeit ist ein erstmaliger Versuch, Erziehungsberatungsstellen in Ostösterreich anhand einer ausgesuchten Quelle zu erheben. Im Rahmen der empirischen Untersuchung steht vor allem das Identifizieren von Erziehungsberatungsstellen, die psychoanalytisch-pädagogisch arbeiten, im Mittelpunkt.

Anhand von Internetrecherchen, E-Mail-Befragungen per Fragebogen sowie Experteninterviews wurden Informationen gesammelt, die einen differenzierten Einblick in die „Erziehungsberatungslandschaft“ in den östlichen Bundesländern von Österreich geben und somit vor allem auch als Beitrag zur aktuellen Situation der Psychoanalytischen Pädagogik im Erziehungsberatungsgeschehen gesehen werden können.

## Abstract

This thesis provides an empirical study to the current situation of psychoanalytic pedagogic in the pedagogical practise of child guidance in the east of Austria.

It is a first-time extensive approach to survey child-guidance offices in the east of Austria. In this context it is very central to identify child guidance offices which operate and use psychoanalysis in their pedagogical works.

With the aid of online-researches, e-mail-researches and interviews with experts, information has been revealed which gives a sophisticated view of the “landscape” of child guidance offices in the east of Austria and especially of the current situation of psychoanalytic pedagogic in the field of child guidance.

## Lebenslauf

### Persönliche Daten

| | |
|---|---|
| Geburtsdatum und -ort: | 14.03.1982, Waidhofen/Ybbs |
| Staatsbürgerschaft: | Österreich |

### Schulbildung/Ausbildung

| | |
|---|---|
| 1988-1992: | Volksschule Ybbsitz |
| 1992-1996: | Hauptschule Ybbsitz |
| 1996-2002: | Handelsakademie Waidhofen/Ybbs<br>Matura im Jahr 2002 |
| Seit Oktober 2003: | Diplomstudium der Pädagogik an der Universität Wien<br>Studienschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik<br>Sonder- und Heilpädagogik |

### Zivildienst

| | |
|---|---|
| 2002-2003: | Zivildienst im Pensionistenwohnheim Waidhofen/Ybbs |

### Studienbezogene, praxisnahe Betätigungen

| | |
|---|---|
| Sommersemester 2005: | Forschungspraktikum bei Dr. Martina Becker: Werterleben im biographischen Rückblick (pädagogische Teilpraxis im Ausmaß von 160 Stunden) |
| April 2005-<br>April 2006: | Assistent beim Projekt „Theater für blindes bzw. sehbehindertes Publikum“ im Schauspielhaus Wien |
| Jänner 2007-<br>Juni 2007: | Pädagogische Praxis am Bundesblindeninstitut in Wien im Ausmaß von 80 Stunden |
| seit April 2008: | Anstellung als Persönlicher Assistent |
| August 2010: | Mitveranstalter und Betreuer des Musik -und Sportcamps in der Strechau |