



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Funktionen kasuistischer Beiträge in der Fachliteratur  
der Psychoanalytischen Pädagogik“

Verfasserin

Theresa Sophie Habrich

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson



### **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe.

Theresa Habrich

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b>	<b>7</b>
<b>EINLEITUNG</b>	<b>9</b>
<b><u>I THEORETISCHER TEIL DER ARBEIT</u></b>	
<b>1. EINFÜHRUNG</b>	<b>14</b>
<b>2. HINFÜHRUNG ZUR THEMATIK</b>	<b>17</b>
<b>3. FEHLERQUELLEN UND PROBLEME IN BEZUG AUF DEN TRADITIONELLEN IMPACT FAKTOR</b>	<b>22</b>
<b>4. ZUR GESCHICHTE DER PSYCHOANALYTISCHEN PÄDAGOGIK</b>	<b>26</b>
4.1. Anfänge und Grundlegung der Psychoanalytischen	26
4.2. Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik und die erste Phase der Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik: 1900-1925/38	28
4.3. Die Vertreibung der Psychoanalyse durch den Faschismus, das Verschwinden der Psychoanalytischen Pädagogik und die zweite Phase der Entwicklung von Psychoanalytischer Pädagogik: 1925/38-1980/85	30
4.4. Die dritte Phase der Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik: 1950/55-1995	34
4.5. Psychoanalytische Pädagogik heute	35
<b>5. FALLDARSTELLUNGEN UND DER ANSPRUCH DES PSYCHOANALYTISCHEN</b>	<b>37</b>
5.1. Falldarstellungen/Kasuistik	37
5.2. Falldarstellungen im 18. Jahrhundert	38
5.3. Falldarstellungen im 19. Jahrhundert	39
5.4. Falldarstellungen bei Sigmund Freud – einem Klassiker der Psychoanalytischen Pädagogik	40
5.4.1. Die Falldarstellung als Fallstudie	41
5.4.2. Besonderheit 1: Der „private“ Ort der psychoanalytischen Forschung	42
5.4.3. Besonderheit 2: Das spontane Zustandekommen und die	

Einmaligkeit der Aktivitäten_____	43
5.4.4. Besonderheit 3: Innerpsychische Prozesse_____	44
5.4.5. Besonderheit 4: Die inneren Aktivitäten des/r PsychoanalytikerIn benötigen einen besonderen Ort der Veröffentlichung_____	45
5.5. Falldarstellung im 20. Jahrhundert _____	47
5.5.1. Die Bedeutung der Interpretation in Falldarstellungen des 20. Jahrhunderts_____	49
5.5.2. Gütekriterien für Falldarstellungen aus dem 20. Jahrhundert_____	50
5.6. Kurze Zusammenfassung_____	51
<b>6. THOMAS S. KUHN'S PARADIGMENTHEORIE_____</b>	<b>53</b>
6.1. Unterschiedliche Bedeutungen von Falldarstellungen im Forschungsprozess_____	56

## **II EMPIRISCHER TEIL DER ARBEIT**

<b>7. DISZIPLINÄRE ANBINDUNG_____</b>	<b>59</b>
<b>8. FORSCHUNGSSTAND UND -LÜCKE_____</b>	<b>60</b>
<b>9. FORSCHUNGSFRAGE(N) UND HYPOTHESE(N)_____</b>	<b>68</b>
<b>10.METHODIK. EMPIRISCH-HERMENEUTISCHE-TEXTANALYSE_____</b>	<b>71</b>
10.1. Strukturen_____	71
10.2. Bereiche_____	72
10.3. Ebenen_____	73
10.4. Abschnitte_____	74
10.5. Bezüge_____	75
10.6. Positionen_____	75
10.7. Räume_____	76
10.8. Modalitäten_____	76
10.9. Chronologien _____	77
10.10. Übergänge_____	77
10.11. Rahmen_____	77
10.12. Seiten_____	78
10.13. Themen_____	78

<b>11. MAXQDA<sup>10</sup> – SOFTWARE FÜR QUALITATIVE DATENANALYSE</b>	<b>79</b>
<b>12. UNTERSUCHUNG</b>	<b>83</b>
12.1. Ablauf der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit	83
12.2. Grobanalyse	85
12.3. Textbeispiele Falldarstellung	87
12.4. Feinanalyse	91
12.5. Textbeispiele normalwissenschaftlich	93
12.6. Textbeispiele Anomalie geleitet	100
12.7. Textbeispiele Theorie generierend	106
<b>13. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE</b>	<b>109</b>
13.1. Ergebnis des JPP und der RPP	114
<b>14. DISKUSSION DER ERGEBNISSE</b>	<b>119</b>
14.1. Hypothesen-Rückbezug	121
14.2. Einschränkung der Gültigkeit	125
<b>15. RESUMÉE</b>	<b>126</b>
<b>16. AUSBLICK</b>	<b>134</b>
<b>VERZEICHNISSE</b>	<b>137</b>
Literaturverzeichnis	137
Verzeichnis der analysierten Texte	141
Verzeichnis der Tabellen	156
Verzeichnis der Abbildungen	157
Verzeichnis der Graphiken	157
Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen	157
<b>ANHANG</b>	<b>158</b>
Kodierregeln	158
Zeitplan	159
Zusammenfassung (Deutsch)	159
Abstract (English)	160
Lebenslauf	161

## VORWORT

„Der Weg is lang,  
ich weiß nicht, wohin er führt.  
Ich geh ihn nicht allein,  
weil du bist bei mir!“

(Liedtext zu „Weisst mei Freind bist“ von Austria 3)

Dieses Zitat spiegelt sehr gut den Ablauf meines Studiums, aber auch die Vorgehensweise der vorliegenden Diplomarbeit wider.

Ich begann mein Studium im Wintersemester 2006 ohne konkrete Vorstellungen, was mich erwarten würde. Der Beginn und Einstieg in das wissenschaftliche Denken und Arbeiten gestaltete sich als recht schwierig, doch ich ließ mich dadurch nicht unter kriegen. Im Lauf der Zeit bin ich immer mehr in das universitäre und damit wissenschaftliche Geschehen hinein gewachsen und durch diverse Praktika wurde mir auch klar, was mir mit und nach dem Studium alles möglich ist. Dies stimmte mich durchaus positiv und motivierte zum Abschluss des Studiums.

Ich fragte bei Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson nach, ob er mich oder besser gesagt meine bevorstehende Diplomarbeit betreuen würde, denn ich hatte schon einige Seminare bei ihm belegt und er war für mich immer einer der motiviertesten Professoren. Schon bald bekam ich eine Zusage mit der Einschränkung, dass die Betreuung nur innerhalb seines Forschungsprojektes möglich ist. Aus diesem Grund nahm ich oft an DiplomandInnen-Seminaren teil, um einen Einblick in vorherige Arbeiten zu bekommen.

Die vorliegende Diplomarbeit ist im Rahmen des Forschungsprojektes ‚IMPI‘ (näheres dazu im nächsten Kapitel *Einleitung*) entstanden. Ich wusste wiederum, wie schon zu Beginn meines Studiums, nur grob, was mich erwarten würde, doch eines war von Anfang an klar: Der Themenkomplex, den ich in meiner Forschung fokussiere, ist Kasuistik. Im Rahmen der Diplomarbeit beschäftigt mich dieses Thema schon seit sehr langer Zeit, um schlussendlich das Werk – die Diplomarbeit mit beinhalteter Forschung – zu vollbringen.

Während meines Studiums und besonders während der Zeit des Verfassens/Entstehens meiner Diplomarbeit hatte ich glücklicher Weise immer Unterstützung an meiner Seite. An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken.

Auf Universitäts-Ebene möchte ich mich zu allererst bei Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson bedanken, ohne den die Betreuung dieser Diplomarbeit und die Entstehung des IMPI-Projektes nicht möglich gewesen wäre. Es ist seinen innovativen und komplexen Ideen zu verdanken, dass diese Diplomarbeit, aber auch fünf weitere, entstanden sind und dies in einer völlig neuartigen Arbeitsweise. Desweiteren möchte ich auch meinen Dank an Mag.a Agnes Sykora richten, die gegen Ende unseres Projektes auch mit Rat und Tat an unserer Seite stand.

Natürlich will ich auch meinen Kolleginnen innerhalb des IMPI-Projektes recht herzlich danken, denn mit ihnen war der Austausch am förderlichsten, da sie in das gleiche Geschehen integriert sind und sich mit den gleichen Problemen und Sorgen auseinander gesetzt haben. DANKE an Jennifer Hiller, Brigitte Schörkhuber, Susanne Bauer-Rupprecht, Elisabeth Toth und Valerie Bammer!

Außerdem möchte ich auch ein kurzes DANKE an meine Studienkollegin Magdalena Zeller richten, die sich ebenso in der Endphase ihres Studiums befindet und dennoch Zeit gefunden hat, meine Arbeit ab und an auf Rechtschreib-, Grammatik- und Sprachfehler zu korrigieren. Diesbezüglich möchte ich mich auch bei meiner langjährigen Freundin aus Kindheitstagen Andrea Friedrich und meinem Bruder Matthias Habrich bedanken!

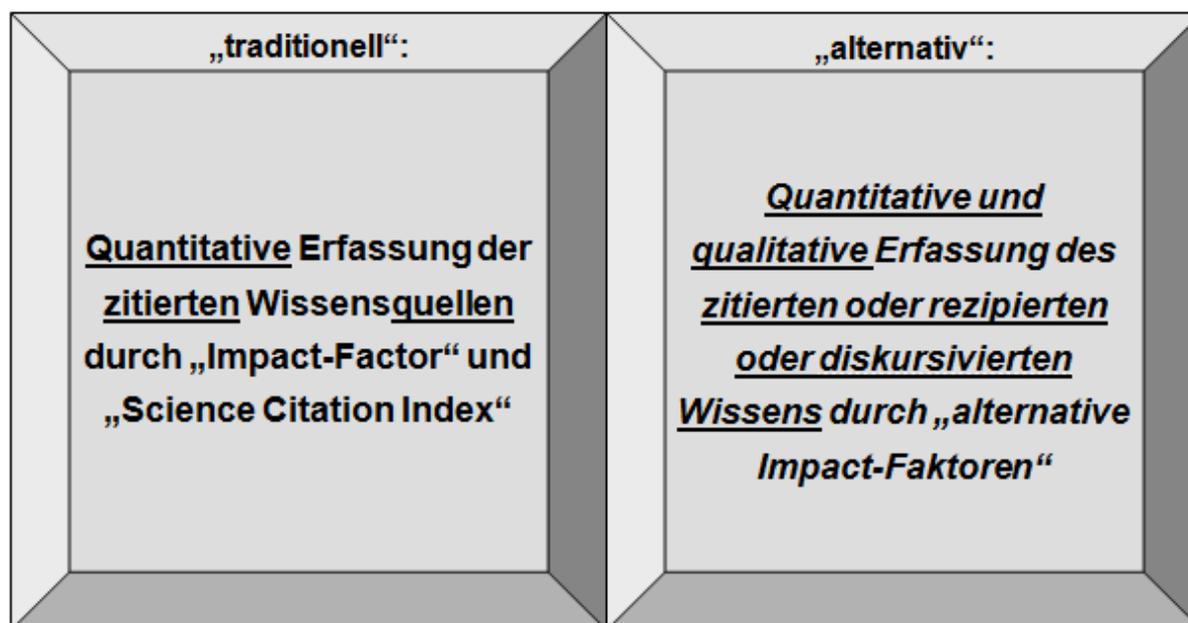
Auf privater Ebene möchte ich mich bei meinem Freund und Lebenspartner Andreas Fischer, meiner Familie und nicht zu vergessen bei all meinen wichtigen Freundinnen für abwechslungsreiche und lustige Stunden abseits der Universität und Diplomarbeit bedanken. Ein solcher Ausgleich ist enorm wichtig, um wieder Kraft und Energie für die eigentliche Arbeit zu bekommen. Ohne sie (euch) wäre das Leben nur halb so schön!

## **EINLEITUNG**

In den vergangenen Jahren fand die Wirkmächtigkeit von wissenschaftlichen Publikationen ihren Einzug in die wissenschaftliche Diskussion vor allem durch den sogenannten Impact Faktor. Dieser stellt ein Instrument zur Bewertung der Qualität einschlägiger wissenschaftlicher Publikationen dar.

Wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit zeigen wird, weist dieser einige Fehlerquellen und Probleme auf, wodurch es sich hierbei um kein methodisches Instrumentarium handelt, welches den Ansprüchen der Qualitätsfeststellung im Bereich der Bildungswissenschaften gerecht wird. Dennoch wird in der vorliegenden Diplomarbeit innerhalb der Impact-Forschung gearbeitet, doch nicht mit Hilfe des Impact Faktors, denn es gibt verschiedene Methodiken mit denen innerhalb dieses Forschungsfeldes untersucht wird.

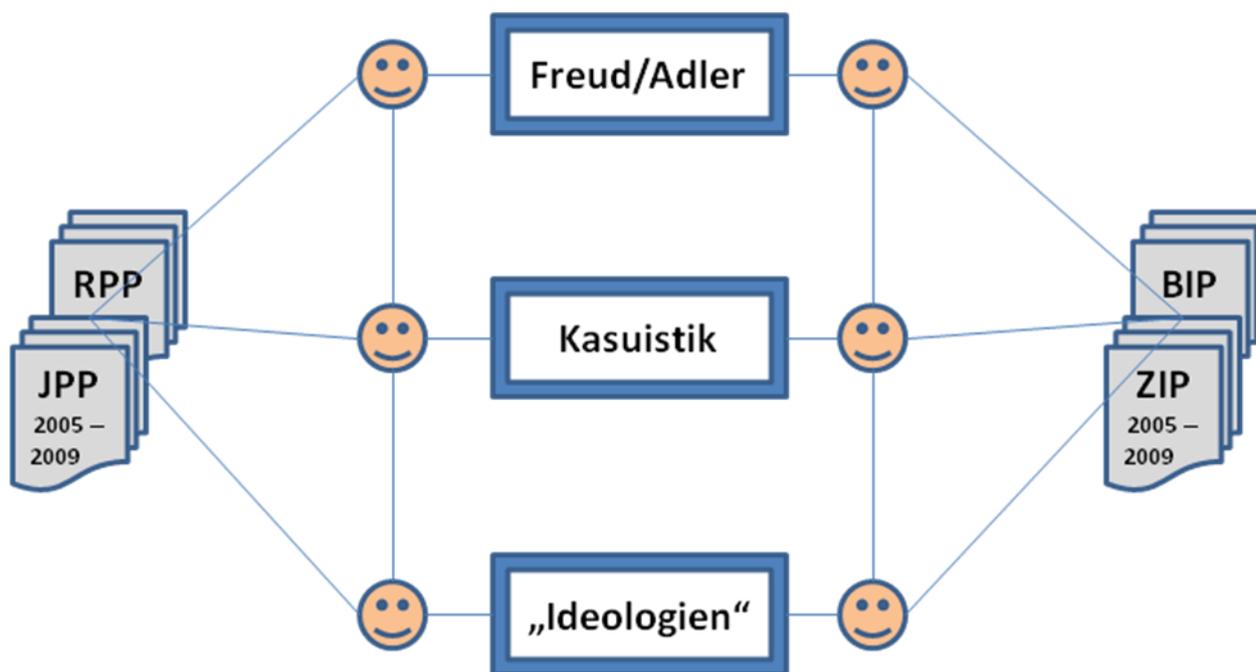
Die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse und der empirische Zirkel stellen einen solchen alternativen methodischen Rahmen dar. Dieser entfernt sich von der rein quantitativen Datenerhebung im Sinne eines Auszählens von Zitaten und hat systematisch Raum geschaffen, in dem qualitative und inhaltliche Aspekte eines Textes mit einbezogen werden können (vgl. Stephenson 2009, 28). Hierzu findet sich im weiteren Verlauf eine Abbildung, die traditionelle und alternative Methoden rund um den Impact Faktor erklärt. Der empirische Zirkel liefert 13 Dimensionen und die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse Regeln für die analytische Herangehensweise. Beide sind zurückzuführen auf Univ.-Doz. Dr. Stephenson. Dieser hat schon einige Forschungsprojekte in diesem Rahmen – nämlich der Impact-Forschung als Teilgebiet der Zitations-Rezeptions-Diskurs-Forschung – ins Leben gerufen und so auch jenes, welches im Folgenden näher erläutert werden soll.



**Abbildung 1** (Aus: Stephenson 2010a, PPP TS 2010 01 12): Traditionelle und alternative Methoden

Die vorliegende Diplomarbeit ist innerhalb eines von Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson geleiteten Forschungsprojektes namens ‚IMPI‘ entstanden. ‚IMPI‘ steht für **Impact-Forschung** innerhalb der **Psychoanalytischen Pädagogik** und der **Individualpsychologie**. Die Forschungsgruppe besteht aus sechs Mitgliedern, das sind: Brigitte Schörkhuber und Valerie Bammer, Susanne Bauer-Rupprecht und Elisabeth Toth sowie Jennifer Hiller und ich, Theresa Habrich. Diese Konstellation von jeweils zwei Personen pro Gruppe ergibt sich einerseits durch die Beschäftigung mit Fachliteratur aus dem Bereich Psychoanalytischer Pädagogik und Individualpsychologie. Andererseits gibt es unterschiedliche Fragestellungen, denen wir uns widmen und welche diese Aufteilung ergeben. Eine Gruppe (Schörkhuber und Bammer) beschäftigt sich mit der Rolle der Gründerväter in der Zitationskultur der Psychoanalytischen Pädagogik bzw. Individualpsychologie am Beispiel Sigmund Freuds und Alfred Adlers. Die andere Gruppe (Bauer-Rupprecht und Toth) befasst sich mit der Rolle des tiefenpsychologischen Paradigmas des Unbewussten in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik bzw. Individualpsychologie. Meine Gruppe schließlich widmet sich dem Thema der Falldarstellungen (Kasuistik)

innerhalb dieser beiden Fachpublikationsorgane. Es wird der Frage nachgegangen, welchen Impact Falldarstellungen auf die Wissenschaft der Psychoanalytischen Pädagogik haben. Die Funktionen und das Ausmaß von Falldarstellungen sollen innerhalb der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik ausgemacht werden. Zur Veranschaulichung ist hier eine graphische Darstellung des Projektes zu sehen. Die Abkürzungen werden im Folgenden erklärt.



**Abbildung 2** (Aus: Stephenson 2010b, PPP TS 2010 05 19): Zusammenspiel des IMPI-Projektes

Um den einzelnen Forschungsfragen, die unter Kapitel 9. *FORSCHUNGSFRAGE(N) UND HYPOTHESE(N)* näher erläutert werden, nachzukommen, widmen wir uns den deutschsprachig verfassten wissenschaftlich relevanten Publikationsorganen „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ (kurz: JPP), „Reihe Psychoanalytischen Pädagogik“ (kurz: RPP), „Zeitschrift für Individualpsychologie“ (kurz: ZIP) und „Beiträge zur Individualpsychologie“ (kurz: BIP) im Zeitraum von 2005-2009. Die einzelnen Texte wurden aufbereitet und mit Hilfe von MAXQDA<sup>10</sup>, eine Software für qualitative Datenanalyse der Firma Verbi, untersucht.

Was erwartet den/die LeserIn in der vorliegenden Diplomarbeit?

Zunächst soll im Sinne einer Einführung kurz und bündig geklärt werden, was Diskurs und Bezugnahme, aber auch Zitations-Rezeptions-Diskurs-Forschung meint, denn innerhalb dieser ist die vorliegende Diplomarbeit anzusiedeln. Anschließend wird näher auf den Impact und den Impact Faktor eingegangen. Es sollen in einem weiteren Kapitel die Fehlerquellen und Probleme hinsichtlich des traditionellen Impact Faktors dargestellt werden, um zu veranschaulichen, warum diese Methode nicht für diese Untersuchung herangezogen wurde.

Im weiteren Verlauf wird die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik ausgeführt, weil sich diese Arbeit mit den Hauptpublikationsorganen der Psychoanalytischen Pädagogik auseinandersetzt und der geschichtliche Hintergrund dieser Wissenschaft für das Verständnis wichtig ist.

In einem weiteren Schritt soll näher auf Falldarstellungen und deren Anspruch des Psychoanalytischen eingegangen werden. Hier wird Kasuistik im 18., 19., und 20. Jahrhundert behandelt. Sigmund Freuds Falldarstellungen werden näher beleuchtet, da dieser als ein Klassiker der Psychoanalytischen Pädagogik gilt.

Als nächstes folgt die Paradimentheorie nach Thomas S. Kuhn. Dieser hat im Verlauf der Wissenschaft unterschiedliche Funktionen von Falldarstellungen ausgemacht, welche auch als Grundlage für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit dienen.

Im empirischen Teil der Arbeit soll zunächst die disziplinäre Anbindung und der Forschungsstand, sowie die Forschungslücke klar gemacht werden. Im Folgenden werden die Forschungsfragen und Hypothesen präsentiert.

Die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse mit ihren 13 Dimensionen wird in einem nächsten Schritt näher ausgeführt und anschließend daran werden Funktionen der Software MAXQDA<sup>10</sup> behandelt.

Die Untersuchung selbst gliedert sich in Grob- und Feinanalyse, welche genau beschrieben werden. In der Grobanalyse ging es um Textstellen, die Falldarstellungen enthalten und in der Feinanalyse war es wichtig, jene Kasuistik-Textstellen auf deren Funktion hin zu untersuchen. Dies wird Schritt für Schritt und auch mit Textbeispielen dargelegt.

Schließlich folgen die Untersuchungsergebnisse, welche Grob- und Feinanalyse brachten, und die Diskussion derer. Es wird auf die Hypothesen Bezug genommen und im Resümee werden die einzelnen Forschungsfragen beantwortet. Außerdem wird noch einmal kurz der Aufbau der Arbeit zusammengefasst.

Im letzten Kapitel sollen Probleme für nachkommende ForscherInnen behandelt werden, sodass diese einen Einblick gewinnen, was sie in Zukunft berücksichtigen oder besser machen können. Außerdem werden offene Fragen präsentiert.

# **I THEORETISCHER TEIL DER ARBEIT**

## **1. EINFÜHRUNG**

Hier sollen zunächst – bevor näheres über den Impact Faktor als Methode erläutert wird – zwei wichtige Begriffe, die wesentlich für das Verständnis des Impacts sind, geklärt werden.

Die zwei Begriffe lauten: Diskurs und Bezugnahme.

Psychoanalytische Pädagogik und Individualpsychologie betreiben als scientific community Diskurse. Das bedeutet, dass zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten und von einzelnen AutorInnen/Gruppierungen Themen aufgegriffen werden, die als relevant für die Psychoanalytische Pädagogik oder Individualpsychologie gesehen werden. In diesem Zusammenhang bedeutet ‚Ort‘, dass auf unterschiedliche Weise Diskurs stattfinden kann. Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit und des gesamten Forschungsprojektes geht es um den `verschriftlichten` Diskurs in Publikationsorganen (JPP und RPP oder ZIP und BIP). Zu verschiedenen Themen werden von Mitgliedern der scientific community verschiedene

- Darstellungen
- Thesen
- Postulate

eingebraucht (vgl. Stephenson 2010b, PPP TS 2010 05 19).

Nun zum zweiten, wichtigen Begriff: die Bezugnahme: Die drei Arten von Bezugnahmen (Darstellungen, Thesen und Postulate) werden im Rahmen von wissenschaftlichen Texten den anderen scientific community-Mitgliedern zur Verfügung gestellt. Diese können dazu kritisch Stellung nehmen, indem sie beim Verfassen ihrer eigenen Texte auf diese Bezug nehmen (‚zitieren‘), sie in den

eigenen Text integrieren (,rezipieren‘) oder aber auch sie diesem kritisch gegenüberstellen (,diskursivieren‘) (vgl. Stephenson 2010b, PPP TS 2010 05 19).

Die Begriffe der ,Zitation‘, der ,Rezeption‘ und des ,Diskurses‘ bauen stufenweise aufeinander auf. Im Sinne einer ,Verschachtelung‘ kann ein Text also nur rezipiert werden, wenn er davor zitiert wurde. Ein Diskurs kann nur stattfinden, wenn davor Textpassagen zitiert und rezipiert wurden (vgl. Grosinger 2011, 4).

Diese Vernetzung von Text und damit auch von Wissen, ist das, was Wissenschaft ausmacht und vorantreibt (vgl. Stephenson 2010a, PPP TS 2010 01 12). Indem ein Mitglied einer scientific community in seinem/ihrem Text einen anderen Text zitiert, rezipiert oder diskursiviert, wird ein Bezug hergestellt und „dieses auf einander Bezug nehmen stellt das Zulassen bzw. Herstellen von ,Wechselwirkungen‘ zwischen den Wissenskomponenten dar: Wissen beeinflusst Wissen“ (vgl. Stephenson 2010a, PPP TS 2010 01 12).

Diese Prämisse, dass Wissen anderes Wissen beeinflusst, kann als Definition des Begriffes ,Impact‘, wie er in der Zitations-Rezeptions-Diskurs-Forschung und somit auch in der vorliegenden Arbeit, verwendet wird, gelten (vgl. Grosinger 2011, 5).

Die Zitations-Rezeptions-Diskurs-Forschung (kurz: ZRD-Forschung) hat „gewissermaßen sich selbst zum Forschungsgegenstand“ (Stephenson 2009, 15). Das bedeutet, dass die ZRD-Forschung die Wissenschaft an sich untersucht. Es handelt sich um eine differenzierte und vielschichtige Analyse von zitierenden und zitierten Texten, welche zunächst vor allem die Eigenart der jeweiligen Traditionen näher herausarbeiten kann (vgl. Stephenson 2009, 28 f).

*„Das Erforschen all jener Phänomene wissenschaftlicher Textproduktion, die direkt oder indirekt mit diesem ‚Schöpfen aus eigenen und fremden‘ Quellen verbunden sind, kann nun mit verschiedenen Zielsetzungen und Schwerpunktbildungen erfolgen.“*  
(Stephenson 2009, 29)

Die Schwerpunkte lauten wie folgt:

- Zitationsanalytische Aspekte: diese Aspekte untersucht vor allem die erste Gruppe des IMPI-Projektes; nämlich jene, die sich um die Zitatologie rund um Sigmund Freud und Alfred Adler innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik und Individualpsychologie bemüht.

Der Fokus liegt hier auf jenen Textstellen, die als Fremdtext integrativer Bestandteil eines wissenschaftlichen Textes werden. Dadurch entstehen Fragen, wie beispielsweise: Wie viel Raum nimmt Fremdtext in einer wissenschaftlichen Arbeit ein? o.ä. (vgl. Stephenson 2009, 29).

- Rezeptionsanalytische Aspekte: diese Aspekte untersucht vor allem die zweite Gruppe des IMPI-Projektes; nämlich jene, die sich um die Kasuistik innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik und Individualpsychologie bemüht.

Der Blick erweitert sich hier auf ‚größere Räume‘ von Fremdtext. Fragen, die hier entstehen sind beispielsweise: Welche Theorien welcher AutorInnen werden besonders häufig für die Interpretation von Fallmaterial herangezogen? o.ä. (vgl. Stephenson 2009, 29).

- Diskursanalytische Aspekte: diese Aspekte untersucht vor allem die dritte Gruppe des IMPI-Projektes, nämlich jene, die sich um die Rolle des tiefenpsychologischen Paradigmas des Unbewussten innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik und Individualpsychologie bemüht.

*„Hier kommt noch mehr die Eigenaktivität des/der zitierenden/rezipierenden Autors/Autorin zum Tragen. Die zitierten/rezipierten Inhalte werden diskursiviert, indem ihnen andere Inhalte „entgegengehalten“ werden und so eine diskursive Relation zwischen Fremdtext und Eigentext hergestellt wird.“ (Stephenson 2009, 29)*

Die meisten Untersuchungen innerhalb der ZRD-Forschung verbinden die eben genannten Aspekte in unterschiedlicher Weise.

## 2. HINFÜHRUNG ZUR THEMATIK

In diesem Kapitel soll ein Einblick in die Geschichte und das Wesen des traditionellen, aber auch alternativen Impact Faktors gegeben werden.

Garfield ist einer der Wissenschaftler, welcher sich mit der Thematik *Wirkmächtigkeit von wissenschaftlich publizierten Schriftstücken* beschäftigt hat. 1960 wurde der Begriff ‚Impact Faktor‘ (IF) von ihm und Sher definiert. Die grundlegende Idee bestand darin, Ort und Häufigkeit von Zitationen zu untersuchen. Das heißt, ausfindig zu machen, wo und wie oft eine bestimmte wissenschaftliche Erkenntnis zitiert wird. Desweiteren sollte das Auswahlverfahren für die Aufnahme in die Datenbank ‚Science Citation Index‘ (SCI) des Institute for Scientific Information (ISI) erleichtert werden. Diese Datenbank gibt den Impact Faktor im Sinne einer Vermittlung von Qualität an (vgl. Ball; Jokic 2006, 80).

Raising hatte davor auch schon einen Zitationsindex vorgeschlagen, den ‚Index of Research Potential Realized‘ (RPR) (Index des realisierten Forschungspotenzials), der Garfield bei der Bestimmung seines Impact Faktors half. Der Zeitschriften IF von Raising gibt das Verhältnis von der Anzahl der enthaltenen Zitate pro Zeitschrift und der Anzahl von Artikeln pro Zeitschrift wieder. Im Gegensatz dazu errechnet sich das Konzept von Garfield wie folgt:

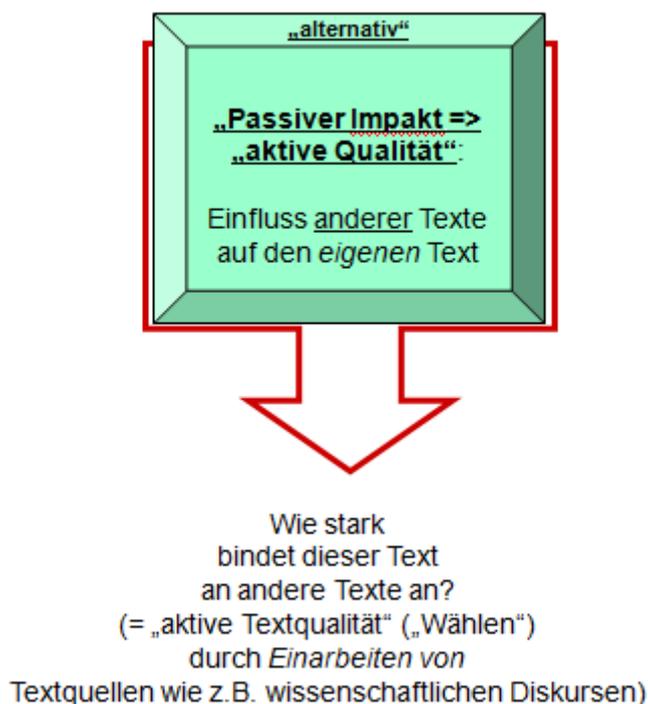
*„... als Bruchzahl und gibt die Anzahl der Zitationen im laufenden Jahr von allen Publikationen der betreffenden Zeitschrift in den zwei vorangegangenen Jahrgängen dividiert durch die Anzahl der Artikel dieser Zeitschrift im gleichen Zeitraum an.“ (Ball; Jokic 2006, 80f)*

Im Folgenden werden die Unterschiede der beiden Zugänge, jenem von Raising und jenem von Garfield, ausgeführt. Die Anmerkungen beziehen sich auf den Artikel „Talität versus Qualität“ aus dem Jahre 2009 von Univ.-Doz. Dr. Stephenson.

Der Ansatz zur Erfassung von ‚Wirkmächtigkeit‘ von Raising und auch jene, welche diesem ähnlich sind, werden im oben stehenden Artikel als ‚*aktive Qualität durch passiven Impact*‘ bezeichnet. Der Grundgedanke besagt, dass *die Eigenaktivität des*

zu *beurteilenden Mediums* mit der aktiven Qualität durch passiven Impact zusammenhängt. Die aktive Qualität ist sozusagen die *Eigenaktivität des zu beurteilenden Mediums*. Das bedeutet, dass das Medium via Zitation die eigene Forschung mit schon bestehendem Wissen bzw. mit aktuellen – der scientific community bereits zur Verfügung stehenden – Forschungsergebnissen unterlegt, befördert, anregt, argumentiert, usw. (=Eigenaktivität + aktive Qualität). Der passive Impact meint, dass sich das Medium eben "passiv" von anderen Artikeln beeinflussen lässt und dadurch versucht, die Qualität der Arbeit zu steigern.

**Alles in allem bedeutet das „AKTIVE QUALITÄT DURCH PASSIVEN IMPACT“** (vgl. Stephenson 2009, 7).



**Abbildung 3** (Aus: Stephenson 2010a, PPP TS 2010 01 12): Aktive Qualität durch passiven Impact

Die Grundlage zur Beurteilung eines Publikationsorgans (MEDIUM) ist eine ‚interne‘: Die Daten werden direkt aus dem zu beurteilenden Medium gewonnen. Durch die Konzentration darauf, inwiefern sich ein Artikel von anderen Artikeln

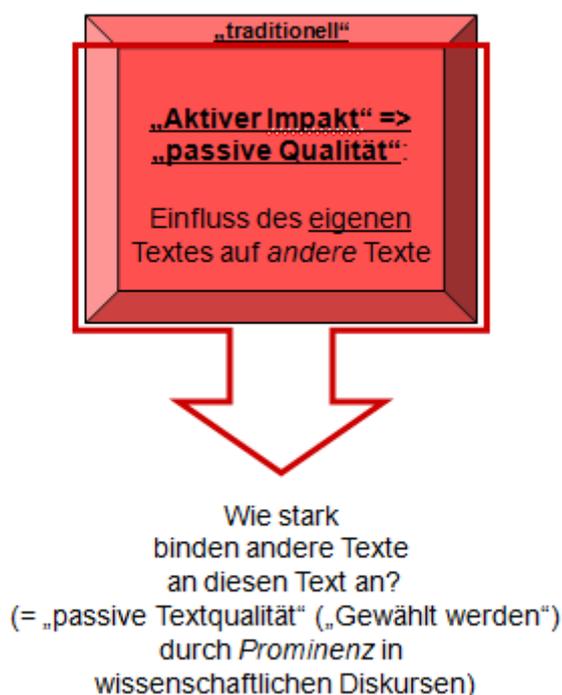
\*passiv\* beeinflussen lässt (und dadurch \*aktiv\* Anschluss an das gemeinsam geteilte Wissen der scientific community sucht und findet) und durch die dadurch mögliche Erhebung, *ob und in welchem Ausmaß dieser Artikel an aktuelle Forschungsergebnissen anschließt*, wird hier ein Aspekt wissenschaftlicher Qualität erfüllt, nämlich: Wissen in Texten zu vernetzen (welches als gemeinschaftlicher Konsens im Katalog der Anforderungen an wissenschaftliche Texte eingegangen ist) (vgl. Stephenson 2009, 9).

Es wird der Frage nachgegangen:

WIEVIEL RAUM NIMMT IN VERSCHIEDENEN FORSCHUNGSARBEITEN AN WELCHEN STELLEN UND INNERHALB WELCHER ARTEN VON AUSSAGEN WELCHE ART VON FREMDTEXT EIN UND FÜR WELCHEN ZWECK WIRD FREMDTEXT HIER IN WELCHER INTENSITÄT UND WELCHER EXTENSITÄT EINGESETZT?

Bei diesem Zugang ist eine Multidimensionalität erkennbar (vgl. Stephenson 2009, 14).

Garfields und ähnlich gelagerte Zugänge werden im Folgenden „passive Qualität durch aktiven Impact“ genannt. Hier wird nicht der Artikel selbst untersucht (wie bei „aktiver Qualität durch passiven Impact“), sondern lediglich jene, die ihn zitieren („passive Qualität durch aktiven Impact“). Hier muss das Medium sozusagen warten, bis via Zitation eines anderen Mediums die eigene ‚Qualität bestätigt‘ wird.



**Abbildung 4** (Aus: Stephenson 2010a, PPP TS 2010 01 12): Passive Qualität durch aktiven Impact

Die Grundlage zur Beurteilung eines Publikationsorgans (MEDIUM) ist eine ‚externe‘: Sie wendet sich an eine ‚externe‘ Datenquelle, wie zum Beispiel an die Literaturverzeichnisse anderer Publikationsorgane (vgl. Stephenson 2009, 7 f).

Diese ‚IF-Forschungsqualitätsmessung‘ verzerrt die Forschungs- und Publikationsrealität durch Ignorieren der *enormen Bandbreite* an:

1. quantitativen Aspekten des Zitierens

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

2. qualitativen Aspekten des Zitierens

- a. *Lokalisierung* und
- b. *Funktion* des Einbezugs von Fremdtext

Beim simplen Auszählen der Angaben im Literaturverzeichnis anderer Publikationen *ist* keine sinnvolle Antwort zu erwarten, wenn es um folgende Frage geht (vgl. Stephenson 2009, 11 ff):

„Welche Art und welches Ausmaß von Wirkmächtigkeit (=Impact) erreicht ein/e AutorIn, eine Forschungsarbeit, usw. im wissenschaftlichen Diskurs einer scientific community?“ (Stephenson 2009, 13)

Es wird bloß der Frage nachgegangen:

WIE OFT STEHT DER TITEL EINER FORSCHUNGSARBEIT IN DEN LITERATURVERZEICHNISSEN ANDERER FORSCHUNGSARBEITEN AUS DEN BEIDEN FOLGEJAHREN?

In diesem Konzept lässt sich Oberflächlichkeit und Eindimensionalität erkennen (vgl. Stephenson 2009, 11 ff).

Den oben stehenden Ausführungen nach zu urteilen, wäre dem Zugang von Raising Vortritt zu geben, da die Ergebnisse mit solch einer Analyse wesentlich sinnvoller erscheinen als jene, die sich auf das Konzept von Garfield stützen. In der Realität ist es jedoch so, dass – obwohl eine Reihe weiterer Ansätze besteht – der Standard Impact Faktor von Garfield in offiziellen Wertungen herangezogen wird (vgl. Jokic; Ball 2006, 80). Um den Schwierigkeiten, die dabei entstehen können und welche im Kapitel 2. *FEHLERQUELLEN UND PROBLEME IN BEZUG AUF DEN IMPACT FAKTOR* noch näher ausgeführt werden, zu entgehen, bedienen wir uns als Forschungsgruppe der Methode der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse (EHT). In Kapitel 10. *METHODIK. EMPIRISCH-HERMENEUTISCHE-TEXTARBEIT* der Diplomarbeit wird sie näher ausgeführt. Diese bietet einen guten Ansatz zur Einschätzung der Qualität von Texten. Je nachdem mit welcher Absicht der/die LeserIn an einen Text herantritt, schafft die EHT die Möglichkeit, sowohl quantitativ den Gehalt von Fremdbezug, Eigentext etc. des/der VerfasserIn anzugeben, als auch eine hermeneutisch interpretative Analyse der Bedeutung dieser Anteile des Textes (vgl. Schörkhuber 2011, 5 f).

### **3. FEHLERQUELLEN UND PROBLEME IN BEZUG AUF DEN TRADITIONELLEN IMPACT FAKTOR**

Wie in Kapitel 2. *HINFÜHRUNG ZUR THEMATIK* dieser Diplomarbeit schon kurz angeführt, gibt es einige Schwierigkeiten, die bei der Verwendung des traditionellen Impact Faktors auftreten können. Diese sollen im Weiteren näher ausgeführt werden. Das soll aufzeigen, warum im Rahmen dieser Forschung nicht der traditionelle IF bedient wurde, sondern die Methode der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse herangezogen wurde.

Beim Impact Faktor stellt sich das Problem, dass nur zitierbare Quellenartikel ausgewertet werden, was bedeutet, dass beispielsweise Editorials ausgeschlossen werden. Die Begründung dafür ist, dass solche Dokumententypen für gewöhnlich nicht zitiert werden. Allerdings werden sie von den Zitatdatenbanken sehr wohl erschlossen, da sie doch zitiert, aber bei der Berechnung des Impact Faktors ausgeschlossen werden. Dies führt zu verfälschten Ergebnissen. Zur Widerlegung der These, dass Editorials nicht zitiert werden, wurden einige Untersuchungen durchgeführt, um das Gegenteil aufzuzeigen:

An der Zeitschrift *Le Lancet* wurde der sogenannte ‚korrigierte‘ Impact Faktor aufgezeigt. Das heißt, in Nenner und Zähler wurden alle Arten von Beiträgen und deren Zitierungen aufgenommen, wodurch ein bedeutend niedrigerer IF herauskam (vgl. Ball; Jokic 2006, 81). Dazu stellen Ball und Jokic folgendes fest:

*„Bei der Berechnung des Impact Faktors können im Nenner nur Beiträge wie Originalarbeiten, Übersichtsartikel und Kurzmitteilungen (note) als wissenschaftliche Arbeiten vorkommen. Tatsächlich aber können Editorials, Briefe an den Herausgeber und ähnliche Beiträge weitaus zitiert sein als <normale Artikel>.“ (ebd., 81f)*

Auch bei der Berücksichtigung der Gesamtanzahl von Zitierungen im laufenden Jahr kann es zu Fehlinterpretationen kommen. Es kann sich um eine im laufenden Jahr hoch zitierte Zeitschrift handeln, auch wenn der IF nicht unbedingt hoch ist (vgl. ebd., 82).

*„Die Gesamtanzahl von Zitierungen im Jahr des berechneten IF kann hoch sein, obwohl die Anzahl der Zitierungen zu Arbeiten, die in den letzten zwei zurückliegenden (für die Ermittlung des IF berücksichtigten) Jahren nicht unbedingt hoch gewesen sein muss.“ (Ball; Jokic 2006, 82)*

Ein wichtiger Indikator bei der Analyse des Impact Faktors ist die Art der Zitierungen, so zum Beispiel Selbstzitierungen. Hiervon ist die Rede, wenn ein Artikel frühere Artikel aus der gleichen Zeitschrift zitiert (vgl. ebd., 84).

*„Die Erscheinung der Selbstzitierungen bei Zeitschriften ist durchaus ein natürlicher Prozess, der jedoch in manchen Fällen auch negative Aspekte aufweist. Bekanntlich neigen Redaktionen mancher Zeitschriften dazu, ihren Impact Faktor künstlich hochzutreiben, indem sie Autoren vorschreiben oder empfehlen, in ihren Manuskripten Veröffentlichungen gerade dieser Zeitschrift zu zitieren“ (ebd., 84)*

Die Einteilung von Zeitschriften in bestimmte Fachkategorien stellt ebenso einen recht komplizierten Vorgang dar. ‚Journal Citation Reports‘ (JCR) teilt die Wissenschaft in rund zwei Hundert Fachkategorien ein. Diese Kategorien sind derzeit, unabhängig davon, ob sie akzeptiert oder abgelehnt werden, nahezu die einzige allgemeine Autorität auf dem Gebiet der Auswertung wissenschaftlicher Arbeiten und aus diesem Grund werden sie auch angewendet. Dies kann problematisch sein, denn nicht alle Zeitschriften lassen sich eindeutig einer Fachkategorie zuteilen. Hierzu ein Beispiel: Die Zeitschrift „Collegium anthropologicum“ befasst sich mit biologischer und soziologischer Anthropologie. Im „JCR Social Science Edition“ ist sie im Rahmen der Fachkategorie Anthropologie gelistet und in bibliometrischen Verfahren wird diese Zeitschrift als sozialwissenschaftliche gewertet (vgl. ebd., 87).

Bei der Interpretation des Zeitschriften Impact Faktors sollte beachtet werden, welche Artikeltypen eine bestimmte Zeitschrift veröffentlicht. Es ist nämlich entscheidend, ob es sich um Übersichtsartikel oder Originalbeiträge handelt, jedoch macht die Berechnung des Zeitschriften-Impact Faktors diesbezüglich keinen Unterschied (vgl. ebd., 95).

*„Die Berücksichtigung der Artikeltypen aber ist die Voraussetzung für eine genaue Interpretation. Übersichtsartikel erreichen die höchsten Zitierraten. So führen folglich Zeitschriften, die eine große Anzahl von Übersichtsartikeln veröffentlichen die IF-Ranglisten innerhalb eines Fachgebietes an.“ (ebd., 95)*

Eine häufige Fehlerquelle bei der Statusbestimmung einer Zeitschrift sind Änderungen in Zeitschriftentiteln, vor allem dann, wenn keine genauen Daten über die Titeländerung bekannt sind. Gründe für einen Namens-Wechsel sind: der Themenschwerpunkt einer Zeitschrift wird gestreut und es entstehen Sektionen, oder aber die Thematik wird fokussiert und zwei Zeitschriften werden zu einer zusammengelegt. Manche Zeitschriften werden komplett eingestellt (vgl. Ball; Jokic 2006, 95).

*„Grundsätzlich besteht bei der Berechnung des Impact Faktors (...) die Gefahr, dass es durch Titelverkürzungen und Verwechslung von Zeitschriften ähnlicher Titel zu Fehlern kommt.“ (ebd., 96)*

Viele Elemente beeinflussen den Impact Faktor, unter anderem auch das Herkunftsland einer Zeitschrift. Besonders Acht zu geben ist bei der Beurteilung des Zeitschriftenstatus kleinerer im JCR vertretener Länder. Bordons et al. haben 2002 untersucht, dass kleinere Länder meist wissenschaftliche Peripherie und kaum mit relevanten Zeitschriften im Sinne der Quantität und des IFs vertreten sind. Die Mehrheit solcher Zeitschriften weist einen relativ niedrigen IF auf.

Garfield hat behauptet, dass in Europa der Impact Faktor nicht nur zur Evaluierung von Zeitschriften, sondern auch von AutorInnen herangezogen werde, was durchaus zu Missverständnissen führen kann (vgl. Ball; Jokic, 97).

*„Der IF einer Zeitschrift ist nämlich etwas ganz anderes als der Impact eines Autors. Für die Berechnung des IFs einer Zeitschrift steht eine große Anzahl von Zitaten und Artikeln zur Verfügung, was bei individuellen Autoren selten der Fall ist.“ (ebd., 97)*

Als Zusammenfassung finden sich hier die Grundmerkmale des Impact Faktors aufgelistet (Optof, 1997):

Der Impact Faktor ist...

- ... ein Hilfsmittel für die Bestimmung der Zeitschriftenqualität.
- ... KEIN Hilfsmittel für die Einschätzung der Qualität eines/r einzelnen WissenschaftlerIn.
- ... KEIN Hilfsmittel für die Einschätzung der Qualität einer Forschungsgruppe, wenn diese weniger als 100 Arbeiten in zwei Jahren veröffentlicht hat.
- Die Qualität eines Artikels, eines/r WissenschaftlerIn oder einer *Forscherguppe* ist durch Zitatanalysen messbar.
- Zitatanalysen müssen nicht unbedingt in Korrelation zur Einschätzung *der Rezensenten* stehen.
- Die Zitatanalyse kann nachträglich als Erfolgsindikator einer bestimmten ‚Wissenschaftspolitik‘ herangezogen werden.

Zum Abschluss dieses Kapitels folgt hier noch ein passendes Zitat im Bezug auf den Impact Faktor:

*„ (...) der nur eingeschränkt und mit Vorsicht als Schlüsselindikator bei der Auswertung von Zeitschriften und der wissenschaftlichen Produktion benutzt werden darf.“ (Ball; Jokic 2006, 82)*

## 4. ZUR GESCHICHTE DER PSYCHOANALYTISCHEN PÄDAGOGIK

Um die Ausgangslage für die Erforschung der Funktionen und des Ausmaßes von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik skizzieren zu können, möchte ich zunächst einen Überblick über die Entwicklungen dieser speziellen WissenschaftlerInnengemeinschaft von ihren Anfängen bis heute geben.

Nach Füchtner (1979) lassen sich zwei Phasen, in welche die Psychoanalytische Pädagogik seit Anfang des 20. Jahrhunderts eingebunden war, relativ deutlich unterscheiden, nämlich: die Jahre der Grundlegung und der ersten Anwendungen von circa 1905 bis 1918 und die Blütezeit in den zwanziger und dreißiger Jahren bis 1938. Datler (2005) unterscheidet zwischen drei Phasen, „in denen das Verhältnis zwischen psychoanalytischer, pädagogischer und psychotherapeutischer Praxis jeweils anders begriffen wurde“ (Datler 2005, 24).

Im Folgenden sollen diese Phasen beschrieben werden. Es werden die Anfänge und Grundlegung der Psychoanalytischen Pädagogik dargelegt; es wird die Blütezeit umrissen und darüber hinaus wird auch etwas über die Vertreibung und die ‚Renaissance‘ der Psychoanalytischen Pädagogik ausgeführt.

### **4.1. Anfänge und Grundlegung der Psychoanalytischen Pädagogik**

*„Aufgrund seiner (Sigmund Freud, Anm. d. Verf. TSH) Erkenntnisse über die Ursachen psychischer Krankheiten wurde er zum Gesellschaftskritiker, der sich die sittliche Befreiung des Menschen zum Ziel setzte. Seine neue Wissenschaft weckte die Hoffnung, dass sich durch eine umfassende Berücksichtigung ihrer Ergebnisse in der Pädagogik neurotische Erkrankungen überhaupt verhindern ließen. Psychoanalytiker (...) sahen in Freud eine Art Kopernikus, dessen Entdeckungen gegen überholte Auffassungen durchgesetzt werden mussten.“ (Füchtner 1979,12)*

Die grundlegenden Entdeckungen Freuds sind auf die Arbeit mit hysterischen PatientInnen zurückzuführen. Seine PatientInnen litten an neurotischen Symptomen und es erwies sich fortwährend als notwendig, die Ursprünge dieser Symptome bis in

die frühe Kindheit zurückzuverfolgen. Es stellte sich heraus, dass Freuds PatientInnen an ‚Reminiszenzen‘ litten. Das bedeutet, dass längst vergangene Erlebnisse in einer für sie störenden Weise gegenwärtig blieben (vgl. Füchtner 1979, 11).

*„Freud fiel dabei auf, dass alle neurotische Störungen mit dem Wirken der Sexualität verbunden sind und er erkannte, dass Neurosen ihren Ursprung in frühkindlichen Konflikten haben, in denen die Triebbedürfnisse des Kindes infolge von uneinsehbarer und unzumutbarer Versagungen verdrängt wurden.“ (Füchtner 1979, 11)*

Die Sexualität des Kindes war bisher ein streng verleugnetes und ignoriertes Thema, wodurch Freud zum Gesellschaftskritiker wurde. Sein Beharren auf der zentralen Bedeutung der Sexualität für die Entwicklung des Menschen – auf Grund seiner wissenschaftlichen Forschungsergebnisse – schockierte seine Zeitgenossen. Der erste – im engeren Sinne pädagogische, also auf das Kind gerichtete – Versuch einer psychoanalytisch-therapeutischen Behandlung stammt ebenso von Sigmund Freud. „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knabens“ heißt die Schrift, in der beschrieben wird, wie Freud – vermittelt über die psychoanalytisch aufgeklärten Eltern – die Pferdephobie ihres Sohnes Hans behandelte. Es war ein Erfolg und Freud erlangte Bestätigung seiner bis dahin entwickelten Hypothesen über die psychische Entwicklung des Kindes, seine infantile Sexualität und die damit verbundenen Komplexe. Nach Füchtner kann man diese analytische Behandlung durchaus als ersten Versuch psychoanalytischer Pädagogik auffassen. Die Erkrankung des kleinen Hans war für Freud sowohl die Folge einer bereits vorhandenen Disposition als auch eines früheren Erlebens. So war für Freud klar, dass die Erziehung einen großen Einfluss hat. Welche Ziele Erziehung verfolgen soll und wo sie Grenzen setzen muss, das ließ Freud offen. Den psychoanalytischen PädagogInnen der ersten Generation genügte ohnehin die Gewissheit des wissenschaftlichen Charakters der Psychoanalyse für die Überzeugung, dass der Erfolg der Lehren Freuds in der Pädagogik bereits die Lösung der schwersten Probleme bedeute (ebd., 11 ff).

*„Erst allmählich wurden Vorstellungen über positiv formulierbare Erziehungsziele entwickelt und genauer zwischen Psychoanalyse und Erziehung unterschieden.“  
(Füchtner 1979, 13)*

#### **4.2. Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik und die erste Phase der Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik: 1900-1925/38**

Die Psychoanalyse gewann im geistigen Leben der Nachkriegsjahre immer mehr an Einfluss. In diesen Jahren entstand die Psychoanalytische Pädagogik als eigener und neuer Zweig der Psychoanalyse. Die Blütezeit hat vor allem in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (1926-1937) ihren publizistischen Niederschlag gefunden. Es gibt Beiträge von damals, die noch heute von so großer Bedeutung und von so breitem Interesse sind, sodass sie in Sammelbänden wieder veröffentlicht wurden (vgl. Füchtner 1979, 14). Außerdem erwähnenswert sind das „Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschung“ (1908) und „Imago – Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften“ (1912). Die darin enthaltenen Artikel befassten sich mit der Bedeutung psychoanalytischer Erkenntnisse für die Geisteswissenschaften und es wurden von Anfang an auch nicht-klinische Beiträge veröffentlicht. In diesen ersten Entwicklungen zeigt sich, dass von Seiten der psychoanalytischen Vereinigungen nicht die Ansicht vertreten wurde, psychoanalytische Theorien fänden ihren Anwendungsbereich ausschließlich im Sessel-Couch-Setting, sondern auch in pädagogischen Handlungsfeldern. Dies war auch ein Grund dafür, warum sich die institutionalisierte Psychoanalyse darum bemühte, VertreterInnen pädagogischer Berufsgruppen aus- und fortzubilden, damit diese psychoanalytische Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis anwenden konnten. Diese ersten psychoanalytisch-pädagogischen Entwicklungen werden auch deshalb als ‚Blütezeit psychoanalytischer Pädagogik‘ bezeichnet, da hier auch nicht-psychotherapeutische Methoden im Bereich der pädagogischen Praxisfelder als psychoanalytische Methoden begriffen wurden. Es wurde unterschieden zwischen der Psychoanalyse als Methode im Sessel-Couch-Setting und der ‚Pädanalyse‘,

‚pädagogischen Analyse‘ oder ‚pädagogisch angewandten Psychoanalyse‘ (vgl. Datler 2005, 26-29).

Im Folgenden findet sich eine Liste mit den Schwerpunkten des Interesses der Psychoanalytischen PädagogInnen damals:

- Die Sexualität des Kindes und ihre Erziehung
- Die psychoanalytische Entwicklungspsychologie des Kindes
- Kinderfehler
- Elternfehler
- Die Kritik der Erzieher und Erziehungsmittel
- Die Erziehungsbereiche: Familie, Kindergarten, Schule und Erziehungsberatung
- Delinquenz
- Massenpsychologie

Die Nachkriegsjahre waren geprägt von Elend und die Folge davon war eine große Anzahl von verwaisten Kindern. Mit ihnen haben Psychoanalytische PädagogInnen sehr unterschiedliche Erfahrungen im Rahmen der Erziehung gemacht und das in verschiedenen Institutionen wie beispielsweise Familie, Heime, Horte, usw. Der große Unterschied zu den psychoanalytischen TherapeutInnen bestand darin, dass ihr Praxisfeld die direkte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Problemen mit sich brachte und es nicht dem Charakter des privaten Arzt/PatientInnen-Verhältnisses folgte. Diese Arbeit schärfte ihre gesellschaftspolitische Wahrnehmung und die Psychoanalytischen PädagogInnen erkannten, dass der soziale Ort ein wesentlicher Faktor für Verwaistung, Neurose und Pädagogik ist. Allerdings fehlte eine eingehende Berücksichtigung schichtspezifischer Unterschiede im Praxisbereich. Nach 1932 gab es die ‚Revision der Psychoanalytischen Pädagogik‘, die 1937 in einem Symposium in Budapest zu diesem Thema ihren Höhepunkt fand. Mittlerweile

rückten immer mehr die Probleme der ErzieherInnen in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass ErzieherInnen, welche selbst eine Analyse gemacht hatten, dazu neigten, ihre Erfahrungen aus der psychoanalytischen Situation in die pädagogische zu tragen. Die pädagogische Zielsetzung lag nun bei einer auf Ich-Stärkung gerichteten positiven Erziehungslehre (vgl. Füchtner 1979, 14 f).

*„Die Revision der Psychoanalytischen Pädagogik verdeutlichte (...), dass Erziehungsziele nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Voraussetzungen formuliert werden können.“ (Füchtner 1979, 15)*

### **4.3. Die Vertreibung der Psychoanalyse durch den Faschismus, das Verschwinden der Psychoanalytischen Pädagogik und die zweite Phase der Entwicklung von Psychoanalytischer Pädagogik: 1925/38-1980/85**

Die überwiegende Mehrheit der PsychoanalytikerInnen – darunter viele Jüdinnen und Juden und auch Psychoanalytische PädagogInnen – emigrierte auf Grund der Besetzung Deutschlands durch das Nazi-Regime. Natürlich war der Kontext, in dem sich die Psychoanalyse weiter entwickelte, ein ganz anderer als bisher. In Deutschland war es so, dass die AnalytikerInnen in der Regel in privaten Praxen gearbeitet haben – ohne engere Verbindungen zu Kliniken oder zur allgemeinen Psychiatrie. In Amerika sah es anders aus, hier kooperierten die AnalytikerInnen mit PsychiaterInnen, klinischen PsychologInnen und FürsorgerInnen. Somit waren sie untereinander besser organisiert und kamen dadurch zu besseren Beziehungen bezüglich dem Schulsystem und LehrerInnenberuf. Außerdem kam es immer mehr zu einer Medizinalisierung psychoanalytischer Arbeit (vgl. Füchtner 1979, 23). Dazu Datler (2005):

*„Erstens wurde psychoanalytische Praxis, die in der Arbeit mit Menschen geleistet wird, zusehends mit psychoanalytisch-therapeutischer Praxis gleichgesetzt, als deren Inbegriff die Arbeit im Sessel-Couch-Setting galt. Zweitens wurde psychoanalytisch-therapeutische Praxis zusehends dem primären Zuständigkeitsbereich der Medizin zugerechnet.“ (30)*

Von der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung wurden 1933 die Oxforder Zulassungs- und Ausbildungsrichtlinien erlassen (vgl. Datler 2005, 31). Ab 1938 war es nicht mehr möglich, sich in den USA zum/r AnalytikerIn ausbilden zu lassen bzw. wurde es Nicht-MedizinerInnen erschwert, eine psychoanalytische Ausbildung zu absolvieren. Auch in Westdeutschland, nach der Rückkehr der Psychoanalyse, setzte sich die Professionalisierung der psychoanalytischen Ausbildung im Sinne eines medizinisch begründeten Heilverfahrens durch und besiegelte den Ausschluss der PädagogInnen (vgl. Füchtner 1979, 23). Grund dafür waren folgende Annahmen: Einerseits schütze das Studium der Medizin eher vor unwissenschaftlichem Denken als jenes der Geisteswissenschaften und andererseits könnte es Nicht-MedizinerInnen passieren, organisch bedingte Krankheitsbilder in der Psychoanalyse zu übersehen.

Worin bestand nun die psychoanalytische Ausbildung? Sie setzte sich zusammen aus einer Lehranalyse, theoretischen Studien und zwei Kontrollanalysen. Zentrales Ausbildungsziel war meistens das Sessel-Couch-Setting. Die Beschränkung einer medizinisch orientierten Psychologie wurde im anglo-amerikanischen Raum begünstigt, denn auf internationaler Ebene wurden keine Beschlüsse zur Ausbildung von PädagogInnen bzw. KinderpsychoanalytikerInnen erlassen. Es engagierten sich zwar die Wiener und Berliner Institute für eine Fortbildung von PädagogInnen, doch ohne (medizinische) Vollausbildung waren diese keine Mitglieder der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung und durften sich auch nicht als ‚PsychoanalytikerInnen‘ bezeichnen.

Die Unterscheidung zwischen AnalytikerInnen und ‚LaienanalytikerInnen‘ geht auch auf die Oxforder Zulassungs- und Ausbildungsrichtlinien zurück. Unter den sogenannten ‚LaienanalytikerInnen‘ waren PsychoanalytikerInnen ohne medizinische Ausbildung zu verstehen. Für diese galten vermehrt Auflagen, unter denen sie analytisch tätig werden durften. So konnten sie die Analyse von PatientInnen nur dann übernehmen, wenn diese von einem/r Arzt/Ärztin überwiesen worden waren und diese/r die volle Verantwortung behielt. Somit konnten nur ÄrztInnen eigenverantwortlich als PsychoanalytikerInnen tätig sein. Zudem mussten

„LaienanalytikerInnen“ Erfahrungen in Psychiatrie, Physiologie und klinischer Medizin sammeln (vgl. Datler 2005, 30 ff).

*„Während des zweiten Weltkriegs und nach 1945 waren die USA führend in vielen Wissenschaftsfragen, auch in der Psychoanalyse und bezüglich der Ausbildung von PsychoanalytikerInnen. Daraus ergaben sich zwei Entwicklungstendenzen:*

*1. Psychoanalytische Praxis wurde verstanden als Praxis der psychoanalytischen Kur inklusive ihrer klinisch-therapeutischen Varianten, womit das längerfristige Arbeiten mit Erwachsenen im Sessel-Couch-Setting gemeint war. Aus- und Fortbildungen im Bereich der Kinderpsychoanalyse wurden bloß als Zusatzausbildungen angeboten. Zwar zeigte sich eine Tendenz einzelner AnalytikerInnen zur Beschäftigung mit anderen Formen psychoanalytischer Handlungsfelder, allerdings blieb diese auf die Arbeit mit „Kranken“ beschränkt.*

*2. Da sich Psychoanalyse in den USA neben den Universitäten auch im institutionalisierten Medizinalsystem verankern konnte, wurde psychoanalytische Praxis zunehmend dem primären Zuständigkeitsbereich der Medizin zugeordnet. Auch im deutschsprachigen Raum wurde Psychoanalyse in medizinischen Einrichtungen angeboten, an medizinischen Fakultäten gelehrt und mit den Krankenkassen verrechnet. Nicht-MedizinerInnen durften Psychotherapie nur im Team unter ärztlicher Leitung anbieten.“ (Sykora 2006, 13)*

Diese Entwicklungen hängen aber auch damit zusammen, dass die institutionalisierte Pädagogik kaum Aktivitäten zeigte, dieser Grenzziehung zwischen psychoanalytischer Psychotherapie und pädagogischer Praxis entgegenzuwirken (vgl. Datler 2005, 47 f). Schon vor 1938 entstand eine Abnahme des Interesses an pädagogischen Fragen innerhalb der Psychoanalyse und pädagogische Institutionen setzten kaum Initiativen zur Kooperation mit der psychoanalytischen Bewegung (vgl. Füchtner 1979, 23 f). Solche Aktivitäten gingen eher von VertreterInnen der Psychoanalyse aus und sie blieben beschränkt auf Vorträge auf kleineren pädagogischen Tagungen und gelegentliche Beiträge in pädagogischen Publikationsorganen (vgl. Datler 2005, 48, ff). So erschien seit 1945 die Zeitschrift „The Psychoanalytic Study of the Child“, welche als Erbe der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ angesehen werden kann, aber auch diese berücksichtigte pädagogische

Beiträge nur mehr in den ersten beiden Nummern in gesonderten Rubriken und später erschienen nur noch sporadisch einzelne Beiträge (vgl. Füchtner 1979, 24). Dieses Des-Interesse und das Nicht-Einbringen der institutionalisierten Pädagogik gründete in mehreren Dingen: Da sich die psychoanalytischen Erkenntnisse von Anfang an größtenteils der Thematisierung von Tabuisiertem widmeten, wie zu Beginn des Kapitels schon zu lesen war, befanden sich die psychoanalytischen Positionen in Opposition zu anderen Institutionen, auch zu pädagogischen. Dieser Umstand wurde von zahlreichen PädagogInnen teils unbewusst abgewehrt. Außerdem war die Psychoanalyse außerhalb der Universitäten entstanden, was zur Folge hatte, dass sich das wissenschaftliche Personal der Universitäten nicht mit VertreterInnen der Psychoanalyse als ‚KollegInnen‘ auseinandersetzen musste (vgl. Datler 2005, 51 f).

Aus diesen Entwicklungssträngen ergab sich auch, dass die Psychoanalytische Pädagogik in Sozialisationsforschung und klinischer Praxis verschwand (vgl. Füchtner 1979, 24). Die Frage, wie in pädagogischen Handlungsfeldern psychoanalytisch gearbeitet werden konnte, wurde an den Rand des Forschungsinteresses gedrängt. PädagogInnen konnten 1945 an keine Forschungstraditionen anschließen und jene, die sich trotzdem mit der Psychoanalyse beschäftigten, waren GrenzgängerInnen, weil sie weder in der Psychoanalyse, noch in der Pädagogik angesiedelt waren und somit keiner scientific community angehörten. Sie konnten sich kaum oder nur schwer psychoanalytisch qualifizieren, da es weder die notwendigen psychoanalytisch-pädagogischen Theorien gab, noch darauf aufbauende einschlägige Ausbildungskonzepte. Von Seiten der Psychoanalyse wurden die PädagogInnen ignoriert und von Seiten der Pädagogik erhielten sie den Vorwurf, sich mit klinischen, nicht mit pädagogischen Fragen zu beschäftigen, da Psychoanalyse ja medicozentrisch ausgelegt wurde. Erst ab den 70er-Jahren ergab sich die Möglichkeit, psychoanalytisch-orientierte Supervision und Praxisberatung in Anspruch zu nehmen (vgl. Datler 2005, 61 ff).

#### **4.4. Die dritte Phase der Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik: 1950/55-1995**

Erst 1968 kam es zu einem Wiederaufleben der Psychoanalytischen Pädagogik. Davor wurde nur vereinzelt von wenigen Personen an der Verknüpfung von Psychoanalyse und Pädagogik gearbeitet. Diese Aktivitäten zielten auch erst allmählich und ansatzweise auf die Ausarbeitung spezifischer Methoden des psychoanalytischen Handelns in pädagogischen Handlungsfeldern wie Schule, Kindergarten, usw. ab (vgl. Datler 2005, 71-74). Doch mit der 68er-Bewegung nahmen sich nun auch fachlich qualifizierte Personen jener Fragestellungen an, die aus eben dieser entstanden sind, wodurch die Zahl der Publikationen zum Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis in den 70er Jahren wuchs. Einige dieser Personen hatten Stellungen an den Universitäten und Hochschulen inne, was zu einer Stärkung des Rufes von Psychoanalytischer Pädagogik beitrug (vgl. Datler 2005, 74 f).

1984 veranstalteten Günther Bittner und Christoph Ertle auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) in Kiel ein Symposium unter dem Titel „Psychoanalyse – Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik?“. Hier konnte erstmals ein Austausch der verschiedenen Gruppierungen stattfinden, die sich im deutschsprachigen Raum entwickelt hatten. Einem Antrag von Reinhard Fatke folgend wurde 1987 eine Arbeitsgemeinschaft auf Zeit „Pädagogik und Psychoanalyse“ innerhalb der DGfE gegründet. Das Interesse dieser Arbeitsgemeinschaft lag in der Zusammenarbeit mit den Kommissionen der DGfE, aber auch mit Nicht-Mitgliedern, mit ErziehungswissenschaftlerInnen und PsychoanalytikerInnen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum. Es kam zu einer Aufwertung der psychoanalytischen Arbeit innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft.

1989 wurde das „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ als Publikationsreihe gegründet. Durch die Entwicklung und Bearbeitung immer neuer Frage- und Problemstellungen schien es gerechtfertigt, 1993 die ständige Kommission

„Psychoanalytische Pädagogik“ zu gründen, wodurch Psychoanalytische Pädagogik erstmals in einer pädagogischen Institution (nämlich DGfE) verankert wurde. Zuvor wurden nur Institutionen gegründet, die sich ausschließlich mit Psychoanalytischer Pädagogik beschäftigt hatten. Zudem erwähnenswert ist, dass die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften die größte erziehungswissenschaftliche Vereinigung im deutschsprachigen Raum ist, wodurch die Errichtung dieser Kommission einen zusätzlichen Stellenwert erhält (vgl. Datler 2005, 79).

*„Nach 1980 erlebte psychoanalytische Pädagogik also eine „Renaissance“ als Ausdruck der fortschreitenden Intensivierung der Entwicklungen der 60er- und 70er-Jahre. Es wurden zahlreiche Beiträge veröffentlicht, die sich psychoanalytisch-pädagogischen und nicht-klinischen Fragestellungen widmeten, psychoanalytische Pädagogik erfuhr eine zunehmende Institutionalisierung, psychoanalytisch-pädagogische Publikationsorgane wurden gegründet und Aus- und Weiterbildungsangebote für spezifische pädagogische Handlungsfelder errichtet. Diese neueren Entwicklungen in der psychoanalytischen Pädagogik werden weitgehend von ErziehungswissenschaftlerInnen vorangetrieben und in pädagogischen Institutionen verankert.“ (Sykora 2006, 16)*

#### **4.5. Psychoanalytische Pädagogik heute**

Heute ist die Psychoanalytische Pädagogik breit gefächert. Ihre Zusammenarbeit mit Sozialarbeit, Heilpädagogik, Behindertenrehabilitation, u.ä. ist selbstverständlich geworden. Die Sexualität, auch in der Kindheit, ist – zumindest in den westlichen Ländern der Welt – als mächtiger Faktor anerkannt. Die Psychoanalytische Pädagogik weist auf die tieferliegenden, unbewussten Vorgänge im kindlichen Seelenleben hin, welche der/die psychoanalytische PädagogIn nicht übersehen sollte. Früher war man sich noch nicht so klar darüber, welcher ein großer Unterschied zwischen psychoanalytischem Handeln und Verstehen besteht. Die heutige Psychoanalytische Pädagogik ist sich jedoch bewusst, dass Erziehung und Behandlung zwei verschiedene Tätigkeiten sind. Was im menschlichen Seelenleben entdeckt wurde und noch wird, soll anerkannt und verwertet werden. Es soll der Erziehungslehre neue Richtungen und Anwendungen schaffen, es soll zeigen, wo

und wie der/die PädagogIn eingreifen kann und wann er/sie solches Eingreifen besser unterlassen soll (vgl. Federn 1993, 70-77).

## **5. FALLDARSTELLUNGEN UND DER ANSPRUCH DES PSYCHOANALYTISCHEN**

In Anknüpfung an die Ausführungen zur Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik, soll hier als weitere Ausgangslage für die Erforschung der Funktionen und des Ausmaßes von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik, Kasuistik in den letzten drei Jahrhunderten beschrieben werden.

In den psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen der letzten hundert Jahre finden sich durchgängig viele Falldarstellungen. Manchmal sind sie kurz gehalten, aber viele Publikationen enthalten auch längere Falldarstellungen wie beispielsweise einer der Klassiker „Reifungsprozesse und fördernde Umwelt“ sowie „Liebe allein genügt nicht“ von Winnicott (1965). Aber auch in systematischen Arbeiten, welche in die Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik einführen sollen, findet man Bezüge zu wiedergegebenen Falldarstellungen. Es scheint so, als würde die starke Präsenz von Falldarstellungen in der psychoanalytisch-pädagogischen Fachliteratur mit einem bestimmten psychoanalytischen Anspruch zusammenhängen, dem auch in psychoanalytisch-pädagogischen Veröffentlichungen zu genügen versucht wird (vgl. Datler 2004, 12 f).

*„Denn seit den Anfängen der Psychoanalyse stellt die Veröffentlichung und Diskussion von `kasuistischem Material` einen zentralen Aspekt des Präsentierens und Begründens von psychoanalytischen Überlegungen dar.“ (Datler 2004, 13)*

Es macht den Anschein, als würde die Bezugnahme auf Falldarstellungen dem spezifischen Gegenstand von Psychoanalyse entsprechen – und somit auch dem Gegenstand von Psychoanalytischer Pädagogik (vgl. Datler 2004, 13).

### **5.1. Falldarstellungen / Kasuistik**

*„Fallgeschichten sind Berichte über Krankheiten und Behandlungen, geschrieben von Experten oder den Betroffenen selbst; (...). Es geht dabei um bemerkenswerte Schicksale einzelner Menschen, um Krisen und die Versuche, sie zu bewältigen, um das Hereinbrechen von Unglück und Krankheit, um Hoffnung auf Rettung oder um das*

*tragische Ende. Unverständliches Verhalten einzelner Menschen und die Bemühungen sie zu verstehen, bilden einen weiteren Gegenstand von Fallgeschichten aller Art; (...)“ (Rudolf 1993, 17)*

Dieses Kapitel soll Falldarstellungen im 18., 19. und 20. Jahrhundert präsentieren. Fragen, wie: „Wie sind Fallgeschichten aufgebaut?“, „Was sind deren Inhalt?“, sollen geklärt werden.

## **5.2. Falldarstellungen im 18. Jahrhundert**

*„Den Menschen erforschen*

*Seine persönliche Erfahrung wichtig nehmen*

*Seine individuelle Geschichte verstehen*

*Erklärungen der Vernunft statt Schicksalsgläubigkeit*

*Persönliche Geschichte, Erfahrung und Erklärung mitteilen, öffentlich machen“ (ebd., 18)*

Karl-Philipp Moritz gab zwischen 1783 und 1793 das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ heraus. Darauf basieren die nachstehenden Anmerkungen. In den 10 Ausgaben des Magazins ist ein beachtenswerter Fundus von Empirie zu finden. Niedergeschrieben mittels präziser Beobachtungen und durch differenzierte Selbstbeschreibungen. Dabei treten theoretische Auseinandersetzungen zurück, nach Absicht des Herausgebers Moritz (vgl. ebd., 17).

*„Die Fallgeschichten des späten 18. Jahrhunderts sind geprägt vom Geist der Aufklärung.“ (ebd., 17)*

Das bürgerliche Subjekt macht sich durch seine innere und äußere Geschichte öffentlich. Die persönlichen Erfahrungen des Individuums, der unumkehrbare Fluss der eigenen Geschichte, die eigene Verantwortung für sein Leben und die durch Vernunft erklärbaren Zusammenhänge sind und werden nun wichtig (vgl. ebd., 18).

*„ Aspekte des Seelischen*

*Bewusstes und Unbewusstes*

*Der Traum als Mittler*

*Die Bedeutung der frühen Kindheit*

*Persönlichkeit als Entwicklung*

*Körperlich-seelische Wechselwirkungen*

*Beziehungen zwischen Sprache, Denken, Wollen, Handeln und Fühlen“ (Rudolf 1993, 19)*

In den über 200 Jahre alten Kasuistiken ist vieles in Ansätzen (nämlich: oben angeführte Punkte) vorhanden, welches erst 100 Jahre später systematisiert wird und heute zum Repertoire einer psychoanalytischen Psychosomatik gehört. Die Fallgeschichten dienten dazu, Psychisches offenzulegen und zu sammeln. Es fehlt, wie schon eben erwähnt, die Systematik daran und so stehen Phänomene, die offensichtlich psychotischer, toxischer oder hirngorganischer Natur sind, neben anderen von eindeutig depressivem, zwangsneurotischem oder hysterischem Charakter. Erklärungen findet man selten; es ist eher typisch, dass Berichte mit offenen Fragen enden (vgl. ebd., 18 f).

### **5.3. Falldarstellungen im 19. Jahrhundert**

*„Einblicke in das Kräftespiel des Psychischen*

*Die dunkle Seite beleuchten: Das Unbewusste*

*Heilung durch Erinnern*

*Der Therapeut als Subjekt*

*Die Übertragungsbeziehung zwischen Patient und Therapeut*

*Der Krankheitsbericht wird Behandlungsbericht*

*Kasuistik als literarische Form*

*Behandlungsbericht als wissenschaftliches Beweismaterial“ (ebd., 20)*

100 Jahre später kamen die Falldarstellungen von Sigmund Freud auf. Diese eignen sich gut, um einen Vergleich zu ziehen. Freuds Kasuistiken bringen viel Licht ins

Dunkel, zum Beispiel wird die vormals rätselhaft dunkle Seite der Seele durch das Konzept der unbewussten Triebregungen inhaltlich strukturiert. Neben der Offenbarung des/r PatientIn hat man nun auch die Selbstentdeckung des/r TherapeutIn sichtbar gemacht. Die Beziehung der beiden (nämlich: PatientIn und TherapeutIn) wird in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Es wurde ein Regelwerk des Psychischen geschaffen, welches vieles zu ordnen und erklären vermag und was für die Zeitgenossen von Moritz noch sehr verworren und rätselhaft geblieben war (vgl. Rudolf 1993, 19f).

*„Zugleich beschränkt sich die Fallgeschichte nicht mehr auf die Beschreibung des Kranken und der Krankheit, aus der Krankheitsbeschreibung wurde der Behandlungsbericht. Auf die Schlussfrage, die Moritz'ens Berichte kennzeichnete („Wie mag das alles zusammenhängen?“) gibt Freud erklärende Antworten. Seine Fallgeschichten sind Beweismaterial für die Verknüpfung seiner empirischen Beobachtungen mit theoretischen Annahmen.“ (ebd., 20)*

Der Autor Freud spricht als Gestalter und Interpret seines Materials zum Leser. Die Falldarstellung dokumentiert die jeweils aktuellen Versuche, psychische Phänomene therapeutisch zu beeinflussen und vor allem deren unbewusste Seite zu verstehen (vgl. ebd., 20). Nähere Ausführungen dazu finden sich im kommenden Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit.

#### ***5.4. Falldarstellungen bei Sigmund Freud – einem Klassiker der Psychoanalytischen Pädagogik***

##### **Der Fall als Rätsel und der Rätsellöser als Forscher**

1895 publizierte Sigmund Freud gemeinsam mit Josef Breuer die „Studien über Hysterie“. In vier Kapiteln stößt man auf Berichte der psychotherapeutischen Arbeit von Freud mit Patientinnen. Freud erkennt jede Erkrankung in doppelter Hinsicht als ein Rätsel, welches es zu lösen gilt: Er versucht die Ursprünge der Krankheitszustände und Krankheitszeichen ausfindig zu machen und er bemüht sich zu erfahren, wie dem/r jeweiligen PatientIn unter Einsatz spezifischer therapeutischer Verfahren geholfen werden kann.

Dieser Prozess des Rätsellösens ist vielseitig: Freud interessiert sich für die Lebensgeschichte, den biographischen Hintergrund und das erstmalige Auftreten der Symptome seiner PatientInnen. Er versucht die psychischen Inhalte und Prozesse, die der Erkrankung zu Grunde liegen, zu erkunden und therapeutisch zu beeinflussen. Desweiteren trägt Freud in seinen Reflexionen kontinuierlich den Erfahrungen Rechnung, die er dabei mit seinen PatientInnen macht. Dieses Nachdenken über die Erfahrungen nimmt Freud als Anstoß dafür, seine Art des Arbeitens und seine Theorie der Entstehung und Behandlung von neurotischen Erkrankungen stets zu modifizieren. Er versucht die individuelle Bedeutung von Symptombildungen aufzuspüren. Der Therapieprozess wird von Freud also als Forschungsprozess gesehen und die Therapie als Forschungspraxis. Er hatte die Vorstellung, seine Falldarstellungen – die von Therapieprozessen handeln – als nachlesbare Dokumentationen von Prozessen der fallbezogenen Erkenntnisgewinnung zu begreifen, die in weiterer Folge nicht bloß für den einzelnen Fall Relevanz besitzen, sondern bei der der Geltungsbereich der Erkenntnisse über die Grenze des Einzelfalls hinausreicht (vgl. Datler 2004, 26 ff).

#### **5.4.1. Die Falldarstellung als Fallstudie**

*„Freuds publizierte Falldarstellungen aus den „Studien über Hysterie“, aber auch viele seiner später veröffentlichten Krankengeschichten stehen also im Dienst der Hervorbringung und Verdeutlichung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit Neuigkeitswert und sind daher (...) als Fallstudien anzusehen.“ (ebd., 28)*

Freuds neue Theorien und ihre Entstehung sollen dargestellt werden, aber auch der Geltungsanspruch soll gestützt werden. Die Geltung einer Theorie scheint für Freud davon abzuhängen, in welchem Ausmaß die Theorien mit den Daten kompatibel sind, die in diagnostischen und therapeutischen Prozessen in den Blick geraten: Im Rahmen seiner Fallstudien versucht Freud zu zeigen, dass seine Theorien den Phänomenen entsprechen, die in den Blick geraten, wenn man so arbeitet wie Freud es beschreibt. Er beschränkt sich dabei nicht nur darauf, eine Theorie der Entstehung und Therapie der Hysterie zu entwickeln, sondern Freud dehnt seine Überlegungen auf verschiedene Neurosenformen aus und entwirft Grundzüge einer

Allgemeinen Psychologie. Nach der Publizierung 1985 von den „Studien über Hysterie“ hat Freud immer weiter an einer psychoanalytischen Theorie, die als Allgemeine Psychologie konzipiert ist, gearbeitet und er hat sich Schritt für Schritt näher den verschiedensten Bereichen des menschlichen Lebens zugewendet, um diese aus psychoanalytischer Sicht zu durchdringen und zu erfassen. Weiterhin publiziert Freud entsprechende Theoriestücke in enger Verknüpfung mit der Präsentation von kasuistischem Material. Man denke an seine Beschäftigung mit Träumen, Fehlleistungen, mit der psychosexuellen Entwicklung des Kindes, dem kindlichen Spiel oder dem Zustandekommen psychotischer Zustandsbilder. All diese Arbeiten vermitteln den Eindruck, dass die Entwicklung von Theorie und das Ringen um ein zufriedenstellendes Verstehen von Fallmaterialien in einem unauflösbaren Wechselverhältnis zueinander stehen. In vielen seiner Werke, die sich mit den oben stehenden Themen befassen, finden sich an wichtigen Stellen die Wiedergabe und eingehende Diskussion von kasuistischem Material unterschiedlichen Umfangs. Erstaunlicher Weise stammen die Fallgeschichten nicht nur aus therapeutischen Prozessen, sondern auch aus Alltagsbeobachtungen und persönlichen Mitteilungen von FreundInnen und KollegInnen. Desweiteren haben manche autobiographischen Charakter und stellen zum Teil den Niederschlag von Beobachtungen dar, die Freud auch an sich selbst macht (vgl. Datler 2004., 28 f).

#### **5.4.2. Besonderheit 1: Der „private“ Ort der psychoanalytischen Forschung**

Freud interessiert sich vor allem für jene Erlebnisinhalte und Prozesse, welche die PatientInnen vor sich selbst zu verbergen versuchen. Dafür ist eine therapeutische Situation notwendig, in der im Regelfall nur zwei Personen anwesend sind, das sind: Freud und der/die PatientIn. Anderenfalls – beim Einschluss der Öffentlichkeit – würde diese besondere Form des Therapeut-PatientIn-Verhältnis nicht entstehen und die psychotherapeutische Intimität wäre nicht gegeben. Genau diese ist aber nötig, um an das Hör- und Sichtbarwerden des ‚Materials‘ zu gelangen (vgl. ebd., 29). Freud (1916/17) spricht zu seinen Studierenden:

*„Er (der Patient, Anm. d. Verf. TSH) erzählt dann von seinen Klagen und Symptomen, aber auch von nichts anderem. Die Mitteilungen, deren die Analyse bedarf, macht er nur unter der besonderen Gefühlsbindung an den Arzt; er würde verstummen, sobald er einen einzigen, ihm indifferenten Zeugen bemerkte. Denn diese Mitteilungen betreffen das Intimste seines Seelenlebens, alles was er als sozial selbstständige Person vor anderen verbergen muss, und im weiteren alles, was er als einheitliche Persönlichkeit sich selbst nicht eingestehen will.“ (Freud 1916/17, 42)*

Freud ist darauf angewiesen in nachvollziehbarer Weise die ‚empirische Basis‘ seiner Theoriebildungen in Gestalt von Fallstudien offenzulegen, da er keine/n einzige/n HörerIn hat, die/der aus der Position der/s Dritten heraus all das bezeugen kann, was sich in seinen Therapiestunden ereignet. Der/m LeserIn soll die Gelegenheit gegeben werden, zu verstehen was Freud veranlasst, bestehende Theorien aufzugeben und neue zu entwickeln (vgl. Datler 2004, 30).

#### **5.4.3. Besonderheit 2: Das spontane Zustandekommen und die Einmaligkeit der Aktivitäten**

Seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts gilt Freuds Aufmerksamkeit kaum mehr dem Verhalten der Menschen, wenn sie in Hypnose suggestiv beeinflusst werden oder wenn sie experimentellen Situationen ausgesetzt sind. Ebenso wenig Interesse zeigt er an Untersuchungen von menschlichen Verhaltensweisen, die unter bestimmten Laborbedingungen wieder und wieder repliziert werden können. Dies ist ein weiterer Umstand, der es notwendig macht, dass Freud Kasuistisches in Verbindung mit seinen Ausführungen zur Entwicklung seiner Theorien publiziert. Freud widmet sich einzelnen menschlichen Aktivitäten – wie beispielsweise Assoziationen, Symptomhandlungen, Träumen, Fehlleistungen oder spielerischen kindlichen Verhaltensweisen – welche in therapeutischen und nicht-therapeutischen Situationen zum Großteil ohne gezielte Planung zustande kommen. Sein Interesse gilt diesen Aktivitäten und der Bedeutung, die diesen Aktivitäten in ihrer Einmaligkeit zukommt. Es wäre nicht Freuds Stil, wenn er versuchen würde, das, was den Gegenstand seiner psychoanalytischen Untersuchungen darstellt, mehr oder minder ‚auf Knopfdruck‘ produzieren zu lassen und öffentlich vorzuführen. Dies ist ein Grund dafür, warum Freud seinen LeserInnen im Rahmen seiner kasuistischen

Darstellungen möglichst anschaulich von der konkreten Analyse ‚singulärer Ereignisse‘ erzählt, um in Anknüpfung daran zu zeigen, zu welchen Einsichten er gelangte und in welcher Weise er das kasuistisch Erarbeitete nun in allgemein gehaltene Theorien überführt (vgl. ebd., 30f).

#### **5.4.4. Besonderheit 3: Innerpsychische Prozesse**

Es ist gleichgültig, ob es Freud um den Zusammenhang zwischen Latentem und Manifestem im Hier und Jetzt, um die Bedeutung vergangener Erfahrungen für das Erleben heute oder um Konsequenzen geht, die bestimmte Interventionen nach sich ziehen: Seine Analysen und Theorien handeln von innerpsychischen Prozessen, die den Menschen so ohne weiters nicht zugänglich sind, da sie nicht vordergründig sind (vgl. Datler 2004, 31).

*„Er (Freud, Anm. d. Verf. TSH) bemüht sich (...) um das Ausloten von jenen unbewussten Prozessen, in denen das Manifeste (zumindest über weite Strecken) gründet und die von einzelnen Menschen als so bedrohlich erlebt werden, dass diese versuchen, diese Prozesse vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten.“ (ebd., 31)*

Diese psychischen Prozesse, an denen Freud interessiert ist, können nicht unmittelbar von außen beobachtet werden und LeserInnen haben auf dem Weg der Introspektion nur bedingt Zugang dazu. Sie sind daher im Normalfall nicht in der Lage, sich durch einen ‚kurzen, schnellen Blick nach innen‘ davon zu überzeugen, dass bei ihnen auch Erlebnisinhalte und Prozesse vorzufinden sind, die jenen ähnlich sind, von denen Freud schreibt – obgleich aus Freuds Sicht ohnehin davon auszugehen ist, dass auch seine LeserInnen stetig mit bedrohlichen Erlebnisinhalten kämpfen, Abwehrmechanismen setzen und somit selbst unbewusst Einfluss nehmen auf ihr manifestes Erleben, Denken, Wahrnehmen und Handeln. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, verleiht Freud seinen Einzelfallberichten im Rahmen seiner Fallstudien den Charakter des Novellenartigen: Er rückt eine Hauptfigur ins Zentrum der Aufmerksamkeit, führt seine LeserInnen Schritt für Schritt an die Welt seines Protagonisten heran und verleitet sein lesendes Publikum dazu, sich in die Lage der Hauptfigur zu versetzen (vgl. ebd., 31).

*„Auf diese Weise weckt Freud in seinen Leserinnen und Lesern Vorstellungen und Stimmungen, die im Alltag so ohne weiters nicht verfügbar sind, nun aber lebendig werden und eine deutliche Nähe aufweisen zu jenen innerpsychischen Prozessen, die Freud in seinen Analysen zu erkunden versucht: Auf diese Weise kann in der inneren Welt seiner Leserinnen und Leser das lebendig werden und Kontur erhalten, was den Gegenstand der Freudschen Forschungsbemühungen darstellt und Freud immer wieder veranlasst, bestehende Theorien zu modifizieren und in neue Theorien überzuführen.“ (ebd., 31f)*

#### **5.4.5. Besonderheit 4: Die inneren Aktivitäten des/r PsychoanalytikerIn benötigen einen besonderen Ort der Veröffentlichung**

Freud tritt selbstverständlich auch selbst in seinen Falldarstellungen auf. Er nimmt die Rolle des Forschers ein, der das Rätsel lösen soll. Der Prozess des Rätsellösens wird ebenso dargestellt, wie die Konsequenzen, die sich aus dem Lösen des Rätsels für die Weiterentwicklung von Theorien ergeben. Freud führt exemplarisch vor, wie es zu arbeiten gilt, wenn man seinen Ansprüchen genügen möchte und gleichzeitig auch ähnlich erfolgreich sein möchte wie er. Er gibt seinen LeserInnen die Möglichkeit, an seinen Such- und Denkbewegungen teilzunehmen und damit lädt er sie auch ein, an seinen Erfahrungen und Gedanken zu partizipieren als auch gegebene Probleme, Lösungen und Schlussfolgerungen aus seiner Perspektive zu sehen.

Freud möchte Zugang zu unbewussten psychischen Prozessen finden, wodurch er in seiner Arbeit Bedacht auf Abwehr und Widerstand nehmen muss. Es gilt, zwischen zwei „Sorten“ von Gedanken zu unterscheiden:

1. Jene Gedanken, die Freud in Gestalt einer Deutung in der analytischen Situation ausspricht

und

2. Jene Gedanken, die Freud zu einer bestimmten Äußerung im analytischen Prozess führen oder die ihn zu weiterführenden Überlegungen in unmittelbarer

Anknüpfung an spezifische Sequenzen des analytischen Prozesses veranlassen.

Freud kann im Darstellen seiner Überlegungen und im Prozess des Begründens von Theorieveränderungen kaum auf das Medium der Falldarstellung verzichten (vgl. Datler 2004, 32):

*„Die novellenartig gehaltene Falldarstellung stellt für Freud nun jenes Medium dar, das es ihm erlaubt, seine Gedanken über seine eigene innere Welt und über die innere Welt von anderen in lebendiger Weise darzustellen, ohne unmittelbar darauf Rücksicht nehmen zu müssen, in welcher Weise diese seine Gedanken laufende analytische Prozesse tangieren, oder gar behindern.“ (ebd., 32)*

Zum Abschluss sollen Freuds eigene Gedanken zu seinem novellenartigen Stil dargelegt werden. Die ‚Krankengeschichten‘ von Freud weichen von den gängigen wissenschaftlichen Ausführungen ab und dies könnte mit der Eigenart des Gegenstandes (*Psychoanalyse, Anm. d. Verf. TSH*) zusammenhängen. Dieser bringt Freud großes wissenschaftliches Interesse entgegen. Die novellenartig gehaltenen Fallberichte könnten nötig sein, den LeserInnen zu verdeutlichen, welche Schritte der Erforschung der ‚inneren Welt‘ von Menschen Freud veranlassten, sich von althergebrachten Theorien über das Psychische abzuwenden und neue Theorien zu entwickeln/publizieren (vgl. Datler 2004, 7). Dazu die viel zitierten Nachbemerkenngen zur Falldarstellung „Elisabeth von R.“ aus den „Studien über Hysterie“:

*„Ich bin nicht immer Psychotherapeut gewesen, sondern bin bei Lokaldiagnosen und Elektroprognostik erzogen worden wie andere Neuropathologen, und es berührt mich selbst noch eigentümlich, dass die Krankengeschichten, die ich schreibe, wie Novellen zu lesen sind, und dass sie sozusagen des ernststen Gepräges der Wissenschaftlichkeit entbehren. Ich muss mich damit trösten, dass für dieses Ergebnis die Natur des Gegenstandes offenbar eher verantwortlich zu machen ist als meine Vorliebe; Lokaldiagnostik und elektrische Reaktionen kommen bei dem Studium der Hysterie eben nicht zur Geltung, während eine eingehende Darstellung der seelischen Vorgänge, wie man sie vom Dichter zu erhalten gewohnt ist, mir gestattet, bei Anwendung einiger weniger psychologischer Formeln doch eine Art von Einsicht in den Hergang einer Hysterie zu gewinnen.“ (Freud 1895, 131)*

### **5.5. Falldarstellung im 20. Jahrhundert**

Ab dem 20. Jahrhundert wird die Ebene der Literatur verlassen und der Alltag einer verwalteten Welt ist eröffnet. Es werden jährlich tausende von psychoanalytisch orientierten Fallgeschichten geschrieben – als Abschlussberichte von Behandlungen, als Psychotherapieanträge für die Kassengutachter, u.ä. Aus der Vielfalt kasuistischer Berichte sollen im Folgenden die diagnostischen Berichte, also die Protokolle von psychoanalytischen Erstinterviews und biographischen Anamnesen, herausgegriffen werden. Es soll ihr Aufbau untersucht werden. Die wichtigste Zielsetzung solcher Berichte ist die prognostische Einschätzung und Planung einer eventuellen Behandlung. Dies ist so gesehen eine Probebehandlung im Kleinen – PatientIn und TherapeutIn können in der diagnostischen Situation erfahren und erproben, wie und an was sie gegebenenfalls therapeutisch zusammenarbeiten würden. Eine Kontaktaufnahme ist hier notwendig, sie müssen sich gegenseitig wichtige Mitteilungen machen und die Bereitschaft entwickeln, das Gespräch über längere Zeit hinweg fortzusetzen, auch wenn es natürlich manche Anstrengungen, Zeit und emotionale Belastungen kostet. Rudolfs Untersuchungen von 1988 konnten zeigen, dass die initiale Beziehung und Zusammenarbeit bereits in den diagnostischen Erstgesprächen von großer prognostischer Bedeutung für den Verlauf und das Ergebnis der Psychotherapie ist (vgl. Rudolf 1993, 21).

*„Der diagnostische Bericht soll also aufzeigen, ob eine therapeutische Zusammenarbeit möglich sein wird und auf welche zentralen Probleme des Patienten sie sich richtet. Im Text des diagnostischen Berichtes stehen Ausführungen über die inhaltliche Problematik des Patienten ganz im Vordergrund, doch liegt darin eine prognostische Aussage enthalten. Eine schlüssige Darstellung der zentralen Problematik des Patienten belegt, dass der Patient bereit und in der Lage war, dem Therapeuten Wichtiges zu offenbaren oder dass der Therapeut ein wichtiges Thema des Patienten verstehen konnte. Die Schlüssigkeit des Textes ist also auch ein Hinweis auf die gelungene therapeutische Interaktion.“ (ebd., 21f)*

In dem interaktionellen Zusammenspiel von PatientIn und TherapeutIn in der diagnostischen Begegnung (die sich dabei nicht wesentlich von der therapeutischen unterscheidet) und in der Aufarbeitung der Situation durch den

schriftlichen Bericht treten TherapeutIn und PatientIn in unterschiedlichen Rollen auf:

Der/Die PatientIn als ...

- Klagende/r (Beschwerden und Konflikte werden angeklagt; um Hilfe wird gebeten).
- BerichterstatteIn (biographische und aktuelle, soziale Lebensrealität wird geschildert).
- introspektive/r BeobachteIn (über die Selbstwahrnehmung der Gefühle, Erinnerungen, ... wird berichtet).
- InterpretIn (Erfahrungen, die Lebensgeschichte und Krankheit werden in Konzepten geschildert und interpretiert).
- RegisseurIn (zentrale lebensgeschichtliche Beziehungserfahrungen werden reinszeniert).

Der/Die PsychoanalytikerIn als ...

- ChronistIn (der Bericht wird durch Interesse und Nachfragen gefördert; Mitteilungen werden nicht bewertet, bloß akzeptiert, gesammelt und geordnet).
- objektive/r BeobachteIn (es wird beobachtet, wie der/die PatientIn seine/ihre Äußerungen macht, insbesondere wie nonverbale Mitteilungen gestaltet werden).
- teilnehmende/r BeobachteIn (er/sie öffnet sich für die emotionale Begegnung mit dem/r PatientIn).
- introspektive/r BeobachteIn (die Aufmerksamkeit wird auch auf sich selbst zurück gelenkt; die eigene emotionale Antwort auf die gemeinsame Situation und die dadurch ausgelösten Gedanken, Vorstellungen, Phantasien, ...).

- InterpretIn (theoriegeleitete Hypothesen über die Persönlichkeit, Krankheit und lebensgeschichtliche Entwicklung des/r PatientIn werden gebildet).
- PrognostikerIn (die Chancen einer therapeutischen Zusammenarbeit werden beurteilt; die Umstrukturierung des/r PatientIn wird geprüft).
- TherapeutIn (zur Probe werden therapeutische Interventionen gegeben, um zu prüfen, wie der/die PatientIn damit umgeht; die Indikation für eine Behandlung und ein spezifisches Setting wird gestellt; unter Umständen wird ein therapeutisches Angebot gemacht) (vgl. Rudolf 1993, 22f).

### **5.5.1. Die Bedeutung der Interpretation in Falldarstellungen des 20. Jahrhunderts**

*„Die theoriegeleiteten Hypothesen des Psychoanalytikers spielen eine zentral wichtige Rolle im diagnostischen Bericht, sie sind die vorläufige Quintessenz seiner diagnostischen Bemühungen, indem sie Urteile darüber abgeben, wie die Situation des Patienten in mikropsychologischen Details und im Gesamtzusammenhang zu verstehen und erklären sei.“ (Rudolf 1993, 25)*

Es lassen sich unterschiedliche Komplexitätsstufen von Interpretationen unterscheiden:

1. Benennung von Beobachtbarem: Verhalten und Erleben wird in psychologischen Begriffen benannt.
2. Interpretation von Bereitschaften: Bestimmte Verhaltens- und Erlebensmuster werden auf Grund des Berichts als regelhaft und strukturell verankert anerkannt.
3. Interpretation einzelner dynamischer Zusammenhänge
4. Interpretation komplexer dynamischer Zusammenhänge: Es werden Teilhypothesen über Konflikt, Struktur, Symptomatik und Entwicklung zusammengefügt.

Diese Stufen bedingen einander, denn die Abfolge von 1-4 „spiegelt die (psycho-)logische Kette von der Wahrnehmung und sprachlichen Benennung des Wahrgenommenen bis zur theoriegeleiteten Bewertung des Beobachteten.“ (ebd., 26) Dieses Vorgehen ist typisch für die Psychoanalyse, weil es zwei Beobachtungsklassen berücksichtigt: die teilnehmende Beobachtung des Psychoanalytikers und seine introspektiven Beobachtungen. Die Interpretationen stützen sich also auf Psychoanalyse-spezifische Daten der Introspektion des/r UntersucherIn bzw. auf seine/ihre Wahrnehmung unbewusster Vorgänge beim/der PatientIn (vgl. ebd. 1993, 26).

### **5.5.2. Gütekriterien für Falldarstellungen aus dem 20. Jahrhundert**

Da die Falldarstellungen aus dem 20. Jahrhundert zeitlich am nächsten zur heutigen Zeit stehen, sollen hier die Gütekriterien dieser niedergeschrieben werden, um so einen Überblick über das eben Geschriebene zu schaffen:

- ❖ Die Anschaulichkeit des Berichtes: Der/Die PatientIn wird versucht anschaulich und einfühlbar darzustellen, damit eine evidente Vorstellung davon auftaucht, wie der/die PatientIn lebt und erlebt, was ihn/sie geprägt hat und wie er/sie sich gibt. Es sollen Probeidentifizierungen zu Stande kommen können, wie zum Beispiel: „Wenn ich als LeserIn mich in die Situation des/r PatientIn hineindenke...“. Der/Die LeserIn soll auch die Einstellungen, Empfindungen und Schlussfolgerungen des/r TherapeutIn nachvollziehen können. Die Persönlichkeit des/r PatientIn und seine/ihre Begegnung mit dem/r TherapeutIn soll lebendig gemacht werden.
- ❖ Die erreichte wissenschaftliche Evidenz: Hier geht es um die Anordnung des Materials und die Schlüssigkeit der Interpretation. Dadurch, dass Falldiskussionen unterschiedliche und kontroverse Interpretationen auslösen, und sie abschließend zu der Sichtweise kommen, dass es die „richtige“ Sichtweise nicht geben kann, ist der Wahrheitsgehalt von psychoanalytischen Aussagen schwer zu überprüfen. Doch die Art der Herleitung einer theoriegeleiteten Interpretation bleibt aussagekräftig. Dabei handelt es sich um die Operationalisierung der

abschließend erstellten theoretischen Konstrukte. Dafür müssen die Berichte, Klagen und Interpretationen des/r PatientIn und die Beobachtungen und Selbstwahrnehmungen des/r TherapeutIn in einen theoretisch begründeten Sinnzusammenhang gestellt werden. Über die wissenschaftliche Evidenz der Schlussfolgerung entscheiden zwei Momente: Auf der einen Seite muss die Herkunft der interpretierten Daten benannt werden, also es sollte klar sein, welches Ereignis auf welcher Ebene der Interaktion zwischen PatientIn und TherapeutIn interpretiert wird. Auf der anderen Seite muss die Interpretation auch schrittweise von einfacherem zu komplexerem Niveau entwickelt werden (vgl. Rudolf 1993, 27).

*„Der diagnostische Fallbericht ist (...) auch ein Instrument der Sozialisation in Weiterbildungseinrichtungen. (...) Die Anfertigung dieser Berichte [stellt] ein wichtiges Element der Weiterbildung dar. Erst wenn der Weiterbildungsteilnehmer durch 20 akzeptierte Berichte gezeigt hat, dass er sich diesen Modus der diagnostischen Wahrnehmung, Selbstwahrnehmung und Schlussbildung zu eigen gemacht hat, kann er den Antrag stellen, nun auch supervidierte Therapien durchzuführen.“ (ebd., 28)*

In den diagnostischen Berichten gibt es Veränderungen im Laufe von Jahren und Jahrzehnten. Die theoretischen Vorlieben wandeln sich kollektiv, der/die einzelne TherapeutIn wechselt seine/ihre theoretischen Vorstellungen im Laufe des Berufsleben, Wertüberzeugungen werden modifiziert, mit den Jahren wird man engagierter, routinierter, ausgebrannt und/oder weise (vgl. Rudolf, 28).

*„Alle diese Elemente – theoretische Trends, klinische Erfahrung, persönliche Entwicklung – färben die Fallgeschichte ebenso wie die Motivation zu ihrer Anfertigung.“ (ebd., 28)*

## **5.6. Kurze Zusammenfassung**

Wie der Vergleich dreier Epochen zeigt, haben Falldarstellungen eines gemeinsam: ein Subjekt veröffentlicht sich selbst gegenüber einem wohlwollenden Zuhörer, der die Mitteilungen entgegennimmt, ordnet und sie entsprechend seinem theoretischen Stand im psychologischen Sinnzusammenhang interpretiert. Wie die Falldarstellung

gestaltet ist, hängt von den jeweiligen vorherrschenden gesellschaftlichen und speziell den wissenschaftlichen Interessen ihrer Zeit ab (vgl. ebd., 30).

*„So mischen sich in den Berichten, je nach Epoche in unterschiedlichem Verhältnis, künstlerisch-literarische Ansprüche (der Fallbericht als Novelle) und wissenschaftliche Ansprüche (der Fallbericht als empirischer Gegenstand).“ (ebd., 30)*

Ausführungen zu Falldarstellungen im 21. Jahrhundert finden sich im Empirie-Teil dieser Arbeit. Was Kasuistik im 21. Jahrhundert – genauer von 2005 bis 2009 – ausmacht, welche Funktion sie verfolgen und in welchem Ausmaß sie auftreten, wird und wurde mit der vorliegenden Diplomarbeit des IMPI-Projektes beforscht und untersucht. Die Ergebnisse dazu finden sich in Kapitel 13. *UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE* der vorliegenden Diplomarbeit.

## 6. THOMAS S. KUHN'S PARADIGMENTHEORIE

Wie an einer anderen Stelle schon angekündigt, soll nun – basierend auf dem Text von Datler 1995, aber auch grundgelegt auf Univ.-Doz. Dr. Stephenson's Habilitationsschrift aus dem Jahre 2003 – folgender Gedanke näher ausgeführt werden:

*„Vor dem Hintergrund der Paradigmatheorie Kuhns wird (...) gezeigt, dass Falldarstellungen (a) unter der Voraussetzung weithin geteilter paradigmatischer Annahmen ‚normalwissenschaftlich‘ bearbeitet werden können (b) ‚Anomalien‘ zum Ausdruck bringen können oder (c) als Musterbeispiele gestaltet sein können, die in Verbindung mit exemplarischen Problemlösungen die Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft anregen oder gar anhalten sollen, ähnliche Einzelfallprobleme analog zu diesem Musterbeispiel zu begreifen und zu bearbeiten.“  
(Datler 1995, 719)*

Kuhns Ausführungen werden hierbei als differenzierte Überlegungen zum Prozess der wissenschaftlichen Forschung begriffen. Vor deren Hintergrund wird deutlich, welcher wissenschaftliche Stellenwert – auch außerhalb der Grenzen der Naturwissenschaften, aus denen Thomas S. Kuhn kommt – gerade solchen Falldarstellungen zu kommen kann, die bestimmten vorgegebenen methodischen Kriterien nicht genügen (vgl. Datler 1995, 722).

Thomas S. Kuhn war ein Wissenschaftshistoriker und -theoretiker, der Wissenschaft als einen phasenhaften Prozess gesehen und zwischen normaler Wissenschaft und wissenschaftlicher Revolution unterschieden hat. Diesem Unterschied misst Kuhn hohe Bedeutung bei (vgl. Datler 1995, 723). Normale Wissenschaft ist

*„eine Forschung, die fest auf einer oder mehreren wissenschaftlichen Leistungen der Vergangenheit beruht, Leistungen, die von einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft eine Zeitlang als Grundlage für ihre weitere Arbeit anerkannt werden.“  
(Kuhn 1962, 25)*

Die Mitglieder einer scientific community bedienen sich gewissen, festgelegten und geteilten wissenschaftlichen Leistungen oder auch Richtlinien, die als Grundlage

ihrer weiteren Forschungen dienen und so wird die Wissenschaft voran getrieben. Mit wissenschaftlichen Leistungen sind sogenannte Paradigmen gemeint (vgl. Datler 1995, 723 f). Der Ausdruck Paradigma wird in Kuhns Werk „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ von 1962

*„in zwei verschiedenen Bedeutungen gebraucht (...). Einerseits steht er für die ganze Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden, usw., die von den Mitgliedern einer gegebenen Gemeinschaft geteilt werden. Andererseits bezeichnet er ein Element dieser Konstellation, die konkreten Problemlösungen, die, als Vorbilder oder Beispiele gebraucht, explizite Regeln als Basis für die Lösung der übrigen Probleme der ‚normalen Wissenschaft‘ ersetzen können.“ (Kuhn 1969, 186)*

*Paradigma* meint also einerseits die Werte und Normen, welche einer scientific community zu Grunde liegen, und andererseits werden damit auch beispielhafte Problemlösungen für die Mitglieder geliefert und bezeichnet. 1969 modifiziert Kuhn seinen Paradigma Begriff und gibt ihm den Namen „disziplinäre Matrix“ (Stephenson 2003, 279). Einer solchen „disziplinären Matrix“ sind zumindest vier Elemente zuzuteilen:

*„1. Symbolische Verallgemeinerungen: das sind allgemeine Ausdrücke, die als grundlegende, logische Sätze innerhalb einer Wissenschaftsgemeinschaft anerkannt werden.*

*2. Modelle: das sind neuartige Konzepte, die den WissenschaftlerInnen einerseits genügend Problemlösungspotenzial anbieten (und auch neue WissenschaftlerInnen werben können), andererseits aber noch genügend Fragestellungen und Probleme offen lassen, die anhand dieser neuen Modelle bearbeitet werden können.*

*3. Musterbeispiele: das sind konkrete Problemlösungen, die aufzeigen welche Probleme es wert sind, wissenschaftlich bearbeitet zu werden und weiters wie solche Probleme zu bearbeiten sind.*

*4. Werte: das sind die (von einer Wissenschaftsgemeinschaft anerkannten) Grundlagen jedes wissenschaftlichen Handelns; sie enthalten Vorschreibungen (Präskriptionen) und Beschreibungen (Deskriptionen), die zusammen den normativen Charakter einer Wissenschaftsgemeinschaft einnehmen.“ (Anlanger 2009, 23)*

Diese Elemente sind für die normalwissenschaftliche Forschung verbindlich. Demnach lässt sie sich als Forschung begreifen, welche zunächst zwischen Problemen, die außerhalb eines Forschungsbereichs einer wissenschaftlichen Gemeinschaft liegen und Problemen, welche von der wissenschaftlichen Gemeinschaft als Rätsel begriffen werden können und die von dieser Wissenschaftsgemeinschaft zu lösen sein sollten, unterscheidet (vgl. Datler 1995, 723 f).

*„Diese Art des Rätsellösens erfolgt dann vor dem Hintergrund bestimmter Modellvorstellungen und Wertsetzungen sowie unter Bemühung spezieller symbolischer Verallgemeinerungen in Analogie zu jenen Lösungen, die als exemplarische Problemlösungen für eine wissenschaftliche Gemeinschaft vorbildhaft und verbindlich sind.“ (Datler 1995, 724)*

Den vier Elementen ist von Seiten der ForscherInnen während wissenschaftlicher Arbeiten Rechnung zu tragen: Die Elemente einer disziplinären Matrix bilden paradigmatische Grundannahmen, deren Sinnhaftigkeit implizit oder explizit geteilt werden muss, damit in weiterer Folge Forschungsfragen innerhalb einer scientific community gestellt und untersucht werden können. Dies bedeutet auch, dass normalwissenschaftliche Forschungsaktivitäten zu linear-additiven Forschungserkenntnissen führen, denn die Erkenntnisse über Forschungsgegenstände nehmen an Quantität und Qualität zu, solange der paradigmatische Bezugsrahmen dieser Forschungsaktivitäten geteilt und nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird. Letzteres kann jedoch auch auftreten und zwar dann, wenn sich die Mitglieder einer scientific community nicht mehr in der Lage sehen, gewisse Problemstellungen in Analogie zu den bisher verwendeten exemplarischen/beispielhaften Problemlösungen zu meistern. In so einem Fall werden einzelne Elemente der disziplinären Matrix in Frage gestellt und es wird an der Entwicklung neuer Modellvorstellungen, o.ä. gearbeitet (vgl. Datler 1995, 724).

Hier entstehen nun Anomalien, welche erste Unstimmigkeiten der bisher gültigen Theorie aufdecken. Rätsel, die bislang mit den vorhandenen Mitteln gelöst werden konnten, werden zu Anomalien. Anomalien sind „Störungen der Erwartung“ (Kuhn

1967, 11). Probleme, die bislang ohne Schwierigkeiten gelöst werden konnten, da allgemein gültige und funktionierende Problemlösungsstrategien und Regeln vorhanden waren, können nun nicht mehr gemeistert werden, da das vorhandene Material nicht (mehr) ausreicht. Hier beginnt nun die Phase der wissenschaftlichen Revolution, in der neue Theorien entwickelt werden, da die alten nichts mehr taugen. Dies führt dazu, dass ein neues Paradigma entsteht und unter Umständen auch ein Konkurrenz-Kampf der AnhängerInnen des alten Paradigmas und jenen des neuen entfacht. Es kann aber auch passieren, dass jenes Paradigma, welches sich am besten zur Problemlösung der früheren Anomalie(n) eignet, von einer scientific community grundsätzlich als handlungsleitend angenommen wird (vgl. Datler 1995, 724).

*„In der wissenschaftlichen Revolution werden neue Modellvorstellungen entwickelt, mit neuen Wertmaßstäben, neuen exemplarischen Problemlösungen und einer neuen Weise des wissenschaftlichen Forschens und Handelns.“ (Sykora 2006, 27)*

Der phasenhafte Prozess der Wissenschaft, der immer dem gleichen Zyklus folgt, sieht nach Thomas S. Kuhn wie folgt aus:

Am Anfang steht die normale Wissenschaft, in der eine scientific community einem bestimmten Paradigma folgend Rätsel löst, welches vier Elementen unterliegt. Sodann treten Anomalien auf, welche das bisherige Paradigma in Frage stellen und zur Schaffung eines neuen führen (vgl. Sykora 2006, 28 und Anlanger 2009, 29).

### **6.1. Unterschiedliche Bedeutungen von Falldarstellungen im Forschungsprozess**

1) Falldarstellungen können normalwissenschaftlich referiert und diskutiert werden, das heißt vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen und in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen (vgl. Datler 1995, 725).

*„Das Besondere der Fallgeschichte wird dann wissenschaftlich bearbeitet, um innerhalb eines allgemein gehaltenen Theorierahmens bislang erarbeitete*

*Wissensbestände anzureichern, zu ergänzen oder zu differenzieren.*“(Datler 1995, 725)

2) Falldarstellungen können als Anomalien dargestellt und diskutiert werden. Das heißt, es wird versucht zu zeigen, dass Probleme, die mit der Falldarstellung aufgezeigt werden, nicht in Analogie zu bislang anerkannt gewesenen exemplarischen Problemlösungen gelöst werden können. Implizit wird damit gezeigt, dass neue paradigmatische Annahmen nötig sind (die von der scientific community allgemein geteilt werden), um einzelne Probleme der dargestellten Art in wissenschaftlich zufriedener Weise bearbeiten und lösen zu können (vgl. Datler 1995, 725).

3) Falldarstellungen können als exemplarische Problemlösungen publiziert werden. Das heißt, die Darstellung des Kasuistisch-Besonderen ist jeweils als Präsentation eines Musterbeispiels mit Problemdefinition und -lösung zu lesen. Der Falldarstellung kommt allgemein paradigmatische Bedeutung zu, da sie über den Einzelfall hinaus Problemlösungen bietet (vgl. Datler 1995, 725).

Stephenson (2003) spricht hier von Musterbeispielen als Empirie-Paradigmen. Dem stehen die Theorie-Paradigmen entgegen, welche Grundannahmen vertreten (vgl. Stephenson 2003, 289) und unter Kapitel 6. *THOMAS S. KUHN'S PARADIGMENTHEORIE* näher ausgeführt wurden.

Es werden drei allgemeinwissenschaftliche Thesen von Stephenson formuliert:

1. „Musterbeispiele binden theoretische und empirische Elemente so stark zusammen, dass diese Aussageneinheiten einen Überlappungsbereich zwischen Theorie und Empirie bilden.“ (ebd., 293)

2. „Musterbeispiele haben (mehr) Anteile, die typisch für das sind, was gezeigt werden soll, aber auch solche, die dafür nicht typisch oder für etwas anderes typisch sind.“ (ebd., 304)

3. „Musterbeispiele heben bestimmte unterschiedliche Anteile verschiedener empirischer Phänomene hervor, die den notwendigen und hinreichenden

Bestimmungsmerkmalen der korrespondierenden theoretischen (Unter-) Begriffe entsprechen, und lassen andere Unterschiede zwischen diesen Phänomenen belanglos werden.“ (ebd., 307)

*„Zusammengefasst können Musterbeispiele insofern als gesonderte Form wissenschaftlich empirischer Aussagen verstanden werden, als sie erstens eine spezielle Funktion der Verknüpfung von Empirie- und Theorie - Einheiten darstellen, sich zweitens wissenschaftlicher Anomalien sowohl in einer phänomenalisierenden, als auch in einer kausalisierenden Weise zuwenden und damit drittens insofern konkrete Bewältigungsstrategien bieten, als sie in Analogie dazu als Vorlage bei ähnlichen Problemen Einsatz finden können.“ (Hiller, in Vorbereitung)*

Wie in Kapitel 12.4. *Feinanalyse* noch zu lesen sein wird, dienen diese Funktionen von Falldarstellungen als Grundlage für die empirische Untersuchung dieser Diplomarbeit.

## **II EMPIRISCHER TEIL DER ARBEIT**

### **7. DISZIPLINÄRE ANBINDUNG**

In verschiedenen Wissenschaften, wie zum Beispiel der Psychologie oder Medizin, hat sich in den vergangenen Jahren der Impact Faktor zur Bewertung von wissenschaftlichen Zeitschriften durchgesetzt und somit hat sich ein Instrument zur Bewertung der Qualität einschlägiger wissenschaftlicher Publikationen gefestigt. Die Kritik daran und seine Mängel, welche in Kapitel 3. *FEHLERQUELLEN UND PROBLEME IN BEZUG AUF DEN TRADITIONELLEN IMPACT FAKTOR* näher ausgeführt wurden, lassen jedoch erkennen, dass es sich hierbei um kein methodisches Instrumentarium handelt, welches den Ansprüchen der Qualitätsfeststellung im Bereich der Bildungswissenschaften gerecht wird. Ein Grund dafür ist, wie schon an anderer Stelle dieser Diplomarbeit ausgeführt, dass die herkömmlichen Methoden, wie eben der Impact Faktor, ausschließlich an Zeitschriftenpublikationen durchgeführt werden, die jedoch nicht zu den Hauptmedien der Bildungswissenschaften bzw. der gesamten Sozial- und Geisteswissenschaft gehören (vgl. Strohmmer 2008, 68 f).

Die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse bietet einen guten und alternativen Ansatz zur Einschätzung der Qualität von Texten. Je nachdem mit welcher Absicht der/die LeserIn an einen Text herantritt, schafft die EHT die Möglichkeit sowohl quantitativ den Gehalt von Fremdbezug und Eigentext etc. des/r VerfasserIn anzugeben, als auch eine hermeneutisch interpretative Analyse der Bedeutung dieser Anteile des Textes (vgl. Schörkhuber 2011, 5 f).

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit Textstellen, die kasuistisches Geschehen enthalten. Es wird beforscht, in welchem Ausmaß Falldarstellungen von den jeweiligen AutorInnen eingebracht werden und anschließend wird geprüft, warum diese ausgeführt werden. Wird damit eine Theorie generiert, illustriert; wird sie widerlegt, erklärt, gestützt oder veranschaulicht. Dies gilt es ausfindig zu machen und auch aufzuzeigen, in welchem Ausmaß das jeweils auftritt. Damit wird an die

bisherige Annahme, dass in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik durchwegs viele Falldarstellungen aufzufinden sind (siehe auch Kapitel 5. *FALLDARSTELLUNGEN UND DER ANSPRUCH DES PSYCHOANALYTISCHEN* dieser Diplomarbeit) angeschlossen. Es wird geprüft, ob Falldarstellungen tatsächlich dem Anspruch oder Gegenstand der Psychoanalytischen Pädagogik – nämlich jenem, dass sie psychoanalytische Überlegungen präsentieren und begründen – gerecht werden, so wie es bisher den Anschein macht.

## 8. FORSCHUNGSSTAND UND -LÜCKE

Die folgende Literaturumschau soll dazu dienen, anschließend die vorhandene Forschungslücke, die mit der vorliegenden Diplomarbeit geschlossen wird, zu präzisieren.

Das Forschungsprojekt IMPI arbeitet mit der Methode der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse und basiert grundsätzlich auf der Habilitationsschrift „Paradigma und Pädagogik“ von Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson aus dem Jahre 2003, in welcher u.a. der empirische Zirkel – als Bestandteil der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse – ausgeführt wird. Des Weiteren ist es wichtig auf Forschungsarbeiten und -ergebnisse, welche diese junge Methode angewendet haben, zurück zu greifen. Im Folgenden werden einige von ihnen kurz präsentiert.

Für die vorliegende Pilotstudie sind die Diplomarbeit „Zitatzählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen?“ (2008) und die Dissertation „Diskursivierung – ein Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen?“ (2010) von Julia Raphaela Strohmer wesentlich. Sie hat sich in ihren Arbeiten mit Zitationsanalyse und Diskursivierung beschäftigt. In ihrer Diplomarbeit kritisiert auch sie den aktuell verwendeten Impact Faktor zur Messung der Qualität von wissenschaftlicher Literatur. Mit Hilfe der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse analysiert sie drei wissenschaftliche Artikel und bietet dadurch „eine alternative Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität“ (Strohmer 2008, 254). In ihrer Arbeit werden methodische Festlegungen getroffen, wie zum Beispiel die Einteilung eines Textes in (erweiterten) Kerntext und Nebentext, welche wesentlich für die weiteren Forschungen im Bereich der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse sind und so auch für die vorliegende.

Die Dissertation von Julia Strohmer ist eine Fortführung der Forschungsergebnisse aus ihrer Diplomarbeit und befasst sich mit der Psychoanalytischen und Systemisch-Konstruktivistischen Pädagogik. Im ersten Teil ihrer Dissertation geht sie auf den Begriff des Diskursivierens ein und erklärt dessen Problematik. Ausgehend davon

untersucht sie die Art der Diskursführung in den unterschiedlichen Bereichen der Pädagogik (vgl. Strohmmer 2010, 418).

Das Projekt stützt sich desweiteren auf die Empirisch-Hermeneutischen Forschungen von Paramita Engel „Der Bildungsbegriff in der Psychoanalytischen Pädagogik“ (2007). In ihrer Arbeit orientiert sie sich am Element des Paradigmas im empirischen Zirkel nach Stephenson. Sie kommt zur Erkenntnis, dass der Bildungsbegriff ein „unabschließbarer Prozess“ ist, der „psychische Gesundheit“, „geglückte Entwicklung“, „Reflexion“, Ausdrucksvermögen, „Beziehungsfähigkeit“, „Erschließen von Selbst und Welt“ und die „Verbindung von Emotion und Kognition“ (Engel 2007, 139 f) umfasst.

Auch Harald Anlangers Diplomarbeit „Das schwache Ich und die gestörte Interaktion“ (2009) gilt als Vorläufer für diese Arbeit, denn auch er arbeitet mit der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse. Es wird der Frage nachgegangen, welche Grundannahmen die VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik über den so genannten Menschen mit geistiger Behinderung haben. Hierbei wurde mittels EHT in verschiedenen psychoanalytisch-pädagogischen Texten von ausgewählten AutorInnen nach Aussagen gesucht, die den so genannten Menschen mit geistiger Behinderung beschreiben und das Phänomen der geistigen Behinderung zu erklären versuchen. Diese Forschung kommt zu folgenden Erkenntnissen: Negative Einstellungen und Bewertungen der Gesellschaft gegenüber geistiger Behinderung verursachen negative Emotionen, welche in weiterer Folge auf Menschen mit geistiger Behinderung übertragen werden. Dies führt dazu, dass das Interaktionsverhalten dieser Menschen und ihrer Umwelt beeinflusst wird, wodurch die Ich-Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung gestört wird (vgl. Anlanger 2009, 146).

Nicht zu vergessen ist die Diplomarbeit von Daniela Zak „Publikationsaufkommen und Impact“ (2010), welche sich mit den Einflüssen der wissenschaftlichen Position der Psychoanalytischen Pädagogik auf die professionelle Position dieser am Beispiel der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik beschäftigt. Sie untersucht

dabei die Hauptpublikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik, so wie es die vorliegende Forschungsarbeit ebenso macht. Einzelne Texte werden exemplarisch mit Hilfe der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse analysiert. Das verfolgte Ziel ist einerseits, jene AutorInnen herauszufinden, die häufig publizieren und andererseits, die Qualität der wissenschaftlichen Texte zu erfassen (vgl. Zak 2010, 33 ff). Dies erfolgt im Sinne einer Kritik am Impact Faktor, so wie es in der vorliegenden Forschungsarbeit auch praktiziert wird.

Ein weiteres Forschungsprojekt, das kürzlich abgeschlossen wurde, ist jenes von Domenica Grosinger „Deep Impact“ (2011). In der Arbeit steht die Beschäftigung mit der Bedeutung individualpsychologischer Literatur für LehrerInnen, welche in der Oskar-Spiel-Schule tätig sind, im Mittelpunkt. Es wird ausfindig gemacht, inwiefern individualpsychologische Werke und die darin enthaltenen Theorien in der individualpsychologischen Praxis umgesetzt oder genutzt werden. Dieses Projekt unterscheidet sich von all vorher genannten insofern, als dass es Interviews auswertet, um zu Ergebnissen zu kommen und nicht die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse anwendet (vgl. Großinger 2010, 10). Diese Arbeit ist dennoch erwähnenswert, da dieses Forschungsanliegen aus einem ursprünglichen EHT-Projekt entstanden ist. Es wird ersichtlich, dass aus oder mit solchen Arbeiten auch der Praxis-Bezug hergestellt werden kann.

All diesen Forschungsarbeiten, bis auf die zuletzt erwähnte, liegt die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse zu Grunde und es zeigt sich, dass der Forschungskreis um diese Methode immer mehr anwächst. Durch die Zunahme der Untersuchungen in diesem Gebiet wird es für die ForscherInnen immer leichter zu arbeiten, da die Vorgehensweise bereits geprüft wurde und dadurch weniger Probleme während des Forschungsprozesses auftreten (können).

Durch das Aufzeigen bisheriger Forschungsarbeiten, die sich im Rahmen der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse bewegen, wird ersichtlich, dass diese Forschungsmethode immer mehr Bedeutung und Zuwachs gewinnt. Es wird jedoch

auch deutlich, dass sich bisher keine der Arbeiten mit einem derartigen Volumen von aktueller Literatur der Psychoanalytischen Pädagogik befasst hat und diese auf ihren Kasuistik-Gehalt untersucht hat.

Natürlich ist es auch wichtig, die Literatur auf kasuistische Bezüge hin zu durchsuchen und den bisherigen Forschungsstand zu diesem Gebiet ausfindig zu machen. Agnes Sykora hat sich in ihrer Diplomarbeit „Zur Identifizierung empirischer Paradigmen in psychoanalytisch-pädagogischen Texten“ (2006) mit Kasuistik auseinander gesetzt, also Falldarstellungen in Texten näher betrachtet. Hierbei beschränkt sie sich jedoch auf fünf Artikel aus verschiedenen JPP, von denen sie mittels EHT die Falldarstellungen auf ihren Musterbeispiel-Charakter hin untersucht. Aufgabe dieser Diplomarbeit ist es, empirische Paradigmen innerhalb bestimmter psychoanalytisch-pädagogischer Texte auszumachen (vgl. Sykora 2006, 7 f).

2004 erschien im Rahmen des „Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik“ das Buch „Sie sind wie Novellen zu lesen...“, das sich dem Thema Falldarstellungen und deren Bedeutung in der Psychoanalytischen Pädagogik widmete. Wilfried Datler beschäftigt sich hier mit Historischem und Methodologischem zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Dabei nimmt er drei klassische Werke der Psychoanalytischen Pädagogik in den Blickwinkel, sowie die Periodika der Psychoanalytischen Pädagogik. Anschließend setzt er sich näher mit der Falldarstellung „Margarethe P.“ von Sigmund Freud aus dem Jahr 1883 auseinander. Desweiteren nimmt er Charcot ins Blickfeld, der über Einzelfälle berichtet. Er stellt die beiden zuletzt Erwähnten gegenüber und macht auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufmerksam. „Charcot präsentiert Einzelfälle und berichtet darüber: Der öffentlich vorgeführte Einzelfall als Rätsel, Anstoß und Beleg für Theorieentwicklung“ (Datler 2004, 18) und „Freud präsentiert Einzelfälle und berichtet darüber: Der öffentlich *nicht* vorführbare Einzelfall als Rätsel, Anstoß und Beleg für Theorieentwicklung“ (ebd., 25), wie es im Artikel heißt.

Aber auch schon 1995 setzte sich Wilfried Datler mit diesem Thema auseinander. In „Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess“ wird dem Verhältnis zwischen

Falldarstellung und Forschungsprozess nachgegangen. Unter Bezugnahme auf ein publiziertes psychoanalytisches Fallbeispiel wird gezeigt, dass Falldarstellungen ‚normalwissenschaftlich‘ bearbeitet werden können, sie ‚Anomalien‘ zum Ausdruck bringen oder als Musterbeispiel gestaltet werden können (vgl. Datler 1995, 719). Diesem Gedanken wurde schon im Kapitel 6. THOMAS S. KUHNS PARADIGMENTHEORIE mehr Aufmerksamkeit geschenkt, da dies auch die Grundlage für den empirischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit darstellt.

Im Buch „Zur Theorie der psychoanalytischen Fallgeschichte“ (1998) von Gerd Kimmmerle setzen sich einige AutorInnen mit dem Thema Falldarstellung auseinander. Peter Wegner befasst sich mit der Fallgeschichte als Instrument psychoanalytischer Forschung und stellt dabei fest, dass „das aktuelle wissenschaftliche Bemühen (...) sein Augenmerk vor allem auf Bedeutung, Funktion und Stellenwert der Fallgeschichte als Einzelfallstudie im Sinne einer Annäherung an experimentelle bzw. nomothetische Forschungsstrategien richtet“ (Wegner 1998, 10). Ihm ist es demgegenüber ein Anliegen, „im Sinne der psychoanalytischen Erkenntnis- und Behandlungsmethode, herauszuarbeiten, welche Strategien für eine Theorie der klinisch-psychoanalytischen Darstellung nützlich wären und welche Möglichkeiten sich daraus für den Diskurs psychoanalytischen Wissens ergeben könnten“ (ebd., 10).

Christian Schneider befasst sich im Rahmen des eben erwähnten Buches mit Problemen der Einzelfallstudie, insbesondere der psychoanalytischen. Hierbei bezieht er sich auf Fleck (1993):

*„Alle Experimentalforscher wissen, wie wenig ein Einzelexperiment beweist. (...) Der zusammengefasste Bericht über ein bearbeitetes Gebiet enthält immer nur einen sehr kleinen Teil der betreffenden Erfahrung des Forschers und zwar nicht den wichtigsten, d.h. eben nicht jenen, das stilgemäße Gestaltsehen ermöglichenden. Es ist so, als ob nur der Text eines Liedes angegeben wäre, nicht aber die Melodie.“ (Fleck 1993, 126)*

Dieses Zitat ist nach Schneider (1998) weder auf den medizinischen Bereich (*Flecks oben stehendes Zitat stammt aus diesem Milieu, Anm. d. Verf. TSH*) noch auf den

Bereich des Experiments einzugrenzen. Es stellt das Grund-Problem des Einzelfallbezugs dar, egal mit welcher Methode er betrieben wird.

Marianne Leuzinger-Bohleber geht in ihrem Artikel „Die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument“ (1995), der in der „Psyche Zeitschrift“ erschienen ist, auf die Qualität und Vorzüge der wissenschaftlichen Erforschung des Einzelfalls ein. Das Dilemma besteht darin, dass der Einzelfall immer von einem besonderen Individuum handelt und es nicht möglich ist, generalisierende Aussagen zu tätigen, was jedoch „zur Definition Wissenschaft gehört, gerade solche Aussagen hervorzubringen“ (Leuzinger-Bohleber 1995, 434). Psychoanalytische Konzepte und Interpretationen sollen nicht im Widerspruch zum akzeptierten Wissen anderer wissenschaftlicher Disziplinen stehen. Die Autorin zeigt, dass die Psychoanalytische Pädagogik sehr wohl in der Lage ist, „von Einzelbeobachtungen zu sukzessiven Generalisierungen, von Daten zu Metaphern, Konzepten und schließlich Theorien zu gelangen, deren Validität wiederum anhand neuer Daten geprüft werden müsse“ (ebd., 434).

Die Literaturumschau bezüglich Kasuistik brachte das Ergebnis, dass das Vorkommen kasuistischer Beiträge in der Literatur der Psychoanalytischen Pädagogik unumstritten ist. Falldarstellungen nehmen im wissenschaftlichen Diskurs einen wichtigen Bestandteil ein. Schon Freud zog diese aus unterschiedlichen Gründen heran, wie in Kapitel 5.4. *Falldarstellungen bei Sigmund Freud – einem Klassiker der Psychoanalytischen Pädagogik* bereits gezeigt wurde. Trotzdem scheint eine präzise wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ebendiesen Beiträgen eher rar (vgl. Datler 1995, 727).

*„Diese Einschätzung gilt nicht nur für psychoanalytisch-pädagogische Literatur. Buchholz/Reiter (1995) haben psychoanalytisch-psychotherapeutische sowie systemische Falldarstellungen analysiert und deutlich gemacht, dass in psychotherapeutischen Fachzeitschriften zwar häufig Fallausschnitte publiziert werden, dass zugleich aber kaum ausgewiesen wird, welcher allgemeiner Erkenntniswert diesen Fallausschnitten zukommt.“ (Datler 1995, 727)*

In diesem Sinne gilt es der Bedeutung und Funktion – um es mit Datlers Worten auszudrücken: den allgemeinen Erkenntniswert – von Falldarstellungen im Bereich der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik nachzukommen und eine vorhandene Forschungslücke zu schließen.

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit soll ein weiterer Beitrag zur Verbesserung wissenschaftlicher Vergleichbarkeit am Beispiel der textanalytischen Untersuchung kasuistischen Geschehens als Rezeptionsgegenstand in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik geleistet werden. Es soll aufgezeigt werden, in welchem Ausmaß und mit welchen Funktionen (zum Beispiel Theorie-generierend, oder Theorie-illustrierend, usw.) Falldarstellungen im Bereich der psychoanalytischen Fachliteratur verwendet werden.

## 9. FORSCHUNGSFRAGE(N) UND HYPOTHESE(N)

Die Diplomarbeit folgt primär folgender Hauptforschungsfrage, welche sich aus dem Forschungsstand und der Forschungslücke ergibt:

*In welchem Ausmaß und mit welchen Funktionen werden Falldarstellungen in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre eingebracht?*

Grundsätzlich werden also mit dieser Forschung die Funktionen von Falldarstellungen in der aktuellen Fachliteratur der Hauptpublikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik untersucht. Zur Beantwortung dieser Frage war es notwendig, die Literatur einzugrenzen, da eine Untersuchung der gesamten psychoanalytisch-pädagogischen Literatur nicht möglich ist. Es wurden die Fachartikel der zwei wichtigsten Publikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik des deutschen Sprachraumes gewählt, nämlich das „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ (JPP) und die „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ (RPP). Meine Kollegin Jennifer Hiller, die zur gleichen Fragestellung arbeitet, jedoch im Bereich der Individualpsychologie, befasst sich mit den Fachartikeln der „Zeitschrift für Individualpsychologie“ (ZIP) und den „Beiträgen zur Individualpsychologie“ (BIP).

Die gewählten Werke erscheinen in regelmäßigen Abständen und stellen in dem jeweiligen Wissenschaftsbereich die wichtigsten Publikationsorgane des deutschen Sprachraums dar. Zeitlich ist das IMPI-Projekt auf die Jahre 2005 bis 2009 beschränkt. Wichtig ist anzumerken, dass nur die Herausgeber-Bände für die Untersuchung herangezogen wurden.

In Bezug auf die zentrale Hauptfragestellung ergeben sich weitere Subfragen:

**Inwiefern unterscheiden sich die Publikationsorgane „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ und „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ in Bezug auf Ausmaß von Falldarstellungen?**

Die Art und Weise der jeweiligen Falldarstellung gibt Aufschluss über ihre Funktion für das Publikationsorgan und somit auch für die Psychoanalytische Pädagogik. Die forschungsleitende Subfragestellung lautet daher:

**In welchem Ausmaß werden Falldarstellungen in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre mit normalwissenschaftlichem Charakter im Vergleich zu Theorie generierenden/widerlegenden Falldarstellungen eingebracht?**

Wie bereits erwähnt, forscht meine Kollegin Jennifer Hiller zum gleichen Thema innerhalb der Fachartikel der Individualpsychologie. Die Forschungsfrage, welche unsere beiden Diplomarbeiten verbindet und einen Vergleich ermöglicht, ist folgende:

**Welche Unterschiede sind zwischen der untersuchten individualpsychologischen und psychoanalytischen Literatur in Bezug auf Ausmaß und Funktion von Falldarstellungen vorhanden?**

Neben forschungsleitenden Fragen, die soeben vorgestellt wurden, braucht es in jeder Forschung auch Hypothesen, die am Ende der Untersuchung bestätigt (verifiziert) oder widerlegt (falsifiziert) werden können. Die Hypothesen für die vorliegende Diplomarbeit lauten wie folgt:

- Es werden – absolut betrachtet – mehr Artikel aus der „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ analysiert, als aus dem „Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik“. Es wird daher angenommen, dass in den Fachartikeln der RPP auch mehr Falldarstellungen enthalten sind, da mehr Text und Raum für diese zur Verfügung steht.

Zur Bestätigung oder Widerlegung dieser Hypothese werden relative Zahlen herangezogen.

- In Anlehnung an Datler (2004), welcher festgestellt hat, dass in den psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen der letzten hundert Jahre durchgängig viele Falldarstellungen zu finden sind, ist davon auszugehen, dass es sich auch in dieser Forschungsarbeit so verhält.
- Es wird vermutet, dass Falldarstellungen oft in Verbindung mit bereits bestehender Theorie eingebracht werden und somit oftmals die Funktion von normalwissenschaftlichen Falldarstellungen übernehmen.

Im Kapitel 14. *DISKUSSION DER ERGEBNISSE* findet sich ein Hypothesen-Rückbezug, in welchem diese auf ihre Bestätigung oder Widerlung hin überprüft werden.

## **10. METHODIK. EMPIRISCH-HERMENEUTISCHE- TEXTANALYSE**

Es gibt verschiedene Methodiken, mit denen innerhalb des Forschungsfeldes des Impacts gearbeitet wird. Die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse und der empirische Zirkel stellen einen solchen methodischen Rahmen dar. Der empirische Zirkel liefert 13 Dimensionen, die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse hingegen Regeln für die textanalytische Herangehensweise. Beide sind zurückzuführen auf Stephenson.

Der empirische Zirkel ist ein "heuristisches Denkmodell" (Stephenson 2003, 116), welches von Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson entwickelt wurde. Darin wird eine Reihe von Untersuchungsmöglichkeiten geboten (nämlich Dimensionen, oder auch Aspekte). Sie stellen eine Handlungsorientierung für jene WissenschaftlerInnen dar, welche die Wissenschaft selbst untersuchen wollen.

Die einzelnen Dimensionen/Aspekte werden im Folgenden kurz ausgeführt.

### **10.1. Strukturen**

In der Wissenschaft erfolgt der Erkenntnisgewinn unter anderem über Text(stellen). Eine solche Erkenntnis weist immer eine bestimmte Struktur auf: Einzelne Elemente (beispielsweise Wörter) werden zu Einheiten (zum Beispiel zu Sätzen) zusammen geschlossen und erst die gesamte Gestalt dieser Einheiten ergibt den speziellen Sinn dieser Einheit. Die Organisation und Kernstruktur wird zum Beispiel durch Syntax und Grammatik möglich gemacht (vgl. ebd., 118 ff).

Die Zuordnung zu einer Dimension ist durch die Reduktion einer Aussage auf einen bestimmten Kern möglich und genau dieser Vorgang ist Teil der vorliegenden Forschungsarbeit, denn die Texte werden anhand unterschiedlicher Kategorien analysiert. In der vorliegenden Arbeit sind es Kategorien, welche die unterschiedlichen Funktionen von Falldarstellungen ausdrücken. Es können jedoch

die unterschiedlichsten Kategorien verwendet werden, da der jeweilige Blickwinkel auf den Kern ausschlaggebend ist. Demnach gibt es nicht *das richtige* Regelsystem für einen Text, sondern es bestehen verschiedene gleichwertige Systeme nebeneinander, die unterschiedliche Betrachtungsweisen von Text mit sich bringen (vgl. Schörkhuber 2011, 59). In der Forschungsgruppe IMPI sind drei solcher Systeme vorhanden: es gibt ein eigenes Regelsystem zur Codierung für die Zitatologie-, Kasuistik- und Paradigmen-Gruppe. Alle drei Systeme stehen gleichwertig nebeneinander und finden ihre Anwendung.

### **10.2. Bereiche**

Es wird unterschieden zwischen dem Bereich der Theorie und Empirie. Theorie meint Begrifflichkeiten, vor deren Hintergrund wir die Wirklichkeit betrachten. Allgemeine Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeiten werden gesucht, die über das spezielle, gerade beobachtete Phänomen hinausgehen. Als Empirie werden Aussagen bezeichnet, die konkrete, individuelle Phänomene wiedergeben. Es wird dabei die an der Wirklichkeit gemachte konkrete Erfahrung beschrieben (vgl. Stephenson 2003, 120 f).

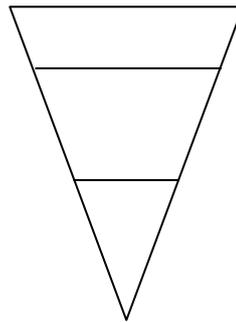
Für die Forschung innerhalb der Kasuistik spielen diese zwei Bereiche eine große Rolle, da zunächst nur empirische Textstellen von Bedeutung sind – nämlich jene, wo kasuistisches Geschehen auszumachen ist. Anschließend wird im restlichen Text geforscht, warum diese Falldarstellung eingebracht wurde. Eine Vermutung vorab war, dass dies oft in Zusammenhang mit Theorie steht, also dass Falldarstellungen eingebracht werden, um zuvor erwähnte Theorie(n) zu bestätigen, oder aber auch zu veranschaulichen/widerlegen. In Kapitel 13. *UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE* ist zu lesen, ob dies so stimmt, in welchem Ausmaß und welche anderen Funktionen Falldarstellungen haben (können).

### 10.3. Ebenen

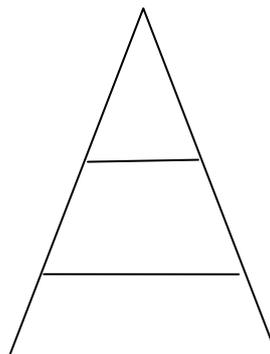
Zwischen den eben beschriebenen Bereichen der Empirie und Theorie entsteht ein dichtes Netz von Beziehungen, Übergängen, Ableitungen, u.v.m. Diese Beziehungen realisieren sich auf verschiedenen Ebenen:

Die Ebene der Empirie: Auf der einen Spitze gibt es die Ebene der kleinsten Ausdehnung, welche bedeutet, dass nur ein Einzelfall erfasst wird. Auf der anderen Spitze steht die Ebene der größten Ausdehnung, wo alle existierenden Fälle erfasst werden.

Es gibt so viele Ebenen, wie es Einzelfälle einer Kategorie gibt. Ebenen-mäßig betrachtet bedeutet das, dass je mehr Einzelfälle erfasst werden, desto höher oben befindet man sich.



Die Ebene der Theorie: An der unteren Spitze subsumieren sich alle Unterbegriffe, wie zum Beispiel ‚Kindergartenkinder‘. Auf der anderen Spitze stehen die Oberbegriffe, wie beispielsweise ‚Kinder‘. Es gibt weniger Oberbegriffe, als Unterbegriffe. Wenn eine Aussage getätigt wird, die auf den Oberbegriff ‚Kinder‘ zutrifft, so befindet man sich auf theoretisch höherer Ebene (vgl. Stephenson 2003, 121 f).



Auch die Ebenen der Empirie und Theorie sind wesentlich für das Forschungsvorhaben bezüglich Falldarstellungen. In der vorliegenden Untersuchung wurden diese jedoch außer Acht gelassen, da es den Rahmen des Möglichen gesprengt hätte. Generell kann es jedoch bedeutend sein, wie viele Einzelfälle in einem Text ausgeführt werden (d.h. auf welcher Ebene der Empirie sich der/die AutorIn befindet – eher weiter oben oder unten). Wenn das kasuistische Geschehen in Zusammenhang mit Theorie erwähnt wird, so wird es eine Rolle spielen, ob damit Aussagen getroffen werden, die sich beispielsweise auf ‚Kinder‘ (Oberbegriff) oder ‚Kindergartenkinder‘ (Unterbegriff) beziehen.

#### **10.4. Abschnitte**

Es gibt unterschiedliche Abschnitte wissenschaftlichen Denkens:

- a) Beschreibungen (Phänomenalisierungen)
- b) Erklärungen (Kausalisierungen)
- c) Ziele (Finalisierungen)
- d) Mittel (Medialisierungen)

Alle vier Abschnitte bilden zusammen Wissen.

Beschreibungen beantworten die „Wie“-Fragen und Erklärungen kommen den „Warum“-Fragen nach. Ziele und Mittel sind notwendig, um Wissen fundiert und nach dem Regelkatalog der jeweiligen WissenschaftlerInnengemeinschaft präsentieren zu können (vgl. Stephenson 2003, 122 f).

Im Bezug auf die Forschungsfrage befasst sich diese Untersuchung hauptsächlich mit der Beschreibung von Falldarstellungen und der Frage, welches Ziel die/der AutorIn damit verfolgt und ob die Falldarstellung die Medialisierung der Finalisierung ist. Es wird sich zeigen, ob bloße Phänomenalisierungen dazu dienen, Erklärungen für gewisse Theorien zu liefern und damit in gewissem Sinne auch als Kausalisierungen zu verstehen sind.

### **10.5. Bezüge**

Auf das in verschiedenen Ebenen angesiedelte theoretische und empirische Wissen – über Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeiten und über sinnvolle und notwendige Ziele und Mittel – kann in unterschiedlicher Weise Bezug genommen werden:

- a) Übernahme & Integration
- b) Untersuchung & Überprüfung
- c) Vermittlung & Lehre
- d) Anwendung & Erweiterung (vgl. Stephenson 2003, 124 f).

Diese Dimension des empirischen Zirkels ist vor allem für die Zitatologie-Gruppe des IMPI-Projektes von Bedeutung, da diese sich mit der Bezugnahme auf Adler und Freud beschäftigen.

### **10.6. Positionen**

Es werden aus unterschiedlichen Positionen heraus Beschreibungen bzw. Erklärungen für Modelle und Konzepte getätigt. Dafür sind immer schon vorhandene Phänomene nötig, das bedeutet, dass das zu Beschreibende schon eingetreten sein muss. In diesem Zusammenhang ist also immer „ein Schritt zurück“ nötig, um die Position aus der jetzigen Sicht zu erreichen. Die Wissenschaft verfolgt somit eine reflektierende Vorgehensweise und dies wird anhand der Theorie-Praxis Unterscheidung dargestellt. So erfolgt beispielsweise anfangs eine praktische Tätigkeit, auf die in einem weiteren Schritt Bezug genommen wird, wodurch eine neue Position vollzogen wird. Meist ist es sogar der Fall, dass die jeweiligen Ausführungen des/r AutorIn nochmals reflektiert werden, wodurch wiederum eine neue Position verwendet wird (vgl. ebd., 125 f).

### **10.7. Räume**

WissenschaftlerInnen betreiben denkend ihre Arbeit und bewegen sich dabei in verschiedenen Räumen. Es gibt den eigenen Denkraum, welcher mit anderen Räumen in Verbindung gebracht wird, indem Werke/Bücher von anderen AutorInnen gelesen wurden und nun zitiert werden. Das sind die persönlichen Denkräume anderer WissenschaftlerInnen. Sie sind **eindeutig identifizierbare personelle Räume**. Neben dem eigenen Denkraum gibt es noch den virtuellen Denkraum der jeweiligen Disziplin (zum Beispiel „die“ Pädagogik). Hier werden Verbindungen hergestellt. Es handelt sich hierbei um **einen kaum identifizierbaren virtuellen Raum**. Es gibt zwei Denkräume und eine Übergangsstelle, welche beide Räume teilt. Insgesamt sind also drei Denkräume vorhanden. Zwischen den **eindeutig identifizierbaren personellen Räumen** und **dem kaum identifizierbaren virtuellen Raum** gibt es mehr oder minder identifizierbare WissenschaftlerInnengemeinschaften, die weitere Räume bilden (vgl. Stephenson 2003, 126 ff).

### **10.8. Modalitäten**

Modalitäten meinen im Wesentlichen die unterschiedlichen Präsentationsmöglichkeiten von wissenschaftlichen Aussagen.

Satzzeichen bringen Dynamik in den Wissenschaftsprozess. Diese Dynamik bestimmt das weitere Schicksal dieser Inhalte im Gang der Wissenschaft: Je nachdem in welcher Art eine Aussage präsentiert wird, wird sie überhört, provoziert sie, usw.

Sehr prominente Möglichkeiten der Präsentationsmöglichkeit sind Fragen, Feststellen und Behaupten, welche mit Fragezeichen, Rufzeichen und Punkt am Ende eines Satzes charakterisiert sind. Durch die Satzzeichen verändert sich zwar nicht der Inhalt, jedoch können sie unterschiedliche wissenschaftliche Folgen haben (s. Ausführungen weiter oben) (vgl. ebd., 128 f).

### **10.9. Chronologie**

Chronologie ist der zeitliche Ablauf der Wissenschaft.

Die eigentliche Dynamik wissenschaftlichen Denkens besteht darin, dass es nicht gleichzeitig an allen (bisher genannten) Orten ist, sondern von einem Ort = Raum = Denkraum zum anderen wandert. Das bedeutet, dass bestimmte Schritte nötig sind, um wissenschaftliches Denken zu verbreiten. Es ist beispielsweise nötig, dass ein Phänomen auftritt, bevor es beschrieben und erklärt wird oder Ziele müssen formuliert sein, damit über den Weg dahin nachgedacht werden kann (vgl. ebd., 129 f).

### **10.10. Übergänge**

Übergänge werden zwischen und in allen Dimensionen durch wissenschaftliche Aussagen geschaffen. Sie können beispielsweise von einer Abstraktionsebene zu höheren/tieferen Ebenen passieren oder von Beschreibungen zu Erklärungen führen, usw. Denkende Personen können immer – egal wie – den Übergang mit mehr oder minder Vermittlungsschritten setzen. Es kommt auf die Person und dessen Hintergrund an, wie sie diese Übergänge empfindet (zum Beispiel als passend, eng, usw.). Desweiteren hängt es auch von der Art der Übergänge ab, wie diese empfunden werden: Je weiter die Übergänge gefasst werden, desto unsicherer wird die Argumentation aufgefasst. Der Blickwinkel der/s WissenschaftlerIn ist hier bedeutsam, ob Veränderungen passieren, oder nicht (vgl. Stephenson 2003, 130 f).

### **10.11. Rahmen**

Es gibt zwei Arten von Rahmen eines Textes: intratextuelle und intertextuelle Rahmen (vgl. Strohmmer 2008, 82). Für diese Diplomarbeit sind vor allem die intratextuellen Rahmungen interessant.

Der intratextuelle Rahmen besteht aus Haupttext und erweitertem Kerntext. Zum Haupttext zählen Supratext (Überschriften, Titel) und Nebentext (Abstracts). Der

erweiterte Kerntext besteht aus Fließtext und Intratext (Abbildungen, Tabellen, Graphiken), Subtext (Fußnoten) und Nebentext (Anhänge) (vgl. Stephenson 2009, 25).

Die ‚freien‘ Rahmen bieten die Möglichkeit, einen Text in Dimensionen und Unterdimensionen einzuteilen (vgl. Strohmer 2008, 82 f). Dies ist insofern bedeutend, da in der vorliegenden Forschungsarbeit Texte anhand von Kategorien kodiert und analysiert werden

### **10.12. Seiten**

Im empirischen Zirkel kann der Seite zweierlei Bedeutung zukommen – einerseits, wenn der Gegenstand genauer analysiert wird und andererseits, wenn man die Seite des/r AutorIn betrachtet. Es handelt sich um eine Kombination zwischen Seite und Rahmen, da bei einer Analyse mittels EHT neben der jeweiligen Seite immer auch der Rahmen, also beispielsweise Einleitung, Hauptteil oder Schluss, für eine Interpretation ausschlaggebend ist (vgl. Strohmer 2008, 83).

### **10.13. Themen**

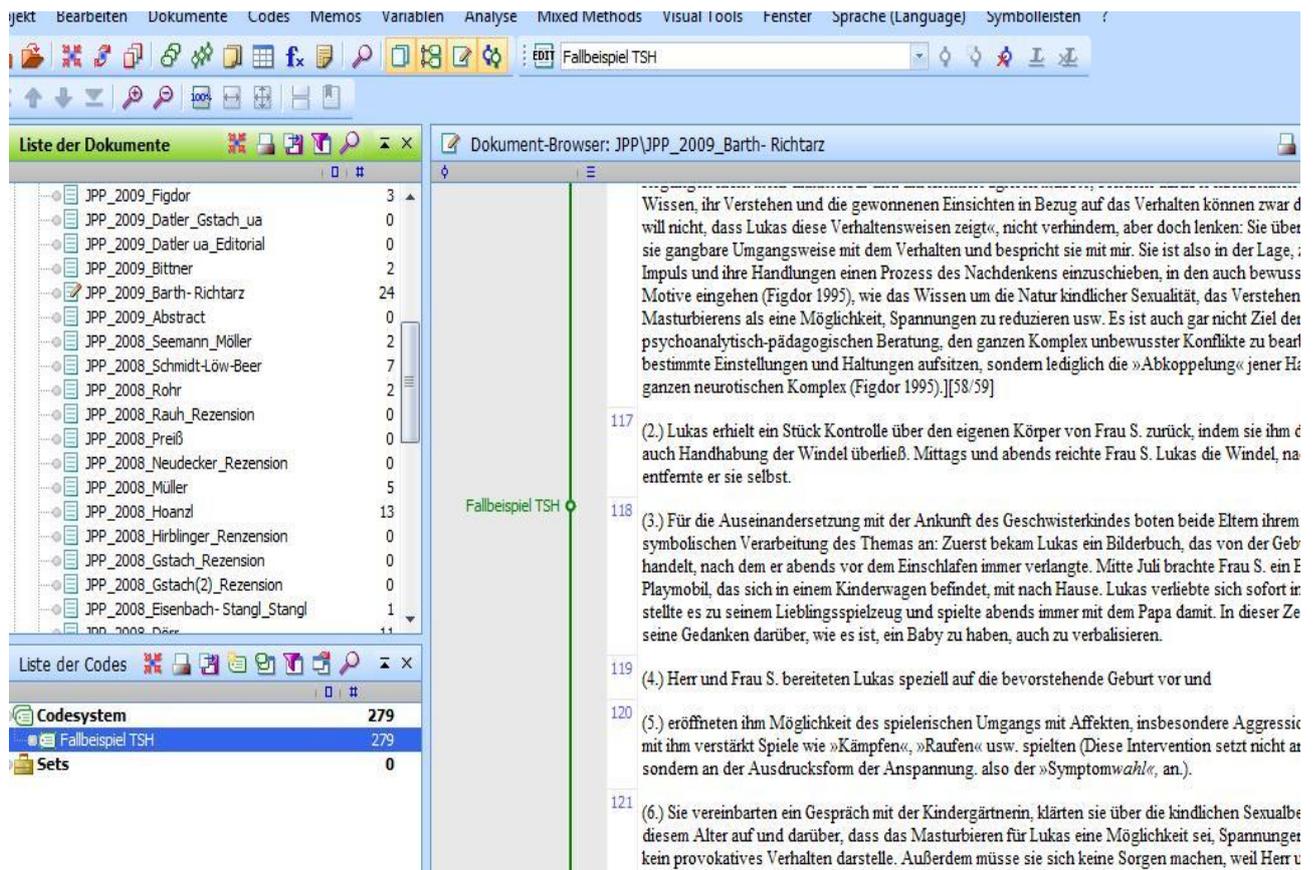
*„Themen geben einen Gegenstand auf hoher Abstraktionsebene an, ohne diesen weiter zu entfalten.“ (Strohmer 2008, 97).*

Themen werden meist in Überschriften – also im Supratext – genannt (vgl. ebd. 97). So lautet das Thema dieser Diplomarbeit „Funktionen kasuistischer Beiträge in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik“.

## **11. MAXQDA<sup>10</sup> – SOFTWARE FÜR QUALITATIVE DATENANALYSE**

Die methodische Umsetzung der Pilotstudie erfolgte mit Hilfe des technischen Instrumentariums MAXQDA<sup>10</sup> – eine Software für qualitative Datenanalyse von der Firma Verbi. In meinen weiteren Ausführungen stütze ich mich zum Teil auf Beschreibungen, die in der Diplomarbeit von Frau Schörkhuber zu finden sind und zum Teil auch auf eigene Erfahrungen, die ich mit dem Programm gemacht habe.

Die Software MAXQDA<sup>10</sup> macht es möglich, ein eigenes Code-System zu erstellen und die einzelnen Texte auf diese hin zu codieren. Das bedeutet: Ein Text wird gelesen und kommt eine oder mehrere Textstellen vor, die einem bestimmten Code entsprechen, so wird diese Textstelle markiert und in den dafür vorgesehenen Code verschoben. Zur Veranschaulichung hier ein Beispiel:



Screenshot von 29.3.2011.

In diesem Fall wurde gerade der Text „Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung“ von Barth-Richtarz aus dem JPP 2009 (zu finden unter dem sogenannten Dokumenten Browser, der das gerade geöffnete Dokument anzeigt) bearbeitet und codiert. Es ging darum, Textstellen, die als Falldarstellung gelten, zu markieren und in den zutreffenden Code zu verschieben. Dies passiert mittels Drag and Drop; es wird also die jeweilige Textstelle markiert und in die zugehörige Kategorie gezogen. So einfach ist es und die Codierung ist abgeschlossen. Links neben dem codierten Text erscheint eine farbige Klammer mit dem Namen des jeweiligen Codes. Es kann für jeden Code eine bestimmte Farbe gewählt werden.

Weiters befindet sich links unten im Programm eine Liste der Codes mit farblicher

Zuordnung und der Häufigkeit der Verwendung (vgl. Schörkhuber 2011, 65). In dem abgebildeten Beispiel handelt es sich um den Code „Fallbeispiel TSH“ der zum damaligen Zeitpunkt der Forschung 279 Textstellen beinhaltete.

Die jeweiligen Codes können aktiviert werden oder auch nicht. Dies passiert mittels rechtem Mausklick und der Auswahl ‚Code aktivieren‘. Das gleiche kann mit einzelnen Texten gemacht werden. Bei gleichzeitiger Aktivierung eines oder mehrerer Codes und eines oder mehrerer Texte werden dann die jeweiligen codierten Textstellen des/der aktivierten Codes in der Liste der Codings angezeigt. Diese Liste befindet sich unterhalb des Dokumenten-Browser Fensters und ist im vorliegenden Beispiel nicht abgebildet. Dieses Fenster dient der Rückverfolgung von Textstellen. Bei Aktivierung eines Textes und einer jeweiligen Kategorie zeigt das Programm alle in diesem Werk vorhandenen markierten Textstellen dieser Kategorie an. Diese Funktion kann bei der Suche nach einem Beispiel für einen bestimmten Code sehr hilfreich sein.

Desweiteren ist erwähnenswert, dass die Dokumente in MAXQDA<sup>10</sup> vor ungewollten Veränderungen durch den Edit-Modus geschützt sind (vgl. Schörkhuber 2011, 65). Dieser findet sich oben mittig unterhalb der Funktionen-Leiste, ist grün umrahmt und rechts davon steht „Fallbeispiel TSH“. Es ist nötig diesen einzuschalten, um etwaige Veränderungen am Text, beispielsweise im Falle eines Tippfehlers, im Nachhinein vorzunehmen. Anschließend an die Verbesserung sollte der Edit-Modus wieder ausgeschaltet werden und die Codierung wird fortgesetzt.

In MAXQDA<sup>10</sup> ist es möglich sogenannte Memos zu erstellen. Diese können als Beschreibung zu einzelnen Codes hinzugefügt werden oder aber auch als Erklärung für die jeweilige Wahl einer Kategorie dienen. Diese Funktion ist besonders bei problematischen Textstellen wichtig, denn in so einem Fall kann ein Memo angelegt werden, in welchem die markierte Stelle diskutiert und die Wahl der Codierung bestätigt wird.

Während der Forschung ergaben sich immer wieder neue Erkenntnisse und Einstellungen mussten verändert werden, da die Regeln erweitert wurden, usw. Mit der verwendeten Software kann man mit solchen Veränderungen gut umgehen, da Kategorien im Verlauf der Forschung ohne Probleme veränderbar sind.

Ein weiteres Angebot von MAXQDA<sup>10</sup> sind unendlich viele Über- und Unterkategorien, die auch noch nachträglich gebildet und eingefügt werden können. Die Bezeichnung dafür ist ‚Sub-Code‘. Für den Forschungsprozess ist dies auch eine wesentliche Erleichterung, da gewisse Erkenntnisse nicht von Anfang an feststehen, sondern erst im Lauf der Zeit klar und hinzugefügt werden können.

## 12. UNTERSUCHUNG

Das zu untersuchende Material beschränkt sich in dieser Diplomarbeit auf die zwei Hauptpublikationsorgane innerhalb der Fachliteratur für Psychoanalytische Pädagogik, nämlich: „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ (JPP) und „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ (RPP). Zeitlich beschränkt sich die Forschung auf die Jahre 2005 bis 2009. Wichtig anzumerken ist, dass hier nur die Herausgeber-Bände für die Untersuchung herangezogen werden. Artikel wie Buchbesprechungen, Rezensionen und Zeitschriftenspiegel werden nicht codiert und auch Abstracts, als eigener Textteil, sind nicht Teil der Forschung; Editorials/Vorwörter jedoch schon.

Die Forschungsarbeit wird in zwei große Schritte geteilt: Grobanalyse und Feinanalyse. Im weiteren Verlauf der Arbeit sollen diese ausgeführt werden. Zunächst wird jedoch der Ablauf der Empirisch-Hermeneutisch-Textarbeit kurz skizziert.

### ***12.1. Ablauf der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit***

Nach Stephenson besteht die EHT aus drei verschiedenen Schritten: EHT-A, EHT-P und EHT-K. Mit EHT-P ist die Planung und Bereitstellung der zu analysierenden Texte gemeint. Die EHT-A ist die eigentliche Forschungsanalyse am Text; dazu zählen die Grob- und Feinanalyse, welche noch näher ausgeführt werden. Bei EHT-K handelt es sich um „Möglichkeiten der systematischen Kritik an Forschungstexten, die auf den vorhergehenden Analysen dieser Texte aufbaut“ (Strohmer 2008, 110). Dieser Schritt erfolgt in Kapitel 14. *DIKSUSSION DER ERGEBNISSE* der vorliegenden Arbeit.

Konkret auf das vorliegende Forschungsprojekt angewandt, bedeutet das, dass im Sinne der EHT-P die jeweiligen Fachartikel der ausgewählten Publikationsorgane gesucht und aufbereitet wurden. Da die Pilotstudie innerhalb einer größeren Forschungsgruppe entstanden ist, wurden die zu analysierenden Texte im Gesamtteam aufbereitet, sodass ein großer Textpool entstand. Zunächst wurde recherchiert, welche Herausgeber-Bände in dem zu untersuchenden Zeitraum von

2005 bis 2009 im Rahmen der jeweiligen Publikationsorgane erschienen sind und welche Texte diese enthalten. Nachdem dies feststand, wurden die Bücher gerecht auf die Gesamtgruppe zur Aufbereitung aufgeteilt.

Innerhalb des JPP und der RPP ergeben sich insgesamt 109 zu analysierende Texte. Davon finden sich 36 in den JPP und 73 in der RPP. Es wurden also weitaus mehr Texte in der RPP als in den JPP analysiert. Dies wird auch in den Untersuchungsergebnissen Berücksichtigung finden. Schörkhuber (2011), die sich in ihrer Diplomarbeit ebenfalls mit der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik auseinandergesetzt hat, hat einige interessante Abbildungen zur Menge des Textvolumens angeführt. Eine von ihnen möchte ich hier übernehmen und näher erläutern.

	<b>JPP</b>	<b>RPP</b>	<b>Gesamt</b>
<b>Editorial</b>	3	2	5
<b>Vorwort</b>	1	3	4
<b>Fachartikel</b>	28	67	95
<b>Glosse</b>	1	0	1
<b>Diskussion</b>	3	1	4
<b>Σ</b>	36	73	109

**Tabelle 1:** Textvolumen (aus: Schörkhuber 2011, 71)

In Tabelle 1 wird ersichtlich, wie viele Texte insgesamt innerhalb der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik bearbeitet wurden. Es wird also die konkrete Rahmenbestimmung der vorliegenden Untersuchung (nicht des gesamten IMPI-Projektes) dargestellt. Aus 36 Texten des JPP wurden 3 Editorials, 1 Vorwort, 28

Fachartikeln, 1 Glosse und 3 Diskussionen bearbeitet. Aus 73 Texten der RPP wurden 2 Editorials, 3 Vorwörter, 67 Fachartikeln und 1 Diskussion analysiert.

Bezugnehmend auf diese Rahmung der vorliegenden Untersuchung ist es wichtig festzulegen, welche Textteile der einzelnen Artikel in die Analyse einfließen.

*„In Anlehnung an Julia Strohmer wird der erweiterte Kerntext codiert, dazu gehört der Kerntext (Fließtext, Anm. d. Verf. TSH) mit dazugehörigen Fußnoten. Dementsprechend werden Abstract, Literaturverzeichnis und Anhang nicht berücksichtigt, da es sich dabei um Nebentext handelt.“ (Schörkhuber 2011,60 f)*

## **12.2. Grobanalyse**

Für diesen ersten Schritt in der EHT-A, also der Forschungsanalyse am Text, wurde für jede der drei Gruppen des Projektes ein eigener Regelkatalog angefertigt. Dieser befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit und enthält Anweisungen zur Vorgehensweise in der Grobanalyse.

Grundsätzlich wird in diesem Katalog zunächst der ‚codierte Text‘ bestimmt. Dieser ist für alle Gruppen gleich. Die Markierung beginnt nach den Abstracts und endet vor dem Literaturverzeichnis. Es wird also, wie schon an anderer Stelle erwähnt, der erweiterte Kerntext nach Strohmer (2008) codiert. Artikel wie Buchbesprechungen, Rezensionen, Zeitschriftenspiegel werden nicht codiert.

In der Grobanalyse der Kasuistik-Gruppe ging es vorrangig darum, Falldarstellungen innerhalb der zu analysierenden Texte zu markieren.

*„In der Kasuistik-Grobanalyse wird zunächst nur der „Fallbeispielstext“ markiert. Das heißt alle Textelemente, in die ein direkter oder indirekter Verweis auf ein konkretes (= in Raum und Zeit „einmaliges“) Geschehen integriert ist, das Themen, wie sie für pädagogische und therapeutische Praxis kennzeichnend sind, betrifft, werden dem Code „Fallbeispiel“ zugeordnet. Das soll aufzeigen in wievielen und welchen Teilen des Textes andere AutorInnen Bezug auf konkretes kasuistisches Geschehen nehmen.“ (Aus: Stephenson 2010b, Kodierregeln für die Gruppe „KAS“ (Kasuistik) 2011-02-05)*

Hierbei war es besonders wichtig, zwischen Empirie und Falldarstellung zu unterscheiden, denn Empirie ist nicht gleich Falldarstellung.

*„Zu Beginn der Studie nahmen 375 Schülerinnen und Schüler im Alter von 54 bis 10,3 Jahren (Mittelwert 7,56 Jahre) an der Erhebung teil. Auf die Evaluationsgruppe entfielen hierauf 308 Schülerinnen und Schüler (146 Schülerinnen, 162 Schüler) aus sechs Grundschulen mit jeweils 13 Klassen (elf erste Schuljahre, zwei zweite Schuljahre). Die Kontrollgruppe setzte sich aus 67 Kindern (30 Schülerinnen, 37 Schüler, Mittelwert Alter: 7,4 Jahre) einer Grundschule (drei erste Schuljahre) zusammen.*

*Zum soziodemografischen Hintergrund der Faustlosgruppe wurden der Familienstand der Eltern, die Nationalität und das Herkunftsland der Familien erhoben. 74% der Eltern der Kinder waren verheiratet, 3% der Eltern lebten unverheiratet zusammen. Etwa 23% der Kinder lebten mit einem Elternteil.“ (Bowi; Ott; Tress 2008, 170f)*

Dies ist ein eindeutiges Beispiel für Empirie. Es ist die Beschreibung von Empirie, aber es sagt nichts über einen Einzelfall im Konkreten aus und daher ist es auch nicht als Falldarstellung zu signieren. Es findet sich hier kein direkter oder auch indirekter Verweis auf ein Geschehen, das in einem pädagogischen oder therapeutischen Umfeld passiert.

Vor allem zu Beginn des Forschungsprozesses war es wichtig, sich immer wieder in Erinnerung zu rufen, dass es darum geht, Kasuistik auszumachen und nicht Empirie zu finden. So konnten viele ‚Problemfälle‘ – also Textstellen bei denen man sich nicht sicher war, ob sie als Falldarstellung zu signieren sind oder nicht – schnell geklärt werden.

Nachdem es sich um ein Forschungsprojekt handelt, blieb der zu Beginn aufgestellte Regelkatalog nicht so bestehen, sondern wurde im Laufe der Zeit adaptiert und erweitert. So wurde während der Arbeit beispielsweise klar, dass es auch wichtig ist zu wissen, ob man einzelne kurze Verweise auf ein konkretes kasuistisches Geschehen markiert oder nicht. Es kamen viele Fragen auf, wie: WAS gilt als Falldarstellung? Die Nennung eines bestimmten Namens? Wie sieht es mit fiktiven oder historischen Falldarstellungen aus? Dazu zitiere ich Agnes Sykora (2006), die sich in ihrer Diplomarbeit auch schon mit der Einschränkung beschäftigt hat, welche

Falldarstellungen nicht zu der zu untersuchenden Kategorie ‚Falldarstellung‘ gezählt werden:

- „1) Fallbeispiele, die in Fußnoten erwähnt werden, da diese keinen Einfluss auf den Artikel an sich haben.*
- 2) Buchverweise sind keine Fallbeispiele im Sinne meiner Forschungsfrage.*
- 3) Fiktive Fallbeispiele – Roman-, Filmfiguren u.Ä.*
- 4) Studien, die in einem Artikel zusammengefasst werden, aber nicht als Fallbeispiel für einen theoretischen oder praktischen Inhalt verwendet werden. Diese Studien sollen zumeist eine (historische) Entwicklung aufzeigen, werden aber nicht als Fallbeispiele ausgewiesen.*
- 5) Aus ökonomischen Gründen werden Fallbeispiele, die in ihrer Darstellung weniger als einen Absatz ausmachen, nicht berücksichtigt, sofern nicht im weiteren Text Rückbezüge auf dieses Beispiel vorkommen“ (Sykora 2006, 54)*

Nach diesem Muster werden also die Falldarstellungen markiert.

### **12.3. Textbeispiele Falldarstellung**

In diesem Kapitel werden dem/r LeserIn typische Beispiele für die Signierung ‚Falldarstellung‘ geboten, aber es werden auch problematische Fälle vorgestellt. Wie schon an einer anderen Stelle erwähnt wurde, war es besonders zu Beginn der Grobanalyse schwierig zwischen Empirie und Falldarstellung abzugrenzen. Es gab viele Textstellen, die anfangs diskutiert werden mussten, damit klar wurde, warum dies nicht in unserem Sinne als Falldarstellung zu signieren ist. Im Folgenden werden ein paar solcher Problemfälle zitiert und beschrieben.

In der RPP 2008 gibt es einen Artikel von Brisch „Prävention von Gewalt durch die Förderung von Bindungssicherheit und Empathie: »SAFE® - Sichere Ausbildung für Eltern« und »B.A.S.E.®Babywatching in Kindergarten und Schule«, in dem das sogenannte SAFE-Programm beschrieben wird. Dieses ist unterteilt in ein pränatales und ein postnatales Modul. Bevor es zur Vorstellung dieses Programmes kommt, wird allgemein sehr viel zu Trennungserlebnissen, posttraumatischen Belastungsstörungen und Bindungsstörungen geschrieben. Dies wird sehr sachlich und auf theoretischer Ebene abgehandelt. Daran anschließend wird das eben

genannte SAFE Programm vorgestellt. Es ist von „den Elterngruppen, die sich an vier Sonntagen während der Schwangerschaft, beginnend ab ca. der 20. Schwangerschaftswoche (SSW) und dann folgend in der 24., 28. und der 32. SSW treffen“ (Brisch 2008, 149) die Rede. Im weiteren Verlauf des Textes wird das SAFE Programm genauestens beschrieben, aber an keiner Stelle wird ein konkretes Elternpaar erwähnt oder darauf Bezug genommen. Deshalb konnte in diesem Text auch keine Stelle als Falldarstellung signiert werden. Natürlich wird von einem pädagogischen Rahmen geschrieben, jedoch nicht an einem konkreten Fall (einem Elternpaar).

Der Artikel „Sage mir, wie Du leben möchtest (aber bedenke, was ich hören will!)“ von Mesdag und Hitzel in der RPP 2008 28 wurde ebenfalls zu so einem Problemfall. In diesem Text wird eine Befragung von geistig behinderten Menschen deutlich dargestellt. Inhalt der Befragung ist die Zufriedenheit mit der eigenen Wohn-Situation. Es werden dabei einzelne Forschungsschritte beschrieben, jedoch werden am Ende nur zusammengefasste Ergebnisse präsentiert und keine Einzelfall-Befragungen näher ausgeführt. Dies ist auch der Grund dafür, warum dieser Artikel keine Textstellen enthält, die als Falldarstellung zu codieren sind. Es wird zwar allgemein viel über Empirie – auch im Zusammenhang mit einem pädagogischen Kontext, nämlich die Wohn-Situation von behinderten Menschen – geschrieben, jedoch wird diese nicht an einem Einzelfall ausgeführt, sondern nur breit gefächert präsentiert. Würde eine bestimmte Befragung heraus genommen werden, um diese genauer zu beschreiben – als Spezialfall, sozusagen – weil diese außergewöhnliche Ergebnisse brachte, so wäre dies als Falldarstellung zu markieren. Es wäre also durchaus möglich, aus einer Befragung eine Falldarstellung zu machen oder eine Befragung als Falldarstellung zu sehen, jedoch definitiv nicht in diesem Fall.

Anfänglich war bei diesen Beispielen nicht sofort klar, dass es sich um keine Falldarstellung handelt, daher wurden sie auch zur Diskussion gestellt. Doch zum Glück wurde bald und rasch verstanden und gelernt, was der Unterschied zwischen Empirie und expliziter Falldarstellung ist.

Im Weiteren werden Textbeispiele angeführt, bei denen von Anfang an klar ersichtlich war, dass diese als Falldarstellung zu codieren sind.

*„Eine 33-jährige Frau mit geistiger Behinderung, starken Verhaltensauffälligkeiten und dem Bedarf einer ständigen Begleitung im Lebensalltag – so zumindest die Situation in den ersten 6 bis 8 Jahren: es ist ihr unmöglich, selektiv wahrzunehmen. Daher droht ihr ständige Reizüberflutung. Diese wiederum löst Hyperaktivität aus, verbunden mit dem Verlust der Kontrolle über die eigenen Handlungen sowohl im Ablauf als auch in der Zielperspektive (der Zug nach nirgendwo, die verlorene Zeit im Tag-Nacht-Rhythmus, tausend Aktivitäten, die zugleich begonnen, aber nicht zu Ende gebracht werden können). Daraus resultiert die permanent drohende Überlastung ihrer selbst wie auch des direkten Umfeldes. Aggressive Ausbrüche und Selbstbestrafung für misslungene Handlungen begleiten den Alltag.*

*Hilfeansatz: Die zentrale Aufgabe besteht in der andauernden, geduldigen Strukturierung aller Handlungsabläufe und der Verständigung über Abläufe und erreichbare Ziele. Unbegleitete Zeiten sind nur mit einer eindeutigen Vorabklärung möglich.*

*Die genannte Person lebt seit nunmehr 12 Jahren in einer Wohngemeinschaft mit Nicht-Behinderten mit insgesamt 8 Personen. Dieses Lebensumfeld wurde bewusst durch den Dienst initiiert (u. a. durch Kauf und Zweckbindung einer ehemaligen Kaserne über Privatpersonen unter Beteiligung des gesetzlichen Betreuers der Betroffenen).“ (Urban 2008, 152 f)*

Hier ist ersichtlich, dass es sich um eine bestimmte Person handelt; diese ist 33 Jahre alt und geistig behindert. Der pädagogische Rahmen ist ebenso gegeben. Es wird ihre Lebenssituation, insbesondere auch die Wohnsituation, beschrieben. Es mag einem zwischendurch wie allgemeine Aussagen vorkommen, doch das Davor- und Dahinter-Stehende darf nicht außer Acht gelassen werden. Es wurde schließlich der gesamte Text analysiert und die vermeintlich allgemeine Aussage bezieht sich auf die konkrete Person im pädagogischen Geschehen. Dies ist eindeutig als Falldarstellung zu codieren.

*„Hilfeansatz: Die zentrale Aufgabe besteht in der andauernden, geduldigen Strukturierung aller Handlungsabläufe und der Verständigung über Abläufe und*

*erreichbare Ziele. Unbegleitete Zeiten sind nur mit einer eindeutigen Vorabklärung möglich.“ (Urban 2008, 152)*

Ein weiteres, sehr klares Textbeispiel für eine Falldarstellung ist jenes:

*„Als erstes Beispiel, noch aus dem Außenwohnbereich einer stationären Einrichtung, sei hier ein damals knapp 30jähriger Mann genannt, aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammend, als Kleinkind bereits in Heimen untergebracht und dort mit dem Etikett »frühkindlicher Hirnschaden« versehen, als er in seinem Verhalten immer auffälliger wurde. Mit neun Jahren wechselte er mit erheblichen Entwicklungsverzögerungen und einem Verhalten, das im Kinderheim nicht mehr tragbar war, in eine große Behinderteneinrichtung. In seiner Akte wurde er als »gemeinschaftsunfähig, äußerst erethisch und triebhaft und gefährlich für andere« beschrieben. Seine intellektuellen Fähigkeiten waren »deutlich eingeschränkt«. Im Alter von zehn Jahren kannte er weder seinen Geburtstag, noch Wochentage, Monatsnamen oder die Uhr. Auch nach Vorlage konnte er kaum schreiben und überhaupt nicht lesen. Mithilfe der Finger konnte er im Zahlenraum bis zwanzig mühsam etwas addieren. Jahrelang wurde erfolglos versucht, sein aggressives Verhalten medikamentös in den Griff zu bekommen. Entweder wurde zu hoch dosiert und er schlief nur noch und konnte nicht mehr am Unterricht teilnehmen oder man reduzierte die Dosis und er wurde sofort wieder aggressiv und gefährlich. Seine Wutausbrüche richteten sich gleichermaßen gegen Bewohner und Mitarbeiter.“ (Pforr; Ising 2008, 117)*

Es geht um einen konkreten Mann, der 30 Jahre alt ist und aus einer stationären Einrichtung des Außenwohnbereichs stammt. Es wird sein Lebensweg umrissen und der Fokus liegt auf seinen Aggressionen, die es gilt zu hemmen. Nachfolgend wird aus der Sicht eines Betreuers, der zum damaligen Zeitpunkt neu im Team war, über den Mann geschrieben und es wird auch über eine ‚Schlüssel-Szene‘ berichtet. Es handelt sich um eine bestimmte Person, die seit nahezu Anbeginn des Lebens immer wieder mit pädagogischem Betreuungspersonal zu tun hat/te und deshalb ist es als Falldarstellung anzusehen. Der Vorteil, der sich bei diesem Text ergibt, ist, dass ein eigener Abschnitt mit der Überschrift „Fallvignetten aus der Praxis“ beginnt. Die Überschrift wurde zwar nicht codiert, da sie nicht zum erweiterten Kerntext zählt und diese(r) nicht codiert wird, jedoch war sie generell sehr hilfreich in der Findung von

Falldarstellungen im Text. Solche Verweise kommen des Öfteren vor und stellen eine enorme Erleichterung dar, weil davon ausgegangen werden kann, dass im weiteren Verlauf des Textes Falldarstellungen folgen.

#### **12.4. Feinanalyse**

Der nächste Schritt in der EHT-A (Forschungsarbeit am Text) ist die Feinanalyse. Dafür musste die gesamte Grobanalyse abgeschlossen sein. Das heißt, alle 36 Texte des JPP und alle 73 Texte der RPP mussten hinsichtlich Falldarstellungen fertig gelesen und nach den dafür vorgesehenen Regeln codiert sein.

Die Feinanalyse war geprägt von der Fragestellung: „Welche Funktion hat die Falldarstellung im vorliegenden Text?“. Dabei galt es der Einteilung zu folgen, die bereits an einer anderen Stelle angeführt wurde:

1) Falldarstellungen können normalwissenschaftlich referiert und diskutiert werden, das heißt vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen und in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen.

*„Das Besondere der Fallgeschichte wird dann wissenschaftlich bearbeitet, um innerhalb eines allgemein gehaltenen Theorierahmens bislang erarbeitete Wissensbestände anzureichern, zu ergänzen oder zu differenzieren.“(Datler 1995, 725)*

2) Falldarstellungen können als Anomalien dargestellt und diskutiert werden. Das heißt, es wird versucht zu zeigen, dass Probleme, die mit der Falldarstellung aufgezeigt werden, nicht in Analogie zu bislang anerkannt gewesenen exemplarischen Problemlösungen gelöst werden können. Implizit wird damit gezeigt, dass neue paradigmatische Annahmen nötig sind (die von der scientific community allgemein geteilt werden), um einzelne Probleme der dargestellten Art in wissenschaftlich zufriedener Weise bearbeiten und lösen zu können (vgl. Datler 1995, 725).

3) Falldarstellungen können als exemplarische Problemlösungen publiziert werden. Das heißt, die Darstellung des Kasuistisch-Besonderen ist jeweils als Präsentation eines Musterbeispiels mit Problemdefinition und -lösung zu lesen. Der Falldarstellung

kommt allgemein paradigmatische Bedeutung zu, da sie über den Einzelfall hinaus Problemlösungen bietet (vgl. Datler 1995, 725).

Diese Gliederung hat ihren Anfang bei Kuhn genommen (siehe Kapitel 6. *THOMAS S. KUHN'S PARADIGMENTHEORIE* dieser Diplomarbeit) und wurde von Datler (1995), Stephenson (2003), aber auch Sykora (2006) übernommen. Die Einteilung erwies sich als gute Grundlage für die Feinanalyse, wenn auch ein paar Änderungen vorgenommen wurden, die jedoch nur die Bezeichnung der einzelnen Kategorien/Codes betrifft:

- Normalwissenschaftliche Falldarstellungen:
  - ✓ ‚Eye-Catcher‘: Damit sind Falldarstellungen gemeint, die beispielsweise zu Beginn eines Textes eingebracht werden, sodass man Interesse an dem Artikel gewinnt, aber in weiterer Folge wird nicht mehr darauf Bezug genommen. Dieser Code bekam den Namen ‚Eye-Catcher‘.
  - ✓ Veranschaulichen, Verdeutlichen, Erklären, Stützen: Bei diesen Codes geht es darum, dass anhand der Falldarstellung Theorie veranschaulicht, verdeutlicht, erklärt, belegt oder gestützt wird. In jedem dieser Fälle handelt es sich um eine normalwissenschaftliche Funktion von Falldarstellung, denn es werden keine neuen Theorien damit aufgestellt, sondern es wird an bisherigen Paradigmen festgehalten, welche mittels der Falldarstellung referiert oder auch reflektiert werden. Dabei ging es weniger darum zwischen veranschaulichen, verdeutlichen, usw. zu unterscheiden, sondern wichtig war hier, dass festgestellt wurde, dass es normalwissenschaftlich und nicht Anomalie geleitet oder Theorie generierend ist.
- Anomalie geleitete Falldarstellungen:
  - ✓ Theorie widerlegen: Es handelt sich hierbei um Falldarstellungen, die Theorien widerlegen. Es wird aufgezeigt, dass sich bisherige

Vorgehensweisen nicht mehr als geeignet erweisen, um Probleme zu lösen.

- Theorie generierende Falldarstellungen: Es wird eine Falldarstellung eingebracht, die gleichzeitig neue Lösungsansätze/Paradigmen für ähnliche Fälle bietet. Es geht über den Einzelfall hinaus.

Gleichzeitig war es in der Feinanalyse auch Aufgabe, sich Gedanken im Sinne des empirischen Zirkels nach Stephenson (2003) zu machen. Nähere Ausführungen dazu sind im Kapitel 10. *METHODIK. EMPIRISCH-HERMENEUTISCHE-TEXTANALYSE* zu finden. Es ging darum, basierend auf der Dimension Abschnitte, herauszufinden wie der Fall (Medialisierung) und wozu der Fall dargestellt wird (Finalisierung). Die Funktion (normalwissenschaftlich, Anomalie geleitet oder Theorie generierend), aber auch der Aufbau der Falldarstellung sollte ausfindig gemacht werden.

Natürlich spielt dabei auch die Dimension der Bereiche des empirischen Zirkels eine Rolle, welche sich in Empirie und Theorie gliedert. Zunächst – in der Grobanalyse – widmeten wir uns nur empirischen Textstellen – nämlich jenen, wo kasuistisches Geschehen auszumachen ist. Anschließend – in der Feinanalyse – wird im restlichen Text geforscht, warum diese Falldarstellung eingebracht wurde. Eine Vermutung vorab ist (wie auch schon im Kapitel 9. *FORSCHUNGSFRAGE(N) UND HYPOTHESE(N)* angeführt), dass diese oft in Zusammenhang mit Theorie stehen. Das meint, dass Falldarstellungen eingebracht werden, um zuvor erwähnte Theorie(n) zu stützen oder um diese zu veranschaulichen/verdeutlichen sowie zu erklären. Es muss der gesamte Text (und nicht nur die Falldarstellung selbst) noch einmal gelesen werden um zu prüfen, ob Theorie eingebracht wird und wenn ja, ob diese an der Falldarstellung veranschaulicht, verdeutlicht, erklärt oder gestützt wird.

### **12.5. Textbeispiele normalwissenschaftlich**

In diesem Kapitel der Diplomarbeit sollen Textstellen eingebracht werden, die Falldarstellungen unter normalwissenschaftlichen Bedingungen darstellen.

In dem Text „Wohnen und Leben mit einer geistigen Behinderung“ in der RPP 2008 28 wird ein Interview zur Gänze wiedergegeben, ohne im weiteren Verlauf darauf Bezug zu nehmen. Das Interview ist als Falldarstellung zu markieren, da es konkrete Personen sind, die sprechen. Der pädagogische Rahmen ist auch gegeben, denn es handelt sich um geistig behinderte Menschen, die Einblicke in ihr Leben in betreuten Wohneinrichtungen schildern, aber auch arbeitende Menschen in solchen Einrichtungen sind anwesend und sprechen über Erfahrungen. Es ist mehr ein Gespräch als ein Interview, denn ursprünglich sollte es ein Interview werden, doch die Interviewerin ist nicht erschienen. Die Zu-Interviewenden sind jedoch anwesend, auf die eventuellen Fragen bestens vorbereitet und so beginnen sie zu erzählen. Dies wurde abgedruckt.

*„Freitag Abend, drei Männer und zwei Frauen zwischen 40 und 50 Jahren sitzen in einer gemütlichen Kneipe an einem Tisch, im Hintergrund läuft 70er-Jahre-Musik. Was die fünf miteinander verbindet, erschließt sich einem Außenstehenden nicht. Insgesamt haben sie 75 Jahre als Bewohner bzw. Mitarbeiter in Heimen verbracht und seit 86 Jahren leben bzw. arbeiten sie im Betreuten Wohnen. Eigentlich waren sie mit einer Journalistin verabredet, um ihr aus ihrem Leben zu erzählen, diese musste aber im letzten Moment absagen. Da man sich nun aber auf das Thema eingestellt und gedanklich bereits tief in seinen Erinnerungen gekramt hatte, beschloss man, das Gespräch einfach ohne die Journalistin zu führen.“ (Pforr 2008, 190)*

Im weiteren Verlauf des Textes wird das Gespräch, das sich unter BewohnerInnen und MitarbeiterInnen entwickelt hat, dargestellt. Es ist durchwegs als Kasuistik anzusehen, da bestimmte Personen (drei Männer und zwei Frauen zwischen 40 und 50 Jahren) über ein konkretes pädagogisches Thema – betreutes Wohnen – sprechen. Die Thematik besteht in den Ursachen für den Einzug in ein betreutes Wohnheim. Man gewinnt einen interessanten und gleichzeitig erschütternden Einblick in das Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung, einschließlich deren Kindheit und Jugend. Es wird also auch ein Einblick in die Vergangenheit gewährt. Weiters werden auch Faktoren, die verantwortlich für die Entwicklung der Betroffenen waren, dargestellt.

Als Funktion dieser langen Falldarstellung(en) habe ich ‚EyeCatcher‘ gewählt, da das Interview (oder auch Gespräch) gleich zu Beginn des Textes anfängt und sich den gesamten Artikel hinweg durchzieht. Dies sticht ins Auge und weckt Interesse den Artikel zu lesen, weil Interview-Sequenzen mit dem Merkmal, dass einmal der eine und dann wieder der andere spricht (in diesem konkreten Fall wechseln sich sogar vier verschiedene Personen mit dem Sprechen ab) immer als recht angenehm und leicht zu lesen empfunden werden. Dies kann auch als die Medialisierung des Falles angesehen werden: Die Falldarstellung wird mittels eines Interview Textes, der sich den ganzen Artikel lang durchzieht, dargestellt. So liest der/die LeserIn also den Text und gewinnt dabei einen Eindruck über das Leben derjenigen, die erzählen. Dies steht in diesem Artikel in keinsten Weise in Verbindung mit Theorieaspekten – es werden keine eingebracht, widerlegt oder generiert. Es ist auch kein Platz dafür, da der ganze Text mit Kasuistik ausgefüllt ist. Dadurch ist dies eine klassische Falldarstellung, welche unter den Code ‚Eye-Catcher‘ fällt. Es geht lediglich um persönliche Erfahrungen, die vermittelt werden – nicht mehr und nicht weniger.

Im Artikel „Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext“ von Hoanzl im JPP 2008 geht es um sogenannte ‚Problemkinder‘ in der Schule.

*„Problemkinder stören den Unterricht, konfrontieren uns mit »befremdlichen« Wendungen im Unterrichtsgeschehen und bauen oftmals Rätsel vor uns auf. Sie versetzen ihre Lehrer ins Staunen und oft genug auch in massive Irritationen und Nöte.“ (Hoanzl 2008, 16)*

Es wird zunächst allgemein über ‚fremd‘, ‚befremdlich‘ und ‚eigenwillig‘ geschrieben, um dann kurz darauf einzugehen, wie Lernen geschieht. Anschließend wird von einem Jungen, der Daniel genannt wird, erzählt, der als Falldarstellung herangezogen wird, um die vorher gebrachte Theorie zu verdeutlichen. Das ist nach Stephenson die Medialisierung (wie der Fall dargestellt wird) und Finalisierung (wozu der Fall dargestellt wird). Textaufbau- bzw. struktur sehen folgendermaßen aus: Die Theorie wird erläutert, um diese anschließend an einer Falldarstellung zu verdeutlichen. Eine Textstelle zeigt dies:

*„So gesehen handelt es sich beim Lernen nie nur um ein »Abziehbild der uns umgebenden Realität«, die wir in uns aufnehmen, sondern um eine innere Bedeutungszuschreibung, die dieser außenliegenden Realität widerfährt und die diese gleichsam in eine »andere Realität« verwandelt. **Das mag ein Beispiel verdeutlichen.**“ (Hoanzl 2008, 19)*

Solche Textstellen sind für die Codierung sehr hilfreich, da sie implizit aussagen, welchen Zweck die Falldarstellung verfolgt.

Im Artikel von Hoanzl wird ersichtlich, dass es wichtig ist, Zusammenhänge zwischen schulischer Realität (Außenwelt) und ‚subjektiv veränderter Realität‘ (Innenwelt) zu erkennen.

*„Doch nicht immer gelingt es, Zusammenhänge zwischen schulischer Realität (Außenwelt) und »subjektiv veränderter Realität« (Innenwelt) zu erkennen, auch wenn diese Zusammenhänge hochgradig wirksam sein mögen. Der dargestellte »pädagogische Glücksfall«, der unter Mithilfe einer spontanen kindlichen Äußerung den Weg zum »lernschwierigen und verhaltensauffälligen Kind« wieder ermöglicht, ist gewiss nicht durch pädagogische Kniffe einfach »herstellbar«. Er mag aber Einsichten gewähren, die in anderen Kontexten impulsgebend sein können.“ (Hoanzl 2008, 21)*

Anknüpfend an die Falldarstellung des Jungen Daniel wird nochmals Theorie gebracht, welche mit Daniel in Verbindung gesetzt wird (es wird wiederum Theorie verdeutlicht). Der weitere Aufbau des Textes gestaltet sich also in etwa folgendermaßen:

Es werden Anmerkungen zum selbsttätigen Lernen getroffen, welche als Theorieaspekte zu erkennen sind und anschließend wird ein Rückblick zur Falldarstellung, die den Jungen Daniel betrifft, getätigt. Desweiteren wird theoretisches zu dem Begriff des „Selbst“ eingebracht und anknüpfend daran ein Rückblick auf den Jungen Daniel (Falldarstellung) getätigt.

In dem Text wird noch eine zweite Falldarstellung ausgeführt. Es handelt sich um ein Mädchen namens Selin, wobei anhand der Falldarstellung Theorie veranschaulicht wird.

*„Paradoxien in der schulischen Arbeit können sich auch auf andere Weise zeigen; z.B. wenn sie durch tätiges Lernen »vergegenständlicht« werden, wie es das nachfolgende zweite Fallbeispiel zeigen soll.“ (Hoanzl 2008, 21)*

Dies ist wiederum eine hilfreiche Textstelle, da sie implizit vermittelt, warum die Falldarstellung eingebracht wird. Der Begriff „Zeigen“ ist ein Synonym für „Veranschaulichen“ (vgl. <http://www.wie-sagt-man-noch.de/synonyme/veranschaulichen.html>, aufgerufen am 14.11.2011). Deshalb wird die Funktion Veranschaulichen der Theorie gesehen.

Ein weiterer Text, der sehr eindeutig Theorie veranschaulicht, ist jener von Tait „Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes: die Bedeutung von »Chuffedness« im JPP 2006. Dieser Artikel gibt zu Beginn einen sehr guten Überblick über den Aufbau:

*„In diesem Beitrag möchte ich einen Einblick in das Forschungsprojekt »Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes« geben, das sich über die vergangenen drei Jahre erstreckt hat. Dann werde ich auf ein Konzept eingehen, das in unserer Forschungsgruppe regen Anklang gefunden hat: »Chuffedness — das Gefühl der stolzen Zufriedenheit.«“ (Tait 2006, 152)*

Das Projekt wird eingehend beschrieben und die einzelnen Phasen werden zu Papier gebracht. Anschließend an die Ausführungen zum Theorie-Konzept Chuffedness werden drei Videosequenzen als Beispiele für dieses Gefühl der stolzen Zufriedenheit beschrieben. Die Kasuistik wird also zur Veranschaulichung des Theorie-Teils genutzt.

Es ist generell ein sehr guter Lesefluss gegeben, da zu Beginn klar gemacht wird, was den/die LeserIn erwartet und dies wird tatsächlich auch so eingehalten. Der Text ist gut strukturiert und sinnvoll gestaltet.

*„Unser Forschungsprojekt nahm seinen Anfang, als wir begannen, über ein bestimmtes Kind nachzudenken, das im Laufe seines bisherigen Lebens schon viele*

*schmerzvolle und schwierige Übergänge erfahren hatte und dennoch sehr widerstandsfähig und belastbar erschien. Wir überlegten, »warum manche Kinder mit einer komplexen und problematischen Lebensgeschichte im Gegensatz zu anderen Kindern mehr Resilienz zeigen« (Rutter, 1997).“ (Tait 2006, 152)*

Im Sinne Stephenson und der Medialisierung als Teil der Abschnitte des empirischen Zirkels kann festgehalten werden, dass die Falldarstellungen in diesem Text – nach Abhandlung von Theorie – als Veranschaulichung dieser dienen.

Ein Text, der bestimmte Theorie erklärt, ist jener von Bittner „Psychoanalyse an der Universität? - oder: Aschenputtel versus »dogmatische Form« (S. Freud)“ im JPP 2009. Der Artikel gliedert sich in

- einen theoretischen Teil, der allgemein das Verhältnis von Psychoanalyse und Universitätslehre erörtert, sowie das persönliche Verständnis des Autors über das Psychoanalytiker-Sein an der Universität darlegt und
- das Protokoll eines Proseminars, das der Autor im laufenden Semester (WS 07/08) unter dem Titel »Das Märchen und die Phantasie des Kindes« an der Universität Würzburg durchführt und welches als konkretes Beispiel, sozusagen als »Fallstudie«, dienen wird.

Allgemein geht es in dem Themenheft, in welchem dieser Artikel erschienen ist, um theoretisch reflektierte Praxisbereiche aus den verschiedensten Bereichen der Psychoanalytischen Pädagogik. Im konkreten ist dem Autor die Aufgabe zugefallen, seine Praxis als Hochschullehrer vorzustellen und die Frage zu reflektieren: Welche Rolle spielte und spielt die Psychoanalyse darin?

Die Medialisierung im Sinne von Stephenson (Dimension: Abschnitte) sieht so aus, dass die Falldarstellung (die Szenen aus dem Uni-Seminar) als ein ‚Teil-Pool‘ eines Gesamttextes beschrieben wird; davor wird Theorie ausgeführt.

Die Falldarstellung – ein Protokoll aus einem Seminar, welches der Autor Bittner schon ca. zehn Mal geleitet hat und in welchem es um Märchen und deren

Interpretation geht – dient der Erklärung Psychoanalytischer Pädagogik im Universitäts-Leben. Wie wird diese praktisch angewandt? Was macht sie aus?

Im Artikel von Seemann und Möller „Die Psychohistorie von Lloyd de Mause als Schlüssel zur Organisationskultur“ im JPP 2008 wird eine Falldarstellung – nämlich die Meta-Meta-Geschichte eines im 19. Jahrhundert gegründeten Familienunternehmens – eingebracht, um die zuvor beschriebene Methode der Phantasieanalyse für Organisationsforschung zu stützen. Ein tiefenhermeneutischer Zugang zu Texten wird hier gewählt und gleichzeitig gestützt. Die ForscherInnen, die mit dieser Methode sechs arbeitsbiographische Erzählungen gesammelt haben und in der beschriebenen Weise aufbereitet haben, standen der Methode zu Beginn sehr skeptisch gegenüber. Ziel der Untersuchung ist es, eine vertiefte Analyse der Kommunikationskultur zu erlangen. Dies ist sehr gut gelungen und dadurch wird die Theorie/Methode dahinter gestützt.

*„Nach und nach begriffen die Studierenden - dank der Hartnäckigkeit der Seminarleiterin Seemann – dass eine ganz andere Interpretationstiefe durch diese »gewöhnungsbedürftige« Methodologie erreicht werden konnte. Es wurde den Studierenden klar, dass sie die Kultur eines Unternehmens nicht einfach direkt abfragen können, dass sie auf diese Weise nur die Ergebnisse bekommen, welche die Fragen zuvor eingespeist hatten. Um die Tiefenstruktur von Organisationen auszuloten, so konnten sie sehen, braucht es andere, nicht übliche Interpretationswege. Letztlich wurden die Zweifel der Studierenden erst befriedet, als sie in einer ganztägigen Präsentationsveranstaltung auf Bewunderung und Verblüffung der Repräsentantinnen der Unternehmen stießen und erkannten, dass es sich bei ihren Ergebnissen nicht um Einzelerkenntnisse handelte. Sie teilten mit den Mitarbeiterinnen das Erstaunen über die Wirkmächtigkeit der Methode. Allesamt waren sie verblüfft, wie es den unerfahrenen Nachwuchsforscherinnen gelungen war, wesentliche Konfliktdynamiken der Organisation durch ihr Vorgehen zu erschließen.“*  
(Seemann, Möller 2008, 121f)

Die Falldarstellung wird eingebracht, nachdem allgemeines über die Kultur von Unternehmen geschrieben wird und methodische Perspektiven aufgezeigt werden. Eine dieser methodischen Perspektiven ist jene der Phantasieanalyse, mit welcher in der Falldarstellung gearbeitet wird und diese auch stützt/festigt.

## **12.6. Textbeispiele Anomalie geleitet**

Im folgenden Kapitel der Diplomarbeit sollen Falldarstellungen gezeigt werden, welche bestehende Theorien widerlegen und somit Anomalien auslösen.

Im Text „Wenn Menschen mit einer geistigen Behinderung Eltern werden“ von Pforr in der RPP 2008 28 wird ein Film beschrieben. In den Regeln zur Codierung (siehe Kapitel 12.2 *Grobanalyse*) ist zwar festgehalten, dass fiktive Fallbeispiele wie Roman-, Filmfiguren u.Ä. nicht bearbeitet werden, doch handelt es sich hierbei um einen Film, der auf einer wahren Begebenheit beruht und auch als pädagogisches Geschehen angesehen werden kann. Deshalb wurde er – sozusagen als Ausnahmefall – als Falldarstellung markiert und in die Analyse einbezogen.

Es geht um geistig behinderte Menschen, die Kinder bekommen. Früher war dies überhaupt kein Thema, da davon ausgegangen wurde, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung die Elternrolle nicht übernehmen können. Bis in die 1980er Jahre hinein wurde versucht, Schwangerschaften bei geistig Behinderten zu unterbinden. Mitte der 1980er Jahre wurden ihnen mehr Rechte und Freiraum im Bezug auf ihre Sexualität zugesprochen.

*„Mit der zunehmenden Sexualität von Menschen mit einer geistigen Behinderung steigt seit einigen Jahren auch die Zahl der Schwangerschaften bei Frauen mit einer geistigen Behinderung. Die Haltung der Öffentlichkeit hierzu ist ziemlich eindeutig, die der Fachöffentlichkeit gespalten. Während die Öffentlichkeit einem Menschen mit einer geistigen Behinderung aufgrund zahlreicher Vorurteile gegenüber diesem Personenkreis grundsätzlich nicht zutraut, die Elternrolle zu übernehmen, mehren sich bei Eltern und Pädagogen in den letzten Jahren die Stimmen, die versuchen, ein differenzierteres Bild zu zeichnen.“ (Pforr 2008, 204)*

Die Falldarstellung, die die Beschreibung des Filmes „In Sachen Kaminski“ (2005) beinhaltet, ist besonders gut dafür geeignet den Blick zu öffnen und eine Abkehr von den vermeintlichen Defiziten hin zu den Möglichkeiten und Fähigkeiten inklusive vorhandener elterlicher Kompetenzen von Menschen mit einer geistiger Behinderung zu vollziehen. Es werden bisherige Theorien bezüglich der Elternschaft von geistig

Behinderten in Frage gestellt und auch widerlegt, wie sich im weiteren Verlauf noch zeigen wird.

Die Falldarstellung handelt von einem geistig behinderten Ehepaar, das eine fünfjährige Tochter hat, welche sie nicht mehr angemessen fördern können und somit eine Familienhelferin engagieren. Diese bevormundet die Eltern jedoch mehr, als dass sie ihnen bei der Förderung ihres Kindes hilft. Die Betreuung wird abgebrochen und die Familienhelferin schreibt einen vernichtenden Bericht, welcher das Jugendamt dazu veranlasst, den Eltern das Aufenthaltsbestimmungsrecht zu entziehen und die Tochter aus der Familie zu nehmen.

*„Der Film erzählt die Geschichte konsequent aus der Sicht der Eltern und der Tochter. Da die Eltern als sympathisches Paar dargestellt werden, fällt es dem Zuschauer leicht, sich mit ihnen zu identifizieren und die Willkür und Ungerechtigkeit der Behörden wahrzunehmen. Der Film versetzt auch Zuschauer, die sich mit der Materie noch nie beschäftigt haben, in die Lage, differenzierter zu urteilen. Man erkennt, dass die intellektuellen Defizite der Eltern lediglich ihre Möglichkeiten einschränken, ihre Tochter intellektuell und vermutlich später auch schulisch zu fördern, dass die Elternrolle aber aus viel mehr Facetten besteht als der intellektuellen Förderung. Und dass Menschen mit einer geistigen Behinderung durchaus in der Lage sein können, auf allen anderen Gebieten gute und fürsorgliche Eltern zu sein. Hierdurch wird dem Zuschauer auch deutlich, dass die Behörden in ihrer Sorge um das Kindeswohl und die angemessene Förderung, weit über das Ziel hinausgeschossen sind. Es hätte andere geeignete Maßnahmen der Unterstützung gegeben.“ (Pforr 2008, 205)*

Im Anschluss daran werden Ergebnisse eines Forschungsprojektes präsentiert und es werden konzeptionelle Überlegungen zur unterstützten Elternschaft angestellt. Hier wird mehrmals betont, dass die Betreuung von Eltern und Kindern nicht von ein- und derselben Person erfolgen sollte. Dies wird anhand eines Beispiels verdeutlicht:

*„Bei einem Sommerfest in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderungen standen im Hof zahlreiche Tische und Bänke, es gab zu essen und zu trinken und alle waren bester Laune. In der Nähe meines Tisches spielte eine junge Frau mit einem kleinen Kind. Alles wirkte sehr harmonisch und ich hielt sie für eine Angehörige eines Bewohners mit ihrem eigenen Kind. Dann traten jedoch zwei weitere Personen dazu und begannen, sich zu unterhalten. Schließlich fragte die eine: »Wo sind eigentlich die*

*A und der B?« Darauf antwortete die junge Frau, dass sie das nicht wisse, sie sich irgendwo herumtrieben und sie auch sauer auf sie sei. Es folgten noch einige abfällige Bemerkungen, aus denen deutlich wurde, dass die junge Frau die pädagogische Fachkraft eines behinderten Elternpaares mit Kind war und dass sie mit der Art und Weise, wie sich diese Eltern ihrer Verantwortung entzogen, nicht einverstanden war. Dies ist ein gutes Beispiel dafür, wie die Unterstützung nicht aussehen sollte. Die Bindung des Kindes an die Mitarbeiterin war viel zu eng, die Eltern konnten viel zu viel Verantwortung abgeben (kurz beaufsichtigen wäre in Ordnung, die Betreuung übernehmen aber eindeutig zu viel). Am problematischsten erscheint mir in diesem Beispiel aber das Verhältnis der Eltern zu ihrer Vertrauensperson, die offensichtlich keine gute Meinung von den Eltern hat und sich selber vermutlich für die bessere Mutter hält. Am schlimmsten aber sind die abfälligen Bemerkungen über die Eltern vor dem Kind.“ (Pforr 2008, 216)*

Hier wird die bisherige Praxis und die Theorie, die dahinter steht, kritisiert und auch widerlegt, da aufgezeigt wurde, dass es damit nicht geklappt hat. Alternativ wird ein anderer Lösungs- bzw. Praxisansatz angeboten und dieser kann als Theoriestützend betrachtet werden:

*„Solche Situationen könnten vermieden werden, wenn man sich ganz bewusst auf das Assistenzmodell zurückziehen würde. Die Beratung und Betreuung der Eltern sollte zumindest teilweise in der Zeit erfolgen, in der die Kinder nicht zuhause sind. Bei Anwesenheit der Kinder sollte möglichst wenig direkt eingegriffen, sondern allenfalls beraten werden. Bei einer Freundin oder Bekannten würde man auch nicht direkt in die Erziehung eingreifen, sondern im direkten Kontakt mit den Kindern zurückhaltend sein, außer man handelt im Auftrag der Eltern.“ (Pforr 2008, 216)*

An dieser Stelle wird das Assistenzmodell und die Theorie, die die Basis dazu bildet, gestützt, da es in der vorliegenden Falldarstellung als bessere Praxis vorgeschlagen wird. Der Artikel besteht also nicht nur rein aus Anomalie geleiteten Falldarstellungen, sondern er stützt auch einen Theorie-Ansatz in der Familienhilfe (das Assistenzmodell).

Im Text „Wer hat hier was zu sagen? Über das Paradox verordneter Autonomie“ von Katzenbach und Uphoff in der RPP 2008 28 geht es um das Paradigma der Selbstbestimmung, welches in der Behindertenpädagogik zum Lehr- und

Lerngegenstand avanciert ist. An zwei Falldarstellungen wird aufgezeigt, dass diese jedoch nicht gefördert wird, sondern subtile Formen der Entmündigung praktiziert werden. Es wird also genau das Gegenteil von dem, was ursprünglich als Lehr- und Lerngegenstand angenommen wurde (die Selbstbestimmung), vollzogen. Das vorherrschende Paradigma wird nicht eingehalten und somit widerlegt.

*„Viel ist bereits zur Förderung von Autonomie und ihrer Umsetzung in der Praxis geschrieben und gearbeitet worden. Handlungsleitende Konzepte wie diejenigen der Begleitung und Assistenz, inhaltliche Fassungen wie die Eröffnung von Wahlmöglichkeiten vermitteln den Eindruck, es sei möglich, dem Dilemma dieser implizit paradoxen Handlungsaufforderung zu entgehen. Zumindest wird die Problematik nicht explizit thematisiert und damit besteht die Gefahr, dass deren Auswirkungen auf die pädagogische Interaktion unterschätzt werden. Ein Ausblenden dieses Grundproblems kann gerade dazu führen, dass das Gegenteil dessen geschieht, was mit bestem Wissen und Gewissen beabsichtigt ist.*

*Dies möchten wir an zwei Beispielen pädagogischer Interaktionen exemplarisch aufzeigen, in denen entgegen der Absicht, Selbstbestimmung zu fördern, letztendlich subtilere Formen der Entmündigung praktiziert werden.“ (Katzenbach; Uphoff 2008, 70)*

Die Theorie verlangt Selbstbestimmung, wobei die zwei Falldarstellungen zeigen, dass dies so nicht immer möglich ist und die Theorie damit widerlegt wird. Die erste Falldarstellung spielt in einer Wohngruppe für Menschen mit geistiger Behinderung. Alle sitzen beim Abendessen, ein Betreuer möchte Frau S. ein Brot richten und fragt sie deshalb, ob sie Käse oder Wurst haben möchte. Zunächst antwortet diese mit Wurst, doch als der Mitarbeiter nochmals nachhakt, ob sie nicht doch lieber Käse haben möchte, antwortet sie Käse. Der Betreuer meint nun, dass sich Frau S. entscheiden müsse: Käse oder Wurst, woraufhin diese „Käse, Wurst“ vor sich hin brummelt. Als der Mitarbeiter sie nochmals darauf hinweist, dass das nicht geht und sie sich zwischen Käse oder Wurst entscheiden soll, reagiert diese mit „Trinken“. Der Betreuer bemüht sich, seine Geduld zu wahren und meint, dass sie natürlich etwas zu trinken haben kann, doch vorher muss sie sich entscheiden: Käse oder Wurst.

*„Frau S. wendet den Blick ab und entscheidet sich für Saft ...*

*Die Sequenz geht noch eine Weile in diesem Stil weiter. In dieser alltäglichen, fast banal wirkenden Situation wird deutlich, wie sich die wohlgemeinte Intention des Mitarbeiters, Selbstbestimmung durch das Eröffnen von Wahlmöglichkeiten zu realisieren, in ihr Gegenteil verkehrt. Gegen die Absicht des Mitarbeiters entsteht eine Situation, in der nicht Handlungsspielräume entstehen, sondern im Gegenteil unter der Hand ein Druckscenario im Sinne von »Nun-entscheide-dich-endlich-mal!« aufgebaut wird, also letztlich Gehorsam beziehungsweise Unterordnung verlangt wird. Hier wird deutlich, dass das Konzept von Selbstbestimmung – auch in der Theorie – häufig reduziert wird auf Entscheiden-Können bzw. Eine-Wahl-ermöglichen.“ (Katzenbach; Uphoff 2008, 70 f)*

Zur zweiten Falldarstellung ist zu sagen, dass sich diese ebenfalls in einem Wohnheim für Menschen mit geistiger Behinderung abspielt. Hier suchen die MitarbeiterInnen nach neuen Möglichkeiten zur Förderung und Begleitung älterer Menschen und sie entscheiden sich für einen auf Selbstbestimmung ausgerichteten Kurs von Haveman (2000). Es soll in der Kleingruppe ein Text zur Selbstbestimmung bearbeitet werden, doch zu Beginn fragt der Kursleiter nach den Begriffen Selbst- und Fremdbestimmung. Der Teilnehmer Herr P. sieht das als Einladung zum Gespräch und plaudert über eigene Erfahrungen zum Thema Selbstbestimmung. Eine schulische, hierarchische Situation entsteht, da dies nicht der Absicht des Kursleiters entspricht und dieser bestimmt, wie über das Thema gesprochen werden soll. Es wird damit begonnen, den Text zu lesen, welcher gleichzeitig verharmlosend und harmonisierend wirkt. Siggie P. unterbricht das Ganze und bringt ein – zunächst schwer verständliches – eigenes Beispiel ein. Das Dilemma wird im Lauf des Gespräches deutlich: Als Gruppenleiterin hat Frau H. die Autorität zu bestimmen. Bei ihr muss man sich ab- und anmelden, Bescheid geben, wenn man etwas macht, usw. Dies stellt kein Problem dar, aber es wird zu einem, wenn plötzlich ein/e KollegIn außerhalb dieser Autorität über Siggie P. bestimmen möchte. Die Selbstbestimmung im Alltag ist also keineswegs so einfach, wie in dem zuvor gelesenen Text dargestellt. Der Dialog zwischen dem Teilnehmer und Kursleiter entgleist in alle Richtungen, doch dies näher darzustellen würde den Umfang überschreiten. Es soll aber verdeutlicht werden, warum diese Falldarstellung eingesetzt wurde:

*„Es gilt hier klarzustellen, dass es uns nicht darum geht, eine unzulängliche Praxis oder gar unzulängliche Praktiker vorzuführen. Vielmehr wollen wir Schwierigkeiten benennen, die das Handeln in der Praxis so undurchsichtig machen können, dass das Gegenteil dessen erreicht wird, was man beabsichtigt. (...)*

*Entsprechend einer »selbsterfüllenden Prophezeiung« (Watzlawick et al. 1967) handeln die Teilnehmer sch1id-lich zunehmend so, wie der Kursleiter es befürchtet: Sie verstehen nicht, sie verleugnen Probleme, sie träumen nicht und beharren dabei rigide auf ihrem eingeschlagenen Weg. Die hier unterstellte Rigidität ist aber auf beiden Seiten auszumachen und die von dem Kursleiter und den teilnehmenden Beobachtern vermutete Abwehr, Bagatellisierung und Umdeutung von Themen ist durchweg bei dem Kursleiter selbst auch zu finden. Daraus erwächst ein Tauziehen, das von keiner der beiden Parteien gewonnen werden kann.“ (Katzenbach; Uphoff 2008, 77 f)*

*„Die identitätsschädigende Wirkung der Missachtung des Rechts auf Selbstbestimmung geht nicht unmittelbar von eingeschränkten Wahl-bzw. Entscheidungsmöglichkeiten aus, wie dies im Selbstbestimmungsdiskurs der Geistigbehindertenpädagogik zuweilen etwas kurzschlüssig angenommen wird, sondern von der demütigenden und beschämenden Erfahrung, nicht als gleichwertiger Interaktionspartner ernst genommen zu werden (vgl. Katzenbach 2004b). In dem analysierten Beispiel ist genau dies eingetreten.“ (Katzenbach; Uphoff 2008, 77)*

*„Unsere Interaktionsanalysen haben uns allerdings gezeigt, dass man mit dieser Annahme, so plausibel sie auch theoretisch hergeleitet sein mag, im Einzelfall äußerst zurückhaltend umgehen muss, will man nicht einer neuerlichen Pathologisierung der Menschen mit geistiger Behinderung Vorschub leisten.“ (Katzenbach; Uphoff 2008, 80f)*

Das in der Theorie ohne Probleme aufgestellte Paradigma der Selbstbestimmung in der Behindertenpädagogik wird mit den Beispielen insofern widerlegt, als dass aufgezeigt wird, dass dieses zum einen in alltäglichen Situationen (Käse-Wurst-Beispiel) scheitert und zum anderen in speziellen, außergewöhnlichen Situationen (Kurs-Beispiel) nicht so eingehalten werden kann, wie es die Theorie besagt. Es ist eine hohe Anforderung diesem Paradigma gerecht zu handeln und auch wenn man dies beabsichtigt, gelingt es in vielen Fällen leider nicht. Die Theorie wird widerlegt.

### **12.7. Textbeispiele Theorie generierend**

Im Artikel „Verschiedene Welten, verschiedene Wahrnehmungen“ von Schmidt-Löw-Beer im JPP 2008 werden Interviews mit russischen und österreichischen Jugendlichen ausgeführt und miteinander verglichen. Die Interviews werden dargestellt, um bestimmte Theorien/Haltungen zu verdeutlichen, wie beispielsweise Verleugnung als Mittel der Bewältigung des jetzigen Lebens:

*„Dieses Beispiel einer Verleugnung der Gegenwart und der Zukunftsaussichten ist typisch für die meisten unserer russischen Interviews. Verleugnung ist ein wichtiges Mittel bei dem Versuch, die so hoffnungslose Situation – vor allem die Zukunft betreffend – psychisch zu überleben.“ (Schmidt-Löw-Beer 2008, 133)*

Es soll aber auch die Entwicklung des ‚impersonal self‘ (dies ist ein Theorie/Denkkonstrukt) dargestellt und veranschaulicht werden. Das Konzept des ‚impersonal und personal self‘ wurde aber erst im Rahmen der Aufarbeitung der Interviews entwickelt,

*„(...) weil wir für die Phänomene, die wir beobachtet haben, zunächst keine befriedigende Beschreibung fanden. Es handelt sich um ein Konzept, das zwar dem Begriff des »falschen Selbst« von Winnicott (1965, 72 ff, 182 ff) ähnlich ist. Während aber Winnicott meint, dass das »falsche Selbst« sich entwickelt, um den Bedürfnissen eines pathologischen Elternteils zu entsprechen, kamen wir zu dem Schluss, dass sich das »impersonal self« entwickelt hat, um eine Anpassung an sehr einengende rigide Strukturen von Institutionen in einer traditionellen kommunistischen Gesellschaft zu ermöglichen.“ (Schmidt-Löw-Beer 2008, 129)*

Es handelt sich also um eine neue Theorie, die generiert wird. Dies wird immer wieder deutlich:

*„Wir versuchten dann nach langen Diskussionen neue, für unsere Studie passende Konzepte zu entwickeln.“ (Schmidt-Löw-Beer 2008, 129)*

Oder:

*„Im Zuge der zunehmenden Beschäftigung mit Wahrnehmungs- und Interpretationstendenzen innerhalb des Forschungsteams fiel uns unter anderem auf, dass die Projektmitarbeiter, welche die Interviews durchführten, in ihrem Verhalten und in ihren Urteilen Parallelen zu den Jugendlichen aus »ihrer« Kultur aufwiesen, die sie zu interviewen hatten. Die Auseinandersetzung damit ging in die Auswertung der Interviews sowie in Überlegungen ein, die zur Ausarbeitung von neuen Konzepten führten.“ (Schmidt-Löw-Beer 2008, 129)*

Und:

*„Wir haben das Konzept eines unpersönlichen Selbst entwickelt, weil die bestehenden Theorien für die Beobachtung der von uns untersuchten Prozesse nicht ausreichen. Das »impersonal self« ist ein gedankliches Konstrukt, demgemäß ein »impersonal self« unsichtbar und vorwiegend unbewusst ist“ (Schmidt-Löw-Beer 2008, 139)*

Durch die eingebrachten Falldarstellungen, nämlich die Interviews mit russischen und österreichischen Jugendlichen, wird eine neue Theorie generiert. Diese kann in anderen Falldarstellungen genauso zum Tragen kommen und somit wird eine erste allgemein wissenschaftliche formulierte These von Stephenson (2003) bezüglich Musterbeispiele erfüllt:

*„Musterbeispiele heben bestimmte unterschiedliche Anteile verschiedener empirischer Phänomene hervor, die den notwendigen und hinreichenden Bestimmungsmerkmalen der korrespondierenden theoretischen (Unter-) Begriffe entsprechen, und lassen andere Unterschiede zwischen diesen Phänomenen belanglos werden.“ (ebd., 307)*

Die neue Theorie des ‚impersonal self‘, welche in der vorgestellten Falldarstellung entwickelt wurde, kann auf andere Falldarstellungen angewandt werden und Lösungs- oder Erklärungsversuche liefern. Desweiteren stellt die Falldarstellung einen „Überlappungsbereich zwischen Theorie und Empirie“ (Stephenson 2003, 293) dar, weil die Theorie- und Empirie-Teile sind sehr eng miteinander verknüpft, welches dem Anspruch einer weiteren allgemein wissenschaftlich formulierten These von Stephenson entspricht:

*„Musterbeispiele binden theoretische und empirische Elemente so stark zusammen, dass diese Aussageneinheiten einen Überlappungsbereich zwischen Theorie und Empirie bilden.“ (ebd., 293)*

Außerdem wird in beschreibender (phänomenalisierend) und erklärender (kausalisierend) Weise die neue Theorie des ‚impersonal self‘ eingebracht, wodurch auch die dritte und letzte These von Stephenson (2003) eingehalten wird:

*„Musterbeispiele haben (mehr) Anteile, die typisch für das sind, was gezeigt werden soll, aber auch solche, die dafür nicht typisch oder für etwas anderes typisch sind.“ (ebd., 304)*

## 13. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Zunächst werden hier die Ergebnisse, die die Grobanalyse brachten, dargestellt. Es ging vorrangig darum, Textstellen mit kasuistischem Gehalt auszumachen und diese – innerhalb der Software MAXQDA<sup>10</sup> – in den Code ‚Falldarstellung‘ zu verschieben. Die Ergebnisse sind in einem ersten Schritt also rein quantitativer Natur, denn zu Beginn geht es noch nicht um Funktionen und qualitative Gehalte der Texte.

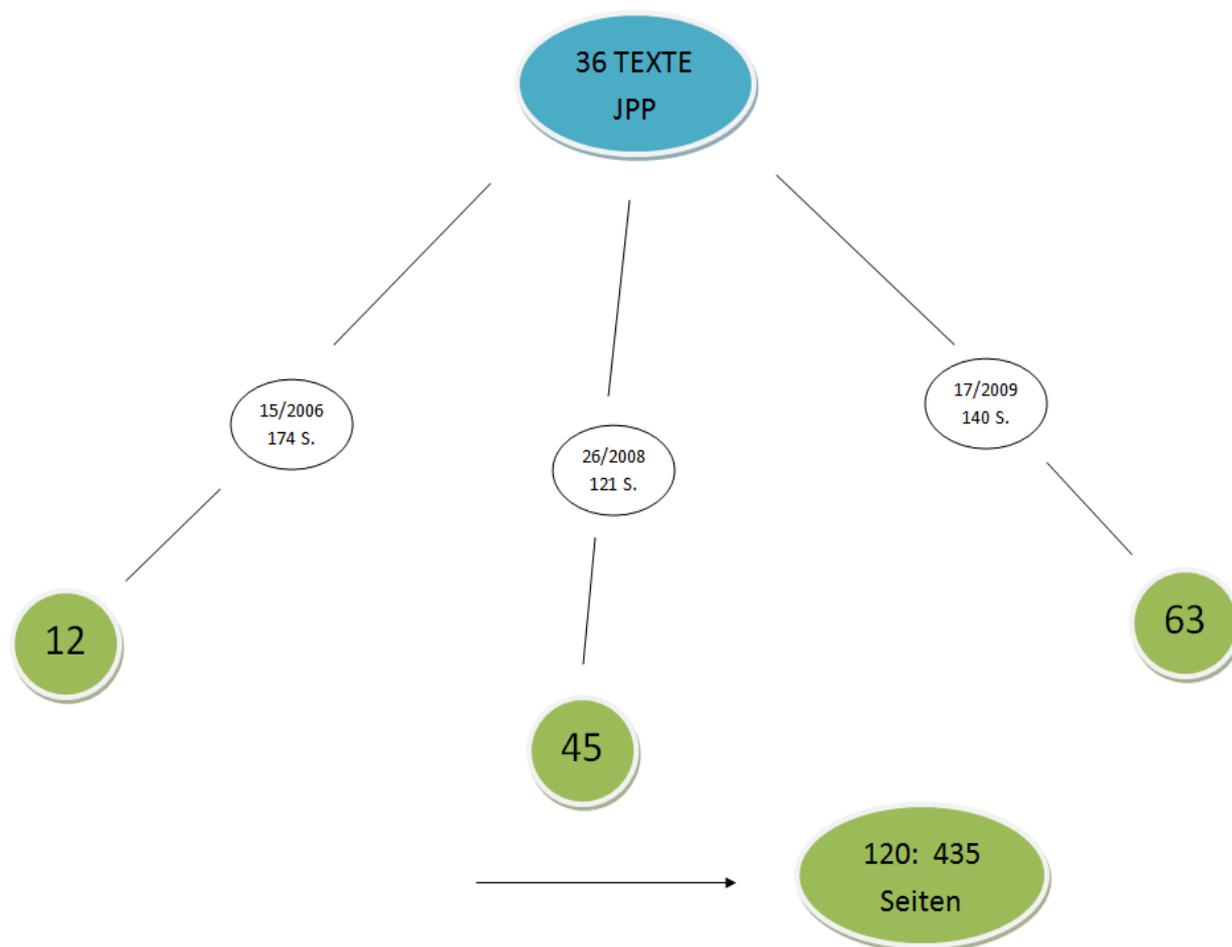
In den 109 Texten des JPP und der RPP konnten 267 Textstellen als Falldarstellungen signiert und kategorisiert werden. Konkreter bedeutet das, dass in allen Texten des „Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik“ 120 Textstellen als Falldarstellungen definiert wurden und in der „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ konnten 147 Textstellen als Falldarstellung ausgemacht werden. Im Folgenden findet sich eine Auflistung der einzelnen Buchausgaben mit dem Vermerk wie viele Falldarstellungs-Textstellen jeweils gefunden werden konnten:

JPP 15 aus dem Jahre 2006: 12 markierte Textstellen aus 174 untersuchten Seiten.

JPP 16 aus dem Jahre 2008: 45 markierte Textstellen aus 121 untersuchten Seiten.

JPP 17 aus dem Jahre 2009: 63 markierte Textstellen aus 140 untersuchten Seiten.

Zur Veranschaulichung findet sich hier eine Graphik:



**Graphik 1:** Ausmaß von Falldarstellungen in den JPP

Aus insgesamt 435 Seiten des JPP konnten 120 Textstellen als Falldarstellung signiert werden.

Nun folgen die Zahlen zur „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“.

RPP Band 22 aus dem Jahre 2006: 23 markierte Textstellen aus 123 untersuchten Seiten.

RPP Band 23 aus dem Jahre 2006: 31 markierte Textstellen aus 127 untersuchten Seiten.

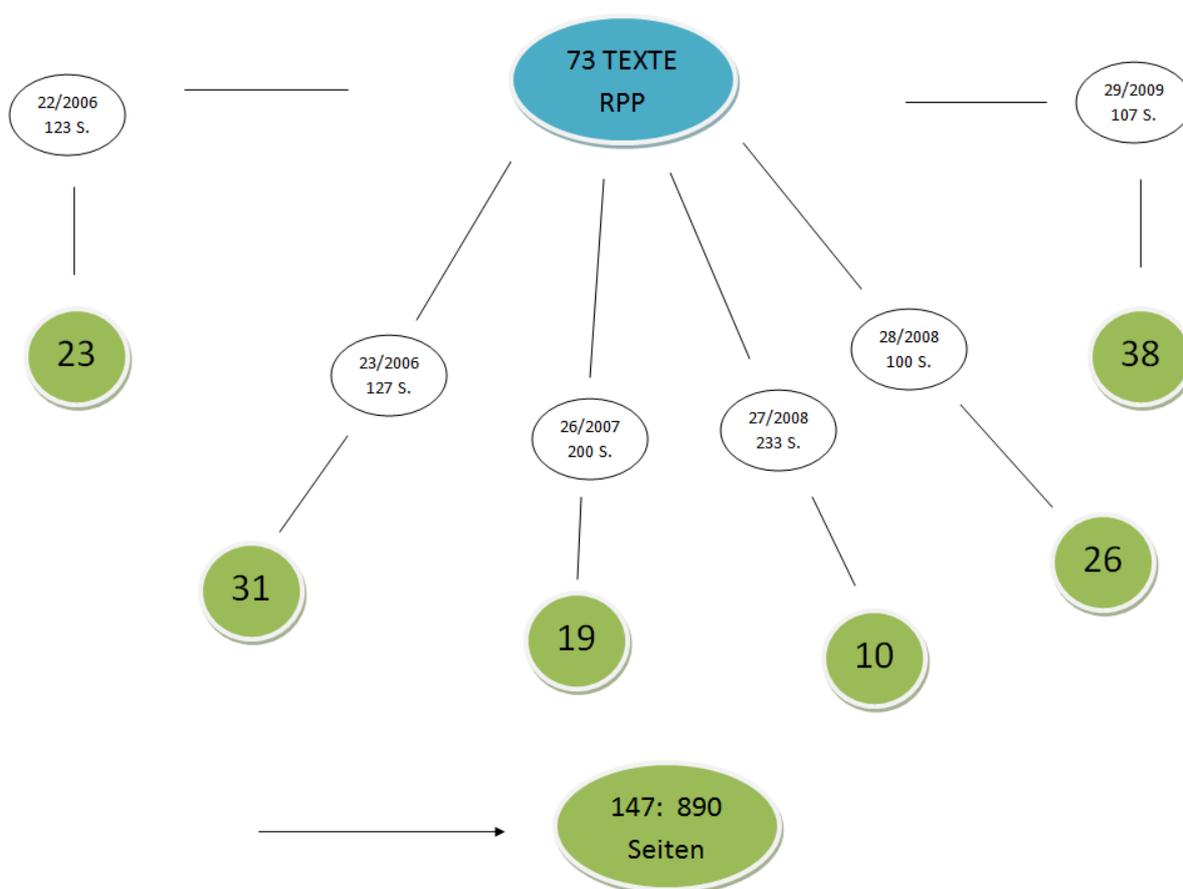
RPP Band 26 aus dem Jahre 2007: 19 markierte Textstellen aus 200 untersuchten Seiten.

RPP Band 27 aus dem Jahre 2008: 10 markierte Textstellen aus 233 untersuchten Seiten.

RPP Band 28 aus dem Jahre 2008: 26 markierte Textstellen aus 100 untersuchten Seiten.

RPP Band 29 aus dem Jahre 2009: 38 markierte Textstellen aus 107 untersuchten Seiten.

Auch hier gibt es zur Veranschaulichung eine Graphik:



**Graphik 2:** Ausmaß von Falldarstellungen in den RPP

Aus insgesamt 890 Seiten der RPP konnten 147 Textstellen als Falldarstellung markiert werden.

MAXQDA<sup>10</sup> kann nur eine Auswertung nach Anzahl der Codings durchführen. Hieraus entstammen auch die soeben gebrachten Ergebnisse. Um genauere quantitative Aussagen treffen zu können, war es am Ende der Feinanalyse nötig, die Codings in eine Excel Projektbestandteilsliste zu exportieren, um die jeweiligen Wortanzahlen der einzelnen Codings ausfindig machen zu können. Außerdem war es notwendig die Wortanzahl jedes einzelnen Textes herauszufinden, um den Anteil der jeweiligen Codes zu errechnen (vgl. Schörkhuber 2011, 74). Dies war vor allem für die Ergebnisse der Feinanalyse wichtig, welche im weiteren Verlauf präsentiert werden.

Die folgende Tabelle zeigt zum einen die Wortanzahl des Gesamttextpools, der Falldarstellungen und deren Funktionen, sowie die prozentuellen Anteile davon. Das heißt, es wird ersichtlich, dass in allen analysierten Texten 120 671 Wörter als Falldarstellungen markiert wurden; das sind 19,87%. Desweiteren wird gezeigt, wie viel Wortanzahl und Prozent den jeweiligen Funktionen von Falldarstellungen zukommt. Beispielsweise: 1913 Wörter der Gesamttextmenge sind Theorie-erklärender Natur; das sind 22,12%.

	<b>Wortanzahl</b>	<b>Anteil (der Funktionen) von Falldarstellungen in Prozent %</b>
<b>Gesamttextpool</b>	606 854	
<b>Falldarstellungen</b>	120 671	19,88
<b>Funktionen von Falldarstellungen</b>	8.650	100
<b>Eye Catcher</b>	152	1,76
<b>Theorie erklärend</b>	1.913	22,12
<b>Theorie generierend</b>	147	1,70
<b>Theorie stützend</b>	610	7,05
<b>Theorie veranschaulichend</b>	2.638	30,50
<b>Theorie verdeutlichend</b>	2.590	29,94
<b>Theorie widerlegend</b>	600	6,94

**Tabelle 2:** Wortanzahl des Gesamttextpools/der Falldarstellungen und jeweiligen Funktionen, sowie prozentuelle Anteile

In der nächsten Tabelle wurden die Funktionen, welche zu den normalwissenschaftlichen Falldarstellungen gehören, zusammengefasst aufgelistet. Die einzelnen Funktionen wurden also zusammengefasst berechnet, welches zu dem Ergebnis führt, dass 91,36% aller Falldarstellungen die Funktion von normalwissenschaftlichen Falldarstellungen übernehmen („Eye-Catcher“, Theorie erklärend, Theorie stützend, Theorie veranschaulichend, Theorie verdeutlichend).

	<b>Wortanzahl</b>	<b>Anteil (der Funktionen) von Falldarstellungen in Prozent %</b>
<b>Gesamttextpool</b>	606 854	
<b>Falldarstellungen</b>	120 671	19,88
<b>Funktionen von Falldarstellungen</b>	8.650	100
<b>Normalwissenschaftlich</b>	7.903	91,36
<b>Anomalie geleitet</b>	600	6,94
<b>Theorie generierend</b>	147	1,70

**Tabelle 3:** Wortanzahl des Gesamttextpools/der Falldarstellungen und jeweiligen übergeordneten Funktionen, sowie prozentuelle Anteile

Es zeigt sich, dass nahezu 20% der Fachliteratur „Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik“ und „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ aus Falldarstellungen bestehen. Dabei ist beachtlich, dass nur 6,94% der Falldarstellungen Anomalie geleiteter Natur sind und nur 1,70% eine neue Theorie generieren. Der Großteil der Falldarstellungen – nämlich 91,36% - sind normalwissenschaftlicher Natur, was bedeutet, dass damit Theorien erklärt, gestützt, veranschaulicht oder verdeutlicht werden. Sie nehmen aber auch die Rolle des ‚Eye-Catchers‘ ein und dienen lediglich der Verschönerung des Artikels.

### **13.1. Ergebnis des JPP und der RPP**

Um einen direkten Vergleich anzustellen, wurden die jeweiligen Kategorien für das jeweilige Hauptpublikationsorgan errechnet. Die folgenden Tabellen zeigen die Ergebnisse. Zuerst folgen die Zahlen zum „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ (JPP).

<b>JPP</b>	<b>Wortanzahl</b>	<b>Anteil (der Funktionen) von Falldarstellungen in Prozent %</b>
<b>Gesamt JPP</b>	196 917	
<b>Falldarstellungen</b>	44 048	22,37
<b>Funktionen von Falldarstellungen</b>	3.576	100
<b>Eye Catcher</b>	16	0,45
<b>Theorie erklärend</b>	900	25,17
<b>Theorie generierend</b>	147	4,11
<b>Theorie stützend</b>	182	5,09
<b>Theorie veranschaulichend</b>	586	16,39
<b>Theorie verdeutlichend</b>	1.745	48,80
<b>Theorie widerlegend</b>	0	0

**Tabelle 4:** Wortanzahl des JPP Pools/der Falldarstellungen und jeweiligen Funktionen, sowie prozentuelle Anteile

Tabelle 4 zeigt, dass alle analysierten Texte des JPP 196 917 Wörter umfassen und davon 44 048 Wörter als Falldarstellungen signiert wurden; das sind 22,37%. Desweiteren wird gezeigt, wie viel Wortanzahl und Prozent den jeweiligen Funktionen von Falldarstellungen zukommt. Beispielsweise: 900 Wörter der Gesamttextmenge des JPP sind Theorie-erklärender Natur; das sind 25,17%.

Auch hier gibt es eine Tabelle, welche die normalwissenschaftlichen Funktionen von Falldarstellungen, wie Theorie veranschaulichend, verdeutlichend, usw. zusammengefasst darstellt:

<b>JPP</b>	<b>Wortanzahl</b>	<b>Anteil (der Funktionen) von Falldarstellungen in Prozent %</b>
<b>Gesamt JPP</b>	196 917	
<b>Falldarstellungen</b>	44 048	22,37
<b>Funktionen von Falldarstellungen</b>	3.576	100
<b>Normalwissenschaftlich</b>	3.429	95,89
<b>Anomalie geleitet</b>	0	0
<b>Theorie generierend</b>	147	4,11

**Tabelle 5:** Wortanzahl des JPP Pools/der Falldarstellungen und jeweiligen übergeordneten Funktionen, sowie prozentuelle Anteile

Es zeigt sich, dass 22,37% der Fachliteratur „Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik“ aus Falldarstellungen bestehen. Dabei ist beachtlich, dass nur 4,11% der Falldarstellungen Theorie generierender Natur und 0% Anomalie geleitet sind. Der Großteil der Falldarstellungen – nämlich 95,89% – sind normalwissenschaftlicher Natur, was bedeutet, dass damit Theorien erklärt, gestützt, veranschaulicht oder verdeutlicht werden. Sie nehmen aber auch die Rolle des ‚Eye-Catchers‘ ein und dienen lediglich der Verschönerung des Artikels.

Nun folgen die Zahlen zur „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ (RPP).

<b>RPP</b>	<b>Wortanzahl</b>	<b>Anteil (der Funktionen) von Falldarstellungen in Prozent %</b>
<b>Gesamt RPP</b>	409 937	
<b>Falldarstellungen</b>	76 623	18,69
<b>Funktionen von Falldarstellungen</b>	5.074	100
<b>Eye Catcher</b>	136	2,68
<b>Theorie erklärend</b>	1.013	19,96
<b>Theorie generierend</b>	0	0
<b>Theorie stützend</b>	428	8,44
<b>Theorie veranschaulichend</b>	2.052	40,44
<b>Theorie verdeutlichend</b>	845	16,65
<b>Theorie widerlegend</b>	600	11,82

**Tabelle 6:** Wortanzahl des RPP Pools/der Falldarstellungen und jeweiligen Funktionen, sowie prozentuelle Anteile

Die oben stehende Tabelle zeigt, dass alle analysierten Texte der RPP 409 937 Wörter umfassen und davon 76 623 Wörter als Falldarstellungen signiert wurden; das sind 18,69%. Desweiteren wird gezeigt, wie viel Wortanzahl und Prozent den jeweiligen Funktionen von Falldarstellungen zukommt. Beispielsweise: 1.013 Wörter der Gesamttextmenge der RPP sind Theorie-erklärender Natur; das sind 19,96%.

Tabelle 7 zeigt die normalwissenschaftlichen Falldarstellungen zusammengefasst berechnet.

<b>RPP</b>	<b>Wortanzahl</b>	<b>Anteil (der Funktionen) von Falldarstellungen in Prozent %</b>
<b>Gesamt RPP</b>	409 937	
<b>Falldarstellungen</b>	76 623	18,69
<b>Funktionen von Falldarstellungen</b>	5.074	100
<b>Normalwissenschaftlich</b>	4.474	88,18
<b>Anomalie geleitet</b>	600	11,82
<b>Theorie generierend</b>	0	0

**Tabelle 7:** Wortanzahl des RPP Pools/der Falldarstellungen und jeweiligen übergeordneten Funktionen, sowie prozentuelle Anteile

Es zeigt sich, dass 18,69% der Fachliteratur „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ aus Falldarstellungen bestehen. Dabei ist beachtlich, dass nur 11,82% der Falldarstellungen Anomalie geleiteter Natur sind und 0% eine neue Theorie generieren. Der Großteil der Falldarstellungen – nämlich 88,18% – sind normalwissenschaftlicher Natur, was bedeutet, dass damit Theorien erklärt, gestützt, veranschaulicht oder verdeutlicht werden. Oder aber sie nehmen die Rolle des ‚Eye-Catchers‘ ein und dienen lediglich der Verschönerung des Artikels.

Erstaunlich ist, dass – trotzdem das JPP weitaus weniger Wörter umfasst als die RPP – dieses, absolut betrachtet, um 3,68% mehr Falldarstellungen enthält. Konkret bedeutet das, dass das JPP mit einer Gesamtwortanzahl von 196 917 zu 22,37% aus Falldarstellungen besteht und die RPP mit einer Gesamtwortanzahl von 409 937 zu 18,69% aus Falldarstellungen besteht. Bei den Funktionen von Falldarstellungen ist anzumerken, dass in den gesamten zu untersuchenden JPP keine Stelle gefunden werden konnte, mit der eine Theorie widerlegt wird. In den gesamten zu untersuchenden RPP wurde hingegen keine Theorie generierende Textstelle ausfindig gemacht. Der Prozentteil dieser beiden Kategorien (Anomalie geleitet und Theorie generierend) ist und bleibt sehr niedrig.

## 14. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Der letzte Schritt im Ablauf der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit ist die EHT-K. Es handelt sich dabei um „Möglichkeiten der systematischen Kritik an Forschungstexten, die auf den vorhergehenden Analysen dieser Texte aufbaut“ (Strohmer 2008, 110), wie schon an einer anderen Stelle dieser Diplomarbeit zu lesen war. Dieser Schritt wird nun abgehandelt. Die Ergebnisse dieser Studie sollen Platz für eine Diskussion haben.

Es zeigt sich, dass nahezu 20% der Fachliteratur „Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik“ und „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ aus Falldarstellungen bestehen. Genauer gesagt sind es 19,88% der Gesamtwortanzahl von 606 854, die als Falldarstellung analysiert wurden. Das ist doch recht viel, wenn man bedenkt, dass Texte auch einem gewissen Aufbau, einem gewissem Schema folgen. So bestehen sie aus einer Einleitung, einem Hauptteil und dem Schluss. Es ist anzunehmen, dass sich die Falldarstellungen mehrheitlich im Hauptteil, der in der Regel der längste aller Textteile ist, der Artikel befinden, wodurch die Gesamtwortanzahl, in der Falldarstellungen eingebracht werden, eingeschränkt wird. Der Abschnitt, also an welcher Stelle eines Artikels, Falldarstellungen vorkommen, wurde hier zwar nicht untersucht/berücksichtigt, aber es sollte hiermit klar gemacht werden, dass die Prozentzahl von 20% viel ausmacht, wenn man annimmt, dass die Falldarstellungen zur Mehrheit im Hauptteil der jeweiligen Artikeln vorkommt und daher weniger Wörter übrig bleiben.

Es ist beachtlich, dass nur 1,70% die Funktion „Theorie generierend“ einnehmen und 6,94% Anomalie geleitet sind, also eine bestehende Theorie widerlegen. Demnach werden vorwiegend bestehende Theorien aufgenommen und gewisser Maßen bestätigt, nachdem kaum Theorien widerlegt oder generiert werden. Der Großteil der Falldarstellungen – nämlich 91,36% des Gesamttextes – sind normalwissenschaftlicher Natur, was bedeutet, dass damit Theorien erklärt, gestützt, veranschaulicht oder verdeutlicht werden. Oder aber sie nehmen die Rolle des ‚Eye-Catchers‘ ein und dienen rein der Verschönerung des Artikels. Die

normalwissenschaftliche Funktion von Falldarstellungen ergab sich in der Untersuchung als häufigst vorkommende; das heißt, dass Falldarstellungen oftmals vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen und in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen (vgl. Datler 1995, 725) eingebracht werden. Dies ist insofern als gut zu betrachten, als dass bereits vorhandene Theorien mittels Falldarstellungen nachvollziehbar, greifbar, verstehbar, praktikabel, usw. gemacht werden. Es ist gut und wichtig, wenn bereits bestehende Theorien anhand von Falldarstellungen den LeserInnen näher gebracht werden. Das Ergebnis hat durchaus seinen positiven Aspekt.

Im direkten Vergleich von dem JPP und der RPP ist, wie schon an vorheriger Stelle dieser Diplomarbeit erwähnt, erstaunlich, dass – absolut betrachtet – das JPP um 3,68% mehr Falldarstellungen enthält, als die RPP. Erstaunlich ist dies deshalb, weil das JPP aus weitaus weniger Wörtern besteht, als die RPP. Das JPP besteht zu 22,37% und die RPP zu 18,69% aus Falldarstellungen. Auch relativ betrachtet, zeigt sich ein ähnliches Ergebnis: Das JPP umfasst 196 917 Wörter, davon sind 44 048 als Falldarstellungen kategorisiert worden. Die RPP umfasst 409 937 Wörter, davon sind 76 623 als Falldarstellungen kategorisiert worden. Betrachtet man die Häufigkeit an Falldarstellungen relativ zur Gesamtwortanzahl sieht man, dass im JPP die relative Häufigkeit an Falldarstellungen 0,22 und in der RPP 0,19 beträgt. Die leicht und schnell zu definierende Annahme, dass jenes Publikationsorgan, welches mehr Wörter zählt auch mehr Falldarstellungen beinhaltet, geht hier nicht auf.

Bei den Funktionen von Falldarstellungen ist anzumerken, dass in den gesamten zu untersuchenden JPP keine Stelle gefunden werden konnte mit der eine Theorie widerlegt wird. In den gesamten zu untersuchenden RPP wurde hingegen keine Theorie generierende Textstelle ausfindig gemacht. Der Prozentteil dieser beiden Kategorien (Anomalie geleitet und Theorie generierend) ist und bleibt sehr niedrig, wie zuvor schon gezeigt wurde. Wie in Kapitel 4. *ZUR GESCHICHTE DER PSYCHOANALYTISCHEN PÄDAGOGIK* gezeigt wurde, besteht diese bereits seit Anfang des 20. Jahrhunderts und so erscheint es einleuchtend, dass in diesem

Fachbereich bisher schon sehr viele Theorien bestehen, wodurch nicht viele neue aufgestellt/entwickelt werden (müssen). Dies spiegelt auch das Ergebnis wider:

6,94% sind Theorie widerlegender Natur, 1,70% sind Theorie generierend und im Gegensatz dazu sind 91,36% Theorie stützend, veranschaulichend, verdeutlichend oder erklärend.

Das bedeutet jedoch nicht, dass GENERELL nicht oft oder keine neuen Theorien innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik ausgeführt werden, denn hier wurde lediglich untersucht, ob anhand von Falldarstellungen neue Theorien hervor gebracht werden (oder auch nicht). In dieser Untersuchung werden Falldarstellungen eben nicht oft als exemplarische Problemlösungen publiziert (vgl. Datler 1995, 725). Sie nehmen also kaum die Funktion ein, eine neue Theorie hervorzubringen. Genauso wenig werden mit Falldarstellungen in dieser Untersuchung Probleme aufgezeigt, die nicht in Analogie zu bislang anerkannt gewesenen exemplarischen Problemlösungen gelöst werden können (vgl. Datler 1995, 725). Sie nehmen also kaum die Funktion ein, bestimmte bestehende Theorien zu widerlegen. Auch die Funktion des ‚Eye-Catchers‘ kommt nicht oft zur Verwendung (1,76%); das heißt Falldarstellungen dienen nicht hauptsächlich dazu das Interesse des/r LeserIn zu wecken, oder den Lesefluss des Artikels aufrecht zu erhalten. Vielmehr werden bestehende Theorie-Konzepte mittels Falldarstellungen vertieft dargestellt, um diese zu

- verdeutlichen
- veranschaulichen
- stützen
- erklären.

#### **14.1. Hypothesen-Rückbezug**

In diesem Abschnitt sollen die Hypothesen, welche vor der Untersuchung angestellt wurden, auf ihre Bestätigung oder auch Widerlegung hin überprüft werden. Die erste

Hypothese, welche sich auf die unterschiedliche Menge der Artikel aus dem JPP und der RPP bezieht, lautet:

- Es werden – absolut betrachtet – mehr Artikel aus der „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ analysiert, als aus dem „Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik“. Es wird daher angenommen, dass in den Fachartikeln der RPP auch mehr Falldarstellungen enthalten sind, da mehr Text und Raum für diese zur Verfügung steht.

Zur Bestätigung oder Widerlegung dieser Hypothese werden relative Zahlen herangezogen.

Betrachtet man zunächst die absoluten Zahlen, so wird diese Hypothese gänzlich widerlegt, da – trotzdem das JPP weitaus weniger Artikel und Wörter umfasst – dieses um 3,68% mehr Falldarstellungen enthält als die RPP. Konkret handelt es sich um eine Gesamtwortanzahl von 196 917 in dem JPP und eine Gesamtwortanzahl von 409 937 in der RPP, die es zu untersuchen galt. Aus dem JPP, das weitaus weniger Wörter umfasst, konnten 22,37% des Gesamttextes als Falldarstellung analysiert werden. Die RPP, die weitaus mehr Wörter umfasst, besteht nur zu 18,69% aus Falldarstellungen.

Das bedeutet, dass die Wortanzahl mehrerer oder einzelner Artikel zunächst nichts über den Gehalt von Falldarstellungen aussagt. Es ist falsch anzunehmen, dass ein Volumenmäßig stärkerer Artikel auch mehr Falldarstellungen enthält. Das Eine lässt nicht automatisch auf das Anderen schlussfolgern.

Auch relativ betrachtet, zeigt sich ein ähnliches Ergebnis: Das JPP umfasst 196 917 Wörter, davon sind 44 048 als Falldarstellungen kategorisiert worden. Die RPP umfasst 409 937 Wörter, davon sind 76 623 als Falldarstellungen kategorisiert worden. Betrachtet man die Häufigkeit an Falldarstellungen relativ zur Gesamtwortanzahl sieht man, dass im JPP die relative Häufigkeit an Falldarstellungen 0,22 und in der RPP 0,19 beträgt. Die leicht und schnell zu

definierende Annahme, dass jenes Publikationsorgan, welches mehr Wörter zählt auch mehr Falldarstellungen beinhaltet, geht hier nicht auf.

Die nächste Hypothese bezieht sich auf das allgemeine Ausmaß von Falldarstellungen im untersuchten Material:

- In Anlehnung an Datler (2004), welcher festgestellt hat, dass in den psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen der letzten hundert Jahre durchgängig viele Falldarstellungen zu finden sind, ist davon auszugehen, dass es sich auch in dieser Forschungsarbeit so verhält.

Diese Hypothese kann bestätigt werden, da 19,87% der Gesamttextmenge (also JPP und RPP zusammen gerechnet) als Falldarstellung kategorisiert wurde. Betrachtet man die Ergebnisse gesondert, also jenes vom Publikationsorgan „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ und dieses von der „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“, so zeigt sich ein ähnliches Bild: Im JPP sind 22,37% der Gesamttextmenge als Falldarstellung markiert worden und in der RPP sind es 18,69%. Das ist doch recht viel, wenn man bedenkt, dass Texte auch einem gewissen Aufbau, einem gewissen Schema folgen. So bestehen sie aus einer Einleitung, einem Hauptteil und dem Schluss. Es ist anzunehmen, dass sich die Falldarstellungen mehrheitlich im Hauptteil – der in der Regel der längste aller Textteile ist – der Artikel befinden, wodurch die Gesamtwortanzahl – in der Falldarstellungen eingebracht werden – eingeschränkt wird. Der Ort – also an welcher Stelle eines Artikels – Falldarstellungen vorkommen, wurde hier zwar nicht untersucht/berücksichtigt, aber es sollte hiermit klar gemacht werden, dass die Prozentzahl von 20% viel ausmacht, wenn man annimmt, dass die Falldarstellungen zur Mehrheit im Hauptteil der jeweiligen Artikeln vorkommt und dadurch weniger Wortanzahl (somit Raum und Platz) für Falldarstellungen übrig bleibt.

Die letzte Hypothese nimmt Bezug auf die unterschiedlichen Funktionen von Falldarstellungen und steht somit auch in Verbindung zur Hauptforschungsfrage dieser Diplomarbeit:

- Es wird vermutet, dass Falldarstellungen oft in Verbindung mit bereits bestehender Theorie eingebracht werden und somit oftmals die Funktion von normalwissenschaftlichen Falldarstellungen übernehmen.

Diese Hypothese erwies sich als vollkommen richtig, da kaum Falldarstellungen gefunden werden konnten, welche neue Theorien hervorbringen. Genauer gesagt sind es nur 1,70% der Gesamttextmenge, die eine neue Theorie generieren. Die restlichen 98,3% veranschaulichen, verdeutlichen, erklären, stützen oder widerlegen eine bereits bestehende Theorie. Doch auch die Theorie-widerlegende Funktion kommt nicht sehr häufig vor, nämlich nur zu 6,94%. Das zeigt, dass Falldarstellungen in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik nach wie vor als gute Grundlage zur Erklärung, Stützung, Veranschaulichung oder auch Verdeutlichung von bestimmten Theorien dienen. Außerdem lockern Falldarstellungen den Lesefluss von Texten auf und wecken das Interesse des/r Leserin – auch wenn dies nicht die hauptsächliche Funktion von ihnen ist. Sie gewährleisten ein gutes Theorie-Verständnis und machen vieles – oftmals Theorie(n) – eindeutig und klar. Sie können gut gewisse theoretische Annahmen veranschaulichen, verdeutlichen, erklären oder stützen.

Wie schon zuvor diskutiert, hat das Ergebnis durchaus seinen positiven Aspekt, wenn man davon ausgeht, dass innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik schon sehr viele, verschiedene Theorien bestehen, welche übernommen und vertiefend anhand von Falldarstellungen ausgeführt werden. Somit werden die Theorien verdeutlicht, veranschaulicht, gestützt oder erklärt.

Das Ergebnis meint nicht, dass generell nicht oft oder kaum neue Theorien im Fachbereich der Psychoanalytischen Pädagogik entstehen, da sich diese Untersuchung lediglich auf die Hervorbringung einer neuen Theorie anhand einer Falldarstellung bezieht. Theorien können in unterschiedlicher Weise entstehen –

anhand von Falldarstellungen werden sie in dieser Untersuchung kaum hervorgebracht, sondern vielmehr werden damit bestehende Theorie-Konzepte vertiefend dargestellt und somit

- verdeutlicht
- veranschaulicht
- gestützt
- erklärt.

#### **14.2. Einschränkung der Gültigkeit**

Es ist zu beachten, dass die dargelegten Ergebnisse sich ausschließlich auf das untersuchte Material beziehen, demnach: die Fachartikel des „Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik“ und der „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ im Zeitraum von 2005-2009. Die Ergebnisse sind nicht ohne weiteres auf andere Zeiträume übertragbar. Genauso wenig sind die Ergebnisse auf die deutsche Fachliteratur für Individualpsychologie oder die Pädagogik allgemein umzulegen. Welche Ergebnisse sich in der Individualpsychologie zu der gleichen Thematik ergeben, ist im Resümee der vorliegenden Arbeit zu lesen. Detaillierte Ausführungen dazu sind der Diplomarbeit meiner Kollegin Jennifer Hiller zu entnehmen.

## 15. RESUMÉE

In diesem Teil der Diplomarbeit soll zusammenfassend dargestellt werden, wie die Arbeit aufgebaut ist, welchen Inhalt sie verfolgt und vorrangig sollen alle Forschungsergebnisse dargelegt werden. Diese orientieren sich an den zuvor formulierten Fragestellungen.

In einem ersten Schritt wurde im Sinne einer Hinführung zur Thematik die Begrifflichkeit ‚Impact‘ näher beleuchtet, um anschließend darzustellen, warum das methodische Instrumentarium des Impact Faktors nicht geeignet für die Fachliteratur der Pädagogik ist. Einer von mehreren Gründen liegt darin, dass diese Methode ausschließlich an Zeitschriftenpublikationen durchgeführt wird, was jedoch nicht zu den Hauptmedien der Pädagogik gehört. So wurde in der Forschungsarbeit das „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ und die „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ gewählt, welche beide nicht unter die Kategorie ‚Zeitschrift‘ zu subsumieren sind.

Es wurde im weiteren Verlauf die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik, sowie die Kasuistik innerhalb dieser Fachrichtung im 18., 19. und 20. Jahrhundert ausgeführt. In einem weiteren Schritt wurde kurz auf Thomas S. Kuhn eingegangen, welcher den Falldarstellungen unterschiedliche Bedeutungen innerhalb des Forschungsprozesses zuweist.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde der empirische Zirkel, eine Methode der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse von Stephenson, vorgestellt und als alternativer Ansatz zum methodischen Instrumentarium des Impact Faktors festgehalten. Mittels dieser wurde die Forschung durchgeführt.

Im Bezug auf die Auswertung der Daten ergab sich in der Grobanalyse ein erheblicher Teil an Falldarstellungen, der die Bedeutung dessen in der Psychoanalytischen Pädagogik widerspiegelt.

Es soll hier zunächst auf die Subfragen eingegangen werden, um dann eine Beantwortung der Hauptfragestellung zu ermöglichen.

Die erste Subfrage lautet:

**Inwiefern unterscheiden sich die Publikationsorgane „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ und „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ in Bezug auf Ausmaß von Falldarstellungen?**

Es konnte herausgefunden werden, dass das „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ und die „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ ähnlich gelagert sind im Bezug auf ihren Anteil von Falldarstellungen. Im JPP findet sich ein minimal höherer prozentueller Anteil an Falldarstellungen. In der Gesamttextmenge des JPP wurden 22,37% als Falldarstellung ausgemacht und in der RPP sind es 18,69%. Das Beachtliche dabei ist, dass die RPP – absolut betrachtet – über weitaus mehr Wörter verfügt und dennoch weniger Falldarstellungen enthält. Auch relativ betrachtet, zeigt sich ein ähnliches Ergebnis: Das JPP umfasst 196 917 Wörter, davon sind 44 048 als Falldarstellungen kategorisiert worden. Die RPP umfasst 409 937 Wörter, davon sind 76 623 als Falldarstellungen kategorisiert worden. Betrachtet man die Häufigkeit an Falldarstellungen relativ zur Gesamtwortanzahl sieht man, dass im JPP die relative Häufigkeit an Falldarstellungen 0,22 und in der RPP 0,19 beträgt. Die leicht und schnell zu definierende Annahme, dass jenes Publikationsorgan, welches mehr Wörter zählt auch mehr Falldarstellungen beinhaltet, geht hier nicht auf. Das bedeutet, dass die Wortanzahl mehrerer oder einzelner Artikel zunächst nichts über den Gehalt von Falldarstellungen aussagt. Es ist falsch anzunehmen, dass ein Volumenmäßig stärkerer Artikel auch mehr Falldarstellungen enthält. Das Eine lässt nicht automatisch auf das Anderen schlussfolgern.

Interessant ist, dass es sich in der Diplomarbeit von Brigitte Schörkhuber (2011) ähnlich verhält: Sie hat den Anteil an Fremdbezug in den gleichen beiden Publikationsorganen erhoben und auch hier gibt es in dem JPP – trotz niedriger Wortanzahl – mehr Fremdbezug, als in der RPP. Auch hier kann man davon ausgehen, dass die Wortanzahl nichts damit zu tun hat, wie oft und wer zitiert wird.

Aus 435 Seiten JPP (196 917 Wörter) wurden 120 Textstellen als Falldarstellung markiert; das sind 22,37 Prozent.

Aus 890 Seiten RPP (409 937 Wörter) wurden 147 Textstellen als Falldarstellung markiert; das sind 18,69 Prozent.

Das zeigt, dass Falldarstellungen in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik nach wie vor häufig verwendet werden und dem Anspruch psychoanalytische Überlegungen zu präsentieren und zu begründen gerecht werden.

Die nächste Fragestellung bezieht sich auf die Funktionen von Falldarstellungen:

**In welchem Ausmaß werden Falldarstellungen in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre mit normalwissenschaftlichem Charakter im Vergleich zu Theorie generierenden/widerlegenden Falldarstellungen eingebracht?**

Es konnte herausgefunden werden, dass Falldarstellungen kaum die Funktion übernehmen, neue Theorien hervorzubringen oder bestehende Theorien zu widerlegen. Es ist anzumerken, dass in den gesamten zu untersuchenden JPP keine Textstelle gefunden werden konnte, mit der eine Theorie widerlegt wird. In der gesamten zu untersuchenden RPP wurde hingegen keine Theorie generierende Textstelle ausfindig gemacht. Der Prozentteil dieser beiden Kategorien (Anomalie geleitet und Theorie generierend) ist und bleibt sehr niedrig.

Es werden vorwiegend bestehende Theorien aufgenommen und erklärt, gestützt, veranschaulicht oder verdeutlicht, oder aber sie nehmen die Rolle des ‚Eye-Catchers‘ ein und dienen lediglich der Verschönerung des Artikels. Die normalwissenschaftliche Funktion von Falldarstellungen ergab sich in der Untersuchung als häufigst vorkommende. Das heißt, Falldarstellungen werden in dieser Untersuchung fast zur Gänze vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen und in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen (vgl. Datler 1995, 725) eingebracht. Dies ist insofern gut, als dass bereits vorhandene Theorien mittels Falldarstellungen

nachvollziehbar, greifbar, verstehbar, praktikabel, usw. gemacht werden. Es ist gut und wichtig, wenn bereits bestehende Theorien anhand von Falldarstellungen den LeserInnen näher gebracht werden. Das Ergebnis hat durchaus seinen positiven Aspekt, wenn man davon ausgeht, innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik schon sehr viele, verschiedene Theorien bestehen, welche übernommen und vertiefend anhand von Falldarstellungen ausgeführt werden. Somit werden die Theorien verdeutlicht, veranschaulicht, gestützt oder erklärt.

Das Ergebnis meint nicht, dass generell nicht oft oder kaum neue Theorien im Fachbereich der Psychoanalytischen Pädagogik entstehen, da sich diese Untersuchung lediglich auf die Hervorbringung einer neuen Theorie anhand einer Falldarstellung bezieht. Theorien können in unterschiedlicher Weise entstehen – anhand von Falldarstellungen werden sie in dieser Untersuchung kaum hervorgebracht, sondern vielmehr werden damit bestehende Theorie-Konzepte vertiefend dargestellt und somit

- verdeutlicht
- veranschaulicht
- gestützt
- erklärt.

Des Weiteren bestätigt das Ergebnis die These von Datler (1995), dass Präzisierungen inwieweit eine Falldarstellung als Musterbeispiel gesehen werden kann rar sind. Nicht oft wird dargestellt in welcher neuen Weise bestimmte Forschungsprobleme künftig zu bearbeiten sind und welche allgemeinen Erkenntnisse man erwarten darf, wenn man diesem Verständnis von Forschung folgt. Diese Einschätzung trifft Datler nicht nur für die psychoanalytisch-pädagogische Fachliteratur, sondern auch für die Psychotherapeutische. Buchholz/Reiter (1996) haben nämlich deutlich gemacht, dass zwar häufig Falldarstellungen publiziert werden, jedoch es kaum ausgewiesen wird, welcher allgemeine Stellenwert diesen Falldarstellungen zukommt (vgl. ebd., 726 f). So verhält es sich auch in der

Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik im Zeitraum von 2005-2009, denn nur 1,70% des analysierten Textes sind Falldarstellungen der Theorie generierenden Art.

Das zeigt, dass Falldarstellungen in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik nach wie vor als gute Grundlage zur Erklärung, Stützung, Veranschaulichung oder auch Verdeutlichung von Theorie dienen.

Die Hauptfragestellung schließt direkt an jene der Funktionen an und lautet:

**In welchem Ausmaß und mit welchen Funktionen werden Falldarstellungen in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre eingebracht?**

In der analysierten Literatur sind durchgängig viele Falldarstellungen zu finden und vorwiegend werden sie normalwissenschaftlich referiert und diskutiert, das heißt vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen und in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen.

In Anlehnung an Datler (2004) kann im Rahmen dieser Untersuchung bestätigt werden, dass die Bezugnahme auf Falldarstellungen dem spezifischen Gegenstand/Anspruch von Psychoanalyse entspricht – und somit auch dem Gegenstand/Anspruch von Psychoanalytischer Pädagogik – nämlich psychoanalytische Überlegungen zu präsentieren und zu begründen.

Wie gezeigt wurde, sind in den letzten hundert Jahren der psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen häufig Falldarstellungen eingebracht worden und so gilt es auch für den Zeitraum 2005-2009, denn rund 20% der analysierten Literatur bestehen aus kasuistischem Material. Dazu Datler (2004):

*„Möchte man psychoanalytisch-pädagogische Falldarstellungen lesen, so muss man im Regelfall nicht lange suchen: Mit großer Wahrscheinlichkeit stößt man auf Kasuistisches, sobald man in psychoanalytisch-pädagogischen Veröffentlichungen zu blättern beginnt.“ (ibd., 9)*

Es ist erstaunlich, dass in allen 109 Texten nur eine Falldarstellung mit Theorie generierendem Charakter ausgemacht wurde. Dieses Ergebnis zeigt, dass

hauptsächlich Bezug auf alte Theorien genommen wird, diese kaum in Frage gestellt werden und somit auch selten neue hervorgebracht werden (müssen). Die alten Theorien werden für gut geheißen und weitgehend übernommen. Die Falldarstellungen von heute können nach wie vor mit bestehenden Theorien in Verbindung gebracht werden.

Zuletzt soll noch jene Forschungsfrage, die Jennifer Hillers und die vorliegende Diplomarbeit miteinander verbinden, soweit beantwortet werden, wie es zum derzeitigen Forschungszeitpunkt möglich ist:

**Welche Unterschiede sind zwischen der untersuchten individualpsychologischen und psychoanalytischen Literatur in Bezug auf Ausmaß und Funktion von Falldarstellungen vorhanden?**

Zur Beantwortung dieser Fragestellung muss zunächst die Ausgangslage für die Fachliteratur der Individualpsychologie dargestellt werden. Ursprünglich waren es 242 zu analysierende Texte der „Beiträge zur Individualpsychologie“ (BIP) und „Zeitschrift für Individualpsychologie“ (ZIP). Da dies aber beträchtlich mehr Artikeln sind als jene, die innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik untersucht wurden (109), hat sich die gesamte IMPI-Gruppe dazu entschlossen, die individualpsychologische Literatur auf den Zeitraum 2007-2009 einzuschränken, um so eine Angleichung zu erreichen. Es wurden somit 135 Artikeln auf deren Falldarstellungs-Gehalt hin untersucht; davon 41 aus den BIP und 94 aus der ZIP und insgesamt ergibt sich eine Gesamtseitenanzahl von 1.854, die erforscht wurde. Der Gesamtumfang bezogen auf die Wörter beträgt 602 162; davon sind 196 354 in den BIP zu finden und 405 808 in der ZIP.

Nun zu den Ergebnissen, welche hier nur im Groben ausgeführt werden; im Detail sind sie in der Diplomarbeit von Jennifer Hiller nachzulesen. In den BIP und der ZIP konnten 130 324 Wörter als ‚Falldarstellung‘ kategorisiert werden; das sind 21,64% des Gesamttextpools der BIP und ZIP. Im Vergleich dazu hat sich in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik – bestehend aus 606 854 Wörtern; davon 120 671 als Falldarstellung markiert – ein Prozentsatz von 19,88 ergeben. Das Ergebnis

der beiden wissenschaftlichen Fachrichtungen ist demnach ähnlich gelagert und es finden sich sowohl in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik als auch in jener der Individualpsychologie durchgängig viele Falldarstellungen.

Betrachtet man die jeweiligen Publikationsorgane getrennt voneinander, so ergibt sich auf Wortebene bei den „Beiträgen zur Individualpsychologie“ ein Wert von 25,41% und bei der „Zeitschrift für Individualpsychologie“ ein Wert von 19,82%, die jeweils angeben, wie viel Prozent Falldarstellungen enthalten sind. Im Vergleich dazu ergibt sich innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik für das Publikationsorgan „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ ein Wert von 18,89% und für das „Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik“ ein Wert von 22,37%. In Bezug auf das Ausmaß von Falldarstellungen kann kein beträchtlicher Unterschied zwischen den beiden Fachliteraturen festgestellt werden.

Bezüglich der Funktionen von Falldarstellungen ist festzuhalten, dass meine Kollegin Jennifer Hiller und ich eine andere Vorgehensweise verfolgt haben, um diese auszumachen. Die Ausgangslage – nämlich die unterschiedliche Bedeutung von Falldarstellungen nach Thomas S. Kuhn – ist die gleiche, jedoch hat Hiller in ihrer Arbeit andere Sub-Funktionen, die die normalwissenschaftliche Bearbeitung von Falldarstellungen betreffen, generiert. Im Folgenden eine kleine Auswahl. Jene Kategorien wurden besonders häufig gefunden:

- „Die Darstellung bzw. Reflexion fachlicher Kompetenz*
- Die Veranschaulichung von Phänomenen, Gedanken, Theorien oder methodischen Vorgehensweisen*
- Die Verdeutlichung von Gedanken, Theorien oder methodischen Vorgehensweisen vor dem Hintergrund der Nachvollziehbarkeit*
- Die Stützung bzw. Bestätigung von Gedanken oder Theorien*
- Die Hervorhebung der Bedeutung spezifischer Theorien oder methodischer Vorgehensweisen*
- Die Einleitung bzw. der Abgang innerhalb eines Textes*
- Die Instruktion zum methodischen Vorgang“ (Hiller, in Vorbereitung)*

Desweiteren unterscheidet Hiller in ihrer Arbeit – neben der normalwissenschaftlichen Fallbearbeitung – auch die methodische bzw. theoretische

Fallbearbeitung. Ein Detail-reicher und direkter Vergleich ist auf Grund der unterschiedlichen Kategorien schwierig bzw. nicht möglich. Eins kann jedoch ganz klar festgestellt werden: Auch in der Fachliteratur der Individualpsychologie findet die Funktion der normalwissenschaftlichen Bearbeitung von Falldarstellungen am meisten Anwendung. Hiller hat in ihrer Untersuchung keine einzige Falldarstellung gefunden, welche eine neue Theorie hervorbringt oder eine Anomalie auslöst, also eine bestehende Theorie widerlegt. Dieses Ergebnis deckt sich fast mit jenem aus der Fachliteratur für Psychoanalytischen Pädagogik, denn auch hier werden Falldarstellungen oftmals vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen und in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen (vgl. Datler 1995, 725) eingebracht. Soweit ein Vergleich bezüglich der Funktionen von Falldarstellungen möglich ist, ist auch hier kein beträchtlicher Unterschied zwischen der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik sowie Individualpsychologie zu erkennen.

## 16. AUSBLICK

Hier findet die Beantwortung von Forschungsfragen, die auf die Software MAXQDA<sup>10</sup> Bezug nehmen, Platz. Jene Fragen finden sich auch in der Diplomarbeit von Schörkhuber (2011) und die Beantwortung derer soll einen Ausblick für nachkommende ForscherInnen geben.

**„Zu welchen Problemen kam es im Umgang mit MAXQDA<sup>10</sup> im Verlauf des Forschungsprozesses?“**

**Welche Aspekte können künftige ForscherInnen im Vorhinein berücksichtigen um diversen Problematiken bei der Forschung mit MAXQDA<sup>10</sup> aus dem Weg zu gehen?“ (Schörkhuber 2011, 58)**

Bei der Aufbereitung des Materials entstanden viele Fehler innerhalb der Texte, welche es nötig machten, dass die Forschungsgruppe die Texte nochmals Korrektur lesen musste um Verbesserungen vorzunehmen. Hier sollte man sich vorab bei der Firma Verbi, den Machern der verwendeten Software MAXQDA<sup>10</sup>, erkundigen womit am besten gearbeitet werden soll, um die Texte in das MAXQDA Projekt zu integrieren.

Um mit der Software MAXQDA<sup>10</sup> arbeiten zu können, sind finanzielle Ressourcen nötig. In der hier zusammen arbeitenden Forschungsgruppe stellte dies im Endeffekt kein Problem dar, jedoch sollte es für weitere Untersuchungen berücksichtigt werden, denn es darf nicht davon ausgegangen werden, dass es sich alle leisten können oder wollen.

Die Weitergabe einzelner MAXQDA<sup>10</sup> Projekte stellte zu Anfang eine große Hürde dar. Dies hat jedoch nur Bedeutung, wenn man im Team arbeitet. Jedes Mal, wenn ein Projekt geöffnet werden wollte, schloss sich das Programm von selbst.

Der Umgang mit Bildern in MAXQDA<sup>10</sup> erwies sich als großer Nachteil, denn Abbildungen, die in einzelnen Texten vorhanden sind, vergrößerten die Dateien dermaßen, dass das Programm nicht mehr damit umgehen konnte. Daher musste in dieser Untersuchung auf Graphiken verzichtet werden, welche aber teilweise für das Verständnis des Fließtextes notwendig gewesen wären

Desweiteren war, wie an anderer Stelle schon kurz angeführt, die Auswertung der Daten problematisch, denn eine quantitative Analyse ist mit MAXQDA<sup>10</sup> nur bedingt möglich. Die Software zählt die Anzahl der codierten Stellen und nicht die Wortanzahl, wodurch es nötig war, die Daten in eine Excel Projektbestandsliste zu exportieren, um dort die Wortanzahl und in weiterer Folge die Prozentzahl ausfindig zu machen. Eine weitere Möglichkeit wäre natürlich auch, die Daten in ein Statistikprogramm zu exportieren, doch dieses müsste einerseits vorhanden sein und andererseits auch beherrscht werden können. Außerdem würde das nochmals viel Zeit- und Arbeitsaufwand bedeuten.

Allgemein ist festzuhalten, dass die computergestützte Forschung und Auswertung innerhalb der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse ein noch relativ neues Gebiet ist: Julia Raphaela Strohmmer (2008, 2010) und alle nach ihr kommenden ForscherInnen, die mit dem empirischen Zirkel gearbeitet haben, haben noch händisch ausgewertet. Die vorliegende Untersuchung, welche im Rahmen des IMPI-Projektes entstanden ist, ist die erste, welche mit Hilfe einer Software zur qualitativen Datenanalyse gearbeitet hat und ist somit als Pilotstudie anzusehen. Es ist davon auszugehen, dass dieser Trend sich auch in Zukunft – innerhalb von Forschungsarbeiten in der Wissenschaft – durchsetzen wird, da ein größeres Datenvolumen bearbeitet werden kann und nach eingehender Einführung in die entsprechende Software es auch eine enorme Zeitersparnis darstellt. Durch die zunehmende Medialisierung der Gesellschaft, auch im Bezug auf die Verwendung von E-Books in der Wissenschaft, ist anzunehmen, dass in den nächsten Jahren immer mehr mit solchen Programmen gearbeitet wird (vgl. Schörkhuber 2011, 100 ff).

In der Untersuchung wurde festgestellt, dass Falldarstellungen in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik nach wie vor häufig verwendet werden. Demnach wäre es interessant, ob sich diese Ergebnisse auch in anderen Publikationen herausstellen oder ob dies ein Phänomen der Fachartikel der RPP und des JPP ist. Es konnte überdies herausgefunden werden, dass die Falldarstellungen mehrheitlich auf alte Theorien Bezug nehmen, diese kaum in Frage gestellt werden und somit auch selten neue hervorgebracht werden (müssen). Die alten Theorien werden für gut geheißen und weitgehend übernommen. Die Falldarstellungen von heute können nach wie vor mit bestehenden Theorien in Verbindung gebracht werden. Hier wären ebenso weitere Untersuchungen an pädagogischer Literatur interessant.

Des Weiteren wurde in Kapitel 10.3. *Ebenen* festgestellt, dass die Ebenen der Theorie und Empirie – welche eine Dimension des empirischen Zirkels darstellen – durchaus auch sehr wichtig für ein solches Forschungsvorhaben sind. In der vorliegenden Untersuchung wurden sie dennoch außer Acht gelassen, da es den Rahmen des Möglichen gesprengt hätte. Generell kann es jedoch bedeutend sein, wie viele Einzelfälle in einem Text ausgeführt werden (d.h. auf welcher Ebene der Empirie sich der/die AutorIn befindet – eher weiter oben, oder unten). Wenn das kasuistische Geschehen in Zusammenhang mit Theorie erwähnt wird, so wird es eine Rolle spielen, ob damit Aussagen getroffen werden, die sich beispielsweise auf Kinder (Oberbegriff) oder Kindergartenkinder (Unterbegriff) beziehen. Die Beschäftigung mit Falldarstellungen im Rahmen der Ebenen des empirischen Zirkels könnte somit ein mögliches Forschungsvorhaben für nachkommende ForscherInnen darstellen. Doch generell stehen mit der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit viele Möglichkeiten der Forschung offen.

## VERZEICHNISSE

### Literaturverzeichnis

*Anlanger, H. (2009):* Das schwache Ich und die gestörte Interaktion. Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit geistiger Behinderung in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit: Universität Wien 2009.

*Ball, R.; Jokic, M. (2006):* Qualität und Quantität wissenschaftlicher Veröffentlichungen. Bibliometrische Aspekte der Wissenschaftskommunikation. – Jülich: Forschungszentrum Jülich GmbH.

*Bauer-Rupprecht, S. (2011):* Die Rolle des tiefenpsychologischen Paradigmas des Unbewussten in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit: Universität Wien 2011.

*Buchholz, M.B. / Reiter, L. (1996):* Auf dem Weg zu einem empirischen Vergleich epistemischer Kulturen in der Psychotherapie. In: Bruns, G. (Hrsg.): Psychoanalyse im Kontext. Soziologische Ansichten der Psychoanalyse. Westdeutscher Verlag: Opladen, 1996.

*Datler, W. (1995):* Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 41. Jg., Nr. 5/1995, S 719-728

*Datler, W. (2004):* Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W. / Müller, B. / Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2004 [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14], 7-41

*Datler, W. (2005):* Bilden und Heilen: Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis - 2., unveränderte Auflage - Empirie-Verlag: Wien 2005.

*Engel, M. P. (2008):* Der Bildungsbegriff in der Psychoanalytischen Pädagogik. Diplomica Verlag. Hamburg.

*Federn, E. (1993):* Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Zeitschrift psychosozial Heft I/1993 (Nr. 53): Kaufhold (Hg.): Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik: Bettelheim, Ekstein, Federn und Bernfeld, S. 70-77

*Ferenczi, S. (1908):* Psychoanalyse und Pädagogik. In: Schriften zur Psychoanalyse I. Auswahl in zwei Bänden. Herausgegeben von Michael Balint. Psychosozial Verlag: Gießen, 1-11

*Fleck, L. (1993):* Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt 1993

*Freud, S. (1916/17):* Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: Sigmund Freud Studienausgabe, Bd. I. Fischer: Frankfurt/M., 1969, 33-445

*Freud, S. (1985):* Studien über Hysterie. In: GW Bd. 1 Fischer: Frankfurt/M., 1977. 75-312

*Füchtner, H. (1979):* Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik. Campus Verlag: Frankfurt, 12-28

*Grosinger, D. (2011):* Deep Impact. Der Einfluss wissenschaftlicher Literatur auf die pädagogische Praxis innerhalb der Scientific Community der

Individualpsychologie. Am Beispiel der Oskar Spiel Schule in Wien. Exposé zur Diplomarbeit.

*Hiller, Jennifer (in Vorbereitung):* Funktionen kasuistischer Beiträge in der Fachliteratur der Individualpsychologie. – Diplomarbeit: Universität Wien 2012.

*Kuhn, T. S. (1962):* Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen - 2. revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage - Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976

*Kuhn, T. S. (1969):* Postskriptum . 1969. – In: Kuhn 1976, 186-221

*Leuzinger-Bohleber, M. (1995):* Die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument. In: Mitscherlich, Margarete; Bohleber, Werner; Brede, Karola; Krovoza, Alfred; Rohde-Dachser, Christa; Zeul, Mechthild (Hrsg.): Psyche Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. Klett Cotta: Stuttgart, 1995 [Band 49], 434-480

*Optof, T. (1997):* Sense and nonsense about the impact factor. Cardiovascular Research, 33,1-7.

*Rudolf, G. (1993):* Aufbau und Funktion von Fallgeschichten im Wandel der Zeit. - In: Stuhr, U; Deneke, F.W. (Hrsg.): Die Fallgeschichte. Beiträge zu ihrer Bedeutung als Forschungsinstrument. – Heidelberg: Asanger, 17-31

*Schneider, C. (1998):* Ist die Welt alles, was der Fall ist? Zu einigen Problemen der Einzelfallstudie, insbesondere der psychoanalytischen. In: Kimmerle, Gerd (Hrsg.): Zur Theorie der psychoanalytischen Fallgeschichte. Edition diskord: Tübingen, 1998 [Anschlüsse; Bd.1], 85-109

*Schörkhuber, B. (2011):* Die Rolle der Gründerväter in der Zitationskultur der Psychoanalytischen Pädagogik am Beispiel Sigmund Freuds und Alfred Adlers. – Diplomarbeit: Universität Wien 2011.

*Stephenson, T. (2003):* Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. – Wien: Empirie Verlag 2003.

*Stephenson, T. (2009):* Talität versus Qualität: Aspekte eines Zitationsforschungsprojektes zur Unterwanderung überholter Impact-Begriffe. In: Beiträge zur Zitations- Rezeptions- und Diskursforschung. – Wien: Verlag Empirie/online.

*Stephenson, T. (2010a):* Uni Wien – DiplomandInnenseminar Stephenson WS 2009: IMPACT als Basis von Wissenschaft – Power Point Präsentation eines Vortrages gehalten im DiplomandInnenseminar WS 2009: 12.1.2010 in Wien.

*Stephenson, T. (2010b):* Uni Wien – DiplomandInnenseminar Stephenson SS 2010: Psychoanalytische Pädagogik Individualpsychologie: Impact-Forschungsprojekt. – Power Point Präsentation eines Vortrags gehalten im DiplomandInnenseminar SS 2010: 19.5.2010 in Wien.

*Strohmer, J. R. (2008):* Zitzählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen? Über die Verwendung von Zitaten in den Humanwissenschaften am Beispiel der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (im Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik), der Psychologie und der Medizin: Ein Beitrag zu einer neuen Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität. - Diplomarbeit: Universität Wien 2008.

*Strohmer, J. R. (2010):* Diskursivierung – ein Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen? Über das Einlösen eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs am Beispiel des Vergleichs von Psychoanalytischer und

systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. - Dissertation: Universität Wien 2010.

*Sykora, A. (2006):* Zur Identifizierung empirischer Paradigmen in psychoanalytisch – pädagogischen Texten. Eine exemplarische Untersuchung anhand ausgewählter Artikel der Jahrbücher für Psychoanalytische Pädagogik 1 – 11. – Diplomarbeit: Universität Wien 2006.

*Wegner, P. (1998):* Die Fallgeschichte als Instrument psychoanalytischer Forschung. In: Kimmerle, Gerd (Hrsg.): Zur Theorie der psychoanalytischen Fallgeschichte. Edition diskord: Tübingen, 1998 [Anschlüsse; Bd. 1], 9-44

*Winnicott, D. W. (1965):* Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Kindler: München, 1974

*Zak, D. (2010):* Publikationsaufkommen und Impact: Aspekte der Bezugnahme zwischen verschiedenen Positionen am Beispiel der Publikationstätigkeit psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen. – Diplomarbeit: Universität Wien 2010.

### **Internetquellen**

Synonyme: <http://www.wie-sagt-man-noch.de/synonyme/veranschaulichen.html> ,  
Stand: 14.11.2011, 10:00

Software MAXQDA URL: <http://www.maxqda.de/neuanwender> , Stand: 03.10.2011,  
11:30

### **Verzeichnis der analysierten Texte**

#### **„Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“**

Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. (2006): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Arnold, C. (2006): Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 139-151.

Bogyi, G. (2006): Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 39-56.

Elliot, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Taggart, B.; (2006): Was kennzeichnet qualitativ gute Vorschulbildung? Ergebnisse von Einzelfallstudien in britischen Vorschuleinrichtungen. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 127-138.

Figdor, H. (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 97-126.

Fleischmann, K.; Vock, E. (2006): Aktuelle Publikationen zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik. - In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 187-213.

Füchtner, H. (2006): Ich-AG Dreikäsehoch. Über das Versagen der Psychoanalytischen Pädagogik in Zeiten der Globalisierung. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 174-186.

Göppel, R. (2006): "Kinder denken anders als Erwachsene..." Die Frage nach dem "magischen Weltbild des Kindes" angesichts der These von der "Kindheit als Konstrukt" und angesichts der neuen Bildungsansprüche an den Kindergarten. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 15-37.

Kobelt Neuhaus, D. (2006): Kindertageseinrichtungen der Zukunft: Aufgaben und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung. - In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 162-173.

Schäfer, G. E. (2006): Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 57-80.

Steinhardt, K. (2006): Editorial. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 7-8.

Steinhardt, K. (2006): Kinder zwischen drei und sechs - eine "neue" Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik? – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006,9-14.

Tait, C. (2006): Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes: die Bedeutung von "Chuffedness". – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 152-161.

Textor, M. R. (2006): Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroversieller Erwartungen. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 81-96.

Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) (2008): Annäherung an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Büttner, C. (2008): Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität. - In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 72-91.

Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) (2008): Editorial. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 7-8.

Dörr, M. (2008): "Jo ei, ich bin halt in Russland geboren, Kaukasus". Biographische Deutungsmuster eines jugendlichen Spätaussiedlers und ihre Passung zu

sozialpädagogischen Handlungsmustern eines Jugendmigrationsdienstes. - In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 53-71.

Eisenach-Stangl, I.; Stangl, W. (2008): Das äußere und innere Ausland. Manifeste und latente Botschaften in rechtsradikalen Texten. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 145-158.

Hoanzl, M. (2008): Befremdliches, Erstaunliches und Rätselhaftes -- schulische Lernprozesse bei »Problemkindern«. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 16-35.

Möller, H.; Seemann, S.; (2008): Die Psychohistorie von Lloyd deMause als Schlüssel zur Organisationskultur. - In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 104-123.

Müller, B. (2008): Sexualekunde in der Jugendarbeit. Ein Beitrag zu einer ethnopsychanalytisch inspirierten Ethnographie. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 36-52.

Preiß, H. (2008): Psychoanalyse und geistige Behinderung. Entwicklungen und pädagogische Impulse. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 159-188.

Rohr, E. (2008): Ethnopsychanalytische Erfahrungen in Guatemala. Über das Lehren und Lernen von interkultureller Kommunikation und die Bedeutung der Ethnopsychanalyse für die Pädagogik. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 92-103.

Schmidt-Löw-Beer, C. (2008): Verschiedene Welten, verschiedene Wahrnehmungen. Das "unpersönliche Selbst", der Überlebensmodus der Verleugnung und die Annäherung an die psychischen Strukturen von Jugendlichen in Ost und West. – In:

Datler, W.; Finger- Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 124-144.

Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (2009): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (2009): Editorial. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 7-8.

Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (2009): Was ist unter psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 9-18.

Barth-Richtarz, J. (2009): Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009,37-60.

Bittner, G. (2009): Psychoanalyse an der Universität? - oder: Aschenputtel versus »dogmatische Form« (S. Freud). - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 124-137.

Figdor, H. (2009): Im Namen des Kindes. Zur Kritik herkömmlicher Sachverständigen- Praxis aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 61-84.

Finger-Trescher, U. (2009): Leitung einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der »offenen Tür«. - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 103-123.

Gstach, J. (2009): Rudolf Ekstein - Ein Leben zwischen den Welten. Zum Tod von Rudolf Ekstein. - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 145-149.

Hover-Reisner, N.; Funder, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema »Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern«.- In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 169-200.

Kaufhold, R. (2009): Abschied von Ernst Federn, Pionier der Psychoanalytischen Pädagogik (26.8.1914-24.6.2007). - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 138-144.

Niedergesäß, B. (2009): Die Regulationsstörungen der Zwillinge Jelena und Stephan. Der Umgang mit Regulationsstörungen in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting einer Babygruppe. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 19-36.

Schaukal-Kappus, H. (2009): Eine Karte von Moritz Schlick an Rudolf Ekstein. Zur Eröffnung der Rudolf-Ekstein-Sammlung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 150-156.

Schrammel, S.; Wininger, M. (2009): Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Situation der Psychoanalytischen Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung im Hochschulbereich. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 157-168.

Traxl, B. (2009): Psychoanalytisch-pädagogische Anmerkungen zur Bedeutung affektivinteraktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis: Aus der Arbeit mit

dem zwölfjährigen Martin. - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 85-102.

### **„Reihe Psychoanalytische Pädagogik“**

Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) (2006): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Amft, H. (2006): ADS: Krankheit - Störung - Mythos? Eine tiefenstrukturelle Analyse psychosozialer Zusammenhänge. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 38-60.

Eggert-Schmid Noerr, A. (2006): Vorwort. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 7-11.

Eggert-Schmid Noerr, A. (2006): Wenn Hänschen Hans im Wege steht - Biographie als Risiko und Chance. In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 128-143.

Finger-Trescher, U. (2006): Nicht-Wissen, Ent-Fremdung und Sinn-Konstruktion in der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung traumatisierter Menschen. In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 144-161.

Heilmann, J. (2006): Lernen findet nicht nur im Kopf statt. Über die wechselseitige Beeinflussung von kognitiven und emotionalen Prozessen in der kindlichen Entwicklung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 108-127.

Hirblinger, H. (2006): "Stoffe, in denen das Ich sich selbst wieder findet..." Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Frage der Unterrichtsgestaltung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 198-225.

Huber, M. (2006): Neurobiologische Aspekte des Erinnerns und Vergessens. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 61-72.

Katzenbach, D. (2006): "Es schnackelt nicht..." Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 85-107.

Lüpke, H. v. (2006): Neurobiologie und Lernen. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 73-84.

Marotzki, W. (2006): Sinn - Ein kostbares Interaktionsresultat in Prozessen der Biographisierung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 162-175.

Maass, D. (2006): Frühförderung und Psychoanalytische Pädagogik. Affektive und kognitive Spiegelungs- und Strukturbildungsprozesse. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 176-197.

Winkler, M. (2006): Lernen und vergessen - wie die späte Moderne die Bedingungen des Aufwachens verändert. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 13-37.

Fröhlich, V.; Göppel, R.; (Hg.) (2006): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Bittner, G. (2006): "Das Leben bildet!" Über biographische Primärerfahrung als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 17-27.

Datler, M. (2006): Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen als Weg zur Förderung der Sensibilität für hilfreiche und hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 184-198.

Datler, W. (2006): Die psychoanalytische Behandlung - ein Bildungsprozess? Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen in der psychoanalytischen Kur. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 90-110.

Dörr, M. (2006): Der unterstützende Blick auf das eigene Leben. Zur Pradoxie von Freiheit und Zwang reflexiver Lebensplanung. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 62-72.

Fröhlich, V.; Göppel, R.; (2006): Einleitung. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 7-13.

Fröhlich, V. (2006): Bildung als (Er-)Leben oder als Reflexion? Anfragen an die pädagogische Biographieforschung. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 50-61.

Göppel, R. (2006): Wie reflektieren Jugendliche/junge Erwachsene über ihre bisherige Lebenszeit? – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 75-89.

Kiel, E. (2006): Gelungenes Lehrerleben!? Eine Fallstudie. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R.(Hg.) 2006, 199-217.

Klein, R. (2006): Lebensbildung, Identitätsbildung und reflexive Praxen. – In: Fröhlich,V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 111-132.

Merkelbach, A.; Schön, B. (2006): "Bei uns war alles normal" - Die Bedeutung biographischer Reflexion für die Lehrerausbildung. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 155-183.

Neuß, N. (2006): Biographische Lernerfahrungen von Lehramtstudierenden: Bestandteil des professionellen Lehrerwissens. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 135-154.

Schulze, T. (2006): Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexion im lebensgeschichtlichen Lernen. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 28-49.

Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. (2007): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Ahrbeck, B. (2007): Angewiesensein und innerer Konflikt - kritische Überlegungen zur empirischen Säuglingsforschung und einigen ihrer Folgen. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 33-56.

Allert, T. (2007): Zugemutete Autonomie - die frühe Kindheit in der Gegenwartsgesellschaft. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 13-32.

Dornes, M. (2007): Der kompetente oder der omnipotente Säugling? Einige Bemerkungen zu Bernd Ahrbecks Kritik der Säuglingsforschung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 57-75.

Eggert-Schmid Noerr, A. (2007): Adoption und Resilienz. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 241-260

Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. (2007): Editorial. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 7-12.

Finger-Trescher, U.; Sann, B. (2007): Wenn die Nacht zum Tag wird. Unterstützung der frühen Eltern-Kleinkind-Beziehung im Rahmen der Säuglings- und Kleinkindberatung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 203-227.

Gerspach, M. (2007): Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 261-307.

Hämel-Heid, P.; Niedergesäß, B. (2007): Der Einfluss der Phantasien von Eltern über ihr Kind auf Spiegelungsprozessen und die Bindungsentwicklung im ersten Lebensjahr - untersucht im Rahmen einer Kindergruppe. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 163-188.

Hédervári-Heller, É. (2007): Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 94-117.

Janert, S. (2007): Psychoanalytisches Denken nach Hause bringen: Eltern als Partner in der Arbeit mit ihrem autistischen Kleinkind. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 131-162.

Lüpke, H. v. (2007): Vorformen einer ADHS-Problematik. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 118-130.

Pedrina, F. (2007): Psychotherapie in der frühen Kindheit - Differenzierungen in Indikation und Behandlungstechnik. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 76-93.

Seifert-Karb, I. (2007): Ein Säugling hat immer Mutter und Vater, genau wie diese... Einblick in ein psychoanalytisch-familientherapeutisches Forschungsprojekt zur

Früherkennung von Belastungssituationen in der frühesten Eltern-Kind-Beziehung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 189-202.

Trippel, R. (2007): Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Elementarpädagogik am Beispiel einer alterserweiterten Kindergartengruppe. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 228-240.

Franz, M.; West-Leuer, B. (Hg.) (2008): Bindung-Trauma-Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrung.– Gießen: Psychosozial-Verlag.

Bowi, U.; Ott, G.; Tress, W. (2008): Faustlos - Gewaltprävention in der Grundschule zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Schulalltag. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 163-178.

Brisch, K. H. (2008): Prävention von Gewalt durch die Förderung von Bindungssicherheit und Empathie: "SAFE®-Sichere Ausbildung für Eltern" und "B.A.S.E.®-Babywatching in Kindergarten und Schule". – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 128-161.

Franz, M. (2008): Vom Affekt zum Gefühl und Mitgefühl. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 15-38.

Franz, M. (2008): Allein erziehend - alleingelassen? Die Situation allein erziehender Mütter und ihrer Kinder. Möglichkeiten zur bindungsorientierten Prävention: PALME. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 295-330.

Gaspar, R.; Hadrich, U. (2008): Psychoanalytische Kinderanalyse und generationsübergreifende Suchtprophylaxe. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 179-202.

Gloger-Tippelt, G. (2008): Bindung in der Kindheit - Grundlagen, Auswirkung von traumatischen Erfahrungen und Prävention. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 39-72.

Hardt, J. (2008): Bindungsorientierte Prävention - empirische Ergebnisse und offene Fragen. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 107-125.

Hirsch, M. (2008): Frühes und spätes Trauma - eine psychoanalytische Traumatologie der Persönlichkeitsstörung. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 73-94.

Motzkau, E. (2008): Gewalt gegen Kinder - eine Aufgabe Multiprofessioneller Zusammenarbeit. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 204-255.

Siegrist, J. (2008): Soziale Benachteiligung in der frühen Kindheit und spätere Erkrankungsrisiken. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 95-106.

Tress, W. (2008): Zum Geleit. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 7-11.

West-Leuer, B. (2008): Selbstbilder jugendlicher Raucherinnen und Raucher und ein Präventionsprojekt zur Nikotinentwöhnung. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 258-293.

Mesdag, Th.; Pforr, U. (Hg.) (2008): Phänomen geistige Behinderung. Ein psychodynamischer Verstehensansatz. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Gaedt, C. (2008): Risiko Psychiatrie. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 87-108.

Gerspach, M. (2008): Grundzüge einer psychoanalytischen Heilpädagogik. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 27-68.

Hitzel, E.; Mesdag, T. (2008): Sage mir, wie Du leben möchtest (aber bedenke, was ich hören will!). – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 169-188.

Ising, A.; Pforr, U. (2008): Möglichkeiten und Grenzen einer psychodynamisch orientierten Beziehungsarbeit bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 109-129.

Katzenbach, D.; Uphoff, G. (2008): Wer hat hier was zu sagen? Über das Paradoxon verordneter Autonomie. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 69-95.

Mattner, D. (2008): Geistige Behinderung in der gesellschaftlichen Blickperspektive. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 15-26.

Mesdag, Th.; Pforr, U. (2008): Editorial. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 7-13.

Rohrmann, A. (2008): Alternative oder Ergänzung - Strukturelle Perspektiven Offener Hilfen. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 131-149.

Pforr, U. (2008): Wohnen und Leben mit einer geistigen Behinderung. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 189-201.

Pforr, U. (2008): Wenn Menschen mit einer geistigen Behinderung Eltern werden. - In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 203-217.

Urban, W. (2008): Selbstbestimmt leben mit hohem Hilfebedarf. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 151-167.

Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. (Hg.) (2009): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. (2009):  
Einleitung.

– In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 7-18.

Figdor, H. (2009): Toni ist wie verwandelt - Über den Beginn der Erziehungsberatung bei einem siebenjährigen Buben mit aggressiven Auffälligkeiten. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 151-168.

Finger-Trescher, U. (2009): Psychosoziale Beratung - (Wieder-)Herstellung von Entwicklungschancen und Bewältigungskompetenzen. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 63-77.

Haubl, R. (2009): Psychoanalytisch inspirierte Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 19-33.

Hechler, O. (2009): "...kann die Beratung einer Form erzieherischer Hilfe sein...?" Annäherung an das Phänomen Beratung in pädagogischer Absicht. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 35-62.

Heilmann, J. (2009): Psychoanalytisch-pädagogische Beratung als Bestandteil der Elternarbeit bei Jugendhilfemaßnahmen. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 169-186.

Krebs, H. (2009): Konflikte verstehen - Risiken managen - Lösungswege suchen. Handlungsprobleme sozialpädagogischer Professionalität und Beratung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 187-208.

Lüpke, H. v. (2009): Dialogische Beratung braucht neue Denkmodelle. – In: Eggert-

Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 79-93.

Lutzi, J. (2009): Weshalb Beratung Angst machen kann - Zum primären Risiko  
psychoanalytischer Beratung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.;  
Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 95-115.

Pfarr, U. (2009): Die behinderte Beratung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-  
Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 133-150.

Reischach, G. v. (2009): Reden und Handeln - Beratung im Rahmen einer  
psychoanalytisch orientierten sozialen Arbeit. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-  
Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 209-235.

Rauwald, M.; Stein, D. (2009): Psychoanalytisch pädagogische Beratung von  
Migrantenfamilien. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.;  
Krebs, H. 2009, 117-131.

### **Verzeichnis der Tabellen**

Tabelle 1: Textvolumen_____	84
Tabelle 2: Wortanzahl des Gesamttextpools/der Falldarstellungen und jeweiligen Funktionen, sowie prozentuelle Anteile_____	113
Tabelle 3: Wortanzahl des Gesamttextpools/der Falldarstellungen und jeweiligen übergeordneten Funktionen, sowie prozentuelle Anteile_____	114
Tabelle 4: Wortanzahl des JPP Pools / der Falldarstellungen und jeweiligen Funktionen, sowie prozentuelle Anteile_____	115
Tabelle 5: Wortanzahl des JPP Pools/der Falldarstellungen und jeweiligen übergeordneten Funktionen, sowie prozentuelle Anteile_____	116
Tabelle 6: Wortanzahl des RPP Pools/der Falldarstellungen und jeweiligen Funktionen, sowie prozentuelle Anteile_____	117

Tabelle 7: Wortanzahl des RPP Pools/der Falldarstellungen und jeweiligen übergeordneten Funktionen, sowie prozentuelle Anteile\_\_\_\_\_118

### **Verzeichnis der Abbildungen**

Abbildung 1 (Aus: PPP TS 2010 01 12): Traditionelle und alternative Methoden\_\_\_\_10

Abbildung 2 (Aus: PPP TS 2010 05 19): Zusammenspiel des IMPI-Projektes\_\_\_\_11

Abbildung 3 (Aus: PPP TS 2010 01 12): Aktive Qualität durch passiven Impact\_\_\_\_18

Abbildung 4 (Aus: PPP TS 2010 01 12): Passive Qualität durch aktiven Impact\_\_\_\_20

Screenshot von 29.3.2011\_\_\_\_\_80

### **Verzeichnis der Graphiken**

Graphik 1: Ausmaß von Falldarstellungen in den JPP\_\_\_\_\_110

Graphik 2: Ausmaß von Falldarstellungen in den RPP\_\_\_\_\_111

### **Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen**

EHT = Empirisch-Hermeneutische-Textarbeit

EHT-P = Empirisch-Hermeneutische-Textplanung

EHT-A = Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse

EHT-K = Empirisch-Hermeneutische-Textkritik

EZ = Empirischer Zirkel

JPP = „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“

RPP = „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“

ZRD-Forschung = Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung

ZIP = „Zeitschrift für Individualpsychologie“

BIP = „Beiträge zur Individualpsychologie“

## ANHANG

### Kodierregeln für die Gruppe „KAS“ (Kasuistik) 2011-02-05

*Grobanalyse-Feinanalyse:*

#### **Kasuistik-Grobanalyse:**

1. Wie *bei allen Grobanalysen* wird in einem ersten Schritt der „Codierter Text“ bestimmt. Hier beginnt die Markierung nach den Abstracts und endet vor dem Literaturverzeichnis.
2. In der Kasuistik-Grobanalyse wird zunächst nur der „Fallbeispielstext“ markiert. Das heißt *alle Textelemente, in die ein direkter oder indirekter Verweis auf ein konkretes (= in Raum und Zeit „einmaliges“) Geschehen integriert ist, das Themen, wie sie für pädagogische und therapeutische Praxis kennzeichnend sind, betrifft*, werden dem Code „Fallbeispiel“ zugeordnet. Das soll aufzeigen in wievielen und welchen Teilen des Textes anderen AutorInnen Bezug auf konkretes kasuistisches Geschehen nehmen.
3. Die Markierung der unter „Fallbeispiel“ codierten Textstellen beginnt bei einem Wechsel. Die erste Markierung erfolgt also am Beginn des codierten Textes und beginnt mit der Bestimmung des ersten Satzes. Ist hier kein Fallbeispiel zu erkennen, wird nicht codiert. Erst in jenem Satz, in den die erste Nennung eines Fallbeispiel aufscheint, wird die Signierung „Fallbeispiel“ begonnen und zieht sich bis zum Beginn jenes Satzes, in dem keine direkte oder indirekte Bezugnahme auf konkretes kasuistisches Geschehen mehr zu erkennen ist.
4. Die Markierung wird in der Kasuistik-Grobanalyse im ersten Satz, in dem Bezugnahme auf ein konkretes kasuistisches Geschehen ausgemacht werden kann, begonnen und endet vor dem Beginn jenes Satzes, in dem ein solcher Bezug nicht mehr erfassbar ist. Damit wird in der Grobanalyse auf Satzebene markiert! ***Erst in der Feinanalyse dürfen Satzteile markiert werden!***

**Feinanalyse:** In der Feinanalyse werden dann zusätzliche Codierungen je nach Forschungsfrage eingebracht.

Für die DA-Projekte der Kasuistikgruppe sind folgende Schritte der Kasuistik-Feinanalyse vorgesehen:

1. **Kasuistische Beschreibungen:** Textsequenzen, in denen ein konkretes kasuistisches Geschehen erfasst wird.
2. **Kasuistische Bearbeitungen:** Textsequenzen, in denen ein konkretes kasuistisches Geschehen reflektiert und/oder interpretiert und/oder mit Theorien oder anderen Kasuistiken in Beziehung gesetzt wird
3. Weitere Feinanalyseschritte werden im Anschluss an die fertiggestellte Grobanalyse und die fertiggestellten ersten zwei Schritte der Feinanalyse festgelegt.

### Zeitplan

- |  |                    |
|--|--------------------|
| a. Aufbereitung des Materials<br>+ Einführung in die Software<br>+ Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes | Mai-Dez. 2010      |
| b. Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes   | Juni-Dez. 2010     |
| c. Methodische Einarbeitung  | Sept.-Dez. 2010    |
| d. Verfassen des Exposés   | Jänner-April 2011  |
| e. Haupt - Untersuchungsphase  | Februar-Sept. 2011 |
| f. Vergleich und Abschluss   | Oktober 2011       |
| g. Endfertigungsphase der DA   | November-Dez. 2011 |
| h. Abgabe  | Jänner 2012        |

### Zusammenfassung (Deutsch)

Diese Diplomarbeit verfolgt das Ziel Ausmaß und Funktionen von Falldarstellungen innerhalb der Fachliteratur Psychoanalytischer Pädagogik im Zeitraum von 2005-2009 darzustellen. Sie tritt dem Impact Faktor, der als traditionelle Methodik zur

Erfassung von Wirkmächtigkeit wissenschaftlicher Publikationen gilt, kritisch gegenüber und schlägt alternativ die Empirisch-Hermeneutische-Textarbeit als Analyse-Instrument vor. Mit jener und auch mit Hilfe der Software für qualitative Datenanalyse MAXQDA<sup>10</sup> wird geforscht. Im Theorie-Teil erfolgen Informationen zum traditionellen Impact Faktor und Gründe, warum dieser nicht geeignet für das Projekt ist. Desweiteren wird die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik umrissen, sowie Falldarstellungen in den vergangenen Jahrhunderten betrachtet. Es folgt die Paradimentheorie nach Thomas S. Kuhn, welcher Falldarstellungen bestimmte Funktionen zuweist. Im Empirie-Teil wird die Untersuchung dargelegt, welche sich in Grob- und Feinanalyse gliedert. Die einzelnen Forschungs - Schritte werden genau beschrieben, es werden Textstellen eingebracht und die Ergebnisse der jeweiligen Analyse präsentiert.

### **Abstract (English)**

This thesis aims to present scope and functions of case reports in the literature of Psychoanalytic Education in the period 2005-2009. It criticizes the impact factor, which is regarded as traditional method for detection of potency of scientific publications, and proposes an alternative instrument for text analysis. It's called empirical hermeneutical textwork (Empirisch-Hermeneutische-Textarbeit). With that and with the help of software MAXQDA<sup>10</sup> (a programme for qualitative data analysis) the research was done. In the theory-part you get informations of the traditional impact factor and why this is not suitable for this project. Furthermore the history of psychoanalytic education is outlined, as well as case studies considered in the past centuries. It follows the paradigm theory of Thomas S. Kuhn, which assigns case studies certain functions. In the empirical-part the study is presented, which is divided into coarse and fine analysis. The individual research-steps are described in detail, text-parts will be incorporated and the results of their analysis will be presented.

## Lebenslauf

### **Persönliche Daten:**

**Name:** Theresa Sophie Habrich  
**Geburtsdatum:** 07.März 1988  
**Geburtsort:** Wien  
**Nationalität:** Österreich



### **Ausbildung:**

- 09/1994-07/1998 Volksschule in Mauerbach
- 09/1998-07/2002 BG/BRG 12., Rosasgasse
- 09/2002-06/2006 BRG/ BORG 15., Henriettenplatz
- Juni 2006 Matura mit gutem Erfolg
- 10/2006-2012 Studium der Pädagogik an der Universität Wien

### **Praktika bzw. Studien-spezifische Tätigkeiten:**

- 04/2009-07/2009 Wiener Hilfswerk, Spielothek – Betreuung von Entwicklungs-verzögerten Kindern
- 07/2009 Kinderbüro an der Universität Wien – Hörsaalbetreuung bei der KinderuniMedizin
- 08/2009 respect Tourismus & Entwicklung – Erstellung eines populär wissenschaftlichen Textes
- 10/2009-06/2010 Wiener Hilfswerk, Rampenlicht – Betreuung von Entwicklungs-verzögerten Jugendlichen
- 08/2010 Wiener Kinderfreunde – Sonderbetreuung von Kindern und Jugendlichen (2011 und 2012 als Betreuerin tätig)
- Seit 10/2011 Lernquadrat – Lern-, Aufgaben- und Nachmittagsbetreuung; Josef Schöffel Schule Purkersdorf