

Having Teachers in Mind – Können Schule und Lehrer:innenbildung Freud-los sein?

Psychodynamische Perspektiven auf
das schulische Feld und seine Grenzgebiete

Pierre-Carl Link, Peter Fonagy, Tobias Nolte,
Robert Langnickel, Tillmann F. Kreuzer (Hrsg.)

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Psychoanalytische Pädagogik



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Having Teachers in Mind – Können Schule und
Lehrer:innenbildung Freud-los sein?

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

Band 19

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

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

Das Sprecher:innenteam

Pierre-Carl Link
Peter Fonagy
Tobias Nolte
Robert Langnickel
Tillmann F. Kreuzer (Hrsg.)

Having Teachers in Mind – Können Schule und Lehrer:innenbildung Freud-los sein?

Psychodynamische Perspektiven auf das
schulische Feld und seine Grenzgebiete

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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

movetia

Austausch und Mobilität
Echanges et mobilité
Scambi e mobilità
Exchange and mobility

Der Tagungsband ist ein Produkt der Tagung «Having Teachers in Mind» – Können Schule und Lehrer:innenbildung «Freud-los» sein? Herbsttagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik und Symposium der Arbeitsgemeinschaft Psychodynamischer Professor:innen, die in Kooperation mit dem von Movetia geförderten Projekt "MentEd.ch - Bringing mentalisation-based education to Switzerland" (Movetia-Projektnr.: 022-1-CH01-IP-0046) stattfand. Die open-access Publikation wurde ermöglicht durch den Publikationsfonds der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, Schweiz.

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743146>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3146-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3283-8 (PDF)
DOI 10.3224/84743146

Druck: Libri Plureos, Hamburg

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Langenhagen – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

<i>Barbara Fäh</i> Vorwort.....	9
<i>Susanne Singer</i> Wahre Freu(n)dschaft soll nicht wanken	13
<i>Robert Langnickel, Peter Fonagy, Tobias Nolte, Tillmann F. Kreuzer und Pierre-Carl Link</i> Unbewusste Dynamiken, bewusste Praxis – Zur Aktualität psychodynamischer Ansätze in Zeiten pädagogischer Herausforderungen für die Schule und darüber hinaus	15
I Psychoanalytische Pädagogik und mentalisierungsbasierte Pädagogik: fremde Schwestern? Lehrer:innenbildung und Schule	
<i>Peter Fonagy und Tobias Nolte</i> Mentalisieren und Lernen von anderen: Ein Paradigma aus Psychotherapie und Pädagogik?	35
<i>Holger Kirsch, Noëlle Behringer, Stephan Gingelmaier, Melanie Henter, Tillmann F. Kreuzer, Pierre-Carl Link, Robert Langnickel, Lucia Maier, Tobias Nolte, Nicola-Hans Schwarzer und Agnes Turner</i> Epistemisches Vertrauen als Brückenkonzept zwischen psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik	51
<i>Reinhard Fatke</i> Psychoanalyse und Schule – Ein Streifzug durch die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik	73
<i>Julia Reischl</i> Pädagogische Beziehung als Bühne des Unbewussten – sadomasochistische Dynamiken im Schulunterricht.....	89
<i>Jean-Marie Weber</i> Autorität, „Freud-los“ oder „Freud-voll“? Vom Wert der Destabilisierung für die Entwicklung des Begehrens Lehrender	109

Achim Würker

Pädagogische Qualifizierung durch Fallarbeit – Szenisches Verstehen,
Lehrerbildung und Schulpraxis..... 125

Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraud Sengschmied und Anika Biller

Die Entwicklung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen
braucht Zeit, Raum und Struktur. Über Professionalisierungsprozesse
am Beispiel des Psychagogik-Lehrgangs der Universität Wien..... 139

Anita Schedl

Interesse, Überraschung und Widerstand
Von der erstmaligen Begegnung von Lehrer:innen mit
psychoanalytischem Denken – eine Herausforderung für Lehrende
und Lernende an der Universität..... 157

Julia Reischl

„Du bist so dumm. Dumm, dumm, dumm! Im Grunde bist du aber
selbst schuld!“
Das dramatische Portrait einer sich (be)schämenden, masochistischen
Hochschullehrenden..... 171

Jean-Marie Weber, Bernhard Rauh und Margit Datler

Relevanz und ethische Notwendigkeit einer übertragungsfokussierten
Reflexion im Praktikum..... 191

II Psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Perspektiven auf die Heil- und Sonderpädagogik

Patrick Bühler

Psychotherapie mit „sittlichem Urfaktor“
Paul Häberlin, Hans Hegg, Ernst Probst und die Anfänge einer
„psychoanalytischen“ Erziehungsberatung in der Schweiz, 1920–1950..... 211

Manfred Gerspach

„Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende“ (Paul Moor).
Lässt sich psychoanalytisch-pädagogische Praxis operationalisieren? 227

Carolyn Marschall und Moritz Fehl

Szenisches Verstehen in der Sonderpädagogik oder das Eintauchen in
die emotionale Verfasstheit von Schüler:innen aus dem
Förderschwerpunkt Lernen 263

Roxana Hank-Raab und Melanie Henter

Zur Entwicklung einer habitussensiblen mentalisierenden Haltung bei Studierenden des Förderschullehramts 279

Raphael D. Schwarz, Robert Langnickel und Pierre-Carl Link

Konzept der Mentalisierenden Schulen: Eine Chance für die (Heil-)Pädagogik..... 293

Marc Probst

Mentalisierungstraining mit Jugendlichen im Sonderschulkontext – Konzeptualisierung, Entwicklung und Durchführung. Auswirkungen auf die Mentalisierungsfähigkeiten und die sozial-emotionalen Kompetenzen (SEK) 323

Lucia Maier Diataraz, Ilona Widmer, Robert Langnickel, Olivia Gasser-Haas und Pierre-Carl Link

Kann Schule „Freud-los“ und körperlos sein? Ein mentalisierungsbasierter psychomotoriktherapeutischer Blick über den Tellerrand..... 351

III Offene Halle

Stefanie Jäger, Andreas Jensen und Diana Lohwasser

„It’s in the game“? Zum Erleben und psychoanalytisch-pädagogischen Potential von Sport-Games 381

Elisabeth Raß

Von Brücken und Brüchen – Auswirkungen von Mitarbeiterwechseln auf Klient:innen mit Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten aus bindungstheoretischer Perspektive 395

Beat Manz

Elternarbeit in der analytischen Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie und -Beratung
Das Konzept der psychotherapeutischen Konsultation nach Winnicott und Bléandonu 409

Tillmann F. Kreuzer und Robert Langnickel

Man kann nicht nicht mentalisieren!

Gedanken zu Bausteinen, Übertragungsgeschehen und Vätern im
beraterischen Prozess. 417

Merlin Günther

Psychoanalytische Beleuchtung der Monogamie –

Eine kritische Betrachtung 431

Agnes Stephenson

Zur Bedeutung von Unbewusstheit in der Global Citizenship

Education 461

Autorinnen und Autoren 473

Vorwort

Liebe Leserin,
Lieber Leser,

die Frage, ob Schule und Lehrer:innenbildung „Freud-los“ sein können, ist mehr als provokant. Sie fordert uns heraus, unseren Blick auf die Bildungsinstitutionen, ihre Akteur:innen und ihre Dynamiken zu schärfen – und sie lädt ein, scheinbar Veraltetes neu zu entdecken. Dieser Sammelband bringt frische Impulse aus der psychoanalytischen Pädagogik in den aktuellen Bildungsdiskurs ein – nicht nostalgisch, sondern zukunftsgerichtet, evidenzbasiert und interdisziplinär.

In der Schweiz, insbesondere in der Heil- und Sonderpädagogik, haben psychodynamische Konzepte historisch eine lange und bedeutende Tradition. Schon die Anfänge der heilpädagogischen Bewegung waren geprägt von einem tiefen Interesse an inneren seelischen Prozessen, an Beziehung und am Verstehen des „Anderen“. Dieser Band knüpft an diese Tradition an – und führt sie weiter: integriert, vernetzt, praxisnah.

Bereits vor über einem Jahrhundert wurde von Sigmund Freud die Forderung laut, Schule solle jungen Menschen nicht nur Wissen vermitteln, sondern ihnen auch Orientierung, Zuversicht und Lebensmut schenken – besonders in jener sensiblen Lebensphase, in der sie sich zunehmend vom Elternhaus lösen und ihren Platz in der Welt suchen. Diese überindividuelle Aufgabe ist heute aktueller denn je. Schule steht vor der Herausforderung, nicht nur Bildungsräume zu gestalten, sondern auch soziale und emotionale Entwicklungsräume zu öffnen. Die überfachlichen Kompetenzen und Future Skills müssen verzahnt mit den fachlichen Inhalten an Sichtbarkeit und Wirkkraft gewinnen. Es geht darum, jungen Menschen ein tragfähiges Fundament zu bieten, das über reine Leistung hinausgeht – ein Fundament, das sie befähigt, sich selbst und der Welt mit Vertrauen und Neugier zu begegnen. Zentraler Referenzpunkt vieler Beiträge ist das Konzept der Mentalisierung, wie es u.a. von Peter Fonagy et al. entwickelt wurde. Die Fähigkeit zur Mentalisierung – also die kompetente Wahrnehmung und Reflexion innerer Zustände bei sich selbst und bei anderen – bildet eine essenzielle Grundlage professionellen pädagogischen Handelns, insbesondere in herausfordernden Schulsituationen. Mentalisierung ist eine Brücke zwischen Person und Profession, zwischen Beziehung und Bildung.

Der vorliegende Band ist ein Ausdruck gelebter Zusammenarbeit: international, interinstitutionell und interdisziplinär. Besonders hervorzuheben ist das von Movetia geförderte Projekt *MentEd.ch – Bringing mentalisation-based education to Switzerland* an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, das den Transfer mentalisierungsbasierter Pädagogik

in die Schweizer Hochschullandschaft ermöglicht hat. Die Beteiligung renommierter Persönlichkeiten aus bereits etablierten Kooperationen aus Forschung und Praxis – etwa aus dem University College London, dem Anna Freud Centre, der PH Freiburg, der PH Luzern sowie Expert:innen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum – bezeugt die Relevanz und den fachlichen Tiefgang dieser Arbeit.

Die HfH Zürich ist stolz, Teil dieser Entwicklung zu sein. Dass sich auch zwei Masterarbeiten, entstanden im Rahmen des Studiengangs Schulische Heilpädagogik an der HfH, in diesem Band wiederfinden – „*Mentalisierende Schulen*“ von Raphael D. Schwarz, sowie das *Mentalisierungstraining* für Jugendliche und Lehrpersonen von Marc Probst – unterstreicht die enge Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis an unserer Hochschule. Diese Arbeiten zeigen eindrucksvoll, wie Theoriekonzepte in konkrete Bildungssettings transformiert werden können – in Regel- wie auch Sonderschulen.

Dass psychodynamische Konzepte keineswegs aus der Zeit gefallen sind, sondern Antworten auf drängende pädagogische Fragen bieten, beweist dieser Sammelband eindrucklich. Ob im Szenischen Verstehen, in der fallbasierten Supervision, in der Arbeit mit Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten oder in der professionellen Selbstreflexion: die Beiträge dieses Bandes zeigen, dass psychoanalytische Perspektiven einen unverzichtbaren Beitrag zur Lehrer:innenbildung leisten können – gerade dann, wenn klassische didaktische Ansätze an ihre Grenzen stoßen.

An der HfH Zürich, die seit nunmehr mehr als 100 Jahren für Bildung für Alle und professionelle Qualifizierung im Feld der Heil- und Sonderpädagogik steht, ist die Integration psychodynamischer Konzepte in Lehre, Forschung und Dienstleistung seit jeher gelebte Praxis. Mit dem bereits etablierten Studienschwerpunkt «Heilpädagogik im Bereich sozial-emotionale Entwicklung und Verhalten» und mit dem neu etablierten Studienschwerpunkt «Prävention und Umgang mit pädagogisch herausfordernden Situationen» im Master Schulische Heilpädagogik eröffnen wir nun auch explizit Räume für die Weiterentwicklung solcher Ansätze – insbesondere dort, wo Beziehungsgestaltung als präventives Moment wirksam werden kann.

Ich danke allen Autor:innen, Herausgebenden und Mitwirkenden für ihre Beiträge, ihr Engagement und ihre Bereitschaft, psychoanalytische Pädagogik als lebendige, forschende und praxisrelevante Disziplin weiterzudenken. Movetia gebührt ein Dank für die großzügige Finanzierung des Projekts MentEd.ch über zwei Jahre. Auch weiteren Förderern wie der Aebli-Naef-Stiftung, der Arbeitsgemeinschaft Psychodynamischer Professorinnen und Professoren (AGPPP), der Gesellschaft für psychoanalytische Sozialpsychologie sowie dem Verein Internationales Netzwerk Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren, die die wissenschaftliche Tagung an der HfH gefördert haben, auf deren Ergebnissen der Sammelband beruht. Verlag Barbara Budrich ein herzliches Dankeschön für die Möglichkeit zur Publikation. Dank Movetia

und dem HfH Publikationsfonds steht diese Publikation der Öffentlichkeit open-access zur Verfügung.

Ich wünsche Ihnen eine anregende, berührende und erkenntnisreiche Lektüre – und den Mut, sich auch in Ihrem beruflichen Alltag von der Frage leiten zu lassen: Wie kann ich Lehrer:innen, Schüler:innen – und mich selbst – besser „in mind“ behalten?

Mit herzlichen Grüßen,

Prof. Dr. Barbara Fäh

Rektorin

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)

Zürich, Juli 2025

Wahre Freu(n)dschaft soll nicht wanken

Da saßen wir nun, eine Gruppe zusammengewürfelter Menschen. Manche kannten sich oder waren sogar befreundet, manche waren sich noch ganz fremd. Abends, in dieser Kneipe irgendwo in Oerlikon, im Zürcher Norden. Ein Tag voller Vorträge lag hinter uns, wir waren mehr oder weniger kaputt, eher mehr als weniger angefüllt mit Gedanken und Gesprächen. Und doch hatten wir uns alle entschieden, noch weiter zu reden, zu hören. Weiter andere Menschen kennenzulernen und unsere Zeit zu teilen. Für mich war es einer dieser Momente, die einen Zauber enthalten, der schwer erklärlich ist. Ein Moment der Begegnung.

Zugleich steht dieser Abend auch für das, was diese Tagung für mich als Vertreterin der AGPPP (Arbeitsgemeinschaft Psychodynamischer Professorinnen und Professoren) auszeichnete – es war das erste Mal, dass wir uns als AGPPP für unser Symposium mit einer anderen Fachgesellschaft zusammen-taten. Und es war für mich als eine, die sonst gar nicht in der pädagogischen Welt unterwegs ist, ein bereichernder und inspirierender Spaziergang in einer neuen, unbekannten Gegend.

Vorbereitet und organisiert wurde die Tagung von Pierre-Carl Link, Tillmann F. Kreuzer, und Robert Langnickel, Ihnen gebührt dafür großer Dank. Die AGPPP war mit mehreren „Meet the Experts“ vertreten, um niedrigschwellig Fragen zur wissenschaftlichen Karriere, Publikationen und Drittmittelinwerbung zu beantworten. Hieran waren Pierre-Carl Link, Stephan Gingelmaier und ich beteiligt. Wir möchten der nächsten Generation psychodynamischer Wissenschaftler:innen unsere Erfahrungen und Kenntnisse gerne weitergeben, so dass sie uns eines Tages überflügeln werden. Dazu haben sicher nicht nur unsere Sessions, sondern auch Pausengespräche und eben jener Kneipenabend beigetragen.

Nun haben Sie durch diesen Tagungsband die Gelegenheit, selbst ein wenig mit am Tisch zu sitzen. Vielleicht haben Sie ihn geschenkt bekommen, vielleicht haben sie ihn sich als Andenken an die Veranstaltung besorgt. Vielleicht wollen Sie alles von Anfang bis Ende sorgfältig durchlesen, vielleicht nur hie und da stöbern. In jedem Fall aber werden Sie die Möglichkeit bekommen, Gedanken von Anderen zu lesen und sich dadurch bereichern zu lassen.

In diesem Sinne viele interessante Begegnungen und neue Freu(n)dschaften, über alle Entfernungen hinweg wünscht Ihnen

Susanne Singer
Universitätsmedizin Rostock
Vorsitzende der AGPPP

Unbewusste Dynamiken, bewusste Praxis – Zur Aktualität psychodynamischer Ansätze in Zeiten pädagogischer Herausforderungen für die Schule und darüber hinaus

*Robert Langnickel, Peter Fonagy, Tobias Nolte, Tillmann F. Kreuzer
und Pierre-Carl Link*

Eine „Freud-volle“ Einführung

Können Schule und Lehrer:innenbildung *Freud*-los sein? – Diese Frage, die dem vorliegenden Band als Ausgangspunkt dient, ist weit mehr als ein bloßes Wortspiel mit dem Namen Sigmund Freud. Sie trifft einen Nerv der Zeit – sowohl im bildungspolitischen Diskurs als auch in Klassenzimmern, Lehrer:innenzimmern und Hochschulseminaren. Wie viel Unbewusstes, wie viel Affekt, wie viel psychodynamisches Geschehen darf und muss in Schule und Lehrer:innenbildung Platz haben?

Diese Frage ist keine rhetorische, sondern stellt sich mit zunehmender Dringlichkeit angesichts tiefgreifender Veränderungen, die Bildungssysteme weltweit betreffen: Diversität im Klassenzimmer, zunehmende psychische Belastungen bei Schüler:innen und Studierenden, steigender Leistungsdruck, Burnout, komplexe Schulentwicklungsprozesse – und nicht zuletzt eine Erosion des Vertrauens in gesellschaftliche Institutionen. All dies wirkt unmittelbar auf die Subjekte im Bildungsprozess und ihre Beziehungen, da die Schule doch einen der grundlegendsten Aufträge – nämlich das „Interesse für das Leben draußen in der Welt zu erwecken“ bereits von Sigmund Freud (1910: 62) zugeschrieben bekommen hat.

Inmitten dieser Gemengelage plädiert dieser Sammelband für eine Perspektivverschiebung: Weg von einer zweckrationalen, rein funktionalistischen oder kognitivistischen Logik des Unterrichtens (hierzu kritisch: Langnickel 2022) – hin zu einer Betrachtung des pädagogischen Feldes als eines affektiven Beziehungsraums (Göppel et al. 2010). Hier sind unbewusste Prozesse, Affekte, Konflikte und Ambivalenzen nicht Störfaktoren, sondern konstitutive Bestandteile des pädagogischen Handelns.

Reinhard Fatke greift dies in seinem Beitrag *Psychoanalyse und Schule – Ein Streifzug durch die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik* auf und zitiert Sigmund Freud, der der Schule die Aufgabe zuweist:

„den jungen Leuten [...] Lust zum Leben [zu] machen und ihnen Stütze und Anhalt [zu] bieten in einer Lebenszeit, da sie durch die Bedingungen ihrer Entwicklung genötigt werden, ihren Zusammenhang mit dem elterlichen Hause und ihrer Familie zu lockern. Es scheint mir unbestreitbar, daß sie dies nicht tut, und daß sie in vielen Punkten hinter ihrer Aufgabe zurückbleibt, Ersatz für die Familie zu bieten und Interesse für das Leben draußen in der Welt zu erwecken“ (Freud 1910: 62f.).

Freud lenkt damit den Blick weg von einer individuell-psychologischen Betrachtung bei Schüler:innen hin zu einer strukturellen Kritik der Institution Schule. Er fordert, die Aufmerksamkeit auf die institutionellen Bedingungen schulischer Sozialisation zu richten und fragt, woran die Erfüllung dieser Aufgabe strukturell scheitern könnte. Schule wird nicht nur als fördernder, sondern auch als potenziell unterdrückender Raum beschrieben, in dem Leistungsdruck und Vernachlässigung individueller Bedürfnisse psychische Belastungen erzeugen können. Sie solle daher nicht nur Wissen vermitteln, sondern vor allem eine entwicklungsfördernde und psychisch unterstützende Umgebung bieten, insbesondere für gelingende Trennungserfahrungen (Becker 1995). Das institutionelle Versagen der Schule, diesem Anspruch gerecht zu werden, müsse analysiert und präventiv bearbeitet werden.

Diese Perspektive lässt sich in Tradition einer kritischen Bildungsforschung verorten – sowohl im Kontext der Psychoanalytischen Pädagogik als auch gesellschaftskritischer Ansätze, wie sie von Pierre Bourdieu, Loïc Wacquant oder Michel Foucault vertreten werden, die die Schule als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit analysieren. Freuds Postulat, institutionelle Bedingungen schulischer Sozialisation kritisch zu hinterfragen, bleibt bis heute ein zentraler Impuls für die Auseinandersetzung mit Schule als psychosozialem Raum – mit all ihren Potenzialen und Gefährdungen für die psychische Entwicklung junger Menschen.

Psychoanalytische Pädagogik und mentalisierungsbasierte Pädagogik: Eine Standortbestimmung

Die pädagogische Landschaft unserer Gegenwart steht unter Druck: Angesichts multipler sozialer Krisen (Zimmermann et al. 2023) – sozialer Polarisierung, Digitalisierung, Zunahme psychischer Belastungen bei Kindern und Jugendlichen, Beschleunigung von Bildungsprozessen und wachsender Heterogenität – gewinnen Fragen nach einer pädagogischen Praxis, die über instrumentelles Wissen hinausgeht, eine neue Brisanz. In diesem Kontext erscheint der Rückgriff auf die Psychoanalytische Pädagogik und insbesondere auf die Mentalisierungstheorie nicht als Rückfall in die Vergangenheit, sondern als notwendige Erweiterung des professionellen pädagogischen Selbstverständnisses. Es stellt sich die Frage: Kann Schule „Freud-los“ sein? Oder,

zugespitzter formuliert: Ist eine Pädagogik, die das Unbewusste und die Dynamiken zwischen Subjekt, Begehren und Institution ausklammert, überhaupt zukunftsfähig?

Die Psychoanalytische Pädagogik, traditionell in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften als Randdisziplin wahrgenommen, tritt seit einigen Jahren in einen produktiven Dialog mit der Mentalisierungstheorie (Gingelmaier/Taubner/Ramberg 2018; Gingelmaier/Kirsch 2020; Link et al. 2024). Dieser Dialog ist keineswegs durchweg harmonisch: Es begegnen sich „fremde Schwestern“ – psychoanalytisch-pädagogische Tradition und mentalisierungsbasierte Pädagogik differieren in theoretischer Fundierung, methodischer Ausrichtung und institutioneller Verankerung (Langnickel/Link 2018). Gerade aus dieser Differenz entsteht ein innovatives Spannungsfeld, das für gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen der Schule besondere Relevanz entfaltet – auch hinsichtlich Fragen der Inklusions- und Sonderpädagogik (Göppel/Rauh 2016; Link et al. 2024).

Zentral ist hierbei der Begriff des Mentalisierens – verstanden als die Fähigkeit, das eigene und das fremde Verhalten auf innere mentale Zustände (Gedanken, Gefühle, Wünsche, Überzeugungen) zu beziehen und im sozialen Miteinander in einer Haltung der Offenheit und Reflexivität zu bleiben (Nolte 2018; Gingelmaier et al. 2018). Mentalisierung ist dabei mehr als eine kognitive Fertigkeit: Sie ist ein relationales Paradigma, das unbewusste Dynamiken, Affektregulation, Beziehungsgestaltung und epistemisches Vertrauen miteinander verschränkt (Nolte 2018; Kirsch/Link/Schwarzer/Gingelmaier 2024).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die verschiedenen Schulen psychoanalytischer Pädagogik – von der klassischen Übertragungstheorie Freuds bis zur aktuellen Forschung zu epistemischem Vertrauen (Nolte 2018; Fonagy/Nolte 2023) – angesichts gegenwärtiger Bildungsherausforderungen anschlussfähig bleiben und transformative Wirkung entfalten können. Wie können unbewusste Prozesse und affektive Dynamiken als zentrale Bestandteile von Lern-, Entwicklungs- und Inklusionsprozessen begriffen werden? Und welche Bedeutung kommt der Förderung von Mentalisierungsfähigkeit – insbesondere bei Pädagog:innen – zu, um ermöglichende, partizipative und inklusive Bildungsräume zu gestalten? Was verlieren wir, wenn eher bewusste oder vorbewusste Prozesse in den Mittelpunkt gerückt werden – wie lässt sich Unbewusstes als Verständnis- und Erkenntnisrahmen im Blick behalten, wenn eher mentalisierend gearbeitet wird?

Die Beiträge dieses Bandes eröffnen hierzu drei zentrale Perspektiven, die im Folgenden inhaltlich kurz skizziert werden:

1. Die Annäherung und Differenzierung von psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik im Kontext von Schule, Unterricht und Lehrer:innenbildung.

2. Die spezifische Relevanz psychodynamischer und mentalisierungs-basierter Ansätze für die Heil- und Sonderpädagogik – sowohl als Disziplin und Profession als auch als Praxisfeld.
3. Die Öffnung psychoanalytischer Pädagogik über den schulischen Kontext hinaus – in gesellschaftlicher, familialer und kultureller Perspektivierung.

Somit verstehen wir den Band als Plädoyer für eine „bewusste Praxis“, die unbewusste Dynamiken nicht verdrängt, sondern produktiv adressiert und in eine reflektierte pädagogische Haltung und Handlung übersetzt. Damit knüpft er an die Tradition einer *Pädagogik des Unbewussten* an und verbindet diese zugleich mit aktuellen Entwicklungen der Mentalisierungstheorie und einer praxeologischen Perspektive auf professionelle Handlungskompetenz.

Der erste Teil bündelt Beiträge zum Diskursfeld Psychoanalytische Pädagogik in Schule, Unterricht und Lehrer:innenbildung. Inspiriert von dem Psychoanalytiker Bernd Ahrbeck, der in seinen Seminaren immer wieder fragte: „Kann Schule ‚freudlos‘ sein?“, widmen sich die Autor:innen in diesem Teil der Rolle der Psychoanalytischen Pädagogik und des Mentalisierens in der Lehrer:innenbildung und im Schulalltag. Nachgegangen wird dem aktuellen Stellenwert und den Herausforderungen dieser Disziplin, gestützt auf Arbeiten, die die Bedeutung des Unbewussten in der Schule und Lehrer:innenbildung (Turner 2023; Pazzini et al. 2010; Kreuzer 2007), konkret im Unterricht (Kreuzer/Turner 2020) oder der Pädagogik allgemein betont haben (Bittner 1996a). Damit verbunden ist die Frage, welcher Platz der Psychoanalytischen Pädagogik im Kontext von Schule und Lehrer:innenbildung auch hochschulisch (Gerspach et al. 2014; Kreuzer/Turner 2024; Kreuzer 2019) heute eingeräumt wird sowie worin mögliche Herausforderungen bestehen. Bereits vor über einem Jahrzehnt charakterisierten Rolf Göppel, Annedore und Heiner Hirblinger sowie Achim Würker (2010) die Schule als Bildungsort und „emotionalen Raum“ und loteten den Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zur Unterrichtsgestaltung und Schulkultur aus. Hirblinger (2011) hat u.a. gezeigt, dass beispielsweise das Konzept „Mentalisieren“ einen Beitrag zu Fragen der Unterrichtstheorie leisten kann. Auch historische Arbeiten zur Psychoanalytischen Pädagogik in der Schweiz rücken im Kontext aktueller Diskurse wieder in den Fokus des Interesses (Bühler 2011).

Der zweite Teil versammelt Beiträge zum Diskursfeld der Heil- und Sonderpädagogik. Beiträge der schulischen Heilpädagogik respektive Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Praxis, in der es der psychoanalytischen Pädagogik immer wieder zu wirken gelang, kommen hier zur Geltung (Ahrbeck/Rauh 2004). Roland Stein weist in seiner Einführung *Grundwissen Verhaltensstörungen* (2019) auf die Bedeutung der Psychoanalytischen Pädagogik für die Sonderpädagogik hin (Bittner 1996b; Gingelmaier et al. 2018; Rauh 2022; Zimmermann 2016). In seiner Dissertation *Psychoanalyse und Behindertenpädagogik* erarbeitet Volker Fröhlich

(1994) die Bedeutung und Reichweite der Psychoanalytischen Pädagogik in unterschiedlichen sonderpädagogischen Disziplinen respektive Förderschwerpunkten. Neben Ahrbeck (2017) gilt Gerspach (2018) als ein Vertreter psychoanalytischer Ansätze in der Sonderpädagogik. Die Psychomotoriktherapie, die in der Schweiz zur heilpädagogischen Disziplin und Profession zählt, beheimatet nach wie vor sinnverstehende psychoanalytische Ansätze (Esser 2020).

„Ohne Einblick in die Innenwelt [...] lassen sich keine pädagogischen Strategien formulieren, die ihren speziellen inneren Notwendigkeiten gerecht werden“ (Ahrbeck/Fickler-Stang 2012: 20). Dieser vielfach zitierte Satz bringt die Notwendigkeit einer Subjektorientierung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zur Geltung. Willmann (2017: 100) fordert in diesem Zusammenhang eine „Schärfung des Blicks auf die Innensicht von Inklusions- und Exklusionsprozessen“ und plädiert für einen interdisziplinären Dialog mit psychologischen Perspektiven. Der vorliegende Band versteht sich als Beitrag zu genau diesem Dialog mit der Psychoanalyse und der Mentalisierungstheorie – verstanden als psychologische Perspektiven. Der Band fokussiert auf die Psychoanalytische Pädagogik im Allgemeinen und auf das Konzept des Mentalisierens im Speziellen - beide als sich ergänzende Zugänge zu subjektiven Verstehensprozessen und als Grundlage für die professionelle Entwicklung in der Inklusions- und Sonderpädagogik. Mentalisierung wird hierbei als ein transdisziplinäres Brückenkonzept verstanden, das sowohl entwicklungspsychologische als auch psychoanalytisch-pädagogische Theorien integriert und über diese hinausweist. Die Beiträge dieses zweiten Teils markieren deshalb den Versuch, psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Zugänge systematisch auf sonder- und inklusionspädagogische Handlungsfelder zu beziehen und dort als Reflexions- und Professionalisierungsressource zu verankern (Link et al. 2024).

Der dritte und den Band abschließende Teil – konzeptualisiert als „Offene Halle“ – dient der Öffnung psychoanalytischer Pädagogik über den schulischen Kontext hinaus in gesellschaftlicher, familialer und kultureller Perspektivierung. Hier finden sich Beiträge versammelt, die die Anwendung der Psychoanalytischen Pädagogik, weit über das eigentliche Thema der zurückliegenden Tagung hinaus, untersucht; somit zeigt sich, dass die Disziplin einschließlich theoretischer und empirischer Arbeiten (Fatke 1997) weit verbreitet ist und sich heterogen präsentiert.

Insgesamt soll der Band – und dies zieht sich wie ein roter Faden durch ihn hindurch – auch eine Diskussion verschiedener Traditionen und Theorien (Datler 1995) innerhalb der Disziplin leisten, wie beispielsweise der mentalisierungsbasierten Pädagogik (Fonagy/Nolte 2023; Gängelmaier et al. 2018), der Pädagogik des gespaltenen Subjekts (Ambass 2023; Langnickel 2021; Langnickel/Link 2019) oder der gruppenanalytischen Pädagogik (Rauh 2010; Naumann 2022; Link/von Salis/von Salis 2023) – um nur einige Theorien exemplarisch zu nennen.

Vorschau auf die Beiträge

Teil 1: Psychoanalytische Pädagogik und mentalisierungsbasierte Pädagogik – „Fremde Schwestern?“

Der Begriff „fremde Schwestern“ bringt die Beziehung von psychoanalytischer Pädagogik und mentalisierungsbasierter Pädagogik auf den Punkt, denn beide teilen zentrale Grundannahmen über die Bedeutung unbewusster Prozesse, relationaler Dynamiken und affektiver Regulation für Bildung – und doch unterscheiden sie sich in Geschichte, Systematik, wissenschaftstheoretischer und praxeologischer Ausrichtung. Die Psychoanalytische Pädagogik gründet auf der Annahme, dass pädagogisches Handeln immer auch ein Umgang mit den unbewussten Anteilen des Subjekts ist (vgl. *Fatke in diesem Band*). Eine Lesart sieht Unterricht als Bühne des Unbewussten, auf der Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse, Abwehrmechanismen, Schuld- und Schamdynamiken eine zentrale Rolle spielen (vgl. *die Beiträge von Reischl, Weber, Würker sowie Schedl in diesem Band*).

Im Gegensatz dazu versteht sich die mentalisierungsbasierte Pädagogik als Weiterentwicklung und Systematisierung psychoanalytischer und bindungstheoretischer Ansätze, die insbesondere auf die Förderung der Fähigkeit zielt, eigene und fremde innere Zustände zu erkennen, zu interpretieren und zu regulieren (Kirsch/Link/Schwarzer/Gingelmaier 2024; Gingelmaier/Taubner/Ramberg 2018). Mentalisierungsbasierte Pädagogik stellt in unserer Lesart eine weitere Konstellation psychoanalytischer Pädagogik dar. Während in der psychoanalytischen Tradition das Unbewusste, das Nicht-Verstehen, das Begehren und die Konflikthaftigkeit im Zentrum stehen (vgl. *die Beiträge von Fatke und Weber in diesem Band*), fokussiert die Mentalisierungstheorie stärker die Bedingungen und Möglichkeiten, epistemisches Vertrauen und reflexive, dialogische Lernprozesse mit einem Fokus auf bewusstseinsnahen Prozessen zu fördern (vgl. *Kirsch et al. in diesem Band*; Nolte, 2018).

Ein zentrales Brückenkonzept zwischen beiden Traditionen ist das epistemische Vertrauen: Die Fähigkeit, neue Informationen als relevant, glaubwürdig und für die eigene Entwicklung bedeutsam anzunehmen, wird durch einen mentalisierenden Umgang im schulischen Kontext erst möglich (Fonagy 2018; Nolte 2018). Hier zeigt sich die paradigmatische Wende: Lernen wird unter dieser entwicklungstheoretischen Perspektive nicht (nur) als kognitiver Vorgang verstanden, sondern als soziales Geschehen, das auf affektive Sicherheit, die Anerkennung des Subjekts und auf Resonanz angewiesen ist (Danz 2024; Steffens 2024). Der Beitrag von Kirsch et al. im vorliegenden Band hebt die Rolle epistemischen Vertrauens als Schnittstelle zwischen psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik hervor und zeigt, wie dies konkrete

didaktische und professionelle Konsequenzen für Unterricht und Lehrer:innenbildung nach sich zieht.

Schule und Unterricht sind niemals neutral oder bloß „sachorientiert“ – sie sind immer auch von unbewussten und affektiv getönten Prozessen durchzogen. Dies zeigt sich exemplarisch in den Beiträgen von Julia Reischl (*Pädagogische Beziehung als Bühne des Unbewussten – Sadomasochistische Dynamiken im Schulunterricht*), Jean-Marie Weber (*Autorität, „Freud-los“ oder „Freud-voll“?*), Achim Würker (*Pädagogische Qualifizierung durch Fallarbeit - szenisches Verstehen in der Lehrerbildung*) und Anita Schedl (*Interesse, Überraschung und Widerstand. Von der erstmaligen Begegnung von Lehrer:innen mit psychoanalytischem Denken*). Die Autor:innen machen darauf aufmerksam, dass professionelle pädagogische Beziehungsgestaltung heißt, mit Widerstand, Scham, Schuld, Aggression und nicht zuletzt mit dem Begehren respektive dem Wünschen – dem eigenen wie dem der Lernenden – umgehen zu lernen. Die Entwicklung von Reflexivität und einer „bewussten Praxis“ ist dabei immer auch das Resultat eines längeren (biographischen) Professionalisierungsprozesses (siehe die Beiträge von Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraut Sengschmid und Anika Biller; sowie Jean-Marie Weber, Margit Datler und Bernhard Rauh).

Der psychoanalytische Zugang bleibt damit für schulische Bildung in gewisser Hinsicht unersetzlich und unersättlich – aber er wird durch den mentalisierungsbasierten Zugang systematisiert, operationalisiert und für neue Zielgruppen zugänglich gemacht. Manchem dürfte das Konzept des Mentalisierens erst der Schlüssel für die Welt der psychoanalytischen Pädagogik sein. Mentalisieren wird damit zur Schlüsselressource für Unterricht, Beziehungsgestaltung und Konfliktbearbeitung.

Die Beiträge in Veröffentlichungen und Herausgaben des Netzwerks MentEd.eu sowie der vorliegende Band zeigen eindrücklich, dass die Förderung von Mentalisierungsfähigkeit kein Add-on darstellt, sondern konstitutiv für professionelle pädagogische Praxis – besonders dort, wo Beziehung, Differenz, Ambivalenz und Ungewissheit ins Spiel kommen. Fallarbeit, szenisches Verstehen, Reflexion über Übertragung und Gegenübertragung sind nicht Selbstzweck, sondern dienen dem Ziel, epistemisches Vertrauen, Resilienz und Teilhabe und Anerkennung in Bildungsinstitutionen zu ermöglichen.

Gerade in der Lehrer:innenbildung – etwa am Beispiel des Psychagogik-Lehrgangs der Universität Wien (*Datler et al. in diesem Band*) – zeigt sich, dass die Entwicklung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen Zeit, Raum und institutionelle Unterstützung benötigt. Professionalisierung ist hier nicht die bloße Akkumulation von Wissen, sondern die Einübung in eine Haltung, die unbewusste Dynamiken und damit als konstitutiv für transformatorische Bildungsprozesse begreift.

Im ersten Themenbereich dieses Bandes wird deutlich, dass psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Pädagogik in einem produktiven Dialog zueinander positioniert sind, der für die Herausforderungen von Schule, Unterricht und Lehrer:innenbildung Konsequenzen zeitigt. Die Beiträge zeigen, wie über die Reflexion unbewusster Dynamiken hinaus eine bewusste, mentalisierende Praxis entwickelt werden kann, die Affekt, Beziehung und Subjektwerdung ins Zentrum von Bildung rückt. Die Verknüpfung mit aktuellen Forschungen zur Mentalisierung (Gingelmaier et al. 2018; Gingelmaier/Kirsch 2020; Link et al. 2024) eröffnet neue Horizonte für eine mentalisierungsbasierte Pädagogik, die sich der Komplexität und Ambivalenz der Gegenwart stellt.

Teil 2: Psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Perspektiven auf die Heil- und Sonderpädagogik

Die Heil- und Sonderpädagogik war lange von einer doppelten Marginalisierung betroffen: einerseits durch ihre „Randstellung“ im Bildungssystem und als erziehungswissenschaftliche Disziplin, andererseits durch das Vorurteil, psychoanalytische Perspektiven seien für Menschen mit besonderen Bedürfnissen oder in sonderpädagogischen Feldern nicht geeignet oder zu „schwer greifbar“. Die jüngeren Forschungsergebnisse und eine Auswahl hierzu in diesem Band belegen jedoch das Gegenteil: Die Analyse und bewusste Bearbeitung unbewusster Dynamiken, Affektregulation und die Förderung von Mentalisierungsfähigkeit sind gerade für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf von Bedeutung – und für die Professionalisierung von Sonderpädagog:innen (Link et al. 2024; Gingelmaier et al. 2018).

Die Beiträge von Patrick Bühler (*Psychotherapie mit „sittlichem Urfaktor“*), Manfred Gerspach (*Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende*), Carolin Marschall und Moritz Fehl (*Szenisches Verstehen in der Sonderpädagogik oder das Eintauchen in die emotionale Verfasstheit von Schüler:innen aus dem Förderschwerpunkt Lernen*) sowie von Roxana Hank-Raab und Melanie Henter (*Zur Entwicklung einer habitussensiblen mentalisierenden Haltung bei Studierenden des Förderschullehramts*) machen deutlich, dass gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten Übertragungsprozesse, narzisstische Verletzungen, Scham- und Schuldgefühle, Exklusionserfahrungen und Widerstände, deren Wahrnehmung und kritische Reflexion bedeutsam sind. Eine Pädagogik, die sich ausschließlich an Verhaltenssteuerung, Optimierung und Kontrolle respektive Anpassung orientiert, bleibt an der Oberfläche und geht das Risiko ein, die Erfahrung von Nicht-Gesehen- und Nicht-Verstandenwerden zu reproduzieren. Eine psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Perspektive birgt

das Potenzial, dass Entwicklungsräume eröffnet werden können, in denen Kinder und Jugendliche als Subjekte mit Eigenlogik, Begehren und Brüchen anerkannt werden (Langnickel 2021).

Ein zentrales Anliegen der Sonder- und Inklusionspädagogik ist es, Exklusionsrisiken zu erkennen, zu minimieren und Teilhabe zu ermöglichen. Hierfür ist Mentalisieren – als Fähigkeit, sich selbst und andere als Subjekte mit inneren Welten zu denken – von fundamentaler Bedeutung (Rauh 2024; Schwarzer 2024; Danz 2024; Gerspach 2024). Die Beiträge des vorliegenden Bandes zeigen, dass ohne Aspekte, die mit dem Konzept Mentalisieren einhergehen, schulische Inklusion ein leeres Versprechen bleibt, da der Blick auf das „Anderssein“ als Defizit und nicht als relational konstituierte Differenz bestehen bleibt. Inklusion verlangt nach einem Paradigma der Relationalität, das Vulnerabilität, Fremdheit, die das Unbewusste nicht ausschließt, sondern als produktive Momente in Bildungsprozessen integriert.

Die Beiträge von Raphael Schwarz, Robert Langnickel und Pierre-Carl Link (*Konzept der Mentalisierenden Schulen*) sowie von Marc Probst (*Mentalisierungstraining mit Jugendlichen im Sonderschulkontext*) – beide im Übrigen Ergebnisse von zwei Masterarbeiten im Studiengang Schulische Heilpädagogik an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich – zeigen modellhaft auf, wie durch strukturell und systematisch implementierte Mentalisierungsförderung inklusive, partizipative und resiliente Bildungsräume entstehen können. Es geht dabei nicht nur um Methodenwissen, sondern um einen Paradigmenwechsel, denn eine Schule, die mentalisiert, schafft epistemisches Vertrauen, ermöglicht Entwicklung und fördert psychosoziale Gesundheit.

Der Beitrag von Lucia Maier Diatara, Ilona Widmer, Robert Langnickel, Olivia Gasser-Haas und Pierre-Carl Link stellt einen innovativen interdisziplinären Brückenschlag dar: *Kann Schule „Freud-los“ und körperlos sein?* Die Verbindung von psychodynamischer Theorie, Mentalisierung und psychomotorischer Praxis eröffnet neue Horizonte für die Begleitung von Schüler:innen mit komplexen Entwicklungsrisiken. Affektregulation, körperliches und verkörpertes Erleben und das bewusste Thematisieren nonverbaler, körperbasierter Kommunikationsformen werden zu zentralen Ressourcen der Heil- und Sonderpädagogik.

Die Professionalisierung der Sonderpädagogik – ob in Ausbildung, Praxis oder Schulentwicklung – kann ohne eine Auseinandersetzung mit unbewussten Dynamiken und der Förderung von Mentalisierungsfähigkeit nicht wirklich gelingen (Link et al. 2024). Kirsch et al. (2024) stellen folgende Frage: „Ist Mentalisieren lehrbar?“ Diese Frage zielt auf die pädagogische Haltung, die im Zentrum professionellen Handelns steht. Die Beiträge des Bandes zeigen, wie psychoanalytisch-pädagogisch mentale Räume geschaffen werden können, in denen Reflexion, szenisches Verstehen und der Umgang mit

Ambivalenz, Nicht-Verstehen und Scheitern als integrale Bestandteile professioneller Entwicklung verstanden werden.

Der zweite Themenbereich des Bandes verdeutlicht demnach, dass psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Ansätze in der Sonder- und Heilpädagogik Impulse für eine zeitgemäße, inklusive und relationale Bildungsarbeit liefern. Sie bieten eine kritische Alternative zu rein normierenden, verhaltensorientierten oder defizitfokussierten Praktiken – und machen Schule und Pädagogik zu Räumen, in denen Differenz, Vulnerabilität und Subjektwerdung ernst genommen werden. Die enge Rückbindung an aktuelle Forschung und Praxis begründet die Aktualität und Zukunftsfähigkeit einer psychodynamisch-mentalisierenden Sonderpädagogik.

Teil 3: Offene Halle

Psychoanalytisch-mentalisierungsbasierte Pädagogik ist nicht auf schulische Kontexte begrenzt. Vielmehr offenbaren sich ihre Motive – das Unbewusste, die Beziehung, das Fremde, das Begehren – gerade dann mit besonderer Deutlichkeit, wenn pädagogisches Handeln an die Grenzen institutioneller Routinen stößt: in der Familie, in der Sozialen Arbeit, in gesellschaftlichen Transformationsprozessen und in kulturellen Settings. Die Beiträge des dritten Teils des vorliegenden Bandes öffnen den Blick für diese „Offene Halle“ der psychoanalytischen Pädagogik – die damit das Tagungsthema verlässt und ihre Bedeutsamkeit auch außerhalb des Schulischen aufzeigt.

Im Zentrum vieler Beiträge steht die Dynamik von Übergängen, Brüchen und Bindungserfahrungen – etwa bei Wechseln von Mitarbeitenden in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung (vgl. *den Beitrag von Elisabeth Raß in diesem Band*) oder in der psychoanalytisch fundierten Elternarbeit (vgl. *die Beiträge von Tillmann F. Kreuzer und Robert Langnickel sowie Beat Manz in diesem Band*), in der auch Fragen der Erziehung virulent werden (Kreuzer 2018). Gerade in vulnerablen Kontexten wird deutlich, wie sehr das Gelingen oder Scheitern pädagogischer Beziehungen an unbewusste Dynamiken und die Fähigkeit zur Mentalisierung gebunden sein kann. Die reflektierte Elternarbeit, beispielsweise mit Vätern, hebt hervor, wie sehr sich Fragen von Männlichkeit, Begehren und Verantwortung erst in der Auseinandersetzung mit unbewussten Prozessen wirklich erschließen lassen (vgl. *Tillmann F. Kreuzer und Robert Langnickel in diesem Band*). Dies schließt auch die Notwendigkeit ein, gesellschaftlich dominante Bilder von Elternschaft, Autorität und Subjektivität kritisch zu hinterfragen und neue Räume für partizipative, dialogische und beziehungsorientierte Praxis zu eröffnen.

In weiteren Beiträgen wird der psychoanalytische Zugang auf vermeintlich randständige oder gar tabuisierte Themen angewendet: Das Erleben von Sport-

Games (vgl. Stefanie Jäger, Andreas Jensen und Diana Lohwasser in diesem Band), die Dynamik von Monogamie (vgl. Merlin Günther in diesem Band) oder das Phänomen der Scham in akademischen Settings (vgl. Julia Reischl in diesem Band). Gerade in diesen Feldern, in denen pädagogische Kontrolle begrenzt ist, werden unbewusste Wünsche, Ängste und Konflikte sichtbar. Die Psychoanalyse bietet hier – in Verbindung mit der Mentalisierungstheorie – Werkzeuge, um die Ambivalenz, die Lust an der Grenzüberschreitung, aber auch die Verletzbarkeit und das Bedürfnis nach Resonanz zu verstehen und zu bearbeiten. Hierzu gehört auch die Reflexion von Macht, Körperlichkeit und gesellschaftlicher Rahmung von Beziehungen und Sexualität.

In einer Zeit globaler Herausforderungen, Migration und sozialer Fragmentierung ist die Frage nach Bildung für eine demokratische, inklusive Gesellschaft zentral. Agnes Stephenson eröffnet mit ihrem Beitrag zur *Unbewusstheit in der Global Citizenship Education* eine Perspektive, die das Politische und das Unbewusste zusammendenkt. Sie zeigt, dass globale Bildung, die das Unbewusste, die Projektionen, Ängste und Sehnsüchte der Subjekte ausklammert, systematisch und praktisch unvollständig bleibt. Nur wenn Bildung sich ihrer eigenen Grenzen, ihrer blinden Flecken und der Komplexität von Subjektivierung bewusst wird, kann sie gesellschaftliche Transformationsprozesse begleiten und gestalten.

Die Beiträge dieses dritten und letzten Teils des Bandes belegen, dass Mentalisieren nicht bloß eine individuelle Fähigkeit, sondern ein Paradigma für das Zusammenleben in pluralen Gesellschaften ist. Die Fähigkeit zuzuhören, Fremdheit auszuhalten, das Andere nicht vorschnell zu pathologisieren oder zu „normalisieren“, sondern als Ressource für Entwicklung und Transformation zu begreifen, wird zur zentralen gesellschaftlichen Kompetenz. Eine solche Perspektive zielt auf die Förderung von epistemischem Vertrauen – nicht nur in Bildungsinstitutionen, sondern in allen Feldern des sozialen Miteinanders.

Die „Offene Halle“ psychoanalytisch-mentalisierungsbasierter Pädagogik steht für diese radikale Offenheit gegenüber dem Unbewussten, dem Anderen und der Ambivalenz. Gerade in krisenhaften gesellschaftlichen Zeiten braucht es Pädagog:innen, Fachpersonen und Institutionen, die bereit sind, nicht zu wissen, zu fragen, zuzuhören, sich irritieren zu lassen und differenzsensibel zu handeln. Die Beiträge dieses Bandes leisten hierfür theoretische und praktische Beiträge – und verweisen zugleich auf die offene Aufgabe, eine transformative, gesellschaftlich wirksame Pädagogik weiterzuentwickeln.

Fazit und Ausblick:

Warum Schule weder „Freud-los“ noch „mentalisierungslos“ zukunftsfähig ist

Der Sammelband will und kann nicht abschließend klären, was mentalisierungsbasierte Pädagogik und psychoanalytische Pädagogik eigentlich ausmacht, sondern Konstellationen aufzeigen, die zu weitergehenden Fragen und Problematisierungen im Zeitgeschehen anregen. So wie sich bei jeder Drehung des Kaleidoskops ein neues Bild ergibt, so ergibt sich auch aus jeder pädagogischen Situation eine neue Konstellation von Subjekt, Beziehung und Kontext.

Der Band verdeutlicht, dass weder die Psychoanalyse noch die Mentalisierungstheorie Anachronismen oder bloße Randphänomene pädagogischer Reflexion sind, sondern – im produktiven Dialog und in gegenseitiger kritischer Ergänzung – unverzichtbare Ressourcen für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen von Schule und Bildung bieten. Psychoanalytische Pädagogik sensibilisiert für die Wirkmacht unbewusster Dynamiken, für das Nicht-Verstehen, die Wiederkehr von Affekten und die unvermeidliche Präsenz von Ambivalenz, Ohnmacht und Begehren im pädagogischen Feld. Die Mentalisierungstheorie, mit ihrer Ausrichtung auf epistemisches Vertrauen, Beziehungsgestaltung und die Förderung von Reflexivität, übersetzt diese Einsichten in konkrete, systematisch vermittelbare Handlungskompetenzen für die pädagogische Praxis – und erschließt neue Wege für professionelle Entwicklung, Inklusion und Teilhabe.

Die in diesem Band versammelten Beiträge zeigen über disziplinäre und institutionelle Grenzen hinweg, dass Pädagogik gelingend möglich ist, wenn sie sich ihrer eigenen Unvollständigkeit, ihrer „blinden Flecken“ und ihrer tiefen Verwurzelung im Unbewussten bewusst wird. Schulen, die auf eine rein kognitive, normierende oder kontrollierende Logik setzen und unbewusste Prozesse sowie die Notwendigkeit von Mentalisierung ausklammern, laufen Gefahr, Subjekte auf Funktionieren und Anpassung zu reduzieren und Bildung auf ein utilitaristisches Minimalprogramm zu verkürzen.

Wenn Schule ein „emotionaler Raum“ ist (Göppel et al. 2010), dann braucht sie Professionalisierung, die mehr meint als Didaktik und Methodik. Sie braucht Lehrpersonen, die sich selbst in ihrer Wirkung reflektieren können, die Beziehung gestalten und halten, Ambivalenz aushalten und psychische Prozesse verstehen lernen – bei den Schüler:innen ebenso wie bei sich selbst. Hier setzen psychodynamische Perspektiven an. Sie stellen nicht nur die Frage, was gelehrt wird, sondern wie und unter welchen unbewussten Bedingungen Lehren und Lernen überhaupt möglich sind.

Diese Perspektiven sind im gegenwärtigen Bildungssystem nicht selbstverständlich. Hochschulische Lehrer:innenbildung ist vielfach durch Kompetenzkataloge, Outputorientierung und Standardisierung geprägt – und geht so – bei allem, was dafürsprechen mag – das Risiko ein, das Subjekt im Lehrerberuf zu marginalisieren. Mit diesem Band möchten wir dem etwas entgegenzusetzen. Der Band ist ein Plädoyer für das Denken in Tiefe, für eine Pädagogik, die Beziehung ernst nimmt und das Nicht-Offensichtliche in den Blick rückt. Eine Schule der Zukunft braucht vielmehr Räume, in denen Nicht-Wissen, Irritation, Differenz und Dialog zugelassen und gestaltet werden können. Die Schule von Morgen, sie muss eine Schule der unbewussten Wünsche sein; sie benötigt professionelle Akteur:innen, die bereit sind, sich der eigenen inneren Dynamik (und Wünsche) ebenso zu stellen wie der Komplexität der Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien in Schwierigkeiten.

Daher plädiert der Band für eine Pädagogik, die „Freud“ und „Mentalisieren“ gleichermaßen als Fundament und Horizont versteht – als Reflexionsrahmen für eine Bildung, die Subjektwerdung, Teilhabe und gesellschaftliche Transformation ermöglicht und dabei die Relevanz affektiver Prozesse hervorhebt.

Der Ausblick ist damit ein doppelter: Erstens ermutigt der Band dazu, psychoanalytische und mentalisierende Perspektiven in Feldern der Pädagogik weiter zu stärken, systematisch zu verankern und in der Aus- und Weiterbildung professioneller Akteur:innen zu institutionalisieren. Zweitens verweist der Ausblick darauf, dass Pädagogik in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse eingebettet ist und damit in Fragen nach Macht, Differenz, Inklusion und demokratischer Teilhabe, die untrennbar mit den individuellen und kollektiven Möglichkeitsräumen des Mentalisierens und der Auseinandersetzung mit dem Unbewussten verbunden sind.

Dank

Das Wort, das wir am Ende dieser „Freud-vollen“ Einführung schreiben dürfen, kann nur ein Wort des Dankes sein. Die Tagung und dieser Sammelband wären nicht möglich gewesen ohne die engagierte Zusammenarbeit zahlreicher Partner:innen und Förderinstitutionen im Netzwerk MentEd – Internationales Netzwerk Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren e.V., der aus dem DFG geförderten Netzwerk MentEd hervorgegangen ist. Dieses Netzwerk hat es sich zur Aufgabe gemacht, das Mentalisieren als professionelle Basiskompetenz in der Ausbildung von Lehrer:innen, Heilpädagog:innen und psychosozialen Fachkräften zu etablieren. Trainings, Curricula, empirische Studien und Fallanalysen haben die theoretischen Konzepte konkretisiert und handhabbar gemacht – ohne sie zu trivialisieren. Zu seinem 10. Geburtstag

wünschen wir dem Netzwerk alles erdenklich Gute und weitere produktive Jahre der Zusammenarbeit.

Ebenso danken wir der Arbeitsgemeinschaft Psychodynamischer Professorinnen und Professoren e.V. (AGPPP), der Gesellschaft für psychoanalytische Sozialpsychologie e.V. (gfps), genauer dem AK Psychoanalytische Pädagogik, der Pädagogischen Hochschule Luzern und der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Anna Freud Centre London, dem University College London, der Aebli-Näf-Stiftung sowie dem Movetia-Projekt MentEd.ch – Bringing mentalisation-based education to Switzerland (Projekt-Nr. 022-1-CH01-IP-0046; Link et al. 2022).

Zudem gilt unser Dank all den fleißigen Hände, im Hintergrund, die nach Erscheinen des Buches für die Leserschaft leider oft namenlos bleiben. Dank der Förderung durch Movetia und den Publikationsfonds der HfH Zürich steht der Band open-access einer breiteren Öffentlichkeit kostenlos zur Verfügung.

Mit diesem Band möchten wir die Frage, ob Schule und Lehrer:innenbildung „Freud-los“ sein können, nicht nur verneinen. Wir wollen zeigen, dass Schule und Pädagogik auf das „Verstehen-Wollen“ angewiesen sind – auf das Erkennen, Erspüren und Verarbeiten jener unbewussten Dynamiken, die Bildung so herausfordernd, aber auch so bedeutsam machen. In diesem Sinne: *Having Teachers – and Learners – in Mind!*

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2017): Der Umgang mit Behinderung. 3. aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, Bernd/Rauh, Bernhard (Hrsg.) (2004): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ambass, Dagmar (2023): Große Mütter, Großmütter und symbolische Väter. Funktionen und Rollen in der Familie. *Kinderanalyse* 31, 2, S. 149-174.
- Becker, Ulrike (1995): Trennung und Übergang. Tübingen: edition discord.
- Bittner, Günther (1996a): Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bittner, Günther (1996b): Problemkinder. Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten. Göttingen: Vandenhoeck.
- Bühler, Patrick (2011): Ein «unmöglicher Beruf» – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 17, S. 34-50.
- Danz, Simone (2024): Mentalisierung, informelle Bildungsprozesse und Inklusion. In: Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann/Schwarzer, Nicola-Hans (Hrsg.): Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 117–132.

- Datler, Wilfried (1995): *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Mainz: Matthias-Grunewald.
- Esser, Marion (2020): *Beweg-Gründe: Psychomotorik nach Bernard Aucouturier*. 5. Aufl. München: Reinhardt.
- Fatke, Reinhard (Hrsg.) (1997): *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 36*.
- Fonagy, Peter (2018): *Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen*. In: Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9–13.
- Fonagy, Peter/Nolte, Tobias (Hrsg.) (2023): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freud, Sigmund (1910): *Schlusswort [zur Selbstmorddiskussion]*. GW 8, S. 62-63.
- Fröhlich, Volker (1994): *Psychoanalyse und Behindertenpädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gerspach, Manfred (2018): *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/ Naumann, Thilo M./Niedereiter, Lisa (Hrsg.) (2014): *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule: Theorie, Selbstreflexion, Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.) (2018): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, Stephan/Kirsch, Holger (Hrsg.) (2020): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Göppel, Rolf/Hirblinger, Annedore/Hirblinger, Heiner/Würker, Achim (Hrsg.) (2010): *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Göppel, Rolf/Rauh, Bernhard (Hrsg.) (2016): *Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hank-Raab, Roxana/Henter, Melanie (2024): *Mentalisieren im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen: Anregungen für eine habitussensible Pädagogik*. In Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann/Schwarzer, Nicola-Hans (Hrsg.): *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 198–212.
- Kirsch, Holger/Behringer, Noëlle/Henter, Melanie/Hutsebaut, Joost/Link, Pierre-Carl/Kreuzer, Tillmann F./Nolte, Tobias/Turner, Agnes/Schwarzer, Nicola-Hans/Gingelmaier, Stephan (2024): *Ist Mentalisieren lehrbar? Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik*. In Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann F./Schwarzer, Nicola-Hans (Hrsg.): *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 428–445.
- Kreuzer, Tillmann F. (2007): *Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Kreuzer, Tillmann F. (2019): Zur Entwicklung einer psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung durch Selbstreflexion. *Pädagogische Rundschau*, 73(6), S. 613-627.
- Kreuzer, Tillmann, F. (2018): Er will mich provozieren und ich kann ihn nicht mehr ertragen! Erzieherische Verhältnisse unter fehlender Mentalisierungsfähigkeit. In Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 74-88.
- Kreuzer, Tillmann F./Turner, Agnes (2020): Max, ein Rabauke? Mentalisieren von Beziehungsdynamik im Unterricht. In Gingelmaier, Stephan/Kirsch, Holger (Hrsg.): *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.136-150. doi.org/10.13109/9783666408533.136
- Kreuzer, Tillmann F./Turner, Agnes (2024): Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren. In Kowalski, Marlene/Leuthold-Wergin, Anca/Fabel-Lamla, Melanie/Frei, Peter/Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Professionalisierung in der Studieneingangsphase. Theoretische Konzeption und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-90.
- Langnickel, Robert. (2021): *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts*. Opladen u.a.: Budrich.
- Langnickel, Robert (2022): Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten. *ESE*, 4(4), S. 28–43.
- Langnickel, Robert/Link, Pierre-Carl (2019): Strukturelle Psychoanalyse und Inklusion: Zur Frage der Inkludierbarkeit eines gespaltenen Subjekts. In von Stechow, Elisabeth/Hackstein, Philipp/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83–90.
- Langnickel, Robert/Link, Pierre-Carl (2018): Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. In Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 120–132.
- Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann F./Schwarzer, Nicola-Hans (Hrsg.). (2024). *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Link, Pierre-Carl/von Salis, Thomas/von Salis, Elisabeth (2023): Das gruppale Subjekt im Krisendispositiv der Spätmoderne. *Operative Gruppe im Dialog und Diskurs. Feedback – Zeitschrift für Gruppentherapie und Beratung*, 12 (2), S. 9-46.
- Naumann, Thilo M. (2022): Subjektbildung und Gesellschaft: Beiträge zu Gruppenanalyse, Psychoanalytischer Pädagogik und Kritischer Theorie. Gießen: Psychosozial.
- Nolte, Tobias (2018): Epistemisches Vertrauen und Lernen. In Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 157–172.
- Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2010): *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: transcript.
- Rauh, Bernhard (2010): *Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung. Eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Probleme und deren Prävention*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Rauh, Bernhard (2022): Diskursformationen pädagogischer Psychoanalyse in der Spätmoderne. In Gstach, Johannes/Neudecker, Barbara/Trunkenpolz, Kathrin (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–214.
- Stein, Roland (2019): Grundwissen Verhaltensstörungen. 6. neu überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schwarzer, Nicola-Hans (2018): Zur Bedeutung des Mentalisierungskonzepts in frühpädagogischen Handlungsfeldern. In Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 135–144.
- Turner, Agnes (2023): Dem Unbewussten auf der Spur. Supervision in der Schule aus psychodynamischer Sicht. SchulVerwaltungsaktuell - Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, (4.2023), S. 122-123.
- Willmann, Marc (2017): Pädagogik der Inklusion? In Link, Pierre-Carl/Stein, Roland (Hrsg.): Schulische Inklusion und Übergänge. Berlin: Frank & Timme, S. 91–104.
- Zimmermann, David/Dietrich, Lars/Hofman, Josef/Hokema, Janneke (Hrsg.) (2023): Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik 15. Opladen u.a.: Budrich.
- Zimmermann, David (2016): Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Gießen: Psychosozial

I Psychoanalytische Pädagogik und mentalisiierungsbasierte Pädagogik: fremde Schwestern? Lehrer:innenbildung und Schule

Mentalisieren und Lernen von anderen: Ein Paradigma aus Psychotherapie und Pädagogik?

Peter Fonagy und Tobias Nolte

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert epistemisches Vertrauen als zentrale Voraussetzung für soziales Lernen, psychische Entwicklung und therapeutische Wirksamkeit. Mentalisieren – das Verstehen von Verhalten über zugrundeliegende mentale Zustände – gilt als Mechanismus zur Wiederherstellung epistemischer Offenheit. In Momenten des „Wir-Modus“, geprägt durch affektive und kognitive Synchronie, kann tiefgreifendes Lernen erfolgen. Psychopathologie wird als Folge gestörten epistemischen Vertrauens verstanden. Therapeutische und pädagogische Interventionen, die Anerkennung, Kontingenz und gemeinsame Intentionalität fördern, tragen zur Reaktivierung epistemischer Offenheit bei und stärken so Resilienz sowie kulturelle Teilhabe.

Schlüsselwörter: Mentalisierung, epistemisches Vertrauen, Wir-Modus, Resilienz

Abstract: The article discusses epistemic trust as a central prerequisite for social learning, psychological development, and therapeutic effectiveness. Mentalizing—the capacity to understand behavior in terms of underlying mental states—is identified as the key mechanism for restoring epistemic openness. In moments of “we-mode,” characterized by affective and cognitive synchrony, profound learning becomes possible. Psychopathology is conceptualized as a consequence of disrupted epistemic trust. Therapeutic and educational interventions that foster recognition, contingency, and shared intentionality help to reactivate epistemic openness, thereby strengthening resilience and cultural participation.

Keywords: Mentalizing, epistemic trust, we-mode, resilience

Vorbemerkung

Unsere menschliche Spezies war schon immer auf andere angewiesen, um zu lernen, sich anzupassen und letztlich zu überleben. Doch diese Abhängigkeit macht uns besonders anfällig für Täuschung, Missverständnisse und soziale Abkopplung. Psychotherapie – und wohl auch die menschliche Kultur selbst –

wurzeln in unserer Fähigkeit, auf sichere, relevante und sinnvolle Weise voneinander zu lernen. Dieser Beitrag legt dar, dass epistemisches Vertrauen – die Fähigkeit, Informationen von anderen als vertrauenswürdig, verallgemeinerbar und persönlich relevant zu akzeptieren – sowohl für Psychopathologie als auch für therapeutische Veränderungen – und, so würde wir vorschlagen, auch für Lernprozesse in pädagogischen Feldern, von zentraler Bedeutung ist. Basierend auf Erkenntnissen aus der Entwicklungswissenschaft, den Neurowissenschaften, der Psychotherapieforschung und der Sozialpsychologie schlagen wir vor, dass Mentalisieren oder reflektierendes Funktionieren der entwickelte Mechanismus ist, der es uns ermöglicht, epistemisches Vertrauen aufzubauen, und dass der „Wir-Modus“ – die subjektive Erfahrung gemeinsamer mentaler Zustände – ein notwendiges Substrat sowohl für kulturelle Wissensvermittlung als auch für psychische Heilung ist.

1 Ein Plädoyer für epistemisches Vertrauen aus psychotherapeutischer Sicht

Das Ziel der Psychotherapie seit Freud ist es, Menschen zu ermöglichen, aus ihren Erfahrungen zu lernen – sich selbst, in bewussten und unbewussten Aspekten, anders zu verstehen, neue Beziehungen zu anderen aufzubauen und sich für alternative Perspektiven zu öffnen. Weniger häufig wird jedoch berücksichtigt, wie dieses Lernen möglich wird. Wir argumentieren, dass das tatsächliche Ergebnis einer effektiven Psychotherapie die Wiederherstellung des epistemischen Vertrauens ist: die Bereitschaft des Patienten, soziale Kommunikation als Quelle persönlich relevanten und verallgemeinerbaren Wissens zu betrachten.

Epistemisches Vertrauen ermöglicht es, Informationen nicht nur als Tatsache, sondern als Leitfaden für zukünftige Erfahrungen zu betrachten. Ohne diese Offenheit scheitert therapeutische Kommunikation – egal wie präzise die Interpretationen und wie kompetent die Intervention auch sein mögen. Traumata, insbesondere frühe und relationale, führen zu epistemischem Misstrauen oder sogar epistemischer Hypervigilanz (Lashani et al., under review). Dies ist kein kognitives Defizit, sondern eine adaptive, wenn auch letztlich maladaptive Strategie: eine erlernte Reaktion auf unvorhersehbare, vernachlässigende oder missbräuchliche frühe Entwicklungsnischen und soziale Umgebungen. Unsere Aufgabe besteht daher nicht nur darin, Erkenntnisse zu vermitteln, sondern Bedingungen zu schaffen, in denen sich Patient:innen anerkannt, verstanden und sicher genug fühlen, um erneut zu lernen.

2 Mentalisieren und der Wir-Modus: Die Grundlage für gemeinsame Intentionalität, Zusammenarbeit und soziales Lernen

Mentalisieren – die Fähigkeit, Verhalten und Erfahrungen anhand zugrunde liegender mentaler Zustände zu verstehen – ist das einzigartige menschliche Werkzeug, das soziales Lernen und Zusammenarbeit ermöglicht. Mentalisieren, definiert als „holding mind in mind“, beinhaltet das Bewusstsein für sich selbst und andere als intentionale Akteure. Es ist tief in unserer Evolutionsgeschichte verwurzelt und essenziell für unsere Fähigkeit zur Kooperation, Bindung und flexiblen Anpassung an veränderte Umstände.

Bildgebungsstudien zeigen, dass das „Mentalisierungsnetzwerk“ des Gehirns – einschließlich Regionen wie dem medialen präfrontalen Kortex und der temporoparietalen Verbindung (temporoparietal junction) – bei Aufgaben aktiviert wird, die das Verständnis der Überzeugungen und Absichten anderer erfordern. Entwicklungsbedingt entsteht Mentalisieren durch ausgeprägte Spiegelung, sichere Bindung und die Erfahrung kontingenter Reaktionen. Mentalisieren scheitert oder ist bei zahlreichen Formen der Psychopathologie verzerrt oder ineffektiv – nicht nur bei Persönlichkeitsstörungen, wo seine Rolle am umfassendsten theoretisiert wurde, sondern im gesamten Spektrum psychischer Erkrankungen. Der „Wir-Modus“ – die intersubjektive Erfahrung geteilter Intentionalität – ist eine Form sozialer Kognition, die auf Mentalisierung basiert. Er ist nicht nur eine kognitive Haltung, sondern ein verkörperter, affektiv aufgeladener Moment, in dem Selbst und Andere im Einklang sind. In der Psychotherapie ist dies der Moment, in dem Veränderung geschieht. Der „Wir-Modus“ bezeichnet den psychologischen und neuronalen Zustand, in dem sich Individuen als Teil einer gemeinsamen mentalen Welt erleben – einen Modus der Wahrnehmung und des Handelns, in dem Absichten, Überzeugungen und affektive Zustände gemeinsam erfahren werden. In diesem Modus sind Selbst und Andere auf ein gemeinsames Ziel oder eine gemeinsame Perspektive ausgerichtet. Das „Ich“ wird zum „Wir“. Dies ist keine bloße Metapher: Die soziale Neurowissenschaft offenbart deutliche neuronale Signaturen dieser Haltung, darunter die Synchronität zwischen medialen präfrontalen Regionen, der temporoparietalen Verbindung und dem Default-Mode-Netzwerk – Bereiche, die durchgängig an Mentalisierungsprozessen und der neuronalen Verarbeitung von Selbst-Andere-Prozessen beteiligt sind (Schilbach et al. 2013; Müller et al. 2021). Entwicklungsgeschichtlich entsteht der Wir-Modus aus frühen dyadischen Interaktionen. Wenn Bezugspersonen die inneren Zustände des Säuglings spiegeln und kontingent darauf reagieren, erlebt der Säugling diese Zustände allmählich als bedeutsam und geteilt. Diese grundlegende Erfahrung von Ko-Regulation und Ko-Intentionalität schafft die Grundlage für komplexere Formen gemeinsamer Aufmerksamkeit und geteil-

ter Intentionalität im späteren Leben. Tomasello (2014) beschreibt dies als den Ursprung menschlicher Kultur: die Fähigkeit, nicht nur die Gedanken anderer zu verstehen, sondern auch mit ihnen auf gemeinsame mentale und verhaltensbezogene Ziele hinzuarbeiten.

Der Wir-Modus ist somit evolutionär adaptiv. Er ermöglicht eine komplexe soziale Koordination – Planung, Kooperation, Lehren –, die die Fähigkeiten parallel agierender einzelner Psychen übersteigt. Er bringt aber auch eine bedeutende psychologische Wirkung mit sich: das Gefühl, vom anderen anerkannt zu sein, mit ihm verbunden zu sein und davon, Teil von etwas Größerem zu sein. Dies hat Auswirkungen weit über die Entwicklung hinaus. Im Erwachsenenalter und insbesondere in der Psychotherapie kann die Erfahrung des Wir-Modus transformativ sein.

Im klinischen Kontext manifestiert sich der Wir-Modus in Momenten tiefer therapeutischer Übereinstimmung im Sinne von Aufeinander-Eingestellt-Sein. Dies sind nicht unbedingt Momente der Interpretation oder Erkenntnis, sondern des gefühlten Verstehens und Sich Verstanden Fühlens. Wenn Therapeut und Patient in Intention, Neugier oder Affekt übereinstimmen – wenn sich jeder vom anderen gesehen fühlt –, wird der Wir-Modus erreicht. In diesen Momenten kann epistemisches Vertrauen wiederhergestellt werden. Der Patient spürt, oft implizit, dass seine Psyche nicht nur verstanden, sondern auch in der Psyche des anderen verankert ist. Diese gemeinsame mentalisierende Erfahrung schafft die nötige Sicherheit, um langjährige Überzeugungen zu revidieren, neue Seinsweisen zu erkunden und alternative Perspektiven zuzulassen.

Der Wir-Modus trägt auch dazu bei, das Scheitern von Therapie in Kontexten des Misstrauens zu erklären. Ohne gemeinsame Intentionalität – wenn der Patient den Therapeuten lediglich als jemanden, der Behandlungstechniken ausführt oder, schlimmer noch, als Bedrohung wahrnimmt – bricht das relationale Fundament der Therapie zusammen. In solchen Fällen wird das „Wir“ durch ein wachsendes „Ich“ ersetzt, das eher nach Anzeichen von Gefahr als nach gegenseitigem Verständnis sucht. Theoretisch schöpft der Wir-Modus sowohl aus der Entwicklungspsychologie als auch aus der Sozialontologie (Tuomela 2005; Gallotti/Frith 2013). Psychodynamisch kann er als Lösung des Spannungsfelds zwischen Autonomie und Verbundenheit betrachtet werden. Kognitiv spiegelt er die Fähigkeit des Gehirns zur verteilten Verarbeitung, die verschiedene Individuen übergreift, wider –Synchronität zwischen Gehirnen, die Gehirngübergreifende Kohärenz widerspiegelt. Klinisch stellt er die optimale Voraussetzung für therapeutisches Lernen dar.

3 Von Bindung zu epistemischem Vertrauen: Lernen, von wem man lernen kann

Das Konzept des epistemischen Vertrauens beschreibt die Bereitschaft eines Individuums, Informationen anderer als vertrauenswürdig, persönlich relevant und über den unmittelbaren Kontext hinaus verallgemeinerbar zu betrachten (Fonagy et al. 2014, Fonagy/Nolte 2024). Es geht nicht nur um Leichtgläubigkeit oder Aufgeschlossenheit, sondern um eine spezifische sozial-kognitive Fähigkeit: die Fähigkeit, von anderen so zu lernen, dass das eigene Verhalten in der realen Welt angepasst wird. Epistemisches Vertrauen bildet die Brücke zwischen zwischenmenschlicher Kommunikation und intrapsychischem Wandel – und ist somit zentral für die menschliche Entwicklung und psychotherapeutisches Handeln (Nolte et al. 2023).

Der Mensch ist in besonderer Weise auf soziales Lernen angewiesen. Anders als bei anderen Arten hängen unser Überleben und unser Gedeihen nicht allein von individueller Problemlösung ab, sondern von der Ansammlung und Weitergabe kulturellen Wissens über Generationen hinweg. Diese Fähigkeit bringt jedoch ein Dilemma mit sich: Woher wissen wir, welche Informationen es wert sind, verinnerlicht zu werden? Soziale Kommunikation ist mit Unsicherheit behaftet. Nicht alle Quellen sind zuverlässig; nicht alle Botschaften sind relevant. Aus diesem Grund hat der Mensch ein duales System entwickelt: epistemische Wachsamkeit – die Fähigkeit, unzuverlässige Informationen abzulehnen – und epistemisches Vertrauen – die Fähigkeit, zuverlässige Informationen anzunehmen und flexibel anzuwenden (Fonagy et al. 2022).

Diese Spannung entsteht entwicklungsbedingt in den ersten Lebensjahren. Säuglinge müssen offen dafür sein, von ihren Bezugspersonen zu lernen, aber nur, wenn diese zeigen, dass ihre Kommunikation gezielt, kontingent und relevant ist. Durch einen Prozess, den Gergely und Csibra (2008) als *ostensives cueing* bezeichnen, signalisieren Bezugspersonen ihre kommunikative Absicht: Durch Augenkontakt, Sprecherwechsel, kindgerechte Sprache und erfahrbares Spiegeln vermitteln sie nicht nur, dass sie etwas zu lehren haben, sondern auch, dass das Kind als lernfähig anerkannt wird. Diese Signale lösen eine sogenannte „pädagogische Haltung“ aus – einen Zustand der Bereitschaft des Kindes, Informationen in einem verallgemeinerbaren Format zu kodieren: „Das ist etwas, das es wert ist, sich daran zu erinnern, zu internalisieren und anzuwenden.“

Epistemisches Vertrauen ist also nicht nur ein Produkt sozialer Interaktion, sondern auch deren Zweck. Es ermöglicht Individuen, von der sozialen Welt zu profitieren – Normen, Fähigkeiten und Überzeugungen zu übernehmen, die Kindern helfen, sich zu entfalten. Es ist jedoch stark kontextsensitiv. In einem stabilen und vorhersehbaren Umfeld gedeiht epistemisches Vertrauen. Ist es bedrohlich, inkonsistent oder trügerisch, bricht Vertrauen in epistemisches

Misstrauen (chronische Skepsis und Ablehnung von Informationen) oder epistemische Leichtgläubigkeit (wahllose Akzeptanz unangepasster Botschaften) zusammen.

Die Bedingungen, die epistemisches Vertrauen fördern, überschneiden sich weitgehend mit denen, die sichere Bindung fördern. Kinder, die ihre Bezugspersonen als meist einfühlsam und kontingent reagierend erleben, erwarten, dass andere sie verstehen – und dass Lernen von anderen sowohl sicher als auch lohnend ist. Sie sind nicht nur sicherer gebunden, sondern auch epistemisch offener. Im Gegensatz dazu lernen Kinder, epistemisch wachsam zu sein, wenn frühe Bezugspersonen vernachlässigend, übergriffig oder beängstigend sind. Sie hören gewissermaßen auf zu fragen: „Was kann ich von dieser Person lernen?“; und beginnen zu fragen: „Wie kann ich mich vor dem schützen, was sie sagt?“

Diese epistemische Orientierung kann die Persönlichkeitsentwicklung und die psychische Gesundheit über die gesamte Lebensspanne prägen. Chronisches epistemisches Misstrauen – die Weigerung, die Relevanz oder Güte sozialer Kommunikation anzuerkennen – wird zunehmend als transdiagnostischer Faktor in der Psychopathologie erkannt (Nolte et al. 2023). Es trägt zu zwischenmenschlichen Schwierigkeiten, Widerstand gegenüber Hilfsangeboten und Schwierigkeiten bei der Aktualisierung von Überzeugungen über sich selbst und andere bei. Es erzeugt eine sogenannte epistemische Rigidität: die Schwierigkeit, aus neuen Erfahrungen zu lernen, weil die Person die grundlegende Orientierung des Vertrauens gegenüber der sozialen Welt verloren hat.

Vor diesem Hintergrund muss Psychotherapie ansetzen. Die Aufgabe von Therapeut:innen besteht nicht nur darin, neue Erkenntnisse oder Techniken zu vermitteln, sondern die Bedingungen wiederherzustellen, unter denen epistemisches Vertrauen entstehen kann. Wenn sich der Patient als intentional Handelnder anerkannt fühlt – wenn seine Gedanken, Gefühle und sein persönliches Narrativ gespiegelt und respektiert werden –, wird er wieder lernbereit. Die therapeutische Haltung ist daher nicht nur empathisch oder unterstützend; sie ist epistemisch aktivierend. Sie vermittelt dem Patienten: „Diese Informationen sind für dich. Du bist jemand, der lernen, sich verändern und wachsen kann.“

Entscheidend ist, dass epistemisches Vertrauen nicht allein durch den Inhalt der Kommunikation entsteht, sondern durch die Qualität der Beziehung. Mentalisieren – die aktive, neugierige Auseinandersetzung des Therapeuten mit den mentalen Zuständen des Patienten – signalisiert dem Patienten, dass seine innere Welt wichtig ist. Dieser Ko-Mentalisierungsprozess ist der Mechanismus, durch den der Wir-Modus geschaffen oder wiederhergestellt wird und damit die Fähigkeit, sinnvoll und nachhaltig von anderen zu lernen (Fonagy et al. 2017).

Die Entwicklung epistemischen Vertrauens wird somit sowohl durch frühe Bindungsbeziehungen als auch durch spätere soziale Erfahrungen beeinflusst.

Wenn Bezugspersonen die innere Welt des Säuglings mentalisieren, schenken sie ihm nicht nur Fürsorge, sondern auch Anerkennung. Ostensive Signale – Blickkontakt, kontingente Reaktionen, kindgerechte Sprache – signalisieren dem Kind, dass es eine Person ist und dass seine Gedanken wichtig sind. Das Gefühl, wahrgenommen zu werden, schafft die Voraussetzungen für sicheres soziales Lernen.

In den meisten klinischen Populationen, insbesondere bei Menschen mit Traumaerfahrungen, sehen wir die Folgen: Schwierigkeiten, Hilfe anzunehmen, Widerstand gegen Behandlungen und eine für Selbstständigkeit oder maladaptive Sicherheit. Die Erfahrung eines ungelösten Beziehungsbruchs – eines Traumas ohne Heilung – fördert nicht nur Bindungsunsicherheit, sondern auch epistemische Wachsamkeit. Im Extremfall versteinert das Individuum epistemisch: unfähig, Überzeugungen flexibel zu aktualisieren, Verhalten anzupassen oder von der sozialen Welt zu profitieren (Fonagy et al. 2017; Nolte et al. 2023).

4 Psychopathologie und der p-Faktor: Eine soziale Lernperspektive

Psychische Störungen werden oft anhand von Symptomclustern kategorisiert. Neuere Forschung betont jedoch die erhebliche Kovariation zwischen ihnen – den sogenannten „p-Faktor“ (Caspi/Moffit 2018). Dieser allgemeine psychopathologische Faktor scheint nicht nur Komorbidität, sondern einen gemeinsamen zugrunde liegenden Prozess widerzuspiegeln. Wir vermuten, dass epistemische „Störungen“ ein solcher Prozess sein könnten.

Psychologie und Psychiatrie haben lange Zeit in einem defizitorientierten Rahmen gearbeitet – sie versuchten zu verstehen, was bei psychischen Erkrankungen schief läuft, wie Symptome entstehen und welche zugrunde liegenden Mechanismen die Entwicklung von Psychopathologie befördern. Dieser Ansatz hat zwar beträchtliche Erkenntnisse geliefert, verschleiert aber tendenziell eine ebenso wichtige Frage: Warum adaptieren manche Menschen trotz Widrigkeiten gut? In den letzten Jahren hat sich ein konzeptioneller Wandel vollzogen, der Resilienz nicht nur als Abwesenheit von Störung, sondern als dynamische Fähigkeit zur Anpassung und zum Gedeihen angesichts von Risiken versteht.

Diese Verschiebung ist besonders auffällig, wenn man den sogenannten P-Faktor betrachtet – einen allgemeinen Faktor, der einem breiten Spektrum psychiatrischer Symptome zugrunde liegt. Der P-Faktor bietet zwar eine einfache Möglichkeit, Komorbidität und Kovariation zwischen Diagnosen zu verstehen, sagt uns aber nicht, was Menschen mit Psychopathologie von Menschen ohne

unterscheidet. Wie übergreifende Untersuchungen zeigen, ist Kindesmiss-handlung mit einem erhöhten Risiko für fast alle psychischen Störungen verbunden, doch nur ein Teil der Betroffenen entwickelt anhaltende oder beeinträchtigende Schwierigkeiten (Coughlan et al. 2023).

Dies wirft eine wichtige theoretische Frage auf: Wenn Widrigkeiten unspezifisch sind, was schützt dann vor ihren langfristigen Auswirkungen? Eine Antwort liegt in den sozial-kognitiven Fähigkeiten, die Anpassung unterstützen: Mentalisierung, Emotionsregulation, flexible Einschätzung des sozialen Kontexts und vor allem epistemisches Vertrauen. Dies sind keine festen Eigenschaften, sondern dynamische, relational geformte Systeme, die resilientes Funktionieren unterstützen – definiert nicht als bloße Symptommfreiheit, sondern als Bewahrung der sozialen, psychologischen und kognitiv-affektiven Integrität angesichts von Bedrohungen. Die Neuroimaging-Forschung hat begonnen, die biologischen Grundlagen der Resilienz zu kartieren. Van Harmelen und Kollegen (2021) haben gezeigt, dass Jugendliche, die trotz widriger Umstände in der Kindheit resiliente Funktionen zeigen, eine effizientere soziale Informationsverarbeitung und spezifische Aktivierung des Default-Mode-Netzwerks und der den Exekutivfunktionen zugrundeliegenden neuralen Kreisläufe aufweisen. Diese und andere Ergebnisse legen nahe, dass Resilienz nicht mit Überaktivierung oder Hypervigilanz, sondern mit einer flexiblen, kontextsensitiven Regulierung der Selbst- und sozialen Kognition verbunden ist.

Dies könnte ein fein abgestimmtes System epistemischer Kalibrierung widerspiegeln – die Fähigkeit, vertrauenswürdige von nicht vertrauenswürdigen Quellen zu unterscheiden, relevante Informationen aufzunehmen und das eigene Weltverständnis entsprechend zu revidieren – in der Entwicklung das Selbst durch Andere zu kalibrieren. Resilienz ist in dieser Sichtweise nicht nur ein Puffer gegen Stress, sondern Lernbereitschaft – eine Fähigkeit, die von der Erhaltung oder Wiederherstellung epistemischen Vertrauens abhängt.

Die Schlussfolgerung ist bedeutsam: Interventionen, die das Mentalisieren fördern und epistemisches Vertrauen stärken, können mehr bewirken als nur Symptome lindern – sie können zum Aufbau dauerhafter Anpassungsfähigkeit beitragen, die vor zukünftiger Psychopathologie schützt. Dies ist ein starkes Argument dafür, unseren Blickwinkel von der Defizitkorrektur auf die Entwicklungsförderung zu verlagern, insbesondere bei Kindern, Jugendlichen und anderen, deren psychische Systeme sich noch in der Reifung befinden.

So erhöhen Widrigkeiten, insbesondere in der Kindheit, die Wahrscheinlichkeit einer Psychopathologie nicht nur durch biologische Stressreaktionen, sondern auch durch ihre zerstörerische Wirkung auf das soziale Kommunikationssystem. Traumata beeinträchtigen die Entwicklung von epistemischem Vertrauen und die Fähigkeit zur Mentalisierung (Lashani et al. 2025). Sie unterbrechen den „Wir-Modus“ und machen die soziale Welt zu einer Quelle der Gefahr statt des Wachstums. Anstatt uns ausschließlich auf Krankheitsme-

chanismen zu konzentrieren, sollten wir uns den Mechanismen der Resilienz widmen. Jugendliche, die trotz Widrigkeiten gut zurechtkommen, zeigen eine effizientere soziale Informationsverarbeitung und adaptive Muster der Gehirnkonnektivität. Die Fähigkeit zur Mentalisierung – die Perspektive anderer einzunehmen, flexibel zwischen sich selbst und anderen zu wechseln, sich als Teil einer gemeinsamen sozialen Welt zu fühlen – könnte ein zentraler Resilienzfaktor sein.

5 Schlussfolgerung: Therapie als Wiederherstellung des Wir-Modus

Psychotherapie wirkt, weil sie die menschliche Fähigkeit, von anderen zu lernen, wiederherstellt. Im besten Fall ist sie eine Erfahrung gemeinsamer Aufmerksamkeit, gemeinsamer Ziele und gegenseitiger Anerkennung – ein Wiedereintritt in den Wir-Modus. Der Therapeut informiert oder interpretiert nicht einfach, sondern schafft einen Raum, in dem sich der Patient sicher genug fühlt, um wieder zu lernen.

Die Wiederherstellung des epistemischen Vertrauens ist sowohl der Mechanismus als auch das Ergebnis der Therapie. Dieser Prozess ermöglicht es, neue Informationen aufzunehmen, zu speichern und verhaltensleitend zu nutzen. Er ist das Gegenmittel zur epistemischen Versteinerung durch Trauma. Und er verleiht der Therapie ihre transformative Kraft – nicht nur als Behandlung, sondern als kultureller Akt des Wiederzulassens sozialer Bindungen.

Diese Sichtweise macht Psychotherapie zu einem Sonderfall der Pädagogik. Die sozial-affektiv-kognitiven Prozesse, die der Pädagogik zugrunde liegen – Prozesse, die sich mit dem Homo sapiens entwickelten und möglicherweise unseren evolutionären Erfolg erklären –, bilden ebenfalls den Kern der Psychotherapie. Während Freud davor zurückschreckte, Psychoanalyse auf eine reine Suggestionpädagogik zu reduzieren, trägt die hier vorgestellte Perspektive dazu bei, Pädagogik und Therapie nicht auf der inhaltlichen Ebene (die je nach therapeutischer Ausrichtung variiert), sondern auf der Prozessebene zu vereinen. Beide zielen darauf ab, die Offenheit für neue Erkenntnisse wiederherzustellen und Lernen zu ermöglichen, das flexible, adaptive Reaktionen auf eine sich ständig verändernde physische und soziale Welt ermöglicht.

6 Mentalisierungsbasierte Interventionen und die Wiederherstellung epistemischen Vertrauens

Psychotherapie wirkt nicht nur durch die Linderung von Symptomen, sondern auch durch die Reaktivierung der Fähigkeit eines Individuums, aus der sozialen Welt zu lernen – neue Erfahrungen, Perspektiven und Beziehungen als Quellen relevanten und vertrauenswürdigen Wissens zu betrachten. Die mentalisierungsbasierte Therapie (MBT) wurde ursprünglich für Menschen mit Borderline-Persönlichkeitsstörung (BPS) entwickelt, eine Gruppe, die durch tiefgreifende zwischenmenschliche Schwierigkeiten, affektive Instabilität und epistemisches Misstrauen gekennzeichnet ist (Bateman/Fonagy 2016). Der Kernmechanismus, auf den MBT abzielt – die Fähigkeit des Mentalisierens – ist jedoch weit über eine einzelne diagnostische Gruppe hinaus relevant.

Mentalisieren fördert epistemisches Vertrauen, indem es Erfahrungen des Verstandenwerdens schafft – nicht nur in Bezug auf Verhalten oder Biografie, sondern auch in Bezug auf die zugrunde liegenden intentionalen Zustände. Wenn Patienten spüren, dass ihre Gedanken, Emotionen und Motivationen Gegenstand des echten Interesses eines anderen sind – und dass diesen mit Neugier, Respekt und Flexibilität begegnet wird –, beginnen sie, sich selbst wieder als mentale Akteure zu erleben. Diese Erkenntnis ist der epistemische Impuls, der den Weg für sinnvolles soziales Lernen öffnet (Fonagy/Allison 2014; Campbell et al. 2021; Nolte et al. 2023).

Ein bestimmendes Merkmal der MBT ist die „Nichtwissende“ Haltung des Therapeuten – eine bewusste Aufhebung interpretativer Gewissheit zugunsten eines gemeinsamen Auseinandersetzens mit der inneren Welt des Patienten. Anstatt sich als Experte für die Entschlüsselung von Symptomen zu positionieren, wird der Therapeut zum neugierigen Partner. Diese Haltung signalisiert dem Patienten: Deine psychische Verfasstheit zählt; deine Erfahrung, innere Welt, ist es wert, verstanden zu werden. Eine solche Haltung ist entscheidend für Menschen, die aufgrund früherer Erfahrungen gelernt haben, dass man anderen nicht vertrauen kann, kontingent oder wertfrei zu reagieren.

MBT fördert epistemisches Vertrauen durch drei sich gegenseitig verstärkende Prozesse (Nolte 2024):

1. Aktivierung der Mentalisierungsfähigkeit in der therapeutischen Beziehung. Durch das immer wiederkehrende Auseinandersetzen mit Missverständnissen, Brüchen und Perspektivwechseln fördert MBT das Gefühl, dass die Psyche undurchsichtig, aber erkennbar ist – auch der eigene. Dies verstärkt eine dynamische, relationale Sicht auf das Selbst, im Gegensatz zu starren oder globalen Selbstbeurteilungen, die für viele Formen der Psychopathologie charakteristisch sind.

2. Bestätigung des subjektiven Erlebens des Patienten. Durch sorgfältige Beachtung affektiver Zustände und der ihnen zugeschriebenen Bedeutung hilft der Therapeut dem Patienten, sich im Kontext verstanden zu fühlen. Dies schafft ein Gefühl narrativer Kohärenz und psychologischer Integrität – beides Voraussetzungen für epistemische Offenheit.
3. Förderung des Ko-Mentalisierens. Am wichtigsten ist vielleicht, dass MBT-Momente gemeinsamer Intentionalität – „Wir-Modus“-Episoden – schafft, in denen Therapeut und Patient in Ziel und Perspektive übereinstimmen. Diese Momente wurden mit interzerebraler Synchronizität in Verbindung gebracht (Zhang et al. 2018; Sened et al. 2022), was darauf hindeutet, dass die neurologische Grundlage von Vertrauen buchstäblich zwischenmenschlich sein könnte.

Klinische Studien stützen die Annahme, dass MBT nicht nur das Mentalisieren, sondern auch das epistemische Vertrauen fördert. In einer Studie mit Jugendlichen mit Borderline-Schwierigkeiten waren beispielsweise Verbesserungen der Reflexionsfunktion während MBT mit gesteigertem Sich-Einlassen auf Therapie und reduzierter Abbruchrate verbunden – zwei Verhaltensindikatoren für wiederhergestelltes Vertrauen in den therapeutischen Prozess (Bo et al. 2017). Darüber hinaus zeigen Daten aus MBT-Programmen für Erwachsene durchgängig Verbesserungen der Affektregulation, der zwischenmenschlichen Funktionsfähigkeit und der Flexibilität hinsichtlich der Zuschreibungen mentaler Zustände – allesamt Kennzeichen einer epistemischen Rekalibrierung (Bateman/Fonagy 2019).

Wichtig ist, dass diese Wirkmechanismen nicht exklusiv der MBT innewohnen. Andere relational ausgerichtete Therapien – darunter psychodynamische, personenzentrierte und einige integrative Ansätze – können epistemisches Vertrauen durch ähnliche Mechanismen fördern, insbesondere wenn sie die reflektierende „Reaktionsfähigkeit“ des Therapeuten, Anerkennung und die Wiederherstellung einer tragfähigen therapeutischen Beziehung priorisieren (Norcross/Lambert 2019). MBT bietet einen spezifischen theoretischen Erklärungsansatz für die Bedeutung dieser Bestandteile, der auf Entwicklungspsychologie und Evolutionstheorie basiert. Die Wiederherstellung epistemischen Vertrauens könnte tatsächlich der gemeinsame Nenner wirksamer psychotherapeutischer Ansätze sein. Alle glaubwürdigen Therapiemodelle zielen darauf ab, Patienten dabei zu helfen, starre Überzeugungen zu revidieren, affektive Erinnerungen neu zu verarbeiten und gesündere Beziehungen aufzubauen. Doch all dies ist nur möglich, wenn die Patienten offen für das Wissen und die Erfahrungen sind, die die Therapie bietet. Mentalisierung – und die sie unterstützenden therapeutischen Prozesse – sind der Katalysator für die Reaktivierung dieser Offenheit.

7 Epistemisches Vertrauen jenseits des Behandlungszimmers: Bildung bzw. pädagogische Felder und Kultur

Während epistemisches Vertrauen für unser Verständnis von Psychotherapie zunehmend zentraler geworden ist, reicht seine Rolle weit über die Klinik hinaus. Tatsächlich könnte epistemisches Vertrauen die entwicklungs- und evolutionäre Grundlage jeder erfolgreichen Pädagogik und die Basis für die Vermittlung von Kultur selbst sein. Lernen hängt von der Kindheit an nicht nur von Informationen ab, sondern auch vom Kontext, in dem diese Informationen angeboten werden, und von der Beziehung zwischen Kommunikator und Empfänger. Dieser Kontext, geprägt von Hinweisen auf das Gefühl von Anerkennung, Relevanz und Reaktionsfähigkeit, bestimmt, ob eine Botschaft verinnerlicht oder abgelehnt wird.

Dieses Prinzip ist tief in der Entwicklungswissenschaft verwurzelt. Die Theorie der Natürlichen Pädagogik von Gergely und Csibra (2008, 2014) geht davon aus, dass Säuglinge biologisch darauf vorbereitet sind, von Bezugspersonen zu lernen, die ostensive Signale zeigen – Verhaltensweisen, die kommunikative Absicht und soziale Relevanz signalisieren. Dazu gehören Augenkontakt, kontingentes Abwechseln, kindgerechtes Sprechen und deutliches Spiegeln der Affekte und Erfahrungswelt des Anderen. Solche Kommunikationshinweise aktivieren eine sogenannte pädagogische Haltung, in der das Kind die Kommunikation nicht als nebensächlich, sondern als verallgemeinerbar und erinnerungswürdig betrachtet. Dies sind die frühen Vorläufer epistemischen Vertrauens.

Der Klassenraum unterscheidet sich in diesem Sinne nicht wesentlich vom Sprechzimmer. Unterricht ist nicht nur Wissensvermittlung, sondern ein Prozess der epistemischen Annäherung zwischen Lehrkraft und Schüler. Wenn sich Schüler als Lernende anerkannt fühlen und Lehrkräfte auf ihre mentale Verfassung mit angemessenen Herausforderungen und Unterstützung reagieren, werden die Voraussetzungen für effektives Lernen geschaffen.

Dies wurde in John Hatties (2009) Metaanalyse von über 800 Studien zu Bildungsergebnissen eindrucksvoll demonstriert. Er fand heraus, dass die stärksten Prädiktoren für den Schülererfolg nicht Lehrplanänderungen oder Strukturreformen, sondern relationale Faktoren sind: die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung, Klarheit des Feedbacks und die Fähigkeit der Lehrkraft, den Prozess des Lernen „mit den Augen der Schüler“ zu sehen. Diese Merkmale sprechen alle für denselben zugrunde liegenden Mechanismus – das Gefühl, anerkannt, mentalisiert und individuell zum Lernen befähigt zu werden.

Interventionen, die Mentalisierungsprinzipien explizit in Bildungskontexte integrieren, untermauern diese Ansicht zusätzlich. Eine kürzlich durchgeführte systematische Überprüfung schulischer mentalisierungsbasierter Interven-

tionen (MBIs) ergab, dass solche Programme eine Vielzahl von Ergebnissen verbesserten – darunter Emotionsregulation, Empathie, prosoziales Verhalten und das Klassenklima (Lombardi et al. 2022; Ornaghi et al. 2014). Die erfolgreichsten Interventionen schulten sowohl Schüler als auch Lehrer und konzentrierten sich auf Perspektivwechsel, Theory of Mind und reflektierenden Dialog (Bianco/Lecce 2016; Valle et al. 2016).

Auch in disziplinarischen Kontexten ist epistemisches Vertrauen wichtig. Schüler reagieren eher konstruktiv auf Verweise oder Verhaltens-“korrekturen“, wenn sie den Erwachsenen als fürsorglich und fair handelnd wahrnehmen. Okonofua et al. (2016) fanden heraus, dass eine kurze Intervention zur Förderung einer empathischen Denkweise bei Mittelschullehrern die Suspendierungsrate von Schülern im darauffolgenden Jahr halbierte – nicht etwa, weil sich die Regeln änderten, sondern weil die Schüler:innen einen Wandel in der Wahrnehmung von Respekt und Anerkennung erlebten. Ähnlich zeigten Amemiya, Fine und Wang (2019), dass Jugendliche Schuldisziplin aus der Perspektive zwischenmenschlichen Vertrauens interpretierten: Bei hohem Vertrauen in die Lehrer wurde Korrektur als sinnvoll empfunden; bei geringem Vertrauen wurde sie als Bestrafung oder Ablehnung erlebt.

Des Weiteren gibt es erste Befunde, dass diese auf epistemischem Vertrauen basierenden Wirkmechanismen vermittelbar sind: Das Trainingsprogramm „Curriculum Mentalisierungstraining“ des Netzwerks MentEd.net verfolgt das Ziel, in einem fünfmonatigen Training Mentalisierungsfähigkeit, epistemisches Vertrauen und Gesundheitserleben von Lehrkräften zu fördern und diesen Prozess empirisch zu beforschen. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigten sich innerhalb der Treatmentgruppe signifikante Zunahmen hinsichtlich epistemischem Vertrauens und der Komplexität von mentalisierenden Zuschreibungen. Das Training hatte keinen Einfluss auf das Gesundheitserleben der Teilnehmenden (Schwarzer et al. 2025). Im Kontext einer Pilotstudie lieferte diese Evaluation erste Belege zur Wirksamkeit des Trainings. Die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit kann pädagogischen Fachkräften helfen, pädagogische Interaktionen bewusster wahrzunehmen und zu gestalten, um so die Beziehungsqualität zu Kindern und Jugendlichen zu verbessern und damit epistemische Offenheit auch bei den Empfängern pädagogischer Bemühungen hervorzurufen und Lernen zu ermöglichen.

Die Auswirkungen der zuvor beschriebenen Prozesse sind weitreichend. Epistemisches Vertrauen ist gewissermaßen die verborgene „Infrastruktur“ von Bildung – eine unausgesprochene Voraussetzung für Lernen, die, wenn sie fehlt, selbst die am besten konzipierten Lehrpläne wirkungslos macht. Umgekehrt verwandelt sie, wenn vorhanden, alltägliche Kommunikation in Möglichkeiten zur Verinnerlichung und zum Wachstum.

Dieses Prinzip lässt sich allgemeiner auf die Kultur übertragen. Die menschliche Zivilisation beruht auf der Weitergabe verallgemeinerbaren

Wissens – sozialer Normen, Werte, Praktiken – über Generationen hinweg (Fonagy et al. 2022). Dieser Prozess hängt jedoch von der Fähigkeit ab, zu bestimmen, von wem man lernt. Da soziale Medien, künstliche Intelligenz und politische Desinformation unsere Informationsökologie zunehmend durchdringen, verschärft sich das Problem epistemischer Wachsamkeit. In diesem Kontext ist die Wiederherstellung und Aufrechterhaltung epistemischen Vertrauens nicht nur ein klinisches oder pädagogisches Anliegen, sondern ein gesellschaftliches Gebot

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Prinzipien effektiver Psychotherapie – Mentalisieren, Anerkennung, Perspektivübernahme und gemeinsame Intentionalität – dieselben Prinzipien sind, die auch Bildung, Erziehung, Leadership und demokratischer Teilhabe zugrunde liegen. Epistemisches Vertrauen ist kein eng gefasstes therapeutisches Konstrukt, sondern ein zentrales Organisationsprinzip menschlicher Entwicklung und sozialen Zusammenhalts.

Literatur

- Amemiya, Jamie/Fine, Adam/Wang, Ming-Te (2019): Trust and discipline: Adolescents' interpersonal trust predicts the interpretation of discipline and moral disengagement. In: *Child Development*, 90(2), 660–676.
- Asen, Eia/Fonagy, Peter (2012): *Mentalization-based family therapy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asen, Eia/Fonagy, Peter (2017): Mentalization-based therapy: An overview. In: *Australasian Psychiatry*, 25(2), 132–135. <https://doi.org/10.1177/1039856216675401>.
- Bateman, Anthony W./Fonagy, Peter (2016): *Mentalization-based treatment for personality disorders: A practical guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Bateman, Anthony W./Fonagy, Peter (2019): Mentalization-based treatment (MBT): Results and impact. In: Bateman, Anthony W./Fonagy, Peter (Hrsg.): *Handbook of mentalizing in mental health practice*. 2. Aufl. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, S. 371–398.
- Bianco, Frederica/Lecce, Serena (2016): Training teachers to foster mental state talk in Italian primary school children. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 152, 104–119.
- Bo, Sune/Sharp, Carla/Fonagy, Peter/Kongerslev, Mickey (2017): Hypermentalizing, attachment, and epistemic trust in adolescent BPD: Clinical illustrations. In: *Personality and Mental Health*, 11(3), 163–173.
- Campbell, Chloe/Allison, Elizabeth/Fonagy, Peter (2021): Mentalizing, epistemic trust and the phenomenology of trauma: Toward a developmental model of trauma. In: *Psychopathology Review*, 8(1), 42–63.
- Caspi, Avshalom/Moffitt, Terrie E. (2018): All for one and one for all: Mental disorders in one dimension. In: *American Journal of Psychiatry*, 175(9), S. 831–844.

- Coughlan, Helen/Cannon, Mary/Clarke, Mary/Harley, Michelle/Kelleher, Ian/Koutsouleris, Nikolaos/van Os, Jim (2023): Childhood adversity and mental health: An umbrella review of population-based evidence. In: *Psychological Medicine*, 53(5), S. 1906–1916.
- Fonagy, Peter/Allison, Elizabeth (2014): The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. In: *Psychotherapy*, 51(3), 372–380. <https://doi.org/10.1037/a0036505>.
- Fonagy, Peter/Bateman, Anthony/Allison, Elizabeth (2019): The development of mentalizing: Implications for psychodynamic psychotherapy. In: Levy, Robert/Ablon, Jonah/Kächele, Horst (Hrsg.): *Psychodynamic psychotherapy research: Evidence-based practice and practice-based evidence*. New York: Humana Press, 321–352.
- Fonagy, Peter/Luyten, Patrick/Allison, Elizabeth/Campbell, Chloe (2017): What we have changed our minds about: Part 1. Borderline personality disorder as a limitation of resilience. In: *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 4(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0061-9>.
- Fonagy, Peter/Steele, Howard/Steele, Miriam/Moran, George S./Higgitt, Anthony C. (1991): The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. In: *Infant Mental Health Journal*, 12(3), S. 201–218.
- Gallotti, Mattia/Frith, Christopher D. (2013): Social cognition in the we-mode. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 17(4), S. 160–165. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.002>.
- Gergely, György/Csibra, Gergely (2008): Natural pedagogy. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 12(7), S. 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.05.006>.
- Gergely, György/Csibra, Gergely (2014): The social construction of the cultural mind: Imitative learning as a mechanism of human pedagogy. In: Legare, Cristine/Zentall, Thomas R. (Hrsg.): *Social learning: Theory, process, and models*. Hove: Psychology Press, 203–229.
- Hattie, John (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Lombardi, Elena/Bianco, Frederica/Lecce, Serena (2022): A meta-analysis of Theory of Mind training programs in middle childhood. In: *Child Development*, 93(4), S. 1092–1111.
- Luyten, Patrick/Campbell, Chloe/Allison, Elizabeth/Fonagy, Peter (2020): The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. In: *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 297–325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>.
- Müller, Viktor/Delius, Juan Andrés M./Lindenberger, Ulman (2018): Complex networks emerging during choir singing. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1431(1), S. 85–101. <https://doi.org/10.1111/nyas.13940>.
- Müller, Viktor/Öhström, Karl Petter/Lindenberger, Ulman (2021): Interactive brains, social minds: Neural and physiological mechanisms of interpersonal action coordination. In: *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, S. 661–677. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.07.017>.
- Norcross, John C./Lambert, Michael J. (2019): Psychotherapy relationships that work III. In: *Psychotherapy*, 56(4), S. 423–426.

- Okonofua, Jason A./Paunesku, David/Walton, Gregory M. (2016): A brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), S. 5221–5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>.
- Ornaghi, Veronica/Brockmeier, Jens/Grazzani, Ilaria (2014): Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, S. 26–39. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005>.
- Sened, Hadas/Zilcha-Mano, Sigal/Shamay-Tsoory, Simone (2022): Inter-brain plasticity as a biological mechanism of change in psychotherapy: A review and integrative model. In: *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 955238. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.955238>.
- Schilbach, Leonhard/Timmermans, Bruno/Reddy, Vasudevi/Costall, Alan/Bente, Gary/Schlicht, Thomas/Vogele, Kai (2013): Toward a second-person neuroscience. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 36(4), S. 393–414. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12000660>.
- Tomasello, Michael (2014): *A natural history of human thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tuomela, Raimo (2005): *The philosophy of social practices: A collective acceptance view*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valle, A./Massaro, D./Castelli, I./Marchetti, A. (2016). Theory of mind in adolescence: The role of socio-economic status and general cognitive abilities. *Frontiers in Psychology*, 7, 1544.
- Van Harmelen, Anna-Luise/Kievit, Rogier A./Ioannidis, Konstantinos/Neufeld, Sarah/Jones, Peter B./Bullmore, Edward/Dolan, Raymond J. (2017): Adolescent friendships predict later resilient functioning across psychosocial domains in a healthy community cohort. In: *Psychological Medicine*, 47(13), S. 2312–2322. <https://doi.org/10.1017/S0033291717000836>.
- Van Harmelen, Anna-Luise/van de Ven, Peter M./Crone, Eveline A./Elzinga, Bernet M. (2021): Adolescent resilient functioning after childhood adversity is associated with more efficient social information processing. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(8), S. 1027–1035. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13306>.
- Zhang, Yang et al. (2018): Interpersonal brain synchronization during cooperative exchange. In: *Restorative Neurology and Neuroscience*, 36(3), S. 317–330.

Epistemisches Vertrauen als Brückenkonzept zwischen psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik

Holger Kirsch, Noëlle Behringer, Stephan Gingelmaier, Melanie Henter, Tillmann F. Kreuzer, Pierre-Carl Link, Robert Langnickel, Lucia Maier, Tobias Nolte, Nicola-Hans Schwarzer und Agnes Turner

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert das Konzept des epistemischen Vertrauens als Brückenkonzept zwischen psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik. Es wird gezeigt, wie epistemisches Vertrauen – verstanden als grundsätzliche Offenheit, neues Wissen von anderen als relevant und vertrauenswürdig anzunehmen – durch mentale Spiegelung, fördernde Dialoge und sichere soziale Kontexte gestärkt wird. Zentral ist die Annahme, dass soziale Ungleichheit und nicht-mentalisierende Umgebungen zu *epistemic disruption* führen, was soziales Lernen und Teilhabe erschwert. Der Beitrag spricht sich für eine Pädagogik aus, die psychosoziale wie strukturelle Bedingungen reflektiert und durch mentalisierungsfördernde Praktiken Vertrauen und Beziehungsgestaltung ermöglicht. Eine solche Haltung stärkt insbesondere benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer sozialen Teilhabe und psychischen Entwicklung.

Schlüsselwörter: Mentalisierung, soziales Lernen, epistemisches Vertrauen, psychoanalytische Pädagogik

Abstract: This article discusses the concept of epistemic trust as a bridge between psychoanalytic and mentalisation-based pedagogy. It shows how epistemic trust — understood as a fundamental openness to accepting new knowledge from others as relevant and trustworthy — is strengthened through mental mirroring, supportive dialogue and secure social contexts. Central to this is the assumption that social inequality and non-mentalising environments lead to epistemic disruption, which hinders social learning and participation. The article advocates a pedagogy that reflects on psychosocial and structural conditions and enables trust and relationship building through mentalisation-promoting practices. Such an approach particularly strengthens disadvantaged children and young people in their social participation and psychological development.

Keywords: Mentalisation, social learning, epistemic trust, psychoanalytic pedagogy

1 Einführung

Nachdem sich einige der Autor:innen dieses Beitrags bereits mit dem Verhältnis von Psychoanalyse und Mentalisierung beschäftigt haben (zuletzt: Kirsch/Brockmann 2024, 2022; Koch/Behringer 2020; Langnickel/Link 2018) und im Wesentlichen einen Rückblick auf gemeinsame Wurzeln in der Theoriebildung sowie konzeptuelle Differenzen versucht haben, richtet dieser Beitrag den Blick nach vorn. Dabei soll diskutiert werden, wie der mentalisierungsbasierte Ansatz, hier am Beispiel des epistemischen Vertrauens, Handlungskonzepte psychoanalytischer Pädagogik erweitern kann.

Von neueren entwicklungspsychologischen Erkenntnissen ausgehend, werden sozial-kommunikative Prozesse und damit verbunden soziales Lernen beschrieben. Hierzu zählt auch das epistemische Vertrauen, wonach sich eine Person (z.B. ein Kind) vom Gegenüber (z.B. einer pädagogischen Fachkraft) verstanden fühlen muss, um Unterstützungsangebote anzunehmen. Im vorliegenden Beitrag wird daher erstens vorgeschlagen, epistemisches Vertrauen zur Ergänzung der Handlungskonzepte *korrigierende emotionale Erfahrung* (Alexander/French 1946) und *fördernden Dialog* (Leber 1988; Trescher 1985) heranzuziehen. Zweitens wird untersucht, ob mit dem Konzept des epistemischen Vertrauens der soziale Kontext pädagogischen Handelns – verstanden im Sinne Bernfelds (1925) als gesellschaftlich vermittelter ‚sozialer Ort‘ des Subjekts – einbezogen werden kann.

2 Abgrenzungen pädagogischen Handelns von Psychotherapie

Im Gegensatz zur Psychotherapie haben sowohl die psychoanalytische Pädagogik als auch die mentalisierungsbasierte Pädagogik kein formalisiertes Setting, sondern drücken sich in einer Vielfalt alltagsnaher Handlungen aus. Ihre Interventionen bestehen aus unterschiedlichen alltagsweltlichen Interaktionen, die vom Blick über kurze ‚Tür und Angel-Gespräche‘, über Instruktionen, Vermittlung, Beruhigung, Exploration bis hin zu gemeinsamen Unternehmungen führen.

Ein weiterer Unterschied zur Psychotherapie wird in der Aktivität und „Einmischung“ der Professionellen gesehen. Der Psychotherapeut oder die Psychotherapeutin fühlt sich nicht zuständig dafür, Ratschläge zu erteilen oder sich in die Alltagsangelegenheiten der Klienten „einzumischen“. Dies wird in der institutionalisierten Pädagogik oder Sozialen Arbeit anders gesehen, vor allem wenn der Auftrag an die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte einhergeht

mit Förderung *und* Kontrolle (z.B. im Jugendamt, in der Schule, im Sozialamt oder in der Bewährungshilfe). Dann kann eine abstinente oder neutrale Haltung nicht umgesetzt werden. Der Akt zwischen Einmischen und Raushalten, Gewähren und Versagen, zwischen Akzeptieren und Konfrontieren muss im pädagogischen Handeln anders balanciert werden als in der Psychotherapie. Ebenso wird der psychoanalytische Abstinenzbegriff anders verstanden. Dieser ist in pädagogischen Handlungsfeldern oder der Sozialen Arbeit kaum möglich oder zielführend, hier sind direkte Interaktionen, Abstimmungen und Vermittlungen aber auch Agieren, Enactments oder Verstrickungen häufig und wahrscheinlich notwendig. Als unverzichtbar gelten daher eine Orientierung an einer verstehenden Haltung, kontinuierliche und geschulte Selbstreflexion und Supervision sowie ein tragfähiger institutioneller Rahmen (Kirsch/Bauer 2017).

Diese Anforderungen an Selbstreflexion und institutionelle Rahmung sind nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil viele Klient:innen über eingeschränkte Fähigkeiten zur emotionalen und intersubjektiven Regulation verfügen. Bruns (2006) weist darauf hin, dass vielen Adressat:innen Sozialer Arbeit frühe positive Objekterfahrungen fehlen. Kommunikativ bedeutsame Ich-Funktionen wie Impulskontrolle, Emotionsregulierung, Sublimierung oder die Gestaltung befriedigender Beziehungen beruhen auf einer basalen Symbolisierungs- oder Mentalisierungsfähigkeit und sind manchmal nur gering ausgeprägt. Gemeinsames Ziel mentalisierungsbasierter und psychoanalytischer Pädagogik ist in diesem Zusammenhang nicht die Aufdeckung unbewusster Konflikte oder die Deutung von Übertragungen, sondern ein struktureller Entwicklungs- oder Reifungsprozess durch entwicklungsfördernde Beziehungen. Diese entwicklungsfördernden Beziehungen werden gedacht als *fördernder Dialog* oder *korrigierende emotionale Erfahrung* aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive und als Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Intentionen, also Motive, Gefühle oder Bedürfnisse sowie als Förderung epistemischen Vertrauens und sozialem Lernen in einer mentalisierungsbasierten Pädagogik (Gingelmaier/Taubner/Ramberg 2018; Gingelmaier/Kirsch 2020; Kirsch et al. 2024).

3 Psychoanalytisch - pädagogische Praxeologie

Der „*Fördernde Dialog*“ gilt als Teil der psychoanalytisch – pädagogischen Praxeologie (Trescher 1995) und setzt sich nach Aloys Leber (1988) aus den Komponenten „Halten“ und „Zumuten“ zusammen. Er gründet auf *Szenischem Verstehen* und umfasst eine dialogische Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind oder Jugendlichen, die darauf abzielt, Entwicklungspro-

zesse zu unterstützen, indem sowohl emotionale Stabilität geboten als auch notwendige Herausforderungen und wohlwollende Konfrontationen zugemutet werden (Behringer/Langnickel/Link 2022). Die Fachkraft lässt sich dabei auf Beziehungsangebote ein und nimmt die Übertragungsbereitschaften wahr, kann sich aber gleichzeitig davon innerlich distanzieren und über die wahrgenommene szenische Gestaltung wie über eigene Gefühlsreaktionen reflektieren. Ahrbeck (2008) versteht unter „Halten“ ebenso eine Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen, die dafür sorgt, dass Kinder vor äußeren Gefahren und unerträglichen inneren Spannungen bewahrt werden. Das Zumuten zielt neben (neuen) Beziehungserfahrungen vor allem auf eine verstärkte Einsicht in das eigene Verhalten, z.B. als Konfrontation mit unliebsamen Wahrheiten. Symbolische Konfliktverarbeitung und Möglichkeiten einer Wiedergutmachung gehören ebenfalls zum Zumuten (ebd.). Der fördernde Dialog soll dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche alte, belastende Beziehungsmuster überwinden und neue Entwicklungspotenziale entdecken können. Durch die bewusste Reflexion und Bearbeitung unbewusster Dynamiken wird eine tragfähige pädagogische Beziehung ermöglicht, die sowohl stützt als auch fordert (Behringer 2023).

Das Konzept *korrigierende emotionale Erfahrung* wurde von Franz Alexander und Thomas French (1946) in die psychoanalytische Behandlungstechnik eingebracht. An die Stelle des Durcharbeitens der Übertragung tritt ein Handeln des Analytikers oder der Analytikerin, welches dem enttäuschenden oder traumatisierenden Verhalten der primären Bezugspersonen in der Kindheit entgegengesetzt sein soll (Bartosch 2000). „Die korrigierende emotionale Erfahrung ist die bewusst beabsichtigte neue interaktive Erfahrung, durch die eine alte Erfahrung des Analysanden korrigiert werden soll“ (Milch 2000: 399).

Auch einige Ergebnisse der Therapieforschung zu Wirkfaktoren (Kächele 2005) belegen die Bedeutung korrigierender emotionaler Erfahrungen und des Durcharbeitens für die Psychotherapie. Der Begriff Durcharbeiten ist dabei ein durchaus pädagogisch zu verstehender Prozess; an ihm wird deutlich, dass weder kognitive Einsicht allein noch Katharsis oder korrigierende emotionale Erfahrung die intendierten Veränderungen hervorrufen können (Kächele 2005), sondern eine sich wiederholende milde integrationsförderliche Auseinandersetzung mit belastenden Erfahrungen als hilfreich angenommen wird.

Grundlage des fördernden Dialogs und der korrigierenden emotionalen Erfahrungen sind unbewusste Prozesse, wie das szenische Verstehen und die Übertragung, also symbolisierte und abgewehrte intrapsychische (konflikt-hafte) Prozesse. Allerdings bleiben die Begriffe Halten und Zumuten methodisch eher unscharf, sind schwer operationalisierbar und am ehesten durch Fallbeispiele beschreibbar.

4 Mentalisierungsbasierte Pädagogik

Mentalisieren bezeichnet die Fähigkeit, dem eigenen und dem Verhalten anderer einen Sinn zuzuschreiben, indem mentale Zustände unterstellt werden, die dem Verhalten zugrunde liegen. Mentalisieren gilt als eine der bedeutsamen neuen Theorien im Bereich der Psychoanalyse (Mertens 2012; Taubner 2015; Altmeyer/Thomä 2016; Benecke/Brauner 2017; Mentzos 2017; Wirth 2020). Mentalisieren kann dabei als Oberbegriff für psychische Verarbeitung verstanden werden und umfasst eine Gruppe basaler psychischer Prozesse, die zu einer Umwandlung von Triebabfekt-Erfahrungen in psychische Phänomene (mentale Inhalte) und Strukturen führen (Lecours/Bouchard 1997; Bucci 1997; Fonagy/Allison 2014). Eine psychische Transformation erscheint notwendig, um die frühen rohen, konkreten Erfahrungen zu verarbeiten. Die psychische Verarbeitung und Internalisierung von Erfahrungen geschieht durch Assoziationen körperlicher und sensorischer Empfindungen mit psychischen Vorstellungen, also durch die Bildung von Repräsentanzen und einer inneren psychischen Struktur (Selbst). Dies ermöglicht reifere Formen der Affektkontrolle und -regulation.

Aus dieser Perspektive können Verhaltensweisen und innere Zustände zuerst symbolisiert und dann abgewehrt sein (z.B. in Übertragungserwartungen) oder aber noch nicht symbolisiert oder mentalisiert, also psychisch verarbeitet sein, wie beispielweise körperliche Beschwerden (Somatisierung) oder aggressive Ausbrüche (*acting out*). Letztere verweisen oft nicht auf spezifische Konflikte, sondern sind eher prozessual zu verstehen und dienen z.B. der unmittelbaren Spannungsregulierung. Daher richtet eine mentalisierungsbasierte Pädagogik ihren Fokus verstärkt auf Interaktionsprozesse, etwa darauf, wie Emotionen Handlungserwartungen beeinflussen oder wie hohe Stressintensität die Verarbeitung von Situationen erschwert. Dieser Prozess zunehmender Symbolisierung oder Mentalisierung trägt zu einem vertieften Verständnis vor allem vorbewusster, aber auch unbewusster Beziehungsdynamiken bei und soll die psychische Verarbeitung fördern.

5 Die zentrale Bedeutung markierter Affektspiegelung

Der Mentalisierungsfähigkeit wird eine bedeutsame Rolle in der Emotionsregulierung zugeschrieben. Ein Großteil der Emotionsregulierung geschieht unbewusst und wird durch verschiedene Formen der Abwehr reguliert (Benecke/Brauner 2017). Eine bewusste intrapsychische Emotionsregulierung

erfolgt durch reflexive Regulation und explizites Mentalisieren (meist sprachlich). Eine reflexive, bewusste Regulation von Impulsen und Emotionen gilt als adaptiv und reif. Das Individuum erlebt Emotionen (auch aversive) bewusst und hält sie aus, ohne sofort (automatisch) „Gegenmaßnahmen“ ergreifen zu müssen.

Affekte müssen in den frühen Lebensphasen zunächst interaktionell reguliert werden: Intensive Gefühle – etwa Angst – werden von einfühlsamen Bezugspersonen durch gezielte emotionale Spiegelung moduliert. Dabei reagieren Eltern auf den Emotionsausdruck des Säuglings, indem sie ihn „markieren“ – zum Beispiel durch leicht übertriebene Mimik, veränderten Tonfall oder das Beimischen eines anderen Affekts. So erkennt das Kind, dass es sich um eine Reaktion auf seinen eigenen Zustand handelt und nicht um das Gefühl der Bezugsperson selbst. Diese Form der „markierten Affektspiegelung“ ermöglicht dem Kind, primäre Affekte zusammen mit der Reaktion der Bezugsperson als sekundäre Repräsentanzen abzuspeichern. Daraus entwickeln sich emotionale Selbstkohärenz sowie die Fähigkeit, in der sozialen Welt sicher zu navigieren (Fonagy et al. 2004).

In theoretischer Hinsicht lässt sich dieses Konzept eng mit Bions (1962) Modell des Containments verbinden. Über die Containment-Funktion der primären Bezugsperson werden innerpsychisch unbearbeitete, konkretistisch erlebte „Beta-Elemente“ in erträgliche, symbolisierbare Erfahrungen überführt. Fonagy und Target (2006), Mentzos (2017) sowie Datler und Winger (2018) verweisen auf die enge Verbindung zwischen markierter Affektspiegelung und Bions Containment. Mentzos (2017) hält beide Modelle inhaltlich für eng verwandt, betont jedoch, dass der Mentalisierungsansatz durch seine Begriffsschärfe und empirische Fundierung überzeugender sei.

In dem komplexen interaktionellen Prozess markierter Affektspiegelung spielen Fantasien darüber, wie die Mutter das Kind sieht, eine bedeutende Rolle. Meldet die Mutter unmarkiert zurück, was sie beim Kind wahrnimmt, dann kann es zur Konfusion oder wechselseitiger Verstärkung des Affekts kommen und die Spiegelung kann selbst zur Quelle der Angst werden. Wird der Spiegelungsprozess verzerrt, beispielsweise weil die Bezugsperson (falsch) annimmt, das Kind wolle sie ärgern, dann passen primäre Emotion (wie etwa freudige Erregung) und die Rückmeldung („Du willst mich nur ärgern“) nicht zusammen und es entsteht eine Dissonanz, die als fremdes Selbst beschrieben wird. Dies kann dauerhaft zu einer Beeinträchtigung der Affektregulation führen, da das Kind weder ausreichend Zugang zum eigenen Affekt erhält noch sich affektiv verstanden fühlt (Fonagy/Target 2002).

Gergely und Watson (1996) konnten empirisch zeigen, dass es über das Feedback der Bezugsperson möglich ist, Kontrolle über eigene Körperzustände zu erlangen. Wahrnehmung, Interpretation und Regulation von Affekten durch eine Bezugsperson vermitteln die Botschaft: Affekte sind veränderbar und steuerbar. Das Teilen von Gefühlen bei Säuglingen (wie Lächeln, emo-

tionale Abstimmung mit Bezugspersonen, gemeinsame Aufmerksamkeit) erzeugt und verstärkt affiliative soziale Beziehungen als grundlegende motivationale Kraft einer geteilten Intentionalität. „[D]ie starke Motivation menschlicher Säuglinge zur Abstimmung von Gefühlen und zur Angleichung an andere liefert den emotional-motivationalen Ausgangspunkt für die gesamte einzigartige menschliche Psychologie“ (Tomasello 2020: 438).

Der direkte affektregulierende Einfluss elterlicher Interaktionen wird nach und nach durch mentale Repräsentanzen ersetzt. Die wichtigste Aufgabe markierter Spiegelung ist es daher, unintegrierte Aspekte von Selbstzuständen in kohärente Repräsentationen einzubinden. Die Bildung einer symbolischen Repräsentation von Affektzuständen ist die Grundlage für Affektregulation und Impulskontrolle (Target 2013). Bezugspersonen interagieren mit dem Baby, als ob es eine eigene Psyche habe. Sie interpretieren und reflektieren die innere psychologische Welt des Kindes und überbrücken die Lücke zwischen der Erfahrung des Kindes und dem Verstehen der Bezugsperson, etwa durch markierte Affektspiegelung. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit beeinflusst daher die Mentalisierungsfähigkeit des Kindes. Fördern diese nicht die Mentalisierungsfähigkeit des Kindes, wird es sich daran anpassen und das Nachdenken über mentale Zustände reduzieren. Ein Nachdenken wird dann eher inadäquat in Bezug auf die Aufgabe sein, zum Beispiel könnte es als zu konkret und real oder zu abstrakt empfunden werden. Wenn Gedanken und Gefühle bedeutungslos werden, dann bleibt die physische Aktion die einzige Währung, die zählt (Campbell/Kumpasoglu/Fonagy 2024).

Gelingende markierte Affektspiegelung beinhaltet auch, von der Bezugsperson verstanden zu werden, dies fördert die Entwicklung epistemischen Vertrauens und damit die Bereitschaft, aus sozialen Kontexten zu lernen. Individuen, die sich verstanden oder wahrgenommen und damit vom anderen mentalisiert fühlen, können leichter epistemisches Vertrauen entwickeln.

6 Soziales Lernen, epistemisches Vertrauen und *epistemic disruption*¹

„Wenn ich mich verstanden fühle, werde ich bereit sein von der Person zu lernen, die mich versteht und von der ich annehme, sie ist eine vertrauenswürdige Person in der

1 Der englische Begriff *epistemic disruption* kann im Deutschen als epistemische Unterbrechung oder als epistemische Störung übersetzt werden. In jüngeren Publikationen sind epistemisches Misstrauen und Leichtgläubigkeit als Formen des Zusammenbruchs von epistemischem Vertrauen zusammengefasst, diese sind als Anpassungsleistungen an ein missbräuchliches oder vernachlässigendes Umfeld zu verstehen.

Zusammenarbeit. Dies schließt Lernen über mich selbst genauso ein, wie Lernen über andere und über die Welt“ (Fonagy et al. 2022: 7, Übersetzung HK).

Die Fähigkeit andere Menschen zutreffend als vertrauenswürdig zu identifizieren, deren Informationen zu vertrauen und sie als persönlich relevant und verallgemeinerbar zu sehen, wird epistemisches Vertrauen genannt (Fisher/Zilcha-Mano/Fonagy 2022; Nolte/Fonagy 2023). Das Vertrauen in die Kommunikation von kulturellem Wissen, also die Offenheit für soziales Lernen, gilt als Schlüssel für die Anpassung an die soziale Komplexität menschlicher Beziehungen und die Kooperationsfähigkeit (Campbell/Kumpasoglu/Fonagy 2024).

Epistemisches Vertrauen entwickelt sich bereits im Kindesalter in Bindungsbeziehungen (Fonagy/Allison 2014; Corriveau et al. 2009) und weiter im Verlauf des Lebens, beeinflusst durch soziale Einflüsse (wie etwa durch Lehrpersonen, pädagogische Fachkräfte, Soziale Medien oder in Psychotherapie). Individuen entwickeln so relativ stabile Haltungen in Bezug auf epistemisches Vertrauen, die sie als Erwachsene in verschiedenen sozialen und interpersonellen Kontexten einsetzen (Fisher/Zilcha-Mano/Fonagy 2022).

Im Fall maladaptiver Anpassung an schwierige frühe Lebensumstände stehen oft Belastungen wie Trauma oder Vernachlässigung am Anfang der Entwicklung. Bedeutende Bezugspersonen, auf die das Kind angewiesen und ohne deren Unterstützung es verloren ist, werden als nicht berechenbar, als bedrohlich oder feindselig erlebt. Die Bezugspersonen werden als nicht fähig erlebt, wahrzunehmen, was für das Kind bedeutungsvoll und relevant ist. Dies führt zu Einschränkungen im Lernen durch soziale Erfahrungen und eine (epistemische) Unterbrechung sozialer Lernvorgänge. Neue Informationen sind von geringem Wert; obwohl sie auf einer oberflächlichen Ebene verstanden werden, werden sie nicht als persönlich relevant und bedeutungsvoll verinnerlicht.

Epistemic disruption kann sich in epistemischem Misstrauen (extreme Wachsamkeit, Verslossenheit gegenüber neuen Informationen) oder durch Leichtgläubigkeit (ungeprüfte Übernahme von Informationen) ausdrücken. Was später als psychische Störung erscheint, beginnt dabei häufig als funktionale Anpassung an einen kulturellen Stil innerhalb eines spezifischen sozialen Umfelds – etwa in Form von Misstrauen gegenüber feindseligen oder unberechenbaren Bezugspersonen oder als Überanpassung in instabilen Bindungskontexten. Campbell und Kolleg:innen (2024) schlagen daher vor, *epistemic disruption* als einen zentralen Entwicklungsschritt bei der Entstehung psychischer Störungen zu verstehen. Sie markieren nicht nur einen Bruch im Aufbau epistemischen Vertrauens, sondern führen langfristig zu struktureller Benachteiligung und einem Mangel an Resilienz, da dem Individuum die sichere Orientierung an verlässlichen inneren und äußeren Bezugsrahmen erschwert wird.

Die Ausprägung von epistemischem Vertrauen, Misstrauen oder Leichtgläubigkeit zeigt sich beispielsweise in pädagogischen Kontexten durch drei Komponenten (Fisher/Zilcha-Mano/Fonagy 2022):

- *Sharing* beschreibt die Öffnungsbereitschaft einer Person, d.h. die Bereitschaft bedeutungsvolle Erfahrungen mitzuteilen, einschließlich der Gedanken und Gefühle die damit verbunden sind. Ebenso ist damit die Bereitschaft gemeint, unklare Emotionen zu klären oder die persönlichen Erfahrungen in einen logischen Zusammenhang zu bringen.
In pädagogischen Kontexten spielt die Bereitschaft sich mitzuteilen und gemeinsam über die gemachten Erfahrungen zu reflektieren eine bedeutsame Rolle. Manche Kinder oder Jugendlichen können sich leichter einlassen und mitteilen, sie erleben die Pädagog:innen eher als wohlmeinend, gutartig und vertrauenswürdig. Diese Adressat:innen zeigen meist Neugier und Interesse an der Perspektive der Fachkräfte und können von einem gelingenden Dialog profitieren. Andere sind eher ambivalent, sie haben die soziale Welt als nicht vertrauenswürdig erlebt und erwarten, missverstanden zu werden, kritisiert zu werden oder Schuld- und Schamgefühle erleben zu müssen. Dies führt häufig dazu, sich anderen nicht anzuvertrauen.
- Der *Wir-Modus* („we-mode“) basiert auf gemeinsamen Intentionen und erzeugt ein Zugehörigkeitsgefühl und gemeinsame Perspektiven, die Sicherheit und Exploration ermöglichen. Die Partner etablieren eine gemeinsame Aufmerksamkeit, um die gegenseitigen Erfahrungen und Emotionen besser zu verstehen. Der Wir-Modus bedeutet ein Mentalisiert-Werden im Kontext kollektiver Intentionalität (Tomasello 2020) und hilft gegen Isolation oder Entfremdung. Er ermöglicht Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven zu verstehen und zu verarbeiten. Diese sinnstiftenden Momente vermitteln eine bewusste Bedeutung innerer Narrative und ermöglichen einen inneren Dialog.

Wenn wir die Erfahrung machen, angemessen von anderen mentalisiert zu werden, müssen wir keine endlosen und erfolglosen Versuche unternehmen, uns selbst zu verstehen; diese Erfahrung wird verinnerlicht (Campbell/Kumpasoglu/Fonagy 2024).

- *Lernen* wird als Prozess verstanden, sich neues Wissen anzueignen, insbesondere darüber, wie die soziale Umwelt funktioniert (z.B. wie Emotionen Handlungen und Erleben beeinflussen). Dieses Lernen baut auf der Öffnungsbereitschaft, dem Gefühl verstanden zu werden auf (Wir-Modus) und kann zum Navigieren in der sozialen Umwelt eingesetzt werden. Dabei ist es notwendig, zu verstehen, wann und mit wem es sicher ist, sich zu öffnen um neue Erkenntnisse zu

gewinnen, bzw. unter welchen Umständen es nicht sinnvoll ist offen zu sein.

Das epistemische Vertrauen wird in der neueren Entwicklung des Mentalisierungsansatzes zu einem zentralen Schlüsselkonzept (Fonagy/Allison 2014; Fonagy/Bateman/Luyten 2015; Fonagy/Nolte 2023) und stützt sich auf eine Reihe sozialpsychologischer Forschungsarbeiten über die Transmission von Wissen durch soziale Mechanismen, zum Beispiel im Kontext einer „natürlichen Pädagogik“ (Gergely/Csibra 2006). Csibra und Gergely (2009) argumentieren, dass Menschen sowohl die Fähigkeit haben zu lernen als auch – dazu korrespondierend – die Fähigkeit zu lehren. Eine natürliche pädagogische Haltung nutzt bestimmte Kommunikationssignale, die dem oder der Lernenden signalisieren, dass jetzt wichtige Informationen folgen, die persönlich gemeint und zutreffend sind, die als kulturelles Wissen geteilt werden und generalisierbar sind (Fonagy 2012). Diese Signale – *ostensive cues* („anschauliche Hinweise“) – verringern die epistemische Wachsamkeit. Csibra und Gergely (2009) zeigen, wie Blickkontakt, geteilte Aufmerksamkeit und „Ammensprache“ Kommunikationskanäle öffnen, die die Aufmerksamkeit lenken und das Vertrauen des Kindes in die Wichtigkeit und Generalisierbarkeit der Aussagen ihrer Bezugsperson verbessert. Wesentlich für den Aufbau von epistemischem Vertrauen ist die Möglichkeit für den Lernenden, zu erkennen, dass der oder die Lehrende ihn als einen mentalisierenden Akteur auf eine Weise wahrnimmt, wie sich der Lernende selbst erlebt (epistemische Übereinstimmung). Mit einem Gefühl der Gewissheit, dass unsere persönlichen Narrative ernst genommen und erkannt werden, wird das Vertrauen unterstützt, dass es sicher ist, von der Person zu lernen (Campbell/Kumpasoglu/Fonagy 2024).

Mentalisieren ist nicht Selbstzweck, es erweitert erheblich die Möglichkeiten sozialen Lernens. Fonagy und Nolte (2023) nehmen an, dass Mentalisieren und *Mentalisiert*-Werden entscheidende Mechanismen in sozialen Interaktionen sind. Mentalisieren gilt daher als ein kraftvolles Signal, um die Kanäle für epistemisches Vertrauen zu öffnen.

7 Fördernder Dialog oder Mentalisieren in Beziehungen

Was in der psychoanalytischen Pädagogik unter förderndem Dialog (Leber 1988; Trescher 1985) verstanden wird, kann unter diesen Gesichtspunkten konkretisiert und gleichzeitig erweitert werden. Der fördernde Dialog basiert auf den beiden Prinzipien des „Haltens“ und „Zumutens“, das in wohlwollen-

der Konfrontation neue Beziehungserfahrungen und Einsichten in das eigene Verhalten ermöglicht. Dieser dialogische Prozess lässt sich aus mentalisierungstheoretischer Perspektive mit dem Konzept des epistemischen Vertrauens beschreiben. Als Folge vernachlässigender, missbräuchlicher oder enttäuschender Beziehungserfahrungen entwickelt sich eine *epistemic disruption*, etwa in Form von Misstrauen oder Leichtgläubigkeit und erschwert die Beziehungsgestaltung, soziales Lernen und Entwicklungsprozesse (z.B. in einer oder in allen drei Aspekten: Sharing, Wir-Modus und sozialem Lernen). „Halten“ kann als „mentalisiert werden“ verstanden werden. „Zumuten“ als (innere) Auseinandersetzung mit neuen Perspektiven und der Frage „wem kann ich vertrauen und wem besser nicht?“. In pädagogischen Kontexten kann es sowohl aus psychoanalytischer als auch aus mentalisierungsbasierter Perspektive Ziel sein, epistemisches Vertrauen wiederherzustellen, indem die Erfahrung des Wir-Modus und soziales Lernen unterstützt werden. Dies fördert die Selbstregulierung und die Gestaltung vertrauensvoller sozialer Beziehungen.

8 Die Bedeutung des sozialen Kontextes

Der Begriff des *sozialen Ortes* wurde 1929 von Siegfried Bernfeld in die psychoanalytische Pädagogik eingeführt. Für ihn stand dieser Begriff für die historische und soziale Determiniertheit von menschlichem Handeln. Nach Bernfeld hängt der Erfolg pädagogischer Bemühungen nicht allein von der individuellen Erziehbarkeit ab, sondern maßgeblich vom jeweiligen sozialen Kontext. In seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925/2019) beschäftigt sich Bernfeld mit den Grenzen der Pädagogik in der alltäglichen Arbeit und betont das Verhältnis der jeweiligen sozialen Umwelt zu den inneren Entwürfen, die dem Handeln zugrunde liegen. Die Fragestellung nach der Milieuprägung eines seelischen Vorgangs umfasse nicht nur Lebensbedingungen (Klasse, Kultur, Generationszugehörigkeit u.a.), sondern auch ihre Auswirkungen auf subjektive Verarbeitungsweisen. Der *soziale Ort* verweist auf gesellschaftliche Gegebenheiten, die den pädagogischen Absichten entgegenstehen (Müller/Trescher 1995). Bernfeld (1929) hob auch den Unterschied zur psychoanalytischen Therapie hervor, die ihre Autonomie als „Neutralität“ gegenüber den *sozialen Orten* ihrer Adressaten zu sichern vermöge, sie könne also das Soziale zu einem gewissen Grad ausklammern. (Sozial-)Pädagogik hingegen wisse um ihre Eingebundenheit und Abhängigkeit ebenso wie die ihrer Adressaten in die gesellschaftlichen Verhältnisse.

„Tantalus, als exemplarischer Adressat der Pädagogik, ist ja vor allem deshalb ein so schwieriger Schüler, weil sein sozialer Ort keinen Platz für pädagogische Kompromisse offen zu lassen scheint: Weil er sich so verhält, als ob niemand ihm eine Chance gibt, hat er keine Chance und weil er keine Chance hat, verhält er sich so“ (Müller/Trescher 1995: 65).

Im Durchbrechen dieser Dynamik sahen Bernfeld (1929) und später Müller und Trescher (1995) das vordringliche Anliegen einer psychoanalytischen (Sozial-)Pädagogik. So hat die soziale Umgebung, besonders mit Blick auf Armut und dem Ausgesetzt-sein von Diskriminierungserfahrungen, soziale Isolation oder komplexere intersektionale Benachteiligung einen starken Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes, da es nicht in einer vertrauenswürdigen, sicheren Umgebung aufwächst, in der es förderlich ist, offen für soziales Lernen zu sein. Campbell und Allison (2023), Baraitser (2023) oder Cracknell und Kollegen (2024) gehen der Frage nach, wie sich Situationen von Machtlosigkeit und Ungleichheit in der Gesellschaft auf die individuellen psychosozialen Ressourcen und das epistemische Vertrauen auswirken. Eine Familie zum Beispiel handelt immer innerhalb eines größeren sozialen Systems. Die Entwicklung epistemischen Vertrauens erfordert daher ebenso ein Verständnis von Formen sozialer und struktureller Gewalt oder der Verweigerung von Anerkennung und Inklusion, wie ein Verständnis früher innerfamiliärer Interaktionen. Beide können epistemisches Misstrauen durchaus als Überlebensstrategie erforderlich machen.

Nicht-mentalisierende soziale Umgebungen (zum Beispiel autoritäres Verhalten oder Gewalt in der Familie, der Schule oder der Nachbarschaft) signalisieren dem Kind, dass es nicht mit einer verlässlichen und sicheren Umgebung rechnen kann, in der es hilfreich ist, zu vertrauen und eine Offenheit für soziales Lernen zu entwickeln (Twemlow/Fonagy 2016; Campbell/Allison 2023). Unter solchen Entwicklungsbedingungen ist es schwierig, Vertreterinnen und Vertreter lokaler Institutionen, zum Beispiel Nachbarinnen und Nachbarn, Lehrkräfte oder (Sozial-)Pädagoginnen und -pädagogen, als vertrauenswürdig zu betrachten und von ihnen zu lernen (Fonagy/Nolte 2023).

Der oder die Einzelne muss, um eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen Umfeld zu gestalten, das Gefühl haben, als Akteurin oder Akteur anerkannt und vom sozialen System mentalisiert zu werden (Fonagy et al. 2022; Campbell/Allison 2023). Dieser Perspektivwechsel gibt dem Sozialen eine primäre Rolle bei der Entwicklung von epistemischem Vertrauen und bringt neue Perspektiven in die Diskussion um die Entstehung von Fremdenfeindlichkeit, Verschwörungstheorien oder radikalen und populistischen Parteien. Wenn das epistemische Vertrauen beschädigt ist, ist die Aufnahmebereitschaft für neue Informationen (und damit auch von Hilfsangeboten) stark eingeschränkt. Diese werden dann nicht als persönlich relevant oder sinnvoll verinnerlicht. Wissen (etwa Informationen während der COVID-19-Pandemie) wird nicht angewendet, da ihm nicht vertraut wird. Für soziales Lernen

liegt der Schlüssel zum Offenhalten der Lernkanäle in der Erzeugung von Erfahrungen der Anerkennung im nahen Umfeld wie in der weiteren sozialen Umgebung (Honneth 2018; Fonagy et al. 2022). Campbell und Kolleg:innen (2024) sowie Cracknell und Kollegen (2024) argumentieren, dass der Einfluss von sozialer Integration und Unterstützung auf die Gesundheitserwartungen deutlich größer als individuelle Einflussfaktoren sei (wie Ernährung, Sport etc.). Soziale Beziehungen können somit auch als Schlüssel für das Überleben und die Gesundheit jedes Einzelnen gesehen werden.

Epistemic disruption wird in dieser Konzeptualisierung wesentlich verursacht durch soziale Ungerechtigkeit, und sie generiert weitere soziale Ungerechtigkeit. In einer Welt, die sich ständig verändert, führt das Unvermögen, aus sozialen Beziehungen zu lernen, zu sozialer Isolation (etwa zum Rückzug von Gleichaltrigen oder pädagogischen Fachkräften), zu Rigidität und schließlich zu einer Anfälligkeit für psychische Störungen (Fonagy/Campbell 2017).

Sozioökonomisch benachteiligte, ärmere Menschen und solche, die ausgeprägt von intersektionaler Benachteiligung betroffen sind, sind sensibler für ihre soziale Umgebung und prüfen stärker, wie unterstützend, vertrauenswürdig oder glaubhaft diese ist (Campbell et al. 2024). Sozioökonomisch benachteiligte Menschen machen häufiger die Erfahrung, kaum wirksam zu sein, und fühlen sich daher stärker auf andere angewiesen als Personen mit höherem sozioökonomischem Status. Wohlhabendere oder anderweitig privilegierte Menschen haben eine stärkere Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit (ebd.). Dieser Effekt beeinflusst den Zusammenhang zwischen sozialer Lage und geringeren Gesundheitschancen bei ökonomisch schlechter gestellten Bevölkerungsgruppen (Hank-Raab/Henter 2024). Wenn Resilienz und psychische Gesundheit im Zusammenhang stehen mit der Erfahrung, mentalisiert zu werden (Wir-Modus), mit gemeinsamer Intentionalität und Offenheit für soziales Lernen, dann ist ein Individuum abhängig von einer mentalisierenden Umwelt und verletzlich gegenüber sozialer Benachteiligung, Stigmatisierung oder Diskriminierung.

(Pädagogische) Unterstützungs- oder Versorgungssysteme, wie Jugendhilfe, Schule oder Kindertagesstätte verschlimmern die soziale Ungerechtigkeit, wenn sie auf Menschen mit ausgeprägtem epistemischen Misstrauen abweisend oder selbst diskriminierend reagieren (Campbell et al. 2024). Durch eine nichtmentalisierende Haltung von (pädagogischen) Fachkräften wird die soziale Benachteiligung dann fortgesetzt. Eine nichtmentalisierende Haltung entsteht beispielsweise durch machtvollen, intensive Emotionen (als Gegenübertragungsreaktion). Fachkräfte können sich frustriert, verletzt, ärgerlich, attackiert, enttäuscht oder abgelehnt fühlen oder sich ohnmächtig und unmotiviert erleben (z.B. als Reaktion auf epistemisches Misstrauen) oder sie werden überschüttet mit privaten Informationen und übergroßen Erwartungen (als Ausdruck von epistemischer Leichtgläubigkeit). Diese Emotionen haben

eventuell einen Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit der Fachkräfte. Wenn diese in nichtmentalisierende Modi rutschen, können zum Beispiel folgende Phänomene auftreten (ebd.: 590):

- *Rasche Gewissheit* (psychischer Äquivalenzmodus). Ein Ausdruck epistemischen Misstrauens im Verhalten, kann als feindselig oder aggressiv erlebt werden. Fachkräfte (z.B. im Team, in Supervisionen oder Fallbesprechungen) könnten sagen: „*Sie will ja gar keine Hilfe, er will sich nicht verändern, oder er/sie ist manipulativ oder schwierig*“. In diesen Fällen fehlt mitunter die Neugier, das Interesse, um die Erfahrungen der Klient:innen zu erkunden, denn deren Verhalten kann eine sinnvolle Anpassung sein. Die Fähigkeit der Fachkräfte zur Perspektivenübernahme ist dann eingeschränkt, verschiedene Sichtweisen sind kaum möglich. Die Fachkraft zeigt dann wenig Empathie und kann abweisend oder unfreundlich werden, wenn der Klient sich nicht „*benimmt*“ oder „*kooperativ*“ ist.
- *Quick Fix* (teleologischer Modus). Ohnmachtsgefühle, Hilflosigkeit oder Ablehnung können ebenso als Antwort auf die epistemische Unterbrechung bei den Klienten gesehen werden, dabei ist es schwer, diese Gefühle zu tolerieren. Fachkräfte neigen dann vielleicht dazu, eine Intervention oder ein Beziehungsangebot abzubrechen, mit Konsequenzen zu drohen, den/die Klient:in zu entlassen oder ihn/sie in eine andere Institution zu vermitteln.
- *Im Als-ob-Modus* finden sich beispielsweise Langeweile oder Desinteresse als Reaktionen auf Klienten oder Klientinnen die „*angepasst wirken, zustimmen, aber nicht aktiv mitarbeiten*“, das Engagement der Fachkräfte läuft ins Leere und frustriert. Das vermittelte Wissen oder die Empfehlungen werden zwar gehört und (kognitiv) verstanden, aber nicht als vertrauenswürdig und persönlich relevant erachtet. Auch hier kann das Konzept epistemisches Vertrauen weiterhelfen, eine verstehende, interessiert wohlwollende Haltung aufrechtzuerhalten und epistemische Unterbrechungen zu erkennen.

Es wird deutlich, wie leicht ein Kreislauf entstehen kann, der zu weiteren nicht hilfreichen, versagendem oder bestrafendem Verhalten führt. *Epistemic disruption* wird so vorschnell als Störung dem Klienten/der Klientin angelastet, anstatt sie als eine Anpassung an mangelnde Vertrauenswürdigkeit oder Feindseligkeit des sozialen Kontextes zu verstehen, die es rechtfertigt, misstrauisch zu sein (ebd.).

Epistemisches Misstrauen und Leichtgläubigkeit benachteiligen Adressat:innen, da Nichtmentalisieren von Fachkräften, aufgrund deren emotionaler Beteiligung, wahrscheinlicher wird. Dies drückt sich z.B. in abwerten der Sprache aus oder in einer Politik des Unterstützungssystems, indem

beispielsweise Nichterscheinen zu einem Gesprächstermin rasch mit Unmotiviertheit, schwierigen Klienten, etc. assoziiert wird. Als Metapher führen Cracknell und Kollegen (2024) das Beispiel einer Unfallklinik oder Notfallambulanz ein, die im ersten Obergeschoss eines Hauses liegt – bei fehlendem oder kaputtem Aufzug, um dorthin zu gelangen. Für einige Patient:innen ist diese Klinik gut erreichbar, für andere (z.B. mit Gehbehinderung oder Beinfrakturen) ist sie kaum zu erreichen. Es wäre ungerecht, letztere als unmotiviert aus der Klinik zu entlassen. Epistemisches Misstrauen und Leichtgläubigkeit führen häufig ebenso zu solchen nicht hilfreichen oder zu bestrafenden Reaktionen.

Fragen von epistemischer Unterbrechung sind unausweichlich mit Fragen sozialer Ungerechtigkeit verbunden, erstere ist meist ein Anpassungsversuch an unterschiedliche und schwere Belastungen (ebd.). Epistemische Unterbrechung schränkt die Fähigkeit zu sozialem Lernen und Teilhabe und Veränderung ein und verfestigt damit soziale Benachteiligungen. Im Kontrast dazu kann epistemisches Vertrauen gesehen werden als privilegierte Erfahrung einer insgesamt sicheren und vertrauenswürdigen Umgebung.

Ein mentalisierungsbasiertes (sozial-)pädagogisches Vorgehen, wie z.B. in AMBIT konzipiert (Adaptive Mentalization Based Integrative Treatment, Bevington et al. 2017), zielt darauf ab, Mentalisieren und epistemisches Vertrauen gezielt zu fördern, indem beispielsweise durch intensive Netzwerkarbeit verschiedene Institutionen (z.B. Schule, Sozialarbeiter:innen, Eltern) eine gemeinsame Sichtweise entwickeln und sich bemühen, die Perspektive des Kindes oder Jugendlichen zu übernehmen (z.B. welche Unterstützungsangebote als hilfreich erlebt werden) (Dlugosch et al. 2022). Außerdem gilt es, die Fähigkeit zu epistemischem Vertrauen zu verbessern, indem epistemische Unterbrechungen und die dadurch ausgelösten Gegenübertragungen reflektiert werden (Cracknell et al. 2024). In diesem Modell werden mentalisierungsbasierte und psychoanalytische sowie weitere (z.B. systemische) Erkenntnisse auf eine gelingende Weise integriert.

9 Ausblick

Fonagy und Allison (2016: 11) verstehen *psychodynamisch Unbewusstes* als „aufdringliche“ mentale Inhalte, die intentional sind, aber noch nicht mentalisiert bzw. symbolisiert sind oder durch Abwehrmechanismen verzerrt wurden. Versteht man psychodynamisch Unbewusstes nicht allein als die Summe des Verdrängten (*vertikales Unbewusstes*, Gödde/Buchholz 2024), sondern als System sozialer Resonanzen und frühen prozedural gespeicherten Beziehungsmustern (*horizontales Unbewusstes*), dann kann Mentalisieren als

Erweiterung einer psychoanalytischen Wissenschaft gesehen werden. Handlungen (sichtbar) werden durch Intentionen (unsichtbar), wie Wünsche, Gefühle, Bedürfnisse etc. bestimmt.

Mentalisieren fokussiert stärker den Prozess als den Inhalt, dabei braucht es ein psychoanalytisches Verständnis von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen, vom Aufbau des Selbst, zur Repräsentation und der Dynamik unbewusster Prozesse. In der Verbindung und Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse erhält das Mentalisierungskonzept die notwendige theoretische und praktische Kohärenz und wird auf Dauer bestehen können. Andererseits kann die Psychoanalyse (und psychoanalytische Pädagogik) von der Einbeziehung von neuen Erkenntnissen aus benachbarten Wissenschaftsgebieten profitieren und bleibt anschlussfähig an Diskurse benachbarter Wissenschaften.

„Mentalisieren ist das Immunsystem der Psyche. Mentalisieren absorbiert Stress aus inneren und äußeren Stressoren, durch eine nie endende psychische Verarbeitung der körperlichen Erregung und Umwandlung in psychische Inhalte und Repräsentanzen“ (Lecours/Bouchard 1997: 857, Übersetzung HK).

Empirische Studien bestätigen inzwischen die vermittelnde Funktion der Mentalisierungsfähigkeit und deren Einfluss auf psychische Gesundheit, insbesondere auf Stresserleben, Copingverhalten und Kohärenzerleben (Übersicht bei Schwarzer et al. 2023, 2025).

Von pädagogischen Fachkräften werden im Alltag Beziehungskompetenzen erwartet, z.B. im Klassenzimmer oder in der Jugendhilfe, wie Unterstützung bei der Affektregulierung, der Förderung von sozialem Lernen oder der Beziehungsgestaltung (Datler 1995; Trescher 1995; Kirsch/Bauer 2017). Hier ermöglicht der Mentalisierungsansatz eine Konkretisierung und Operationalisierung (beispielsweise bei der Frage: wie kann ich bei der Emotionsregulierung unterstützen?) innerhalb eines psychoanalytischen Rahmens von Modellen zum psychodynamisch Unbewussten, zu Übertragung/Gegenübertragung, oder szenischem Verstehen. Damit ist eine mentalisierungsbasierte Pädagogik leichter lehr- und lernbar (Kirsch et al. 2024) und kann ein „Türöffner“ für das Interesse an einer psychoanalytischen Pädagogik werden.

Um berufliche Handlungskompetenzen zu vermitteln, gehen psychoanalytische Pädagogik und mentalisierungsbasierte Pädagogik bisher jedoch unterschiedliche Wege. In der psychoanalytischen Pädagogik (z.B. im Frankfurter Arbeitskreis Psychoanalytische Pädagogik/FAPP) wird stärker die (Gruppen-)Selbsterfahrung und die Reflexion der eigenen Biografie betont. Der Reflexion eigener unbewusster Dynamiken aufseiten der Fachkräfte wird, ausgehend von Bernfelds ‚Diktum der zwei Kinder‘ eine besondere Bedeutung zugeschrieben: „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte.“ (Bernfeld 1925/2019: 141). Fortbildungen in mentalisierungsbasierter Pädagogik (sog. Mentalisierungstrainings) versuchen

stärker, berufsbezogene Handlungskompetenzen, eine nichtwissende, interessierte Haltung sowie Kompetenzen zur (Mit-)Hilfe bei der Stressregulierung zu vermitteln, beispielsweise durch Rollenspiele, Übungen oder Reflexion von Fallbeispielen oder Lehrvideos (Kirsch et al. 2024), dies hat sich in ersten empirischen Ergebnissen als erfolgreich gezeigt (Schwarzer et al. 2025).

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2008): Psychoanalytische Handlungskonzepte. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/Julius, Hans/Klicpera, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 497-507.
- Alexander, Franz/French, Thomas M. (1946/1974): Psychoanalytic therapy. Principles and Applications. New York: Wiley.
- Altmeyer, Martin/Thomä, Helmut (Hrsg.) (2016): Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baraitser, Lisa (2023): Epistemisches Vertrauen als psychosoziales Konzept. In: Fonagy, Peter/Nolte, Tobias (Hrsg.): Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114-140.
- Bartosch, Eva (2000): Korrigierende emotionale Erfahrung. In: Stumm, Gerhard/Pritz, Alfred (Hrsg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Heidelberg: Springer, S. 380ff. https://doi.org/10.1007/978-3-211-99131-2_1033.
- Behringer, Noëlle (2023): Neue Autorität. Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 5, 5, S. 198-211. <https://doi.org/10.35468/6021-14>.
- Behringer, Noëlle/Langnickel, Robert/Link, Pierre-Carl (2022): Psychoanalytische Pädagogik – eine Annäherung. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/klassische-paedagogische-ansaeetze-allgemeines/psychoanalytische-paedagogik-eine-annaeherung/> [Zugriff: 16.7.2025].
- Benecke, Cord/Brauner, Felix (2017): Motivation und Emotion. Psychologische und psychoanalytische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernfeld, Siegfried (1925/2019): Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernfeld, Siegfried (1929): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Imago, 15, S. 299-312.
- Bevington, Dickon/Fuggle, Peter/Cracknell, Lisa/Fonagy, Peter (2017): Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT). Oxford: Oxford University Press.

- Bion, Wilfred R. (1962): *Learning from Experience*. London: Heinemann. (Nachdruck: London: Karnac)
- Bruns, Gerhard (2006): Was ist psychoanalytische Sozialarbeit? In: *Kinderanalyse* 14, S. 4-20.
- Bucci, Wilma (1997): *Psychoanalysis and Cognitive Science. A Multiple Code Theory*. New York: Guilford Press.
- Campbell, Cloe/Allison, Elizabeth (2023): Mentalisierung der modernen Welt. In: Fonagy, Peter/Nolte, Tobias (Hrsg.): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 95-113.
- Campbell, Cloe/Kumpasoglu, Gül Bern/Fonagy, Peter (2024): Mentalizing, Epistemic Trust, and the Active Ingredients of Psychotherapy. In: *Psychodynamic Psychiatry* 52, 4, S. 435-451. <https://doi.org/10.1521/pdps.2024.52.4.435>
- Corriveau, Kathleen/Harris, Paul/Meins, Elizabeth/Fernyhough, Charles/Arnott, Beverley/Elliott, Lauren/Liddle, Becky/Hearn, Andrea/Vittorini, Laura/de Rosnay, Marc (2009): Young children's trust in their mother's claims. Longitudinal links with attachment security in infancy. In: *Child Development* 80, 3, S. 750-761.
- Cracknell, Lisa/Fuggle, Peter/Bevington, Dickon (2024): Recognizing Social Injustice and Epistemic Mistrust in Helping Adolescents with Multiple Needs: The AMBIT Approach. In: *Psychodynamic Psychiatry* 52, 4, S. 584-605. <https://doi.org/10.1521/pdps.2024.52.4.584>
- Csibra, Gergely/Gergely, György (2009): Natural Pedagogy. In: *Trends in Cognitive Sciences* 13, 4, S. 148-153.
- Datler, Wilfried (1995): *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Wien: Empirie-Verlag.
- Datler, Wilfried/Wininger, Michael (2018): Zu Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven. In: Huber, Marianne/Krause, Silke (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 313-333.
- Đlugosch, Andrea/Bevington, Dickon/Henter, Melanie/Nolte, Tobias (2022): Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und zwischen Unterstützungssystemen. In: Kirsch, Holger/Nolte, Tobias/Gingelmaier, Stephan (Hrsg.): *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 189-214.
- Fisher, Susan/Zilcha-Mano, Sigal/Fonagy, Peter (2022): Conceptualizing Epistemic Trust in Psychotherapy: A Triadic Model. In: *Psychotherapy Bulletin* 57, 2, S. 29-35.
- Fonagy, Peter (2012): ICAPT-University Alliance Launch. <http://ambit-content.tiddlyspace.com/Epistemic%20Trust> [Zugriff: 16.7.2025].
- Fonagy, Peter/Allison, Elizabeth (2014): The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. In: *Psychotherapy* 51, 3, S. 372-380.
- Fonagy, Peter/Allison, Elizabeth (2016): Psychic reality and the nature of consciousness. In: *The International Journal of Psychoanalysis* 97,1, S. 5-24.
- Fonagy, Peter/Campbell, Cloe (2017): Böses Blut – ein Rückblick. Bindung und Psychoanalyse. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse* 71, 4, S. 275-305.

- Fonagy, Peter/Nolte, Tobias (Hrsg.) (2023): Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, Peter/Target, Mary (2002): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des »falschen Selbst«. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse* 56, 9-10, S. 839-862.
- Fonagy, Peter/Target, Mary (2006): Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, Peter/Gergely, György/Jurist, Elliot/Target, Mary (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, Peter/Bateman, Anthony W./Luyten, Patrick (2015): Einführung und Übersicht. In: Bateman, Anthony W./Fonagy, Peter (Hrsg.): *Handbuch Mentalisieren*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 23-66.
- Fonagy, Peter/Campbell, Cloe/Constantinou, Maria/Higgitt, Amanda/Allison, Elizabeth/Luyten, Patrick (2022): Culture and psychopathology. An attempt at reconsidering the role of social learning. In: *Development and Psychopathology* 34, 4, S. 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000092>
- Gergely, György/Watson, Joan S. (1996): The social biofeedback theory of parental affect-mirroring. The development of emotional self-awareness and self-control in infancy. In: *The International Journal of Psychoanalysis* 77, 6, S. 1181-1212.
- Gergely, György/Csibra, Gergely (2006): Sylvia's recipe. Human culture, imitation, and pedagogy. In: Enfield, Nicholas J./Levinson, Stephen C. (Hrsg.): *Roots of human sociality. Culture, cognition and human interaction*. Oxford: Berg Press, S. 229-255.
- Gingelmaier, Stephan/Kirsch, Holger (Hrsg.) (2020): *Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.) (2018): *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gödde, Günter/Buchholz, Michael B. (2024): *Unbewusstes. Analyse der Psyche und Psychotherapie*. (2. Aufl.) Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hank-Raab, Roxana/Henter, Melanie (2024): Mentalisieren im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen: Anregungen für eine habitussensible Pädagogik. In: Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Schwarzer, Hans-Nicola/Kreuzer, Tillmann (Hrsg.): *Mentalisierungs-basierte Inklusions- und Sonderpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 198-212.
- Honneth, Axel (2018): *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Kächele, Horst (2005): Korrigierende emotionale Erfahrungen – Die Therapieforschung identifiziert vielfältige Wirkfaktoren. In: *Lindauer Psychotherapiewochen (Vortrag, 2005)*. Ulm: Klinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Universität Ulm.
- Kirsch, Holger/Bauer, Annemarie (2017): *Psychodynamische Perspektiven in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirsch, Holger/Brockmann, Josef (2022): Ist das noch Psychoanalyse? – Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Mentalisierung. In: Kirsch, Holger/Nolte,

- Tobias/Gingelmaier, Stephan (Hrsg.): Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 23-44.
- Kirsch, Holger/Brockmann, Josef (2024): Mentalisieren. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kirsch, Holger/Behringer, Noëlle/Henter, Melanie/Hutsebaut, Joost/Link, Pierre-Carl/Kreuzer, Tillmann/Nolte, Tobias/Turner, Agnes/Schwarzer, Hans-Nicola/Gingelmaier, Stephan (2024): Ist Mentalisieren lehrbar? – Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik. In: Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann/Schwarzer, Hans-Nicola (Hrsg.): Mentalisierungs-basierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 428-445.
- Koch, Eva Johanna/Behringer, Noëlle (2020): Bildung der Affekte – Berührungspunkte und Divergenzen von psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik. In: Rauh, Bernhard/Welter, Nicole/Franzmann, Martin (Hrsg.): Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 273-284.
- Langnickel, Robert/Link, Pierre-Carl (2018): Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. In: Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.120-132.
- Leber, Aloys (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, Gerhard (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 41-61.
- Lecours, Serge/Bouchard, Marie-Andrée (1997): Dimensions of mentalisation. Outlining levels of psychic transformation. In: The International Journal of Psychoanalysis 78, 5, S. 855-875.
- Mentzos, Stavros (2017): Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mertens, Wolfgang (2012): Psychoanalytische Schulen im Gespräch. Psychoanalytische Bindungstheorie und moderne Kleinkindforschung, Bd. 3. Bern: Hans Huber.
- Milch, Wolfgang (2000): Korrigierende emotionale Erfahrung. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 397-399.
- Müller, Burkhard/Trescher, Hans-Georg (1995): Analyse und Praxis. Eine Einführung in Siegfried Bernfelds Sozialpädagogik. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Datler, Wilfried/Müller, Burkhard (Hrsg.): Fördernder Dialog: Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Darmstadt: Bogen-Verlag, S. 57-68.
- Nolte, Tobias/Fonagy, Peter (2023): Einleitung. In: Nolte, Tobias/Fonagy, Peter (Hrsg.): Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 23-33.
- Schwarzer, Hans-Nicola/Behringer, Noëlle/Beyer, Anna/Gingelmaier, Stephan/Henter, Melanie/Müller, Lisa-Maria/Link, Pierre-Carl (2023): Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. In: Emotionale und Soziale Entwicklung in der

- Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 5, S. 90-102.
<https://doi.org/10.35468/6021-06>.
- Schwarzer, Hans-Nicola/Behringer, Noëlle/Dees, Paula/Fonagy, Peter/Gingelmaier, Stephan/Henter, Melanie/Hutsebaut, Joost/Kirsch, Holger/Kreuzer, Tillmann/Langnickel, Robert/Maier, Laura/Müller, Sarah/Turner, Agnes/Link, Pierre-Carl/Nolte, Tobias (2025): Wirksamkeit eines mentalisierungsbasierten Trainings für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte: Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Prävention und Gesundheitsförderung. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11553-025-01209-4>.
- Target, Mary (2013): Ist unsere Sexualität unsere eigene? Ein Entwicklungsmodell der Sexualität auf der Basis früher Affektspiegelung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 38, S. 125-142.
- Taubner, Svenja (2015): Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tomasello, Michael (2020): Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Trescher, Hans-Georg (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Trescher, Hans-Georg (1995): Studium im Praxisbezug: Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Datler, Wilfried/Müller, Burkhard (Hrsg.): Fördernder Dialog: Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Darmstadt: Bogen-Verlag, S. 69-102.
- Twemlow, Stuart W./Fonagy, Peter (2016): Vom gewalterfüllten sozialen System zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Schulen. In: Allen, Jon A./Fonagy, Peter (Hrsg.): Mentalisierungsgestützte Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 399-421.
- Wirth, Hans-Joachim (2020): Lebenskunst und Narzissmus. Schwierigkeiten und Chancen des selbstreflexiven Selbst, das Leben zu meistern. In: Psychosozial 162, 4, S. 71-80.

Psychoanalyse und Schule – Ein Streifzug durch die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik¹

Reinhard Fatke

Zusammenfassung: In einem Durchgang durch die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik wird untersucht, wann und wie die Schule thematisiert wurde. Während in der ersten Phase bis ca. 1920 nur vereinzelt und in allgemeiner Weise die Bedeutung der Psychoanalyse für die Erziehung betont wurde und die Schule dabei keine nennenswerte Rolle spielte, änderte sich das mit der psychoanalytisch-pädagogischen Bewegung in der Weimarer Republik. Viele Fallbeispiele und einige Praxisprojekte erweiterten und vertieften die Erkenntnisse über die Entwicklung von Kindern und deren Gefährdung durch Erziehungsmaßnahmen. Die Schule als Institution kam dabei allerdings lediglich als Rahmen für die Einzelfälle in den Blick. In der Nachkriegszeit entwickelten sich neue psychoanalytisch-pädagogische Anstöße, aber erst mit der 1968er-Bewegung trat die Schule ins Zentrum der Aufmerksamkeit, wobei es letztlich jedoch bei einer psychoanalytischen Kritik blieb. Daran änderte sich bis in die Gegenwart, mit wenigen Ausnahmen, nichts Wesentliches, sodass zum einen das Postulat nach einer Psychoanalyse der Schule weiterhin einer Einlösung harrt und zum anderen die Frage nach den Gründen für das bestehende Manko zu stellen ist.

Schlüsselwörter: Psychoanalytische Schulpädagogik, Schule als Institution, Lehrpersonenrolle, Unterricht als Szene, Siegfried Bernfeld, Peter Fürstenau

Abstract: In a passage through the history of psychoanalytic education, it is examined when and how the school was addressed. While in the first phase up to around 1920 the significance of psychoanalysis for education was only emphasized sporadically and in a general way, with schools playing no significant role, this changed with the psychoanalytic-pedagogical movement in the Weimar Republic. Many case studies and some practical projects expanded and deepened the findings on child development and the risks posed by educational measures. The school as an institution came into view at best as a framework for individual cases. In the post-war period, new psychoanalytical-

1 Dieser Beitrag will an einige Anstöße zum Verhältnis von Schule und Psychoanalyse erinnern, die es in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik gegeben hat und die in Vergessenheit geraten sind oder in Vergessenheit zu geraten drohen. Damit soll vor allem dazu ermuntert werden, nicht alles von Neuem zu diskutieren, was bereits einmal durchdacht wurde, sondern stattdessen lieber dort weiter zu denken und zu forschen, wo die früheren Anstöße offene Fragen hinterlassen haben. – Einige Passagen stützen sich auf eine frühere Veröffentlichung des Autors (Fatke 1986).

pedagogical impulses developed, but it was not until the 1968 movement that the school became the focus of attention, although it ultimately stuck to a psychoanalytical critique. With a few exceptions, this has not changed significantly to the present day, so that on the one hand the postulate of a psychoanalysis of the school is still awaiting fulfillment and on the other hand the question of the reasons for this shortcoming is to be asked.

Keywords: Psychoanalytic education, school as institution, teacher's role, teaching as scenic arrangement, Siegfried Bernfeld, Peter Fürstenau

1 Einleitung: Psychoanalytische Pädagogik bis ca. 1920

In den ersten zwanzig Jahren des vorigen Jahrhunderts strahlten die Grundgedanken der Psychoanalyse allmählich, aber stetig in verschiedene Bereiche der Gesellschaft hinein. Einer der wichtigsten davon war das Erziehungswesen. Aber nicht nur Lehrpersonen auf allen Stufen des Bildungswesens, sondern auch Kindergärtner:innen, Fürsorger:innen, auch Eltern interessierten sich für die neue Lehre von der Entwicklung des Kindes, die insbesondere auf Sigmund Freuds „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ (1905) aufbaute. In der Folge wurden in Wien, Berlin und andernorts zahlreiche Veranstaltungen zum Thema „Psychoanalyse und Pädagogik“ angeboten. Darin behandelten Fachleute aus der Psychoanalyse – vorrangig solche, die bereits therapeutische Erfahrungen mit Kindern hatten – die Frage, wie die Psychoanalyse auf die Kindererziehung „angewendet“ werden könne.

Allerdings spielte in diesen Veranstaltungen die Schule als wichtigster Bereich der gesellschaftlich organisierten Erziehung nur eine geringe Rolle. Stets ging es um die Entwicklung des Kindes und darum, wie mit Hilfe psychoanalytischer Erkenntnisse Entwicklungsstörungen vermieden oder behoben werden können. In diesem Sinne standen hauptsächlich Einzelfälle von Kindern mit psychischen Problemen im Mittelpunkt. In den Publikationen jener Zeit, die in verschiedenen Fachzeitschriften oder bereits als Bücher erschienen, zeigte sich ein ähnliches Bild: Es dominierten Einzelfragen, illustriert an Fallbeispielen, in denen die Probleme jeweils im einzelnen Kind bzw. in der Paarbeziehung zwischen Kind und Erziehungsperson verortet wurden, z.B. bei Naschsucht, Lügenhaftigkeit, Eigensinn, Trotz, Zerstörungswut und anderen „Schlimmheiten“, wie die gängige Bezeichnung seinerzeit lautete. Das Gleiche galt auch für Probleme mit schulischem Bezug, z.B. Lernfaulheit, Zerstreuung, Lernstörungen, Leistungsversagen, Schulangst u.ä. Auch hierbei kam die Schule als Institution nur am Rande in den Blick, während der Fokus

auf dem einzelnen Kind lag. Selbst in dem umfangreichen Werk des Zürcher Pfarrers und Psychoanalytikers Oskar Pfister (1913), das als Band I der Reihe „Pädagogium – Eine Methodensammlung für Erziehung und Unterricht“ erschien, tauchte das Stichwort Schule gar nicht auf, desgleichen in seiner vier Jahre später publizierten Vortragsreihe „Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher?“ (Pfister 1917), in der es nur um die Erläuterung der psychoanalytischen Grundbegriffe (Unbewusstes, Verdrängung, Sublimierung, Widerstand, Traum, Übertragung) geht, nicht aber um die psychodynamischen Kräfte, die in der Schule, in der Schulkasse, in der Lehrer-Schüler-Beziehung wirken.

2 Psychoanalyse und Schule in der Weimarer Republik: Bernfelds Postulat und Zulligers Desiderat

Ein Umschwung bahnte sich in den frühen 1920er-Jahren an, als der Schweizer Dorfschullehrer Hans Zulliger, der bereits in seiner Ausbildung die Psychoanalyse kennengelernt hatte und danach von Pfisters „pädagogischen“ Versuchen mit Konfirmanden inspiriert wurde, „Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis“ (1921) veröffentlichte, gefolgt von Fallgeschichten „Aus dem unbewussten Seelenleben unserer Schuljugend“ (1923).

Einen Paukenschlag signalisierte 1925 die Streit- und Schmähschrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“, mit welcher der bereits damals bekannte Psychoanalytiker und Pädagoge Siegfried Bernfeld eine Fundamentalkritik am Erziehungswesen im Allgemeinen und an der Schule im Besonderen übte und für eine neue theoretische Begründung der Erziehung (eine „künftige Erziehungswissenschaft“) plädierte, die auf den beiden Grundpfeilern Psychoanalyse und Marxismus basieren müsse. Begleitet wurde die Argumentation einerseits mit heftigen Angriffen gegen den Zugriff der Politik (der „herrschenden Klasse“) auf die Schule, den Lehrplan und die Didaktik sowie andererseits mit einer Polemik gegen die Universitätspädagogik in ihrer geisteswissenschaftlichen Ausrichtung. Das fiel in weiten Kreisen der in der Schulpraxis Tätigen, beflügelt von dem allgemeinen reformpädagogischen Schwung jener Zeit, auf fruchtbaren Boden; bereits drei Jahre später musste die zweite Auflage gedruckt werden.²

2 In der wissenschaftlichen Disziplin der Pädagogik jedoch wurde dieser Text kaum zur Kenntnis genommen, geschweige denn diskutiert. Das geschah erst in der 1968er-Zeit, als mit der Wiederbelebung der Psychoanalyse auch dieser Schlüsseltext der Psychoanalytischen Pädagogik wiederentdeckt und verbreitet wurde (siehe unten).

Was die ausdrückliche Thematisierung der Schule betrifft, so blieben die genannten Bücher, zusammen mit einigen Zeitschriftenaufsätzen, die Ausnahme im Themenfeld Psychoanalyse und Pädagogik. Das änderte sich auch nicht grundsätzlich, als Mitte der 1920er-Jahre eine regelrechte Bewegung entstand, in der sich Experten aus der Psychoanalyse, vorrangig Kindertherapeutinnen, und Fachleute aus dem Erziehungsbereich (Lehrpersonen und Fürsorger:innen) im gemeinsamen Interesse trafen, psychoanalytische Erkenntnisse für Erziehungsfragen aller Art nutzbar zu machen. In der 1926 gegründeten (und bis 1937 bestehenden) *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* fand diese Bewegung ihr zentrales Publikationsorgan für wissenschaftliche Abhandlungen und psychoanalytisch gedeutete Beobachtungen aus der pädagogischen Praxis sowie zugleich für Mitteilungen über thematisch einschlägige Veranstaltungen und sonstige Ereignisse im Feld der Psychoanalytischen Pädagogik.

Ein entscheidender Grund für diesen Aufschwung des pädagogischen Interesses an der Psychoanalyse und des psychoanalytischen Interesses an Erziehungsfragen war die in den 1920er-Jahren beginnende Entwicklung der psychoanalytischen Ich-Psychologie, mit der das vormalige „topische Modell“ der Persönlichkeit mit den Bereichen „Unbewusst, Vorbewusst und Bewusstsein“ durch das „Strukturmodell“ mit den drei psychischen Instanzen „Es, Ich und Überich“ überlagert wurde (Freud 1923). Diese Weiterentwicklung der psychoanalytischen Theorie war für die Pädagogik anschlussfähiger als die bis dahin dominierende Triebtheorie mit der Betonung einer möglichst repressionsfreien Erziehung, denn die Pädagogik hatte und hat das vorrangige Ziel, die Funktionen des Ich zu stärken, damit ein Ausgleich zwischen Es-Strebungen und Überich-Forderungen entstehen und somit eine Balance zwischen Lust- und Realitätsprinzip gelingen kann (Hartmann 1929). Dass dies – neben der Erziehung in der Familie – eine entscheidende Aufgabe auch der Schule ist, lag auf der Hand.

Eigentlich hätten die zwölf Jahrgänge der genannten Zeitschrift ein ideales Forum geboten, um die Schule hinsichtlich verschiedener Aspekte psychoanalytisch auszuleuchten und u.a. Bernfelds Kritik an der Schule sowohl zu differenzieren und zu substantzieren als auch konstruktiv zu wenden. Aber das fand nicht statt. Der Dissertation von Margit Datler (2012) gebührt das Verdienst, die „auf Schule bezogenen Beiträge“, die in der Zeitschrift erschienen sind, zusammengetragen zu haben – mit dem Ergebnis, dass zwar insgesamt 69 Beiträge zu verzeichnen sind, die überhaupt mit Schule zu tun haben, aber dass bei genauerer Betrachtung die Schule nicht als Institution mit ihren vielfältigen Wirkfaktoren (politischen Vorgaben, Lehrplan, Leistungsanforderungen, Prüfungen, Zeugnissen, Gruppendynamik u.ä.) psychoanalytisch untersucht wurde. Stattdessen ging es immer wieder um Einzelfälle von Schülerinnen und Schülern, die durch Lernstörungen oder Schulangst oder Prüfungsängste oder Lernverweigerung oder Leistungsversagen oder

Disziplinprobleme auffielen und damit in den Blick und die Zuständigkeit von psychoanalytisch gebildeten Lehrpersonen, Erziehungsberatern oder Therapeutinnen gelangten. Die Schule als Verursachungskontext oder zumindest Bedingungsfeld kam dabei kaum einmal in den Blick. Auch die thematisch eingeeengte Fragestellung der Untersuchung von M. Datler, die sich darauf konzentriert, wie Lehrpersonen mit den unbewussten Kräften in konflikthafter Situationen mit den Kindern umgingen, führte zu dem Ergebnis, dass das eigene unbewusste Erleben der Lehrperson weitestgehend ausgeklammert und damit der Fokus wieder auf das einzelne Kind als Konfliktverursacher beschränkt wurde.

Eine Ausnahme, die auch von M. Datler hervorgehoben wird (ebd.: 50ff.), bildete August Aichhorn (1926), der im ersten Jahrgang der Zeitschrift aus seiner Erfahrung als Leiter der Erziehungsberatungsstellen der Gemeinde Wien in seinem kurzen Beitrag „Zum Verwahrlosungsproblem“ darlegte, dass die „affektiven Reaktionen“, die das dissoziale Verhalten der Kinder bei den Lehrpersonen auslösen, negative Konsequenzen haben, wenn diese „heftige Emotionalität“ im Unbewussten verbleibt und nicht nur durch rein intellektuelle Kontrolle des eigenen Verhaltens im Zaum gehalten, sondern durch Reflexion des eigenen Erlebens ins Bewusstsein gehoben wird, indem die Interaktion zwischen Kind und Lehrperson verstanden wird als „auch durch unsere eigene momentane psychische Konstellation bedingt und durch die libidinösen Beziehungen, die wir selbst zum Verwahrlosten und zu der von ihm übertretenen Norm haben“ (ebd.: 26)³.

Eine weitere Ausnahme (ohne Nennung bei M. Datler) bilden die drei Beiträge von Erik Homburger (später Erikson) über die Arbeit in der „psychoanalytischen“ Schule, die von Dorothy Burlingham und Eva Rosenfeld 1927 in Wien gegründet wurde und bis 1932 bestand.⁴ Diese – in den meisten historischen Darstellungen übergangene – Schule funktionierte in Form eines organisierten Privatunterrichts mit bis zu 20 Kindern zwischen acht und 15 Jahren, die vorwiegend aus Analytiker-Familien stammten und z.T. selbst analysiert wurden. Unterrichtet wurden sie nach dem reformpädagogischen Konzept der Projekt-Methode. Das psychoanalytisch-pädagogische Moment konzentrierte sich auf die Besprechungen von freien Aufsätzen zu „projektionsträchtigen“ Themen und auf regelmäßige Gesprächsgruppen über „psychische Grundbedingungen der menschlichen Natur und des menschl-

3 Zwar wird hier – wie auch andernorts – kein ausdrücklicher Bezug auf Bernfeld genommen, aber dieser Gedanke deckt sich mit der Aussage aus seinem „Sisyphos“-Buch: „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte“ (Bernfeld 1925: 141).

4 Sie wird nach den Gründerinnen gemeinhin „Burlingham-Rosenfeld-Schule“ genannt (Göppel 1991). Im englischsprachigen Bereich wird auf sie nach ihrer Lage im 13. Wiener Bezirk als „Hietzing School“ Bezug genommen (Danto 2018). Die Beteiligten bezeichneten sie liebevoll-ironisch als „Matchbox-Schule“, weil sie so klein war und nur aus einem Holzbau im Garten von Eva Rosenfeld bestand.

chen Zusammenlebens“ (Göppel 1991: 452; siehe auch Danto 2018: 143ff.). Mit Ausnahme der erwähnten Beiträge sind die Erfahrungen dieses psychoanalytischen Schulexperiments bislang nicht umfassend aufgearbeitet worden.

In der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* nahmen in den 1930er-Jahren die Beiträge über Entwicklungsstörungen und über kinderanalytische Fragen zu, und praktische Erziehungsprobleme und damit auch die Schule traten in den Hintergrund – bis Hans Zulliger (1936/2022) eindringlich eine „Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik“ beklagte, die darin bestehe, dass sie den untrennbar mit der Schule verbundenen pädagogischen Faktor der *Gruppe* zu sehr außer Acht lasse. Die Konzentration auf die Beziehung zwischen Schulkind und Lehrperson übersehe,

„1. dass beispielsweise ein Schullehrer nicht einem einzigen Kind, vielmehr einer Schulklasse gegenübersteht; 2. dass die wichtigsten erzieherischen Aufgaben, die sich ihm zeigen, auf dem Boden seiner Beziehungen zur ganzen Klasse gelöst werden müssen; 3. dass ihm die glückliche Bewältigung all dieser Erziehungsschwierigkeiten bei normalen Kindern nur dann gelingt, wenn er aus Instinkt oder willentlich und wissentlich die auftretenden Probleme als massenpsychologische Phänomene angreift und erledigt“ (ebd.: 270).⁵

Mit dem nachdrücklichen Hinweis auf dieses Desiderat führte Zulliger die schon bei Bernfeld (1925: 58) vorgetragene Kritik daran fort, dass sich „der überwiegende Teil aller Erziehungslehren“ auf die „Paargruppe“ konzentriere und „die Schule, die Schulklasse als eine Summe von Paargruppen“ ansehe, statt „als eine besondere Gesellungsform [...], aus der sich eigenartige Wirkungen und Formen ergeben“ (ebd.). Daraus leitete Bernfeld sein Postulat nach einer „Institutetik“, also einer Institutionenlehre der Schule ab, ausgedrückt in dem ikonisch gewordenen Zitat „Die Schule – als Institution – erzieht“.

Zulliger – der übrigens keinen ausdrücklichen Bezug auf Bernfelds *Sisyphos* nimmt – stützt sich theoretisch vor allem auf Freud (1921) und praktisch auf eigene Erfahrungen als Lehrer. Er behandelt – und illustriert in Auswahl an einigen Fallbeispielen – „Eifersüchteleien, Neid, Missgunst, Hass, Streitigkeiten“ (Zulliger 1936/2022: 271), welche die Gemeinschaft einer Schulklasse bedrohen. Wenn diese Affekte nicht durch die kompetente Führung der Lehrperson gebändigt werden, besteht die Gefahr, dass aus einer Schulklasse statt einer Gemeinschaft ein unstrukturierter Haufen mit unklaren Hierarchien sowie möglicherweise bandenähnlichen Gruppierungen entsteht. Dagegen bedarf es für die Entwicklung des Sozialverhaltens der Kinder einer

5 Mit „Massenpsychologie“ ist nicht primär das gemeint, was heutzutage unter „Masse“ im Sinne von Massenauflauf, Massenhysterie usw. verstanden wird, sondern das Verhältnis des Einzelnen zu mehreren anderen relevanten Bezugspersonen als soziales Phänomen. In diesem Sinne verwendet Freud (1921) auch den Begriff „Sozialpsychologie“ synonym mit „Massenpsychologie“. Zulliger hat vor allem eine (überschaubare) Gruppe von Menschen (z. B. eine Schulklasse) und die sich darin abspielenden psycho- und soziodynamischen Prozesse im Auge.

Gemeinschaft, mit der sie sich identifizieren und so ein „Gruppen-Ich“ ausbilden können.

Dieser wichtige Anstoß zur Berücksichtigung der Gruppensituation, die das Erziehungsgeschehen nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie, im Kindergarten, im Erziehungsheim, in Wohngruppen u.a. bestimmt, wurde auch auf der II. Vierländertagung 1937 in Budapest aufgenommen, in der ein Symposium dem Thema „Revision der psychoanalytischen Pädagogik“ gewidmet war. Darin hielten Anna Freud, Steff Bornstein, Dorothy Burlingham und Alice Bálint Referate. Außer dem von Anna Freud wurden die Vorträge in Heft 2/1937 der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* abgedruckt, dem vorletzten erschienenen Heft vor der Vertreibung der Psychoanalyse durch den Nationalsozialismus.

3 Wiederbelebung der Psychoanalytischen Pädagogik nach 1945

Der nationalsozialistische Terror brachte auch die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik zum Schweigen. Nur in Großbritannien, wo die Freud-Familie und ihre Anhänger:innen eine Zuflucht gefunden hatten, und in den USA, wohin andere Psychoanalytiker:innen emigriert waren, gediehen die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik weiterhin, wenn auch mit einigen Akzentverschiebungen, die den andersartigen Bedingungen politischer, gesellschaftlicher, institutioneller und rechtlicher Art sowie den anderen Denk- und Wissenschaftstraditionen geschuldet waren⁶. In Deutschland und in Österreich dauerte es nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs noch mehrere Jahre, bis zunächst die Psychoanalyse und später auch die Psychoanalytische Pädagogik wiederbelebt wurden. Das zeigte sich vor allem in der 1947 gegründeten Zeitschrift *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*. Zwar wurden bereits in den ersten Jahrgängen von Hans Zulliger, der in der Schweiz bekanntlich nicht vom nationalsozialistischen Terror betroffen war, mehrere Beiträge zu pädagogischen Fragen veröffentlicht, aber eine Breitenwirkung konnte von diesen und einigen anderen Beiträgen, die sich an ein Fachpublikum richteten, nicht erwartet werden. Eine solche ging – außer von einer Vielzahl von Rundfunkbeiträgen und Vorträgen – von den zahlreichen Büchern aus, die Zulliger in den 1950er-Jahren (zum Kinderspiel, zur Gewissensentwicklung, zu Kin-

6 Diesen Entwicklungen mit ihren vielen Verästelungen genauer nachzugehen wäre eine lohnende Aufgabe, um die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik umfassender aufzuarbeiten, wobei noch die Entwicklungen in Frankreich und im übrigen außerdeutschen Sprachraum zu ergänzen wären. Erste Hinweise bezüglich USA gibt es bei Kaufhold (2003).

derängsten, zur Gemeinschaftsbildung, zu Kinderfehlern, zur Elternschulung u.ä.) veröffentlichte und die wegen der vielen Fallbeispiele aus der Erziehungspraxis und wegen des gut lesbaren Stils eine große Verbreitung auch unter Nichtfachleuten erfuhren.

Auf diesem Hintergrund entstanden an einigen Hochschulorten im deutschsprachigen Raum Interessengruppen, welche die Geschichte, die theoretisch-systematischen Begründungen und die Praxismodelle der Psychoanalytischen Pädagogik aufzuarbeiten begannen und auf dieser Grundlage weiterdenken wollten. Zu nennen sind z.B. Tübingen mit Günther Bittner und seinen Kollegen Christoph Ertle und Volker Schmid von der Pädagogischen Hochschule in Reutlingen, Frankfurt a.M. mit Aloys Leber und seinen Mitarbeiter:innen, Kassel mit Ariane Garlichs und Marianne Leuzinger-Bohleber und Wien mit Walter Spiel und später Wilfried Datler und seinen Mitarbeiter:innen. Es entstanden Dissertationen und Sammelbände, welche die Wiederbelebung der Psychoanalytischen Pädagogik voranbrachten. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass in dieser Epoche die meisten psychoanalytisch-pädagogischen Betrachtungen von Erziehungsverhältnissen und -vorgängen wieder hauptsächlich auf die Paarbeziehungen (Mutter–Kind, Lehrperson–Schüler:in, Fürsorger:in–Zögling) gerichtet wurden. Institutionelle Kontexte, wenn sie in den Blick kamen, waren vorwiegend sozial- und sonderpädagogische Einrichtungen; die Schule – mit Ausnahme der Kasseler Projekte – blieb, wie schon zuvor, weitgehend marginal.

4 Psychoanalyse der Schule als Institution und die 1968er-Bewegung

Das änderte sich erst mit einem Aufsatz von Peter Fürstenau (1964), der erstmals eine pointierte „Psychoanalyse der Schule als Institution“ vornahm und durch die Anknüpfung an Bernfelds Postulat von 1925 der Psychoanalytischen Pädagogik als auch der allgemeinen Schulkritik in der beginnenden Bildungsreformepoche neuen Schwung verlieh.

Schon sechs Jahre zuvor hatte der Schweizer Psychoanalytiker Hans Müller-Bek (1958) gleichsam das Terrain bereitet, indem er das „Berufsmilieu des Volksschullehrers“ einer schonungslosen und polemisch zugespitzten psychoanalytischen Kritik unterzog. Müller-Bek zufolge lebt der Lehrer einerseits in einer Zwangswelt, in der er ständig Trieb- und Affektunterdrückung ausüben muss und die ihn oftmals zu regelrechten Wutausbrüchen verleitet. Diese wiederum erwecken in ihm Schuldgefühle und Mitleidsreaktionen, die erneut zu Wutausbrüchen führen und dann von neuem Schuldgefühle erzeugen: „eine Art sadomasochistisches Rondo“ (ebd.: 53). Andererseits sucht er

ständig nach Befriedigungen und Liebesmöglichkeiten. Im Unterricht bieten sich zahlreiche Gelegenheiten dazu: Vor einem geistig und im sozialen Status unterlegenen Publikum kann der Lehrer seine Kenntnisse und seine Autorität zur Schau stellen und dafür Anerkennung und Bewunderung, Gehorsamkeit und Ergebenheit ernten.

Fürstenau erweiterte diese Perspektive, indem er die beschriebene „Zwangswelt“, in der die Lehrperson lebt, agiert und reagiert, noch konsequenter auf die *institutionellen* Bedingungen der Institution Schule bezog, sodass nicht nur das innerpsychische Geschehen der Lehrperson und die Psychodynamik zwischen ihr und den Schüler:innen fokussiert wurden, sondern auch die organisatorischen Faktoren, die strukturell mit der Schule als Institution verknüpft sind. Dabei gelangte er zum Schluss, dass der entscheidende Einfluss im Erziehungsprozess nicht von den Lehrinhalten und Lehrmethoden herührt, sondern von der Organisationsform, den Zwängen, Rollenstrukturen und Mechanismen, die in der Schule als Institution der Gesellschaft wirksam sind. Der Organisationszweck der Schule, nämlich Unterricht, stellt symbolisch eine „Aggression gegenüber allen familiären Tendenzen und Neigungen der Schüler und Lehrer“ dar (Fürstenau 1964: 67). Das Verhalten beider „Rollen-träger“ ist „in hohem Maß auf das institutionskonforme förmliche Unterrichts-verhalten eingeschränkt“ (ebd.). Dennoch hat die Lehrperson ständig mit dem verdrängten Kind in sich zu kämpfen, denn das Kind vor ihm mit seiner noch mangelhaften Triebkontrolle bedroht ihre eigene Trieb- und Verhaltenskontrolle (siehe dazu Fußnote 3). Das Verhalten der Schüler:innen, das sich eben doch nicht konsequent der Zweckrationalität der Schule unterordnet, stellt auf diese Weise eine ständige Versuchungssituation für die Lehrperson dar, in der ihre Haltung oft genug „in eine von Angst bestimmte Haltung mehr oder minder deutlicher Aggression“ umschlägt (ebd.). Verschärft wird diese konflikthafte Situation, die in der Lehrpersonenrolle institutionalisiert ist, durch die Hierarchie (Schulleitung, Schulaufsicht), in welche die Lehrperson eingebunden ist. Darin dokumentiert sich deutlich das gesellschaftliche Interesse an der Aufrechterhaltung bestehender (Macht-)Strukturen wie auch an der Kontrolle der Einflüsse, denen die Kinder in der Schule ausgesetzt werden sollen. Die Schule schafft als Institution in dieser Weise für die Kinder „uniforme Bedingungen der Trieb- und Interessenbefriedigung“ (ebd.: 71). Ausdruck finden diese Bedingungen in Zeremonien und Ritualen, die in der Psychoanalyse als Strategien der Triebabwehr und Affektunterdrückung wohl-bekannt sind.

Den kritischen Abrechnungen von Müller-Bek und von Fürstenau fehlten noch empirisch-qualitative Untersuchungen zu den unbewussten Mechanismen, die in der Schule wirksam sind. Dies geschah durch Franz Wellendorf (1973), der die Funktion der *Rituale* und *Zeremonien* in der Schule und vor allem deren Auswirkungen auf die Identitätsbildung der Schüler:innen analysierte. Er fand dabei hauptsächlich Folgendes heraus: Indem Schüler:innen ihre

Triebe und Affekte nicht darstellen oder in irgendeiner angemessenen Weise mitteilen können, haben sie auch keine Möglichkeit, das zu leisten, was für ihre Identitätsbildung notwendig wäre, nämlich eine Balance herzustellen zwischen dem Identitätsentwurf, der ihnen durch das szenische Arrangement der Schule, die Rituale und Zeremonien angetragen wird, und dem unverwechselbaren persönlichen Identitätsentwurf, den sie in der Familie erworben haben und der auf der Darstellung und Interpretation von Trieben, Affekten und Bedürfnissen beruht. Die Folge davon ist, dass es für die Schüler:innen zunehmend schwieriger wird, „Identität biographisch als lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu organisieren“ (ebd.: 218). Zu fordern sei dementsprechend „eine Veränderung der Grundprinzipien, Normen und Strukturen des szenischen Arrangements der Schule und eine kollektive Re-Interpretation der Identitätsmuster“ (ebd.: 262).

Die um sich greifenden Diskussionen über die Schule, die verdeckten Zusammenhänge der in ihr wirkenden Mechanismen und die nachteiligen Auswirkungen auf die Schüler:innen kulminierten in der „1968er-Bewegung“, die schon einige Jahre früher einige Vorläufer hatte und bis in die 1970er-Jahre hinein andauerte. In deren Rahmen wurden auch die Schriften von Klassikern der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik wiederentdeckt. Ihre Bücher wurden in den Hochschulen als (illegale) Raubdrucke feilgeboten und erfuhren dadurch eine weite Verbreitung. Jetzt kam auch Bernfelds „Sisyphos“ (wieder) zu seinem Recht und wurde Bestandteil des Kanons erziehungswissenschaftlicher Texte, die in Hochschulseminaren behandelt wurden (siehe dazu Reh 2025). Die im Mittelpunkt der 1968er-Bewegung stehende Kritik an autoritären gesellschaftlichen und politischen Strukturen fand im pädagogischen Bereich ihre Ausprägung in der Losung „antiautoritäre Erziehung“, welche mit psychoanalytischer Begründung die Aufhebung der Triebunterdrückung in der herkömmlichen Erziehung zum Ziel hatte.

Die Einseitigkeit in der Rezeption der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik zeigte sich u.a. darin, dass als Raubdrucke hauptsächlich diejenigen Schriften ausgewählt wurden, die aus der Zeit *vor* Einführung der psychoanalytischen Ich-Psychologie mit ihrer stärkeren Betonung des Realitätsprinzips als notwendiger Voraussetzung für ein gelingendes Sozialleben stammten (z.B. von Wilhelm Reich, Karl Abraham, Wilhelm Stekel, Sándor Ferenczi, Melanie Klein), bzw. diejenigen Schriften, die schon früh die Psychoanalyse mit dem Marxismus verknüpften (z.B. Siegfried Bernfeld, Wera Schmidt). Unterschlagen wurde schlicht das Pochen der Psychoanalyse darauf, dass dem Realitätsprinzip, also der Anpassung an gesellschaftliche Normanforderungen, genauso Rechnung getragen werden müsse wie dem Lustprinzip.

Mit dem Abklingen der 1968er-Bewegung wurde es auch um die Psychoanalytische Pädagogik wieder stiller. In den 1970er-Jahren erschienen durchaus weitere Bücher zu diesem Themenfeld, von denen die meisten sich aber

wieder oder weiterhin auf Themen und Probleme, die bereits in den 1920er-Jahren im Vordergrund standen, konzentrierten: Erlebens- und Verhaltensprobleme einzelner Kinder und psychoanalytisch-pädagogischer Umgang mit ihnen in heilpädagogischen oder sozialpädagogischen, nicht aber schulischen Kontexten. Aber es gab daneben auch Monografien und Sammelbände, in denen das Geschehen in der Schule aus psychoanalytischer Sicht thematisiert wurde, z.B. von Singer (1973), Neidhardt (1977), Ertle/Schmid (1978), Brück (1978), Muck (1980).

5 Institutionalisation und neue Anstöße der Psychoanalytischen Pädagogik

Dass diese Anstöße vereinzelte Initiativen blieben, lag auch daran, dass es keinen institutionellen Rahmen und kein Periodikum gab, die eine Koordination und Konzentration der wiedererwachten Psychoanalytischen Pädagogik ermöglicht oder zumindest erleichtert hätten. Das änderte sich jedoch, als in den 1980er-Jahren im Rahmen der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* zunächst eine zeitlich begrenzte Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft und später eine auf Dauer gestellte *Kommission für Psychoanalytische Pädagogik* gegründet wurde. Diese entfaltete eine rege Tagungs- und Publikationstätigkeit, die sich u.a. in einem „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ und in einer vom *Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik* ins Leben gerufenen Buchreihe mit demselben Titel niederschlug (siehe W. Datler et al. 1994). Eine Durchsicht dieser Bände zeigt jedoch, dass – wie schon früher in den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik – die Schule nicht als vorrangiges Thema behandelt wurde. Die von M. Datler (2012) vorgenommene Auszählung ergab sogar, dass schulbezogene Publikationen weniger häufig als vormals in der *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* zu verzeichnen waren. Aber in den Beiträgen, die sich explizit mit dem Erleben der Lehrpersonen befassten, wurde jetzt stärker als früher betont – und an Fallbeispielen veranschaulicht –, dass Lehrpersonen „die analytische Reflexion ihres Erlebens in den Dienst des Verstehens von schulischen Beziehungen [stellen] – von dyadischen Beziehungen, von Gruppenprozessen und von Beziehungen, die über das Klassengeschehen hinaus die Schule als Organisation betreffen“ (ebd.: 156).

Besonderes Gewicht erhielt in den neueren Veröffentlichungen das Konzept des „szenischen Verstehens“, das in Frankfurt von Leber (1985) entwickelt wurde und vor allem in der Lehrpersonenbildung eingesetzt wurde. Allerdings wird bei genauerer Analyse von Fallbeispielen zum „szenischen Verstehen“ (z.B. Heinemann 1992; Würker 2007) deutlich, dass die „Szene“

hauptsächlich wieder in einem Interaktionsgeschehen zwischen einzelner Lehrperson (oder sozialpädagogischer Fachkraft) und einem Kind besteht. Andere Kinder oder die ganze Gruppe als weitere anwesende Akteure oder gar strukturelle Faktoren der Schulorganisation (Lehrplan, Prüfungen, Zeugnisse, Hierarchie, Kommunikationsstruktur) sowie weitere Bedingungen, die eine Szene ausmachen (z.B. Größe, Ausstattung, Atmosphäre des Raums, sozusagen als Kulisse, und ferner, was man als Schulklima, als Spirit oder Geist einer Schule bezeichnen kann), kommen selten oder gar nicht in den Blick.

Inmitten der zahlreichen Publikationen zu Schulfragen aus psychoanalytischer Sicht bilden eine Ausnahme hinsichtlich der zwar nicht strukturell-organisatorischen, aber doch inhaltlichen Bedingungen die Arbeiten von Heiner Hirblinger, der als täglich in der Unterrichtspraxis stehender Gymnasiallehrer „Gruppenphantasien und Ich-Entwicklung“ in seiner Schulklasse psychoanalytisch durchleuchtet (Hirblinger 1992) und auch in weiteren Veröffentlichungen konsequent Schule und Unterricht psychoanalytisch thematisiert (z.B. Hirblinger 2010).

6 Fazit

Als Fazit dieses Streifzugs durch die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik lässt sich festhalten⁷:

1. In ihrer Hochphase (in den 1920er- und 1930er-Jahren) war die Psychoanalytische Pädagogik vorrangig auf Einzelfälle von schwierigen Kindern und Jugendlichen und auf deren Paarbeziehungen mit Eltern, Lehrpersonen, Heimerzieher:innen, Fürsorger:innen konzentriert, wobei die Schule, wenn überhaupt, nur den Rahmen für die Fallanalysen abgab, aber nicht als konstitutiver Problemzusammenhang betrachtet wurde. Das in dieser Epoche formulierte Postulat Bernfelds nach einer Institutionsanalyse der Schule blieb – auch in Bernfelds eigenen Arbeiten – ohne Folgen.
2. In der Zeit nach 1945 dauerte es lange, bis die Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik wiederentdeckt und durch allerlei Impulse (historische Untersuchungen, theoretisch-systematische Abhandlungen, Neubestimmungen des Gegenstandsbereichs, Entwürfe und Analysen von Praxismodellen) neu belebt wurde. Aber weiterhin dominierte die Konzentration auf psychische und Verhaltens-

7 Historische Streifzüge sind niemals auf Vollständigkeit angelegt, sondern konzentrieren sich auf markante Ereignisse und Abschnitte; deshalb enthalten sie natürlich auch Lücken, die als weniger bedeutsam eingeschätzt werden. Das gilt auch für den vorliegenden Streifzug.

- probleme einzelner Kinder und Jugendlicher in den Paarbeziehungen mit ihren pädagogischen Bezugspersonen. Die Schule blieb thematisch weiterhin überwiegend marginal.
3. Die neu und mit viel Emphase erhobene Forderung nach einer „Psychoanalyse der Schule als Institution“ (Fürstenau) verlieh der sich im politischen und gesellschaftlichen Raum bildenden 1968er-Bewegung mit ihrer Forderung nach einer „antiautoritären Erziehung“ großen Auftrieb und rückte die Schule ins Zentrum von Debatten über eine Bildungsreform, aber nicht unbedingt als eine zweckrational organisierte Institution, in der eine Vielzahl von unbewusst wirkenden Faktoren das Verhalten und die Identitätsbildung von Kindern (und Lehrpersonen) beeinflusst.
 4. Verdienstvolle Anstöße auf Tagungen, Kongressen und in Sammelbänden zu einer psychoanalytischen Betrachtung schulischen Geschehens, wie diese im Rahmen der in den 1980er-Jahren sich gründenden Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft bzw. später *Kommission für Psychoanalytische Pädagogik* in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie dem *Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik* erfolgten, bereicherten die Aspektvielfalt – bis hin zu psychischen Dynamiken in der Schulklassengruppe und Mechanismen des Unterrichts, aber die Systematik einer psychoanalytischen Schulpädagogik oder gar eine psychoanalytische Theorie der Schule stehen nach wie vor aus.
 5. So stellt sich abschließend die Frage, warum das so ist. Darauf gibt es mindestens fünf Antworten und ein Postulat:
 - a) Wenn man sich psychoanalytisch-pädagogisch mit der Schule beschäftigen will, stößt man häufig auf Widerstände und Abwehr in sich selbst, deren Quelle darin liegt,

„dass wir immer auch von uns selbst und unserer eigenen Lebensgeschichte reden [...]: von den lust- und unlustvollen Erfahrungen, die wir als Kind und Jugendlicher gemacht haben [...]; aber auch von den Konflikten, den Hoffnungen und Lebensentwürfen, den Ängsten und Abwehrstrategien, die den Entscheidungen zugrunde liegen, uns später mit der Institution Schule zu beschäftigen. [...] So stoßen wir, wenn wir uns der Institution Schule mit psychoanalytischem Interesse nähern, auf eigene Konflikte und unbewusste Zusammenhänge, deren Bewusstwerdung schmerzlich ist und Angst macht, umso mehr, als sie auch unsere Beteiligung an institutioneller Praxis in Frage stellt“ (Wellendorf 1991: 11f.).
 - b) Auf Widerstände stößt man auch, wenn man die Schule zum Feld empirischer Untersuchungen machen will, die nicht den herkömmlichen Kriterien der quantitativen Bildungsforschung folgen, sondern zu einem Feld psychoanalytisch-pädagogischer Beobachtungen und Gespräche mit Beteiligten. Das ruft allzu häufig Abwehr auf Seiten der Institution (Kollegium, Schullei-

tung, Schulverwaltung) hervor – und nicht zuletzt bei Einrichtungen der Forschungsförderung, die gegen solches Unterfangen rasch das Argument der Nicht-Repräsentativität in Stellung bringen.

- c) Die Psychoanalytische Pädagogik hat auch damit zu kämpfen, dass sie im Wettstreit der Wissenschaften, die Fragen des Aufwachsens von Kindern und deren Gefährdungen sowie ihrer Erziehung und Bildung bearbeiten, an Boden verliert. Einerseits dominieren die psychologischen Disziplinen und andererseits die sog. Bildungswissenschaften, die bei pädagogischen Lehrstuhlbesetzungen und bei der Einrichtung von Forschungsschwerpunkten die Psychoanalytische Pädagogik kaum noch zum Zug kommen lassen. Auch die psychoanalytisch-therapeutische Weiterbildung von Pädagog:innen ist durch neue gesetzliche Bestimmungen zur therapeutischen Aus- und Weiterbildung (Psychotherapeutengesetz von 2019) weitgehend versperrt (Kiessling 2020).
- d) Nicht zu übersehen ist, dass in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung neue Konzepte des Trainings von Selbstreflexion (von der „Introversion“ bis zur „Mentalisierung“), bei denen die Selbstaufklärung des *Geistes* (lat. *mens*) eingeübt werden soll anstelle einer psychoanalytischen Selbsterforschung, deren Ziel die Aufklärung von Anteilen des unbewussten *Seelenlebens* (griech. *psyche*) ist, im Vormarsch sind und der Psychoanalytischen Pädagogik zunehmend das Wasser abzugraben versuchen.
- e) Schließlich: Eine psychoanalytische Schulforschung müsste – statt immer von neuem zu fragen, wie sich die Psychoanalyse auf die Erziehung (einzelner Kinder) „anwenden“ lasse – stärker die *überindividuelle* Aufgabe der Schule in den Blick nehmen, die Sigmund Freud bereits 1910 formuliert hat:

„den jungen Leuten [...] Lust zum Leben machen und ihnen Stütze und Anhalt bieten in einer Lebenszeit, da sie durch die Bedingungen ihrer Entwicklung genötigt werden, ihren Zusammenhang mit dem elterlichen Hause und ihrer Familie zu lockern. Es scheint mir unbestreitbar, daß sie dies nicht tut, und daß sie in vielen Punkten hinter ihrer Aufgabe zurückbleibt, Ersatz für die Familie zu bieten und Interesse für das Leben draußen in der Welt zu erwecken“ (Freud 1910: 62f.).

In diesem Zitat sind gewichtige Implikationen für eine psychoanalytische Schulforschung enthalten: in der Zeit der Labilität, die in der affektiven Bindung der Kinder bei der Lösung vom Elternhaus eintritt, desgleichen der Labilität in der Wertorientierung eine Stütze im Sinne einer neuen, selbstgewählten Bindung und

einer neuen, selbst erarbeiteten Orientierung zu bieten. Hinzu kommt das Erwecken des „Interesse[s] für das Leben draußen in der Welt“ als weitere notwendige Voraussetzung zur Stärkung des Realitätsprinzips bei den Kindern. Erst wenn beides geschieht, kann sich „Lust zum Leben“ einstellen.

Literatur

- Aichhorn, August (1926): Zum Verwahrlostenproblem. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik I, S. 25–27.
- Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Brück, Horst (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek: Rowohlt.
- Danto, Elizabeth Ann (2018): The Hietzing Years. In: The Psychoanalytic Study of the Child 71, No. 1, S. 137–148.
- Datler, Margit (2012): Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Datler, Wilfried/Fatke, Reinhard/Winterhager-Schmid, Luise (1994): Zur Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik in den 80er und 90er Jahren: Die Einrichtung der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 6. Mainz: Grünewald, S. 132–161.
- Ertle, Christoph/Schmid, Volker (Hrsg.) (1978): Der andere Unterricht. Lernen mit schwierigen Kindern. München: Juventa.
- Fatke, Reinhard (1986): Psychoanalytische Beiträge zu einer Schultheorie. Eine Erinnerung an verdrängte Anstöße. In: Die Deutsche Schule 78, S. 4–15.
- Freud, Sigmund (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. GW 5, S. 33–145.
- Freud, Sigmund (1910): Schlusswort [zur Selbstmorddiskussion]. GW 8, S. 62f.
- Freud, Sigmund (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse. GW 13, S. 71–161.
- Freud, Sigmund (1923): Das Ich und das Es. GW 13, S. 237–289.
- Fürstenau, Peter (1964): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument – Berliner Hefte für Probleme der Gesellschaft 6, Heft 29, S. 65–78.
- Göppel, Rolf (1991): Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien (1927–1932). Schule und Unterricht für die Kinder des psychoanalytischen Clans. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 413–430.
- Hartmann, Heinz (1929): Ich-Psychologie und Anpassungsproblem. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 24 (1–2), S. 62–135.
- Heinemann, Evelyn (1991): Szenisches Verstehen und fördernder Dialog in der Sonderschule für Erziehungshilfe. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 3. Mainz: Grünewald, S. 127–138.
- Hirblinger, Heiner (1992): Pubertät und Schülerrevolte. Gruppenphantasien und Ich-Entwicklung in einer Schulklassse – eine Falldarstellung. Mainz: Grünewald.

- Hirbinger, Heiner (2010): Unterrichtskultur. 2 Bände. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kaufhold, Roland (2003): Spurensuche zur Geschichte der in die USA emigrierten Wiener Psychoanalytischen Pädagogen. In: Luzifer-Amor – Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse 16, Heft 31, S. 37–69.
- Kiessling, Ulrich (2020): Vom Verschwinden der Pädagogen aus der Psychoanalyse. Ein Abgesang. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse 74, S. 536–540.
- Leber, Aloys (1985): Wie wird man „Psychoanalytischer Pädagoge“? In: Bittner, Günther/Ertle, Christoph (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 151–165.
- Muck, Mario (1980): Psychoanalyse und Schule. Stuttgart: Klett.
- Müller-Bek, Hans (1958): Das Berufsmilieu des Volksschullehrers. In: Psyche 12, S. 50–62.
- Neidhardt, Wolfgang (1977): Kinder, Lehrer und Konflikte. München: Juventa.
- Pfister, Oskar (1913): Die psychoanalytische Methode. Pädagogium – Eine Methodensammlung für Erziehung und Unterricht. Bd. 1. Leipzig/Berlin: Klinkhardt.
- Pfister, Oskar (1917): Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher? Leipzig: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2025): Lektüre-Konstellationen zwischen Aktivismus und der Figur des Klassikers: Siegfried Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“. In: Pädagogische Korrespondenz 38, Nr. 71, S. 8–25.
- Singer, Kurt (1973): Verhindert die Schule das Lernen? Psychoanalytische Erkenntnisse als Hilfe in Erziehung und Unterricht. München: Ehrenwirth.
- Wellendorf, Franz (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wellendorf, Franz (1991): Die Macht der Institution Schule und die Psychoanalyse. In: Büttner, Christian/Finger-Trescher, Urte (Hrsg.): Psychoanalyse und schulische Konflikte. Mainz: Grünewald, S. 10–23.
- Würker, Achim (2007): Lehrerbildung und szenisches Verstehen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zulliger, Hans (1921): Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis. Bern: Bircher.
- Zulliger, Hans (1923): Aus dem unbewußten Seelenleben unserer Schuljugend. Bern: Bircher.
- Zulliger, Hans (1936/2022): Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 10, S. 337–359. Neu in: Hans Zulliger (2022): Das magische Denken des Kindes. Beiträge zur Psychoanalytischen Pädagogik und Kinderpsychotherapie. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 269–290.

Pädagogische Beziehung als Bühne des Unbewussten – sadomasochistische Dynamiken im Schulunterricht

Julia Reischl

Zusammenfassung: Die Schule gilt traditionell als Ort der Bildung, ist jedoch zugleich ein Raum asymmetrischer Machtverhältnisse und unbewusster affektiver Dynamiken. Dieser Beitrag analysiert sadomasochistische Beziehungsmuster im Unterricht als Ausdruck gesellschaftlich vermittelter Strukturen, und nicht als pathologische Einzelfälle. Auf Grundlage von Erich Fromms Theorie des autoritären Charakters und Alfred Lorenzers tiefenhermeneutischer Konzeptionen wird diskutiert, wie sich in pädagogischen Interaktionen unbewusste Konflikte, symbolische Gewalt und affektive Mikrodramen entfalten. Während Fromm affektiv aufgeladene Macht- und Ohnmachtsstrukturen als gesellschaftliche Charakterbildung dechiffriert, macht Lorenzer sichtbar, wie diese in subtilen, vorsprachlichen Szenen im Schulalltag reinszeniert werden. Die Verbindung beider Ansätze eröffnet eine machtkritische, psychoanalytisch fundierte Perspektive auf Unterricht, wodurch nicht nur das *Was* der Macht (ihre Inhalte), sondern auch das *Wie* ihrer Inszenierung (ihre unbewusste Form) analytisch zugänglich wird.

Schlüsselwörter: Sadomasochistische Dynamiken, Autoritärer Charakter, Tiefenhermeneutik, Affektive Machtverhältnisse, Pädagogische Re-Inszenierung

Abstract: School is traditionally regarded as a place of education but is also a space of asymmetrical power relations and unconscious affective dynamics. This article analyzes sadomasochistic relationship patterns in the classroom as an expression of socially mediated structures, and not as pathological individual cases. Based on Erich Fromm's theory of the authoritarian character and Alfred Lorenzer's depth hermeneutic concepts, it discusses how unconscious conflicts, symbolic violence and affective micro-dramas unfold in pedagogical interactions. While Fromm deciphers affectively charged structures of power and powerlessness as social character formation, Lorenzer makes visible how these are restaged in subtle, pre-linguistic scenes in everyday school life. The combination of both approaches opens up a power-critical, psychoanalytically based perspective on teaching, whereby not only the what of power (its content), but also the how of its staging (its unconscious form) becomes analytically accessible.

Keywords: Sadomasochistic dynamics, authoritarian character, deep hermeneutics, affective power relations, pedagogical re-enactment

Einleitung

Die verbreitete Vorstellung, Schule diene primär dem Kindeswohl, gerät zunehmend in einer Zeit ins Wanken, in der Begriffe wie Schulangst, Leistungsdruck und emotionale Überforderung fester Bestandteil schulischer Erfahrungswelten geworden sind. Erziehungswissenschaftliche und institutionenkritische Analysen (z.B. Schrittmesser/Löw 2022; Reischl 2023, 2024) zeigen deutlich, dass Schule nicht nur der Wissensvermittlung dient, sondern auch ein disziplinierendes Machtgefüge (Foucault 1971/1991; Pätzold 2003) darstellt, in dem soziale Normen, affektive Dynamiken und gesellschaftliche Erwartungen strukturell verdichtet zum Tragen kommen. Pädagogische Beziehungen erscheinen dabei nicht als neutrale Kommunikationsverhältnisse, sondern als Spannungsräume zwischen bewussten Zielsetzungen und unbewussten Affektlagen. Besonders dort, wo pädagogische Autorität in rigide Kontrolle umschlägt, wo Lernende bloßgestellt oder entwertet werden, und wo funktionaler Unterricht durch affektive Mikrodramen strukturiert ist, offenbaren sich tiefgreifende, oft übersehene bzw. unbewusste Beziehungsmuster. In dieser Gemengelage kann es zu Beziehungsdynamiken kommen, die – oft unter dem Deckmantel legitimer Erziehung – von symbolischer Gewalt (Bourdieu 1973), Beschämung und emotionaler Kontrolle geprägt sind. So etwa in einer Situation, in der eine Schülerin der (ersten) Primarstufe (mit diagnostizierten und kommunizierten Nierenleiden) klassenöffentlich ihren eigenen Urin mit ihrer Jacke vom Boden aufwischen muss, nachdem sie trotz Aufzeigens von der Klassenlehrerin nicht drangenommen wurde und auch nicht die Erlaubnis erhielt, auf die Toilette zu gehen¹.

Im Fokus dieses Beitrags steht die theoretisch-inhaltliche Auseinandersetzung mit (unbewussten) sadomasochistischen Dynamiken im schulischen Unterrichtsgeschehen. Die Thematisierung dieser Dynamik ist insofern von wissenschaftlicher Relevanz, als sich Schüler:innen nicht selten (häufig unbewusst) Machtverhältnissen, die durch Beschämung oder (emotionale) Abhängigkeit geprägt sind, unterwerfen, um Schuldgefühle zu kompensieren oder eine als strafend imaginierte Autorität zu befriedigen, während sich Lehrkräfte ihre Autorität durch subtile Formen von Ausschluss oder emotionaler Kontrolle sichern. Eine theoretische Grundlage liefert Erich Fromms Konzeption des autoritären Charakters, der sich durch die dialektische Verflechtung masochistischer Unterwerfung und sadistischen Machtverlangens auszeichnet. Fromm analysiert diese Charakterstruktur als Ausdruck gesellschaftlich induzierter Angst und regressiver Anpassungsmechanismen in hierarchisch organisierten Sozialsystemen. Zur Diskussion dieser latenten Beziehungsmuster

1 Dieses zur Illustration dienende konkrete Beispiel entstammt dem Habilitationsprojekt „Umgang mit Beschämung als Gewaltausübung in formalisierten (schulischen, universitären und psychotherapeutischen) Lehr-/Lernsettings“ (Arbeitstitel) (Reischl, in Vorbereitung).

wird Fromms sozialpsychologische Perspektive mit Alfred Lorenzers tiefenhermeneutischen Konzeptionen kombiniert. Unter Bezugnahme auf Lorenzer kann pädagogisches Handeln demnach als szenisch strukturiert (d.h. als Ausdruck innerpsychischer und kulturell geprägter Beziehungsskripte, die sich in Sprache, Körpersprache, Atmosphäre und Interaktionsritualen niederschlagen) verstanden werden (Lorenzer 1986).

Die Verbindung dieser Ansätze schafft damit einen (theoretischen) erkenntnisträchtigen, interdisziplinären Zugang, um pädagogische Beziehungsgeschehen nicht nur auf funktionaler oder normativer, sondern auch auf affektiver bzw. unbewusster Ebene zu durchdringen². Gerade in der psychoanalytisch-pädagogischen Schul- und Unterrichtsforschung gewinnt diese disziplinäre Verschränkung an Bedeutung. Sie ermöglicht es, vermeintlich *normale* pädagogische Prozesse (wie Disziplinierung, Bewertung, Erziehungsmaßnahmen oder Interaktionen) mit als *auffällig* oder *verhaltenskreativ* etikettierten Schüler:innen in ihrer emotionalen, symbolischen und intersubjektiven Dimension sichtbar zu machen. Denn bspw. Befunde der (empirischen) Bildungsforschung zu Beschämung in schulischen Kontexten verdeutlichen, dass viele alltägliche *Erziehungsmaßnahmen*, wie etwa das öffentliche Kritisieren, die Androhung schlechter Noten oder entwertende Vergleiche, tiefgreifende affektive Spuren bei Schüler:innen hinterlassen und deren Selbstwert langfristig beschädigen (Hafeneger 2013).

1 Der autoritäre Charakter nach Erich Fromm

Erich Fromm war ein bedeutender Psychoanalytiker, Philosoph und Sozialpsychologe des 20. Jahrhunderts. In seinen Arbeiten beschäftigte er sich mit sozialpsychologischen, gesellschaftlichen und psychodynamischen Mechanismen, die das menschliche Verhalten prägen. Zudem war Fromm Leiter der sozialpsychologischen Abteilung des Frankfurter Instituts für Sozialforschung.

Fromm prägte den Begriff des Sozialcharakters bzw. des Gesellschaftscharakters, um die Wechselwirkung zwischen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu erklären. Während der Individualcharakter vorrangig durch persönliche Erfahrungen geformt wird, stellt der Sozialcharakter ein kollektives Muster von Eigenschaften dar (Pongratz 2010). Dieses Muster entsteht durch die gemeinsamen Lebensbedingungen, grundlegenden Erfahrungen, gesellschaftlichen Erwartungen sowie durch die Anforderungen an konformes Verhalten und die Unter-

2 Aufgrund des begrenzten Seitenumfangs ist an dieser Stelle festzuhalten, dass sich dieser Beitrag – fern von einer empirischen Analyse – auf eine theoretisch-inhaltliche Auseinandersetzung beschränkt.

drückung von Abweichungen (Fromm 1932/1970). Fromms psychoanalytische Theorie des Gesellschaftscharakters entspringt seiner kritischen Auseinandersetzung mit Freuds Libidotheorie, insbesondere mit dessen Vorstellung des isolierten und selbstgenügsamen homo sexualis (Fromm 1956/2004; Pongratz 2010). Freud postulierte, dass der Mensch ursprünglich keine natürlichen Beziehungen zu anderen habe, sondern diese erst sekundär eingehe, um seine libidinösen und selbsterhaltenden Triebe zu befriedigen. Fromm (1932/1970) interpretiert diese Perspektive als ideologischen Ausdruck der individualistischen und bürgerlichen Gesellschaftsordnung und übt daran grundlegende Kritik. Er lehnt den Versuch ab, die charakterliche Struktur eines Individuums ausschließlich aus dessen persönlicher Biografie abzuleiten, weil diese Lebensgeschichten keineswegs zufällig oder rein individuell sind (Pongratz 2010). Vielmehr sind sie – insbesondere bei größeren Gruppen – eng mit den jeweiligen sozial-ökonomischen Verhältnissen verwoben. Daraus folgt, dass analytische Sozialpsychologie nicht nur individuelle Triebstrukturen untersucht, sondern sie im Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen interpretiert. Fromm (1932/1970: 42) formuliert dies wie folgt: „Die Triebstruktur, die libidinöse, zum großen Teil unbewusste Haltung einer Gruppe [ist] aus ihrer sozial-ökonomischen Struktur heraus zu verstehen“. Der entscheidende Unterschied zwischen Fromms Ansatz und der klassischen Psychoanalyse liegt nicht primär in der Methode selbst, sondern in der grundlegenden soziologischen Perspektive, die er einnimmt (Funk 1978/2023) zu erkennen. Die Analyse psychischer Antriebe und sozialer Strukturen wird dadurch in ein hierarchisches Verhältnis gesetzt, in dem die gesellschaftlichen Bedingungen eine Vorrangstellung einnehmen. Im Zentrum von Fromms Interesse steht daher die Art und Weise, wie Individuen und Gruppen in die jeweilige gesellschaftliche Ordnung eingebunden sind (Pongratz 2010). Während Freud die Entwicklung von Charakterstrukturen v.a. über die Libido-Entwicklung sowie deren Sublimationen und Reaktionsbildungen erklärt, stellt Fromm die Beziehung des Menschen zur Welt in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Fromms Konzeption gilt als Weiterentwicklung der Arbeiten von Wilhelm Reich, der in seiner Massenpsychologie des Faschismus (1933) bereits auf die Verbindung zwischen autoritärer Erziehung, Triebunterdrückung und politischen Ideologien hinwies. Während Reich allerdings primär die sexuelle Unterdrückung als Ursache autoritärer Strukturen betrachtete, argumentierte Fromm (1941/1978), dass die Angst vor Freiheit und die Sehnsucht nach Sicherheit zentrale Motive für die Ausbildung einer autoritären Persönlichkeit darstellen. Diese Charakterstruktur ist nicht nur eine individuelle Eigenschaft, sondern ein Ausdruck tief verwurzelter gesellschaftlicher Mechanismen, die sich in politischen Systemen, Ideologien und sozialen Institutionen manifestieren (Fromm 1941/1978). „Zwei Spezifika des autoritären Charakters seien besonders erwähnt. Sie lassen sich in den Gegensatzpaaren ‚Macht – Ohnmacht‘ und ‚Gehorsam – Ungehorsam‘ begrifflich fassen. Macht

ist ein besonderes Kennzeichen des irrationalen Abhängigkeitsverhältnisses; entsprechend ist die Einstellung zur Macht der wichtigste Zug des autoritären Charakters“ (Funk 1978/2023: 124). Im Streben nach Freiheit und nach Gerechtigkeit sah Fromm fundamentale Wesenszüge aller Menschen. Nicht alle Menschen sind jedoch dieser Freiheit gewachsen bzw. haben durch Erziehung einen Sozialcharakter erworben, der sich an Macht und Gehorsam orientiert (Pongratz 2010).

Der autoritäre Charakter stellt eine spezifische Form des Sozialcharakters dar. „Der Begriff des autoritären Charakters (authoritarian character) hat seine eigene Geschichte. Er entstand zu Beginn der dreißiger Jahre aus dem politischen Interesse des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, mit Hilfe einer Untersuchung des autoritären Charakters der deutschen Arbeiter und Angeestellten die Chancen Hitlers bei den Wahlen abzuschätzen“ (Funk 1978: 123). Als dessen typische Züge nennt Fromm die Unterwürfigkeit gegenüber Autoritätspersonen, außerdem Destruktivität (Zerstörungslust), Selbsterhöhung und starre Konformität. Die Unterwürfigkeit gegenüber Autoritäten bedeutet, dass der autoritäre Charakter Sicherheit in der Identifikation mit mächtigen Institutionen oder Personen empfindet und neigt dazu, deren Anweisungen unhinterfragt zu befolgen (Fromm 1941/1978). Destruktivität verweist darauf, dass eine ausgeprägte Neigung zu Aggressionen gegenüber Schwächeren oder Andersdenkenden besteht, die oft als *Sündenböcke* für gesellschaftliche Missstände dienen (Fromm 1956/2004, 1973/2022). Konformismus wiederum meint, dass der autoritäre Charakter starr an gesellschaftlichen Normen und Konventionen festhält und Individualität sowie Pluralismus ablehnt (Fromm 1936/1980).

Besonders das Phänomen des Sadomasochismus betrachtet Fromm nicht nur als individuelle Neigung, sondern als ein sozialpsychologisches Syndrom, das tief in der menschlichen Psyche und in gesellschaftlichen Strukturen verwurzelt ist. Er bezieht sich dabei mitunter auf Richard von Krafft-Ebing, der maßgeblich die Begriffe „Masochismus und Sadismus“ (1893/2005: 147) prägte. In seinem erstmals 1893 veröffentlichten Werk *Psychopathia Sexualis* beschäftigte sich von Krafft-Ebing ausführlich mit der Psychologie und Psychopathologie des Sexuallebens. Sadismus entspringt ihm zufolge dem „berühmten Marquis de Sade, dessen obscöne Romane von Wollust und Grausamkeit triefen. In der französischen Literatur ist der Ausdruck ‚Sadismus‘ zur Bezeichnung dieser Perversion eingebürgert“ (von Krafft-Ebing 1893/2005: 57). Bei Sadismus handelt es sich um die „Verbindung von aktiver Grausamkeit und Gewaltthätigkeit mit Wollust“ (von Krafft-Ebing 1893/2005: 57). Es geht darum, „Schmerz zuzufügen und Gewalt auszuüben“ (ebd.: 147). Von Krafft-Ebing (ebd.) zufolge kann allerdings erst dann von Sadismus gesprochen werden, wenn Fantasien und Szenerien mit einem sexuellen Aspekt verbunden sind, der wiederum dem Sadisten bewusst sein müsse. Als Gegenstück des Sadismus wird der Masochismus verstanden:

„Während jener Schmerzen zufügen und Gewalt ausüben will, geht dieser darauf aus, Schmerzen zu leiden und sich der Gewalt unterworfen zu fühlen. Unter Masochismus verstehe ich eine eigenthümliche Perversion der psychischen Vita sexualis, welche darin besteht, dass das von derselben ergriffene Individuum in seinem geschlechtlichen Fühlen und Denken von der Vorstellung beherrscht wird, dem Willen einer Person des anderen Geschlechts vollkommen und unbedingt unterworfen zu sein, von dieser Person herrisch behandelt, gedemüthigt und misshandelt zu werden. Diese Vorstellung wird mit Wollust betont; der davon Ergriffene schwelgt in Fantasien, in welcher er sich Situationen dieser Art ausmalt“ (ebd.: 90).

In der Beschreibung bzw. Benennung des Phänomens bezog sich von Krafft-Ebing auf Leopold Ritter von Sacher-Masoch, einen bekannten Schriftsteller. *Venus im Pelz* (1870/2017) war stark von seinem eigenen Leben inspiriert und zugleich Sacher-Masochs bekanntestes Werk. Der Autor beschreibt darin die extremen Wechselbäder der Gefühle des Sklaven Severin, die durch seine Herrin Wanda verursacht wurden. Wanda treibt Severin in ihrer feminin-dominanten Rolle als Venus im Pelz an seine körperlichen und geistigen Grenzen, um ihn schließlich zur Heilung seines Masochismus für einen anderen zu verlassen.

Fromm (1941/1978) argumentiert, dass viele Menschen eine Tendenz zur Unterwerfung oder zur Kontrolle entwickeln. Diese Dynamik findet sich in politischen Systemen, religiösen Strukturen und zwischenmenschlichen Beziehungen wieder. Fromm verwendet die Begriffe *autoritärer Charakter* und *sadomasochistischer Charakter* nahezu synonym, um die psychodynamischen Mechanismen, die autoritärem Verhalten zugrunde liegen, zu erklären (Fromm 1977/1992). Ob im Verhalten des autoritären Charakters die eine oder andere Tendenz dominiert, hängt davon ab, inwiefern sie sich auf ein stärkeres oder schwächeres Objekt bezieht. Die Theorie des autoritären Charakters bietet jedenfalls ein tiefgehendes Verständnis der sozialpsychologischen, psychodynamischen und gesellschaftlichen Mechanismen, die autoritäre Persönlichkeiten hervorbringen. Zugleich liefern seine Überlegungen eine theoretische Grundlage zur Analyse hierarchisch-geprägter Machtdynamiken in Institutionen bzw. zwischenmenschlichen Beziehungen. Durch die Verbindung von Psychoanalyse und Sozialtheorie zeigt er, dass Autoritarismus nicht nur ein individuelles Merkmal, sondern eine strukturell verankerte Dynamik ist, die durch gesellschaftliche Bedingungen verstärkt wird. Die sadomasochistischen Anteile des autoritären Charakters machen deutlich, dass Gehorsam und Machtstreben zwei Seiten derselben Medaille sind.

2 Sadistische und masochistische Tendenzen des autoritären Charakters

Der Masochismus des autoritären Charakters zielt darauf ab, „unter Preisgabe der Individualität der eigenen Persönlichkeit und unter Verzicht auf eigenes Glück das Individuum an die Macht hinzugeben, sich in ihr gleichsam aufzulösen und in dieser Hingabe, die in den pathologischen Fällen bis zum Erleiden körperlicher Schmerzen geht, Lust und Befriedigung zu finden“ (Fromm 1936/1980: 141f.). Der masochistische Anteil des autoritären Charakters äußert sich in der bedingungslosen Unterwerfung einer Autorität, sei es einer politischen Führungspersönlichkeit, einer Institution oder einer Ideologie (ebd.). In diesem Zusammenhang verweist der Masochismus nicht nur auf die passive Ergebntheit, sondern auch auf das Streben nach Selbstaufgabe und Unterwerfung (Fromm 1956/2004).

Der sadistische Anteil des autoritären Charakters wiederum zeigt sich umgekehrt in der Neigung, Kontrolle und Macht über Schwächere auszuüben (Fromm 1977/1992). Fromm (1936/1980: 141f.) zufolge verfolgt „der Sadismus des autoritären Charakters [...] das Ziel, einen anderen zum willen- und wehrlosen Instrument des eigenen Willens zu machen, ihn absolut und uneingeschränkt zu beherrschen“. Seine Bewunderung ergeht an den Mächtigen, dem gegenüber er sich sogar unterwirft, während der Machtlose, der sich nicht wehren kann, in verschiedenster Art und Weise verachtet wird, um ihn schließlich zu beherrschen. Ein wesentliches Syndrom, das Sadist:innen kennzeichnet, ist ihre Unterwürfigkeit und Feigheit. Wenngleich dieser Umstand möglicherweise wie ein Widerspruch klingen mag, wenn davon ausgegangen wird, dass der sadistische Charakter unterwürfig ist, so ist dies dennoch kein Widerspruch, denn es ist – aus psychodynamischer Perspektive betrachtet – sogar deren *Überlebensnotwendigkeit*: Sadist:innen sind sadistisch, weil sie sich impotent, unlebendig und machtlos fühlen. Ihre (unbewusste) Strategie besteht darin, ihren *Mangel* dadurch zu kompensieren, indem sie Macht über andere ausüben: „Aber selbst der Sadist, der Macht besitzt, leidet unter seiner menschlichen Impotenz. Er kann töten, aber er bleibt ein ungeliebter³, isolierter, angstvoller Mensch, der eine höhere Macht braucht, der er sich unterwerfen kann“ (Fromm 1973/2022: 329f.).

3 Der sadistische Charakter hat v.a. Angst vor der Unvorhersehbaren, das ihn zu spontanen und individuellen Reaktionen zwingen könnte. Demgemäß hat er auch Angst vor dem Leben. Das Leben erschreckt ihn deshalb, weil es nicht-voraussagbar und ungewiss ist. Auch die Liebe ist nicht sicher: Geliebt-zu-Werden setzt jedoch die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdliebe voraus, wobei Liebe auch stets das Risiko miteinschließt, abgelehnt zu werden und demnach – entsprechend der (unbewussten) Einstellung des sadomasochistischen Charakters – zu scheitern. Deshalb kann ein sadistischer Charakter nur lieben, wenn er den anderen beherrscht, das heißt, wenn er Macht über den Gegenstand seiner Liebe hat (Fromm 1973/2022).

3 Tiefenhermeneutik als psychoanalytisch-kritische Hermeneutik des Subjekts

Die Tiefenhermeneutik nach Alfred Lorenzer (1986) stellt eine methodologisch-methodisch und erkenntnistheoretisch hochdifferenzierte Zugangsweise dar, um unbewusste Sinngehalte in sprachlichen, leiblichen und szenischen Ausdrucksformen systematisch zu erschließen. In ihrer Verknüpfung von psychoanalytischer Hermeneutik, materialistischer Sozialisationstheorie und kritischer Gesellschaftsanalyse erlaubt sie eine interdisziplinäre Reflexion subjektiver Erfahrung im Spannungsfeld kultureller und gesellschaftlicher Prägung. Das folgende Kapitel entfaltet zentrale theoretische und methodologische Grundlagen dieser Deutungsform, beginnend mit ihren psychoanalytischen Ursprüngen über die Konzeption szenischen Verstehens und symbolischer Repräsentation bis hin zu ihrer doppelten Verankerung als Erkenntnismethodik und qualitatives Forschungsvorgehen. Die Tiefenhermeneutik wird dabei als hermeneutische Praxis sichtbar, die das Subjekt nicht isoliert betrachtet, sondern in seinen affektiv-symbolischen Verstrickungen mit sozialen Macht- und Bedeutungsstrukturen analysiert.

3.1 Psychoanalytische Hermeneutik: Ein Theoriebegriff zwischen Deutung und Unbewusstem

Die psychoanalytische Hermeneutik ist eine erkenntnistheoretisch fundierte Deutungsweise, die davon ausgeht, dass sich unbewusste Bedeutungen in sprachlichen, leiblichen und szenischen Ausdrucksformen zeigen. Im Zentrum steht die Annahme, dass Bedeutungen nicht vollständig bewussteinfähig sind, sondern sich häufig in symbolisch gebrochener oder verschobener Form (als Symptome, Affekte oder Szenen) artikulieren (Lorenzer 1986). In diesem Verständnis wird der Begriff des Textes weit gefasst: Er umfasst nicht nur Sprache, sondern auch Handlung, Bild und Szene als Träger psychodynamischer Bedeutung.

Bereits Freud (1900) hat mit seiner Theorie der Traumdeutung auf die spezifische Logik unbewusster Prozesse – etwa durch die Mechanismen der Verdichtung, Verschiebung und der sekundären Bearbeitung, die den latenten Trauminhalt maskieren – hingewiesen. Diese Mechanismen bilden den Grundstein für die psychoanalytische Hermeneutik, die davon ausgeht, dass das Unbewusste nicht direkt zugänglich ist, sondern sich nur in indirekten Spuren offenbart. Freud formulierte in diesem Zusammenhang: „Vor der Bewusstheit [...] steht die Forschung wie vor einer Mauer“ (Freud 1940, zit. nach Görlich

2013: 109). Lorenzer greift diese Überlegungen auf und entwickelt sie methodologisch weiter. Er begreift die psychoanalytische Hermeneutik als eine Hermeneutik konflikthafter Bedeutungen, die das Unbewusste als dynamisches Strukturmoment des Subjekts konzipiert. Dabei distanziert er sich von einer ausschließlich inhaltsorientierten Interpretation unbewusster Wünsche – etwa im Sinne einer reduktionistischen Symboldeutung – und betont stattdessen die Rolle szenischer Vermittlung und affektiver Beteiligung im Deutungsprozess. Im Zentrum seiner Theorie steht die latente Sinnstruktur, die sich nicht hinter dem Text verbirgt, sondern in der Interaktion zwischen Text und Rezipient inszeniert. Der Sinn entsteht dabei im „Zwischenraum“ – also in der affektiven und symbolischen Beziehung zwischen Text und Deutenden (Lorenzer 1986). Entsprechend gehört zur psychoanalytischen Hermeneutik ein spezifisches Vorverständnis, das sowohl theoretisches Wissen (z.B. über Übertragung und Widerstand) als auch eigene emotionale Erfahrung umfasst. Ohne dieses Vorverständnis – etwa über die Bedeutung von Gegenübertragung – blieben zentrale Ausdrucksformen unlesbar.

Die psychoanalytische Hermeneutik bezieht sich auf das Unbewusste als methodisch rekonstruierbares Feld: Szenen, Brüche, Affekte und Widerstände gelten als Hinweise auf unbewusste Bedeutungen. Deutung geschieht dabei nicht im Sinne eines objektiven Entschlüsselns, sondern als affektiv beteiligte Mitbewegung mit dem Ausdrucksgeschehen. Diese Form der Interpretation wird von Lorenzer (1986: 29) als „szenisches Verstehen“ bezeichnet. Sie hebt sich deutlich ab von traditionellen hermeneutischen Verfahren, weil sie nicht auf kohärenten Sinn zielt, sondern auf konflikthafte, oftmals widersprüchliche Bedeutungsdimensionen (Lorenzer 1986; Würker 2013).

In der literaturbezogenen Anwendung dieser Methode grenzt sich Lorenzer deutlich von einem biografischen Zugriff ab. Er warnt davor, Autor:innen oder Figuren wie Patient:innen der Analyse zu behandeln, ohne die methodische Rahmung zu reflektieren. Stattdessen plädiert er für eine Analyse des Verhältnisses zwischen Text, Szene und Rezeption – das heißt, die Bedeutung eines Textes erschließt sich nicht aus dem Werk allein, sondern aus der affektiven Dynamik, die er beim Lesen auslöst (Lorenzer 1986; Reinke 2013). In diesem Sinne ist die psychoanalytische Hermeneutik – insbesondere in ihrer tiefenhermeneutischen Ausprägung – nicht nur ein Theorieansatz, sondern eine kritische Erkenntnismethodik, die systematisch mit Widerstand, affektiver Beteiligung und szenischer Repräsentation arbeitet. Ihre erkenntnistheoretische Stärke liegt in der Integration des Unbewussten als produktive, wenngleich schwer fassbare Sinnquelle, die nicht rational entschlüsselt, sondern in affektiver Bewegung erfahren und begriffen werden muss.

3.2 Tiefenhermeneutik zwischen Deutung und Sozialisation

Die Tiefenhermeneutik ist eine Hermeneutik der zweiten Ordnung, die nicht primär auf das Verstehen manifesten Sinns zielt, sondern auf die Rekonstruktion latenter, häufig unbewusster Bedeutungsstrukturen. Diese sind in sprachlichen, szenischen und leiblich-affektiven Ausdrucksformen sedimentiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Ausdruck nicht vollständig durch Bewusstsein kontrolliert ist und das Unbewusste in Formen des symbolischen Bruchs, affektiven Störmoments oder szenischen Fragmenten zutage tritt (Lorenzer 1986; Haubl/Lohl 2020). Lorenzer wendet sich damit gegen die klassisch-hermeneutische Annahme eines kohärenten, intentional verstehbaren Sinns. Unter einer Hermeneutik zweiter Ordnung versteht er vielmehr eine Deutungsform, die sich auf das bezieht, was in symbolischen Äußerungen nicht direkt gesagt, aber szenisch inszeniert und affektiv vermittelt wird. In der Tiefenhermeneutik steht daher nicht die explizite Aussage im Zentrum, sondern jene unbewussten Deutungsmuster, die sich im Modus des Nicht-Gesagten und der Widersprüchlichkeit des Materials äußern (Lorenzer 1986; Haubl/Lohl 2020). Zentral für den Zugang zu diesen latenten Bedeutungen ist das von Lorenzer entwickelte Konzept des szenischen Verstehens. Es beschreibt die affektive, körperliche und imaginative Reaktion der Rezipierenden auf das Material. Störende oder überraschende Momente im Deutungsverlauf, innere Bilder oder körperliche Spannungen gelten dabei nicht als subjektive Verzerrung, sondern als Bestandteil der Bedeutungsstruktur selbst (Lorenzer 1986; Würker 2013; Haubl/Lohl 2020). Der Deutungsprozess beginnt dort, wo etwas ‚ansschlägt‘ (d.h. affektiv berührt oder stört) und nimmt diese Reaktion als Einstieg in eine gemeinschaftlich erarbeitete Analyse der latenten Szene.

Die Tiefenhermeneutik ist jedoch mehr als eine methodologische Innovation innerhalb der Hermeneutik. Sie ist zugleich eine Sozialisationstheorie im materialistischen Sinne, die Subjektivität als Ergebnis historisch und kulturell vermittelter Erfahrung begreift. Triebe gelten dabei nicht als naturhafte, vorsoziale Energie, sondern als „sozialisierte Natur“, die sich im Wechselspiel von Körper, Affekt und kultureller Form herausbildet (Lorenzer 1972). In dieser Auseinandersetzung mit gesellschaftlich geformten Bedeutungszumutungen entstehen grundlegende Strukturmuster, die Lorenzer als Interaktionsformen bezeichnet (Lorenzer/Görlich 1980; Reinke 2013). Interaktionsformen sind habitualisierte Beziehungsmuster, die sich durch wiederholte symbolisch-affektive Erfahrungen mit Bezugspersonen herausbilden. Sie strukturieren das zukünftige Wahrnehmen, Fühlen und Handeln – meist unbewusst – und prägen die Art, wie Menschen auf soziale Situationen reagieren. In der tiefenhermeneutischen Analyse werden sie nicht als individuelle Eigen-

heiten, sondern als Träger unbewusster gesellschaftlicher Erfahrung sichtbar gemacht (Lorenzer 1986; Reinke 2013). Zur Analyse dieser Strukturen unterscheidet Lorenzer drei Symbolisierungsebenen: (1) sinnlich-leibliche Symbolisierungen, etwa in Körpersprache, Tonfall oder Affektausdruck, (2) szenisch-symbolische Formen, wie in Träumen, Beziehungsskripten oder inneren Bildern, und (3) sprachlich-symbolische Formen, die sich in expliziter Sprache und Diskursen zeigen (Lorenzer 1986; Haubl/Lohl 2020). Diese Ebenen sind entwicklungslogisch aufeinander bezogen. Doch nicht jede Erfahrung wird sprachlich-symbolisch verarbeitet. Besonders konflikthafte oder traumatische Inhalte bleiben oft auf vorsprachlicher Ebene bestehen und äußern sich als szenische Brüche, Affektübertragungen oder körperliche Symptome. Ein zentrales Ziel tiefenhermeneutischer Analyse ist es daher, diese „De-Symbolisierungen“ zu rekonstruieren und über das szenische Verstehen in eine Re-Symbolisierung zu überführen – d.h. sie sprachlich und bewusstseinsfähig zu machen (Lorenzer 1986). Interaktionsformen zeigen sich dabei häufig über alle drei Ebenen hinweg: Eine Person, die nur durch Leistung Anerkennung erfährt, könnte in Stresssituationen etwa Körperspannung zeigen (sinnlich-leiblich), von Versagensszenen träumen (szenisch-symbolisch) und sagen „Ich darf keinen Fehler machen“ (sprachlich-symbolisch). Eine besondere Innovation der Theorie stellt Lorenzers Konzept der tertiären Sozialisation dar. Neben primärer (familiärer) und sekundärer (institutioneller) Sozialisation erkennt er die Wirkung kultureller Artefakte auf die Subjektbildung an. Kulturprodukte – etwa Filme, Literatur, Werbung oder Alltagsobjekte – fungieren als sozialisierende Instanzen, die affektiv aufgeladen sind und symbolische Bedeutungen vermitteln. Diese Medien strukturieren Wahrnehmung, Affekt und Selbstverhältnis des Subjekts (Lorenzer 1986; Haubl/Lohl 2020). Die Tiefenhermeneutik macht es sich zur Aufgabe, diese kulturell vermittelten symbolischen Strukturen zu analysieren – nicht als bloße Inhalte, sondern als Träger affektiv-symbolischer Sozialisation. Sie erkennt darin die Verwobenheit von Subjektivität, Sprache und Gesellschaft und zeigt, dass individuelle Ausdrucksformen immer auch kollektive Erfahrung transportieren.

3.3 Tiefenhermeneutik zwischen psychoanalytischer und kritischer Hermeneutik

Die Tiefenhermeneutik lässt sich theoretisch als eine Hermeneutik verorten, die sowohl psychoanalytisch als auch kritisch ausgerichtet ist. Diese doppelte Fundierung verleiht ihr eine besondere erkenntnistheoretische Stellung innerhalb qualitativer Sozialforschung. Als psychoanalytische Hermeneutik knüpft sie unmittelbar an die Theorie des Unbewussten nach Freud (1900) an. Sie geht davon aus, dass im sprachlichen, szenischen oder affektiven Ausdruck ver-

drängte Bedeutungen enthalten sind, die nicht direkt gedacht, reflektiert oder artikuliert, sondern nur rekonstruktiv erschlossen werden können. Mit den von Lorenzer entwickelten Begriffen des szenischen Verstehens, der Symbolisierungsebenen und der Interaktionsformen wurde ein theoretisches Instrumentarium geschaffen, das es ermöglicht, unbewusste Bedeutungsstrukturen systematisch zu analysieren (Lorenzer 1986; Haubl/Lohl 2020). Gleichzeitig ist die Tiefenhermeneutik auch als kritische Hermeneutik zu verstehen. Sie begreift Subjektivität nicht als autonomes Bewusstseinszentrum, sondern als Produkt sozialer Einschreibungen, institutioneller Machtverhältnisse und kultureller Deutungsmuster. Die in der Kindheit erworbenen Interaktionsformen sind laut Lorenzer nicht rein biographisch, sondern stets gesellschaftlich vermittelt. Sie spiegeln ideologische Prägungen, normative Anforderungen und habituelle Strukturen (bspw. durch familiäre Rollenerwartungen, Bildung, Sprache oder Medien) wider. Mit der Konzeption der tertiären Sozialisation weist Lorenzer darauf hin, dass auch kulturelle Artefakte (z.B. Texte, Bilder, Rituale) am Sozialisationsprozess beteiligt sind und somit tiefenhermeneutisch analysiert werden können (Lorenzer 1986; Haubl/Lohl 2020). Diese doppelte Perspektive erlaubt es, die Tiefenhermeneutik als eine kritische Hermeneutik des Subjekts im sozialen Raum zu begreifen. Sie versucht nicht nur, verstehbare Bedeutungen zu rekonstruieren, sondern auch, gesellschaftlich verdrängte Erfahrungen, affektive Verletzungen und Diskontinuitäten im Ausdruck, die auf unbewusste Konflikte hinweisen, sichtbar zu machen. Subjektives Erleben wird in ihr als Ausdruck sozialer Struktur gedeutet – und zugleich als Raum möglicher Widersprüche und Widerstände. Damit schließt die Tiefenhermeneutik an zentrale Anliegen der kritischen Theorie an: Aufklärung über unbewusste Wirkmechanismen, ideologiekritische Reflexion und das Sichtbarmachen von gesellschaftlich erzeugtem Leiden (Reinke 2013; Würker 2013). In dieser Verknüpfung von psychoanalytischer Tiefendimension und gesellschaftskritischer Perspektive liegt das erkenntnistheoretische Potenzial der Methode. Die Tiefenhermeneutik macht sichtbar, wie sich das Soziale im Psychischen sedimentiert – und wie diese Sedimente durch Szenen, Affekte und Sprache zum Ausdruck gelangen, auch wenn sie dem Subjekt nicht bewusst sind.

3.4 Tiefenhermeneutik als Theoriekonzept und qualitative Forschungsmethodologie

Die Tiefenhermeneutik ist zum einen als Theoriekonzept zu verstehen, das die Verwobenheit von Subjektivität, Sprache und Gesellschaft im Medium unbewusster Bedeutungsstrukturen erfasst. Zum anderen ist sie eine wissenschaftliche Forschungsmethode, die latente Sinngehalte in kulturellen, literari-

sehen oder empirischen Ausdrucksformen erschließt. In dieser Verbindung liegt ihre besondere erkenntnistheoretische Stärke.

Theoretisch basiert die Tiefenhermeneutik auf Lorenzers Konzeption einer materialistisch fundierten Psychoanalyse, in der das Subjekt nicht als isolierte Einheit, sondern als Produkt sozialer Einschreibungen verstanden wird. Zentrale Bedeutung hat hierbei die Verwobenheit von Triebstruktur und gesellschaftlicher Erfahrung. Triebe gelten in dieser Perspektive nicht als vorsoziale Naturkräfte, sondern als Resultat kulturell vermittelter Beziehungserfahrungen, die in der frühen Kindheit psychisch verankert werden. Lorenzer formuliert dazu: „Die menschliche Triebentwicklung vollzieht sich nicht unabhängig von sozialen Kontexten, sondern ist in gesellschaftliche Beziehungen eingebettet [...] – sie ist sozialisierte Natur“ (Lorenzer 1972: 115). Diese durch Sozialisation geformten Triebstrukturen verdichten sich in symbolisch-affektiven Interaktionen zu Interaktionsformen, d.h. habitualisierten Beziehungsmustern, die sowohl im individuellen Erleben als auch im kollektiven Ausdruck wirksam sind. Sie prägen die Wahrnehmung, Affektregulation und Deutungsmuster, ohne unbedingt bewusst zu sein (Lorenzer/Görlich 1980; Reinke 2013). Darauf aufbauend entwickelte Lorenzer eine Symboltheorie, die verschiedene Ebenen symbolischer Repräsentation unterscheidet: von sinnlich-leiblichen Symbolisierungen (z.B. Körperhaltung, Tonfall), über szenisch-symbolische Darstellungen (wie Träume oder Fantasien), bis hin zu sprachlich-diskursiven Formen. Symbolisierung wird dabei nicht als bloße Versprachlichung verstanden, sondern als ein aktiver Prozess der Bedeutungsbildung, in dem auch vor-sprachliche und affektive Ebenen eingeschlossen sind (Lorenzer 1986; Haubl/Lohl 2020).

Die Tiefenhermeneutik hat sich als wissenschaftliche Methode innerhalb der qualitativen Sozialforschung etabliert⁴. Sie richtet ihren analytischen Fokus auf das latente Sinnpotenzial von Texten, Interviews, Gesprächen, literarischen Werken und anderen kulturellen Artefakten (d.h. auf Ausdrucksformen, in denen unbewusste Bedeutungsstrukturen mittransportiert werden). Im Zentrum steht das methodische Prinzip des szenischen Verstehens, das auf affektive, körperliche oder imaginative Reaktionen der Forschenden auf das zu analysierende Material fokussiert. Irritationen, Widerstände oder unerwartete innere Bilder werden dabei nicht als subjektive Verzerrungen abgetan, sondern als Hinweise auf eine latente Szene verstanden (eine tiefenstrukturelle Bedeutungsschicht, die sich in der affektiven Wirkung der Szene mitteilt) (Lorenzer 1986; Haubl/Lohl 2020). In methodologischer Hinsicht unterscheidet sich die Tiefenhermeneutik deutlich von einer naiven Anwendung psychoanalytischer Begriffe auf gesellschaftliche Phänomene. Sie überträgt zentrale Konzepte wie Verdrängung, Übertragung oder Szene nicht unreflektiert aus der klinischen Praxis in die Forschung, sondern transformiert sie in eine methodisch fundierte

4 Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den methodischen Arbeitsschritten der Tiefenhermeneutik findet sich bspw. bei Brunner (2021).

Analyseform, die kulturellen Eigenlogiken gerecht wird (König 2003; Reischl 2023). Anstatt kulturelle Erscheinungen zu psychologisieren oder zu pathologisieren, richtet sie sich auf die Frage, wie latente Bedeutungen in sozial vermittelten Ausdrucksformen erscheinen. Besonderes Augenmerk wird auf das Spannungsverhältnis zwischen manifestem Sinngehalt (dem explizit Sagbaren) und latentem Sinngehalt, der durch Widersprüche, symbolische Brüche oder affektive Störungen zum Ausdruck kommt, gelegt (Lorenzer 1986; Reischl 2023). Dieses Spannungsverhältnis wird nicht individuell-introspektiv erschlossen, sondern kollektiv in einer Interpretationsgruppe bearbeitet, in der affektive Reaktionen, szenische Assoziationen und gegenläufige Lesarten gemeinsam reflektiert werden. Solche szenischen Impulse gelten nicht als subjektive Störung des Erkenntnisprozesses, sondern als produktive Hinweise auf unbewusste Bedeutungsschichten, die im Ausdrucksprozess wirksam sind (Haubl/Lohl 2020). Der erkenntnistheoretische Anspruch der Methode besteht somit nicht nur darin, das explizit Gesagte zu analysieren, sondern auch jene Inhalte sichtbar zu machen, die im gesellschaftlichen Diskurs ausgeschlossen, tabuisiert oder verdrängt sind (also jene Bereiche, in denen das Soziale im Psychischen weiterwirkt). Im Unterschied zu klassisch hermeneutischen Verfahren arbeitet die Tiefenhermeneutik nicht ausschließlich mit einem sprachlich-artikulierten Sinnbegriff, sondern bezieht auch nicht-sprachliche, körperlich-affektive und szenische Ausdrucksformen systematisch in die Analyse ein. Dabei verbindet sie eine reflexive Analyse gesellschaftlicher Macht- und Bedeutungszusammenhänge mit einer psychodynamisch orientierten Subjekttheorie, die das Unbewusste als erkenntnisrelevantes Feld begreift. Auf diese Weise leistet sie einen wesentlichen Beitrag zu einer methodologisch reflektierten, subjektbasierten Sozialforschung, die individuelle Bedeutungsproduktion stets im Spannungsfeld kultureller Symbolsysteme und sozialer Strukturierungen verortet (Reischl 2023).

4 Theoretische Verschränkung: Sadomasochistische Re-Inszenierungen im Unterricht

Die Theorien Fromms zum autoritären Charakter und Lorenzers Konzeption der szenischen Re-Inszenierung lassen sich auf produktive Weise miteinander verknüpfen. Während Fromm die affektive Grundstruktur des autoritären Charakters als Spannung zwischen sadistischen und masochistischen Tendenzen beschreibt, liefert Lorenzer ein methodologisch-methodisches Instrumentarium, um diese Tendenzen in konkreten sozialen Szenen (etwa im Unterricht) analytisch aufzudecken. Die Verbindung beider Perspektiven eröffnet somit

einen neuen Zugang zu einem bislang weitgehend verdrängten Thema in der Erziehungswissenschaft – den sadomasochistischen Dynamiken im Unterricht.

Fromm geht davon aus, dass autoritäre Persönlichkeitsmuster nicht zufällig entstehen, sondern Ergebnis sozialer Erfahrungen sind; insbesondere solcher, in denen Autonomie nicht als Möglichkeit, sondern als Bedrohung erlebt wird. Die masochistische Komponente zeigt sich in der Tendenz, sich einer stärkeren Instanz zu unterwerfen, Schutz durch Kontrolle zu suchen und die eigene Unsicherheit durch Gehorsam zu kompensieren. Die sadistische Seite hingegen äußert sich im Wunsch, andere zu dominieren, sie emotional zu binden und durch Abwertung oder Kontrolle die eigene Bedeutung zu sichern. Diese beiden Seiten existieren nicht getrennt, sondern treten häufig im Wechselspiel auf. Im pädagogischen Raum können sich diese Tendenzen sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schüler:innen zeigen, etwa im autoritären Durchgreifen, in devoter Anpassung oder im repressivem Erziehungshabitus. Ergänzend vermag Lorenzers Ansatz dieser Struktur eine sozialpsychologische Form eröffnen, indem er aufzeigt, wie sadomasochistische Charakterhaltungen in Szenen reinszeniert werden, die bestimmte Affekte hervorrufen und unbewusst gesteuert sind. Für Lorenzer (1972: 92) ist „der Mensch Träger von Interaktionsformen“, die aus früheren Erfahrungen stammen und sich in späteren sozialen Kontexten (etwa in Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen) aktualisieren. Besonders aufschlussreich ist dabei sein Konzept der Re-Inszenierung nicht-symbolisierter Erfahrungen: Was einst als beschämend, ohnmächtig oder bedrohlich erlebt, aber nicht verarbeitet wurde, wird im (pädagogischen) Feld – allerdings nicht als bewusste Erinnerung, sondern als Affektszene – wiederholt. Unterricht wird so zum szenischen Feld, in dem sich Machtverhältnisse unbewusst aktualisieren (Lorenzer 1972). Lehrpersonen treten dabei nicht als neutrale Wissensvermittlerinnen auf, sondern bringen ihre eigene Beziehungsgeschichte, affektive Dispositionen und unbewusste Konflikte mit in die pädagogische Interaktion ein. In diesen Szenen begegnen Schüler:innen nicht nur didaktischen Anforderungen, sondern auch den affektiven Strukturen ihrer Lehrpersonen, die durch die unbewussten Prozesse Übertragung und Gegenübertragung sowohl entwicklungsförderlich, aber auch entwertend auf die Interaktion mit den Schüler:innen einwirken können. Eine Lehrperson bspw., die auf Widerspruch mit übermäßiger Strenge reagiert, reinszeniert u.U. eine Situation aus der eigenen Biografie, in der Autorität nur durch Disziplin aufrechterhalten werden konnte. Schüler:innen, die in devoter Weise versuchen, Nähe zur Lehrperson herzustellen, könnten unbewusst ein Muster reinszenieren, infolgedessen Anerkennung nur durch Unterwerfung erreichbar erscheint. Diese Szenen sind nicht pathologisch (im klinischen Sinne), sondern stellen normalisierte Alltagsmuster dar, die sich in autoritär geprägten Institutionen (wie bspw. der Schule) besonders entfalten können.

Werden nun beide Perspektiven zusammengedacht, dann ergibt sich ein theoretischer Rahmen, in dem sadomasochistische Dynamiken nicht als Aus-

nahme oder Abweichung gelten, sondern als Teil der alltäglichen affektiven Ordnung der Schule. Die Schule erscheint dann nicht nur als Vermittlungsinstanz von Wissen, sondern als Bühne affektiver Dramen, in denen Nähe, Distanz, Gehorsam, Abwertung und Abhängigkeit ständig neu verhandelt werden. In dieser Konstellation entstehen Interaktionsformen, die nicht allein durch Rollen (Lehrende – Lernende), sondern durch unbewusste Erwartungen und affektive Attraktoren geprägt sind. Besonders machtvoll werden diese Dynamiken, wenn sie nicht thematisiert, sondern durch institutionelle Routinen stabilisiert werden. Die ritualisierte Form des Unterrichts, mit ihrem Fokus auf Disziplin, Noten, Belohnung und Sanktion, bietet ideale Bedingungen für die Re-Inszenierung autoritärer Muster (Reischl 2023). Was dabei entsteht, ist nicht nur ein Verhältnis der Macht, sondern eine affektive Beziehung, in der Unterordnung und Kontrolle wechselseitig begehrt, erlitten und inszeniert werden.

Diesen Zusammenhang systematisch zu untersuchen bedeutet, das pädagogische Feld aus einer Perspektive zu betrachten, die affektive Strukturen ernst nimmt. Die Kombination von Fromm und Lorenzer ermöglicht dabei nicht nur eine kritische Diagnostik autoritärer Tendenzen im Bildungssystem, sondern auch eine methodologisch-methodische Annäherung an die Analyse konkreter Unterrichtsszenen. Eine solche Analyse vermag aufzuzeigen, dass affektive Ordnungsmuster wie Beschämung, heroische Selbstaufopferung oder autoritäre Selbstermächtigung keine Randphänomene darstellen, sondern symptomatische Ausdrucksformen einer Schulpraxis, die selten Raum für die Reflexion unbewusster Affekte bietet. Genau hier liegt das bildungstheoretische Potenzial einer Theorie sadomasochistischer Dynamiken: Sie macht sichtbar, was in der Oberfläche der pädagogischen Kommunikation verborgen bleibt, nämlich das Begehren nach Autorität, die Angst vor Unsicherheit und Unberechenbarkeit bzw. Freiheit und das Spiel zwischen Nähe und Macht.

5 Fazit

In Fromms Denken steht der autoritäre Charakter für eine gesellschaftlich erzeugte Subjektform, die sich durch Gehorsam, Unterwerfung und Dominanzstreben auszeichnet. Dieses Charakterdispositiv ist keine Pathologie, sondern ein Normalfall moderner Sozialisation unter Bedingungen der Angst. Die Schule bietet ein ideales Terrain für die Entwicklung dieser Charakterstruktur. In der affektiven Logik des Schulalltags – Belohnung, Bewertung, Selektion – wird das Bedürfnis nach Anpassung belohnt, kritische Autonomie dagegen sanktioniert. Die affektive Erfahrung von Schule ist für viele Kinder und Jugendliche nicht primär die der Befreiung, sondern die der Anpassung.

Lorenzer ergänzt diese Perspektive, indem er zeigt, dass die affektive Dimension schulischer Erfahrungen nicht nur durch explizite Kommunikation vermittelt wird, sondern durch szenische Interaktionen. Der Tonfall der Ermahnung, das beifällige Nicken, die Geste der Distanzierung; all diese Elemente wirken auf der Ebene des Körpers, der Affekte, des Unbewussten. In dieser szenischen Realität bilden sich Interaktionsformen aus, die nicht nur den schulischen Raum strukturieren, sondern auf das Selbstverhältnis der Subjekte zurückwirken. Schüler:innen lernen nicht nur, *was* sie wissen müssen, sondern auch, *wie* sie sich affektiv zu verhalten haben, d.h. schweigen, sich fügen, Zustimmung signalisieren, Angst verstecken. Was hierdurch entsteht, ist eine spezifische affektive Formierung, die zur Reproduktion autoritärer Subjektmuster beiträgt. Sadomasochistische Dynamiken sind dabei keine pathologischen Randerscheinungen, sondern strukturierende Elemente eines Unterrichts, der auf Disziplin, Vergleich und Bewertbarkeit ausgerichtet ist. Die Schule wird so zu einem Ort, an dem (unbewusst) Affekte wie Schuld, Scham, Stolz oder Trotz nicht nur entstehen, sondern auch autoritär erzogen werden.

Die Herausforderung besteht darin, diesen Zusammenhang nicht nur zu kritisieren, sondern erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretisch fruchtbar zu machen. Das bedeutet, dass Schule nicht nur den Raum für kognitive Entwicklung, sondern auch für affektive Autonomie (d.h. für das Lernen, mit Gefühlen umzugehen, Machtverhältnisse zu reflektieren und Beziehungsmuster zu durchbrechen) bieten sollte. Eine solche Bildung wäre nicht autoritär, sondern dialogisch, nicht unterwerfend, sondern ermächtigend. In diesem Sinne lässt sich mit Fromm und Lorenzer eine weitere bildungstheoretische Perspektive eröffnen: Bildung ist nicht nur ein Prozess der Wissensaneignung, sondern auch der Transformation affektiver Strukturen. Eine Pädagogik, die sadomasochistische Dynamiken erkennt und reflektiert, öffnet den Raum für ein anderes Verständnis von Autorität, nämlich nicht als Gehorsamsforderung, sondern als dialogische Beziehung; nicht als Affektkontrolle, sondern als Affektbildung. Was hierbei zur Debatte steht, ist nicht weniger als das Bildungsverständnis selbst: Ist Bildung die Anpassung an vorgegebene Regeln und Normen, oder ist sie die Befähigung zur kritischen Durcharbeitung jener affektiven Muster, die uns mit Macht, Angst und (emotionaler) Abhängigkeit verbinden? Die Theorie sadomasochistischer Dynamiken im Unterricht kann hier nicht zur moralischen Beurteilung pädagogischer Praxis, sondern zur Analyse ihrer affektiven Tiefenstruktur als Werkzeug dienen. Sie zeigt, dass Bildung nur dort beginnt, wo das Verhältnis zur Autorität nicht mehr unbewusst hingenommen, sondern bewusst bearbeitet wird.

Insgesamt zeigt sich, dass sadomasochistische Dynamiken im schulischen Raum Ausdruck gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse sind. Ihre Analyse ermöglicht hierbei eine Erweiterung des (auch in der Pädagogik noch über

weite Strecken gängigen) Gewaltbegriffs⁵. Diese Form von Gewalt wird in der traditionellen Diskussion häufig übersehen, weil sich der Gewaltbegriff zumeist auf physische Übergriffe, verbale Aggressionen oder strukturelle Diskriminierung konzentriert⁶ (Reischl 2024). Neuere erziehungswissenschaftliche und psychoanalytische Perspektiven erweitern jedoch das Verständnis von Gewalt um affektive, symbolische und intersubjektive Dimensionen, die in affektiv aufgeladenen Beziehungsmustern und institutionell verankerten Normalitätsvorstellungen wirksam werden (ebd.). Sadomasochistische Dynamiken sind demnach als spezifische Form pädagogischer Gewalt zu analysieren; allerdings nicht als pathologische Ausnahmefälle, sondern als Ausdruck normativer Strukturmuster, die durch affektive Beteiligung, institutionelle Rahmenbedingungen und kulturelle Deutungen stabilisiert werden. Diese Dynamiken entfalten sich sowohl im Interaktionsgeschehen zwischen Individuen als auch in der Logik institutioneller Normierungen. Wenn bspw. bestimmte Verhaltensweisen wie gehorsam, angepasst oder respektvoll systematisch als positiv normiert, und andere wie widerspenstig, aufmüpfig oder abweichend negativ sanktioniert werden, entsteht ein affektives Gefüge aus Angst, Scham, Anerkennungsbedürfnis und Ohnmacht. Dieses Gefüge bildet die Grundlage symbolischer Gewalt im schulischen Raum und lässt sich im Sinne Bourdieus (1973: 128) als „sanfte, unsichtbare, nicht als solche anerkannte“ Gewalt verstehen. Zudem eröffnet die Analyse sadomasochistischer Dynamiken kritische Reflexionsräume für professionelles, pädagogisches Handeln und für die Auseinandersetzung mit Machtasymmetrien im Bildungssystem. Die Untersuchung pädagogischer Interventionen als Form der Machtausübung innerhalb dieser Dynamiken kann dazu beitragen, dass Machtstrukturen bewusster wahrgenommen und hinterfragt werden, was wiederum eine zentrale Voraussetzung für eine (trauma)sensible, vorurteilsfreie und fachlich fundierte Bildungspraxis darstellt.

Zukünftige empirische Forschungsbestrebungen sollten verstärkt die Perspektiven von Lehrenden und Lernenden mit sadomasochistischen Tendenzen einbeziehen, um differenzierte, auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmte pädagogische Ansätze zu entwickeln. Interdisziplinäre Zugänge – wie in

5 Der im Jahr 2002 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) veröffentlichte Weltbericht ‚Gewalt und Gesundheit‘ definiert Gewalt als „absichtliche[n] Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt“ (WHO 2002: 6). Die im WHO-Weltbericht dargestellte Typologie gliedert Gewalt in drei Kategorien, indem darauf Bezug genommen wird, von wem Gewalt ausgeht: (1) Gewalt gegen die eigene Person (Autoaggression), (2) zwischenmenschliche Gewalt (in Familien und Gemeinschaften) und (3) kollektive Gewalt (d.h. instrumentalisierte Gewalt, um wirtschaftliche, politische und/oder gesellschaftliche Ziele zu erreichen) (WHO 2002; Reischl 2024).

6 Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gewaltformen (wie z.B. physische, psychische oder symbolische) findet sich in Reischl (2024).

diesem Beitrag dargestellt – können neue Erkenntnisse hervorbringen und zur Professionalisierung pädagogischer Arbeit beitragen. Langfristig kann dies die Grundlage für eine autoritätskritische, emanzipatorische Lehr-, Lern- bzw. Bildungspraxis schaffen, die Machtverhältnisse nicht naturalisiert bzw. legitimiert, sondern kritisch hinterfragt und – im besten Fall – verändert.

Literatur

- Brunner, Markus (2021): Von der tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretation zur schriftlichen szenischen Interpretation. Eine Handreichung. URL: <http://www.tiefenhermeneutik.org/wp-content/uploads/2022/01/Brunner-2021-Tiefenhermeneutik.-Handreichung-zur-schriftlichen-szenischen-Interpretation.pdf> [Zugriff: 08.07.2025].
- Foucault, Michel (1971/1991): Ordnung des Diskurses. Übers. von Ulrich Köppen. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, Sigmund (1900): Die Traumdeutung. Wien: Franz Deuticke.
- Fromm, Erich (1932/1970): Über Methode und Aufgabe einer analytischen Sozialpsychologie. In: Zeitschrift für Sozialforschung, 1(1), S. 28–54.
- Fromm, Erich (1936/1980): Studien zur Autorität und Familie. Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag.
- Fromm, Erich (1941/1978): Escape from Freedom. New York: Farrer & Rinehart.
- Fromm, Erich (1956/2004): Die Kunst des Lebens. Berlin: Ullstein.
- Fromm, Erich (1973/2022): Anatomie der menschlichen Destruktivität. München: dtv.
- Fromm, Erich (1977/1992): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München: dtv.
- Funk, Rainer (1978/2023): Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Görlich, Bernhard (2013): Über die Widerständigkeit des Subjekts. Alfred Lorenzer Auslegung der Freud'schen Erkenntnis des Unbewussten. In: Reinke, Ellen (Hrsg.): Alfred Lorenzer: Zur Aktualität seines interdisziplinären Ansatzes. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 109–120.
- Hafeneger, Benno (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Haubl, Rolf/Lohl, Jan (2020): Tiefenhermeneutik. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 1–22.
- König, Hans-Dieter (2003): Tiefenhermeneutik. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 156–158.
- Krafft-Ebing, Richard von (1893/2005): Psychopathia sexualis. Hamburg: Severus.
- Lorenzer, Alfred (1972): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, Hans-Dieter/ Lorenzer, Alfred/Lüdde, Heinz/Naghol, Soren/Prokop, Ulrike/Schmid Noerr, Gunzelin/Eggert, Annelinde (Hrsg.): Kultur-Analyse. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt am Main: Fischer, S. 11–98.
- Lorenzer, Alfred/Görlisch, Katja (1980): Interaktionsformen als Gegenstand empirischer Forschung. In: König, Klaus/Volmerg, Klaus (Hrsg.): Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 137–160.
- Pätzold, Georg (2003): Pädagogische Macht. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pongratz, Ludwig Alexander (2010): Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt (Tu-prints). URL: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2193/1/PongratzFromm.pdf> [Zugriff: 08.07.2025].
- Reich, Wilhelm (1933): Die Massenpsychologie des Faschismus. Amsterdam: Querido.
- Reinke, Ellen (2013): Über die Widerständigkeit von Texten. Alfred Lorenzer: Zur Aktualität seines interdisziplinären Ansatzes. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Reischl, Julia (2023): Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts. Opladen: Barbara Budrich.
- Reischl, Julia (2024): Beschämung als symbolisch-sexualisierte Gewaltausübung. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der Erinnerungen einer beschämten Beschämenden. In: Journal für Psychologie, 32(1), S. 73–94.
- Sacher-Masoch, Leopold von (1870/2017): Venus im Pelz. Köln: Anaconda.
- Schrittesser, Ilse/Witt-Löw, Kerstin (2022): Schulgeschichten in der Lehrer:innenbildung: Über den Einsatz von kollektiver Erinnerungsarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2002): Weltgesundheitsbericht. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615> [Zugriff: 08.07.2025].
- Würker, Achim (2013): Literaturinterpretation als psychoanalytische Hermeneutik. Alfred Lorenzers Konzeption einer „tiefenhermeneutischen“ Methode der Literaturinterpretation. In: Reinke, Ellen (Hrsg.): Alfred Lorenzer: Zur Aktualität seines interdisziplinären Ansatzes. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 165–184.

Autorität, „Freud-los“ oder „Freud-voll“? Vom Wert der Destabilisierung für die Entwicklung des Begehrens Lehrender

Jean-Marie Weber

Zusammenfassung: Der Text geht davon aus, dass Störungen im Unterricht und Destabilisierungen von Lehrkräften als Symptome zu verstehen sind. Sie stellen eine Herausforderung dar und gelten psychoanalytisch gesprochen als Bedingung für Weiterentwicklung. Unbewusste Bildungen können durchgearbeitet werden. Das Begehren, Lehrer:in zu sein, kann entfaltet werden. Dazu sind unterschiedliche Settings der Praxisanalyse erforderlich, wie sie seit vielen Jahren an zahlreichen Standorten der psychoanalytisch orientierten Lehrerbildung angeboten werden. Welche fruchtbaren Konsequenzen solche Settings für die Entwicklung, die Autorität und die ethische Haltung von Lehrenden haben können, soll an einem Fallbeispiel aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter: Negatives, Begehren, Autorität, Symptom, Setting, Ethik

Abstract: The text assumes that disruptions in the classroom and destabilisation of teachers are to be understood as symptoms. They represent a challenge and, in psychoanalytical terms, are considered a prerequisite for further development. Unconscious formations can be worked through. The desire to be a teacher can be developed. This requires different settings for practical analysis, as have been offered for many years at numerous locations offering psychoanalytically oriented teacher training. A case study will be used to illustrate the fruitful consequences such settings can have for the development, authority and ethical attitude of teachers.

Keywords: Negativity, desire, authority, symptom, setting, ethics

Vorbemerkung

Grundsätzlich mögen wir Destabilisierungen nicht. Dabei wissen wir doch seit jeher, dass das Negative eine Bedingung für unsere Entwicklung ist. Wieso ist das so? Was bringt die Akzeptanz und das Arbeiten an Brüchen oder dem Negativen? Es sind wohl unbewusste Bildungen, die sich durch das Durch-

arbeiten weiterentwickeln können. Dabei kommen wir unserem Begehren als Subjekt näher. Unsere Erfahrung ist, dass das Begehren dazu beiträgt, auch die Autorität von Lehrkräften zu stärken. Zur individuellen Bearbeitung des Negativen verwenden wir ein Setting, das wir „Analyse der eigenen Praxis“ nennen und das psychoanalytisch orientiert ist.

Zum Anfang ein Fallbeispiel

Am Ende eines Unterrichtes an einem technischen Lyzeum möchte ein Pädagoge, dass der Raum schnell aufgeräumt wird. Viele Schüler helfen dabei eifrig mit. Er bittet eine Schülerin, mitzuhelfen und einen dreckigen, verschmierten Tisch zu reinigen. Diese weigert sich jedoch, die Anweisung zu befolgen. Daraufhin kommt es zu einer heftigen verbalen Auseinandersetzung. Sie sieht es nicht ein, etwas zu reinigen, das sie nicht verschmutzt hat. Der angehende Lehrer drängt sie, die Arbeit doch zu erledigen. Sie wehrt sich weiterhin und bleibt bei ihrer Verweigerung. Schließlich appelliert der Pädagoge an andere Schüler, den Auftrag zu erledigen.

Im Nachhinein fragte sich der Referendar, ob er zu falsch vorgegangen sei, wieso er sich nicht durchsetzen konnte und ob seine Autorität in Gefahr sei. Im Folgenden wollen wir versuchen, die Herausforderungen dieses kritischen Vorfalls zu untersuchen und anhand der Durcharbeitung im Analysesetting zu theoretisieren.

Herausforderungen durch die eigene und die Fremdheit der Schüler

Klagen über Ungehorsam und Disziplinlosigkeit sind unter Lehrer:innen immer häufiger zu hören. Kant wies deshalb bereits auf die Bedeutung der Schule als Ort der Humanisierung hin. „Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um“, so Kant (1983: 697). Doch was genau ist Disziplin und wie können wir Schüler dazu motivieren, sich in eine Ordnung einzuschreiben und wenn ja, in welche? Können und sollen wir überhaupt noch Gehorsam fordern?

Beginnen wir damit, dass die Begegnung mit Schüler:innen immer auch eine Begegnung mit Andersheit bzw. Fremdheit darstellt. Oft ordnen wir etwas an, ohne viel nachzudenken, was das für den Gegenüber bedeutet. Oder wir

haben uns eine Situation ganz anders vorgestellt. So kommt es auch bei Lehrer:innen, besonders bei Referendar:innen, vor, dass sie mit Überraschungen und Irritationen konfrontiert sind.

In manchen Situationen sind sie dann erschrocken und verspüren ein Gefühl der „Hilflosigkeit“ und Verlassenheit. Sie erleben sich hie und da *behindert* in ihrem Begehren Lehrer:in zu sein, oder als quasi ohnmächtig, wenn sie auf Schüler:innen mit Verweigerung oder extremem Verhalten treffen. Das können Jugendliche sein, welche ihr Verlangen zu lernen aus unterschiedlichen Gründen nicht zulassen. (Weber/Voynova 2020). Es können auch Heranwachsende sein, die sich aufgrund von „zu viel Druck“ (Santner 2010: 50) in ihrem Leben an einem Objekt, einem Verhalten oder einer Idee vom Leben, der Gesellschaft absolut festmachen, um überhaupt Halt zu gewinnen. Dabei riskieren sie oftmals, in sinnlosen Wiederholungen von selbstzerstörerischem Verhalten gefangen zu bleiben. Aggressives Verhalten eskaliert, Lehrpersonen werden beschimpft und bedroht, bis hin zu Todeswünschen. Das entspricht dem, was Lacan als Todestrieb bezeichnet. (Lacan 1966b: 518)

In solchen Fällen erleben Lehrer:innen oder Sonderpädagog:innen, wie ihre Kompetenz und Autorität infrage gestellt werden. Wenn man das Gefühl hat, gehasst zu werden, ist die Frage, ob das eigene Sein infrage gestellt wird, verständlich. So zum Beispiel, wenn ein Schüler einem den Tod wünscht. Dann beginnt die Suche nach Rezepten, effektiven Taktiken und Strategien. Zuweilen beschränken sich die Reaktionen der Verantwortlichen jedoch auf Klagen über das Ende des patriarchalischen Autoritätsdiskurses in der Postmoderne oder die Schwierigkeit, Werte innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft zu vermitteln.

Das Unheimliche

Das Verhalten der Schüler ist nicht unbedingt das Schlimmste. Oftmals ist es die eigene Reaktion, die Lehrende erschreckt, da sie ihnen selbst unverständlich erscheint. Somit können Affekte wie Trauer, Wut auch gegenüber sich selbst, Neid und Hass, aber auch Unterwürfigkeit und Sprachlosigkeit aufkommen. In diesem Zusammenhang sprechen wir auch vom Unheimlichen (vgl. Freud 1919). Lehrkräfte können nämlich in solchen Fällen eine bestimmte Form der Angst erleben, die mit der Wiederkehr des eigenen Verdrängten, etwa kindlicher Hilflosigkeit oder Unkontrolliertheit zusammenhängt. Eine weitere Möglichkeit ist die Wiederbelebung eines Realitätsverständnisses, das man bereits für überwunden gehalten hat. So können Pädagog:innen Hassgefühle gegenüber dem Beruf entwickeln, starke Zweifel an ihren Kompetenzen oder sogar an ihrer Berufswahl entwickeln. Sie können Schuldgefühle ent-

wickeln, weil sie mit einer Situation nicht angemessen umgegangen sind. Sie erleben so ihr eigenes, beängstigendes Anderssein. Manche haben dabei das Gefühl, in ein leeres Loch gefallen zu sein, wobei ihnen niemand die Hand reicht. Mit dieser Verlassenheit, Ohnmacht und entsprechenden Affekten gilt es als Subjekt umzugehen, d.h. sie als Subjekt durchzuarbeiten (Lacan 1986: 351).

Das Che vuoi

Lehrer:innen und Schüler:innen haben unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen im Klassenraum. Und so fragen sie sich: „Was will der andere?“ Lacan (1966a: 814) hat dies mit dem berühmten Ausdruck „Che vuoi?“ ausgedrückt.

So können der Schülerin im oben erwähnten Vorfall etwa folgende subjektive Gedanken durch den Kopf schwirren: „Warum muss ich gerade diese Drecksarbeit leisten? Das ist ungerecht! Wofür hält er mich eigentlich? Bin ich seine Putzfrau? Ist Putzen eine Aufgabe für Mädchen? Ist es Willkür?“

Aus psychoanalytischer Sicht geht es hier nicht einfach um ein Kommunikationsproblem oder um ein besseres Verständnis. Hier stoßen auch unbewusste Szenarien des Genießens aufeinander, in die sich die einzelnen Subjekte eingeschrieben sind. Diese lösen dann den Konflikt aus.

Es geht also nicht nur darum, wie ich den Nebenmenschen, den anderen, der mir fremd ist, verstehe. Es geht auch nicht nur um das Genießen des anderen. Der Kern des Problems besteht vielmehr darin, dass ich meinen eigenen Genuss, der untrennbar mit dem Genuss des anderen verbunden ist, als fremd und feindlich erlebe (vgl. Zupancic 2000: 225). So kann ich es beispielsweise schmerzlich genießen, wenn mir Schüler vorwerfen, unorganisiert zu sein.

In bestimmten komplexen Situationen stellt sich somit die Frage, welches intime Narrativ oder Phantasma unser Begehren und Genießen Lehrender zu sein oder als Schüler prägt. Wie können wir uns aus unserem fantasiebedingten Genuss befreien, die uns emotional und psychisch belasten und unsere Entwicklung hemmen? Gelegentlich versuchen wir, sie einfach zu verdrängen. Das ist die Ursache für Wiederholungen und ein „Weiter so“.

Wie kann ein Setting helfen, an der eigenen Autorität zu arbeiten?

Junge Lehrer:innen oder Sonderpädagog:innen kommen mit ihren Ansprüchen, Schwierigkeiten, Forderungen, Ängsten, narzisstischen Wünschen, ihrer Stummheit sowie ihrer Suche nach den richtigen professionellen und sicheren Strategien zu uns. Seit Jahren haben wir diesbezüglich unterschiedliche Settings von Fallarbeit für Lehrende, Sonderpädagog:innen oder Mentor:innen entwickelt. Nach einer kurzen Vorstellung der Phasen eines solchen Settings wird im Folgenden aufgezeigt, welche Effekte solche psychoanalytischen Kurse haben können:

1. Der Protagonist schildert eine problematische Situation, die er klären möchte. Daraufhin folgt unmittelbar eine Phase des Nachfragens durch die Gruppenmitglieder, um die Situation besser zu verstehen.
2. Durch freies Assoziieren – ohne Diskussion – versucht die Gruppe, das Symptom zu entziffern. Ab hier schweigt der Protagonist und konzentriert sich auf die Aussagen seiner Kolleg:innen.
3. In einem weiteren Schritt versuchen die Teilnehmer:innen, einige Hypothesen zu formulieren, wie man einen anderen Bezug zu einem Symptom, einem Diskurs oder Fantasien entwickeln kann. Die Protagonist:innen sollen somit motiviert werden, darauf zu wetten, dass sie sich anders/neu als Subjekt des Begehrens konstituieren können.
4. In der letzten Phase äußert der Psychoanalytiker, der bis dahin geschwiegen hat, einige Überlegungen zu dem, was er in der Gruppe gehört hat. Anschließend bringt er einige für ihn relevante Begriffe zum betreffenden Fall zur Sprache. Die Runde wird mit dem Feedback und einem Dank des Protagonisten abgeschlossen.

Das Phänomen der Übertragung

In unserem Fallbeispiel erklärt der Lehrer, dass er von der Weigerung der Schülerin, den Tisch zu reinigen, überrascht war. Zuhause ist er es gewohnt, dass seine Tochter seinen Anweisungen normalerweise gehorcht. Deshalb dachte er im Stress, dass das hier auch funktionieren würde. Damit wird ein zentraler Aspekt einer psychoanalytisch orientierten Analyse angesprochen. Es geht um das Phänomen der Übertragung, bei der bewusste oder unbewusste Erwartungen aus anderen Kontexten auf die gegebene Beziehung „übertragen“ werden.

Durch die Gruppenarbeit erkennt er, dass es sich um eine Übertragungssituation handelte und dass sich die Beziehungen im familiären Umfeld zwischen Vater und Tochter von der Beziehung zwischen Lehrer und Schülerin unterscheiden.

Ihm wurde auch bewusst, dass sich Heranwachsende fragen können, warum ausgerechnet sie angesprochen werden, welches Bild der erwachsene Mann bzw. die erwachsene Frau wohl von ihnen hat und was er oder sie über diese Aufforderung hinaus von ihnen will. Kinder und Jugendliche sind im Unterricht Subjekte. Insofern sind sie mit der Frage „Che vuoi“ und ihrem Subjektsein konfrontiert: „Warum ich? Wer oder was bin ich für die Lehrenden? Wer bin ich, die sich verweigert?“

Dies ermöglicht es dem Protagonisten, sich darüber bewusst zu werden, an welchen Platz er die Schülerin und sich selbst – bewusst und unbewusst – in der Klasse positioniert hat. Ihm wurde klar, dass Rollenerwartungen im Zusammenhang mit unbewussten Übertragungen stehen können. Den Teilnehmern wurde auch klar, dass Subjekte in Beziehungen unterschiedliche Arten von Abstand, von Leere, von Spielraum und Zeitraum benötigen, damit Begegnung geschehen kann.

Insgesamt konnte die Gruppe den Unterschied herausarbeiten, einem Schüler entweder als Subjekt mit seinen Fantasien, Wünschen und Symptomen zu begegnen oder ihn als Objekt der eigenen Bedürfnisse und Ansprüchen als Lehrer:in zu behandeln.

Das Kleben am Ding und der Todestrieb

Für Lehrer:innen gilt eine Schulklasse mitunter als ein „Wir“, als eine Gemeinschaft, zuweilen als eine Totalität. Dabei kann sie einem auch wie eine wilde Horde erscheinen. Das Problem dabei ist, dass wir den Schülern nicht mehr als Subjekt begegnen. So sollte beispielsweise hier ein Mangel durch einen Schüler – gleich welcher – behoben werden. Hie und da statuieren Lehrer:innen ein Exempel an einem Schüler, indem sie ihn bestrafen. Ein solches Vorgehen kann die Wirkung haben, dass Heranwachsende sich wie eine Nummer fühlen und dem Erwachsenen dann vorwerfen, er habe willkürlich gehandelt.

Referendare sind oft voll motiviert und wollen „gute“ Lehrer:innen werden. Die Frage ist, welche Eigenschaften wir dem guten Lehrer anhängen. Welche Kompetenzen subsumieren wir in bestimmten Situationen unter dem Stichwort „Guter Lehrer“? Beispielsweise, ob wir den Zeitplan gut beherrschen, oder alles perfekt machen? Hie und da wollen wir die totale Kontrolle über das Geschehen behalten.

An diesen Beispielen merkt man, dass wir gelegentlich das Risiko eingehen, uns zu stark an einem Ideal oder Prinzip festzuhalten. Dadurch riskieren wir allerdings, dass wir unseren Spielraum sehr einengen und die Flexibilität gebremst wird.

Wenn dieses Streben nach Kontrolle, insgesamt das Klammern an einem Ding dominant ist, sprechen wir vom Todestrieb. Letzter zeigt sich besonders dann, wenn der Mangel, das Unmögliche nicht endgültig akzeptiert wird, wenn also die symbolische Kastration in einem bestimmten Handlungsraum nicht durchgeführt werden kann.

Das Imaginäre, das Symbolische und das Reale

In diesem, wie in anderen Fällen, werden sich die Teilnehmenden mehr oder weniger schnell der Bedeutung von Vorstellungen über den Beruf und die Schüler:innen bewusst. Lacan spricht diesbezüglich vom Imaginären. Vorstellungen wie „Vorurteile“ (Gadamer 1960) helfen uns im ersten Moment bei der Begegnung mit Personen, Texten oder Situationen. Aber rasch merken wir, dass diese Vorstellungen zu schablonenhaft und undifferenziert sind. Aufgrund eines bestimmten Zuges einer Person schließen wir zu schnell auf das Ganze oder die Ähnlichkeit mit anderen. Vergleiche zwischen uns und anderen können auch schnell zu Rivalität führen. Ausgehend von seinen Erfahrungen mit seiner Tochter dachte der Lehrer in unserem Fall, dass die Schülerin ihm wohl auch spontan gehorchen würde. Dabei wird deutlich, dass das Imaginäre für den Umgang mit der Realität unumgänglich ist. Das allein reicht jedoch nicht aus, um die Welt zu konstruieren und in einer Kollektivität zu funktionieren.

Das Symbolische steht für die Bestimmung durch Sprache, Bedeutungen, Mehrdeutigkeit, Gesetze, Normen und Werte, die wir entwickeln, um Kollektivität zu organisieren. Der Protagonist stützte sein Autoritätsverständnis neben der affektiven Vater-Tochter-Beziehung auf Werte und Erfahrungen aus einem asymmetrischen Familiendiskurs. Heute stellt sich jedoch in vielen Fällen die Frage, wie das symbolische Gesetz „Nicht alles ist möglich“ oder die Moral „Kollektivität braucht Zusammenarbeit“ – egal, ob patriarchalisch, asymmetrisch oder nicht – überhaupt noch aufrechterhalten werden kann.

Das Reale steht für das, was wir nicht verstehen, nicht imaginieren und nicht symbolisieren können. Mit anderen Worten: Das Reale steht für das Überraschende, Unmögliche, das Triebhafte in uns, das Symptom, was wir nicht unmittelbar in den Griff bekommen. Insbesondere für Lehrer gilt es sich einen Bezug zum Realen zu erarbeiten.

Das imperative Genießen gegenüber dem Gesetz des Sprechens

In dieser Situation wollte der angehende Lehrer schnell vorankommen, um sich keine Verspätung zu leisten. Er musste deshalb auch bei diesem Zwist seinen Willen durchsetzen. Oftmals haben wir, besonders als junge Lehrer:innen, das Gefühl, die Oberhand behalten und „gewinnen“ zu müssen. Dabei geraten wir in eine vom Imaginären getriebene Dynamik des Rivalisierens. Ob gerecht oder nicht, richtig oder falsch, wir glauben gewinnen zu müssen. Hier zeigt sich der Imperativ des Genießens: „Auch wenn du ein schlechtes Gefühl hast, du musst dich durchsetzen.“

Demgegenüber steht das Handeln durch Sprache und die Akzeptanz ihrer Mehrdeutigkeit. Das symbolische Gesetz, dem Gesetz der Sprache, der sozialen Bindung zwischen Subjekten, spielt dabei eine wichtige Rolle. Dazu würde es zum Beispiel passen, die Rollenverteilung in der Klasse zu besprechen und die Klasse abwechselnd aufzuteilen. Die gemeinsame Absprache kann als lustvoll empfunden werden und gilt dann umso mehr als Vertrag, wie ein Drittes, wie ein Netz zwischen den Protagonisten.

Für jemanden, der nach Perfektion strebt, kann ein kleines Scheitern äußerst schmerzhaft und beängstigend sein, da es ihn auch mit dem Realen also mit dem individuellen wie dem kollektiven Symptom seiner Klasse konfrontiert. Somit ist es von Bedeutung, dass der Lehrende in einer kritischen Situation aufmerksam ist auf das Symptom des Schülers oder auf sein eigenes symptomatisches Verhalten. Dabei ist es nicht von vornherein wichtig, dass er die Symptome versteht.

Die wertvollen Hindernisse auf dem Weg der Professionalisierung und Subjektivierung

Wie wir alle bilden auch angehende Lehrer:innen neben dem bewussten Diskurs ein unbewusstes Phantasma, das ihren psychischen Bezug zur Welt und zu ihrem eigenen Sein bestimmt. So kann für den einen Referendar Sicherheit, Ordnung, Kontrolle, eine arbeitsame Atmosphäre in der Klasse das Objekt, als Ursache des Begehrens sein. Ein anderer möchte, ähnlich wie sein Vater, der Bildhauer war, Menschen formen, als Lehrer Transformationen anregen. Ähnlich wie Pygmalion hat er die narzisstische Sehnsucht, sich in seine Produkte zu verlieben. Die Frage ist dann, wie er sein Genießen zum Begehren des Begehrens transformieren kann.

Das Begehren braucht immer einen Mangel und das Phantasma braucht immer ein Hindernis, damit es sich zum Begehren weiterentwickeln kann. In diesem Fall ist es ein realer, lernender Lehrer (vgl. McGowan 2022).

Auf der bewussten Ebene wird das Hindernis wahrgenommen, wenn der Schüler etwa Gehorsam oder Arbeit verweigert. Auf der unbewussten Ebene des Phantasmas kann sich das beispielsweise wie folgt darstellen: „Diese Schülerin genießt es, nichts zu tun. Ich würde mir gerne auch mal mehr Freizeit, Ruhe und weniger Stress erlauben.“ Oder in einem anderen Übertragungsfall: „Diese Schülerin kann mich sicherlich nicht leiden. Schon ihr Vater hat mir viele Probleme bereitet. Jetzt ist Schluss, ich werde mich rächen. Dazu habe ich ein Recht“ Die Autorität ist dann möglicherweise in Gefahr, denn Schüler haben ein Gespür dafür, wenn Lehrer aus narzisstischen, sadistischen oder masochistischen Gründen die Komplexität, verdrängen und sich das Recht geben, Rache zu genießen. Die Weiterentwicklung vom leidenden Genießen zum Begehren besteht dann darin, das eigene Phantasma mitsamt den Übertragungsphänomenen durcharbeiten und zu durchqueren.

Oftmals unterschätzen wir die Komplexität der Situation. Wir hängen uns an Rezepte, Stereotype und Bezeichnungen, vor allem, wenn sie wissenschaftlich klingen. Dieses Nicht-Wissen-Wollen der Komplexität der Beziehung behält dann seine Bedeutung und seinen Platz in dem, was Freud das Unbewusste nennt. Daher ist es verständlich, dass sich das Verdrängte im Realen und in der Sprache, also in Wiederholungen wieder zeigt.

Das Nichtverstehen des kritischen Ereignisses zu akzeptieren ist ein erster Schritt, der uns voranbringt. So konnte der Referendar in unserem Fallbeispiel erkennen, dass es die eine richtige und definitive Lösung nicht gibt. Hauptsache er konnte besser mit der unmöglichen Perfektion umzugehen. Er konnte erkennen, dass unser Handeln durch teils unbewusstes Begehren und leidvolles Genießen angetrieben wird und dabei von einem unbewussten Phantasma unterstützt wird.

Das Unbewusste ist ethisch

Selbst kleine Fehlschläge empfinden wir aufgrund unserer unterschiedlichen Fantasien als äußerst peinlich und schmerzhaft. Unser Über-Ich lässt uns dabei keine Ruhe. Es kommt zu den unterschiedlichsten unbewussten Bildungen: Zweifel, Schuldgefühle, Blockaden und Alpträume. Sie zeigen, dass es etwas gibt, an dem wir arbeiten müssen. „Dieser Traum war eine Bestrafung, weil ich mich nicht mit meinem Problem auseinandersetzen wollte“, sagte mir unlängst ein Analysand. Das meint Lacan mit seiner Bemerkung, dass das Unbewusste keine ontologische, sondern eine ethische Kategorie bildet. (Lacan

1973: 34). Wir wollen nichts wissen und verdrängen. Doch das Verdrängte bedrängt uns und ruft uns zur Verantwortung. Schuldgefühle sind somit ein Hinweis, dass sich die Spur des Begehrens meldet: „Hast du nach deinem Begehren, das in dir ist, gehandelt?“ (Lacan 1986: 362f.).

Das Begehren, Lehrer zu werden, führt uns möglicherweise aufgrund unserer Vorstellungen in Sackgassen. Kommt es dann etwa zum Streit mit Vorgesetzten oder Schüler:innen, erleben wir uns als gespalten zwischen unterschiedlichen Diskursen, zwischen Vaterfigur und Lehrer, Mutterfigur und Lehrerin, zwischen Ja und Nein, zwischen Sadismus und Masochismus, Passivität und Aktivität, zwischen Rigidität und „laisser-faire“. Solche Spaltungen bzw. Symptome als faule Kompromisse fordern uns zur Durcharbeitung heraus. Gerade das Bewusstwerden dieser Spaltung bildet einen Spielraum.

Der spezielle Bezug der Psychoanalyse zur Ethik

Das Unbewusste ist für Freud und Lacan mehr als eine Menge von rohen triebbestimmten Impulsen, die durch die zivilisierte Ordnung unterdrückt werden müssen. Die Bildungen des Unbewussten, stellen einen Anspruch dar, sind eine Herausforderung für die symbolische Ordnung und konstituieren gleichzeitig eine starke Erwidern auf die kontextabhängige Kristallisierung der Sprache sowie die kulturelle Disziplinierung unseres Trieblebens. Sie sind laut Lacan Ausdruck auch der ethischen und politischen Dimension des Unbewussten (Lacan 1967: Sitzung vom 10 Mai 1967).

Da das Unbewusste „ethisch“ ist, betrifft es unsere Zukunft als Subjekt und das menschliche Schicksal insgesamt. Symptome, Lapsus und Widersprüche zeigen an, dass wir unserem Begehren im Weg stehen. Lehrer:innen können das Begehren haben, Wissen zu vermitteln und zur Selbstständigkeit zu erziehen. Aber sie stehen sich selbst bei der Vermittlung im Weg. Gerade durch dieses Negative, das schmerzt, kommt der Mensch voran.

Wie sollte sich ein Referendar weiterentwickeln, wenn es keine Hindernisse gäbe? Hindernisse fordern uns also zur Kreativität heraus. Es geht nicht darum, die Hindernisse durch ein anderes Rezept oder Verhalten einfach auszuräumen, sondern sich zu transformieren, Triebhaftes zu sublimieren und Genießen zu begrenzen. Und daher verstehen wir Freuds und Lacans Aufforderung gegenüber dem Unbewussten, „Verantwortung“ zu übernehmen. Der Referendar im Fallbeispiel hat diese Herausforderung angenommen.

Die Bearbeitung dieses Falles hatte im Nachhinein großen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts bei dem Protagonisten. Er wechselte von einem Meisterdiskurs zu einem partizipativen Diskurs, in dem die Interessen, Fragen und Sorgen der Schüler:innen berücksichtigt wurden.

Vorraussetzung, aus dem Negativen zu lernen, ist also die Auseinandersetzung mit der eigenen Andersheit und dem Anderen als Dialogpartner.

Die Ethik des Realen ist dem Meisterdiskurs entgegengesetzt

Unsere Beziehungen sind schwierig und herausfordernd, da wir nicht unmittelbar wissen, was den anderen und uns selbst antreibt. Diese Andersheit, das Reale als das Unmögliche zu akzeptieren ist eine ethische Position. Damit befinden wir uns nicht mehr in einem Meisterdiskurs, in dem eine Moral oder ein deontologischer Codex vorschreibt, welche Normen in der Kollektivität als Absicherung der Freiheit aller wichtig bleiben. Moral und Ethik bestehen in einem dialektischen Verhältnis. Es gibt keine Humanisierung ohne Moral und keine Entwicklung von Moral ohne ethische Infragestellung von Normen.

Wir akzeptieren, dass man einen Konflikt nie ganz verstehen kann. Gerade das lädt uns als Begehrende zur Kreativität ein. Aus dem Fehlschlag soll gelernt werden. Die Protagonisten lernen, sich als begehrendes und verantwortungsvolles Subjekt zu positionieren (Berriau 2023: 122) und sich neu zu entwerfen.

Der Mehrwert der Gruppenanalyse

Ein kritischer Vorfall geschieht in einem Kontext, kristallisiert sich als Situation heraus und wird insofern zum Ereignis, da er auch auf der Zeitachse stattfindet und somit einen Bruch darstellt. Es gibt ein Vorher und ein Nachher. Dementsprechend stehen die Nachträglichkeit, das „après-coup“ von Freud und Lacan für ein dynamisches Zeitverständnis in Bezug zur Durcharbeitung (Lacan 1966c: 256). So ist das Gespräch zwischen den Protagonisten eine Möglichkeit, den Vorfall neu zu interpretieren, Erlebtes zu restrukturieren. Ziel ist dabei, dass beide ihrem Begehren, ihrer Entwicklung als Subjekt in einem Kollektiv, neue Perspektiven eröffnen können.

Für die Teilnehmenden am Setting war es wichtig, Probleme durch Assoziieren zu verbalisieren. Sie erkannten, dass Respekt vor dem Realen und dem Unmöglichen eine Atmosphäre der Offenheit für Mehrdeutigkeit der Interaktionen und andere Wege fördert. Damit verbunden ist in der Regel auch ein Gefühl gegenseitigen Vertrauens und Respekts.

Das Ziel besteht also nicht darin, auf Fehler hinzuweisen und das einzig Richtige zu suchen, sondern sich aus phantasmatischen oder diskursiven Abhängigkeiten zu lösen, sich als mangelhaftes Wesen zu akzeptieren und sich neu zu erfinden. Ein Meisterdiskurs mit Patentlösungen wird damit zumindest relativiert. Übertragungen auf den Dozenten, den man „liebt“, weil er das Wissen besitzt, können im Setting durch das Assoziieren und die subjektive Auseinandersetzung der Teilnehmenden zumindest teilweise relativiert werden. Somit können sich die Teilnehmenden als Subjekt mit ihren belebenden und zerstörerischen Aspekten, d.h. ihrer Andersheit, auch selbst besser akzeptieren und weiterentwickeln.

In den Interviews, die auf einen der letzten Kurse mit Fallarbeit folgten, waren sich die Teilnehmenden, wie McGowan (vgl. 2013) es ausdrückte, einig: „Was wir gemeinsam haben, ist das, was wir nicht haben.“ Damit sich echte Kollektivität bilden kann, braucht es ein gemeinsames Loch!

Es sind also unsere Symptome und Misserfolge, die unser Leben und unseren Beruf als Lehrende spannend machen. Wichtig ist nicht die Suche nach der richtigen Lösung, sondern Assoziationen zu entwickeln, in Bewegung zu kommen, in den Dialog zu treten und gegebenenfalls zu erkennen, dass wir „gefunden haben“ (Lacan 2011: 64) sowie eine Ecke unseres unbekannten Wissens neu zum Leben zu erwecken.

Das Ganze kostet Mühe, mehrere Durcharbeitungsrunden und ein abschließendes Gespräch. Es geht darum, sich im „bien dire“ einzuüben (Lacan 2001a: 541). Damit meint Lacan die Fähigkeit, sich seinen Symptomen und Übertragungen zu nähern, sie zu entziffern und vorsichtig zur Sprache zu bringen. Je nachdem können auch Erzählungen oder Zeichnungen entwickelt werden, um so neue Wege zu entdecken.

Autorität, die sich entdeckt

Autorität hat mehrere Wurzeln. Die unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskurse, einschließlich der Philosophie, beleuchten dabei verschiedene Aspekte. Ein Referendar wird aufgrund eines Diploms anerkannt. Es sind aber vor allem die Schüler:innen, die dem Lehrenden Autorität zusprechen, da er sie dabei unterstützt, ihr eigenes Verständnis von Welt und Leben zu erweitern. Aus psychoanalytischer Sicht haben Schüler:innen auch das Gefühl, durch solche Pädagogen ihrem singulären Begehren und ihrem vergifteten Genießen näherzukommen und sich diesbezüglich freier entscheiden zu können (vgl. Leguil 2023).

Ein Lehrender entdeckt vor allem im Nachhinein seine Autorität. Dies geschieht, wenn sich durch sein „bien dire“ unbewusste Bildungen transfor-

miert haben und er flexibler mit seinem singulären Begehren, Wissen zu vermitteln, umgehen kann. Wenn er zum Beispiel anderen sich und den anderen gut zuhört und im Gespräch echte Begegnung riskiert, kann er Unterrichtssituationen schaffen, in denen alle eine gewisse Sicherheit, aber auch Ansporn erfahren. Die Schüler:innen werden somit auch motiviert, sich ihren eigenen Widerständen zu stellen und Verantwortung zu übernehmen.

Die Autorität befindet sich derzeit in der Krise. Dies ist ein kollektives Phänomen unserer Postmoderne. Lehrende brauchen daher das Gefühl, dass die Eltern, die Gesellschaft insgesamt und der Staat sie bei ihrem Bildungsauftrag und der Vermittlung ethischer Werte unterstützen. Es ist ein kollektives Engagement in den Diensten der Heranwachsenden. Ohne dabei jedoch in ein patriarchalisches System zurückzufallen (vgl. Lebrun 2022).

Ein Zurück zum Gehorsamsdiskurs ist keine Lösung. Er würde Prozesse der Desubjektivierung sowie Spiralen der Macht und Gewalt fördern. Davor warnt jedenfalls Hannah Arendt:

„Da Autorität immer mit dem Anspruch des Gehorsams auftritt, wird sie gemeinhin für eine Form der Macht, für einen Zwang besonderer Art gehalten. Autorität jedoch schließt gerade den Gebrauch jeglichen Zwangs aus, und wo Gewalt gebraucht wird, um Gehorsam zu erzwingen, hat Autorität immer schon versagt“ (Arendt, 1994:160).

Schon Kant blieb nicht beim Disziplinieren. Autonomie war sein Ziel. Mit Lacan sprechen wir von „Akzeptanz der Unmöglichkeit“ als Grenze und Grund für Kreatives handeln durch das Subjekt.

Deshalb sagt auch Arendt im Anschluss an Kant: „Niemand hat das Recht zu gehorchen!“ (Arendt/Fest 2013b: 44) Es geht darum Dummheit zu überwinden, selber zu denken, d.h. auch im Dialog, d.h. abwechselnd aus der Perspektive anderer zu denken. Auch dies passt gut zu Lacans Ethik.

Schlussbemerkung

In Bezug zur Ethik und dem Begehren stellte der kanadische Philosoph Taylor folgende Überlegung an:

„Ein stark wertendes Subjekt, womit wir ein Subjekt meinen, das *Wünsche* stark *bewertet*, ist tiefer, da es seine Motivationen auf einer tieferen Ebene beschreibt.

Motivationen oder Wunsch zählen nicht aufgrund der Anziehungskraft der Ziele, sondern auch aufgrund der *Lebensweise* und des *Subjekttypus*, denen diese Wünsche eigentlich entsprechen“ (Taylor 1992: 23).

In diesem Sinne wird mit Lacans Ansatz auch eine subjektive Position, ein Stil oder eine Lebensweise angestrebt. Es handelt sich um eine ethische Position, bei der es um die Wahrheit des Begehrens sowie den Bezug zum Sein geht.

Das ist auch der große Unterschied zu vielen therapeutischen Ansätzen. Natürlich ist die Umsetzung im pädagogischen Bereich begrenzt, im Gegensatz zur Kur. Aber gerade das Akzeptieren des Gesetzes der Unmöglichkeit und der Respekt vor der Andersheit des anderen sind zentrale Elemente, die in der Analyse der eigenen Praxis eine Rolle spielen. Der Lehrenden Begehren ist das Begehren der Schüler. Die Vermittlung des Begehrens geschieht vor allem durch ihre eigene Freude am Lernen, Studieren und Lehren, an der Begegnung, dem Engagement, dem Lebendigkeit priorität. Gelingt diese Vermittlung, dann ist die Freude ein Zeichen, dass der Pädagoge „ex-sistiert“ und in seinem Begehren ist (Lacan 2001b: 369). Das kann man in den verschiedenen psychoanalytisch orientierten Settings erleben, wenn sich Referendare nach mehreren Sitzungen plötzlich trauen, sich mit einer gewissen Freude als Subjekt zu positionieren. Als Psychoanalytiker ist man dann oft überrascht ist, welche stille Verarbeitung bei ihnen über viele Sitzungen hinweg stattgefunden hat.

Literatur

- Arendt, Hannah (1994): Was ist Autorität? In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper.
- Arendt, Hannah/Fest, Joachim (2013): Eichmann war von empörender Dummheit. Gespräche und Briefe. München: Piper.
- Berriau, Jérémy (2023): Apprendre à philosopher avec Lacan. Paris: Ellipses.
- Freud, Sigmund (1919/1999): Das Unheimliche. In: Gesammelte Werke, Band XII. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag, S. 227–278.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Kant, Immanuel (2000): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lacan, J. (1966a): L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud. In: Écrits. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (1966b): Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien. In: Écrits. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (1966c): Fonction et champ de la parole et du langage. In: Écrits. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (1973): Le Séminaire, Livre XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (1986): Le Séminaire, Livre VII: L'éthique de la psychanalyse 1959–1960. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (2001a): Télévision. In: Autres écrits. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (2001b): Allocution sur les psychoses de l'enfant. In: Autres écrits. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (2011): Le savoir du psychanalyste. Séance du 2 décembre 1971. In: Je parle aux murs. Paris : Le Seuil.

- Lacan, Jacques (2023): *Le Séminaire, Livre XIV: La logique du fantasme*. Paris: Seuil et Le Champ.
- Lebrun, Jean-Pierre (2022). : *Je préférerais pas. Grandir est-il encore à l'ordre du jour ?* Toulouse: Érés.
- Leguil, Clotilde (2023): *L'ère du toxique. Essai sur le nouveau malaise dans la civilisation*. Paris: PUF.
- McGowan, Todd (2013): *Enjoying what we don't have. The political project of psychoanalysis*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- McGowan, Todd (2022): *The racist fantasy. Unconscious roots of hatred*. New York: Bloomsbury Academic.
- Santner, Eric (2010).: *Zur Psychopathologie des Alltagslebens*. Zürich: Diaphanes.
- Taylor, Charles (1992): *Negative Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weber, Jean-Marie/Voynova, Ruzhena (2020): *Le décrochage scolaire: Un rapport au savoir et la pulsion de mort*. Montpellier: Champ social.
- Zupančič, Alenka (2000): *The ethic of the real. Kant, Lacan*. London/New York: Verso.

Pädagogische Qualifizierung durch Fallarbeit – Szenisches Verstehen, Lehrerbildung und Schulpraxis

Achim Würker

Zusammenfassung: Fallarbeit wird als eine relevante Möglichkeit pädagogischer Qualifizierung, praktischer Unterstützung sowie als Basis erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis diskutiert. Für eine psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive wird der besondere methodische Zugang des „Szenischen Verstehens“ erläutert, der es ermöglicht, latente Dynamiken in Fallschilderungen wahrzunehmen und damit die Grundlage verschiedener Varianten der Fallarbeit zu bilden.

Schlüsselwörter: Psychoanalytische Pädagogik, Fallarbeit, Fallinterpretation, Szenisches Verstehen, pädagogische Qualifizierung

Abstract: Casework is discussed as a relevant possibility for pedagogical qualification, practical support and as a basis for educational science knowledge. For a psychoanalytical-pedagogical perspective, the special methodological approach of ‘scenic understanding’ is explained, which makes it possible to perceive latent dynamics in case descriptions and thus form the basis of different variants of case work.

Keywords: Psychoanalytical pedagogy, case work, case interpretation, scenic understanding, pedagogical qualification

Einführung

Die Theorie des Unbewussten ist nach wie vor eine große Herausforderung für psychoanalytische Forschung, Ausbildung und Praxis außerhalb der Therapie. Dies betrifft die Beschäftigung der Pädagogik mit staatlichen Bildungseinrichtungen – Schule und Hochschule – in zentraler Weise. Die Annahme unbewusster Dynamiken als wirksame Bestimmungsfaktoren von Interaktionen und Interaktionsstrukturen bedeutet eine Distanzierung von den Analyseformen und Praxisanweisungen, die – u.a. weil sie sich strengen Effizienzkriterien verpflichtet fühlen – funktionale Zusammenhänge in den Blick nehmen. Entsprechende Maßstäbe prägen im Zeichen der aktuellen Output-

Steuerung jedoch sowohl die universitäre Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die durch sie geprägte spätere Unterrichtspraxis als auch die institutionelle Strukturierung der Schule. Psychoanalytische Forschung ebenso wie aus ihr abgeleitete Hinweise zur pädagogischen Praxis sind demgegenüber sperrig, u.a. weil sie keine übersichtlichen Optimierungsstrategien liefern. Zu verweisen ist auf eine Diskurstradition innerhalb der psychoanalytischen Pädagogik, die sich mit Namen wie Aloys Leber, Hans-Georg Trescher, Urte Finger-Trescher, Wilfried Datler, Manfred Gerspach, Heiner Hirblinger und verbinden lässt und in der Zusammenhang zur Professionalisierungsproblematik eine wichtige Rolle spielte (vgl. Finger-Trescher/Krebs/Müller/Gstach 2002).

Für meine Überlegungen ist die Berücksichtigung der psychoanalytischen Methode, wie sie als *szenisches Verstehen* für die Fallarbeit relevant ist, ausschlaggebend. Sie impliziert die Absicht, intermediäre Räume zu öffnen, eine anspruchsvolle eigene Qualifizierung der in der Lehrerbildung Tätigen zu gewährleisten und Bildungsprozesse in Studium und Weiterbildung als selbst-reflexive Horizonterweiterungen zu gestalten. Dabei gilt es, sich des Sogs hin zu eher technizistischen und funktionalistischen Konzepten zu erwehren, bei denen *Selbstvergewisserung* lediglich auf wirksame *Selbstdisziplinierung* und letztlich auf irrationale *Selbstoptimierung* hinzielen. Im Gegensatz zu solchen Trainings und Coachings müsste in psychoanalytischer Perspektive zuallererst die Fähigkeit gefördert werden, sich auf verunsichernde, bewusstsferne und zum Teil unauslotbare Dynamiken einzulassen, um sich ihnen anfangs fragend, dann verstehend und integrierend anzunähern, weil nur so bewusstsferne individuelle wie institutionelle Abwehrtendenzen abgemildert werden können.

Ich möchte im Folgenden in fünf Schritten verdeutlichen, wie eine auf dem *Szenischen Verstehen* nach Alfred Lorenzer (vgl. Lorenzer 2006, 2002; Würker 2007, 2022) beruhende psychoanalytisch-pädagogische Fallarbeit gestaltet werden könnte und inwiefern sie als Teil von pädagogischen Professionalisierungsprozessen (hier von Lehrerinnen und Lehrern) geeignet wäre: Erstens möchte ich eine Arbeitsdefinition von „Fallarbeit“ vornehmen. Zweitens stelle ich eine Fallvignette vor. An sie anknüpfend kläre ich drittens, wodurch sich die Haltung und die Methode des *Szenischen Verstehens* auszeichnet. Damit schaffe ich die Grundlage für Überlegungen zum Potential dieses psychoanalytischen Verstehenszugangs im Hinblick auf verschiedene Möglichkeiten, sie in Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu integrieren. Viertens beleuchte ich wichtige Voraussetzungen für den Erfolg solcher Projekte, gehe auf die Qualifikation der Lehrenden und auf förderliche oder blockierende Bedingungen ein. Am Schluss möchte ich fünftens resümieren, welche Folgerungen aus der vorangehenden Argumentation naheliegend erscheinen.

1 Arbeitsdefinition Fall/Fallarbeit/Fallinterpretation

Wenn ich im Folgenden von Fall bzw. von Fallarbeit oder Fallinterpretation spreche, so verstehe ich an Gerspach (2021: 39ff.) anknüpfend darunter zunächst folgendes:

Auseinandersetzung mit szenischen Schilderungen aus beruflichen Praxiszusammenhängen mit dem Ziel, aus dem Verständnis der Schilderungen typische Problemfiguren konturieren zu können. Dies wiederum soll dazu befähigen, reale zukünftige berufliche Praxis stimmiger und förderlicher zu gestalten.

Dass dies eine erste und vereinfachende Annäherung an den Begriff darstellt, zeigt sich bereits, wenn man nach der Ausprägung von *Auseinandersetzung* fragt oder danach, wie denn erkennbar ist, dass es sich um *typische* Problemfiguren handelt, um die sich bemüht wird. Auch die Wertungen wie *stimmig* und *förderlich* bleiben vage. Ich hoffe, im Weiteren zu Klärungen beitragen zu können, und nähere mich ihnen mit einer Fallvignette.

2 Eine Fallschilderung

Eine Referendarin an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen berichtet von einem Beratungsgespräch mit ihrer Schulleiterin, bei dem sie viel Lob erfährt und auch ein stattgehabter Schulausflug angesprochen wird. Sie schildert ihn so:

„Die Kinder erlebten an diesem Tag sehr viel: Ausflug zum großen Spielplatz, Ausflug zum *Sendung mit der Maus*-Museum, Ausflug ins Jumphouse ... - Sie merken: langer Tag und ich weiß bis heute nicht, wer sich das ausgedacht hat. Kurz bevor es dann mit dem Bus nach Hause gehen sollte, fing eine Schülerin (July) an zu weinen. Sie war traurig/zickig/enttäuscht, weil sie aus diesem (blöden) Spielautomaten, wo sie zuvor (leider) viel Geld investiert hatte, kein Kuscheltier gewonnen hatte. Ihre Klassenkameraden hatten wiederum das Glück und stolzierten stolz mit ihrem Gewinn herum. Alex, ein Mitschüler, der gleich zwei Kuscheltiere gewonnen hatte, wollte ihr für die Rückfahrt eins ausleihen, was ja ein wirklich liebevolles Verhalten war. July konnte sich auf den Kompromiss nicht einlassen. Sie würde es nehmen, aber eben am Ende der Busfahrt nicht wieder zurückgeben wollen. So steckte ich in einem kurzen Dilemma: für mich bestanden zwei Optionen

a) Situation jetzt klären

b) July erlauben, das Kuscheltier auszuleihen, was aber ja nur zu einer Verschiebung des Problems geführt hätte. Spätestens bei Ankunft an der Schule wäre July wieder sauer geworden, weil sie das Kuscheltier dann ja wieder hätte abgeben müssen.

Ich entschied mich also für Option a und begleite sie geduldig bei ihrem (Wut)ausbruch. Mittlerweile war die gesamte Schulgemeinschaft auch schon wieder im Schulbus und wartete auf mich und July. July weigerte sich, mit zum Bus zu kommen. Langsam aber sicher wurde ich auch nervös. Meine Gedanken: Haben die anderen gecheckt, dass ich mit July

noch im Jumphouse bin? Fahren die ohne uns? (Mich hätte es nicht gewundert, wäre dem so gewesen). Sind die KollegInnen vielleicht genervt von mir, weil ich July nicht mitzerre, sondern ihr immer wieder erkläre, dass ich total verstehe, dass sie traurig und genervt ist. Trotz aller Ruhe sagte ich dann doch irgendwann sowas wie "July, ich glaube der Bus fährt gleich ohne uns. Ich möchte ungern hierbleiben. Ich gehe jetzt zum Bus. Wir können dann im Bus weiterreden." Glücklicherweise kam July dann auch (trotzig) mit und weinte/meckerte bestimmt noch weitere 30min im Bus. Wir mussten getrennt sitzen. Ich war glücklich, wie liebevoll sich ihre Ganztagsbetreuung um sie kümmerte. Ich sah dann, wie sie irgendwann eingeschlafen ist.

Jetzt zum eigentlichen Ding: Im Beratungsgespräch war die Schulleitung beeindruckt von meiner geduldischen, einfühlsamen und empathischen Art. Sie sagte, dass sie niemals so geduldig geblieben wäre und sich das Kind irgendwann gepackt hätte und gesagt hätte "So, Schluss jetzt. Wir fahren jetzt heim". Diese Aussage ist bestmöglich wiedergegeben. Ganz so war ihr Wortlaut nicht. Ich bekomme es aber nicht besser erinnert. Mich irritiert am meisten, dass eine solche Aussage von einer Schulleitung kommt. Ist sie nicht eigentlich gerade das Vorbild für die Schulgemeinschaft? Sollten wir nicht gerade von einer Schulleitung unsere Haltung und unser Handeln vorgelebt bekommen? Ich erlebe unsere Schulleitung als sehr laut und wuselig und entsprechend nehme ich den Schulalltag auch wahr: laut und wuselig.“

Der begrenzte Umfang, der mir hier zur Verfügung steht, nötigt mich zur Beschränkung auf eine sehr knappe Skizze eines szenischen Verstehensversuchs:

- Ich nehme den Text als die Schilderung von Szenen und von Bildern wahr, ähnlich einem Film, der vor meinem inneren Auge abläuft:
 - Szene 1: Rahmenerläuterung: Lob der Schulleiterin
 - Szene 2: Ausflugssituation, Jumphouse, Kuscheltierwerb, alle bekommen eins, July nicht, weshalb sie weint. Beteiligte: Kinder (wie filmische Totale + Großaufnahme July)
 - Szene 3: July und Fallgeberin; innerer Monolog/Gedanken der Fallgeberin, intime Situation der beiden im Jumphouse (Halbtotale/Großeinstellungen)
 - Szene 4: Aufbruch, Weg zum Bus, Einsteigen
 - Szene 5: im Bus, andere Betreuerin kümmert sich um July
 - Szene 6: Rahmenszene Schulleiterin – Fallgeberin: Erläuterung der Schulleiterin
 - Szene 7: Reflexion Fallgeberin: Irritation über Aussage der Schulleiterin (Appell an mich)
- Ich versuche, meine Gefühlsreaktionen wahrzunehmen bzw. mir klar zu machen: Ich fühle mit July mit, verstehe ihre Verzweiflung, ihre Tränen, ihre Weigerung, zum Bus zu gehen, ihre Einsamkeit, die sich aus dem Ausschluss der Kuscheltierbesitzer ergibt. Entsprechend *gehe ich mit* der Fallgeberin und freue mich über ihr empathisches Eingehen auf das Kind. Spontan kommt mir in den Sinn: Ich hätte ihr einfach ein Tier aus dem Automaten angeln wollen, und sofort weiß ich, wie „unpädagogisch“ das wäre. Aus eigener Erfahrung kann ich mich gut einfühlen in die Nervosität der Fallgeberin, die an die anderen und den

wartenden Bus denkt bzw. daran, dass die anderen übersehen könnten, dass jemand fehlt und losfahren. Entsprechend bin ich erleichtert, als ich vom rechtzeitigen Erreichen des Busses lese. Dass sich dann jemand anderes um July kümmert, empfinde ich als weitere Entlastung, weil ich das Kind in guter Obhut sehe und selbst nicht mehr gefordert bin, die Verzweiflung zu mildern oder aufzufangen. Und gleichzeitig irritiert mich dieser plötzliche Abbruch der Nähe bzw. die abrupte Trennung.

- Während mich diese Szenen der Schilderung ins Geschehen hineinziehen, bin ich eher distanziert, wenn die Fallgeberin nun *zum eigentlichen Ding* kommt: die Szene der Besprechungssituation mit der Schulleiterin. Sie kommt mir emotional nicht mehr so nahe wie die Szenen mit July. Hier ist mir die Fallgeberin „fremder“: Während ich die Äußerung der Schulleiterin spontan als Unterstützung ihres Lobs auffasse, als Ich-Botschaft, die persönliche Bewunderung verdeutlicht, sieht die Fallgeberin darin eine kritikwürdige Offenbarung von mangelndem Engagement und Kompetenz, die ihrem Anspruch an die Vorbildhaftigkeit einer Schulleiterin widerspricht.

Bevor ich genauer ausführe, wie ich entsprechend dem Szenischen Verstehen die eben skizzierten eigenen Gefühlsreaktionen, Assoziationen und Irritationen erneut reflektiere und latente Bedeutungsfacetten zu erspüren versuche, möchte ich meine Verstehensmethode erläutern.

3 Was verstehe ich (im Anschluss an Alfred Lorenzer) unter „Szenischem Verstehen“?

Ich kann selbstverständlich nicht auf den langen Diskurs über das Szenische Verstehen in der psychoanalytischen Pädagogik eingehen – dies ist zum Beispiel in meinem Aufsatz „Szenisches Verstehen – Ein Schlüsselkonzept der Psychoanalytischen Pädagogik“ (2022) nachzulesen –, sondern nenne nur thesenartig die Methodenaspekte (und weise lediglich da und dort kurz auf besonders prekäre Aspekte hin):

Szenisches Verstehen ist im Sinne Alfred Lorenzers die Bezeichnung für die methodische Haltung der psychoanalytischen Tiefenhermeneutik (vgl. Lorenzer 1986, 2002). Damit ist der Anspruch bezeichnet, Verstehen unter Berücksichtigung des Unbewussten zu realisieren mit dem Ziel, Unbewusstes zum Bewusstsein zu bringen. Der Versuch, Szenisches Verstehen zu operationalisieren, ist insofern heikel, als bei einer sachlichen Beschreibung von einzelnen Verstehensschritten die Schwierigkeit, Unbewusstes zu ertasten, aus

dem Blick gerät: Jedes Methodenraster verfehlt die Komplikationen und Grenzen, die durch die Unauslotbarkeit des Unbewussten bzw. Triebhaften und von Abwehrdynamiken zwangsläufig im Spiel sind. Dies voraussetzend, möchte ich die wichtigsten Merkmale des Szenischen Verstehens stichwortartig nennen:

1. Größtmögliche Offenheit und bestmögliche Zurückhaltung im Hinblick auf theoretische Erklärungen; Versuch, einer Haltung des *Nicht-Wissens* nahezubleiben. Damit ist keine künstliche Naivität gemeint, sondern lediglich die Vermeidung von spezialisiertem Vorwissen, mit dem rationale Erklärungen das subjektive Einlassen auf das zu Verstehende blockieren.
2. Statt spezialisiertem und logisch organisiertem Vorwissen kommen *lebenspraktische Vorannahmen* ins Spiel, die sich aus Lebenserfahrungen speisen. Sie funktionieren wie unwillkürliche Hypothesen, dass dies oder jenes entsprechend der eigenen Erfahrung dies oder jenes bedeuten könnte. Sie funktionieren mithin als Vermutungen, die sich am besten in konjunktivischen (Frage-)Formulierungen fassen lassen.
3. Wichtig ist dabei, sich um eine Haltung von gleichschwebender Aufmerksamkeit zu bemühen, die sich von logisch-rationalen Zusammenhängen entfernt und ein Spiel der Phantasie eröffnet. D.h.: Diskursive Verknüpfungen treten in den Hintergrund, das Ertasten assoziativer Verknüpfungen, die von den im Kopf evozierten Bildern ausgelöst werden, tritt in den Vordergrund.
4. Von zentraler Bedeutung ist es, eine Sensibilität dafür zu entwickeln, an welchen Stellen, in welchen Momenten des Verstehensprozesses es zu Irritationen kommt, wo Verunsicherungen entstehen und Fragen provoziert werden: Es geht darum, Unverständlichkeiten nicht zu *normalisieren*, also Beunruhigungen nicht zu beschwichtigen, sondern die Irritationen ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken.
5. Mit dieser Fokussierung auf das Irritierende schreitet der Verstehensprozess voran, indem szenisch-bildhafte Zusammenhänge wahrgenommen werden: Von der subjektiven Wirkung her gilt es, die Irritationen abzubauen und einen latenten, bewusstseinsfernen Sinn des jeweiligen Verstehensgegenstands zu ergründen, unabhängig davon, ob es sich um den gesprochenen Patiententext in der psychoanalytischen Kur handelt oder um eine kulturelle Objektivation oder ein Textmaterial.
6. Das so gewonnene Verständnis kann in mehreren Schritten *abgesichert* werden: Wie jede hermeneutische Erkenntnis ist es zu allererst immer wieder am Material selbst zu prüfen. Je vielfältiger und nachvollziehbarer Verstandenes mit den konkreten Bildern und Szenen verknüpft werden kann, um so angemessener und intersubjektiv vermittelbarer ist es. Sodann ist es vor allem bei Textinterpretationen sinn-

voll, einem/r Anderen die eigene Interpretation vorzutragen und ein Feedback einzuholen und es da zu berücksichtigen, wo es subjektiv einleuchtend ist. Dieses Arrangement könnte man als *Supervision* auffassen. Weiterhin kann anschließend die *fertige* Interpretation auch im Austausch in einer größeren Gruppe auf ihre Überzeugungskraft hin bedacht werden. Möglicherweise führt diese Auseinandersetzung über die vorgetragene Interpretation zu deren Ergänzung oder Präzisierung. Schließlich ergibt sich eine weitere Sicherung der Erkenntnis aus den Reaktionen auf die publizierten Interpretationen, wenn Rückmeldungen – Kritiken, Rezensionen – erfolgen und dadurch eine neue Runde des Verstehens befördert wird, auch wenn die publizierte Interpretation selbst nicht mehr verändert werden kann.

7. Ist der tiefenhermeneutische Prozess im Sinne Szenischen Verstehens zumindest vorläufig abgeschlossen – das Verstehen kommt prinzipiell nie zu einem fixen Abschluss –, dann kann eine Konfrontation mit Wissensbeständen der Psychoanalyse oder/und anderer Disziplinen erfolgen. Dabei ist darauf zu achten, dass es nicht zu Subsumtionen kommt und das Verstandene einer vermeintlichen Autorität der Theorie unterworfen wird. Der auf präsentativen Symbolisierungen und auf Assoziation, Irritation, emotionalen Eindrücken beruhende Verstehensprozess muss sein Eigengewicht in der Auseinandersetzung mit der Macht der diskursiven Sprache mit den ihr inhärenten Normen insofern behalten, als der szenisch-erfahrungshaltige Gehalt gewahrt bleibt und die Konfrontation von Verständnis und Theorie als Anstoß wirken kann, erneut zum Material zurückzukehren und neue Erkenntnisfacetten sichtbar werden zu lassen.

Die Aspekte 1. – 3. dieser Merkmalsaufzählung könnten mit meiner Annäherung an die Wirkung der Fallvignette oben verknüpft werden, die die Konfrontation meiner persönlichen Vorannahmen mit den geschilderten Bildern und Szenen thematisiert. Auch 4. – die Relevanz der Irritationen – findet sich wieder, wenn ich vom Wechsel von identifikatorischem Mitvollzug und Distanzierung spreche: Was lässt mich aus meinem Einverständnis mit dem geschilderten Agieren der Protagonistin „aussteigen“? Ich trage ein Beispiel nach: Ich habe bemerkt, dass ich immer *Schulleiterin* las und mir eine weibliche Person in dieser Rolle vorstellte, während im Text jedoch „*Schulleitung*“ steht. Unter Schulleitung verstehe ich eine Gruppe, die sogenannte *Erweiterte Schulleitung*, so wie ich sie aus meiner Berufserfahrung her kenne. In der Schilderung wird aber gar nicht zwischen verschiedenen Personen unterschieden, so dass mein Eindruck, es handele sich um eine einzelne Person, begründet erscheint. Wenn dem aber so ist, dann frage ich mich, was sich mir mitteilt, wenn derart sprachlich abstrahiert wird. Mir läge es nahe, beispielsweise von *Schulleiterin Frau S.* zu sprechen, und so wird mir klar, wie im Kontrast zum konkreten und individuellen Bezug zu July die Schulleiterin entindividualisiert wird. Das ver-

mittelt mir den Eindruck, sie werde als eine Art rollenbestimmter Roboter gesehen, der die zuge dachte Funktion nicht erfüllt. Die Gefühlswelt dieses Gegenübers bleibt ausgeschlossen, obwohl – und das verstärkt meine Irritation – sie sich ja durch ihren Hinweis auf ihre Überforderung als Person mit Schwächen offenbart.

Ich komme zu Aspekt 6, bei dem es um die Formulierung eines latenten Sinns geht. Diese Etappe des Verstehensprozesses bezeichnet eine Art Gelenkstelle zwischen individuellem, sinnlich-unmittelbar gewonnenem Verständnis und erneuter Rückkehr zum Text und einer Erweiterung des Verstehenshorizonts.

Schaue ich auf meine bisherige Auseinandersetzung mit dem Text und seine Wirkung auf mich, so tritt der Kontrast zwischen Szenen, in denen die direkte Interaktion der Fallgeberin mit dem Kind dargestellt ist, und der Rahmung, in der es um das Verhältnis zu den Kolleg:innen und der Schulleitung geht, hervor. In dem einen Interaktionsfeld empfinde ich eine große Nähe zum Geschilderten, die Fallgeberin erscheint sehr empathisch und dem Kind zugewandt, im anderen dagegen wirkt sie wenig empathisch und eher irritierend distanziert. Einerseits geht es der Fallgeberin um den Trost von July und um ihre Re-Integration in die Gruppe. Andererseits kritisiert sie die Planer:innen des Ausflugs, die die Bedürfnisse der Kinder ignorieren und sie überfordern, und sie entwertet die Schulleiterin, weil sie nicht vorbildhaft sich und andere dem Primat der Sorge um das Wohlbefinden der Kinder unterzuordnen vermag.

Die Szenen bringen mithin eine Aufspaltung zur Geltung: liebevolle Zuwendung zu den Kindern, feindliche Abgrenzung gegenüber Lehrer:innen und Schulleiterin. Diese lässt eine Konkurrenz mit den Angehörigen der älteren Kolleg:innengeneration bezogen auf den Maßstab Sorge und Verständnis für die Kinder spürbar werden.

Anknüpfend an die eingangs aufgeworfene Frage nach dem Typischen ließe sich zumindest eine Hypothese daraus erschließen: Ist der Übergang von der Phase als Schüler:in bzw. als Student:in zur Lehrer:in häufig von der Neubelebung von generationellen Konflikten geprägt? Kommt es typischerweise zu Interaktionskonstellationen, bei denen einerseits die intensive Nähe zu den Kindern bzw. die Rückkehr zur infantilen Erfahrung eine ausschlaggebende Rolle spielt, andererseits die aggressive Abwehr der (vermeintlich) unempathischen Kolleg:innen?

Was aber wäre mit einer solchen Typisierung gewonnen? Sicherlich eine Fokussierung von bestimmten subjektiven Konfliktpunkten, aber keinesfalls ein Erklärungsmuster. Zwar könnte man, sollte sich so, wie hergeleitet, ein latenter Sinn in der Fallschilderung fassen lassen, folgern, dass es notwendig sei, auf diese Dynamiken zu achten und die ggf. konfliktuösen Interaktionsfiguren im Kontext von Praktika und Referendariat im Hinblick auf diese Prob-

ematik zu reflektieren – die Verstehensanstrengung selbst wäre damit aber nicht gefördert.

4 Pädagogische Praxisfelder des *Szenischen Verstehens* und ihre theorieorientierte Reflexion

Die Erwähnung von Praxisbereichen leitet über zur Frage nach der praktischen Relevanz von derart gestalteten Verstehensprozessen, wie ich sie als *Szenisches Verstehen* zu verdeutlichen versuchte. Vor dem Hintergrund des bisher Dargestellten ist klar, dass es sich um ein aufwändiges Verfahren handelt, das unter unmittelbarem Handlungsdruck schwerlich realisiert werden kann. Eine Lehrkraft in einer konkreten Interaktionsszene kann darin keine mühevollen Reflexion – möglichst noch von anderen unterstützt – betreiben. Wohl können aber vorgelagerte Selbst-Verstehensprozesse in ihre pädagogische Haltung und in ihr Verhaltensrepertoire eingegangen sein, sodass auch unter Praxisdruck ein offeneres und flexibleres Verhalten ohne gravierende irrationale Abwehrdynamik möglich ist. Was die Frage zuspitzt, wie in Aus- und Fortbildung eine solche pädagogische Haltung gefördert werden kann. Bei ihrer Beantwortung beziehe ich mich auf mir bekannte Ausbildungsarrangements, deren Implementierung es zu gewährleisten gilt: Im Unterschied zu existierenden Angeboten, die als Verhaltenstraining angelegt sind, sind Erfahrungsprozesse zu gestalten, indem Szenisches Verstehen im Umgang zum Beispiel mit Texten (Literatur, Protokolle, Transkripte, Erfahrungsschilderungen) praktiziert und reflektiert wird. Eine solche Einübung in das Szenische Verstehen ist in verschiedene bereits existierende Reflexionsarrangements eingeflossen, die textbezogen gestaltet werden bzw. als Arten von Fallinterpretationen operieren, wie ganz explizit in meinem Konzept der *Psychoanalytisch Orientierten Selbstreflexion* (POS, vgl. Würker 2007). Eine andere Möglichkeit *Szenisches Verstehen* zu realisieren, wäre das Projekt der von Datler entworfenen Form der *Work-Paper-Discussion* (Datler 2003), das er von der Säuglingsbeobachtung nach Esther Brick herleitete. Auch Interpretationsseminare, die sich von tiefenhermeneutischen Literaturinterpretationen inspirieren lassen, können Studierenden Erfahrungen mit Szenischem Verstehen vermitteln (vgl. Heß/Würker 2023). Hinzu kommen Einzel- und Gruppenarrangements wie Supervision und Kollegiale Fallberatung, in denen die Erzählungen bzw. Texte als mündlich vorgetragene Schilderungen im Zentrum von Verstehensprozessen stehen.

5 Das Junktum von pädagogischer Praxis und Forschung

Die Überschrift spielt auf Freuds berühmte Zusammenhangsformulierung vom „Junktum zwischen Heilen und Forschen“ an, mit der er betont, dass das „analytische Verfahren (...) das einzige“ sei, „bei dem dies kostbare Zusammenreffen gewahrt bleibt“ (Freud 1926/1975: 347). Die Übertragung auf Pädagogik und Erziehungswissenschaft lässt sich begründen, wenn wir ein anderes Zitat Freuds hinzunehmen:

„Es ist nicht gut, einen Fall wissenschaftlich zu bearbeiten, solange seine Behandlung noch nicht abgeschlossen ist, seinen Aufbau zusammenzusetzen, seinen Fortgang erraten zu wollen, von Zeit zu Zeit Aufnahmen des gegenwärtigen Status zu machen, wie das wissenschaftliche Interesse es fordern würde. Der Erfolg leidet in solchen Fällen, die man von vornherein der wissenschaftlichen Verwertung bestimmt und nach deren Bedürfnissen behandelt...“ (Freud 1912/1975:174)

Folge ich diesem *Ratschlag* Freuds, so bedeutet das für die psychoanalytisch-pädagogische Forschung, sie als systematische Anstrengung erst im Anschluss an die konkreten Verstehensprozesse im Hinblick auf Interaktionszusammenhänge anzusiedeln. Ähnlich wie in der psychotherapeutischen Psychoanalyse kasuistische Seminare und die Auseinandersetzung mit Falldarstellungen und Fallvignetten zu allgemeineren Folgerungen im Sinne von Modellen und Theorieaspekten führen, so könnte auch im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik aus der Auseinandersetzung mit interpretierten Fallschilderungen Typisierungen und abstrakte Strukturbeschreibungen erwachsen.

In diesem Sinne argumentiert 1995 Fatke in seinem Aufsatz „Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten“. Darin zeigt er, wie er in der vorangestellten Inhaltszusammenfassung formuliert, „auf dem Hintergrund der Dichotomie von Allgemeinem und Allgemeingültigen – als Ziel der empirisch-analytisch verfahrenen Erziehungswissenschaft – einerseits und Individuellem und Besonderen – als Kern von Einzelfallstudien und von pragmatischer Pädagogik – andererseits (...), daß auch aus dem Besonderen von Einzelfällen wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Sätze von allgemeiner Gültigkeit gewonnen werden können“ (Fatke 1995: 681). Er setzt eine solche theoriebezogene Vermittlung von Einzelfallstudien und theoretischen Verallgemeinerungen von der Funktionalisierung von Falldarstellungen als Illustration von vorausgesetzten theoretischen Modellen ab und warnt vor allen Formen einer subsumtionslogischen Erklärung: Es sei zu vermeiden,

„daß vorgefaßte Kategorien, z.B. von Abweichungen im Sozial- oder Leistungsverhalten o.ä., den spezifischen Ausprägungen des Einzelfalls übergestülpt werden und damit das Einmalige und Besondere zudecken“ (ebd.: 683). „Die eigentliche wissenschaftliche Leistungsfähigkeit von Fallstudien für allgemeine Erkenntnisse (...) besteht (...) darin, diese zu erweitern, gegebenenfalls zu korrigieren“ (ebd.: 684). Eine solche Form der Theoriebildung setze

„größtmögliche Offenheit, Unvoreingenommenheit und Selbstkritik in der Betrachtung und Analyse des Einzelnen und Besonderen des Falls voraus“ (ebd.: 684).

Vor allem mit der letzten Formulierung zeigt sich die Nähe Fatkes Überlegungen zu den Prinzipien *Szenischen Verstehens*, wie sie oben angesprochen sind. Sichtbar wird also der enge Zusammenhang zwischen einer auf dieser methodischen Grundlage fußenden Praxis der Supervision, Fallberatung und -arbeit und pädagogischer Forschung, die vom Einzelfall ausgehend zu Typisierungen bzw. Modellen im Sinne von Bion (vgl. 1992: 132ff.) voranschreitet. Die sich gegenseitig inspirierenden Erkenntnisprozesse wiederum wären im Falle der Psychoanalytischen Pädagogik mit den Theorien beider Disziplinen, der Psychoanalyse wie der Pädagogik, ins Verhältnis zu setzen. Zu beachten ist im Sinne der Reflexionen von Fatke, dass in diesem Dreischritt von Einzelfall – Typisierung – Theoriereflexion nicht letztere eine unangemessene Dominanz erhält, die letztlich zu rein deduktiven Schlussfolgerungen führen würde. Umgekehrt hätte ein rein induktives Beharren auf dem Einzelfall ebenfalls Horizontverengungen zur Folge.

Ich möchte diese Überlegung durch ein Beispiel illustrieren: In einer Supervision berichtet eine Referendarin von ihrer Verunsicherung in der Prüfungssituation. Sie hatte zwar sehr gut bestanden, dennoch bildeten andere szenische Facetten den Schwerpunkt ihrer Erzählung. Da war vom Blick eines der (männlichen) Fachleiter die Rede, den sie als skeptisch, wenn nicht als abwertend deutete, von der Kälte, in der ihr die Note mitgeteilt wurde, von der Floskelhaftigkeit der Gratulation. In ihrer Wahrnehmung bzw. Erinnerung trat gegenüber diesen Eindrücken von abweisender Kälte die Erfahrung, einen stimmigen und erfolgreichen Unterricht gestaltet zu haben, in den Hintergrund. Das wiederum beeinflusste ihre Perspektive auf die zweite, kommende Lehrprobe: Sie werde sich darauf einstellen, dass sie keine Anerkennung erwarten dürfe, selbst wenn der Unterricht gut laufe. So galt es in unserem Gespräch gleichsam gemeinsam als Verstehende auf die Szenen blicken und den Horizont so zu weiten, dass wir allmählich das Verhalten der Fachleiter auch in einem etwas anderen Licht sehen konnten.

Es ist möglich, die geschilderten Szenen dem Typus *Prüfungssituation* als zugespitzter hierarchischer Interaktionsstruktur zuzuordnen, in der die Position der Prüfenden eine kindliche Sicht auf die Prüfer und eine entsprechende Wahrnehmung bewirkt. Dieses Verständnis der Szene als eine typische legt es nahe, beispielsweise Fürstenaus Überlegungen in *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution* (1964) einzubeziehen, die auf die entsprechenden Regressionsprozesse in der Schule hinweisen. Mit dem Begriff *Regression* befinde ich mich nun auf einer abstrakten Ebene, die psychoanalytische Theorien zum Unbewussten, zu den Abwehrmechanismen bzw. zu Übertragungsprozessen umfasst.

Im Supervisionsgespräch mit der Referendarin bleibt die Typisierung weitgehend und die Konfrontation mit theoretischen Annahmen außerhalb der Ver-

ständigung, die sich auf ihr Erleben konzentriert. Erst im Nachhinein könnte formuliert werden: Gerade in der zweiten Ausbildungsphase sind angehende Lehrkräfte in extremem Maße der Nötigung ausgesetzt, den widersprüchlichen Anforderungen von Erwachsenensouveränität – einerseits den Kindern gegenüber und andererseits im Verhältnis zu den Fachleiter/innen bzw. Prüfenden zu genügen. Fürstenau spricht in diesem Zusammenhang von einer „Wiederbelebung der kindlichen Konflikte“ (Fürstenau 1964: 70), von „Regressions-tendenz“ (ebd.: 71) bzw. von „der Begünstigung bewußter Reaktivierung früherer kindlicher Auseinandersetzung mit den Eltern als Erwachsenen“ (ebd.).

6 Abschließende Überlegungen

Hierdeis (2016) betont in der Zusammenfassung seiner Abhandlung über Psychoanalytische Pädagogik:

„Die psychoanalytische Selbstreflexion als Berufskompetenz unterscheidet sich von anderen Formen des Nachdenkens über sich selbst durch ihr Insistieren auf der Aufklärung über den unbewussten Subtext in den pädagogischen Beziehungen, der sich über „Szenen“ erschließen lässt.“ (Hierdeis 2016: 156)

Und er schließt folgende Bilanz an:

„Was die Verbreitung psychoanalytisch-pädagogischer Lehre an den Universitäten und die Publikationsdichte angeht, gibt die Psychoanalytische Pädagogik des deutschsprachigen Raums ein erfreuliches Bild ab. Ob ihr Fortbestand bedroht ist, hängt weniger von ihrem Organisationsgrad an den Universitäten ab als von ihrem Selbstbewusstsein und von der Zukunft der Psychoanalyse. Vielleicht erfährt sie auch eine neue Wertschätzung im Zusammenhang mit der aktuellen Kritik an der pädagogischen Professionalisierung“ (ebd.: 156)

Diese optimistische Sicht – vielleicht würde auch Hierdeis heute, acht Jahre später, anders urteilen – findet aktuell wenig Belege: Zwar ist der psychoanalytisch-pädagogische Diskurs nach wie vor lebendig und zeitigt triftige und relevante Publikationen, aber die Wirksamkeit ihrer Analysen und Perspektivweisungen lässt zu wünschen übrig. Zutreffend ist der Hinweis der Abhängigkeit der Psychoanalytischen Pädagogik vom Standing der Psychoanalyse, und auch dieses gibt wenig Anlass zu Optimismus. Außerhalb des Therapiebereichs hat es das Projekt einer sozialwissenschaftlichen, kulturalistischen und auch pädagogischen Psychoanalyse schwer, Geltung zu erlangen und Wirkung zu erzeugen. Vor allem im akademischen Raum sind Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit immer noch eng mit dem Ausschluss von Subjektivität, mehr noch mit einer Ausblendung des Unbewussten sowie mit vermeintlich unhintergehbaren Ansprüchen an Beweisbarkeit verknüpft, die das Projekt

psychoanalytischer Hermeneutik nicht erfüllen kann. Zudem ist das komplexe und aufwändige psychoanalytische Verfahren gegenüber Angeboten, die kundenorientiert rasche Problembehebungen verheißen, im Nachteil. So führt der zunehmende Ausschluss der Psychoanalyse aus den Universitäten zu einer Unattraktivität von psychoanalytisch orientierten Forschungsprojekten und Qualifikationsarbeiten, weil sie auf dem akademischen „Markt“ nicht mehr nachgefragt werden – ein fataler Kreislauf.

Dennoch bietet die psychoanalytisch-pädagogische Fallarbeit eine besondere Chance, über die Professionalisierungsdebatte hinaus in ihrer Verbindung von Konkretion mit Modellbildungen und Theoriekonstruktionen eine relevante Erkenntnisfunktion zu gewinnen – sowohl für die Ausdifferenzierung theoretischer Perspektiven als auch für praktisch arbeitende Pädagoginnen und Pädagogen.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried (1925/1976): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bion, Wilfred R. (1992): *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Datler, Wilfried (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen. Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, Margret/Göppel, Rolf (Hrsg.): *Bildung der Gefühle*. Gießen: Psychosozial, S. 241–246.
- Datler, Wilfried/Müller, Burkhard/Finger-Trescher, Urte (Hrsg.) (2004): *Sie sind wie Novellen zu lesen*. Gießen: Psychosozial.
- Fatke, Reinhard (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Jahrgang, S. 681–695.
- Freud, Sigmund (1912/1975): Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. In: *Schriften zur Behandlungstechnik*. Studienausgabe, Ergänzungsband. Frankfurt am Main: Fischer, S. 169–180.
- Freud, Sigmund (1926/1975): Die Frage der Laienanalyse. In: *Schriften zur Behandlungstechnik*. Studienausgabe, Ergänzungsband. Frankfurt am Main: Fischer, S. 271–349.
- Fürstenau, Peter (1964/1978): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: *Argument*, Heft 29/1964; unveränderter fotomechanischer Nachdruck unter Hinzufügung von Druckfehlerberichtigungen 1978. Berlin: Argument, S. 65–78.
- Gerspach, Manfred (2021): Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hierdeis, Helmwart (2016): *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, Hans-Dieter/Lorenzer, Alfred/Lüdde, Heinz/Nagbol, Sören/Prokop, Ulrike/Schmid Noerr,

- Gunzelin/Eggert, Annelinde: Kultur-Analysen. Frankfurt am Main: Fischer, S. 11–98.
- Lorenzer, Alfred (2002): Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lorenzer, Alfred (2006): Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten. Marburg: Tectum.
- Würker, Achim (2007): Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Würker, Achim (2022): Szenisches Verstehen. Die Bedeutung eines psychoanalytischen Konzepts für die Psychoanalytische Pädagogik. In: Gstach, Johannes/Neudecker, Barbara/Trunkenpolz, Kathrin (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–188.

Die Entwicklung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen braucht Zeit, Raum und Struktur. Über Professionalisierungsprozesse am Beispiel des Psychagogik-Lehrgangs der Universität Wien

Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraud Sengschmied und Anika Biller

Zusammenfassung: Im Master-Lehrgang „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ der Universität Wien, intern knapp „Psychagogik-Lehrgang“ genannt, werden in mehreren Semestern Work-Discussion-Seminare angeboten. Es wird gezeigt, in welcher Weise die schriftlichen Analysen von Protokoll-ausschnitten genutzt werden können, um Einblicke in die Zunahme der Kompetenz zu erhalten, Interaktionen psychodynamisch zu verstehen. Die Autor:innen nehmen als Beispiel auf die Entwicklung einer teilnehmenden Lehrer:in sowie auf die Frage Bezug, was es braucht, damit die Qualität der beruflichen Arbeit steigt.

Schlüsselwörter: Psychoanalytische Pädagogik, Psychagogik, Hochschul-lehre, Weiterbildung von Lehrer:innen, Work Discussion, Mentalisieren, Vermittlung von psychoanalytischem Verstehen, Schule, Schüler:innen mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen

Abstract: In the Master's programme 'Integration of Children and Adolescents with Emotional and Social Problems in the Context of School' at the University of Vienna, known internally as the 'Psychagogik Programme', Work Discussion seminars are offered in several semesters. The authors show how written analyses of account excerpts can be rated to gain insights into the increase in competence to understand interactions from a psychodynamic point of view. As an example, the authors refer to the professional development of a participating teacher and to the question of what it takes for the quality of professional work to increase. The article is closely related to the paper of Anita Schedl (in this volume).

Keywords: Psychoanalysis and education, psychagogik, university teaching, in-service teacher training, work discussion, mentalisation, teaching psycho-analytic understanding, school, pupils with significant emotional and social problems

1 Der Bezug auf Fallmaterial in der Aus- und Weiterbildung

Seit geraumer Zeit wächst die Anzahl an Publikationen, in denen dafür plädiert wird, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen auf schriftlich vorliegendes Fallmaterial Bezug zu nehmen. Dies erfolgt zumeist in der Absicht, angehende oder bereits tätige Lehrer:innen dabei zu unterstützen, ihre Verstehenskompetenz weiterzuentwickeln und damit einen Beitrag zur Qualität ihrer pädagogischen Arbeit zu leisten. Unklar bleibt allerdings oft, welche Folgen die Bezugnahme auf Fallmaterialien in Veranstaltungen der Aus- und Weiterbildung nach sich zieht. Denn der Weg, der von Lehrveranstaltungen zur Alltagspraxis von Lehrer:innen und weiter zu den Folgen dieser Praxis für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Schüler:innen führt, ist weit. Er wird nur selten so umfassend untersucht, wie man dies etwa mit Bezug auf den Bereich der Elementarpädagogik in einem von Peter Elfer herausgegebenen Band nachlesen kann (Elfer 2024).

Dass Untersuchungen dieser Art sehr selten sind, hat nicht zuletzt damit zu tun, dass die Personen, die in Aus- und Weiterbildungskontexten lehren, oft gar nicht die Möglichkeit haben, Professionalisierungsprozesse von Teilnehmer:innen langfristig zu begleiten – und folglich auch zu dokumentieren und zu analysieren. Wenn Lehrpersonen in der Ausbildung tätig sind, beschränkt sich der Arbeitskontakt mit Studierenden im Regelfall auf die Dauer einzelner Lehrveranstaltungen und erstreckt sich nur in Ausnahmefällen über mehrere Semester. Werden in Studien unterschiedliche Themen von verschiedenen Lehrenden aus unterschiedlichen Theorieperspektiven behandelt, haben im Regelfall weder die Lehrenden noch die Studierenden ausreichend Zeit und Raum, um die Inhalte verschiedener Lehrveranstaltungen so miteinander zu verbinden und zu bearbeiten, dass sie später im beruflichen Alltag auf einem gehobenen Qualitätslevel zum Tragen kommen.

Denkt man an Veranstaltungen, die speziell im Weiterbildungsbereich angeboten werden, drängt sich die Bezugnahme auf Praxissituationen zwar geradezu auf, doch greifen die Veranstaltungen oft zu kurz, um Teilnehmer:innen auch dann in Hinblick auf die Veränderung ihrer Praxisusancen zu begleiten, wenn die Weiterbildungsinhalte mit der Zeit zu verblassen drohen oder wenn sich im Prozess der Umsetzung des neu Erfahrenen in die Alltagsarbeit herausfordernde Schwierigkeiten ergeben. Letzteres ist beispielsweise dann der Fall, wenn organisationsdynamische Prozesse die entsprechende Veränderung der Alltagsarbeit behindern oder die Inhalte der Weiterbildung nur dann in die Alltagsarbeit einfließen können, wenn es zu tiefgreifenden Veränderungen der psychischen Strukturen der Teilnehmer:innen kommt, die entscheidend dafür sind, wie in bewusster und nicht bewusster Weise insbesondere hochdynamische Arbeitssituationen erlebt und permanent heikle Ent-

scheidungen über das pädagogische Verhalten getroffen werden müssen, von dem es in einem besonders hohen Ausmaß abhängt, ob und wie sich die Arbeitsprozesse weiter entwickeln. Letzteres ist die Regel, wenn man mit Menschen arbeitet, die mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen zu kämpfen haben.

2 Der Psychagogik-Lehrgang der Universität Wien

Im Folgenden lenken wir die Aufmerksamkeit auf einen Universitätslehrgang, der Lehrer:innen in dem Sinne dezidiert dazu qualifizieren sollte, schulpädagogische Praxis mit einem psychoanalytisch-pädagogischen Selbstverständnis auf einem hohen Qualitätsniveau zu leisten. Es handelte sich um einen sechs Semester dauernden Universitätslehrgang, der offiziell die Bezeichnung „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ trug, 120 ECTS umfasste und mit der Verleihung eines Mastertitels abgeschlossen wurde. Intern wurde der Lehrgang knapp „Psychagogik-Lehrgang“ genannt.

Diese Kurzbezeichnung ist darauf zurückzuführen, dass in Wien unter Psychagog:innen erfahrene Lehrer:innen mit einer mehrjährigen psychoanalytisch-pädagogischen Weiterbildung verstanden werden, welche sie in besonderer Weise zur schulinternen Arbeit mit Schüler:innen qualifiziert, die mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen zu kämpfen haben, sowie für die Arbeit mit dem schulischen und privaten Umfeld dieser Schüler:innen. Bemüht man den weit verbreiteten Begriff der Beratungslehrer:innen, so kann man Psychagog:innen als psychoanalytisch-pädagogisch qualifizierte Beratungslehrer:innen begreifen, die in der intensiven Einzelfallarbeit, der mobilen Arbeit in Regelklassen sowie in Förderklassen arbeiten und überdies schon im Übergang vom Kindergarten in die Schule Klärung und Unterstützung anbieten.¹

Die folgenden Merkmale des Universitätslehrgangs sollten dazu dienen, dass die Inhalte des Lehrgangs auch in die Praxisgestaltung der Lehrgangsteilnehmer:innen Eingang finden:

- a) In den Lehrgang wurden interessierte Lehrer:innen nur dann aufgenommen, wenn in Aufnahmegesprächen zu erkennen war, dass diese Lehrer:innen zumindest eine rudimentäre Vorstellung davon hatten, dass die Schwierigkeiten, die Kinder und Jugendliche in ihrem Ver-

1 Siehe dazu Datler (2025), wo auch Verweise auf Publikationen zu finden sind, die Einblicke in die Arbeit von Psychagog:innen geben.

halten zeigen, in innerpsychischen Prozessen gründen, auf die es in der pädagogischen Arbeit Bezug zu nehmen gilt.

- b) Das Curriculum sah die Absolvierung der folgenden Module vor: „Beobachten, Verstehen und Reflektieren von psychagogisch relevanten Interaktionen und Prozessen“, „Entwicklungstheorie und Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters“, „Psychagogische Arbeitsfelder im Kontext von Schule“ sowie „Wissenschaftliches Arbeiten“ (Datler/Geiger/Datler 2011; Datler 2025). Den Modulbeschreibungen zufolge galt es in den einzelnen Veranstaltungen an einer engen Theorie-Praxis-Verschränkung zu arbeiten (Strobl 2025). Dies sollte nicht zuletzt dadurch sichergestellt werden, dass der Lehrgang berufsbegleitend angeboten wurde und (1) die Vermittlung von Theorie, (2) eng mit selbstreflexiven Elementen (inklusive Selbsterfahrung) und (3) der intensiven Vermittlung, Besprechung und Bearbeitung von Praxiskonzepten und Praxiserfahrungen verknüpft war. Dem Curriculum zufolge konnte in manchen Veranstaltungen in kleineren Gruppen mit jeweils 10 bis 12 respektive 5 bis 6 Personen über mehrere Semester hinweg gearbeitet werden.
- c) Um sicherzustellen, dass die psychoanalytisch-pädagogischen Zielsetzung des Lehrgangs kontinuierlich verfolgt werden, wurden nahezu ausschließlich Personen mit der Durchführung von Lehrveranstaltungen betraut, die über psychoanalytische Qualifikationen in Verbindung mit erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Studienabschlüssen und reichhaltigen Praxiserfahrungen verfügten. Viele dieser Personen hatten auch schon in anderen Kontexten miteinander kooperiert, weshalb man durchaus von einem kompakten Team von erfahrenen Lehrenden sprechen konnte, die gut aufeinander abgestimmt vermittelten, in welcher Weise unter Bezugnahme auf psychoanalytische Theorien psychagogische Arbeitsaufgaben wahrzunehmen sind.
- d) Dem Verfolgen dieser Zielsetzung kam der Umstand entgegen, dass sich die Dauer des Lehrgangs mit einem Workload von 120 ECTS berufsbegleitend über sechs Semester erstreckte und manche Teilnehmer:innen überdies von der Möglichkeit Gebrauch machten, erst nach dem Ende des sechsten Semesters die Masterarbeit fertigzustellen und die Masterprüfung abzulegen. Dies war insofern von Bedeutung, als die Teilnehmer:innen auch in der Masterarbeit und in der Masterprüfung vor der Aufgabe standen, eigene Praxissequenzen zu präsentieren und theoriebezogen zu interpretieren und zu diskutieren.
- e) Entscheidend war überdies, dass der Großteil des Lehrgangs in einer engen Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Wien

(PH Wien) sowie mit Unterstützung durch die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH Wien/Krems) durchgeführt wurde. Deshalb konnte ein großer Teil des Lehrgangs öffentlich finanziert werden (Datler/Geiger/Datler 2011).

Nachdem der Lehrgang drei Mal mit jeweils 20 bis 25 Teilnehmer:innen durchgeführt wurde, blieb die öffentliche Finanzierung aus. Die Lehrgangsgebühren erhöhten sich um das Fünffache und waren für interessierte Lehrer:innen zu hoch, zumal die Absolvierung des Lehrgangs mit keiner Erhöhung des Gehalts der teilnehmenden Lehrer:innen verbunden war.

3 Von der Notwendigkeit, Prozesse des Kompetenzerwerbs zu untersuchen

Man könnte nun annehmen, dass es den Lehrenden und allen Teilnehmer:innen unter den außergewöhnlich guten Rahmenbedingungen möglich war, von Lehrgangsbeginn an konfliktfrei an den Primäraufgaben des Lehrgangs zu arbeiten und Professionalisierungsprozesse zu entwickeln, die sich durch einen ebenso geradlinigen wie atemberaubenden Zuwachs an psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen auszeichneten. Dies war freilich in dieser Form nicht der Fall – und war auch nicht zu erwarten.

Den Lehrenden war bewusst, dass Prozesse der Entwicklung von Fähigkeiten, die zu einer Verbesserung der Qualität von psychosozialer Praxis führen sollen, nie an ihr Ende kommen. Weiters waren die Lehrenden auf Grund ihrer bereits zuvor geleisteten Mitarbeit in anderen Lehr- und Studiengängen bestens damit vertraut, dass entsprechende Veränderungsprozesse weder synchron noch kontinuierlich ansteigend verlaufen. Und drittens hatten nahezu alle Lehrenden selbst psychoanalytisch orientierte Aus- und Weiterbildungen durchlaufen und kannten nur zu gut die erfreulichen und beflügelnden, aber auch die beunruhigenden, irritierenden und hemmenden Momente solcher Qualifizierungsprozesse, die auch im Psychagogik-Lehrgang spürbar wurden. Anita Schedl geht darauf in ihrem Beitrag über „Interesse, Überraschung und Widerstand“ (in diesem Band) mit exemplarischer Bezugnahme auf das Einführungsseminar des Lehrgangs genauer ein.

Die Eindrücke der Lehrenden, die mit manchen Studierenden in mehreren Semestern zu tun hatten, die Studierenden und so manche Schulleitung, die sich erfolgreich darum bemühte, Absolvent:innen des Lehrgangs als Psychagog:innen an ihre Schule zu bekommen, vermittelten allerdings einen äußerst positiven Eindruck von den Fähigkeiten, die sich die Teilnehmer:innen im Regelfall erarbeiteten. Dem entsprach auch der gute Ruf des arbeitsaufwändi-

gen Lehrgangs: Als dieser nicht mehr angeboten wurde, hatten zuvor etwas mehr als 300 Lehrer:innen ihr Interesse an einer Aufnahme in den Lehrgang deponiert.

All dies ersetzt allerdings keine wissenschaftliche Untersuchung der Frage, was über den Erwerb psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen in Verbindung mit dem Lehrgangskonzept ausgesagt werden kann. Deshalb unterstützte die Lehrgangsleitung entsprechende wissenschaftliche Bemühungen:

- a) Die Lehrgangsleitung initiierte und begleitete eine Befragung von Absolvent:innen, in der es darum ging, welche Elemente des Lehrgangs sie für den Erwerb psychagogischer Kompetenzen rückblickend als besonders bedeutsam ansehen und wie sie dies begründen (Wagner 2018; Hilckmann/Körber 2022).
- b) Die Lehrgangsleitung setzte sich dafür ein, dass Absolvent:innen des Lehrgangs in eine Studie miteinbezogen werden, in der es um den Zusammenhang zwischen der Struktur absolvierter Aus- und Weiterbildungen und der Qualität geht, in der psychosozial Tätige an Beispielen darlegen können, in welcher Weise sie sich in Praxissituationen an wissenschaftlichen Theorien orientierten (Datler/Strobl 2020; Strobl 2022, 2025).
- c) Überdies wurde damit begonnen, die Lehrveranstaltungen, in denen nach der Methode der Work Discussion gearbeitet wurde, zu nutzen, um einen wissenschaftlich fundierten Einblick in die Entwicklung der Fähigkeit zu gewinnen, einen verstehenden Zugang zur Interaktionsdynamik von Praxissequenzen zu finden (Sengschmied et al. 2022; Datler/Datler/Sengschmied 2023).

Auf den letztgenannten Punkt möchten wir im Folgenden unter punktueller Bezugnahme auf den Entwicklungsprozess einer Teilnehmerin näher eingehen, die wir Frau A. nennen².

2 Frau A. erteilte den Autor:innen die Erlaubnis zur Veröffentlichung der Ausführungen. Alle Angaben wurden anonymisiert.

4 Work Discussion und die Entwicklung der Kompetenz, die Dynamik von Praxissituationen zu verstehen

4.1 Frau A. stößt an ihre Grenzen

Frau A. wird während des Besuchs des Lehrgangs von der Schulverwaltung damit betraut, an zwei Schulen psychagogisch tätig zu werden. Sie soll dort im Einzelsetting mit Schüler:innen sowie mit deren Eltern und Lehrer:innen arbeiten. Zu diesen Schüler:innen zählt der achtjährige Daniel. Bald nach dessen Schuleintritt fällt zweierlei auf:

- a) Daniels Verhalten ist von Impulsdurchbrüchen, Aggressionen gegen sich und andere sowie dem Umstand geprägt, dass er sich der Mitarbeit häufig verweigert. Dazu kommt, dass er sich dem Aufkommen von Nähe entzieht. Wiederholt läuft er weg, um sich zu verstecken und in seinem Versteck über einen langen Zeitraum hindurch erstarrt zu verharren, ohne ansprechbar zu sein.
- b) Daniels Körper ist von blauen Flecken übersät.

Beide Beobachtungen führen zu einer Kontaktaufnahme mit der Kinder- und Jugendhilfe (ehem. Jugendamt). Dies hat u.a. zur Folge, dass sofort Daniels Besuche bei seinem gewalttätigen Vater unterbunden werden, der von Daniels Mutter getrennt lebt. Sozialarbeiterische und therapeutische Maßnahmen werden eingeleitet. Innerhalb des Systems Schule erhält Daniel einen Platz in einer Förderklasse und Frau A. wird gebeten, mit ihm überdies im Einzelsetting zu arbeiten. Sie intensiviert dabei auch den Kontakt mit seiner Mutter und gewinnt den Eindruck, dass sich diese nicht recht vorstellen kann, was in der inneren Welt ihres Kindes vorgeht und wie sich Daniel in seiner schwierigen Lebenssituation fühlt.

Frau A. befasst sich hingegen sehr intensiv mit Daniels Lebenssituation und somit auch mit seiner inneren Welt. Dabei bemerkt sie, dass auch sie an Grenzen stößt, die in gewisser Hinsicht überraschend sind. Denn während die Lehrenden seit Beginn des Lehrgangs wiederholt die Erfahrung machen, dass es Frau A. schneller als vielen anderen gelingt, sich komplexe Theorien über innerpsychische Prozesse anzueignen, spürt sie zumindest seit dem 2. Semester, dass sie sich solchen Prozessen im Einzelfall weniger intensiv zuwendet, als es mitunter hilfreich wäre. Sie bemerkt, dass es ihr schwerfällt, ihren eigenen Emotionen tiefer nachzuspüren und sich entsprechende Gedanken über andere zu machen. Ebenso schwierig ist es für sie, sich mit anderen in einer intensiven Weise über Emotionen auszutauschen. Deshalb ist es für sie auch

nicht einfach, mit wachem Interesse der Frage nachzugehen, in welcher Weise Interaktionsprozesse das Aufkommen und Verspüren von Emotionen beeinflussen und umgekehrt Emotionen den Verlauf von Interaktionen. Angeregt durch die Inhalte des Lehrgangs nimmt sie bezüglich dieser Thematik eine innere Hemmung wahr, die ihr auch beim Nachdenken über die Arbeit mit Daniel, aber auch beim Nachdenken über ihre Arbeit mit anderen Schüler:innen und deren Eltern nicht verborgen bleibt. Dies bedauert sie zusehends, denn ihr ist klar, dass insbesondere Kinder wie Daniel dringend ein Gegenüber benötigen, das in der Lage ist, Emotionen und deren Bedeutung noch intensiver zu erfassen und zu berücksichtigen, als dies Frau A. bislang möglich ist. Frau A. nutzt daher verschiedene Veranstaltungen des Lehrgangs, um sich mit dieser Hemmung näher zu befassen und diese zu bearbeiten.

Zu diesen Veranstaltungen zählen neben den Selbsterfahrungs- und Supervisionselementen insbesondere:

- das Kasuistik-Seminar, in dem sich Frau A. ein Jahr lang intensiv damit befasst, ihre psychagogische Arbeit nach gewissen Theorieansprüchen und damit verbundenen Praxiskonzepten zu gestalten;
- die intensive Auseinandersetzung mit ihrer psychagogischen Alltagspraxis im Zuge der Ausarbeitung ihrer Master-Arbeit;
- sowie das Work-Discussion-Seminar, dem wir uns im Folgenden genauer zuwenden.

4.2 Was ist Work Discussion?

An einem Work-Discussion-Seminar (vgl. Rustin/Bradley 2008; Datler/Datler 2014) nehmen im Regelfall etwa vier bis sechs Personen teil, die in ihrer Arbeit immer wieder mit anderen Personen in Interaktion stehen. Alle Teilnehmer:innen eines solchen Seminars verfassen wöchentlich einen möglichst deskriptiv verfassten Bericht über eine Stunde ihrer Arbeit, in der sie mit anderen in Interaktion stehen. Diese Berichte werden oft „Praxisprotokolle“ genannt.

Diese Protokolle werden kopiert in das Seminar mitgebracht und verteilt. Ein Praxisprotokoll steht dann im Zentrum einer 90 Minuten dauernden Sitzung: Es wird laut vorgelesen und danach Zeile für Zeile, Absatz für Absatz in Hinblick auf vier Leitfragen besprochen. Diese lauten folgendermaßen:

- Wie dürften die involvierten Personen (inklusive der Verfasser:in) die dargestellte Situation bewusst oder unbewusst erlebt haben?
- Wie kann vor diesem Hintergrund verstanden werden, dass sich die Personen in der beschriebenen Weise verhalten haben?
- Welche (Beziehungs-)Erfahrungen haben sie dabei gemacht?

- Und welchen Einfluss dürften diese (Beziehungs-)Erfahrungen auf das bewusste und unbewusste Erleben der nächsten beschriebenen Situation gehabt haben?

Ein Seminarmitglied hält die wichtigsten Gedanken, die erarbeitet werden, in einem Besprechungsprotokoll fest. Auch dieses wird in einer der nächsten Sitzungen verteilt und gelesen, wenn die Person, die das Praxisprotokoll präsentiert hat, wiederum ein Praxisprotokoll vorstellt.

Am Ende eines jeden Semesters, in dem ein Work-Discussion-Seminar angeboten wird, stehen die Teilnehmer:innen vor der Aufgabe, in einer Semesterarbeit einen kurzen Ausschnitt aus einem Praxisprotokoll nach den genannten Leitfragen so präzise wie möglich zu interpretieren.

4.3 Vom Zweck der Work Discussion

Einschlägigen Publikationen zufolge wird mit dem Angebot von Work-Discussion-Seminaren eine breite Palette an Zielen verfolgt (Schöck 2028; Stepanek 2020). Wir konzentrieren uns hier auf die Entwicklung eines spezifischen Aspekts von Verstehenskompetenz unter besonderer Berücksichtigung von Emotionen. Angeregt durch Donald Schöns (1983) Unterscheidung zwischen „reflection in action“ und „reflection on action“ unterscheiden wir in folgender Weise zwischen dem „nachträglichen Mentalisieren“ und dem „Mentalisieren in actu“:

- a) Im Seminar wird auf der Basis des Zurückerinnerns bzw. des Lesens von Praxisprotokollen nachträglich zu verstehen versucht, was in den beschriebenen Personen – insbesondere emotional – vor sich gegangen sein dürfte und welche Folgen dies für deren Verhalten sowie für die beschriebenen Interaktionen vermutlich hatte. Im Seminar geht es daher um „nachträgliches Mentalisieren“ im Sinne des Work-Discussion-Konzepts und um die Weiterentwicklung der Fähigkeit dazu.
- b) Davon zu unterscheiden ist die Fähigkeit des „Mentalisierens in actu“, worunter das mentalisierende Denken in Praxissituationen über das Geschehen in der jeweiligen Praxissituation gemeint ist. „Mentalisieren in actu“ inkludiert (i) das sensible Wahrnehmen eigener innerpsychischer Gegebenheiten und Prozesse sowie das Erfassen der Bedeutung dieser Prozesse für das eigene Verhalten während des Praxisvollzugs. „Mentalisieren in actu“ inkludiert darüber hinaus (ii) das verstehende Erschließen innerpsychischer Gegebenheiten und Prozesse jener, mit denen man in Interaktion steht, sowie die Bedeutung dieser Gegebenheiten und Prozesse für deren Verhalten.

„Mentalisieren in actu“ dürfte in vielen schulischen, sozial- oder elementarpädagogischen Situationen angesichts des hohen Praxisdrucks eher selten bewusst verfolgt werden können und findet häufig „intuitiv“ oder „implizit“ statt (vgl. Neuweg 2002).

Auskünften von Lehrgangsteilnehmer:innen zufolge trägt das „nachträgliche Mentalisieren“ im Seminar dazu bei, dass in Praxissituationen öfter innegehalten wird und das bewusste „Mentalisieren in actu“ punktuell zunimmt. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die kontinuierliche Arbeit im Seminar sowie das kontinuierliche Schreiben von Praxisprotokollen spezifische Prozesse in Gang bringt, die auch der Weiterentwicklung der Qualität des intuitiven oder impliziten „Mentalisierens in actu“ zuträglich sind.

Wenngleich es dazu noch einiger Forschung bedarf, ist festzuhalten: Nur dann, wenn die Fähigkeit des bewussten oder impliziten „Mentalisierens in actu“ ein gewisses Niveau erreicht, wird es Lehrer:innen (oder anderen psychosozial Tätigen) möglich,

- a) ihr Verhalten zu kontrollieren, zu reflektieren und zu steuern;
- b) Gegenübertragungsgefühle und -impulse zu nutzen, um die Dynamik des aktuellen Beziehungsgeschehens und damit auch das Innerpsychische jener Personen zu verstehen, mit denen sie es im Praxisvollzug zu tun haben; und
- c) ihr Verhalten auf das Innerpsychische dieser Personen unter Berücksichtigung der Aufgaben abzustimmen, die sie wahrzunehmen haben.

In Hinblick auf all diese Punkte war es zu begrüßen, dass Frau A. die Hemmung bemerkte, sich mit Emotionen intensiver als gewohnt zu befassen, und darum bemüht war, an dieser Hemmung zu arbeiten.

4.4 Work Discussion im Psychagogik-Lehrgang

Die Gelegenheit dazu hatte Frau A. in Verbindung mit Work Discussion mehrfach (vgl. Datler 2025). Denn Work-Discussion-Seminare wurden zunächst im 2. und 3. Semester des Lehrgangs angeboten. Im Zuge des Kasuistik-Seminars, das sich über das 4. und 5. Semester erstreckt, mussten zwar nicht wöchentlich Praxisprotokolle verfasst, aber doch einige Praxisprotokolle geschrieben und analysiert werden. Im 6. und letzten Semester wurde das Work-Discussion-Seminar in einer neuen Gruppenzusammensetzung sogar 21mal für jeweils 90 Minuten angesetzt. Überdies befasste sich Frau A. – ähnlich wie die meisten Lehrgangsteilnehmer:innen – mit Praxisprotokollen im Zuge der Abfassung ihrer Masterarbeit, in der sie sich explizit der Auseinandersetzung mit emotional bewegenden Situationen im Kontext ihrer psychagogischen Arbeit mit Daniel widmete.

4.5 Semesterarbeiten und die Untersuchung der Entwicklung von Verstehenskompetenz

Interessiert man sich nun dafür, wie sich Frau A.s Verstehenskompetenz über die Semester hinweg veränderte, so kann man auf ein Ratinginstrument zurückgreifen, das zur Bewertung der Semesterarbeiten entwickelt wurde (Sengschmied et al. 2022; Datler/Datler/Sengschmied 2023). In diesen Arbeiten, so wurde oben bereits erwähnt, galt es einen kurzen Ausschnitt aus einem Praxisprotokoll wiederzugeben und nach den oben genannten Leitfragen so präzise wie möglich zu interpretieren. Da, wie oben angemerkt, am Ende des 2., 3. und 6. Semesters solche Semesterarbeiten zu schreiben waren, können die Ratings, die für jede Semesterarbeit vergeben werden, miteinander verglichen werden, um so Hinweise auf die Entwicklung jener Kompetenzen zu erhalten, deren es beim Verfassen der Semesterarbeiten und damit beim „nachträglichen Mentalisieren“ im Sinne der Work Discussion bedarf. Liegen die Ratings vor, werden sie mit den Autor:innen besprochen.

5 Die Ratings der ersten und dritten Semesterarbeit von Frau A.

Die Semesterarbeiten werden in Hinblick auf vier Dimensionen geratet, wobei jeder Dimension nochmals Suddimensionen zugeordnet sind. Der höchste Wert, der pro Subdisziplin vergeben wird, umfasst 3 Punkte, der niedrigste 0 Punkte.

Dimension 1: Verlaufsbeschreibung

Diese Dimension betrifft die narrative Qualität des Protokollausschnittes und bedarf hier bloß des Hinweises, dass Frau A. von Beginn an Protokolle schrieb, die den Vorgaben in einem hohen Ausmaß entsprachen.

Dimension 2: Konsekutive Kommentierung und Analyse

Dieser Dimension wird dann entsprochen, wenn der gewählte Protokoll-ausschnitt Schritt für Schritt analysiert und kommentiert wird. Dabei gilt es dem chronologischen Verlauf des beschriebenen Geschehens zu folgen.

Letzteres gelang Frau A. in der dritten Semesterarbeit, die am Ende des 6. Semesters geschrieben wurde, noch besser als in der ersten Semesterarbeit, die sie am Ende des 2. Semesters verfasste. Das deutet darauf hin, dass Frau A. gegen Ende des Lehrgangs wichtiger geworden war, die Entwicklung des beschriebenen interaktiven Geschehens zu verstehen.

Dimension 3: Verhaltensinterpretation

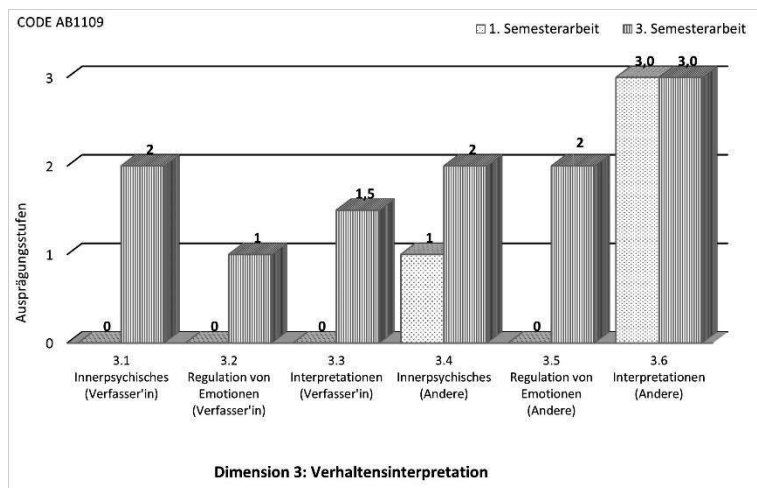
Dieser Dimension zufolge gilt es nachvollziehbar darzulegen, in welcher Weise das geschilderte Verhalten aller involvierten Personen als Ausdruck und Folge welcher innerpsychischen Prozesse verstanden werden kann. Dabei ist Emotionen und dem Bemühen, sie zu regulieren, besondere Bedeutung beizumessen.

Der Dimension 3 sind sechs Subdimensionen zugeordnet. Den Subdimensionen 3.1 und 3.4 zufolge gilt es, explizit Gedanken über die „innere Welt“ anzustellen – über die „innere Welt“ der Autor:in selbst (3.1) sowie anderer involvierter Personen (3.4). Die Ratings der Subdimensionen 3.2 und 3.5 fallen dann hoch aus, wenn sich explizit Aussagen über Emotionen und deren Regulation finden. Den Subdimensionen 3.3 oder 3.6 zufolge gilt es explizit Überlegungen zum Zusammenhang zwischen den Annahmen über die „innere Welt“ der involvierten Personen und deren Verhalten als daraus erwachsene Folgeaktivität schlüssig darzustellen.

In der graphischen Darstellung (s. Abb. 1) der Ergebnisse des Ratings bezüglich der Dimension 3 steht die Höhe der punktierten Säulen für die Punkte, mit denen die erste Semesterarbeit in Hinblick auf die einzelnen Subdimensionen vergeben wurden. Die Höhe der längsgestrichenen Säulen zeigt das Ergebnis des Ratings der dritten Semesterarbeit.

Es fällt auf, dass Frau A. in der ersten Semesterarbeit keine Gedanken äußert, welche sie selbst betreffen. Und die Gedanken, die auf andere involvierte Personen bezogen sind, enthalten spärliche Hinweise auf Emotionen und keine Gedanken über Bemühungen, sie zu regulieren. Deutlich anders hingegen die Ratings der dritten Semesterarbeit. Allerdings fällt auf, dass auch in der dritten Semesterarbeit die Befassung mit dem eigenen Erleben und Verhalten schwächer ausfällt.

Abbildung 1: Ergebnisse des Ratings bezüglich der Dimension 3.



Quelle: eigene Darstellung

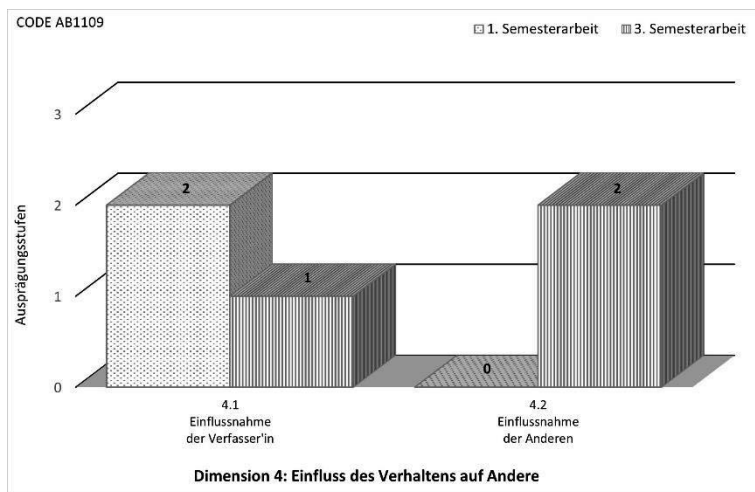
Dimension 4: Einfluss des Verhaltens auf die jeweils anderen

In der Dimension 4 wird hoch geratet, wenn Schritt für Schritt präzise und gut nachvollziehbare Gedanken darüber ausgeführt werden, welchen Einfluss das Verhalten einer jeden Personen auf das Erleben der jeweils anderen gehabt haben dürfte. Gelingt dies, vermitteln die Ausführungen ein interpretativ erschlossenes Verständnis der Dynamik des Interaktionsverlaufs.

In der Subdimension 4.1 wird hoch geratet, wenn im Text präzise und gut nachvollziehbare der Einfluss des Verhaltens von Frau A. auf andere behandelt wird. In der Subdisziplin 4.2 wird analog dazu hoch geratet, wenn entsprechende Ausführungen zu finden sind, die den Einfluss des Verhaltens anderer auf Frau A. zum Inhalt haben.

Die graphische Darstellung (s. Abb. 2) der Ergebnisse des Ratings bezüglich der Dimension 4 zeigt, dass Frau A. in der ersten Semesterarbeit gar nicht darauf einging, was das Verhalten anderer in ihr auslöste. Daraus folgt, dass in der ersten Semesterarbeit kein Versuch nachzulesen ist, die Dynamik des wechselseitigen Zusammenspiels zwischen ihr und anderen zu verstehen. In der dritten Semesterarbeit wird dieser Thematik ein breiterer Raum gegeben, doch kommen die Ratingwerte über einen mittleren Bereich nicht hinaus.

Abbildung 2: Ergebnisse des Ratings bezüglich der Dimension 4.



Quelle: eigene Darstellung

Weitere Anmerkungen zu den Ratings der Semesterarbeiten

Die Ergebnisse des Ratings der beiden Semesterarbeiten deuten auf eine enorme Zunahme von Frau A.s Fähigkeit an, sich einen verstehenden Zugang zur Dynamik von Interaktionen zu erschließen.

Besonders auffällig ist der Umstand, dass die erste Semesterarbeit keine Ausführungen über Frau A.s „innere Welt“ und deren Bedeutung für ihr Verhalten enthält (Dimension 3) und folglich auch keine Gedanken darüber, welchen Einfluss das Verhalten anderer auf das Erleben von Frau A. hatte (Dimension 4). Die Summe der Punkte, welche die erste Semesterarbeit in den Subdimensionen 3.1, 3.2, 3.3 und 4.2 erhalten hat, beträgt daher 0. Die Ratings der dritten Semesterarbeit fallen diesbezüglich mit insgesamt 6,5 Punkten deutlich höher aus.

Diese 6,5 von maximal 12 möglichen Punkten liegen im mittleren Bereich. Vergleicht man sie mit den Punkten, die in den Subkategorien 3.4, 3.5, 3.6 und 4.1 vergeben wurden, so kommt man auf die Summe 8. Dies deutet darauf hin, dass es Frau A. nach wie vor leichter fällt, sich Gedanken über die „innere Welt“ anderer als über ihre eigene „innere Welt“ zu machen, wenn es insbesondere um Emotionen und deren Bedeutung für den Bereich des beobachtbaren Verhaltens geht.

Diesen Kommentaren sind drei Bemerkungen hinzuzufügen:

- a) Geratet wurden die Überlegungen, die Frau A. in Bezug auf zwei Passagen zweier Work-Discussion-Protokolle ausgeführt hat. In diesen Überlegungen kommt „nachträgliches Mentalisieren“ zum Ausdruck. Schlüsse auf die Qualität ihres „Mentalisierens in actu“ können daraus nur bedingt gezogen werden. Überdies ist nicht auszuschließen, dass es sich bei den Semesterarbeiten um „Momentaufnahmen“ handelt. Es könnte sein, dass Frau A. andere Ratings erhalten hätte, wenn sie an anderen Tagen in einer anderen „Tagesverfassungen“ ihre Semesterarbeiten unter Bezugnahme auf andere Protokollauschnitte geschrieben hätte.
- b) Die Ergebnisse des Ratings passen allerdings präzise zu den Eindrücken, die in den Work-Discussion-Seminaren kontinuierlich gesammelt wurden. Überdies bestätigt Frau A., dass die Ergebnisse des Ratings mit ihrer Sicht auf ihren Entwicklungsprozess höchst kompatibel sind: In einem Rückmeldegespräch über die Ratingergebnisse erzählt sie, dass es für sie zunächst sehr herausfordernd war, über ihr Erleben zu sprechen, da sie etwas ängstlich mit der Frage rang, welche Folgen es für sie haben würde, wenn sie sich öffnet und ihr Inneres zeigt. Außerdem war es für Frau A. schwierig, Worte zu finden, wenn es um Situationen ging, in die sie sich emotional verstrickt erlebte. An diesen Themen arbeitete sie während des Lehrgangs hart.
- c) Letzteres kann man auch ihrer Masterarbeit entnehmen, in der sie sich mit diesen Themen explizit befasste. Da die Masterarbeit nach dem Abschluss des 6. Semesters fertiggestellt wurde, kann man Einblicke in Frau A.s bemerkenswerten Entwicklungsprozess über die dritte Semesterarbeit hinaus ebenso gewinnen wie Einblicke in Frau A.s Arbeit mit Daniel. Beides kann hier nicht ausgeführt werden, da der öffentliche Zugriff auf die Masterarbeit wegen der Dichte des behandelten Fallmaterials noch gesperrt ist.

6 Abschließendes über Zeit, Raum und Struktur

In zwei anderen Publikationen wurden die Ratingergebnisse der ersten und dritten Semesterarbeit von zwei anderen Lehrer:innen dargestellt, die am Psychagogik-Lehrgang teilgenommen hatten (Sengschmied et al. 2022; Datler/Datler/Sengschmied 2023). Auch diesen Veröffentlichungen ist zu entnehmen, dass die intensive Arbeit an Fallmaterialien, welche die Teilnehmer:innen regelmäßig über drei Jahre hinweg einbrachten und bearbeiteten, nicht dazu führte, dass die Ratings der dritten Semesterarbeit gegen Ende des

Lehrgangs in allen Dimensionen und Subdimensionen zur Vergabe der höchsten Punktwerte führten. Dies gilt es in Fortführung der Anmerkungen, die in den Absätzen zuvor partiell umrissen wurden, methodenkritisch eingehend zu diskutieren.

Die hier dargestellten Bemühungen machen jedenfalls darauf aufmerksam, dass es auch in psychoanalytisch-pädagogischen Kontexten ein größeres Augenmerk auf die systematische Untersuchung der Entwicklungen berufsbezogener und im Regelfall nicht linear verlaufenden Kompetenzen von Personen zu legen gilt, die sich in Aus- oder Weiterbildung befinden. Vor dem Hintergrund der hier vorgelegten Ausführungen ist zu vermuten, dass die angestrebten Veränderungen dann schwach ausfallen, wenn

- die Dauer der Aus- oder Weiterbildung knapp bemessen ist,
- die Räume zur kontinuierlichen Bearbeitung von Praxis in Verschränkung mit Theorie eng gehalten sind
- und die Struktur des Aus- oder Weiterbildungsanges in einem Spannungsverhältnis zu den angestrebten Zielen steht und von einer „Optimalstruktur“ weit entfernt ist (vgl. Trescher 1993: 185). In diesem Zusammenhang wäre zu diskutieren, ob die spezifische Qualifikation der Lehrenden, die methodische Gestaltung der Veranstaltungen und die Aufgabe, welche der jeweilige Aus- oder Weiterbildungslehrgang als Teil eines mehrphasigen Qualifikationskontinuum zu erfüllen hat (vgl. Neuweg 2022: 275ff.; Strobl 2025), zu den Strukturmerkmalen des Aus- oder Weiterbildungslehrganges zu zählen sind oder davon getrennt zu behandelnde Aspekte darstellen.

Aus einer universitären Perspektive wäre es überdies interessant, Kompetenzentwicklungen von Personen zu untersuchen und miteinander zu vergleichen, die psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Lehrveranstaltungen oder Studienschwerpunkte wählen (Trescher 1992; Gerspach et al. 2014; Rauh/Datler/Weber 2019), konsistent gestaltete Universitätslehrgänge besuchen (zu denen etwa der Psychoagogik-Lehrgang zählt) oder außeruniversitäre Lehrgänge absolvieren, wie sie etwa vom Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) oder von der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik Wien (APP) dem angeboten werden (siehe dazu etwa Heilmann/Finger-Trescher 2022; Kraushofer/Neudecker 2022).

Literatur

Datler, Wilfried (2025): Der Psychagogik-Lehrgang der Universität Wien: Konzeption, Curriculum und Publikationen. Erscheint auf: phaidra (in Fertigstellung).

- Datler, Wilfried/Datler, Margit (2014): Was ist Work Discussion? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. <https://phaidra.univie.ac.at/o:368997> [Zugriff: 6.5.2025].
- Datler, Wilfried/Datler, Margit/Sengschmied, Irmtraud (2023): Work Discussion und die Entwicklung von psychoanalytischer Verstehenskompetenz. Zur Verschränkung von Evaluation und Interaktionsreflexion in der Weiterbildung von Lehrer:innen zu Psychagog:innen. In: Christof, Eveline/Holzmayer, Michael/Köhler, Julia/Reiting, Johannes (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf begleiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 151-167.
- Datler, Wilfried/Geiger, Brigitte/Datler, Margit (2011): Grundzüge der psychagogischen Ausbildung in Wien: Das Lehrgangskonzept. In: heilpädagogik (Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich) 54 (4), S. 2-6, https://erziehung.univie.ac.at/papaed/seiten/datler/Artikel/166_Datler_Geiger_Datler.pdf [Zugriff: 6.5.2025].
- Elfer, Peter (Ed.) (2024): Talking with Feeling in the Early Years. 'Work Discussion' as a Model of Supporting Professional Reflection and Wellbeing. London/New York: Routledge.
- Gerspach, Manfred/Eggert-Schmid Noerr, Anne/Naumann, Thilo/Niederreiter, Lisa (Hrsg.) (2014): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heilmann, Joachim/Finger-Trescher, Urte (2022): Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) von 1983 bis 2021. Fort- und Weiterbildungsangebote – Konzepte und Erfahrungen. In: Günther, Marga/Heilmann, Joachim/Kerschgens, Anke (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 583-599.
- Hilckmann, Lea/Körber, Birgit (2022): Zum Erwerb psychagogischer Kompetenzen im Universitäts- und Hochschullehrgang Psychagogik. Ergebnisse einer Befragung von Absolvent:innen des dritten Durchgangs des ULG/HLG Psychagogik der Universität Wien. Masterarbeit an der Universität Wien.
- Kraushofer, Tanja/Neudecker, Barbara (2023): Die Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik. Einige Überlegungen zur Frage der Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik im außeruniversitären Bereich. In: In: Gstach, Johannes/Neudecker, Barbara/Trunkenpolz, Kathrin (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-94, DOI: 10.1007/978-3-658-38751-8_5.Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), S. 10-29, DOI: 10.25656/01:3818.
- Neuweg, Georg Hans (2022): Lehrerbildung. Zwölf Denkfikturen im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster/New York: Waxmann.
- Rauh, Bernhard/Datler, Margit/Weber, Jean-Marie (2019): Professionelle Triangulierung in, mit und durch Reflexive/n Praktika. In: Zimmermann, David/Rauh, Bernhard/Trunkenpolz, Kathrin/Wininger, Michael (Hrsg.): Sozialer Ort und Professionalisierung. Opladen: Barbara Budrich, S. 105-125.
- Rustin, Margerate/Bradley, Jonathan (Eds) (2008): Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families. London: Karnac.

- Schöck, Delia (2018): Lernprozesse in der Work-Discussion. Eine systematische Untersuchung von deutschsprachigen Publikationen über die Darstellung von Lernprozessen in Work-Discussion-Seminaren. Masterarbeit, Universität Wien.
- Schön, Donald W. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sengschmied, Irmtraud/Anderlik, Stefanie/Art, Theresa/Lehner, Barbara (2022): „Wenn ein Memory-Spiel unentschieden endet ...“ Work Discussion – eine besondere Form der Praxisreflexion im Dienst der Ausbildung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen. In: Gstach, Johannes/Neudecker, Barbara/Trunkenpolz, Kathrin (Hrsg.): *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. S. 289-310, DOI: 10.1007/978-3-658-38751-8_14.
- Stefanek, K. (2020): Lernprozesse in der Work-Discussion. Eine systematische Untersuchung von englischsprachigen Publikationen über die Darstellung von Lernprozessen in Work-Discussion-Seminaren. Masterarbeit, Universität Wien.
- Strobl, Bernadette (2022): Theorie, Praxis und der Aspekt des Erlebens: Untersuchungen zur praxisleitenden Bedeutung von Theorie und deren Implikationen für Professionalisierungsprozesse aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. In: Gstach, Johannes/Neudecker, Barbara/Trunkenpolz, Kathrin (Hrsg.): *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-310, DOI: 10.1007/978-3-658-38751-8_13.
- Strobl, Bernadette (2025): Zur mentalen Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten. Dissertation an der Universität Wien (in Fertigstellung).
- Strobl, Bernadette/Datler, Wilfried (2020): Emotionen als Gegenstand des Nachdenkens und Sprechens über Praxissituationen. Anmerkungen zur Bedeutung von psychoanalytisch orientierten Aus- und Weiterbildungsprozessen für eine Dimension von psychosozialer Professionalität. In: Rauh, Bernhard et al. (Hrsg.): *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung: Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken*. Opladen et al.: Budrich, S. 207-224.
- Trescher, Hans-Georg (1992): Studium und Praxisbezug. Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. In: Chasse, Karl/Drygala, Anke/Eggert Schmidt-Noerr, Anne (Hrsg.): *Randgruppen 2000*. Bielefeld: Böllert, S. 213-233.
- Trescher, Hans-Georg (2001): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, Mario/Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 167-204 (2. Aufl.).
- Wagner, Xenia-Victoria (2018): Zum Erwerb psychagogischer Kompetenzen im Universitäts- und Hochschullehrgang Psychagogik. Ergebnisse einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen des ersten Durchgangs des ULG/HLG Psychagogik der Universität Wien. Masterarbeit an der Universität Wien. DOI: 10.25365/thesis.51145.

Interesse, Überraschung und Widerstand Von der erstmaligen Begegnung von Lehrer:innen mit psychoanalytischem Denken – eine Herausforderung für Lehrende und Lernende an der Universität

Anita Schedl

Zusammenfassung: Der Beitrag gibt Einblick in die Dynamik und in die Herausforderungen, mit denen sich Lehrende und Lernende konfrontiert sehen, wenn es im Rahmen eines berufsbegleitenden Lehrgangs mit psychoanalytisch-pädagogischer Orientierung zu einer ersten Annäherung an psychoanalytisches Denken im Rahmen eines Seminars mit vorlesungsähnlichen Einheiten kommen soll. Dieser Lehrgang der Universität Wien trägt den Titel „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ und wird intern knapp „Psychagogik-Lehrgang“ genannt. Der Artikel steht in einem engen Zusammenhang mit dem Beitrag von Datler et al. (in diesem Band).

Schlüsselwörter: Psychoanalytische Pädagogik, Psychagogik, Arbeitsbündnis, Hochschullehre, Weiterbildung von Lehrer:innen, Vermittlung von psychoanalytischem Verstehen, Schule, Schüler:innen mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen

Abstract: The author reports about the dynamics and challenges faced by teachers and students when they are given an initial introduction to psychoanalytical thinking in the context of a seminar with lecture-like units as part of an in-service Master programme with a psychoanalytical orientation. This Master programme of the University of Vienna is entitled ‘Integration of children and adolescents with emotional and social problems in the context of school’ and is referred to internally as the ‘Psychagogik-Lehrgang’. The article is closely related to the article by Datler et al. (in this volume).

Keywords: Psychoanalysis and education, psychagogik, working alliance, university teaching, in-service teacher training, teaching psychoanalytic understanding, school, pupils with significant emotional and social problems

1 Eine Anfrage löste Freude, Angst und Unsicherheit aus

Vor einigen Jahren erhielt ich von meinem Kollegen Wilfried Datler die Anfrage, ob ich bereit wäre, in einem Universitätslehrgang das Einführungsseminar zur „*Theorie des Verstehens schwieriger Situationen*“ zu übernehmen. Es handelte sich bei diesem Lehrgang um eine dreijährige Weiterbildung von Lehrer:innen zu Psychagog:innen. Der Lehrgang wurde berufsbegleitend angeboten, trug den Titel „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“, umfasste 120 ECTS, endete mit der Verleihung eines Master-Titels und wurde intern knapp „Psychagogik-Lehrgang“ genannt.¹

Die Anfrage meines Kollegen, das besagte Seminar zu halten, löste in mir ambivalente Gefühle aus: Freude und Interesse, Angst und Unsicherheit.

Es freute mich die Vorstellung, meine Erfahrungen aus Theorie und Praxis weitergeben zu können. Immerhin hatte ich fast 20 Jahre lang die therapeutische Kleinklasse an der Oskar-Spiel-Schule, einer öffentlichen Grundschule mit tiefenpsychologischem Schwerpunkt, geleitet und psychodynamisches Denken manchen Kolleg:innen und – zumindest in Grundzügen – auch Eltern nahegebracht. Über diese Kleinklassenarbeit hatte ich überdies schon oft referiert und diskutiert, unter anderem auf Kongressen und Tagungen der „Association of Individual Psychology (IAIP)“ und der „Kommission Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)“, woraus auch Veröffentlichungen entstanden waren (Schedl 2011; Datler/Schedl 2016). Zudem bin ich Lehranalytikerin im Österreichischen Verein für Individualpsychologie (ÖVIP) und auch in diesem Kontext mit der Vermittlung von psychoanalytischem Denken erfahren. Auch hatte ich im besagten Lehrgang bereits in vorhergehenden Semestern gelehrt, wenngleich nicht einführend im ersten Semester.

Man sollte meinen, dass ich mich für die Vermittlung dieses Themas, theoriegeleitet schwierige schulische Situationen zu verstehen, ausreichend gut gerüstet fühlen hätte müssen. Warum verspüre ich dennoch Angst und Unsicherheit? Ich konnte bei mir mehrere Aspekte wahrnehmen:

- Ich verspürte Angst vor der Konfrontation mit einer Gruppe von sechsundzwanzig Lehrer:innen, die bereits seit etlichen Jahren unterrichten, über unterschiedliche Erfahrungen verfügten und dementsprechend mit heterogenen Erwartungen in die Lehrveranstaltung kommen würden.
- Diese sechsundzwanzig Lehrer:innen standen am Beginn ihres Weiterbildungsprozesses und mussten sich erst zu einer arbeitsfähigen

1 Nähere Ausführungen zu diesem Lehrgang finden sich bei W. Datler et al. in diesem Band.

Gruppe zusammenfinden, was zumeist nicht konfliktfrei verläuft und auch Seminarverläufe beeinflusst (Sander 1986).

- Einige Teilnehmer:innen arbeiteten auf der Sekundarstufe. Ich befürchtete, dass diese Kolleg:innen meine Primarschulerfahrungen als weniger wertvoll ansehen könnten, was in mir Gefühle der Unsicherheit und Scham auslösen könnte.
- Obwohl sich alle Teilnehmer:innen aus eigenen Stücken um einen Platz in diesem Lehrgang bemüht hatten, war zu erwarten, dass die Befassung mit psychoanalytischem Denken für viele neu war und dementsprechend besonders beunruhigende Emotionen wecken würde. Auch aus diesem Grund war zu erwarten, dass manche Teilnehmer:innen meiner Lehrtätigkeit kritisch gegenüberstehen würden.
- Dazu kam, dass ich mich noch gut an die vorhergehende Lehrgangsgruppe erinnerte, die ich im 2. Semester gemeinsam mit Kolleg:innen im Seminar „Psychagogische Arbeit in der Schulklasse“ unterrichtet hatte: Drei Teilnehmer:innen brachen damals den Besuch des Lehrgangs noch während des ersten Semesters ab.

Wie ging ich mit diesen Herausforderungen um?

2 Das Vorhaben

Da ich wusste, dass ich mich sehr anstrengen musste, um mit der Gruppe der Studierenden zu einem tragfähigen Arbeitsbündnis zu gelangen, versuchte ich den Anforderungen, die an das Zustandekommen eines Arbeitsbündnisses gestellt werden, in besonderer Weise gerecht zu werden. Gemeinsam mit anderen Lehrveranstaltungsleiter:innen ging ich davon aus, dass es für das Zustandekommen eines Arbeitsbündnisses förderlich ist, wenn beim Gegenüber der begründete Eindruck entsteht, dass man es mit einer Lehrperson zu tun hat,

- die sich um Klarheit bezüglich der gemeinsamen Aufgabe, der Rollen aller Beteiligten und der Art der Zusammenarbeit bemüht,
- die sich ernsthaft und verlässlich für die Initiierung und Begleitung eines Lehr-Lern-Prozesses einsetzt,
- die Sicherheit und Stabilität vermittelt,
- die Interesse an der wahrgenommenen Aufgabe zeigt und Interesse an der Sache auch bei anderen wecken kann,
- die die Zuversicht vermittelt, dass die weitere gemeinsame Arbeit am Gegenstand nicht nur, aber auch mit angenehmen Gefühlen verbunden sein wird und sich in diesem Sinn um eine interessante Seminargestal-

- tung, um das Vermitteln von Wertschätzung oder um das zeigen von Freude über gelingende Prozesse bemüht,
- die sich dafür einsetzt, dass sich das Aufkommen von allzu belastenden Gefühle wie Ärger, Neid, Scham, Schuld oder Minderwertigkeit (im Sinne Adlers) nach Möglichkeit in Grenzen hält,
 - die dessen ungeachtet aber zu verstehen versucht, was die Teilnehmer:innen einer Lehrveranstaltung manifest und latent in angenehmer und unangenehmer Weise bewegt, um entsprechende emotionale Prozesse bestmöglich zu berücksichtigen,
 - und die sich nicht scheut, unangenehme Gefühle und damit verbundene Impulse und Vorstellungen im Seminar zu thematisieren – und dafür auch die richtigen Worte findet.

Bei der Planung des Seminars bedachte ich diese Punkte. Da im gesamten Lehrgang an einer engen Theorie-Praxis-Verschränkung gearbeitet wird, legte ich großen Wert darauf, dass kontinuierlich Bezüge zwischen theoretischen Inhalten und Fallbeispielen aus der Praxis hergestellt würden. In jeder der 10 Seminareinheiten, die jeweils 180 Minuten umfassten, sollte eine Gruppe von Studierenden den Inhalt eines Artikels, der meist Fallgeschichten erhielt, auf der Basis entsprechender Vorarbeiten präsentieren. Ich bereitete mich darauf vor, diese Präsentation mit zusätzlicher Theorie zu untermauern. Zum laufenden Seminar sollte ein Skriptum erstellt, in das die Befassung mit unmittelbar aufkommenden Fragestellungen kontinuierlich aufgenommen werden konnte.

3 Die Seminareröffnung

Aufgereggt und gespannt begrüßte ich zum Seminarbeginn eine Gruppe von 26 Lehrer:innen, die in den Universitätslehrgang aufgenommen worden waren, darunter 21 Frauen und 5 Männer. Der Raum im Institut für Bildungswissenschaft war groß genug, um alle Studierenden in Reihen unterzubringen. Auf mich wirkte er unangenehm klein, alle saßen dicht gedrängt. Die Gruppe erschien mir groß und unübersichtlich.

In dieser ersten Lehrveranstaltung gab ich den Studierenden einen Überblick, welche Inhalte sie erwarten würden und welche Leistungen sie zu erbringen hätten, um das Seminar erfolgreich zu absolvieren. Ebenso sollten Fallbeschreibungen aus meiner therapeutischen Kleinklasse, der Regenbogenklasse an der Oskar Spiel Schule, den Zugang zu Theorien des Verstehens schwieriger Situationen lebendig veranschaulichen.

4 Exkurs: Die „Regenbogenklasse“

An dieser Stelle sei kurz die „Regenbogenklasse“ der Oskar Spiel Schule skizziert. In Anlehnung an Hillenbrand (2014, S. 289) kann sie als „special class“ bezeichnet werden, die „in der allgemeinen Schule eingerichtet“ ist und in der mit einer kleineren Zahl von Kindern „für kürzere oder längere Zeiträume“ gearbeitet wird.

In der „Regenbogenklasse“ arbeiteten zwei Lehrerinnen mit sechs bis acht Kindern. Die lehrer:innen gehörten nicht dem System „Sonderpädagogik“ der Bildungsdirektion an, sondern waren – wie die anderen Lehrer:innen auch – Teile des pädagogischen Teams der Schule. Manche Kinder, welche die Kleinklasse besuchen, wurden auch psychagogisch intensiv betreut, während andere Kinder die Kleinklasse besuchen, ohne regelmäßigen Kontakt mit dem Psychologen zu haben. Alle Kinder gehören weiterhin auch ihrer Regelklasse an, mit der sie Kontakt hielten und an deren Aktivitäten sie im höchstmöglichen Ausmaß teilnahmen.

Ob ein Kind in der Kleinklasse unterrichtet werden sollte, wurde im Gesamtteam der Lehrenden entschieden, das wöchentlich zusammenkam. Für den Unterricht in der Kleinklasse sprach sich das Gesamtteam dann aus, (a) wenn die sozialen und emotionalen Probleme, die ein Kind in der Regelklasse zeigte, als besonders massiv eingeschätzt wurden, und (b) wenn im Team wenig Hoffnung bestand, dass in der Regelklasse trotz intensivem Einsatz in absehbarer Zeit eine zufriedenstellende Arbeitsbeziehung zum Kind hergestellt werden kann. In diesem Sinn wurde die Regenbogenklasse während der letzten Jahre etwa von der siebenjährigen Naara besucht, die zu Beginn aufgrund ihrer traumatischen Erlebnisse, von Angst überschwemmt, beständig in Aggression und Wutattacken ausbrach, oder vom siebenjährigen Sebastian, der zunächst wegen seiner Verhaltensschwierigkeiten, die er in einer anderen Schule gezeigt hatte, vom Schulversuch suspendiert worden war (Madzar 2014), oder vom neunjährigen Boris, der sich über lange Zeit nicht davon lösen konnte, der Lenker einer imaginären Straßenbahn zu sein (Schedl 2011).

Die langjährigen Erfahrungen in der Regenbogenklasse waren ein wichtiges Fundament meiner Identität als psychoanalytisch tätige Pädagogin, ein Schatz, auf den ich stolz war, mit den Studierenden zu teilen.

5 Die anfänglich positive Stimmung verändert sich

Nach der ersten Seminareinheit, die sich auf die Einführung in das Thema und eine Vorstellungsrunde konzentrierte, hatte ich den Eindruck, dass ich es mit

einer sehr interessierten Gruppe von Pädagog:innen zu tun hatte, die sich darauf freute, von meinen Erfahrungen aus der Praxis zu hören und die Bearbeitung von Artikeln in Kleingruppen als Einstieg in das Thema zu nutzen.

Ich war begeistert von dieser Atmosphäre und überrascht, als Wilfried Datler in seiner Funktion als Lehrgangsleiter nach dem ersten Erfahrungsaustausch meinte: „Die Gruppe scheint dich zu idealisieren, das ist auch eine Form der Abwehr und man muss damit rechnen, dass Aggressionen und Schwierigkeiten noch aufkommen werden.“ Diese Gedanken lösten vor dem Hintergrund meiner gruppenanalytischen Erfahrungen ein Gefühl des Ertappt- und Ernüchtert-Seins aus. Ich konnte dem Gedanken aber schnell einiges abgewinnen. Es schien, als ob diese Form der Idealisierung nicht nur dazu beigetragen hatte, die Ängste der Teilnehmer:innen abzuwehren, sondern auch meine Ängste in Schach zu halten und somit ein Stück weit zur Verleugnung meiner Unsicherheit und Besorgnisse beizutragen.

In der zweiten Seminarsitzung, die eine Woche später stattfand, ging es um das Konzept des szenischen Verstehens, das für mich als Pädagogin und Psychoanalytikerin einen unverzichtbaren Schlüssel zum Verstehen schwieriger Situationen darstellt. Ich ging davon aus, den Studierenden mit diesem Schlüssel einen Raum (er)öffnen zu können, in dem das Bedürfnis, verstehen zu wollen, gestillt und gleichzeitig Neugier und Forscherdrang gefördert werden könnten. Doch statt Begeisterung schlug mir Skepsis entgegen. Einige Studierende äußerten zum Beispiel:

„Was soll mir das in der Praxis bringen?“

„Ich habe keine Zeit, ständig darüber nachzudenken, was hier inszeniert wird, ich muss handeln, Konflikte lösen usw.“

„Wer sagt denn, dass die Pädagogin in dem Artikel die Situation richtig erfasst hat? Man kann das doch auch ganz anders sehen.“

„Ich kann mit der Psychoanalyse nichts anfangen ...“

Es dauerte demnach nicht lange, bis mir Skepsis, Ungeduld und Abwertung entgegengebracht wurde. Meine Idealisierung der Gruppe schlug in Angst um und ich begann mit der Vorstellung zu kämpfen, ich könnte den Studierenden nicht genug geben oder hätte auch gar nicht „das Richtige“ anzubieten. Ich fand mich also als erfahrene Lehrende in einer Situation wieder, die der von Bernadette Strobl (2023) beschriebenen nicht unähnlich war und die Isca Salzberger-Wittenberg in ihrem Artikel „Die emotionale Bedeutung des Lehrens und Lernens“ folgendermaßen in Worte fasst:

„So muss jeder Lehrende mit seinen Befürchtungen zu Rande kommen, dass das, was er zu bieten hat, vielleicht als nicht interessant, als übertrieben, unverständlich, verrückt oder nichtzutreffend abgewiesen wird“ (Salzberger-Wittenberg 1993: 43).

Weiter beschreibt Salzberger-Wittenberg den drängenden Wunsch von Lernenden nach „konkreten Lösungen, auf die sofortige Erleichterungen oder

Beseitigung der Schwierigkeiten“ (ebd.: 46). Auch mit meiner Reaktion auf diesen Wunsch fand ich mich bei Salzberger-Wittenberg wieder:

„Ich fühlte mich versucht, das Ideal erfüllen zu wollen, das die Gruppe forderte“ (ebd.: 47).

Auch ich fühlte mich unter Druck, den Studierenden noch mehr Theorie zu liefern, und verspürte die von Salzberger-Wittenberg so treffend benannten Emotionen „Unzulänglichkeit, Ohnmacht, Hoffnungslosigkeit“ (ebd.: 47).

6 Anmerkungen zum weiteren Seminarverlauf

6.1 Die Bedeutung der Zusammenarbeit im Team der Lehrenden

Wir standen erst am Beginn eines langen Prozesses, in dem es nicht zuletzt um die Entwicklung der Fähigkeit zu ringen galt, auch Frustration und Hilflosigkeit auszuhalten. Dafür war es nötig, Emotionen, die das Lehren und Lernen bedrohten oder gar zerstören hätten können, zu containen. Dies war auf beiden Seiten nötig - auf Seiten der Studierenden und auf Seiten der Lehrenden. Als hilfreich erwies sich dabei der Umstand, dass es im Lehrgang in jedem Semester mehrere Lehrveranstaltungen gab, in denen aus unterschiedlichen Perspektiven eine Annäherung an psychoanalytisches Verstehen und Denken verfolgt wurde. Im ersten Semester handelte es sich neben dem von mir geleiteten Seminar

- um ein weiteres Seminar, in dem nach der „Tavistock Observation Method“ kontinuierlich Beobachtungen in Kindergärten oder Schulen durchgeführt und in Kleingruppen besprochen wurden;
- um ein Seminar über Krisenintervention und mobile Beratung in Schulen;
- um den ersten Teil einer dreisemestrigen gruppenpsychoanalytischen Selbsterfahrung;
- um ein Seminar über wissenschaftliches Arbeiten, in dem auf Texte Bezug genommen wurde, die eine große Nähe zu den Inhalten der genannten Lehrveranstaltungen aufwiesen;
- sowie um die ersten beiden Einheiten zum Thema „Lernprozessreflexion“, die ebenfalls im Kleingruppensetting durchgeführt wurden und in denen es um die Frage ging, wie die Lehrgangsteilnehmer:innen den

Lehrgang erleben und welchen Einfluss dies auf ihren Lern- und Professionalisierungsprozess hat.

Das Wissen darum, dass sich mehrere Lehrende um die Gruppe der Teilnehmer:innen bemühten, nahm mir einigen Druck, zumal sich manche meiner Wiener Kolleg:innen mit Lehr-Lern-Widerständen in Weiterbildungskontexten auch schon intensiv befasst hatten (vgl. Fürstaller/Funder/W. Datler 2012; M. Datler/Funder/Hover-Reisner 2013; W. Datler/Fürstaller 2013; Steinhardt/Sengschmied 2013). In diesen Treffen konnte ich meine Sorge über die Gruppe teilen, die mir ihre Abwehr gegen psychoanalytisches Verstehen so deutlich zu spüren gab, und mit anderen darüber nachdenken, wie wir für die Gruppe hilfreich sein können. (Nur die Lehrenden, die für die gruppenpsychoanalytische Selbsterfahrung verantwortlich waren, nahmen aus Gründen der Verschwiegenheitsverpflichtung an diesen Besprechungen nicht teil.)

6.2 Gefühle der Unterlegenheit und des Neides

Entlastend war auch der Umstand, dass sich die Teilnehmer:innen im Ausarbeiten und Präsentieren der Artikel gut, zum Teil sogar sehr gut erwiesen. Die Gruppenausarbeitungen der Artikel waren durchweg gut gelungen und zeugten mitunter sogar von einer intensiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema. Dies ermöglichte es ihnen, sich auf diesem Gebiet kompetent zu erleben. Gleichzeitig half dies zu verstehen, wie stark die Teilnehmer:innen damit kämpften, dass sie von der Fähigkeit, im Sinne der Texte in ihren Schulen zu arbeiten, noch weit entfernt waren, und es Zeit, Raum und Mühe bereiten würde, sich diese Fähigkeit zu erarbeiten.

Der Vergleich mit den Autor:innen der Texte, zu denen auch ich zählte, weckte in Verbindung damit wohl auch Gefühle der Unterlegenheit und des Neides. Im Verlangen, diese Emotionen besser ertragen zu können, dürften auch die Neigung mancher Teilnehmer:innen begründet haben, sich immer wieder stärker mit den unterschiedlichen Arbeitsbedingungen der Autor:innen und weniger mit deren Denk- und Arbeitsweisen befassen zu wollen, um die es im Seminar primär ging. Ich versuchte darauf einzugehen, indem ich die schwierigen Arbeitsbedingungen, unter denen die meisten Teilnehmer:innen arbeiteten, auch anerkannte. Daran anschließend gelang es immer wieder, an den Kernaufgaben des Seminars zu arbeiten.

Charakteristisch dafür ist der folgende Wortwechsel, der im Anschluss an die Thematisierung eines Beispiels aus der „Regenbogenklasse“ der Oskar Spiel Schule einsetzte, das ich eingebracht hatte. Der kurze Wortwechsel beginnt mit der Mitteilung einer Teilnehmerin, dass man aus dem Beispiel – und damit von mir – ja nichts lernen könne. Dies wird nicht damit begründet,

dass die Teilnehmerin noch nicht in der Lage wäre, einen Bezug zu ihrer Alltagspraxis herzustellen, sondern stattdessen mit dem Hinweis auf die spezifischen Rahmenbedingungen „meiner“ Schule: Sind diese nicht gegeben, so wird zum Ausdruck gebracht, ist es hinfällig, sich zu überlegen, welche Anregungen man in die eigene schulpädagogische Praxis übernehmen könnte:

Teilnehmerin: „Das ist halt schon eine sehr besondere Schule. Das Beispiel ist nicht so ohne weiteres übertragbar auf unsere Situation.“

Ich ging in solchen Momenten weder auf die Herausforderungen ein, mit denen ich in der Regenbogenklasse zu kämpfen hatte, noch auf den Umstand, dass entsprechende Rahmenbedingungen für sich gesehen noch keine gelingende Alltagspraxis garantieren oder „automatisch“ hervorbringen würden. Stattdessen zeigte ich Verständnis für schwierigen Bedingungen, unter denen viele Teilnehmer:innen tatsächlich arbeiteten, um dann die Gruppe dafür zu gewinnen, gemeinsam zu überlegen, welche hilfreichen Anregungen sie dem Beispiel entnehmen könnten:

Ich: „Ja. Das ist wirklich nicht vergleichbar mit Ihrer Situation in einer Regelschule mit 25 Pubertierenden. Da bin ich in der Oskar Spiel Schule in der Kleinklasse mit 8 Kindern sicher in einer speziellen Situation. Aber vielleicht finden wir trotzdem Ähnlichkeiten, die uns gemeinsames Verstehen ermöglichen darüber, was hier vor sich geht, und was auch für Sie in Ihrer Situation etwas Hilfreiches bietet.“

6.3 Kritik an der psychoanalytisch-pädagogischen Grundorientierung

Als besonders belastend fand ich drei Fragen, die mir wiederholt mit kritischem bis vorwurfsvollen Unterton gestellt wurden:

- Warum ist der Lehrgang psychoanalytisch-pädagogisch konzipiert?
- Welche anderen Richtungen und Ansätze gibt es?
- Sollten diese anderen Richtungen und Ansätze nicht ebenso gelehrt werden?

Auf Grund dieser wiederkehrenden Fragen erlebte ich mich als jemand, der sich im übertragenen Sinne redlich darum bemühte, der Gruppe ein 5-Sterne-Menü zu kredenzen, und statt Begeisterung gerümpfte Nasen gezeigt bekam. Meine Antworten stellten die Gruppe nicht zufrieden. Wir kamen deshalb zur Auffassung, dass zu diesen Fragen nicht bloß auf Seminarebene, sondern von Seiten der Lehrgangsleitung Stellung genommen wurde. In Verbindung mit einigen mündlich geäußerten Erläuterungen richtete Wilfried Datler in seiner Funktion als Lehrgangsleiter ein Schreiben an die Studierenden. Er ging insgesamt darauf ein, dass es grundsätzlich intensiver Arbeit über eine längere

Zeitstrecke hindurch braucht, bis man in der Lage ist, im Sinne elaborierter Theorien professionell arbeiten zu können – mag es sich dabei um psychoanalytische, verhaltenstherapeutische, systemische, humanistische oder sonstige gleichwertige Theorien handeln. Befasst man sich mit mehreren Ansätzen gleichermaßen, weiß man zwar etwas mehr über verschiedene Ansätze Bescheid. Das Wissen ist aber fragmentiert und die Orientierung von Praxis an diesen Theorien sehr schwierig. Darüber hinaus würden in Wien auch keine Teams von Lehrenden zur Verfügung stehen, die sich seit Jahren mit dem Einsatz von z.B. systemischem Denken im Kontext von Schule befasst hätten und dazu qualifiziert wären, einen entsprechenden Lehrgang zu bestreiten. In seinem Schreiben an die Teilnehmer:innen, die auch an die Lehrenden erging, fügte er hinzu:

„Dessen ungeachtet ist es ein legitimer Wunsch, sich für verschiedene Ansätze zu interessieren und nach solchen zu fragen. Ich schicke Ihnen deshalb in einem ... Attachment den Text eines Buches mit, in dem verschiedene Autorinnen und Autoren eine breite Palette von Ansätzen vorstellen. Sie skizzieren die Grundzüge dieser Ansätze und legen dar, was in den Blick kommt, wenn man über einen (fiktiven) Schüler mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen aus der Perspektive eines jeden Ansatzes nachdenkt.“

Es handelte sich dabei um das von Manfred Wittrock und Monika Vernooij herausgegebene Buch „Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag“ (Wittrock/Vernooij 2008). Die Lehrgangsleitung brachte damit zum Ausdruck, dass auch sie das Anliegen der Teilnehmer:innen ernst nahm. Überdies konnten die Teilnehmer:innen dem Buch entnehmen, dass die Arbeit nach anderen Theorien ebenfalls nur dann gelingen kann, wenn man sich entsprechende Fachkompetenzen mit Unterstützung anderer aneignet.

Dem möchte ich noch eine weitere Interpretation hinzufügen. Ich hatte als Leiterin des Einführungsseminars gemeinsam mit Wilfried Datler in seiner Funktion als Lehrgangsleiter im übertragenen Sinn „Elternfunktionen“ übernommen. Ich fand mich in der mütterlichen Rolle der Versorgenden wieder, welche die Gruppe zu nähren versuchte, und Wilfried Datler in einer väterlichen Rolle, in der er als Lehrgangsleiter mit seinem Mail samt Attachment zwar auch versorgte, aber auch in einer ruhigen, verstehenden Weise erklärte, warum denn manchmal auch Kost, die zunächst nicht so nicht so gut schmeckt, aufgenommen werden soll. Überdies brachte er zum Ausdruck, dass man auch Unzufriedenheit äußern und sich für Alternativen interessieren darf, ohne aus dem Lehrgang ausgestoßen zu werden.

7 Abschließende Bemerkungen

Mit der Zeit gelang es uns Lehrenden, gemeinsam mit den Teilnehmer:innen am Verfolgen der Ziele des Lehrgangs konzentriert zu arbeiten. Einen wichtigen Beitrag leistete dazu der Umstand, dass die Teilnehmer:innen zusehends die Erfahrung machten, dass psychoanalytische Perspektiven nicht nur in Hinblick auf das differenzierte Verstehen von Problemsituationen und Problemlagen dienlich sein können, sondern in Verbindung damit auch neue neue Möglichkeiten der Gestaltung von pädagogischer Praxis eröffnen (vgl. Sageder/Tischina/Datler 1993).

Es ist anzunehmen, dass uns die Studierenden bis zuletzt in zweierlei Hinsicht als fordernd, aber auch fördernd erlebten:

- a) Die Lehrenden waren sich einig in Bezug auf ihr Vorhaben, den Studierenden psychoanalytisch-pädagogisches Denken näher zu bringen und in diesem Zusammenhang dem Ringen um psychoanalytisches Verstehen breiten Raum zu geben.
- b) Die Lehrenden waren sich überdies einig im Wissen darum, dass Lernen nur dann gelingt, wenn die Angst, die mit dem Nichtwissen und dem Verspüren von Inkompetenz verbunden ist, so lange ausgehalten wird, bis Neues erfüllt und erfasst werden kann.

Studierende dabei zu unterstützen, gehört zu den Primäraufgaben der Lehrenden. In diesem Sinn ist mit Robert French (1997: 483) festzuhalten:

“The basic thesis is, that in essence the teacher’s role is to contain anxiety for the sake of learning. I suggest that the teacher’s capacity to contain anxiety is the key determinant of the texture of the space or environment of learning.”

Literatur

- Datler, Margit/Funder, Antonia/Hover-Reisner, Nina (2013): Institutionelle Abwehr im Kontext der Organisation. Über Grenzen von Weiterbildung und die Notwendigkeit des Deutens. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 147-164.
- Datler, Wilfried/Fürstaller, Maria (2013): Das Beratungsbündnis und seine Bedeutung für Weiterbildungsprozesse. Aus einem elementarpädagogischen Projekt zur Gestaltung der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 131-146.

- https://erziehung.univie.ac.at/papaed/seiten/datler/Artikel/178_Das%20Beratungs-b%C3%BCndnis.pdf [Zugriff: 24.4.2025].
- Datler, Wilfried/Schedl, Anita (2016): Binnendifferenzierung und der Anspruch inklusiver Pädagogik. Zur „Optimalstrukturierung“ des schulischen Feldes im Dienst der Förderung von Kindern mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen am Beispiel der Oskar Spiel Schule in Wien. In: Göppel, Rolf/Rauh, Bernhard (Hrsg.): *Inklusion: Idealistische Forderung - Individuelle Förderung - Institutionelle Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 148-164.
- Fürstaller, Maria/Funder, Antonia/Datler, Wilfried (2012): Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann: Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. <https://us scholar.univie.ac.at/view/o:127771> [Zugriff: 24.4.2025].
- French, R.B. (1997): The Teacher as Container of Anxiety: Psychoanalysis and the Role of Teacher. In: *Journal of Management Education* 21 (4), 483-495, doi.org/10.1177/1052562997021004 [Zugriff: 24.4.2025].
- Hillenbrandt, C. (2014): Inklusive Bildung: Programmatik – Empirie – Umsetzung. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 39 (4), S. 281-297, doi.org/10.13109/zind.2014.39.4.281 [Zugriff: 24.4.2025].
- Madzar, Ulrike (2002): Sevgi, sieben Jahre alt – unterwegs vom Schrei zum Wort. Entwicklungsfördernder Raum zwischen Therapie und Schule. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 37, S. 101-107.
- Sagerd, Michael/Tischina, Rafaela/Datler, Wilfried (1993): Verstehen allein genügt nicht. Über Möglichkeit und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischen Handelns im Rahmen einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. In: Trescher, Hans-Georg/Muck, Mario (Hrsg.): *Grundlagen Psychoanalytischer Pädagogik*. Matthias Grünewald Verlag: Mainz, 1993, 321-337, https://erziehung.univie.ac.at/papaed/seiten/datler/Artikel/53_Verstehen_allein_genuegt_nicht.pdf.
- Salzberger-Wittenberg, Isca (1993): Die emotionale Bedeutung des Lehrens und Lernens. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 5. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag, S. 43-53.
- Sandner, Dieter (1986): Die analytische Theorie der Gruppe von W. R. Bion. In: Sandner, Dieter: *Gruppenanalyse*. Berlin/Heidelberg, Springer, S. 11-23. doi.org/10.1007/978-3-642-71247-0_2 [Zugriff: 24.4.2025].
- Schedl, Anita (2011): Die imaginäre Straßenbahn. In: Steiner, Michael (Hrsg.): *Vorwärts - rückwärts. Von den Schwierigkeiten des Fortschreitens*. Graz: Leyka, S. 58-74.
- Steinhardt, Kornelia/Sengschmied, Irmtraud (2013): Widerstand und Abwehr in Beratungsprozessen. Die psychoanalytische Methode der Work Discussion und der Umgang mit Versagensgefühlen im Dienst der Entfaltung pädagogischer Professionalität. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 165-182.
- Strobl, Bernadette (2023): Angst, Lähmung, Aggression. Vom Verstehen, Regulieren und Integrieren bedrohlicher Emotionen im Kontext der Rollenfindung als Lehrende an der Universität. In: Trunkenpolz, Kathrin/Lehner, Barbara/Strobl, Bernadette (Hrsg.): *Affekt - Gefühl - Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik*. Opladen: Budrich, S. 181-195.

Wittrock, Manfred/Vernooij Monika (Hrsg.) (2008): Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Paderborn: Schöningh. 2., aktualisierte Auflage.,

Du bist so dumm. Dumm, dumm, dumm! Im Grunde bist du aber selbst schuld!“Das dramatische Portrait einer sich (be)schämenden, masochistischen Hochschullehrenden

Julia Reischl

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag widmet sich einem bislang kaum erforschten Aspekt akademischer Lehrforschung, der unbewussten Selbstbeschämung von Hochschullehrenden im Rahmen institutionalisierter Vortragssituationen. Mittels tiefenhermeneutischer Analyse einer erinnerungsbasierten narrativen Selbstbeschreibung wird die innerpsychische Affektdynamik zwischen Schamempfinden und masochistischen Tendenzen herausgearbeitet. Der Fokus liegt auf der unbewussten Spannung zwischen Über-Ich und Ich-Ideal, die im Modus der Selbstabwertung kulminiert und sich in einer affektiven Erstarrung körperlich manifestiert. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie internalisierte Schamintrojekte, rigide Über-Ich-Strukturen und frühkindliche Traumatisierungen die Wahrnehmung sozialer Situationen in Bedrohungsszenarien transformieren und so einen selbstschädigenden Wiederholungszwang im professionellen Agieren fördern (können).

Schlüsselwörter: Hochschullehre, Schamintrojekte, Selbstbeschämung, Masochismus, Tiefenhermeneutik, innere Affektdynamik

Abstract: This article addresses the (unconscious) self-shaming of university lecturers in institutionalized lecture situations as an underexplored aspect of academic teaching research. Through a deep hermeneutic analysis of a memory-based narrative self-description, the intrapsychic affect dynamics between feelings of shame and masochistic tendencies are examined. The focus is on the unconscious tension between the superego and the ego ideal, which culminates in a mode of self-deprecation and manifests physically as affective paralysis. The findings illustrate how internalized shame introjects, rigid superego structures, and early childhood traumas can transform the perception of social situations into threat scenarios, thereby potentially fostering a self-destructive compulsion to repeat within professional conduct.

Keywords: University teaching, shame projects, self-shaming, masochism, deep hermeneutics, inner affect dynamics.

1 Einleitung

Léon Wurmser (1981) zufolge wird Scham sowohl im realen sozialen Kontext als auch in der inneren Welt der betroffenen Person durch das Gefühl der Entblößung ausgelöst. Scham stellt dabei eine „zutiefst zerstörerische Erfahrung [dar], die das Selbst als Ganzes infrage stellt“ (Wurmser 1981: 34). Im Gegensatz zu Schuld, die oft auf eine gewisse Handlung oder ein bestimmtes Fehlverhalten bezogen ist, betrifft Scham das gesamte Selbstbild: „Scham sagt nicht: ‚Ich habe etwas Schlechtes getan‘, sondern: ‚Ich bin schlecht‘“ (ebd.: 41). Dabei stellt sie ein umfassendes Gefühl der eigenen Wertlosigkeit dar.

Masochismus kann als Abwehrstrategie gegen Scham, Schuld und innere Konflikte eine zentrale Funktion einnehmen. Ursprünglich von Richard von Krafft-Ebing (1886/2005) geprägt und nach dem Schriftsteller Leopold von Sacher-Masoch (1870/2017) benannt, beschreibt Masochismus „das unbewußte Bedürfnis, *Leiden, Schmerz und Erniedrigung zu suchen und die Chancen auf Erfolg zu sabotieren, in der Hoffnung, auf diese Weise Liebe und Respekt zu erreichen*“ [Herv. im Orig.] (Wurmser 2015: 38). Wurmser (2015) betrachtet Masochismus vordergründig nicht als eine sexuelle Paraphilie, sondern als ein umfassendes psychodynamisches Muster, das tief in der Persönlichkeit (d.h. als Persönlichkeitseigenschaft) des Individuums verankert ist. Dabei spielen tiefgehende, oft früh einsetzende Traumatisierungen eine zentrale Rolle, insbesondere der „Seelenmord [als der] absichtliche Versuch, die besondere Identität eines anderen Menschen auszulöschen oder zu kompromittieren [...] das Opfer seiner Fähigkeit zu berauben, Freude und Liebe [...] zu empfinden“ (Shengold, 1989, zit. nach Wurmser 2015: 21), und die Gleichzeitigkeit von Überstimulierung und Verbot. Der Masochismus verdichtet sich im Über-Ich und den intrasystemischen Konflikten dieser Instanz, insbesondere zwischen dem Ideal (der Schamseite des Über-Ichs) und dem Gewissen (der Schuldseite des Über-Ichs). Es folgt eine intensive Bindung an körperlichen und/oder seelischen Schmerz. Mit den Traumatisierungen gehen überwältigende Affekte und tiefgehende innere Konflikte einher, die in Phantasmen und zwanghaften (auto)destruktiven Handlungsabfolgen zugleich abgewehrt und reinszeniert werden. Neben der Verknüpfung von Trauma und gegen das Selbst gerichtete (latente) Aggression sind insbesondere Fantasien von Allmacht und magischer Verwandlung des Leidens in Sieg oder Lust bei masochistischen Personen wesentlich.

Scham spielt in diesem Kontext in zweierlei Hinsicht eine wesentliche Rolle. Einerseits kann sie als Auslöser für masochistisches Verhalten dienen, indem sie das Individuum dazu bringt, Situationen aufzusuchen, die das eigene Minderwertigkeitsgefühl bestätigen. Andererseits kann Scham auch als Folge solcher Handlungen auftreten, wodurch ein Teufelskreis entsteht, in dem sich Scham und masochistisches Verhalten gegenseitig verstärken. Betroffene ver-

suchen, die unbewusste Scham durch bewusstes oder unbewusstes Leiden zu kontrollieren. Indem sie sich selbst bestrafen oder erniedrigen, vermeiden sie die tieferliegende latente Angst vor Ablehnung oder Wertlosigkeit. Masochistische Personen neigen dazu, Schamsituationen unbewusst immer wieder aufzusuchen. Wurmser (1981: 87) beschreibt dieses Muster als „Schaminszenierung“, im Zuge der sich die Betroffenen in Situationen bringen, in denen sie Bloßstellung, Demütigung oder Zurückweisung zur Bestätigung ihrer negativen Selbstwahrnehmung erfahren. Dabei kann es sich um zwischenmenschliche Beziehungen handeln, in denen sie sich unterordnen, oder um berufliche oder soziale Kontexte, in denen sie sich selbst sabotieren. Diese Dynamik verstärkt sich dabei selbst: Die erlebte Scham führt zu weiteren masochistischen Verhaltensweisen, die wiederum die Scham vertiefen. Menschen mit stark ausgeprägten (unbewussten) masochistischen Mustern oder Verhaltensweisen haben häufig ein inneres Strafsystem entwickelt, das sie in einem ständigen Kreislauf von Selbstbestrafung und Scham hält (Wurmser 2017). Denn „das Über-Ich des Masochisten ist ein unerbittlicher Richter, der keine Fehler toleriert und den [:die] Betroffenen immer wieder in Situationen führt, in denen er [:sie] sich minderwertig und beschämend fühlt“ (Wurmser 1990: 310).

Dieser Beitrag fokussiert die manifeste und latente Affektdynamik von Universitätslehrenden im Umgang mit Selbstbeschämung infolge eigener unbewusster masochistischer Tendenzen. Die Erinnerung einer Lehrenden an ihren Fachvortrag im universitären Kontext wurde mit der Methode der Tiefenhermeneutik ausgewertet und die generierten Erkenntnisse abschließend psychoanalytisch und sozialkritisch diskutiert.

2 Beschämung in universitären Lehr-/Lernsettings

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Beschämung im Kontext universitärer Lehr-/Lernsettings stellt ein bislang marginalisiertes, jedoch hoch relevantes Forschungsfeld dar. Dies zeigt sich daran, dass bestehende Studien zur Hochschullehre überwiegend auf Professionalisierungsprozesse, Kompetenzentwicklung oder Lernwirksamkeit fokussieren und emotionale Belastungserfahrungen, insbesondere Beschämungserfahrungen, von Lehrenden entweder gar nicht oder nur randständig thematisieren (Hagenauer/Volet 2014).

Während die Schulforschung in Ansätzen bereits auf die affektive Dimension von Macht und Ohnmacht eingeht (Krumm/Eckstein 2002; Marks 2021; Schrittmesser 2022; Reischl 2023), fehlen im Hochschulbereich differenzierte Analysen zu Beschämungserfahrungen nahezu vollständig. Gerade vor dem Hintergrund, dass Schamprozesse nicht nur individuelles emotionales Erleben

betreffen, sondern auch zentrale Prozesse der Identitätsbildung, der Beziehungsgestaltung sowie der Wissensvermittlung maßgeblich beeinflussen (Turner/Husman 2008; Nathanson 1992), erscheint die Vernachlässigung dieses Themas besonders gravierend. Wird die affektive Dimension akademischer Praxis ausgeblendet, bleiben grundlegende Mechanismen der Sozialisation und Professionalisierung unsichtbar, was sich nachteilig auf die Qualität von Lehr-Lerninteraktionen sowie auf das psychosoziale Wohlbefinden von Lehrenden auswirken kann (Rowe 2017). Beschämung als Affekterlebnis ist dabei eng mit Identitätsprozessen und sozialen Anerkennungsverhältnissen verknüpft.

In der Hochschullehre, in der die performative Präsentation von Wissen und Können einen zentralen Bestandteil professioneller Praxis bildet, können Beschämungserfahrungen gravierende Auswirkungen auf das akademische Selbstkonzept, die Handlungsfähigkeit und die sozialen Positionierungsprozesse von Lehrenden entfalten. Diese affektive Verletzlichkeit wird durch die spezifischen Bedingungen universitärer Lehrsituationen noch verstärkt. Solche Situationen sind nämlich geprägt durch asymmetrische Machtstrukturen und soziale Erwartungen, die eine ständige Bewertung der eigenen Person durch Lernende, Kolleg:innen und institutionelle Akteur:innen implizieren (u.a. Reischl 2024). Insbesondere die latente Erwartung, stets souverän, kompetent und fehlerfrei aufzutreten, erhöht die Vulnerabilität für Beschämungserfahrungen erheblich. Schon scheinbar banale Ereignisse – wie etwa eine unbeantwortete Frage, technische Pannen oder kritische Nachfragen – können intensive Selbstzweifel und Schamgefühle hervorrufen (bspw. Hochschild 1983). Aktuelle empirische Studien zu Emotionen im Hochschulkontext (z.B. Hagenauer/Volet 2014) belegen, dass negative Affekte (wie Scham und Angst) erhebliche Auswirkungen auf die Lehrmotivation, das professionelle Selbstverständnis sowie die Qualität der Beziehungsgestaltung mit Lernenden haben. Lehrende, die häufig Scham erleben, berichten von einer reduzierten Selbstwirksamkeitserwartung und einem gesteigerten Rückzugsverhalten im Lehrhandeln.

Aus sozialpsychologischer Perspektive wird deutlich, dass Scham nicht nur individuell, sondern auch kulturell und institutionell vermittelt wird. Goffman (1956) konnte verdeutlichen, wie soziale Interaktionen permanent auf der Kippe zwischen Anerkennung und Entwürdigung balancieren. Hochschullehrende bewegen sich in diesem Kontext in einem besonderen Spannungsfeld: Einerseits sind sie Träger von Autorität, andererseits müssen sie sich gegen mögliche Entblößungen ihres Unwissens behaupten. Aus psychodynamischer Sicht erweist sich die Beschämung dabei als besonders komplex. Sie manifestiert sich sowohl als interne (Selbst-)Dynamik als auch als Ergebnis äußerer sozialer Interaktionen. Der innere Konflikt zwischen einem idealisierten Selbstbild und der Erfahrung realer Defizite führt, insbesondere bei rigiden Über-Ich-Strukturen, häufig zu narzisstischen Verletzungen, die sich in Scham

und Selbstabwertung ausdrücken (Wurmser 2017). Der öffentliche Charakter universitärer Lehrsituationen verschärft diese Dynamik zusätzlich. Hinzu kommt, dass Scham im hochschulischen Setting häufig nicht offen thematisiert, sondern verdrängt oder rationalisiert wird. Nathanson (1987: 4) beschreibt Scham als „den Affekt, der am stärksten der bewussten Wahrnehmung entzogen wird“, weil sie als bedrohlich für das Selbstbild erlebt wird. Die Idealvorstellungen von Professionalität und intellektueller Souveränität innerhalb akademischer Kulturen verstärken diese Verdrängungstendenzen zusätzlich. Ergänzend hierzu konnte Reischl (2024) im Rahmen tiefenhermeneutischer Analysen von Erinnerungsgeschichten zeigen, dass Beschämungserfahrungen nicht ausschließlich auf individuelle psychische Prozesse zurückzuführen sind. Vielmehr tragen die strukturellen Hierarchien und impliziten Erwartungshaltungen von Institutionen – im Sinne des heimlichen Lehrplans – dazu bei, ein System latenter Kränkbarkeit zu erzeugen, dass die Reaktivierung von Schamaffekten systematisch begünstigt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Beschämungserfahrungen in universitären Lehr-/Lernsettings ein bislang weitgehend vernachlässigtes, aber hoch relevantes Forschungsfeld darstellen. Eine vertiefte Analyse dieses Phänomens ermöglicht das Verständnis affektiver Dimensionen akademischer Praxis substanziell zu erweitern, und wichtige Impulse für die Entwicklung einer scham-sensiblen Hochschuldidaktik zu liefern.

3 Methodisches Vorgehen

Die Datenerhebung erfolgte in Form einer Erinnerungsgeschichte, die eine Hochschullehrende zu ihren persönlichen Erfahrungen im universitären (Lehrer:innenbildungs-)Kontext verfasste. Erinnerungen sind, wie Schritteser und Witt-Löw (2022) betonen, soziale Konstruktionen, die innerhalb bestimmter Gruppenkontexte entstehen und ausgewählten Erfahrungen besondere Bedeutung beimessen. Durch das Niederschreiben eigener Erinnerungen werden persönliche Erlebnisse aus dem Fluss der Erfahrung herausgehoben sowie durch die narrative Distanzierung verfremdet und somit aus einer Außenperspektive reflektierbar (Schritteser 2022). Im Unterschied bspw. zu klassischen Interviewmethoden erzeugen sie ein freieres, selbststrukturierendes Erzählformat, das besonders geeignet ist, affektgeladene, teils unbewusste Erfahrungen sichtbar zu machen (Rosenthal 2008). Die aktive Auswahl, Strukturierung und Interpretation des Erlebten durch die Erzählenden gibt nicht nur Einblicke in objektive Ereignisse, sondern vor allem in deren subjektive Verarbeitungsprozesse und innere Konfliktlagen (Flick 2010).

Für die Analyse der Erinnerungsgeschichte wurde die Tiefenhermeneutik als rekonstruktive Forschungsmethode herangezogen. Sie basiert auf der Psychoanalyse Freuds und zielt, wie Lorenzer (1986) ausführt, auf die Erschließung einer latenten Sinnebene ab, die unterhalb der bewusst zugänglichen, sprachlich generierten Bedeutungsstruktur liegt. Der latente Sinn verweist auf gesellschaftlich tabuisierte oder verdrängte Lebensentwürfe (ebd.). Durch die tiefenhermeneutische Analyse können verborgene Tiefenstrukturen institutionalisierter Routinen und deren implizite Bedeutungen aufgedeckt werden (Reischl 2023). Szenische Schilderungen lassen Rückschlüsse auf oft unbewusste Dispositionen schulischer Akteur:innen und deren Einfluss auf die pädagogische Interaktion zu. Im Rahmen des szenischen Verstehens wird dabei über Irritationen im Text – etwa sprachliche Brüche, Fehlleistungen oder Unstimmigkeiten – verdrängten Lebensentwürfen nachgespürt, die schließlich psychoanalytisch, sozialkritisch, pädagogisch oder interaktionstheoretisch zu deuten sind. Besonders wichtig bei der Auswertung von Erinnerungsgeschichten ist zudem die Unterscheidung zwischen dem erzählenden Subjekt (Hochschullehrende) und dem erinnerten Subjekt der Vergangenheit (Vortragende), weil diese Differenz zentrale Einblicke in die psychische Verarbeitung ermöglicht.

4 Ergebnisse der tiefenhermeneutischen Rekonstruktion

Im Zuge der tiefenhermeneutischen Analyse der verschriftlichten Erinnerung wurde die innerpsychische Affektdynamik einer Hochschullehrenden in einer Vortragssituation rekonstruiert. Im nachfolgenden Abschnitt werden diese Ergebnisse dargestellt.

4.1 „Du bist exponiert. Alle Blicke sind auf dich gerichtet.“

Die Erinnerung beginnt mit einer in der Du-Perspektive gehaltenen Erzählung der Situation. Maier (2023) zufolge wird durch die Du-Erzählung eine gewisse Distanzhaltung ermöglicht. Die eigene Geschichte bzw. das eigene Erleben wird *von jemand anderen* erzählt. Der Erzählprozess wird sichtbar und das, während er sich vollzieht. Jemand verbalisiert dein Erleben und Fühlen, fasst in Worte, was dir selbst noch unklar ist und offenbart Dinge, die du (unbewusst) lieber für dich behalten hättest, weil es nur schmerzlich auszuhalten ist.

Denn „nie wird so deutlich, dass eine Erzählung ihre Figuren nackt macht“ (Maier 2023: o.S.):

Du stehst vor einer Gruppe von Menschen. Du bist exponiert. Alle Blicke sind auf dich gerichtet. Du bist aufgefordert etwas zu sagen. Du sollst eine Frage beantworten. Genau in diesem Moment wird dir allerdings bewusst, dass du die Antwort auf die Frage nicht kennst bzw. dass dir der Inhalt entfallen ist. Alle Blicke sind weiterhin auf dich gerichtet.

Auf der manifesten Ebene macht die Erzählerin zunächst deutlich, dass sie in der Erinnerung „vor einer Gruppe von Menschen“ steht. Diese Beschreibung erinnert an einen Bühnenauftritt. Spannend ist, dass sie in ihrer Erinnerungsgeschichte nicht näher auf die Gruppenkonstellation eingeht. Weder wird die Gruppengröße erläutert, noch erwähnt sie, welchem Publikum bzw. Zuhörenden (z.B. Studierenden in der Lehre oder diversen Personen in der Fort- und Weiterbildung oder dem Gremium bei einem Vorstellungsgespräch) sie gegenübersteht. Es handelt sich jedenfalls um eine Vortragssituation, im Rahmen der sie (vermutlich wissenschaftliche) Inhalte frontal präsentiert. Die Rahmenbedingungen bzw. das Setting der Situation sind marginal allgemein bzw. sehr unspezifisch gehalten. In ihrer Beschreibung hält die Erzählerin allerdings fest, dass sie der Gruppe „exponiert“ ist. Der Wortbedeutung lt. Duden entsprechend, verweist die Formulierung *exponiert zu sein* darauf, dass jemand durch die räumliche Lage oder durch eine gewisse Stellung, die eine Person eingenommen hat, der Aufmerksamkeit bzw. möglichen Angriffen und Gefahren (ungeschützt) ausgesetzt oder in einem gewissen Kontext hervorgehoben ist. Welche Emotionalität (sprich: positive oder negative Konnotationen oder möglicherweise sogar ambivalente) die Erzählerin dabei der Gruppe bzw. der eingenommenen Position und Rolle beimisst, lässt sich jedoch an dieser Stelle nicht ausmachen. Nichtsdestotrotz kann davon ausgegangen werden, dass sich die Erzählerin als erwachsene Person in ihrer Profession als Universitätslehrende freiwillig in die beschriebene Situation begeben hat. Durch die Erwähnung dessen, dass „alle Blicke auf [sie] gerichtet“ sind, verweist sie darauf, dass sie nicht nur mit einem hohen Grad im Fokus der Aufmerksamkeit steht, sondern auch, dass sie sich vor der Gruppe nicht verbergen kann. Demnach zeichnen sich die Blicke der anderen durch einen eindringlichen wahrgenommenen Charakter aus. Durch die Beschreibung erweckt die Erzählerin ein Bild von sich, das an ein Ausstellungstück erinnert. Ausstellungstücke stellen Objekte dar (wie bspw. Schaufensterpuppen von Modegeschäften oder Kunstwerke diverser Künstler:innen), die vor anderen, aber auch für andere zur Schau gestellt werden, um erbrachte Leistungen (und/oder auch etwas Verkäufliches) zu (re)präsentieren. Demnach nehmen die Blicke der anderen insofern eine wesentliche Rolle ein, weil sie in Kombination mit den eigenen (Wert-)Vorstellungen die zur Schau gestellten Leistungen eindrücklich fokussieren und analysieren. Es geht um ein Sich-Zeigen und von den anderen Gesehen-werden. Anschließend erwähnt die Erzählerin, dass sie „aufgefordert [wird,] etwas zu sagen“. Daraus lässt sich schließen, dass sie im Frontalsetting

wissenschaftliche Inhalte präsentieren und zudem „eine Frage [zu] beantworten“ hat. Die Verwendung des Modalverbs „sollt“ irritiert, weil die Erzählerin damit der Situation latent einen gewissen Prüfungscharakter beimisst. Das Verb *soll* verweist der Wortbedeutung entsprechend nämlich auf die (appellierende) Aufforderung, Anweisung oder den Auftrag, etwas Bestimmtes zu tun. Anstatt den Gedanken zuzulassen, dass eine Person, die in einem derartigen Setting eine Frage beantworten *soll*, als kompetent betrachtet und von der Gruppe anerkannt wird, wehrt die Erzählerin durch die Verleihung des Prüfungscharakters diesen (unbewusst) vollkommen ab. Im Moment der Aufforderung zur Beantwortung, wird ihr „allerdings [ihr *Versagen*] bewusst“, weil sie „die Antwort auf die Frage nicht kennt bzw. [...] der Inhalt entfallen ist“. Die Formulierung *etwas ist mir entfallen* bedeutet, dass sie etwas/einen Teil von sich aus der Hand gegeben hat bzw. dass ihr etwas oder ein Teil von sich nach außen entglitten ist. *Entgleiten* wiederum verweist lt. Duden darauf, dass die Kontrolle über ein Thema oder einen Prozess verlorengegangen ist. Hierdurch deutet sich aufseiten der Erzählerin nicht nur ein (latent) drohender Kontrollverlust über sich selbst an, sondern auch der Umstand, dass sie diese Kontroll- bzw. Machtverfügung über ihre Person und in der sich befindlichen Situation infolge ihres *Versagens* dem Gegenüber – in diesem Fall der „Gruppe von Menschen“, der sie die gegenübersteht – in *die Hände* gibt (bzw. geben muss). Somit macht die Erzählerin ihren persönlichen Wert sowie ihre Leistung (d.h. das Gelingen oder Scheitern) auf der latenten Ebene von anderen (emotional) abhängig. Macht bedingt jedoch Ohnmacht (und vice versa), weshalb davon auszugehen ist, dass sich an dieser Stelle nicht nur die latente Angst vor Kontrollverlust (d.h. die Folgen bzw. Konsequenzen auf ihr Versagen) andeutet, sondern auch ein drohendes Ohnmachtsgefühl. Hieraus mag sich möglicherweise auch erklären lassen, weshalb die Erzählerin in dieser Szene nicht spezifisch auf die „Gruppe von Menschen“ vor ihr eingeht, nämlich, weil sie durch die latente emotionale Abhängigkeit und unbewussten Verstrickungen deren Qualität und Konstellation auf der Beziehungs- und Verhaltensebene (an dieser Stelle noch) gar nicht einschätzen kann.

4.2 „Je mehr du nachdenkst [...], desto unruhiger wird es im Raum.“

Obwohl die Erzählerin bereits darauf hingewiesen hat, dass sie die Antwort auf die gestellte Frage nicht weiß, versucht sie weiterhin – während alle Blicke auf sie gerichtet sind – „die gesuchten Inhalte in [...] [ihrem] Kopf zu finden“. Dieses Suchen nach Wissensinhalten, die sie nach eigener Aussage schlichtweg nicht kennt, irritiert. Anstatt der Gruppe diesen Umstand einfach mitzuteilen und bspw. humorvoll oder charmant zur nächsten Frage überzugehen,

hält sie an ihrer Suche fest. Dabei entsteht der Eindruck hinsichtlich eines verzweifelten Versuchs, das eigene *Versagen* nicht nach außen bekanntgeben zu müssen. Damit mag der latente Wunsch verbunden sein, das eigene Bild einer kompetenten (womöglich *allwissenden*) Lehrenden aufrecht zu erhalten und gleichsam die Angst, diesem durch die Offenbarung gewisser Unzulänglichkeit nicht weiter entsprechen zu können. Die hierdurch entstandene Schweigepause führt lt. Erzählerin dazu, dass „sich eine gewisse Unruhe im Raum ausbreitet“:

Je mehr du nachdenkst und je länger du dafür brauchst, desto unruhiger wird es im Raum. Dadurch wird dein Nachdenken gestört. Du bemerkst, wie sich diese räumliche Unruhe allmählich beginnt sich in dir auszubreiten. Ein Gefühl des Unbehagens kommt in dir auf. Die Blicke der anderen werden immer eindringlicher.

Wie verbissen hält die Erzählerin weiterhin daran fest, ihr Unwissen nicht nach außen Preis zu geben. Verbissenheit verweist der Wortbedeutung entsprechend auf eine gewisse Hartnäckigkeit bzw. Zähheit und auf die mangelnde Bereitschaft, nach- bzw. aufzugeben. Es handelt sich um einen Zustand starker innerer Angspanntheit und Verkrampfung, geprägt von einem gewissen Grad an Aggression. Damit lässt sich auch die Unruhe erklären, die die Erzählerin während ihres Nachdenkens „im Raum“ wahrnimmt. Durch die Beschreibung auf der manifesten Ebene entsteht der Eindruck, dass sich die Erzählerin dermaßen selbst unter Druck setzt (als würde sie mit sich selbst einen inneren Kampf ausfechten), sodass in ihrem inneren Raum eine mächtige Anspannung entsteht, die so stark und für sich nicht mehr aushaltbar ist, sodass sie diese latent nach außen auf die Gruppe überträgt. Somit ist sie jedoch doppelten Druck ausgesetzt, nämlich von innen und imaginiert von außen kommend. Offenkundig wird sie von dieser Drucksituation dermaßen übermannt, sodass diese auf den gesamten Körper übergangene Anspannung sich spürbar dort allmählich ausbreitet. Infolgedessen nimmt sie „ein Gefühl des Unbehagens“ in sich wahr. Unbehagen stellt ein unbestimmtes, unangenehmes Gefühl dar. Es verweist auf eine jemandes Wohlbehagen störende Verstimmung. Dieses kann geprägt sein von Abneigung, von Beklommenheit, aber auch von Überforderung und Unsicherheit. Unbehagen zu verspüren, kann unterschiedliche Ursachen und Gründe haben. Dabei stellt Unbehagen nicht selten ein latentes Warnsignal – im Sinne von: *Irgendetwas stimmt nicht, du musst aufpassen, überlege nochmals* – dar. Hierdurch verdeutlicht sich wiederum, dass die Erzählerin die beschriebene Situation latent als Gefahrenquelle wahrnimmt. An dieser Stelle drängt sich allerdings die Frage nach den Motiven der Erzählerin auf, weswegen sie sich überhaupt freiwillig in derartige (Vortrags-)Situationen begibt, wenn sie diese doch unbewusst als Gefahr erlebt. Diese Frage lässt sich hier (noch) nicht klären. Ein Unbehagen kann jedenfalls das letzte Rückzugsgefecht der Psyche sein, die darauf hinweist, dass bei einer getroffenen Entscheidung zwar etwas Gutes bewirkt wird (in diesem Fall ein möglicher Schutz des Selbstwerts der Erzählerin durch die verweigerte Bekanntgabe des eigenen Un-

wissens), aber dadurch etwas Ungemütliches auf einen zukommen wird, nämlich „die Blicke der anderen [, die] immer eindringlicher werden“. Durch die Verwendung des Adjektivs *eindringlich* in seiner komparativen (d.h. grammatikalisch-gesteigerten) Form verweist die Erzählerin darauf, dass die Gruppe mit Nachdruck immer mehr in ihre Bewusstheit bzw. Gedanken eindringt. Sie haben sich gewaltvoll Zugang ins Innere der Erzählerin verschafft. Durch die Beschreibung entsteht das metaphorische Bild einer Person, die von den Blicken der anderen regelrecht durchbohrt wird, um die Schwächen dieser an die Oberfläche zu bringen. So als stünde sie vor Gericht, um etwas zu gestehen, wofür sie angeklagt werden könnte. Die Autoaggression wird projektiv zur Fremdaggression, die sich in den Blicken der anderen manifestiert. Um allerdings die eigene Schwäche (ihr Versagen) nicht zugeben zu müssen und somit sich auch keinen (u.U. negativen) Konsequenzen (z.B. einer Fremdbeschämung) aussetzen zu müssen, ringt sie weiterhin mit sich, indem sie ihr Unwissen mit Schweigen nach außen kaschiert. Dabei bestätigt sich die latente Angst und androhende Ohnmacht der Erzählerin, ihr eigenes Bild von sich selbst (als Allwissende) nach außen nicht wahren zu können. Stattdessen meldet sich eine innere Stimme zu Wort:

Was soll das, sei nicht so dumm, du kennst doch deine eigenen Inhalte. Na komm schon. Sag endlich etwas.

Auf der manifesten Ebene wird zunächst ihre Wut auf selbst zum Ausdruck gebracht. In selbstanklagender („sei nicht so dumm“) Manier stellt sich die Erzählerin ebenso selbst in Frage mit den Worten „Was soll das, sei nicht so dumm, du kennst doch deine eigenen Inhalte“. Lt. Duden bezeichnet der Begriff *Dummheit* einen Mangel an Intelligenz oder eine daraus resultierende törichte Handlung. So erhebt sich der Eindruck, dass sich die Erzählerin hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen und Fertigkeiten selbst nicht vertraut und sich nicht zugestehen möchte (oder darf), dass sie etwas nicht weiß bzw. nicht kann. Irritierend ist v.a. die Fehlleistung, die ihr unterläuft. Anstatt nämlich ihr Versagen infolge des Unwissens lediglich auf eine einzelne Handlung ihrer Personen zu beziehen (wie bspw. folgendermaßen: *Da hast du dich aber etwas dumm angestellt*), wertet sie ihre ganze Person ab („sei nicht so dumm“). Somit erlebt sie ihre Schwäche auf der Gesprächsebene latent als Minderwertigkeit ihrer Person (sowie eingenommenen Rolle als Lehrende), wofür sie sich durch Abwertung selbst abstrafft („Du bist so dumm“). Es scheint, als wäre die Erzählerin dabei (nach außen) wie versteinert, als wäre sie in eine regelrechte Schockstarre verfallen. Sie kann nichts sagen, auch wenn ihr eine innere Stimme sagt, dass sie ihre Inhalte kennt und diese eindringlich an sie appelliert: „Na komm schon. Sag endlich etwas [irgendetwas]“.

4.3 „Lachen die über mich? Ja, sicher lachen die über dich. Du bist so peinlich.“

Die Erzählerin bleibt weiterhin regungslos an der gleichen Stelle stehen. Auf der manifesten Ebene geht sie darauf ein, wie sich die innere Unruhe in ihrem Körper weiter ausbreitet:

Du stehst da. Dein Körper wird immer unruhiger. Deine Hände beginnen zu kribbeln.

Personen, die von innerer Unruhe betroffen sind, stehen permanent unter Strom. Für diesen Zustand ist ein Kribbeln im Körper typisch, das sich bei innerer Anspannung bemerkbar macht. Es handelt sich um eine innere Anspannung infolge einer Stresssituation, in diesem Fall die von der Erzählerin als Prüfung erlebte Vortragssituation. Unter Stressbedingungen reagiert unser Körper mit Bereitstellungsreaktionen für Kampf, Flucht, Immobilisation oder Unterwerfung. Seelische Spannung, (latent) unterdrückte Gefühle und Überforderung lassen folglich den Blutdruck der Betroffenen sinken. Dementsprechend fühlen sie sich nicht selten schwindelig, schwach und antriebslos. Aufgrund dessen ist es ihnen unmöglich sich zu konzentrieren, haben u.U. Atembeschwerden, Ohrensausen, frieren und spüren ein Kribbeln in den Armen und Beinen. Dabei dient die chronische Muskelanspannung als Schutzmechanismus. Gesteigerte (latente) Angst und Hilflosigkeit können hierbei sogar zur Erstarrung führen, wie sie sich gleichsam bei der Erzählerin andeutet. In diesem erstarrten Zustand, der sie nicht nur zum Schweigen gebracht, sondern auch handlungsunfähig gemacht hat, hört sie „den ersten Lacher“. Lachen ist ein wesentliches Verhalten von Menschen, um Emotionen auszudrücken. Es entfaltet v.a. in der Gemeinschaft mit Mitmenschen seine Bedeutung: als Reaktion eines Menschen auf erheiternde Situationen, als Entlastungsreaktion nach überwundenen Gefahren, als Methode zur Abwendung drohender sozialer Konflikte und zur Festigung sozialer Beziehungen oder als ein Abwehrmechanismus gegen spontane Angstzustände. Ob es sich tatsächlich um ein Lachen handelt, oder nicht möglicherweise doch um ein Räuspern oder Husten und wenn ja, welche Bedeutung die Gruppe, der die Erzählerin gegenübersteht, dem „Lacher“ bemisst, lässt sich aufgrund mangelnder Beschreibungen nicht festmachen. Es wird allerdings deutlich, wie die Erzählerin dieses wahrgenommene Lachen in Form eines inneren Dialogs mit sich selbst verhandelt:

Lachen die über mich? Ja, sicher lachen die über dich. Das kann ja gar nicht anders sein. Du bist so peinlich. Du blamierst dich nur.

Indem sie sich zunächst selbst die Frage stellt „Lachen die über mich?“, wird deutlich, dass sich die Erzählerin unsicher ist, ob sich das Lachen des Gegenübers auf sie bezieht. Der Wortbedeutung entsprechend bedeutet, *jemanden auszulachen*, dass sich jemand über eine Person lustig macht, d.h. diese durch Bloßstellung beschämt. Dieses Auslachen kann somit als Zeichen der Freude

an jemandes anderen Schaden aufgefasst werden. In der Schadenfreude verbirgt sich ein gewisses Potenzial an Aggression, denn schließlich wird hierdurch zum Ausdruck gebracht, dass eine Person einer anderen einen Defekt oder Fehler wünscht. Durch die latente Projektion der Aggression, die sie in der Reaktion der anderen wahrnimmt, wehrt die Erzählerin allerdings ihre eigene Aggression ab. Dementsprechend überträgt sie diese unbewusst auf die anderen, um sie zum Selbstschutz abwehren zu können (d.h. selbst nicht verspüren zu müssen).

Irritierend an der Frage der Erzählerin ist einerseits, dass sie dabei erstmalig von der Du- in die Ich-Perspektive wechselt. Hierdurch offenbart sich auf der manifesten Ebene, dass die Distanz zur Erzählung, die die Du-Perspektive zunächst ermöglicht, von der Erzählerin bewusst nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Daraus lässt sich schließen, dass ihr dieses Moment dermaßen nahegeht bzw. bedrohlich erscheint, sie sich emotional davon allerdings nicht mehr distanzieren kann. Auf der latenten Ebene offenbaren sich ihre Unsicherheit und Angst von anderen aufgrund ihrer Schwäche beschämt zu werden. Andererseits zeigt sich, dass sie dieses vermeintliche Lachen auf ihre ganze Person („Lachen die über *mich*?“) und nicht lediglich auf ihr Versagen bezieht. Hierdurch bestätigt sich, was bereits an einer anderen Stelle der Erinnerung rekonstruiert werden konnte, nämlich, dass sie ihre Schwäche latent als Minderwertigkeit ihrer gesamten Person wertet.

Auf ihre Frage, ob „die über [...] [sie]“ lachen, entgegnet ihre innere Stimme: „Ja, sicher lachen die über dich. Das kann ja gar nicht anders sein“. Dementsprechend werden jeglicher Zweifel und Unsicherheit ausgeschlossen, dass die „Gruppe von Menschen“ über jemanden anderen als sie lachen könnte. Diese vollkommen überzeugte und von jeglichen Zweifeln ausgeschlossene Feststellung der inneren Stimme irritiert allerdings, denn wie soll diese denn tatsächlich wissen, was in den Köpfen der anderen vorgeht? Schließlich ist die Erzählerin in der Situation einer Schockstarre verfallen und ringt mit sich selbst, überhaupt „etwas“ sagen zu können. Somit wird deutlich, dass sich die Erzählerin – in der für sie bedrohlichen Situation – latent selbst sabotiert bzw. manipuliert und sie sich dadurch selbst jegliche Möglichkeitsräume für einen erfolgreichen Fortgang des Vortrags samt anerkennender Würdigungen durch die anderen verwehrt. Diese Selbstsabotage wird schließlich von der inneren Stimme durch Selbstbeschämung mit den Worten „Du bist so peinlich. Du blamierst dich nur“ be- bzw. verstärkt. Erneut wird auch hier deutlich, dass sich die Erzählerin für ihre Unzulänglichkeit (bzw. Minderwertigkeit) mit dieser Selbstbeschämung selbst bestraft.

4.4 „Du blickst dich um und versuchst den Halt in den Augen [...] dir vertrauter und bekannter Personen zu finden“

Wie die Erzählerin auf die bestrafende Selbstbeschämung (körperlich) reagiert, beschreibt sie folgendermaßen:

Du blickst dich um und versuchst den Halt in den Augen gewisser anderer – dir vertrauter und bekannten Personen – zu finden. Dir wird warm. Deine Hände beginnen allmählich zu schwitzen. Du merkst, dass dir die Röte ins Gesicht steigt. [...] Du kannst nicht mehr klar denken. Dein Mund wird immer trockener. Du siehst dich weiter in den Blicken der anderen um. Sag endlich was, sag es. Dieser Satz durchströmt nicht nur deine Gedanken, sondern du glaubst diesen auch in den Blicken der anderen zu vernehmen. Unter deinen Achseln haben sich die ersten Schweißperlen an die Oberfläche deiner Haut gekämpft. Du merkst, wie diese Perlen beginnen nach unten an deinen Oberarmen entlang zu rinnen. Wieso ist es denn so heiß hier? Kann denn bitte jemand die Heizung abdrehen oder zumindest das Fenster öffnen.

Die Erzählerin begibt sich auf die Suche nach vertrauten Personen, um in deren Augen „Halt“ zu finden. Einerseits findet in der Doppeldeutigkeit des Wortes die latente Haltlosigkeit der Erzählerin Ausdruck, andererseits vermag sich hierbei der latente Wunsch der Erzählerin manifestieren, durch gewisse Menschen in der Gruppe insofern Erleichterung zu erfahren, in dem sie dieser – beinahe schon quälend wirkenden – (Ohnmacht-)Situation in irgendeiner Art und Weise Ein-“halt“ gebietet, d.h. endlich ein Ende setzt. Spannend dabei ist, dass sie den Halt in den Augen der anderen sucht. An dieser Stelle ist besonders interessant, dass gewisse, nämlich vertraute und bekannte, Personen für die Erzählerin auch einen Halt darstellen, der ihr Sicherheit, Geborgenheit und im übertragenen Sinn auch Anerkennung geben können. Scheinbar ist es ihr in dieser Schockstarre nicht anders möglich, als über Blicke den Kontakt zu diesen Personen zu suchen. So stellen Augen den Inbegriff des Belebten und des Kontakts dar. Der Blickkontakt hat nämlich starke Auswirkungen auf die zwischenmenschliche Bindung: Blicken sich demnach Menschen direkt in die Augen, so fühlen sie sich enger miteinander verbunden, weil dadurch Nähe hergestellt werden kann.

Auf der manifesten Ebene wird deutlich, wie sehr sie von der bedrohlichen Situation körperlich in Beschlag genommen wird. Dabei erinnert die Beschreibung an eine Panikattacke, die sich durch Hitzewallungen, Schamesröte, Mundtrockenheit und Denkstörungen körperlich spürbar Ausdruck verschafft. Als Symptom repräsentieren Panikattacken die latente Angst vor Kontrollverlust und Ohnmacht. Wiederum wird dadurch erkennbar, wie sehr die Erzählerin innerpsychisch darum bemüht ist, ihre Minderwertigkeit als intimen Teil ihrer selbst nicht nach außen zu kehren, entgegen ihrer introjizierten inneren Stimme, die sie weiterhin appellierend unter Druck setzt: „Sag endlich was, sag es“. An dieser Stelle irritiert allerdings der Umstand, dass die innere

Stimme nicht danach trachtet, sie vor einer möglichen negativen Konsequenz durch die Bekanntgabe ihrer (vermeintlichen) *Schwäche* zu schützen, stattdessen ist das Gegenteil der Fall: Diese innere Stimme wirkt wie eine höhere Instanz (ähnlich einer Staatsanwaltschaft), die darum bemüht ist, die Angeklagte regelrecht zu einem Schuld(ein)geständnis zu zwingen, sprich: sie ans Messer zu liefern. Spannend ist, dass sie diese innere Instanz nicht ausschließlich in ihrem Inneren (in Form von Autoaggression), sondern auch durch die latente Übertragung auf die Blicke der anderen (durch Fremdaggression) wirksam wird.

4.5 „Du bist so dumm. Dumm, dumm, dumm! Im Grunde bist du aber selbst schuld. Du wolltest das ja so.“

Während die Erzählerin bislang noch nach Halt im Außen, d.h. in den Blicken vertrauter Personen, die ihr emotionale Stabilität vermitteln könnten, suchte, verschärft sich im weiteren Verlauf der Szene die innere Konfliktdynamik deutlich. Die körperlichen Symptome als Ausdruck latenter Überforderung und Selbstentwertung münden nun in einen intensiven inneren Monolog, in dem die Selbstabwertung nicht nur fortgesetzt, sondern regelrecht ritualisiert wird. Diese Verschiebung von äußerer Anspannung hin zu einem offenen, aggressiv aufgeladenen Selbstgespräch markiert eine neue Qualität der Selbstbeschämung. Der Wunsch, sich der Situation zu entziehen, kulminiert in einer affektiven Überflutung, die sich in Form von Wut, Schuldzuweisung und masochistischer Selbstanklage entlädt – eine Dynamik, die im folgenden Abschnitt näher rekonstruiert wird:

Boah, wie peinlich ist das denn alles hier?!? Kann mir bitte jemand ein Loch graben? Ich möchte gerne darin versinken. Wieso habe ich mich überhaupt in diese Situation gebracht? Du bist so dumm. Dumm, dumm, dumm! Im Grunde bist du aber selbst schuld. Du wolltest das ja so.

Auf der manifesten Ebene zeigt sich, dass sie sich derart beschämt, sodass sie sich „ein Loch“ wünscht, in dem sie „versinken“, d.h. verschwinden kann. Zudem stellt sich die Erzählerin – abermals in der Ich-Perspektive gehalten – selbst die Frage, weshalb sie sich „überhaupt in diese Situation gebracht“ hat. Ganz offensichtlich stellt sie dabei ihre eigene existenzielle Entscheidungsfähigkeit in Frage. Dabei erhebt sich abermals die innere Stimme in Form abmahnender Selbstabwertung mit den Worten „Du bist so dumm. Dumm, dumm, dumm!“ und weist sich dabei selbst die Schuld für diese beschämungs-trächtige Erfahrung zu. Als irritierend erweist sich schließlich die ergänzende Aussage, dass „du [...] das ja so [wolltest]“. Hierbei entsteht der Eindruck, als begeben sich die Erzählerin freiwillig in Situationen, denen das Potenzial bspw.

von Beschämung, Scheitern und Bestrafung, spricht: ein gewisses Leidenspotenzial zugrunde liegt. Dabei erhebt sich erneut das unbewusste Streben der Erzählerin zur Selbstsabotage, um ihre latente masochistische Tendenz, d.h. die Lust am eigenen Leiden zu befrieden. Jenes (unbewusste) Motiv also, das sie immer und immer wieder in derartige beschämende Situationen führt.

5 Diskussion und Fazit

Das Minderwertigkeitsgefühl, wie es Alfred Adler beschreibt, ist das „unangenehme Erlebnis der eigenen Unzulänglichkeit [...] gegenüber anderen“ (Kretschmer 1995: 326) und kann sich entweder in bestimmten Situationen oder als dauerhafte Haltung in einem sogenannten Minderwertigkeitskomplex manifestieren (ebd.). In der tiefenhermeneutischen Analyse der Erinnerung einer Hochschullehrenden wird dieses Gefühl in einer konkreten Vortragssituation greifbar: Sie konnte eine gestellte Frage nicht beantworten, was sie subjektiv als kognitives und professionelles Versagen erlebte. Infolge dieses Ereignisses entwickelte sich ein latentes Gefühl von Kontroll- und Machtverlust, begleitet von Ohnmacht, Angst, Scham und autoaggressiver Wut. Anstatt die anwesenden Zuhörenden als potenzielle Quelle von Interesse und Anerkennung wahrzunehmen, wurde die Gruppe durch unbewusste Projektionen zur bedrohlichen Gefahreninstanz *verwandelt*. Die affektiven Impulse, insbesondere Scham und Selbstverachtung, wurden verdrängt und projektiv nach außen getragen, wodurch sich die Selbstvorwürfe in den Blicken des Publikums zu materialisieren schienen. Die ursprünglich fachliche Frage wurde zur Infragestellung der gesamten Person und ihrer sozialen Identität als Hochschullehrende.

Die eigene (unbewusste) Selbstabwertung erzeugte bei der Lehrenden ein emotionales Ungleichgewicht, das sich in innerer Unruhe, Schamangst und schließlich in einem Gefühl der absoluten Entwertung äußerte. Zugleich diente die projektive Aggression gegenüber der Gruppe als unbewusster Schutzmechanismus, der jedoch das Wohlbefinden zusätzlich kompromittierte. In diesem Kontext ist Erich Fromms Theorie der sadomasochistischen Dynamik aufschlussreich (siehe Reischl in diesem Band). In seinem bekannten Werk *Die Furcht vor der Freiheit* beschreibt Fromm (1941/1978) die sadomasochistische Charakterstruktur als Reaktion auf existentielle Ohnmacht und Isolation in modernen Gesellschaften. Die masochistische Tendenz äußert sich in der Unterwerfung unter eine höhere Autorität (sei es Gott, Staat, Institution oder das eigene Über-Ich), um Halt, Struktur und Schutz zu finden. Die sadistische Tendenz hingegen zielt auf Kontrolle, Dominanz und die Ausübung von Macht über andere. Beide Tendenzen sind laut Fromm nicht als Gegensatz zu verste-

hen, sondern als zwei Seiten derselben psychischen Struktur, die durch ein gestörtes Selbstverhältnis geprägt ist (Fromm 2022). In der analysierten Vortragssituation zeigt sich beides: Die Lehrende unterwarf sich masochistisch den idealisierten Erwartungen eines *perfekten* Vortrags (*Ich muss alles wissen*), während gleichzeitig sadistische Elemente durch die abwertende Projektion auf das Publikum zum Ausdruck kamen (*Sie lachen dich aus*). Der Masochismus äußert sich in ihrer freiwilligen Exponierung trotz der erlebten Angst, der Sadismus im inneren Über-Ich, das gnadenlos urteilte („Du bist so peinlich“). Diese Ambivalenz zwischen Hingabe und Beherrschung stellt einen zentralen Aspekt des autoritären Charakters bei Fromm dar, in dem sich sowohl Unterwerfung als auch Größenfantasien Ausdruck verschaffen.

Die Ohnmachtserfahrung, aus der sowohl die sadistische Kontrolle als auch die masochistische Unterwerfung erwachsen, setzte bei der Hochschullehrenden einen Teufelskreis der Angst (Stromberg/Zickenheiner 2022) in Gang. Sie erlebte sich zunächst aufgrund ihres Versagens kognitiv und affektiv als unfähig und handlungsfähig. Die masochistische Seite versuchte schließlich, durch Selbstaufgabe Kontrolle zurückzugewinnen, die sadistische hingegen durch projektive Abwertung von außen. Diese psychodynamischen Prozesse sind wiederum eng mit neurobiologischen Reaktionen verwoben, wie sie in der klassischen Stressforschung beschrieben werden (Heinrich-Clauer 2014). In akuter Angst oder Scham aktivieren sich evolutionär angelegte Reaktionsmuster wie Flucht, Angriff, Erstarrung oder Unterwerfung. Frühkindliche traumatische Erfahrungen können diese Muster verstärken (ebd.).

Laut Küchenhoff (1990) wird ein frühes Trauma nicht als Fremdkörper, sondern als konstitutives Element des psychischen Apparats internalisiert. Die traumatische Identität beeinflusst somit die gesamte Wahrnehmung der Umwelt. Die Lehrende erlebte das Publikum nicht mehr als reale Gruppe, sondern als „traumatisches Objekt“ (Fromm 1996: 86), das Bedrohung verkörpert. Dieser psychische Mechanismus dient der Abwehr, bewirkt jedoch eine Fixierung an das traumatische Beziehungsmuster. Auch die von Reich (1981) eingeführte Idee der Muskelpanzer, d.h. chronische muskuläre Spannungen als Schutz gegen emotionale Überflutung, erklärt die körperliche Erstarrung der Lehrenden. Die unbewusst in Gang gesetzten psychischen Prozesse manifestierten sich somatisch und verhinderten die emotionale Beweglichkeit der Hochschullehrende. Diese Schutzpanzer sind laut Lowen (1979) nämlich Ausdruck eines psychodynamischen Rückzugs, der sowohl Ausdrucks- als auch Beziehungskompetenz beeinträchtigt. Der Körper der Lehrenden wurde somit zur Bühne eines innerseelischen Dramas, in dem Anerkennungswunsch, Scham und Kontrollverlust ineinandergriffen. Zusätzlich zur Reinszenierung traumatischer Muster deutete sich gleichsam ein unbewusster „Wiederholungszwang“ (Wurmser 2015: 310) an: Die Lehrende stellt sich freiwillig einer Situation, die sie potenziell (selbst)beschämt; in der Hoffnung, diesmal Anerkennung zu erfahren. Doch ihr sadistisch aufgeladenes Über-Ich sabotierte die-

sen Versuch, was in inneren Dialogen wie „Du wolltest das ja so“ oder „Ja, sicher lachen die über dich“ seinen Ausdruck fand. Fromm beschreibt diese Konstellation als regelrechte Flucht in die Abhängigkeit (1941: Vorwort), was bedeutet, dass die scheinbare Sicherheit durch Selbsterniedrigung die eigentliche Angst vor Autonomie, Verantwortung und Versagen verdeckt.

Im Spannungsfeld zwischen masochistischer Selbstaufgabe und sadistischer Selbstabwertung der Hochschullehrenden zeigt sich durch die tiefenhermeneutische Analyse dieses Beitrags, wie tief verwurzelt diese Dynamiken im intrapsychischen Gefüge sein und durch gesellschaftliche Leistungsnormen, internalisierte Autoritäten und frühkindliche Erfahrungen verstärkt werden können. Die Lehrende war in der Vortragssituation nicht *nur* beschämt, sondern gefangen in einem komplexen Netz aus kultureller Idealisierung von Leistung, Kontrolle und Souveränität, psychodynamischer Wiederholung und neurobiologischer Reaktion.

Zudem verweist die Analyse nicht nur auf intrapsychische Konflikte der Lehrenden, sondern macht auch deutlich, dass die erlebte Scham keine individuelle Reaktion darstellt, weil sie in einen institutionell-kulturellen (Sozialisations-)Kontext eingebunden ist. Um aus diesen Erkenntnissen schlussfolgernd Konsequenzen für die hochschuldidaktische Praxis abzuleiten, bedarf es struktureller Reflexionen und gezielter curricularer Impulse, die emotionale Erfahrungen im Lehrberuf nicht pathologisieren, sondern produktiv integrieren.

Beispielsweise ließe sich eine schamsensible Hochschulkultur curricular dort anstoßen, wo institutionelle Lernräume nicht nur kognitive, sondern auch affektive Dimensionen des Lernens ernst nehmen. Themen wie Diskriminierung, Diversität und psychosoziale Dynamiken sollten systematisch Eingang in die hochschulischen Bildungs- und Lehramtscurricula finden. Dies gelänge etwa über reflexive Formate wie biografisches Schreiben oder Fallanalysen, die das Erleben und Bearbeiten von Scham kontextualisieren (Reischl 2024). Ebenso zentral ist die didaktische Qualifizierung von Lehrenden, um Scham als mögliches Lernhindernis zu erkennen und konstruktiv in Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse zu integrieren. Interdisziplinäre Lehrinhalte, z.B. zur interkulturellen Kommunikation oder Körpernormativität, können implizite Beschämungsmechanismen aufbrechen und sensibilisierend wirken (vgl. Reischl in diesem Band). Nicht zuletzt bedarf es didaktischer Arrangements, die emotionale Selbstreflexionen etwa durch Portfolioarbeit oder begleitete Supervisionsgruppen fördern. Wesentliche Impulse liefert in diesem Kontext die psychoanalytisch-pädagogische Schul- und Unterrichtsforschung, insofern sie affektive Tiefenstrukturen des Lehrens, Lernens sowie des Bildens erschließt. Indem sie auf die unbewussten Dimensionen pädagogischer Beziehungen verweist, macht sie deutlich, wie eng Machtverhältnisse, normative Erwartungen und Schamerfahrungen in pädagogischen Sozialisationsinstanzen miteinander verwoben sind (siehe Reischl in diesem Band). Konzepte wie Übertragung und Gegenübertragung ermöglichen es hierbei, emoti-

onale Dynamiken zwischen Lehrenden und Lernenden differenziert zu analysieren und fruchtbar in die künftige Curriculumentwicklung¹ einfließen zu lassen. Eine solche Perspektive eröffnet didaktische Spielräume, in denen Scham nicht abgewehrt, sondern als bedeutungsvoller Aspekt von Bildungsprozessen anerkannt wird. Damit könnte an die Stelle von Tabuisierung eine pädagogische Kultur treten, die emotionale Vulnerabilität nicht als Defizit, sondern als Ausgangspunkt von Entwicklung betrachtet.

Literatur

- Flick, Uwe (2010): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fromm, Erich (1941/1978): *Die Furcht vor der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fromm, Erich (1973/2022): *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. München: dtv.
- Fromm, Erich (1996): *Von der Kunst des Zuhörens*. München: dtv.
- Goffman, Erving (1956): *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre.
- Hagenauer, Gerda/Volet, Simone E. (2014): Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), S. 370–388.
- Heinrich-Clauer, Vita (2014): Zur Wechselwirkung von emotionalen Schutzreaktionen und Muskeltonus. *Sprache, Stimme, Gehör*, 38(3), S. 114–119.
- Hochschild, Arlie Russell (1983): *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press, S. 67–71.
- Krafft-Ebing, Richard von (1893/2005): *Psychopathia sexualis*. Hamburg: Severus.
- Kretschmer, Wolfgang (1995): Minderwertigkeitsgefühl. In: Brunner, Reinhard/Titze, Michael (Hrsg.): *Wörterbuch der Individualpsychologie*. München / Basel: Ernst Reinhardt, S. 326–328.
- Krumm, Volker/Eckstein, Kirstin (2002): *Wenn Schule krank macht*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Küchenhoff, Joachim (1990): Die Repräsentation früher Traumata in der Übertragung. *Forum Psychoanalyse*, 6(1), S. 15–31.
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, Hans-Dieter/Lorenzer, Alfred/Lüdde, Heinz/Naghol, Sören/Prokop, Ulrike/Schmid Noerr, Gunzelin/Eggert, Annelinde (Hrsg.): *Kultur-Analyse. Psychoanalytische Studien zur Kultur*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 11–98.

1 Im deutschsprachigen Raum sind weder in den bestehenden noch in den künftigen neu zu entwickelnden Curricula der Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft und Lehrer:innenbildung derartige Bestrebungen zu verzeichnen bzw. als wesentliches Ausbildungselement verpflichtend verankert.

- Lowen, Alexander (1979): Bioenergetik. Therapie der Seele durch Arbeit mit dem Körper. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Maier, Katharina (2023): Der Erzähler sagt Du – Geschichten in der 2. Person. Wien: Schreiber & Sammler. [Zugriff: 08.07.2025]
- Marks, Stephan (2021): Scham – die tabuisierte Emotion. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Nathanson, Donald L. (1987): Shame and the affect theory of Silvan Tomkins. In: Nathanson, Donald L. (Hrsg.): The many faces of shame. New York: Guilford Press, S. 1–63.
- Nathanson, Donald L. (1992): Shame and pride: Affect, sex, and the birth of the self. New York / London: W. W. Norton.
- Reich, Wilhelm (1981): Charakteranalyse. Frankfurt am Main: Fischer.
- Reischl, Julia (2023): Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne: Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Reischl, Julia (2024): Beschämung als symbolisch-sexualisierte Gewaltausübung: Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der Erinnerungen einer beschämten Beschämenden. *Journal für Psychologie*, 32(1), S. 73–94.
- Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rowe, Anna D. (2017): Feelings about feedback: The role of emotions in assessment literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), S. 878–892.
- Sacher-Masoch, Leopold von (1870/2017): Venus im Pelz. Köln: Anaconda.
- Schrittesser, Ilse (2022): Praktiken der Beschämung und Beschämungserfahrungen. In: Schrittesser, Ilse/Witt-Löw, Kerstin (Hrsg.): Schulgeschichten in der Lehrer:innenbildung: Über den Einsatz von kollektiver Erinnerungsarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95–112.
- Schrittesser, Ilse/Witt-Löw, Kerstin (2022): Schulgeschichten in der Lehrer:innenbildung: Über den Einsatz von kollektiver Erinnerungsarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shengold, Leonard L. (1979): Child abuse and deprivation: Soul murder. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 27(3), S. 533–559.
- Stromberg, Claudia/Zickenheiner, Kristin (2022): Soziale Angststörung. In: Emotionale Regulation bei psychischen Störungen. Springer, S. 109–136.
- Turner, Jeanne E./Husman, Jenefer (2008): Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), S. 138–173.
- Wurmser, Léon (1981/2017): Die Maske der Scham. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Wurmser, Léon (2015): Das Rätsel des Masochismus: Psychoanalytische Untersuchungen von Über-Ich-Konflikten und Masochismus. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Relevanz und ethische Notwendigkeit einer übertragungsfokussierten Reflexion im Praktikum

Jean-Marie Weber, Bernhard Rauh und Margit Datler

Zusammenfassung: Wie kann man angehende Lehrkräfte begleiten? Das ist die Frage vieler Praktikumsbegleiter:innen. Im folgenden Beitrag wird herausgearbeitet, wie "not-wendig" es in einem postmodernen Kontext ist, Praktikumslehrkräfte so zu unterstützen, dass sie ihre Arbeit und vor allem die Beziehungsarbeit mit den angehenden Lehrkräften, insbesondere in Hinblick auf Übertragungsprozesse, sowie gemeinsam beobachtete pädagogische Situationen und die Integration in die Institution Schule reflektieren können. Die ethischen Aspekte der Begleitung von Studierenden des Lehramts im Schulpraktikum werden unter Bezugnahme auf die konzeptionellen Grundlagen des Forschungsprojekts *pro-inklusiv-reflexiv* herausgearbeitet. Dem vorgeschlagenen psychoanalytischen Ansatz folgend, bei dem es um das Subjektsein und damit die Andersheit der jeweiligen Protagonist:innen geht, lernen Studierende gemäß dieses Praktikumsbegleitungskonzepts ihr Begehren und Genießen sowie sich in Interaktionen zu verstehen, was eine wichtige Grundlage für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft darstellt und zu ihrer Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.

Schlüsselwörter: Begehren und Genießen, Schulpraktikum, Praktikumsbegleitung, reflexive Praxis, Professionalisierung

Abstract: How can we scaffold future teachers? This is the question asked by many trainee teachers. The following article elaborates how "necessary" it is in a post-modern context to support trainee teachers in such a way that they can reflect on their work and on the relationship work with the students in teaching, especially with regard to transference processes, as well as together observed educational situations and integration into the school. The ethical aspects of scaffolding student teachers in the school internship are elaborated with reference to the conceptual basics of the research project *pro-inclusive-reflective*. Following the proposed psychoanalytical approach, which is concerned with being a subject and thus with the otherness of the respective protagonists, students learn to understand their desire and jouissance as well as themselves in interactions according to this internship supervision concept, which represents an important basis for their future work as teachers and contributes to their professionalization and personal development.

Keywords: desire and jouissance, reflective practice, school internship, internship support, professionalization

1 Einführung

Pädagogische Situationen, die aus sich wechselwirkend beeinflussenden Personen bestehen (Heimann 1976/1947), affizieren und irritieren Anfänger im Berufsfeld, aber auch Professionelle, weil sie auf einer unbewussten und vorbewussten Ebene ansprechen. Professionelle versuchen, diese Affizierungen und Irritationen „in den Griff zu bekommen“ und arbeiten auch deshalb fallbezogen. Jeder Fall hat seine eigene Struktur, zu der durch Reflexion ein Zugang konstruiert werden kann.

Unterricht als komplexes und mehrdimensionales Geschehen ist durch kaum vorhersagbare und simultan ablaufende Prozesse gekennzeichnet. Die aktuelle Diskussion um inklusive Bildung und den Umgang mit Diversität in Lerngruppen trägt zum Anerkennen der Komplexität der Unterrichtssituation und der hohen Anforderungen an die Professionalität der Fachkräfte bei. Nach Roters (2012: 117) besteht Professionalität im Kern aus einer umfassenden Problemlösefähigkeit, „die sich durch ein hohes Maß an Reflexion auszeichnet“. Reh (2004: 358) bringt den Zusammenhang auf die Formel „Professionalität durch Reflexivität“ und Helsper (2002: 76) kennzeichnet Pädagog:innen als „Reflexionsprofessionelle“ (vgl. Göhlich 2011: 139).

In der Psychoanalyse wird der sprachlichen Fassung des Erlebens eine besondere Bedeutung bei der Fallreflexion zugemessen, da aus ihrer Perspektive handlungsleitende Erlebnisse „vorsprachlich“ (Lorenzer 1984: 88) gefasst sind und erst durch Versprachlichung zu verfügbaren Erfahrungen werden, die für die bewusste Gestaltung zukünftiger pädagogischer Situationen nutzbar werden.¹

Was szenisch repräsentiert, gesagt und wie es ausgedrückt wird, soll bewusst wahrgenommen und als Gegenübertragung festgehalten werden. In Verbindung mit den Gegenübertragungen der Praktikumsbegleiter:innen im Reflexionsgespräch eröffnet die Gegenübertragungsanalyse einen Zugang zur pädagogischen Situation und ermöglicht Bildungsprozesse für die teilnehmenden Personen, sowohl die fallgebenden und „beratenden“ Studierenden als auch die Praktikumsbegleiter:innen. Göhlich führt eine hilfreiche Unterscheidung ein: Nach ihm handelt es sich genau genommen bei Lehrenden und Lehrkräften, die angehende und etablierte Lehrkräfte zur Reflexion anleiten bzw. Reflexionsprozesse moderieren, um „Reflexionsunterstützungsprofessionelle“ (Göhlich 2011: 140).

In dieser Reflexionsunterstützung, insbesondere in Hinblick auf die Unterscheidung von Eigenübertragungen und Gegenübertragungen (vgl. Rauh,

1 Erasmus+ Strategische Partnerschaft Professionalisierung für inklusive Bildung durch reflexive Praktika (Projektkonsortium: KPH Wien/Krems, Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), PH Ludwigsburg, Universität Luxemburg, Wilhelm-Feil-Schule Vaihingen/Enz; Laufzeit: 1.9.2017 bis 31.8.2020; Homepage: pro-inklusive-reflexiv.eu).

2022: 222), wurde im Projekt pro-inklusiv-reflexiv eine besondere pädagogische Chance gesehen. Die gezielte und methodische Berücksichtigung der Gegenübertragung kennzeichnet psychoanalytisches Arbeiten. Gegenübertragungsanalyse gilt als „Herzstück“ psychoanalytisch orientierten Vorgehens (Mertens 1998: 163). Statt das Verhalten eines Menschen direkt und unmittelbar zu bewerten oder in erklärende Zusammenhänge einzuordnen, wird das Bewusstsein der eigenen Affekte und diskursiven Positionierung mitberücksichtigt, und sozusagen dazwischengeschaltet. Ihre Reflexion dient dazu, Hypothesen zur eigenen Praxis zu entwickeln und zu prüfen. Pädagogisches Handeln funktioniert immer nur hypothetisch, da die Protagonist:innen einer Bildungssituation Subjekte sind – und mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien (Rauh 2022: 216). Subjekte ex-sistieren. Das Subjekt ist transzendierend, immer über sein „da-sein hinaus“ wie Sartre (1943: 608ff.) sagt. Hier stellt sich für die Lehrkraft und für jeden Menschen die ethische Grundfrage: will ich als Subjekt als Mangel und Offenheit riskieren zu existieren und dem Anderen dieses Existieren zugestehen? Oder verschließe ich mich in imaginäre Vorstellungen, wissenschaftlichen oder religiösen, bzw. ideologischen Diskursen, in das „Neutrum des Man“ (Heidegger 1972: 126)?

Somit sollten die pädagogischen Interaktionen auch vor dem Hintergrund biographischer und pädagogischen Erfahrungen (tiefen)hermeneutisch erschlossen werden. Im nachträglichen Gespräch übernehmen die Protagonist:innen Verantwortung auch für ihr zukünftiges Handeln.

Nicht nur die Reflexion von pädagogischen Situationen, sondern die Reflexionsunterstützung ist als pädagogisches Handlungsfeld zu betrachten, weshalb ethische Überlegungen zur Konzeptionalisierung und Legitimierung sowie der Frage nach angemessenem und verantwortbarem Handeln und Entscheiden in der Begleitung von angehenden Lehrkräften virulent werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine ethische Position nicht allein durch Lehren erworben werden kann, sondern sie bedarf, „das immer wieder erneute Durchleben von Erfahrungen“ (Brinkmann/Rödel 2021: 11), damit sie sich habitualisiert.

Insbesondere im schulischen Kontext wirken sich Mangel und Begehren der Lehrkräfte auf das Wohlbefinden und die Subjektivierungs- und Bildungsprozesse von Schüler:innen, aber auch Lehrkräften aus. Es ist für eine Ethik der Praktikumsbegleitung wichtig, diese Interdependenz zu berücksichtigen, da die Lehrer-Schüler-Beziehung auch von Machtbeziehungen geprägt ist.

Der Beitrag thematisiert die ethische Dimension des Reflexionsprozesses als Mehrwert. Wer ethisch fragt und danach handelt, sieht mehr und ist innovativer. Leitend sind dabei folgende Fragen:

- Inwiefern und in welcher Weise (wie und als was) zeigen sich ethische Dimensionen im Nachdenken über pädagogische Situationen?
- Inwiefern tragen Reflexionen dazu bei, professionelle ethische Haltungen bei (angehenden) Lehrkräften zu bilden und zu festigen?

- Wie kann die Reflexion über Erlebnisse dazu beitragen, dass aus den Erlebnissen positive Erfahrungen werden, die eine bildungsförderliche Haltung bei sich selbst und bei den Schüler:innen unterstützen?

Den Fragen wird in zwei gedanklichen Schritten nachgegangen. Zuerst wird die ethische Dimension von Reflexivität erörtert, um anschließend die darauf ausgerichtete Konzeptionalisierung der (Schul-)Praktikumsbegleitung vorzustellen. Am Ende stehen zusammenfassende und ausblickende Überlegungen.

2 Die ethische Dimension der Reflexivität

2.1 Reflective Turn und die Ethik des Begehrens

Das Paradigma des reflexiven Praktikers von Donald Schön (1983) antwortet auf die Herausforderungen unserer Moderne (Beck/Giddens/Lash 2019; Giddens 1994) bzw. Spätmoderne, in der es vielfach um eine Kultur der performativen und erfolgreichen Selbstentfaltung geht (Reckwitz 2017). Der Wert der Autonomie, die singularistische Lebensführung und die Infragestellung von Autoritäten sind gegenwärtig Konstanten, welche selbst der kleine Mensch in unseren Breitengraden früh kennenlernt. Philosophische Fundamente werden dekonstruiert und in Frage gestellt. Die Wahrheit gilt als Interpretations-sache und moralische Vorstellungen werden schnell unter ideologischen Verdacht gestellt. Diesen Kontexten und neuen Wertorientierungen mussten die Schule sich anpassen. Normen und Regeln, d.h. eine Moral oder eine deontologischer Berufscodex bleiben innerhalb der Institutionen und für das Funk-tionieren der Gesellschaft zwar wichtig, aber sie reichen nicht mehr für das gemeinsame Arbeiten und zum Zusammenleben aus. Sehr schnell empfinden manche Protagonist:innen, dass die besten moralischen Regeln der Situation nicht gerecht werden oder nur ungerechte Machtverhältnisse stabilisieren. Damit werden unweigerlich ethische Fragen aufgeworfen. Sobald wir nach Gründen fragen, wie eine Handlung sittlich zu bewerten ist und wir diese Gründe nicht schon irgendwo finden, nehmen wir eine ethische Perspektive ein (Vossenkuhl 2006: 40).

Sowohl in der Gesamtgesellschaft wie auch in ihrem Teilsystem Schule sind die multikulturellen und multisozialen Situationen so komplex und singular, dass Lehrkräfte fähig und bereit sein müssen, situationsabhängig allein oder gemeinsam mit ihren Schüler:innen Entscheidungen zu treffen, um die vorgegebenen Ziele zu reflektieren und die Herausforderungen angehen zu

können, die für ein inklusionsorientiertes Handeln erforderlich sind. Das kann nicht anders gehen, als die Unterscheidungskraft des Einzelnen zu stärken, damit er sich in Autonomie gegenüber der Welt und dem Leben situieren und sich bewusst für oder gegen ein gemeinsames Handeln entscheiden kann. Die Fähigkeit, sich nicht formatieren und manipulieren zu lassen, selber zu denken wird unterstützt durch die Entwicklung einer persönlichen Dynamik, das eigene Begehren zu leben, Begehren zu begehren. Mit Lacan (1986: 362f.) sprechen wir deshalb von der Notwendigkeit einer Ethik des Begehrens. Erzieher:innen und Lehrkräfte fördern dessen Entwicklung, indem sie im Dialog die Kinder und Jugendlichen unterstützen, ihrem Begehren näher zu kommen und es weiterzuentwickeln.

Eine solche Ethik ist nicht egozentrisch, da man sich des eigenen Begehrens immer nur in der Beziehung zu einem Anderen bewusst werden kann. Der Andere in seiner Andersheit ist also strukturell notwendig. Im Gespräch mit dem begehrenden Gegenüber bekommt das eigene Begehren Sinn und Wert. Es bleibt dann, dass beide sich entscheiden müssen, wie sie den Anspruch und das Begehren des Anderen interpretieren und welche Form sie dem eigenen Begehren geben wollen.

Dies bedingt auch, dass der Andere – Erwachsene aber auch Mitschüler:innen – sich in einem Prozess des Begehrens befindet und aufmerksam dafür ist, was ihn selbst blockiert. So kann eine Jugendliche erfahren, dass sie zwar begehrt, aber eigentlich nicht so recht vorankommt, da sie vor allem an dem hysterischen Genuss klebt, andere zu kritisieren. Oder ein eher „zwanghafter“ Studierender, der sehr fleißig ist, aber in seinen Arbeiten Angst hat, Neues zu riskieren, kreativ zu sein. Um dies aufzudecken und darauf einzugehen, brauchen Lehrkräfte nicht unbedingt Psychoanalytiker:innen zu sein. Oftmals reicht die offene Aufmerksamkeit aus, um das passende Wort zu finden und die entsprechende Frage zu stellen. In schwierigeren Konstellationen ist ein Dialog mit anderen hilfreich, um solche Blockaden, Barrieren der Realisation des Begehrens zu re- und dekonstruieren.

Eine reflexive Praxis reduziert sich also nicht einfach auf das didaktische Können, richtiges oder falsches Handeln, Aufbauen von Lehr- und Lernsituationen, Evaluationen, Vermittlung von Lernstoff. Sie umgreift die Frage was gut und schlecht, bzw. böse ist. (Pieper 2007: 179) Das betrifft die Beziehung von Lehrkräften zu den Schüler:innen als Subjekte und die Beziehung der Schüler:innen zu den Anderen, zum Leben als Ganzes, zum Realen. Lehrkräfte oder Praktikumsbegleiter:innen reflektieren ihr Handeln hinsichtlich der möglichen Förderung der Subjektwerdung ihrer Schüler:innen oder Praktikant:innen. Dies bedeutet auch, dass Lehrkräfte sich nicht einfach über Störungen beklagen und sie auszulöschen versuchen (Extinktion). Sie sind geradezu aufmerksam auf Symptome, d.h. auf schiefe Kompromisse oder Lösungen von Konflikten zwischen unterschiedlichem Wünschen oder Drucken. Somit inte-

ressiert sich der psychoanalytische Ansatz von Reflexivität für das noch-nicht-bewusste Wissen, die Phantasmen der Protagonist:innen.

Man merkt, eine solche Ethik des Begehrens ist eine kreative Angelegenheit. Das Begehren ist durch den Dialog mit dem Anderen in Entwicklung. Gerade Blockaden gelten als Herausforderungen, an denen man arbeitet, um neue Perspektiven und offenere Wege zu finden und auszuprobieren.

Insofern Praxis ihr gesamtes Handeln meint, stellt sich für die Lehrkraft die Frage, wie sie sich als Subjekt gegenüber den Schüler:innen positioniert. Ethisch gesprochen: will sie die Freiheit der Kinder und Jugendlichen (Ricoeur 1985), d.h. will sie diese in ihrem Begehren unterstützen? Oder lebt sie in Indifferenz gegenüber dem Sein des Kindes und Jugendlichen? Reduziert sie ihre Aufgabe auf die Vermittlung von Kenntnissen oder interessiert sie sich vor allem für ihr Gehalt oder genießt sie es einfach „Schulmeister“ zu sein, Macht auszuüben. Dass Schüler:innen mitbekommen, welches offene, blockierte oder pervertierte Begehren die Lehrkraft leitet, kann von daher ein politisches Problem werden, da die ethische Positionierung letztlich eine hohe Relevanz für das Zusammenleben in der Gesellschaft hat. Auch Praktikumsbegleiter:innen bekommen, wenn sie dazu bereit sind und ihre Wahrnehmung geschult haben, mehr oder minder schnell eine Ahnung davon, welches Begehren und Genießen Studierende im Praktikum leitet.

Jeder sollte um die Bedeutung des eigenen Begehrens für die Entwicklung des Begehrens des Anderen wissen. Seit der Kindheit ist das Begehren ein Begehren des Anderen, sagt Lacan (1966: 813). Darauf aufbauend geht jeder seinen Weg und transformiert das Begehren des Anderen, um zum Subjekt zu werden und sich nicht einfach Anderen leidend zu unterwerfen. Das heißt auch, dass der Erwachsene sich nicht der Allmachtsphantasie hingibt, zu wissen, was mit dem Anderen los ist und was gut für den Anderen ist. Gerade eine ethische Position hilft uns, auf diese Illusion nicht hereinzufallen. Der Andere wird nie zu einem Wissensobjekt. Nur im Gespräch und oftmals durch Missverständnisse, die bearbeitet werden, kommen die Gesprächspartner ihrem entwickelnden Begehren, d.h. ihrer singulären Wahrheit, ihrem Bezug zum Mangel, näher.

2.2 Praxislehre und Reflexion

Dieser ethische Ansatz gilt natürlich auch für die Praxislehre. Diese vertritt heutzutage das Anliegen, dass die Lehrkraft die eigene Praxis reflektiert, damit die Schüler:innen in ihrer Bildung „besser“ vorankommen. Letztlich ist dies eine ethische Frage. Denn eine ethisch verantwortlich handelnde Lehrkraft reflektiert ja nicht einfach technisch, was effektiv ist, etwa wie sie Schüler:innen gut formatieren oder manipulieren kann. Die angehende Lehrkraft

soll fähig werden, die Subjektwerdung mitsamt ihren Symptomen bei Kindern und Jugendlichen erfassen und mit ihnen besprechen zu können, was sich als eine doppelte Aufgabe, eine psychoanalytische und eine didaktische, darstellt. Letztlich hängen viele schulische Probleme mit einer blockierten Subjektwerdung bzw. Hemmung des eigenen Begehrens zusammen, bei Lehrkräften und Schüler:innen. Deshalb ist das Interesse von Studierenden für die Interaktionen in der Klassengruppe (Rauh 2010: 195) und auch darüber hinaus auszurichten.

Ebenso wie die Lehrkräfte sich dem Prinzip unterwerfen, dass sie nicht alles über die Schüler:innen wissen und auch nicht das totale didaktische Wissen oder die Wahrheit des Faches besitzen können, so sollten sich auch die Praktikumslehrkraft oder der/die Leiter:in einer Balintgruppe für Lehrkräfte bewusst sein, dass sie das Wissen um eine Situation nicht ganz besitzen. Das freischwebende Beobachten und Hören sowie das offene Reflektieren einer Situation ist die Voraussetzung dafür, dass sich Fragen einstellen, die womöglich ihr und ihm sowie den angehenden Lehrkräften neue Horizonte öffnen. Reflexionsarbeit in der Praxislehre geschieht im Dialog. Dass Kenntnisse auch anders verbreitet werden können, weiß man. Ob die Freiheit und/oder das Begehren damit berücksichtigt werden, ist in Frage zu stellen. Darum geht es ja der Ethik.

2.3 Die Praktikumslehrkraft als Gesprächspartner:in

Vielfach stellt man bei Interviews mit angehenden Lehrkräften fest, dass sie nicht so recht darstellen können, warum sie Lehrkräfte werden. Es stellt sich also innerhalb der Praxislehre die wichtige Frage, wie das singuläre Begehren situiert ist, welche mehr oder weniger bewusste Vorstellungen eine zukünftige Lehrkraft von diesem Beruf hat und wie die Weiterentwicklung und Versprachlichung ihrer Vorstellungen im Laufe der Lehrkräftebildung unterstützt werden kann. Dies ist wichtig, damit die zukünftigen Lehrkräfte über unterrichts- und soziotechnische Kenntnisse und Strategien hinaus ihr Begehren als Ressource zur Verfügung haben, um anregende Unterrichtssituationen zu gestalten. Solche Gespräche helfen ihnen auch, Schüler:innen zu helfen, ihre Blockade, ihre Revolte oder Trauer zu versprachlichen. So entwickelt sich eine konkrete Ethik, die sich nicht an Ideale hängt, sondern auf den Weg des „guten Sprechens“ begibt, d.h. bereit und fähig zu sein, sich vom Dialog führen und auch überraschen zu lassen (Lacan 1974: 65). Dank des Frage- und Antwortspiels übernehmen beide die „*Ver-ant-wortung*“ für ihr Begehren, ihr Sprechen und ihre (Handlungs-)Akte.

2.4 Unterstützung bei der Stilfindung

Eine Moral oder ein deontologischer Codex zielen anhand ihrer Ideale und Normen auf Einheit in der Kollektivität. Ethik geht es um die Entwicklung eines eigenen Stils, der Artikulation von Körper und Geist. In dem Sinne spricht Lacan (1986: 368) davon, dass „das eigene Begehren aufzugeben, das Einzige [ist], dessen man schuldig werden kann.“ Schüler:innen merken oft ganz schnell, ob Lehrkräfte für diesen „Beruf brennen“, ob sie sich engagieren und dementsprechend an sich arbeiten oder ihre Macht genießen. Somit stellt die Lehrkräftebildung einen Rahmen dar, in dem die angehenden Lehrkräfte ihre Vorstellungen vom Lehrkraftsein reflektieren, dekonstruieren und letzten Endes ihr singuläres Begehren und ihren eigenen Stil entwickeln, sowohl auf der didaktischen Ebene wie auf der Beziehungsebene. Dabei geht es zentral um die Art und Weise, wie sie mit dem Mangel und dem Unmöglichen, sowohl bei sich selbst wie bei den Schüler:innen umgehen. Schließlich ist das Akzeptieren des strukturellen Mangels die Voraussetzung des Begehrens.

Die Unterstützung der angehenden Lehrkräfte bei der Findung eines eigenen Stils stellt eine große Herausforderung für Praktikumsbegleiter:innen dar, wollen sie die angehenden Lehrkräfte nicht aufgrund ihres eigenen (pädagogischen) Diskurses mit ihrer Deutungsmacht zu einem Abbild der Lehrkraft ihrer Vorstellung formatieren und manipulieren. Leider begegneten wir manchen Praktikant:innen, welche ihre Kompetenzen, Charismen und Wünsche wegen der Praktikumslehrkraft als „Wissenden“ nicht umsetzen durften und somit sozusagen „nackt“ und mittellos vor ihrer Klasse standen und ihr ausgeliefert waren. Von daher ist es wichtig, dass Praktikant:innen, aber auch Schüler:innen innerhalb von Reflexionsgruppen sich unterwürfigen Übertragungen bewusst werden und daran arbeiten können.

2.5 Ethik und Akt

Jede und jeder, die/der schon einmal einen Akt gewagt hat – ein Kind zu zeugen, zu gebären und zu erziehen, ein Unternehmen zu gründen, eine Institution zu leiten oder einen Protest zu initiieren, weiß zumindest vorbewusst, was er dabei riskiert und dass die realen Entbehrungen dabei oft nur unzureichend durch die erhofften Befriedigungen aufgewogen werden. Jede und jeder kann zwar erfahren, dass solche Initiativen Akte sind, die der eigenen Existenz einen neuen Wert verleihen. Aber sie wecken auch Angst vor Tadel, dem „Fehl-Schlag“, Tod. Wir begegnen somit der „Kastrationsangst“. Auch wenn man hofft, dabei Befriedigung, Satisfaktion zu finden, dem Glück näher zu kom-

men, spürt man, dass man Täuschung und Schuld, Verletzung nie ausschließen kann (vgl. hierzu Berriau 2023: 197).

Ähnliches gilt für die Entscheidung, Lehrkraft oder Praxislehrkraft zu werden. Es sind Akte, da man Menschen auf das Leben und einen Beruf vorbereitet, was eine große Verantwortung innerhalb der Gesellschaft darstellt. Es sind Akte, in denen man sich transzendiert und somit riskiert.

Deshalb unterstellt man Lehrkräften wie Praktikumsbegleiter:innen auch Wissen, Autorität, Macht. Das verpflichtet sie, sich einerseits – moralisch gesehen –, an die Regeln von Gerechtigkeit und Transparenz zu halten. Ethisch gesehen, fordert dies sie andererseits heraus, sich der imaginären Vorstellungen ihres Könnens und Wissens, ihrer Größen- und Allmachtsphantasien bewusst zu werden. Diesbezüglich hilft es im Sinne des symbolischen Gesetzes, den Dialog mit dem Anderen zu suchen und sich des eigenen Nichtwissens wie auch dem des Anderen, dem Mangel bewusst zu werden.

2.6 Der Akt in der Lehrkräftebildung

In der Lehrkräftebildung Tätige müssen sich natürlich fragen, ob eine Studierende, ein Referendar fähig und willens ist zu reflektieren, auf welchem Level das Problem eines Schülers oder einer Schülerin sich befindet. Um welche Hemmung, welche Angst und welchen Mangel an Antrieb geht es? Evaluation in diesem Bereich ist natürlich immer auch eine Evaluation der eigenen Praxis. Deswegen ist es wichtig, dass diese Fragen in Gesprächen geklärt werden. Das ist wohl auch deswegen wichtig, da angehende Lehrkräfte so erfahren und lernen können, dass und wie Gespräche helfen. Aus lacanianischer Perspektive heißt das, die Betreffenden auf ihre Ambiguitäten hinzuweisen und nachzufragen, damit die Gesprächspartner:innen sich ihrer Vorstellungen, Diskurse und Positionierungen, in die sie sich eingeschrieben haben, bewusst werden. Als Akt gilt, wenn in der Lehrkräftebildung Tätige einer angehenden Lehrkraft vorschlagen, nicht einfach nur an ihren didaktischen Fähigkeiten zu arbeiten, sondern für sich (nochmals) zu klären, ob sie begreifen Lehrkraft zu werden, was das für sie bedeutet und was das als Arbeit an der eigenen Persönlichkeit erfordert.

Unserem triadischen Modell nach (Rauh et al. 2019: 108ff.; Pirone/Weber 2018) können die angehenden Lehrkräfte auch in Gruppen schwierige oder interessante Situationen analysieren. Dabei geht es nicht einfach darum, Problemen aufzuarbeiten, Wunden zu lecken, zu „heilen“, oder neue Tricks zu lernen, wie man mit Situationen umgeht. Psychoanalytisch orientierter Reflexivität geht es darum zu überlegen, warum die Protagonist:innen so gehandelt haben, wie sie gehandelt haben. Wofür steht ihr Benehmen, ihr Symptom? Was

sagt ihr Handeln über ihren phantasmatischen Bezug zum eigenen Mangel und Begehren, zum Sprechen und dem Gegenüber?

2.7 „Supervision“ für Begleiter:innen von Reflexionsgruppen

Wer als Praxislehrkraft angehende Lehrkräfte auf diese Art begleitet, sollte selbst auch seine unbewussten Motive in Gruppen- oder Einzelsupervision aufarbeiten. Durch das Echo der anderen auf die eigenen Affekte, Äquivokationen, Akte und Triebkonstellationen kann sie vorankommen: sie wird aufmerksamer und offener für das, was zwischen ihr und dem Anderen geschieht. Insbesondere das Bewusstwerden der eigenen Übertragungen auf die Institution, die Übertragungen auf die Praktikant:innen und die Bewusstwerdung der Übertragung der Praktikant:innen sollten in der Supervision besprochen werden können. Allzu schnell kann nämlich die Liebe zum „Subjekt, dem Wissen unterstellt wird“ (Lacan 1964: 210) in Hass umschlagen, wenn die Praktikumslehrkraft nicht so evaluiert, wie es sich die/der Praktikant:in erwartet.

Es geht immer darum, ideologisch einengende Vorstellungen wie man als Praktiker:in, als Schüler:in, Studierende:r, Referendar:in und Kollegen:in sein soll, fallenzulassen (Žižek 2008). Auch dies gilt als ethische Herausforderung.

2.8 Lebensfreude und Lust auf Kreativität

Dass das Subjekt mit seinem Begehren, seiner inneren Dynamik übereinstimmt, zeigt sich an der Freude, die die angehende Lehrkraft oder Praxislehrkraft an ihrer Funktion oder an den Begegnungen mit Schüler:innen oder (späteren) Kollegen:innen hat. Freude ist hier nicht einfach abhängig von einem Ziel, das man erreicht hat, oder von einem Objekt, das man bekommen hat. Die Freude ist ein Zeichen, dass wir uns als Subjekt neu entdecken konnten.

Jedoch fühlen sich Lehrkräfte heute oft alleingelassen oder ohne Antrieb. Deshalb ist es umso wichtiger, dass Universitäten und Schulleiter:innen Begegnungen und den Dialog fördern, damit ein fruchtbares Zusammenhandeln, ein gemeinsames Handeln innerhalb einer transparenten und gerechten Institution möglich ist (Ricoeur 1990: 202).

Wie lassen sich diese ethischen Überlegungen in ein Konzept reflexiver Bildung transferieren?

3 Über den Versuch in den schulpraktischen Studien gemeinsame Formen des Verstehens und des professionellen Handelns zu finden

Ein wichtiger Baustein für eine angewandte Ethik des professionellen Handelns im Bildungsbereich scheint die gemeinsame Reflexion von pädagogischen Situationen zu sein.

Beschäftigen wir uns konkret mit Schule und mit Bildungssituationen, begegnen wir bereits auf einer beobachtbaren manifesten Ebene überaus vielschichtigen Geschehnissen, die sich auf verschiedenen Bühnen gleichzeitig ereignen, mit (rasch) wechselnden Haupt- und Nebenschauplätzen, mit komplexen Inklusions-/Exklusionskonstellationen. Trotz des Vorherrschens problematischer, konfliktbehafteter, anscheinend und scheinbar unauflösbarer Situationen zwischen Bildungsinstitutionen (Universitäten und Hochschulen, kooperierenden Schulen) und involvierten Personengruppen (Lehrenden, Praktikumsbegleiter:innen, Studierenden, Schüler:innen), die anteilmäßig curricularen Vorgaben und subjektiven (bewussten und unbewussten) Anteilen der Personen (Persönlichkeitsstrukturen, Kompetenzen) geschuldet sind, sollten Bildungsstrukturen und Bildungsinhalte im Lehramtsstudium grundsätzlich dazu dienen, Studierende als zukünftige Lehrkräfte bei ihrer Erarbeitung einer wissenschaftlichen Basis im Tätigkeitsfeld Bildung bestmöglich zu unterstützen.

All dem ist inhärent, dass die an diesem Unterfangen Beteiligten (Dozent:innen, Lehrkräfte, Studierende, Schüler:innen) in ihrem Tun immer von einem mehr oder weniger intensiven Erleben begleitet sind. Zudem haben alle Personen von Geburt an situiert in einem spezifischen biographischen Umfeld ihre ihnen eingeschriebenen (bewussten und unbewussten) Strategien enzwickelt, die manchmal der Funktion des Wiederherstellens, des Erhaltens und Optimierens des eigenen Wohlbefindens in den unterschiedlichsten Situationen dienlich sind. Manchmal führen diese Strategien zu einer Vermeidung unangenehmen Erlebens, manchmal reichen sie nur für eine Linderung desselben aus und manchmal vermögen sie nicht, uns vor peinlichem, schmerzlichem Erleben zu schützen.

Auf diese eben kurz in den Blick gebrachten Gegebenheiten gehen wir in der pädagogisch-psychoanalytischen Konzeption des Erasmus+ Projekts „Professionalisierung für inklusive Bildung durch reflexive Praktika“ (2017–2020) ein.²

2 Im veröffentlichten Projektbericht sind unsere Überlegungen in „Intellectual Outputs“ unter „Fortbildung: Die Selbstbildung zur reflexiven Praxislehrkraft“ und „Modul Praktikumsbegleitung: Reflexive Praktika für Inklusive Pädagogik“ ausführlich erläutert (Pro-inklusive-reflexiv, 2020a; Pro-inklusive-reflexiv, 2020b).

Als ein Produkt wurde im Projekt ein Praktikumsbegleitmodul erarbeitet und inzwischen mehrfach erprobt, das sich an der oben skizzierten Ethik der Praktikumsbegleitung orientiert und konzeptionell ausarbeitet, wie zukünftigen Lehrkräften ein verantworteter, theoriebasierter und methodisierter Zugang zum Verstehen situationsspezifischer Interaktionsverläufe im Unterricht eröffnet werden kann. Ein zweites Produkt stellt eine spezifisch auf das Praktikumsbegleitmodul abgestimmte Fortbildung für Praktikumsbegleiter:innen als „Reflexionunterstützungsprofessionelle“ (Göhlich 2011: 139) dar.³ Das Reflektieren/Mentalisieren der durch die Interaktion evozierten handlungsleitenden Emotionen ist ein zentraler Bestandteil der Praktikumsbegleitung.

Das entwickelte Praktikumsbegleitmodul beinhaltet die theoretische Verortung und differenziert gegliederte methodisch-didaktische Ausführungen.⁴ Die acht aufeinander aufbauenden Module, die im Sinne einer propädeutischen Zugangsweise im (ersten) Praktikum zu einer reflexiven und übertragungsfo-kussierten Praktikumsbegleitung hinführen (und die im Studienverlauf wünschenswerter Weise weiter intensiviert werden könnte), werden im Folgenden in drei Unterkapitel zusammengefasst.

3.1 Erste Fokussierung: Ich als Person und Studierende:r

In der kognitiven und emotional-sozialen Entwicklung der Heranwachsenden wird der einzelnen Lehrkraft seitens der Gesellschaft eine wichtige Funktion und Rolle zugesprochen. Bedenkt man, dass Bildung immer innerhalb emotionaler Beziehungen erfolgt, ist es opportun, dass angehende Lehrkräfte sich mit ihren eigenen emotionalen Anteilen in einer sehr spezifischen Weise kontinuierlich und theoriegeleitet – insbesondere vor dem Einstieg in das Schulpraktikum und begleitend während dieser meist emotional sehr intensiven Bildungsphase – auseinandersetzen.

In den Ausführungen zum Praktikumsbegleitmodul wird dem große Bedeutung beigemessen, wenn in den vier Bereichen – „Reflexion biographisch bedeutsamer Erfahrungen“, „Reflexion biographisch bedeutsamer Schulerfahrungen“, „Reflexion des Bezugs zum Wissen“ und „Reflexion der Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf das Schulpraktikum“ – Studierende angeleitet werden, theoriegeleitet über sich, ihr Erleben, ihre Handlungsstrategien, ihre Wahrnehmungstendenzen und ihre Erwartungen nachzudenken. Das tun sie allein für sich Aufgabenstellungen bearbeitend sowie gemein-

3 Beide Produkte sind über die Projekthomepage abrufbar (pro-inklusive-reflexiv.eu).

4 In diesem Zusammenhang ist auf einen Beitrag von Datler und Datler (2014) über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept zu verweisen.

sam im Dialog mit anderen im Praktikumsbegleitseminar. Lehramtsstudierende sollten zu ihrem Mangel und Begehren, zu sich, ihren Gefühlen, Wünschen, Vorstellungen, Handlungsweisen, ihren Vorlieben und Abneigungen, einen differenzierten Zugang finden, der ihnen Bekanntes und Neues – über sich selbst in Erfahrung bringen lässt. Dies führt zur Bestätigung von bereits Geahntem und Gewusstem, zu Überraschungen und Verunsicherungen.

Der moderierte Dialog mit anderen Seminarteilnehmer:innen erfordert eine möglichst präzise sprachlichen Fassung des eigenen Erlebens, um es so zu besprechen, dass es für andere möglichst nachvollziehbar wird und die Erlebnisse im Praktikum durch das reflektierende Gespräch zu Erfahrungen transformiert werden, die für spätere pädagogische Situationen verfügbar sind und das Handeln leiten können. Damit werden Studierende befähigt, weit weniger einem ungewussten und/oder unhinterfragten Begehren ausgeliefert zu sein (vgl. Rauh 2021: 196ff.). Ihr Wahrnehmungsspektrum, ihr Wissen um das eigene Erleben und das Erleben anderer soll erweitert, ihr Begehren soll ihnen zugänglich werden.

3.2 Fokussierung auf die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler

Um von der Komplexität des Unterrichtsgeschehens nicht überrollt zu werden, wird in einer spezifischen Weise ein Schüler/eine Schülerin beobachtet (methodisch angelehnt an das Tavistock-Konzept der psychoanalytischen Beobachtung), der/die den Praktikant:innen als erstes in den Blick gerät. Anschließend wird ein deskriptives Protokoll verfasst, in dem möglichst detailreich das Schüler:innenverhalten beschrieben wird. Dies ist Grundlage des gemeinsamen Reflektierens im Praktikumsbegleitseminaren: Warum könnte er/sie wohl dieses oder jenes Verhalten gezeigt haben und wie mag er/sie sich wohl in dieser beobachteten Situation erlebt haben? Hierbei wird der theoretische Ansatz verfolgt, dass jedes beobachtbare Verhalten Ausdruck und Folge von (bewusstem und unbewusstem) Erleben ist. Einem vorschnellen Pseudo-Wissen, wie der Schüler/die Schülerin ist, soll durch diese genaue und auf den einzelnen/die einzelne zentrierte Befassung Vorschub geleistet werden. Dem Erfassen der Subjekthaftigkeit, der Individualität und der Ressourcen des Schülers/der Schülerin soll sich damit angenähert werden.

3.3 Fokussierung auf mich als angehende Lehrkraft und die in Unterrichtssituationen beobachtbaren Interaktionsverläufe

Nun wird die „gesamte“ Unterrichtssituation in den Blick genommen: Ich als (studentische) Lehrkraft, einzelne Schüler:innen, die Schüler:innengruppe, die Klassengruppe, Unterrichtssituationen und im Besonderen beobachtbare Interaktionsverläufe im Unterrichtsgeschehen. Das Verfassen und Besprechen

von Workdiscussion-Protokollen (analog den Schüler:inbeobachtungsprotokollen) bietet eine spezifische Form des Reflektierens an, eigenes Begehren und Genießen, Möglichkeiten und Grenzen von Schüler:innen und von Unterrichtsmethodik/-didaktik, vom Schul- und von außerschulischen Unterstützungssystemen zu erfassen und zu überlegen, welche Möglichkeiten des Umgehens mir jetzt und vielleicht auch zukünftig zur Verfügung stehen könnten und in welche Richtung Bildungsprozesse angeregt werden könnten.

Den jeweilig vorfindbaren Rahmenbedingungen Rechnung tragend wird in all den Bildungsbemühungen als Kernpunkt der Reflexion die Affektregulierung in der Lehrer-Schüler-Beziehung fokussiert. Welches Begehren leitet mich, welche offenen und verborgenen Strategien verfolge ich als angehende Lehrkraft, um mein Begehren zu aktuieren und mich wohler zu fühlen? Welche offenen und verborgenen Strategien kann ich bei Schüler:innen beobachten, um ihr Begehren in Szene zu setzen und ihr Wohlbefinden zu regulieren? Inwieweit sind die jeweiligen Strategien einem kollektiven Begehren förderlich, das dem schulischen Bildungsauftrag nahekommt, einem gemeinsamen Arbeiten zuträglich ist und wodurch wirken die Abwehr-, Sicherungs- und Bewältigungsstrategien hindernd und/oder exkludierend? Welchen Weg nehmen bzw. schlagen die entwicklungsnotwendigen adoleszenten Größenphantasien (vgl. Erdheim 2002) ein?

4 Konklusion: Die ethische Komponente als Mehrwert in der reflexiven Praxis

In der Lehrkräftebildung sowie der schulischen Bildung kann es weder um eine unmittelbare Anwendung von (wissenschaftlich bewiesenen) Theorien noch um die Weitergabe von Tipps und Tricks gehen, sondern sie befasst sich mit der Reflexion von pädagogischen Situationen. Dabei sind das Subjektsein, die Singularität der Beteiligten, das Wissen um das eigene Gewordensein, um ihr „manque-à-être“ und Begehren von zentraler Bedeutung. Angehende Lehrkräfte professionalisieren sich, indem sie ein reflexives Verhältnis zu sich, zu Beziehungen und zu ihrem Begehren, Lehrkraft zu werden und zu sein, entwickeln, sich bilden (vgl. Pro-inklusive-reflexiv 2020b: 5).

Bei all dem ist zentral, dass die Personen, die Studierende im Praktikum begleiten, sich der ethischen Dimension ihres Handelns bewusst sind. Sie unterstützen Studierende dabei, als Subjekt ihren eigenen Stil zu entwickeln und um dessen willen sich zu einer/m reflexiven Praktiker:in (vgl. Schön 1983) zu entwickeln, d.h. zu jemandem, der sich fragt, welcher Mangel und welches Begehren sein Fühlen, Denken und Handeln leitet. Ethisch gesehen, geht es in Bildungssituationen ja darum, dass das sich bildende Subjekt riskiert, nach sei-

nem Begehren handelt. In anderen Worten, dass es sich öffnen kann für das Leben, dass es sich für das Leben entscheidet.

Studierende bilden sich dadurch, dass sie sich bewusst auf pädagogische Situationen einlassen, sie reflektieren und im Anschluss auch konzeptualisieren. Manche angehenden Lehrkräfte fühlen sich durch dieses Professionalisierungskonzept stark verunsichert, was Widerstände hervorruft (vgl. Pro-inklusiv-reflexiv 2020b: 7). Diese Feststellung intendiert keine moralische Bewertung, sondern versteht Widerstand als ein Symptom, das auf die affektiven Anteile bzw. einen phantasmatischen Anteil verweist, in die Studierende im Praktikum geraten können. Das sollte in der Praktikumsbegleitung anerkannt und bearbeitet werden.

Die skizzierte ethische Dimension will aufzeigen, dass eine ethische Positionierung und Reflexion einen Mehrwert mit sich bringen. Die Frage nach dem richtigen oder falschen Handeln deckt sich nicht mit der Frage nach dem guten oder bösen, gerechten oder ungerechten Handeln. In anderen Worten: dank ihrer ethischen Positionierung gebrauchen Lehrkräfte oder Praktikumsbegleiter:innen die Übertragungsprozesse als Mittel die Praktikant:innen bzw. die Schüler:innen zu ihrem Begehren als transzendierendem und dialogalem Subjekt zu befreien und zwar jenseits rein imaginärer Vorstellungen. Es geht also gerade nicht um eine Absolutsetzung subjektiver Befindlichkeiten und ein Unterlassen des reflexiv-hinterfragenden Diskurses. Die Praktikumsbegleitung will vielmehr das subjektive Erleben mit dem Gespräch, der symbolischen Ordnung und dem Unmöglichen des Realen zusammenführen und Unbewusstes und Vorbewusstes einer bewussten Auseinandersetzung zugänglich zu machen.

Das beinhaltet, Widerstände in der Anerkennung des eigenen und fremden Anderen bewusst zu machen und zu reflektieren, um sie zu er-tragen und auszuhalten, aber auch zu überwinden. Auf diese Weise kann die Fähigkeit allmählich erweitert werden, das Andere aus unbewussten Motiven nicht mehr bekämpfen oder verleugnen zu müssen, sondern es zu entdecken und fruchtbar für das Handeln mit dem anderen zu machen, was die Grundlage von Inklusion und Exklusionsvermeidung darstellt.

Die Dynamiken zwischen verschiedenen Inklusions-/Exklusionskonstellationen stellen sich auf verschiedenen Ebenen, innerpsychisch, interaktionell, organisational und gesellschaftlich dar. Erleben soll in eine möglichst kohärente Erfahrung übertragen werden, die nicht nur vor- oder alltagssprachlich, sondern auch fachsprachlich repräsentiert und kommuniziert werden kann. Somit trägt eine reflexive Praxis ihren Teil zu einer sich erneuernden Erziehungswissenschaft bei. Die ethische Dimension des Reflektierens als Mehrwert erkennen und in der Praxis leben, kann politisch gesehen subversiv sein. Subjekte lassen sich nicht einfach von Institutionen, Interessen einer Profession, einer Gesellschaft oder dem Staat verzwecken. Die ethische Dimension ist heutzutage von nicht zu unterschätzender Bedeutung!

Literatur

- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (2019): Reflexive Modernisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berriau, Jérémy (2023): Apprendre à philosopher avec Lacan. Paris: Éditions Ellipses.
- Brinkmann, Malte/Rödel, Severin Sales (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 42–62. DOI: 10.25656/01:23550.
- Datler, Wilfried/Datler, Margit (2014): Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. Web publication. University of Vienna. <https://phaidra.univie.ac.at/o:368997core.ac.uk+13phaidra.univie.ac.at+13>.
- Datler, Margit/Rauh, Bernhard (2021): Emotionale Bildung im Schulpraktikum durch Reflexion und Mentalisierung. In: Sebastian, Elke (Hrsg.): Emotionen in Wissensinstitutionen. Zur Bedeutung affektiver Dimensionen in Forschung, Lehre und Unterricht. Bielefeld: transcript, S. 121–144.
- Erdheim, Mario (2002): Ethnopschoanalytische Aspekte der Adoleszenz - Adoleszenz und Omnipotenz. *Psychotherapie im Dialog*, 3(4), S. 324–330.
- Gerspach, Manfred (2016): Von den integrativen Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke? In: Göppel, Rolf/B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung* Stuttgart: Kohlhammer, S.197–206.
- Giddens, Anthony (1994): Les conséquences de la modernité. Paris: L'Harmattan.
- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, S. 138–152.
- Heidegger, Martin (1972): Sein und Zeit (12. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer.
- Heimann, Paul (1976/1947): Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe. In: Heimann, Paul: *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 59–83.
- Helsper, Werner (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin (Hrsg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 67–86.
- Lacan, Jacques (1966): *Écrits*. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (1974): *Télévision*. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (1986): *Le Séminaire. Livre VII. L'éthique de la psychanalyse, 1959–1960*. Paris: Seuil.
- Lorenzer, Alfred (1984): *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mertens, Wolfgang (1998): *Psychoanalytische Grundbegriffe*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Pieper, Annemarie (2007): *Einführung in die Ethik*. Tübingen: A. Francke.

- Pirone, Isabelle/Weber, Jean-Marie (2018): Comment être juste dans l'acte éducatif ? Une question pour le sujet au-delà d'une compétence professionnelle de l'enseignant. In: Spirale – Revue de recherches en Éducation, 61(1), S. 53–68.
- Pro-inklusiv-reflexiv (2020a): Modul Praktikumsbegleitung: Reflexive Praktika für Inklusive Pädagogik. Erstellt v. M. Datler & B. Rauh. <https://pro-inklusiv-reflexiv.eu/intellectual-outputs/>
- Pro-inklusiv-reflexiv (2020b): Fortbildung: Die Selbstbildung zur reflexiven Praxislehrkraft. Erstellt v. J.M. Weber & B. Rauh. <https://pro-inklusiv-reflexiv.eu/intellectual-outputs/>.
- Rauh, Bernhard (2010): Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung. Eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Probleme und deren Prävention. Hohengehren: Schneider.
- Rauh, Bernhard (2021): Zur Reartikulation ethnosexistischer Stereotype in Projektionen von Aggression auf männliche Schüler durch weibliche Lehrkräfte. In: Boger, Mai-Anh/Rauh, Bernhard (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik. Opladen: Barbara Budrich, S. 193–207.
- Rauh, Bernhard (2022): Szenisches Verstehen – die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In: Günther, Marga/Heilmann, Joachim/Kerschgens, Anke (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 211–230.
- Rauh, Bernhard/Datler, Margit/Weber, Jean-Marie (2019): Professionelle Triangulierung in, mit und durch Reflexive/n Praktika. In: Zimmermann, David/Rauh, Bernhard/Trunkenpolz, Katrin/Wininger, Michael (Hrsg.): Sozialer Ort und Professionalisierung. Opladen: Barbara Budrich, S. 105–125.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 50(3), S. 358–372.
- Ricœur, Paul (1985): Avant la loi morale: l'éthique. In: L'Encyclopædia Universalis, Symposium (Suppl. II), S. 42–45.
- Ricœur, Paul (1990): Soi-même comme un autre. Paris: Seuil.
- Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann.
- Sartre, Jean-Paul (1943): L'être et le néant. Paris: Gallimard.
- Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Vossenkuhl, Wilhelm (2006): Die Möglichkeit des Guten. Ethik im 21. Jahrhundert. München: C.H. Beck.
- Žižek, Slavoj (2008): The sublime object of ideology. London: Verso.

II Psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Perspektiven auf die Heil- und Sonderpädagogik

Psychotherapie mit „sittlichem Urfaktor“. Paul Häberlin, Hans Hegg, Ernst Probst und die Anfänge einer „psychoanalytischen“ Erziehungsberatung in der Schweiz, 1920–1950

Patrick Bühler

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht, welche Art von Psychotherapien die beiden ersten öffentlichen Schulpsychologen der deutschen Schweiz, Hans Hegg in Bern und Ernst Probst in Basel, anwendeten. Ihre Variante einer von der Psychoanalyse inspirierten „sittlichen“ Erziehungsberatung ist nicht ohne ihren einflussreichen Doktorvater Paul Häberlin zu verstehen und war in ähnlichen Formen weit verbreitet und wurde nach dem Zweiten Weltkrieg international sehr erfolgreich.

Schlüsselwörter: Erziehungsberatung; Psychoanalyse; Schweiz; Hans Hegg; Ernst Probst; Paul Häberlin

Abstract: The paper examines the type of psychotherapy that was used by the first two public school psychologists in the German speaking part of Switzerland, namely Hans Hegg in Bern and Ernst Probst in Basel. Their version of ‘moral’ counselling inspired by psychoanalysis cannot be understood without their influential doctoral supervisor Paul Häberlin. Similar attempts war widely popular and extremely successful internationally after the Second World War.

Keywords: Child Guidance; Psychoanalysis; Switzerland; Hans Hegg; Ernst Probst; Paul Häberlin

Während der Geschichtswissenschaft gerne eine ungute Vorliebe für Anekdoten nachgesagt wird, hatten solche Geschichten in der Disziplin selbst lange Zeit einen schlechten Ruf (Corbin 2015). In den Siebziger-Jahren begann sich der Wind jedoch allmählich zu drehen und die Analyse des angeblich Anekdotischen und scheinbar Banalen wurde Teil der methodischen Insignien der sich etablierenden Kulturgeschichte. Das Renommee des vermeintlich Nebensächlichen steigerte ein Historiker 1979 nochmals, als er die Geschichte des Deutens von Indizien untersuchte und die Erkenntnis, „that the gravest issues may depend upon the smallest things“ (Doyle 1923/2005: 1638), zur methodischen Signatur des beginnenden 20. Jahrhunderts erhob. Mit seiner hintersinnigen Studie „Spurensicherung“ leistete der berühmte italienische Historiker Carlo

Ginzburg nun nicht nur einen Beitrag zur Geschichte des „Indizienparadigmas“ (Ginzburg 1979/1995: 15), sondern adelte gleichzeitig auch den detektivischen Spürsinn seiner eigenen „Schule“. Schließlich war Ginzburg einer der „Väter“ der *microstoria* also just der historischen „Methode“, die sich der Geschichte vermeintlicher Kleinigkeiten verschrieb (vgl. Bernet 2020; Kroll 2013; Trivellato 2015).

In seiner Studie zeigt Ginzburg, wie sich am Ende des 19. Jahrhunderts ein neues „epistemologisches Modell“ in den Geisteswissenschaften durchsetzt, nämlich das „Indizienparadigma“, das es erlaube, „durch direkte Beobachtung nicht erreichbare“ Vorgänge zu rekonstruieren und „in scheinbar nebensächlichen empirischen Daten eine komplexe Realität aufzuspüren“ (Ginzburg 1979/1995: 7, 15, 16). Die Kronzeugen, die Ginzburg aufruft, sind Giovanni Morelli, Sherlock Holmes und Sigmund Freud. Der Kunsthistoriker Morelli hatte um 1875 für Aufsehen gesorgt, als er verschiedene bekannte Bilder alter Meister neu zuordnete. Er verwendete dabei eine Methode, die bald seinen Namen tragen sollte und die darin bestand, statt sich auf bekannte „leicht kopierbare Merkmale“ zu stützen, sich mit bislang gerne übersehenen Kleinigkeiten wie den „Ohrläppchen, Fingernägeln, Formen von Fingern, Händen und Füßen“ zu beschäftigen (ebd.: 9). Morelli hatte Medizin studiert und die Übereinstimmungen, die sein Vorgehen mit dem aufweist, was Conan Doyle – ebenfalls ein ausgebildeter Arzt – in seinen Sherlock-Holmes-Erzählungen schildert, springen ins Auge. Ebenso sind die Ähnlichkeiten offensichtlich, die zu Freuds Ansatz bestehen, „aus gering geschätzten oder nicht beachteten Zügen“ wie Tics, Träumen und Versprechen „Geheimes und Verborgenes zu erraten“ (Freud zit. n. ebd.: 11). Wie Ginzburg zeigt, schätzte Freud die Publikationen beider seiner Kollegen: Morellis kunsthistorische Abhandlungen kannte Freud sogar schon, bevor er sich überhaupt mit Psychoanalyse beschäftigte (ebd.: 10ff.). Wie Freud in *Der Moses des Michelangelo* betont, sei Morellis „Verfahren“ „mit der Technik der ärztlichen Psychoanalyse nahe verwandt“ (Freud zit. n. ebd.: 11).

Der folgende Beitrag versucht etwas Ähnliches. Denn statt sich mit so bekannten „Symptomen“ des Einflusses der Psychoanalyse auf die Pädagogik wie etwa der psychoanalytischen Pädagogik zu beschäftigen, widmet sich der Beitrag der Psychoanalyse-Rezeption einer scheinbar nebensächlichen und bislang kaum untersuchten pädagogischen Institution, nämlich der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts international etablierenden Erziehungsberatung.¹ Schließlich half die Erziehungsberatung tatkräftig bei der „Errettung der modernen Seele“ (Illouz 2011) und der Verbreitung eines neuen „therapeutischen emotionalen Stils“ (ebd.: 33). An der Erziehungsberatung lässt sich gut studieren, dass es damals eben nicht nur in der Psychiatrie, sondern auch in der

1 Zur Entwicklung der child guidance clinics in Großbritannien und den Vereinigten Staaten siehe Doroshov 2019; Jones 2002; Stewart 2013, für die Geschichte der Erziehungsberatung in der deutschen Schweiz siehe Wenger 2021.

Psychologie und der Pädagogik zu einer, wie es Freud 1925 auf den Punkt brachte, „Art von *pénétration pacifique* mit analytischen Gesichtspunkten“ kam: Man beteuere eifrig, nicht „an das übermächtige sexuelle Moment“ zu glauben, schimpfe auf die psychoanalytischen „Übertreibungen“ und mache sich gleichzeitig gerne „dies oder jenes Stück der analytischen Lehre“ zu eigen (Freud 1925/1963: 87).

In einem ersten Schritt untersucht der Beitrag die Arbeit der beiden ersten öffentlichen Schulpsychologen der deutschen Schweiz (Laube [1953]: 21f.): 1920 wurde Hans Hegg in Bern Erziehungsberater, 1928 Ernst Probst in Basel angestellt. Da Heggs und Probsts Vorstellungen von Psychologie und Therapie nicht ohne ihren einflussreichen Doktorvater Paul Häberlin zu verstehen sind, wird in einem zweiten Schritt auf Häberlin, der sich schon früh mit Psychoanalyse auseinandersetzte, und seine Verbindungen zu Hegg und Probst eingegangen.

1 Die Erziehungsberater Hans Hegg und Ernst Probst

Wie es im *Verwaltungsbericht* der Stadt Bern hieß, wurde „dem Schularztamt“ 1920 „eine Beratungsstelle für Erziehungsfragen, geleitet durch Herrn Dr. Hegg, angegliedert“ (Anonym 1920: 60).² Diese Angliederung war auch ganz buchstäblich zu verstehen, denn zu Beginn arbeitete Hegg (1893–1967) „nebenamtlich auf dem Schularztamt in einem Hinterzimmer, das für alle Zwecke gebraucht wurde“. Gleichzeitig versuchte er, „eine Privatpraxis aufzubauen, was allerdings schlecht gelang, weil er sich auf dem Schularztamt selber konkurrenzierte“ (Hegg 1977: 44). Als „Konsiliarius für psychiatrische Belange“ holte sich Hegg den Psychiater und Psychoanalytiker Arnold Weber (1894–1976) an die Erziehungsberatungsstelle (Schaffner-Hänny 1997: 83).³ Weber leitete von 1937 bis 1961 die Kinderbeobachtungsstation „Neuhaus“ der Berner psychiatrischen Klinik „Waldau“. Er hatte am „Burghölzli“ in Zürich bei Eugen Bleuler gearbeitet und ließ sich von August Aichhorn inspi-

2 Zur Geschichte Berner Beratungsstelle siehe Aebi 2021; Hegg 1977; Gamper 2016; Schaffner-Hänny 1997, S. 79–99; Wenger 2021, S. 52–57.

3 In der Literatur finden sich unterschiedliche Angaben, wann Arnold Weber zur Erziehungsberatungsstelle gestoßen sein soll. Der neusten und detailliertesten Studie zufolge war es 1943 (Hafner 2022: 21), es werden jedoch auch 1931 (Schaffner-Hänny 1979: 83) und 1949 (Gamper 2016: 108) genannt.

rieren.⁴ Daher wurden die Kinder im „Neuhaus“ auch beim Spielen beobachtet, neben den üblichen Intelligenztests wurden fleißig Rorschachtests durchgeführt und selbstverständlich interessierte sich Weber auch für Träume. Wenig verwunderlich, diagnostizierte der Psychiater häufig Neurosen, deren Ursache er ganz „orthodox“ in unbewussten infantilen Konflikten vermutete (Hafner 2022: 17–62).

Aber schon bevor der Psychoanalytiker Weber seine Arbeit an der Berner Erziehungsberatungsstelle aufnahm, war diese Institution „psychoanalytisch geprägt“ gewesen und das nicht nur, weil Webers Vorgänger an der Erziehungsberatungsstelle ebenfalls ein Freudianer gewesen war, nämlich Ewald Jung, ein Vetter C. G. Jungs (Hafner 2022: 20f.). Denn Hegg war nicht nur von Psychoanalytikern umgeben, sondern auch seine eigene Arbeit war von der Psychoanalyse beeinflusst. Einen Einblick in die mehr oder weniger psychoanalytische „Praxis des Erziehungsberaters“ Hegg erlaubt etwa seine sechsteilige Artikelserie „Sorgenkinder“, die zwischen 1931 und 1933 in der *Schweizer Erziehungs-Rundschau* erschien (zu Heggs Publikationen siehe Wenger 2021: 101–112). An seinen Fällen zeigte Hegg etwa, wie Kinder „feindselige Auseinandersetzungen in die Schule“ hineintrügen, die „gegen Vater oder Mutter gerichtet sind und eigentlich gar nicht dem Lehrer gelten“ (Hegg 1931: 187), dass Jugendliche unter „Minderwertigkeitsgefühlen“ leiden können, die „sich eigentlich auf autoerotische Gewohnheiten“ beziehen, diese Einsichten jedoch „verdrängt“ und „verschoben“ würden, es „Trotzneurosen“ gebe (Hegg 1932a: 223f.), welche Bedeutung „Aggressionen“ und „Eifersuchtsaffekte“ haben können, die durch „die deutlich sexuelle gefärbte erotische Bindung“ eines Kindes an einen Elternteil bedingt würden, worüber auch „die Träume alle nur wünschbare Auskunft“ gäben, wie wichtig „psychotherapeutische Hilfe“ sei (Hegg 1932b: 32f.), auch z.B. bei den Neurosen der Eltern (Hegg 1933a: 260), wie unsinnige „Verwöhnung“ ganze „Symptomkomplexe“ hervorbringe (ebd.: 259) oder wie die Eltern Kinder für die „Befriedigung ihrer eigenen triebhaften Bedürfnisse“ missbrauchten (ebd.: 260, auch Hegg 1933b).

Wie die Redaktion der Zeitschrift schrieb, führten die „Reihe von ‚Fällen‘ aus der Berufserfahrung des bekannten Schulpsychologen“ deutlich vor Augen, welche „mannigfaltigen Verflechtungen und Zusammenwirkungen“ „Erziehungsschwierigkeiten“ zugrunde lägen (Anonym 1931: 184). Die Parole des Schulpsychologen Hegg lautete daher wenig verwunderlich: „Mehr Psychologie“ (Hegg 1932c). Hegg rührte fleißig die Werbetrommel für die „Institution des Schulpsychologen“ (Hegg 1932: 101f.) und für mehr „psychologisches Verständnis“ (Hegg 1933c: 113), weil „der psychologisch und pädagogisch gebildete Erziehungsberater [...] die Störungsursachen“ zu entdecken

4 Zahlreiche später bekannte Psychoanalytiker – unter anderen auch Sigmund Freuds zeitweiliger Kronprinz C. G. Jung – und einflussreiche Schweizer Psychiater arbeiteten bei Eugen Bleuler am „Burghölzli“. Als einer der ersten Leiter einer psychiatrischen Klinik interessierte Bleuler sich für Psychoanalyse (Bernet 2013).

helfe (Hegg 1926: 549) und die „therapeutischen Möglichkeiten des psychologisch-pädagogischen Eingehens auf den Einzelfall [...] erfahrungsgemäss recht gross“ seien. Hegg unterschied dabei zwei Formen von Erziehungsberatung, nämlich die pädagogische und die ärztliche. Die erste versuche – darin sah Hegg seine Aufgabe –, „die Sicherung der richtigen Erziehung“, die zweite hingegen widme sich der „Therapie von Störungen psychischer und physischer Art“ (Hegg 1934: 254). Daher werde der „gewissenhafte Erziehungsberater“ auch nicht zögern, den „Arzt“ und „insbesondere“ den „Spezialarzt“ zu konsultieren und beim „Verdacht“ „pathologischer Symptome bei Kind oder Eltern“ für deren „Ueberleitung zum Arzt“ zu sorgen (ebd.: 259f.). Das „Hauptmittel“ von Heggs Arbeit war „das Gespräch mit dem Kind.“ „Es soll einmal ohne etwas befürchten zu müssen, alles sagen können, was es auf dem Herzen hat.“ Dadurch könnten die „tieferen Zusammenhänge von Erziehungsschwierigkeiten“ „aufgedeckt“ und „verständlich“ gemacht werden. Dem Kind gebe man damit auch „ein gutes Mittel zur besseren Bewältigung seiner psychischen Problematik in die Hand“. Denn die „Aussprache“ habe auch „eine befreiende Wirkung“: „Sie übt die Funktion eines Geständnisses aus, ermöglicht eine Abreaktion und bringt dadurch eine gewisse Entlastung mit sich.“ (ebd.: 270)

Ähnlich wie Hegg arbeitete zur selben Zeit auch sein Basler Kollege. Ernst Probst (1894–1980) war 1928 als Schulpsychologe und Erziehungsberater angestellt worden. Einen Einblick in seine Tätigkeit erlauben etwa seine „Fälle aus der Praxis“, die er 1931 zusammenstellte. Probst behandelte u.a. psychische Hemmung, Versagen beim Rezitieren, *Pavor nocturnus*, psychische Blindheit, Angst vor dem Rechnen, einen Schüler, der Hefte und Farben stahl, einen, der die Schule schwänzte oder auch Weinkrämpfe. Der neunjährige Schüler, der durch „Schreckträumen 3–5 in der gleichen Nacht“ erwachte und „sich dann ans Bett der Mutter“ „flüchtet“, hatte z.B. „unbewusste Angst vor dem Vater, den er zugleich verehrt und fürchtet.“ Und die „psychische Blindheit“, unter der ein neunjähriges Mädchen litt, das eine „psychisch febrile Mutter“ hatte, ließ sich dank „suggestiver Behandlung“ heilen.⁵ Wie Probst in *Schwererziehbare Kinder* 1931 darlegte, beurteile man solche Kinder „noch immer streng ‚moralisch‘. Man spricht von ‚missratenen‘, von ‚verdorbenen‘, ja von ‚sittlich verseuchten‘ Kindern.“ Ihm ginge es hingegen um eine „sachliche, affektfreie Auseinandersetzung“: Er versuche zu helfen, indem er die „Motive der kindlichen Fehlhandlungen“ aufdecke. So habe ein zwölfjähriges Mädchen etwa seine Katze gequält, einmal „hat sie das Tier sogar vom ersten Stock zum Fenster hinausgeworfen“, weil sie glaubte, „dass die Eltern die Schwester viel lieber“ hätten: Sie sei „eifersüchtig und lehnt sich gegen den Liebesentzug auf. Gegen Eltern und Schwester kann sie *direkt* nichts ausrichten. So muss an ihrer Stelle die Katze herhalten“ (Probst [1931]: 2, 8, 22). Im

5 StABS, B.100, Fälle aus der Praxis, 1931.

Basler Schulblatt publizierte Probst 1929 den Beitrag „Kriminelle Jugendliche“, in dem er betonte, dass der „Schlüssel zum Verständnis“ „in der *Motivierung* der Tat“ läge, die „dem Fehlbaren nur unklar oder oft gar nicht bewußt“ sei. So gäbe es etwa sogenannte „*Fetischdiebstähle*“, Verbrechen „mit einer *Strafabsicht*“ oder auch aus „*Strafbedürfnis*“ (Probst 1929: 164, 165). Im selben Jahr untersuchte Probst auch für das Erziehungsdepartement die „Wasserscheu“ von Kindern. Wasserangst stehe „mit dem Wasser nur indirekt in Zusammenhang“: „Es ist bloß der *Anlaß* (nicht der Grund) zur Äußerung eines latenten, allgemeinen *Angstzustandes*, der seine Wurzeln meist in weit zurückliegenden Erlebnissen hat“ (Anonym 1929: 169).

Die beiden Psychologen gingen jedoch nicht nur sehr ähnlich vor, sondern auch ihre Stellen waren ähnlich „angegliedert“ (Anonym 1920: 60). Denn wie in Bern war auch in Basel der Schulpsychologe beim schulärztlichen Dienst angestellt. Außerdem war der zweite Basler Schularzt Hans Christoffel (1888–1959) ein Psychiater und Psychoanalytiker. Er hatte seine Stelle 1922 angetreten, 1928 übernahm er die neu geschaffene Stelle des Schulpsychiaters. Wie sein Berner Kollege Weber war auch Christoffel in Zürich am „Burghölzli“ bei Bleuler Assistent gewesen (Kaiser 1982: 16ff.).⁶ Die Schulpsychologen Hegg und Probst wiesen noch weitere Gemeinsamkeiten auf: Beide waren Berner, beide waren fast gleich alt – Hegg wurde 1893, Probst 1894 geboren –, beide studierten in Bern, beide promovierten bei Paul Häberlin, der in Bern von 1914 bis 1922 Ordinarius für Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie und Pädagogik war. 1922 wechselte Häberlin an die Universität Basel, wo er den Lehrstuhl für Pädagogik und allgemeine philosophische Disziplinen übernahm.⁷ 1919 reichte Hegg seine Dissertation *Das Verhältnis der phänomenologischen Lehre von Edmund Husserl zur empirischen Psychologie* ein (Hegg 1920), 1923 Probst seine über *Herder als Psychologe* (Probst 1925).⁸

2 Der Philosoph und Psychologe Paul Häberlin

Häberlin (1878–1960) hatte, bevor er zur Philosophie wechselte, evangelische Theologie studiert und war sogar ordiniert worden. Er wurde Mittelschul- und Hauslehrer und promovierte in Philosophie. Von 1904 bis 1909 leitete er das Lehrerseminar in Kreuzlingen, danach war er Privatdozent in Basel. 1914

6 Zum Schularzt und Schulpsychologen in Basel siehe Bühler 2023, S. 109–129.

7 Zur Pädagogik an der Universität Bern siehe Späni 2011, zur Pädagogik an der Universität Basel siehe Campana & Criblez 2011.

8 Zu Hans Heggs Ausbildung siehe Hegg 1977: 108.

wurde er nach Bern berufen.⁹ Häberlin interessierte sich schon früh für Psychologie, als Student in Berlin lernte er „in einem privaten Zirkel die Technik der Hypnose“ und stellte „allerlei Experimente über Möglichkeiten und Grenzen hypnotischer Suggestion“ an (Häberlin 1959: 27).¹⁰ Auch mit der Psychoanalyse setzte sich Häberlin schon früh auseinander. Er war mit Ludwig Binswanger befreundet, kannte C. G. Jung und sollte sogar einen Neffen Freuds bei sich zuhause betreuen. Zusammen mit Binswanger besuchte er Freud bereits 1913 in Wien.¹¹ Freuds Neffe wäre auch nicht der einzige „Pensionär“ Häberlins gewesen: Über Jahre beherbergte die Familie „ständig vier bis fünf junge Leute („Schwererziehbare““ (Häberlin 1959: 57). 1914 publizierte Häberlin zudem einen Beitrag in der *Internationalen Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse* (Häberlin 1914).

Der Psychoanalyse war Häberlin zwar verbunden, wahrte aber von Anfang eine gewisse Distanz. Denn er hielt die Psychoanalyse in dem Sinn für unethisch, als sie keine „bestimmte ethische Stellungnahme involviere“: Ethik sei ihr „prinzipiell fremd“ (Häberlin 1928: 229). Aus diesem Grund konnte die Psychoanalyse auch der Pädagogik nicht das Wasser reichen. Denn die Pädagogik habe einen „ethischen Standpunkt“, „unter welchem die Erziehung gewollt und also das Ziel der Erziehung gesetzt“ werde (ebd.: 235): Das „Herz der Pädagogik, ihre ethische Orientierung, wird von der Psa. [Psychoanalyse] unter keinen Umständen betroffen“. Deswegen stand die Pädagogik über der Psychoanalyse und konnte die Psychoanalyse „in ihrem eventuellen Guten mit Vorteil, in ihrem eventuellen Schulechten nur eben zu ihrem Nachteil verwenden“ (ebd.: 236).¹² Wie Häberlin zugestand, berührten sich seine Beobachtungen mit vielen „der psychoanalytischen Schule, insbesondere ihres Begründers Freud“, dem nicht nur er „persönlich für viele Anregungen zu danken habe“ (Häberlin 1931: 13). Aus diesem Grund findet sich bei Häberlin auch vieles, was „zum weitaus größten Teil der psychoanalytischen Arbeit“ entstammt, wie der Pfarrer und Pionier der psychoanalytischen Pädagogik Oskar Pfister süffisant bemerkte. In Häberlins *Wege und Irrwege der Erziehung* (1918), aber etwa auch in seinen *Kinderfehlern als Hemmungen des Lebens* (1921), werden z.B. der „Infantilismus des Zöglings und des Erziehers“, „der Erzieher als Liebesobjekt“, „die Sublimierung der Erotik“ etc. behandelt (Pfister 1928: 44). Obwohl es also viele „Übereinstimmungen“ zwischen Freud und Häberlin gab und beide für eine „psychologischere Psychologie“ stritten, bestanden jedoch zwei „grundlegende Differenzen“. Zum einen ging Häberlin neben den Trieben von einem zusätzlichen „sittlichen Urfaktor, einem geistigen Prinzip“ aus,

9 Zu Paul Häberlins Leben und Werke siehe die Biographie Kamm 1977/1981.

10 1927 veröffentlichte Häberlin auch eine Abhandlung über Suggestion (Häberlin 1927).

11 Zu Häberlin und Psychoanalyse siehe Kamm 1977: 246–260, 386–391. In der Ausgabe von Häberlins Briefwechsel mit Ludwig Binswanger wurde auch Häberlins Korrespondenz mit Eugen Bleuler, Sigmund Freud und C. G. Jung aufgenommen (Luczak 1996).

12 Siehe auch Häberlin 1914.

„das alle Triebregungen begleitet, überwacht und zu dirigieren trachtet“ (Häberlin 1931: 13f.). Zum anderen hielt Häberlin jede „Weltanschauung, die keinen religiösen, supranaturalen, absoluten und normativen Hintergrund“ habe, „für armselig und eigentlich wertlos“ (Häberlin 1913: 117).¹³ Ein Lehrer des Thuner Lehrerseminars fasste in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* Häberlins Wirkung wie folgt zusammen: „Seine Psychologie, die dem Triebhaften im Seelenleben geistige Strebungen als ebenso ursprünglich zur Seite stellte, wirkte, nach dem Studium der Psychoanalyse, befreiend“ (Anonym 1938: 93).

Zumindest mit dem Primat der Pädagogik konnten sich selbst psychoanalytische Pädagogen anfreunden. Der Schweizer Lehrer und Psychoanalytiker Hans Zulliger etwa zitierte Häberlin zustimmend in die *Gelösten Fesseln* (Zulliger 1927: 222).¹⁴ Wie Otto Fenichel in seiner Rezension unterstrich, könne Zulliger zufolge die Psychoanalyse die Pädagogik nicht ersetzen:

„Man lernt diese pädagogischen Ziele hauptsächlich im Einleitungs- und Schlußkapitel kennen, wo sich Zulliger diesbezüglich auf Häberlin beruft. Er erhofft sich von der richtigen Erziehung in sehr optimistischer Weise eine ideale Einordnung des Individuums in die Gemeinschaft und in die Kultur überhaupt. Man muß sich über diesen Optimismus, auch wenn man ihn nicht teilt, ebenso freuen, wie über die umfassende und herzliche Kinder- und Menschenliebe, die aus den Zeilen des ganzen Buches spricht“ (Fenichel 1928: 415).

Auch war Häberlin mit seiner Einschätzung der Psychoanalyse nicht allein, sondern sie war in der Pädagogik weit verbreitet. Zumindest theoretisch konnten sich nämlich auch so bekannte Pädagogen wie Eduard Spranger oder Herman Nohl für die Psychoanalyse erwärmen und wie Häberlin wünschte sich etwa auch der damals berühmte Friedrich Wilhelm Foerster, dass das „Chaos von Phantasmen und unwissenschaftlichen Kombinationen“, welches die Psychoanalyse angerichtet hatte, „von einer tieferen Seelenkenntnis gesichtet und fruchtbar gemacht“ werde, „die nicht von der sexuellen Sphäre ausgehe“ (Foerster 1913: 135, siehe Bühler 2023: 61ff.).

Häberlins Interesse an der Psychoanalyse zeigt sich auch daran, dass bei ihm verschiedene Promotionen geschrieben wurden, die sich mit der Psychoanalyse auseinandersetzten. Willi Schohaus (1897–1981), der später das Lehrerseminar in Kreuzlingen leitete, promovierte 1923 über *Die theoretischen Grundlage und die wissenschaftstheoretische Stellung der Psychoanalyse* (Schohaus 1923), Blanche Hoffet 1918 über *Den Begriff der Zensur bei Freud* (Hoffet 1920). Der Basler Psychoanalytiker Philipp Sarasin (1888–1968), später langjähriger Präsident der *Schweizerischen Gesellschaft für Psychoanalyse*, besprach Schohaus' Promotion für die *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*. Schohaus würde zwar „aner kennend“ darauf hinweisen, dass erst die

13 Siehe auch Häberlin 1959, S. 52–55; Schweizer 1924, S. 79–80.

14 Oskar Pfister hingegen zerfetzte in *Psychoanalyse und Weltanschauung Häberlins Psychologie* (Pfister 1928: 44–58).

Psychoanalyse „Einsicht und Klarheit in seelische Zusammenhänge“ gebracht habe, aber er moniere gewisse „Trübungen der empirisch-wissenschaftlichen Einstellung“. So hege Schohaus eine gewisse systematische „Erwartungshaltung“, welche die Psychoanalyse nicht erfülle: Er übersehe, dass „es nicht die Aufgabe der Analyse“ sei, „eine logisch abgeschlossene Darstellung zu bieten“ (Sarasin 1924: 323). Solche „systematischen“ Ansprüche waren jedoch gerade für Häberlin und seine „Schule“ charakteristisch. Denn Häberlin war stolz darauf, „systematisch“ unmodern zu sein: „Man hat oft mit einer gewissen Herablassung vermerkt, daß mein Werk ja ein ‚System‘ darstelle, und hat eben diese Tatsache verdächtig gefunden. Nun, dieses Urteil entspricht jener relativistischen Resignation, welche die moderne ‚Philosophie‘ weithin charakterisiert. Ich habe mich nie geschaut, in diesem Sinn unmodern zu sein“ (Häberlin 1959: 147). Dieselben „systematischen“ Forderungen stellte auch Hoffet. Auch sie gab zwar die „Richtigkeit“ von Freuds „psychologischen Beobachtungen“ zu, gab ihm aber schlechte Zensuren in Philosophie: Er sei ein „Empiriker“, der einer falschen „eudämonistischen Philosophie“ aufsitze, statt von einer „planvollen“ „überindividuellen“ „Grundtendenz“ auszugehen (Hoffet 1920: 58f.).

3 Familienbande

Bei der Darstellung des Werdegangs ihres Vaters hob Suzanne Hegg hervor, dass Häberlin „nachweisbar“ Heggs „spiritus rector“ und „persönliches Leitbild“ gewesen sei: Häberlins „Ausstrahlungskraft“, seine „Lehrtätigkeit“, sein „Beispiel als Erzieher und Berater von jungen Menschen“ hätten seinen „Schüler“ so „nachhaltig“ geprägt, dass Hegg nach Abschluss seiner Studien „in die Fussstapfen seines Lehrers“ getreten sei (Hegg 1977: 75). Einen ähnlichen Einfluss scheint Häberlin auch auf Probst ausgeübt zu haben, wie Briefe aus Häberlins Nachlass belegen: „Wenn je ein Mensch für mich schicksalshafte Bedeutung bekommen hat, sowohl in äusserer als in innerer Beziehung, so sind Sie es“, wie Probst Häberlin 1928 schrieb.¹⁵ Wenig erstaunlich kannten sich Hegg und Probst und tauschten sie sich auch über ihre „schulpsychologischen Erfahrungen“ aus.¹⁶ Beide blieben ihrem Doktorvater auch nach ihrem Abschluss verbunden. Hegg und seine Frau besuchten etwa die „Häberlins“ in Basel. Ein Porträt, das Häberlins Frau Paula (1882–1968), eine Malerin, Hegg geschenkt hatte, hing in dessen Arbeitszimmer.¹⁷ Häberlin unterstützte Probst

15 Universitätsbibliothek Basel, NL 119: 10,1247, 8, Ernst Probst an Häberlin, 15. Februar 1928, 3.

16 Universitätsbibliothek Basel, NL 119: 10,708, 9, Hans Hegg an Häberlin, 25. März 1930, 1.

17 Universitätsbibliothek Basel, NL 119: 19,107, 1, Hegg an Paula Häberlin, 2. Januar 1926.

1932 bei seiner Habilitation und 1946 bei dessen Berufung auf eine Professur für experimentelle Psychologie.¹⁸ Für Probst war es offensichtlich, dass er ohne Häberlins Hilfe gar „nie nach Basel gekommen wäre“, und er war Häberlin dankbar dafür, dass er in dessen „Kreise“ seine „besten Freunde gefunden“ hatte. Über den „Umweg“ dieser Freunde war Probst auch mit seiner „Frau zusammengekommen“.¹⁹ Auch Hegg schien es ähnlich ergangen zu sein. Denn Blanche Hoffet (1894–1978), die ja bei Häberlin über Freud promoviert hatte, und Hegg waren ein Paar. Sie hatten zusammen „als junge Studenten“ Häberlins „erste Vorlesungen in Bern“ gehört.²⁰ Im Haushalt Hegg-Hoffet scheint sowohl die Begeisterung für Psychologie als auch die für Häberlin weitergegeben worden zu sein. Denn als Suzanne Hegg, die später Schulpsychologin wurde, über *Pestalozzis Auffassung vom Seelenleben des Kindes und des Jugendlichen* promovierte (Hegg 1957), setzte sie sich auch mit Häberlins Schriften auseinander.²¹

Wie eng die Verbindungen zwischen den Familien Häberlin und Hegg waren und wie sehr man sich „psychologisch“ verstand, zeigt sich schließlich auch daran, dass Häberlins Tochter Annemarie (1917–1996) für die Berner Erziehungsberatung arbeitete. 1949 wurde sie Heggs „psychologisch-pädagogisch ausgebildete Assistentin“, zu dieser Zeit studierte sie in Bern Psychologie (Gamper 2016: 108). Sie wurde mit *Der Ungehorsam: Seine Erscheinungsweisen, seine Ursachen und seine Behandlungsmöglichkeiten* in Bern promoviert (Häberlin [1953]).²² Für ihre Dissertation wertete sie Fälle der Berner Erziehungsberatung zwischen 1948 und 1950 aus. Sie dankte in ihrer Arbeit Hegg für dessen „großzügige Förderung“ und „die Ermöglichung“ der Arbeit (Häberlin [1953]: 7f.). In ihrer Studie ging Häberlin auch auf „psychotherapeutische Behandlungen“ ein (Häberlin [1953]: 90). Sie zitierte Freud, aber auch Adler (Häberlin [1953]: 73, 76),²³ und unterstrich – Hegg wie ihr Vater haben wohl zustimmend bei der Lektüre genickt –, dass die „Methoden im Gebiet der Neurosenbehandlung [...] sehr zahlreich“ seien, „z. T. verschiede-

18 Probst habilitierte sich 1932 in Basel, 1946 wurde er zum außerordentlichen Professor ernannt, wobei ihn Häberlin wiederum unterstützte, siehe StABS, ED-REG 1a I 1145.

19 Universitätsbibliothek Basel, NL 119: 10,1247, 8, Probst an Häberlin, 15. Februar 1928, 3.

20 Universitätsbibliothek Basel, NL 119: 10,706, 7. Blanche Hegg an Häberlin, 15. Februar 1958. – Blanche Hegg-Hoffet war lange die Vorsitzende des Schweizerischen Verbandes der Akademikerinnen, nach ihr ist auch ein Fonds benannt, nämlich der Hegg Hoffet Fund for Displace Women Graduates: <https://graduatewomen.org/what-we-do/grants-fellowships/hegg-hoffet/> [14. Juli 2025].

21 Universitätsbibliothek Basel, NL 119: 10, 706, 6. Blanche Hegg an Häberlin, 21. September 1953, 2.

22 Annemarie Häberlins Nachlass befindet sich in der Gosteli-Stiftung, dem Archiv zur Geschichte der schweizerischen Frauenbewegung: <https://gosteli.anton.ch/objects/16444> [14. Juli 2025].

23 Im Literaturverzeichnis der Arbeit finden sich z. B. auch Titel von August Aichhorn, Anna Freud, Kurt Lewin, Heinrich Meng, Hermann Nunberg oder Hans Zulliger (Häberlin [1953]: 110f.).

nen Anschauungen“ entsprängen und „als *Methode* sicher nicht überschätzt“ werden dürften: „Erfahrung, Kenntnis und Intuition lassen von Fall zu Fall in der therapeutischen Situation die rechten Worte und Maßnahmen finden“ (Häberlin [1953]: 90).

Obwohl man das „Schibboleth“ der Psychoanalyse, das Unbewusste (Freud 1923/1955: 239), bei Häberlin, Hegg und Probst vergeblich sucht, lässt sich also doch eine mehr oder weniger unheimliche Nähe zu Freud und anderen psychologischen „Schulen“ beobachten, die „das reine Gold der Analyse“ reichlich mit Kupfer der „Suggestion“ und anderen Metallen „legiert“ hatten (Freud 1919/1955: 193). Aber auch „echte“ Psychoanalytiker schreckten manchmal nicht davor zurück, ihren psychoanalytischen Stoff hemmungslos zu strecken. Dafür mag es rhetorische wie theoretische Gründe gegeben haben. Der Schweizer Psychoanalytiker Jacques Berna (1911–2000) wurde etwa 1945 in *Erziehungsfragen* als „Prakt. Psychologe und Erziehungsberater“ vorgestellt (Berna 1945) und auch sonst unterscheidet sich seine Sammlung von Radio-vorträgen kaum von Häberlins, Hegg oder Probsts Publikationen.²⁴ Dieser „Stil“ war auch keine Schweizer Spezialität, sondern es handelte sich um einen internationalen Stil, wie z.B. Carl Rogers Studie *The clinical Treatment of the Problem Child* (1939) zeigt, in der er ganz unterschiedliche Massnahmen und Therapien Revue passieren lässt. Während die Geschichte der „orthodoxen“ Psychoanalyse vergleichsweise gut erforscht ist, gibt es bislang nur wenige Studien zum asexuellen und „sittlichen“ psychotherapeutischen Eklektizismus (Marks 2017), der auch in der Pädagogik herrschte. Die Beschäftigung mit diesen „unreinen“ und „verdrängten“ Formen von Psychoanalyse ist nicht nur historisch aufschlussreich, sondern auch deswegen wichtig, weil sich die freudsche „Orthodoxie“ zwar mehr oder weniger aufgelöst haben mag, aber viele der heutigen Therapien und psychologischen Theorien Erben genau jener „Häresien“ der Zwischenkriegszeit sind, die sich bei Häberlin, Hegg und Probst so anschaulich zu studieren lassen.

Literatur

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS)
Erziehung B 100 Erziehungsberatungsstelle des Schulpsychologen
ED-REG 1a I 1145 Ernst Probst

24 Zu Jacques Bernas Werdegang siehe Berna 2009 und zur Geschichte der Psychoanalyse in der Schweiz Fischer 2013.

Universitätsbibliothek Basel, Nachlass Paul Häberlin
 NL 119: 10,708, 1–14 Hegg, Hans, 14 Briefe an Paul Häberlin
 NL 119: 19,107, 1 Hegg, Hans, Brief an Paula Häberlin
 NL 119: 10,706, 1–7 Hegg-Hoffet, Blanche, 7 Briefe an Paul Häberlin
 NL 119: 10,1247, 1–18 Probst, Ernst, 18 Briefe an Paul Häberlin

Quellen

- Anonym (1920): Verwaltungsbericht für das Jahr 1920 der Stadt Bern. O. O.: o. V. Signatur Stadtarchiv Bern: SAB_GR_17_14, Online: <https://archiv.bern.ch/home/#/content/947dc9d0f503462a82d641f665092fb9?tab=dateien> [14. Juli 2025].
- Anonym (1929): Psychologische Erwägungen zur Bekämpfung der Wasserscheu bei Kindern. In: Amtliches Schulblatt Basel-Stadt, 1, S. 167–169.
- Anonym (1931): Anmerkung der Redaktion. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 4(8), S. 184. Online: <http://doi.org/10.5169/seals-851478> [Zugriff: 14. Juli 2025].
- Anonym (1938): Paul Häberlin 60 Jahre alt! In: Schweizerische Lehrerzeitung 83(6), S. 89–97.
- Berna, Jacques (1945): Erziehungsfragen. Ein Wegweiser zur Ergründung der Erziehungsschwierigkeiten und ihrer Behebung. Zürich: Posen.
- Fenichel, [Otto] (1928): [Rezension von Hans Zulligers *Gelöste Fesseln*]. In: *Imago* 14(2/3), S. 414–416.
- Foerster, Fr[iedrich] W[ilhelm] (1913): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Österreichische Rundschau 35, S. 117–136.
- Freud, Sigmund (1919/1955): Wege der psychoanalytischen Therapie. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Bd. 12. London: Imago, S. 183–194.
- Freud, Sigmund (1923/1955): Das Ich und das Es. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Bd. 13. London: Imago, S. 235–289.
- Freud, Sigmund (1925/1963): Selbstdarstellung. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Bd. 14. Frankfurt am Main: Fischer, S. 31–96.
- Häberlin, Annemarie ([1953]): Der Ungehorsam. Seine Erscheinungsweisen, seine Ursachen und seine Behandlungsmöglichkeiten. Bern, Stuttgart: Huber.
- Häberlin, Paul (1914): Psychoanalyse und Erziehung. In: Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse 2(3), S. 213–222.
- Häberlin, Paul (1927): Die Suggestion. Basel, Leipzig: Kober.
- Häberlin, Paul (1928): Ethik, Pädagogik und Psychoanalyse. In: Prinzhorn, Hans (Hrsg.): Auswirkungen der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben. Leipzig: Der neue Geist, S. 212–240.
- Häberlin, Paul (1931): Kinderfehler als Hemmungen des Lebens. 2. Auflage. Basel, Leipzig: Kober.
- Häberlin, Paul (1959): Statt einer Autobiographie. Frauenfeld: Huber.
- Hegg, Hans (1920): Das Verhältnis der phänomenologischen Lehre von Edmund Husserl zur empirischen Psychologie. Heidelberg: Hahn.
- Hegg, Hans (1926): Die Beratung in Erziehungsfragen. In: Pro Juventute. Schweizerische Monatsschrift für Jugendhilfe 7, S. 544–556.

- Hegg, Hans (1931): Sorgenkinder. Aus der Praxis des Erziehungsberaters. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 4(8), S. 184–187. Online: <http://doi.org/10.5169/seals-851478> [Zugriff: 14. Juli 2025].
- Hegg, Hans (1932a): Sorgenkinder. Aus der Praxis des Erziehungsberaters II. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 4(10), S. 222–225. Online: <https://doi.org/10.5169/seals-851484> [Zugriff: 14. Juli 2025].
- Hegg, Hans (1932b): Sorgenkinder. Aus der Praxis des Erziehungsberaters IV. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 5(2), S. 31–33. Online: <http://doi.org/10.5169/seals-852701> [Zugriff: 14. Juli 2025].
- Hegg, Hans (1932c): Mehr Psychologie. In: Pro Juventute. Schweizerische Monatsschrift für Jugendhilfe 13, S. 96–102.
- Hegg, Hans (1933a): Sorgenkinder. Aus der Praxis des Erziehungsberaters VI. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 5(10), S. 258–261. Online: <http://doi.org/10.5169/seals-852729> [Zugriff: 14. Juli 2025].
- Hegg, Hans (1933b): Ein asozialer Charakter. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 6(1), S. 3–5. Online: <https://doi.org/10.5169/seals-851099> [Zugriff: 14. Juli 2025].
- Hegg, Hans (1933c): Beratung in Erziehungsfragen. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 6(5), S. 113–116. Online: <http://doi.org/10.5169/seals-851116> [Zugriff: 14. Juli 2025].
- Hegg, Hans (1934): Beratung in Erziehungsfragen. In: Lauener, Paul (Hrsg.): Jugend, Schule und Arzt. Bern, Leipzig: Haupt, S. 254–272.
- Hegg, Suzanne (1957): Pestalozzis Auffassung vom Seelenleben des Kindes und des Jugendlichen. Bern: Bitterli.
- Hoffet, Blanche (1920): Der Begriff der Zensur bei Freud. Heidelberg: Hahn.
- Pfister, Oskar (1928): Psychoanalyse und Weltanschauung. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Probst, Ernst (1925): Herder als Psychologe. Laupen: Polygraphische Gesellschaft.
- Probst, Ernst (1929): Kriminelle Jugendliche. In: Amtliches Schulblatt Basel-Stadt 1, S. 163–167.
- Probst, Ernst ([1931]): Schwererziehbare Kinder. Olten: Sunlight-Institut.
- Rogers, Carl R. (1939): The clinical Treatment of the Problem Child. Boston u. a.: Houghton Mifflin.
- Sarasin, Philipp (1924): [Besprechung von Schohaus 1923]. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 10(3), S. 322–323.
- Schohaus, Willi (1923): Die theoretischen Grundlagen und die wissenschaftstheoretische Stellung der Psychoanalyse. Bern: Bircher.
- Schweizer, J. (1924) Neue Wege in Psychologie und Pädagogik. Versuch ihrer Darstellung aus dem Werke Prof. Paul Häberlins. In: Jahresbericht des Bänderischen Lehrervereins 42, S. 11–96. Online: <https://doi.org/10.5169/seals-146601> [Zugriff: 14. Juli 2025].
- Zulliger, Hans (1927): Gelöste Fesseln. Studien, Erlebnisse und Erfahrungen. Dresden: Huhle.

Sekundärliteratur

- Aebi, Thomas (2021): Etappen einer Erfolgsgeschichte. In: Kanton Bern, Bildungs- und Kulturdirektion (Hrsg.): 100 Jahre Erziehungsberatung im Kanton Bern. Eine Festschrift. Bern: Bildungs- und Kulturdirektion, S. 5–14.
- Berna, Jacques (2009): Mein Weg mit der Psychoanalyse. In: Hermanns, Ludger M. (Hrsg.): Psychoanalyse in Selbstdarstellungen. Bd. I/1. Frankfurt am Main: Brandes & Aspel, S. 11–42.
- Bernet, Brigitta (2013): Schizophrenie. Entstehung und Entwicklung eines psychiatrischen Krankheitsbildes um 1900. Zürich: Chronos.
- Bernet, Brigitta (2020): The Postwar Marxist Milieu of Microhistory. Heterodoxy, Activism and the Formation of a Critical Historiographical Perspective. In: Zachariah, Benjamin/Raphael, Lutz/ Bernet, Brigitta (Hrsg.): What's Left of Marxism. Historiography and the Possibilities of Thinking with Marxian Themes and Concepts. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 37–64.
- Bühler, Patrick: Schule als Sanatorium. Pädagogik, Psychiatrie und Psychoanalyse, 1880–1940. Zürich: Chronos. Online: www.chronos-verlag.ch/public-download/4010 [Zugriff: 14. Juli 2025].
- Campana, Sabine & Criblez, Lucien (2011): Pädagogik an der Universität Basel. Frühe und vielversprechende Anfänge, Auslagerung und Niedergang (1870–1950). In: Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern: hep, S. 93–111.
- Corbin, Allain (2015): Anecdote. In: Gauvard, Claude & Jean-François Sirinelli (Hrsg.): Dictionnaire de l'historien. Paris: Presses Universitaires de France, S. 17–19.
- Doroshow, Deborah Blythe (2019): Emotionally Disturbed. A History of Caring for America's Troubled Children. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Doyle, Arthur Conan (1923/2005): The Adventure of the Creeping Man In: Klinger, Leslie S. (Hrsg.): The new annotated Sherlock Holmes. Bd. 2. New York, London: Norton, S. 1636–1666.
- Fischer, Anton M. (2013): Sigmund Freuds erstes Land. Eine Kulturgeschichte der Psychotherapie in der Schweiz. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gamper, Hans (2016): Die weitere Entwicklung der Erziehungsberatungsstellen im Kanton Bern. In: Aebi, Thomas/Steiger, Katharina von (Hrsg.): Mit weitem Blick. Die Geschichte der Bernischen Erziehungsberatung in Vision und Wirklichkeit. Bern: Praxisforschung, S. 103–146. Online: www.eb.bkd.be.ch/content/dam/eb_bkd/bilder/de/themen/praxisforschung/eb-pf-band-17-geschichte-der-eb.pdf [Zugriff: 14. Juli 2025].
- Ginzburg, Carlo (1979/1995): Spurensicherung. Der Jäger entziffert die Fährte, Sherlock Holmes nimmt die Lupe, Freud liest Morelli – Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst. In: Ginzburg, Carlo: Spurensicherung. Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst. Aus dem Italienischen von Gisela Bonz und Karl F. Hauber. Berlin: Wagenbach, S. 7–44.
- Hafner, Urs (2022): Kinder beobachten. Das Neuhaus in Bern und die Anfänge der Kinderpsychiatrie, 1937–1985. Zürich: Chronos.

- Hegg, Suzanne (1977): Die Bernische Erziehungsberatung. In: Der Jugendpsychologe. Zeitschrift der Vereinigung Schweizer Kinder- und Jugendpsychologen, 3(2), S. 37–113.
- Illouz, Eva (2011): Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jones, Kathleen W. (2002): Taming the Troublesome Child. American Families, Child Guidance, and the Limits of Psychiatric Authority. Cambridge: Harvard University Press.
- Kaiser, Willi (1982): Leben und Werk des Basler Psychiaters und Psychoanalytikers Hans Christoffel (1888–1959). Zürich: Juris.
- Kamm, Peter (1977/1981): Paul Häberlin. Leben und Werk. 2 Bände. Zürich: Schweizer Spiegel.
- Kroll, Thomas (2013): Die Anfänge der microstoria. Methodenwechsel, Erfahrungswandel und transnationale Rezeption in der europäischen Historiographie der 1970er und 1980er Jahre. In: Granda, Jeanette/Schreiber, Jürgen (Hrsg.): Perspektiven durch Retrospektiven. Wirtschaftsgeschichtliche Beiträge. Festschrift für Rolf Walter zum 60. Geburtstag. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 267–287.
- Laube, Frieda ([1953]): Wesen und Aufgaben der Erziehungsberatung. Solothurn: St. Antoniusverlag.
- Luczak, Jeannine (Hrsg.) (1997): Paul Häberlin – Ludwig Binswanger. Briefwechsel 1908–1960. Basel: Schwabe.
- Marks, Sarah (2017): Psychotherapy in historical Perspective. In: History of the Human Sciences 30(2), S. 3–16.
- Schaffner-Hänny, Elisabeth (1997): Wo Europas Kinderpsychiatrie zur Welt kam. Anfänge und Entwicklungen in der Region Jurasüdfuss (Aargau, Solothurn, Bern, Freiburg, Neuenburg). Dietikon. Juris.
- Späni, Martina (2011): Pädagogik an der Universität Bern. Gemächliche Institutionalisierung (fast) jenseits grosser Sprünge (1870–1950). In: Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern: hep, S. 69–92.
- Stewart, John (2013): Child Guidance in Britain, 1918–1955. The Dangerous Age of Childhood. London: Pickering & Chatto.
- Trivellato, Francesca (2015): Microstoria/Microhistoire/Microhistory. In: French Politics, Culture & Society 33(1), S. 122–134.
- Wenger, Nadja (2021): Entstehung und Entwicklung schulpsychologischer Dienste in der Schweiz in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dissertation Basel. Online: https://edoc.unibas.ch/96297/1/Dissertation_Nadja%20Wenger.pdf [Zugriff: 14. Juli 2025].

„Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende“ (Paul Moor). Lässt sich psychoanalytisch- pädagogische Praxis operationalisieren?

Manfred Gerspach

Zusammenfassung: Ob nun Sonderpädagogik als Erbe einer überlieferten biologischen Pathologisierung mittels Kategorienbildung für Behinderung und Störung oder als apodiktischer Anspruch auf den Verzicht jeglicher Kategorisierung aufscheint – ein dialektisch verorteter Abgleich gesellschaftlicher Exklusion und individuellen Leidens, der sich am (Er-)Leben in entfremdeten Verhältnissen orientierte, kommt zu kurz. Aus dem Zusammenspiel von affektbestimmtem Mitagieren in der unbewusst angebotenen Reinszenierung problematischer früher Erfahrungen und szenischem Verstehen der dahinterliegenden Dramaturgie erwächst ein pädagogisches Handeln, das die Befreiung aus eingeschliffenen Beziehungsfallen ermöglicht.

Schlüsselwörter: Sonderpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik, szenisches Verstehen, Operationalisierung, fördernder Dialog

Abstract: Whether special education appears as the legacy of a traditional biological pathologization by means of the categorization of disability and disorder or as an apodictic claim to the renunciation of any categorization - a dialectically located comparison of social exclusion and individual suffering, which is oriented towards (experiencing) life in alienated conditions, comes up short. From the interplay of affect-determined co-acting in the unconsciously offered restaging of problematic early experiences and scenic understanding of the underlying dramaturgy, a pedagogical action emerges that enables liberation from entrenched relationship traps.

Keywords: Special education, psychoanalytical pedagogy, scenic understanding, operationalization, supportive dialogue

1 Parforceritt durch die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik

Die Fragestellung lässt sich vortrefflich mit Blick auf das Gebiet der Heil- und Sonderpädagogik beantworten. Dabei springt ins Auge, dass dieses von Anbeginn an von tiefen Zerwürfnissen geprägt ist. Das fängt schon bei der Namensgebung an, die bis heute eine große Unzufriedenheit hinterlässt. Zunächst war von Heilpädagogik die Rede, und dieser Begriff wurde bereits 1861 eingeführt. Heilen war demnach gefordert, wenn in einem defekten Erziehungsvorgang ein Mangel an strukturnotwendigen Bestandteilen aufträte. „Es kommt nur darauf an, dass der in seiner Funktionstüchtigkeit beeinträchtigte Erziehungsvorgang wieder ‚heil‘, wieder gemäß seiner in ihm gelegenen Formgesetzlichkeit bestehe“ (Heinrichs 1931: 15). Hier scheint eine große Nähe zur Medizin sichtbar zu werden, was Assoziationen an nicht einlösbare medizinische Ansprüche weckt. Allerdings ging es damals eher um gestalttheoretische Vorstellungen beeinträchtigter „Erziehungsgestalten“ (ebd.). Noch 1988 verwandte Kobi in seiner „Heilpädagogischen Daseinsgestaltung“ *heil* im Sinne von *ganz*, womit er einen holistischen Ansatz vertrat (Kobi 1988: 32ff.). Moor wiederum bestand darauf, dass es um Pädagogik und nicht um Medizin gehe und verwarf so jeden klinischen Impetus (Moor 1969: 260 ff.). „Die wesentliche pädagogische Aufgabe besteht nicht darin, etwas zu tun *gegen* den vorliegenden Fehler, sondern etwas zu tun *für* das Fehlende“ (Moor 1963: 20; Gerspach 1981: 37ff.).

Bis zum heutigen Tag wird gerne in Abrede gestellt, dass von 1933 an ein großer Teil der Lehrer:innenschaft der damaligen Hilfsschulen in die Gräueltaten der Naziherrschaft verstrickt war, was einen langen Schatten auf die Sonder- und Heilpädagogik warf und die Durchforstung der eigenen Geschichte bis zum heutigen Tag erschwerte (Gerspach 2022a: 1ff.). Im Zuge der nationalsozialistischen Euthanasiedebatte kam es zu einem makabren Zuständigkeitsstreit zwischen Vertreter:innen von Psychiatrie und Pädagogik, an dessen Ende auf Betreiben des NS-Funktionärs Tornow Heilpädagogik zugunsten Sonderpädagogik fallengelassen wurde (Tornow 1935; Hänsel 2017: 140 ff.). 1941 übernahm der Schweizer Hanselmann diesen Begriff, was – da ein Schweizer politisch unverdächtig erschien – zu dessen nachhaltiger Einbürgerung in den Fachdiskurs wesentlich beitrug (Hanselmann 1941). Diese Namensfindung ist aber ein Abkömmling der Nazi-Ideologie.

In den 1970er-Jahren wurde von Bleidick das Sammelsurium an Überschriften in einen einzigen Begriff gebündelt: die „Pädagogik der Behinderten“. Die Behinderung werde nämlich dadurch pädagogisch relevant, dass sie den Prozess der Erziehung behindere (Bleidick 1971: 84). Im gleichen Augenblick wurde aber auch endlich die gesellschaftliche Einbettung des Phänomens einer Behinderung oder Beeinträchtigung thematisiert:

„Der Begriff des Defizits wird also in die soziale Situation verlagert, die Naturalisierung am Individuum als Defizit wird aufgebrochen [...] Behinderung ist eine gesellschaftliche Konstruktion. Das heißt keineswegs, dass es nicht gewisse Besonderheiten der Natur gäbe“ (Jantzen 2008: 230 ff.).

In Abkehr von der traditionellen Nomenklatur wurde außerdem die Bezeichnung Behindertenpädagogik ins Leben gerufen (Jantzen 1977; Reichmann 1984), wobei aber zugleich deren Assoziation mit einer gesellschaftlichen Stigmatisierungspraxis kritisiert wurde (Iben 1975: 68). In der DDR kam der Begriff der Rehabilitationspädagogik auf, der aber ebenso auf eine materialistische Analyse verzichtete und von einer kybernetischen Konzeption analog zu regeltechnischen Modellen ausging, mit dem „Ziel der Kompensation der Erziehungshemmungen und deren Ursachen, den physischen und psychischen Ausfällen und Störungen beim Zögling“ (Glawe 1968: 136). Nichtsdestotrotz hat sich diese Bezeichnung bis heute gehalten, wenngleich inzwischen vor allem das psychosoziale Moment der Rehabilitation betont wird (vgl. Bernasconi 2024; Haeberlin 2005).

Übrigens warf Bleidick damals der sich konstituierenden gesellschaftskritischen Richtung sogleich das Fehlen „von Sachargumenten, die über das Bestreiten hinausgehen“, vor (Bleidick 1974: 402) und erachtete nur die „statistische Betrachtung der Ursachen, Erscheinungsformen und effektiven Maßnahmen bei den auffällig gewordenen Kindern, zumal in der Population der bestehenden Sonderschulen“ (Bleidick 1976: 32; Gerspach 1981: 57) als relevant. Wie sich zeigt, hat sich an dieser individualisierenden und biologisierenden Tendenz bis heute nicht wirklich viel geändert (vgl. von Gontard 2021; Schanze/Sappok 2024). Ausschließlich monokausale genetische Ursachen für ADHS werden auch bei Störungen der Intelligenzentwicklung in Anschlag gebracht; epigenetische Begründungszusammenhänge nicht in Betracht gezogen (Sappok/Sobanski 2024: 223ff.). Sieht man die naturwissenschaftliche Methodik als verlässlichste Grundlage der Diagnostik an, werden z.B. Autismus-Spektrum-Störung und ADHS als „neurobiologische Entwicklungsstörungen“ klassifiziert (von Gontard 2021: 44), obgleich auch andere, nämlich psychodynamische Interpretationen vorstellbar sind (vgl. von Lüpke/Gerspach 2023), die aber

„durch das Raster evidenzbasierter Forschung fallen. Innere Konflikte und intrapsychische Strukturen, methodisch vergleichsweise schwerer zugänglich, gelten als inadäquate und irreführende Kategorien, als ätiologisch bedeutungslos und behandlungstechnisch entbehrlich“ (Ahrbeck 2016: 91).

Indessen ist der Vorwurf an die Unterlegenheit verstehender Therapieformen wie der Psychoanalyse, die keine kognitiv-behavioralen Gütekriterien aufweisen, widerlegt, denn es kommt „sowohl im symptomatischen als auch im interpersonellen Bereich zu hochsignifikanten Verbesserungen und großen Effektstärken [...], die auch zum Katamnesezeitpunkt von einem Jahr stabil waren und sich sogar weiter erhöhten“ (Poscheschnik 2009: 353). Schließlich

gibt Ahrbeck zu bedenken: „Was heute fast ausschließlich zählt, sind harte Fakten, durch möglichst wenig theoretische Komplikationen verstellte Befunde [...]. Übersehen wird dabei allerdings leicht, dass die evidenzbasierte Forschung häufig Komplexitätsreduktionen vornimmt, die von einem erheblichen Mut zur Vergröberung zeugen“ (Ahrbeck 2007: 38f.). Zumindest wird von kritischen Vertreter:innen der Sonderpädagogik inzwischen der Förderaspekt herausgestrichen – so in der neuen Namensfindung Förder- anstelle von Sonderschulen auffindbar. Jedoch erscheint auch dieser Wechsel wieder nicht unproblematisch, suggeriert er doch per se einen erhöhten Förderbedarf von Kindern mit Behinderung, der dann schnell in instrumentelle Lernprogramme gegossen wird.

Vor dem Hintergrund des 2009 in Deutschland ratifizierten Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat schließlich unter der programmatischen Überschrift der Inklusion ein weiterer Modernisierungsprozess mit dem Ziel einer Beteiligungs- und Partizipationsgerechtigkeit eingesetzt (Dahme/Wohlfahrt 2011: 149). Allerdings erwachsen daraus neue Bedenken. Die reale Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik steht im Widerspruch zum vollmundig propagierten Ziel uneingeschränkter Teilhabemöglichkeiten und der Überwindung der Ausgrenzung. In der Pädagogik wird die Inklusionsdebatte auf normativ-konzeptueller Ebene geführt, in den Sozialwissenschaften ist dagegen das Thema Exklusion unverblümt unter ökonomischen Gesichtspunkten auf der Tagesordnung (Gerspach 2024a: 3f.). „Wer von Integration redet, darf vom Ausschluss nicht schweigen“ (Jantzen 1993: 67; Horkheimer 1939; Gerspach 2024b). Weil kapitalistische Märkte per se exkludierend sind und vornehmlich zur strukturellen Ausgrenzung vor allem von Menschen mit Behinderung führen, braucht es einen kritischen Forschungsansatz, der „den eklatanten Widerspruch von Wunsch und Wirklichkeit bearbeitbar macht“ (Schuster 2023: 319). Insofern wäre es fatal, sich vom Phänomen „Behinderung blenden zu lassen und von den behindernden Bedingungen zu abstrahieren, die sich hinter den als abnormal und verrückt wahrgenommenen Verhaltensweisen verbergen“ (ebd.: 321ff.). Schon Jantzen wies auf den Umstand hin, dass dieser Logik gemäß Menschen mit einer Behinderung über eine „Arbeitskraft minderer Güte“ verfügen (Jantzen 1979: 99). Wird die Denkanstrengung zum Durchdringen dieser Zusammenhänge nicht unternommen, „dann führt die ‚Verleugnung des gesellschaftlichen Grundes‘ (Adorno 1956: 176) zu einer *verkehrten Denkweise*, die (...) *objektive Beschränkungen in subjektive Beschränktheit* uminterpretiert“ (Schuster 2023: 325f.).

Eingebettet in neue erziehungswissenschaftliche Diskurskulturen sieht sich auch die Heil- und Sonderpädagogik mit gänzlich veränderten Problemstellungen konfrontiert. In derartigen modernisierten Vorstellungen geht es prinzipiell nicht mehr um das Einmassieren von Verboten in die Seele, sondern von nun an werden zu erzielende Kompetenznormen abgerufen (vgl. Gerspach

2022b: 122ff.). Diese Attitüde bringt sozial und biographisch verortete Konfliktstrukturen zum Verschwinden. Gleichzeitig verschleiern im selben Moment monokausal entworfene, aber kaum empirisch belegte Begründungen für seelische Erkrankungen mehr, als dass sie erhellen. Womöglich ist die hochkomplexe Gemengelage aus ökonomischen, biologischen, sozialen und psychodynamischen Wirkfaktoren der unbewusste Grund für die Konzeptionalisierung unterkomplexer Theorien (vgl. Dornes 2010: 995ff.; 2016: 61ff.). Und am Ende ist wohl der in der Psychoanalyse verankerte Topos der Tiefenhermeneutik, „die *Selbsttäuschungen*“ anzuzeigen (Habermas 1973: 267), der eigentliche Grund für ihr Zurückdrängen, hat doch Habermas unmissverständlich kundgetan: „Die Psychoanalyse ist für uns als das einzige greifbare Beispiel einer methodisch Selbstreflexion in Anspruch nehmenden Wissenschaft relevant“ (ebd.: 262). Ergänzend sei noch Lorenzers Aussage von der „Radikalisierung der Hermeneutikthese“ durch die Psychoanalyse herangezogen (Lorenzer 1974: 153), die sich selbst ihrer „vom Widerspruch bestimmten Eigenständigkeit“ zu versichern habe (Lorenzer 1988: 16).

Mit der Hinwendung zum Poststrukturalismus ist ein völlig anderes human- und sozialwissenschaftliches Grundverständnis entstanden. Der Autor eines Textes erscheint jetzt als geschichtlich bzw. gesellschaftlich konstruierte Institution, die nicht für sich selbst steht und insofern auch nicht als Maßstab der Textrezeption gelten kann (Yeniyayla 2016: 22; Foucault 2000). Noch diffuser wird es mit dem Einzug der Dekonstruktion in die Debatte. Bei Derrida ist damit die Unmöglichkeit verknüpft, etwas eindeutig und zweifellos verstehen zu können. Die traditionellen hermeneutischen Lektüreexegesen erscheinen hinfort als reine Schimäre. Jede sich als endgültig verstehende Interpretation eines Textes wird kategorisch zurückgewiesen, weil per se kein Interpretationsvorgang zu einem Abschluss zu bringen sei. Die Dekonstruktion als ein quasi „subversives Prinzip der Annäherung an Texte ‚von innen her‘“ lege deren Brüche und Verwerfungen frei. Statt selbst einen Sinn zu behaupten, erfülle sich ihr Zweck im Akt des Fragens selbst (vgl. Wetzel 2010: 23; Zapf 2008: 116; Derrida 2000). Auf diese Weise geht Sprache ihrer unmittelbaren Anbindung an menschliche Praxis verloren. Wenn nun zudem das Subjekt durch ein System von Strukturen ersetzt wird, erscheint es nicht mehr zeitgemäß, mit Hilfe der Psychoanalyse am *Konstrukt* Subjekt kleben zu bleiben (vgl. Bruder 1995; Vielhaber 2001; Lyotard 1983).

Lorenzer dagegen betont, dass einzig Psychoanalyse mit ihrer Fähigkeit, Unbewusstes bewusst zu machen, in der Lage ist, die „‚einsozialisierten Strukturen‘ der Sprachspiele in Frage zu stellen“ (Lorenzer 1977: 28). Über das Zusammenwirken von „szenischem Verstehen und unbewusster Teilhabe“ lassen sich dann die Sprachzerstörung rückgängig machen und intakte Sprachspiele wieder herstellen (ebd.: 35). Somit stoßen wir bei Lorenzer auf unhintergehbare Belege für eine konkrete, emanzipativ wirkende psychoanalytische Praxis. Wo anders als in einer Theorie der ‚Bildungsversager‘, wie sie uns mit

einer durch Kritische Theorie und Psychoanalyse angereicherten Sonderpädagogik gegeben ist, lässt sich deren gemeines Unglück besser auffangen? Indem diese sich ausschließlich im Bereich subjektiver Erlebensfiguren bewegt, ist sie kein reines Gedankenexperiment, sondern gründet in materialer Praxis (vgl. Lorenzer 1974: 196). Ohne die Reflexion dieses subjektiven Faktors besitzt Erkenntnis keine Aussagekraft (ebd.: 58). Geschichte wird als im Subjekt gebrochene Dimension sichtbar:

„Die Erfassung der systematischen Beschädigung der Erlebensstruktur der im Arbeitsleben stehenden Erwachsenen und die daraus resultierende Beeinflussung ihrer Funktion als Sozialisationsagentur setzt eine Kenntnis der *Umsetzungsmechanismen der objektiven Widersprüche in die Subjekte* voraus“ (ebd: 127).

Moser formuliert den Anspruch, die Akzeptanz der Heterogenität als Basisbestandteil des Bildungssystems zu verankern. Somit sei Bildung nicht länger exklusiv als das Privileg „Gebildeter“ anzusehen (Moser 2003: 145ff). Ob es hinreichend ist, sich einzig entlang des Paradigmas von Heterogenität zu bewegen, sei dahingestellt. Mit Sicherheit aber muss endlich überdacht werden, wie der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf in Theorie und Praxis genau auszusehen hat. Nicht mehr über den Mythos sonderanthropologisch begründeter Wissensbestände vom Anderen, sondern über die Beleuchtung und Veränderung krisenhaft zugeschnittener gesellschaftlicher Lebensbedingungen ist Sonderpädagogik zu legitimieren (vgl. Katzenbach/Schröder 2007: 208). Insofern ist Katzenbachs Warnung, die Denkfigur einer egalitären Differenz zu übergeneralisieren, sehr berechtigt:

„Denn wenn *alle* Unterschiede zwischen Menschen und menschlichen Lebenslagen bloß als anders, aber nicht mehr als besser oder schlechter bezeichnet werden dürften, wie sollte man dann noch Erfahrungen subjektiven Leidens ausdrücken können. Wenn *alle* Unterschiede zwischen Menschen und ihren Lebensverhältnissen nur noch als anders, aber nicht mehr als besser oder schlechter angesehen werden dürfen, würde man sich selbst die Grundlage der Kritik gesellschaftlicher Missstände und sozialer Ungerechtigkeiten entziehen“ (Katzenbach 2016: 21).

Kobi klagt:

„Inklusionismus geht von der trivialen Feststellung aus, dass Menschen – und so auch Kinder in ihrer Rolle als Schüler – verschieden sind. Es ist normal, verschieden zu sein! Ja. Allerdings hat Verschiedenheit unterschiedliche Qualitäten: Die Verschiedenheiten von ‚existenzbedrängend arm‘ und ‚luxuriert reich‘, von ‚Lebensqualität beschränkend behindert‘ und ‚beschwerdefrei nicht behindert‘ auf die Stufe artüblicher Verschiedenheit von Blau- und Braunäugigkeit z.B. zu stellen, entbehrt daher nicht eines naiven Zynismus“ (Kobi 2006: 37).

Zu Beginn der 2000er-Jahre traten die Disability Studies auf den Plan und markierten einen wichtigen Wendepunkt in der Betrachtung des Phänomens Behinderung (vgl. Waldschmidt 2009: 130). Demnach lässt sich Behinderung nicht mit einer klar umgrenzten, diagnostizierbaren und dem Individuum

zuzuschreibenden Beeinträchtigung gleichsetzen, sondern sie geht aus gesellschaftlich konstruierten Barrieren hervor (Dederich 2007; Degener/von Miquel 2019). Zu den aktuellen Themen gehören auch Intersektionalismus und Ableismus. Durch diese Aktualisierung des Fachdiskurses wird die Wechselbeziehung von Ungleichheitsdimensionen, Machtverhältnissen und Diskriminierungsformen neu justiert. Somit öffnet sich die sonderpädagogische Perspektive hin zur Verantwortung allen marginalisierten Gruppen gegenüber (Schildmann/Schramme 2017). In diesem Sinne ist Ableismus dem Intersektionalismus eng verwandt und verkörpert eine allgemeine Vorstellung, was als „perfekt, spezies-typisch, leistungsfähig und deshalb als „natürlich““ gilt (Pieper 2016: 98). Pieper kritisiert, dass Ableismus das Merkmal einer selektiven Inklusion ist, mit dem eine nationale Mehrheitsgesellschaft ihre Homogenitätsvorstellungen abzusichern sucht (ebd.: 98; Gerspach 2021: 127). Allerdings wendet Demmer (2018: 46) ein, dass – anders als Geschlecht – Behinderung im Intersektionalitätsansatz „häufig einem ‚etc.‘ anheim“ fällt.

Fazit soweit: Die Vorherrschaft einer pathologisierenden Attitüde wurde inzwischen von der Kritik an konstruktivistischen Positionen im Schnittpunkt von Heterogenität und Ungleichheitsdimensionen abgelöst, ohne dass man durch diesen Schwenk dem, was das für das Subjekt bedeutet, näher käme.

2 Keine Sonderpädagogik ohne Psychoanalyse

Vor allem angestoßen durch Leber in Frankfurt liegen seit den 1970er-Jahren psychoanalytische Konzepte für die Sonderpädagogik vor, womit er dem skizzierten Dilemma abhelfen wollte, was jedoch von Anfang an auf große Widerstände traf. Von konservativer Seite wurde ihr gesellschaftskritischer Ansatz scharf attackiert, die Bremer Richtung der materialistischen Behindertenpädagogik um Feuser und Jantzen warf ihr wiederum vor, die klassenspezifische Sozialisation zu vernachlässigen, so dass sie nur eine Spielart bürgerlicher Wissenschaft sei (Gerspach 1987: 135). Die gemeinsame Basis zwischen der Frankfurter und der Bremer Position besteht darin, den Blick vom Gebrechen, welches dem Individuum als scheinbar naturalistisches anhaftet, auf problematische Sozialisations- und Interaktionsprozesse zu verlagern und auf diese Weise die negative gesellschaftliche Wertung offenkundig zu machen (Leber 1984: 478). Denn in der Sonderpädagogik haben wir es mit Menschen zu tun, die aus dem Blick der Erziehungswissenschaft verschwunden sind, und wie wir zu emanzipativen Befreiungsbewegungen beitragen können, ist allein über die Aufklärung der Tiefgründigkeit der unbewussten Dimensionen im Erleben *hinter* der zu Markte getragenen Symptomatik zu erhellen.

Wer also die Sonderpädagogik apodiktisch zur beschämenden Zuschreibungspraxis erklärt, sagt nur die halbe Wahrheit. Die Diskriminierung ist Ausdruck einer ökonomisch begründeten Verweigerung des Zugangs zu den gesellschaftlich erwirtschafteten Ressourcen, die sich auf der individuellen Ebene als Beschädigung der Subjektstruktur äußert, ohne dass dies dem Subjekt selbst noch gewahr würde. Daher ist die Diskriminierung nicht genuin den Begriffen oder Konzeptionen selbst inhärent. Verallgemeinernde Vorwürfe greifen zu kurz, weil sie diesen Weg der Beschädigung keinesfalls nachzuzeichnen vermögen. Nicht Aussagen über allgemeine menschliche Verhaltensgesetzmäßigkeiten werden abgefragt, vielmehr wird das Verhalten in „seiner lebensgeschichtlich-individuellen Eigenart (und davon ausgehend in seiner gruppentypischen bis epochenübergreifenden typischen Eigenart) identifiziert“ (Lorenzer 1977: 113). Unter psychoanalytischen Gesichtspunkten ist demnach zu untersuchen, auf welche Weise das Subjekt mit seiner Behinderung oder seiner Verhaltensauffälligkeit unbewusst einen Teil seines frühen Lebensdramas realisiert. Eine genaue Kenntnis der „Umsetzungsmechanismen der objektiven Widersprüche in die Subjekte“ (Lorenzer 1974: 127) ist zwar erforderlich. Wir sind aber genötigt, diese Verwerfungen als in Szene gesetzte Erlebensfiguren (ebd.: 127) zu lesen. Es geht um weit mehr als einen gesellschaftlichen Status der Ausgrenzung, der dem Subjekt fremd und äußerlich bleiben müsste.

Lorenzer gibt ein beredtes Beispiel ab, wie Psychoanalyse als ein Paradigma kritischer Sozialwissenschaft fungieren kann. Aber wie ist es um ihren Stellenwert in der Pädagogik bestellt? Zwar gibt es diesbezüglich eine lange Diskurstadtion, der aber früh im Streit kulminierte, ob es eine genuine Berechtigung gäbe, überhaupt von psychoanalytischer Pädagogik zu sprechen oder ob Psychoanalyse nicht eher von einer externen Warte aus allein Zulieferdienste fürs Verstehen zu leisten habe. Bittner steht seit jeher der Umsetzung „psychoanalytischer Begründungszusammenhänge in pädagogisches Handeln“ skeptisch gegenüber (Bittner 1985: 40). Trescher dagegen war immer überzeugt, dass Psychoanalytische Pädagogik in Theorie und Praxis nur dann realisierbar sei, „sofern sie sich als *Teil der Psychoanalyse* – in ihrem Wissenschaftsverständnis und ihrer Methode – begreift“ (Trescher 1985b: 65). Auf alle Fälle ist es bemerkenswert, dass in den engagierten Bemühungen aus der psychotherapeutischen Richtung, einen Beitrag zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik zu leisten, diese Debatten in ihren inzwischen äußerst fein verästelten Ausformungen nicht zur Kenntnis genommen werden und man nach wie vor auf einer inhaltlichen und methodischen Trennung insistiert. Eine rühmliche Ausnahme bildet der Text von Kreuzer, in dem unter Gesichtspunkten der „Neurosenprophylaxe“ die historischen Versuche der Verknüpfung von Psychoanalyse und Pädagogik ‚auf Augenhöhe‘ beleuchtet werden (vgl. Kreuzer 2023). Das zum Standardwerk avancierte Buch von Günter und Bruns über psychoanalytische Sozialarbeit aus dem Jahre 2010

versammelt zwar bedeutsame erkenntnistheoretische Einsichten über die Entwicklung der Psychoanalyse und die in Frage kommenden sozialarbeiterischen Praxisfelder, favorisiert indessen dennoch weitestgehend den klinischen Standpunkt, wobei die Pädagog:innen vor allem als Kooperationspartner:innen mit außerpädagogischen Diensten gesehen werden (Günter/Bruns 2010: 136). Auf die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik wird meist nicht in der nötigen Tiefe eingegangen; wichtige neuere Autor:innen wie Leber, Datler oder Fatke werden gar nicht berücksichtigt. Im recht aktuellen, posthum veröffentlichten Band von Bauriedl (2024) „Auch ohne Couch. Psychoanalyse als Beziehungstheorie und ihre Anwendung“ bleibt, auch wenn die Politisierung der Betrachtung wohl tut, der Fokus auf innerpsychoanalytische Abweichungen vom klassischen Analytiker:in-Patient:in-Verhältnis gerichtet; Vertreter:innen der Psychoanalytischen Pädagogik finden keinerlei Erwähnung. Schließlich greift Heft 1/2025 der Kinderanalyse das Verhältnis zur Pädagogik auf, aber auch hier geht es nur um Kooperation. Bürgin plädiert dezidiert für eine Getrenntheit „statt eines unbestimmbaren Gemischs der beiden Disziplinen“ (Bürgin 2025: 6). Das muss uns nicht weiter stören. Denn es gibt viele überzeugende Beispiele, auf dem Fundament der Psychoanalyse aufbauend eigenständige pädagogische Konzepte zu entwerfen und praktisch umzusetzen (vgl. zuletzt Günther et al. 2022). Dabei ist der gemeinsame Ausgangspunkt, hinter einem bestimmten symptomatischen Verhalten unbewusste Wirkfaktoren zu vermuten, die sich als eine *sinnhafte* Verfälschung der ursprünglichen Bedeutungen äußern. Wie sich die Psychoanalytische Pädagogik mit diesem Habitus wohltuend von per se nach indizierbaren Befunden suchenden Verfahrensweisen bar jeder Berücksichtigung von Kontexten abhebt, sei an einem noch immer recht aktuellen Schulenstreit expliziert.

Literarische Beispiele

Vielen an Messbarkeitsparametern festhaltenden Sachkundigen gilt die Geschichte Hoffmanns vom Zappelphilipp gemeinhin als erste Beschreibung einer Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Dass dies unrichtig ist, vermag erst eine psychoanalytische Interpretation, die auch den biographischen Anteil des Autors selbst daran thematisiert, offenzulegen. Jedenfalls war es nicht Hoffmanns Absicht, eine krankhafte Störung darzustellen. Weil er im Jahre 1844 kein passendes Weihnachtsgeschenk für seinen dreijährigen Sohn fand, erstand er ein Schreibheft und zeichnete Bilder hinein, die er mit Reimen versah (Gerspach 2014: 119ff.). Die Sammlung erschien erstmals 1845 unter dem Titel „Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3 bis 6 Jahren“. Es ist schon arg überdehnt, dahinter einen psychiatrischen Impetus zu vermuten.

Der Kinderarzt Seidler hat sich mit der Entstehung der Geschichte vom Zappelphilipp genauer auseinandergesetzt. Nach seiner Auffassung war Hoffmann mit dem jungen Maler Heinrich von Rustige bekannt, von dem das Bild „Die unterbrochene Mahlzeit“ stammte (s. Abb. 1). Es zeigt eine ähnliche Situation, wie sie Hoffmann kurze Zeit später in seinem Zappelphilipp darstellte (Seidler 2004: 239ff.; s. Abb. 2 und Abb. 3).

Abbildung 1: Heinrich von Rustige: Die unterbrochene Mahlzeit (1838).



Quelle: Staatliche Kunsthalle Karlsruhe

Von Rustige wie Hoffmann zeigen jeweils eine Familie, die zu einer Mahlzeit um den gedeckten Tisch versammelt ist, von dem ein kindlicher Missetäter das Tischtuch heruntergezogen hat, so dass das Essen jetzt am Boden liegt. Bei von Rustige sind vier Geschwisterkinder zu sehen: das jüngste am Busen der Mutter, das zweitjüngste neben dem Vater, ein etwas größeres eng an diesen geschmiegt, während der älteste Sohn ob des Malheurs vom Vater aufs Heftigste ausgeschimpft wird. Bei Hoffmann handelt es sich dagegen um eine Einkindfamilie des gehobenen Bürgertums, wie an der Kleidung und dem reichlich gedeckten Tisch zu erkennen ist.

Vor allem zeigt Seidler auf, dass Hoffmann verschiedene Versionen der Geschichte gemalt hat. In der Urfassung von 1845 blickt der Vater streng drein und hebt schon auf dem ersten Bild drohend den Zeigefinger. Seine provokante Eingangsfrage: „Ob der Philipp heute still wohl bei Tische sitzen will?“, vermittelt eine deutliche Erwartung an das ungebührliche Verhalten des Jungen, die als Triebfeder für die tatsächlich nachfolgende Handlung nicht unterschätzt werden darf. Vater und Sohn werfen sich spannungsgeladene Blicke zu. Philipp hebt die geballte Faust in seine Richtung und tritt gegen den Tisch. In der Fassung von 1859, die die heute allgemein bekannte darstellt, zeigt sich ein

gänzlich anderes Szenario. Jetzt umfasst das Kind sein Knie, schaut nach unten und zappelt vor sich hin, während der Vater mit einem Messer auf den Tisch klopft. In der Urversion deuten der emporgereckte Kopf, das trotzig vorgeschobene Kinn und ein sehr aktiver Griff nach dem Tischtuch auf ein gezieltes Tun des Kindes hin. In der Überarbeitung 14 Jahre später ist der einstmals aufmüpfige Blick verschwunden und Philipp schaut eher lauernd auf die mögliche Reaktion seines Vaters.

Zudem wechselt die Rolle der Mutter auf sehr bemerkenswerte Weise. In der ersten Fassung ist sie blass, von eher zarter Gestalt und in ihrer Haltung sehr zurückhaltend, beinahe teilnahmslos gezeichnet. Zweimal heißt es markant: „Und die Mutter blicket stumm auf dem ganzen Tisch herum“. In der Revision wirkt sie vital und versucht, mit einer ausladenden Handbewegung den Jungen vor dem immer wütender werdenden Vater zu schützen. Was der Anlass für den ursprünglich unverhohlen gezeigten Konflikt ist, bleibt im Dunkeln. Dennoch geht von Lüpke davon aus, dass die Situation für den Jungen so unerträglich wurde, dass es zum Erliegen seiner innerpsychischen Abwehr kam und er seine Kontenance verlor (von Lüpke 1983: 59f.). Und er fragt sich, was stärker provoziert, die aggressive Vorwegnahme des Vaters oder die wortlos resignative Vorwurfsgebärde der Mutter (ebd.: 53f.). Gehen wir sinnverstandend an das Geschehen heran, so stellen sich zwei Fragen: Welche unbewusste Bedeutung verbirgt sich womöglich hinter dem manifesten Verhalten Philipps? Und warum hat Hoffmann die Darstellung des Geschehens zeichnerisch so entscheidend verändert? (vgl. Seidler 2004: 239f.)

Eckstaedt bietet uns für den ersten Punkt eine psychoanalytische Interpretation an, die sich auf die Biographie von Hoffmann selbst bezieht (Eckstaedt 1998: 117ff.). Der kleine Heinrich verlor seine leibliche Mutter noch vor seinem ersten Geburtstag. Drei Jahre später heiratete der Vater seine Schwägerin, also die Schwester seiner verstorbenen Frau. Die Geschichte vom Zappelphilipp birgt dieses Geheimnis: Es ist die Geschichte des kleinen Heinrich, seines Vaters und seiner Stiefmutter, die in der Wahrnehmung des Jungen noch „keine Beziehung zu ihm entwickelt hat“ – signalisiert durch ihre unbeteiligte Haltung bei Tisch. Philipp bzw. Heinrich ist das „verlassene, einsame und unverstandene Kind“, unfähig, sein Gleichgewicht in dieser veränderten Situation zu finden (ebd.: 119ff.).

Eine weitere Überlegung drängt sich auf, wenn man die Geschichte näher anschaut und weitere Aspekte aus Hoffmanns Biographie in Betracht zieht. Vielleicht ist nicht die Hochzeit der Anlass für Philipps Zappeligkeit, sondern die Schwangerschaft der Stiefmutter. Bei genauerem Hinsehen erkennt man auf dem dritten Bild der Urfassung, auf welchem sie aufgestanden ist, ihren gerundeten Bauch. In der Regel sind die Frauen, die Hoffmann im Struwwelpeter gezeichnet hat, gertenschlank geraten. Eckstaedt erwähnt, dass Hoffmanns Stiefmutter in der Tat noch drei Kinder bekam. Wut und Eifersucht fanden beim kleinen Heinrich demnach viel mehr Nahrung als nur durch das Auf-

tauchen der Stiefmutter. Auf dem ursprünglichen Gemälde von Rustiges sind vier Geschwister zu sehen. Dort ist der älteste Sohn der Übeltäter, deutlich isoliert von seinen Geschwistern, ja der gesamten Familie platziert. Musste dieses Bild Hoffmann nicht schmerzlich an seine eigene Geschichte erinnern? Und wird damit nicht verständlich, warum Hoffmann nur ein Kind für seine eigene kleine Erzählung genommen hat? Es ist doch sinnvoll, die Situation des in seiner Einmaligkeit narzisstisch bedrohten Einzelkinds zu skizzieren.

Abbildung. 2: Die Geschichte vom Zappel-Philipp. Urfassung von 1845



Abbildung. 3: Die Geschichte vom Zappel-Philipp. Fassung von 1859.



Eine weitere Überlegung drängt sich auf, wenn man die Geschichte näher anschaut und weitere Aspekte aus Hoffmanns Biographie in Betracht zieht. Vielleicht ist nicht die Hochzeit der Anlass für Philipps Zappeligkeit, sondern die Schwangerschaft der Stiefmutter. Bei genauerem Hinsehen erkennt man auf dem dritten Bild der Urfassung, auf welchem sie aufgestanden ist, ihren gerundeten Bauch. In der Regel sind die Frauen, die Hoffmann im Struwwelpeter gezeichnet hat, gertenschlank geraten. Eckstaedt erwähnt, dass Hoffmanns Stiefmutter in der Tat noch drei Kinder bekam. Wut und Eifersucht fanden beim kleinen Heinrich demnach viel mehr Nahrung als nur durch das Auftauchen der Stiefmutter. Auf dem ursprünglichen Gemälde von Rustiges sind vier Geschwister zu sehen. Dort ist der älteste Sohn der Übeltäter, deutlich isoliert von seinen Geschwistern, ja der gesamten Familie platziert. Musste dieses Bild Hoffmann nicht schmerzlich an seine eigene Geschichte erinnern? Und wird damit nicht verständlich, warum Hoffmann nur ein Kind für seine

eigene kleine Erzählung genommen hat? Es ist doch sinnvoll, die Situation des in seiner Einmaligkeit narzisstisch bedrohten Einzelkinds zu skizzieren.

Damit zum zweiten Punkt. Vor dem Hintergrund dieser verdichteten Interpretation mag dem Wechsel der Darstellung hin zu einer entschärften Lesart durchaus eine tiefere Bedeutung zukommen, schließlich war Hoffmann jetzt selbst schon lange Jahre Vater. Nimmt man diese letzte Fassung Hoffmanns ohne Vorkenntnisse her, erhält das darin gezeigte sinn-lose Zappeln eine gewisse psychodynamisch begründbare Plausibilität, denn es will kein Anlass mehr sichtbar werden für Philipps ungebührliches Betragen. Und vielleicht spielt am Ende der unbewusste Wunsch eines verwaisten Jungen nach Nähe zu seiner neuen Mutter, die ihm auch gegen den Vater beisteht, ebenfalls eine gewichtige Rolle. Kurzum werden der Autoritätskonflikt mit dem Vater und die Eifersucht auf die neue, böse Stiefmutter unsichtbar gemacht. Wenn dies alles zuträfe, bestünde die pädagogische Aufgabe darin, dem Kind und seiner Familie eine Sprache zu übereignen, das Unsagbare symbolisieren zu können.

Den Einstieg in die unmittelbare Praxisrelevanz der Psychoanalytischen Pädagogik – und zwar ohne den Umweg über die Steigbügelhalterrolle der Psychoanalyse – wähle ich an diesem Punkt, weil er im Grunde genommen beide Positionen vereinigt. ADHS ist eine Aufgabe für pädagogische und kindertherapeutische Interventionen.

Verstehen ist zugleich Handeln: René

An zwei weiteren, nun unbezweifelbar genuin sonderpädagogischen Fällen möchte ich diese Verstehensweise gemäß Treschers Auffassung dahingehend vertiefen, dass „*Verstehen zugleich Handeln*“ sei (Trescher 1985a: 186). Zunächst nehme ich einen Vorschlag Lebers auf, eine von Moor berichtete Episode mit tiefenhermeneutischen Mitteln zu vervollständigen:

Es geht um René, einen dreizehnjährigen Jungen, der bei einem IQ von 80 als vollkommen geistig behindert galt, auf der einen Seite für verwahrlost, auf der anderen Seite für ‚herzensgut‘ gehalten wurde. In seinem Standardwerk „Heilpädagogik“ hat Moor diesen Fall geschildert. Aloys Leber nahm ihn auf, um zu verdeutlichen – was Moor, der ansonsten eine große Empathie aufwies, noch nicht sah –, wie die Berücksichtigung von Tiefendimensionen im Erleben förderliche Lernprozesse anzuregen vermag (Moor 1969: 152f.; Leber 1979: 72ff.; 1988: 56ff.; Gerspach 2012: 61ff.).

René stammte aus widrigen familiären Verhältnissen. Zunächst verbrachte er ein halbes Jahr im Heim. Dann kam er zur Großmutter, die sich offenbar sehr widersprüchlich gebärdete und ihn sowohl verwöhnte als auch im Jähzorn geschlagen haben soll. Dieser Zwiespalt entlud sich in tumultartigen Szenen zwischen beiden, so dass sich die Großmutter immer mehr außerstande sah,

mit dem Jungen noch zurechtzukommen. René wurde für ein Jahr von der Schule beurlaubt, konnte danach nicht mehr dem Unterricht folgen und wurde in eine Spezialklasse überwiesen. Dort zeigte er sich als leicht lenkbar und verträglich, erbrachte aber überwiegend, jedoch nicht durchgängig, schwache Leistungen. Und obwohl ihn seine Lehrerin vielfach mahnen und rügen musste, fasste er ein großes Zutrauen zu ihr.

Als René einmal mit der Klasse einen Zoobesuch unternahm, zeigte er gegenüber den Tieren eine unglaublich fürsorgliche Haltung. Bei Moor heißt es dazu: „Er will wissen, ob die kleinen exotischen Vögel auch Nester haben, ob die Heizlampen bei den Schlangen auch genügend Wärme geben, warum man die Maden, die sich in den Augenhöhlen der Krokodile befinden, nicht entferne, ob denn der Wärter das nicht sehe“ (Moor 1969: 153). Moor begreift zwar die Äußerungen des Jungen nicht ausdrücklich als Angebot an die Lehrerin zu einem Dialog, um auf seine Befürchtungen zu antworten, dennoch empfiehlt er, behutsam auf ihn einzugehen. Indem Leber anregt, danach zu fragen, welche Selbstdarstellung René unbewusst anbietet, geht er den entscheidenden Schritt weiter und macht aus Moors allgemeinem psychologischen ein sinnhaftes szenisches Verstehen.

Renés Lebensgeschichte bestand aus einer Abfolge von Beziehungsabbrüchen, die zur Orientierungslosigkeit führten. Die festgestellte Intelligenzminderung muss daher als Ergebnis miserabler Sozialisationsbedingungen begriffen werden. Noch mit dreizehn Jahren war René's ganzes Trachten darauf ausgerichtet, einen Menschen ganz für sich zu haben. Die Beziehung zu der ihm freundlich gesinnten Lehrerin wurde ihm so bedeutsam, dass er zu hoffen begann, von ihr seine ungestillten Wünsche erfüllt zu bekommen. Noch war die Fähigkeit des Jungen, sich im Sinne einer reifen Mentalisierungsfähigkeit mitzuteilen, sehr eingeschränkt, und er bediente sich eines Verfremdungseffekts, um auf seine emotionale Befindlichkeit aufmerksam zu machen: Stellvertretend macht er sich Sorgen um die Tiere. Deshalb macht Leber einen Vorschlag: „Nehmen wir an, die Lehrerin hätte sich in diesem Augenblick ganz frei auf den Jungen, auf sein Gesprächsangebot, auf seine ‚Notsignale‘ einstellen können. (...) So könnte ihm die Lehrerin antworten: Ich verstehe, dass du dich um die kleinen Vögel sorgst – um dann vielleicht die Situation tropischer Vögel zu erläutern – und dann weiter: Ich glaube, der Wärter wird schon aufpassen, dass die kostbaren Schlangen es auch warm genug haben ... Viele denken wohl, das macht den Krokodilen nichts aus, wenn sie die Maden in den Augen haben. Du aber meinst, es wäre genau so schlimm, als wenn ein Mensch etwas im Auge hätte und niemand holte es ihm heraus“ (Leber 1979: 74).

René fühlt sich wie ein exotisches Vögelchen, das die Nestwärme sucht: „Merken Sie denn nicht, was mich quält? Weshalb beseitigen Sie es nicht? Sind Sie ebenso unaufmerksam wie der Wärter?“ Seine unbewussten Beziehungswünsche an die Lehrerin bildet er metaphorisch über das Verhältnis eines Wärters zu den ihm anvertrauten Zootieren ab. Sie hätte die Gelegenheit, diese

Bilder in fühlbare Gefühle und denkbare Gedanken zu verwandeln. Leber erzählte mir übrigens, dass er nach seinem Vortrag auf der Arbeitstagung der Dozent:innen für Sonderpädagogik im Jahre 1978 in Zürich regelrecht geschnitten wurde.

Arbeiten mit einem belasteten Jungen: Jürgen

Nun noch zur dritten Episode, einer von Heinemann beschriebenen Sequenz aus dem Unterricht in einer Förderschule für Erziehungshilfe (Heinemann 1991: 127ff.; Gerspach 2021: 150ff.). Jürgen hatte schon einige Jahre im Heim gelebt, wohnte aber seit Beginn des neuen Schuljahres wieder bei der Mutter. Bevor Frau Heinemann die Klasse übernahm, wurde ihr dieser Junge bereits als besonders aggressiv und bedrohlich geschildert. So ging sie bereits mit recht ängstlichen Gefühlen in die erste Begegnung hinein. Zudem wirkte der Junge sehr kräftig und drohte immer wieder, außer sich zu geraten. Beim geringsten Anlass, eine Aufgabe nicht lösen zu können oder nicht genügend Aufmerksamkeit zu erhalten, drohte er, andere Schüler zu schlagen oder das Klassenzimmer zu verwüsten. Damit provozierte er, dass sie dauernd ein Auge auf ihn haben musste. Auf diese Weise erschien sie ihm als eine tolle Lehrerin, und es gelang ihr halbwegs, ihn für bestimmte Sachthemen zu interessieren. Bei schriftlichen Arbeiten musste sie allerdings unmittelbar neben ihm stehen und bei jedem Wort, das er schrieb, mimisch „richtig oder falsch“ bedeuten. Ansonsten drohte er, sofort das Blatt zu zerreißen oder noch Schlimmeres anzurichten.

Jedes Mal war sie erleichtert, wenn nichts dergleichen geschah. Durch ihre direkte Hilfe gelang es Jürgen, in den ersten Wochen nur gute oder sehr gute Noten zu schreiben, was seine Phantasie nährte, er könne alles und sei besonders schlau. In dem Maße, wie er es immer besser ertragen konnte, reduzierte sie ihren unmittelbaren Beistand. Nach ein paar Wochen aber konnte sie ihm für eine Klassenarbeit nur eine ausreichende Note geben. Lange überlegte sie, ob sie ihm dies zumuten könne. Als er das Arbeitsblatt zurückbekam, hörte er nicht auf ihre beruhigenden Worte, sondern zerriss es, rannte zur Tür hinaus, zerschlug noch eine Glasscheibe auf dem Schulgelände und lief nach Hause. Obwohl sich hier das immer Befürchtete ereignet hatte, fühlte Frau Heinemann zum ersten Mal keine Angst mehr vor Jürgen. Auf einmal hatte sie die Phantasie, sie sei ein Fels. Als der Junge am nächsten Tag in die Klasse kam, lächelten sich beide an. Sie erklärte ihm, dass sie sich freue, dass er wieder da sei. In der Pause sprach sie mit ihm über das Ereignis vom Vortag. Vielleicht hatte sie ihm das Gefühl gegeben, wertlos zu sein. Die Note aber sage nichts darüber aus, ob sie ihn gernhabe oder nicht. Jürgen lächelte. Nach ein paar Tagen war er sogar bereit, mit ihr zusammen die Schnipsel des zerrissenen

Arbeitsblattes, die sie aufgehoben hatte und nun in seiner Gegenwart wieder zusammenzuklebte, in seinen Ordner einzuheften.

In den nächsten Monaten kam es immer wieder einmal vor, dass Jürgen eine schlechte Arbeit schrieb. Er zerriss dann das Blatt wutentbrannt, musste aber nicht mehr weglaufen. Schließlich hielt er es sogar aus, die Blätter selbst wieder zusammenzukleben. Irgendwann stand er nur noch mit der schlecht zensierten Arbeit vor ihr und fragte mit der entsprechenden Handbewegung: „Soll ich?“ Sie entgegnete: „Wenn du willst, dann kleben wir es halt wieder zusammen.“ Beide mussten lachen. Später bat er darum, die zerrissenen Arbeiten erneut abschreiben zu dürfen, damit sein Ordner genauso schön aussah wie die der anderen Schüler/innen.

Was Psychoanalytische Pädagogik bewirken kann

Nun also zum Knackpunkt, wie Psychoanalytische Pädagogik funktioniert. Im ersten von mir herausgegriffenen Beispiel wird über das Hinzufügen von biographischen Zusammenhängen in die Entstehung (und nachträgliche Glättung) einer mit Konflikten gespickten Bildergeschichte ein unbewusst wirkender Impuls vermutet und angeregt, wäre diese Szene real abgelaufen, so könnte man für die beteiligten Akteure, ganz im Sinne Lorenzers, die zerstörte Sprache resymbolisieren und so zu einem Abflauen des agierten inneren Drucks sorgen. Im zweiten Beispiel macht Leber den Vorschlag, die mit Affekten und Phantasien aufgeheizte Selbstmitteilung eines kleinen Jungen, der Anzeichen einer geistigen Behinderung aufweist, als verschleierte Botschaft an seine Pädagogin aufzufassen und dieser zu empfehlen, ihm, im gleichen Bild bleibend, eine beruhigende Rückmeldung zu geben.

Erst das dritte Beispiel expliziert das szenische Verstehen in statu nascendi. In diesem authentischen Fall sind wir nicht auf Vermutungen angewiesen. Keineswegs wird genetisch gedeutet. Allerdings achtet die Autorin sehr genau auf ihre Gegenübertragungsreaktionen und bemerkt auf dem Höhepunkt der Krise, dass sie keine Angst mehr vor dem Jungen hat, der wohl daraufhin auch keine Angst mehr vor ihrer Angst empfinden muss. Die Lehrerin aber versteht auf einmal ihre eigene Angst als die seine, von niemandem Nähe und Geborgenheit zu erfahren. Diese Einsicht führt bei ihr zu einer innerlichen Befreiung, so dass sie von da an imstande ist, ihm eine beruhigende Antwort zu geben und im Folgenden an schulische Anforderungen heranzuführen. Durch einen sich stabilisierenden Beziehungsrahmen fühlt sich Jürgen gehalten, und darauf aufbauend gelingt es ihm, seine emotionalen wie kognitiven Entwicklungsblockaden zu überwinden.

Das wäre hier jetzt übrigens die erste, nämlich *meine* Deutung. Aber der dokumentierte Interaktionsverlauf gestattet mir wohl, dieses Wagnis einzu-

gehen, schließlich wird über genau solche Erfahrungen unser Wohlbefinden im Praxisfeld gesichert.

3 Zur Systematisierung psychoanalytisch-pädagogischer Erkenntnisse

Freilich möchte ich noch ein wenig genauer hinschauen, sind wir doch mit der nicht ganz leichten Aufgabe konfrontiert, eindeutig zu beantworten, wann wir überhaupt aktiv zu werden haben. Was sind die Indikatoren für unsere Interventionen? Zur Klärung dieser epistemologischen Grundsatzfrage schlägt Müller vor, von der Warte einer multiperspektivischen Dreiteilung zu unterscheiden in:

1. den Fall *von* als Ausdruck eines bürokratischen „Verwaltungs-handelns“,
2. den Fall *für* eine bestimmte Profession und
3. den Fall *mit* als die eigentliche pädagogische Dimension
(Müller 1994: 31; Gerspach 2021: 42).

Gleichzeitig gibt er zu bedenken, dass immer offen und diffus bleibt, „auf wessen Handeln und welchen Handlungstypus“ sich die Fallarbeit eigentlich bezieht (Müller 1994: 25). Gemeinhin behelfen wir uns damit, dass wir zur Ermittlung dessen, was uns zu tun obliegt, auf bestimmte Kategorien zurückgreifen. Schon bei Horkheimer und Adorno heißt es jedoch: „Klassifikation ist Bedingung von Erkenntnis, nicht sie selbst, und Erkenntnis löst die Klassifikation wiederum auf“ (Horkheimer/Adorno 1969, S. 231). Unstrittig ist, dass bestimmte erkenntnisleitende Kategorien höchst problematisch erscheinen. Davids z.B. zeigt auf, dass die Abwehr primitiver Ängste „paranoide ‚Wirdie‘-Konstruktionen“ hervorbringt, in die „das Selbst und der *racial other*“ fest eingeschrieben sind (Davids 2019: 63). Diesen Gedanken nicht weiter verfolgend, konzentriere ich mich darauf, dass nicht a priori auf Kategorien verzichtet wird, sondern dieser Erkenntnisschritt erst a posteriori erfolgt. Das evoziert einen Widerspruch zu aktuellen erziehungswissenschaftlichen Positionen, denen die kategorial bestimmte Festschreibung von Behinderungen und Störungen per se suspekt erscheint. Gehe ich aber davon aus, dass den in Rede stehenden Auffälligkeiten eine unbewusste Inszenierung innewohnt, deren Sinn mir auf den ersten Blick nicht aufgehen will, bewege ich mich doch längst jenseits eines dergestalt gewonnenen sonderpädagogischen Förderbedarfs, der lediglich „spezielle Förderungen, Präventionsmaßnahmen, zusätzliche Ressourcen und Therapien“ nach sich zieht (Blasse et al. 2019). Die Aussage Lebers: „Der Heilpädagoge versucht, den Gestörten und Behinderten aus dem,

was jener offen und verschleiert in Szenen von sich mitteilt, zu verstehen“ (Leber 1979: 75), bestätigt diesen Habitus.

Es bleibt aber noch ein weiteres Problem. Die gängigen Klassifikationsmuster nicht mehr in Anspruch zu nehmen, würde bedeuten, den rechtlich legitimierten Zugang des Einzelnen zu Ressourcen (wie Eingliederungshilfen, Rehabilitationsmaßnahmen, Persönlichem Budget, Nachteilsausgleich oder Förderstunden) zu verlieren. An die Stelle einer generellen Nicht-Kategorisierung kann nur eine Dekategorisierung im Sinne einer positiven Diskriminierung (Wocken 2014: 53), also eine „fluide Form der Kategorisierung“ (Blasse et al. 2019: 6) treten, so dass gewohnte Kategorien ihre Dominanz verlieren und hinterfragbar werden. In die gleiche Richtung argumentiert auch Waldschmidt, weil mit dem Verzicht auf „medizinisch-klinische Diagnosen und deren vermeintliche Eindeutigkeit“ nur mehr eine „kulturalistische Konzeptionalisierung von Behinderung“ nachbliebe, die die Differenz zu anderen „Benachteiligungstatbestände(n)“ verschwinden ließe (Waldschmidt 2009: 130).

Zweifelsohne ist es jedoch fragwürdig, Beobachtungsdaten analog naturwissenschaftlich gewonnener Erkenntnisse einer allgemeinen Theorie menschlicher Verhaltensgesetzmäßigkeiten unterzuordnen und damit scheinbar wahre Aussagen treffen zu wollen. Wenn wir folglich bestimmten normativ geprägten Vorannahmen über festgestellte sonderpädagogische Förderbedarfe nicht trauen, bleibt die Frage, auf welchem Wege wir stattdessen als valide geltende Erkenntnisse sichern wollen, die dann in ein adäquates Handeln einmünden werden.

Unterstellen wir z. B. einem Jugendlichen, noch bevor wir ihn kennengelernt haben, ein gehöriges Gewaltpotential, so kann diese Vorannahme schnell zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung werden. In einem solchen Fall kommt es also vielmehr darauf an, genau zu registrieren, „was sich bei seinen Konflikten als ‚ganz normal‘ erklären lässt“ (Müller 1994: 87). Genauso fatal wäre es, wollte man die Wahrnehmung äußerst problematischer Verhaltensweisen als Alltagskonflikte beschönigen. „Da hilft nur: Aufmerksamer Umgang mit Nichtwissen“ (ebd.: 87). Vielleicht wäre es angebrachter, hier, weil wir sogleich beim Unbewussten landen, vom Nichtgewussten zu sprechen. Der Umgang damit floss in Bions Konzept der „negativen Kapazität“ (Bion 1994: 251f.) ein, weil wir gar nicht umhinkommen zu ertragen, bestimmte Sachverhalte niemals aufklären zu können und folglich einer „Aufnahmefähigkeit für Ungewusstes und Unbewusstes“ bedürfen (Rüth/Holch 2020: 81). Darüberhinausgehend ist ein weiterer Gedanke von Bion für dieses Thema relevant, den er in „Without memory, desire or understanding“ entwickelt hat, wo er schreibt: „das Bewusstsein von den sinnlichen Begleiterscheinungen des emotionalen Erlebens ist ein Hindernis, will der Psychoanalytiker die Realität, mit der er in Einklang sein muss, intuitiv erleben. [...] Das Einzige, was in einer Stunde wichtig ist, ist das Unbekannte“ (Bion 1991: 22f.).

Schmiedl-Neuburg, der diesbezüglich auf Bion rekurriert, schlägt vor, das Nichtwissen zu ertragen und sich gleichzeitig der gleichschwebenden Aufmerksamkeit anzudienen, um den Spuren des Unbewussten beim Anderen wie bei sich selbst folgen zu können. Leuzinger-Bohleber empfiehlt, gerade in der Begegnung mit neuen Patient:innen das „Nicht-Wissen“ auszuhalten und sich eine Grundhaltung von Anfänger:innen zu bewahren (Leuzinger-Bohleber 2007: 968). Im Verstehen, Halten und Containen des Analytikers:der Analytikerin wird eine Bedingung geschaffen, die es dem Analysanden:der Analysandin erlaubt, „Unbekanntes zu entdecken und Bekanntes als Unbekanntes erneut zu denken“ (Nissen 2009: 373). Müller schließlich hält es für besser, auf das „scheinbare Immer-Schon-Bescheid-Wissen“ zu verzichten, weil das „Immer-Schon-Verstanden-Haben“ das wirkliche Verstehen blockiere (Müller 1994: 80ff.). „Es geht nicht darum, dort anzufangen, wo ich den anderen stehen sehe, sondern dort anzufangen, wo der andere mich stehen sieht: Bei den Erwartungen, Wünschen, Befürchtungen, die mir mein Gegenüber entgegenbringt, gerade auch bei den Erwartungen, die ich für illusionär halte und weder erfüllen kann, noch will“ (ebd.: 84).

Indessen erscheint mir diese Empfehlungen nicht widerspruchsfrei zu sein. Um eine reflektierte Haltung des Nichtwissens einzunehmen, muss ich mir zuvor sehr viel Wissen angeeignet haben, sonst wäre das ein äußerst unprofessioneller Schritt hin zu einem Handeln ‚aus dem Bauch heraus‘. Bion als auch Leuzinger-Bohleber und Müller greifen auf ein vorab stabil verinnerlichtes kategoriales Wissen über Psychoanalyse zurück, aus dem die Spontaneität ihres Stehgreif-Habitus gespeist wird. Wenn Bion verlangt, auf Erinnerungen zu verzichten, weil sich Deutungen „aus der emotionalen Erfahrung mit einem einzigartigen Individuum herleiten und nicht aus verallgemeinerten, unvollständig ‚erinnerten‘ Theorien“ (Bion 1991: 25), so ist das sicherlich in dieser Radikalität unmöglich.

Gleiches gilt für die Methodik der Psychoanalytischen Pädagogik, deren unverbrüchliches – und nicht mehr suspendierbares – Fundament das Unbewusste ist. Unbewusst gehaltene Erinnerungen, deren geballte Anreicherung mit ungelösten Konflikten nicht zu ertragen war, wirken als implizites Wissen nach und können, wenn eine reale oder vermeintliche Gefahr droht, die frühen Reaktionsmuster aktivieren, ohne dass der wahre Grund dafür deutlich würde (Ladan 2003: 18). Über diese Kategorien vorab Bescheid zu wissen, ist unabdingbar, aber weil das Unbewusste so unberechenbar wie unbeherrschbar ist, steht uns dieser kategorisch anmutende Imperativ sogleich wieder im Weg.

Im intersubjektiven Raum entwickelt sich dann unter dem Einfluss des Wiederholungszwangs ein dynamischer Prozess aus Übertragung und Gegenübertragung, zu dem zunächst ein bewusster Zugang versperrt ist (Stemmer-Lück 2009: 47). Folglich muss, um dieser Dynamik auf die Spur zu kommen, die eigene unbewusste Aktivität so frei wie möglich zugelassen werden. Dem „gebenden Unbewussten“ des Gegenübers ist das eigene Unbewusste „als

empfangendes Organ zuwenden“ (Freud 1912e: 376ff.). An anderer Stelle heißt es: „jeder Mensch besitzt in seinem eigenen Unbewussten ein Instrument, mit dem er die Äußerungen des Unbewussten beim Anderen zu deuten vermag“ (Freud 1913i: 445).

Mit der empiristischen und der tiefenhermeneutischen Lesart stehen sich zwei wissenschaftstheoretische Konzepte diametral gegenüber. Wie aber soll unter dem zensierenden Diktat evidenzbasierter empirischer Beobachtungen die Existenz des Unbewussten bewiesen werden, das qua definitionem für das Bewusstsein gar nicht existiert (Valon 2015, 387f.). „Das Unbewusste manifestiert sich zunächst als das, was ich nicht verstehe“ (Bittner 2016: 219). Wenn dagegen das Unbewusste gar nicht gedacht wird, dann bleibt nichts, als sich auf „im Voraus definierte Annahmen und Hypothesen“ zu verlassen. Das bedeutet aber für den Forschungskontext: „Etwas, was man sich zuvor nicht gedacht hat, kann dabei nicht herauskommen“ (ebd.: 219). Ist also bereits der Erkenntnisrahmen limitiert, wird auch die Überprüfbarkeit von Effekten darunter leiden. Da es aber durchaus eine erläuterungswürdige Herausforderung darstellt, den Einfluss psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens auf die Persönlichkeitsstruktur nachzuzeichnen, müssen wir notwendige Anpassungen der Forschungsmethoden vornehmen. Der alles entscheidende Unterschied zwischen einem psychoanalytisch-pädagogischen und dem klassischen sozialwissenschaftlichen Vorgehen resultiert aus der Anerkennung des Unbewussten. Unter dieser Voraussetzung müssen zwei Wahrnehmungsmodi synchronisiert werden: die in der Gegenübertragung angestoßene affektive Reaktion mit deren Plausibilisierung im kognitiven Einordnen in den unbewusst agierten szenischen Zusammenhang.

Für meine Argumentation höchst interessant erscheint mir, dass sich seit der Entdeckung einer zweiphasigen cerebralen Verarbeitungsweise einlaufender sensorischer Signale durch den Mandelkern eine strikte Trennung in Gefühls- und Verstandesregion ohnedies nicht mehr aufrechterhalten lässt. Zwar verläuft der Hauptstrom dieser Signale von den Sinnesorganen über den Thalamus und die sensorischen Zentren der Großhirnrinde zum Mandelkern, wodurch als geeignet empfundene Reaktionen ausgelöst werden. Gleichzeitig werden aber auch abkürzende Bahnen zwischen Thalamus und Mandelkern unter Umgehung der Großhirnrinde gewählt. Emotionale Reaktionen können demnach auch anatomisch unabhängig von der Großhirnrinde und psychologisch unabhängig von bewussten Wahrnehmungen erfolgen (vgl. Schmid Noerr 2003: 115f.; Gerspach 2014: 141f.). Der evolutionär ältere Kanal führt eine ungenaue affektive Verarbeitung des Wahrnehmungsinhaltes durch, aufgrund seiner langsameren Arbeitsweise bewirkt der kortikale Kanal dagegen eine realitätsgetreuere und somit genauere Bewertung des wahrgenommenen Reizes. Billhardt und Storck folgern: „Die Gegenüberstellung einer unbewussten und einer bewussten Wahrnehmungsrouten macht zudem verständlich, wieso wir emotionale Reaktionen nicht einfach abstellen können, weil wir

gedanklich verstehen, dass sie irrational oder dysfunktional sind“ (Billhardt/Storck 2021: 33ff.; Gerspach 2023: 37).

Der dogmatische Ausschluss affektiver Beteiligung an Wahrnehmungs- als Entschlüsselungsprozessen erscheint hernach als obsolet. Das gilt für die beobachtete Person ebenso wie für die beobachtende. Nach König setzt auch der „szenisch interpretierende Sozialwissenschaftler“ bei der Interpretation seine individuellen Lebensentwürfe als Vorannahmen ein. Er sucht nach Figuren, mit denen er sich identifizieren kann oder übernimmt die eine oder andere Rolle, „die ihm das szenische Angebot des Textes zuspielet“ (König 1997: 225f.). In Form einer „szenischen Anteilnahme“ (Lorenzer 1988: 62) amalgiert die eigene affektive Resonanz mit dem systematischen Entschlüsseln der Szene. Dennoch können wir uns beider Unterschiedlichkeit in Bezug auf Wahrnehmen und Verstehen versichern.

Auf alle Fälle werden wir sicherstellen müssen, dass das Vorhaben, ein „unmittelbares Zusammenspiel“ in der Szene zu kreieren (Lorenzer 1981: 34), so voraussetzungslos wie möglich geschehen muss, also ohne Rekurs auf historische Ereignisse im Sinne einer Datensammlung und ohne zur Einordnung in abstrakte theoretische Formeln zu greifen. „Die eigenen Lebensentwürfe sind so lange probierend als Vorannahmen in die Szenen des Textes einzufügen und zu verflüssigen, bis sich auf Grund der mit dem Text gemachten neuen Erfahrungen die dort arrangierten fremden Lebensentwürfe erschließen“ (Gerspach 2021:132). Das anfängliche Mitagieren in der Szene auf das eigene Erleben wirken zu lassen, fördert die Regression, womit erst das unmittelbare Zusammenspiel möglich wird. Mit Hilfe der Selbstreflexion wird die Regression wieder umgekehrt und ein Verstehen des durch uns selbst in Gang gebrachte intensiven Ineinanders von Übertragung und Gegenübertragung möglich: „Da die Übertragung eigener Affekte durch das szenische Arrangement des Textes provoziert wird und dazu dient, über die Wirkung des Textes auf das eigene Unbewusste dessen latenten Sinn zu erschließen, wird sie als Gegenübertragung aufgefasst, deren Bedeutung im Zuge szenischen Verstehens bewusst gemacht wird“ (König 1997: 227).

Ein weiteres wirksam werdendes Ineinander findet auf der Ebene der Erkenntnisgewinnung statt. Die zwei großen Prinzipien der Erkenntnisbildung sind Deduktion und Induktion. Deduktion beinhaltet, das Allgemeine logisch so mit dem Besonderen zu verbinden, dass dieses im Allgemeinen enthalten ist. In Zeiten, da jede Theorie unter Generalverdacht gerät, nichts als eine konstruierte Schimäre zu sein, ist dies ein schlechter Rat. Induktion heißt, den umgekehrten Weg vom Besonderen zum Allgemeinen zu gehen und Aussagen dergestalt zu formulieren, dass sich über die Aufsummierung von Einzelereignissen das Besondere zu einer allgemeinen Theorie hochrechnen lässt. Dabei gibt Habermas zu bedenken: „Der induktive Fortschritt der empirisch-analytischen Wissenschaften ist nur auf der Grundlage einer transzendental vorgän-

gigen Angleichung möglicher Erfahrung an die universellen Ausdrücke der theoretischen Sprache möglich“ (Habermas 1973: 206).

Eine vermittelnde Alternative stellt die Abduktion dar (Haubl/Schülein 2016: 193 ff.). Indem sie von der Vermutung ausgeht, dass sich ein Sachverhalt so oder so verhält, entspricht sie eher einem Wahrscheinlichkeitsschluss als einem Anspruch auf Wahrheit (vgl. Gerspach 2000: 153f.; Tschamler 1996). Deduktion und Induktion bedienen sich der klassischen Formen logischen Schlussfolgerns. Das abduktive Schließen dagegen setzt darauf, dass sich die Interpretationsvorschläge nach und nach zu einem endgültigen Interpretationsvorschlag verdichten. Weil es sich um einen unbewussten und damit auch unkontrollierbaren Prozess handelt, schlägt die neu gewonnene Einsicht „wie ein Blitz“ ein (Hoffmann 1996: 30). Gleichsam wird der „bewusst arbeitende, mit logischen Regeln vertraute Verstand ausmanövriert“ (Reichert 1993: 277). Bei Haubl und Schülein heißt es über tiefenhermeneutische Reflexionsgruppen: „Anders als Deduktion und Induktion ist die Abduktion ein Verfahren, bei dem die Gruppenmitglieder ihre Interpretationen nicht logisch ableiten, sondern Sinn stiften, indem sie den Mut aufbringen, ihn zu behaupten und ihn so darzustellen, dass er eine kritische Menge von Mitgliedern der Interpretationsgruppe – tendenziell alle – überzeugt“ (Haubl/Schülein 2016: 205). Hier tun sich interessante forschungsmethodische Parallelen zu Sterns Konzept des Gegenwartsmoments auf. Diese sind von kurzer Dauer, dabei unglaublich reichhaltig, und das subjektive Erleben vollzieht sich in genau diesem Moment: „Der Gegenwartsmoment ist all das, was mir jetzt durch den Kopf geht, gleichgültig, ob es sich dabei um reale oder virtuelle Dinge handelt“ (Stern 2005: 34).

Was uns jetzt also *durch den Kopf geht*, setzt sich aus zwei Komponenten zusammen. In der Gegenübertragung kommt es zu einer spontanen affektiven Identifikation mit den Selbst- und Objektrepräsentationen des Anderen, die sich assoziativ mit eigenen unbewussten Erinnerungsspuren verknüpft und so zur Übertragungsbereitschaft wird. Basierend auf der augenblicklich einsetzenden Aktivierung des eigenen psychoanalytischen Vorwissens wird ein reflexionsfähiges Verstehen des psychodynamischen Zusammenhangs der szenischen Reproduktion mit der aktuellen Situation geschaffen und die eigene Übertragungsneigung tendenziell deaktiviert.

4 Anleitung für eine gelingende Praxis

Wir haben es also bei der Umsetzung eines psychoanalytisch-pädagogischen Konzepts in praktische Veränderungen im Subjekt mit einem hermeneutischen Zirkel zu tun. Will sagen: Ohne Vorwissen übers Verstehen können wir nicht

verstehen, und um zu verstehen, müssen wir das Vorwissen wieder deaktivieren. Folglich geht es um das Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen, und, um voreilige und willkürliche Schlüsse zu vermeiden, müssen wir bestimmen, von welchem Vorverständnis der wechselseitige Bezug des Ganzen zum Einzelnen und des Einzelnen zum Ganzen getragen wird. Unsere Reflexion wird sich dabei nicht an einer „falschen, hermeneutischen Wahrheitsvorstellung orientieren dürfen“ (Grondin 1982: 123). Habermas wiederum verteidigt den hermeneutischen Zirkel, weil er nicht auf „Bestandteile einer reinen, durch metasprachliche Konstitutionsregeln vollständig definierten Sprache zurückzuführen“ sei – sofern er die eigentümliche Integration von Sprache und praktischem gesellschaftlichem Lebensbezug berücksichtige (Habermas 1973: 217f.; Gerspach 2021: 10).

Die klassische sozialwissenschaftliche Herangehensweise verlangt apodiktisch nach einem systematisch angeordneten Vorwissen als Bedingung empiriegestützter Datengewinnung. Gemeinhin werden solche Forschungsprozesse in Formen manualisierbaren Operationalisierens eingespurt. Operationalisierung bezieht sich in unserem Fall auf die Aufgabenstellung, den theoretischen Begriff Psychoanalytische Pädagogik in eine Messvorschrift umzusetzen, wohl wissend, dass sich das Unbewusste nicht messen lässt. Dennoch bemühen wir uns um eine Überprüfung, wie meinethalben die unabhängige Variable „szenisches Verstehen“ die abhängige Variable „Veränderung des auffälligen Verhaltens“ signifikant beeinflusst (Beller 2008: 29). Empiristisch verkürzt heißt das, „systematisch Erfahrungsdaten“ zu gewinnen, die uns mittels ausreichend feiner Unterschiede eine Erkenntnis über den erzielten Effekt erbringen (ebd.: 10). Einschränkend sei bereits hier festgehalten, dass dieser Typ von Erfahrung lediglich aufgefasst wird als etwas, „was wir *machen*, herstellen herbeiführen und nicht nur in passiver Haltung empfangen“ (Schnädelbach 2002: 114). Gleichzeitig muss diese Lesart von Erfahrung, um aussagekräftig zu sein, über empirisch gewonnene Beobachtungsdaten abgesichert werden, das heißt, als eine auf „sinnliche Wahrnehmung herabgestufte Erfahrung“ (ebd.: 120) erscheinen.

Im „Objektivismus der Wissenschaften“ erscheint die Welt „gegenständlich als ein Universum von Tatsachen, dessen gesetzmäßiger Zusammenhang deskriptiv erfasst werden kann“, so dass die „Subjektivität unter der Decke eines objektivistischen Selbstverständnisses verschwindet“ (Habermas 1968: 151). Die Folgen eines derart „beschränkten szientistischen Bewusstseins“ wären für unsere Aufgabenstellung verheerend. In die testtheoretische unabhängige Variable geht neben dem sprachsymbolisch verfügbaren Wissensfundus das nicht-symbolische Unbewusste ein, was ihren Charakter weitgehend unbestimmt lässt und eine simple kausale Verknüpfung mit der nachgeordneten abhängigen Variablen unmöglich macht. Zudem erschiene die handlungsleitende Frage, welche Bedeutung unsere Interventionsangebote im Erleben unseres Gegenübers – und das heißt unabdingbar: vor dem Horizont seiner

Lebensbezüge – erhält (Habermas 1973: 192), gar nicht statthaft. Auf empiristischem Wege, kausalanalytisch Motiv durch Ursache zu ersetzen – und also das Unbewusste als Forschungsgegenstand zu eliminieren –, könnte sie auch gar nicht beantwortet werden.

Operationalisierung zielt auf die Messbarmachung einer aufgestellten Hypothese (Eid et al. 2015: 41). Am Beispiel der Hypothese „Je mehr Auslandserfahrungen eine Person hat, desto positiver ist ihre Einstellung gegenüber Ausländern in Deutschland“ konzipieren Eid et al einen Weg zur operationalisierten Messung dieser Einstellung, wobei sie vorab definieren: „Einstellungen manifestieren sich [...] in drei Modalitäten: einer emotionalen, einer kognitiven und einer verhaltensbezogenen Modalität“ (ebd.: 79).

Das hier verwendete lerntheoretische Konstrukt – für die psychologische Forschungsmethodik *die* exklusive Variante – der Einstellung ist theoretisch komprimiert und auf deren sinnliche Erfassbarkeit im Sinne einer vordergründigen Evidenz bei der Datenerhebung reduziert. Unumstößlich wird vorausgesetzt, dass es wissenschaftlicher Standard sei, eine Hypothese zu bilden und dann empirisch zu überprüfen. Lorenzer dagegen nimmt die Subjektivität des Forschenden als entscheidende Stellgröße her, um Erkenntnisse zu generieren. „Der Analytiker kann gar nichts anderes einsetzen als (seine) eigenen ‚subjektiven‘ Interaktionsfiguren, die ‚falsch‘ sind“ (Lorenzer 1974: 111). Falsch in dem Sinne, dass sie nicht die Interaktionsformen des Gegenübers repräsentieren (vgl. Gerspach 2021: 103). Lorenzer geht es dezidiert nicht um einen schablonenhaften Vergleich von Daten und Hypothesen, sondern um die „*Stimmigkeit der Gestalt*“ (Lorenzer 1974: 163f.), die dem Evidenzerleben des Analytikers/der Analytikerin – quasi als spontanes Aha-Erlebnis – entspringt. Diese so gestalteten Analyse von Praxis ist die „erfahrungswissenschaftliche Basis der psychoanalytischen Theorie“ (ebd.: 275).

In unserem Fall wäre es unmöglich, auf ein konzeptionell durchstrukturisiertes a priori-Wissen gestützt zu operieren. Genau das soll zur Grundlage des Nichtwissens werden. Wie also anders lässt sich die psychoanalytisch-pädagogische Methode des szenischen Verstehens unbewusster Prozesse in praxi systematisieren? Gerade, wenn wir der Aufforderung Folge leisten, bei der Umsetzung von psychoanalytisch-pädagogischem Können in emanzipative Praxis dem Prinzip der gleichschwebenden Aufmerksamkeit zu folgen, so kann das nicht bedeuten, unser Vorwissen über die Wirkmächtigkeit unbewusster Phantasietätigkeit zu suspendieren. Vielmehr muss dieses Vorwissen mit der Einsicht in die Notwendigkeit legiert werden, möglichst eine Position des Noch-nicht-wissen-Könnens einzunehmen (Gerspach 2021: 116).

Obwohl die Versuchung, auch und gerade für den Theorie-Praxis-Transfer der Psychoanalytischen Pädagogik groß ist, eine evidenzbasierte Begründung im Sinne des „Wie setzen wir das konkret um?“ zu liefern, so müssen wir doch offensichtlich Modifikationen an der vom Empirismus geprägten Messmethode anbringen. Lorenzer etwa befindet, dass sich unsere Kenntnis auf die

Erfassung der Erlebensstruktur richtet, nicht aber kausalanalytisch „verursachende Ereigniskonstellationen“ misst (Lorenzer 1974: 126). Gleichzeitig wird im Prozess der Übertragung auf den Analytiker/die Analytikerin offenbar, „dass das wenig bewusst strukturierte ‚Assoziationsmaterial‘ des Analysanden, bestehend aus Erinnerungen, Einfällen, Träumen, Tagträumen usw., sich unbewusst zu strukturieren beginnt“ (Muck 1974: 38). Auf das pädagogische Beziehungsfeld bezogen wäre hier stattdessen die szenisch agierte Reproduktion gescheiterter früher Einigungen einzusetzen, die in Gestalt des Wiederholungszwangs ebenfalls einer systematisch erfassbaren inneren Logik folgt.

An dieser Stelle wird mit Lorenzer die Grenze zwischen Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft aufgehoben (Lorenzer 1977: 195ff.), da es bei unseren verstehensbasierten Interventions- als Interaktionsangeboten keine linearen und monokausalen Verursachungsmechanismen analog des Reiz-Reaktions-Modells zu beobachten gibt – „wenn ich das mache, geschieht das Folgende“ – und keine auf genau festgelegte Weise bestimmte Effekte erzeugt werden, die als Merkmale eines „erfolgskontrollierten Handelns“ aufscheinen (Habermas 1968: 157). Die gemeinsam geschaffene, von Verstrickung begleitete Situation wird nicht einfach durch eine methodologische Formalisierung bereinigt, sondern der darin enthaltene subjektive Sinn freigelegt (Habermas 1971: 18). Die beiden konkurrierenden wissenschaftstheoretischen Ansätze basieren auf völlig divergenten Vorstellungen von Erfahrung. Wie in der Medizin zählt in der empirischen Erfahrungswissenschaft nur der positive Befund, der qua Beobachtung gewonnen wird. Alles andere ist unter den Verdacht der Spekulation gestellt, was in den 1960er Jahren zum Vorwurf des Positivismus führte, denn: „Prima vista stellt die Kontroverse so sich dar, als verträten die Positivisten einen strengen Begriff objektiv wissenschaftlicher Gültigkeit, den Philosophie aufweiche; die Dialektiker verführen, wie die philosophische Tradition nahelegt, spekulativ“ (Adorno 1993a: 11).

Wenn also die empirisch-analytische Forderung zwar technisch verwertbares Wissen, „aber kein Wissen, das zur hermeneutischen Klärung des Selbstverständnisses handelnder Subjekte verhilft“ (Habermas 1993: 261), hervorbringt – Adorno nennt dies eine „verdinglichte Apperzeption des Dinghaften“ (Adorno 1993b: 89) – sei es gestattet, einen *anderen* Zugang zur Erfahrung zu suchen, der auf einer *anderen* Logik von Nachvollziehbarkeit aufruht. Dies sei im Folgenden expliziert.

Im ersten Beispiel, dem Zappelphilipp, wird sogleich über die erstaunliche Ähnlichkeit des Gemäldes von Rustige und der Bildergeschichte von Hoffmann ein Aha-Effekt ausgelöst. Als nächstes springt bei genauerem Hinsehen der (entschärfte) Unterschied der Darstellung ins Auge. Schließlich entsteht eine Kette von Plausibilitäten über die Geschichte *hinter* der Geschichte, wenn wir die von Eckstaedt in Betracht gezogene Biographie Heinrich

Hoffmanns hinzunehmen. Affekt und theoretisches Schlussfolgern wirken zusammen.

Im zweiten Beispiel wird ausgehend von einer gemeinsam gestalteten Szene zwischen einem als geistig behindert geltenden Jungen und seiner Lehrerin die Möglichkeit angeboten, einen fördernden Dialog zu gestalten. Es geht also nicht um die Mobilisation von ‚Restfunktionen‘ oder die Kompensation für nicht zu gewinnende Fähigkeiten auf dem Wege mechanistischen Antrainierens. Die Gestaltung eines solchen Dialogs zielt darauf ab, ob sich der Betroffene aus jenen „widersprüchlichen, zuerst äußeren und dann auch inneren Verstrickungen befreit, relative Unabhängigkeit und Selbständigkeit als erstrebenswertes Ziel anvisieren kann“ (Leber 1984: 482). Um die latente Mitteilung des Jungen hinter seiner manifesten Frage nach dem Wohlergehen der exotischen Tiere im Zoo zu erfassen, wäre es daher notwendig, die eigene emotionale Beteiligung an diesem Moment zu erkennen. Um das innere Wachstum des Jungen vorzubereiten und zu begleiten, muss nun über die zuvor geleistete Aneignung psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte ein probeweises Einsetzen meiner Verstehensresultate erfolgen, was am Ende zu einer „Kompletierung der Gestalt“ gereicht (Lorenzer 1973: 160ff.).

Im dritten Beispiel des auffälligen Schülers Jürgen lässt sich zunächst die wohlwollende und die narzisstischen Bedürfnisse des Jungen zufriedenstellende Haltung seiner Lehrerin nachvollziehen. Leber skizziert den fördernden Dialog als ein dialektisches Wechselspiel von Halten und Zumuten, wenn aus der Erfüllung der Bedürfnisse des Kindes und der Entlastung von seinen bedrängenden Erlebnissen allmählich die Fähigkeit erwächst, Frustrationen und Spannungszustände auszuhalten (Leber 1988: 53f.). Insofern erscheint es höchst plausibel, dass der Bericht nun zu jenem Gegenwartsmoment überspringt, in dem dieses Junktim von Halten und Zumuten ins Zumuten einmündet und einen Eklat auslöst. Dieser lässt sich aber anschließend wieder heilen, weil die Lehrerin inzwischen eine Stabilisierung ihrer Beziehung zu Jürgen erreicht hat und so eine nachhaltige Deeskalation möglich wurde. Als Zeichen seiner reifenden Entwicklung präsentiert der Junge am Ende – weil die Lehrerin seine Angriffe „überlebt“ hat und ihn daher zu einem Durcharbeiten seiner massiven inneren Problematik einladen darf – eine Reihe von Gesten der Wiedergutmachung (Winnicott 1993: 105f.). Es zeigt sich, wie die Mischung aus selbstreflexiver Bewältigung der eigenen Angst und sicher verankertem psychoanalytischem Wissen zu einer nachhaltigen Überwindung der Entwicklungsblockade eines traumatisierten Jungen beiträgt, und zwar ohne dass dieses Wissen ins Therapeutische überdehnt würde, sondern als genuin pädagogische Kompetenz sichtbar wird.

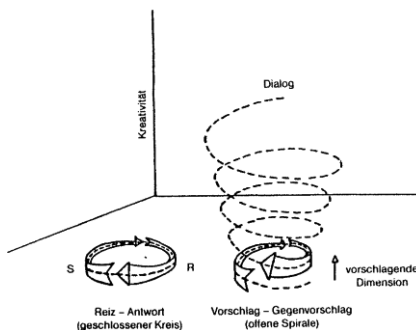
Das szenische Verstehen zielt also auf die Entschlüsselung der konflikthaften Verwicklung des Pädagogen/der Pädagogin mit jenen Kindern und Jugendlichen, denen die an seine/ihre Person geknüpften Wiederholung ihrer unbewältigten Lebensgeschichte noch nicht bewusst zugänglich ist (Gerspach

2009: 110). Was also tun, um Moors Anspruch in die Tat umzusetzen? Im Fall Jürgen tut Frau Heinemann nichts gegen die Anzeichen seiner Dissozialität. Statt diesen Fehler im Sinne einer operanten und strengen Konditionierung löschen zu wollen, bietet sie sich als gutes und belastbares Objekt an, das zu keiner Retraumatisierung beiträgt, sondern es wert ist, verinnerlicht zu werden.

Damit abschließend zu einem schrittweisen Operationalisierungsvorschlag psychoanalytisch-pädagogischen Handelns.

1. Am Anfang steht die Bereitschaft, affektiv ins szenisch agierte Drama einzusteigen.
2. Die eigene affektive Beteiligung entlang der wechselseitigen Dynamik von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen muss gegenwärtig werden.
3. Nun wird unter Einschluss theoretischer Wissensbestände die immanente Struktur der Szene rekonstruiert, und dabei kommt es zur Verknüpfung beider Stränge (s. Abb 4).
4. Das so validierte Verstehen wird als neu gewonnenes Handlungswissen in einen förderlichen Dialog umgesetzt. In Anlehnung an Milani Comparetti und Roser (1982) könnte man auch von Vorschlag und Gegenvorschlag sprechen.
5. Die endgültige Validierung der ‚Wahrheit der psychoanalytisch-pädagogischen Erkenntnis‘ erfolgt auf Seiten des Adressaten/der Adressatin, wenn dort qua Aufbau von Mentalisierungskompetenzen, das Nachdenken über sich und die einsetzt.

Abbildung 4: Entwicklung des schöpferischen Dialogs



Quelle: Milani Comparetti/Roser (1982)

Somit zielt, ähnlich der psychoanalytischen Kur, das Arbeitsbündnis zwischen Pädagoge/Pädagogin und Klient/in in seinem charakteristischen nichtsymmet-

rischen Wesen auf ein gemeinsames „Hervorbringen der Bedeutung“ (Treurniet 1996: 27).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1956): Ideologie. In: Adorno, Th. W./Dirks, W. (Hrsg.): Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen. Frankfurter Beiträge zur Soziologie Band 4. Frankfurt: Europäische Verlagsgesellschaft. S. 162-181.
- Adorno, Theodor W. (1993a): Einleitung. In: Adorno, Th. W. et al., S. 7-79.
- Adorno, Theodor W. (1993b): Soziologie und empirische Forschung. In: Adorno, Theodor W. et al., S. 81-101.
- Adorno, Theodor W./Albert, Hans/Dahrendorf, Ralf/Habermas, Jürgen/Pilot, Harald/Popper, Karl (1993): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. München: DTV (1969).
- Ahrbeck, Bernd (2007): Angewiesensein und innerer Konflikt – kritische Überlegungen zur empirischen Säuglingsforschung und einigen ihrer Folgen. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Finger-Trescher, Urte/Pforr, Ursula (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Gießen: Psychosozial, S. 33-56.
- Ahrbeck, Bernd (2016): ADHS und Evidenzbasierung. In: Ahrbeck, Bernd/Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver/Koch, Katja/Schad, Gerhard: Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände. Stuttgart: Kohlhammer, S. 84-99.
- Bauriedl, Thea (2024): Auch ohne Couch. Psychoanalyse als Beziehungstheorie und ihre Anwendung. Gießen: Psychosozial.
- Beller, Sieghard (2008): Empirisch forschen lehren. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps. Bern: Huber.
- Bernasconi, Tobias (2024): Pädagogik und Rehabilitation bei geistiger Behinderung. München: Ernst Reinhardt.
- Billhardt, Felix/Storck, Timo (2021): Wahrnehmung und Gedächtnis. Psychoanalyse und Allgemeine Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bion, Wilfred R. (1991): Anmerkungen zu Wunsch und Erinnerung. In: Bott-Spillius, Elizabeth (Hrsg.): Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis. Band 2. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse, S. 22-28.
- Bion, Wilfred R. (1994): Clinical Seminars and Other Works. London: Routledge. In: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/senc/detail.action?docID=709588> [Zugriff: 20.01.2025].
- Bittner, Günther (1985): Der psychoanalytische Begründungszusammenhang in der Erziehungswissenschaft. In: Bittner, Günther/ Ertle, Christoph (Hrsg.), S. 31-46.
- Bittner, Günther (2016): Verstehen und Nichtverstehen im Umgang mit Demenzkranken. In: Rauh, Bernhard/Kreuzer, Tillmann (Hrsg.): Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 207-223.

- Bittner, Günther/Ertle, Christoph (Hrsg.) (1985): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Demmer, Christine et al. (2019): Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion 1. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-209381>, 1-20 [Zugriff: 25.01.2025].
- Bleidick Ulrich (1971): Heilpädagogik – Sonderpädagogik – Pädagogik der Behinderten. In: Kluge, Karl-Josef/Reinartz, Anton (Hrsg.): Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 41-88.
- Bleidick, Ulrich (1972¹): Pädagogik der Behinderten. Grundzüge zu einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin: Marhold.
- Bleidick, Ulrich (1974²). Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin: Marhold.
- Bleidick, Ulrich (1976): Psychologische Gesundheit und Schule. Aus Sicht der Sonderpädagogik. In: Nissen, Gerhardt/Sprecht, Friedrich (Hrsg.): Psychische Gesundheit und Schule. Neuwied: Luchterhand, S. 27-36.
- Bruder, Klaus-Jürgen (1995): Das postmoderne Subjekt. In: http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte1/bruder_pomo_subjekt.htm [Zugriff: 18.01.2025].
- Bürgin, Dieter (2025): Die Perspektive der Psychoanalyse auf die Pädagogik: Enthusiasmus, Ernüchterung, Abgrenzung und Kooperation. In: Kinderanalyse 33 (1), S. 6-37.
- Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2011): Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe: alles inklusive bei niedrigen Kosten? In: Dederich, Markus (Hrsg.): Teilhabe: Körper, Kultur und Behinderung: Eine Einführung in die Disability Studies, Bielefeld: transcript, S. 148-154.
- Davids, Fahkry M. (2019): Innerer Rassismus. Eine psychoanalytische Annäherung an race und Differenz. Gießen: Psychosozial.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung: Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Degener, Theresa/Miquel, Marc von (Hrsg.) (2019): Aufbrüche und Barrieren. Behindertenpolitik und Behindertenrecht in Deutschland und Europa seit den 1970er Jahren. Bielefeld: transcript.
- Demmer, Christine (2018): Überlegungen zum Verhältnis von Biografieforschung und Intersektionalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Dierckx, Heike/Wagner, Dominik/Jakob, Silke (Hrsg.): Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 45-64.
- Derrida, Jacques (2000): Die Schrift und die Differenz. Frankfurt: Suhrkamp (1972).
- Dornes, Martin (2005): Theorien der Symbolbildung. In: Psyche – Z Psychoanal 59 (1), S. 72-80.
- Dornes, Martin (2010): Die Modernisierung der Seele. In: Psyche – Z Psychoanal 64 (11), S. 995-1033.

- Dornes, Martin (2016): Macht der Kapitalismus depressiv? Über seelische Gesundheit und Krankheit in modernen Gesellschaften. Frankfurt: Fischer.
- Eckstaedt, Anita (1998): „Der Struwwelpeter“. Dichtung und Deutung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Eid, Michael/Gollwitzer, Mario/Schmitt, Manfred (2015): Statistik und Forschungsmethoden. Weinheim, Basel: Beltz.
- Foucault, Michel (2000): „Was ist ein Autor?“. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam. (1974), S. 198-229.
- Freud, Sigmund (1912e): Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. In: Gesammelte Werke Bd. 8, S. 375-387.
- Freud, Sigmund (1913i): Die Disposition zur Zwangsneurose. In: Gesammelte Werke Bd. 8, S. 441-452.
- Gerspach, Manfred (1981): Kritische Heilpädagogik. Überlegungen zu einer Neuorientierung aus psychoanalytischer Sicht. Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung.
- Gerspach, Manfred (1987): Vom klassischen zum psychoanalytischen Paradigma in der Heilpädagogik. In: Reiser, Helmut/Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Festschrift für Aloys Leber. Mainz: Grünewald, S. 146-160.
- Gerspach, Manfred (2000): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred (2009): Psychoanalytische Heilpädagogik. Eine systematische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred. (2012): „... an der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen“ (Aloys Leber). Szenisches Verstehen und fördernder Dialog heute. In: Heilmann, Joachim/Krebs, Heinz/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial, S. 47-79.
- Gerspach, Manfred (2014): Generation ADHS – den „Zappelphilipp“ verstehen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred (2021): Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred (2022a): Die Bedeutung der Psychoanalytischen Pädagogik für die Sonderpädagogik. In: Dörr, Margret/Kratz, Marian (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet / Rubrik: Psychoanalytische Pädagogik / Psychoanalytische Pädagogik in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 1-31.
- Gerspach, Manfred (2022b): Bedarf es einer poststrukturalistischen Psychoanalytischen Pädagogik? Der mühsame Weg zwischen Beharrungsvermögen und Veränderungsbereitschaft. In: Gstach, Johannes/Neudecker, Barbara/Trunkenpolz, Kathrin (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 121-146.
- Gerspach, Manfred (2023): „Das Ich ist vor allem ein körperliches ...“ (Freud). Geht uns die Sinnlichkeit in Pädagogik, sozialer Arbeit und Therapie verloren? In: Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit Rottenburg und Tübingen (Hrsg.): Vom

- Körper und seinen Beziehungen. Lustvolle und schmerzliche Umschreibungen von Körperlichkeit. Frankfurt. Brandes & Apsel. S. 23-58.
- Gerspach, Manfred (2024a): Die historische Entwicklung inklusiver Grundsätze: In: Dörr, Margret/Kratz, Marian (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet / Rubrik: Psychoanalytische Pädagogik / Die Bedeutung von Gesellschaft, Kultur und Institutionen für die Psychoanalytische Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 2-23.
- Gerspach, Manfred (2024b): Die Entkernung der Inklusionsphilosophie. In: Dörr, Margret & Kratz, Marian. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet / Rubrik: Psychoanalytische Pädagogik / Die Bedeutung von Gesellschaft, Kultur und Institutionen für die Psychoanalytische Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 2-28.
- Glawe, Horst (1968): Zum Gegenstand der Sonderpädagogik. In: Die Sonderschule 13, S. 67-76; 129-138; 193-201.
- Gontard, Alexander von (2021): Das DC:0-5-Klassifikationssystem zur Diagnose von psychischen Störungen bei Säuglingen, Klein- und Vorschulkindern. In: Frühförderung interdisziplinär 40 (1), S. 38-51.
- Grondin, Jean (1982): Hermeneutische Wahrheit? Zum Wahrheitsbegriff Hans-Georg Gadamer. Weinheim, Basel: Beltz.
- Günter, Michael/Bruns, Georg (2010): Psychoanalytische Sozialarbeit. Praxis – Grundlagen – Methoden. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Günther, Marga/Heilmann, Joachim/Kerschgens, Anke (Hrsg.) (2022). Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Gießen: Psychosozial.
- Habermas, Jürgen (1968): Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1971): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1973): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1993): Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: Adorno, Theodor W. et al., S. 235-266.
- Haeblerlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Stuttgart, Wien: Haupt UTB.
- Hänsel, Dagmar (2017): Sonderpädagogik im Nationalsozialismus und der Zusammenhang von Exklusion und Inklusion. In: Behindertenpädagogik 56 (2), S. 133-150.
- Hanselmann, Heinrich (1941): Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik). Zürich: Rotapfel.
- Haubl, Rolf/Schüle, Johannes A. (2016). Psychoanalyse und Gesellschaftswissenschaften. Wegweiser und Meilensteine eines Dialogs. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinemann, Evelyn (1991): Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe. In: Trescher, Hans-Georg/Büttner, Christian (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3. Mainz: Grünwald, S. 127-138.
- Heinrichs, Karl (1931): Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung der Heilpädagogik. Diss. Halle an der Saale.
- Hoffmann, Michael (1996): Eine semiotische Modellierung von Lernprozessen. Peirce und das Wechselverhältnis von Abduktion und Vergegenständlichung. In: <https://spp.gatech.edu/publications/pub/2720> [Zugriff: 24.01.2025].

- Horkheimer, Max (1939): Die Juden und Europa. In: Zeitschrift für Sozialforschung. Studies in Philosophy and Social Science 8, S. 115-136.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt: Fischer (1944).
- Iben, Gerd (1975): Begriffe und Selbstverständnis der Heil- und Sonderpädagogik. In: Iben, Gerd (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik. Einführung in Problembereiche und Studium. Kronberg/Ts.: Scriptor, S. 65-71.
- Jantzen, Wolfgang (1977): Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik. Lollar: Achenbach.
- Jantzen, Wolfgang (1979): Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Jantzen, Wolfgang (1993): Das Ganze muss verändert werden. Zum Verhältnis von Behinderung, Ethik und Gewalt. Berlin: Marhold.
- Jantzen, Wolfgang (2008): Zur politischen Philosophie der Behinderung. In: Behindertenpädagogik 47 (3), S. 229-244.
- Katzenbach, Dieter (2016): Inklusion, psychoanalytische Pädagogik und der Differenzdiskurs. In: Göppel, Rolf/Rauh, Bernhard (Hrsg.): Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17-29.
- Katzenbach, Dieter/Schroeder, Joachim (2007): „Ohne Angst verschieden sein können“. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58 (6), S. 202-213.
- Kobi, Emil E. (1988): Heilpädagogische Daseinsgestaltung. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Kobi, Emil E. (2006): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial, S. 28-44.
- Kobi, Emil E. (2008): Alternative Integration als integrierte Alternative? In: Heilpädagogik online 02, S. 13-28.
- König, Hans-Dieter (1997): Tiefenhermeneutik als Methode kulturosoziologischer Forschung. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 213-241.
- Kreuzer, Tillmann F. (2023): Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik und Kinderanalyse. In: Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 54 (3), S. 375-395.
- Ladan, A. (2003): Kopfwandler. Die geheime Fantasie, eine Ausnahme zu sein. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Leber, Aloys (1979): Heilpädagogik – was soll sie heilen? In: Schneeberger, Franz (Hrsg.): Erziehungerschwerisse. Antworten aus dem Werk Paul Moors. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 59-77.
- Leber, Aloys (1984): Heilpädagogik. In: Eyferth, Hanns/Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand, S. 475-486.
- Leber, Aloys (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, Gerd (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Grünewald, S. 41-61.

- Leuzinger-Bohleber, Marianne (2007): Forschende Grundhaltung als abgewehrter „common ground“ von psychoanalytischen Praktikern und Forschern. In: Sonderheft der Psyche – Psychoanal 61, S. 966-994.
- Lorenzer, Alfred (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1977): Sprachspiel und Interaktionsformen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1981): Was ist eine unbewusste Phantasie? In: Schöpf, Alfred (Hrsg.): Phantasie als anthropologisches Problem. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 213-224.
- Lorenzer, Alfred (1988): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, Hans-Dieter/ Lorenzer, Alfred/Lüdde, Heinz/Nagböl, Sören/Prokop, Ulrike/Schmid-Noerr, Gunzelin/Eggert, Annelinde: Kultur-Analysen. Frankfurt: Fischer, S. 11-98.
- Lüpke, Hans von (1983): Der Zappelphilipp. Bemerkungen zum hyperkinetischen Kind. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Pillen für den Störenfried? – Absage an eine medikamentöse Behandlung abweichender Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen. München, Basel, Hamm: Reinhardt und Hohenek. S. 53-72.
- Lüpke, Hans von/Gerspach, Manfred (2023): Übereinstimmende Symptome: ASS und ADHS zwischen Komorbidität und gemeinsamer Bedeutung? In: Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 54 (2), S. 463-490.
- Lyotard, Jean-François (1983): Le Différend. Paris: Minuit. 1983.
- Milani Comparetti, Adriano/Roser, Ludwig-Otto (1982): Förderung der Normalität und der Gesundheit in der Rehabilitation – Voraussetzung für die reale Anpassung behinderter Menschen. In: Wunder, Michael/Sierck, Udo (Hrsg.): Sie nennen es Fürsorge – Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. Frankfurt: Dr. med Mabuse, S. 1-11. (1987).
- Moor, Paul (1963): Grundlagen und Zielsetzungen der Heilpädagogik aus pädagogischer Sicht. In: Mitglieder-Rundbrief des Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages e.V. Hannover-Kleefeld, S. 19-24.
- Moor, Paul (1969): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern: Huber.
- Moser, Vera (2003): Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske & Budrich.
- Muck, Mario (1974): Die psychoanalytische Behandlung und ihre Wirkung. In: Muck, Mario/Schröter, Klaus/Klüwer, Rolf/Eberenz, Udo/Kennel, Klaus/Horn, Klaus: Information über Psychoanalyse. Theoretische, therapeutische und interdisziplinäre Aspekte. Frankfurt: Fischer, S.37-44.
- Müller, Burkhard (1994): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg: Lambertus.
- Nissen, Bernd (2009): Zur Bestimmung der Möglichkeiten klinisch-psychoanalytischer Forschung. Ein Beitrag zur Forschungsdiskussion. In: Psyche – Z Psychoanal 63 (4), S. 367-383.
- Pieper, Marianne (2016): Assemblagen von Rassismus und Ableism. Selektive Inklusion und die Fluchtlinien affektiver Politiken in emergenten Assoziationen. In: Movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 2 (1), S. 91-116.

- Poscheschnik, Gerald (2009): Empirische Forschung in der Psychoanalyse. Vorbehalte und Vorurteile. In: *Psyche – Z Psychoanal* 63 (4), S. 333-366.
- Reichertz, Jo (1993): Abduktives Schlussfolgern und Typen(re)konstruktion. In: Jung, Thhomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Frankfurt: Suhrkamp, S. 258-282.
- Reichmann, Erwin (Hrsg.) (1984): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Rüth, Ulrich/Holch, Astrid (2020): Negative Fähigkeit nach W.R. Bion und die Balintarbeit – Aspekte bei Leiter und Teilnehmer. In: *Balint-Journal* 21, S. 81-85.
- Sappok, Tanja/Sobanski, Martin (2024): Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS) (ICD-11 6A05. In: Schanze, Christian/Sappok, Tanja (Hrsg.), S. 222-230.
- Schanze, Christian/Sappok, Tanja (Hrsg.) (2024): Störungen der Intelligenzentwicklung. Grundlagen der psychiatrischen Versorgung, Diagnostik und Therapie. Stuttgart: Schattauer.
- Schildmann, Ulrike/Schramme, Sabrina (2017): Intersektionalität: Behinderung – Geschlecht – Alter. In: *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 86 (3), S. 191-202.
- Schmid Noerr, Gunzelin (2003): Zur Sozialisation der Gefühle. In: Busch, Hans-Joachim/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Prokop, Ulrike (Hrsg.): Sprache, Sinn und Unbewusstes. Zum 80. Geburtstag von Alfred Lorenzer. Tübingen: Edition Diskord, S. 113-132.
- Schmiedl-Neuburg, Hilmar (2020): Das Nichtwissen und das Unbewusste – psychoanalytisch-philosophische Betrachtungen. In: <https://prae faktisch.de/nichtwissen/das-nichtwissen-und-das-unbewusste-psychoanalytisch-philosophische-betrachtungen/> [Zugriff: 19.01.2025].
- Schnädelbach, Herbert (2002): Erkenntnistheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schuster, Stefan (2023): Die Forderung nach Inklusion in einer verkehrten Welt. Entfremdungstheoretische Überlegungen zum Widerspruch von Wunsch und Wirklichkeit. In: *Behindertenpädagogik* 62 (4), S. 317-331.
- Seidler, Eduard (2004): Von der Unart zur Krankheit. In: *Deutsches Ärzteblatt* 101 (5), S. 239-242.
- Stemmer-Lück, Magdalena (2009): Verstehen und Behandeln von psychischen Störungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stern, Daniel (2005): Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Tornow, Karl (1935): Die Einheit der Fachschaft V (Sonderschulen) im NSLB. und die sich daraus ergebende Schau ihrer Arbeit in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht. In: *Die deutsche Sonderschule* 2 (2/3), S. 110-129.
- Trescher, Hans-Georg (1985a): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt: Campus.
- Trescher, Hans-Georg (1985b): Einige Überlegungen zur Frage: Was ist Psychoanalytische Pädagogik? In: Bittner, Günther/Ertle, Christoph (Hrsg.), S. 61-66.
- Treurniet, Nikolaas (1996): Über eine Ethik der psychoanalytischen Technik. In: *Psyche – Z Psychoanal* (50) 1, S. 1-31.

- Tschamler, Herbert (1996): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Valon, Philippe (2015): Existiert das Unbewusste? In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis 30 (3/4), S. 370-288.
- Vielhaber, Carsten (2001): Die Präfixe der Postmoderne oder: Wie man mit dem Mikroskop philosophiert. Münster: Lit.
- Waldschmidt, Anne (2009): Disability Studies. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 125-133.
- Wetzel, Michael (2010): Derrida. Stuttgart. Reclam.
- Winnicott, Donald W. (1993): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wocken, Hans (2014): Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen (Teil 1). In: Gemeinsam leben 22 (1), S. 52-62.
- Yeniyayla, Mutlu (20126): Das Subjekt im Denken Michel Foucaults. Analyse und Kritik. Bedeutung des Widerstandes für die Konstitution des Subjekts. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität.
- Zapf, Harald (2008): Dekonstruktion. In Nünning, A. (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Weimar: Metzler), S. 115-117

Szenisches Verstehen in der Sonderpädagogik oder das Eintauchen in die emotionale Verfasstheit von Schüler:innen aus dem Förderschwerpunkt Lernen

Carolyn Marshall und Moritz Fehl

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht, welchen Einfluss frühe Beziehungs- und Interaktionserfahrungen, biografische Wunden und die damit verbundene Psychodynamik auf das Geschehen in Schule und Klassenzimmer nehmen. Es wird hinterfragt, inwieweit das Phänomen der „Lernstörung“ über schulische Interaktionen wechselseitig hergestellt wird. Damit wird eine kritische Perspektive auf schulische Exklusion durch den Förderschwerpunkt Lernen in Deutschland eingenommen. Dazu werden zwei unterschiedliche Falldarstellungen aus verschiedenen Dissertationsprojekten vorgestellt und diskutiert. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass herausfordernde Affekte ernstzunehmende Einflussgrößen im Kontext von Lernstörungen sind. Insbesondere die prekären Bedingungen des Aufwachsens der Schüler:innen, die in vielen Fällen mit starken Subjektbeschädigungen einhergehen, können auf Seiten der Lehrpersonen zu unbewussten Abwehrreaktionen führen. Im Unterricht bleiben herausfordernde Affekte meist unverstanden und unbearbeitet zurück, was zu Spannungen in den Interaktionen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen führen kann.

Schlüsselwörter: Förderschwerpunkt Lernen, Lernstörungen, szenisches Verstehen, Biographieforschung, erziehungswissenschaftliche Videographie

Abstract: This article shows how previous relational and interactional experiences, biographical wounds, and their underlying psychodynamic processes shape dynamics within school settings and classroom interactions. It critically examines the ways in which the phenomenon of “learning disorder” can be co-constructed through reciprocal processes in educational interactions. Adopting a critical lens on school exclusion mechanisms — particularly as they relate to the German special education track focused on learning — the article presents and discusses two distinct case studies drawn from separate PhD projects.

The findings highlight that affective challenges represent significant and often underestimated factors in the emergence of learning difficulties. Especially in cases where students grow up under precarious conditions that frequently result in deep-seated disruptions to subject formation, teachers may exhibit unconscious defensive reactions. These affective dynamics often remain unrecognized and unprocessed in classroom contexts, leading to heightened tensions in teacher-student relationships.

Keywords: special needs education with focus on learning, learning disorders, sceneing understanding, biographical approach, video-based research

Einleitung und Problemaufriss

Herausforderungen beim Lernen gehören zum Leben jedes Menschen. Manche Kinder und Jugendliche haben jedoch so starke Auffälligkeiten mit schulbezogenen Lernanforderungen, sodass diese zusätzliche Unterstützung bedürfen. In vielen Fällen erhalten diese Kinder und Jugendlichen sonderpädagogische Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen (FSP-L). Dabei werden die betroffenen Schüler:innen ziel- und leistungsdifferent unterrichtet, wodurch nicht mehr an den Standards der Regelschule festgehalten wird. 2022 betraf dies 233.005 (KMK 2024) Schülerinnen und Schüler deutschlandweit. Mit knapp 40% aller Kinder und Jugendlichen, die sonderpädagogische Förderung unterschiedlichster Art erhalten, war und ist der FSP-L nach wie vor der populationsstärkste in Deutschland.

Während systemisch-konstruktivistische Perspektiven sich auf eine hinreichende Passung, Vorwissen und Zugänglichkeit zwischen Kind und Lerngegenstand konzentrieren (vgl. Werning/Lütje-Klose 2012), verweisen psychoanalytische Zugänge auf Ursprünge der Störungen des Lernens, die nicht in der Situation selbst begründet liegen. Insofern also offenkundige und direkt ersichtliche Gründe für ein gestörtes Lernen ausgeschlossen werden können, gilt es nach der Tiefenstruktur des gestörten Lernens zu fragen. Lernen ist aus dieser Perspektive nicht nur ein rein kognitives Phänomen, sondern verweist auf einen emotionalen Anspruch (Ciompi 1997; Hüther 2004), der mit wiederkehrender Verunsicherung des Subjekts einhergeht, bei dem bisherige Gewissheiten aufgegeben werden müssen. Zu lernen heißt, sich dem Unbekannten und Ungewissen auszusetzen, und die damit einhergehenden affektiven Regungen tolerieren und regulieren zu müssen (Koller 2012). In Forschungskontexten scheint es insofern aussichtsreich, sich diesem Feld mit der Methode der Tiefenhermeneutik – Anwendung szenischen Verstehens auf sozialwissenschaftliche Fragestellungen – anzunähern. Die Tiefenhermeneutik als Auswertungsmethode nähert sich unterschiedlichsten Datenquellen (Videos, Transkripte, Filme, etc.) durch gleichschwebende Aufmerksamkeit und freies Assoziieren an, und ermöglicht über die Reflexion der eigenen Verstrickungen mit dem Material, Erkenntnisse über die dort enthaltene Lebenspraxis zu erlangen (Klein 2004; Haubl/Lohl 2020).

1 Attestierte Lernstörung – (k)ein kognitives Problem

Der FSP-L zeichnet sich durch eine besondere Heterogenität der Schüler:innenschaft aus. So existiert zwischen den darunter gefassten Schüler:innen kein verbindendes Merkmal. Ebenso divergieren Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs und damit Förderquoten je nach Bundesland (Klemm 2015: 30f). Das Risiko einer solchen Etikettierung variiert damit je nach Wohnort.

Einziges übergreifendes Merkmal ist ein schulsystemisch-konstruiertes, überdauerndes Leistungsversagen sowie (teilweise nach Bundesland) Quantifizierungen einer mangelnden Begabung durch Intelligenzquotienten, welche die Praxis und Institution des FSP-L zu rechtfertigen scheinen (Katzenbach 2004). Eine derart trivialisierte, quantifizierte Perspektive auf das Phänomen der Lernstörung scheint wenig aussagekräftig zu sein. So verschließt eine solche Perspektive auf rein kognitive Prozesse bzw. Leistungsversagen in den schulischen Hauptfächern Deutsch und Mathematik die Augen vor der sozialen Realität vieler Schüler:innen. Bereits seit den Anfängen der Förderschule und damit verbundenen Streitfragen zwischen Inklusion und Exklusion ist die erschwerte soziale Lage der dortigen Klientel bekannt (Hänsel/Schwager 2004; Schnell 2016; Kornmann 2006). Offen bleibt, ob man beim Phänomen der schulischen Lernstörung nun wirklich von einem primär kognitiven Problem sprechen kann, oder aber ob es nicht vielmehr auch emotionale Faktoren im Angesicht prekärer Lebensverhältnisse sind, die eine biografisch-tiefgreifende Blockade für das Lernen darstellen. Naheliegend ist es damit, nach Ursprung und Reproduktion des dahinterstehenden sozialen Leids zu fragen, welches sich derart erschwerend auf die Fähigkeit zum Lernen in sozialen Beziehungen auswirkt, um diese ins Bewusstsein der Lehrer:innen zu führen und der Reflexion zugänglich zu machen. Damit ist der Bezug zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Sonderpädagogik eröffnet.

1.1 Der Schatten früher Beziehungserfahrungen

Die Psychoanalyse bietet den umfanglichsten Theoriefundus, um sich erschwerten Bedingungen des Aufwachsens und deren Auswirkungen auf die Subjektivität begrifflich angemessen zu nähern. Insofern direkt ersichtliche Gründe für gestörtes Lernen ausgeschlossen werden können, etwa mangelnde Passung oder fehlende Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes (Katzenbach 2004), muss nach der Tiefenstruktur erswerter Lernprozesse gefragt werden.

Lernen verweist stets auf eine emotionale Herausforderung, indem sich das Subjekt mit Anforderungen auseinandersetzt, die bisherige Gewohnheiten infrage stellen, überwerfen, und mitunter über kurzzeitige Kontrollverluste zu kognitivem Fortschritt gelangt (Ciompi 1997; Hüther 2004; Koller 2012). Jene Fähigkeit, schwierige Affektzustände zu regulieren, wird über empathische Abstimmungsprozesse der frühen Kindheit zwischen dem Kind und der Bezugsperson erworben (Fonagy et al. 2002/2004; Katzenbach 2006; Katzenbach/Ruth 2008; Gerspach 2018). Aus dieser Perspektive entspringt die Frage nach der Qualität früher Sozialisationsprozesse, und welche Rolle insbesondere negative Affekte im Kontext des gestörten Lernens einnehmen.

1.2 Brüche eines schulsystemischen Etiketts

Tiefenhermeneutik als Übersetzung psychoanalytischen Denkens auf Felder qualitativer Sozialforschung stellt eine Möglichkeit dar, sich den erwarteten sozialisatorischen Brüchen im Kontext des FSP-L anzunähern. Die Methode eröffnet die Möglichkeit, sich den latenten Botschaften in Form einer „Wirkungsanalyse“ (Klein 2004; Haubl/Lohl 2020) anzunähern, indem unbewusste Konflikte über die methodologisch angeleitete Reflexion der Gegenübertragung ansatzweise erlebbar und verstehbar werden. Das heißt, Tiefenhermeneutik bietet die Chance, sich den teils unbewussten Inszenierungen anzunähern, diese nach Ungereimtheiten, Eigentümlichkeiten und inneren Widersprüchen zu hinterfragen, und damit zu einer latenten Ebene dessen zu gelangen, was aus dem sprachlichen Diskurs ausgeschlossen (desymbolisiert) scheint. Julia König et al. (2019) zeigen in ihrem Sammelband „Dichte Interpretation“ diverse Beispiele zur Anwendung der Tiefenhermeneutik ebenso wie die Methodologie.

Nun sollen zwei aktuelle, tiefenhermeneutisch arbeitende Forschungsprojekte anhand zweier beispielhafter Fälle vorgestellt werden. Der Fall Mike sowie der Fall Edda eignen sich dazu, aus der Forschungsperspektive des jeweiligen Projekts exemplarische Einsichten in affektive und sozialisatorische Gegebenheiten des FSP-L zu gewähren und damit verbundene Fallstricke zu verdeutlichen.

2 Narrationen adoleszenter Schüler:innen aus dem FSP-L

Im Forschungsprojekt von Carolin Marschall wurden 18 Adoleszente, die eine Zuordnung zum FSP-L erfahren haben, durch biographisch-narrative Interviews zu ihrer Lebensgeschichte und Bildungsbiographie befragt. Das Sample wurde im Bundesland Hessen erhoben und Jugendliche unterschiedlichster Hintergründe, Wohngebiete sowie Schulformen (Förderschule und inklusive Beschulung) eingeschlossen. Anschließend wurden die Interviewtranskripte tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretationen unterzogen. Das Forschungsdesign begründet sich auf theoretischen Grundlagen, die sich aus der engen Verwobenheit von erlebter Bindungsqualität und Lernfähigkeit ergeben (Brisch 2003; Gerspach 2006, 2018; Heilmann 2006; Ahrbeck/Rauh 2010). Dabei werden mehrere Desiderate aufgegriffen: Einerseits das Einfangen der sonst kaum beachteten Adressat:innenperspektive von Jugendlichen im FSP-L und andererseits die Einordnung „gestörter“ individueller Strukturen, nicht allein durch das Aufwachsen im familialen Binnenraum, sondern auch durch deformierende institutionelle Strukturen. Anhand von vorläufigen empirischen Befunden eines exemplarischen Falles soll die Bedeutsamkeit psychoanalytisch-pädagogischer Betrachtungsweisen für die Lehrer:innenbildung aufgezeigt werden. Die Einzelfälle sollen dazu verhelfen, sich in die lebensweltliche Perspektive der Heranwachsenden hinzusetzen, diese zu reflektieren und damit – trotz möglicher Abwehrtendenzen – ein emotionales Einlassen zu ermöglichen.

2.1 Abwehr von bedrohlicher Vulnerabilität

Auch wenn die Größe des Samplings keine allgemeine Generalisierbarkeit der Erkenntnisse zulässt, zeigt sich, dass zwischen den „Fällen“ intersubjektiv überlappende zentrale Motive und Dynamiken isolierbar sind. Die leider schon oft nachgewiesene (vgl. van Essen 2013, 2019; Ellger-Rüttgardt 2019) und damit erwartbare extrem hohe Prekarität, die sich in den Lebensrealitäten der Adoleszenten aus dem FSP-L zeigte, wurde immer wieder zum Gegenstand von Abwehr in der Auswertung: zu groß, zu bedrohlich und zu unüberwindbar schienen die Problemlagen zu sein. Noch heute kann Armut als zentraler Risikofaktor für die Zuordnung zum FSP-L angesehen werden (Miller 2017). Die schwierigen Lernausgangslagen bilden mit den niedrigen Bildungsansprüchen des FSP-L in Form von einer reduktiven Didaktik eine unheilvolle Allianz (Kobmann 2019).

Um eine höhere Sensibilität gerade für schwer belastete Schüler:innen zu entwickeln, braucht es die Fähigkeit zu szenischem Verstehen und zur Mentalisierung im Sinne eines inneren Beobachters (vgl. Kreuzer 2013: 103). Doch genau diese Kompetenz wird oftmals nicht als Teil der Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung angesehen. Nicht nur werden szenisch-affektgeleitete Einsichten als unprofessionell deklassiert, sondern das Unterbinden von diesen unterschwellig gefordert, um sich in die sichere Burg der fachlichen Kompetenz zu flüchten und sich vor dem Scheitern „als Herr im Klassenzimmer“ zu bewahren (vgl. Marschall 2020; Hirblinger 2013). Doch pädagogisches Arbeiten schließt Scheitern automatisch mit ein. Insbesondere die Angst vor der eigenen Verwundbarkeit, die oftmals durch Konfrontation mit den prekären Lebenslagen der Schüler:innenschaft aus dem FSP-L geschieht, führt zu einer Abwehrhaltung, die ein „Sich-Einlassen“ auf die Schüler:innen verunmöglicht (vgl. Leber 1988). Die Reflexion des eigenen biographischen Geworden-seins, der eigenen Bildungsbiographie sowie das Einüben von szenischem Verstehen erscheinen daher unverzichtbar für eine progressive Lehrer:innenbildung. Dann können sich die Professionellen der mitunter belastenden Geschichten der Schüler:innenschaft stellen und angemessene pädagogische Antworten zu finden.

2.2 Der Fall Mike

Als Mike (Pseudonym) interviewt wird, ist dieser 16 Jahre alt und besucht die 8. Klasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. Schulsystemisch gesehen gab es in Mikes Leben keinen Bruch, denn er hat nie einen anderen Beschulungsort als den der Förderschule kennengelernt. Die alltägliche Lebenswelt von Mike und seinen Eltern ist von verschiedenen massiven gesundheitlichen Beeinträchtigungen durchzogen (Herz- und Leberschädigungen bei Mike und seiner Mutter sowie die notwendige zusätzliche Ernährung bei Mike über eine Magensonde). Mike rahmt sein Leben selbst als „schlimm und heftig“. Schon direkt nach der Geburt schwebte Mike in Lebensgefahr. Das medizinische Personal sprach der Mutter zudem die Kapazitäten für eine geeignete Fürsorge ihres Kindes ab. So musste sie bereits in den ersten Lebensstunden um ihr Kind in doppelter Hinsicht kämpfen. Der Junge bleibt letzten Endes bei seinen Eltern. Doch der drohende Tod bleibt - in Form von Notrufen, Krankenhausaufenthalten und permanenter medizinischer Abhängigkeit - der ständige Begleiter der Familie. In der Schule wird Mike fortwäh-

1 Um eine authentische Darstellung sicherzustellen, werden direkte Zitate aus den Interviewtranskripten eingebettet. Diese werden durch Anführungszeichen kenntlich gemacht.

rend drangsaliert („du wirst die ganze zeit nicht gemobbt aber geärgert un:n-äh:h gefragt (verstellte stimme) warum hastn du gelbe zähne unso“). Mike führt aus, dass er von der Anspruchshaltung der Lehrpersonen zudem enttäuscht ist und dass er sich wünschen würde, mehr herausgefordert zu werden:

„[Zu den Schüler:innen als Lehrperson] würd ich sagen hier du kannst was du machst jetzt-du gehst doch nich in die XX (Werkstatt eines sozialen Trägers) du schaffst das du has-zwar n bisschen schwierigkeiten aber das kriegste auch alleine hin da kannst dich ma durch-beißen un hier diese schule macht das zu wenich find ich die macht das nich die macht eher so hm ja die guckt nur was könn-die un was könn-die nich das is zwar gut aber die sollten au-ma gucken ähm was will-er machen was will-er arbeiten da auch ma bisschen helfen un-auch n bisschen sagen hier wir werden dich ma n bisschen äh:h wie-soll-ich-sagn ma kneifen un-sagn hier mach jetzt beiß dich ma durch so und das find ich also find ich von der frau XX (Name einer Lehrerin) viel zu wenich die müsste mich äh n bisschen mehr sagen hier wenn du wirklich was machen willst dann tu auch was versuch auch was [...] wie-gesagt das find ich halt n bisschen von der frau XX (Name einer Lehrerin) bisschen zu wenich sie sollte ma äh zu mir schon bissle mehr bisschen mehr sagen hier °(pfiff)° mach jetzt komm streng dich ma-n-bisschen mehr an so“

Den Vorschlag der Arbeitsagentur nach dem Schulabschluss in eine Werkstatt einzumünden, empfindet Mike als starke Demütigung: „Ich dacht ich habs gefühl gehabt ich werd in die tonne geschmissen“. Nochmals beschreibt Mike daraufhin, dass ihm hier die Unterstützung und das Zutrauen der Lehrpersonen fehlt, seine eigenen Berufswünsche anzugehen: ich finds halt ja n bisschen blöd dass sie ich sagn mal so die lehrer heutzutage sich nich so einsetzen für kinder wie mich.“

Während der tiefenhermeneutischen Analyse des Einzelfalls wurde die Bedrohlichkeit der Vulnerabilität von Mike, seiner Familie und der gesamten Lebenssituation kumulativ spürbar und damit auch schwerer aushaltbar. In der Interpretationsgruppe konnte dazu passend formuliert werden, dass eigentlich der Wunsch bestand, nicht im Transkript fortzufahren mit dem gleichzeitigen Drang voyeuristisch zu verfolgen, wie die „Geschichte“ weitergeht. Diese Tendenz, sich der Belastungen und besonderen Bedürfnisse nicht stellen zu wollen, wird in der direkten Einschulung auf der Förderschule wiedererkannt. Auch deutlich später, als es dann bereits um die Klärung beruflicher Perspektiven geht, wird weggeschaut. Der Vorschlag der Arbeitsagentur lautet „Werkstattarbeit“ in einer Einrichtung eines sozialen Trägers. Die Lehrer:innen würden dies befürworten. Erneut wird Mike hier somit gar nicht erst die Chance eröffnet, sich im „Regelfeld“ zu beweisen und Erfahrungen sammeln zu können. Mike zeigt hier zwar seine Widerständigkeit, als es um seine beruflichen Möglichkeiten geht, driftet jedoch schnell in Größenphantasien ab: Mike hat nicht nur den Wunsch, einmal zur Polizei oder zum Militär zu gehen, sondern er erzählt davon, bereits Strategien entwickelt zu haben, die weit besser seien, als die derzeitigen. Deswegen möchte er gerne ein paar Vorschläge bei der Polizei z.B. für den Personenschutz einbringen. In einem Not-

fall wisse Mike ebenso genau, was zu tun wäre. Als „Hollywood“-geprägt werden diese Vorstellungen abgeschmettert, als Mike zusätzlich angibt, diese seien Filmen entsprungen. Wir finden uns selbst darin wieder, Mike nicht ganz ernst nehmen zu können und eher amüsiert resignieren.

Anknüpfend an die Fallstrukturhypothese der „wohlwollenden Debilisierung“, die Koßmann (2019) anhand von Unterrichtsbeobachtungen im FSP-L herausgearbeitet hat, wird auch im Fall Mike eine solche Form unterstellt – allerdings aus anderen Motiven als bei Koßmann herausgearbeitet. Koßmann (2019: 111, 224) sieht die stark reduktionistische didaktische Vorgehensweise im FSP-L, die zu einem sich selbsterhaltenden System wird, in der Grundannahme begründet, dass Lehrpersonen stetig von einer Insuffizienz der Schüler:innen ausgehen und Misserfolgs- und Überforderungsszenarien tunlichst vermeiden wollen.

Dem ist in der Tendenz zuzustimmen, allerdings muss die Annahme um das Motiv der Angst ergänzt werden. Nicht nur die Mutmaßung über mangelnde Kompetenz führt zu einem Unterlassen von anspruchsvollem Herausfordern oder zu einem Unterlassen, wie es Leber (1988) ausdrücken würde, eines Zumutens. Ohne ein Zumuten (z.B. in Form von Nicht-Erfüllen von ständiger Bestätigung, Konfrontation mit der Realität, Anbieten von möglicherweise schmerzhaften Deutungsversuchen des eigenen Verhaltens), wird den Schüler:innen der Weg verwehrt, sich auf die nächste Entwicklungsstufe zu begeben (vgl. Gerspach 2012). Insbesondere das Wissen über die extrem bedrohliche Vulnerabilität vieler Schüler:innen aus dem FSP-L sowie Kenntnisse über die stigmatisierende Wirkung schulsystemischer Strukturen, halten Lehrpersonen aus Angst vor weiterer Subjektbeschädigung in der Schonraumfalle gefangen. Zudem bietet das angstbesetzte sowie resignative Abwehren intensiverer Einfühlung Schutz vor dem Eingestehen der persistierenden Debilisierung der Schüler:innen.

Im Gegensatz dazu würde ein Zumuten den Lehrer:innen viel abverlangen. Sie müssten sich einlassen auf einen fördernden Dialog oder überhaupt auf einen Dialog, indem sie durch szenisches Verstehen Anteil nehmen an der Erlebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Genau das erscheint jedoch extrem bedrohlich und kann wiederum Affekte von Angst und Abwehr bei den Lehrpersonen auslösen. Um Kinder und Jugendliche innerhalb des FSP-L wirklich zu fördern, braucht es daher in der Lehrer:innenbildung und in der Praxis unbedingt auch einen szenisch-affektgeleiteten Zugang, der nicht als unprofessionell belächelt wird.

3 Interaktionsdynamiken des Unterrichts im Kontext Förderschwerpunkt Lernen

Das zweite hier vorgestellte Forschungsprojekt zeigt die Möglichkeit eines Zugangs über videographisch konservierte Lehr-Lern-Situationen anstelle textbasierter Narrationen. Die Erhebung und Datenproduktion folgt den Ansätzen erziehungswissenschaftlicher Videographie, aber ersetzt interaktionsanalytische Auswertungsschritte durch einen tiefenhermeneutischen Zugang zum Material. Über diese Verbindung der Videoprotokolle mit der Methode der Tiefenhermeneutik kann eine bislang unerschlossene Weiterentwicklung der Methode erlangt werden.

3.1 Erziehungswissenschaftliche Videographie in Verbindung mit Tiefenhermeneutik

Im Forschungsprojekt von Moritz Fehl wurden acht videographische Interaktionssequenzen im Kontext des Unterrichts des FSP-L erhoben und ausgewertet. Dabei handelt es sich um Lern- und Anforderungssituationen, in denen anstelle routinierter Wissensreproduktion bislang Unbekanntes thematisiert wird und Umdenken bzw. Umlernen eingefordert wird. Auch diese Erhebung wurde im Bundesland Hessen durchgeführt und schließt diverse Hintergründe der Proband:innen mit ein, wobei sich aus Gründen der Forschungspraktikabilität auf den Unterricht in Förderschulkontexten beschränkt wurde. Die daraus gewonnenen Sequenzen wurden im Rahmen tiefenhermeneutischer Gruppeninterpretationen ausgewertet. Die Idee zur Erhebung entstand auf Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse nach Katzenbach und Ruth (2008), die auf ein herausforderndes Interaktionsverhalten von Kindern mit FSP-L in experimentellen Settings ebenso wie auf affektive Problematiken im Problemlöseverhalten hindeuten, und überträgt diese in natürliche Lehr-Lern-Kontexte (schulischen Unterricht).

Die Verbindung zwischen erziehungswissenschaftlicher Videographie und der Methode der Tiefenhermeneutik baut eine Brücke zwischen Untersuchungsgegenstand und Methode: Während das videographische Material eine Flut an Information beinhaltet, dem sich in konventionellen Zugängen über interaktions- bzw. sequenzanalytische Vorgehensweisen angenähert wird (Dinkelaker/Herrle 2009; Dinkelaker 2010; Herrle/Dinkelaker 2016), um die Fülle des Materials zu reduzieren, spielt ein mögliches Übermaß an Informationsdichte des videographischen Materials im Kontext der Tiefenhermeneutik keine Rolle. Im Gegenteil: Eine tiefenhermeneutische Auseinandersetzung mit

videographischem Material profitiert von den räumlichen Eindrücken, ebenso wie nonverbalen szenischen Anteilen, insbesondere vermittelt über Mimiken, Gestiken und Körpersprache. Diese präsentativen Anteile tragen entscheidend zur Übertragung sowie zum szenischen Ausdruck bei und begründen einen methodischen Vorteil in videographischen Datengrundlagen. Damit werden bestehende Ansätze der tiefenhermeneutischen Interpretation von popkulturellen Filmproduktionen (König 1995, 2003, 2011; Kratz 2020) und Kulturanalysen (Lorenzer 1986) aufgegriffen und im Kontext erziehungswissenschaftlicher Videographie weiterentwickelt. Die Darstellung erfolgt in Form verschrifteter Fallvignetten.

3.2 Die ambivalente Rolle der Institution

Mit Bezug auf Koßmann (2019) wurde der reduktionistische Charakter des Unterrichts im Kontext des FSP-L bereits angesprochen, und aus psychoanalytischer Perspektive muss danach gefragt werden, inwiefern die Institution und die damit verbundene Praxis des FSP-L unbewusst zu einer wiederholt erfahrenen, narzisstischen Kränkung beiträgt. Durch eine reduktionistische Praxis entsteht die Gefahr einer sich öffnenden Schere in irreversibler Diskrepanz zu den Inhalten der Regelschule, sodass – entgegen dem eigentlichen Anliegen des sonderpädagogischen Förderbedarfs – eine Rückführung in die Regelschule mit jedem Jahr im System der Förderschule unwahrscheinlicher wird (Klemm 2015: 6ff). FSP-L bedeutet insofern ein anhaftendes und selbstwertschädigendes Stigma (Schumann 2007; Pfahl 2011), aus dem sich nur schwer aus eigener Kraft befreit werden kann. Das Schüler:innen-Selbst wird darüber institutionell beschädigt.

Ein womöglich bereits biographisch sowie institutionell wiederholt geschwächtes Selbst kann mit spannungsreichen Lehr-Lern-Situationen konfligieren. Das Schwanken zwischen antizipiertem Versagen in schulischen Interaktionen und mitunter reaktiven Vorstellungen von Omnipotenz lässt die Interaktionen im Unterricht für die Lehrer:innen herausfordernd werden. Die drängenden narzisstischen Bedürfnisse werden sprachlich und nonverbal kommuniziert und darüber Druck auf die Interaktionspartner:innen ausgeübt. Lehrpersonen (ebenso wie mitunter auch Mitschüler:innen) werden im Angesicht eines geschwächten Selbst zum Ziel fusionierender (dyadischer) Selbstobjektbedürfnisse (Kohut 1971/1973). Darin manifestiert sich eine verstärkte Abhängigkeit von Zuspruch und Gemeinsamkeit im Rahmen des Unterrichts – und herausfordernde Unterrichtsinhalte erscheinen insofern als ein „Störfaktor“ in dieser Konstellation.

3.3 Der Fall Edda

Die Unterrichtssequenz von Edda (Pseudonym) wird nachfolgend verkürzt dargestellt. Sie spielt sich in der jahrgangsübergreifenden ersten bis vierten Klasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen ab. Die Klasse wird von zwei Lehrerinnen geführt, die diese meist räumlich wie inhaltlich differenziert unterrichten. So sind Unterrichtsphasen mit besonders kleinen (einstelligen) Lerngruppen keine Seltenheit.

Unter diesen Voraussetzungen hat der Unterricht eine nahezu familiäre Atmosphäre, und die Lehrperson kann jedem Kind ein hohes Maß an individueller Aufmerksamkeit zukommen lassen. Hier kann die Lehrperson persönlichen Zuspruch bieten und sie wird in genau dieser Funktion eingefordert: Direkt zum Beginn der Szene greift Edda nach der Lehrerin, um sie zu erreichen, während sie sich durch den Raum bewegt, um die Aufgaben zu verteilen. Als sie nicht zu ihr zurückkommt, wendet sie sich schließlich für alle hörbar verbal an die Lehrerin: „Setzt zu dich zu miir?“. Sie kann Edda erst noch trösten, dass sie selbstständig beginnt, nur wenig später aber startet sie schon den nächsten Versuch: „Frau Freitag (Pseudonym), setzt du dich biiiiite hier hin?“ Nun also gibt die Lehrerin nach, schnappt sich einen freien Stuhl und setzt sich zu ihr.

Gemeinsam bearbeiten beide die Aufgaben, die Lehrperson muss dafür nicht viel mehr tun, als bei ihr zu sitzen und das korrekte Vorgehen abzunicken. Dieser Zustand ist aber nur von kurzer Dauer, denn auch die anderen Kinder fordern die Aufmerksamkeit der Lehrerin (so wie auch Edda) ein, sodass diese zurück zu den anderen Arbeitsplätzen rotiert. Alleingelassen sucht Edda etwas später wiederholt die Unterstützung durch Frau Freitag. Insbesondere als die Aufgaben schwieriger werden und von der Addition zur Subtraktion wechseln, kann Edda ohne das direkte Beisein der Lehrerin nicht weiterarbeiten. Kurz darauf sitzen die beiden wieder durch Aufforderung von Edda zusammen – und wieder ist es nur von kurzer Dauer. So ergibt sich ein charakteristisches Wechselspiel aus gemeinsamen Phasen, in denen die Lehrerin über lediglich kurze Hinweise die Auseinandersetzung mit den nächsten Aufgaben anstößt, sowie dem Weggehen und erneuten Einfordern der Gemeinschaft mit der Lehrperson.

Es kann darin allerdings der Tendenz nachgespürt werden, dass sich der Fokus zunehmend auf das Zusammensein mit der Lehrperson verlagert, während die eigentliche und eigenständige fachliche Auseinandersetzung zunehmend in den Hintergrund tritt („willst du es nicht erstmal alleine probieren?“ - „nö.“). Für Frau Freitag wird das zu einem interaktionellen Problem, und sie kann den an sie gerichteten, (idealisierten) Anforderungen kaum gerecht werden. Immer wieder werden die Schüler:innen allein gelassen, indem sich die Lehrerin versucht allen möglichst gleichermaßen zuwenden. Die

Lehrperson ist so ständig in Bewegung zwischen den Arbeitsplätzen, was zu Unruhe in der Szene führt, und die Schüler:innen können nicht das Ausmaß an Zusppruch und Aufmerksamkeit erlangen, welches sie sich womöglich wünschen. So scheinen Beziehungsthemen vordergründig, die das Fachliche verdrängen („setzt du dich biiiitte biiiitte hier hin?“), und so drohen Lehr- und Erziehungsauftrag zu konfundieren, sodass das eine auf Kosten des Anderen besteht.

Während die grundlegende Struktur des sogenannten „didaktischen Dreiecks“ (Arnold/Pätzold 2002: 94) als ausgewogen-triangular im Beziehungsfeld zwischen Kind, Lehrer:in und dem Lerngegenstand begriffen werden kann (Katzenbach/Ruth 2008), zeigt sich hier eine dominante Orientierung an der Lehrerin. Es kann der Wunsch nach dyadischen und nahezu intimen Eins-zu-Eins-Situationen zwischen den Kindern und der Lehrperson ausgemacht werden. Phasen des Alleinseins und der selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt scheinen schwer zu durchzustehen. Der Unterricht bzw. das Aufrechterhalten des didaktischen Dreiecks werden durch dieses Primat des Dyadischen zu einer pädagogischen Herausforderung:

- Erst die Nähe zur Lehrerin und die Möglichkeit einer narzisstischen Obhut und Spannungsreduktion ermöglicht im Fall von Edda die fort-dauernde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Allerdings hält diese Konstellation immer auch die Möglichkeit parat, dass das Lernen durch ein zu hohes Maß an Nähe ausgelagert wird, indem gezielt die persönliche Ebene der eigentlichen fachlichen Auseinandersetzung vorgeschoben wird.
- Unter den Realanforderungen des Unterrichts kann die Lehrperson die an sie gerichteten Forderungen nach bestätigender Spiegelung sowie dauerhafter Verbundenheit jedoch kaum dauerhaft befriedigen. Selbstredend kann diese Konstellation die Grundlage für diverse offene und verdeckte Störungen und Konflikte im Unterricht darstellen.

Szenisches Verstehen in der Sonderpädagogik (Trescher 1985; Leber 1988) scheint damit unabdingbar, um zu einem professionell-reflexiven Habitus zu gelangen, der die notwendige Balance zwischen Halten und Zumuten im Kontext einer erschwerten biografischen und institutionalisierten Ausgangslage austariert. Idealisierende bis entwertende Übertragungen, die sich in der tiefenhermeneutischen Interpretation kundtun, müssen im Sinne einer psychoanalytisch-pädagogischen Lehrer:innenbildung verstanden und im Sinne des fördernden Dialogs (Leber 1988) beantwortet werden.

Lernstörungen sind aus dieser Perspektive affektiv konnotiert, und verweisen auf emotionale Herausforderungen im schulischen Lernen, die im Kontext des FSP-L auf die Notwendigkeit einer feinfühligsten Beziehungsgestaltung in Kombination mit fachlichen Inhalten verweist. Ohne ein hinreichendes Maß

an Szenischem Verstehen muss hingegen die Gefahr genannt werden, dass die in der Szene deutlich werdende Spannung überhandnimmt, schwierige Affekte Raum greifen und sich Konflikte zwischen Kind und Lehrer:in entfachen. Über die videographierten Szenen wird diese latente Angst über den methodischen Zugang erfahrbar.

4 Fazit: Der Förderschwerpunkt Lernen als (re)produziertes gesellschaftliches Leid

Der Fall Mike verweist darauf, wie manifeste biografische Beschädigungen der Schüler:innen latente Angst auf Seiten der Lehrpersonen erzeugt. Einerseits Angst davor zu eng in Kontakt mit den Verletzungen zu kommen und sich damit auch eigener Vulnerabilität zu stellen sowie die Angst, Schüler:innen durch zu hohe Anforderungen einer weiteren Subjektbeschädigung auszusetzen.

Im Fall Edda übernimmt die Lehrperson eine zentrale, selbstwertstützende Funktion im Angesicht herausfordernder Lernsituationen, und die Lehrerin kann den an sie gestellten idealisierten Anforderungen kaum nachkommen. Einerseits erscheint das gezeigte Ausmaß des Individualfokus in schulischen Gruppenkontexten nicht durchweg leistbar, andererseits handelt es sich dabei auch um eine unrealistische (und ebenso nicht entwicklungsförderliche) Vorstellung der Beziehung zur Lehrerin. So verlangt jedes Halten durch die Lehrperson nach Leber (1988) stets auch ein entwicklungsförderliches Zumindesten. Diese Wechselseitigkeit muss als Zieldimension professionellen Handelns im Kontext von Lernstörungen herausgestellt werden. Beide Projekte verweisen auf einen sehr hohen Professionalisierungsbedarf in der Lehrer:innenbildung.

Beide Perspektiven deuten damit in die Richtung, dass latente Strukturen bzw. schwer aushaltbare Affekte zentrale Einflussgrößen in der hergebrachten Praxis des FSP-L und einer Pädagogik bei Lernstörungen darstellen. Psychoanalytische Pädagogik kann als diejenige Denkart verstanden werden, die diesen Anteilen die notwendige Beachtung schenkt, sie aufdeckt und der Reflexion zugänglich macht. Das professionelle Handeln im Kontext des FSP-L verweist auf Seiten der Lehrkräfte auf einen „Förderbedarf“ im Bereich professioneller Nähe sowie den Stellenwert der Psychoanalyse in der Lehrer:innenbildung. Beide laufenden Dissertationsprojekte verankern diese psychoanalytischen Perspektiven und ermöglichen darüber neue Einsichten und Forschungsperspektiven im Kontext von Inklusion und Sonderpädagogik.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd/Rauh, Bernhard (2010): Innere und äußere Armut. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 55, 3, S. 287–304.
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2002): Schulpädagogik kompakt. Prüfungswissen auf den Punkt gebracht. Berlin: Cornelsen.
- Brisch, Karl Heinz (2003): Grundlagen der Bindungstheorie und aktuelle Ergebnisse der Bindungsforschung. In: Finger-Trescher, Urte (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 51–69.
- Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Dinkelaker, Jörg (2010): Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr- Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In: Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: VS, S. 91–117.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2019): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München: Ernst Reinhardt Verlag. 2., aktualisierte Auflage.
- Fonagy, Peter/Gergely, György/Jurist, Elliot L./Target, Mary (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerspach, Manfred (2006): Elementarpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred (2012): »... an der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen« (Aloys Leber). Szenisches Verstehen und fördernder Dialog heute. In: Heilmann, Joachim/Krebs, Heinz/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 47–80.
- Gerspach, Manfred (2018): Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hänsel, Dagmar/Schwager, Hans-Joachim (2004): Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sonderziehung nach Braunschweiger Muster. Bern: Peter Lang.
- Haubl, Rolf/Lohl, Jan (2020): Tiefenhermeneutik. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 555–578.
- Heilmann, Joachim (2006): Lernen findet nicht nur im Kopf statt. Über die wechselseitige Beeinflussung von kognitiven und emotionalen Prozessen in der kindlichen Entwicklung. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 108–127.
- Herrle, Matthias/ Dinkelaker, Jörg (2016): Qualitative Analyseverfahren in der video-basierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim: Beltz, S. 76–129.

- Hirblinger, Heiner (2013): Schule und Psychoanalyse. Aufsätze zur psychoanalytischen Pädagogik unterrichtlichen Handelns. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Hüther, Gerald (2004): Woher kommt die Lust am Lernen? In: Dammasch, Frank/Katzenbach, Dieter (Hrsg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 17-32.
- Katzenbach, Dieter (2004): Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In: Dammasch, Frank/Katzenbach, Dieter (Hrsg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 83-104.
- Katzenbach, Dieter (2006): „Es schnackelt nicht...“. Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 85-107.
- Katzenbach, Dieter/Ruth, Jessica (2008): Lernen – Lernstörung – Triangulierung. Zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition bei Lernprozessen. In: Dammasch, Frank/Katzenbach, Dieter/Ruth, Jessica (Hrsg.): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 59-83.
- Klein, Regina (2004): Tiefenhermeneutische Zugänge. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 622-635.
- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [Zugriff: 19.03.2025].
- KMK (2024): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 240. Januar 2024.
- König, Hans-Dieter (1995): Basic Instinct(s) und Geschlechterkampf. In: Müller-Doohm, Stefan/Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.): Kulturinszenierungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.141-164.
- König, Hans-Dieter (2003): Männlichkeitsrituale in Filmen der 90er Jahre – Psychoanalytische Sozialpsychologie als Methode politpsychologischer Forschung. In: Witte, Erich H. (Hrsg.): Sozialpsychologie politischer Prozesse. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 255-271.
- König, Hans-Dieter (2011): Liebe, Tod und Tanz. Eine tiefenhermeneutische Rekonstruktion des Films Kirschblüten von Doris Dörrie. In: Psychosozial 34, 126, S. 93-124.
- König, Julia/Burgermeister, Nicole/Brunner, Markus/Berg, Philipp/König, Hans-Dieter (2019): Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer.
- Kohut, Heinz [1971] (1973): Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kornmann, Reimer (2006): Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer. 2., überarb. und erw. Aufl., S. 71–85.
- Koßmann, Raphael (2019): Schule und „Lernbehinderung“. Wechselseitiger Erschließung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kratz, Marian (2020): Erträumte Erkenntnis. Eine tiefenhermeneutische Filmanalyse am Beispiel des Dramas „Systemsprenger“ von Nora Fingerscheidt. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 43, 4/5, S. 57–61.
- Kreuzer, Tillmann F. (2013): Die Wurzeln pädagogischen Handelns bei Janusz Korczak und die »Neue Lernkultur« in der heutigen Lehrerbildung von Baden-Württemberg. In: Godel-Gaßner, Rosemarie/Krehl, Sabine (Hrsg.): Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik; historische und aktuelle Perspektiven. Jena: Garamond-Verl. Edition Paideia, S. 297–316.
- Leber, Aloys (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, Gerd (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Beiträge der 24. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern und der Kommission "Sonderpädagogik" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in Frankfurt/Main vom 1. - 3. Oktober 1987. Mainz: Matthias-Grünwald-Verl., S. 41–61.
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H.D. (Hrsg.): Kultur-Analysen. Frankfurt am Main: Fischer, S. 11–98.
- Miller, S. (2017): Risikofaktor Armut gleich Risikofaktor Förderschule. In: Amirpur, D./Platte, A. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen: Barbara Budrich. S. 272–286.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Schnell, Irmtraud (2016): (Lern-)Behinderung und soziale Ungleichheit – Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Lernen als Sonderpädagogisierung unterprivilegierter Lebensverhältnisse. In: Anhorn, Roland/Balzereit, Marcus (Hrsg.): Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 875–903.
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Trescher, Hans-Georg (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt am Main: Campus.
- van Essen, Fabian (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01618-0>.
- van Essen, Fabian (2019): Der „übersehene“ Förderschwerpunkt: Zur Notwendigkeit milieusensibler Schulentwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 64, 2, S. 134–145.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgt (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München: Ernst Reinhardt. 3. Auflage.

Zur Entwicklung einer habitussensiblen mentalisierenden Haltung bei Studierenden des Förderschullehramts

Roxana Hank-Raab und Melanie Henter

Zusammenfassung: Der Beitrag skizziert die Relevanz einer habitussensiblen mentalisierenden Haltung bei angehenden Förderschullehrkräften in den Schwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung und Lernen. Im Mittelpunkt steht ein Service-Learning-Projekt, in dem sich Studierende in sozialraum-bezogenen Praxisfeldern ehrenamtlich engagieren und sich im Rahmen Mentalisierungsbasierter Kollegialer Fallberatung gegenseitig unterstützen. Ziel ist es, die Studierenden für das Verhalten und die dahinterliegenden mentalen Befindlichkeiten von Schüler:innen und Lehrpersonen vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit zu sensibilisieren sowie darauf aufbauend geeignete sonderpädagogische Handlungsmöglichkeiten abzuleiten.

Schlüsselwörter: Habitussensibilität, mentalisierende Haltung, Service Learning, Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung

Abstract: This article outlines the relevance of a habitus-sensitive mentalizing approach for prospective special education teachers with a focus on social-emotional development and learning. Central to this is a service-learning project in which students engage in voluntary work within socially disadvantaged contexts and provide each other with peer-based mentalization-based collegial case counselling. The aim is to sensitize students to the behavior and underlying mental states of pupils and teachers against the backdrop of social inequality and, based on this, to derive suitable special educational options.

Keywords: Habitus sensitivity, mentalizing stance, service learning, mentalization-based collegial case counselling

1 Herausforderungen in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung

Förderschullehramtsstudierende mit dem Schwerpunkt Lernen und/oder sozial-emotionale Entwicklung werden im Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit mit einer zunehmend heterogenen Schüler:innenschaft konfrontiert. Diese

Heterogenität zeigt sich nicht nur in kognitiven und emotionalen Entwicklungsverläufen, sondern auch in kulturellen Hintergründen, sozialen Lebenslagen sowie individuellen Belastungserfahrungen (van Essen 2019: 134ff.).

Die Studierenden werden zukünftig mit Schüler:innen arbeiten, die häufig in mehrfach belasteten Lebenslagen aufwachsen – geprägt von sozioökonomischer Benachteiligung, schulischen Misserfolgserfahrungen, psychischer Belastung, verunsicherten Beziehungserfahrungen sowie eingeschränkten Möglichkeiten der Teilhabe. Gerade in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung und/oder Lernen stellt der Aufbau tragfähiger pädagogischer Lernarrangements, die auf Verstehen, Respekt und Verlässlichkeit beruhen, daher eine zentrale Voraussetzung erfolgreichen sozialen Handelns dar (Bevington/Fuggle, 2019: 222). Mentalisieren – verstanden als die Fähigkeit, eigenes und fremdes Verhalten im Lichte zugrunde liegender Gedanken, Emotionen und Intentionen zu deuten – ist ein zentrales Element in der Beziehungsarbeit mit Schüler:innen (bspw. Fonagy 2018: 11f.; vgl. Fonagy/Nolte sowie Kirsch et al. in diesem Band). Gerade in Situationen, in denen das Verhalten der Lernenden nicht unmittelbar verständlich erscheint oder durch schulische Normerwartungen irritiert wird, eröffnet eine mentalisierende Haltung alternative und nicht-wissende Deutungs- und Handlungsräume. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, die sozialen Herkunftsbedingungen und habitualisierten Denk- und Handlungsmuster dieser Kinder und Jugendlichen im Lichte der eigenen sozialen Herkunftsbedingungen und habitualisierten Denk- und Handlungsmuster zu denken, indem das eigene pädagogische Handeln kritisch in Bezug zu sozialen Ungleichheiten reflektiert wird.

2 Habitussensibilität und mentalisierende Haltung als sonderpädagogische Schlüsselkompetenzen?

Die habitussensible mentalisierende Haltung wurde von den Autorinnen bereits als eine erweiterte sonderpädagogische Schlüsselkompetenz herausgearbeitet, die zwei zentrale Perspektiven miteinander verbindet (vgl. Hank-Raab/Henter 2024: 206): Zum einen die mentalisierende Haltung, wonach sich (pädagogische) Beziehungen durch Interesse und Neugierde hinsichtlich der eigenen mentalen Zustände und der Schüler:innen auszeichnen. Ängste, Sorgen, Wünsche, Motive und Überzeugungen werden auf Grundlage eines nicht-wissenden Standpunktes exploriert, und als Auslöser für Verhalten zu interpretiert (Bevington et al. 2017: 125f.). Zum anderen beschreibt eine habitussensible mentalisierende Haltung – in Anlehnung an Bourdieu – das Bewusstsein dafür, dass die inneren Befindlichkeiten in pädagogische Interaktionen nicht

unabhängig von den sozialen Bedingungen und habituellen Prägungen verstanden werden können – das gilt sowohl in Bezug zu der Lehrkraft als auch in Bezug zu den Schüler:innen (vgl. Bourdieu 1989; Bourdieu 1998). In diesem Zusammenhang gerät vor allem auch der Habitus der Lehrperson ins Zentrum der mentalisierenden Auseinandersetzung, da dieser in der Regel mittelschichtorientiert und damit diskrepant zu dem der Schüler:innen in den Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung ist. Die aus Lehrer:innenperspektive als störend wahrgenommenen Verhaltensweisen von Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen lassen sich nur vor dem Hintergrund von sozialer Benachteiligung, biografischen Belastungen und eingeschränkten Teilhabechancen rekonstruieren (vgl. Basendowski/Hank-Raab 2024: 120f.). Sie sind damit als adaptive Lösungsstrategien zu verstehen, die auf das Funktionieren unter prekären Ressourcenlagen ausgerichtet sind. Gleichzeitig muss der Versuch unternommen werden, hiermit verknüpfte innere Befindlichkeiten – z.B. Erwartungen, Wünsche, Absichten, Emotionen – kontextsensibel zu interpretieren. Auslegungen wie Motivationsmangel oder fehlende Leistungsbereitschaft werden dem vermutlich nicht annähernd gerecht. Eine habitussensible mentalisierende Haltung vermeidet vorschnelle Gewissheiten und anerkennt die subjektive Sinnhaftigkeit individueller Handlungen respektvoll (Dlugosch 2024: 394) – und das vor allem unter Berücksichtigung von sozialer Ungleichheit. Wir plädieren für eine verstehensorientierte pädagogische Haltung, die neugierig und wertschätzend fragt, welche subjektive Sinnhaftigkeit ein bestimmtes Verhalten unter Berücksichtigung von Lebenslage, Sozialisation und vorhandenen Ressourcen haben kann. Eine habitussensible mentalisierende Haltung bezieht soziale Ungleichheiten damit aktiv in das professionelle Deutungsrepertoire mit ein. Eine habitussensible Mentalisierung erlaubt aber die (nachträgliche) Rekonstruktion der Situation und des hierin enthaltenen Verhaltens auf Grundlage von sozialen Herkunftsbedingungen und habitualisierten Denk- und Handlungsmustern.

Defizitäre und/oder pathologisierende Zuschreibungen können hierdurch zwar vermutlich nicht in Gänze vermieden werden, da der Rückfall auf verzerrte Mentalisierung (z.B. durch eindeutige Zuschreibungen und Vorurteile) in stressinduzierten Situationen relativ wahrscheinlich ist (Luyten et al. 2019: 38). Aber, so unsere Annahme, öffnet eine habitussensible Mentalisierung einen Raum für pädagogische Beziehung in denen Anerkennung, Akzeptanz und Verstehen für unterschiedliche soziale Herkunftsbedingungen besteht. Einem als störend wahrgenommenes Verhalten kann hierdurch als kontextsensiblen Anpassungsleistung respektvoll pädagogisch begegnet werden. Diese doppelte Perspektive auf das Innenleben und die soziale Verortung des Gegenübers ermöglicht es Lehrkräften in Situationen der Nichtpassung oder Irritation mit Haltung und Offenheit zu reagieren – und somit Bildungsprozesse auch für jene Schüler:innen zugänglich zu machen, die im System Schule häufig marginalisiert werden. Zugleich schließt dieses Verständnis ein kritisches Hinter-

fragen der eigenen pädagogischen Haltung mit ein: Lehrkräfte sind aufgefordert, ihre eigenen Deutungsmuster, Erwartungen, Wünsche und Normvorstellungen in Bezug auf „gutes Verhalten“ oder „erfolgreiches Lernen“ zu mentalisieren. Darüber hinaus rückt eine habitussensible Mentalisierung auch die strukturellen Rahmenbedingungen in den Blick, in denen Bildung stattfindet – etwa das Spannungsverhältnis zwischen schulischer Leistungsideologie und realen sozialen Ungleichheiten. Sie eröffnet somit die Möglichkeit, Nichtpassungen nicht allein als individuelles Problem der Schüler:innen zu begreifen, sondern als Ausdruck struktureller Spannungen, die es auf pädagogischer und institutioneller Ebene zu bearbeiten gilt (vgl. Hank-Raab/ Henter 2024: 209).

Dabei ist es uns ein besonderes Anliegen zu betonen, dass weder eine mentalisierende Haltung noch Habitussensibilität als selbstverständlich vorausgesetzt oder als stabile Eigenschaften von (angehenden) Lehrpersonen verstanden werden können. Vielmehr handelt es sich um komplexe pädagogische Kompetenzen, die im Laufe der Ausbildung bewusst aufgebaut, weiterentwickelt und vertieft werden müssen. Insbesondere in der Lehrer:innenbildung braucht es gezielte Gelegenheiten zur Selbst-Mentalisierung im Lichte sozialer Ungleichheiten sowie die praktische Erprobung verstehensorientierten Handelns – „wie fühlt es sich an, in den Schuhen der Schüler:innen zu stecken, die unter den Bedingungen von sozialer Benachteiligung und Armut aufwachsen?“ Die hierin transportierte sonderpädagogische Aufgabe (von angehenden Lehrkräften in den Förderschwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung und Lernen) besteht darin, mentalisierend und habitussensibel zugleich zu sein. Beide Perspektiven basieren auf einer verstehensorientierten, reflexiven und respektvollen Haltung gegenüber individuellen Lebenslagen. Während die mentalisierende Haltung auf die Deutung innerer Zustände wie Gedanken, Gefühle und Absichten gerichtet ist, fokussiert die Habitussensibilität auf soziale Herkunftsbedingungen sowie habitualisierte Denk- und Handlungsmuster. In ihrer Verbindung ermöglichen beide Zugänge, Verhalten nicht nur in seiner subjektiven Logik, sondern zugleich als Ausdruck sozialer Lebenslagen und biografischer Prägungen zu verstehen – und daraus ein pädagogisches Handeln zu entwickeln, das sowohl empathisch als auch kontextbewusst ist. Gemeinsam bilden sie damit eine professionelle Haltung, die individuelle wie gesellschaftliche Dimensionen gleichermaßen berücksichtigt. In diesem Kontext bietet das Konzept des Service Learning ein hochrelevantes Potenzial. Denn durch die Kontextualisierung von theoretischer Wissensvermittlung mit gemeinwohlorientierten, realen Engagement-situationen, können Studierende authentische Einblicke in Lebenswelten gewinnen, die ihnen häufig fremd sind. In der aktiven Auseinandersetzung mit jungen Menschen in sozial benachteiligten Kontexten – entstehen Lerngelegenheiten, in denen mentale Zustände und soziale Kontexte reflektiert und die eigene pädagogische Haltung kritisch hinterfragt werden können (Cracknell et al. 2023: 508). Durch diese Lernprozesse können angehende Förderschullehr-

kräfte eine Haltung entwickeln, die sowohl individuell zugewandt als auch gesellschaftlich sensibel ist.

3 Service Learning in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung – Impulse für pädagogische Reflexion und soziale Sensibilisierung

Service Learning ist ein hochschuldidaktisches Konzept, das gesellschaftliches Engagement von Studierenden systematisch mit akademischem Lernen verbindet – und dabei gezielt auf reale, regionale Bedarfe in Bildungseinrichtungen, sozialen Institutionen oder schulnahen Projekten reagiert. Studierende engagieren sich aktiv in Praxisfeldern, die gesellschaftlich relevante Herausforderungen aufgreifen, und verknüpfen diese Erfahrungen mit Reflexionsgelegenheiten. Dieses Engagement ist eingebettet in einen strukturierten Bildungsprozess, in dem Theorie, Handlungs- und Erfahrungsebene sowie Reflexion didaktisch miteinander verschränkt sind (Dlugosch/Kratz 2022: 108). Besonders in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung bietet Service Learning ein Potenzial zur Auseinandersetzung mit sozialen Fragen von Teilhabe, Gerechtigkeit und Ausschluss.

Die theoretische Fundierung dieses Konzepts folgt einem erfahrungsbasiereten Lernverständnis, wie es – in Anlehnung an Dewey (1916) und Kolb (1984) – von Reinders (2016) systematisch eingeordnet wurde. Reinders zeigt auf, dass Lernen im Rahmen von Service Learning über konkrete Erfahrungen angestoßen wird, die reflexiv verarbeitet, theoretisch gerahmt und auf zukünftiges Handeln übertragen werden. Dabei steht nicht die Reproduktion von Wissen im Vordergrund, sondern die Entwicklung eines pädagogischen Selbstverständnisses, das sowohl handlungsorientiert als auch reflexiv – oder, wie in unserem besonderen Fall, mentalisierungsorientiert, verankert ist. Das Lernen geschieht – im Sinne von Dewey – im Dialog mit der sozialen Wirklichkeit und mündet in einer Haltung, die Komplexität, Widersprüchlichkeit und Verantwortung pädagogischen Handelns ernst nimmt (vgl. Reinders 2016: 27 ff.).

Didaktisch beruht Service Learning auf den Prinzipien nach Godfrey, Illes und Berry (2005) von Realitätsbezug, Reziprozität und Reflexion (vgl. Reinders 2016: 27). Die Projekte basieren auf konkreten sozialen Bedarfen und entstehen in Zusammenarbeit mit Praxispartner:innen – darunter Schulen, Bildungsinitiativen oder soziale Einrichtungen. Studierende des Lehramts an Förderschulen bringen ihre fachlichen Perspektiven in bestehende (pädagogische) Strukturen ein und entwickeln ihre Art und Weise, die Welt zu sehen,

durch die Erfahrungen mit anderen Lebenswelten weiter. Entscheidend ist, dass Reflexion nicht nur als methodische Begleitkomponente verstanden wird, sondern als zentrales Bindeglied zwischen Erfahrung und Theorie: Sie eröffnet die Möglichkeit, sowohl das eigene Handeln und die eigenen Verstehenszugänge als auch institutionelle Logiken pädagogischer Kontexte kritisch zu hinterfragen.

Reinders (2016) verweist in seiner systematischen Darstellung von Service Learning auf sechs Qualitätskriterien, die – basierend auf der Arbeit von Seifert, Zentner und Nagy (2012) – als konstitutiv für gelingende Projekte gelten: gesellschaftlicher Bedarf, curriculare Anbindung, systematische Reflexion, aktive Mitgestaltung durch die Studierenden, Kooperation mit Partnerinstitutionen sowie Feedback und Anerkennung durch Dozierende. Diese Merkmale verdeutlichen, dass Service Learning weit über die bloße Aneignung praktischer Erfahrungen hinausgeht. Es geht vielmehr um eine pädagogisch gerahmte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen, die nicht nur den Erwerb fachlicher Kompetenzen, sondern auch die Entwicklung einer professionellen Haltung und reflexiver Handlungskompetenz in den Mittelpunkt stellt (vgl. Reinders 2016: 27).

Grospietsch (2023) hebt in ihrer Studie hervor, dass Reflexion im Kontext der Lehrer:innenbildung nicht nur professionelles Wissen aktiviert, sondern zur Entwicklung einer selbstkritischen Haltung führt. Studierende hinterfragen im Rahmen von Service Learning nicht nur individuelles pädagogisches Verhalten, sondern auch institutionelle Bedingungen, die Lernen und Teilhabe beeinflussen – etwa Selektionsmechanismen, Leistungsnormen oder implizite Ausschlüsse im Schulalltag. Dadurch entsteht eine institutionskritische Reflexionsfähigkeit, die zentral ist für eine sonderpädagogische Bildungs- und Beziehungsarbeit.

Dass Service Learning dabei nicht nur theoretisch greift, sondern auch in der Lehrer:innenbildung konkret umgesetzt werden kann, zeigen aktuelle empirische und konzeptionelle Beiträge. So versammelt der Sammelband von Rosenkranz, Roderus und Oberbeck (2020) vielfältige didaktische Beispiele aus der Hochschullehre, die gesellschaftliches Engagement mit professionsbezogenem Lernen verbinden. Auch Johannsen und Peuker (2021) verdeutlichen in ihrem Beitrag, wie Studierende durch partizipatorische Konzeptentwicklung im Bereich von Consumer Literacy befähigt werden, gesellschaftliche Herausforderungen reflexiv und handlungsorientiert zu bearbeiten. Derkau und Gerholz (2023) wiederum zeigen, dass insbesondere Lernorte mit hoher sozialer Komplexität – wie sie in sonderpädagogischen Praxisfeldern bestehen – ein besonderes Potenzial für die Ausbildung reflexiver Fähigkeiten bieten.

Eigene und institutionelle Handlungsroutinen kritisch zu reflektieren, wird als eine bedeutsame Kompetenz von Lehrpersonen angesehen, die nicht von heute auf morgen entsteht und daher bereits Teil des Lehramtsstudiums sein sollte (Dietrich et al., 2021: 63), denn „[d]ie Reflexion über Denk- und Hand-

lungsprozesse im pädagogischen Kontext ist eine grundlegende Bedingung für die professionelle Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und wird als Basis-konstante für den beruflichen Selbstlernprozess verstanden“ (Hoferichter/Volkert 2020: 620).

Reflexive Fähigkeiten sind eng verbunden mit einer mentalisierenden Haltung, weil hierin der Versuch unternommen wird, neugierig und interessiert die Sichtweise des Kindes annäherungsweise einzunehmen (vgl. Gingelmaier/Ramberg, 2018: 90). Im Rahmen von Service Learning-Projekten kann eine mentalisierende Haltung, so unsere Annahme, angeregt und weiterentwickelt werden, weil die Studierenden die Gelegenheit bekommen, die Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus sozial benachteiligten Kontexten kennenzulernen und im Lichte (ggf. auch in Diskrepanz zu) ihrer eigenen Lebenswelt zu reflektieren. Die subjektive Sinnhaftigkeit von Verhalten vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft und der spezifischen biografischen Bedingungen wird hierdurch für die Studierenden plausibler und zugänglicher (vgl. Hank-Raab/Henter 2024: 205).

Ein Beispiel für ein solches Service-Learning-Format im sonderpädagogischen Studium, das die beschriebenen Prozesse über die Implementierung einer Mentalisierungsbasierten Kollegialen Fallberatung (Dlugosch et al. 2022: 239ff.) konkret werden lässt, wird im Folgenden vorgestellt.

4 Praxisbeispiel: BilunA

Das am Institut für Sonderpädagogik der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität (RPTU) angesiedelte Lehrangebot BilunA (Bildungs- und Unterstützungsangebote) verbindet zentrale Elemente des Service Learning mit einer gezielten Begleitung pädagogischer Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungskompetenzen von Studierenden des Förderschullehramts mit den Schwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung und/oder Lernen. Es zielt darauf ab, durch sozialraumorientiertes Engagement pädagogisch wirksam zu werden – und gleichzeitig durch begleitete Reflexion habitussensible Mentalisierungsprozesse zu ermöglichen.

Studierende des Masterstudiengangs begleiten junge Menschen mit unterschiedlichen Bedarfen – mindestens einmal pro Woche über einen Zeitraum von bis zu zwei Semestern. Die Einsätze finden in verschiedenen, sozial relevanten Settings statt: in BVJ-Klassen an Berufsbildenden Schulen, in offenen Kinder- und Familientreffs, in Patenschaftsprojekten mit jungen Migrant:innen sowie in der Jugendstrafanstalt. Alle diese Kontexte eint, dass sie sensible pädagogische Räume darstellen, die von sozialer Benachteiligung, Armut, prekären Bildungsbiografien und Ausgrenzungserfahrungen geprägt sind.

Die Praxiserfahrungen werden wöchentlich begleitet unter Berücksichtigung des Formats der Mentalisierungsbasierten Kollegialen Fallberatung (eine Übersicht zu den Phasen findet sich bei Dlugosch/Henter 2023: 281). Die Fallberatung wird von Studierenden für Studierende mit begleitender Unterstützung der Lehrenden vorbereitet und moderiert, wodurch ein weiterer Raum für eigenverantwortliches, theoriegeleitetes und sozial sensibles pädagogisches Lernen geschaffen wird. Dieses strukturierte Verfahren ermöglicht es Studierenden, eigene (ggf. emotional herausfordernde) Fälle aus der pädagogischen Praxis mit anderen Studierenden zu reflektieren und dabei die mentalen Befindlichkeiten unterschiedlicher fallrelevanter Akteur:innen zu berücksichtigen: z.B. die eigenen Ängste, die Sorgen einer Mutter, die Wünsche eines Kindes, die Erwartungen einer Lehrperson). Diese werden zu in Bezug zu den prekären Lebenswirklichkeiten der Kinder reflektiert, wie das nachfolgende Beispiel aus einer Fallberatung zeigt: Die Studierenden setzen sich hier mit Ahmet¹ auseinander, einem ca. acht- neunjährigen Kind, das unter der Bedingung von Zwangsmigration vor einigen Monaten mit seiner Mutter und seinem Bruder in Deutschland angekommen ist und einen offenen Kindertreff besucht. Die Studierenden sind in der dritten Phase – „Wearing different hats“ – der Mentalisierungsbasierten Kollegialen Fallberatung in der Variante nach Dlugosch und Henter (2023) dazu angehalten sich in unterschiedliche fallrelevante Personen hineinzuversetzen:

Moderator:in (M): Okay, also ich formuliere das jetzt gerade noch einmal um dein Anliegen wäre, dass wir dir helfen, Ideen zu finden, wie der Junge, sag ich mal, entspannter essen kann, wie er da auch keine Angst haben muss, während der Essenssituation, das es einfach entspannter abläuft. #00:04:27-7# [...] Okay. Gut, dann würden wir jetzt in die nächste Phase übergehen. Da sagst du erstmal nichts. Das sind jetzt die anderen dran. Und da würden wir es so beginnen, dass die anderen anfangen. Wenn ich an der Stelle des Jungen wäre, wie würde ich mich fühlen? Was würde ich denken? Genau. #00:04:52-1# [...]

Studierende (S)2: (13) Wenn ich der Junge wäre, (räuspern) hätte ich auch Angst, dass ich nicht äh genug zu essen bekomme und beeile mich deshalb so sehr. #00:05:30-3#

S3: (7) Ich wäre vielleicht auch überfordert von der Gruppensituation, weil (.) ich in der großen Gruppe auch Angst hätte, dass ähm, das ist ja auch manchmal so in Mengen, dass ähm man dann nicht mehr genug zu essen bekommt, zum Beispiel. Deswegen hätte ich davor vielleicht auch ein bisschen Angst. #00:05:54-4# [...]

S5: (..) Ich kenne das nur so ähm, dass ich mich verteidigen muss und meine Sachen verteidigen muss und mein Essen ähm auch verteidigen muss, dass ich auch genug bekomme. #00:06:24-6# [...]

S2: (11) Ich glaube, ich (räuspern) müsste vielleicht auch nicht so richtig, wie ich ähm damit umgehen soll, dass ich jetzt plötzlich auch vielleicht genug Essen habe, wenn ich es davor vielleicht nicht hatte, (..) und bin deshalb dazu geneigt, dann so schnell zu essen. #00:07:12-0# [...]

1 Name anonymisiert

M: (7) Gut, wenn dann keine weiteren Einfälle mehr kommen, würden wir zur nächsten Person gehen, was eben einmal kurz die Mutter erwähnt. Da wäre es jetzt, dass die anderen an der Stelle der Mutter mal Gefühle oder das Denken ausdrücken. Genau. Also wenn ich an der Stelle der Mutter wäre. #00:08:25-5# [...]

S1: (5) Ich hab' ähm vielleicht aber auch ein bisschen Angst. Also natürlich freue ich mich, dass mein Kind so schnell in der neuen Kultur und in dem neuen Land ankommt und so schnell ähm die Sprache sprechen lernt. Aber ich habe auch ein bisschen Angst, ähm dass er unsere Tradition und unsere Kultur ein bisschen vergisst und eben, dass wir nicht mehr (.) so viel gemeinsam haben. #00:10:21-3#

S5: (...) Ich habe aber andererseits auch Angst, dass er mit unseren Traditionen und unserer Kultur halt dort aneckt und ähm es ihm Probleme bereitet, sich zurechtzufinden. #00:10:39-4#

S2: (6) Ähm (räuspern) Ich würde mir auch wünschen. Also von dem Name des offenen Kindertreffs. Ähm Unterstützung wünschen, damit ich weiß, wie ich meinem Kind ähm ja die bestmögliche Umgebung ähm bieten kann, damit das gut gut ähm funktioniert. #00:11:12-5#

S5: (...) ich weiß gar nicht so genau, auf was die Wert legen beim Essen, in der in der Betreuungssituation. Und ähm wenn ich es besser wüsste oder besser die Gebräuche kennen würde, dann könnte ich es vielleicht auch mit ihm besprechen. Ich würde zwar unsere Gebräuche zu Hause beibehalten wollen, aber ähm trotzdem kann man's ja verbal mit ihm irgendwie thematisieren. #00:11:36-8#

M: (7) Okay, dann würden wir jetzt zur Name der Falleinbringerin übergehen. Da machen wir es genauso. Dass die anderen sagen aus der Sicht der Falleinbringerin [...], wie würdet ihr euch fühlen oder was würdet ihr denken? Was für Sorgen hättet ihr? #00:12:48-4# [...]

S5: (.) Ich würd' mir wünschen, ihn irgendwie unterstützen zu können. Ähm sein Problem verstehen und äh ihm es erleichtern, sich hier auch zurechtzufinden, einzufinden und sich wohlfühlen. #00:13:21-8#

S4: Ich glaube, ich wäre vielleicht auch manchmal ein bisschen genervt davon, wenn er immer so hektisch sein Essen in sich reinstopft und dann direkt wegrennt. Ähm Ja. (lacht) #00:13:35-2#

Der Auszug stammt aus einem Fallberatungstranskript, das von den Studierenden im Rahmen des Service-Learning-Projekts angefertigt wurde. Die Transkripte werden gemeinsam mit den Studierenden reflektiert, um eine weitere Reflexionsgelegenheit in Bezug zu den Verstehenszugängen der Studierenden zu ermöglichen und diese in Zusammenhang mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten habitussensibel zu reflektieren. Wenngleich der dargebotene Auszug bisweilen noch nicht empirisch ausgewertet wurde, so zeigt sich hierin aber die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen mentalen Befindlichkeiten, die im Kontext von prekären Lebenserfahrungen entstehen – die Bedeutung von Essen im Kontext von Zwangsmigration – bzw. als Anpassungsstrategie erst unter Bezugnahme auf diese verstehbar werden. Gleichzeitig wird die Diskrepanz zwischen den institutionellen Anforderungen in Bezug zum Essen im Vergleich zu den Bedarfen des Kindes deutlich.

Der Aufbau einer mentalisierungsbasierten, habitussensiblen Haltung wird unserer Ansicht nach erst durch Irritation, durch Nichtverstehen und durch das Überschreiten eigener Deutungsgrenzen ermöglicht.

5 Implementierung und Weiterentwicklung

Das Service-Learning-Projekt wurde 2015 am Institut der Sonderpädagogik implementiert und seitdem kontinuierlich in Rücksprache mit den Studierenden und Kooperationspartner:innen adaptiert und weiterentwickelt, wobei an dieser Stelle nun einige prägnante Aspekte hervorgehoben werden:

Konzeptionelle Weiterentwicklung

Zu kurze Zeitfenster – die mit der Semesterlogik zu begründen sind – erschweren den Beziehungsaufbau zwischen Kind und Student:in und begrenzen die Möglichkeiten zur intensiven Reflexion. Mentalisierung und Habitussensibilität lassen sich nicht in kurzer Zeit „vermitteln“ (Kirsch et al. 2024: 438) – sie benötigen wiederholte Begegnungen, Zeit für Verunsicherung und einen kritischen Theorie-Praxis-Abgleich. Darüber hinaus setzt das Konzept voraus, dass die Studierenden bereits mit zentralen sonderpädagogischen Theorien und Konzepten vertraut sind, auf die sich im Rahmen der Mentalisierungsbasierten Kollegialen Fallberatung zurückgreifen können. Hierdurch wird es möglich, alltagstheoretischen Verstehenszugängen und eigenen sowie institutionalisierten Handlungsmechanismen kritisch zu begegnen. Gleichzeitig muss es einen Raum geben, Stolpersteine offen und geschützt zu bearbeiten – etwa Momente des Nichtverstehens, Irritationen, fehlende Transparenz, bürokratische Anforderungen – und natürlich auch Fragen zu Grenzen der universitären Umsetzbarkeit.

Strukturelle Veränderungspotenziale

Im Verlauf der Umsetzung konnten zunehmend weitere Kooperationspartner:innen gewonnen und eingebunden werden. Gemeinsam mit Akteur:innen vor Ort gelang es, bestehende Hürden zu reflektieren und schritt-

weise abzubauen – wie beispielsweise die Öffnung der „geschlossenen Institution“ Jugendstrafanstalt für studentisches Engagement.

Empirische Zugänge

Die Fallberatungstranskripte wurden bislang nur als Reflexionsschablone genutzt. Eine empirische Auswertung steht zukünftig noch aus, um das Projekt entlang der zu erwartenden, neuen Erkenntnisse – insbesondere auch hinsichtlich einer habitussensiblen mentalisierenden Haltung – qualitativ weiterzuentwickeln und zu evaluieren?

Ziel ist es, nicht nur punktuelle Lernerfahrungen zu ermöglichen, sondern eine längerfristige, curricular eingebettete Struktur zu schaffen, die Service Learning als mentalisierungsbasiertes und habitussensibles Format dauerhaft verankert.

6 Fazit

Der Beitrag hatte zum Ziel, das Potenzial von Service Learning als hochschuldidaktisches Format zu explorieren, um angehende Förderschullehrkräfte in der Entwicklung zentraler pädagogischer Kompetenzen zu unterstützen. Insbesondere die Verknüpfung des sozialraumbezogenen Engagements und der strukturierten, verstehensorientierten Auseinandersetzung mit prekären Lebenslagen, soll, so unser Anspruch, eine habitus- und mentalisierungssensible Haltung begünstigen, die für die Arbeit mit sozial benachteiligten und emotional belasteten Kindern und Jugendlichen unerlässlich ist.

Zu erfahren, wie es sich anfühlt, in den Schuhen eines Kindes zu stecken, das in prekären Lebenslagen aufwächst, öffnet einen Reflexionsraum, in dem die Studierenden, eigene Deutungsmuster kritisch und geschützt hinterfragen können. Das Praxisprojekt BilunA hat den Anspruch, tragfähige Lernprozesse durch selbstverantwortete Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatungsgruppen zu initiieren – sowohl für die individuelle pädagogische Entwicklung der Studierende als auch für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Projekts selbst. Hierin werden zudem strukturelle und institutionelle Barrieren deutlich, die gemeinsam mit den Studierenden reflektiert werden. Der Anspruch, lebensweltlich sensibel, verstehend und langfristig wirksam zu agieren, erfordert nicht nur flexible sonderpädagogische Konzepte, sondern

auch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen von Universität und Praxis.

Literatur

- Basendowski, Sven/Hank-Raab, Roxana (2024): Inklusive (Berufs-)Bildungsberichterstattung im Spiegel des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen als eine Chance der Berufsbildungswerke. In: Weiser, Manfred/Holler Martin (Hrsg.): Berufsbildungswerke Historisches. Systematisches. Aktuelles. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 120-139.
- Bevington, Dickon/Fuggle, Peter/Cracknell, Liz/Fonagy, Peter (2017): Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment. A Guide for Teams to Develop Systems of Care. Oxford: Oxford University Press.
- Bevington, Dickon/Fuggle, Peter (2019): Ambit: Engaging the Client and Communities of Minds. In: Bateman, Anthony/Fonagy, Peter (Hrsg.): In: Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice. Washington: American Psychiatric Association Publishing, S. 211–228.
- Bourdieu, Pierre (1989): Antworten auf eigene Einwände. In: Eder, Klaus: Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 395-411.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Cracknell, Liz/Fuggle, Peter/Bevington, Dickon (2024): Recognizing Social Injustice and Epistemic Mistrust in Helping Adolescents with Multiple Needs: The AMBIT (Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment) Approach. In: Psychodynamic psychiatry, 52(4), S. 584–605.
- Derkau, Julia/Gerholz, Karl-Heinz (2023): Service-Learning in der Lehrerinnenbildung: Welche Lernorte eignen sich? In: Journal für Lehrerinnenbildung, 23(2), S. 91–99.
- Dewey, James (1916): Democracy and education. New York: Free Press.
- Dlugosch, Andrea (2024): Mentalisieren und Schulentwicklung im Kontext inklusiver Bildung. In: Link, Pierre-Carl/Behringer Noelle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann F./Schwarzer, Nicola-Hans (Hrsg.): Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 389-403.
- Dlugosch, Andrea/Henter, Melanie (2023): Applying AMBIT to teacher training: innovations in Germany. In: Fuggle, Peter/Talbot, Laura/ Campbell, Chloe/Fonagy, Peter/Bevington, Dickon (Hrsg.): Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) for People with Multiple Needs. Applications in Practice. Oxford: Oxford University Press, S. 269-289.
- Dlugosch, Andrea/Henter, Melanie/Baumer, Katharina (2022): Professionalisierung durch Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer*innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Refle-

- xivität. In: PFLB PraxisForschungLehrer*innenBildung Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, Bd. 4, Nr. 3, Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen, S. 233-252.
- Essen Van, Fabian (2019): Der »übersehene« Förderschwerpunkt. Zur Notwendigkeit milieusensibler Schulentwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 64 (2), S. 134–145.
- Fonagy, Peter (2018): Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen. In: GINGELMAIER, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Verlag: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-13.
- Godfrey, Paul C./Iles, Louise M./Berry, Gregory R. (2005): Creating breadth in business education through service-learning. In: Academy of Management Learning & Education, 4(3), S. 309–323.
- Grospietsch, Finja (2023): Phasenübergreifende Zusammenarbeit durch Service Learning. Evaluation von digitalisierungsbezogenen Lehrveranstaltungen für angehende Biologielehrkräfte. In: HLZ –Herausforderung Lehrer:innenbildung, 6 (2), S. 148–168.
- Hank-Raab, Roxana/Henter, Melanie (2024): Mentalisieren im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen: Anregungen für eine habitussensible Pädagogik. In: Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann F./Schwarzer, Nicola-Hans (Hrsg.): Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik (2024) Fokus: Bildungsraum Schule. Verlag: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 198-212.
- Hoferichter, F./Volkert, U. (2020): (Praxis-)Reflexion durch Mehrebenen-Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3 (1), S. 620–637.
- Johannsen, Ulrike/Peuker, Birgit (2021): Service Learning in der Lehramtsausbildung mittels partizipatorischer Konzeptentwicklung im Bereich von Consumer Literacy. In: Historische Bildung, 2021(4), S. 45–60.
- Kirsch, Holger/Behringer, Noelle/Henter, Melanie/Hutsebaut, Joost/Link, Pierre-Carl/Kreuzer, Tillman F./Nolte, Tobias/Turner, A./Schwarzer, Nicola-Hans/Gingelmaier, Stephan (2024): Ist Mentalisieren lehrbar? – Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik. In: Link, Pierre-Carl/Behringer, Noelle/Turner, Agnes/Schwarzer, Nicola-Hans/Kreuzer, Tillmann F. (Hrsg.): Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, S. 428-445.
- Kolb, David A. (1984): Experiential Learning. Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kratz, Marian/Dlugosch, Andrea (2022): Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. In: Jester, Melanie/Kratz, Marian (Hrsg.): Bildung in der Transformation. Landau. Pädagogische Rundschau, S. 501-513.
- Luyten, Patrick/Malcorps, Saskia/Fonagy, Peter/Ensink, Karin (2019): Assessment of Mentalizing. In: Bateman, Anthony/Fonagy, Peter (Hrsg.): Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice. Washington: American Psychiatric Association Publishing, S. 37-62.

- Reinders, Heinz (2016): *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (2020): *Service Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schroeder, Joachim (2020): Alltagsvorbereitung. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz B. (Hrsg.): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. Ein Handbuch für Praxis und Studium. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 333-352.
- Weiss, Sabine/Muckenthaler, Magdalena/Heimlich, Ulrich/Kuechler, Adina/Kiel, Ewald (2019): Teaching in inclusive schools. Do the demands of inclusive schools cause stress? In: *International Journal of Inclusive Education*.
- Williams, Michelle/Gersch, Irvine (2004): Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different? In: *British Journal of Special Education*, 31 (3), S. 157-162.

Konzept der Mentalisierenden Schulen: Eine Chance für die (Heil-)Pädagogik

Raphael D. Schwarz, Robert Langnickel und Pierre-Carl Link

Zusammenfassung: Dieser Beitrag entfaltet einen Möglichkeitsraum für die Implementation des Mentalisierungskonzepts im (heil-)pädagogischen Feld. Im Fokus steht die Frage, wie Mentalisieren als Haltung und Prinzip in pädagogischen Kontexten, insbesondere im schulischen Setting, verankert werden kann. Ziel ist, die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen durch eine mentalisierungsorientierte Interaktion zu verbessern. Dabei werden die theoretische Fundierung sowie ein praxisorientierter Vorschlag für die Umsetzung im Schulalltag diskutiert. Ziel ist es, den Beitrag von Mentalisierung zur Entlastung pädagogischer Fachkräfte, zur qualitativen Verbesserung der Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung sowie zur Steigerung von Inklusionsbereitschaft und -wirksamkeit insbesondere im Umgang mit herausforderndem Verhalten auszuloten. Der entworfene Möglichkeitsraum versteht sich dabei als Impuls zur Weiterentwicklung (heil-)pädagogischer Professionalisierung unter Berücksichtigung mentalisierungsbezogener Kompetenzen.

Schlagwörter: Mentalisierung, (Heil-)Pädagogik, Professionalisierung, Inklusion, pädagogische Beziehungsgestaltung

Abstract: This article outlines a field of possibilities for implementing the concept of mentalization in the (special) educational domain. It focuses on how mentalizing can be established as an attitude and guiding principle within educational contexts, particularly in school settings. The aim is to improve the quality of relationships between teachers and students through mentalization-oriented interaction. The article discusses both the theoretical foundation and a practice-oriented proposal for implementation in everyday school life. The goal is to explore how mentalization can contribute to relieving the burden on educational professionals, improving the quality of teacher-student relationships, and enhancing both the willingness and effectiveness of inclusion, especially when dealing with challenging behavior. The proposed field of possibilities is intended as an impetus for further development of (special) educational professionalism, taking mentalization-related competencies into account.

Keywords: Mentalization, (special) education, professional development, inclusion, educational relationship building

1 Einleitung

Mentalisierungsschwierigkeiten bei Schüler:innen stellen eine erhebliche Herausforderung für eine inklusive Praxis dar und beeinflussen sowohl ihre sozialen Beziehungen als auch ihre Lernfähigkeit. Kinder, die Schwierigkeiten haben, sich in andere hineinzuversetzen und die eigenen Handlungen im Kontext der Gefühle und Gedanken anderer zu verstehen, sind einem erhöhten Risiko für Konflikte, soziale Isolation und schulische Misserfolge ausgesetzt (Gingelmaier et al. 2018: 90). Für eine inklusive Praxis, die auch Kindern mit auffälligem Verhalten eine Chance in der Regelschule ermöglichen soll, sind daher Lehrpersonen mit ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeiten unerlässlich.

Dieser Artikel untersucht die Faktoren, die die Entwicklung von Mentalisierungsfähigkeiten bei Lehrpersonen behindern oder fördern können, und ermittelt Strategien, um diese Fähigkeiten im inklusiven Kontext zu stärken. Dabei werden die spezifischen Herausforderungen und Belastungen des Lehrberufs, die individuellen Voraussetzungen der Lehrpersonen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen berücksichtigt. In diesem Sinne zielt dieser Beitrag darauf ab

- Die Bedeutung von Mentalisierung für eine (heil-)pädagogische Praxis herauszustellen,
- Herausforderungen und Chancen für die Mentalisierungsförderung von Lehrpersonen zu identifizieren und
- Ein übergreifendes Konzept zu entwickeln, um die Mentalisierungsförderung der Lehrpersonen auch strukturell zu begleiten.

2 Ausgangslage: Mentalisierungsherausforderungen innerhalb der (heil-)pädagogischen Praxis von Regelschulen

Die Schule lässt sich als ein hochgradig soziales komplexes Umfeld beschreiben. Im Sinne von Matthias Forell (Forell et al. 2023: 18) kann man den schulischen Sozialraum als stark handlungsbezogen verstehen. Damit meint er die aktive Konstruktion und Re-Konstruktion des pädagogischen Raums durch soziale Praxis, wobei die Interaktion zwischen beispielsweise Lehrpersonen und Schüler:innen in einem sequenziellen, tradierten und zugleich adaptiven Handlungsprozess betrachtet wird. Dabei werden Möglichkeiten und Grenzen (Handlungsspielräume) durch die soziale Interaktion eröffnet und beschränkt,

was den Schulraum als ein Möglichkeitsraum pädagogischen Handelns definieren kann (ebd.). Insbesondere bei Kindern mit sozial auffälligem Verhalten kann eine solche Beschränkung des Handlungsspielraums beispielsweise als einschränkend negative Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Kind beobachtet werden (Liesen/Luder 2010: 15).

2.1 Kinder und Jugendliche mit Mentalisierungsschwierigkeiten und herausforderndem Verhalten

In Bezug auf Kinder und Jugendliche sind Mentalisierungsschwierigkeiten ein bedeutendes pädagogisches Thema, da sie erhebliche Auswirkungen auf das Verhalten, die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Lernfähigkeit haben können.

Unter Verhaltensauffälligkeiten wird in diesem Beitrag folgendes verstanden (Müller/Sigrist 2019: 22):

„das Kind bzw. der / die Jugendliche wird als autonomes Subjekt gesehen, dessen bzw. deren auffällige Verhaltensweisen nicht eine feste Persönlichkeitseigenschaft sind, sondern sich als Bewältigungsversuch einer überfordernden Situation innerhalb seiner bzw. ihrer aktuellen Lebensumwelt verstehen lassen“.

Aus einer mentalisierungstheoretischen Perspektive lassen sich diese Überforderungszustände und die damit verbundenen maladaptiven Bewältigungsweisen, beispielsweise prä-mentalisierende Modi, auf suboptimale oder gestörte Mentalisierungsprozesse zurückführen. Kinder, die in ihrer mentalisierenden Fähigkeit eingeschränkt sind, verfügen oftmals nur über ein unzureichendes Verständnis für die Beweggründe ihres eigenen Verhaltens sowie für das Verhalten anderer, was wiederum zu Konflikten, emotionaler Dysregulation und sozialen Schwierigkeiten im schulischen Umfeld führen kann. Es erscheint folglich plausibel, dass eine Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit mit einem erhöhten Risiko für Verhaltensauffälligkeiten verbunden ist (Schwarzer et al. 2024: 300f.; Taubner et al. 2019: 42f.). Ein wesentlicher Grund für solche Schwierigkeiten liegt in mangelnden sozialen und emotionalen Entwicklungsressourcen, die durch fehlende oder unzureichende Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit entstehen können (Allen et al. 2022; Diez Grieser/Müller 2024: 29f.). Kinder mit konfliktreichen oder unsicheren Bindungen verfügen häufig über eingeschränkte Fähigkeiten, ihre eigenen Emotionen sowie die mentalen Zustände anderer adäquat zu erkennen und zu regulieren, was sich in Form von impulsivem Verhalten, Missverständnissen oder Rückzugsverhalten äußern kann (Schwarzer et al. 2024: 316f.). Diese Defizite behindern die Fähigkeit, soziale Interaktionen empathisch oder selbstregulierend zu gestalten.

ten, was im Schulalltag zu erheblichen Schwierigkeiten führt. Es ist wichtig für Lehrpersonen, diese Zusammenhänge zu verstehen, um zu verstehen, warum dieselben pädagogischen Praktiken, die bei sicher gebundenen Kindern funktioniert haben, möglicherweise nicht bei Kindern mit einem problematischen Bindungsstil funktionieren (Nišpónská 2023: 547f.).

In der Folge beeinflusst eine eingeschränkte Mentalisierungsfähigkeit die Interaktionen im Klassenzimmer, da Missverständnisse und Konflikte häufiger auftreten und schwerer lösbar sind (Kreuzer/Albers 2022: 52). Lehrpersonen erfahren dadurch eine erhöhte Belastung, da sich die Beziehungen zu den Schüler:innen verschlechtern können und das Vertrauen sowie der soziale Zusammenhalt im Klassenverbund leiden (Gingelmaier et al. 2018; Liesen/Luder 2010: 15). Die Folgen sind häufig ein reduziertes Lernklima, geringere Motivation und soziale Isolation der Kinder und Jugendlichen, was wiederum ihre Lern- und Entwicklungschancen beeinträchtigt.

Darüber hinaus führt die Unfähigkeit, die eigenen Gefühle und die mentalen Zustände anderer zu erkennen, zu einer schlechteren Emotionsregulation bei den Schülerinnen und Schülern. Dies kann dazu führen, dass sie in Konfliktsituationen impulsiv reagieren, ihre Aggressionen kaum kontrollieren können oder den emotionalen und/oder physischen Rückzug wählen, was das pädagogische Handeln erschwert, und Konflikte verstärken kann (Gingelmaier et al. 2018: 99f.). Dies kann eine negative Rückkopplungsschleife auslösen, bei der die Kinder und Lehrpersonen in unproduktiven Interaktionen verharren, das Vertrauensverhältnis geschwächt wird und somit die soziale und pädagogische Integration erschwert wird (Rauh 2023: 74f.).

2.2 Mentalisierungsschwierigkeiten bei Lehrpersonen

Die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte ist für die Heilpädagogik von besonderer Bedeutung, da sie, wie im Folgenden genauer dargestellt wird, eine zentrale Rolle bei der Inklusion in Regelschulen, insbesondere im Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten, einnimmt. Allerdings sollte Mentalisierung nicht ausschließlich als Aufgabenbereich der Heilpädagogik betrachtet werden, sondern vielmehr als ein integraler Bestandteil der Profession aller pädagogischen Akteurinnen und Akteure, darunter Klassenlehrerinnen und -lehrer, Assistenzkräfte, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Schulsozialarbeitende. Insbesondere im Kontext des am häufigsten im Kanton Zürich praktizierten Integrationsmodells, bei dem Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mehrere Klassen gleichzeitig begleiten, wird die Bedeutung der Mentalisierungsförderung deutlich (Seppacher 2019: 5f.). Typischerweise umfasst das wöchentliche Begleitpensum lediglich drei bis vier Lektionen pro Klasse, wobei die hierfür zur Verfügung stehenden per-

sonellen Ressourcen – selbst bei einer Bündelung verschiedener Fördermaßnahmen wie integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache sowie integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) – meist nicht mehr als maximal 50% einer Vollzeitstelle einer Klasse ausmachen (ebd.). Daraus ergibt sich die dringende Notwendigkeit, die Förderung mentalisierender Kompetenzen nicht ausschließlich auf Fachkräfte der Heilpädagogik zu beschränken, sondern sie als eine übergreifende Aufgabe zu betrachten, die in besonderem Masse bei Kindern mit auffälligem Verhalten im sonderpädagogischen Kontext zu verankern ist.

Es ist von entscheidender Bedeutung zu erkennen, dass auch Lehrpersonen trotz bester Absichten und hoher pädagogischer Kompetenz von „Mentalisierungseinbrüchen“ betroffen sind, insbesondere in sozial herausfordernden Situationen (Gerspach 2021: 186) – beispielsweise weil Lehrpersonen in ihren Interaktionen mit Schüler:innen von eigenen Emotionen und Erfahrungen beeinflusst werden. Wenn sich Lehrpersonen dieser Dynamiken nicht bewusst sind und keine Strategien zur Bewältigung ihrer eigenen Reaktionen haben, können sie in ungünstige Interaktionsmuster verfallen, die die Beziehungsqualität und das Lernklima negativ beeinträchtigen (Luder et al. 2017: 56f.). So führen ablehnende Haltungen gegenüber den Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten häufig zur Verfestigung des problematischen Verhaltens (Cefai/Cooper 2010: 191).

Einer der zentralen Faktoren für ungünstige Reaktionen der Lehrpersonen ist der Schulalltagsstress (Gingelmaier et al. 2018: 98). Die permanente Belastung durch Zeitdruck, vielfältige Anforderungen und die Notwendigkeit, ein umfangreiches Curriculum zu bewältigen, können es Lehrpersonen erschweren, ausreichend auf die mentalen Zustände der Schüler:innen einzugehen (Helmke 2022; Liesen/Luder 2010). Ab einem gewissen Stresspegel sind oft nur noch dysfunktionale Formen des Mentalisierens möglich (Kreuzer/Albers 2022: 49f.; Link et al. 2024: 221f.). Hinzu kommt, dass viele Lehrpersonen ein Fehlen beruflicher Gratifikation erleben, was sich in einem Mangel an Anerkennung und Selbstwirksamkeit äußert. Infolgedessen sind sie in dysfunktionalen Stressbewältigungsmechanismen und Prämentalierungsmodi gefangen (Gingelmaier et al. 2018: 98). Gerade in Bezug auf verhaltensauffällige Kinder sprechen auch Luder et al. (2017: 56f.) von einer Stresszunahme bei Lehrpersonen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Sie betonen, dass insbesondere ein negatives Klassenklima, emotionale und zeitliche Belastungen, unbefriedigende Arbeitsbedingungen sowie Gefühle von Hilflosigkeit und Überforderung die Folgen sind (ebd.).

Des Weiteren spielen mangelnde Selbstreflexion und Selbsterkenntnis eine bedeutende Rolle. Ein unzureichendes Verständnis der eigenen Emotionen, biografischen Hintergründe und Beziehungsmuster kann dazu führen, dass Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, die Verhaltensweisen der Schüler:innen richtig zu deuten und adäquat darauf zu reagieren (Schwarzer et al. 2023: 94f.).

Psychoanalytische Perspektiven weisen darauf hin, dass bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten unbewusste Reinszenierungen früherer und gegenwärtiger traumatischer Beziehungserfahrungen auftreten können (Gerspach 2021: 36; Rauh 2023: 74f.). Die Auseinandersetzung der begleitenden Lehrpersonen mit diesen unbewussten Prozessen beim Gegenüber kann schwierig sein, da sie oft unter der Oberfläche liegen und eine aktive Selbstreflexion erfordern würden (ebd.). Aversive Entwicklungsumstände, wie sie auch in den Biografien der Lehrpersonen vorkommen, können den Erwerb von Mentalisierungsfähigkeiten negativ beeinflussen (Schwarzer et al. 2023: 94). Fehlende Bindungserfahrungen in der eigenen Kindheit können zu eingeschränkten Fähigkeiten führen, Emotionen zu regulieren und mentale Zustände anderer zu erkennen (Allen et al. 2022: 98f.; Diez Grieser/Müller 2024: 29f.).

Es lässt sich festhalten, dass das Bewusstsein über diese Zusammenhänge essenziell ist, um für alle pädagogischen Begleitpersonen interventions- und präventionsorientierte pädagogische Strategien zu entwickeln. Mentalisieren und deren Förderung ist dabei eine vielversprechende Strategie, um mit Herausforderungen im Schulalltag umzugehen.

2.3 Inklusionsherausforderungen bei Schüler:innen mit Mentalisierungsschwierigkeiten in Bildungseinrichtungen

Die Inklusion der Gruppe von Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten, bei denen häufig auch Mentalisierungsschwierigkeiten vorliegen, stellt eine besondere Herausforderung für inklusive Bildungssysteme dar (Luder et al. 2017: 56). In der Schweiz ist diese Gruppe überproportional häufig von externer Sonderbeschulung oder Schulverweis betroffen, da ihre Integration in den regulären Schulbetrieb als besonders herausfordernd eingeschätzt wird (ebd.). Gerade da Klassenlehrpersonen, die die primäre Verantwortung für die Klassenführung tragen, deutlichen emotionalen und körperlichen Belastungen ausgesetzt sein können, plädiert dieser Beitrag für die zentrale Bedeutung der Mentalisierungskompetenzen dieser sowie weiterer unterstützender Lehrpersonen und Fachkräfte. Die Mentalisierungskompetenzen spielen eine entscheidende Rolle dabei, herausforderndem Verhalten selbstwirksam zu begegnen, indem sie eine begleitende Haltung ermöglichen, die das Kind darin unterstützt, schrittweise die eigenen mentalen Zustände besser zu verstehen und zu regulieren. Ziel ist es, damit die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Integration der Kinder in die Regelschule nachhaltig zu steigern und Lehrpersonen zu entlasten.

Die Herausforderungen der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten in den Regelschulbetrieb werden durch Evaluationsberichte aus verschiedenen Kantonen der Schweiz bestätigt. Konsistent weisen alle sieben ausgewerteten Berichte – aus den Kantonen Uri (Buholzer, Künzle, Brun Hauri, Eigenmann & Lionel, 2020: 13; 33), Luzern (Moser Opitz, Pool Maag, Stöckli & Wehren-Müller, 2019: 15; 104), Graubünden (Amt für Volksschule und Sport, Schulinspektorat Graubünden, 2022: 14), Appenzell Ausserrhoden (Elmiger/Lienhard 2014: 36), St. Gallen (Keller et al. 2024: 56; 60f.), Thurgau (Aellig et al. 2015: 13) und Zug (Mettauer et al. 2021: 15) – darauf hin, dass insbesondere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten eine besondere Herausforderung bei der Inklusion in den Regelunterricht darstellen. Integrationsversuche führen oftmals zu erheblichen Belastungen seitens der Lehrpersonen, die einerseits einen hohen Stresspegel aufweisen und andererseits Überforderungssymptome zeigen.

Auch Klassenlehrpersonen aus dem Kanton Luzern berichten, dass das Unterstützungsangebot bei der Integration der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten meist nicht ausreiche und ein klares Überforderungsempfinden damit verbunden sei (Moser Opitz et al. 2019: 104). Ebenso äußern Lehrpersonen und Schulleitungen aus dem Kanton Appenzell Ausserrhoden, dass die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für sonderpädagogische Begleitmaßnahmen bei verhaltensauffälligen Kindern nur schwer realisierbar sei, was den Druck auf die pädagogischen Fachkräfte zusätzlich erhöhe (Elmiger/Lienhard 2014: 32).

Angesichts der hohen Beanspruchung des Schulpersonals ist es nicht verwunderlich, dass in einigen Kantonen eine eher zurückhaltende Haltung gegenüber der Inklusion verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler besteht (Aellig et al. 2015: 13; 21; Buholzer et al. 2020: 33; Keller et al. 2024: 12f.; 56). Die Kantone Graubünden (Amt für Volksschule und Sport, Schulinspektorat Graubünden 2022: 7) und Zug (Mettauer et al. 2021: 15) gehen sogar noch einen Schritt weiter, indem sie Kinder mit einem ISR-Status auf Grund von Verhaltensauffälligkeiten grundsätzlich separativ beschulen. In Graubünden erfolgt dies spätestens ab der ersten Primarstufe (ebd.), in Zug ebenfalls, sofern kein Antrag auf Integration vor dem ersten Schuljahr gestellt wird oder in Ausnahmefällen nach einem Schuljahr.

Diese Beispiele sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die genutzten Evaluationsberichte teilweise erheblich in der Vergangenheit liegen (manchmal mehr als zehn Jahre) und somit nicht ohne Weiteres auf die aktuelle Situation in allen Kantonen der Schweiz übertragen werden können. Für eine fundierte Beurteilung wäre der Einsatz aktueller Erhebungen und vergleichender Studien notwendig. Dennoch liefern diese Befunde Hinweise, die in die aktuelle schweizerische Debatte um Inklusion versus Exklusion im Kontext von Klein- und Separationsklassen passen. Beispielsweise betont der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) (2023: 1) zwar die Grundidee einer

inklusionsorientierten Schulentwicklung, verweist jedoch auf die Notwendigkeit angemessener Ressourcen und heilpädagogischer Fachkräfte, um eine erfolgreiche Inklusion sicherstellen zu können. Im Vergleich mit internationalen Beispielen, insbesondere aus skandinavischen Ländern, die deutlich bessere Bedingungen in Bezug auf Personal- und Ressourcenausstattung aufweisen (LCH, 2023: 8), entsteht eine Diskrepanz, die zunehmend in der politischen Diskussion aufgegriffen wird. In den letzten Jahren sind zudem wieder verstärkt Diskussionen darüber entbrannt, ob sogenannte „schwierige“ Schüler:innen – insbesondere aus belasteten Familien – wieder in Kleinklassen beschult werden sollen. Dadurch soll eine Entlastung der Regelschule erreicht werden (Aellig/Gyseler 2025: 21f.).

Die genannten Beispiele zeigen, dass in der pädagogischen Praxis ein erheblicher Bedarf im Umgang mit herausforderndem Verhalten besteht und dass dieser durch systemischen Druck auf die pädagogischen Fachkräfte dringlich wird. In diesem Zusammenhang eröffnet das Konzept des Mentalisierens und dessen gezielte Förderung bei Lehrpersonen und Kindern eine bedeutende Chance, insbesondere im Kontext der zunehmend überforderten Regelschule. Wie im nächsten Kapitel dargelegt wird, könnte Mentalisieren die Lehrpersonen sowohl entlasten als sie auch darin unterstützen, die sozialen Lernprozesse der Kinder – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung mentalisierender Fähigkeiten – zu fördern.

Es erscheint daher essenziell, die positiven Effekte des Mentalisierens auf die pädagogische Praxis herauszuarbeiten, da dies dazu beitragen kann, die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind nachhaltig zu verbessern und die pädagogische Arbeit in herausfordernden Situationen zu erleichtern. Daher gilt es nun die Vorteile von Mentalisieren für Pädagogik aufzuzeigen.

3 Mentalisierungsbasiertes Handeln und Denken: Ein Schlüssel zu konstruktivem Verhaltensmanagement und Stressreduktion im Schulalltag

Bereits Roth (1971: 482f.) betonte die Bedeutung der sozialen Steuerung menschlichen Verhaltens. Hierfür sei ein „sozialer Regulator“ erforderlich, der zwischen Reiz und Reaktion vermittele und eine kontextadäquate Handlungssteuerung ermögliche. Diese Fähigkeit, eigene Reaktionen im Hinblick auf soziale Bezüge zu steuern (ebd.), ist sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrpersonen von zentraler Bedeutung. Mentalisierungspraktiken können, wie dieser Beitrag darlegt, zur Entwicklung und Nutzung eines solchen „sozialen

Regulators" beitragen und somit die Qualität der Interaktion und die Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen positiv beeinflussen. Zur Erreichung dieses Ziels wird ein mentalisierungsbasierter (heil-)pädagogischer Ansatz verfolgt, der darauf abzielt, die in der Einleitung skizzierten herausfordernden Bedingungen zu entlasten. Die Erkenntnisse zur Verbindung von Mentalisierung und Pädagogik basieren auf der Arbeit *Die mentalisierende Schule* von Schwarz (2025), die eine empirisch fundierte Triangulation aus narrativer Literaturrecherche, qualitativen Inhaltsanalysen von Experteninterviews und einem Mentalisierungstagebuch nutzt.

3.1 Stressreduktion und Psychische Gesundheit

Die Belastung von Lehrpersonen ist seit Jahren ein zentrales, politisch relevantes Thema. Lehrpersonen berichten von Stress, der sich in Versagensängsten, geringem Selbstwert und Scham manifestiert (Kowalski et al. 2024: 76). Besonders belastend sind verbale und physische Konflikte zwischen Schüler:innen sowie im Lehrperson-Schüler:in-Verhältnis (Gingelmaier et al. 2018: 98). Lehrkräfte zeigen häufig eingeschränkte Fähigkeiten, sich mental von belastenden Situationen zu distanzieren, was zu dysfunktionalem Stressmanagement führt (ebd.). Die Entwicklung einer mentalisierungsbasierten Haltung kann helfen, Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern besser zu verstehen und die Selbstreflexion in Konflikten zu fördern (Gingelmaier et al. 2018: 110f.). Dabei ist zu beachten, dass ab einem bestimmten Stressniveau meist nur noch dysfunktionale Formen des Mentalisierens möglich sind (Link et al. 2024: 221f.). Mentalisierung spielt eine zentrale Rolle bei der Stressreduktion und fördert die psychische Gesundheit von Lehrpersonen (Burk/Stalder 2023: 50-53; Kreuzer/Albers 2022: 5). So zeigen mentalisierungsbasierte Therapien (MBT), dass Erwachsene durch Mentalisierungsförderung unterstützt werden können, stressauslösende Situationen besser zu bewältigen und ihre Reaktionen darauf zu regulieren (Hutseba/Nijssens 2024: unveröffentlichtes Manuskript; Levy et al. 2006: 51-53; Gingelmaier et al. 2018: 110f.). Zudem kann über die verbesserte Emotionsregulation, beispielsweise durch Mentalisieren, bei Lehrpersonen die Wahrscheinlichkeit eines Lehrpersonen-Burnouts verringert werden (Li 2023: 10f.), weil Emotionsregulation sich positiv auf die Resilienz auswirkt. Folglich kann eine Mentalisierungsförderung dazu beitragen, dass Lehrpersonen eine professionelle Distanz wahren und ihre psychosoziale Gesundheit erhalten (Chelouche-Dwek/Fonagy 2024: 2; Schwarzer et al. 2024: 300f.).

3.2 Emotionsregulation

Die Emotionsregulation hängt eng mit der Stressbewältigung zusammen. Durch das Verstehen eigener Emotionen und deren Ursachen können Lehrpersonen Strategien entwickeln, mit diesen besser umzugehen und unangemessene Reaktionen zu vermeiden; so konnte nachgewiesen werden, dass erfolgreiches Mentalisieren gerade unter Stress die Emotionsregulation fördert (Link et al. 2024: 63; Schwarzer et al. 2024: 301-303). In schwierigen Situationen hilft das mentale Verarbeiten dabei, aus affektgeladenen Handlungsmustern auszubrechen und eine stabilisierende Wirkung bei der Bewältigung von Krisen zu erzielen (Diez Grieser/Müller 2024: 236-238; Hutsebaut/Nijssens 2024: unveröffentlichtes Manuskript; Taubner et al., 2019: 42f.). Insbesondere, da durch Mentalisieren alle Emotionen (positive und negative) als kontrollierbar und auch als bedeutsam/nützlich wahrgenommen werden können (Biel et al., 2023: 133f.). Die bewusste Reflexion der eigenen Emotionen im Sinne einer gesteigerten Selbstwahrnehmung – beispielsweise die ehrliche Wahrnehmung und Reflexion negativer Empfindungen im pädagogischen Kontext – befähigt Lehrpersonen dazu, pädagogisch bewusster und differenzierter Entscheidungen zu treffen.

3.3 Lehrperson-Schüler:in-Beziehung und pädagogisches Handeln

Gingelmaier und Schwarzer (2019: 15) postulieren, dass Mentalisierung positiv auf die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen wirkt. Beziehungsgestaltung kann bereits zwischen zwei Personen anspruchsvoll sein. Die Komplexität der Kommunikation im Klassenraum steigt jedoch mit den Variablen wie Anzahl der Akteur:innen, Zeitdruck, Erwartungshaltungen und negativen Emotionen wie Wut und Frustration (Gingelmaier 2015: 76f.), was das Risiko gestörter Kommunikation und beeinträchtigter Beziehungsqualität erhöht. Zudem besteht die Gefahr der Reinszenierung ungünstiger Beziehungsmuster bei Kindern mit belasteten Beziehungserfahrungen (Rauh 2023: 74f.). Dabei werden unbefriedigende Beziehungsdynamiken erneut mit den begleitenden Bezugspersonen in der Schule reinszeniert, was die Beziehung zwischen Lehrpersonen und den Kindern belastet (ebd.). Mentalisierung, insbesondere in Supervisionen, kann diesem Prozess entgegenwirken, die Emotionsregulation von Lehrpersonen verbessern und die Beziehung stärken (Gingelmaier/Schwarzer 2015: 80ff.; Li 2023: 10f.). Eine kindzentrierte Betrachtung der sozio-emotionalen Entwicklung kann pädagogische Interaktionen und Interventionen zudem effektiver machen (Gingelmaier/

Schwarzer 2019: 15). Die mentalisierungsorientierte Reflexion spielt also eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Empathie und Einfühlungsvermögen – Aspekte, die gerade für eine positive Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung unerlässlich sind (Kreuzer/Albers 2022: 50f.). Eppler-Wolf und Martin (2021: 301f.) bestätigen, dass durch Mentalisieren Empathie und Verständnis für Kinder erhöht werden, was einen sicheren Kommunikationsraum schafft, Missverständnisse reduziert und Konflikte konstruktiv löst. Fehlende Selbstreflexion, unrealistische Erwartungen ohne Berücksichtigung individueller Voraussetzungen (Gingelmaier et al. 2018: 99f.) sowie fehlende biografische Selbsterkenntnis (Schwarzer et al. 2023: 94f.) können zu Mentalisierungseinbrüchen und prä-mentalisierenden Haltungen führen (Allen et al. 2022: 13ff.). Durch bewusstes Mentalisieren können solche Haltungen jedoch abgebaut werden.

4 Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bei (Heil-)Pädagoginnen und (Heil-)Pädagogen

Die Mentalisierungsfähigkeit kann auf unterschiedlichen Ebenen gefördert werden. Die Ebenen mentalisierungsorientierte Haltung, Reflexion, Selbstwahrnehmung, körperliche Wahrnehmung, Emotionsregulation sowie Biografie und Erwartungshaltungen werden im Folgenden vorgestellt.

4.1 Entwicklung einer mentalisierungsorientierten Haltung

Eine der Grundvoraussetzungen für die Förderung der pädagogischen Mentalisierungsfähigkeit ist die Entwicklung einer mentalisierungsoffenen Haltung (Eppler-Wolff/Martin 2021; Link et al. 2024). Diese Haltung ist geprägt durch Neugier und Bescheidenheit betreffend das eigene Wissen. Außerdem muss die Bereitschaft vorhanden sein, zu akzeptieren, keine sicheren Aussagen über das Verhalten der Schüler:innen machen zu können (Hutsebaut/Nijssens 2024; Nišpónská 2023: 547). Lehrpersonen, die eine solche Haltung einnehmen, schaffen eine Lernumgebung, in der Schüler:innen sich öffnen können, ohne Angst vor Wertung oder Missverständnissen (Eppler-Wolff/Martin 2021: 302). Das Konzept der Neugier wird dabei oft mit einer sokratischen Haltung verbunden: Lehrpersonen sollen sich aktiv bemühen, Fragen zu stellen, anstatt sofort Lösungen anzubieten oder Annahmen zu treffen (Link et al. 2024: 63).

Die Haltung der Bescheidenheit erlaubt es, die Grenzen des eigenen Verständnisses zu erkennen und kontinuierlich zu hinterfragen. Dies fördert die Bereitschaft, sich auf die Perspektiven der Kinder einzulassen, was die Basis für eine wertschätzende und offene Beziehung bildet, die für einen erfolgreichen Mentalisierungsprozess essenziell ist.

4.2 Mentalisierungsförderung: Reflexion, Selbstwahrnehmung, körperliche Wahrnehmung

Die vorliegenden Ergebnisse betonen die zentrale Bedeutung der Elemente Reflexion, Selbstverständnis, Selbstwahrnehmung und Selbstregulation für Lehrpersonen im (heil-)pädagogischen Bereich, wenn es um die Förderung der Mentalisierungsfähigkeiten geht. Dieser Zusammenhang macht deutlich, wie wichtig diese Aspekte für die individuelle Entwicklung der Lehrpersonen sind, um ihre mentalisierenden Kompetenzen gezielt zu stärken.

In der wissenschaftlichen Literatur wird Reflexion als integraler Bestandteil professioneller Kompetenz hervorgehoben (Hutsebaut/Nijssens 2024; Rauh 2023: 79; Diez Grieser/Müller 2024: 120ff.). Insbesondere im Umgang mit herausforderndem Verhalten – etwa im Konfliktmanagement oder bei emotional aufgeladenen Situationen – erleichtert Reflexion eine bessere Selbstregulation und die Interpretation kindlichen Verhaltens.

Die Reflexion kann sowohl in Echtzeit erfolgen – also in akuten Momenten – als auch im Nachhinein, beispielsweise durch das Führen eines Mentalisierungstagebuchs, in welchem herausfordernde Situationen dokumentiert und reflektiert werden können (Burk/Stalder 2023: 55f.). Die Auswertung der Reflexionserfahrungen im Rahmen der Mentalisierungstagebucheinträge zeigte, dass die bewusste Auseinandersetzung mit Selbst-, Fremd- und Erwartungserwartungen zentrale Erkenntnisse für das Selbstverständnis der Lehrpersonen liefern und sie damit unterstützen kann, herausfordernde Situationen besser zu verstehen sowie ihr Verhalten entsprechend zu steuern (Kowalski et al. 2024: 76-80; 382-384; Schwarz, 2025: 86f.). Dabei unterstützt das Konzept des „Inneren Teams“ nach Schulz von Thun (2023) die Bewusstwerdung widersprüchlicher innerer Stimmen durch Personifizierung und dialogische Auseinandersetzung. Dieser empfiehlt, widersprüchliche Gefühle und Gedanken innerlich zu personifizieren und einen dialogischen Austausch zwischen diesen inneren Anteilen zu führen. Ziel ist es, alle inneren Stimmen sowie deren unterschiedliche Perspektiven anzuerkennen und zu respektieren, um schließlich einen konsensuellen Umgang miteinander zu entwickeln. Ziel des inneren Dialogs ist nicht die Lösung akuter Probleme, sondern das tiefere Verständnis verschiedener innerer Perspektiven sowie die Entwicklung eines differenzierten emotionalen Bezugs. Die Zusammenhänge zwischen Mentali-

sierungstagebuch und Mentalisieren sind jedoch Gegenstand weiterer Forschung, um sie auf ihre Validität zu untersuchen.

Gerspach (2021: 35f.) hebt die Bedeutung der Beschäftigung mit eigenen Übertragungen hervor, bei der Lehrpersonen die Gefühle ihrer Schüler:innen reflektieren, um zwischen den eigenen und fremden Gefühlen unterscheiden zu können. Er betont außerdem die Wichtigkeit, eine Bereitschaft zur Selbsterfahrung, beispielsweise in Selbsterfahrungsgruppen, zu entwickeln, um eigene Emotionen und deren Einfluss auf die Interaktion überhaupt wahrnehmen zu können (ebd.).

Ein weiterer wesentlicher Baustein für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit ist die bewusste Wahrnehmung der eigenen körperlichen Signale, die eine zentrale Rolle bei der proaktiven Selbstregulation spielen (Diez Grieser/Müller 2024: 215f.). Pechtl (2024: 81f.) beleuchtet diese zentrale Rolle des Körpers im mentalisierenden Prozess und argumentiert, dass der Körper nicht lediglich als passiver Träger fungiert, sondern aktiv die Gestaltung mentaler Prozesse beeinflusst. Sie betont, dass die bewusste Wahrnehmung und Reflexion des Körpers einen direkten Zugang zum Unbewussten ermöglicht, insbesondere im Hinblick auf basale Beziehungserfahrungen (ebd.). Die bewusste Wahrnehmung körperlicher Empfindungen wie Muskelverspannungen, Gähnen oder anderen Stresszeichen erlaubt es Lehrpersonen, Frühwarnzeichen zu erkennen und gezielt gegenzusteuern (Diez Grieser/Müller 2024: 215f.). Körperwahrnehmung umfasst nicht nur physische Beschwerden, sondern auch die bewusste Wahrnehmung spezifischer Körperhaltungen, um emotionale Spannungen in Stressmomenten festzustellen. Gerade bei Mentalisierungsschwierigkeiten werden die Emotionen häufig mit dem Körper ausgedrückt (Diez Grieser/Müller 2024: 215f.). Die Fähigkeit, dieses „körperliche Ausdrucksverhalten“ bei sich selbst oder dem Gegenüber frühzeitig wahrzunehmen, ermöglicht eine proaktive Selbstregulation und die Wiederaufnahme der positiven Beziehungsgestaltung mit dem Gegenüber (Diez Grieser/Müller 2024: 215f.; Pechtl, 2024: 81f.).

In der Praxis lässt sich dies durch gezielte Übungen zur Körperwahrnehmung fördern: beispielsweise achtsames Atmen (Burk/Stalder 2023: 56f.) oder das bewusste Wahrnehmen körperlicher Reaktionen während pädagogischer Interaktionen. Das bewusste „Spüren“ des eigenen Körpers schafft eine Grundlage, um in Stresssituationen eine bewusste Steuerung der Reaktionen zu ermöglichen (Gingelmaier 2015: 80f.).

4.3 Mentalisierungsförderung und Emotionsregulation

Die im letzten Kapitel angesprochenen reflexiven Ansätze in Bezug auf Reflexion, Selbstwahrnehmung und körperliche Wahrnehmung sollen Lehrperso-

nen auch bei der Emotionsregulation unterstützen. Es sind ausgeprägte Wechselwirkungen zwischen Emotionsregulation und Reflexion zu beobachten, bei denen sich beide Prozesse gegenseitig verstärken. Außerdem beeinflussen sie auch das Mentalisieren. Diese Interaktionen können sowohl positive als auch negative Effekte hervorrufen. Das Verstehen der eigenen Emotionen sowie ihrer Ursachen tragen dazu bei, eigene unangemessene Reaktionen zu vermeiden (Schwarzer et al. 2023: 96f.). Indem eine Person mittels Mentalisieren ihre Emotionen besser erkennt und angemessen steuert, wird das Reflexionsvermögen gesteigert. Da aber bei einem bestimmten Stressniveau neurologische „Kippunkte“ erreicht werden können, die das Mentalisieren unmöglich machen, ist die Fähigkeit zur Selbstregulation besonders in belastenden Situationen gefragt (Link et al. 2024: 221f.). Die prämentalisierten Denkweisen werden bei unzureichender Regulation hingegen meist nicht erkannt, was das Handlungsangebot einschränkt (Taubner et al. 2019: 16). Daher sollten Lehrpersonen und Fachkräfte als „Selbstregulationsprofis“ agieren, um soziale Herausforderungen besser zu bewältigen zu können.

Bei emotional aufgeladenen Situationen im Klassenzimmer wird empfohlen, dass Lehrpersonen zunächst einen Schritt zurücktreten und ihre innere „Temperatur“ messen sollten, bevor sie aktiv werden. Die bewusste Akzeptanz eigener Gefühle – also die Haltung, unangenehme Emotionen zuzulassen, ohne sofort zu reagieren – ist wichtig um erfolgreich zu mentalisieren. Es kann somit hilfreich sein, nach der Selbstregulation keine direkte Reaktion zu zeigen, sondern Strategien des „emotionalen Aushaltens“ zu nutzen, indem Lehrpersonen lernen, unangenehme Gefühle zu tolerieren. Das Ziel besteht vor allem darin, die Affektstabilität in spezifischen Situationen zu fördern (Ditz Grieser/Müller 2024: 119). Erst nach dieser Regulation und Reflexion können sie auf der Basis ihrer Einsichten sowohl ihre eigenen Emotionen als auch die der Kinder verstehen, um angemessen zu reagieren (ebd.).

Ergänzend dazu betont Hirblinger (2009: 145f.), dass das Spiegeln der Affekte eine zentrale Rolle spielt. Dieses Spiegeln der Emotionen der Kinder gelingt jedoch nur, wenn eine empathische Haltung und Containment vorhanden sind, das heißt, das emotionale Aushalten und neutrale Anerkennen intensiver Gefühle.

Im pädagogischen Kontext bedeutet dies weiter, dass Lehrpersonen sowohl als Vorbilder fungieren, indem sie vorleben, wie eigene Gefühlszustände offen kommuniziert werden können, als auch zeigen, wie sie selbst mit Emotionen umgehen – ganz im Sinne des Beobachtungslernens. Mentale Flexibilität in Stresssituationen ist dementsprechend ein Schlüsselfaktor für die Aufrechterhaltung einer mentalisierenden Haltung (Burk/Stalder 2023: 50f.; Rauh 2023: 79).

4.4 Die Rolle von Biografie und Erwartungshaltungen in Bezug auf Mentalisieren in der Pädagogik

Um Mentalisieren zu fördern und zu verbessern, spielen Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Biografie sowie im Umgang mit Erwartungen eine zentrale Rolle. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte ist zentral, um unbewusste Muster, Übertragungen und Überzeugungen zu erkennen, die das pädagogische Handeln und die Wahrnehmung der Lehrpersonen und Schüler:innen beeinflussen (Schwarzer et al. 2024: 382). Durch die Reflektion biografischer Prägungen kann die Lehrperson ein tieferes Verständnis ihrer emotionalen Reaktionen entwickeln und unbewusste Motive sowie Ursprungskonflikte identifizieren, was eine Voraussetzung für eine reflektierte, empathische Haltung ist (Gingelmaier 2015: 80f.). Schwarzer et al. (2024) empfehlen in diesem Zusammenhang, die eigenen Bindungsmuster kennenzulernen, um unbewusste Verhaltensweisen bewusster zu machen. Dabei ist es hilfreich zu verstehen, welcher der drei Bindungsstile „sicherer Bindungsstil“, „unsicher-vermeidender Bindungsstil“, „unsicher-ängstlich-verstrickter Bindungsstil“ üblicherweise in herausfordernden Situationen reaktiviert wird (Schwarzer et al. 2024: 389f.). Dies ist besonders wichtig, da das „Durcharbeiten von Verlusten und traumatischen Erfahrungen dieser unsicheren Bindungsstile es ermöglicht, schmerzhaftes Erlebnisse zu verarbeiten und mental zu reorganisieren, ohne dauerhaft emotional destabilisiert zu werden (Mikulincer/Shaver 2007: 460ff.). Grundlagen für diese Entwicklung zu einem sicheren Bindungsstil hin sind positive, bindungsbasierte Interaktionen mit fürsorglichen Bezugspersonen, die ein Gefühl von Sicherheit, Akzeptanz und bedingungsloser Unterstützung vermitteln (Mikulincer/Shaver 2007: 470f.). Die entwicklungsfördernde Kraft der sicheren Bindung kann über alternative therapeutische Erfahrungen oder neue Bindungserfahrungen erreicht werden.

Zudem ist die Reflexion über den Umgang mit Selbst-, Fremd- und Erwartungserwartungen, Werten, Haltungen sowie dem eigenen Rollenverständnis von zentraler Bedeutung, da diese Faktoren das pädagogische Handeln maßgeblich beeinflussen (Rüsen/Schlippe 2017: 258). Schwarz (2022: 167f.) hebt die Bedeutung der Reflexion handlungsleitender Motive hervor sowie die Notwendigkeit, Erwartungen mit den eigenen Werten und Haltungen abzugleichen (Burk/Stalder 2023: 57f.). Eine Übereinstimmung zwischen eigenem Verhalten und persönlichen Werten ist entscheidend, um eine langfristig tragfähige mentalisierungsorientierte Haltung sicherstellen zu können (Hutsebaut/Nijssens 2024: unveröffentlichtes Manuskript; Gingelmaier et al. 2018: 110f.; Link et al. 2024: 63). Ebenso sind die Erwartungen an das eigene pädagogische Handeln bzw. die Vorstellung von Rollenbildern zentrale Einflussfaktoren (Kreuzer/Albers 2022: 5f.). Hohe Ansprüche an die eigene Professionalität, verbunden mit dem Druck, immer eine „richtige“ Antwort zu

haben, können das Risiko mentaler Überforderung erhöhen und die Flexibilität im Umgang mit Unsicherheiten einschränken (Rüsen/Schlippe 2017: 258).

Daraus folgt die Empfehlung, die eigenen oder fremden Erwartungen und Überzeugungen regelmäßig durch Selbstreflexion oder kollegialen Austausch zu hinterfragen (Schwarz in Burk/Stalder 2023: 57f.). Dabei können Methoden wie das Mentalisierungstagebuch, Supervisionsgespräche oder kollegiale Fallbesprechungen helfen, unbewusste Muster zu erkennen und nötigenfalls zu korrigieren (Gingelmaier 2015: 80f.; Schwarzer et al. 2024: 383).

Nach dieser Darstellung der Förderschwerpunkte zur Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit wird nun ein Konzept vorgestellt, das aufzeigt, wie die Implementierung dieser Maßnahmen in der Praxis regulärer Schulen erfolgen kann.

5 Konzeptvorstellung „Mentalisierende Schulen“

Das Fördern mentalisierender Kompetenzen gewinnt im pädagogischen Kontext zunehmend an Bedeutung, da es zentrale Voraussetzungen für zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung, emotionale Regulation und soziale Kompetenz bildet. In schulischen und heilpädagogischen Settings leistet die Fähigkeit, eigene und fremde mentale Zustände zu erkennen und zu verstehen, einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung von sozial-emotionalen Fähigkeiten bei Kindern sowie zur Unterstützung von Lehrpersonen im pädagogischen Alltag. Dennoch bestehen bislang wenig Bewusstsein und systematische Integration dieser Kompetenzen in schulstrukturellen Prozessen und pädagogischen Ausbildungen. Hinzu kommt, dass allfällige pädagogische Reformbemühungen meist der Trägheit der Systeme gegenüberstehen.

Verschiedene Faktoren tragen zu dieser Trägheit bei. Senge (2020: 57) postuliert, dass tief verwurzelte kulturelle Normen, die auf Selektion, Kontrolle und einem exzessiven Individualismus basieren, in den Kernstrukturen von Bildungseinrichtungen verankert sind. Senge (2020: 60) argumentiert, dass viele Schulen zwar das aktuelle Klima innerhalb ihrer Institutionen berücksichtigen, es aber versäumen, umfassende Strategien zu entwickeln, um die Schulkultur nachhaltig zu verändern. Dies führt zu einer Situation, in der Lehrpersonen, Lernende und Eltern zwar ein Bewusstsein für das vorherrschende Klima haben, jedoch nur begrenzt in der Lage sind, dieses aktiv zu beeinflussen (ebd.). Cortina et al. (2008: 30ff.) betonen, dass zentrale Aspekte des Bildungssystems einer inhärenten Logik der Institutionalisierung unterliegen. Diese Eigenlogik führt dazu, dass wissenschaftlich-technische sowie politische Interventionen nur begrenzt wirksam sind. In ähnlicher Weise argumentiert Lambrecht (in Doğmuş et al. 2025: 130f.), dass die Schule als Organisation

nicht nur den gesellschaftlichen Entwicklungserwartungen ausgesetzt ist, sondern gleichzeitig eine Manifestation institutionell verfestigter gesellschaftlicher Erwartungen darstellt. Diese etablierten Erwartungsstrukturen tragen dazu bei, dass sich die Schule, auch im Kontext von Schulentwicklung, als träge erweist.

Um trotz dieses Hintergrundes eine Etablierung einer mentalisierungsorientierten Pädagogik zu erreichen, soll an dieser Stelle ein Konzept zur Etablierung des Mentalisierens innerhalb der schulischen Strukturen vorgestellt werden. Ziel ist es, das Konzept so zu gestalten, dass es die Voraussetzungen schafft, um Mentalisierung als tragendes Element einer ganzheitlichen pädagogischen Praxis in Schule und Heilpädagogik fest zu verankern. Dieses Konzept wird anhand der Grafik von Schwarz (2025: 102) entwickelten Grafik erläutert. Es besteht aus den drei Ebenen Schulleitung/Schulorganisation, Lehrpersonen sowie (heil-)pädagogische Ausbildung, die jeweils farblich codiert sind (s. Abb. 1).

5.1 Ebene (heil-)pädagogische Ausbildung - Von der Theorie zur Praxis, durch Reflexion und Supervision

Kreuzer und Albers (2022: 6f.) warnen davor, dass die hohe Relevanz des Reflexionsprozesses im pädagogischen Diskurs selbst oft nicht ausreichend betont wird. Daher bestehe die Gefahr, dass junge Lehrpersonen in ihrer Doppelrolle als Lehrende und Lernende ihre Verletzbarkeit und die damit verbundenen Abwehrmechanismen nicht erkennen und reflexive Prozesse somit nur unzureichend durchlaufen können. Ein zentraler Ansatzpunkt des Konzeptes besteht daher darin, mentalisierungsfördernde Trainingsprogramme in die (heil-)pädagogische Ausbildung zu integrieren, um einerseits eine reflexive Haltung hinsichtlich des eigenen und fremden Verhaltens zu entwickeln und andererseits durch die Lehrpersonen die Mentalisierungsfähigkeit der Kinder zu stärken (Link et al. 2024; Schwarzer et al. 2023: 101). Dies erscheint sinnvoll, da ein mentalisierendes Umfeld bei Kindern und Erwachsenen gleichermaßen die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit begünstigt, was die Bedeutung von Lehrpersonen und Hochschuldozierenden mit mentalisierungsorientiertem Vermittlungsansatz nachvollziehbar macht (Schwarzer et al. 2023: 92; Allen et al. 2022: 98f.; Diez Grieser/Müller 2024).

Die Triangulation der Befunde von Schwarz (2025: 90-100.) betont die Dringlichkeit einer integrativen Strategie zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit. Das vorgeschlagene Modell setzt jedoch voraus, dass die Vermittlung von Mentalisierungsfähigkeiten über rein theoretische Inhalte hinausgeht und durch supervisorische oder reflexive Methoden ergänzt werden muss (Rauh 2023: 79; Burk/Stalder 2023: 53f.; Gingelmaier 2015: 80f.), da sonst die

Übertragung in die Praxis und die tatsächliche Anwendung der Fähigkeiten fraglich bleiben. Für eine nachhaltige Förderung des Mentalisierens bei (heil-)pädagogischen Fachkräften sollten Prozesse geübt und primär erfahren werden, um sie individuell in die Praxis zu integrieren. Die Analyse der Mentalisierungstagebucheinträge zeigt zudem die Schwierigkeit, reflexive Selbsterkenntnisse (ohne eine mehrperspektivische Validierung und Kontextualisierung) zu überprüfen; Schwarz 2025: 90ff.). Die Ergebnisse bestätigen die Befunde von Burk et al. (2022: 119f.), wonach in der (heil-)pädagogischen Ausbildung zwar entwicklungsorientierte Aspekte berücksichtigt werden, eine umfassende Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen wie Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung sowie Ambiguitäts- und Reflexionskompetenz jedoch häufig vernachlässigt wird oder nur auf theoretischer Ebene verbleibt. Aus einem Bildungsverständnis heraus, das Persönlichkeitsentwicklung als integralen Bestandteil betrachtet und die Verbindung zwischen der dynamischen Verfolgung eines Ziels und der bewussten Gestaltung von Freiheit hervorhebt (Burk/Stalder 2022: 126f.), erscheint die Integration erfahrungsbasierter Mentalisierungsförderung in die Lehrpersonenausbildung als unerlässlich. Es ist eine schrittweise Annäherung an dieses Ziel notwendig, insbesondere unter Berücksichtigung systembedingter Trägheit bei Schulreformen (ebd.).

Gerade in diesem Zusammenhang gewinnt die institutionelle Einbindung von Supervisionssettings besondere Bedeutung. Supervision sollte nicht ausschließlich als einmalige Maßnahme verstanden werden, sondern als kontinuierlicher, strukturierter Reflexionsraum, der gezielt auf die Förderung der mentalisierungsbezogenen Kompetenzen ausgerichtet ist (Rauh 2023: 79). In diesen Settings haben Lehrpersonen die Möglichkeit, persönliche Beziehungserfahrungen, emotionale Reaktionen und Interaktionsmuster in einem geschützten Rahmen zu reflektieren, was wiederum die Selbstwahrnehmung und das Bewusstsein für eigene mentale Prozesse stärkt (Link et al. in Burk/Stalder 2023: 53f.). Rauh (2023: 79) beschreibt Supervision auch als eine Art „Bewusstmachungs- und Verarbeitungsraum“, der es Lehrpersonen ermöglicht, impulsive Reaktionen und sogenannte „Mentalisierungseinbrüche“ zu erkennen und konstruktiv zu bearbeiten. Hierbei ist die Qualifikation der supervisierenden Fachkräfte ausschlaggebend, um den Prozess kompetent zu steuern und die Förderung der mentalisierungsorientierten Haltung zu erreichen (Gingelmaier 2015: 80f.).

In der Praxis zeigt sich, dass regelmäßig durchgeführte Supervisionsprozesse, beispielsweise in Form von kollegialen Intervisionsgruppen oder interdisziplinären Teamsitzungen, eine nachhaltige Wirkung entfalten können (Steinhardt 1987: 89). Diese Räume tragen dazu bei, belastende Situationen zu verarbeiten, den Blick auf die eigenen emotionalen Reaktionen zu schärfen und die Empathiefähigkeit zu stärken. Hierfür ist es notwendig, „die Bereitschaft, sich auf die Reflexion intrapsychischer Prozesse einzulassen“ zu kultivieren (ebd.). Zum anderen ist ein „ein institutionell abgesicherter Rahmen[...],“

wichtig, „um sich mit Fragen der eigenen Rolle, der individuellen Erwartungen an den Beruf, mit den psychischen Auswirkungen beruflicher Kränkungen und Misserfolge etc. in einer angstreduzierten, schützenden Atmosphäre auseinanderzusetzen“.

Um die Bedeutung der Supervision im Rahmen einer heilpädagogischen Ausbildung besser zu verstehen, ist es hilfreich, konkrete Umsetzungen zu betrachten. Wie ein Vorschlag für die Strukturierung einer heilpädagogischen, mentalisierungsorientierten Ausbildung in diesem Sinne aussehen könnte, zeigt das MentEd-Netzwerk mit einem supervisorischen Ansatz. Schwarzer et al. (2025: 2f.) entwickelten und evaluierten ein „Curriculum Mentalisierungstraining“, das auf die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bei Lehrpersonen abzielt. Das Programm erstreckt sich über fünf Monate und umfasst eine multimodale Herangehensweise, die theoretische Seminarinhalte mit praktischen Übungen sowie reflexiven Elementen verbindet. Kern dieses Curriculums sind zwei mehrtägige Intensivphasen zu Beginn und am Ende der Intervention, die sich auf Selbsterfahrung sowie mentalisierungsfördernde Gruppenarbeit konzentrieren, um die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Selbstreflexion zu stärken (ebd.). Durch einen solchen Austausch und eine multiperspektivische Betrachtung innerhalb der Gruppe wird die Fähigkeit, mentale Zustände bei sich selbst und anderen zu erkennen und nachzuvollziehen, gefördert (Kreuzer/Albers 2022: 73f.). Die Gruppe wirkt dabei wie ein Spiegel, der multipersonale Resonanz ermöglicht und so die Reflexivitätskompetenz der Studierenden stärkt (ebd.). Diese Workshops werden ergänzt durch eine 14-wöchige-phase mit wöchentlichen Sitzungen à 90 Minuten, in denen die theoretischen Grundlagen der Mentalisierung sowie deren Bedeutung für den pädagogischen Kontext vermittelt werden (Schwarzer et al. 2025). Zudem finden fünf monatliche Kleingruppensupervisionen mit jeweils 8 bis 10 Teilnehmenden statt, die der Reflexion und vertiefenden Anwendung des Gelernten im beruflichen Alltag dienen. Die Supervisionssitzungen folgen einem strukturierten Ablauf, der Fallbeispiele aus der Praxis diskutiert, mentale Zustände mittels der „Stop-and-rewind“-Methode analysiert und Strategien zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit entwickelt (ebd.). Trotz erster positiver Indikationen sind weitere empirische Studien notwendig, um die Wirksamkeit des Ansatzes in Bezug auf die Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit bei pädagogischen Studierenden zuverlässig zu bestätigen (Schwarzer et al. 2024).

Die bisherigen Erkenntnisse definieren nun den Rahmen für die supervisorische Begleitung im Ausbildungskonzept. Im nächsten Schritt richtet sich die Aufmerksamkeit auf die konkreten Reflexionsinhalte, die im Kontext der Mentalisierungsförderung eine zentrale Rolle spielen. Diese Reflexionsinhalte, welche die körperliche, kognitive und emotionale Selbstwahrnehmung, Selbstregulationsfähigkeiten, Ambiguitätstoleranz, Übertragungsdynamiken sowie die Reflexion eigener und fremder Erwartungen umfassen. Sie sind nicht

isoliert zu betrachten, sondern eng mit der praktischen Umsetzung des Konzepts der mentalisierenden Schulen verbunden. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen körperlichen Verfassung (Pechtl 2024: 81f.) erkennen Lehrkräfte frühzeitig Stressoren und entwickeln Strategien zur Selbstregulation (Burk/Stalder 2023: 50f.; Kreuzer/Albers 2022: 5). Die kognitive Reflexion ermöglicht die Dekonstruktion habitualisierter Denk- und Handlungsweisen und die Entwicklung einer größeren Ambiguitätstoleranz, was insbesondere im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schüler:innen essenziell ist (Link et al. 2024: 221f.). Die emotionale Selbstwahrnehmung fördert die Fähigkeit, eigene Gefühle zu regulieren und empathisch auf die Bedürfnisse der Schüler:innen einzugehen (Gingelmaier 2015: 76f.). Die Reflexion von Übertragungsdynamiken und Erwartungshaltungen trägt schließlich dazu bei, unbewusste Muster zu erkennen und eine bewusstere, ressourcenorientierte Beziehungsgestaltung zu ermöglichen (Hutsebaut/Nijssens 2024; Rüsen/Schlippe 2017: 258).

Diese Reflexionsinhalte können beispielsweise nach dem Modell von Turner und Kreuzer (2022: 32) in drei Schritten aufgegriffen werden. Der Reflexionsprozess bei Studierenden im pädagogischen Kontext folgt einer mehrstufigen Methodik, die auf bewusster Wahrnehmung, Selbstanalyse, Perspektivübernahme und zukünftiger Handlungsgestaltung basiert:

Zunächst beschreiben die Studierenden eine konkrete Situation aus ihrer Praxis möglichst detailliert: Was wurde beobachtet? Welche Verhaltensweisen und Reaktionen traten auf? Dabei werden auch die eigenen Gefühle, Gedanken und inneren Eindrücke festgehalten. Im nächsten Schritt erfolgt die innere Analyse: Die Studierenden hinterfragen, welche Gefühle, Annahmen, Erwartungen oder Ängste sie in der Situation empfunden haben und welche unbewussten Motive ihr Verhalten beeinflusst haben könnten. Dabei wird nach den inneren Beweggründen gesucht, die das Handeln steuern. Darauf aufbauend erfolgt die Perspektivübernahme: Die Studierenden versuchen, sich in die Sichtweise der beteiligten Schülerinnen und Schüler zu versetzen, um deren mögliche Gedanken und Gefühle besser zu verstehen. Hierbei wird auch überprüft, welche unbewusste Motivationen das Verhalten der Kinder steuern könnten. Abschließend planen die Studierenden, wie sie die gewonnenen Erkenntnisse in zukünftigen Situationen wirksam umsetzen können, etwa durch bewusste Verhaltensänderungen, Verbesserung der Beziehung oder alternative Handlungsweisen. Dieser kontinuierliche Prozess fördert die bewusste Gestaltung des eigenen pädagogischen Handelns, stärkt die Selbststeuerung und trägt zur Professionalisierung bei. Eine regelmäßige und reflektierte Praxis innerhalb eines geschützten Rahmens ist dabei entscheidend, um Hemmungen abzubauen, Selbstkritik zu entwickeln und eine offene Haltung gegenüber dem eigenen Handeln zu fördern.

Schulkonzept zur Mentalisierungsförderung

Schulleitung → Teilnahme an Forschungsprojekten zum Mentalisieren → **(heil)pädagogische Ausbildung**

Forschungsdaten → Schulleitung

Schule → Reflexion von → **Lehrkräfte** → Transfer → **(heil)pädagogische Ausbildung**

einzelne Lehrperson → Reflexion von → **Lehrkräfte**

Lehrkräfte → Reflexion von → **einzelne Lehrperson**

Reflexion von:

- Selbst-/Fremdwahrnehmung (körperlich, kognitiv und emotional)
- Selbstregulationsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz
- Übertragungen (Kind und Selbst)
- Umgang mit Erwartungen (Selbst-, Fremd- und Erwartungserwartungen)
- habituierte Denke- und Handlungsgewohnheiten und biografische Muster
- (mentalisationsorientierte) Werte und Haltungen
- eigene Bindungsmuster
- Rollenverständnis als (heil)pädagogische Fachkraft
- Wahrnehmung und Reflexion von Mentalisierungsbarrieren

Supervision ↔ **intime Erkenntnisse** → **therapeutisches Setting**

herausfordernde Situationen in der päd. Praxis → **Perspektivenerweiterung im** → **kollegiale Beratung / Intervention**

optionaler Begleitung → **kollegiale Beratung / Intervention**

kollegiale Beratung / Intervention → **Ressourcenbereitstellung** → **mentalisierungsorientierte Schulkultur**

kollegiale Beratung / Intervention → **räumlich zeitlich (Berufsauftrag) supervisorisch** → **gemeinsames Mentalisieren über emotionale, kognitive, kulturelle und körperliche Gründe für Verhalten**

Vermittlung des Mentalisierungskonzeptes → Analyse → **Supervision und Reflexion**

Analyse:

- Subjekt-/Fremdwahrnehmung (körperlich, kognitiv und emotional)
- Selbstregulationsfähigkeiten und Ambiguitätstoleranz
- Übertragungen (Kind und Selbst)
- Umgang mit Erwartungen (Selbst-, Fremd- und Erwartungserwartungen)
- habituierte Denke- und Handlungsgewohnheiten und biografische Muster
- (mentalisationsorientierte) Werte und Haltungen
- eigene Bindungsmuster
- Rollenverständnis als (heil)pädagogische Fachkraft
- Wahrnehmung und Reflexion von Mentalisierungsbarrieren

313

5.2 Ebene Lehrpersonen

Nachdem die supervisorische Begleitung in das Ausbildungskonzept integriert wurde, rückt die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit innerhalb der Schulen selbst in den Fokus. Obwohl sich die Reflexionsthemen in der Ausbildung und in der individuellen Reflexion überschneiden, bestehen methodische Unterschiede.

Der entscheidende Unterschied liegt in der jeweiligen Art der Reflexion: Während in der Ausbildung ein kollegialer Austausch im Vordergrund steht, bleiben bestimmte Aspekte der Selbstreflexion, insbesondere intime biografische und emotionale Faktoren, auf der individuellen Ebene. Dadurch sollen der Datenschutz sowie die Notwendigkeit einer professionellen therapeutischen Begleitung zur Aufarbeitung respektiert werden. Zudem soll man dadurch dem Risiko eines möglichen Deprofessionalisierungsprozesses durch unlimitierte Selbstoffenbarung innerhalb des pädagogischen Teams zuvorkommen. Das vorgestellte Schulkonzept adressiert dieses Problem durch die Unterscheidung zwischen individueller und kollegialer Reflexion innerhalb der Intervention: Die individuelle Reflexion basiert auf Methoden wie dem Mentalisierungstagebuch und anderen Dokumentationsformaten. Erkenntnisse aus herausfordernden Situationen können in einem separaten, professionellen Rahmen – beispielsweise Supervision oder therapeutischen Settings – verarbeitet werden. Eine professionell begleitete Auswertung der persönlichen Reflexionsdaten wäre in der Praxis wünschenswert, um mögliche Verzerrungen oder Bias in der Selbstwahrnehmung zu reduzieren.

Behringer und Koch (2022: 56) stellen einen Leitfaden für Studierende zur mentalisierungsbasierten Reflexion schulischer Situationen vor, der sich effektiv auf die individuelle Reflexion von Lehrpersonen übertragen lässt. Ähnlich wie beim Mentalisierungs-Tagebuch basiert dieser Ansatz auf der schriftlichen Fixierung der Erlebnisse sowie deren anschließender Reflexion. Zunächst erfolgt die autobiographische Selbstreflexion, bei der die Beteiligten ihre eigenen Erfahrungen mit Schule, Lehrpersonen und Lernprozessen frei notieren. Dabei werden positive, negative und prägende Erlebnisse sowie die damit verbundenen Gefühle und Einstellungen reflektiert, um unbewusste Vorstellungen und innere Haltungen sichtbar zu machen (ebd.). Bei bereits im Beruf stehenden Lehrpersonen empfiehlt es sich zudem, eine bewusste Reflexion der eigenen biografischen Erfahrungen hinsichtlich früherer Autoritätspersonen, internalisierter Glaubenssätze und erlebter Erwartungen durchzuführen. Durch diese Selbstbeobachtung kann deren Einfluss auf das eigene pädagogische Handeln in schulischen Situationen erfahrbar gemacht und in der Praxis gezielt berücksichtigt werden. Anschließend schreiben die Lehrpersonen eine konkrete Situation aus ihrer Praxis nieder, wobei sie auf Verhalten, Wahrnehmungen und Details achten, um eine fundierte Beschreibung zu erhalten. Im nächs-

ten Schritt folgt die innenorientierte Reflexion: Die reflektierenden Lehrpersonen hinterfragen, welche eigenen Gedanken, Gefühle und Werte sie in der beschriebenen Situation begleitet haben, welche inneren Beweggründe ihr Handeln lenken und welche Ängste oder Unsicherheiten sie hatten. Ziel ist es, sich selbst besser zu verstehen und die eigenen inneren Prozesse zu erkennen. Danach erfolgt die mentalisierende Perspektive: Die Lehrpersonen versuchen, die mentalen Zustände der Schüler:innen sowie ihrer eigenen Reaktionen zu erfassen und zu verstehen, welche Ziele die Beteiligten verfolgt haben könnten und wie das eigene Verhalten diese beeinflusst hat. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse auf die eigene pädagogische Haltung bezogen: Die Lehrpersonen reflektieren, wie ihre inneren Zustände ihre Praxis beeinflusst haben, welche Veränderungen sie für zukünftige Situationen planen und wie sie Selbstermutigung stärken können. Dieser zweistufige Prozess – vom Inneren nach Außen und wieder zum Inneren – unterstützt die Entwicklung einer tiefgehenden Reflexivität, fördert das Verständnis für die eigene Rolle und steigert die Kompetenz, in herausfordernden Situationen bewusst und empathisch zu handeln (ebd.).

Während die beschriebene individuelle Reflexion dazu dient, die eigenen inneren Prozesse besser zu verstehen und die persönliche Haltung zu reflektieren, gewinnt in der schulischen Praxis auch der kollegiale Austausch an Bedeutung. Wenn mehrere Lehrpersonen eine Fallanalyse durchführen, können gemeinsam Hypothesen über die Erfahrungen und Verhaltensweisen der betroffenen Kinder entwickelt werden, insbesondere wenn einige der Beteiligten die Kinder bereits gut kennen (Rauh 2023: 79; Link et al. 2023: 53f.). Dadurch entsteht ein Raum, in dem eigene als auch fremde Perspektiven von Mentalisierungsprozessen diskutiert werden können, was die Handlungsspielräume und Interventionsmöglichkeiten erheblich erweitert (ebd.). Ähnlich wie bei der (heil-)pädagogischen Ausbildung sollten beim kollegialen Mentalisieren auch andere Dimensionen berücksichtigt werden, darunter kognitive, emotionale, kulturelle sowie körperliche Aspekte, im Zusammenhang mit der Fremd- und der Selbstwahrnehmung von Verhaltensweisen.

In Bezug auf den kollegialen Austausch kann eine gewisse Selbstoffenbarung dazu beitragen, Offenheit beim Gegenüber zu fördern, vorausgesetzt, die Lehrpersonen fühlen sich dabei wohl (Lippmann 2013: 49ff.). Das Bewusstsein, dass viele Lehrpersonen Momente erleben, in denen sie ihre Wirksamkeit infrage stellen oder Mentalisierungseinbrüche erfahren, kann entlastend wirken und die Diskussion über mentalisierende Prozesse stimulieren. Dabei steht weniger die Entwicklung eines perfekten Umgangs mit herausfordernden Situationen im Vordergrund, sondern vielmehr die individuelle Suche nach Strategien, um diese Erkenntnisse angemessen zu verarbeiten.

Innerhalb des kollegialen Austausches ist es wie beschrieben wichtig, ein Gleichgewicht zwischen Austausch und individueller Aufarbeitung zu finden. Dies kann gerade in der Implementierungsphase eine Herausforderung für

pädagogische Teams sein. Das vorgestellte Schulkonzept (siehe Abbildung 1) schlägt daher für den Übergangszeitraum vor, schulinternen Reflexionsformaten wie Intervisionen mit Unterstützung von Mentalisierungsexperten eine Begleitfunktion zukommen zu lassen (Lippmann 2013: 23f.). Diese Ansätze können unter anderem als Übergangslösungen fungieren, indem sie beispielsweise den Einstieg in die kollegiale, mentalisierungsorientierte Intervention erleichtern oder zur Auffrischung bestehender Kompetenzen dienen (ebd.). Eine dauerhafte, langfristige supervisorische Begleitung der Schulteams erscheint aus zeitlicher und finanzieller Perspektive hingegen nur schwer realisierbar. Trotz der potenziellen ressourcenbezogenen Herausforderungen bei der Umsetzung unterstreicht diese Maßnahme die Bedeutung einer gründlichen und möglichst objektiven Reflexion für die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit.

5.3 Ebene Schulleitung/Schulorganisation

Schulleitungen tragen maßgeblich zur Etablierung eines mentalisierungsförderlichen Umfelds für Lehrpersonen bei, indem sie Reflexion und Inter- oder Supervision als integrale Bestandteile der täglichen Praxis verankern. Supervision bietet einen wertvollen Rahmen, um herausfordernde Situationen zu besprechen, alternative Handlungsweisen zu erkunden und neue Perspektiven zu entwickeln (Rauh 2023: 79; Burk/Stalder 2023: 53f.; Gingelmaier 2015: 80f.). Dabei ist es essenziell, einen strukturierten Rahmen zu schaffen, der Reflexion nicht im "Lehrerzimmer-Gespräch" am hektischen Morgen verortet, sondern spezifische Räumlichkeiten und zeitliche Ressourcen für kollegialen Austausch bereitstellt.

Die regelmäßige Anwendung von Reflexions- und Kommunikationsformaten sollte als essenziell für die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bei Lehrpersonen angesehen werden. Somit sind Intervision und Supervision zwar verpflichtend in Schuleinrichtungen zu verankern, aber so, dass sie an das Bestehende anknüpfen können, damit sie von den Akteuren und Akteurinnen im System akzeptiert und umgesetzt werden (Doğmuş et al. 2025: 113). Damit soll der Systemträgheit von pädagogischen Schulsystemen so begegnet werden, dass neue Elemente in der bisherigen Bildungsstruktur nicht völlig fremd erscheinen, sondern in einen verständlichen und akzeptablen Rahmen eingebettet werden (ebd.). Damit ist ein Gleichgewicht zwischen Freiwilligkeit und verpflichtender Teilnahme zu finden.

Nebst der Mentalisierungsförderung über die Reflexionsinhalte ist im Konzept die aktive Beteiligung von Schulen an wissenschaftlichen Forschungsprojekten zum Thema Mentalisierung von großer Bedeutung. Ein solcher Ansatz fördert den zirkulären Wissensfluss zwischen wissenschaftlicher The-

orie und pädagogischer Praxis. Die in den Schulen erhobenen Daten könnten beispielsweise der Evaluation und Weiterentwicklung des vorgestellten Schulkonzepts dienen. Die wissenschaftliche Auswertung dieser Daten ermöglicht die Ableitung neuer Implikationen sowie Optimierungspotenziale hinsichtlich der Mentalisierungsförderung, welche die Lehrpersonenausbildung und die expertengestützte Begleitung durch Interventionen bereichern. Dieser Feedback-Mechanismus stellt eine wertvolle Grundlage für eine kontinuierliche Verbesserung der Mentalisierungsförderung dar (Schwarzer et al. 2025; Link et al. 2024: 442f.).

6 Ausblick

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung des vorgelegten Konzepts besteht die Notwendigkeit, einen systematischen Evaluationsprozess zu etablieren, der sowohl die Effektivität als auch die Umsetzbarkeit der implementierten Maßnahmen kontinuierlich überprüft. Hierfür sollten standardisierte Indikatoren zur Messung der Mentalisierungsfähigkeit, der pädagogischen Beziehungen und der Schulklimafaktoren entwickelt und in Langzeitstudien integriert werden. Zudem ist es sinnvoll, die Wirksamkeit verschiedener Interventionselemente – etwa Supervisionsformate, Interventionen oder spezifische Trainingsmodule – anhand empirischer Daten zu vergleichen, um deren jeweiligen Beitrag zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeiten besser einschätzen zu können.

Des Weiteren bietet die Einbindung qualitativer Methoden wie Fokusgruppen, Interviews oder Tagebuchanalysen die Möglichkeit, tiefergehende Einblicke in die subjektiven Erfahrungen der beteiligten Akteure und Akteurinnen zu gewinnen. Ergänzend könnten hybride Forschungsdesigns, die quantitative und qualitative Aspekte verbinden, eingesetzt werden, um eine umfassende Datenbasis zu schaffen.

Nicht zuletzt sollte die Umsetzung und Wirksamkeit des Konzepts in verschiedenen Schulsettings und Regionen getestet werden, um eine generalisierbare Evidenzbasis für die vielfältigen Bedingungen im schulischen Alltag zu schaffen. Ziel ist es, durch iterative Anpassungen auf Basis empirischer Erkenntnisse langlebige und ressourcenschonende Strategien zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit zu entwickeln.

Durch diese umfassende Evaluation kann das Konzept stetig weiterentwickelt, an neue Herausforderungen angepasst und letztlich in die Standardpraktiken der Schulentwicklung integriert werden. Damit ließe sich langfristig ein nachhaltiges Fundament für eine mentalisierungsorientierte Schulentwicklung und Lehrpersonenausbildung schaffen, das sowohl die psychosoziale Kompe-

tenz der Lehrpersonen stärkt als auch die sozialen und emotionalen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler fördert.

Literatur

- Aellig, Steff/Gyseler, Dominik (2025): Kleinklassen lösen das Problem nicht! Zürich: HfH. <https://www.hfh.ch/kleinklassen-loesen-das-problem-nicht?srsId=AfmBOorVpGslfmrPbIwxCAyiwM3de2bsKML65tpuyVQnzEZRPtUVngOf> [Zugriff: 23.07.2025].
- Aellig, Steff/Mettauer Szaday, Belinda (2015): Externe Evaluation der Integrativen Sonderschulung (IS) im Kanton Thurgau. Evaluationsbericht. Zürich: HfH. <https://schulblatt.tg.ch/schulblattblog.html/4276/news/15112> [Zugriff: 23.7.2025].
- Allen, Jon G./Fonagy Peter/Bateman, Anthony (2022): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta. 3. Aufl.
- Amt für Volksschule und Sport, Schulinspektorat Graubünden (2022): Evaluation Integrative Sonderschulung 2021/22. Kantonaler Bericht. Graubünden: Amt für Volksschule und Sport, Schulinspektorat Graubünden. <https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/aktuelles/mitteilungen/Seiten/EvaluationIntegrativeSonderschulung.aspx> [Zugriff: 23.07.2025].
- Biel, Hannah Marie/Löwe, Bernd/Briken, Peer/Hennig, Timo/Krott, Nora Rebekka/Jungclaussen, Ingo/Liebherz, Sarah/Weigel, Angelika/Reiniger, Klaus Michael (2023): Affektive Mentalisierung als wahrgenommene Kontrollierbarkeit und Nützlichkeit von Emotionen. Validierung einer deutschsprachigen Version des Emotion Beliefs Questionnaire. In: Die Psychotherapie, 68, 2, S. 128-136. <https://doi.org/10.1007/s00278-022-00633-7>.
- Buholzer, Alois/Künzle, Roland/Brun Hauri, Priska/Eigenmann, Sabrina/Lionel, Calzaferri (2020): Kantonaler Evaluationsbericht Evaluation der Integrativen Förderung und der Integrativen Sonderschulung im Kanton Uri. Evaluationsbericht. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://zenodo.org/badge/DOI/10.5281/zenodo.4674793.svg>] (<https://doi.org/10.5281/zenodo.4674793>). [Zugriff: 23.07.2025].
- Burk, Walter/Stalder, Christian (Hrsg.) (2023): Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis. Weinheim: Juventa Verlag. 1. Aufl.
- Cefai, Carmel/Cooper, Paul (2010): Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. In: European Journal of Special Needs Education 25, 2, S. 183-198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>.
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl. Ulrich/Trommer, Luitgard/Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsfor-

- schung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. Vollst. überarb. Neuausg.
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) (2023): VIELFALT BRAUCHT VIELFALT Gelingensbedingungen für eine inklusionsorientierte Schule. Positionspapier LCH. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH). https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Positionspapier_LCH_Inklusionsorientierte_Schule_2023.pdf [Zugriff: 06.06.2025].
- Diez Grieser, Maria Theresa/Müller, Roland (2024): Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen. Mentalisieren in Klinik und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta. 4., überarb. und erw. Aufl.
- Doğmuş, Aysun/Hinrichsen, Merle/Langer, Anja/Lill, Anne/Moldenhauer, Anna/Olk, Matthias/Pauling, Sven (Hrsg.) (2025): Entwicklung als Erwartung: zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dörr, Margret/Aigner, Josef Christian (2009): Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die psychoanalytische Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Elmiger, Priska/Lienhard, Peter (2014): Evaluation der integrativen Sonderschulung im Kanton Appenzell Ausserrhoden. Evaluationsbericht. Zürich: HfH. file:///C:/Users/home_/Downloads/AR_Evaluationsbericht_integr_Sonderschulung.pdf [Zugriff: 23.07.2025].
- Forell, Matthias/Bellenberg, Gabriele/Gerhards, Lukas/Schleenbecker, Lena. (Hrsg.) (2023): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Gerspach Manfred (2021): Verstehen, was der Fall ist: vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. 1. Aufl. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040777-0>.
- Gingelmaier Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel/Fonagy, Peter (Hrsg.) (2018): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hutsebaut, Joost/Nijssens, Lisbeth (2023): Mentaliseren in de klas. Koninklijke Boom uitgevers. Ms. (deutsche Übersetzung; unveröff.).
- Keller, Roger/Luder, Reto/Kunz, André/Pastore, Giuliana (2024): Evaluation Sonderpädagogik-Konzept Kanton St. Gallen. Schlussbericht. Zürich: PHZH. https://www.sg.ch/news/sgch_allgemein/2024/12/bericht--sonderpaedagogik-der-st-galler-volksschule-/_jcr_content/Par/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download_412428926.ocFile/Anhang%201%20Bericht%20der%20Paedagogischen%20Hochschule%20Zuerich%20Evaluation%20des%20Sonderpaedagogik-Konzepts%202024.pdf [Zugriff: 05.06.2025]
- Kowalski, Marlene/Leuthold-Wergin, Anca/Fabel-Lamla, Melanie/Frei, Peter/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2024): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Kreuzer, Tillmann. F./Albers, Stine (Hrsg.) (2022): Selbstreflexion. TRANSFER, 21. Bielefeld: Schneider Verlag Hohengehren. S. 5-75
- Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann. F./Schwarzer, Nicola.-Hans (Hrsg.) (2024): Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 1. Aufl. <https://doi.org/10.13109/9783666700170>.
- Lippmann, Eric D. (2013): Intervention Kollegiales Coaching professionell gestalten. Heidelberg: Springer Berlin. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hfh/detail.action?docID=1206026>.
- Liesen, Christian/Luder, Reto (2009): Forschungsstand im Bereich der integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 17, 8, S. 11-18. https://www.szh.ch/bausteine.net/f/8684/Liesen_Luder.2011.09.pdf?fd=3.
- Luder, Reto/Pfister, Liliane/Kunz, André (2017): Teilprojekt 3: Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht. Zürich: PHZH. <https://phzh.ch/contentassets/49fad58363f842f5979c3853d096933d/projekt-challenge-projektbericht-zuerich-sis.pdf> [Zugriff: 24.07.2025].
- Mettauer Szaday, Belinda/Ivo, Felix (2021): Evaluation der integrativen Sonderschulung im Kanton Zug. Bericht über die Ergebnisse. Zürich: HfH. <https://edudoc.ch/record/217012?ln=de> [Zugriff: 24.07.2025]
- Mikulincer, Mario/Shaver, Phillip Robert (2007): Attachment in adulthood. Structure, Dynamics and Change. New York: The Guilford Press.
- Moser Opitz, Elisabeth/Pool Maag, Silvia/Stöckli, Meret/Wehren-Müller, Maria (2019): Schlussbericht zur Evaluation der integrativen Förderung und integrativen Sonderschulung im Kanton Luzern (EVAIFIS). Evaluationsbericht. Luzern: PHZH. https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/aufsicht_evaluation/systemevaluation/Evaluationsberichte/eval_if_is_schlussbericht.pdf?rev=34ea7d70796544069fa0e40521aaf772 [Zugriff: 24.07.2025].
- Müller, Xenia/Sigrist, Markus (2019): Bedarfsanalyse zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Zürich: HfH. https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/bedarfsanalyse_ive_def.pdf?srsId=AfmBOoq2cAoyJLWPTqS1A5Zne_1IXWZahai5k558KZscIKujCx5HKjo [Zugriff: 24.07.2025].
- Nišpanská, Magda (2023): Mentalization and Its Use in Schools. In: Pedagogika, 72, 4, S. 547-548. <https://doi.org/10.14712/23362189.2023.2641>.
- Pechtl, Christine (2024): Der Körper und das Unbewusste. In: Psychotherapie Forum, 28, 3-4, S. 78-83. <https://doi.org/10.1007/s00729-024-00262-2>.
- Rauh Bernhard (2023): Die intensivpädagogische Triade: Beziehung – Strukturierung – Mentalisierung. In: EREV Einführung in die Kinder- und Jugendhilfe – Zertifikatskurs für die „Neuen“ in der stationären Jugendhilfe 100, 2, S. 72-81.
- Rüsen, Tom. A./Schlippe, Arist von (Hrsg.) (2017): Dynamiken in Familie und Unternehmen: Sammelband 3. In: Wittener Schriften zu Familienunternehmen. Göttingen: V & R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006682>.
- Schulz von Thun, Friedemann (2023): Miteinander reden. 4: Fragen und Antworten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 14. Aufl.

- Schwarz, Raphael (2025): Die mentalisierende Schule Wie Mentalisieren Lehrpersonen und Kindern auf der Mittelstufe dabei helfen kann, sich selbst und andere besser zu verstehen. M. A. Zürich: HfH.
- Schwarzer, Nicola-Hans/Behringer, Noëlle/Beyer, Anna/Gingelmaier, Stephan/Henter, Melanie/Müller, Lisa-Marie/Link, Pierre-Carl/Müller, Xenia/Dietrich, Lars/Hövel, Deniz/Herz, Birgit/Langer, Janet (2023): Reichweite einer mentalisierungs-basierten Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. In S. Gingelmaier B. Herz, D. Hövel, L. Dietrich, J. Langer, P.-C. Link et al. (Hrsg.), ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Heft 5 - Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung: Verlag Julius Klinkhardt, S. 90-102. <https://doi.org/10.35468/6021-06>
- Schwarzer, Nicola-Hans/Behringer, Noëlle/Dees, Paula/Fonagy, Peter/Gingelmaier Stephan/Henter, Melanie/Holger, Kirsch/Hutsebaut, Joost/Kreuzer, Tillmann F./Langnickel, Robert/Maier, Lucia/Müller, Sacha/Turner, Agnes/Link, Pierre-Carl/Nolte, Tobias (2025): Wirksamkeit eines mentalisierungs-basierten Trainings für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte – Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Prävention und Gesundheitsförderung (2025). <https://doi.org/10.1007/s11553-025-01209-4>.
- Schwarzer, Nicola-Hans/Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (Hrsg.) (2024): Bindung und Mentalisieren als Aspekte wirksamer pädagogischer Handlungs- und Beziehungskompetenz In: Empirische Pädagogik 38, 3. Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik. <https://doi.org/10.62350/ZAOU8100>.
- Senge, Peter M. (2020): Commentary: Why practicing a system's perspective is easier said than done. In: Applied Developmental Science 24, 1, S. 57-61. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1421429>.
- Seppacher, Josef (2019): Zusammenarbeit in der integrativen Schule - Aufgaben der Schulischen Heilpädagogen*innen und Klassenlehrpersonen. Zürich: HfH. https://peterlienhard.ch/downloads/hfh-broschuere_zusammenarbeit.pdf [Zugriff: 24.07.2025].
- Taubner, Svenja/Fonagy, Peter/Bateman, Anthony (2019): Mentalisierungsbasierte Therapie. Göttingen: Hogrefe. 1. Auflage. <https://doi.org/10.1026/02834-000>.

Mentalisierungstraining mit Jugendlichen im Sonderschulkontext – Konzeptualisierung, Entwicklung und Durchführung. Auswirkungen auf die Mentalisierungsfähigkeiten und die sozial-emotionalen Kompetenzen (SEK)

Marc Probst

Zusammenfassung: Vorliegender Artikel berichtet von der Entwicklung und Implementierung eines Mentalisierungstrainings für Jugendliche mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten im Sonderschulkontext. Ziel war es, die Mentalisierungsfähigkeit und die sozial-emotionalen Kompetenzen der Teilnehmenden zu fördern. Aufbauend auf traumapädagogischen Prinzipien wurde ein Trainingsprogramm entwickelt und in einer Schweizer Sonderschule pilotiert. Die Evaluation erfolgte mittels quasi-experimentellem Design mit Vorher-Nachher-Erhebungen. Die Ergebnisse zeigen eine marginal signifikante Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit und eine statistisch signifikante Steigerung der sozial-emotionalen Kompetenzen. Beobachtungen weisen darauf hin, dass das Training sowohl die Mentalisierungsfähigkeit als auch die Klassenatmosphäre der Teilnehmenden positiv beeinflusst hat. Die Ergebnisse legen nahe, dass gezielte Mentalisierungsförderung im schulischen Kontext eine vielversprechende Strategie zur Unterstützung von Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten darstellen kann.

Schlüsselwörter: Mentalisierung, sozial-emotionale Kompetenzen, Sonderschule, Traumapädagogik, Intervention

Abstract: This article presents a study examining the development and implementation of a mentalization training program for adolescents with learning and behavioral difficulties in a special education context. The goal of the intervention was to specifically enhance the participants' capacity for mentalization as well as their social-emotional competencies (SEC). Mentalization – understood as the ability to perceive and interpret mental states in oneself and others – is considered a key resource for successful social interaction and emotional regulation. Based on trauma-informed educational principles, a 13-week, experience-based training program was developed and piloted at a Swiss special needs school. The evaluation followed a quasi-experimental pre-post design. The results show a marginally significant improvement in mentalization ability and a statistically significant increase in social-emotional competencies. Observations by students and teachers suggest that the training had a positive effect on both mentalization ability and classroom climate. The find-

ings indicate that targeted promotion of mentalization in school settings may represent a promising strategy to support adolescents with challenging behaviors.

Keywords: Mentalization, social-emotional competencies, special education, trauma-informed education, intervention

1 Einleitung

Die Fähigkeit, sich selbst und andere in ihrem Denken, Fühlen und Handeln zu verstehen, bildet eine zentrale Grundlage für gelingende soziale Interaktion. Diese Fähigkeit wird in der psychologischen Forschung als Mentalisierung bezeichnet (Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2002). Während Mentalisierung zunächst im Kontext psychodynamischer Therapieansätze entwickelt wurde, gewinnt sie zunehmend auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs an Bedeutung. Insbesondere in schulischen Kontexten, in denen Kinder und Jugendliche mit emotionalen und sozialen Entwicklungsrisiken beschult werden, kann Mentalisierung als Schlüsselkompetenz zur Förderung von Beziehungsfähigkeit, Selbstregulation und sozialem Lernen verstanden werden.

Im sonderpädagogischen Feld, insbesondere im Kontext von Schulen mit verhaltensauffälligen Jugendlichen, zeigen sich vielfach massive Belastungen in den sozialen Beziehungen. Missverständnisse, Eskalationen und Rückzugsverhalten prägen den schulischen Alltag. Mentalisierung könnte hier als Basiskompetenz eine vermittelnde Rolle einnehmen; sie befähigt dazu, Verhalten nicht nur zu bewerten, sondern in seinem innerpsychischen Gehalt zu erfassen. Das bedeutet: zu erkennen, dass ein aggressiver Ausbruch auch Ausdruck von Angst sein kann, dass Rückzug ein Schutzmechanismus ist, dass Lernen und Beziehung untrennbar miteinander verwoben sind.

Der vorliegende Artikel stellt ein schulbasiertes Trainingsprogramm zur Förderung von Mentalisierung und von sozial-emotionalen Kompetenzen im sonderpädagogischen Kontext vor. Das Training wurde im Rahmen einer Masterarbeit an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich konzipiert, pilotiert und evaluiert. Es handelt sich, – nach aktuellem Kenntnisstand –, um das erste systematisch aufgebaute Mentalisierungsprogramm, das für Jugendliche mit herausforderndem Verhalten im Setting einer Sonderschule entwickelt wurde.

Ziel des Artikels ist es, das zugrunde liegende theoretische Konzept, die methodisch-didaktische Umsetzung sowie zentrale Ergebnisse der Evaluation darzustellen. Ergänzend wird eine exemplarische Trainingseinheit beschrie-

ben, um die praktische Umsetzung anschaulich zu machen. Der Beitrag möchte damit einen praxisnahen und wissenschaftlich fundierten Impuls für Schulentwicklung und sonderpädagogische Förderung geben.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Kontext

In den letzten zwei Jahrzehnten lässt sich international, wie auch im deutschsprachigen Raum, ein kontinuierlicher Anstieg von Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen beobachten (Collishaw/ Maughan/Goodman /Pickles 2004; Green/McGinnity/Meltzer/ Ford/Goodman 2005; Ravens-Sieberer/Wille/Erhart/Nickel 2007). Studien zeigen, dass bis zu 27 % der Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 17 Jahren Auffälligkeiten zeigen, die auf psychische Belastungen oder Störungen hinweisen (Essau/Conradt/Petermann 2012; DAK-Gesundheit 2020). Eine Schweizer Umfrage von Luder, Ideli und Kunz (2020) ergab, dass Lehrpersonen rund einen Fünftel ihrer Schüler:innen als verhaltensauffällig einschätzen. Eine vom Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz 2023 publizierte Untersuchung zeigt, dass zwei von drei Lehrpersonen in den letzten fünf Jahren Gewalt erlebt haben – ein starker Indikator für dysreguliertes Verhalten im Schulalltag (Brägger 2022).

Verhaltensauffälligkeiten treten gehäuft an Sonderschulen auf (Hennemann/Hillenbrand/Gölitze 2020). Sonderschüler:innen sind dabei nicht nur häufiger von sozialen Interaktionsproblemen betroffen, sondern auch von Ausgrenzung und psychischer Belastung (Huber/Wilbert 2012). Die Ursachen sind multifaktoriell: Neben biologischen und sozialen Risikofaktoren wirken insbesondere belastende Bindungserfahrungen und Traumatisierungen als zentrale Einflussgrößen.

2.2 Bedeutung von Mentalisierung

Der Begriff „Mentalisierung“ beschreibt die Fähigkeit, mentale Zustände – wie Gedanken, Gefühle, Wünsche oder Absichten – bei sich selbst und bei anderen zu erkennen, zu verstehen und zu reflektieren (Fonagy et al. 2002). Sie ist grundlegend für die Entwicklung von Empathie, Emotionsregulation, Perspek-

tivübernahme und stabilen Beziehungen. Mentalisierungsfähigkeit gilt als zentrale Voraussetzung für die Ausbildung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie für psychische Gesundheit (Fonagy/Allison 2014; Luyten/Campell/Fonagy 2020).

Mentalisierung ist entwicklungspsychologisch eng mit sicheren Bindungserfahrungen verknüpft. Studien zeigen, dass Kinder mit desorganisierten oder unsicheren Bindungsmustern häufiger eine eingeschränkte Mentalisierungsfähigkeit aufweisen (Solomon/George 1999). Besonders im Sonderschulkontext, in dem viele Jugendliche traumatische Vorerfahrungen und instabile soziale Bezüge mitbringen, sind die Voraussetzungen für stabile Mentalisierungsprozesse erschwert. Stress, emotionale Dysregulation, soziale Ablehnung oder negative Selbstbilder gelten als typische Faktoren, die Mentalisierung hemmen – sogenannte „high arousal states“ schränken die Fähigkeit zum mentalisierenden Denken nachweislich ein (Bateman/Fonagy 2012).

2.3 Sozial-emotionale Kompetenzen (SEK)

Sozial-emotionale Kompetenzen umfassen eine Vielzahl von Fähigkeiten, die für gelingende soziale Interaktionen und Selbstregulation notwendig sind, darunter Empathie, Selbstwahrnehmung, Emotionskontrolle, Konfliktlösung und soziale Verantwortung (CASEL 2020). Studien zeigen, dass gut entwickelte SEK nicht nur präventiv gegenüber psychischen Belastungen wirken, sondern auch Schulerfolg, Lebensqualität und berufliche Perspektiven positiv beeinflussen (Durlak/Weissberg/Dymnicki/Taylor/Schellinger 2011; Jones/Bouffard 2012).

In der heilpädagogischen Praxis gilt die Stärkung der SEK als zentrales Förderziel. Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten zeigen häufig Defizite in diesen Bereichen, die sich auf soziale Teilhabe und schulisches Lernen negativ auswirken können. Der Zusammenhang zwischen SEK und psychischer Gesundheit ist dabei wechselseitig: Eingeschränkte Emotionsregulation kann soziale Probleme verstärken, umgekehrt wirken sich soziale Ausgrenzung und Misserfolgserfahrungen auf die emotionale Stabilität aus.

2.4 Rolle der Traumapädagogik

Vor dem Hintergrund biografischer Belastungen kommt der Traumapädagogik im Sonderschulkontext eine Schlüsselrolle zu. Traumapädagogik basiert auf den Prinzipien Sicherheit, Stabilisierung, Partizipation und Ressourcenorien-

tierung (Schmid/Gahleitner/Thomann 2014; Gahleitner/Zimmermann 2021). Ziel ist es, einen verlässlichen Rahmen zu schaffen, der Re-Traumatisierungen vermeidet und individuelle Entwicklung ermöglicht.

Die Integration traumpädagogischer Elemente in ein Mentalisierungstraining erscheint nicht nur sinnvoll, sondern notwendig. Der „safe space“ ist Voraussetzung dafür, dass Jugendliche wieder Zugang zu mentalisierendem Denken entwickeln – was unter Bedingungen chronischen Stressses oft blockiert ist (Hagelquist 2017). Psychoedukation über Trauma, Übungen zur Selbstregulation und strukturierte Beziehungsangebote fördern die emotionale Stabilität als Grundlage für soziales Lernen.

2.5 Forschungsstand zu Interventionen

Während für sozial-emotionale Kompetenztrainings eine Vielzahl an evidenzbasierten Programmen vorliegt (z.B. PATHS, Second Step), fehlen bislang schulisch konzipierte Mentalisierungsprogramme. Bestehende Ansätze stammen meist aus der Psychotherapie (z.B. MBT) und richten sich an spezifische Zielgruppen (z.B. Jugendliche mit Borderline-Persönlichkeitsstörung; Bateman/Fonagy 2016). Ein Mentalisierungstraining im Sonderschulkontext adressiert somit eine doppelte Forschungslücke: Erstens fehlen Programme, die Mentalisierung im Sinne eines lern- und beziehungsorientierten Kompetenzaufbaus schulisch adressieren. Zweitens existieren kaum evidenzbasierte Ansätze, die auf Jugendliche mit herausforderndem Verhalten und multiplen Belastungen abgestimmt sind.

3 Trainingskonzept und methodische Grundlagen

Angesichts des Fehlens geeigneter Programme für den schulischen Kontext wurde ein eigenständiges Mentalisierungstraining für Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten im Sonderschulkontext konzipiert. Die Entwicklung erfolgte entlang folgender Kriterien:

- Adaption an die Lebenswelt und Lernvoraussetzungen von Jugendlichen mit sozial-emotionalen Herausforderungen,
- Orientierung an einem traumasensiblen, ressourcenorientierten Grundverständnis,
- strukturell klare, didaktisch kohärente Gestaltung entlang eines erprobten Lernmodells,

- visuell ansprechende und sprachlich zugängliche Materialien.

3.1 Ziele und Zielgruppe des Mentalisierungstrainings

Das Mentalisierungstraining zielt darauf ab, bei Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten im schulischen Kontext zentrale mentalisierungsbezogene Kompetenzen zu fördern. Ziel ist nicht nur die Förderung von Empathie und Perspektivübernahme, sondern auch eine Verbesserung der Selbstregulation und der Konfliktlösungskompetenz. Die Jugendlichen sollen lernen, sich und andere besser zu verstehen, und dadurch ihre sozialen Beziehungen konstruktiver zu gestalten.

Das Training basiert auf dem Grundgedanken, dass Mentalisierungsfähigkeit erlernbar ist; insbesondere dann, wenn sie erfahrungsbasiert, beziehungsorientiert und im sozialen Miteinander eingeübt wird. Das Programm wurde für Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren an einer Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit Verhaltens- und Lernauffälligkeiten entwickelt. Viele der Teilnehmenden weisen biografische Belastungen, Störungen der Affektregulation und Schwierigkeiten im sozialen Verhalten auf. Das Training ist im schulischen Wochenplan verankert und wird als Teil der Klassenstruktur durchgeführt – durch Lehrpersonen und Bezugspersonen, die im Vorfeld geschult werden.

Der Einbettung in den schulischen Alltag kommt dabei eine hohe Bedeutung zu: Sie sichert sowohl die ökologische Validität als auch die Nachhaltigkeit des Ansatzes. Durch die Verbindung von Trainingseinheiten mit Alltagssituationen im Klassen- und Gruppenleben können Generalisierungseffekte begünstigt werden. Als didaktisch-methodischer Leitrahmen diente ein erfahrungsbasierter Lernzyklus, angelehnt an David Kolb (1976, 2014), welcher durch das STORM-Modell von Hagelquist (2017) ergänzt wurde. Beide Modelle wurden inhaltlich wie methodisch für die Zielgruppe und den Kontext der Untersuchung adaptiert.

3.2 Das STORM-Modell

Das STORM-Modell (Hagelquist 2017, s. Abb. 1) verbindet zentrale Prinzipien der Traumapädagogik mit einer systematischen Förderung von Mentalisierungsfähigkeiten. Es geht davon aus, dass Sicherheit, Kompetenzerleben, Ressourcenaktivierung und Reflexionsfähigkeit sich gegenseitig bedingen. STORM steht für:

- **Security (Sicherheit):** Aufbau sicherer Beziehungen, klarer Strukturen und eines stabilen Rahmens.
- **Trauma focus:** Verständnis über traumatische Erfahrungen und deren Auswirkungen.
- **Obtaining skills:** gezielter Aufbau emotionaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen.
- **Resource focus:** Aktivierung und Stärkung persönlicher Ressourcen und Schutzfaktoren.
- **Mentalization:** Förderung der Fähigkeit, Gedanken, Gefühle und Absichten zu erkennen und zu verstehen.

Die Implementation des STORM-Modells in das Trainingsprogramm ermöglichte eine klare Strukturierung der inhaltlichen Schwerpunkte, gleichzeitig diente es als diagnostischer Kompass für die pädagogische Beziehungsgestaltung.

3.3 Erfahrungsbasiertes Lernen als didaktische Grundlage

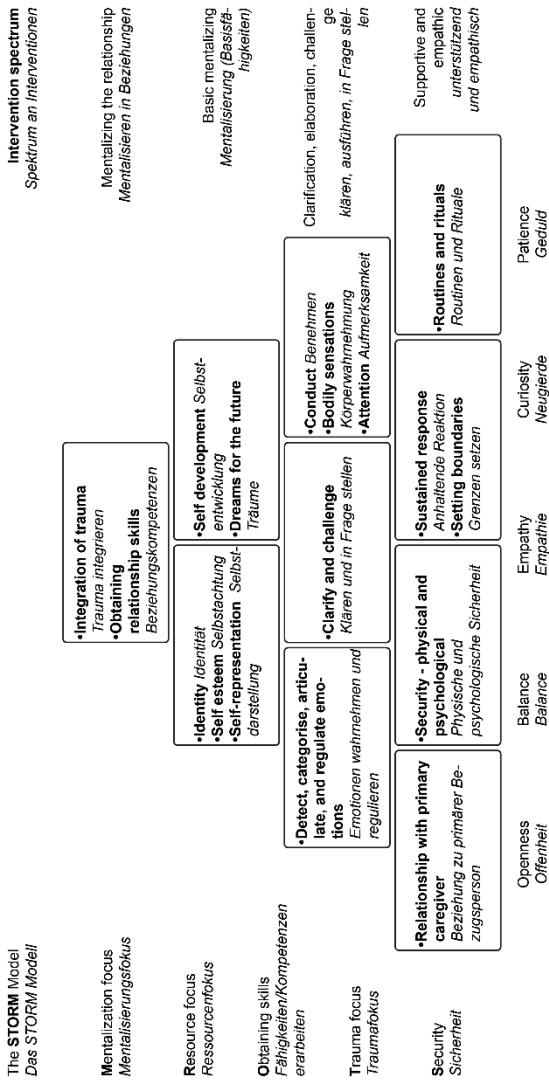
Ergänzend zum STORM-Modell wurde das Training nach dem Prinzip des erfahrungsbasierten Lernens strukturiert (Kolb 2014, s. Abb. 2). Lernprozesse verlaufen hierbei in einem zyklischen Ablauf:

1. **Experience:** Handlung, Übung, Selbsterfahrung.
2. **Reflect:** Bewusstmachung des eigenen Erlebens, Austausch im Gruppensetting.
3. **Connect:** Verknüpfung mit Lebensrealität, Vorwissen und Hintergrundinformationen.
4. **Apply:** Transfer in den Alltag, Anwendung und Integration.

Diese vier Phasen wurden in allen Trainingswochen konsequent umgesetzt. Die Jugendlichen wurden dazu angeregt, eigene Erfahrungen zu reflektieren, Erkenntnisse zu gewinnen und konkrete Anwendungen für ihr Leben zu entwickeln.

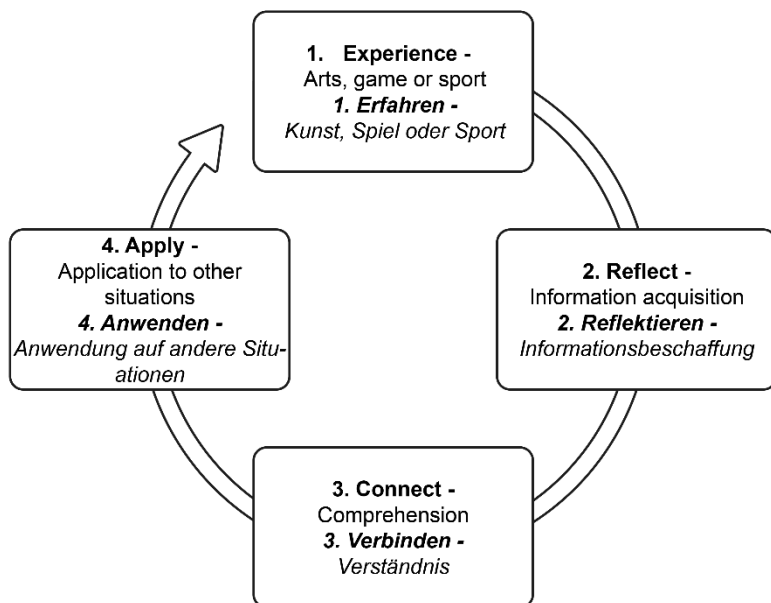
Der Autor hat mit diesem Modell mehrere Jahre in leicht angepasster Form gearbeitet.

Abbildung 1: STORM Modell



Quelle: Hagelquist 2017: 14

Abbildung 2: Erfahrungsbasierter Lernzyklus.



Quelle: Woodhouse/Probst 2018: 17

Die Verbindung von STORM und erfahrungsbasiertem Lernen ermöglichte eine enge Verknüpfung von emotionaler Sicherheit, pädagogischer Beziehungsgestaltung, kognitivem Lernen und aktiver Selbstwirksamkeit – zentrale Elemente für die Zielgruppe im Sonderschulbereich.

3.4 Trainingsstruktur und Materialien

Das Trainingsprogramm umfasst 13 Einheiten à 1–2 Lektionen, verteilt über 13 Wochen. Die Durchführung übernahm die Klassenlehrperson der Trainingsgruppe, welche im Umgang mit der Zielgruppe geschult war und mit der Klasse im Schulalltag eng vertraut war.

Zur Durchführung wurden zwei Hauptmaterialien entwickelt:

- **Trainingshandbuch:** Enthält eine Einführung in die Konzepte (Mentalisierung, SEK, Trauma), eine didaktische Anleitung und detaillierte Beschreibungen aller Trainingseinheiten.
- **Arbeitsbuch für Schüler:innen:** Enthält Reflexionsaufgaben, Erklärungstexte, Übungen und grafisch gestaltete Elemente. Die Kapitel sind thematisch gegliedert und folgen dem erfahrungsbasierten Lernzyklus.

Trainingsinhalte (Auswahl):

- Einführung in Mentalisierung und sozial-emotionale Kompetenzen: Schüler:innen verstehen, was Mentalisierung und was sozial-emotionale Kompetenzen sind und warum sie wichtig sind,
- Emotionen und Emotionsregulation: In dieser Einheit erkennen und benennen die Schüler:innen grundlegende Emotionen, reflektieren deren Ausdrucksformen und lernen alltagspraktische Strategien zur Emotionsregulation kennen,
- Empathie und Perspektivenübernahme: Schüler:innen entwickeln empathische Fähigkeiten, um besser auf die Bedürfnisse und Emotionen anderer einzugehen,
- Zuhören und Gesprächsführung: Kommunikations- und mentalisierungsfördernde Kompetenzen werden anhand konkreter Gesprächssituationen geschult,
- Gedanken und Verhaltensmuster: In dieser Einheit reflektieren die Jugendlichen eigene Denkmuster, automatische Gedanken sowie die Verbindungen zwischen Gedanken, Gefühlen und Verhalten,
- Kommunikation und Beziehungsaufbau: Die Schüler:innen setzen sich mit gelingenden und hinderlichen Kommunikationsformen auseinander. Sie lernen, wie vertrauensvolle Beziehungen durch respektvolle Sprache, nonverbale Signale und gegenseitige Achtsamkeit aufgebaut werden können und was Mentalisierung dabei für eine Rolle spielt,
- Konfliktlösung und Kooperation: Die Jugendlichen entwickeln konstruktive Strategien zur Konfliktbewältigung und üben kooperatives Verhalten in Gruppenübungen ein,
- Hemmende Faktoren und Stress: Es wird thematisiert, welche inneren und äußeren Faktoren Mentalisierung erschweren können. Die Schüler:innen lernen, eigene Stressmuster zu erkennen und regulierende Techniken anzuwenden,
- Abschlusseinheit und Rückblick: Zum Abschluss werden die zentralen Lerninhalte nochmals aufgegriffen und reflektiert. Die Jugendlichen benennen individuelle Fortschritte, stärken ihre Selbstwirksamkeit und formulieren Ziele für die Anwendung im Alltag.

Alle Einheiten wurden bewusst praxisnah, aktivierend und visuell ansprechend gestaltet. Ziel war es, auch bei Schüler:innen mit eingeschränkter Konzentrationsspanne oder Lernschwierigkeiten ein hohes Mass an Beteiligung zu ermöglichen. Die Einheit «Einführung in Mentalisierung und sozial-emotionale Kompetenzen» ist auf Seite 9 exemplarisch dargestellt.

Der Ablauf der Sessions war immer der gleiche:

1. Begrüßung der Teilnehmenden.
2. Rückblick: Es ist wichtig, den Teilnehmenden Raum zu geben, um zu ergründen, was sie seit der letzten Session gemacht und erfahren haben. Teilweise macht es auch Sinn, Aufgaben aus dem Arbeitsbuch für Schüler:innen in der Klasse zu besprechen.
3. Ziele und Ablauf erklären: Hier soll jeweils nicht ins Detail gegangen werden, da die persönliche Erfahrung immer zuerst im Vordergrund stehen soll. Es soll lediglich ein kurzer Überblick gegeben werden.
4. Warm-up: Im Trainingshandbuch sind immer mögliche Übungen für ein Ankommen/Warm-up vorgeschlagen.
5. Übung(en) machen (experience): Diese Übungen haben immer eine konkrete Verbindung zu den Wochenthemen. Sie können natürlich angepasst oder ersetzt werden.
6. Diskussion / Edukation / Vertiefung (reflect, connect, apply): Bei diesen Schritten kommt in der Regel das Arbeitsbuch für Schüler:innen zum Einsatz.
7. Abschluss.

3.5 Zielsetzungen des Trainings

Das Training zielte auf die mehrdimensionale Förderung zentraler psychosozialer Kompetenzen. Im Einzelnen sollten die Jugendlichen:

- ein Grundverständnis von Mentalisierung und SEK aufbauen,
- lernen, was der Zusammenhang zwischen Trauma, Stress und Mentalisierung ist, warum Sicherheit so wichtig ist und welche Faktoren die Mentalisierung erschweren können,
- eigene Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen besser reflektieren,
- Empathie und Perspektivenübernahme üben,
- Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit stärken,
- eigene Ressourcen und Stressmuster erkennen,
- mentalisierende Haltungen in Alltagssituationen einüben und
- ein positives Selbstbild entwickeln.

Die Trainingseinheiten wurden dabei stets in einen schülerzentrierten, beziehungsorientierten Rahmen eingebettet. Die Haltung der Lehrperson als „mentalisierender Coach“ spielte eine zentrale Rolle, durch Vorbild, durch gezielte Spiegelung und durch strukturiertes Feedback.

3.6 Exemplarische Einheit aus dem Training

Exemplarische Trainingssession – Woche 1: Einführung in Mentalisierung

Titel: Gedanken, Gefühle und Verhalten verstehen

Dauer: ca. 90 Minuten

Format: Experience – Connect – Reflect – Apply

Ziel: Einführung in das Konzept der Mentalisierung. Aufbau eines Grundverständnisses dafür, dass Verhalten nicht gleichbedeutend mit innerem Erleben ist.

1. Experience (Erleben ermöglichen)

Die Sitzung beginnt mit einer kurzen Szene aus einem Film oder einem realistischen Kurzvideo (z.B. ohne Ton), in dem eine alltägliche soziale Situation zu sehen ist, etwa ein Kind, das plötzlich aus einem Klassenzimmer läuft. Die Jugendlichen beobachten diese Szene ohne Erklärungen.

Ziel: Ambiguitätserfahrung – es soll Unsicherheit erzeugt werden darüber, „was da los ist“.

Mentale Aktivierung: Perspektivübernahme, erste Hypothesenbildung.

Kernfrage: „Was genau hast du gesehen und was hast du nicht gesehen?“

Die Lehrperson schreibt verschiedene Hypothesen der Schüler:innen an die Tafel, z.B.:

- Sie hatte Angst.
- Er war wütend.
- Sie wurde ausgeschlossen.

2. Connect (Verknüpfung zur Lebenswelt)

In Kleingruppen oder im Plenum erzählen die Jugendlichen Situationen, in denen sie selbst missverstanden wurden oder andere missverstanden haben. Die Lehrperson unterstützt mit Beispielen und stellt offene Fragen.

Fragen zur Lebensweltverknüpfung:

- Kennst du das Gefühl, wenn jemand etwas Falsches über dich denkt?
- Wann hast du gedacht: Warum hat er das getan, was denkt der über mich?
- Was war wirklich in dir los und hat es jemand verstanden?

Ziel: Emotionale Öffnung, Relevanz des Themas spürbar machen.

Mentale Fähigkeit: Selbstwahrnehmung, andere Sichtweisen erkennen.

Kernbotschaft: Gedanken und Gefühle sieht man nicht, wir müssen sie uns vorstellen.

3. Reflect (Begriffe klären und Denkprozesse anregen)

Jetzt wird der zentrale Begriff Mentalisierung eingeführt über eine einfache Definition: „Mentalisierung bedeutet, dass ich über Gedanken, Gefühle, Absichten und Wünsche bei mir und anderen nachdenke.“

Anhand konkreter Alltagsbeispiele wird dieser abstrakte Begriff greifbar gemacht. Die Jugendlichen tragen in einer Tabelle im Arbeitsheft Situationen ein, in denen sie sich selbst oder andere falsch verstanden haben oder in denen es hilfreich war, über die inneren Zustände anderer nachzudenken. Dies fördert den Transfer in die eigene Lebenswelt und schafft erste Reflexionsanlässe über sozial-kognitive Prozesse.

Diskussion: Es gibt nie nur eine Wahrheit, sondern verschiedene Interpretationen innerer Zustände.

Kernfragen:

- Wieso ist es wichtig, Gedanken und Gefühle anderer zu erkennen?
- Was kann passieren, wenn wir falsch liegen?
- Was hilft uns, besser zu verstehen, was andere erleben?

Zentrale Fähigkeiten:

- Hypothesenbildung über mentale Zustände
- Perspektivenübernahme
- Ambiguitätstoleranz
- Metakognitives Denken

4. Apply (Übertragung und Festigung)

Zum Abschluss wenden die Jugendlichen die Erkenntnisse auf ihr eigenes Leben an. Im Arbeitsbuch wählen sie eine Alltagssituation und beschreiben Gedanken, Gefühle und Verhalten. Anschließend erstellen sie ein persönliches „Mentalisierungs-ABC“.

Abschlussbotschaft: „Mentalisieren ist wie ein innerer Spiegel. Wenn wir ihn benutzen, sehen wir mehr von uns und von den anderen.“

Im Verlauf der Trainingssitzung werden gezielt zentrale mentalisierungs-fördernde Kompetenzen angesprochen und eingeübt.

Die Innen-/Außen-Differenzierung wird gefördert, indem die Jugendlichen erleben, dass beobachtbares Verhalten nicht direkt auf innere Zustände schließen lässt. Durch die Analyse von Videoszenen und eigenen Alltagserfahrungen reflektieren sie die Differenz zwischen dem, was sichtbar ist, und dem, was jemand denkt oder fühlt.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wird im Rahmen der Hypothesenbildung zu den mentalen Zuständen anderer aktiviert. Im Austausch über eigene Missverständnisse erkennen die Jugendlichen, dass unterschiedliche Perspektiven zu unterschiedlichen Interpretationen führen können.

Ambiguitätstoleranz wird entwickelt, indem bewusst mit der Mehrdeutigkeit menschlichen Verhaltens gearbeitet wird. Die Jugendlichen lernen, verschiedene Erklärungen für dasselbe Verhalten zu akzeptieren und nicht vorschnell zu urteilen.

Zur Förderung der Selbstreflexion tragen Übungen bei, in denen die Jugendlichen eigene Situationen analysieren und sich über ihre inneren Zustände und Reaktionen bewusst werden. Dies stärkt die Fähigkeit, über sich selbst nachzudenken und sich in sozialen Interaktionen bewusster zu steuern.

Schließlich wird auch die Metakognition angesprochen, indem die Jugendlichen angeregt werden, über ihr eigenes Denken und Fühlen nachzudenken. Dies geschieht insbesondere in der Reflexion über bisherige Denk- und Handlungsmuster sowie im Erarbeiten individueller Zugänge zur Mentalisierung.

4 Methodik und Studiendesign

4.1 Zielsetzung und Fragestellung

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die Wirkung eines Mentalisierungstrainings auf die Mentalisierungsfähigkeit und die sozial-emotionalen Kompetenzen (SEK) von Jugendlichen im Sonderschulkontext empirisch zu überprüfen.

Ausgehend von den theoretischen Annahmen und der konzeptionellen Entwicklung wurden folgende zentrale Forschungsfrage und Hypothesen formuliert:

- Forschungsfrage: Führt die Teilnahme an einem gezielten Mentalisierungstraining bei Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten im

Sonderschulkontext zu einer Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit und der sozial-emotionalen Kompetenzen?

- Hypothese 1: Die Teilnahme an einem Mentalisierungstraining erhöht die Mentalisierungsfähigkeit der Jugendlichen.
- Hypothese 2: Die Teilnahme an einem Mentalisierungstraining verbessert die sozial-emotionalen Kompetenzen der Jugendlichen.

4.2 Studiendesign

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde ein quasi-experimentelles Design mit Prä-Post-Messung und Kontrollgruppe gewählt. Die Intervention wurde im Zeitraum August bis Dezember 2023 an einer Schweizer Sonderschule mit zwei vergleichbaren Klassen der Sekundarstufe durchgeführt.

- Interventionsgruppe (IG): 9 Schüler:innen (Ø-Alter: 14,8 Jahre) nahmen am Mentalisierungstraining teil.
- Kontrollgruppe (KG): 6 Schüler:innen (Ø-Alter: 15,1 Jahre), die regulären Unterricht erhielten, jedoch keine Intervention.

Die Gruppenzuweisung erfolgte anhand bestehender Klassenzugehörigkeit. Die Trainingsgruppe wurde von einer Lehrperson betreut, welche gleichzeitig auch das Training durchführte. Die Datenerhebung erfolgte durch den Autor dieses Artikels.

4.3 Erhebungsinstrumente

Die Operationalisierung der beiden abhängigen Variablen – Mentalisierungsfähigkeit und SEK – erfolgte durch zwei validierte standardisierte Verfahren sowie durch begleitende Selbsteinschätzungen und Beobachtungen:

- a) **Reflective Functioning Questionnaire for Youth (RFQY):** Ein Selbstbeurteilungsinstrument zur Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit bei Jugendlichen (Perkins 2009). Es misst die Fähigkeit, Gedanken, Emotionen und Absichten anderer zu erkennen und zu interpretieren. Der RFQY umfasst 46 Items mit Likert-Skala und bildet zwei Skalen (Reflexionssicherheit und -unsicherheit), aus denen ein Gesamtwert gebildet wird.
- b) **Leipziger Kompetenz-Screening (LKS):** Ein umfassendes Verfahren zur Messung sozial-emotionaler Kompetenzen (Hartmann/Methner 2019). Verwendet wurden die Schüler:innen-Selbst-

einschätzung (8 Skalen, 38 Items) und die Lehrer:innen-Einschätzung (20 Skalen, 124 Items). Bewertet werden u. a. Empathie, Selbstkontrolle, Konfliktfähigkeit, Regelverhalten und Kooperation.

- c) **Zusätzliche Einschätzungen:** Während des Trainings wurden ergänzend zu den standardisierten Instrumenten folgende Daten erhoben:
- Selbsteinschätzung der Schüler:innen zur eigenen Mentalisierungsfähigkeit (Skala 1–10)
 - Einschätzung der Klassenatmosphäre (Skala 1–10)
 - Einschätzung durch die Lehrperson zur Mentalisierungsentwicklung
 - Wöchentliches Feedback zur Trainingsqualität (Kriterien: super/mittel/schlecht)

Diese qualitativen Daten wurden insbesondere für die Reflexion der subjektiven Wirkung des Trainings und der Dynamik im Klassenklima herangezogen.

4.4 Datenerhebung und Durchführung

Die erste Erhebung (Pre-Test) fand zu Schuljahresbeginn (August 2023), die zweite (Post-Test) im Dezember 2023 statt. Dazwischen wurden 13 Trainingseinheiten durchgeführt. Die Kontrollgruppe erhielt keine zusätzliche Intervention. Die Durchführung und Dokumentation erfolgte durch den Autor, welcher zugleich Klassenlehrperson der Trainingsgruppe war.

Die Einverständniserklärungen aller beteiligten Schüler:innen sowie deren Erziehungsberechtigten wurden im Vorfeld eingeholt. Die ethische Vertretbarkeit wurde vorab durch die Schulleitung bestätigt.

4.5 Datenauswertung

Für die Auswertung kamen deskriptivstatistische Verfahren sowie t-Tests zur Anwendung:

- **Welch's t-Test** für unabhängige Gruppen (IG vs. KG)
- **Gepaarte t-Tests** für intraindividuelle Vergleiche (Pre vs. Post in IG)

Der Welch-Test wurde verwendet, da er bei kleinen Stichproben robuster gegenüber Varianzungleichheit ist (Field 2013). Alle Analysen wurden mit Microsoft Excel und IBM SPSS durchgeführt. Zur Ergebnisdarstellung

wurden Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), p-Werte und Effekttrends dokumentiert.

5 Ergebnisse

5.1 Stichprobe

Die Interventionsgruppe (IG) bestand aus 9 Jugendlichen (8 männlich, 1 weiblich; Ø-Alter = 14,81 Jahre), die vollständig am Mentalisierungstraining teilnahmen. Die Kontrollgruppe (KG) umfasste 6 Jugendliche (4 männlich, 2 weiblich; Ø-Alter = 15,13 Jahre). Beide Gruppen waren hinsichtlich Alter und Geschlecht vergleichbar. Die Erhebung erfolgte vollständig bei allen Teilnehmenden zu beiden Messzeitpunkten (Pre- und Post-Test).

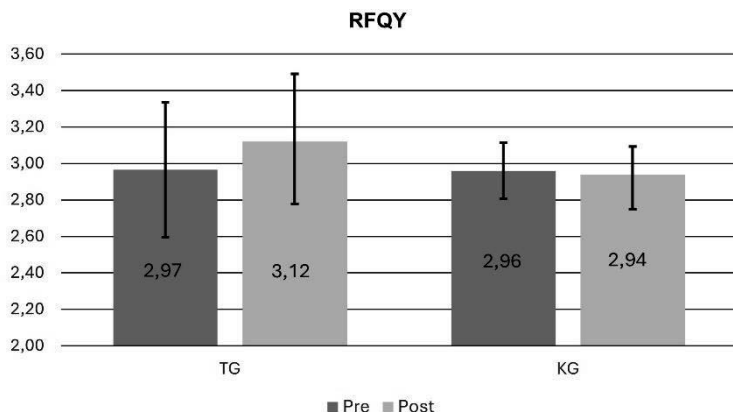
5.2 Ergebnisse: Mentalisierungsfähigkeit (RFQY)

Die Mittelwerte des RFQY-Gesamtwerts (s. Abb. 1) zeigten in der Trainingsgruppe eine marginale Verbesserung von Pre- ($M = 2,97$, $SD = 0,37$) zu Post-Test ($M = 3,12$, $SD = 0,34$), $t(8) = -2,35$, $p = 0,058$. Dieser Wert liegt knapp über dem Schwellenwert der statistischen Signifikanz, weist aber auf eine tendenzielle Wirksamkeit hin. Die Kontrollgruppe zeigte keine Veränderung (Pre: $M = 2,96$, $SD = 0,15$; Post: $M = 2,95$, $SD = 0,19$), $t(5) = 0,22$, $p = 0,644$.

Intergruppale Vergleiche mittels Welch's t -Test zeigten zu Beginn keine signifikanten Unterschiede zwischen IG und KG ($p = 0,966$), jedoch einen deutlichen Trend zu einer Differenz nach der Intervention ($p = 0,212$).

Die Daten legen nahe, dass die Intervention einen positiven Effekt auf die Mentalisierungsfähigkeit hatte, auch wenn die Signifikanzgrenze knapp nicht erreicht wurde. Bei grösserer Stichprobe wäre vermutlich ein signifikanter Effekt nachweisbar.

Abbildung 3: Die Abbildung zeigt die durchschnittlichen RFQY-Werte der verschiedenen Gruppen (TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe) und Zeitpunkte (vor und nach den Interventionen). Die Fehlerbalken repräsentieren die Standardabweichungen.



Quelle: Eigene Darstellung

5.3 Ergebnisse: Sozial-emotionale Kompetenzen (LKS)

5.3.1 Schüler:innen-Selbsteinschätzung

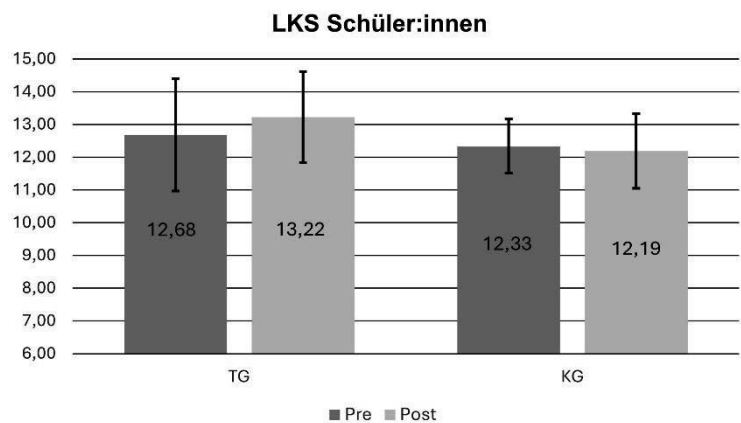
Die IG zeigte (s. Abb. 4) eine leichte Verbesserung (Pre: $M = 12,68$, $SD = 1,71$; Post: $M = 13,22$, $SD = 1,38$), $t(8) = -1,30$, $p = 0,255$. Die KG blieb nahezu stabil (Pre: $M = 12,33$, $SD = 0,82$; Post: $M = 12,19$, $SD = 1,14$), $t(5) = 0,25$, $p = 0,570$.

Auch wenn die Veränderungen statistisch nicht signifikant sind, deutet sich ein positiver Effekt in der IG an. Die Resultate spiegeln eine leichte Zunahme sozial-emotionaler Selbstwirksamkeit wider.

5.3.2 Lehrpersoneneinschätzung

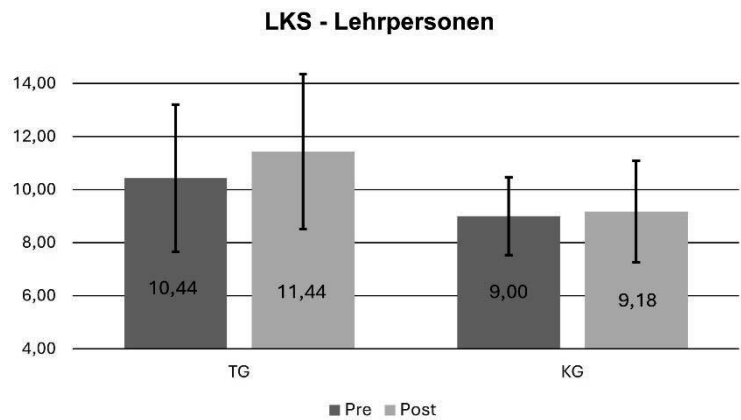
Die Einschätzung der Lehrperson zur IG ergab (s. Abb.5) einen signifikanten Anstieg der LKS-Werte (Pre: $M = 10,44$, $SD = 2,77$; Post: $M = 11,44$, $SD = 2,92$), $t(8) = -5,29$, $p = 0,001$. Für die KG ergab sich kein signifikanter Unterschied (Pre: $M = 9,00$; Post: $M = 9,18$; $p = 0,520$).

Abbildung 4: Die Abbildung zeigt die durchschnittlichen LKS-Werte der verschiedenen Gruppen (TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe) und Zeitpunkte (vor und nach den Interventionen). Die Fehlerbalken repräsentieren die Standardabweichungen.



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 5: Die Abbildung zeigt die durchschnittlichen LP-Werte der verschiedenen Gruppen (TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe) und Zeitpunkte (vor und nach den Interventionen). Die Fehlerbalken repräsentieren die Standardabweichungen.



Quelle: Eigene Darstellung

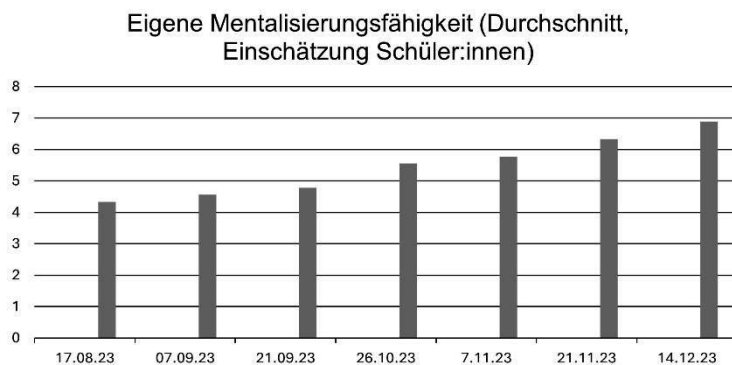
Die signifikante Verbesserung in der IG belegt eine aus professioneller Sicht wahrnehmbare Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen. Dies bestätigt die Wirksamkeit der Intervention aus pädagogischer Perspektive.

5.4 Zusätzliche Daten: Selbsteinschätzungen und Klassenklima

5.4.1 Eigeneinschätzung der Mentalisierungsfähigkeit

Während der 13 Wochen gaben die Jugendlichen wöchentlich Einschätzungen zur eigenen Mentalisierungsfähigkeit ab (Skala 1–10). Die Werte stiegen kontinuierlich von einem Durchschnitt von 5,3 auf 7,6.

Abbildung 6: Die Abbildung zeigt an Stichdaten die durchschnittlichen Werte über die Eigeneinschätzung der Schüler:innen bezüglich ihrer eigenen Mentalisierungsfähigkeit.

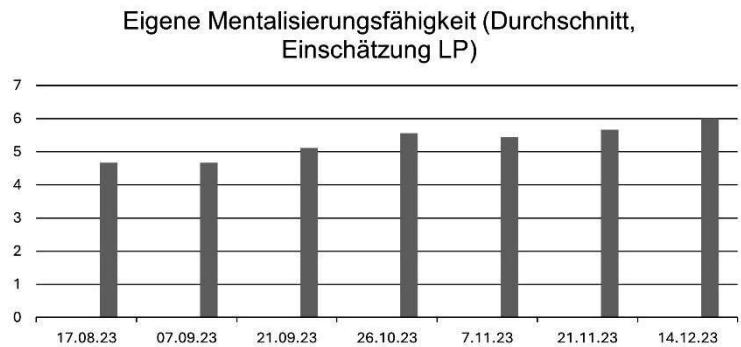


Quelle: Eigene Darstellung

5.4.2 Einschätzung durch Lehrperson

Die Lehrperson schätzte parallel die Mentalisierungsentwicklung der Jugendlichen ein. Auch hier zeigte sich ein gleichmässiger Anstieg (Ø von 4,9 auf 7,4).

Abbildung 7: Die Abbildung zeigt an Stichdaten die durchschnittlichen Werte über die Einschätzung der Lehrperson bezüglich der Mentalisierungsfähigkeit der Schüler:innen.

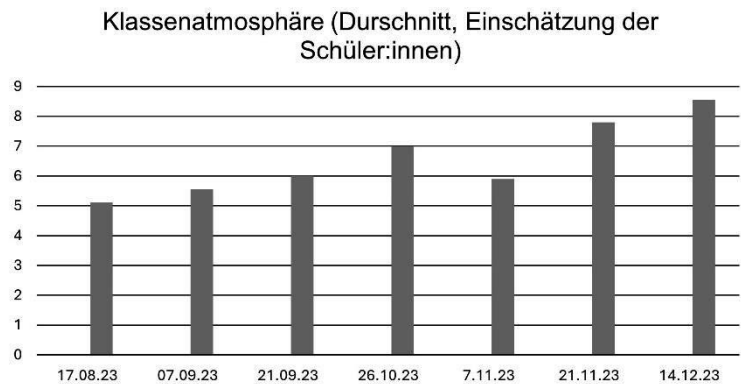


Quelle: Eigene Darstellung

5.4.3 Klassenatmosphäre

Die subjektive Einschätzung der Klassenatmosphäre (Skala 1–10) zeigte einen deutlichen Anstieg von Ø 5,1 auf 8,1. Ein einzelner Rückgang war auf einen konkreten Konfliktfall zurückzuführen.

Abbildung 8: Die Abbildung zeigt an Stichdaten die durchschnittlichen Werte über die Einschätzung der Schüler:innen bezüglich der Klassenatmosphäre.



Quelle: Eigene Darstellung

5.4.4 Feedback zum Training

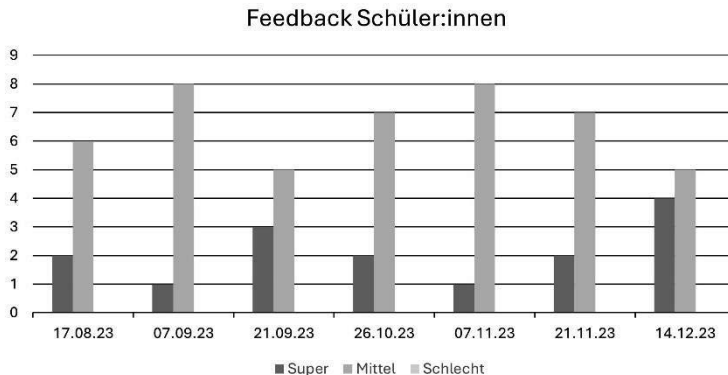
Insgesamt wurde das Training überwiegend positiv bewertet:

- „Super“: 62 %
- „Mittel“: 38 %
- „Schlecht“: 0 %

Die qualitative Auswertung der Rückmeldungen zeigte folgende häufige Rückmeldungen:

- **Positiv:** empathisches Verständnis, aktives Zuhören, „nicht über andere urteilen“.
- **Verbesserungsvorschläge:** mehr Spiele, einfachere Texte, stärkere Verbindung zum Alltag.

Abbildung 9: Feedback der Schüler:innen.



Quelle: Eigene Darstellung

6 Diskussion der Ergebnisse

6.1 Ziel und Relevanz der Studie

Ziel dieser Studie war es, zu prüfen, ob ein strukturiertes Mentalisierungstraining im Sonderschulkontext zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit und der sozial-emotionalen Kompetenzen von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten beiträgt. Diese Fragestellung ist sowohl theoretisch als auch praktisch hochrelevant, da die Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalen Störungen und Belastungen zunimmt und gleichzeitig geeignete schulische Interventionsprogramme fehlen (Ravens-Sieberer et al. 2007; Brägger 2022).

Die vorliegende Untersuchung griff eine doppelte Forschungslücke auf: Zum einen existieren bislang kaum Mentalisierungsprogramme für den schulischen Kontext. Zum anderen ist die Wirkung entsprechender Trainings auf verhaltensauffällige Jugendliche an Sonderschulen bislang kaum empirisch untersucht.

6.2 Mentalisierungsfähigkeit

Die Studie zeigt eine tendenziell signifikante Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit in der Interventionsgruppe. Dieser Befund wird durch standardisierte Messinstrumente (RFQY) sowie durch kontinuierliche Selbsteinschätzungen der Jugendlichen und die Einschätzung der Lehrperson gestützt. Auch wenn der p-Wert des t-Tests ($p = 0,058$) die strenge Signifikanzgrenze knapp verfehlt, deutet die klare positive Entwicklung im Zeitverlauf auf eine Wirkung des Trainings hin.

Dieser Befund steht in Übereinstimmung mit Forschungsergebnissen aus dem klinischen Kontext, die Mentalisierungsinterventionen als wirksam zur Förderung der Emotionsregulation und Beziehungsfähigkeit bei Jugendlichen beschreiben (Bateman/Fonagy 2016; Debbané et al. 2016).

Besonders bedeutsam ist, dass diese Effekte im schulischen Alltag erzielt wurden – und nicht im therapeutischen Setting. Die Daten legen nahe, dass mentalisierungsfördernde Interventionen auch im pädagogischen Kontext wirksam sein können, wenn sie traumasensibel, strukturiert und erfahrungsbasiert durchgeführt werden.

6.3 Sozial-emotionale Kompetenzen (SEK)

Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Verbesserung der SEK aus Sicht der Lehrperson (LKS-Score, $p = 0,001$). Die Schüler:innen selbst schätzten ihre Kompetenzen ebenfalls tendenziell höher ein, allerdings nicht mit statistischer Signifikanz. Dies ist plausibel, da Kinder und Jugendliche häufig weniger differenzierte Einschätzungen ihrer eigenen sozialen Fähigkeiten vornehmen (Hartmann/Methner 2019).

Die Ergebnisse stützen die Hypothese, dass die Förderung von Mentalisierungsfähigkeit indirekt zur Verbesserung sozial-emotionaler Kompetenzen beiträgt. Dieser Zusammenhang ist theoretisch konsistent, da Mentalisierung die Grundlage für Empathie, Perspektivübernahme, Emotionsregulation und zwischenmenschliche Kommunikation bildet (Fonagy et al. 2002; Jones/Bouffard 2012).

6.4 Zusammenhang von Klassenklima, Mentalisierung und Partizipation

Die begleitenden Daten zu Selbst- und Fremdwahrnehmung der Mentalisierungsfähigkeit sowie zur Einschätzung der Klassenatmosphäre zeigen einen klaren positiven Verlauf über den Trainingszeitraum. Diese Verbesserung spricht für eine integrative Wirkung des Trainings auf die Gruppenbeziehung und die Lernkultur im Klassenzimmer.

Mentalisierung wird hier nicht nur als individuelle Fähigkeit sichtbar, sondern auch als kollektives Beziehungsmuster: Jugendliche, die sich selbst und andere besser verstehen, gestalten auch die soziale Dynamik in der Klasse konstruktiver.

6.5 Methodische Reflexion

Die vorliegende Studie weist verschiedene methodische Stärken auf. Besonders hervorzuheben ist die Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes, der sowohl standardisierte Messinstrumente als auch subjektive Einschätzungen der Beteiligten integriert. Durch den Einsatz validierter Erhebungsinstrumente wie dem Reflective Functioning Questionnaire for Youth (RFQY) und dem Leipziger Kompetenz-Screening (LKS) wurde eine hohe Messgüte angestrebt. Die ökologische

Validität der Untersuchung ist ebenfalls als hoch einzuschätzen, da das Training im realen schulischen Alltag einer heilpädagogischen Einrichtung durchgeführt wurde. Zudem war das gesamte Projekt durchgängig in ein traumasensibles Lernklima eingebettet, was der Zielgruppe in besonderer Weise Rechnung trug.

Gleichzeitig sind jedoch auch einige Limitationen zu berücksichtigen. Die kleine Stichprobengröße schränkt die statistische Aussagekraft und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse erheblich ein. Hinzu kommt, dass der Autor der Studie zugleich als Lehrperson der Interventionsgruppe tätig war, was eine potenzielle Verzerrung der Ergebnisse durch Rollenkonflikte oder Erwartungseffekte mit sich bringen kann. Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass keine Langzeituntersuchung zur Überprüfung der Nachhaltigkeit der Intervention durchgeführt wurde. Zudem erfolgte keine Fremdbeurteilung der Wirksamkeit durch externe Fachpersonen, was die Objektivität der Befundlage potenziell mindert.

Trotz dieser Einschränkungen erlaubt die Studie erste Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von Mentalisierungsförderung im Sonderschulkontext und liefert wichtige Impulse für Forschung, Praxis und Schulentwicklung.

6.6 Implikationen für die Praxis

Die vorliegende Studie legt nahe, dass Mentalisierungstrainings ein vielversprechender Ansatz zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten darstellen. Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

- **Integration in den Fachunterricht:** Mentalisierungsförderung kann auch in regulären Unterrichtsfächern verankert werden (z.B. Ethik, Deutsch, Projektunterricht).
- **Ausbildung von Lehrpersonen:** Schulungen im Bereich Mentalisierung, Emotionsregulation und traumasensibler Pädagogik sollten systematisch Teil von Weiterbildung sein.
- **Weiterentwicklung des Trainings:** Die Materialien sollten angepasst, differenziert und skaliert werden – u.a. für andere Altersgruppen oder Schulformen.
- **Systematische Evaluation:** Es braucht weitere Studien mit größeren Stichproben, Kontrollgruppen und Follow-ups, um nachhaltige Effekte und Skalierbarkeit zu prüfen.

7 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass ein systematisch entwickeltes Mentalisierungsstraining im Sonderschulkontext positive Wirkungen auf die Mentalisierungsfähigkeit sowie auf die sozial-emotionalen Kompetenzen von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten entfalten kann. Auch wenn die statistischen Effekte in Teilen unterhalb der klassischen Signifikanzgrenzen liegen, sprechen die Gesamtentwicklung der Interventionsgruppe, die signifikante Verbesserung in der Lehrpersoneneinschätzung und die positiven Rückmeldungen der Jugendlichen für eine substanzielle Wirkung der Intervention.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Mentalisierungsförderung im schulischen Kontext grundsätzlich möglich und wirksam ist – vorausgesetzt, sie wird in einem sicheren, traumasensiblen Rahmen und mit einer methodisch-didaktisch abgestimmten Vorgehensweise umgesetzt. Dabei kommt der Haltung der durchführenden Lehrperson eine zentrale Bedeutung zu. Die Verbindung von Beziehungsarbeit, psychoedukativen Elementen, erfahrungsbasierten Übungen und strukturiertem Feedback hat sich als tragfähig erwiesen.

Besonders hervorzuheben ist, dass die Studie eine doppelte Forschungslücke adressiert: Sie ist eine der ersten, die Mentalisierungsförderung explizit im Kontext einer heilpädagogischen Schule erprobt und zugleich ein konkretes Trainingsprogramm entwickelt, das übertragbar und adaptierbar erscheint. Damit leistet sie nicht nur einen Beitrag zur wissenschaftlichen Fundierung pädagogischer Arbeit mit herausfordernden Jugendlichen, sondern eröffnet auch neue Perspektiven für die schulische Praxis.

Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse den Bedarf an vertiefender Forschung. Um die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit mentalisierungsorientierter Trainings langfristig abzusichern, sind weiterführende Studien mit grösseren Stichproben, Kontrollgruppen über längere Zeiträume sowie ergänzenden qualitativen Methoden notwendig. Ebenso ist zu prüfen, inwieweit sich das Training auf andere Schulformen oder Altersgruppen übertragen lässt.

Insgesamt legt die Studie nahe, dass Mentalisierung nicht nur eine zentrale Fähigkeit für psychische Gesundheit und soziale Teilhabe darstellt, sondern auch ein pädagogisch kultivierbares Potenzial besitzt. In einer Zeit wachsender gesellschaftlicher Komplexität, psychischer Belastungen und schulischer Herausforderungen kann Mentalisierungsförderung einen wertvollen Beitrag zur Stärkung von Beziehungskompetenz, Empathie und innerer Stabilität leisten, besonders dort, wo junge Menschen mit schwierigen biografischen Voraussetzungen in ihrer Entwicklung unterstützt werden müssen.

Literatur

- Bateman, Anthony/Fonagy, Peter (2012): *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. Washington D.C.: American Psychiatric Publishing.
- Bateman, Anthony/Fonagy, Peter (2016): *Mentalization-Based Treatment for Personality Disorders: A Practical Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Brägger, Andreas (2022): *Gewalt an Schulen: Aktuelle Erkenntnisse aus der Schweiz*. Lehrer:innen Schweiz Report.
- CASEL (2020): *Core SEL Competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/> [Zugriff: 18.12.2023].
- Collishaw, Stephan/Maughan, Barbara/Goodman, Robert/Pickles, Andrew (2004): Time trends in adolescent mental health. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), S. 1350–1362. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00335.x>.
- DAK-Gesundheit (2020): *Kinder- und Jugendreport 2020*.
- Debbané, Martin/Salaminios, Georgios/Luyten, Patrick/Badoud, David/Armando, Mmarco/Solida Tozzi, Anna/Fonagy, Peter/Brent, Brian (2016): Attachment, Neurobiology, and Mentalizing along the Psychosis Continuum. In: *Frontiers in Human Neuroscience*, 10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00406>.
- Durlak, Joseph/Weissberg, Roger/Dymnicki, Allison/Taylor, Rebecca/Schellinger, Kriston. (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. In: *Child Development*, 82(1), S. 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Essau, Cecilia/Conradt, Jürgen/ Petermann, Franz (2012): *Psychische Störungen bei Jugendlichen im Schulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Field, Andy (2013): *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Frankfurt am Main: Sage.
- Fonagy, Peter/Gergely, György/Jurist, Elliot /Target, Mary (2002): *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Fonagy, Peter/Allison, Elizabeth (2014): The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. In: *Psychotherapy*, 51(3), S. 372–380. <https://doi.org/10.1037/a0036505>.
- Gahleitner, Silke./ Zimmermann, Petra (2021): *Traumapädagogik in der Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Green, Harriet/McGinnity, Áine/Meltzer, Howard/Ford, Tamsin/Goodman, Robert (2005): *Mental health of children and young people in Great Britain, 2004*. London: Palgrave Macmillan.
- Hagelquist, Janne (2017): *The mentalization guidebook*. London: Routledge.
- Hartmann, Bernd/Methner, Anne (2019): *Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS): Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten (2., aktualisierte Auflage)*. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hennemann, Thomas/Hillenbrand, Christina/Gölitz, Dirk (2020): Verhalten und Erleben von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(9), S. 462–472.

- Huber, Susanne/Wilbert, Jürgen (2012): Psychische Belastungen bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), S. 91–108.
- Jones, Stephanie/Bouffard, Suzanne (2012): Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. In: *Social Policy Report*, 26(4), S. 1–33. DOI:10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x.
- Luder, René/Ideli, Selina/Kunz, Jan (2020): Schulklima und Verhaltensauffälligkeiten in der Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(2), S. 72–81.
- Luyten, Patrick/Campbell, Christopher/Fonagy, Peter (2020) : Borderline personality disorder, complex trauma, and problems with self and identity: A developmental psychopathology perspective. In: *Development and Psychopathology*, 32(4), S. 1233–1245. DOI: 10.1111/jopy.12483.
- Meins, Elizabeth/Fernyhough, Charles/Fradley, Emma/Tuckey, Margaret (2001): Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), S. 637–648. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00759>.
- Perkins, Amanda (2009): Feelings, faces and food: Mentalization in borderline personality disorder and eating disorders. Surrey: University of Surrey, UK.
- Ravens-Sieberer, Ulrike/Wille, Nora/Erhart, Michael/Nickel, Julia (2007): Prevalence of mental health problems among children and adolescents in Germany: Results of the BELLA study within the German Health Interview and Examination Survey. In: *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(6), S. 347–354. DOI: 10.1007/s00787-008-1003-2.
- Schmid, Monika/Gahleitner, Silke/Thomann, Sandra (2014): *Traumapädagogik: Grundlagen, Methoden, Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Solomon, Judith/George, Carol (1999): *Attachment Disorganization*. New York: Guilford Press.
- Woodhouse, Kathleen/Probst, Marc (2018): Moving beyond trauma. Trauma-informed interventions based on sport & play and expressive arts. Manual for project staff, facilitators and volunteer (unveröff.).

Kann Schule „Freud-los“ und körperlos sein? Ein mentalisierungsbasierter psychomotoriktherapeutischer Blick über den Tellerrand

Lucia Maier Diatara, Ilona Widmer, Robert Langnickel, Olivia Gasser-Haas und Pierre-Carl Link

Zusammenfassung: Bildung und pädagogisches Handeln gehen über reine Wissensvermittlung hinaus und sind als beziehungsorientierte Prozesse zu verstehen, in denen Kinder ganzheitlich begleitet werden. Der Beitrag verbindet Psychomotoriktherapie und Mentalisierung, um einen körper- und beziehungsorientierten Zugang in Bildungssystemen zu fördern. Schule wird dabei als lebendiger Begegnungsraum verstanden, in dem der ganze Mensch im Mittelpunkt steht. Körpererleben und Mentalisierung werden als zentrale Elemente pädagogischen Handelns herausgestellt.

Schlüsselwörter: Psychomotoriktherapie, Mentalisierungskonzept, Resonanz, Epistemisches Vertrauen, pädagogische Beziehungsarbeit, Schule, nonverbale Kommunikationsprozesse

Abstract: Education and pedagogical action go beyond the mere transmission of knowledge and should be understood as relationship-oriented processes in which children are supported holistically. This article combines psychomotor therapy and mentalization to promote a body- and relationship-oriented approach in educational systems. School is understood as a lively meeting place in which the whole person is the focus. Body experience and mentalization are highlighted as central elements of pedagogical action.

Keywords: psychomotor therapy, mentalization concept, resonance, epistemic trust, pedagogical relationship work, school, nonverbal communication processes

1 Einleitung

Bildung und pädagogisches Handeln beinhalten mehr als reine Wissensvermittlung. Es ist ein lebendiger, beziehungsorientierter Prozess, in dem Kinder ganzheitlich in ihrer Entwicklung begleitet werden. Dabei ist pädagogisches Handeln immer auch Beziehungsarbeit, denn Lernen vollzieht sich im

sozialen Miteinander und im Rahmen tragfähiger Beziehungen. Dies spiegelt sich im Lehrplan 21 der Schweiz wider, der Lehrpersonen explizit und verpflichtend dazu anhält, überfachliche Kompetenzen zu fördern sowie gesellschaftliche Werte, Normen und das sozio-emotionale Lernen (SEL) gezielt zu vermitteln. Schülerinnen und Schüler mit gut entwickelten SEL-Kompetenzen können akademische, soziale und berufliche Herausforderungen effektiver bewältigen (Durlak et al. 2011) und sind ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung von Resilienz, die als psychische Widerstandskraft verstanden wird. Diese entwickelt sich in sozialen Kontexten durch Interaktionserfahrungen und Herausforderungen, die eine Anpassung an belastende Umstände erfordern (Masten 2014). Die Stärkung der Resilienz trägt wesentlich zum Wohlbefinden bei und hilft, Entwicklungsaufgaben auch unter schwierigen Bedingungen zu bewältigen (Petermann/Schmidt 2006).

Ziel dieses Beitrags ist es, sowohl theoretische Grundlagen als auch praxisorientierte Implikationen für eine bewusste und beziehungsorientierte Gestaltung pädagogischer Prozesse herauszuarbeiten. Im Zentrum steht dabei die Rolle von Bewegung als zentraler Bestandteil kindlicher Entwicklung, der weit über den rein funktionalen Beitrag zum schulischen Lernen hinausgeht. Bewegung wird auf diesem Hintergrund als vielschichtiges Phänomen verstanden, das kognitive, soziale und emotionale Entwicklungsprozesse fördert (Bischoff et al., 2012). Dabei spielt die nonverbale Kommunikation – etwa durch Haltung, Mimik oder Muskeltonus – eine zentrale Rolle, da sie unbewusst psychische Prozesse mitprägt und soziale Einstellungen beeinflusst (Tschacher/Storch 2010). Soziale Interaktionen lassen sich in diesem Zusammenhang als fein abgestimmte Koordination von Bewegung und Rhythmus begreifen, die wechselseitiges Verstehen und mühelose Kommunikation ermöglicht (Bernieri/Rosenthal 1991). Demnach beeinflusst nicht nur das Ausdrucksverhalten des Kindes, sondern ebenso dasjenige der pädagogisch-therapeutischen Fachperson massgeblich die Beziehungsgestaltung und -dynamik (Solenthaler et al. 2024).

Dieser Beitrag verortet diese Perspektive im aktuellen Diskurs zur Vorschul- und Grundschulpädagogik und fragt danach, wie gelingende Bewegungserfahrungen zur Förderung von Resilienz, sozial-emotionaler Kompetenzen und einem positiven Klassen- und Lernklima beitragen können. Im Fokus steht dabei das Zusammenspiel von der Psychomotoriktherapie und dem Mentalisierungskonzept. Die Verbindung dieser beiden Perspektiven ist ein körper- und beziehungsorientierter Zugang, der die Fähigkeit betont, sich selbst und andere verstehend wahrzunehmen und empathisch zu handeln. Durch diese Verbindung von Bewegung, Beziehung und Reflexion soll der Blick geöffnet werden für ein erweitertes Verständnis von Bildung, das Körperlichkeit als zentrales Element pädagogischen Handelns begreift. In diesem Sinne ist Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein

Raum lebendiger Begegnung, in dem der ganze Mensch, mit all seinen sichtbaren und verborgenen Anteilen im Mittelpunkt steht.

2 Eine multiperspektivische Sicht auf Bewegung und Beziehung im Kontext Schule

Fischer (2016: 71ff.) hebt zwei zentrale Funktionen der Bewegung hervor. Erstens ermöglicht sie die Differenzierung von Handlungserfahrungen, die für die allgemeine Planungsfähigkeit und damit für das Lernen essenziell sind. Zweitens unterstützt Bewegung die Transferleistung beim Erwerb schulischer Kompetenzen, insbesondere in den Kulturtechniken sowie in naturwissenschaftlichen Grundlagen. So betont Fischer weiter: „Naturwissenschaftliche Erkenntnis ergibt sich entwicklungslogisch nun einmal aus dem Explorations- und Spielverhalten des Kindes und braucht eine (bewegungs-)praktische Basis“ (Fischer 2016: 72). Eine phänomenologische und philosophisch-anthropologische Perspektive erweitert den Blick auf Bewegung, indem sie diese nicht als rein mechanischen Vorgang, sondern als sinnerfassendes, bedeutungsvolles Handeln versteht (Hildebrandt-Stratmann & Laging 2013). Aus dieser Sicht spielen die Bewegungserfahrungen der Kinder eine wesentliche Rolle, da sie nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale Entwicklungsprozesse unterstützen. Sie fördern die Verkörperung des Subjekts und unterstützen die Ich-Entwicklung des Kindes. Über den Körper beginnt sich das Kind in der Welt wahrzunehmen und sich zu orientieren sowie im sozialen Raum ein Gefühl von Zugehörigkeit zu entwickeln.

Die Psychomotoriktherapie (PMT) in der Schweiz hat ein eigenes, differenziertes Verständnis von Körper und Bewegung hervorgebracht, das sowohl pädagogische als auch therapeutische Zugänge miteinander verbindet. Aus ihrer praxeologischen Entstehungsgeschichte heraus betrachtet sie Bewegung nicht allein als funktionalen Aspekt, sondern als Ausdrucksform des Kindes, über die Lernen und Entwicklung als auch Beziehungsgestaltung und Selbstwahrnehmung ermöglicht und gefördert werden. Damit integriert sie sowohl erklärende und kompetenzorientierte als auch verstehende Perspektiven auf kindliches Erleben und Handeln. In der Schweiz ist die Psychomotoriktherapie Teil des obligatorischen Bildungsangebots und wird der Heil- und Sonderpädagogik zugeordnet (Psychomotorik Schweiz 2021). Sie bietet eine körper-, bewegungs- und spielorientierte Unterstützung und richtet sich an Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, wie Entwicklungsverzögerungen, Auffälligkeiten oder Beeinträchtigungen in den Bereichen Sozialverhalten, Emotionen, Motorik, Kognition und Sensorik sowie deren Wechselwirkungen (EDK 2023). Am häufigsten besuchen Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren

die Psychomotoriktherapie (EDK 2023; Widmer/Bräuninger 2020). Die Diagnostik, die Prävention, die Förderung, die Beratung und die Umsetzung therapeutischer Maßnahmen sind wesentliche Aufgaben der Psychomotoriktherapie, um die Bildungs- und Teilhabechancen der Betroffenen zu verbessern (Psychomotorik Schweiz 2021).

Im Anschluss an dieses körper- und beziehungsorientierte Verständnis von Entwicklung rückt das Mentalisierungskonzept eine weitere zentrale Dimension pädagogischer Prozesse in den Fokus: das Verstehen innerer Zustände. Mentalisieren beschreibt die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle sowie jene anderen Personen zu verstehen, zu interpretieren und in sozialen Interaktionen angemessen zu berücksichtigen (Schultz-Venrath/Felsberger 2016) und stellt somit eine zentrale Fähigkeit dar, die sowohl für die Affektregulation als auch für die Gestaltung gelingender Beziehungen von zentraler Bedeutung ist (Fonagy et al. 2002). Die Theorie des Mentalisierens wurde in den 1990er-Jahren maßgeblich von den britischen Psychoanalytiker:innen Peter Fonagy, Mary Target und Anthony Bateman entwickelt. Sie postulieren, dass die Fähigkeit zur Mentalisierung essenziell für die psychische Gesundheit sowie für gelingende zwischenmenschliche Beziehungen ist. Sie ermöglicht eine Perspektivübernahme, die als Prozess beschrieben wird, „sich selbst von außen und andere von innen zu betrachten“ (Allen et al. 2016: 393). Diese Fähigkeit ist demnach grundlegend für soziales und emotionales Lernen sowie für die Emotionsregulation und erfordert sowohl kognitive als auch affektive Prozesse (Choi-Kain/Gunderson 2008). Mentalisieren steht in enger Verbindung mit psychologischen Konzepten wie Achtsamkeit, Affektbewusstsein, Empathie, Introspektion und psychologische Sensibilität, geht jedoch über diese Konzepte hinaus, da es sowohl die Erkenntnis über das eigene Selbst (Achtsamkeit, Introspektion) als auch über das Gegenüber (Empathie, Perspektivenwechsel) integriert und kognitive als auch affektive Verstehensprozesse umfasst (Luyten/Nijssens et al. 2017). Mentalisierung wird von Slade (2005: 271) treffend als „the capacity to think about feeling and to feel about thinking“ beschrieben. Diese Fähigkeit, Gedanken und Gefühle wechselseitig in Beziehung zu setzen, ist nicht nur für psychotherapeutische Prozesse zentral, sondern bildet auch eine wesentliche Grundlage professioneller Handlungskompetenz im pädagogischen Kontext (Kreuzer et al. 2023).

Die Verbindung von Mentalisierung und Psychomotoriktherapie eröffnet einen vielschichtigen Zugang zur pädagogischen und therapeutischen Beziehungsgestaltung. Wie eine solche Beziehung bewusst gestaltet werden kann, um eine positive Lernatmosphäre zu fördern, wird im folgenden Kapitel vertieft betrachtet. Dabei geht es nicht nur darum, die vielfältigen Einflussfaktoren auf Beziehung und Kommunikation zu erkennen, sondern auch, die eigene Rolle in diesen Dynamiken mit einer offenen, reflektierten Haltung wahrzunehmen. Im Mittelpunkt stehen dabei zum einen psychomotoriktherapeutische Handlungstechniken, die weniger auf motorische oder sensorische Kompeten-

zen abzielen, sondern insbesondere das soziale und emotionale Lernen anregen. Zentrale Grundlage ist hierbei eine mentalisierungsbasierte Haltung, die das kindliche Ausdrucksverhalten achtsam und vorurteilsfrei wahrnimmt, ohne vorschnelle Deutungen oder Zuschreibungen. Zum anderen wird das aus der Psychoanalyse stammende Konzept der Übertragung betrachtet.

Aus Sicht der Autor:innen spielen diese Faktoren eine zentrale Rolle für die Gestaltung des Klassenklimas und der Gruppenprozesse, die wiederum maßgeblich das individuelle wie auch gemeinsame Lernen beeinflussen. Anhand zweier kontrastierender Fallbeispiele von Schulkindern im Alter von acht bis zehn Jahren möchten wir die Diskussion zum Thema eröffnen.

2.1 Zwei Beispiele: Der Idealfall und sein Gegenbild

Jedes Kind bringt individuelle Stärken, Herausforderungen und Persönlichkeitsmerkmale mit, die seinen Alltag in der Schule maßgeblich mitprägen. Während manche Kinder scheinbar mühelos lernen, sozial integriert sind und sich aktiv am Unterricht beteiligen, fällt es anderen schwerer, sich im schulischen und sozialen Umfeld und seinen mitunter widersprüchlichen Ansprüchen zu Recht zu finden. Diese Unterschiede können auf eine Vielzahl von Faktoren zurückgeführt werden, darunter gehören beispielsweise persönliche und akademische Erfahrungen, emotionale Stabilität, familiäre Rahmenbedingungen, oder gesundheitliche Aspekte u.v.m.

Um die Bandbreite kindlicher Entwicklung besser zu verstehen, lohnt ein Blick auf zwei kontrastierende Fallbeispiele: ein Kind, das als gut integriert, lernfreudig und körperlich aktiv gilt, sowie ein Kind, das mit schulischen, sozialen und emotionalen Herausforderungen konfrontiert ist. Diese Gegenüberstellung soll nicht bewerten, sondern phänomenologisch verdeutlichen, wie verschiedene Voraussetzungen den schulischen Alltag und das Wohlbefinden eines Kindes beeinflussen können. Wir gehen hierbei der Frage nach, welche Rahmenbedingungen förderlich für die schulische und soziale Entwicklung sind und welche Herausforderungen besondere Aufmerksamkeit und pädagogische Unterstützung erfordern. Ziel ist es, Lehrpersonen und weiteren pädagogischen Fachpersonen anhand der bewegungs- und körperorientierten Psychomotoriktherapie und des Mentalisierungskonzepts wertvolle Impulse zu vermitteln, um Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen einfühlsam und gezielt in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Der Idealfall. Ein ‚Wunschkind‘ jeder Lehrperson

Ein Junge oder Mädchen, 9 Jahre besucht die dritte Klasse einer Primarschule. Die Schüler:in ist gut in die Klassengemeinschaft eingebunden und fühlt sich sichtlich wohl und hat viele Freund:innen in der Klasse. Die Schüler:in ist motiviert, wissbegierig, konzentriert, gesund, aktiv und ausgeglichen. Die Schüler:in ist lernfreudig, offen, stellt Fragen und zeigt kreative Problemlösungsstrategien. Sie/er nimmt aktiv am Unterricht teil, zeigt großes Interesse und freut sich, neue Dinge zu lernen. Auch wenn einmal eine Aufgabe schwer ist, bleibt sie/er dran und fragt nach, wenn etwas unklar ist. Während der Pausen spielt sie/er gerne mit anderen Kindern auf dem Schulhof und lacht viel mit den Klassenkamerad:innen. Sie/er besucht zweimal pro Woche einen Sportverein und verbringt gerne Zeit draußen. Auch zuhause ist sie/er neugierig und liebt es, Bücher zu lesen oder Experimente auszuprobieren. Die Hausaufgaben werden meistens selbstständig erledigt, manchmal mit ein wenig Unterstützung von den Eltern. In der Familie gibt es eine offene Kommunikation und sie/er fühlt sich sicher und geborgen.

Dieses Beispiel beschreibt ein idealtypisches Schulkind in der dritten Klasse, das mit Freude und Offenheit lernt, neue Herausforderungen annimmt und kreative Lösungen findet. Die enge Einbindung in die Klassengemeinschaft stärkt das soziale Miteinander und gibt dem Kind ein Gefühl von Zugehörigkeit und Sicherheit. Gleichzeitig bieten die familiäre Unterstützung und eine offene Kommunikation ein stabiles Fundament, welches das emotionale Wohlbefinden und die innere Stärke des Kindes fördert. Der abwechslungsreiche Alltag, der Lernen, Spielen, soziale Interaktion und körperliche Aktivität umfasst, trägt dazu bei, dass das Kind seine Potenziale entfalten kann und langfristig motiviert und neugierig bleibt.

Insgesamt zeigt das Beispiel, wie ein unterstützendes Umfeld in Schule und Familie die Entwicklung eines Kindes positiv beeinflussen kann. Die Kombination aus angemessenen Herausforderungen und sozialer Einbindung schafft eine stabile Grundlage für Wohlbefinden, Lernfreude und persönliche Entfaltung.

Das Gegenbild. Ein Kind in Schwierigkeiten, die Herausforderung einer Lehrperson

Ein Mädchen oder ein Junge, 9 Jahre besucht die dritte Klasse einer Primarschule, welche für sie/er sehr herausfordernd ist. Die Schüler:in ist in eine Außenseiterrolle geraten, hat wenig Freund:innen und Schwierigkeiten im sozialen Umgang. Sie/er fehlt oft in der Schule, ist häufig krank, zeigt wenig Interesse an körperlichen Aktivitäten, ist unmotiviert und schnell ermüdet. Sport und Bewegung machen keinen Spaß, und stattdessen verbringt sie/er die meiste Zeit nach der Schule alleine, oft vor dem Bildschirm. Die Ernährung ist unregelmäßig, und häufig wird das Frühstück weggelassen. Schlafprobleme führen dazu, dass sie/er morgens müde in der Schule erscheint. Das Lernverhalten ist unkonzentriert, zeigt wenig Interesse am Unterricht, gibt schnell auf, stellt kaum Fragen. Sie/er fühlt sich oft überfordert, versteht Aufgaben nicht sofort und verliert schnell die Geduld. Während andere Kinder sich über neue Themen freuen, ist sie/er häufig gelangweilt oder frustriert. Sie/er steht häufig

allein in der Ecke oder gerät in Konflikte mit anderen Kindern. Freundschaften sind selten. Es fällt ihr/ihm schwer, sich in Gruppen einzufügen oder auf andere Kinder zuzugehen. Manche Mitschüler:innen meiden sie/ihn, weil sie/er oft gereizt reagiert oder unberechenbar wirkt. Die Eltern sind gestresst und haben wenig Zeit für Unterstützung bei den Hausaufgaben. Oft gibt es Streit oder Unruhe, was sie/ihn zusätzlich belastet.

Während das Kind im idealen Fallbeispiel mit Energie und Freude durchs Leben geht, erlebt das andere Kind Unsicherheiten, Frustration und mangelnde Unterstützung. Es steht unter Stress, der sich auch auf Mitschüler:innen und Lehrkräfte auswirken kann. Die Ursachen dieses Stresses sind vielschichtig, individuell unterschiedlich und beeinflussen das Erleben sowie das Verhalten des Kindes.

Das Kind aus dem Fallbeispiel wird von der Psychomotoriktherapeut:in diagnostisch abgeklärt. Dabei werden der Therapiebedarf sowie entsprechende Ziele ermittelt, die mit dem Kind, den Eltern und der Lehrperson gemeinsam besprochen werden. Dabei werden auch mögliche Maßnahmen diskutiert, um die schulische Integration des Kindes gezielt zu unterstützen. In der ersten Phase ist eine Einzeltherapie vorgesehen, die darauf abzielt, die Persönlichkeit und das Selbstwertgefühl des Kindes zu stärken, die Motivation zu fördern sowie die Frustrationstoleranz zu erhöhen. Auch die Erweiterung motorischer Kompetenzen steht im Fokus. In einem nächsten Schritt wird ein Kleingruppensetting empfohlen, in dem das Kind Zugehörigkeit erleben und seine sozialen Kompetenzen weiterentwickeln kann. Die Eltern werden während des gesamten Prozesses aktiv einbezogen: In regelmäßigen Beratungsgesprächen werden gemeinsam Handlungsmöglichkeiten erarbeitet, um auch im familiären Umfeld entwicklungsfördernde Bedingungen zu schaffen.

3 Grundlagen der mentalisierungsbasierten Psychomotoriktherapie (mPMT)

In der Psychomotoriktherapie wird von der Annahme ausgegangen, dass die Entwicklung des Körperbewusstseins sowie die soziale und emotionale Entwicklung eine untrennbare funktionale Einheit bilden. Welsche (2018) geht davon aus, dass Sinneswahrnehmungen und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit eine zentrale Informationsquelle für die Gestaltung und Veränderung des Selbstkonzepts bilden. Besonders durch spielerische, bewegungsbezogene und resonante soziale Erfahrungen entwickelt sich ein differenziertes Körperkonzept, das auf das Selbstbild und Selbstkonzept des Kindes wirkt. Das Selbstkonzept wird als dynamisches System betrachtet, das die Motivation und das Verhalten beeinflusst und veränderbar ist, insbesondere auf tieferen Ebenen der Selbstwahrnehmung (Thomsen et al. 2018). Die bewusste Wahrnehmung und Exploration körperlicher Ausdrucksformen kann somit ein Schlüssel sein, die affektiv-emotionale Dimension kindlichen Erlebens besser zu erfassen und therapeutisch wie pädagogisch nutzbar zu machen.

3.1 Beziehungsverhalten: Körpererleben und Selbstkonzept

Erster Bezugsrahmen bilden frühe Beziehungserfahrungen, die das Fundament für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts legen. In der Interaktion mit primären Bezugspersonen lernt das Kind, sich als wirksam, bedeutsam und zugehörig zu erleben. Dieses frühe Erleben beeinflusst nachhaltig, wie das Kind über sich selbst denkt, fühlt und handelt. Kognitive, emotionale und körperliche Prozesse sind untrennbar miteinander verbunden. Jede Emotion, jede Wahrnehmung und jede sprachliche Äußerung ist letztlich auch ein körperliches Phänomen (Kastl 2021). In diesem Verständnis kann Bewegung als symbolischer Ausdruck innerer seelischer Zustände verstanden werden. Aucouturier und Lapierre (1998) stellen die bedingungslose Annahme des Kindes mit seiner individuellen Eigenart und Lebensgeschichte in den Mittelpunkt. Sie interpretieren kindliche Bewegung als Ausdruck eines inneren Bewegtseins und einer affektiv-emotionalen Lebensgeschichte. Ihr eigenständiger, tiefenpsychologisch orientierter Ansatz wurde in den 1960er-Jahren entwickelt und seither kontinuierlich weitergeführt. Er basiert auf der Annahme, dass frühe Beziehungserfahrungen die Entwicklung innerer Selbstbilder prägen, die dem bewussten Erleben oft nicht unmittelbar zugänglich sind. Dabei knüpfen sie an die psychoanalytische Körperauffassung an. Das Körperbild, das sich mittels gelebter Erfahrungen mit anderen entwickelt, ist das Ergebnis von Beziehungserfahrungen des Kindes mit seinen Bezugspersonen in einer Phase, in der sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten noch begrenzt sind (Nasio 2011; Ambass/Langnickel 2022). Der Körper ist ein zentrales Medium für Ausdruck, Kommunikation und Beziehung, insbesondere bei Kindern, deren sprachlicher Zugang noch eingeschränkt oder deren sprachliche Reflexionsfähigkeit noch im Aufbau ist. Er fungiert dabei als Sprache des Unbewussten. Das Verhalten und das Wohlbefinden des Kindes sowie seine Wahrnehmung der Welt sind demnach von bewussten und unbewussten Anteilen geprägt, die wiederum dessen Verhalten und seine zwischenmenschlichen Beziehungen mitgestalten. Aucouturier und Lapierre (1998) räumen deshalb den spontanen motorischen Aktivitäten des Kindes einen hohen Stellenwert ein und lenken den Fokus stärker auf deren Ressourcen. In diesem Kontext geht es darum, die symbolische Bedeutung spontaner Bewegungen zu erfassen, um das Kind in seinem individuellen Entwicklungsprozess zu begleiten. Hölter (2002) betont, dass eine achtsame Wahrnehmung kindlicher Befindlichkeiten und Bedürfnisse die Grundlage für eine angemessene, entwicklungsfördernde Reaktion bildet. Der bewusste Einsatz verbaler und nonverbaler Kommunikationsmittel, wie Blickkontakt, Mimik, Gestik und Stimmmodulation unterstützt und stärkt das Beziehungsverständnis. Ergänzend fördern Techniken wie empathisches Mitschwingen, akzeptierende Haltung, Synchronisation und gezielte Selbstof-

fenbarung das gegenseitige Verstehen und Schaffen ein Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit. Solche Signale ermutigen Kinder, sich emotional zu öffnen und neue Erfahrungen zuzulassen.

Während demnach frühe Bindungserfahrungen das Fundament für ein stabiles und positives Selbstkonzept legen, gewinnen in späteren Entwicklungsphasen Gleichaltrige und Lehrpersonen zunehmend an Bedeutung (Lienert et al. 2010). Entscheidend im pädagogischen Kontext ist dabei die Anerkennung und Respektierung der Einzigartigkeit jedes Kindes und seiner individuellen Lebensgeschichte. Die eher unbewussten Beziehungserfahrungen werden im Alltag mit anderen Personen oft unbemerkt reinszeniert. Für pädagogische Fachpersonen bedeutet das, nicht nur auf verbale Signale zu achten, sondern auch auf nonverbale, körperliche Ausdrucksformen zu achten.

3.2 Beziehungsgestaltung: Epistemisches Vertrauen

Das epistemische Vertrauen bezeichnet die Überzeugung, dass andere Menschen in der Lage und bereit sind, relevantes Wissen und bedeutungsvolle Einsichten zu vermitteln (Nolte 2018). Es stellt eine zentrale Voraussetzung für soziales Lernen dar, da es das subjektive Sicherheitsempfinden stärkt und gleichzeitig dazu beiträgt, Stress zu reduzieren. Der Aufbau epistemischen Vertrauens erfordert insbesondere Verlässlichkeit, Achtsamkeit, Präsenz sowie eine einfühlsame Begleitung in emotional herausfordernden Situationen. Nur wenn sich Kinder gesehen, verstanden und ernst genommen fühlen, können sie sich neuen Erfahrungen und Informationen offen und vertrauensvoll zuwenden (Nolte 2018). Im Gegensatz dazu kann ein Gefühl von Unsicherheit zu sogenannter epistemischer Wachsamkeit führen, einer Haltung des Misstrauens gegenüber neuen Informationen und den Personen, die sie vermitteln. Dieser Zustand kann die Aufnahmebereitschaft für Neues deutlich einschränken und den Lernprozess ebenso wie die Wirksamkeit pädagogischer und therapeutischer Interventionen erheblich beeinträchtigen (Sperber et al. 2010).

Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sind in diesem Prozess demnach essenziell. Während Empathie das Erkennen und Nachvollziehen eigener emotionaler Zustände sowie anderer ermöglicht, erweitert der Perspektivenwechsel die Fähigkeit, die Welt aus der Sicht des Gegenübers wahrzunehmen. Die mentalisierende Haltung ermöglicht eine achtsame, authentische und zugleich professionell Beziehungsgestaltung sowie den Aufbau des epistemischen Vertrauens. Sie richtet den Fokus auf das direkte und subjektive Erleben mit dem Ziel, die Bedeutung dieser Erfahrung im Moment zu ergründen, anstatt diese lediglich zu beschreiben oder zu erklären. Dabei sind die Offenheit und die Haltung des *Nicht-Wissens* und die kontinuierliche Explora-

tion mentaler Zustände des Gegenübers zentral (Kreuzer et al. 2023:16). Sie wird ergänzt durch die kontinuierliche Selbstreflexion der Therapeut:in hinsichtlich ihrer bzw. seiner eigenen Bewegungsbiografie, Werte, Erwartungen und inneren Konstrukte (Kuhlenkamp 2022).

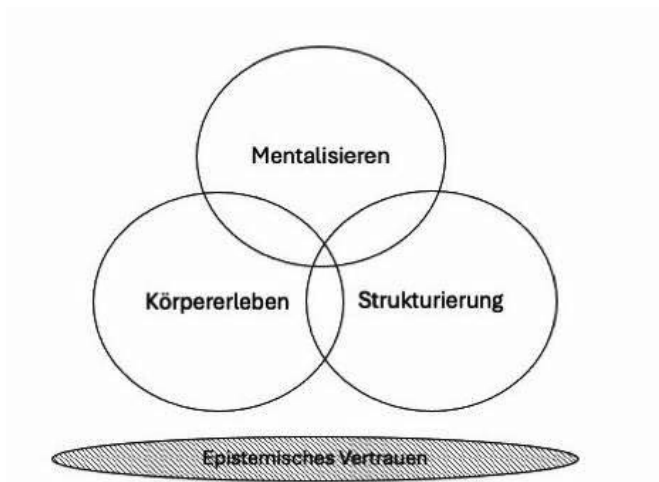
Die Psychomotoriktherapeut:in vermittelt eine offene, neugierige, zugewandte und vertrauensvolle Umgebung, in der das Kind neue, positive und verlässliche Beziehungserfahrungen machen kann. Der bewusste und gezielte Einsatz von Körper, Bewegung und Spiel sowie verbalen und nonverbalen Kommunikationssignalen vermittelt dem Kind das Gefühl, gesehen, verstanden und akzeptiert zu werden und stärkt die Erfahrung von Verbundenheit, ein Aspekt, der für Kinder mit belastenden Erlebnissen essenziell ist. Indem verschiedene Verhaltensweisen und Selbstbilder mentalisiert und validiert werden, erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich im Einzel oder Gruppenkontext neu zu entdecken, korrigierende Erfahrungen zu machen und positive soziale Begegnungen zu erleben. Durch diese Haltung können sie lernen, Vertrauen aufzubauen, ihre eigenen Emotionen und Bedürfnisse besser wahrzunehmen und zu regulieren und schrittweise neue soziale und emotionale sowie motorische Kompetenzen zu entwickeln. Die individuell und situativ angepasste Förderung und Begleitung ermöglicht dem Kind, sich vorsichtig neuen Erfahrungen zu öffnen und die Handlungsfähigkeit zu erweitern.

3.3 Körperliche Ausdruck und Zugang zur Gefühlswelt: mPMT

Das Bewusstsein für die eigene Subjektivität und das Verstehen der Welt aus der Perspektive anderer ermöglichen es, eigene und fremde psychische Zustände zu erkennen, die menschlichem Verhalten zugrunde liegen (Fonagy et al. 2018). In der mentalisierungsbasierten Psychomotoriktherapie (mPMT) werden Körpererleben und Beziehungsdynamiken konzeptionell explizit miteinander verknüpft. Ein zentrales Element ist dabei ein verlässliches Beziehungsangebot, das körper- und bewegungsorientierte Erfahrungen spielerisch integriert. Dieses Angebot orientiert sich an der individuellen Situation des Kindes sowie an einer klaren, anpassbaren Struktur und basiert auf dem Konzept der Mentalisierung, also der Fähigkeit, eigene und fremde innere Zustände zu erkennen und zu verstehen. Drei zentrale Prinzipien, *Beziehung, Strukturierung und Mentalisierung* (Rauh 2023), bilden demnach die Grundlage einer professionellen Beziehungsgestaltung. Auf Basis körperorientierter Arbeit greifen sie ineinander und entfalten ein dynamisches Zusammenspiel, das entwicklungsfördernde Prozesse unterstützt (Maier Diatara et al. 2025). Sie bedingen und verstärken sich gegenseitig und bilden so die Basis für eine entwicklungsfördernde, ressourcenorientierte pädagogisch-therapeutische Begleitung. Beziehungsfördernde Maßnahmen zielen darauf ab, die Beziehungsfähigkeit durch aktives Handeln, gemeinsames körperliches Erleben und die Schaffung positiver Erfahrungsräume zu stärken. In Abbildung 1 werden

in Anlehnung an Rauh (2023) die Zusammenhänge und Grundlagen einer mentalisierungsbasierten Beziehungsgestaltung aus Psychomotoriktherapeutischer Sicht modifiziert dargestellt.

Abbildung 1: Beziehungsgestaltung aus Psychomotoriktherapeutischer Sicht.



Quelle: Eigene Darstellung

Während diese vor allem im therapeutischen Kontext praktizierte Haltungen nicht uneingeschränkt auf den schulischen Unterricht übertragbar sind, lassen sich dennoch gezielt pädagogische Sequenzen integrieren, die dem Körper Raum für Ausdruck geben und Kinder zur spontanen, kreativen Exploration sowie zur Mentalisierung ihres Erlebten anregen. In diesen Momenten stehen weder schulisches Lernen noch die Bewertung von richtig oder falsch im Vordergrund. Vielmehr dienen sie der Spannungsregulierung sowie der Förderung von Motivation und Freude. Durch gemeinsames körperliches Erleben kann der soziale Zusammenhalt gestärkt werden. Dies kann eine Entlastung der pädagogischen Beziehung ermöglichen. Die Aufgabe pädagogischer Fachpersonen besteht in dem Zusammenhang darin, das spontane Ausdrucksverhalten jenseits der Sprache wahrzunehmen und dessen Bedeutung zu erfassen. Dabei ist es wichtig, sich der eigenen Rolle und der Wirkung bewusst zu werden, die man aus Sicht des Kindes einnimmt des Kindes verkörpert, unabhängig von der eigenen professionellen Selbstwahrnehmung. Die Frage ist, welche Bedeu-

tung schreibt ihm oder ihr innerhalb der Beziehung das Kind zu und umgekehrt. Die Beachtung der nonverbalen Handlungsebene kann helfen, unbewusste Beziehungsmuster bei sich selbst als auch bei anderen zu entschlüsseln und zu verstehen. Dies setzt voraus, dass sich Fachpersonen bewusst machen, was sie fühlen und wie sie die Handlungen der Kinder erleben (Aranzabal 2022) und was diese körperlich auslösen.

Eine Pädagog:in mit einer achtsamen und wertschätzenden Haltung begegnet den Schüler:innen mit Offenheit, Empathie und Respekt. Sie/er nimmt sich bewusst Zeit aufmerksam zuzuhören und signalisiert durch ruhige, klare Sprache, gezielten Blickkontakt und eine zugewandte Körperhaltung, ehrliches Interesse an den Anliegen der Schüler:innen. Der Kommunikationsstil ist ermutigend und nicht bewertend. Sie/er gibt den Kindern Raum, ihre Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken, und geht individuell auf die jeweiligen Ausdrucksformen ein. Durch eine wertschätzende und authentische Reaktion vermittelt sie/er Sicherheit und Vertrauen, sodass die Schüler:innen sich angenommen und verstanden fühlen. Sie/er formuliert Erwartungen deutlich und in unterstützender Weise, und achtet darauf, dass die nonverbale Kommunikation im Einklang mit der verbalen Botschaft steht. Sie nimmt Einbrüche in der Mentalisierungsfähigkeit wahr und kann, auch wenn nicht immer im Moment, Wege finden, diese wiederherzustellen. Auf dieser Grundlage entwickelt sie gezielte, korrigierende Interventionen. Darüber hinaus schafft sie/er eine Lernumgebung, die von Klarheit und Vorhersehbarkeit geprägt ist. Die Lernumgebung umfasst neben dem akademischen Lernen auch bewusst sozio-emotionale Erfahrungsräume. Dabei erhalten Kinder die Möglichkeit, sich selbst kreativ und spontan ohne Bewertung zu erleben und erfahren zugleich ein hohes Maß an Vertrauen. Somit trägt die Lehrperson dazu bei, ein stabiles, vertrauensvolles Miteinander zu fördern, in dem sich die Kinder selbstbestimmt erleben und aktiv am schulischen Lernen und Leben beteiligen können.

Die achtsame Wahrnehmung körperlicher Ausdrucksformen und ihre Integration in eine vertrauensvolle Beziehung ermöglichen eine gezielte und wirkungsvolle Förderung. Körpererfahrungen, erlebte Selbstwirksamkeit und soziale Resonanz bilden dabei eine zentrale Grundlage für die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts und eines motivierten Lernverhaltens. Pädagogische und therapeutische Fachpersonen erhalten dadurch wertvolle Impulse, um Kinder in ihrer individuellen Entwicklung sensibel und differenziert zu begleiten.

4 Schule – ein komplexes Beziehungsgefüge

Die Schule als Institution stellt ein komplexes Interaktionsgefüge dar, in dem die Persönlichkeiten, Aufträge und Kontexte aller Beteiligten die Beziehungsqualität maßgeblich beeinflussen. Lernen ist ein zutiefst relationaler Prozess. Kinder lernen in und durch Beziehungen zu Lehrpersonen, zu Peers, zur Institution Schule. In der Schule „[können] Beziehungen [...] formell oder informell, abhängig oder unabhängig, freiwillig oder unfreiwillig, zeitlich begrenzt

oder dauerhaft sein und sich auf ein Individuum oder eine Gruppe beziehen“ (Hölter 2002). Zumeist sind schulische Situationen ambivalent, alles andere als eindeutig und tragen die Spannung all dieser Beschreibungen in sich. Auch der Unterricht ist gekennzeichnet von diesen Spannungsfeldern, respektive Widersprüchen. Die pädagogische und therapeutische Beziehung ist in der Regel formell, d.h., die Pädagog:in oder Therapeut:in übernimmt eine klar definierte Rolle, die mit einem Auftrag verbunden ist. Diese Beziehung ist nicht unabhängig und durch eine gewisse Asymmetrie gekennzeichnet sowie zeitlich begrenzt.

Es wird deutlich, wie komplex und vielschichtig das Beziehungsgefüge in der Schule ist. Lernen findet immer in Beziehung statt und bewegt sich in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Beziehungsformen- und Vorstellungen. Auf diesem Hintergrund lassen sich häufig Kommunikationsschwierigkeiten erklären.

Ebenso beeinflussen die Persönlichkeiten, Erfahrungen und situativen Bedingungen aller Beteiligten die Beziehungsqualität erheblich. Dieses Wissen als auch verbale und nonverbale Signale sind von entscheidender Bedeutung im Verstehens- und Lernprozess. Nonverbale Signale sind häufig entscheidend dafür, wie Informationen entschlüsselt und aufgenommen werden. Dies betrifft sowohl die sendende als auch die empfangende Person. Ohne ein Verständnis für unbewusste Prozesse lassen sich viele Kommunikationsschwierigkeiten oder Verhaltensweisen nicht angemessen interpretieren.

Das Verhalten des Kindes aus dem zweiten Fallbeispiel kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Nicht erfüllte Erwartungen, sei es von Eltern, Lehrpersonen oder durch eigene überschätzte Leistungsansprüche, können zu erheblichem Druck und zu einem Rückzug führen. Es können sich Ängste vor dem Versagen entwickeln und einen dauerhaften Stress darstellen, was sich beispielsweise in Frust und fehlender Motivation äussern kann. Oder im sozialen Vergleich mit Gleichaltrigen könnte das Kind sich weniger klug, fit oder erfolgreich als andere fühlen, was zu Selbstzweifeln, Frustration, Neid und Vermeidungsverhalten führen kann. Oder das Kind fühlt sich missverstanden und dadurch möglicherweise abgelehnt. Es kann Schwierigkeiten haben, mit schulischen Anforderungen umzugehen und reagiert mit Rückzug oder Ablehnung und Lernverweigerung. Ein unausgewogenes Verhältnis in der Freizeit kann die Situation verschärfen und zu einem Gefühl der sozialen Ausgeschlossenheit führen. Wenn kaum Kontakt oder gemeinsame spielerische Aktivitäten stattfinden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind Stresssymptome und negative Emotionen entwickelt.

Rauh (2023) betont, dass nicht allein Inhalte oder Methoden, sondern die Art, wie Beziehungen gestaltet und gehalten werden pädagogisch wirksam sind. Interaktionen mit anderen bieten soziale Unterstützung, Identität und eine Plattform für den Austausch von Wissen, Ideen und Ressourcen. Vor diesem Hintergrund rücken im Folgenden zentrale Beziehungsmomente in den Fokus: die nonverbale Synchronisation, die strukturierende Funktion von Beziehungserfahrungen und die Dynamik von Übertragungsphänomenen. Diese Aspekte bilden zentrale Grundlagen für das Verständnis von Klassenklima, Gruppen-

prozessen und der Qualität von Lernbeziehungen. Damit sind sie grundlegend für eine gelingende pädagogische Praxis.

4.1 Beziehung gestalten: Bedeutung der Synchronisation

In der Schule entstehen Beziehungen nicht nur durch Worte, sondern wesentlich auch durch nonverbale, körperlich vermittelte Signale, wie Gestik, Mimik und Tonus. Diese Elemente bestimmen maßgeblich die Interaktion mit. Sie schaffen Nähe, Sicherheit und Vertrauen und bilden eine oft unterschätzte Grundlage für pädagogisches Handeln und gelingende Lernprozesse. Psychische Prozesse lassen sich demnach nicht ausschließlich als Informations- oder Symbolverarbeitung verstehen, sondern werden wesentlich durch körperliche Erfahrungen mitgeprägt, häufig unbewusst und automatisch. Dabei spielen auch spezifische Muskelaktivitäten wie Körperhaltung, Mimik oder Tonusregulation eine zentrale Rolle. Jede Kognition, Emotion und jeder Affekt weist demnach eine sensomotorische Komponente auf, die laut Slepian (2015) Stimmungen, Einstellungen und kognitive Verarbeitungsprozesse beeinflussen. Das Verhalten eines Individuums ist damit nicht allein durch kognitive Prozesse und bewusste Entscheidungen erklärbar, sondern wird wesentlich durch unbewusste, emotional-körperliche Mechanismen gesteuert. Diese somatischen Prozesse können wiederum Einstellungen und Bewertungsmuster prägen (Tschacher/Storch 2010). In diesem Sinne sind Emotionen als «Handlungen oder Bewegungen» zu verstehen, die sich im Gesichtsausdruck, in der Stimme und im Verhalten manifestieren und für andere sichtbar sind (Damasio 2003: 38). Es laufen während einer Interaktion immer gleichzeitig Informationen auf der expliziten (bewussten) und impliziten (unbewussten) Ebene ab. Die implizite Ebene ist vor allem in der nonverbalen Interaktion mit anderen aktiviert und kann als eine Art intuitives Verständnis für den Umgang miteinander respektive als «eine Art Gespür für den Umgang mit Menschen» (Broschmann/Fuchs 2019: 5) betrachtet werden. Dieses intuitive Verständnis zeigt sich oft in synchronem Bewegungshandeln. Unter Synchronisation werden physikalische, physische und soziale und Phänomene verstanden, die zur gleichen Zeit, in der Regel automatisch und unbewusst erfolgen. Sie beeinflussen sich gegenseitig und weisen einen sich angleichenden Rhythmus auf. Altmann (2013) beschreibt Synchronisation als eine Reihe von Phänomenen, die in zwischenmenschlichen Interaktionen auftreten und den Eindruck vermitteln, dass das nonverbale Verhalten der Beteiligten harmonisch abgestimmt ist. Synchronisation findet automatisch auf der physikalischen (Anpassung) und auf der psychologischen Ebene (Imitation) statt und ist Teil der vollständigen Kommunikation. Synchronisation ist tief in der Evolution verwurzelt, sichert das Überleben und ist auch im Tierreich zu beobachten. Die Synchron-

nisationsphänomene bei Menschen lassen sich im Kontext sozialer Interaktionen auf der Ebene der Bewegung, des affektiven und des sprachlichen Ausdrucks sowie der Körperhaltung beobachten (Jahnke et al. 2016). Zu solchen Phänomenen zählt zum Beispiel, das gleichzeitige Evozieren ähnlicher Körperbewegungen (*movement synchrony*), das Nachahmen von Gesichtsausdrücken und Gesten (*imitation* oder *mimicry*), das Spiegeln der Körperhaltung (*posture mirroring*) oder das Angleichen der Lautstärke, Tonlage (*speech convergence*) (Altmann 2013). Die grundlegenden Mechanismen von Synchronisation liegen in den Spiegelneuronen (Julius et al. 2014). Wenn ein Mensch einen anderen bei einer Handlung beobachtet, werden in seinem Gehirn Spiegelneuronen aktiviert. Diese führen im Gehirn „ein eigenes motorisches Schema, und zwar dasselbe, welches zuständig wäre, wenn er die beobachtete Handlung selbst ausgeführt hätte“ aus (Bauer 2014: 26). Die Aktivität der Spiegelneuronen beeinflusst unter anderem die menschliche Intuition, Empathie und die Entwicklung von „Theory of Mind, sowie die Stimmungsübertragung und die emotionale und soziale Unterstützung“ (Julius 2014; Keyser 2014). Durch gelungene Synchronisation breitet sich das Hormon Oxytocin, ein Antagonist zu den Stresshormonen Cortisol im Körper aus (Julius 2014). Die Aktivierung des Oxytocinsystems bewirkt, dass der Blutdruck sinkt, Entspannung eintritt und sich die Sensitivität auf positive sensorische Reize erhöht. Die Empathie und die Bereitschaft sozial zu interagieren, entfaltet sich zunehmend (Julius et al. 2014).

4.2 Beziehungsorientiertes Handeln durch Spiegeln im Schulalltag

Das Spiegeln, die kontrollierte und bewusste Synchronisation von Bewegungen spielt für das therapeutische und möglicherweise auch für das pädagogische Arbeiten eine wichtige Rolle. Allerdings ist von einem pauschal imitierenden Vorgehen abzusehen, «denn die Bedeutung einer Pose wird durch die individuelle Erfahrung erzeugt und die daran gekoppelte Simulation von Körperverfassungen, ist immer abhängig von dem, was ein Individuum an Werten, kulturellen Normen und persönlichen Erinnerungen verinnerlicht hat» (Barsalou 2009 2015).

Beim Spiegeln passt die Psychomotoriktherapeut:in bewusst ihre Bewegungen oder ihre Stimme an das Tempo, die Intensität und die Dynamik des Kindes an. Durch dieses feinfühliges Eingehen auf nonverbale Signale erlebt das Kind eine unmittelbare Resonanz. Besonders für Kinder mit schwierigen Erfahrungen kann diese Form der Synchronisation eine regulierende Wirkung haben, indem sie Spannungen abbaut, emotionale Stabilität fördert und das Kind ermutigt, sich zunehmend in die Interaktion einzubringen. Gleichzeitig erfährt

das Kind durch dieses gemeinsame Bewegungs- und Kommunikationsmuster, dass seine Handlungen eine Wirkung auf sein Gegenüber haben.

Für Kinder mit belastenden Beziehungserfahrungen kann diese Form der Resonanz eine stabilisierende und regulierende Wirkung entfalten. Sie fördert emotionale Sicherheit, reduziert innere Anspannung und unterstützt die soziale Öffnung. Zugleich wird das Gefühl von Selbstwirksamkeit gestärkt, denn das Kind erlebt, dass sein Verhalten eine stützende Antwort auslöst, eine grundlegende Erfahrung für gelingendes Lernen und den Beziehungsaufbau.

Auf den schulischen Alltag übertragen, kann eine Lehrperson durch achtsames Reagieren auf nonverbale Signale ihrer Schülerinnen und Schüler ähnliche regulierende Effekte erzielen. Wenn ein Kind etwa unruhig auf dem Stuhl hin- und her rutscht oder sich sozial zurückzieht, kann die Lehrperson durch eine ruhige Stimme, angepasste Körperbewegungen oder einen veränderten Sprechrhythmus feinfühlig darauf eingehen. Dieses sensible «Spiegeln» signalisiert dem Kind: Ich sehe dich. Ich nehme dich ernst.

Eine solche Haltung kann wesentlich zur Stärkung des Klassenklimas beitragen. Kinder erleben sich als wahrgenommen und emotional eingebunden, was eine Grundvoraussetzung für Lernbereitschaft und soziale Teilhabe ist. Gleichzeitig kann dieses resonante Verhalten der Lehrperson vorbeugend gegen Störungen wirken, da emotionale Spannungen früh erkannt und aufgelöst werden, bevor sie sich in auffälligem Verhalten ausdrücken. So entsteht ein Klima des Vertrauens, in dem sich alle Kinder getragen fühlen können, auch jene mit herausfordernden Beziehungserfahrungen.

4.3 Bewegte Beziehungsförderung: Strukturierende Funktion

Bewegung und Spiel bieten ein breites Spektrum an Möglichkeiten, um Kinder in ihrer Entwicklung motorischer, sozialer, emotionaler und kognitiver Kompetenzen sowie verbaler und nonverbaler Kommunikation zu unterstützen. Angeleitete und strukturierte Bewegungs- und Spielangebote, auch im Klassenverband, können den Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen unterstützen und die Mentalisierungsfähigkeit stärken. Verhaltensalternativen können erprobt werden und die Kinder erfahren direkt in Interaktion mit anderen, wie sie eigene Bedürfnisse zum Ausdruck bringen können, aber auch die Bedürfnisse und Wünsche anderer zu berücksichtigen (Widmer/Maier Diatara 2021). Soziale und emotionale Kompetenzen sind nicht allein für die individuelle Entwicklung der Kinder essenziell, sondern bilden auch die Grundlage für ein positives Klassenklima (Grewe 2017). Das Klassenklima steht wiederum mit der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten in Zusammenhang (vgl. Wang et al. 2020). Die Möglichkeit der Synchronisation im Unterricht ist gegeben,

da nonverbale Kommunikationselemente, insbesondere Bewegung, Körperhaltung, Mimik und Gestik, wesentlich zur Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen beitragen. Diese Form der Ko-Regulation kann die Lernatmosphäre positiv beeinflussen, da sie emotionale Sicherheit schafft und soziale Verbundenheit fördert. Diese Perspektive verdeutlicht, dass Bewegung nicht nur als mechanischer Prozess betrachtet werden darf, sondern als sinnerfassendes Handeln (Hildebrandt-Stratmann/Laging 2013: 58) und didaktisch im Unterricht an Bedeutung und Wert gewinnen darf. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Bewegung und freie Situationen gezielt in den Unterricht zu integrieren, um sowohl kognitive als auch sozio-emotionale Lernprozesse zu unterstützen. Im schulischen Kontext kann Synchronisation beispielsweise durch folgende momentbezogene Situationen gefördert und in die Tagesstruktur eingebunden werden.

Die Lehrperson beginnt den Unterricht mit einem Bewegungsspiel im Kreis, bei dem ein Kind eine einfache Bewegung vormacht, etwa mit den Armen Kreise in die Luft zeichnen und alle anderen Kinder diese synchron nachahmen. Nach und nach darf jedes Kind eine eigene Bewegung zeigen. Die Klasse erlebt sich als koordiniert und aufmerksam aufeinander bezogen. Kleine Blicke, gemeinsames Lachen und das achtsame Beobachten des Gegenübers fördern ein Gefühl von Zugehörigkeit. Auch ruhigere Kinder trauen sich nach einigen Runden, sich zu zeigen. Die Lehrperson spiegelt dabei nicht nur die Bewegungen, sondern auch die Stimmung der Gruppe, indem sie Tempo und Intensität der Übung feinfühlig anpasst.

Im schulischen Alltag werden seit langem bewährte Methoden, wie Begrüßungsrituale, gemeinsames Singen oder auch Rhythmusspiele eingesetzt, allerdings eher als rein didaktisches Mittel, ohne den positiven Synchronisationseffekte Bedeutung zu geben oder zu nutzen. Besonders in bewegungsorientierten Settings lassen sich durch gemeinsam erlebte Rhythmik, Nachahmung und Koordination nonverbale Kommunikationsprozesse aktivieren. Diese Synchronisationseffekte helfen dabei, ein gemeinsames „Wir-Gefühl“ zu etablieren und können unterstützend wirken bei der Entwicklung von Kommunikations- und Umgangsregeln.

- Strukturierende Rituale: Wiederkehrende, freudvolle und bewegungsbasierte Elemente wie Morgenkreise, koordinative Übungen oder gemeinsame Pausen mit Atem- und Dehnübungen tragen zur Entspannung, sozialen Eingliederung und emotionalen Stabilisierung bei.
- Achtsame Wahrnehmung von Körpersprache: Lehrkräfte können bewusst auf die nonverbalen Signale ihrer Schüler:innen achten und durch Spiegelung oder Anpassung ihres eigenen Ausdrucks eine unterstützende, zugewandte Atmosphäre schaffen.
- Bewegungsaktivitäten während des Unterrichts unter Berücksichtigung der aktuellen Stimmung: Gemeinsame, rhythmische Bewegungen (z. B. klatschende oder schwingende Bewegungen) können Span-

nungen vorzeitig abbauen und eine positive emotionale Abstimmung zwischen Lehrperson und Schüler:innen unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass gemeinsames Bewegungshandeln und Synchronisation im Kontext von Beziehungsaufbau, Kommunikation, nonverbalem Verstehen, Einfühlung und der Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls eine zentrale Rolle spielt. Zwischenmenschliche Synchronizität gilt zudem als Indikator für die Qualität einer Beziehung und als wichtiger Baustein für die Anbahnung und Aufrechterhaltung gelingender sozialer Beziehungen (Jahnke et al. 2016) und ist damit auch für den Unterricht von Bedeutung.

Bewusst eingesetzte Synchronisation fördert nicht nur eine positive Lernatmosphäre, sondern stärkt auch die emotionale Sicherheit und das Vertrauen in der Gruppe, beides zentrale Voraussetzungen für gelingende pädagogische Beziehungen. Sowohl bewusst als auch spontan entstehende Momente der Synchronisation, im Einklang mit der aktuellen Stimmung und Dynamik der Klasse, tragen zur Förderung und Regulierung eines positiven Lern- und Klassenklimas bei und unterstützen den Aufbau epistemischen Vertrauens.

Konkrete Ideen für Bewegungssituationen und Spiele, die sich auch im Klassenverband leicht umsetzen lassen, finden sich im Praxisbuch *Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie* (Maier Diatara/Gasser-Haas/Link 2025).

4.4 Beziehungen verstehen: Mentalisierung und Übertragungsphänomene

Das soziale Gefüge einer Schulklasse ist weit mehr als die Summe ihrer Mitglieder. Neben der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen prägen insbesondere die Beziehungen unter den Kindern selbst das Miteinander im Schulalltag. Diese Interaktionen sind durch unbewusste Prozesse und Übertragungsphänomene beeinflusst, die sich auf das Schul- und Klassenklima auswirken und sich in vielfältiger Form zeigen.

Spannungsfeld Klasse: Sympathie und Abneigung

Eine Klasse besteht aus einer zufällig zusammengestellten Gruppe von Individuen, die sich den formellen Vorgaben der Institution Schule unterordnen muss. Die Schüler:innen sind gezwungen, miteinander zu interagieren. Durch den regelmäßigen Kontakt entstehen emotionale Bindungen, die ein Spektrum von Sympathie über Gleichgültigkeit bis hin zu Ablehnung umfassen können. Diese oft unbewussten Dynamiken der Zu- und Abneigung, des Wählens und

Ablehnens beruhen oft auf biografisch geprägten Vorerfahrungen. Sie beeinflussen das soziale Geschehen innerhalb der Klasse unabhängig von der eigentlichen Sachlage, sowohl hinsichtlich der Gruppenkonstellationen als auch des Zugehörigkeitsempfinden der Kinder. Beides wirkt wiederum stark auf das individuelle Verhalten zurück (Ameln et al. 2003; Denham/Burton 2003; Grewe 2017). Stangl (2018) betont, dass eine Gruppe mehr ist als nur eine Ansammlung von Individuen, ebenso ist eine Klasse nicht lediglich ein Raum voller Kinder. Vielmehr handelt es sich um ein komplexes soziales Gefüge, in dem vielfältige Wechselwirkungen und Beziehungsdynamiken das Lernen und Zusammenleben prägen. Das soziale Klima innerhalb der Klasse, das sich im Laufe der Zeit entwickelt, beeinflusst maßgeblich das Lernklima im Unterricht. Die Lehrperson übernimmt in diesem Gefüge eine zentrale Rolle e: Sie übernimmt die formelle Leitung der Klasse und steht vor der anspruchsvollen Aufgabe, sowohl die Integration aller Schüler:innen zu fördern als auch den äußeren Anforderungen sowie den individuellen Bedürfnissen innerhalb der Klassengemeinschaft gerecht zu werden. In diesem Spannungsfeld können Verhaltensauffälligkeiten als Ausdruck eines Konflikts zwischen persönlichen sozio-emotionalen Bedürfnissen und den formellen sowie informellen Strukturen und Normen der Schulklasse betrachtet werden. Insbesondere dann, wenn individuelle Bedürfnisse stark von denen der Mitschüler:innen oder der Lehrperson abweichen, steigt das Risiko für Disziplinprobleme (Lohmann/Prose 1975). Eine zentrale Herausforderung in der pädagogischen Arbeit besteht darin, die Vielfalt der individuellen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und gleichzeitig gemeinsame Lernprozesse zu gestalten und die Klassendynamik positiv zu gestalten.

Übertragungsphänomene

Das aus der Psychoanalyse stammende Konzept der Übertragung geht davon aus, dass emotionale Erfahrungen aus früheren Beziehungskontexten, sowohl positive als auch belastende, in diesem Fall auf die Lehrkraft projiziert werden. Die bewusste Reflexion dieser Dynamiken ist entscheidend für eine professionelle Gestaltung der Lehrer-Schüler:in-Beziehung. Im Kontext der Mentalisierungstheorie (Fonagy et al. 2018) bedeutet dies, dass Lehrpersonen die Gedanken, Emotionen und Motivationen der Schüler:innen wahrnehmen, reflektieren und validieren. Rauh (2023) geht davon aus, dass Mentalisieren des gegenwärtigen Moments sowie vergangener Erfahrungen und die Antizipation zukünftiger Entwicklungen in Verbindung mit kontinuierlicher Selbstreflexion eine fundamentale Grundlage für eine professionelle Beziehungsgestaltung bildet. Die Fähigkeit zur Mentalisierung ermöglicht eine differenzierte Einschätzung der Übertragungsphänomene und der Beziehungsdynamik. Sie fördert eine kontrollierte, bewusste Reaktion auf herausforderndes Verhalten

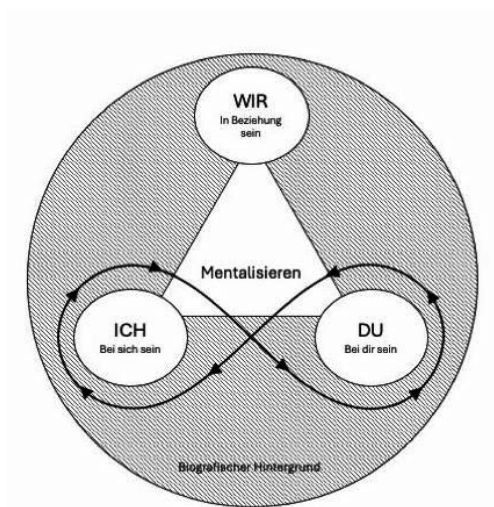
und ist laut Schwarzer et al. (2023) wichtig für die Beeinflussung emotionaler Zustände. Dies erfordert ein Bewusstsein für die eigene emotionale Verfasstheit in der Situation, was wiederum die Affektregulation und die soziale Interaktion erleichtert und das Validieren der gegenwärtigen Handlungen ermöglicht. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen das Verhalten der Schüler:innen nicht interpretieren und aus dieser Sicht heraus darauf reagieren, sondern dass sie das Verhalten im situativen Kontext fragend explorieren. Ein validierendes Vorgehen umfasst die Beachtung des Moments, des Erregungsniveaus und des körperlichen Ausdrucks, die Anerkennung und Exploration emotionaler Zustände, das bewusste Validieren sowie die Selbstreflexion der Lehrperson.

Zusammenfassend zeigt sich, wie bedeutsam es ist, dass pädagogische Fachpersonen ein feines Gespür für die oft subtilen auch unausgesprochenen Beziehungsdynamiken entwickeln. Dieses Verständnis ermöglicht es, ein Lernklima zu schaffen, das auch in herausfordernden Situationen von Sicherheit, Zugehörigkeit und emotionaler Stabilität geprägt ist. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz besondere Relevanz. Es beschreibt die Fähigkeit, Unterricht flexibel und gezielt an die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden anzupassen, um nachhaltige Lernprozesse zu fördern (Beck et al. 2008). Dabei sind zwei Ebenen zu unterscheiden: die Makro-Ebene, auf der Planung und methodische Gestaltung stattfinden, und die Mikro-Ebene, auf der die situativen Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler:in verlaufen (Warwas et al. 2011). Auf der Makro-Ebene können beispielsweise die körperorientierten Elemente aus der Psychomotoriktherapie – gezielt und systematisch eingesetzt – positiv auf die Unterrichtsplanung, methodische Gestaltung und das Lernklima wirken. Die Mikro-Ebene erfordert von Lehrpersonen dagegen ein hohes Maß an spontaner Anpassungsfähigkeit, mentaler Präsenz und Reflexionsvermögen. Das sind Fähigkeiten, die eng mit der Kompetenz zur Mentalisierung verbunden sind. Lehrkräfte sind zentrale Bezugspersonen im schulischen Alltag und wirken – oft unbewusst – auf Beziehungsmuster und emotionale Dynamiken ein, ebenso wie sie selbst davon beeinflusst werden. Bleiben beispielsweise Übertragungsphänomene unerkannt, kann dies die pädagogische Beziehung belasten. Umso wichtiger ist es, solche Prozesse bewusst wahrzunehmen, professionell zu reflektieren und aktiv zu gestalten.

„ICH verstehe mich selbst und bin mir meiner eigenen Gedanken, Gefühle und Reaktionen bewusst. Gleichzeitig verstehe ich DICH, indem ich mich mental in dich hineinversetze und deine Perspektive nachvollziehe. Auf diese Weise entsteht eine subjektive Sicht auf die Beziehungswahrnehmung und Beziehungsinterpretation. Das WIR kann mit diesem Verständnis als inneres Beziehungsmodell betrachtet werden, das die eigene kognitive und emotionale Vorstellung davon, wie die Beziehung funktioniert, abbildet. Das WIR erfordert demnach die Mentalisierungskompetenz sowie die Körper- und Selbstwahrnehmung, da wie bereits mehrfach erwähnt Emotionen und Kognitionen eng mit körperlichen Prozessen verknüpft sind“.

Das innere Beziehungsmodell (Abbildung 2) veranschaulicht die Bedeutung der Intersubjektivität und der Mentalisierungsfähigkeit im Kontext von Beziehungen. Das Modell basiert auf der Interpretation der Ausführungen von Peter Fonagy während der Tagung *Having Teacher in Mind* (2024). Die mentalisierende Beziehungsarbeit fördert Empathie und Perspektivenübernahme und ermöglicht so einen bewussten Zugang zum inneren Beziehungsmodell. In diesem Modell sind sowohl transgenerationale Muster als auch die Bedeutung des Körpers als somatische Stimme des „Unbewussten“ implizit verankert.

Abbildung 2: Inneres Beziehungsmodell



Quelle: Eigene Darstellung

5 Schritte des Körperorientierten Mentalisierens im schulischen Kontext

Mentalisieren bedeutet, das eigene Erleben und das anderer als Ausdruck innerer Zustände wie Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse oder Absichten zu verstehen. Diese Fähigkeit entwickelt sich in einem sicheren, regulierten Beziehungskontext und setzt einen emotional stabilen Zustand voraus. Erst wenn der Geist zur Ruhe kommt und nicht von Übererregung oder Stress dominiert ist,

wird es möglich, über sich selbst und andere nachzudenken. Die folgenden Schritte des Mentalisierens unter expliziter Beachtung des körperlichen Ausdrucksverhalten bieten eine Orientierung, wie dieser Prozess gezielt unterstützt werden kann

Schritte des Mentalisierens sind:

- Ruhigen und stressfreien Zeitpunkt und Ort wählen.
„Jetzt sind wir beide noch ganz aufgeregt, lass uns nach der Pause darüber sprechen, wenn du und ich uns etwas beruhigt haben? In Ordnung?“
- Körperlicher Ausdruck: Ungesagtem eine Sprache geben.
„Ich sehe, dass du ganz angespannt bist, bist du gerade wütend? Magst du erzählen, was los ist?“
- Anerkennung der Emotionen und zuhören.
„Du wirkst traurig auf mich, ist das so? Was beschäftigt dich?“
- Exploration der emotionalen Zustände von Schüler:innen mit Hilfe von offenen, nicht wertenden Fragen.
„Wie kommst du auf diese Idee?“
- Validieren, Perspektiven erweitern, emotionales Verständnis für eigenes und anderes Handeln anregen.
„Könnte es auch anders gemeint sein. Kannst du dir vorstellen, wie es auch noch gemeint sein könnte? Wie würdest du dich in der Situation fühlen?“
- Selbstreflexion der Lehrperson, um eigene Gegenübertragungsreaktionen (z. B. persönliche Irritation oder Frustration) zu erkennen und professionell zu regulieren.
Zur Ruhe kommen, Atmen, den Körper bewusst wahrnehmen, sich selbst fühlen und verstehen. Sich aus der Sicht des Kindes sehen und die entstandene Dynamik untersuchen und analysieren. Die eigene Psychodynamik erkennen und validieren.

Die Schritte ermöglichen pädagogischen Fachpersonen eine praxisnahe Orientierung, um auch in herausfordernden Situationen beziehungsstärkend und reflektiert zu handeln. Sie fördern nicht nur das emotionale Verstehen der Schüler:innen, sondern stärken auch die professionelle Haltung im Umgang mit eigenen inneren Reaktionen.

6 Abschließende Gedanken: Ein Plädoyer für Körperlichkeit und Mentalisierung in der Schule

Die Frage, ob Schule Körperlos und «Freud-los» im Sinne von affektfrei funktionieren kann, zeigt ein zentrales Spannungsfeld im Schulischen Kontext auf. Denn ohne die Berücksichtigung des Körpers als Träger von Erfahrung, Ausdruck und Regulation gerät das Menschliche im Geschehen aus dem Blick. Schule kann somit nicht ohne körperliche Präsenz auskommen, da Bewegung, mimische Reaktionen und geteilte Wahrnehmung grundlegende pädagogische Momente sind, in denen Lernen erst wirklich verankert wird. Wer diese Dimensionen ausklammert, verkennt das Wesen von Bildung als Beziehungsgeschehen. Lehrpersonen, die ihre eigene Körperlichkeit und emotionale Dynamik wahrnehmen, sind besser in der Lage, Übertragungsphänomene zu verstehen und professionell zu gestalten. Beziehungsgestaltung wird dadurch nicht nur ein didaktisches Werkzeug, sondern eine innere Haltung geprägt von Zugewandtheit, Selbstreflexion und Offenheit für die Bewegungen im Kind, in der Klasse und in sich selbst. Synchronisation, Körpererleben und mentalisierendes Verstehen sind keine rein therapeutischen Methoden, sondern essenzielle Elemente professioneller Beziehungsgestaltung im Schulalltag. Die Fähigkeit zur mentalisierenden Beziehungsgestaltung ist somit keine zusätzliche Kompetenz, sondern eine zentrale Voraussetzung für pädagogisches Handeln, gerade in emotional herausfordernden Situationen.

Schule sollte sich zunehmend zu einem Raum entwickeln, in dem Lernen körperlich verankert ist und Beziehungsarbeit als Kernaufgabe begriffen wird, so dass sich Kinder und Erwachsene in ihrer Würde und Verletzlichkeit begegnen können. Die Perspektive der mentalisierungsbasierten Psychomotoriktherapie bietet dabei eine fundierte Grundlage, um Lernen als ganzheitlichen, beziehungs- und körperbasierten Prozess zu verstehen, in dem affektive Resonanz, körperliches Erleben, Selbstregulation und Perspektivübernahme eng miteinander verbunden sind. Insbesondere für Kinder mit besonderem Förderbedarf im sozialen und emotionalen Bereich eröffnet dieser Zugang neue Handlungsspielräume zwischen Irritation und Verstehen sowie zwischen Verhalten und innerem Erleben. Daraus ergeben sich wichtige Überlegungen für das Schweizer Schulsystem: Beziehungsarbeit und psychische Sicherheit sollten als strukturelle Führungsaufgabe verankert werden, Mentalisierung und Körperwahrnehmung sollten integrale Bestandteile der Ausbildung pädagogischer Fachpersonen sein und inklusive Schulkonzepte sollten emotionale und körperliche Aspekte zunehmend systematisch berücksichtigen. Eine Schule, die Beziehung als konstitutives Element von Bildung versteht, schafft Räume, in denen Kinder und Erwachsene sich in ihrer Verletzlichkeit und Lebendigkeit begegnen können. Mentalisierung im Dialog mit dem Körper wird so zu einer

pädagogischen Haltung und einem professionellen Instrument, das Beziehungsarbeit vertieft und Lernprozesse nachhaltig verankert.

Literatur

- Allen, Jon G./Fonagy, Peter/Bateman, Anthony W. (2016): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Altmann, Uwe (2013): Synchronisation nonverbalen Verhaltens. Weiterentwicklung und Anwendung zeitreihenanalytischer Identifikationsverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ambass, Dagmar/Langnickel, Robert (2022): Das unbewusste Körperbild. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 45(3/4), S. 16–19.
- Aranzabal, Alvaro Beñaran (2022): Psychomotorische Grundprinzipien als Anregung für eine aktive Pädagogik. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 45(3/4), S. 33–40.
- Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. 22. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Barsalou, Lawrence W. (1999): Perceptual symbol systems. In: Behavioral & Brain Sciences, 22, S. 577–609.
- Bernieri, Frank, J./Rosenthal, Robert. (1991). Interpersonal coordination: Behavior matching and interactional synchrony. In Robert Stephen Feldman & Bernard Rimé (Eds.), Fundamentals of nonverbal behavior. Cambridge: Cambridge University Press, S. 401–432.
- Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Müller, Peter/Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska (2008): Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster & New York: Waxmann.
- Bischoff, Anne/Menke, Ricarda/Madeira Firmino, Nadine/Sandhaus, Mareike/Ruploh, Brigitte/Zimmer, Renate (2012): Sozial-emotionale Kompetenzen – Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung. Osnabrück: nifbe, Themenheft 12, S. 15.
- Bräuninger, Iris/Widmer, Ilona (2020): Psychomotoriktherapie zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Schulkindern. Ergebnisse einer schweizweiten Online-Umfrage. In: Motorik, 3, 43. Jg., S. 134–143. <https://doi.org/10.2378/mot2020.art24d>.
- Broschmann, Daniel/Fuchs, Thomas (2019): Zwischenleiblichkeit in der psychodynamischen Psychotherapie. In: Forum der Psychoanalyse, 36, S. 459–475. <https://doi.org/10.1007/s00451-019-00350-z>.
- Choi-Kain, Lois W./Gunderson, John G. (2008): Mentalization: Ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. In: American Journal of Psychiatry, 165(9), S. 1127–1135. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07081360>.

- Damasio, Antonio (2003): *Der Spinoza Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.
- Denham, Susanne Ayers/Burton, Rosemary (2004): *Social und Emotional Prevention and Intervention. Programming for Preschoolers*. New York: Springer Nature.
- Durlak, Joseph A./Weissberg, Roger P./Dymnicki, Allison B./Taylor, Rebecca D./Schellinger, Kriston B. (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. In: *Child Development*, 82(1), S. 405–432.
- Fischer, Christian/Rott, David/Veber, Marcel (2014): Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht. In: *Lehren und Lernen*, 40, S. 22–28.
- Fischer, Klaus (2019): *Einführung in die Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Fischer, Klaus (2016): Lernen als Erkundungsaktivität im Kindesalter. In: Weiß, Ottmar/Voglsinger, Josef/Stuppacher, N. (Hrsg.): *Lernen verstehen* (S. 65-84). München: Ernst Reinhardt.
- Florin, Margaretha/Lütolf, Annette/Wyder, Angela (2015): Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen erfolgreich in die Schule integrieren. In: *Heilpädagogische Forschung*, 41(1).
- Fonagy, Peter/Gergely, György/Jurist, Elliot L./Target, Mary (2018): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grewe, Norbert (2017): Soziale Interaktion und Klassenklima. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer, S. 547-560.
- Hildebrandt-Stratmann, Reiner/Laging, Ralf (2013): *Körper, Bewegung und Schule*. Bd. 1 und 2. Immenhausen: Prolog.
- Hölter, Gerd (2002): Beziehungsgestaltung in der Psychomotorik. In: Mertens, Krista (Hrsg.): *Psychomotorik – Grundlagen und Wege der Förderung*. Dortmund: modernes Lernen, S. 77-86.
- Jahnke, Ingeborg/Julius, Henri/Wolfberg, Pamela/Matthes, Erzsébet/Schade, F./Neufeld, D. (2016): Integrated Play and Drama Groups for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. In: Tebartz van Elst, Ludger/Noterdaeme, Michele/Poustka, Luise (Hrsg.): *Wissenschaftliche Tagung Autismus-Spektrum* Freiburg. Frankfurt am Main: WGAS.
- Julius, Henri (2014): Bindung, Entwicklung und bindungsgeleitete Interventionen. In: *Behinderte Menschen*, 37(6), S. 3–20.
- Julius, Henri/Beetz, Andrea/Kotrschal, Kurt/Turner, Dennis C./Uvnäs-Moberg, Kerstin (2014): Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen. Göttingen: Hogrefe.
- Keyzers, Christian (2013): *Unser empathisches Gehirn. Warum wir verstehen, was andere fühlen*. München: Bertelsmann.
- Kreuzer, Tillmann F./Erne, Jakob/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Brauner, Felix/Gingelmaier, Stephan/Müller, Lisa-Marie/Nolte, Tobias/Schwarzer, Nicola-Hans/Beyer, Anna/Kirsch, Holger (2023): Mentalisieren als psychosoziale Impfung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 72(1), S. 14–22. <https://doi.org/10.13109/prkk.2023.72.1.14>

- Lapierre, André/Aucouturier, Bernard (1998): Die Symbolik der Bewegung: Psychomotorik und kindliche Entwicklung. München: Ernst Reinhardt.
- Lienert, Sonja/Sägesser, Judith/Spiess, Heidi (2010): Bewegt und selbstsicher. Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe. Bern: Schulverlag Plus.
- Lohmann, Christa/Prose, Friedemann (1975): Organisation und Interaktion in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Luyten, Patrick/Nijssens, Liesbet/Fonagy, Peter/Mayes, Linda C.; (2017): Parental reflective functioning: Theory, research, and clinical applications. In: *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70(1), S. 174–199. <https://doi.org/10.1080/00797308.2016.1277901>
- Maier Diatara, Lucia/Gasser-Haas, Olivia/Link, Pierre-Carl (2025): Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie. Gelingende Beziehung mit sich selbst und anderen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. [im Erscheinen]
- Masten, Ann S. (2014): Global perspectives on resilience in children and youth. In: *Child Development*, 85, S. 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Nasio, Juan D. (2011): Mein Körper und seine Bilder. Wien: Turia + Kant.
- Nolte, Tobias (2018): Epistemisches Vertrauen und Lernen. In: Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 157–172.
- Petermann, Franz/Schmidt, Martin H. (2006): Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspathologie? In: *Kindheit und Entwicklung*, 15, S. 118–127. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.2.118>
- Psychomotorik Schweiz (2023): Psychomotorik. In: <https://www.psychomotorik-schweiz.ch/psychomotorik/kinder-und-jugendliche> [Zugriff: 12.03.2024].
- Rauh, Bernhard (2023): Die intensivpädagogische Triade: Beziehung – Strukturierung – Mentalisierung. In: *EREV. Evangelische Jugendhilfe*, 100(2), S. 72–81.
- Schultz-Venrath, Ulrike (2015): *Lehrbuch Mentalisieren. Psychotherapien wirksam gestalten*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Solenthaler, Anja/Nideröst, Melanie/Gasser-Haas, Olivia (2024). Mentalisieren unter Einbezug der Körperlichkeit als Kernelement der Psychomotoriktherapie. In Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann F./Schwarzer Nicola-Hans (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik: Bildungsraum Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 370–388.
- Schwarzer, Nicola-Hans/Behringer, Noëlle/Beyer, Anna/Gingelmaier, Stephan/Henter, Melanie/Müller, Lisa-Marie/Link, Pierre-Carl (2023): Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. In: *ESE*, 5, S. 90–102. <https://doi.org/10.35468/6021-06>
- Slade, Arietta (2005): Parental reflective functioning: An introduction. In: *Attachment & Human Development*, 7(3), S. 269–281. <https://doi.org/10.1080/14616730500245906>.
- Slepian, Michael L. (2015): Disentangling multimodal processes in social categorization. In: *Cognition*, 136, S. 396–402.
- Schultz-Venrath, Ulrich (2021): *Mentalisieren des Körpers*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Sperber, Dan/Clément, Fabrice/Heintz, Christophe/Mascaro, Olivier/Mercier, Hugo/Origgi, Gloria/Wilson, Deirdre (2010): Epistemic vigilance. In: *Mind & Language*, 25(4), S. 359–393.
- Stangl, Werner (2018): Was ist Soziometrie? In: Werner Stangls Arbeitsblätter <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Soziometrie.shtml> [Zugriff: 09.03.2025].
- Tschacher, Wolfgang/Storch, Maja (2010): Embodiment und Körperpsychotherapie. In: Künzler, Andreas/Böttcher, Claudia/Hartmann, Romana/Nussbaum, Marie-Helen (Hrsg.): *Körperzentrierte Körperpsychotherapie im Dialog*. Wiesbaden: Springer, S. 161–176.
- Wang, Ming-Te/Degol, Jessica L./Amemiya, Jamie/Parr, Alyssa/Guo, Jiesi (2020): Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. In: *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Warwas, Jana/Hertel, Silke/Labuhn, Andju Sara (2011): Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), S. 854–867. <https://doi.org/10.25656/01:8785>.
- Weinert, Franz E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2, S. 1–16.
- Welsche, Mone (2018): *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Thomsen, Tamara/Lessing, Nora/Greve, Werner/Dresbach, Stefanie (2018): Selbstkonzept und Selbstwert. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: Springer, S. 91–111.

III Offene Halle

„It’s in the game“? Zum Erleben und psychoanalytisch-pädagogischen Potential von Sport-Games

Stefanie Jäger, Andreas Jensen und Diana Lohwasser

Zusammenfassung: Sport-Games haben großes Potenzial für die pädagogische Beziehungsgestaltung und sind in verschiedenen pädagogischen Feldern zu einem alltäglichen Teil der Lebenswelt junger Menschen geworden. Anhand des Beispiels des FIFA-Spieles in einer Erstaufnahmeeinrichtung für Geflüchtete wird deutlich, welche Anschlüsse für Bildungsprozesse Games aus einer bildungstheoretischen und psychoanalytischen Perspektive ermöglichen könnten. Dabei sind es insbesondere die Möglichkeiten affektiver Teilnahme an Szenen und deren Identifikationsangebote, die durch das Game ausgelösten leiblichen Interaktionen und damit wiederum potentiell einhergehende neue Erfahrungen und Selbst- und Fremdwahrnehmungen, die eine transformative bildende Wirkung entfalten können.

Schlüsselwörter: Spiel, Geflüchtete, psychosoziale Arbeit, Bildungsprozesse, Szene

Abstract: Sports games have great potential for shaping educational relationships and have become an everyday part of young people's lives in various educational fields. The example of the FIFA game in an initial reception centre for refugees clearly shows the connections that games could enable for Bildungs-processes from a bildungs-theory and psychoanalytical perspective. In particular, it is the opportunities for affective participation in scenes and the opportunities for identification they offer, the physical interactions triggered by the game and, in turn, the new experiences and perceptions of oneself and others that can potentially accompany them, that can have a transformative educational effect.

Keywords: Game, Refugees, Psychosocial work, *Bildung*, Scene

Computer- und Videospiele, die in Anlehnung an das Forschungsfeld der Game Studies im Folgenden als Games bezeichnet werden, fristeten im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung lange Zeit ein Randdasein. Bis heute scheint das Echo von längst überwunden geglaubten Vorurteilen über Games nicht nur die Erziehungspraktiken zu durchziehen, sondern

auch an gesellschaftliche und subjektive Abwehrhaltungen anzuschließen, die auch in der pädagogischen Forschung wirksam widerhallen. Zwar existieren mittlerweile einige Versuche, Games für das Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft zu öffnen (vgl. dazu u.a. Althans 2019; Mittlböck 2020; Jäger 2024), dennoch halten sich immer noch hartnäckig Vorbehalte aufrecht, die die sozialisierende Bedeutung von Games übersehen oder gar mit Schlagwörtern wie „Ballerspielen“ diskreditieren. So verwundert es nicht, dass eine Auseinandersetzung mit den bildenden – bewussten und unbewussten – Einflüssen von Games auf die Psyche lange Zeit ausgeblieben ist.

Ausgehend von diesem Desiderat werden in diesem Beitrag Überlegungen zu der psychosozialen Wirkungsweise von Games, insbesondere im Bereich Sport und Fußball, vorgestellt und deren Potential für die pädagogische Beziehungsgestaltung sowie deren beraterisch und therapeutisch unterstützenden Momente diskutiert. Mithilfe von Konzepten der psychoanalytischen Pädagogik sollen Sport-Games dabei als ein spezifisches psychisches Mitmachangebot erörtert werden, an dem Subjekte alleine oder in Gruppen partizipieren können. Ein Mitmachangebot, das zwar virtuell vermittelt wird, aber auf ein leibliches – durch Sport vermitteltes – (Mit-)Erleben zielt.

Wir werden anhand von Beobachtungen in einer Erstaufnahmeeinrichtung für geflüchtete Jugendliche unsere Überlegungen exemplifizieren und zeigen, wie das Spielen von FIFA einen Einfluss auf das soziale Miteinander und der psychosozialen Arbeit mit adolescenten Geflüchteten Einfluss haben kann:

Die Jugendlichen in der betreffenden Erstaufnahmeeinrichtung hatten einmal die Woche die Möglichkeit an verschiedenen Angeboten teilzunehmen. Zu dem Repertoire an Aktivitätsmöglichkeiten gehörte z.B. ein Tischkicker, zahlreiche Bücher und Brettspiele, das Anfertigen von Henna-Tattoos, eine Ecke zum Malen und Basteln sowie eben auch Videospiele u.v.m. In einem Nebenzimmer des Hauptraums befand sich eine Couch mit ein paar Stühlen, einem Fernseher und schließlich auch einer Xbox 360 Spielkonsole. Es standen verschiedene Spiele zur Verfügung, die zumeist männlichen Jugendlichen spielten jedoch bevorzugt FIFA. FIFA-Spielen wurde für die Bewohner:innen zu einem bedeutungsvollen Stichwort, das speziell für die Jugendlichen einen schon beinahe magischen Beiklang hatte. Dabei spielten nicht nur die Jugendlichen sondern die Betreuer:innen wurden integriert, was wie ein Beziehungsangebot erschien, um mehr Nähe und Vertrautheit herstellen zu können, andererseits aber auch wie eine Bewährungsprobe wirkte. Durch das Spiel konnte in der psychosozialen Arbeit eine Beziehung aufgebaut werden. Dafür brauchte es zunächst kein Gespräch – die Beziehung war viel unmittelbarer. Das FIFA-Spielen schien vielmehr zu ermöglichen, dass Nähe und Distanz in einer Weise vermittelt werden konnte, die den aktuellen Bedürfnissen der Jugendlichen besonders angemessen Rechnung tragen konnte. Thematisch schloss es an die Lebenswelt und Themen der Jugendlichen an und gleichzeitig war es psychosozial betrachtet nicht zu übergriffig, aber dennoch leiblich. Die

Interaktionen zwischen den Betreuer:innen und den Jugendlichen gestaltete sich im Rahmen des konkreten FIFA-Spiels durch kleinere Gesten: So wurde bspw. ein Daumen hochgezeigt, wenn eine Aktion gut geklappt hat oder Hände und Fäuste aneinandergeschlagen. Die Jugendlichen konnten durch das Spielen lernen, ihre Gefühle angemessen zu mentalisieren. Sie mussten sich durch das Spielen, das mit Gewinnen und Verlieren zu tun hat, zum einen mit den anderen Jugendlichen und den Betreuer:innen auseinandersetzen, auf der anderen Seite konnten sie ihre eigenen Gefühle in einem geschützteren Rahmen zum Ausdruck bringen.

Bezugnehmend auf die genannten Erfahrungen führen wir nun im Folgenden spieltheoretische Überlegungen aus und beschreiben, was mit Games und Spiele gemeint sein kann. Daran anschließend fragen wir danach, welche Bildungsprozesse ermöglicht werden können und welchen Mehrwert digitale Spiele, insbesondere aus psychoanalytischer Perspektive haben können.

Spiele – Games: theoretische Annäherung

Huizinga folgend ist der Mensch von Grund auf ein Spieler (*homo ludens*) und nicht nur ein denkender und schaffender Mensch. Das Spiel bringt neue Welten jenseits der Alltagswelt hervor, was auch mit Blick auf digitale Spiele relevant ist.

Anschließend an seine kulturtheoretischen Überlegungen definiert Huizinga Spiel wie folgt:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgelegter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘“ (Huizinga 2022: 37, kursiv im Original).

Die entscheidenden Merkmale des Spiels sind demnach, dass Spiel frei sei, dass es nicht das eigentliche Leben sei, dass es abgeschlossen und begrenzt und wiederholbar sei. Mit Blick auf digitale Spiele und auf die eingangs geschilderten Erfahrungen mit digitalen Spielen in der psychosozialen Arbeit mit Geflüchteten stellt sich schnell heraus, dass die genannten Kennzeichen auch dafür Gültigkeit haben. Junge Menschen in psychosozialen Einrichtungen entscheiden sich freiwillig auf der Konsole zu spielen – sie spielen, weil sie Freude daran haben. Wie etwa bei herkömmlichen, nicht digitalen Gesellschaftsspielen oder beim freien Spielen untereinander bzw. in der Gruppe, ist das FIFA-Spielen auf Konsolen an zeitliche und räumliche Grenzen gebunden. Im Unterschied zur Definition von Huizinga, werden die räumlichen und zeitlichen Vorgaben jedoch nicht freiwillig angenommen, sondern bindend von

den Spielentwickler:innen vorgegeben. Spielende nehmen die Regeln zwar insofern freiwillig an, da sie aus eigener Entscheidung und demnach freiwillig spielen, dennoch hätten sie im Gegensatz zum freien Spiel nicht die Möglichkeit in systembedingte Vorgaben einzugreifen und diese zu verändern. Ein Spiel auf der Konsole ist der Definition entsprechend ständig wiederholbar. Dennoch ist der Spielverlauf bei einem Fußballspiel – selbst bei den selben Teams und sämtlichen identen Einstellungen – nie derselbe. Besonders spannend ist, dass Spielende auch bei digitalen Spielen aus dem eigentlichen und gewöhnlichen Leben heraustreten und in eine andere, neue Welt eintreten, in der sich zusätzlicher Raum für Fantasien erschließen lässt. Dies eröffnet ihnen – insbesondere mit Blick auf die psychosoziale Arbeit – verschiedene Möglichkeiten:

- Jugendliche erhalten die Chance, sich in einem sicheren Raum auszuprobieren und wichtige Fähigkeiten zu erproben. Das Spielen kann dabei als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben betrachtet werden (Stampfl 2012: 47).
- In Spielen – auch in digitalen Spielen – werden junge Menschen immer wieder mit Neuem konfrontiert. Ein Fußballspiel auf der Konsole wiederholt sich nicht, die Spieler:innen müssen dauernd neue Situationen und Herausforderungen meistern, um erfolgreich sein zu können. Sie gewinnen an Flexibilität und lernen sich in bestimmten Situationen anzupassen – wichtige Voraussetzungen, um in einer sich ständig ändernden, realen, Umwelt sich jeweils entsprechend verhalten zu können.
- Junge Geflüchtete haben häufig Ängste und Sorgen. Das gemeinsame Spielen auf der Konsole ermöglicht es ihnen, in eine andere (positive) Welt einzutauchen und Probleme und Herausforderungen für eine kurze Zeit zu vergessen. Junge Menschen spielen, weil sie Spaß daran haben und Freude erleben. Um dies zu gewährleisten, sollen die spielerischen Herausforderungen den Fähigkeiten der jeweiligen Spieler:innen entsprechen (Schwierigkeitsgrad adaptierbar), damit weder Frustration noch Langeweile erlebt werden. Außerdem helfen Spiele Menschen mit Existenzängsten umzugehen: „Am ehesten wird sich in der Natur durchsetzen, wer an Möglichkeiten glaubt, wer Optimist und kreativer Denker ist, wer ein Gespür für Macht und Kontrolle hat. Fantasievolles Spielen erschafft eben solche Individuen“ (ebd.: 48).

Mit Blick auf die Chancen, die digitale Spiele eröffnen, kann in Anschluss an Schwietring (2013) davon ausgegangen werden, dass die digitale Welt nicht immer das Gegenteil der Realität darstellen muss, „sondern die virtuelle Welt [...] oftmals durch die Fortschreibung, Übernahme und Verstärkung ausgewählter Elemente des Alltags gekennzeichnet [ist], die auch im Alltag besonders bedeutungsgeladen sind: Wettkampf, Jugend, Sportlichkeit, Sexualität,

Geschlechterstereotypen, Statussymbole wie schnelle Autos usw.“ (Schwietring 2013: 37)

Junge Menschen spielen und agieren dabei zwar im digitalen Raum, sind mit ihrem Körper jedoch stets in einem physischen Raum, der konstruiert wird: „Der Körper ‚verflüchtigt‘ sich eben nicht im Digitalen, sondern die digitale Kommunikation wird durch den Körper immer im Hier und Jetzt ‚geerdet‘“ (Stang 2017: 28). Die Leiblichkeit bestimmt das Handeln der Nutzer:innen und sorgt zugleich für klare Grenzen zwischen physischem und digitalem Raum (ebd.: 28ff.). Spielende befinden sich in einem Als-Ob-Modus, wobei sämtliches Handeln im Spiel ohne Konsequenzen in der Realität bleibt, sofern Emotionen, die im Spiel erlebt werden und sich im realen Raum zeigen, kontrolliert werden können.

Sobald sich junge Menschen auf ein digitales Spiel einlassen, wird ihre Aufmerksamkeit auf einen Raum gelenkt, wo sie sich selbst körperlich nicht befinden. Je höher die Interaktivität eines Spiels, umso leichter und intensiver können sich Nutzer:innen in diese andere (virtuelle) Welt hineinversetzen und deren Inhalt auch beeinflussen und mitgestalten.

Eine Besonderheit des beschriebenen FIFA-Spielens im psychosozialen Kontext ist, dass die Spielenden von Zusehenden (bspw. Betreuer:innen, Freunde ...) beobachtet werden. Sie stehen im Moment des Handelns außerhalb und in einer anderen Welt als die Spielenden, sind für diese dennoch aufgrund des Anfeuerns, Unterstützens oder des Zeigens von Emotionen präsent. Dadurch entstehen besondere Kommunikationssituationen – einerseits zwischen den Spielenden selbst und andererseits zwischen den Spielenden und den Zusehenden. Das bedeutet, dass Erfolg und Misserfolg (Scheitern) meist von einer ganzen Gruppe bezeugt wird, was bewirkt, dass mehrere Jugendliche in das Spiel involviert werden, ohne selbst zu spielen. Aus psychosozialer Perspektive ist dies insofern wichtig, da etwa Betreuer:innen oder Sozialarbeiter:innen einerseits leicht eine größere Gruppe einbinden können, andererseits sich jedoch auch bewusst sein müssen, dass nicht nur die aktiv spielenden Jugendlichen, sondern auch die Zusehenden im Fokus bleiben sollten.

Bildungsprozesse

Durch das Spielen in virtuellen Welten kann sich die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Menschen verändern. Die Erfahrungen, die jemand beim Spielen von Sportvideospielen macht, kann Auswirken auf die reale Welt haben. Crawford, Muriel und Conway (2019) sprechen im Anschluss zu Espen Aarseth (2007) davon, dass das Spielen von Games sowohl eine Repräsentation von Raum darstellt und gleichzeitig repräsentative Räume schafft. Also

zum einen Räume gestalten und zur Verfügung stellen können, denen eine Bedeutung zugeteilt wird und diese Räume ebenso eine symbolische soziale Funktion haben können, die die betreffende Gruppe diesen gibt. Darüber hinaus beschreiben sie Games wie FIFA als „sport themed video games“, die Aspekte der Erfahrung von realem Sport imitieren können: „these kinds of video games do not therefore offer a simulation of the sport but rather a translation of aspects of the meaning of sport into a video game format. They are not a sports simulation, as many have often described them, but rather should be seen as sports-themed experiences“ (Crawford et.al. 2019: 941). Unter diesen real-sport-ähnlichen Aspekten würden bspw. soziale Erfahrungen fallen, wie das Zusammenspiel in einer Mannschaft (Mannschafts- und Gemeinschaftsgefühl), Erfahrungen von Gewinnen und Verlieren (Scheitern), Partizipation usw. Die Spielenden blenden dabei häufig die Welt um sich herum aus. Sie lassen die Spielenden in eine virtuelle vorstrukturierte Welt eintauchen, die durch diese Ordnung Sicherheiten geben können. Sport-themed-games implizieren schon vorab ein Ausblenden von Aspekten, die nicht direkt das Spiel betreffen: „That is to say, the Social world (class, gender, race, culture etc.) is largely unaddressed by these games in any real depth. The Operative world is mostly not emulated: While rules are perfectly imitated, the physical kicking of a football, the feel of grass, a competitor’s elbow in your ribs are not“ (Crawford et.al. 2019: 941). Deshalb kann das Spielen von FIFA dazu führen, dass sich Menschen, die sich ansonsten nicht miteinander sozial verbinden würden, sich beim Spielen zusammenschließen und gemeinsam das Game spielen, weil die ansonsten geltenden gesellschaftlichen Erwartungen und Stereotype zu einem großen Teil hier nicht gelten müssen. In diesem Sinne wird nicht nur die soziale Welt ausgeblendet, sondern mit dieser die Herausforderungen, Grenzen und Problematiken. Die Spielenden können sich im Game voll auf die Struktur des jeweiligen Spieles fokussieren und erfahren und erleben sich in diesem auf eine andere Art und Weise, weil sie sich hier eben nicht an bestimmte sozialisierte Konventionen halten müssen, sondern freier davon agieren können. Sie verändern ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung während des Spielens und diese Perspektive kann sich womöglich nach wiederholtem Spiel auf die reale Welt übertragen. D.h., dass das Spielen von Games, als Medium, sozialisierend auf Menschen wirken kann und die dort vorhandenen sozialen Konventionen auf den realen Alltag übertragen lassen können. Es kann hier also von einem Bildungsprozess gesprochen werden, der in den Spielenden ausgelöst werden kann und deren Perspektive auf sich selbst und der Welt dadurch verändern lässt.

„Bildung“ [...] bezeichnet den Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten im Zuge einer aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung dieser Subjekte mit der Welt. Anders als beim Erziehungsprozess wird das fragliche Geschehen [nicht] als intentionales pädagogisches Handeln im Sinne der absichtsvollen Beeinflussung individueller Entwicklung durch eine Erziehungsinstanz verstanden“ (Koller 2022: 58).

Beim Spielen von Games wird sich anhand dieser aktiv mit sich selbst und der sich umliegenden Welt auseinandergesetzt, wenn dies zum großen Teil auch unbewusst geschieht. Wenn Jugendliche bspw. in der Erstaufnahmeeinrichtung erst einmal keinen Anschluss haben, weil sie niemanden von den anderen Jugendlichen kennen, kann das Spielen von FIFA dazu führen, dass sie die soziale Distanz überwinden, weil das Game ihnen ermöglicht, sich frei von ihrem biographischen Kontext mit anderen beim Spiel sozial auszutauschen. In diesem Unbewussten liegt die Möglichkeit sich selbst aus einer anderen Perspektiven wahrnehmen und erfahren zu können und diese Transformation des Selbst überträgt sich wiederum auf die Welt. Ebenso beeinflusst die Welt, also das gespielte Game, wie diese Welt wahrgenommen und erfahren wird und nimmt Einfluss auf das Selbst, das sich mit diesem auseinandersetzt. Dadurch verzahnt sich die Wahrnehmung und Erfahrung von Selbst und Welt und verändert sich miteinander. Die Transformation des Selbst und der Welt wiederum spiegelt sich im Handeln und Verhalten der jeweiligen Subjekte gegenüber anderen Menschen. Durch das Game können die Spielenden in unserem Beispiel nicht nur sich selbst aus einer anderen Perspektive wahrnehmen, sondern sie erfahren die Mitspielenden in einem sozial strukturierenden Raum, der als einzige Bedingung hat, dass sie gemeinsam die Spielekonsole und FIFA nutzen und anhand dieser sozialen Spielregeln miteinander nicht nur in der virtuellen Welt auseinandersetzen, sondern auch in der realen Welt.

Sport-themed-games wie FIFA ermöglichen es, dass Menschen sich einen Raum erschaffen, der objektiv betrachtet werden kann. Beispielsweise ein realer oder virtueller Raum, in dem gespielt wird und dieser Raum dieser Tätigkeit zugeordnet ist und den jeweiligen Spielenden zugewiesen wird. Dort, in diesem zur Verfügung gestellten Raum, können sich Menschen treffen und gemeinsam das Game spielen. Auf der anderen Seite wird eine weitere Art von Raum erschaffen, der vom Kollektiv geschaffen wird und repräsentativ für etwas steht, etwa um gemeinschaftlich an etwas zu partizipieren und dort diese Gemeinschaft zusammen gelebt wird. Diese Räume wirken auf den ersten Blick inkludierend. Allerdings können diese eine exkludierende Form annehmen. Wenn z.B. in realen Räumen der Zutritt nur für bestimmte Gruppen offen ist oder durch den gelebten gemeinschaftlichen Raum, welcher durch bestimmte Konventionen ausschließend wirken kann. Im Falle von FIFA beispielsweise, wenn das Game im gelebten Raum lediglich der männlich-konnotierten Gruppe offen ist und damit andere zum großen Teil exkludiert, weil das Vorurteil besteht, dass die weiblich-konnotierte Gruppe weder etwas von realen noch von virtuellen Fußball (und Games) versteht. Dadurch könnte beim Spielen von sport-themed-games ein Bias entstehen, der zur Exklusion führt. Allerdings bestünde die Möglichkeit den gelebten Raum zu öffnen und durch mehrfache Teilnahme von denjenigen, die bisher kaum gespielt haben oder durften, die Perspektive zu verändern und sie zukünftig als einen Teil im gelebten Raum zu betrachten.

Psychoanalytische Rahmung und Deutung

Wie lassen sich die zu Beginn geschilderten Beobachtungen sowie die Ausführungen zum Bildungspotential von digitalen Sport-Spielen nun psychoanalytisch fassen und rahmen? Wir möchten im Folgenden Teil des Beitrags einen Vorschlag erörtern und zu diesem Zweck die psychoanalytische Sozialpsychologie Alfred Lorenzers¹ und insbesondere dessen Konzept der „Szene“ nutzen.

Versucht man Lorenzers umfangreiches Werk zu überblicken, so zieht sich die Suche nach einer Antwort auf die Frage, wie die Welt in den Menschen komme und was der Mensch wiederum damit mache, wie ein roter Faden durch seine Schriften (Klein 2013: 263). Bleiben wir im Vokabular der Bildungstheorie, so denkt Lorenzer diesen Prozess als ein dialektisches Wechselspiel zwischen Selbst und Welt, als eine Verinnerlichung und Aneignung gesellschaftlich-objektiver Vorgaben vermittelt und gebrochen durch die subjektive Lebenspraxis des/der Einzelnen. Im Rahmen dieses Wechselspiels entsteht das Subjekt als ein einerseits symbolisierungsfähiges, aber andererseits immer auch punktuell gebrochenes und beschädigtes Subjekt.

Für Lorenzer bildet sich die psychische Struktur eines Menschen in diesem Sinne von Beginn an in Interaktionserfahrungen mit anderen Menschen und der Gesellschaft heraus, die sich als sogenannte „Interaktionsformen“ (Lorenzer 1972: 45) bis in den Leib hinein als Entwürfe für künftiges Handeln, Fühlen und Begehren niederschlagen. Analog zur freudschen Unterteilung in

1 An dieser Stelle möchten die Autor:innen Lorenzers NSDAP-Mitgliedschaft erwähnen, um die es in der Fachzeitschrift *Freien Assoziation* eine kontroverse Debatte gegeben hat, die um den Umgang mit Lorenzers Vergangenheit kreist (vgl. Brunner et al. 2017). Bis heute kann die Debatte als nicht abgeschlossen betrachtet werden. Als irritierend wurde Lorenzers NSDAP-Mitgliedschaft in der Debatte auch deswegen wahrgenommen, weil er sich in seinem Werk der Gesellschaftstheorie der Kritischen Theorie angeschlossen und u.a. der Erforschung des ideologischen Verblendungszusammenhangs und Wahns des Nationalsozialismus gewidmet hat (vgl. Lorenzer 1984: 117ff.). Autor:innen wie Bernard Görlich und Heinz Lüdde (2018: 113f.) sowie Ruth Waldeck (2019: 98) machen jedoch darauf aufmerksam, dass Lorenzer seinen eigenen Anspruch nach der Reflexion emotionaler Selbstverstrickung, die zentral für das Szenische Verstehen ist, selbst nicht eingelöst hat. Dieses Schweigen Lorenzers über sein eigenes Erleben wird in der genannten Debatte in den Kontext der „Erfahrung der Generation Lorenzers im Nationalsozialismus“ (ebd.: 98f.) gestellt: „Wer sich, wie wohl auch er, verführen ließ, muß nach der Desillusionierung immer darum bemüht sein, sich selbst nie wieder derart preiszugeben“ (ebd.: 99). Bezogen auf die Themensetzung des vorliegenden Beitrags ist dies insofern relevant, als das insbesondere in der Forschung und Arbeit mit Geflüchteten ein mit- und nacherlebendes Einlassen und dessen Transparenz von Bedeutung ist, mit dem es erst gelingen kann, die für Lorenzer unsagbare eigene Verwicklung in der (Forschungs-)Beziehung und deren Einfluss auf den Fall sichtbar zu machen. Da im Rahmen dieses Beitrags eine umfangreichere Auseinandersetzung mit und Einordnung von Lorenzers Vergangenheit im Dritten Reich nicht geleistet werden kann – zumal über seine Biografie, die über Hintergründe informieren könnte, nichts bekannt ist (vgl. König 2019: 87) – verweisen wir für einen Überblick auf König et al. (2020: 120f.).

unbewusste, vorbewusste und bewusste Erlebnisinhalte, unterscheidet Lorenzer drei aufeinandergeschichtete Systeme, die die Psyche des Subjekts strukturieren. In ihrer ursprünglichen Form sind Interaktionsformen in uns (1.) noch als leibliche, unbewusste Wünsche und Affekte verhaltenswirksam, die unser Erleben und Handeln sinnlich-unmittelbar bestimmen. Später, im weiteren Verlauf der Sozialisation, kann ein Teil der so gebildeten unbewussten Interaktionsformen (2.) in Symbole überführt und zunächst mithilfe von Bildern und Gegenständen vorbewusst, auf eine sinnlich-symbolische Art und Weise dargestellt werden (König 1993: 194). Erst mit der Einführung der Sprache kann jedoch (3.) von einem Bewusstsein im vollumfänglichen Sinne die Rede sein, insofern vorsprachliche Interaktionsformen nun mit Wörtern – durch kollektive Sprachfiguren – mit allgemein anerkannter Bedeutung verknüpft und sprach-symbolisch zum Ausdruck gebracht werden können. Festgehalten werden kann demnach, dass in Lorenzers Konzeption das Bewusstsein mit zunehmender Symbolisierungsfähigkeit zunimmt, mit abnehmender Symbolisierungsfähigkeit jedoch wieder abnimmt (Hauß/Schüle 2016: 198).

Der Begriff der „Szene“ ist in diesen Rahmen ein Schlüsselbegriff für Lorenzers methodologisches Gerüst (Klein 2017: 199). Darunter verstand er ein konkretes Beziehungsgeschehen, das als solches psychisch verinnerlicht oder sich wiederholend wie auf einer Bühne dargestellt wird. Mit dem Begriff der Szene verweist Lorenzer auf unsere Verwobenheit in und Gebundenheit an erlebte (Beziehungs-)Situationen, die wir mitsamt dem lebenspraktischen Kontext, in dem sie sich ereignet haben, verinnerlichen und zum großen Teil unbewusst immer wieder neu und situationsspezifisch in Szene setzen. Lorenzer begreift Szenen daher auch als Ausdrucksmöglichkeiten für solche Wünsche, Gefühle und Vorstellungen, die unbewusst und in diesem Sinne unsagbar sind (König et al. 2020: 112). Szenen umfassen also einen weiten Bedeutungshorizont; sie vermitteln ein Erleben, das nur zum Teil sprachlich gefasst werden kann und sich vor allem in Affekten und atmosphärisch in der Beziehungsdynamik mitteilt (Klein 2017: 199).

Insbesondere im Kontext von Flucht und Exil kann vermutet werden, dass solche nicht-sprachlichen Erlebnisinhalte von großer Bedeutung sind. Erfahrungen von Verlust und Gewalt, die mit der Flucht häufig einhergehen, können mitunter so desaströs wirken, dass sie zunächst verdrängt werden müssen. In der deutschen und österreichischen Ankunfts-gesellschaft wiederum geraten Geflüchtete in vielen Fällen in eine Situation großer Ungewissheit, eine Situation des langen kräftezehrenden Wartens auf den Asylbescheid, die durch umfangreiche rechtliche Restriktionen und einen immer radikaler zu werden scheinenden politischen Diskurs über Geflüchtete geprägt ist. Vor diesem Hintergrund fehlt ein ausreichend haltender Rahmen, um die vergangenen Fluchterfahrungen in der Gegenwart im Ansatz bearbeiten zu können, so dass bestimmte Erlebnisinhalte unbewusst bleiben oder gemacht (verdrängt)

werden müssen, weil sie für die Betroffenen zu schmerzhaft oder auch zu verpönt und anstößig sein können. Sie entfalten sich – mit Lorenzer gesprochen – jedoch in szenischen Darstellungsweisen, die als affektive Beziehungsangebote in Interaktionen zum Ausdruck kommen. In dieser Form sind sie auch in der psychosozialen Arbeit mit Klient:innen virulent und können rekonstruiert werden (Lorenzer 2002: 75).

Bezogen auf unser Beispiel der psychosozialen Arbeit mit adolescenten Geflüchteten in einer Erstaufnahmeeinrichtung stellt die Untersuchung von solchen Szenen oder szenischen Darstellungsweisen unserer Ansicht nach ein großes Potential dar. Durch das gemeinsame FIFA-Spielen können (szenisch) eventuell Bedürfnisse sowie auch Konflikte zum Ausdruck kommen, die unbewusst geblieben sind und unbewusst bleiben mussten, weil es für sie unter den Lebensbedingungen der Erstaufnahmeeinrichtung noch keinen Raum gab oder sie womöglich zu schmerzhaft sind, um sprachlich mitgeteilt und damit bewusst werden zu können.

Vergegenwärtigen wir uns nochmal die Beobachtungen aus dem Beispiel, so ließe sich vor dem Hintergrund des Konzepts der Szene überlegen, welche Bedeutung der nicht nur sprachlichen, sondern insbesondere auch leiblichen Interaktion während des FIFA-Spielens zukommt. Es waren schließlich vor allem Interaktionen wie das gegenseitige Abklatschen, sich die Hände reichen, sich anerkennend auf die Schulter oder tröstend auf den Rücken klopfen, die im Gedächtnisprotokoll eine prominente Bedeutung eingenommen haben. Womöglich werden mit diesen Handlungen (nicht nur, aber auch) Bedürfnisse von Nähe und Bindung zum Ausdruck gebracht, die mit einem zu hohen Maß an Vulnerabilität einhergehen, als dass sie von den Betroffenen offen und manifest mitgeteilt werden könnten. Diese Lesart ließe sich in Zusammenhang bringen mit einem prekären Nähe-Distanz Verhältnis, wie es mit traumatischen Erfahrungen – einer Erschütterung des Weltvertrauens und des Welt- und Selbstverhältnisses – einhergehen kann sowie auch mit adolescenten Entwicklungsdynamiken, die um die Sehnsucht nach Intimität, aber auch um Scham kreisen. Auch scheint das FIFA-Spielen hoch atmosphärische Szenen zu produzieren, wie bspw. das Anfeuern oder die spannungsreiche Stille vor einem Torschuss, die auf affektive Weise bestimmte Erlebnisinhalte vermitteln. In diesem Sinne bietet das FIFA-Spielen Möglichkeiten der szenischen Anteilnahme an, über die Formen von Gemeinschaft emotional miterlebt werden können. So treffen die beschriebenen Szenen womöglich auf tiefliegende Bedürfnisse der adolescenten Bewohner:innen der Erstaufnahmeeinrichtung, die vorsichtig als eine Suche nach haltenden Räumen und Objekten interpretiert werden könnten, die mit der Flucht häufig abhandengekommen sind.

Wenn wir diese Überlegungen ernst nehmen, dann ist es für Forschung in diesem Bereich wichtig, nicht nur – wie in der einschlägigen Literatur angemerkt – die virtuellen Identifikationsangebote von digitalen Spielen konzeptu-

ell zu erfassen. Das besondere an Spielen wie FIFA scheint vielmehr darin zu bestehen, dass es auch andere Subjekte involviert und ein Beziehungsgeschehen in Gang setzt, in dessen Rahmen psychoanalytisch gesprochen Szenen produziert werden, die auch Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung beinhalten. Die Aufmerksamkeit der psychoanalytischen Pädagogik muss dementsprechend auf dem Verhältnis von Identifikationsangeboten und Beziehungsgeschehen liegen. So helfen die Identifikationsangebote von Sport-Spielen wie FIFA den adoleszenten Geflüchteten dabei, über die Identifikation mit einem Avatar, Mannschaften etc. bestimmte (Beziehungs-)Erfahrungen nicht unmittelbar, sondern vermittelt über den Avatar erleben zu können. Das FIFA-Spielen könnte in diesem Sinne wie ein Mediator zur Regulierung eines passenden Nähe-Distanz Verhältnisses wirken. Das gemeinsame FIFA-Spielen produziert also Szenen, in deren Rahmen sich konfliktrträgliche Erlebnisinhalte wiederholen, aber auch – und hierin sehen wir den besonderen Wert solcher digitalen Sportspiele – prinzipiell neue, eventuell gar korrigierende Beziehungserfahrungen in behutsamer Distanz gemacht werden können.

Fazit

Anhand des Beispiels des FIFA-Spieles in einer Erstaufnahmeeinrichtung für Geflüchtete sollte verdeutlicht werden, welche Anschlüsse für Bildungsprozesse Games aus einer bildungstheoretischen und psychoanalytischen Perspektive ermöglichen könnten. Dabei sind es insbesondere die Möglichkeiten affektiver Teilnahme an Szenen und deren Identifikationsangebote, die durch das Game ausgelösten leiblichen Interaktionen und damit wiederum potentiell einhergehende neue Erfahrungen und Selbst- und Fremdwahrnehmungen, die eine transformative bildende Wirkung entfalten könnten.

Natürlich ist Vorsicht dabei geboten, das FIFA-Spielen mithilfe bildungstheoretischer und psychoanalytischer Konzepte zu deuten. Die Gefahr die Bedeutung des FIFA-Spieles überzustrapazieren, muss genauso immer mitbedacht werden wie die Möglichkeit negativer Auswirkungen und der Umgang mit besonderen Herausforderungen (bspw. Scheitern, Misserfolgserlebnisse, Suchtpotenzial, Fragen des Zugangs, möglicher Bewegungsmangel usw.), die im Beitrag nicht berücksichtigt werden konnten. Umgekehrt wollen wir aber auch den Punkt stark machen, dass das pädagogische Potential von derlei digitalen Spielen nicht vernachlässigt werden sollte, zumal es für viele unserer Klient:innen in verschiedenen pädagogischen Feldern zu einem alltäglichen Teil der Lebenswelt geworden ist. Und werfen wir einen Blick auf die erziehungswissenschaftliche Forschung in diesem Bereich, so fehlt es generell ganz

gravierend an Versuchen, den Stellenwert solcher digitalen Spiele für die psychosoziale und pädagogische Praxis zu fassen.

Mit einer solchen Anwendung von Lorenzers Konzept der Szene ließe sich künftig das Bildungspotential ergründen, dass in der gemeinsamen Gestaltung von digitalen Sport-Spielen wie FIFA zwischen Klient:innen und psychosozialen Fachkräften verborgen liegt. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass es von uns, den psychosozialen Forscher:innen und Fachkräften, erkannt und ernstgenommen werden muss. Wir hoffen, dass unser Beitrag das Potential der psychosozialen Arbeit mit digitalen Spielen andeuten oder wir zumindest Anregungen für künftige Auseinandersetzungen mit diesem Thema mit ins Spiel bringen konnten.

Literatur

- Althans, Birgit (2019): Digitalisierte Präsenzen – Körper oder Leib in situ? In: Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden: Springer VS, S. 323-341. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_17.
- Brunner, Markus/König, Hans-Dieter/König, Julia/Lohl, Jan/Winter, Sebastian (2017): Alfred Lorenzer im Nationalsozialismus. Einladung zur öffentlichen Diskussion. In: Freie Assoziation, 20. Jg. (1), S. 129–131.
- Crawford, Garry/Muriel, Daniel/Conway, Steve (2019): A feel for the game: Exploring gaming ‘experience’ through the case of sports-themed video games. *Convergence*, 25(5-6), S. 937-952. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354856518772027>.
- Görllich, Bernard/Lüdde, Heinz (2018): »Aber etwas fehlt«. Drei Anmerkungen zu »Alfred Lorenzer im Nationalsozialismus«. In: Freie Assoziation, 21. Jg. (1), S. 111-116.
- Haubl, Rolf/Schüle, Johann August (2016): Psychoanalyse und Gesellschaftswissenschaften. Wegweiser und Meilensteine eines Dialogs. Stuttgart: Kohlhammer.
- Huizinga, Johan (2022): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek/Hamburg: Rowohlt. 27. Aufl.
- Jäger, Stefanie (2024): Zwischen Schein und Sein. Kinder und Jugendliche in (virtuellen) Sportwelten. In: Heinze, Carsten/Masmanidis, Konstantinos/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Anthropologie der Virtualität. Pädagogiken der Möglichkeit, des Entwurfs und der Imagination. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 56-70.
- Klein, Regina (2013): Tiefenhermeneutische Analyse. In: Frieberthäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 263-281.
- Klein, Regina (2017): Tiefenhermeneutik. Eine reflexive Kritik der Macht. In: Heseler, Denise/Iltzsche, Robin/Rojon, Olivier/Rüppel, Jonas/Uhlig, Tom David (Hrsg.):

- Perspektiven kritischer Psychologie und qualitativer Forschung. Zur Unberechenbarkeit des Subjekts. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-225.
- Koller, Hans-Christoph (2022): Bildung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 55-62.
- König, Hans-Dieter (1993): Die Methode der tiefenhermeneutischen Kultursoziologie. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 190-222.
- König, Hans-Dieter (2019): Innere Emigration und beruflicher Ehrgeiz. Szenische Rekonstruktion der möglichen Bedeutung von Alfred Lorenzers Eintritt in die NSDAP und zugleich eine Erwiderung auf die Kritik von Robert Heim. In: Freie Assoziation, 22. Jg. (1), S. 84-94.
- König, Hans-Dieter/König, Julia/Lohl, Jan/Winter, Sebastian (2020): Alfred Lorenzer zur Einführung. Psychoanalyse, Sozialisationstheorie und Tiefenhermeneutik. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Lorenzer, Alfred (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1984): Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lorenzer, Alfred (2002): Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mittlböck, Katharina (2020): Persönlichkeitsentwicklung und Digitales Rollenspiel. Gaming aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. Gießen: Psychosozial-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.30820/9783837976755>.
- Schwietring, Thorsten (2013): Game over! – Sind digitale Spiele Spiele? Über die Ausweitung des Spielbegriffs und den Nutzen alternativer Zugänge. In: Compagna, Diego/Derpmann, Stefan (Hrsg.): Soziologische Perspektiven auf Digitale Spiele. Virtuelle Handlungsräume und neue Formen sozialer Wirklichkeit. Konstanz & München: UVK, S. 25-46.
- Stampfl, Nora S. (2012): Die verspielte Gesellschaft. Gamification oder Leben im Zeitalter des Computerspiels. Hannover: Heise.
- Stang, Richard (2017): Analoger Körper im digitalen Raum. Lernen im Zeichen einer ambivalenten Kontextualisierung. In: Thissen, Frank (Hrsg.): Lernen in virtuellen Räumen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 28-38. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110501131-003>.
- Waldeck, Ruth (2019): »... Dinge, über die man besser nicht spricht ...«. Erinnerungen und Überlegungen zu Lorenz.

Von Brücken und Brüchen – Auswirkungen von Mitarbeiterwechseln auf Klient:innen mit Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten aus bindungstheoretischer Perspektive

Elisabeth Raß

Zusammenfassung: Klient:innen in professionellen Betreuungseinrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen und herausforderndem Verhalten sind vielfach in besonderer Weise auf professionelle Beziehungen angewiesen. Aufbauend auf 29 qualitativen Interviews mit Führungskräften, Mitarbeitenden und Klient:innen aus drei Einrichtungen, wird untersucht, welche Bedeutung professionellen Beziehungen im Alltag der Klient:innen zukommt, wie Mitarbeiterwechsel erlebt werden und welche Dynamiken sich daraus aus bindungstheoretischer Perspektive ergeben. Professionelle Beziehungen werden dabei als Fundament der Betreuungsarbeit erlebt, sodass Mitarbeiterwechsel zu Beziehungsabbrüchen führen. Dies löst bei den Klient:innen Reaktionen von Trauer bis hin zu herausforderndem Verhalten aus. Vor diesem Hintergrund werden strukturierte Übergangsprozesse und die Förderung multipler Bezugspersonen als wichtige Maßnahmen zur Reduktion negativer Auswirkungen von Personalfuktuation auf die Klient:innen identifiziert.

Schlüsselwörter: Menschen mit Beeinträchtigung; Herausforderndes Verhalten; Mitarbeiterwechsel; Bindungstheorie; qualitative Forschung

Abstract: Clients of services for people with disabilities and challenging behaviour often rely heavily on stable professional relationships. Drawing on 29 qualitative interviews with managers, staff, and clients from three institutions, this paper explores the role of these relationships in the everyday lives of clients, how staff turnover is experienced, and the dynamics that emerge from an attachment-theoretical perspective. Although professional relationships are considered fundamental to care work, staff turnover is often perceived as disruptive to these relationships. Consequently, staff turnover can lead to a variety of reactions from clients, ranging from grief to challenging behaviour. Structured transition processes and the promotion of (non-professional) relationships are therefore identified as key strategies to mitigate the negative effects of staff turnover on clients.

Keywords: people with disabilities; challenging behavior; staff turnover; attachment theory; qualitative research

1 Bindung und Beziehung in professionellen Betreuungssettings für Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen

1.1 Herausforderndes Verhalten und die Bedeutung professioneller Beziehungen

Die Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten gilt als ausgesprochen anspruchsvoll, da die Betroffenen zusätzlich zu ihrer kognitiven, seelischen und/oder körperlichen Beeinträchtigung Verhaltensweisen zeigen, „die bedeutsame Risiken für das körperliche Wohlbefinden von Menschen darstellen oder den Zugang zu Settings im Gemeinwesen deutlich reduzieren“ (Dieckmann/Haas/Bruck 2007: 16).

Das Spektrum reicht von aggressiv-ausagierenden Verhaltensweisen bis hin zu ängstlich-hemmenden Verhaltensweisen. Zu den aggressiven Formen gehören fremd- und selbstverletzendes Verhalten, dauerhaftes Schreien, Wut- und Gefühlsausbrüche, Kotschmieren sowie das Zerstören von Gegenständen. Ängstlich-hemmende Verhaltensweisen äußern sich in zunehmender Inaktivität, starkem sozialen Rückzug, Desinteresse oder Antriebslosigkeit (ebd: 17; Reichstein/Schädler 2016: 9).

Ihrer Definition nach sind herausfordernde Verhaltensweisen kein Ausdruck einer psychopathologischen Störung. Vielmehr handelt es sich um eine Störung im Verhältnis von Individuum und Umwelt, die nicht konstruktiv bewältigt werden kann (Dieckmann/Haas/Bruck 2007: 17). Herausforderndes Verhalten folgt dabei einer interaktionistischen Perspektive. Es entsteht in dem Moment, in dem sich ein Gegenüber herausgefordert fühlt. Es ist somit abhängig von den involvierten Personen sowie der spezifischen Situation (Emerson/Einfeld 2011: 7; Reichstein/Schädler 2016: 10)

In professionellen Betreuungssettings für diesen Personenkreis gilt eine tragfähige professionelle Beziehung zwischen den Mitarbeitern und den Klient:innen als elementare Grundvoraussetzung für die Veränderung herausfordernder Verhaltensweisen (Dieckmann 2010; Reinders 2010: 36; Skelly 2016; Schwarte/Oberste-Ufer 2001).

Besonders bedeutsam ist dies für Klient:innen, die in ihrer Lebenshistorie permanenten Bindungsabbrüchen ausgesetzt waren. Ihnen sollte die Möglichkeit eröffnet werden eine dauerhafte und belastbare Beziehung zu dem betreuenden Personal aufbauen zu können, die nicht abrupt beendet wird (Gahleitner 2017: 35; Schwarte/Oberste-Ufer 2001: 416).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der folgende Beitrag der Frage, welche Auswirkungen personeller Wechsel auf die psychosoziale Situation von Klient:innen mit herausforderndem Verhalten haben können.

Aufbauend auf Interviews mit Führungskräften, Mitarbeitenden und Klient:innen von gemeinschaftlichen Wohnformen zeigt der Beitrag, wie eng die Beziehung zwischen Mitarbeitenden und Klient:innen mit dem Auftreten sowie der Veränderung herausfordernder Verhaltensweisen verknüpft ist. Darüber hinaus wird erläutert, warum es sinnvoll sein kann, diese Beziehungen im professionellen Rahmen bindungstheoretisch zu verstehen.

1.2 Abgrenzung von Bindung und Beziehung

Der Begriff der Beziehung wird oftmals interaktionistisch verstanden (Asendorpf/Banse 2000:1f; Drieschner 2011: 10; Gahleitner 2017: 36). Eine Bindungsbeziehung hingegen ist darüber hinaus durch die emotionale Nähe und Tiefe, sowie ihre existenzielle Bedeutung für die Explorations- und Entwicklungserfahrungen mindestens einer der beteiligten Personen gekennzeichnet (vgl. ebd.).

In der schwierigen Abgrenzung von „Bindung“ und „Beziehung“ zeigt sich bereits die Problematik, in all ihren Dimensionen „die professionelle Beziehung als Begriff angemessen zu beschreiben“ (Gahleitner 2017: 35).

Vor dem Hintergrund personeller Wechsel macht es für die Klient:innen jedoch einen Unterschied, ob eine Bezugsperson im Sinne einer Bindungsperson die Einrichtung verlässt, oder eine:r Mitarbeitende:r, zu dem:der ein distanzierteres Arbeitsverhältnis bestand. Eine genaue Differenzierung kann durch das Dilemma, dass sich in professionellen Arbeitsbeziehung persönliche und berufliche Aspekte der Fachkräfte und Klient:innen miteinander vermischen, weiter erschwert werden (Gahleitner 2017: 37; Oevermann 2013: 123f.). Hierdurch gestaltet sich die professionelle Beziehung oftmals diffus und ambivalent.

1.3 Bindungstheoretische Perspektive und empirische Befunde

Da herausforderndes Verhalten unmittelbar in die jeweilige Beziehungen eingebettet ist, können bindungstheoretische Ansätze sich als fruchtbar erweisen, die interpersonale Dimension herausfordernder Verhaltensweisen zu verstehen. Zunächst von Bowlby und Ainsworth auf die Beziehung von Säuglingen

und Kleinkindern zu ihren Müttern bezogen, hat der Bindungsbegriff eine zunehmende Erweiterung auf weitere Beziehungen erfahren (Ainsworth 1979; Bowlby 2003; Gahleitner 2020: 327; Schuengel et al. 2013).

Als Grundlage persönlicher Entwicklungs- und Veränderungsprozesse spielen bindungstheoretische Überlegungen ebenfalls im Kontext erwachsener Klient:innen eine Rolle (Clegg/Landsall-Welfare 1995; Schuengel et al. 2010a).

Zwar ist bei der Übertragung frühkindlicher Konzepte der Eltern-Kind-Bindung auf den Personenkreis Erwachsener Menschen mit Beeinträchtigung besondere Vorsicht geboten, um den Personenkreis nicht zu infantilisieren und professionelle Beziehungen nicht zu familiarisieren. Dennoch wird auch hier von verschiedenen Autor:innen auf bindungstheoretische Erkenntnis Bezug genommen (Schuengel et al. 2010: 39).

So beobachteten Clegg und Landsall-Welfare in Wohngruppen für erwachsene Menschen mit Beeinträchtigung Verhaltensweisen, die als herausforderndes Verhalten beschrieben wurden. Die Autoren selbst interpretierten diese Verhaltensweisen jedoch als Trennungsprotest oder als Ausdruck von Trennungsangst von unsicher gebundenen Personen gegenüber ihren Bezugspersonen verstanden werden können (Clegg/Landsall-Welfare 1995).

Auch Schuengel et al. (2010: 39) beschreiben Bindungsverhalten der Klient:innen an Mitarbeitende. Ihrer Auffassung nach würde dieses einerseits durch den hohen Grad an Abhängigkeit von dem Personal und andererseits durch fehlende alternative Bindungspersonen wie Familie oder Freunde in außerhäuslichen Betreuungssettings mitbedingt. Gleichzeitig sind Bindungsbeziehungen nicht automatisch mit entwicklungsförderlichen Beziehungen gleichzusetzen, sondern können durchaus belastend sein.

Insbesondere in Betreuungssettings, die von großer Abhängigkeit der Klient:innen gegenüber den Mitarbeitenden geprägt sind, können enge Beziehungen Übergriffe oder Missbrauch begünstigen (Schwarte/Oberste-Ufer 2001: 215; Schuengel et al. 2010: 39; Wolff 2019: 109).

Dennoch gilt eine „intensive persönliche Beziehung zwischen Nutzern und Fachkräften [als] unabdingbare Voraussetzung für förderliche Entwicklungsprozesse“ (Schwarte/Oberste-Ufer 2001: 415).

Der Erfahrung von zuverlässigen und belastbaren sozialen Beziehungen kommt eine Schlüsselposition in Hinblick auf die Versorgungsqualität sowie die Veränderung von herausfordernden Verhaltensweisen zu (Dieckmann 2010: 55; Nolte 2007: 191f.; Reinders 2010: 36).

Personelle Wechsel können so ein erhebliches Risiko für gelingende Unterstützungsarrangements bei Menschen mit Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten darstellen (Schwarte/Oberste-Ufer 2001: 415; Theunissen/Kulig 2019: 322). Dennoch kann ein Wechsel zum Schutz vor destruktiven Interaktionen geboten sein (Dieckmann/Haas/Bruck 2007: 20; Lebenshilfe Landesverband Bayern 2017: 17; Schablon et al. 2018:14).

2 Auswirkungen von Mitarbeiterwechseln auf Klient:innen mit Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten - Erste Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu Personalfluktuat

Nachfolgend werden erste Ergebnisse zur Bedeutung der Beziehung zwischen Mitarbeitenden und Klient:innen im Kontext von Personalfluktuat sowie die Auswirkungen ebendieser auf Klient:innen und insbesondere auf mögliche herausfordernde Verhaltensweisen dargestellt.

Es handelt es sich hierbei um Teilergebnisse einer qualitativen Untersuchung über Mitarbeiterbindung und Personalfluktuat in professionellen Betreuungssettings für Menschen mit Beeinträchtigung und herausfordernden Verhaltensweisen. Hierzu wurden 29 leitfadengestützte Interviews mit drei Leitungskräften, 13 Mitarbeitenden sowie 13 Klient:innen aus drei Einrichtungen¹ für Menschen mit Beeinträchtigung und herausfordernden Verhalten geführt und anschließend inhaltsanalytisch in Anlehnung an Kuckartz (2012) ausgewertet.

Zunächst wird die Sichtweise der Fachkräfte zur Bedeutung der Beziehung zwischen Mitarbeitenden und Klient:innen sowie zu möglichen Auswirkungen dieser Wechsel auf die Klient:innen vorgestellt, woran sich die Perspektive der interviewten Klient:innen anschließt.

2.1 Bedeutung personeller Kontinuität und Auswirkungen von Personalfluktuat aus Sicht der Fachkräfte

In den Einrichtungen A und C beschreiben die Mitarbeitenden, dass „Beziehungsarbeit“ das Fundament ihrer beruflichen Tätigkeit bildet, da die Klient:innen zuvor instabile soziale Erfahrungen gemacht hätten:

„Weil viele oder bei den meisten der Kundinnen und Kunden, [...] die kennen Verlässlichkeit nicht. [...] Verlässliche Beziehungen, Vertrauen aufbauen, darauf fußt alles.“ (Herr Baum², Interview 10A, Pos: 67-69)

Dabei sehen die Mitarbeitenden die von ihnen vermittelte Sicherheit und Verlässlichkeit als Gegenentwurf zu bisherigen Beziehungserfahrungen der

1 Im Folgenden aus Gründen der Anonymisierung als Einrichtung A, Einrichtung B und Einrichtung C bezeichnet.

2 Bei den Namen der Interviewpartner:innen handelt es sich um Pseudonyme.

Klient:innen. Die Bedeutung der Beziehung zum Unterstützungspersonal steige insbesondere für Klient:innen ohne familiäre Kontakte.

Mitarbeiterwechsel stellen diese Beziehungsarbeit in den Einrichtungen vor Herausforderungen, da diese mit Beziehungsabbrüchen für die Klient:innen einhergehen. Mitarbeitende in Einrichtung A beschreiben die Reaktion der Klient:innen auf Mitarbeiterwechsel als individuell und abhängig von der jeweiligen Beziehungsqualität. Oftmals würden Klient:innen mit Trauer reagieren. Außerdem könnten herausforderndes Verhalten wie Aggression, Selbstverletzung und Suizidalität als Reaktion auf Wechsel auftreten (Herr Steh, Interview 1A; Frau Müller, Interview 6A).

Eine weitere Auswirkung sei, dass besonders ältere Klient:innen, die viele Mitarbeiterwechsel erlebt hätten, Schwierigkeiten hätten, neue Beziehungen zu Mitarbeitenden aufzubauen (Herr Baum, Interview 10A, Pos: 1044-1049). Ähnliches berichten Mitarbeitende der Einrichtung C in Hinblick auf die Intensivwohngruppe, in der es zu häufigen Wechseln käme. Dies würde zu Anpassungsschwierigkeiten bei den Klient:innen führen:

Und dann hört halt so einer nach dem anderen auf. [...] für die Klienten ist es ein großes Problem. Die haben sich an jemanden gewöhnt und der geht dann halt einfach wieder. (Frau Nonn, Interview 22C, Pos: 28).

In Einrichtung B unterscheiden die Mitarbeitenden vor allem in Klient:innen, die sich verbal äußern können und Klient:innen, die dies aufgrund ihrer Behinderung nicht können. Bei ersteren beschreiben Mitarbeitende ebenfalls Trauerreaktionen auf Mitarbeiterwechsel, bei zweiteren berichten die Mitarbeitenden von großer Unklarheit über deren Erleben (Herr Schmidt, Interview 16B). Zwar zeigten Bewohnende im Kontext von Mitarbeiterwechseln sozialen Rückzug oder aggressive Verhaltensweisen, die Mitarbeitenden sind hier allerdings vorsichtig, diese kausal mit Mitarbeiterwechseln in Verbindung zu bringen (Herr Klein, Interview 15B).

In Einrichtung C wird anhand des Auftretens herausfordernder Verhaltensweisen unterschieden zwischen Bewohner:innen der Regelwohngruppe und Bewohner:innen der Intensivwohngruppe. In den Interviews mit den Mitarbeitenden zeigte sich teilweise eine starke Ablehnung der Arbeit mit Klient:innen der Intensivwohngruppe (Frau Berg, Interview 29C, Pos: 609-611). Eine Mitarbeiterin berichtet von Überforderung bei aggressiven

Verhaltensweisen der Klient:innen, die sie nicht mit der Idee des gedachten heilsamen Effektes von Bindung und Nähe einher bringen könne. Sie erzählt, dass ein Bewohner der Intensivwohngruppe aggressiv reagiere, sobald ihm das soziale Verhältnis zu einer:m Mitarbeitenden „zu nah“ werde. Einen neuen Kollegen, zu dem er eine solche Nähe aufgebaut habe, habe er schwer körperlich angegriffen:

Unsere Arbeit basiert ja auf Beziehung. Aber bei [dem Klienten] ist es irgendwie anders. Da ist, je enger die Beziehung ist, desto gefährlicher wird er für den Mitarbeiter. (Frau Berg, Interview 29C, Pos: 831-834).

Der Mitarbeitende sei bei einem weiteren Angriff des Klienten ebenfalls tödlich geworden, woraufhin er die Einrichtung verlassen habe. Die Mitarbeiterin berichtet, dass in der Einrichtung seitdem darauf geachtet werde, dass keine:r der Mitarbeitenden dem Klienten persönlich nahekomme, um weitere körperliche Übergriffe des Klienten zu verhindern. Hier zeigt sich ein besonderes Dilemma: Einerseits sollen so der Klient sowie Mitarbeitende vor körperlichen Übergriffen geschützt werden, andererseits wird dem Klienten hierüber sein Grundbedürfnis nach zwischenmenschlicher Nähe verweigert.

Auch in Einrichtung B beschreibt eine Mitarbeiterin aversive Reaktionen auf das Bindungsverhalten einer Klientin. Dies habe nur mit ihr Zeit verbringen wollen und andere Mitarbeitende abgelehnt. Daraufhin habe sie die Klient:in nicht mehr begrüßt, damit diese sich an andere Mitarbeitende gewöhne (Frau Bonski, Interview 21B, Pos: 431-438). Zwar betonen die interviewten Mitarbeitenden in allen Einrichtungen stabile Beziehungen zu den Klient:innen als zentral.. Wie der Übersicht der Ergebnisse in Tabelle 1 zu entnehmen ist, unterscheiden sich die Einrichtungen jedoch erheblich im Umgang mit dem Beziehungsgeschehen. Dabei vermeiden sie den Begriff der Bindung, obwohl sie Bindungsverhalten beschreiben.

In Einrichtung A werden Ambivalenzen als gut aushaltbar beschrieben. In den Einrichtungen B und C lässt sich hingegen eine Spaltung beobachten: Das Bindungsverhalten der Klient:innen wird als positiv bewertet, wenn es die Arbeit erleichtert. Bei erschwerenden Reaktionen der Klient:innen erfolgt der Entzug der Bindungsperson. Negative Aspekte von Bindung und destruktive Bindungsmuster werden ausgeblendet.

Dies ist umso bemerkenswerter, als dass bei personellen Wechsel die negativen Folgen des Kontaktabbruchs für die Klient:innen deutlich gesehen werden. Mitarbeiterwechsel können unsichere Bindungsmuster der Klient:innen verstärken, was wiederum den Aufbau von Beziehungen erschweren kann. Reagieren dann Fachkräfte im pädagogischen Alltag auf Bindungsverhalten der Klient:innen mit Ablehnung, werden hierüber neue Bindungserfahrungen sowie die Entwicklungs- und Explorationsmöglichkeiten der Klient:innen zusätzlich eingeschränkt.

Tabelle 1: Übersicht der Ergebnisse zur Bedeutung der professionellen Beziehung Mitarbeiterwechseln aus Sicht der Mitarbeitenden

Bedeutung der professionellen Beziehung aus Sicht der Fachkräfte	
Einrichtung A	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsarbeit als Fundament • Professionelle Beziehung als stabilisierender Gegenpol zu Vorerfahrungen
Einrichtung B	<ul style="list-style-type: none"> • Bindungsverhalten wird durch Fachkräfte aktiv begrenzt
Einrichtung C	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehung zentrale Komponente des Fachkonzepts • Ablehnung der Arbeit mit Klient:innen der Intensivwohngruppe • Beziehung wird vermieden, um Aggression zu verhindern
Reaktion der Klient:innen auf Mitarbeiterwechsel aus Sicht der Fachkräfte	
Einrichtung A	<ul style="list-style-type: none"> • Trauer und herausforderndes Verhalten als Reaktion auf Mitarbeiterwechsel • Ältere Klient:innen haben größere Schwierigkeiten beim Aufbau neuer Beziehungen
Einrichtung B	<ul style="list-style-type: none"> • Trauer bei verbal kommunizierenden Klient:innen • nonverbal kommunizierenden Klient:innen wird Reaktion auf Mitarbeiterwechsel abgesprochen, auch wenn Rückzug oder Aggression in zeitlichem Zusammenhang beobachtet werden
Einrichtung C	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiterwechsel als Belastung für die Klient*innen

Quelle: Eigene Darstellung

2.2 Professionelle Beziehung und Auswirkungen von personellen Wechseln aus Sicht der Klient:innen

Aus Sicht der interviewten Klient:innen werden Mitarbeitende als Bezugspersonen beschrieben. Dabei beschreiben die Klient:innen die Beziehung als diffus und ambivalent besetzt. Dies wird besonders deutlich im Interview mit der Bewohnerin Frau Main, die sagt: „*Meine Bezugsperson ist so wie eine Freundin für mich.*“ (Frau Main, Interview 8A, Pos: 38-39). Das Verhältnis reicht über die rein berufliche Beziehung hinaus, ohne jedoch einer privaten Beziehung vollumfänglich zu entsprechen.

Diese Ambivalenz der beruflichen Beziehung findet sich auch in Hinblick auf Personalfluktuatation. So erklärt Frau Main dass der Wechsel von Mitarbeitern „eigentlich“ nicht schlimm sei, sie allerdings beim Weggang ihrer Bezugsmitarbeiterin weinen müsste (Frau Main, Interview 8A, Pos: 69-70).

Es zeigt sich, wie persönliche Begegnung und berufliche Ebene einander überlappen können. Zum einen ist es der Interviewpartnerin klar, dass es sich bei den Beziehungen zu den Mitarbeitenden um berufliche Beziehungen handelt, die mit Mitarbeiterwechseln einhergehen. Zum anderen nimmt sie Bezug auf eine zwischenmenschliche Ebene mit einer authentischen Verbundenheit, Zuneigung oder Nähe zu ihrer Bezugsbetreuerin, die mit den dazugehörigen affektiven Reaktionen wie Trauer im Falle eines Abschieds verbunden ist.

Sowohl in Einrichtung A als auch in Einrichtung B erzählen Klient:innen, dass sie sich an Mitarbeiterwechsel „gewöhnt“ hätten. Die Klient:in Frau Berlin antwortet auf jede Frage zu ihrer Wohnumgebung „*Ich hab mich dran gewöhnt*“ (Frau Berlin, Interview 17B).

Dies kann einerseits als funktionale Anpassung an eine Umgebung wechselnder Bezugspersonen verstanden werden, andererseits wird hierüber ein mögliches emotionales Abstumpfen der Klient:innen in Anbetracht fehlender Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten deutlich. Ein ähnliches Ohnmachtserleben beschreibt Frau Baumann, die erklärt, dass sie resigniert habe und sich nicht mehr auf neue Mitarbeitende einlassen könne (Frau Baumann, Interview 2A, Pos: 101-105).

Klient:innen berichten zudem, dass sie in Bezug auf das Personal „*nicht wählerisch*“ seien, aufgrund von Personalmangel hätten sie allerdings auch kein Mitbestimmungsrecht beim unterstützenden Personal (Herr Peters, Interview 18B, 60-72).

Resignation und emotionaler Rückzug können demnach als Anzeichen einer sozialen Umgebung verstanden werden, die den Klient:innen nur wenige Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Gleichzeitig kann das von den Klient:innen beschriebene Empfinden von Gewöhnung, Resignation oder persönlicher Genügsamkeit als Ausdruck ihres Autonomiebestrebens in einer übermäßig fremdbestimmten Umgebung betrachtet werden. Indem die äußere

Welt an innerer Bedeutung verliert, kann ein Stück Selbstbestimmung bewahrt werden.

Tabelle 2: Übersicht der Ergebnisse zur Bedeutung der professionellen Beziehung und Mitarbeiterwechseln aus Sicht der Klient:innen

Bedeutung der professionellen Beziehung aus Sicht der Klient:innen
<ul style="list-style-type: none">• Mitarbeitende als bedeutsame Bezugspersonen• Ambivalenz in den Beziehungen• quasi-private Beziehungen• Abhängigkeit
Reaktion auf Mitarbeiterwechsel aus Sicht der Klient:innen
<ul style="list-style-type: none">• Gewöhnung und Resignation• Unzureichende Mitbestimmung• Mitarbeiterwechsel als sozio-emotionale Anstrengung

Quelle: Eigene Darstellung

Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, wird werden Mitarbeiterwechseln von den Klient:innen dennoch als sozio-emotionale Anstrengung beschrieben. Hier werden insbesondere Trauer über den Weggang bestimmter Mitarbeitender sowie der Beziehungsaufbau mit neuen Mitarbeitenden thematisiert (Frau Baumann, Interview 2A, Pos: 87-88). Klient:innen beschreiben es als belastend Vertrauen zu neuen Mitarbeitenden aufbauen (Frau Main, Interview 8A, Pos: 90-93).

Aufgrund der mitunter hohen persönlichen Bedeutung können Mitarbeiterwechsel für Klient:innen folglich mit einem inneren Objektverlust einhergehen. Dies gilt insbesondere, wenn die Mitarbeitenden die Funktion einer vertrauensvollen und stabilisierenden Bezugsperson einnehmen. Eine emotionale Distanziertheit zu Mitarbeitenden ist dann auch als Ausdruck einer Abwehr (reaktiver) Trennungs- und Verlustängste zu verstehen.

3 Fazit

In den Interviews mit Mitarbeitenden und Klient:innen finden sich gleichermaßen Beschreibungen von Bindungsbeziehungen, die sie im Rahmen professioneller Betreuungssettings zueinander aufbauen. Bindungstheoretische Überlegungen können daher dabei helfen, die Auswirkungen und Anstrengungen zu erklären, die mit dem Wechsel von Mitarbeitenden für Klient:innen verbunden sein können.

Wechsel sind in einem beruflichen Verhältnis zwar unvermeidbar, gleichzeitig können sie für die Klient:innen jedoch einen persönlichen Verlust bedeuten. Mögliche in diesem Zusammenhang auftretende Verhaltensweisen können dann als Ausdruck einer Trauerreaktion oder der Reaktivierung negativer Bindungs- und Beziehungserfahrungen der Klient:innen verstanden werden.

Ein solches Verständnis kann Mitarbeitende dabei unterstützen, nicht aversiv auf ein solches Bindungsverhalten zu reagieren, sondern die Klient:innen konstruktiv bei der Bewältigung ihrer negativen Bindungserfahrung zu unterstützen. Darüber hinaus können Reaktionsmuster wie Resignation und Gewöhnung der Klient:innen als adaptive Antwort auf häufig wechselnde Mitarbeitende interpretiert werden.

Vor diesem Hintergrund kommt Mitarbeiterbindung zwar eine hohe Bedeutung zu, sie ist jedoch kein Selbstzweck: Ein Verbleib führt nicht automatisch zu einem guten Betreuungssetting, sondern kann unter Umständen schädlich für die Klient:innen sein.

Der Einbezug bindungstheoretischer Überlegungen kann dennoch zu einem gelingenden Umgang mit Mitarbeiterwechseln in professionellen Betreuungssettings für Menschen mit Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten beitragen, ohne die Klient:innen dabei jedoch zu infantilisieren.

Einrichtungen sollten daher Konzepte entwickeln, die die Bedürfnisse der Klient:innen nach Bindung und zwischenmenschlicher Kontinuität bei Personalwechseln berücksichtigen. Mögliche Maßnahmen sind strukturierte Übergangsprozesse, die Ermöglichung des Kontakts zu ehemaligen Mitarbeitenden oder die gezielte Förderung von Beziehungen zu mehreren - insbesondere nicht-professionellen- Bezugspersonen.

Es erscheint daher unabdingbar, die vielfältigen Bindungsphänomene, die im Kontext professioneller Betreuungssettings mit erwachsenen Menschen mit Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten auftreten können, weitergehend empirisch zu untersuchen und hierüber für eine gelinge und reflexive Praxis nutzbar zu machen.

Literatur

- Ainsworth, Mary S. (1979): Infant–mother attachment. In: *American psychologist* 34, 10, S. 932.
- Asendorpf, Jens/Banse, Rainer (2000): *Psychologie der Beziehung*. Bern Göttingen: Huber.
- Bowlby, John (2003): *Attachment and loss*. 1: Attachment. 2. ed. New York: Basic Books.
- Clegg, Jennifer/Lansdall-Welfare, Richard (1995): Attachment and learning disability: a theoretical review informing three clinical interventions. In: *Journal of Intellectual Disability Research* 39, 4, S. 295–305. doi: 10.1111/j.1365-2788.1995.tb00521.x.
- Dieckmann, Frank (2010): Weiter leben in der Gemeinde! Kommunale Teilhabeplanung für Menschen mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten. In: *Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (Hrsg.): Ausgrenzen? - Begrenzen? – Entgrenzen? Teilhabechancen von behinderten Menschen mit schwerwiegend herausforderndem Verhalten*. Heidelberg/Jülich: DHG.
- Dieckmann, Friedrich/Haas, Gerhard/Bruck, Birgit (2007): *Herausforderndes Verhalten bei geistig behinderten Menschen-zum Stand der Fachdiskussion*.
- Drieschner, Elmar (2011): *Bindung und kognitive Entwicklung, ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut: München*. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=28582 [Zugriff: 18.6.2025], <https://doi.org/10.25656/01:28582>.
- Emerson, Eric/Einfeld, Stewart L (2011): *Challenging behaviour*. Cambridge University Press.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017): *Soziale Arbeit als Beziehungsprofession*. In: *Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2020): *Soziale Arbeit als Bindungs- und Beziehungsprofession*. In: *Soziale Arbeit* 69, 9–10, S. 326–333. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2020-9-10-326>.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lebenshilfe Landesverband Bayern (2017): *Wege zur Teilhabe – Herausforderndes Verhalten von Menschen mit Behinderungen*. Handreichung. https://www.lebenshilfe-bayern.de/fileadmin/user_upload/09_publicationen/fachpublikationen/herausfordernd_mmb/lhlvbayern_handreichung_herausfordern_desverhalten_akt2017.pdf [Zugriff: 18.06.2025].
- Nolte, Martin (2007): „Wenn die Beziehungen nicht mehr halten...“ *Die Psychologische Station Haus Hall-Beratung und Therapie für Menschen mit geistiger Behinderung und so genannten psychischen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten*. In: *Dieckmann, Friedrich/ Haas, Gerhard (Hrsg.), Beratende und therapeutische Dienste bei geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 185-199.

- Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19881-1_6.
- Reichstein, Martin F./Schädler, Johannes (Hrsg.) (2016): Zur Lebens- und Betreuungssituation von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten in Nordrhein-Westfalen: Ergebnisse einer Onlinebefragung in Einrichtungen und Diensten für Menschen mit Behinderungen. ZPE-Schriftenreihe / Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen. Siegen: universi - Universitätsverlag.
- Reinders, Hans (2010): The importance of tacit knowledge in practices of care. In: Journal of Intellectual Disability Research 54, s1, S. 28–37. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01235.x>.
- Schablon, Anja/Wendeler, Dana/Kozak, Agnessa/Nienhaus, Albert/Steinke, Susanne (2018): Prevalence and Consequences of Aggression and Violence towards Nursing and Care Staff in Germany—A Survey. In: International Journal of Environmental Research and Public Health 15, 6, S. 1274. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061274>.
- Schuengel, Carlo/de Schipper, Johanna Clasiën/Sterkenburg, Paula S./Kef, Sabina (2013): Attachment, intellectual disabilities and mental health: research, assessment and intervention. In: Journal of applied research in intellectual disabilities : JARID 26, 1, S. 34–46. <https://doi.org/10.1111/jar.12010>.
- Schuengel, Carlo/Kef, Sabina/Damen, Saskia/Worm, Mijkje (2010): ‘People who need people’: attachment and professional caregiving. In: Journal of Intellectual Disability Research 54, s1, S. 38–47. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01236.x>.
- Schwarte, Norbert/Oberste-Ufer, Ralf (2001): LEWO II. In: Lebensqualität in Wohnstätten für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Instrument für fachliches Qualitätsmanagement. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Skelly, Allan (2016): Maintaining the Bond: Working with People Who are Described as Showing Challenging Behaviour Using a Framework Based on Attachment Theory. In: Fletcher, Helen K./Flood, Andrea/Hare, Dougal Julian (Hrsg.): Attachment in Intellectual and Developmental Disability. 1. Auflage. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118938119.ch6>.
- Wolff, Mechthild (2019): Risiken des Machtmissbrauchs in Organisationen Sozialer Arbeit. Zur Notwendigkeit einer machtreflektierten professionellen Beziehungsarbeit. In: Borrmann, Stefan/Fedke, Christoph/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Soziale Kohäsion und gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25759-0_7.

Elternarbeit in der analytischen Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie und -Beratung

Das Konzept der psychotherapeutischen Konsultation nach Winnicott und Bléandonu

Beat Manz

Zusammenfassung: Winnicott hat mit der „therapeutischen Konsultation“ ein Konzept der psychoanalytischen Beratung von Kindern und Jugendlichen entworfen, das bei weniger komplexen psychischen Störungen in kurzer Zeit zu einer nachhaltigen Entwicklungsförderung führt. Bléandonu hat es dahingehend erweitert, dass er Eltern in die Behandlung miteinbezieht, wenn diese selber therapeutische Hilfe benötigen. Ein Fallbeispiel eines Mädchens im Grundschulalter, das Dinge entwendet hat, zeigt, dass sich diese Konzepte auch für die schulpsychologische Beratung eignen.

Schlüsselwörter: Therapeutische Konsultation, Elternschaftskonflikt, therapeutische Elternarbeit, bifokales Konzept, schulpsychologische Beratung

Abstract: Winnicott developed a concept of psychoanalytic counselling for children and adolescents with his 'therapeutic consultation,' which leads to sustainable developmental support in a short time for less complex mental disorders. Bléandonu has expanded it by including parents in the treatment when they themselves need therapeutic help. A case study of a primary school-aged girl who has stolen things shows that these concepts are also suitable for school psychological counselling.

Keywords: Therapeutic consultation, parental conflict, therapeutic parenting work, bifocal concept, school psychological counselling

1 Donald W. Winnicott

Das Konzept der ‚psychotherapeutischen Konsultation‘ wurde von D. W. Winnicott als „Anwendung der Psychoanalyse in der Kinderpsychiatrie“ entwickelt (Winnicott, 1973/2006: 11). Es geht dabei um die psychotherapeutische Arbeit mit dem Kind und mit seiner es fördernden Umwelt – der Mutter, dem Vater, den Eltern, der Familie.

Da nicht alle Kinder und Jugendlichen, die das bräuchten, eine länger andauernde und intensive psychoanalytische Psychotherapie in Anspruch nehmen können, suchte er nach einem möglichst wirkungsvollen Setting, das in kurzer Zeit zu einem anhaltenden Erfolg führen sollte.

Als Voraussetzung für den Erfolg erkannte er, dass das familiäre Umfeld des Kindes einigermaßen normal und die Symptome nicht zu komplex sein sollten. Eine therapeutische Konsultation scheitert dann, wenn die Eltern nicht in der Lage sind, ihre fürsorgliche Aufgabe ihrem Kind gegenüber wahrzunehmen.

Winnicott legte den Akzent der therapeutischen Arbeit auf das Kind. Er versuchte dabei die Gunst der ersten Begegnung zu nutzen. Er merkte, dass das Kind meist mit einer Art positiven Vorübertragung auf den Therapeuten in die erste Besprechung erschien. Winnicott konnte dem erwarteten Bild des vertrauensvollen Therapeuten entsprechen und die Kommunikation bald auf eine tiefere Ebene führen, das heißt auf die der Träume. Das Kind erzählte von seinen Träumen, oft von Alpträumen, und gelangte so zu einem es unbewusst beschäftigenden Konflikt, den es mit Hilfe des Therapeuten erleben, verstehen und auflösen konnte.

Diese Momente, in denen das Kind selbst über das, was zutage trat, überrascht war und die eine Wende herbeiführten, nannte Winnicott „fast heilige Momente“ (1973/2006: 14). Sie bewirkten einen schnellen, wesentlichen und anhaltenden Wandel des Kindes.

Für Winnicott lautete die Devise, mit möglichst wenig Aufwand möglichst viel zu erreichen.

Er sagte:

„Diese Devise bewährt sich ganz offensichtlich in Fällen, bei denen Familie und Schule dem Kind zur Verfügung stehen, sobald es eine Blockierung der Entwicklung überwunden hat und wieder imstande ist, von seiner Umgebung Gebrauch zu machen“ (1973/2006: 195).

Für das Gelingen der therapeutischen Konsultation nach Winnicott ist es wesentlich, dass die Eltern die Entwicklungsfortschritte ihres Kindes begrüßen, es in der Zeit nach der therapeutischen Begegnung unterstützen und fördern, allenfalls mit Hilfe der Schule.

Die therapeutische Konsultation gelingt nicht, wenn die Eltern die Entwicklungsfortschritte ihres Kindes nicht für einen eigenen Fortschritt ihrer Elternschaft nutzen können, mit anderen Worten, wenn sie einen notwendigen, sich an der Veränderung des Kindes orientierenden, elterlichen Entwicklungsschritt nicht mitmachen können. Meistens würde sich herausstellen, dass das Kind Symptomträger eines Problems der Eltern, eines Elternteils oder eines Geschwisters ist, oder dass eine enge Verstrickung des Problems des Kindes mit jenem der Eltern vorliegt.

Die therapeutische Konsultation misslingt zudem dann, wenn das Kind oder der Jugendliche die Hoffnung verloren hat, durch eine Begegnung mit einem Psychotherapeuten oder einer Psychotherapeutin eine Veränderung her-

beiführen zu können, die nötig wäre, um ein normales Leben zu leben (vgl. den Fall „George“ in Winnicott, 1973/2006: 229-340).

Die symptomatische Störung des Kindes darf also nicht zu komplex, nicht zu tiefgreifend, nicht zu sehr chronifiziert sein. Bei solchen gravierenderen Störungen empfiehlt sich eine längere psychotherapeutische Psychotherapie oder unter Umständen eine Unterbringung des Kindes oder Jugendlichen in eine Tagesklinik oder in eine stationäre kinderpsychiatrische Institution.

Die Kinder, die Winnicott in seinem Buch über die therapeutische Konsultation vorstellt (Winnicott, 1973/2006), sind in der Regel im Latenzalter. Ihre Störungen sind entweder neurotische oder geringfügigere psychotische oder perverse Störungen, oder die Kinder bzw. Jugendlichen zeigen ein antisoziales Verhalten. Genannt werden Stottern, Bettnässen, Phobien, depressive Verstimmungen, Diebstähle usw.

2 Gérard Bléandonu

Der französische Psychiater und Psychoanalytiker Gérard Bléandonu versuchte, die Anwendungsmöglichkeiten der psychotherapeutischen Konsultation nach Winnicott auszuweiten (1999 und 2001).

Das Konzept, das er schliesslich fand, nannte er „neue psychotherapeutische Konsultation“ (1999: 71).

Sein Ausgangspunkt sind die Fortschritte in der psychoanalytisch orientierten Kinderpsychiatrie mit ganz kleinen Kindern.

Er erwähnt unter anderen die kombinierte Baby-Mutter-Therapie nach Lebovici einerseits und Cramer und Palacio-Espasa andererseits (vgl. Cramer/Palacio-Espasa, 1993). Da es dabei um ganz kleine Kinder geht, macht die therapeutische Fokussierung auf das Kind wenig Sinn. Die therapeutische Unterstützung muss der Mutter zugute kommen. Diese neue Mutter-Kind-Psychotherapie bedient sich neben dem Gespräch mit der Mutter der Videobebachtung, um den Zusammenhang von mütterlicher Phantasie, ihrer Projektion auf das Kind und der Mutter-Kind-Interaktion zu analysieren. Sofern eine Störung in der Interaktion festgestellt werden kann, soll die Mutter zu einem Wandel ihrer Vorannahmen über das Kind, zu einer Änderung ihres Verständnisses des kindlichen Verhaltens und ihrer Interaktion mit ihm angeleitet werden.

Die Gemeinsamkeiten mit der therapeutischen Konsultation nach Winnicott liegt in der Fokussierung auf *ein* Thema, hier einen Mutter-Kind-Konflikt, und der Kürze der Intervention, in der Regel sechs Konsultationen (Cramer/Palacio-Espasa, 1993: S. 269).

Das kleine Kind, das noch nicht sprechen kann, ist zu abhängig von seiner Umwelt, um einen autonomen, subjektiven Fokus der Therapie zu bilden. Im Zentrum der Bemühungen steht das Umfeld des kleinen Kindes, meistens ist das die Mutter. Ihr gilt die therapeutische Konsultation in erster Linie.

Diese therapeutische Fokusverschiebung vom Kind auf die Mutter überträgt Bléandonu auf sein neues Konzept der psychotherapeutischen Konsultation.

Der Psychotherapeut kann oft nicht auf die genügend gute Fürsorge des Kindes durch die Eltern zählen, wenn diese selbst hilfs- und unterstützungsbedürftig sind.

Selbst wenn ältere Kinder oder sogar Jugendliche behandelt werden sollen, ergänzt er die therapeutische Konsultation bei diesen mit einer regelmäßigen Unterstützung der Eltern, sofern sie ihrerseits Hilfe brauchen. So werden sie kompetenter in der Fürsorge und Betreuung ihres Kindes.

Er spricht von einem bifokalen Konzept, das das Kind einerseits, die Eltern bzw. die Familie andererseits umfasst (1999: 87).

Zentral für die Arbeit mit den Eltern ist für ihn das Konzept des *Elternschaftskonflikts*, das er aus der Mutter-Kleinkind-Therapie übernommen hat (1999: 88, 93).

Beim Elternschaftskonflikt wird danach gefragt, wie die Eltern mit ihrer neuen Aufgabe der Elternschaft zurecht kommen. Die Elternschaft bedingt eine Neuorientierung der elterlichen Identifizierungen. Alte Identifizierungen mit den eigenen Eltern und mit dem Kind, das sie selbst einst gewesen sind, werden durch die Elternschaft geweckt. Unter Umständen stören diese alten Identifizierungen, wenn sie an vergangene, unverarbeitete und ungelöste Konflikte erinnern, die Erziehungsarbeit mit dem kleinen oder auch größeren Kind.

Falls die elterliche Aufgabe zu Konflikten oder zu Defiziten in der kindlichen Fürsorge führt, ist der Fokus der Arbeit mit den Eltern genauso wichtig wie jener des Kindes bzw. des Jugendlichen oder der Jugendlichen. Bléandonu spricht dann von „therapeutischer Elternarbeit“ (1999: 69ff.).

Mit diesem neuen Konzept der therapeutischen Konsultation kann er bei Pathologien Hilfe bieten, die bisher für die psychotherapeutische Konsultation nicht geeignet waren – etwa bei Borderlinestörungen oder süchtigem Verhalten.

Was aber muss bei diesem neuen Konzept im Vergleich mit jenem Winnicotts aufgegeben werden?

Die „fast heiligen Momente“, d. h. die in kurzer Zeit des Dialogs erreichte tiefe Kommunikation, die einen Zwiespalt oder einen Bruch der Kontinuität des Erlebens aufspüren lässt, die den Wandel herbeiführt, meistens in der einzigen therapeutischen Begegnung mit dem Kind, sind kaum mehr möglich. Bléandonu sagt:

„Während Winnicott in der Stunde mit dem Kind versuchte, heilige Momente hervorzurufen, hoffen die bifokalen therapeutischen Konsultationen einen Bewusstwerdungsprozess bei den

Eltern über die Interaktionen von Kind, Therapeut und Eltern in Gang zu setzen“ (1999: 89, eigene Übersetzung).

Es wird somit angestrebt, dass die Eltern zu verstehen beginnen, wie die Symptome ihres Kindes mit ihrem eigenen elterlichen Verhalten zusammenhängen.

Es mag sein, dass eine erste therapeutische Begegnung mit dem Kind oder Jugendlichen in Bléandonus Konzept immer noch besonders aufschlussreich ist. Aber sie genügt nicht, um eine länger anhaltende Verbesserung der Situation herbeizuführen, weil ohne die therapeutische Unterstützung der Eltern die nachhaltige Wirkung des Fortschrittes des Kindes verloren ginge.

Die Folge dieser Ausweitung auf andere pathologische Störungen ist, dass sich die Dauer der Konsultationen verlängert. Dem Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen muss vermehrt Beachtung geschenkt werden, was bisher, in kurzen Therapien, weniger vordringlich war.

Wir nähern uns dem Konzept der psychoanalytischen Psychotherapie als Einzelpsychotherapie mit gelegentlichen Elterngesprächen, wie das in kinder- und jugendpsychiatrischen Diensten, die sich an der Psychoanalyse oder auch an anderen Therapiemethoden orientieren, meistens gehandhabt wird. Auch in privaten Kinder- und Jugendpsychiatrischen oder -psychotherapeutischen Praxen ist dies das Dispositiv der Wahl.

3 Ein Fallbeispiel aus der schulpsychologischen Beratung

Die Überlegungen über den Einbezug der Eltern in die Beratung bei Symptomen von Kindern und Jugendlichen haben mich dazu geführt, in gewissen Situationen die Eltern oder einen Elternteil und das Kind zusammen zu Gesprächen einzuladen, ohne das Kind vorgängig allein gesehen zu haben.

Ich möchte auf ein einfaches und kurzes Fallbeispiel zu sprechen kommen.

Alina¹ ist 8 Jahre alt und geht in die 3. Klasse einer Primarschule. Der Lehrerin ist aufgefallen, dass einige Dinge anderer Kinder verschwunden sind, einmal ein Spitzer, ein anderes Mal ein Armband, ein drittes Mal ein Mehrfarbstift und anderes. Diese Dinge fanden sich bei Alina wieder, die nicht genau angeben konnte, warum sie bei ihr gelandet waren. Zur Rede gestellt, sagte Alina jeweils, sie wollte sich die Dinge nur ausleihen, und sie hätte es dem Kind gleich wieder zurückgegeben. Die Lehrerin erkannte, dass diese Erklärung fadenscheinig war. Damit sich die Diebstähle nicht wiederholten, lud sie die Eltern Alinas zu einem Gespräch in der Schule ein und empfahl ihnen den Einbezug des Schulpsychologen.

1 Name anonymisiert

Beim Erstgespräch des Vaters mit seiner Tochter bei mir im Schulpsychologischen Dienst sprachen wir offen darüber, was vorgefallen war. Der Vater schien etwas verlegen zu sein. Es war ersichtlich, dass er sich über das Verhalten seiner Tochter schämte. Er wies darauf hin, dass Alina es nicht nötig hätte, etwas zu entwenden. Sie würden ihr alles geben, was sie in der Schule brauche. Sie habe einen eigenen Spitzer, auch ein schönes Armband und Buntstifte.

Alina konnte auch nicht erklären, was sie bewogen hatte, die Dinge an sich zu nehmen. Sie fand den Spitzer ihrer Kollegin schön, ebenso das Armband. Dieses gehörte nicht einer Freundin von ihr, sondern einem Mädchen, das sie nicht besonders gut mochte. Trotzdem wollte sie es ihr nicht wegnehmen, sondern nur ausleihen. Sie verstand, dass sie damit zu Missverständnissen Anlass gegeben hatte.

Ich frage Alina, ob sie einen Bruder oder eine Schwester habe. Ich erfahre, dass sie eine drei Jahre ältere Schwester hat, die in die Sekundarschule geht. Sie hat auch einen jüngeren Bruder, Stefan, der behindert sei. Der Vater erklärt: Stefan sei autistisch und habe eine geistige Behinderung. Er sei ein unruhiges Kind, das viel Aufmerksamkeit brauche. Oft renne er in der Wohnung herum und ziehe Dinge aus dem Regal. Seit Beginn des neuen Schuljahres gehe er in den Kindergarten einer Heilpädagogischen Schule.

Seine Tochter verstehe sich gut mit Stefan und spiele oft mit ihm. Alina ergreift an dieser Stelle selbst das Wort: Weil Stefan so unruhig sei, könne sie keine Freundinnen nach Hause einladen, denn er würde ihr Spiel stören. Der Vater entgegnet, dieses Problem könnten sie schon lösen. Seine Frau könnte mit Stefan in ein anderes Zimmer gehen und ihn beschäftigen. Dann seien Alina und der Besuch ungestört. Mit dieser Lösung erklärt sich Alina einverstanden. Da noch Zeit bleibt, möchte sie eine Zeichnung machen. Sie malt mit Wasserfarben ein Bild. Da es ihr gut gefällt, möchte sie es nach Hause nehmen, was ich gewähre.

In der zweiten Sitzung eine Woche später erscheint die Mutter mit Alina. Sie entschuldigt sich für die Umtriebe, die wir wegen der gestohlenen Gegenstände hätten. Sie meint, sie habe ihre Tochter in letzter Zeit etwas vernachlässigt, weil ihr Sohn sehr unruhig war. Sie musste ihn zwei Mal in der Woche zu einer Therapeutin bringen. Aber nun, da er in eine Heilpädagogische Schule gehe, habe sie wieder mehr Zeit und wolle sich mehr um Alina kümmern.

Es scheint, als habe die Mutter verstanden, wie die Umstände zuhause und in der Schule miteinander zusammenhängen.

Alina sagt nicht viel zum Vorschlag der Mutter. Sie fragt, ob sie abermals etwas malen dürfe. Ich gebe ihr Wasserfarben. Wieder möchte sie das entstandene Bild nach Hause nehmen, was ich ihr erlaube.

In der dritten Sitzung, weitere zwei Wochen später, ist es nochmals die Mutter, die mit ihrer Tochter zu mir kommt. Alina erklärt, sie habe nun verstanden, dass sie nichts mehr an sich nehmen dürfe, was nicht ihr gehöre. Sie habe in der Zwischenzeit zwei Freundinnen bei sich zuhause eingeladen und

sei auch von ihnen eingeladen worden. Die Mutter meint, es gehe ihrer Tochter besser. Alina sei mit ihrer älteren Schwester freundlicher geworden. Es gäbe deutlich weniger Streit unter ihnen als noch vor einigen Wochen.

Wir vereinbarten, dass ich Rücksprache nähme mit der Lehrerin und nur dann einen weiteren Termin mit ihnen abmachen werde, wenn etwas vorgefallen sei. Ich sage der Mutter, auch sie könne sich bei mir jederzeit melden, falls es etwas zu besprechen gäbe. Damit sind Mutter und Tochter einverstanden. Dieses Mal schenkt mir Alina das Bild, das sie gemalt hat.

Die Erkundigung bei der Lehrerin ergibt, es seien in den vergangenen 5 Wochen keine Diebstähle mehr vorgefallen. Alina wirke gelöst und fröhlich. Sie habe Anschluss an zwei Klassenkolleginnen gefunden. Sie meint, man könne die Beratung abschließen. Sollte wieder etwas vorfallen, würde sie mich kontaktieren. Meine Nachfrage ein paar Wochen später ergab, dass alles gut laufe.

Ich möchte diese Fallvignette wie folgt kommentieren:

Ich konnte mich am Konzept der Konsultation nach Winnicott orientieren, denn die Eltern waren kompetent genug, um das entstandene Problem mit ein wenig Hilfe von mir zu lösen. Sie verstanden die Diebereien ihrer Tochter als Symptom für etwas, das nicht stimmt. Anstatt sie zu bestrafen, suchten sie nach der Ursache. Sie erkannten den Zusammenhang zwischen der Überforderungssituation der Mutter zuhause und der Reaktion Alinas in der Schule. Nach Winnicotts Einteilung gehört Alina zu den „leichten Fällen“ (vgl. Winnicott, 1973/2006: 119).

Die Tatsache, dass die Eltern sich bewusst wurden, wie das Symptom ihres Kindes mit ihrem Elternverhalten zu tun hatte, haben wir auch als wirksames Element des Konzepts von Bléandonu kennengelernt. Hierin treffen sich die beiden Konzepte.

Ich habe darauf verzichtet, Alina allein zu sehen. Das war nicht nötig, da sie in der Sitzung mit ihrem Vater genau sagen konnte, was ihr fehlt. Und sie wurde von ihren Eltern gehört.

Für das Verständnis des Falles diente mir die Theorie der antisozialen Tendenz nach Winnicott (1973/2006: 199ff.): Nach einem guten Start ins Leben und guter mütterlicher Zuwendung führt eine Deprivation, d. h. Ereignisse, die vom Kind als Liebesentzug erlebt werden, zu einer Dissoziation beim Kind. Die Dissoziation ist am Umstand zu erkennen, dass Alina stahl, ohne den Grund dafür angeben zu können. Sie suchte unbewusst nach der vorübergehend verloren-gegangenen mütterlichen Zuwendung.

Die Lehrerin hatte mit ihrem schnellen Eingreifen bewirkt, dass Alina in der Klasse nicht als Diebin stigmatisiert und das Symptom nicht chronisch wurde.

Literatur

- Bléandonu, Gérard (1999): Les consultations thérapeutiques parents-enfants. Paris: Dunod.
- Bléandonu, Gérard (2001): Le soutien thérapeutique aux parents. Paris: Dunod.
- Cramer, Bernadette/Palacio-Espasa, Francisco (1993): La pratique des psychothérapies mères-bébés. Études cliniques et techniques. Paris: Presses Universitaires de France.
- Winnicott, Donald W. (1973/2006): Die therapeutische Arbeit mit Kindern. Die Technik des Squiggle oder Kritzelspiels. Karlsruhe: Gerardi.

Man kann nicht nicht mentalisieren! Gedanken zu Bausteinen, Übertragungsgeschehen und Vätern im beraterischen Prozess.

Tillmann F. Kreuzer und Robert Langnickel

Zusammenfassung: Das erste Axiom von Paul Watzlawick inspiriert zum Nachdenken über die Bedeutung der Elternarbeit in der heil- und sonder-pädagogischen Arbeit. Grundlegend wirkt die Psychoanalytische Pädagogik ein und mit der Erweiterung um einen mentalisierungsbasierten Ansatz wird die Bedeutung dieser hervorgehoben. Sowohl im heil- und sonder-pädagogischen Setting wie auch in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie richtet sich der Fokus speziell in diesem Beitrag auf Väter. Dabei werden aufkommende Fragen zu Erwartungen und Zielen sowie deren Beantwortung im dynamischen Geschehen als Grundlagen einer gelingenden Arbeitsbeziehung interpretiert und versucht theoretisch zu beantworten.

Schlüsselwörter: Mentalisieren, Übertragung, Elternarbeit, Psychoanalytische Pädagogik, Selbstreflexion

Abstract: Paul Watzlawick's first axiom serves as a conceptual impetus for examining the role of parental involvement within the context of special and remedial education. Psychoanalytic pedagogy provides the theoretical foundation, which is further elaborated through the integration of a mentalization-based framework, thereby highlighting its relevance. This contribution specifically foregrounds the role of fathers in both therapeutic-educational and child and adolescent psychotherapeutic settings. Central to the discussion are emerging questions concerning expectations and objectives, which are explored within the dynamic process of interaction and interpreted as constitutive elements of a successful working alliance. A theoretical perspective is employed to address these issues systematically.

Keywords: mentalizing, transference dynamics, parental work, psychoanalytic pedagogy, self-reflection

1 Die Bedeutung der Elternarbeit in der psychoanalytischen Pädagogik

Die Wurzeln von Vätern in Beraterischen Kontexten im schulischen wie außerschulischen und psychotherapeutischen Setting reichen in der Psychoanalytischen Pädagogik zurück zu Sigmund Freud (Kreuzer 2023). Bereits 1909 veröffentlichte er *Die Analyse der Phobie eines fünfjährigen Jungen* (1909/2000) – welche als „erste[r] im engeren Sinn pädagogische Erziehungsversuch“ nach Heinemann und Hopf (2008: 38) gelesen werden kann – bekanntlich war hier der Vater des „kleinen Hans“ die zentrale Figur. Auch in seiner Schrift *Totem und Tabu* (1913/2000) steht der Vater u.a. im Zentrum des Interesses, da die Rebellion der Söhne gegen die Unterdrückung durch den Vater wurzelt; die Auflehnung der Gemeinschaft gegen das Patriarchat wird greifbar (Lenzen 1991). Und Wilhelm Reich (1926: 66) schließt sich Siegfried Bernfelds Forderungen im *Sisyphos* (1925) „rückhaltlos“ an, wenn er ebenso die „Erziehung des Erziehers“ einfordert – jedoch aus der Perspektive eines „Arztes, der in erster Linie an der Entstehung und Heilung“ interessiert ist. Bernfeld hingegen formulierte aus der Perspektive eines Pädagogen radikal:

„Die Pädagogik, wie sie ist, entspringt einer Reihe von psychischen und sozialen Bedingungen, die in unserer, in der Zeit der unwissenschaftlichen Pädagogik, gegeben sind. Sie ist ein Instrument gewisser sozialer und psychischer Tendenzen unserer Gesellschaft und der in ihr lebenden Menschen. Sie ist ein taugliches Instrument“ (Bernfeld 1925: 46).

August Aichhorn berücksichtigt ebenfalls die Väter in seinen Fallvignetten – auch wenn sie oftmals nur mittelbar erscheinen. Der Vater von Toni (1925/1959: 12) möchte gerne den „neuen“ Methoden glauben und seine inneren Hemmnisse überwinden – *muss* aber zu den *altbewährten* Erziehungsmethoden greifen und den Sohn züchtigen (ebd.: 13), was letztendlich misslingt.

Die Erziehungskunst ist inzwischen fortgeschritten und verschiedene Erziehungsstile haben sich neben dem autoritären Stil von Tonis Vater durchgesetzt – priorisiert wird der autoritative Stil. So konnte in verschiedenen Metastudien (Puglisi 2023; Islamiah 2024) herausgearbeitet werden, dass Väter eine wichtige, eine zentrale Rolle im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen spielen (Hopf 2014: 66ff.; Seiffge-Krenke 2017: 196ff.). In der psychoanalytischen Theorie gilt der Vater oft als Repräsentant der äußeren Welt, der Autonomie fördert und die Ablösung vom mütterlichen Bindungssystem unterstützt (Grieser 2021). Väter fungieren als Brücke zwischen der Familie und der Gesellschaft und helfen Kindern, sich in sozialen Kontexten zu orientieren und ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren (Kindler et al. 2002). Diese soziale Dimension der Väterarbeit zeigt, dass Väter

durch ihre spezifischen Erziehungsstile entscheidende Impulse für die kindliche Entwicklung geben (Thomä 2008).

Die Einbindung von Vätern in die psychoanalytische Praxis (Garstick 2015; Kreuzer 2025) fördert nicht nur die kindliche Entwicklung, sondern stärkt auch die emotionale Gesundheit der Väter selbst. Studien zeigen, dass Väter, die aktiv und reflektiert in die Erziehung eingebunden sind, eine höhere Lebenszufriedenheit und eine geringere Anfälligkeit für psychische Belastungen aufweisen (BMFSFJ 2023). Die Väterarbeit hat somit das Potenzial, positive Veränderungen auf individueller, familiärer und gesellschaftlicher Ebene zu bewirken – was auch im Fallbeispiel für Tonis Vater bemerkt worden ist: „Es ist ein Wunder[!]“ (Aichhorn 1925/1959: 15) – was sicherlich nicht immer gilt, jedoch Mut gibt.

„In der sonderpädagogischen Arbeit wie auch in der Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie spielt Elternarbeit „eine bedeutsame Rolle. Sie wirkt im Übertragungs- und Gegenübertragungsprozess, wenn die Gespräche von den Eltern als ‚Ersatz‘ für ihren ‚Verlust‘ des Kindes an eine pädagogisch-therapeutisch wirkende Organisation erlebt werden“ (Kreuzer/Langnickel 2024: 38).

Die Bedeutsamkeit dieser Elterngespräche wird zunehmend Bedeutsamkeit zugesprochen (vgl. Novick/Novick 2009; Kreuzer 2020; Asen/Fonagy 2023; Henter/Asen 2024). Aus Sicht der psychoanalytisch-mentalisierten Theorie lassen sich „viele der psychologischen Probleme, denen wir als Helfer begegnen (und denen die uns zugedachten Klient:innen in uns begegnen!), weniger wahrscheinlich individual-psychologischer, sondern eher sozialer Natur sind“ (Bevington 2023: 413) begegnen.

August Aichhorn (1925/1959: 9) beschreibt, was sich heute immer noch in der Elternarbeit antreffen lässt:

„Ich habe selbst wiederholt beglückt Mütter aus einer Erziehungsberatung weggehen sehen, weil ihnen der dort als Erziehungsberater tätiger Arzt ein Rezept verschrieb.“

Damit greift er den Wunsch vieler Eltern auf, die Herausforderungen, gar Probleme im erzieherischen Handeln mögen möglichst einfach und schnell gelöst werden; dabei verkennen diese Eltern die Bedeutsamkeit ihres Anteils, den es ihnen schonend zu vermitteln gilt.

Hierbei betont die Psychoanalytische Pädagogik die Bedeutung der inneren Welt der Eltern, ihre Bedürfnisse und deren Einfluss auf die Erziehungsdynamik. In der Elternarbeit geht es nicht nur um die Vermittlung erzieherischer Kompetenzen, sondern auch um die Reflexion und Bearbeitung unbewusster Konflikte, die in der Beziehung zu den Kindern wirksam werden. Gerade bei Vätern sind die unbewussten Übertragungen von zentraler Bedeutung, da sie oft mit gesellschaftlichen Rollenerwartungen und persönlichen biografischen Erfahrungen im Konflikt stehen (Kreuzer 2020).

Die psychoanalytische Perspektive hebt hervor, wie essenziell es ist, die subjektive Erlebniswelt der Väter zu verstehen und sie in den therapeutischen

Prozess einzubinden (Diamond 2010). Väter, die sich ihrer unbewussten Wünsche, Ängste und Ambivalenzen bewusstwerden, können eine stabilere und empathischere Beziehung zu ihren Kindern aufbauen, „engagieren sich ... in der Familie“ (Metzger 2015: 293). Dies stärkt nicht nur die emotionale Bindung, sondern ermöglicht es Vätern auch, bewusstere Erziehungsentscheidungen zu treffen, die nicht durch eigene unverarbeitete Konflikte getrieben sind (Seiffge-Krenke/Possel 2021).

Der Fokus, den es im beraterischen Setting nicht zu unterschätzen gilt, gilt der blockierten Entwicklung der eigenen Elternschaft von Vätern und Müttern (Novick/Novick 2009); Diez Grieser 2025). Diese muss als ein grundlegendes Ziel anerkannt werden, damit erstens ein gelingendes Arbeitsbündnis mit den Eltern geschaffen werden kann. Eltern, besonders Väter, müssen gerne zum Gespräch kommen und nicht jedes Mal das Gefühl haben, sich ihrem eigenen versagen stellen und vor Dritten rechtfertigen zu müssen. Eltern stehen Paten für das Gelingen im schulischen wie therapeutischen Kontext; nicht umsonst werden Eltern im Förder-Diagnostik-Kreislauf (vgl. Tönnissen/Link/Hengartner/Hagmann-von Arx 2023) eingebunden und sind diejenigen, die im außerschulischen Prozess größtenteils für ein gelingendes Arbeitsbündnis verantwortlich sind (Kreuzer 2007: 81ff.). Dieses Generationenverhältnis muss reflexive Gleichheit und Unterschiedlichkeit anzustreben versuchen, damit sich die Beteiligten klar werden, „dass sie auch dann an der Zusammenarbeit festhalten wollen, wenn diese schwierig ist.“ (Eggert-Schmid Noerr/Finger-Trescher/Heilmann/Krebs 2009: 10).

2 Eine Frage der Haltung

Aktuelle gesellschaftliche Umbrüche lassen die Frage manifest werden, ob eine Änderung der Rolle des Vaters eine Rolle bei den Krisentendenzen der Gegenwart wie beispielweise bei der sogenannten *Psychokrise* (vgl. Rosa 2016: 14) spielen könnte. So liefert der belgische Psychoanalytiker Paul Verhaege eine Zeitdiagnose, in welcher die Veränderung des Vaterbildes als grundlegend angesehen wird: „Die traditionelle patriarchale Autorität ist so gut wie verschwunden und damit auch die aus ihr folgende freiwillige Unterwerfung unter soziale Konventionen“ (Verhaege 2011: 81) und stimmt damit Lenzen (1991) weiterhin zu. Aus diesem Grunde ist es mehr als lohnenswert, sich dem Phänomen des Vaters mit dem Organon der Psychoanalytischen Pädagogik zu nähern.

Historisch war die Psychoanalytische Pädagogik stark von der Mutter-Kind-Beziehung geprägt, was lange Zeit den Blick auf Väter verstellte. Vor allem mit der Entwicklung von systemischen Konzepten und mentalisierungs-

theorischen Ansätzen begann man, die Familie als Gesamtsystem zu betrachten, in dem der Vater eine eigenständige und zentrale Rolle spielt (Asen/Fonagy 2023). Die psychoanalytische Theorie hat durch diesen Perspektivenwechsel ein tieferes Verständnis für die Bedeutung der Väter entwickelt, da sie deren emotionale und psychische Prozesse in den Mittelpunkt rückt (Diamond 2010).

Psychoanalytische Konzepte wie die Vaterimago und die Bedeutung der Triangulierung in der Familie (Grieser 2021) betonen, dass Väter nicht nur passive Teilnehmer, sondern aktive Gestalter der kindlichen Entwicklung sind (Kreuzer 2025). Die Einbindung von Vätern trägt dazu bei, dass Kinder ein differenziertes und stabiles Selbst entwickeln, indem sie sowohl mütterliche als auch väterliche Bindungsangebote erleben (Kindler et al. 2002). Die Relevanz der psychoanalytischen Pädagogik liegt also darin, die inneren Konflikte und Dynamiken der Väter sichtbar zu machen und ihnen einen Raum zu geben, in dem diese reflektiert und bearbeitet werden können.

„Dazu kann die beim Beratenden entwickelte, mentalisierende Haltung eine Weiterentwicklung darstellen, die auch therapeutische Aspekte der Neugierde, des Nicht-Wissens und des Wohlwollens dem Gegenüber berücksichtigt:

Wenn ich das Gefühl habe, verstanden zu werden, bin ich gewillt, von der Person zu lernen, die mich verstanden hat. ... Damit ist das Vertrauen zu einer Bezugsperson als sichere Informationsquelle gemeint, mit deren Hilfe es gelingt, die ‚Codes der sozialen Umwelt‘ zu entziffern“ (Fonagy/Nolte 2023: 10).

Somit ist eine Haltung des Nicht-Wissens (vgl. Allen 2013: 239f.) angezeigt. Nach Bolm (2009: 63) ist „[n]eugieriges Fragen [...] einerseits gelebte Grenzziehung und andererseits Verbindung zwischen Innen und Außen, Subjekt und und verdeutlicht das Interesse am Gegenüber.“

Solch eine Haltung des:der Beratenden, Therapierenden beinhaltet die „Entwicklung einer reflexiven, psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung, durch die mentale Räume genutzt und erweitert werden können, indem Affekte, Emotionen und Gefühle bei Lehrenden und Lernenden wahrgenommen und mentalisiert werden“ (Kreuzer/Turner 2024: 83).

3 Ziele der psychoanalytischen Elternarbeit

Die oben beschriebene Haltung ist für Eltern immens wichtig, damit der soziale Ort der Schule nach Siegfried Bernfeld (1925/2013) „wieder positiv konnotiert“ (Kreuzer 2020: 321) werden kann. Um potenzielle Retraumatisierungen zu vermeiden, die bei Eltern ausgelöst werden könnten – insbesondere, wenn diese an eigene schulische Misserfolgserfahrungen anknüpfen und das subjektive Empfinden eines unveränderten Schulsystems verstärken –, ist eine

sensible Gesprächsführung erforderlich (ebd.). Dies schließt den Verzicht auf belehrende Kommunikation ebenso ein wie eine konstruktive Formulierung von Kritik, eine lösungsorientierte Perspektive sowie eine adressatengerechte und zielgerichtete Vermittlung fachlicher Inhalte (vgl. Weiß 2010). Gleichwohl bleibt zu berücksichtigen, dass Elterngespräche – insbesondere bei vorbelasteten Eltern – häufig als asymmetrisch und verpflichtend erlebt werden. Um diesem Eindruck entgegenzuwirken, bedarf es eines dialogischen, ressourcenorientierten Ansatzes, der gezielt auf Beziehungsgestaltung und Ermütigung abzielt (vgl. Kreuzer/Langnickel 2024).

Als grundlegende Ziele psychoanalytisch orientierter Elternarbeit können benannt werden:

1. Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung: Durch die Bearbeitung unbewusster Konflikte können Eltern ihre Kinder besser verstehen und sensibler auf deren Bedürfnisse eingehen, was die emotionale Bindung stärkt.
2. Stärkung der Erziehungskompetenz: Eltern entwickeln ein besseres Verständnis für die psychologischen Hintergründe ihres Verhaltens und können so bewusster erziehen.
3. Reduzierung familiärer Konflikte: Die Auseinandersetzung mit eigenen biografischen Prägungen und unverarbeiteten Themen hilft Eltern, destruktive Beziehungsmuster zu durchbrechen.
4. Förderung der psychischen Gesundheit der Kinder: Indem Eltern ihre eigenen Konflikte bearbeiten und ihre emotionale Präsenz stärken, schaffen sie eine stabilere und sicherere Umgebung für ihre Kinder, was sich positiv auf deren psychische Entwicklung auswirkt.

So gilt das Postulat Siegfried Bernfeld (1925: 141): Der Erwachsenen steht im Verhältnis zum Kind „vor zwei Kindern: dem zu Erziehenden vor ihm und dem Verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders als jenes zu behandeln, wie er dieses erlebte.“ Die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen inneren Kind setzt einen selbstreflexiven und nicht selten emotional herausfordernden Prozess voraus (Kreuzer/Langnickel/Link 2025). Erst durch diese introspektive Hinwendung eröffnen sich Möglichkeiten, das elterliche Handeln gegenüber den eigenen Kindern neu zu justieren – vorausgesetzt, es besteht die Bereitschaft zur inneren Öffnung. Professionelle Elternarbeit kann und sollte diesen Prozess begleiten und unterstützend fördern (Kreuzer 2025).

4 Grundlagen und Ziele einer psychoanalytischen Elternarbeit

Greifen wir das Postulat Bernfelds auf, verbinden es mit einer mentalisierenden, psychoanalytisch-pädagogischen Grundhaltung, wie oben beschrieben, dann können wir dem zutreffenden Punkt Alfred Adlers zur Elternarbeit ergebnisoffen begegnen:

„Nehmen Lehrer ihre Erziehungsaufgabe wahr, so geraten sie heute in einen unvermeidlichen Konflikt mit den Eltern. [...] Die Arbeit stellt gewissermaßen eine Anklage gegen die Eltern dar, und die Eltern fassen diese häufig auch so auf. Wie sollen sich Lehrer in solch einer Situation der Eltern gegenüber verhalten? [...] Wir sprechen hier natürlich nicht von jener Erziehung, die nicht durch Lehrer geregelt ist – also nicht vom Vermitteln von Unterrichtsstoff, sondern von der Persönlichkeitsbildung, die den wichtigsten Teil der Erziehung ausmacht [...] Eltern korrigieren die Mängel der Schule, Lehrer korrigieren die Mängel der häuslichen Erziehung“ (Adler 1930/2009: 247).

Auch Trescher nahm die Herausforderungen im erzieherischen Wirken wahr und formulierte daraus resultierend Grundlagen und Ziele für den beratnerischen Prozess:

„Wenn als ein allgemeiner Grundsatz der psychoanalytischen Pädagogik gilt, dass Erziehungsprozesse weitgehend durch unbewusste Dynamik, Motive, Affekte, Wünsche und Bedürfnisse bestimmt werden, so gilt dies in besonderem Maße für Beziehungsprobleme zwischen Eltern und Kindern und den daraus resultierenden Erziehungsschwierigkeiten. Muss also mit unbewussten Konflikten in der Interaktion der Ratsuchenden gerechnet werden, ist es unabdingbar, eine möglichst offene Beratungssituation zu schaffen, in der das Unbewusste des Klienten für den geschulten Berater zum Ausdruck kommen kann“ (Trescher 1985: 109).

Diez-Grieser (2025: 27ff.) formuliert in der Weiterentwicklung aus bestehenden Konzepten diverse Bausteine für eine gelingende Elternarbeit auf wie Vertrauen, Übertragungsgeschehen oder Mentalisieren, die für unsere Arbeit genutzt werden können.

Hierin verbinden sich Ziele und Grundlagen psychoanalytischer und pädagogischer Elternarbeit. Die Hinwendung zu den Eltern bzw. zum Elternteil, respektive dem Vater, kann dazu führen die Sprengkraft mancher Gespräche abzumildern. „Dabei sollten Lehrpersonen ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse zurückstellen und vor allem das Kind und die Bedarfe der Eltern im Mittelpunkt des Gesprächs belassen.“ (Kreuzer/Langnickel 2024: 39)

Wir formulieren vier primäre Ziele, die es gilt zu berücksichtigen und die es weiter auszuarbeiten gilt:

1. **Unbewusste Dynamiken und innere Konflikte:** In der psychoanalytischen Elternarbeit geht es darum, die unbewussten Anteile in den Eltern-Kind-Beziehungen aufzudecken. Eltern bringen eigene biogra-

- fische Erfahrungen, Ängste, Wünsche und ungelöste Konflikte in die Erziehung ein, die oft unbewusst wirken und die Interaktion mit den Kindern prägen. Diese unbewussten Prozesse können zu problematischen Beziehungsmustern führen, die das kindliche Verhalten und die Entwicklung beeinflussen.
2. **Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse:** Ein zentrales Konzept ist die Übertragung, bei der Eltern ihre eigenen Erfahrungen und Gefühle, die sie oft aus ihrer eigenen Kindheit mitbringen, auf ihre Kinder projizieren. Die Gegenübertragung beschreibt die Reaktionen der Eltern auf das Verhalten ihrer Kinder, die ebenfalls von unbewussten Emotionen geprägt sind. Die psychoanalytische Elternarbeit hilft, diese Dynamiken zu erkennen und zu reflektieren, um eine bewusstere und weniger konflikthafte Eltern-Kind-Beziehung zu fördern.
 3. **Reflexion und Selbsterkenntnis:** Ein weiteres Ziel der psychoanalytischen Elternarbeit ist es, Eltern zu unterstützen, sich ihrer eigenen inneren Welt bewusster zu werden. Durch die Reflexion ihrer Erziehungsstile, ihrer emotionalen Reaktionen und ihrer inneren Konflikte können Eltern besser verstehen, warum sie in bestimmten Situationen so handeln, wie sie es tun. Dies trägt dazu bei, dass sie weniger impulsiv und reaktiver auf das Verhalten ihrer Kinder reagieren und stattdessen bewusster agieren.
 4. **Förderung der elterlichen Mentalisierung:** Mentalisierung bezeichnet die Fähigkeit, das Verhalten des eigenen Kindes und das eigene Verhalten im Kontext der inneren Zustände (Gefühle, Gedanken, Wünsche) zu verstehen. In der psychoanalytischen Elternarbeit wird diese Fähigkeit gestärkt, sodass Eltern besser in der Lage sind, die emotionalen Bedürfnisse ihrer Kinder zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren.

Greifen wir diese vier primären Ziele auf, erkennen wir die zahlreichen Verbindungen psychoanalytischer wie mentalisierungsbasierter Theorie.

So schreibt beispielsweise Eduard Hitschmann über *Die größten Fehler der Erziehung* (1927/1928: 65ff.), dass darunter „Verwöhnung“ und „Überzärtlichkeit“ genauso zu verstehen sind, wie „Ungerechtigkeit“, „Zurücksetzung“ oder „Konflikte oder gar Scheidung“ der Eltern, die für die Minderwertigkeitsgefühle bei ihren Kindern verantwortlich sein können (ebd.). Nelly Wolfheim (1926/1927: 156) spricht beispielsweise davon, dass „schädigende Schulkalamität ... weniger zur Auswirkung kommen[t], wenn sich nicht Ehrgeiz der Eltern einmengte. Unvollkommenheit – geistiger, seelischer oder auch körperlicher Natur – werden deshalb Kindern so schwer verzeihen, weil die Eltern durch sie in ihren eigenen Komplexen getroffen werden.“ Ihre Gedanken zur *Elternerziehung* (Wolfheim 1927/1928: 90ff.) führt sie später weiter: „Die Diskussion über eine Müttervorbereitung werden aber so lange fruchtlos bleiben bis man nicht auch die Väter für ihre Aufgaben erzieht. Man

höre auf, einzig und allein vom Mutterberuf zu sprechen, und nehme Elternschaft als Mission.“

5 Praktische Ansätze in der psychoanalytischen Väterarbeit

Die psychoanalytische Praxis bietet besondere Techniken, um Väter aktiv in den therapeutischen Prozess einzubeziehen. Durch die Exploration von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen können verborgene Ängste und Abwehrmechanismen aufgedeckt werden, die Väter daran hindern, sich voll auf ihre Rolle einzulassen. Die Reflexion dieser Prozesse ermöglicht Vätern, eine tiefere emotionale Verbindung zu ihren Kindern aufzubauen und ihre spezifischen Erziehungsstile bewusst einzusetzen – anknüpfend an die Forderung von Anna Freud (1987: 2178), „die Eltern in die ihnen fremde Gefühlswelt des Kindes“ einzuführen.

Ein zentraler Aspekt der psychoanalytischen Pädagogik ist dabei die Arbeit mit inneren Bildern und unbewussten Erwartungen, die Väter an sich selbst und an ihre Kinder haben. Väter bringen oft eigene Erfahrungen von Autonomie, Konkurrenz und Versagensängsten in die Erziehung ein, die durch therapeutische Interventionen bearbeitet werden können (Lamb/Lewis 2003). Die psychoanalytische Arbeit hilft Vätern, ihre individuellen Ressourcen zu erkennen und die Beziehung zu ihren Kindern jenseits traditioneller Rollenerwartungen zu gestalten, gerade wenn es um den Kontakt nach Trennungen zu ihren Kindern geht (Figdor 2012; Keil/Langmeyer 2020). Die Verbindung zum eigenen inneren Kind wieder herzustellen, um auch mit den Augen des Kindes zu sehen und mit seinem Herzen zu fühlen (vgl. Adler 1930/2007; Korczak 1967/2008; Kreuzer 2013) gebührt dabei besonderer Berücksichtigung.

Die psychoanalytische Pädagogik bietet spezifische Interventionsansätze, die auf die Dynamiken in der Vater-Kind-Beziehung abgestimmt sind. Vätergruppen, die psychoanalytisch begleitet werden, bieten einen geschützten Raum für die Reflexion eigener Erfahrungserwartungen und aktueller Herausforderungen. Diese Gruppen fördern nicht nur die Selbstreflexion, sondern auch den Austausch mit anderen Vätern, wodurch sich neue Perspektiven auf die eigene Rolle entwickeln können (BMFSFJ 2023).

Die Ausbildung und Sensibilisierung von Fachkräften für die Besonderheiten der Väterarbeit ist ein weiterer zentraler Aspekt. Psychoanalytisch geschulte Therapeuten und Pädagogen sind in der Lage, die spezifischen emotionalen Bedürfnisse und Konflikte von Vätern zu erkennen und gezielt darauf einzugehen (vgl. Trescher 1985). Dadurch wird die Väterarbeit nicht nur

effektiver, sondern auch nachhaltiger, da sie an den unbewussten psychischen Prozessen der Väter ansetzt (Wolfheim 1927/1928)

Die von Diez Grieser (2025: 43ff.) benannten Bausteine Vertrauen – in Anlehnung an ein epistemisches Vertrauen (Fonagy/Nolte 2023) liefern hierzu deutliche Hinweise. Arbeit in und mit Familien, „die mehrfach belastet sind [...] ist von herausragender Bedeutung, was durch Studien deutlich belegt worden ist (siehe u.a. Weisz et al. 2017)“ (ebd.). Gerade hier greift die „Fähigkeit zur Symbolisierung, d.h. die Fähigkeit, Dinge und Erfahrungen mental zu repräsentieren“ (ebd.: 45). Gelingt die Verbindung des Vertrauens im dynamischen Übertragungsgeschehen, können unbewusste Dynamiken (Storck 2019) erkannt und thematisiert werden, damit Denken und Lernen (Strock/Billhardt 2021) nicht in eine Hemmung „stecken bleibt“, sondern sich wieder weiter entwickeln kann.

Der Austausch solcher Dynamiken stellt das Herzstück psychoanalytischen Denkens dar und kann in einem intersubjektiven Prozess im multiprofessionellen Arbeiten zwischen Therapierenden, Erziehenden in Institutionen – hier sind primär Lehrende gemeint – wie auch den Eltern, mit Fokus auf die Väter. Hier können bedeutsame Dritte für Kinder Entwicklungsobjekte darstellen – oder: wieder werden.

6 Herausforderungen und Chancen der psychoanalytischen Elternarbeit

Die psychoanalytische Elternarbeit steht vor der Herausforderung, traditionelle Geschlechterrollen und unbewusste Abwehrmechanismen zu überwinden (vgl. Stambolis 2013; Zoja 2018), die Väter oft daran hindern, sich aktiv in die Erziehung einzubringen. Diese Barrieren sind nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich bedingt, was die Arbeit mit Vätern zu einer komplexen Aufgabe macht (BMFSFJ 2018). Gleichzeitig bietet die psychoanalytische Pädagogik jedoch die Chance, tief verwurzelte Konflikte zu bearbeiten und Vätern einen neuen Zugang zu ihrer emotionalen Welt zu eröffnen

Abschließend lässt sich festhalten, dass die psychoanalytische Pädagogik einen unverzichtbaren Beitrag zur Elternarbeit und somit auch zur Arbeit mit Vätern im beraterischen und therapeutischen Setting leistet, indem sie die psychischen und sozialen Dimensionen der Vaterrolle in den Fokus rückt. Durch Reflexion unbewusster Konflikte und Förderung einer bewussteren Erziehungsbeteiligung können Väter nicht nur die Entwicklung ihrer Kinder positiv beeinflussen, sondern auch ihre eigene emotionale und psychische Gesundheit stärken und sich somit bewusster in Partnerschaften einbringen. Es liegt an uns, die Erkenntnisse der psychoanalytischen Pädagogik gezielt in der Praxis anzu-

wenden und Väter als unverzichtbare Partner in der Erziehungsarbeit wahrzunehmen, anzuerkennen und zu integrieren.

Literatur

- Adler, Alfred (1930/2009): Elternerziehung. In Adler, Alfred/Datler, Wilfried/Gstach, Johannes/Wininger, Michael (Hrsg.): Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913-1937). Band 4. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 246–251.
- Aichhorn, August (1925/1959): Psychologische Probleme der Erziehungsberatung. In: Heinrich Meng (Hrsg.): Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Zwölf Vorträge über psychoanalytische Pädagogik aus dem Nachlass August Aichhorns. Bücher des Werdenden, 2. Reihe, Band 9. Bern/Stuttgart: Huber, S. 9–28.
- Asen, Eia/Fonagy, Peter (2021): *Mentalization-Based Treatment with Families*. London / New York: Routledge.
- Asen, Eia/Fonagy, Peter (2023): Mentalisieren in der systemischen Praxis. Eine Einführung in die mentalisierungsinspirierte systemische Therapie. Vertrauen gewinnen und Blockaden lösen. Heidelberg: Carl Auer.
- Bernfeld, Siegfried (1925/2013): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Gießen: Psychosozial Verlag; Originalausgabe 1925, Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Betz, Tanja/Andresen, Sabine (2014): Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (4), S. 499–504.
- Bevington, Dickton (2023): Epistemisches Vertrauen in Organisationen, in der Supervision und bei der Arbeit mit Teams. In Fonagy, Peter/Nolte, Tobias (Hrsg.): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Klett Cotta, S. 410-435.
- Bolm, Thomas (2009): *Mentalisierungsbasierte Therapie (MBT) für Borderline-Störungen und chronifizierte Traumafolgen*. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Buber, Martin (1953/2005): *Reden Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016/2018): *Vater sein in Deutschland heute. Väterreport*. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023): *Väterreport. Väter zwischen Erwerbs- und Familienleben*. Berlin: BMFSFJ.
- Cabrera, Natasha J./Volling, Brenda L./Barr, Rachel (2018): Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. In: *Child Development Perspectives* 12 (3), S. 152–157.
- Diez Grieser, Maria Teresa (2025): *Mentalisieren in der Elternarbeit. Interventionen und Beziehungsgestaltung in Beratung und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diamond, Michael J. (2010): *Söhne und Väter. Eine Beziehung im lebenslangen Wandel*. Frankfurt am Main: Brandes & Apfel.

- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Finger-Trescher, Urte/Heilmann, Joachim/Krebs, Heinz: Einleitung. In dies. (Hrsg.): *Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 7-18.
- Fabel-Lamla, Melanie/Welter, Nicole (2012): Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. *Zeitschrift für Pädagogik* (58), 2012, S. 769–771.
- Fonagy, Peter/Gergely, György/Jurist, Elliot/Target, Mary (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett–Cotta.
- Fonagy, Peter/Nolte, Tobias (2023): *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Figdor, Helmuth (2012): *Patient Scheidungsfamilie. Ein Ratgeber für professionelle Helfer*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Freud, Anna (1987): *Psychoanalyse und Erziehung und andere Schriften. Band V: 1949-156*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, Sigmund (1909/2000): Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben („Der kleine Hans“). In Freud, Anna/Strachey, Alix/Strachey, James (Hrsg.), *Sigmund Freud – Studienausgabe* (Bd. 4): *Fallgeschichten der Neurosen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 471–564.
- Freud, Sigmund (1913/2000): Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. In Freud, Anna/Strachey, Alix/Strachey, James (Hrsg.), *Sigmund Freud – Studienausgabe* (Bd. 9): *Werke aus den Jahren 1913–1917*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 3–162.
- Garstick, Egon (2015) Die Suche nach dem Vater und den triangulierenden Räumen. *Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* XLVI, 167 (3), S. 327-352.
- Grieser, Jürgen (2021): *Der phantasierte Vater. Zur Entstehung und Funktion des Vaterbildes beim Sohn*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: edition diskord / Brandes & Apsel.
- Heinemann, Evelyn/Hopf, Hans (Hrsg.) (2010): *Psychoanalytische Pädagogik. Theorien, Methoden, Fallbeispiele*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Henter, Melanie/Asen, Elia (2024): Arbeiten im familiären Kontext – von der Mentalisierungstheorie beeinflusste systemische Zusammenarbeit mit Eltern. In: Link, Pierre-Carl/Behringer, Noëlle/Turner, Agnes/Kreuzer, Tillmann F./Schwarzer, Hans-Nicola (Hrsg.): *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 319–333.
- Hopf, Hans (2014): *Die Psychoanalyse des Jungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hitschmann, Eduard (1927-1928): Die größten Fehler in der Erziehung. In *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, 1, 1926-1927, S. 65-68.
- Hurry, Ann (2005): Die Analytikerin als Entwicklungsobjekt. In: *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie* 36, 125 (1), S. 21–48.
- Islamiah, Nur/Breinholst, Sonja/Walczak, Monika A./Esbjørn, Barbara H. (2023): The role of fathers in children’s emotion regulation development: A systematic review. In: *Infant and Child Development*, 32, e2397. <https://doi.org/10.1002/icd.2397>.
- Keil, Jan/Langmeyer, Alexandra N. (2020): "Vater-Kind Kontakt nach Trennung und Scheidung: Die Bedeutung struktureller sowie intrafamiliärer Faktoren". In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 40 (1), S. 39–61.

- Kindler, Heinz/Grossmann, Karin/Zimmermann, Peter (2002): Kind-Vater-Bindungspersonen und Väter als Beziehungspersonen. In: Walter, Heinz (Hrsg.): Männer als Väter. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 685-742.
- Korczak, Janusz (1967/2000): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: V&R.
- Koren-Swisa, Roga/Hanetz-Gamliel, Keren/Dollberg, Daphna G. (2024): Mothers' and fathers' mentalization as moderators of the association between marital conflict and children's internalizing and externalizing behaviors. In: Family Relations, 73 (2), S. 703-719.
- Kirsch, Holger/Brockmann, Josef (224): Mentalisieren. Bd. 27 Analyse der Psyche und Psychotherapie. Gießen: Psychoasozial-Verlag.
- Kreuzer, Tillmann F. (2007): Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kreuzer, Tillmann F. (2013): Die Wurzeln pädagogischen Handelns bei Janusz Korczak und die „Neue Lernkultur“ in der heutigen Lehrerbildung von Baden-Württemberg. In: Godel-Gaßner, Rosemarie/Krehl, Sabine (Hrsg.): Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik; historische und aktuelle Perspektiven. Jena: Garamond-Verl., Edition Paideia, S. 297–316.
- Kreuzer, Tillmann F. (2019): Zur Entwicklung einer psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung durch Selbstreflexion. Pädagogische Rundschau, 73 (6), S. 613-627.
- Kreuzer, Tillmann F. (2020): Ermutigung als Form der Kooperation in der Elternarbeit. In S. G. Huber (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2020. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Wolters Kluwer Deutschland, S. 320-332.
- Kreuzer, Tillmann F. (2025, im Erscheinen): Aktive Väter in der Begleittherapie. Zeitschrift für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, 208 (4), 56.
- Kreuzer, Tillmann F./Langnickel, Robert (2024): Muss ich wirklich mit diesen Eltern arbeiten? Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 47 (2), S. 37–41.
- Kreuzer, Tillmann F./Langnickel, Robert/Link, Pierre-Carl (2025): Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten und der soziale Ort als Paten für Inklusion und Heterogenität. In Reichert, Maren/Gollub, Patrick/Greiten, Silvia/Weber, Marcel (Hrsg.): Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175-195.
- Lamb, Michael E./Lewis, Charlie (2003): (2003) Fathers' influence on children's development: The evidence from two-parent families. European Journal of Psychology of Education 18: 211-228.
- Lenzen, Dieter (1991): Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation. Hamburg:rororo.
- Metzger, Hans-Geert (Hrsg.) (2008): Psychoanalyse des Vaters. Klinische Erfahrungen mit realen, symbolischen und phantasierten Vätern. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Müller-Pozzi, Heinz (2015): Das Begehren der Mutter und der Name des Vaters. Die drei Aspekte der Vatermetapher. Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie XLVI, 167 (3), S. 313-326.
- Novick, Jack/Novick, Kerry Kelly (2009): Elternarbeit in der Kinderpsychoanalyse. Klinik und Theorie. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

- Puglisi, Nilo/Rattaz, Valentine/Favez, Nicolas/Tissot, Hervé (2024): Father involvement and emotion regulation during early childhood: A systematic review. In: *BMC Psychology*, 12, Artikel 675.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seiffge-Krenke, Inge (2017): *Die Psychoanalyse des Mädchens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Seiffge-Krenke, Inge/Posselt, Melissa (2021): Belastende Lebensereignisse vor und während der Therapie im Kontext anderer Moderatoren der Veränderung. *Psychotherapeut*, 66, S. 332–343.
- Stambolis, Barbara (Hrsg.) (2013): *Vaterlosigkeit in vaterarmen Zeiten. Beiträge zu einem historischen und gesellschaftlichen Schlüsselthema*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Storck, Timo (2019): *Das dynamisch Unbewusste*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Storck, Timo/Billhardt, Felix (2021): *Denken und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tähkä, Veikko (1993): *Mind and its treatment: A psychoanalytic approach*. Madison/CT: International Universities Press, Inc.
- Thomä, Dieter (2008): *Väter. Eine moderne Heldengeschichte*. Hamburg: Carl Hanser Verlag.
- Tönnissen, Liliana/Link, Pierre-Carl/Hengartner, Oliver/Hagmann-von Arx, Priska (2024): Der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik – Illustration des förderdiagnostischen Prozesses am Beispiel einer internalisierenden Verhaltensproblematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75 (7), S. 303–311.
- Trescher, Hans-Georg (1985): *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Frankfurt am Main: Campus.
- Verhaeghe, Paul (2011): *Autorität und Verantwortung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Weiß, Hans (2010): Begegnung mit dem Fremden. Zur Arbeit mit Familien in Armut und Benachteiligung. In: Wilken, Udo/Jeltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.): *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 46–57.
- Wolfheim, Nelly (1926/1927): Elternfehler. *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, 1, 1926-1927, S. 156-157.
- Wolfheim, Nelly (1927/1928): Elternziehung. *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, 2, 1927-1928, S. 90-91.
- Zoja, Luigi (2018): *Vaterbilder im Wandel. Sozialpsychologische Überlegungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Psychoanalytische Beleuchtung der Monogamie – Eine kritische Betrachtung

Merlin Günther

Zusammenfassung: Diese qualitative Arbeit vergleicht Konfliktodynamiken monogamer und nichtmonogamer Beziehungen ($N = 10$). Monogame Teilnehmende erleben häufig intrapsychische Spannungen, da Fantasien und Bedürfnisse zugunsten monogamer Normen unterdrückt werden. Es wurden psychodynamische Strategien zum Umgang mit dieser Spannung herausgearbeitet, wie etwa Flirten oder unkonventionelle Freundschaften. Dies geht oft mit Eifersucht, Misstrauen und Konflikten einher. Nichtmonogame Teilnehmende berichten von größerer Offenheit, weniger Einschränkungen und höherer Verbundenheit. Monogamie zeigt tendenziell mehr Konfliktpotenzial im direkten Vergleich zu nicht-monogamen Konstellationen.

Schlüsselwörter: Monogamie, Spannung, Konflikt, Triangulation

Abstract: This qualitative study compares the conflict dynamics of monogamous and non-monogamous relationships ($N = 10$). Monogamous participants often experience intrapsychic tension due to the suppression of fantasies and desires in favor of monogamous norms. Psychodynamic coping strategies were identified, such as flirting or maintaining unconventional friendships. These patterns are frequently accompanied by jealousy, mistrust, and conflict. In contrast, non-monogamous participants reported greater openness, fewer restrictions, and stronger emotional connectedness. Compared to non-monogamous constellations, monogamy tends to show a higher potential for conflict.

Keywords: monogamy, tension, conflict, triangulation

1 Einleitung

Monogame Partnerschaften sind in westlichen Kulturen die vorherrschende Beziehungsform, obwohl sie für viele eine Herausforderung darstellen (Schacht/Kramer 2019). Während Frauen eher an Monogamie glauben als Männer (Dahlgreen 2015), zeigen empirische Befunde, dass sexuelle Bedürfnisse auch außerhalb der Partnerschaft bestehen bleiben können (Freud 1961). Besonders durch Online-Dating-Plattformen haben sich die Möglichkeiten,

potenzielle Partner kennenzulernen, vervielfacht – dabei befinden sich nach Aretz (2015) 42 % der Nutzer von zum Beispiel Tinder bereits in einer Beziehung. Männer nutzen Tinder häufiger mit der Intention, Sex zu haben, während Frauen eher nach Bestätigung suchen (Brazier 2015).

Auch innerhalb monogamer Beziehungen gibt es Hinweise darauf, dass Männer trotz emotionaler Bindung ein Verlangen nach Sex mit anderen Frauen verspüren (Anderson 2012). Obwohl bei Männern eine positive emotionale Intimität zu ihrem Partner besteht und sie diese mühevoll erarbeitete Vertrauensbasis wertschätzen, können sie trotzdem eine negative sexuelle Spannung erfahren: „I show that coupled men find themselves increasingly desiring sex with others, despite monogamy’s hegemonic cultural dominance. This places them into a state of contradiction – they essentially want something they do not want [...]“ (Anderson 2012: 4). Gleichzeitig erleben Frauen über die Zeit eine stärkere sexuelle Habituation, wodurch ihr sexuelles Interesse am eigenen Partner sinken kann (Both et al. 2011; Klusmann 2002). Das könnte Frauen theoretisch empfänglicher für eben solche Konfigurationen der Partnerschaft machen, die es ihnen erlauben, Sex mit unterschiedlichen Männern zu haben (Moors et al. 2015), um eine „neue“ Erregungsamplitude zu erreichen. Aus empirischer Evidenz geht außerdem hervor, dass ein funktionales Sexverhalten eine maßgebliche Rolle in der Entstehung und Erhaltung einer langfristigen romantischen Partnerschaft spielt (Sprecher et al. 2004). Im Kontrast dazu ist eine Dysfunktion des sexuellen Systems innerhalb einer Partnerschaft ein führender Prädiktor für die Entstehung von Partnerschaftskonflikten, den Zweifel, dass man ausreichend geliebt und attraktiv gefunden wird, Sorgen um die Stabilität der eigenen Partnerschaft und – allem voran – Interesse an alternativen Sexpartnern (Hasebrauck/Fehr 2002; Sprecher et al. 2004).

Diese Befunde implizieren, dass obwohl Menschen emotional monogame Bindungen eingehen können und häufig wollen, die Monogamie gleichzeitig Herausforderungen mit sich bringt. Wie kann es sein, dass die Monogamie einerseits eine so hohe statistische Prävalenz in westlichen Ländern hat, andererseits offenbar in ihrer Funktionsweise gar nicht auf den Menschen abgestimmt zu sein scheint?

2 Theoretischer Hintergrund

Im folgenden Abschnitt wird der empirische Forschungsstand zur angerissenen Thematik aufgezeigt. Im Anschluss daran wird anhand der dargestellten Befunde eine Forschungsfrage hergeleitet.

2.1 Der monogame Standard als gesellschaftliche Norm

Soziologische Theorien argumentieren, dass Monogamie Gleichberechtigung fördert und Polygamie patriarchale Strukturen und soziale Instabilität begünstigt (Witte 2015; Domingo-Oslé 2017). Zudem ist Polygamie in über 120 Ländern verboten oder moralisch abgelehnt, was zur Normbildung beiträgt (Witte 2015). Forschung spiegelt diese Norm wider, da romantische Liebe oft mit sexueller Exklusivität gleichgesetzt wird. Meta-Analysen zeigen, dass nicht-monogame Beziehungen als weniger zufriedenstellend gelten (Conley et al. 2013), obwohl Studien Hinweise auf höhere Nähe, Liebe und geringere Eifersucht in CNM-Partnerschaften liefern (Varni 1974; Jenks 1985). Die monogame Norm wird auch durch frühkindliche Internalisierung des elterlichen Partnerschaftsverhaltens geprägt, was sich im Erwachsenenalter fortsetzt (Moors et al. 2015): „The attachment process developed in infancy continues to guide relationship behavior through the remainder of the human life span“. In früher Kindheit bauen Kinder eine Bindung zu ihren Eltern auf, internalisieren deren Partnerschaftsverhalten und identifizieren sich anschließend mit der Internalisierung.

2.2 Tiefergehende psychoanalytische Betrachtung

Aus der Sicht Griesers (2015) ist in einer monogamen Partnerschaft die sexuelle Vereinigung das Zelebrieren über den Sieg des ödipalen Verbots in der Kindheit. Dort entwickelt es romantische und sexuelle Gefühle für den gegengeschlechtlichen Elternteil und gleichzeitig Rivalität und Eifersucht gegenüber dem gleichgeschlechtlichen Elternteil (Freud 1921): „in der reifen Zweierbeziehung hat der Erwachsene damit den Zugang zum in der ödipalen Zeit den Eltern vorbehaltenen geheimnisvollen Raum der erwachsenen Lüste und Befriedigung gefunden, von dem er als Kind noch ausgeschlossen war“ (Grieser 2015: 61). Die Entwicklung in dieser Phase gelingt, wenn das Kind mittels Realitätsprinzip akzeptiert, dass es seine sexuellen Begierden nicht ausleben darf und diese vorübergehend verdrängt, bis die libidinösen Wünsche in späteren adoleszenten Phasen auf nun verfügbare Objekte verschoben werden können (Grieser 2015). Der Erwachsene errichtet also mit der monogamen Partnerschaft einen intimen, für Dritte geschlossenen Raum, der eine Verschmelzung mit dem in der ödipalen Phase verwehrten Objekt zulässt (Ebd.). Wird diese intime dyadische Partnerschaft durch das Eindringen des Dritten gestört, erzeugt dies Scham, Wut und Verzweiflung (Wurmser 2006).

Auf der anderen Seite ist das Paar permanent einer Triangulierung, also dem Hinzuziehen einer Drittperson zu einer Dyade, ausgesetzt (Grieser 2015).

Entweder befindet sich es sich in einer sogenannten „direkten Triangulierung“ (Kernberg 1995: 133), in welcher das dyadische Paar sich vereinigt und den Dritten, welcher den Rivalen in der ödipalen Phase darstellt, ausschließt.

Die umgekehrte Triangulierung hingegen beschreiben Fantasien darüber, den Dritten anzunehmen und den Partner auszuschließen, wobei der Dritte hier das begehrte Objekt in der ödipalen Phase darstellt (Grieser 2015). Das Annehmen einer Drittperson zu einer Partnerschaft kann auch das Resultat sexuell und emotional unerfüllter dyadischen Partnerschaften sein (Rosenmayr 1997). Als Folge dessen erstarrt die ursprünglich dyadische Partnerschaft und die Entwicklung der Intimität ist zwischen diesen Menschen zunächst behindert (Ebd.), sowie von Eifersucht geprägt. Diese „normale Form“ der Eifersucht beschreibt die Angst, die geliebte Person an einen Dritten zu verlieren, was zu Trauer, Kränkung und Rivalitätsgefühlen führe (Freud 1989).

Allerdings wird in Partnerschaften Eifersucht auch häufig abgewehrt, etwa durch die Umkehrung (Grieser 2015: 94): „statt, dass ich eifersüchtig bin, mache ich dich eifersüchtig“. Menschen in monogamen Partnerschaften können extradyadischen Verführungen umgehen, indem sie durch subtile Komplimente oder erhöhte Freizügigkeit sexuelle Aufmerksamkeit von außen suchen, ohne die Partnerschaft zu gefährden. Sie manipulieren Situationen, um Lust zu befriedigen, ohne die Beziehung zu gefährden. Solch „verbotene“ Triebe können außerdem mit Verschiebungsstrategien (Freud 1936) behandelt werden. „After the romance phase wears off, men initially rectify the tension of wanting monogamy and sex with others by using pornography while masturbating, „spicing up“ their sex lives or having a break from their partners during which time they have sex with someone else“ (Anderson 2012). „Verschiebung“ bedeutet also, dass die Triebenergie auf ein mir zunächst verwehrt, dafür aber sozial mehr akzeptiertes Objekt verschoben wird. Menschen wählen ein Alternativobjekt, das die Wünsche in ähnlichen Zügen befriedigt (Freud 1933) und dessen Bestreben kulturell anerkannter ist. Insbesondere in westlichen Kulturen ist extradyadisches Verlangen gesellschaftlich verpönt (Zeitzen 2020).

Eine andere Möglichkeit, mit den eigenen Impulsen zur Untreue umzugehen, ist, diese Bedürfnisse auf den Partner zu projizieren und ihm bzw. ihr eben jene Untreue vorzuwerfen, obgleich bereits geschehen oder zukünftig vermutet (Grieser 2015). Dieser extradyadische Wunsch wird deshalb abgewehrt, weil er als destruktiv für die dyadische Partnerschaft eingeschätzt wird und häufig mit Scham einhergeht. Dieser Prozess resultiert in einer größer wahrgenommenen Bedrohung durch den Dritten (Ebrech-Laermann 2013), was zuvor dargelegte Konsequenzen auf emotionaler und kognitiver Ebene verstärken könnte.

Eine solche „Belastung des Ichs“, wie vorhin beschrieben, kann sich in verschiedensten Formen in den Individuen manifestieren. Die in vorherigen Kapiteln dargestellten ödipalen Triangulierungskonflikte können sich neuro-

tisch entwickeln, „wenn Angst vor Zurückweisung und Beschämung oder Schuldgefühle die erfolgreiche Verfolgung dieser phallischen Wünsche verhindern“ (Grieser 2015: 84). Auch eine Manifestation von Schuldgefühlen oder Beschämung durch die Wahrnehmung libidinöser Wünsche nach Dritten kann durchaus der Fall sein (Grieser 2015). Laut Hartmann (1951) ist das *Ich* dazu in der Lage, auf sofortige Bedürfnisbefriedigung zu verzichten. Es besäße eine natürliche, autonome Affektregulation und werde mit zunehmendem Alter immer unabhängiger vom *Es*. Eine monogame Partnerschaft ist zwar sicherlich noch keine automatische Überlastung des *Ich*, allerdings je nach Leistungsfähigkeit des *Ich* ein potenzieller Belastungsfaktor, da eine ständige Regulierung der sexuellen Bedürfnisse erforderlich ist.

2.3 Forschungsfragen

Unter Berücksichtigung des dargestellten Forschungsstandes lässt sich nun das akquirierte Wissen in folgende Forschungsfrage überleiten:

- Wie erleben Menschen monogame bzw. nichtmonogame Partnerschaften hinsichtlich ihrer (unbewussten-) Fantasien, Bedürfnisse & Ängste und welche Konfliktdynamik entsteht dabei?

3 Methodik

Im nachfolgenden Abschnitt wird die methodische Vorgehensweise dieser Untersuchung erläutert. Die Beschreibung umfasst den Forschungsansatz, das gewählte Forschungsdesign, die Stichprobenakquirierung, sowie Datenerhebungsmethoden und diagnostische Verfahren.

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus 10 Teilnehmern (6 weiblich, 4 männlich) im Alter von 21 bis 47 Jahren ($\bar{x} = 25,5$ Jahre). Um teilzunehmen, mussten die Teilnehmer mindestens 18 Jahre alt und mindestens 3 Monate in einer Partnerschaft gewesen sein. Die Rekrutierung erfolgte hauptsächlich durch das Schneeballverfahren (Döring/Bortz 2016) und soziale Medien. Die Stichprobe war größ-

tenteils ethnisch homogen, mit Ausnahmen von Teilnehmerin 2 (russischer Herkunft) und Teilnehmer 5 (türkischer Herkunft). Die Anonymität der Teilnehmer wurde durch die Verwendung von Pseudonymen gewährleistet. Vor dem Interview erhielten die Teilnehmer eine präliminäre Aufklärung über das Thema.

Tabelle 1: Teilnehmerinformationen

Bezeichnung	Alter	Sex	Partnerschaftsmodell	Partnerschaftsdauer**	Aktueller Beziehungsstatus
Teilnehmerin 1	22	W	monogam	2	Single
Teilnehmerin 2	24	W	monogam	3,5	Single
Teilnehmer 3	21	M	nichtmonogam	2	Vergeben
Teilnehmerin 4	21	W	nichtmonogam	2	Single
Teilnehmer 5	23	W	monogam	2	Vergeben
Teilnehmer 6	24	M	monogam	4; 1	Single
Teilnehmerin 7*	47	W	nichtmonogam	23	Vergeben
Teilnehmer 8*	25	M	nichtmonogam	4	Vergeben
Teilnehmerin 9	24	W	monogam	4	Single
Teilnehmer 10	24	M	monogam	2	Single

Anmerkung: n = 10, * = durchgeführt per Videotelefonie, ** = in Jahren.

Quelle: Eigene Darstellung

Aus untersuchungsethischen Gründen wurden monogam lebende Personen nicht im dyadischen Setting befragt, das heißt mit Anwesenheit des Partners. Die Gefahr wurde als zu hoch eingeschätzt, dass Äußerungen die Partnerschaft langfristig beschädigen könnten, oder Äußerungen zum Schutze der Partnerschaft zurückgehalten werden und somit ein hoher Informationsverlust in Kauf genommen werden müsste. Obwohl Kollegen der Sozialforschung sich überwiegend positiv für dyadische Settings in der qualitativen Forschung aussprechen – vor allem durch den inkrementellen Informationsgewinn durch die Anwesenheit des Partners (Morgan et al. 2013; Allan 1980), wurde das Einhalten einer adäquaten Forschungsethik vorgezogen (Hopf/Hopf 2010).

3.2 Diagnostische Verfahren

Die Interviews wurden per Audiorekorder mitgeschnitten und anhand des Regelwerks nach Dresing und Pehl (2015) verbatim transkribiert. Die Fragen wurden gemäß Interviewleitfaden gestellt, wobei allerdings ein freier, natürlicher Gesprächsfluss stärker gewichtet wurde als eine reine Orientierung an der vorbestimmten Struktur. Das Ziel war es, latente Sinnstrukturen einer Unterhaltung nicht zu vernachlässigen (Kracauer 1952). Der Interviewleitfaden (siehe Anhang B: Interviewleitfaden: 227 ff.) dient lediglich zur leichten Orientierung während des Gesprächs. Die konkreten Schritte zur Erstellung dieses Leitfadens wurden Helfferich & Helfferich (2009) entnommen. Für die Inhaltsanalyse wurden Konzepte nach Mayring (2014; Mayring/Fenzl 2019) verwendet.

4 Ergebnisse

Eine gebündelte graphische Darstellung der Ergebnisse wurde angefertigt, um eine Übersicht über die Erkenntnisse aus den Interviews zu erstellen und das Erleben in monogamen und offenen Partnerschaften visuell abzubilden (siehe Abbildung 1; Abbildung 2; Abbildung 3; Tabelle 1).

4.1 Umgang mit Triangulierung

Die befragten Teilnehmer zeigen einen gemischten Umgang mit Triangulierungssituationen. Insgesamt scheint es, als wären die Befragten des monogamen Stichprobenteils eher herausgefordert, ihren Fantasien hinsichtlich einer dritten Person zu widerstehen. Der Umgang der monogamen Befragten erscheint in vielen Fällen maladaptiv, da sie ihre bestehenden Bedürfnisse nicht an ihre Partnerschaft anpassen, sondern vielmehr versuchen, ihre Partnerschaft an ihre Bedürfnisse anzupassen. Im Gegensatz dazu scheinen die nichtmonogamen Teilnehmer im Umgang mit triangulierten Dritten angepasst zu sein, indem sie nur Verhaltensweisen zeigen, die von ihrem Partner gewünscht oder toleriert werden.

Die Teilnehmer äußerten teilweise, dass sie mehr oder minder bewusst ihre Beziehung verheimlichten oder verschleierten gegenüber anderen Männern (Teilnehmerin 1: 355-365). Teilnehmer 10 zeigte eine hohe Ausprägung eines Besitzanspruchs, die sich in einem kontrollierenden Verhalten gegenüber

potenziellen Bedrohungen äußerte (Teilnehmer 10: 245-256). Er sah sich in der Rolle, sämtliche Bedürfnisse seiner Partnerin zu erfüllen, um sicherzustellen, dass sie keine anderen Partnerschaften benötige. Falls doch, empfand er dies als persönliche Niederlage (Teilnehmer 10: 251-263).

Andere Teilnehmer, wie etwa Teilnehmerin 2 und 9 konnten diese Erfahrungswerte nicht teilen. Sie geben konkret an, ihren Partner gerne zu Veranstaltungen mitzubringen und ziehen die Aufmerksamkeit ihres Partners jederzeit die eines fremden Mannes vor (Teilnehmerin 2: 127-158; Teilnehmerin 9: 455-464).

Nichtsdestotrotz berichten alle Teilnehmer der monogamen Fraktion von sogenannten Spielregeln, die für die Partnerschaft festgelegt wurden. So waren körperliche Annäherungen und Küssen oder gar Sex eine klar abgesteckte Grenze (Teilnehmerin 1: 124-126; Teilnehmerin 2: 41-45; Teilnehmer 6: 90-102; Teilnehmerin 9: 252-263). Diese abgesteckten Regeln variieren allerdings innerhalb der Teilnehmer. Für einige der Teilnehmer war der bloße Kontakt seiner Freundin zu anderen Männern schon ein Konflikt (Teilnehmer 10: 27-33), für andere war selbst Flirten noch innerhalb einer Grauzone (Teilnehmerin 1: 132-134; Teilnehmerin 2: 49; Teilnehmerin 5: 184-191).

Teilnehmer des monogamen Stichprobenteils lehnen außerdem den Gedanken, eine Drittperson zur dyadischen Partnerschaft hinzuzufügen, strengstens ab (Teilnehmerin 1: 386-389; Teilnehmer 5: 284-289; Teilnehmer 6: 298-307; Teilnehmerin 9: 180-186, Teilnehmer 10: 227-230). Für sie ist die Zweisamkeit, die Dyade, gleichbedeutend mit Partnerschaft und das integrierte Verständnis von Liebe.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass es interindividuelle Unterschiede in triangulierungsbezogenen Konstrukten wie Besitzanspruch oder Triangulierungstoleranz gibt, die möglicherweise als Prädiktor für die Wahl eines bestimmten Partnerschaftsmodells dienen könnten. Während monogame Befragte oft mit ihren Bedürfnissen nach externer Bestätigung ringen und verschiedene Mechanismen zur Rationalisierung ihres Verhaltens nutzen, scheinen nichtmonogame Befragte einen angepassteren Umgang mit Triangulierungssituationen zu zeigen. So zeigten Teilnehmer des nichtmonogamen Stichprobenteils wenig bis gar keine Ausprägung in einem Besitzanspruch an ihren Partner (Teilnehmer 3: 369-372). Darüber hinaus scheinen monogame Teilnehmer gefordert zu werden, ihre Bedürfnisse für extradyadische Dritte zurückzuhalten, um die Beziehung zu respektieren – was eine gewisse Nervosität und Spannung verursacht.

4.2 Spannung

Neben dieser geforderten Zurückhaltung der Fantasien für Dritte trägt außerdem die offenbar internalisierte Normen zur Entstehung von Spannung bei. Die Befragten wissen, dass ihre Wünsche, den Dritten anzunehmen, verboten sind. Daraus entsteht ein klarer Konflikt zwischen dem *Es* und dem *Über-Ich* (Freud 1961) der Teilnehmer, welcher häufig verdrängt und unterdrückt wird. Das führt dazu, dass diese Bedürfnisse bei den monogamen Teilnehmern zunächst unbefriedigt bleiben. Dieser Umstand verursacht offenbar intrapsychische Spannung in den Individuen der monogamen Partnerschaft. So gibt Teilnehmerin 1 beispielsweise an, dass sie Verführungen gezielt widerstehen müsse, um ihrer monogamen Verpflichtung treu zu bleiben (Teilnehmerin 1: 799-802). Diese Aufgabe falle ihr gerade dann besonders schwer, wenn sie unzufriedener mit der eigenen Partnerschaft war, zum Beispiel, wenn die Qualität des Sex abnahm. Eine monogame Partnerschaft ist laut der Teilnehmerin zu jeder Zeit von der Tatsache geplagt, dass Triebe und Bedürfnisse nach Nähe, Intimität und Sex bei Menschen mit den monogamen Vereinbarungen kollidieren:

Ja, weil wir halt Menschen sind und wir haben halt Bedürfnisse. Und es wird immer Phasen geben, wo wir nicht so happy sind in der Beziehung. Und es wird immer Situationen geben, wo man vielleicht in Versuchung geführt wird. Und es wird auch bestimmt immer Situationen geben, wo man sich dann halt nicht richtig verhält, oder eben nicht hundertprozentig. Weil du eben meinstest, es gibt da eben Leute, die sich da eben willensstärker verhalten als andere. Aber ich glaub' so die Kunst der monogamen Beziehung ist dann halt, das trotzdem durchzuziehen. Da so ein Mittelweg zu finden, dass man halt damit leben kann. (Teilnehmerin 1: 820 ff.)

Auf Nachfrage, ob sich diese Bedürfnisse dann nicht entsprechend vom Partner erfüllen lassen, erwidern die Teilnehmerin 1 und Teilnehmer 10, dass es für sie klar sei, dass ihr Partner sie begehre, weshalb sie Bestätigung von außerhalb suchen (Teilnehmerin 1: 145-148; 152-155; 975-978; Teilnehmer 10: 199-205). Dies scheint ein Hinweis auf eine Art Habituation zu sein. Dieses Monotoniegefühl beschreibt auch Teilnehmer 8 als Argument gegen eine monogame Partnerschaft (Teilnehmer 8: 156-162). Teilnehmerin 4 wird in diesem Zusammenhang ebenfalls ganz deutlich, als sie von dem Zeitraum erzählt, bevor ihre Partnerschaft nichtmonogam wurde.

1. Also so jetzt zum Beispiel mit meinem Exfreund. Irgendwann war halt einfach die Luft raus, weil sein kreatives Pensum war kleiner als mein kreatives Pensum. Und das hat dann halt einfach in dem Punkt halt auch nicht gematcht. Und da hatte ich auch irgendwann so das Gefühl, boah, das würdest du dir jetzt klar gerne woanders herholen, machst es aber aus Respekt zu ihm nicht. (Teilnehmerin 4: 316-320)

2. Bei einer Beziehung kannst du das halt machen. So, da ist nach einem Jahr ist da vielleicht so ein bisschen die Luft raus. Dann hast du da mal hier was mit dem, da noch was mit dem und dann auch was mit dem und dann bist du fein. So. Dann bist du vielleicht erstmal so befriedigt und gestillt und dann, ja, ja. (Teilnehmerin 4:238-241)

Hier wird zum ersten Mal deutlich, dass es sich bei den genannten Bedürfnissen nicht immer nur um subtile Bedürfnisse von Bestätigung und Selbstwertkompensation handelt, sondern auch um das direkte Ausleben der eigenen sexuellen Triebe, Fantasien und Wünsche. Kann diesem Bedürfnis nicht nachgekommen werden, entsteht für die Teilnehmerin 4 eine Spannung, die sie zu einem nichtmonogamen Verhalten motiviert. Dennoch erkennt man die Wirkweisen der internalisierten Beziehungsrepräsentationen, da ihr Verständnis einer Partnerschaft inkludiert, aus Respekt zu ihrem Partner diese Triebe und Bedürfnisse zu unterdrücken, statt ihnen schonungslos nachzukommen.

Auch bei Teilnehmer 6 wird eine gewisse Habituation deutlich. Er beschreibt die Partnerschaft mit seiner Freundin, mit der er ein gemeinsames Kind hatte, als einschränkende Routine (Teilnehmer 6:195-214). Obwohl er mehrfach angibt, glücklich in der monogamen Partnerschaft gewesen zu sein, findet er, dass sie ihn zu sehr festlegt und bindet und zu viel Freiheit nehme (Teilnehmer 6:243-270; Z. 217-218). Darüber hinaus habe er währenddessen mit angesehen, wie seine Freunde, die single waren, sich vollkommen ungebunden ausleben konnten, was ihn störte. Der Teilnehmer, wie auch Teilnehmer 10, betonte jedoch an mehreren Stellen, dass er nicht unglücklich mit seiner Partnerschaft war, weder sexuell noch emotional. Dennoch empfand er die Partnerschaft ab einem Zeitpunkt von zwei Jahren als stagnierte Routine (Teilnehmer 6: 198-207; Teilnehmer 10: 289-290). Er erläuterte weiter, dass seine extradynastischen Wünsche und Fantasien nie etwas damit zu tun hatten, dass er weniger zufrieden mit seiner Partnerin war. Auch Teilnehmerin 1 stimmt dieser Perspektive zu, als sie angibt, ihre Bedürfnisse „nur“ aus dem Flirten mit extradynastischen Männern zu versorgen, und dafür andere, verbotene Anteile ihrer Bedürfnisse zu unterdrücken. Für dieses Verlangen habe sich Teilnehmerin 1 nie verurteilt, weil sie das als natürlichen Bestandteil ihres menschlichen Daseins einordnet (Teilnehmerin 1: 298-301). Diese Art von Triebunterdrückung scheint für die Teilnehmerin eine aktive Bemühung zu sein: „Also für mich ist [Monogamie] safe mit Einschränkung verbunden. Aber du entscheidest dich halt bewusst dafür und deshalb versuchst du es halt so gut es geht zu meistern“ (Teilnehmerin 1: 948-950). Die Teilnehmerin bedauert in gewissen Situationen vergeben zu sein, und wägt dann aber kurzzeitiges Vergnügen mit langfristiger Glücklichkeit in der Partnerschaft ab:

Schade, dass ich jetzt nichts mit dem haben kann“, aber man hat’s halt dann immer damit äh relativiert, dass man so, dass das halt wichtiger ist, den Freund zu behalten, oder dass der nicht traurig ist, als dass man jetzt was mit dem [anderen] hat. Deswegen hat man’s dann wieder beiseitegeschoben. (Teilnehmerin 1: 271-274)

Eine ähnliche Perspektive nehmen Teilnehmer 5 und Teilnehmer 10 ein, welche davon sprechen, dass es ein Merkmal gestärkter Persönlichkeit sei, kurzfristige Verführungen und Lustbefriedigung zu widerstehen und stattdessen langfristiges Glück vorzuziehen (Teilnehmer 5: 444 ff.; Teilnehmer 10: 320-325). Möglicherweise handelt es sich hierbei um eine differenzielle Fähigkeit, die Menschen, die Schwierigkeiten haben, monogame Verpflichtungen einzuhalten, von denen unterscheidet, denen dies leichtfällt. Die psychologische Forschung nennt diese Fähigkeit „Delayed Gratification“ (Singer 1955). Eine Fähigkeit, bei der sofortige Bedürfnisbefriedigung aufgeschoben wird, um in der Zukunft eine größere Belohnung zu erhalten. Bei dieser „langfristigen Belohnung“ handelt es sich hierbei um die Partnerschaft und die gemeinsam erarbeitete Vertrautheit mit einem Partner. Die kurzfristige Belohnung wäre in diesem Kontext übertragbar auf die spontane, extradyadische Verführung eines fremden Mannes oder einer fremden Frau. Diese Perspektive scheint sich allerdings interindividuell zu unterscheiden. So beschreibt Teilnehmer 8 zum Beispiel, dass er seinen Partner aus beruflichen Gründen hin und wieder nicht sieht. Einen beispielhaften Zeitraum, den er anführt, lautet „fast eine ganze Woche“, in der er nicht darauf verzichten möchte (oder kann), seinen sexuellen Trieben nachzukommen. Der auffällig kurze Zeitraum von knapp einer Woche scheint dafür zu sprechen, dass die Fähigkeit zur Belohnungsaufschiebung möglicherweise eingeschränkt ist:

Ja. Also das Ding ist halt, wir sehen uns halt auch öfter nicht. Ja, für eine längere Zeit. Ich bin ja zum Beispiel auch ab Sonntag bis Freitag weg und dann sehen wir uns halt auch fast eine ganze Woche nicht. Und ich denke mal so, warum sollte man in der Zeit dann auf irgendwas verzichten, was man rein theoretisch auch haben könnte? (Teilnehmer 8: 186-189)

Unter Anna Freuds (1936) Annahme spricht man hier von unterschiedlich stark ausgeprägten Ich-Kompetenzen, insbesondere in den Bereichen der Impulssteuerung und Affekttoleranz. Der Affekt der externen Verführung wirkt auf die Individuen, was für monogam lebende Menschen Spannung auslöst. Der Impuls, auf die Flirtanfrage der fremden Person einzugehen steht nun im Raum und muss zur Einhaltung monogamer Verpflichtungen unterdrückt werden. Diese Spannung kann in der Situation des sich anbahnenden, interessierten Fremden entweder toleriert oder gelöst werden. Kann sie nicht toleriert werden, wird sie kurzfristig gelöst, indem man sich der Verführung hingibt. Infolgedessen entsteht aber für die Teilnehmer eine langfristige Spannung, weil ein Konflikt zwischen der normativen Beziehungsrepräsentation – also dem, was die Befragten als richtiges und angemessenes Verhalten in einer monogamen Partnerschaft einschätzen – und der begangenen „Sünde“ besteht.

In den Interviews galt der Konsens, dass die bereits beschriebenen Bedürfnisse nach Bestätigung und Aufmerksamkeit von extradyadischen Personen bei den meisten Menschen vorkomme. Darüber hinaus erklären einige der Teilnehmer, dass es sogar negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden für sie

habe, wenn sie diesen Trieben nicht nachkommen (Teilnehmerin 4: 420-426; Teilnehmer 6: 195-218; Teilnehmerin 7: 115-170; Teilnehmer 8: 186-189). Die Unterdrückung dieser Bedürfnisse zugunsten der monogamen Verpflichtung gegenüber dem Partner wird also nicht als passiver, müheloser Prozess beschrieben. Eher stauet sich diese unbefriedigte Energie an. Teilnehmerin 1 gibt an, dass sie es insgesamt für sinnvoller hält, wenn man hin und wieder seinen Trieben in subtilen, dezenten Formen wie Flirten nachgeben kann. Würde man nie die Gelegenheit dazu bekommen, seinen Trieben nachzukommen, würde sich diese unbefriedigte Energie ihrer Meinung nach anstauen und letztendlich zu einer Eskalation und totalen Verletzung monogamer Regeln führen:

Also besser immer ein bisschen shakern und ein bisschen flirten und natürlich wissen: „ey ich habe einen Freund zuhause, den liebe ich und den, der ist – alles super“, als dass du dann immer sagst: „ne, ich mache jetzt wirklich gar nichts. Ich rede‘ nicht mit anderen Männern“ und dann irgendwann passiert vielleicht irgendwas Krasses, weil du dich dann gar nicht mehr im Griff hast, weil dann alles so rauskommt. (Teilnehmerin 1: 238-242)

Unter dieser Perspektive wirkt das Flirten mit anderen Männern für die Teilnehmerin 1 sogar wie etwas, was ihrer Partnerschaft langfristig guttue. Das könnte ein weiteres Beispiel für die unterbewusste Verwendung von Rationalisierung (Boeger, 2018) sein. Die Einbettung ihrer Schwierigkeiten, monogamen Verpflichtungen ihrer Partnerschaft einzuhalten, in einen Kontext, in dem dies für sie und ihre Partnerschaft als sinnvoll und gesund erschien, mildert die moralische Ablehnung, die sie durch die Integration gesellschaftlicher Normen erfährt. Teilnehmer 3, welcher zwar aus einer offenen Partnerschaft berichtet, dieses Spannungsgefühl aber aus einer vergangenen monogamen Partnerschaft kannte, ergänzt, dass er solche monogamen Verbote für „unglaublich sinnlos“ hält (Teilnehmer 3: 274-280).

Auch Teilnehmerin 4, welche aus einer offenen Partnerschaft heraus berichtet, stimmt dem zu: „also Verbot ist halt auch, wenn du jemandem was verbietest, legst du es ihm in den Schoß zu machen. Also das ist meine Sicht der Dinge“ (Teilnehmerin 4: 344-345). Teilnehmer 3 findet, dass das monogame Verbot, mit extradyadischen Menschen nicht sexuell interagieren zu dürfen, seiner Meinung nach eher aus einer eigenen Unsicherheit heraus resultiere, die auf den Partner projiziert würde:

Aber wenn die andere Person jetzt mit jemandem schläft und die Person ist irgendwie besser im Bett als ich oder die Person hat, keine Ahnung, größere Brust oder einen größeren Penis weiß ich nicht oder hält länger durch... Also ich verstehe, dass man, dass man, dass das Unsicherheiten in einem weckt, aber am Ende des Tages ist das ein Ich-Problem. Also es war immer [...] meine Sichtweise, dass das so eine Projektion der eigenen Unsicherheiten auf die andere Person ist. Und das empfinde ich als unglaublich sinnlos. (Teilnehmer 3: 280-289).

Eifersucht wurde auch im Interview mit Teilnehmerin 1 thematisiert, besonders in Bezug auf ihren Freund und die Begegnung mit fremden Männern.

Diese Begegnungen waren eher harmlos, wie freundliche Gespräche, aber sie sah potenziell hinter Flirts eine „Vorstufe von was anderem“, was mit monogamen Beziehungen nicht vereinbar sei (Teilnehmerin 1: 137-140). Sie selbst flirtet, um Aufmerksamkeit und Bestätigung zu erhalten, ohne dabei sexuelle Absichten zu verfolgen. Ihre Flirts eskalieren laut ihr nicht, weil sie die Kontrolle darüber behält (Teilnehmerin 1: 179-187). Ein „Ausrutscher“ sei ihr bisher erst einmal passiert, als sie ihren jetzigen Ex-Freund im Club kennenlernte und zum damaligen Zeitpunkt noch mit einem anderen Mann in einer Partnerschaft war. An diesem Abend sei es zu einem Kuss gekommen, allerdings vor allem deshalb, weil sie mit der bestehenden Partnerschaft höchst unglücklich war (Teilnehmerin 1: 192-207).

Die Ergebnisse zeigen, dass Menschen in monogamen Partnerschaften oft ihre eigenen Neigungen zum Fremdgehen auf ihren Partner projizieren, was Eifersucht zu einem zentralen Konfliktpunkt macht (Jenks, 1985; Teilnehmerin 1: 454-464; Teilnehmerin 2: 171-173; Teilnehmerin 4: 49-57; Teilnehmer 5: 74-87; Teilnehmer 6: 385-394). Teilnehmer von offenen Partnerschaften berichteten hingegen von einer geringeren Eifersucht, da sexuelle Exploration akzeptiert wird und die Projektion negativer Affekte entfällt: „Eifersucht ist für mich ein ganz abstraktes Thema“ (Teilnehmerin 7: 397-401); „Ich habe einfach noch nie Eifersucht empfinden müssen“ (Teilnehmerin 4: 159-163); „Das Vertrauen ist größer, deswegen musste ich mir keine Sorgen machen“ (Teilnehmer 3: 113).

4.3 Kompromisse

Um die Spannung zu lösen, wenden Teilnehmer, die aus einer monogamen Partnerschaft berichteten, Bewältigungsstrategien an. Die Voraussetzung, um Verhaltensweisen als Kompromisse zu betrachten, ist das gleichzeitige Bestehen einer monogamen Partnerschaft und eine niederschwellige oder unbewusste Intention nach (sexueller) Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit wird hierbei nicht im wortgenauen Sinne als eigenständiges Bedürfnis verstanden, sondern zusammenfassend dafür, dass alle subliminalen Bedürfnisse oder Fantasien Aufmerksamkeit erfahren. Die angewandten Kompromisse bewegen sich oft an den Grenzen monogamer Regeln, adressieren jedoch ausreichend die Bedürfnisse der Befragten. Beispiele hierfür sind das Flirten mit Personen außerhalb der Partnerschaft, das Tragen von aufreizender Kleidung sowie Freundschaften mit Personen, die als Quelle für sexuelle Bestätigung gelten. Das Bagatellisieren und Rationalisieren all dieser Verhaltensweisen werden außerdem als verknüpfte, selbstwertdienliche Strategie verstanden. Es gilt zu betonen, dass das Verwenden von Kompromissen lediglich Ersatzhandlungen sind, die zwar die Bedürfnisse der Befragten adressieren, allerdings nicht

zwangsläufig vollends befriedigen. Das gesamte Konzept dieser Kompromisse kann als Sublimierung (Freud 1936) verstanden werden, da die Teilnehmer ihre Bedürfnisse durch ein solches Verhalten adressieren, dass in monogamen Partnerschaften tendenziell eher akzeptiert wird.

Ein typischer Kompromiss für diese Stichprobe, um die intrapsychologische Spannung zu lindern, ist das Flirten mit extradyadischen Männern oder Frauen. In dem Stichprobenteil der monogamen Partnerschaften war das Flirten mit extradyadischen Personen eine populäre Strategie für beide Geschlechter. In vielen befragten monogamen Partnerschaften galt Flirten als Grauzone (Teilnehmerin 1: 133-138; Teilnehmerin 2: 46-55; Teilnehmer 3: 342-346; Teilnehmer 6: 62-67; Teilnehmerin 9: 261-263). Obwohl Flirten häufiger toleriert wird als nicht, wird es trotzdem nicht bedingungslos genehmigt. Die Teilnehmer betonen, dass ihnen wichtig sei, welche Intention der Partner mit so einem Verhalten verfolgt (Teilnehmer 5: 183-190). Teilnehmer 6 berichtet in dieser Thematik, dass es ihm besser ging, als seine zweite Partnerin ein ähnliches Flirtverhalten mit extradyadischen Personen hatte wie er. Insgesamt habe die zweite Partnerin ihm für dieses Verhalten mehr Freiraum gegeben und sei allgemein weniger eifersüchtig gewesen als seine erste Partnerin, was er als „sehr angenehm“ empfand (Teilnehmer 6: 375-381).

Zwei weitere Strategien, um die Spannung zu lindern, sind das Tragen freizügiger und figurbetonende Kleidung und das Knüpfen von Freundschaften mit Personen, die inadäquate Mengen an sexueller Bestätigung und körperlichem Kontakt bereitstellen. Durch die Kleiderwahl generieren die Teilnehmer dabei gezielt die sexuelle Aufmerksamkeit vom gewünschten Geschlecht mit Hilfe von engen Oberteilen oder tiefliegenden Dekolletés (Teilnehmerin 9: 374-389; Teilnehmerin 1: 730-754). Es fällt auf, dass Teilnehmerin 2 (Z. 350-365) angibt, figurbetonende Kleidung nur deshalb zu tragen, um sich selbst attraktiver zu finden, und nicht, um extradyadischen Männern zu imponieren. Da sie angibt, keine Absicht für extradyadisches Engagement in der Hinsicht zu haben, kann ihr Verhalten nicht als Versuch eines Kompromisses bewertet werden.

Zwei Teilnehmer hatten in ihren Ex-Partnerschaften Konflikte wegen bestimmten Freundschaften ihres Partners (Teilnehmer 5: 78-107; Teilnehmer 7: 51-56). In den beschriebenen Szenarien sind die Partnerinnen der Befragten in Situationen mit männlichen Freunden geraten, die laut Empfinden der Befragten teilweise ausgemachte monogamen Regeln verletzen. Teilnehmer 10 schildert, dass seine Ex-Freundin hauptsächlich durch die vermeintliche Nähe zwischen ihm und seiner besten Freundin eifersüchtig wurde. Die Freundschaft zwischen dem Teilnehmer und seiner besten Freundin zeichnete sich besonders durch „liebvolles Schreiben“ und als zu anhänglich empfundene Gesten aus (Teilnehmer 10: 9-15; Z. 71-76). Diese Freundschaft lässt sich als Kompromiss einordnen, das der Teilnehmer verwendete, um Bedürfnissen

nach sexueller Bestätigung und Aufmerksamkeit von einer Frau, die nicht seine Freundin ist, nachzukommen:

Ja, also, Berührungen sind ja immer schön, oder? Ja. Also hat mich jetzt nicht gestört. Ich muss jetzt nicht haben, dass mir einer ständig ins Gesicht fasst oder so, aber... Keine Ahnung von einer Hübschen sich anfassen zu lassen? Ich glaube, gibt Schlimmeres, oder? (Teilnehmer 10: 78-81)

Das Beispiel illustriert eindrücklich, wie solche scheinbar unschuldigen Freundschaften, die sich in den Grauzonen monogamer Regeln bewegen, erhebliche Partnerschaftsspannungen erzeugen können, da sie individuelle Spannungen zu lindern versuchen.

Andere Teilnehmer der Stichprobe hatten eine geringere Ausprägung solcher Kompromisse. Teilnehmerin 9 berichtet davon, dass sie in ihrer letzten Partnerschaft so gut wie nie das Bedürfnis hatte, mit extradyadischen Männern zu flirten (Teilnehmerin 9: 266-278). Auch in anderen Kompromissen schien Teilnehmerin 9 sehr geringe Ausprägungen zu haben, ähnlich wie Teilnehmerin 2. Diese beiden Teilnehmerinnen zeichnen ein Bild eines Menschen mit sehr geringer intrapsychischer Spannung. Diese Spannung ist offenbar deshalb niedrig, weil sie sich auf der einen Seite darin unterscheiden, wie sehr sie auf nicht-monogame Bedürfnisse wie sexuelle Bestätigung und extradyadischer Aufmerksamkeit angewiesen sind. Auf der anderen Seite berichteten sie aber auch davon, dass sie in der Partnerschaft nichts vermisst hätten und ihre Bedürfnisse zum Großteil von ihrem Partner abgedeckt werden konnten:

Ich glaube, dass ich in der Beziehung eigentlich alles bekommen habe, was ich brauchte. Alles hat so gut zusammengepasst. Nicht, dass wir der gleiche Mensch sind. Wir haben uns dann auch schon immer ergänzt mit anderen Sachen. [...] Ich habe da eigentlich nichts vermisst deswegen, und das war in anderen Beziehungen nicht so. (Teilnehmerin 9: 329-335)

Teilnehmerin 9 hatte in dem Interview angegeben, dass sie wesentlich weniger Sex wollte als ihr Freund und sich von ihm stark unter Druck gesetzt fühlte. Dies war ihren Angaben zufolge auch das primäre Motiv für die Trennung nach vier Jahren Partnerschaft (Teilnehmerin 9: 76-97). Anhand dieser Erzählung hätte man annehmen können, dass es ihr offenbar an mindestens einem Bedürfnis in ihrer Partnerschaft fehlte. Allerdings unterscheidet sich diese Situation charakteristisch. Es handelt sich hierbei nicht um ein Bedürfnis, was sie braucht, aber nicht bekommen kann, sondern um ein Bedürfnis, was sie nicht bzw. nur geringfügig verspürt, aber zu viel von ihrem Partner angeboten bekommt. Dieser Konflikt lässt sich nicht durch Kompromisse bei extradyadischen Männern lösen, weil es keinen Mangel gibt, den sie zu versorgen versucht, sondern einen Überfluss, den sie reduzieren möchte.

Das Anwenden zahlreicher Abwehrmechanismen scheint nichtsdestotrotz das Beziehungsbild vieler monogamer Partnerschaften zu dominieren. Ein Beispiel hierfür ist die Projektion (Freud, 1936), die bereits kurz im Abschnitt 4.2.2 Spannung angesprochen wurde. So wird der Partnerin zum Beispiel vor-

geworfen, sie würde nur gerne feiern gehen, weil sie dort mit fremden Männern flirten könne. Diese Annahme lässt sich unter anderem implizit daraus schließen, wie die monogamen Befragten die Streitigkeiten in ihrer Partnerschaft schilderten (Teilnehmerin 1: 116-123; Teilnehmerin: 191-209; Teilnehmer 5: 75-79; Teilnehmer 6: 391-394; Teilnehmer 10: 9-15: 35-38). Dabei geht es inhaltlich zum Beispiel um das Auftauchen neuer Namen, was zu Auseinandersetzungen führt. Außerdem kontrollierten die Teilnehmer ihre Handys gegenseitig, um potenzielle Betrugshinweise zu finden. Zusätzlich untersagten die Partner den Teilnehmerinnen das Tragen bestimmter Kleidungsstücke in der Öffentlichkeit, da dies zu viel Aufmerksamkeit anderer Männer erregen könnte. Mit einziger Ausnahme von Teilnehmerin 9, dominiert Eifersucht die Schilderungen der monogamen Partnerschaften in einem so hohen Maße, dass es Hauptauslöser für Streitigkeiten in der Partnerschaft und eine häufige Motivation für das Beenden der Partnerschaft war.

Das erklärt vermutlich, warum die Teilnehmerin 1 zum Beispiel angibt, aus heutiger Perspektive wahrscheinlich viel weniger eifersüchtig zu sein, wenn sie noch mal eine Partnerschaft hätte (Teilnehmerin 1: 900-902). Liegt die vorhin geschilderte Annahme richtig, bestand die Eifersucht zuvor größtenteils darin, ihre eigenen Impulse, die die monogame Partnerschaft verletzen würde, auf ihren Partner zu projizieren. Aus jetziger Single-Perspektive schätzt sie sich ganz selbstverständlich weniger eifersüchtig für zukünftigere Partnerschaften ein, weil sie in keiner monogamen Partnerschaft ist, dessen Regeln sie verletzen könnte und daher keine Projektion ihrer Spannung notwendig ist.

Ein weiterer verwendeter Abwehrmechanismus, um die intrapsychische Spannung zu lösen, ist die Umkehrung (Freud 1936). Bei der Umkehrung geht es im konkreten Falle der Eifersucht darum, dass der Partner gezielt eifersüchtig gemacht wird, statt Eifersucht selbst zu verspüren (Teilnehmerin 1: 525-540; Z. 554-559). Die Teilnehmerin gibt hier als Motiv für die Umkehrung an, dass sie ihrem Partner ihren Wert demonstrieren wollte, damit er sich in der Partnerschaft mehr Mühe gibt. Möglicherweise profitiert sie auch von der Spannungsreduktion, die durch die Umkehrung ermöglicht wird. Auch Bedürfnisse sexueller Natur werden befriedigt, indem die Teilnehmerin 1 mit anderen Männern „shakert“, vor allem in Nachtclubs oder anderen Orten, die dazu Gelegenheit bieten. „Shakern“ beschreibt laut ihr dabei ein flirtendes Verhalten, das insbesondere mit Aufregung und abenteuerlichem Kribbeln verbunden ist (Teilnehmerin 1: 175-177). Die Befragte erzählt, dass es bei ihr durchaus vorkam, dass sie mehr oder minder spontan und phasenweise „keine Lust“ auf Sex mit ihrem Ex-Partner hatte. Ihre vorher bereits mehrfach angesprochenen Bedürfnisse bestanden allerdings weiterhin. Diese habe sie sich dann von anderen „holen müssen“, wenn auch nicht in Form von direktem Sex:

Erstens das, oder dass es halt von mir aus das ausgeht, dass ich es nicht will, und trotzdem – also es besteht halt die Möglichkeit, aber weil man dann irgendwie kein Bock hat, macht

man's [Sex] dann nicht und dann sucht man's sich woanders. Also es muss gar nicht unbedingt am Freund liegen (Teilnehmerin 1: 659-662).

Diese fluktuierende Lust auf ihren Partner hänge insbesondere damit zusammen, wie die Partnerschaft allgemein laufe. Läuft es schlecht, habe sie gleichzeitig auch weniger Lust auf Sex mit ihm.

Teilnehmer 5 verurteilt das Verwenden eben genau solcher Kompromisse häufiger in seinem Interview. So würde er zum Beispiel die Umkehrung, die man bei Teilnehmerin 1 beobachten konnte, ablehnen: „Und ich bin die Person, die sagt, ich erwarte von meinem Partner, dass er mich nicht eifersüchtig macht“ (Teilnehmer 5: 77-78). Außerdem lehnt er das Eingehen von Partnerschaften, die für einen monogamen Rahmen inadäquat sind, ab: „Ich – was ich dann einfach nur erwarte, ist, wenn sie dann versteht, was die Intention des anderen Mannes ist, dass sie in ein paar Situationen halt einen Schritt zurückgeht.“ (Teilnehmer 5: 93-94).

4.4 Ergebnisse zu induktiv hergeleiteten Hauptkategorien

Bei den Teilnehmern des nichtmonogamen Stichprobenteils war das Verwenden von Kompromissen nicht zu beobachten. Es hat sich merkbar gemacht, dass die Kompromisse Frageinhalte abdecken, die auf nichtmonogame Partnerschaften nicht zutreffen können. Diese Hauptkategorie exploriert Strategien, die Spannung aufgrund von monogamen Verpflichtungen zu lockern oder zu lösen versuchen. Eine solche Spannung ist bei den Befragten der nichtmonogamen Fraktion nicht erkennbar gewesen. Stattdessen kristallisierte sich diese Hauptkategorie als häufiger Gesprächswunsch der beteiligten heraus, in der es darum geht, welche Auswirkungen und Effekte die Öffnung der Partnerschaft auf die Qualität der Partnerschaft und das subjektive, selbst eingeschätzte Wohlbefinden der Teilnehmer hatte.

Charakteristiken der nichtmonogamen Partnerschaft

Eine Abwehr negativer Affekte, wie das Empfinden der eigenen Partnerschaft als monoton, war bei den Teilnehmern des offenen Stichprobenteils nicht notwendig. Stattdessen profitieren diese Teilnehmer davon, dass Monotonie durch das Wechseln von Sexualpartnern oder auch das Kennenlernen anderer Männer und Frauen vermieden wurde (Teilnehmer 8: 156-162).

Ein herausstechendes Merkmal der offenen Partnerschaften war der, dass die Befragten unterschiedliche Anteile ihrer Persönlichkeit bei unterschiedlichen Menschen ausleben durften. So berichtet Teilnehmerin 7 davon, dass sie eher wenige weibliche und feminine Züge hatte, und ihr Partner im Allgemei-

nen sehr zufrieden damit war. Da die Partnerschaft geöffnet ist, hat ihr Partner Kontakt zu einer anderen Frau aufgebaut, zu der sie sich ihrer Einschätzung nach sehr unterscheidet. Als sie sich fragte, was genau er an ihr finde, vermutete sie, dass er bei ihr gewisse Anteile seiner Persönlichkeit ausleben darf, die sonst nicht zum Ausdruck kommen. Diese Fragmentierung der Persönlichkeit mit unterschiedlichen Persönlichkeitsanteilen nannte Heinz Kohut (2009) „Selbstobjektkonfigurationen“:

Aber wenn man sich mal dran gewöhnt hat, ist es auch durchaus interessant, [...] also ich habe da Sachen von meinem an meinem Partner kennengelernt, ich wusste 20 Jahre nicht oder was weiß ich, 18 Jahre nicht, dass der diese Bedürfnisse hat und das war nur, weil er sich in eine andere Frau verguckt hat, die sehr feminin war und sehr... nicht devot, aber halt so ein Weibchen war. [...] Und da hat er halt gemeint ja, irgendwie ist es eine Seite, die schlägt bei ihm halt jetzt gerade total an, da hat er ein Bedürfnis, da fühlt er sich wie ein Beschützer und da fühlt er sich [...] männlicher oder so und ich habe das nicht gewusst. Er hat es selber nicht gewusst. (Teilnehmerin 7: 317-326)

Auch sie selbst profitiert in hohem Maße davon. Sie beschreibt, dass sie offenbar eine sehr extrovertierte Person sei, während ihr Partner eher ein ruhiger Künstler ist. Dies führe zwar nicht direkt zu Konflikten mit ihm, aber gebe ihr das Bedürfnis, ihre Persönlichkeitsanteile, die nicht kompatibel mit ihrer Partnerschaft scheinen, anderweitig zum Ausdruck bringen zu können. Sie nimmt durch das Interagieren mit anderen Männern die Möglichkeit wahr, Anteile ihrer Selbst zu adressieren, die in ihrer Partnerschaft keinen Platz finden (Teilnehmerin 7: 260-267). Diese Beschreibung gibt einen tiefgründigen Einblick darin, warum nichtmonogame Partnerschaften möglicherweise von geringerer Spannung berichten als monogame. Den Partnerschaftsteilnehmern wird nicht verwehrt, unterschiedliche Anteile ihrer Persönlichkeit durch Beziehungen zu anderen befriedigen zu können. Die Möglichkeit, sich Bedürfnisse bei beliebigen Menschen holen zu können, sei ihr auch beim Überwinden von persönlichen Krisen entgegengekommen. Als ihr Partner aufgrund eines Tumors Veränderungen in seiner Libido merkte, war er sehr „genervt“ von der Anhänglichkeit der Befragten. Dies sei ein Zeitraum von etwa fünf Jahren gewesen, in dem diese Partnerschaft keinen oder nur wenig Sex hatte. Ihr sexuelles Bedürfnis konnte die Befragte allerdings woanders holen, was laut ihr ausschlaggebend dafür war, dass die Partnerschaft über diese Herausforderung hinaus besteht (Teilnehmerin 7: 227-240).

Auch Teilnehmerin 4 äußert sich in diesem Kontext dazu. Für sie habe eine nichtmonogame Partnerschaft den Vorteil, ihre sexuellen Triebe bei beliebigen Männern holen zu können und bei ihrem Partner eine emotional sichere Basis zu haben, dem man sich anvertraut (Teilnehmerin 4, 332-337). Das unterstützt die Beobachtung, dass nicht alle Persönlichkeitsanteile und Selbstobjektkonfigurationen mitsamt Bedürfnissen von einem monogamen Partner erfüllt werden können. Teilnehmerin 7 erzählt außerdem davon, dass ihr die Öffnung der Partnerschaft auch geholfen habe, ihre Persönlichkeit positiv entwickeln

zu können. Sie beschreibt eine tiefere Verbindung zu ihren eigenen Befindungen, sowie das Vertrauen, dass sie negative Befindungen gegenüber ihrem Partner jederzeit äußern kann, ohne Angst davor haben zu müssen, dass das die Partnerschaft riskiere (Teilnehmerin 7: 270-281).

Darüber hinaus scheinen nichtmonogame Partnerschaften in dieser Stichprobe flächendeckend weniger Konflikte durch Eifersucht zu haben (Teilnehmer 3: 113-117; Teilnehmerin 4: 22-25; Teilnehmerin 7: 418-433). Das lässt sich im Zusammenhang mit zuvor gesammelten Ergebnissen dadurch erklären, dass nichtmonogame Partnerschaften keine Projektion der Eifersucht betreiben müssen. Die eigenen Bedürfnisse sind keine Fremdgehimpulse mehr, sondern Wünsche, die ihnen in der Partnerschaft gestattet werden. In der Folge dessen besteht nicht die Notwendigkeit, die eigenen verbotenen Impulse auf den Partner zu projizieren.

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

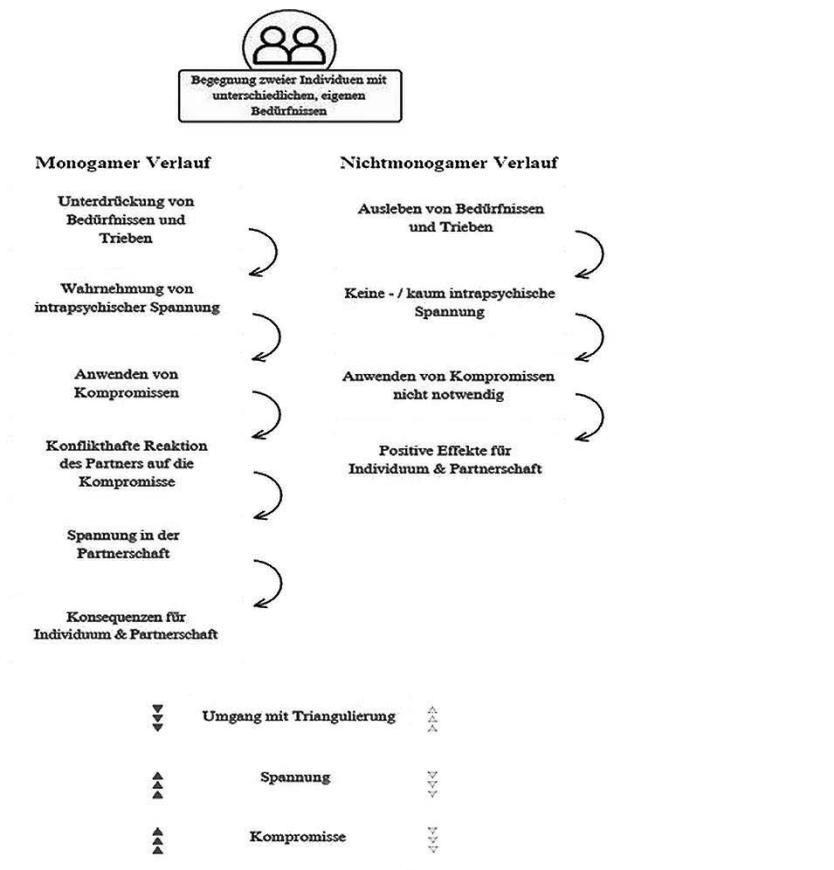
Dieses Kapitel fasst die Ergebnisse der Hauptkategorien und der Forschungsfrage zusammen. Zur besseren Veranschaulichung wurden diese Zusammenfassungen durch erstellte eigene Darstellungen unterstützt.

Es konnte sich ein Verlaufsmuster monogamer Partnerschaften gegenüber nichtmonogamen herauskristallisieren (siehe Abbildung 1). Individuen haben zunächst eine Facette zahlreicher und unterschiedlicher Bedürfnisse, die zum Teil mit monogamen Standards vereinbar sind, zum Teil allerdings auch nicht. Beispiele für letztere sind (sexuelle) Bestätigung und Aufmerksamkeit vom bevorzugten Geschlecht oder sexuelle Intimität. Diese verbotenen Fantasien für den triangulierten Dritten nehmen, wenn die Individuen sich im Laufe der Partnerschaft an die Vertrautheit ihres Partners gewöhnen und die Körperlichkeiten als monoton empfinden (siehe 4.4 Spannung). Die Teilnehmer sahen sich daher gezwungen, ihre Triebe nichtmonogamer Natur zugunsten des Partners, jedoch zulasten ihrer Selbst zu unterdrücken. Dies führt zu einer intrapsychischen Spannung im Individuum.

Um diese Spannung nun zu lindern, wenden die Individuen sogenannte Kompromisse an, die gerade noch so vereinbar mit monogamen Regeln sind (siehe 4.3 Kompromisse). Der Partner wird diese Kompromisse und Strategien – wie etwa das Flirten mit triangulierten Dritten oder das Tragen von aufreizender Kleidung – bemerken. Daraufhin reagiert dieser mit einer konfliktbehafteten Eifersuchtsreaktion. Um weiterhin die intrapsychische Spannung zu reduzieren, werden die eigenen Impulse, extradyadischer Verführung nachzugeben, durch eine Projektion auf den Partner abgewehrt. Diese Projektion hat erneut Konflikte in der Partnerschaft zur Folge, da die eigenen verbotenen Fantasien dem Partner vorgeworfen werden. Die

Partnerschaft steht nun unter Spannung und dessen Qualität nimmt ab. Das Wohlbefinden beider Individuen reduziert sich, worunter beide Partnerschaftsteilnehmer individuell leiden.

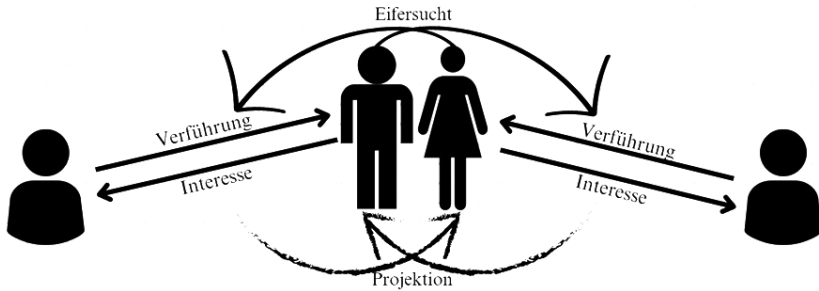
Abbildung 1: Verlauf von monogamen Partnerschaften gegenüber nichtmonogamen Partnerschaften



Quelle: Eigene Darstellung

Solche Partnerschaften zeichneten sich in dieser Untersuchung durch eine maladaptive Fähigkeit im Umgang mit triangulierten Situationen aus (s. Abb. 2).

Abbildung 2: Wechselwirkung zwischen monogamen Individuen, triangulierten Dritten und der monogamen Partnerschaft



Quelle: Eigene Darstellung.

Der „triangulierte Dritte“ wird permanent als Bedrohung wahrgenommen, da ständige Kompromissversuche des Partners bei solchen triangulierten Personen beobachtet werden. Dies führt dazu, dass Eifersucht das Partnerschaftsbild dominiert.

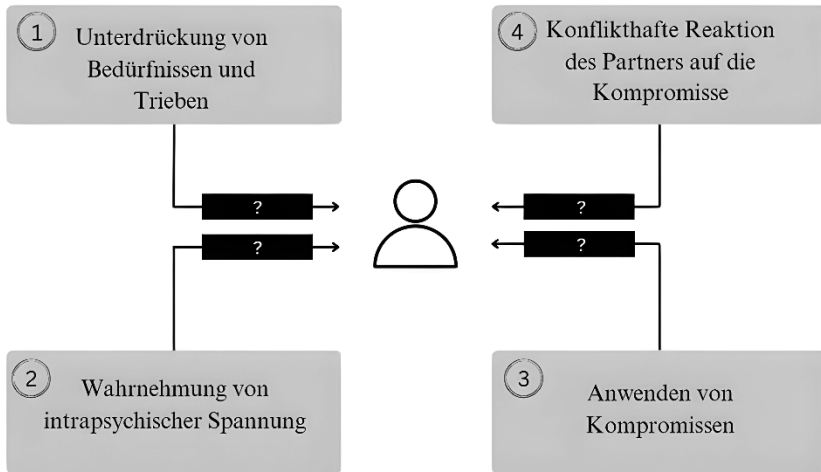
Es scheint einen atypischen Verlauf für monogamen Partnerschaften zu geben, die dieser Beschreibung nur geringfügig entsprechen. Teilnehmerin 2 und Teilnehmerin 9 des monogamen Stichprobenteils stellten sich als eben solche atypischen Individuen heraus, die monogame Partnerschaften anders wahrnahmen als der Rest der Stichprobe. Es wurden potenzielle Unterschiede auf vier Ebenen deutlich, die allerdings weiterer Exploration benötigen (s. Abb. 3).

Die Triebe und Bedürfnisse dieser Teilnehmer befinden sich im Vergleich zum Rest der monogamen Stichprobe eher innerhalb monogamer Standards. Der Großteil ihrer bestehenden Bedürfnisse ließen sich hierbei von ihrem Partner abdecken, was eine Bedürfnisdeprivation vermied.

In nichtmonogamen Partnerschaften bleibt die Unterdrückung von Trieben, Bedürfnissen, Wünschen und Fantasien aus, weil die Partner diese anerkennen und tolerieren. Durch ausbleibende Unterdrückung entsteht keine Spannung in den Individuen. Darüber hinaus konnten die Interviews mit den Teilnehmern nichtmonogamer Partnerschaften aufschlussreich darstellen, dass das Öffnen der Partnerschaft den Teilnehmern die Möglichkeit bietet, ihre Selbstobjekt-konfigurationen beliebig ausleben zu können. Diese Selbstobjekt-konfigurationen repräsentieren unterschiedliche Persönlichkeitsanteile, die durch die Vielfalt von Beziehungen zu verschiedenen Menschen befriedigt werden können, was eine Bildung von Spannung verhindert (Kohut 2009). Diese fehlende Spannung bedeutet, dass die Individuen keine Kompromisse anwenden

müssen, um die Spannung zu lösen. Die nichtmonogame Partnerschaft profitiert infolgedessen von einem erhöhten Maß an Vertrauen, emotionaler Intimität und Verbundenheit. Die Individuen scheinen außerdem ein erhöhtes Wohlbefinden zu haben.

Abbildung 3: Die atypische monogame Person



Quelle: Eigene Darstellung

5 Diskussion und Limitationen

Im nachfolgenden Kapitel werden der Forschungsprozess sowie die gewonnenen Erkenntnisse einer kritischen Betrachtung unterzogen. Dabei wird zunächst eine inhaltliche Diskussion durchgeführt, gefolgt von einer methodischen Analyse und abschließenden Schlussbemerkungen.

5.1 Inhaltliche Diskussion

Die Studie untersuchte das Erleben von Menschen in monogamen Partnerschaften, insbesondere deren Fantasien, Bedürfnisse und Ängste sowie die

resultierende Konfliktdynamik. Einige der erzielten Ergebnisse stimmen mit den vorgestellten theoretischen Grundannahmen überein.

In dieser Studie erscheint die Institution der Monogamie in Einklang mit Griersers (2015) Konzept als ein Triumph über das ödipale Verbot aus der Kindheit. Diese Überlegung basiert auf der Beobachtung, dass Teilnehmer in monogamen Beziehungen im Vergleich zu denen in offenen oder polygamen Partnerschaften tendenziell hohe Besitzansprüche an ihre Partner äußerten. In einer reifen Zweierbeziehung gewinnt der Erwachsene folglich Zugang zu einem geheimnisvollen Raum der erwachsenen Lust und Befriedigung, der in der ödipalen Phase als den Eltern vorbehalten betrachtet wurde. Dieser Raum wurde ihnen in der Kindheit verwehrt, doch im Erwachsenenalter schaffen sie einen intimen, für Außenstehende geschlossenen Bereich, der die Verschmelzung mit dem in der ödipalen Phase verwehrt Objekt ermöglicht (Grieser 2015). In Kombination mit der Erkenntnis, dass viele Teilnehmer im monogamen Teil der Stichprobe durch die Integration früh erworbener Beziehungspräsentationen durch die Eltern dazu neigen, Monogamie als den einzig richtigen Weg zu betrachten, stellen diese beiden Faktoren maßgebliche Motive für das Eingehen einer monogamen Partnerschaft dar.

Von den Teilnehmern der Stichprobe wurde außerdem Eifersucht häufig aus der Sorge heraus beschrieben, den Partner an eine andere Person verlieren zu können. Dabei geht es um die Angst, der Partner könne jemand anderen attraktiver oder allgemein wertvoller finden, sodass die triangulierte, extra-dyadische Person dem Subjekt seinen Partner abwirbt (Freud 1989). Aus dem Forschungsstand ging diese Sorge als Angst vor „Poaching“ (dt. wegschnappen) hervor, ein Symptom von unsicher gebundenen Personen (Schachner/Shaver 2002). Diese unsichere Bindung mündet in permanenter Angst, den Partner an jemand anderen verlieren zu können, was eine Triangulierungstoleranz – also eine Toleranz gegenüber Situationen, in denen eine dritte, potenziell wettbewerbsfähige Person in die Nähe des eigenen Partners gelangt, bewirkt (Cassidy 2000).

Darüber hinaus ließ sich die im Forschungsstand aufgezeigte Habituation an monogamen Beziehungen in dieser Stichprobe replizieren (Both et al. 2011; Klusmann 2002; Moors et al. 2015). Dies habe zu umgekehrten Triangulierungen – wie nach Grieser (2015) dargestellt – beigetragen, in welcher die Befragten durch gesellschaftliche Normen verbotene Fantasien darüber entwickeln, den triangulierten Dritten anzunehmen. Die daraus resultierende Scham, sowie die Tatsache, dass dies vermehrt dann auftritt, wenn die Teilnehmer unerfüllt in ihrer Partnerschaft waren, sind ebenfalls konsistent mit den Annahmen des Forschungsstandes (Grieser 2015; Rosenmayr 1997). Diese Angaben decken sich außerdem mit den qualitativen Ergebnissen Andersons (2012), in denen er zeigt, dass Männer zunehmend sexuelle Frustration erfahren, die das Interesse an anderen Frauen erhöht, obwohl sie allgemein sehr zufrieden mit ihrer Partnerin sind. Dennoch haben all diese Umstände laut ihm darin gegipfelt,

dass er zunehmend mit fremden Frauen geflirtet habe, mit dem Ziel, seine aktuelle Partnerschaft nicht nachhaltig zu verletzen.

Die verwendeten Kompromisse der Teilnehmer, darunter Abwehrmechanismen wie Umkehrung und Projektion, sind ebenfalls eine Beobachtung, die Grieser (2015) in seiner Arbeit teilte. Insbesondere in diesem Aspekt konnte die vorliegende Untersuchung erfolgreich die Arbeiten von Grieser um weitere Kompromisse und Abwehrmechanismen ergänzen. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Beleuchtung der Konfliktodynamik einen bedeutenden Teil dieser Arbeit ausmachte. Auch in dieser Hinsicht konnte diese Studie einen zusätzlichen Beitrag zum aktuellen Forschungsstand leisten.

Darüber hinaus konnte diese Untersuchung von einem polygamen bzw. offenen Stichprobenteil profitieren. Im direkten Vergleich schienen diese Individuen weniger Spannung zu erleben, weniger kompromissreiches Verhalten verwenden zu müssen und einen insgesamt angepassteren Umgang mit Triangulierung zu haben. Ähnlich wie in den Ergebnissen von Varni (1974) und Jenks (1985) konnte diese Untersuchung anhand der Stichprobe das Muster erhöhter Vertrautheit und Verbundenheit und geringerer Eifersucht bei nicht-monogamen Partnerschaften replizieren.

5.2 Methodische Diskussion

Bezüglich der Stichprobe ist anzumerken, dass es sich um eine homogene Gruppe handelte, sowohl in Bezug auf kulturelle als auch generationale Werte. Alle Teilnehmer waren in Deutschland geboren und aufgewachsen und bis auf Teilnehmerin 7 waren alle zwischen 20 und 25 Jahre alt. Dies erfordert im Umkehrschluss bei der Interpretation der Ergebnisse eine Berücksichtigung dieser limitierenden Stichprobeneigenschaften. Das verwendete Schneeballverfahren zur Akquirierung von Teilnehmern erwies sich zwar als effizient, birgt allerdings Nachteile hinsichtlich der Repräsentativität und Zufallsauswahl (Biernacki/Waldorf 1981). Bestehende Teilnehmer bestimmen in diesem Verfahren weitere Teilnehmer, was hohe Maße an Homogenität provoziert.

Im Verlauf der Untersuchung wurde festgestellt, dass die gebildeten Kategorien eine geringe Trennschärfe haben und sich in einigen Aspekten daher inhaltlich überschneiden. Das hatte zur Folge, dass eine saubere Trennung der Ergebnisse herausfordernd wurde. So kam es dazu, dass zum Beispiel im Ergebnisteil „4.2.1 Umgang mit Triangulierung“ das Thema „Flirten mit extradyadischen Personen“ aufgegriffen wurde. Dies passt sowohl zur Frage wie man mit triangulierten Personen umgeht, als auch zur Kategorie „4.3 Kompromisse“, welche genau solche Verhaltensweisen aufgreift.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Verbindung zwischen dem theoretischen Hintergrund und der praktischen Durchführung der Studie. Wäh-

rend in der Literaturübersicht die ödipale Phase nach Freud (1921) und auch Grieser (2015) klar dargestellt wurden, konnten sie in der Durchführung aufgrund der Natur qualitativer Forschung bei den Teilnehmern kaum erfasst werden. Dies erschwerte einen Rückbezug zu den dargestellten Erkenntnissen im Forschungsstand.

Ein potenzieller Einfluss auf die Qualität der Interviews könnte in der Gesprächsführung des Interviewers liegen. Nach Abschluss der Transkriptionen wurde festgestellt, dass häufiges Framing (Fairhurst, 1996) stattfand, was möglicherweise die Antwortinhalte der Teilnehmer verzerrte.

5.3 Implikationen für zukünftige Forschung

Die Ergebnisse der Studie werfen neue Fragen auf. Für künftige Forschungsvorhaben wird daher folgendes Prozedere empfohlen:

Eine Untersuchung dieser Forschungsinteressen mit einer reinen monogamen oder rein polygamen Stichprobe könnte in einer tiefgründigeren Exploration von individuellem Erleben der Teilnehmer resultieren, statt einen frühzeitigen Vergleich vorzunehmen. In einer solchen Untersuchung wären die Beweggründe von Individuen für die Wahl einer monogamen Partnerschaft relevant. In diesem Kontext können die Ergebnisse dieser Untersuchung insbesondere zur atypischen monogamen Person (siehe Abbildung 3) aufgegriffen und vertieft werden. Zukünftige Forschung könnte genauer untersuchen, wie sich das Erleben solcher Personen auf den identifizierten Ebenen gestaltet. Es ist annehmbar, dass diese Individuen zwar ähnliche Bedürfniskonstellationen wie der Rest der Stichprobe haben, allerdings Unterschiede auf der Ebene der Spannung aufweisen. Hier könnte eine erhöhte Spannungstoleranz oder angepasstere Impulssteuerung eine Rolle spielen, die mit einem stark ausgeprägtem *Ich* oder stark ausgeprägtem *Über-Ich* zu erklären wäre (Freud 1936; 1961). Das *Es* scheint hierbei weniger dominant zu sein, was zur Folge hat, dass diese Individuen nur geringfügig dazu motiviert sind, Kompromisse anzuwenden. Hierfür wäre ein Screening potenziell geeigneter Versuchspersonen vor einer eigentlichen Untersuchung angebracht, in der solche Versuchspersonen identifiziert werden sollen, die sich durch geringe Spannung, geringe Anwendung von Kompromissen und einen angepassteren Umgang mit triangulierten Situationen auszeichnen.

Außerdem ist für die Einordnung dieser Ergebnisse in den gesamtwissenschaftlichen Kontext eine Replikation dieser Untersuchung mit einer heterogeneren Stichprobe notwendig. Eine Analyse von generationalen Effekten könnte aufzeigen, ob Einstellungen zur Monogamie in verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich ausgeprägt sind. Dies könnte Einflüsse von gesellschaftlichen Veränderungen und kulturellen Entwicklungen auf die Partnerschaftsgestal-

tung beleuchten. Hierfür bieten sich insbesondere Gruppenvergleiche zweier Generationen in quantitativen Designs an.

Ein weiterer vielversprechender Forschungsansatz wäre die Prüfung, ob die Konstrukte Eifersucht, Bindung, ödipale Konflikte und Selbstwert (Benecke et al. 2018) im Zusammenhang mit der Wahl des Partnerschaftsmodell stehen. Es war methodologisch anspruchsvoll, die Beziehung zwischen einigen dieser Konstrukte und der Wahl des Partnerschaftsmodells zu untersuchen. Eine konkrete Erfassung solcher Konflikte ließ sich in diesem Umfang durch qualitativen Vorgehen nicht realisieren. Es wäre ratsam zu erforschen, inwieweit solche Konflikte im Erwachsenenalter bewusst wahrgenommen werden können und wie sie sich auf Partnerschaftsmuster auswirken. Hierbei bietet sich eine quantitative Untersuchung unter Verwendung eines operationalisierten Messinstruments an. In der Auswertung eines solchen Designs könnte sich die Verwendung multipler linearer Regressionsmodelle anbieten.

In einem weiteren Untersuchungsvorhaben könnte man das Konstrukt der Spannung tiefergehend untersuchen, insbesondere dahingehend, ob sich die Spannung bei monogamen Partnerschaftsteilnehmern durch eine unzureichende Auslebung eigener Selbstobjektkonfigurationen verstärkt.

Diese Anregungen bieten Potenzial für zukünftige Forschung und könnten das Verständnis von Partnerschaftsmodellen, Einstellungen zur Monogamie und psychologischen Dynamiken vertiefen. Der Psychologie kommt die Aufgabe zu, die unterschiedliche Eignung von Menschen für alternative Partnerschaftsmodelle aufzuzeigen und die vorherrschende monogame Norm weiterhin kritisch zu untersuchen. Es ist von großer Bedeutung, dass die psychologische Forschung neue Perspektiven dem eindimensionalen Verständnis von Beziehungsmustern gegenüberstellt.

6 Fazit

Unter Berücksichtigung aller bisher dargestellten Gesichtspunkte lässt sich nun folgende Schlussfolgerung zur Forschungsfrage „Wie erleben Menschen monogame Beziehungen hinsichtlich ihrer Fantasien, Wünsche und Ängste und welche Konfliktdynamik entsteht dabei?“ herstellen:

In monogamen Beziehungen zeigt sich eine Spannung durch Triangulation und Unterdrückung verbotener Fantasien, Bedürfnissen und Trieben. Kompromisse wie zum Beispiel das Flirten mit extradyadischen Personen oder das Tragen figurbetonender Kleidung und Abwehrmechanismen wie Projektion und Umkehrung spielen eine zentrale Rolle, um mit dieser Spannung umzugehen. Atypische monogame Individuen, wie in eigener Darstellung beschrieben, nehmen Monogamie differenzierter wahr. Nichtmonogam lebende Menschen

scheinen geringe bis gar keine Schwierigkeiten in der Umsetzung ihres Beziehungsmodells zu haben, folglich zeigen sich wenig bis keine zwischenmenschlichen Reibungspunkte oder Konfliktdynamiken. Nichtmonogame Partnerschaften konnten im Vergleich ein höheres Vertrauen, emotionale Intimität und Verbundenheit aufweisen, da Individuen in solchen Partnerschaften davon profitierten, ihre Bedürfnisse und Fantasien ungehindert auszuleben und Selbstobjektkonfigurationen verwirklichen zu können. Dies gibt Anreize, Monogamie als gesellschaftliche Norm weiterhin kritisch zu betrachten. Ein präziseres Abbild dieses Erlebens bedarf allerdings weiterer Exploration in zukünftiger Forschung.

Literatur

- Allan, Graham (1980): A Note on Interviewing Spouses Together. In: *Journal of Marriage and the Family* 42, 2, S. 205–210. <http://dx.doi.org/10.2307/351948>
- Anderson, Eric (2012): *The Monogamy Gap: Men, Love, and the Reality of Cheating*. 1. Aufl. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199777921.003.0009>.
- Aretz, Wera (2015): Match me if you can: Eine explorative Studie zur Beschreibung der Nutzung von Tinder. In: *Journal of Business and Media Psychology* 6, 1, S. 41–51.
- Aretz, Wera/Gansen-Ammann/Dominic-Nicolas/Mierke, Katrin/Musiol, Anne (2017): Date me if you can: Ein systematischer Überblick über den aktuellen Forschungsstand von Online-Dating. In: *Zeitschrift für Sexualforschung* 30, 1, S. 7–34. <https://doi.org/10.1055/s-0043-101465>.
- Benecke, Cord/Henkel, Miriam/Doering, Stephan/Jakobsen, Thorsten/Stasch, Michael/Dahlbender, Rainer/Alhabbo, Sarah/Zimmermann, Johannes (2018): Der OPD-Konfliktfragebogen. In: *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie* 64, 4, S. 380–393. <https://doi.org/10.13109/zptm.2018.64.4.380>.
- Biernacki, Patrick/Waldorf, Dan (1981): Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. In: *Sociological Methods & Research* 10, 2, S. 141–163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Boeger, Andreas (2018): *Psychologische Therapie und Beratungskonzepte: Theorie und Praxis*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032626-2>
- Both, Stephanie/Laan, Ellen/Everaerd, Walter (2011): Focusing “hot” or focusing “cool”: Attentional mechanisms in sexual arousal in men and women. In: *The Journal of Sexual Medicine* 8, 1, S. 167–179. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2010.02051.x>
- Brazier, Sarah (2015): *Why Swipe Right? An ethnographic exploration of how college students use Tinder*. Bachelor’s Thesis, Haverford College. <https://hdl.handle.net/10066/16518> [Zugriff: 23.07.2025]

- Cassidy, Jude (2000): Adult romantic attachments: A developmental perspective on individual differences. In: *Review of General Psychology* 4, S. 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.2.11>
- Conley, Terri D./Moors, Amy C./Matsick, Jes L./Ziegler, Ali (2013): The fewer the merrier: Assessing stigma surrounding non-normative romantic relationships. In: *Analyses of Social Issues and Public Policy* 13, S. 1–30. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2012.01286.x>.
- Dahlgreen, Will (2015): Women tend to think humans are naturally monogamous. Men don't. <https://yougov.co.uk/society/articles/12927-monogamy-1> [Zugriff: 23.07.2025].
- Domingo-Oslé, Rocío (2017): John Witte Jr., *The Western Case for Monogamy over Polygamy*, New York und Cambridge: Cambridge University Press, 2015. [Rezension]. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/54545>, <https://doi.org/10.15581/011.7851>.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Aufl. Marburg: dr dresing & pehl GmbH.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Freud, Sigmund (1921): *Die Traumdeutung*. 1. Aufl. Wien: F. Deuticke. Freud, Anna (1936): *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. 1. Aufl. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, Sigmund (1961): The ego and the id. In: *Academic Medicine* 36, 7, S. 846.
- Freud, Sigmund und Mitscherlich, Alexander (1989): *Zwang, Paranoia und Perversion*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Freud, Sigmund (2009): *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Freud, Sigmund (2015): *Civilization and its Discontents*. 1. Aufl. Peterborough: Broadview Press.
- Freud, Sigmund (2017): *Three Essays on the Theory of Sexuality: The 1905 Edition*. 1. Aufl. London: Verso Books.
- Grieser, Johannes (2015): *Triangulierung*. 1. Aufl. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hassebrauck, Manfred/Fehr, Beverley (2002): Dimensions of relationship quality. In: *Personal Relationships* 9, 3, S. 253–270 <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00017>.
- Helfferich, Cornelia (2009): Interviewplanung und Intervieworganisation. In: *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–193. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91858-7_6.
- Hopf, Christel (2016): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–205. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11482-4_9
- Jenks, Richard J. (1985): Swinging: A test of two theories and a proposed new model. In: *Archives of Sexual Behavior* 14, S. 517–527. <https://doi.org/10.1007/BF01541752>

- Kernberg, Otto F. (1998): *Liebesbeziehungen: Normalität und Pathologie*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klein, Melanie (1994): *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klusmann, Dietrich (2002): Sexual motivation and the duration of partnership. In: *Archives of Sexual Behavior* 31, S. 275–287. doi.org/10.1023/a:1015205020769
- Kohut, Heinz (2009): *The Restoration of the Self*. 1. Aufl. Chicago: University of Chicago Press.
- Kracauer, Siegfried (1952): The challenge of qualitative content analysis. In: *Public Opinion Quarterly* 16, 4, S. 631–642. doi.org/10.1086/266427
- Mayring, Philipp (1997): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 1. Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mayring, Philipp (2014): *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. 1. Aufl. Klagensfurt: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 633–648.
- Moors, Amy C./Conley, Terri D./Edelstein, Robin S./Chopik, William J. (2015): Attached to monogamy? Avoidance predicts willingness to engage (but not actual engagement) in consensual non-monogamy. In: *Journal of Social and Personal Relationships* 32, 2, S. 222–240. https://doi.org/10.1177/0265407514529065
- Morgan, David L./Ataie, Jutta/Carder, Paula/Hoffman, Kim (2013): Introducing dyadic interviews as a method for collecting qualitative data. In: *Qualitative Health Research* 23, 9, S. 1276–1284. https://doi.org/10.1177/1049732313501889
- Schacht, Ryan/Kramer, Karen L. (2019): Are We Monogamous? A Review of the Evolution of Pair-Bonding in Humans and Its Contemporary Variation Cross-Culturally. In: *Frontiers in Ecology and Evolution* 7, 230. https://doi.org/10.3389/fevo.2019.00230
- Schachner, David A./Shaver, Phillip R. (2002): Attachment style and human mate poaching. In: *New Review of Social Psychology* 1, 122, S. 29–41.
- Simon, Linda/Greenberg, Jeff/Brehm, Jack (1995): Trivialization: The forgotten mode of dissonance reduction. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 68, 2, S. 247–260. doi.org/10.1037/0022-3514.68.2.247
- Singer, Jerome L. (1955): Delayed gratification and ego development: Implications for clinical and experimental research. In: *Journal of Consulting Psychology* 19, 4, S. 259–266. https://doi.org/10.1037/h0044541
- Sprecher, Susan/Rodney, Cate, M. (2004): Sexual satisfaction and sexual expression as predictors of relationship satisfaction and stability. In: *Journal of Sex Research*, 41(4), S. 280–287.
- Varni, James W. (1972): An exploratory study of spouse-swapping. In: *Pacific Sociological Review* 15, 4, S. 507–522. https://doi.org/10.2307/1388267
- Witte, John W. Jr. (2015): *The Western Case for Monogamy over Polygamy*. 1. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316182031

- Wurmser, Leon (2006): Pathologische Eifersucht. In: Forum der Psychoanalyse, 22(1), S. 25–40. <https://doi.org/10.1007/s00451-006-0264-y>.
- Zeitzen, Miriam Koktvedgaard (2020): Polygamy: A Cross-Cultural Analysis. 2. Aufl. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003086390>
- Zimmer, Carl (2013): Monogamy and human evolution. In: The New York Times, 2. August. <https://www.nytimes.com/2013/08/02/science/monogamys-boost-to-human-evolution.html> [Zugriff: 23.07.2025]

Zur Bedeutung von Unbewusstheit in der Global Citizenship Education

Agnes Stephenson

Zusammenfassung: Das Ziel von Global Citizenship Education liegt darin, Menschen in pädagogischen Prozessen so zu begleiten, dass sie sich ihrer Verantwortung, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in einer globalisierten Welt bewusstwerden und sich für eine lebenswerte Zukunft einsetzen. Die dieser Haltung zugrundeliegenden Perspektiven sollen in alle Unterrichtsgegenstände einfließen, ganz besonders in die Politische Bildung. Dabei stoßen Pädagog:innen nicht nur auf Widerstand von Seiten der Schüler:innen, sondern müssen sich auch mit ihrer eigenen Sozialisierung in eurozentrisch geprägten Wissenskontexten auseinandersetzen. Individuelle und kollektive Unbewusstheit erhält in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung, wird aber bislang noch wenig in den Blick genommen. Der Beitrag verbindet theoretische Ansätze von Judith Butler und Mario Erdheim mit psychoanalytisch-pädagogischen Diskursen. Dabei soll ein Raum für einen Dialog zwischen Global Citizenship Education und Psychoanalytischer Pädagogik eröffnet werden.

Schlüsselwörter: Global Citizenship Education, Psychoanalytische Pädagogik, Unbewusstheit, politische Bildung, Ethnopschoanalyse

Abstract: The goal of Global Citizenship Education is to support individuals in educational processes in becoming aware of their responsibility, agency, and capacity to shape a livable future in a globalized world. The perspectives underlying this attitude should be integrated across all subjects, especially in civic education. In doing so, educators not only encounter resistance from students but must also confront their own socialization within Eurocentric knowledge frameworks. In this context, individual and collective unconsciousness takes on particular significance but has so far received little attention. This contribution connects theoretical approaches by Judith Butler and Mario Erdheim with psychoanalytical-pedagogical discourses. The aim is to open a space for dialogue between Global Citizenship Education and psychoanalytical pedagogy.

Keywords: Global Citizenship Education, psychoanalytical pedagogy, unconsciousness, political education, ethnopschoanalysis

1 Politische Bildung für die Weltgesellschaft

Global Citizenship Education bezeichnet einen Umbrella-Term, eine sowohl theoretische Betrachtung als auch praktische Orientierung pädagogischen Handelns, die bisherige politische Pädagogiken wie Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Friedenspädagogik, Menschenrechts- und Demokratieerziehung, aber auch Politische Bildung in sich vereint. Sie wird als „Politische Bildung für die Weltgesellschaft“ (Wintersteiner et al. 2015) betrachtet und will Menschen begleiten, die sich sowohl ihrer Verantwortung bewusst sind, die sie für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einnehmen, als auch ihre Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten kennen, wie die Welt zu einem besseren Ort, die Zukunft lebenswert und die Gesellschaft solidarisch werden kann (ebd.).

Aus dieser ersten, kurzen Darstellung von Global Citizenship Education als spezifische Perspektive von und auf (politische) Bildung ergeben sich einige Fragestellungen. Wie lässt sich die Zielsetzung, dass innerhalb einer Global Citizenship Education eine verantwortungsbewusste Haltung erworben werden soll, mit der prinzipiellen Ergebnisoffenheit pädagogischer Prozesse vereinen (vgl. Peterlini 2018)? Wie können wir darüber sprechen, dass Menschen sich ihrer Verantwortung, ihrer Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bewusst werden, ohne dabei auch über das Unbewusste zu sprechen? Welche Last bürden wir unseren Kindern eigentlich damit auf, wenn wir sie mit der Komplexität dieser Welt konfrontieren - einer Komplexität, die wohl kaum eine:r von uns verstehen oder gar durchschauen kann? Dürfen wir, als Pädagog:innen, die Last der Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft überhaupt thematisieren? Und wie können wir davon ausgehen, dass uns hier kein Widerstand entgegenschlägt? Wie gehen wir mit diesen Widerständen um? Was ist mit unseren eigenen Widerständen, unseren eigenen Abwehrtendenzen als Pädagog:innen, die uns selbst häufig nicht bewusst sind?

Die Ergebnisoffenheit pädagogischen Handelns zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich an den Adressat:innen dieses pädagogischen Handelns orientiert. In der politischen Bildung sollen den Schüler:innen unterschiedliche Perspektiven aufgezeigt werden und dem Überwältigungsverbot wird das Kontroversitätsgebot gegenübergestellt. Nicht nur, aber auch aus der Psychoanalytischen Pädagogik wissen wir, dass Lehrpersonen nicht als neutrale Vermittler:innen von Inhalten agieren können, sondern immer auch mit ihrer jeweiligen individuellen Verfasstheit in pädagogischen Situationen auftreten, mit ihrem eigenen biographischen Hintergrund, ihrer soziokulturellen und geopolitischen Sozialisierung, ihrem tradierten historischen Wissen und auch ihrer individuellen Haltung bezüglich Gesellschaft und Politik. Oft sind diese Haltungen und Vorannahmen nicht explizit und gleichzeitig beeinflussen diese auch den Umgang von Lehrpersonen mit Aussagen, die ihnen im Rahmen pädagogischer Pro-

zesse begegnen und die ihren eigenen Grundhaltungen eventuell diametral entgegenlaufen. Global Citizenship Education, als eine pädagogische Orientierung, die nicht nur Wissen, sondern auch Werte vermitteln und verantwortungsvolles Handeln anregen soll, erfordert folglich von den Pädagog:innen, sich einerseits ihrer eigenen Haltungen bewusst zu werden, diese zu reflektieren und beständig zu hinterfragen und andererseits, Widerstand auf Seiten der Schüler:innen zu erwarten, diesem reflektiert zu begegnen und sich auf die Unsicherheiten, die sich aus diesen Widerständen ergeben, einzulassen.

Vera King (2022) kritisiert, dass in den Diskursen rund um verantwortungsvolles, nachhaltiges Handeln unbewussten Ursachen für individuelle Haltungen zu wenig Platz eingeräumt wird. So wird z.B. die Leugnung des Klimawandels, die unreflektierte Übernahme rechtspopulistischer Parolen oder die Rede vom „Genderwahn“ stets nur auf manifester Ebene verhandelt, ohne ihre unbewusste Bedeutung für die Aufrechterhaltung des psychischen Gleichgewichts zu hinterfragen. „Aufklärung greift zu kurz, wenn sie Appelle, Ideale, Normen formuliert, ohne, auch im psychoanalytischen Sinne, Gegenbewegungen und Widerstände zu berücksichtigen“ (ebd.: 1137).

2 Gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit

Die unbewussten Ursachen individueller Haltungen speisen sich nicht nur aus dem individuellen Unbewussten, sondern auch aus dem, was der Schweizer Psychoanalytiker und Ethnologe Mario Erdheim (1982) als gesellschaftlich produzierte Unbewusstheit bezeichnete. Er unterscheidet zwischen dem Unbewussten, das sich aus den innerpsychischen Verdrängungen speist, und der Unbewusstheit, die gesellschaftlich produziert wird. Beide Formen des Unbewussten wirken reziprok aufeinander ein. Unbewusstheit beruht darauf, dass es gesellschaftlich produzierte, erwünschte Formen der Verdrängung gibt, die dazu beitragen, dass eine Gesellschaft funktioniert. Sie beinhaltet Normen, Werte und Regeln, die bestimmen, wie wir die Welt wahrnehmen, was wir als richtig oder falsch, normal oder nicht normal, gut oder schlecht einstufen, wie wir uns dementsprechend verhalten und wofür oder wogegen wir uns entscheiden, um in diese Gesellschaft zu passen.

Mario Erdheim bezieht sich auf die aus Zürich von Paul Parin (1977), Goldy Parin-Matthéy und Fritz Morgenthaler in den ethnopsychanalytischen Diskurs eingebrachten Anpassungsmechanismen, die den von Anna Freud systematisierten Abwehrmechanismen zur Seite gestellt wurden. Dabei hebt Erdheim besonders die „Identifikation mit der Rolle“ (Erdheim 1982: 220f.) hervor, die, ähnlich der Habitus-Theorie Pierre Bourdieus (1993), die Einschreibung der gesellschaftlichen Situiertheit und deren Auswirkungen auf die

individuelle Wahrnehmung, Verkörperung und Handlungsfähigkeit des:der Einzelnen fokussiert. Diese Einschreibungen sind durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Sozialisierung geprägt und lassen jene Wahrnehmungsaspekte in die gesellschaftliche Unbewusstheit gelangen, die gesellschaftlich erwünschte Werte und Normen gefährden könnten. „Unbewußt muß all das werden, was die Stabilität der Kultur bedroht.“ (Erdheim 1982: 221). Erdheim ergänzt folglich die von Sigmund Freud herausgearbeiteten libidinösen und aggressiven Triebe und Wünsche, die in das Unbewusste verschoben werden, durch jene Triebe und Wünsche, die kultur- und gesellschaftsgefährdend beziehungsweise destabilisierend wirken und deshalb in die gesellschaftliche produzierte Unbewusstheit gedrängt werden.

In der Anwendung psychoanalytischer Konzepte auf Bildungswissenschaft und Pädagogik wird häufig die Interaktion zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen (beziehungsweise anderen Adressat:innen pädagogischer Interventionen) fokussiert und weniger die „gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit“ – die sich jedoch in pädagogischen Beziehungen reproduziert. Esther Hutfless (2024: 256) kritisiert, dass die Psychoanalyse dazu neigt, den Dualismus oder die Trennung zwischen Innen und Außen zu reproduzieren und fordert, dass sich die Psychoanalyse aus diesem Dualismus lösen möge und stattdessen zu einer Haltung des ‚Sowohl – als auch‘ fände.

„Dem zugrunde liegt möglicherweise die Kontroverse, inwiefern man die Psyche außerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse verortet oder im Unterschied dazu als etwas versteht, das immer schon mit Macht verschränkt ist. Letzteres berührt zweifelsohne auch das Politische, das viele AnalytikerInnen mit dem Verweis auf die analytische Neutralität zu umschiffen suchen.“ (ebd.: 256).

In Analogie dazu lässt sich fragen, inwiefern sich diese Trennung zwischen Innen und Außen auch in der psychoanalytisch-pädagogischen Beziehung reproduziert. So könnten gesellschaftliche Ansprüche an Schule und Bildung, Pathologisierungen kindlichen Verhaltens oder Lehrplananforderungen darauf hin untersucht werden, inwieweit hier die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unhinterfragt und unreflektiert auf die zwischenmenschliche Beziehung einwirken und auf die individuelle Betrachtung der einzelnen Akteur:innen reduziert werden.

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen wir leben, schreiben sich in unser Denken, Handeln, Fühlen ein, in unsere Wahrnehmung, in unser Wissen und in unsere Interaktionen. Sie zeigen sich in Form von Gesten, Blicken, Äußerungen, Berührungen, darin, wer im Unterricht spricht und wer schweigt und mehr noch darin, wer im Unterricht in welchen Situationen zum Sprechen aufgefordert oder zum Schweigen gebracht wird.

Erdheims Überlegungen zur gesellschaftlichen Produktion von Unbewusstheit ergeben einige Implikationen für die Pädagogik. Wenn es in pädagogischen Prozessen darum gehen soll, sich selbst und die Welt besser zu verstehen, dann bedeutet dies auch, sich mit dieser gesellschaftlichen Produktion

von Unbewusstheit auseinanderzusetzen und darüber nachzudenken, warum bestimmte Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Verstehensweisen erwünscht sind und andere unterdrückt werden. Dies betrifft auch, welches Wissen innerhalb pädagogischer Institutionen vermittelt wird und welches Wissen aus dem traditionellen Wissenskanon ausgeschlossen beziehungsweise verdrängt wird.

Global Citizenship Education ermöglicht eine neue Perspektive, einen kritischen Blick auf die Welt in ihrer Gewordenheit und in ihrem Sosein. Dieser kritische Blick auf die Welt erweitert sich im pädagogischen Kontext auch auf einen kritischen Blick auf das Wissen, das in dieser Welt als universell gilt und an Schulen als Wissenskanon vermittelt wird. Global Citizenship Education nimmt die Wissensinhalte, die Wissensproduktion und die Wissensvermittlung kritisch in den Blick und befragt dieses Wissen auf seine Hintergründe. Sie trägt damit dazu bei, die gesellschaftliche Unbewusstheit bewusst werden zu lassen und damit Verantwortungs-, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu adressieren und ins Bewusstsein zu heben. Diese Bewusstwerdungsprozesse müssen mit Widerständen einhergehen, da es für das individuelle psychische Gleichgewicht aktuell einfacher ist, sie im Verborgenen zu halten. Es ist jedoch nicht nur für das individuelle psychische Gleichgewicht leichter, diese Inhalte im Verborgenen, im Unbewussten zu halten, sondern auch für das strukturell-gesellschaftliche psychische Gleichgewicht und damit auch für das institutionelle Gleichgewicht, da sie dafür sorgen, dass diese Institutionen weiterhin reibungslos funktionieren. Und es ist die Aufgabe von Pädagog:innen dieses reibungslose Funktionieren zu gewährleisten, indem sie die Schüler:innen in dieses System sozialisieren. Widerstände können somit auch als Rationalisierungen verstanden werden, die dafür eingesetzt werden, dass alles so bleibt, wie es ist.

3 Politische Dimensionen pädagogischen Handelns

Nicht nur das Private ist politisch, sondern auch das Pädagogische. Es findet immer innerhalb eines Gesellschaftssystems statt, das an dieses Pädagogische spezifische Erwartungen heranträgt und auch die finanziellen Mittel dafür aufbringt, dass diese Erwartungen erfüllt werden. In pädagogische Institutionen und die in ihnen tätigen Pädagog:innen sind Macht- und Herrschaftsstrukturen eingeschrieben, in ihnen wirkt jene gesellschaftlich produzierte Unbewusstheit, von der Erdheim spricht. Es stellt sich also die Frage, wie wirkmächtig Global Citizenship Education sein kann, wenn sie sich dieser gesellschaftlich eingeschriebenen Unbewusstheit nicht bewusst ist. Tatsächliche Handlungsmacht jenseits der Rolle als Erfüllungsgehilfin erhält die Pädagogik nur, wenn gesellschaftliche Unbewusstheit bewusst gemacht wird. Dies gilt sowohl für

die bildungswissenschaftliche Perspektive, die die Einschreibungen gesellschaftlich produzierter Unbewusstheit in ihren Wissenskanon kritisch hinterfragt, als auch für die pädagogisch-praktische Perspektive, die die eigenen Verstrickungen in die Reproduktion gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsstrukturen anerkennt und täglich darum ringt, sich aus ihnen zu lösen – im Wissen darum, dass eine endgültige Befreiung nicht möglich ist.

Die kritische Reflexion von Machtverhältnissen ist auch ein wesentlicher Ansatzpunkt in den theoretischen Auseinandersetzungen von Judith Butler (1990/1991). Sie decouvriert, wie sehr diese Machtverhältnisse auf die Konstruktion von Identität, ganz besonders geschlechtlicher Identität, einwirken. Identität ist bei Butler nicht eine Frage des Seins, sondern eine Frage des Handelns, sie wird performativ durch Wiederholungen von Handlungen hergestellt. Diese performative Herstellung von Identität findet im Zuge ständiger Aushandlungsprozesse mit der Umwelt statt, die Identitäten formt, bestätigt, ermächtigt oder marginalisiert. Identitäten werden bei Butler aus der Perspektive der Subjektivierungstheorie gedacht, als fluide, vielfältig und potentiell subversiv. Die Formung, Ermächtigung und Marginalisierung von Subjekten findet in jenen Prozessen statt, die Erdheim mit dem Begriff der gesellschaftlichen Produktion von Unbewusstheit benannt hat.

Für die Pädagogik bedeutet das, dass pädagogische Prozesse, ganz besonders im schulischen Kontext, nicht nur durch ihre gesellschaftliche Sozialisierungsfunktion politisch sind, sondern auch durch ihre Performativität. Die Wiederholung gesellschaftlicher Werte und Normen, die Art der Reaktion oder Nicht-Reaktion auf Aussagen und Handlungen, die Einschluss- und Ausschlussmechanismen schulischer Auswahlpraktiken, die Auswahl der Lehr- und Lerninhalte – all das bringt Subjekte hervor, die ihrerseits Macht- und Herrschaftsstrukturen bestätigen.

Politische Bildung folgt seit den 1970er-Jahren dem Beutelsbacher Konsens – der zwar nie beschlossen, dennoch durch seine anhaltende Rezeption zu einem Leitfaden für politische Bildung wurde (vgl. Widmaier/Zorn 2016: 10). Im Beutelsbacher Konsens werden drei grundlegende Grundprinzipien genannt: das Überwältigungsverbot, das politischer Indoktrination entgegenwirken soll, das Kontroversitätsgebot, im Sinne einer Darstellung aller, einander ergänzender oder widersprechender Standpunkte und die Schüler:innenorientierung, die es sich zum Ziel setzt, dass die Adressat:innen politischer Bildungspraxen die Kompetenz entwickeln, sich ein eigenes Urteil über politische Debatten zu bilden und diese eigenständig zu analysieren (vgl. Wehling 1977/2016: 24). Juliane Hammermeister (2016) warnt davor, dass in der Anwendung des Beutelsbacher Konsenses die hegemonial wirksamen Macht- und Herrschaftsverhältnissen nicht (ausreichend) thematisiert und berücksichtigt werden, wodurch diese als „blinder Fleck“ wirksam und soziale Ungleichheitsverhältnisse reproduziert werden. Und auch im Umgang mit rechtsextremen Positionen in Zeiten, in denen zunehmend rechtsextreme poli-

tische Bewegungen in die Parteienlandschaft und die Parlamente vordringen, ist es notwendig, den Beutelsbacher Konsens nicht als Aufruf zu einer falsch verstandenen Neutralität zu interpretieren, sondern sein Bekenntnis für Demokratie und gegen Extremismus in den Fokus zu rücken.

„Die Bezugnahme auf den Beutelsbacher Konsens fordert von den Formaten politischer Bildung, Moralisierung sowie Diskursausschlüsse zu verhindern und gleichzeitig, extreme und menschenverachtende Positionen als antidemokratisch zu entlarven, um eine Verharmlosung zu verhindern.“ (Heinrich 2016: 185).

Dies gilt auch für politische Debatten, die die Menschenrechte in Frage stellen, den Klimawandel verharmlosen, die Existenz von COVID bestreiten, den Holocaust leugnen oder Verschwörungserzählungen reproduzieren (vgl. Stephenson/Stephenson 2023).

Blinde Flecken, konstitutive Leerstellen und die Reproduktion hegemonialer Ein- und Ausschlüsse, die in die gesellschaftliche Unbewusstheit verschoben werden, schreiben sich auch im Verhalten von Lehrpersonen fort. Sie zeigen sich nicht nur in den (Re-)Aktionen und Äußerungen der Lehrpersonen, sondern auch in ihren Nicht-Reaktionen auf Aussagen und Handlungen der Schüler:innen. In der politischen Bildung wird entlang des Beutelsbacher Konsenses, wie zuvor gezeigt, dem Überwältigungsverbot das Kontroversitätsgebot zur Seite gestellt. Der Grundgedanke besteht darin, dass Lehrpersonen ihren Schüler:innen die Vielfalt an politischen Richtungen und Meinungen vorstellen, sie aber nicht in eine spezifische Richtung drängen sollen. Spätestens dann, wenn wir Politische Bildung als Global Citizenship Education verstehen, oder im Sinne von Demokratie- und Menschenrechtserziehung, stoßen Lehrpersonen hier auf eine unauflösliche Aporie: Bestimmte politische Ideologien sind nämlich sowohl mit einem demokratischen Grundverständnis, als auch mit dem Bekenntnis zu Menschenrechten unvereinbar, von einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ganz zu schweigen. Pädagog:innen handeln also in jedem Fall politisch: Positionieren sie sich und zeigen auf, dass bestimmte politische Konzepte sowohl undemokratisch als auch gegen die Menschenrechte sind, handeln sie politisch. Tun sie dies nicht, handeln sie auch politisch, indem sie den Schüler:innen entscheidende Informationen vorenthalten. Aus dieser Perspektive, die pädagogisches Handeln zumindest in der politischen Bildung immer auch als politisches Handeln versteht¹, ist es notwendig, diese Verortung im politischen Handeln nicht unreflektiert verbleiben zu lassen und auch darüber nachzudenken, welche politische Funktion pädagogisches Handeln in welchem pädagogischen Kontext übernimmt, übernehmen soll oder

1 Pädagogisches Handeln generell als politisches Handeln zu begreifen, muss an anderer Stelle argumentiert werden. Mögliche Ansatzpunkte dafür wären die Ein- und Ausschlüsse von Lehrplaninhalten, die Einbindung pädagogischer Institutionen in Macht- und Herrschaftsstrukturen mit einem hegemonial legitimierten Auftrag und die Reproduktion gesellschaftlicher Marginalisierungen entlang sprachlicher, institutioneller und personeller Exklusionsmechanismen.

übernehmen darf. In Bezug auf die Psychotherapiewissenschaft wurde bereits eine Unterscheidung politischer Funktionen von Psychotherapiewissenschaft vorgenommen (vgl. Stephenson: 2025), die sich auch auf die politische Bildung, beziehungsweise die (Psychoanalytische) Pädagogik übertragen lässt. Politische Bildung kann in drei verschiedene Versionen politischer Wirksamkeit unterschieden werden, wobei diese einander nicht ausschließen und sich je nach Situation unterschiedlich zeigen:

1. Herrschaftsstabilisierende politische Bildung: In dieser Version steht die Bestätigung und Reproduktion der aktuellen, hegemonial wirksamen Strukturen im Vordergrund.
2. Individualisiert-emanzipatorische politische Bildung: Bildungsbemühungen werden mit einem Verständnis für Herrschaftsstrukturen verknüpft und regen zur Kritik an Machtsystemen an. Sie werden als in hegemoniale Verhältnisse, die Ein- und Ausschlüsse produzieren, eingebettet reflektiert und zeigen ihren Adressat:innen Möglichkeiten der gesellschaftlichen und politischen Partizipation auf. Die Verantwortung für gesellschaftliche Transformation verbleibt jedoch beim Individuum.
3. Kritisch-politische Bildung: Aus dieser Perspektive sieht sich politische Bildung als Beitrag zur „großen Transformation“ (vgl. Schneidewind 2018), indem sie die eigene Eingebundenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse reflektiert, Lernende zu Partizipation, politischer Positionierung und Reflexion der eigenen Erfahrungen ermutigt und Wege aufzeigt, wie individuell und kollektiv gesellschaftliche Veränderung möglich wird.

Global Citizenship Education kann vor allem zu diesem dritten Aspekt der kritisch-politischen Bildung zugeordnet werden. Allerdings begegnet sie einer weiteren Aporie, wenn wir ihre Einbettung in institutionalisierte pädagogische Räume bedenken. Global Citizenship Education fordert ihre Adressat:innen auf, sich einerseits partizipativ an politischen Prozessen zu beteiligen und dadurch die eigene Handlungsmacht zu erweitern, andererseits Kooperation über Konkurrenz zu stellen. Beide Forderungen werden, besonders in schulischen Institutionen, häufig konterkariert. Schüler:innen-Partizipation findet innerhalb der Schule eher symbolisch statt und hat zumeist keinerlei Auswirkungen auf den Schulalltag, geschweige denn auf strukturelle Veränderungen. Kooperation erschöpft sich in vielen schulisch-institutionellen Zusammenhängen in der Forderung nach einer Klassengemeinschaft, endet aber, sobald es um Leistungserbringung und Leistungsbeurteilung geht.

4 Möglichkeitenräume einer psychodynamisch informierten Global Citizenship Education

Die politischen Dimensionen pädagogischen Handelns werden häufig latent gemacht und wirken umso stärker auf den pädagogischen Alltag ein, je weniger sie reflektiert werden. Die Reflexion dieser politischen Dimension pädagogischen Handelns sowohl auf wissenschaftlicher Ebene, als auch als institutionelle und individuelle Selbstreflexion und in Aushandlungsprozessen mit den Adressat:innen pädagogischer Handlungen eröffnet Möglichkeitenräume pädagogischer Handlungsmacht. Über Reflexionsprozesse im institutionellen Kontext können gesellschaftspolitische Ein- und Ausschlusspraktiken, die sich in der Schule wiederholen, bewusst gemacht werden. Nur durch diese aktive Auseinandersetzung mit diesen Reproduktionsmechanismen kann diesen auch widerständig begegnet werden. Diese Widerstände können sich in der Schaffung von Bildungsräumen zeigen, die Diversität anerkennen und wertschätzen und die Identitätskonstruktion als fluiden, veränderlichen Prozess verstehen. Ein weiterer Möglichkeitsraum zeigt sich darin, Normen und Werte beständig (und widerständig) zu hinterfragen und diese als sozial konstruierte Normierungen darzustellen und zu dekonstruieren. Diese Dekonstruktion betrifft nicht nur die sozialen Normen und Werte, sondern auch jene, die sich in den inhaltlichen Ein- und Ausschlüssen im Lehrplan zeigen, die meist unhinterfragt in den Unterricht übernommen werden. Damit wird die Einbettung wissenschaftlicher Erkenntnisse, deren Produktion, Legitimation und Weitergabe in ihre soziokulturellen, historischen und geopolitischen Zusammenhänge zum Thema. Ein wesentlicher Punkt im Zuge politisch bewusster, selbstreflexiver pädagogischer Alltagsgestaltungen ist die Schaffung einer tatsächlichen Schüler:innen-Partizipation. Diese betrifft zum einen das altersgemäße Mitspracherecht im institutionellen Kontext, aber auch die Fokussierung spezifischer Inhalte im Rahmen der gesetzlich vorgegebenen Möglichkeiten.

Psychoanalytische Pädagogik, die sich in ihrer Tradition der Psychoanalyse als Kultur- und Gesellschaftskritik verankert sieht, nimmt ihr emanzipatorisches Potential in den Blick und setzt sich mit Macht- und Herrschaftsstrukturen auseinander, auch und besonders mit Macht- und Herrschaftsstrukturen, die sich in Bildungsinstitutionen, ganz besonders in der Schule, manifestieren. Sie rückt soziale Diskriminierungs- und Marginalisierungspraxen in den Fokus, die in Bildungsinstitutionen aufgrund ihrer sozialen und historischen Verwiesenheit reproduziert werden (vgl. Erdheim 1982: 335-358; Stephenson/Stephenson 2023: 158). Aus der Perspektive einer psychodynamisch informierten Global Citizenship Education steht das Individuum mit seiner individuellen Geschichte und Positioniertheit in seiner globalen Verwiesenheit und Verantwortung im Mittelpunkt: Schüler:innen verfügen über das kognitive Wissen über globale Zusammenhänge und die Notwendigkeit gesell-

schaftlicher Transformation und sie verfügen auch über eine individuelle und gemeinschaftliche Bereitschaft, sich an diesen Transformationsprozessen zu beteiligen. Diese Transformationsbereitschaft setzt sich aus dem vermittelten Wissen, internalisierten Werten und dem Wissen um Handlungsmöglichkeiten zusammen, aber auch aus Selbstreflexionskompetenzen, die Möglichkeitsräume für den Umgang mit innerpsychischen Ängsten und Abwehr schaffen. Aus dieser Perspektive erhalten die kreativen Fächer einen besonderen Stellenwert, da sie Zugänge zu innerpsychischen Prozessen eröffnen, die über rein kognitive Ansätze häufig in den Hintergrund rücken.

Die Schule kann als Erprobungsraum genutzt werden, in dem gesellschaftliche Veränderungsprozesse durchgedacht werden und in dem gelernt wird, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Die Bedeutung von Kognition und Emotion wird dabei gleichermaßen anerkannt und entdeckendes Lernen gefördert. Die Schule ist auch ein Ort, an dem Sozialerfahrungen gemacht werden können, die Diversität als Bereicherung anerkennen und Kooperation fördern. Die Grundannahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten erweitert die Perspektive der Global Citizenship Education auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Schüler:innen. So können Konflikte, die durch die Auseinandersetzung mit herausfordernden Inhalten innerhalb der Global Citizenship Education auftreten, nicht nur als Reinszenierung frühkindlicher Beziehungsmuster verstanden werden, sondern auch als unbewusste Reinszenierung gesellschaftspolitischer Konflikte.

Die Verbindung von Global Citizenship Education und Psychoanalytischer Pädagogik im Sinne einer psychodynamisch informierten Global Citizenship Education ermöglicht beiden Versionen von Pädagogik sowohl theoretische Weiterentwicklungen als auch Ansatzpunkte für die pädagogische Alltagsgestaltung.

Literatur

- Bourdieu, Pierre. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1990/1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erdeheim, Mario (1982): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hammermeister, Juliane (2016): Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsenses. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 171-178.

- Heinrich, Gudrun (2016): Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Welche Bedeutung hat der Beutelsbacher Konsens? In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 179-186.
- Hutfless, Esther (2024): Gesellschaftliche Machtverhältnisse, Intersektionalitäten und das Unbewusste. Zur Psychoanalyse als kritischer Theorie sozialer Ungleichheit. In: Bauriedl-Schmidt, Fellner & Luks (2024), S. 255-278.
- King, Vera (2022): Generative Verantwortung im Anthropozän—Perspektiven psychoanalytischer Aufklärung. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendung, 76(12), S. 1132–1156.
- Parin, Paul (1977): Das Ich und die Anpassungs-Mechanismen. In: PSYCHE 6/31, S. 481-515.
- Peterlini, Hans Karl (2018): Prämissen einer Erziehung „zum Guten“. In: Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung (Perspektive wechseln), Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus (BMNT), S. 94-101.
- Schneidewind, Uwe (2018): Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt am Main: Fischer.
- Stephenson, Agnes (2025): Kritisch-politische Psychotherapiewissenschaft. In: Inklusive:Zukunft 01/2025 (im Druck).
- Stephenson, Agnes/Stephenson, Thomas (2023). Populismus Macht Identität: Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zu populistischen Bewegungen. In: Journal für Psychoanalyse 64, S. 145–161. <https://doi.org/10.18754/jfp.64.11>
- Wehling, Hans-Georg (1977/2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 19-27.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (2016): Konsens in der politischen Bildung? Zur Einführung. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 9-13.
- Wintersteiner, Werner/Grobbaauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2015): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Klagenfurt: EV.
- Wintersteiner, Werner/Glettler, Christiana/Grobbaauer, Heidi/Peterlini, Hans Karl/Rauch, Franz/Steiner, Regina (2023): Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung. Dossier des Fachbeirats „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“ der Österreichischen UNESCO-Kommission. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Autorinnen und Autoren

Angaben zu den Autorinnen und Autoren in alphabetischer Reihenfolge:

Behringer, Noëlle, Prof. Dr., Professorin für Soziale Arbeit im Kontext psychischer Krisen an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigs-hafen. Sie ist staatlich anerkannte Sozialpädagogin, Psychologin und tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapeutin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik, der mentalisierungsbasierten Pädagogik und der Biografischen Selbstreflexion als Professionalisierungsanlass.

Kontakt: noelle.behringer@hwg-lu.de

Biller, Anika, BA, MA, absolvierte ein Lehramtsstudium, das sie zur Arbeit im Primarschulbereich qualifizierte. Sie absolvierte den Universitätslehrgang „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ an der Universität Wien und ist als Psychagogin im Pflichtschulbereich tätig. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik; schulpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen.

Kontakt: billeranika@gmail.com

Bühler, Patrick, Prof. Dr., leitet die Professur für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule FHNW und ist Mitglied des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind die Geschichte der Sonderpädagogik und die Geschichte der Jugendbewegung.

Kontakt: patrick.buehler@fhnw.ch

Datler, Margit, Prof. (PH) i.R., Dr., arbeitete als Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH). Als Senior Research Fellow ist sie im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien tätig. Sie arbeitet in freier Praxis als Psychoanalytikerin (Wiener Arbeitskreis für Psychoanalyse, IPA) und als Lehrtherapeutin (Psychoanalytisch Orientierte Psychotherapie / POP). Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens, Infant Observation und Work Discussion.

Kontakt: margit.datler@univie.ac.at

Datler, Wilfried, pens. Univ.-Prof. Dr., leitet bis 2024 den Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, wo er als Professorial Research Fellow tätig ist. Am Postgraduate Center

der Universität Wien fungierte er als Leiter mehrerer Universitätslehrgänge. Er ist Lehranalytiker im Österreichischen Verein für Individualpsychologie (ÖVIP). Arbeitsschwerpunkte: Themen im Grenz- und Überschneidungsbereich von Psychoanalyse, Psychotherapie und Pädagogik.
Kontakt: wilfried.dater@univie.ac.at

Fatke, Reinhard, em. Prof., Dr. rer. soc., für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik an der Universität Zürich (1991–2009). Studium in Kiel und Tübingen sowie Postgraduate Studies in New York (Columbia University) und Ann Arbor (University of Michigan). Nach Promotion (1974) und Habilitation (1983) in Tübingen Professuren für Devianzpädagogik in Lüneburg und für Sciences sociales appliquées in Fribourg. Forschungsschwerpunkte und Veröffentlichungen zu Ausdrucksformen des Kinder- und Jugendlebens (insbesondere Fantasie, Sammeln, Freundschaft), Devianz, Jugend-Suizidalität, Partizipation, Psychoanalytische Pädagogik, Fritz Redl, Hans Zulliger.
Kontakt: fatke@ife.uzh.ch

Fehl, Moritz, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand an der Goethe Universität Frankfurt am Main. Er forscht und lehrt und im Bereich der Lehrer:innenbildung und Psychoanalytischen Pädagogik.
Kontakt: fehl@em.uni-frankfurt.de

Fonagy, Peter, Prof. Dr., University College London, Department of Clinical, Educational and Health Psychology. Psychoanalysis Unit. Head of the Division of Psychology and Language Sciences.
Kontakt: p.fonagy@ucl.ac.uk

Gasser-Haas, Olivia, Dr., Senior Lecturer, Leiterin Master Psychomotoriktherapie, Stellvertreterin Institutsleitung am IVE, HfH Zürich. Psychomotoriktherapeutin, MSc Erziehungswissenschaft, Universität Fribourg, ehem. Gastprofessorin an der Universität Graz.
Kontakt: olivia.gasser@hfh.ch

Gerspach, Manfred, Prof., Dr., ist seit 2015 Seniorprofessor am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt/Main. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Psychoanalytische Pädagogik sowie die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Erziehungshilfe, Lernhilfe und geistige Entwicklung.
Kontakt: gerspach@em.uni-frankfurt.de

Gingelmaier, Stephan, Prof. Dr., beschäftigt sich seit vielen Jahren mit menschlichen emotional-sozialen Entwicklungen. Bis 2013 war er an entspre-

chenden Förderschulen tätig, ab 2013 arbeitet er im FSP ESENT an der PH Ludwigsburg. Parallel machte er Ausbildungen in Familientherapie, Supervision und Gruppenpsychotherapie. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mentalisierungsbasierte Pädagogik, Beziehungs- und Gruppenpädagogik und Alltagsförderdiagnostik. Er ist nach wie vor neugierig und fasziniert vom Menschen.

Kontakt: gingelmaier@ph-ludwigsburg.de

Günther, Merlin J., B.Sc. Psych., Psychologe im Masterstudium an der Universität Heidelberg mit abgeschlossenem Bachelorstudium der Psychologie mit klinischem und arbeitspsychologischem Schwerpunkt. Ehemaliger Lehrbeauftragter an der Hochschule Fresenius zu Köln. Selbstständige Tätigkeit im Bereich psychosoziale Begleitung für die Deutsche Kinderkrebsstiftung. Forschungsschwerpunkte: Sexual- und Partnerschaftsverhalten Erwachsener sowie die psychoanalytische Betrachtung von Monogamie.

Kontakt: merlin.guenther@stud.uni-heidelberg.de

Hank-Raab, Roxana, Dr., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten, akademische Mitarbeiterin.

Kontakt: hank.r@rptu.de

Henter, Melanie, Dipl.-Päd., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten, akademische Mitarbeiterin.

Kontakt: henter.m@rptu.de

Jäger, Stefanie, Mag.^a, BEd, BA, PhD, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Dresden und der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Historische Bildungsforschung, Strafe im Erziehungsdispositiv des 19. Jahrhunderts, (Leistungs-)Sportpädagogik.

Kontakt: stefanie.jaegerl@tu-dresden.de

Jensen, Andreas, PhD, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Psychosoziale Folgen und Erleben von Flucht, Psychoanalytische Sozialpsychologie, Methoden der qualitativen Sozialforschung.

Kontakt: andreas.jensen@uibk.ac.at

Kreuzer, Tillmann F., Dr. paed., Senior Lecturer am Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen sowie analytischer und tiefenpsychologisch fundierter Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut in freier Praxis. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung, Familie - insbesondere Geschwister sowie aktive Väter -, Psychoanalytische Pädagogik, Lernen unter erschwerten Bedingungen und Verhaltensstörungen, emotionale und soziale Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen sowie Entwicklung von Mentalisierungsräumen bei Erziehenden. Mit-Herausgeber der Zeitschrift Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Fachzeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie. Wissenschaftlicher Beirat der Kinderanalyse.

Kontakt: tillmann.kreuzer@hfh.ch

Langnickel, Robert, Dr., Dozent im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik, Pädagogische Hochschule Luzern. Lehrbeauftragter für Psychoanalytische Pädagogik und Sonderpädagogik an der HfH Zürich, der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Universität Würzburg.

Kontakt: robert.langnickel@phlu.ch

Link, Pierre-Carl, Prof., lehrt Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen und Psychomotoriktherapie. Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung an der HfH Zürich. Gastprofessor an der Gusztáv Bárczi Fakultät für Sonderpädagogik der Eötvös Loránd Universität Budapest. Lehrbeauftragter an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Kontakt: Pierre-Carl.Link@hfh.ch

Lohwasser, Diana, Ass. Prof.in, Dr.in phil., Assistenzprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Anthropologie an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische und Historische Anthropologie, Bildungsphilosophie, Bildungstheorie.

Kontakt: diana.lohwasser@uibk.ac.at

Maier Diatara, Lucia, BSc, Psychomotoriktherapeutin und Psychodramaleiterin, Senior Lecturer am Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE) an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Sie lehrt und forscht zu den Themen Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie und schulischen Heilpädagogik, Kindliches Spiel, Psychodrama und Gruppendynamik in der Theorie und Praxis der Psychomotoriktherapie

Kontakt: Lucia.Maier@hfh.ch

Marschall, Carolin, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Goethe Universität Frankfurt am Main. Sie forscht und lehrt und im Bereich der Sonderpädagogik und Psychoanalytischen Pädagogik.
Kontakt: c.marschall@em.uni-frankfurt.de

Nolte, Tobias, M.D., M.Sc., University College London, Faculty of Brain Sciences, Division of Psychology & Lang Sciences, Department of Clinical, Educational and Health Psychology, Research Associate, Psychoanalytiker.
Kontakt: t.nolte@ucl.ac.uk

Probst, Marc, ist als Pädagogischer Leiter in der Geschäftsleitung an der Schule Schloss Kefikon tätig. Er hat neben seinem Studienabschluss an der Universität St. Gallen in Internationalen Beziehungen auch einen Bachelor der pädagogischen Hochschule für Kindergarten/Unterstufe, einen Master als Schulischer Heilpädagoge und einen Master als psychosozialer Berater. Er ist auch ausgebildet in Theaterpädagogik und ausdrucksorientierter Kunst. Marc Probst hat umfangreiche Erfahrungen im Bildungsbereich, in der Beratung und Mediation, im Management und der internationalen Zusammenarbeit. Er ist Autor mehrere Bücher und war als Dozent tätig.
Kontakt: marc.probst@gmail.com

Raß, Elisabeth, M.A. Bildung und Soziale Arbeit, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DNZ Siegen. Ihre Forschung betrifft Technologieauswirkungen auf soziale Dienste sowie Strukturänderungen von Angeboten und Arbeitsbedingungen. In Ihrer Dissertation befasst sie sich mit Personalfluktuations in Betreuungssettings für Menschen mit Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten. Sie ist Lehrbeauftragte für Theorien Sozialer Arbeit und deren Bezug zu Praxisfeldern an der FH Kiel. Neben ihrer Weiterbildung als analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin am Alfred-Adler-Institut Aachen-Köln ist sie Bundeskandidat:innensprecherin der DGIP.
Kontakt: elisabeth.rass@socio-informatics.de

Rauh, Bernhard, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. Analytischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut i.A.
Kontakt: bernhard.rauh@ur.de

Reischl, Julia, Mag.^a Dr.ⁱⁿ BA (CE) ist Bildungs- und Psychotherapiewissenschaftlerin, Beratungslehrerin sowie als Psychotherapeutin (in Ausbildung unter Supervision) in freier Praxis tätig.
Kontakt: julia.reischl@univie.ac.at

Schedl, Anita, Mag. phil., studierte Pädagogik und Psychologie und verfügt über langjährige Erfahrungen als Lehrerin und Lehrbeauftragte an der Universität Wien. Ihre psychoanalytisch-psychotherapeutische Ausbildung absolvierte sie beim „Österreichischen Verein für Individualpsychologie (ÖVIP)“ sowie in der Fachsektion Gruppenpsychoanalyse des „Österreichischen Arbeitskreises für Gruppentherapie und Gruppendynamik (ÖAGG)“. Im ÖVIP ist sie als Lehranalytikerin sowie in verschiedenen Leitungsfunktionen tätig.
Kontakt: anita.schedl@gmail.com

Schwarz, Raphael, M.A. Schulische Heilpädagogik, ist als Schulischer Heilpädagoge auf der Primarstufe tätig. Seine Förderschwerpunkte in der Ausbildung lagen in den Bereichen Verhalten sowie Beratung und Kooperation. Darüber hinaus gilt sein Interesse pädagogischen Fragestellungen aus den Blickwinkeln der Philosophie, Psychologie und Soziologie.
Kontakt: schwarz.rafael@learnhfh.ch

Schwarzer, Nicola-Hans, Dr. phil., ist Juniorprofessor für sonderpädagogische Grundlagen im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung am Institut für Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
Kontakt: schwarzer@ph-heidelberg.de

Sengschmied, Irmtraud, Mag. Dr., ist Bildungswissenschaftlerin, Sonder- und Heilpädagogin und Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien). Sie ist Lektorin an der Universität Wien, Leiterin von Infant-Observation- und Work-Discussion-Gruppen und im Bereich der Bewohner:innenvertretung tätig. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung, Grund- und Menschenrechte.
Kontakt: irmtraud.sengschmied@univie.ac.at

Stephenson, Agnes, Mag.a, MA, Psychoanalytische Pädagogin und Sonder- und Heilpädagogin, Master Global Citizenship Education, Dissertantin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der AAU Klagenfurt, Univ.Ass.in am Department Psychotherapiewissenschaft der Sigmund Freud Privat Universität Linz. Forschungsschwerpunkte: Psychotherapie und Gesellschaft, Soziale Verantwortung und Nachhaltigkeit, Psychotherapie und Pädagogik, Global Citizenship, Gender Studies, Qualitative Forschung (Tiefenhermeneutik)
Kontakt: agnes.stephenson@sfu.ac.at

Turner, Agnes, Prof. Dr., lehrt im Bereich Lehramt und Bildungswissenschaften und ist Professorin für Pädagogik sowie Prodekanin der Fakultät für Kultur- und Bildungswissenschaften an der Universität Klagenfurt. Sie ist Grün-

dungs- und Vorstandsmitglied im Vereins Mented. Zu den Arbeitsschwerpunkten zählen: mentalisierungsbasierte Pädagogik, emotionale Aspekte beim Lernen und Lehren, Pädagogik bei Krankheit, Digital Health/Telepräsenzsyste-me. Supervisorin und Coach (ÖVS) in freier Praxis.
Kontakt: Agnes.Turner@aau.at

Weber, Jean-Marie, Dr. psych., Psychoanalytiker in eigener Praxis, Assist. Prof (i.R), weiterhin Dozent und Forscher an der Universität Luxemburg., Dr. Psy, Lic. In Kommunikationswissenschaften, Dipl. theol.
Kontakt: jean-marie.weber@uni.lu

Widmer, Ilona, MSc Bewegungswissenschaften ETH Zürich, Diplom Kinder- und Jugendcoach IPC Akademie, Advanced Lecturer, Co-Leiterin Bachelor Psychomotoriktherapie, Dozentin im Bachelorstudiengang Psychomotoriktherapie, wissenschaftliche Mitarbeit und Leitung von Forschungsprojekten am IVE, HfH Zürich
Kontakt: ilona.widmer@hfh.ch

Würker, Achim, Dr., Dr., StD i.R. und freier Wissenschaftler. Arbeitsschwerpunkte: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse und Psychoanalytische Pädagogik. Als Schüler und früherer Mitarbeiter von A. Lorenzer orientiert er sich in seinen interpretativen und theoretischen Arbeiten an dessen Reflexionen zur psychoanalytischen Sozialisations- und Metatheorie sowie zur Methode (Szenisches Verstehen). Weitere Informationen zu aktuellen Arbeitsvorhaben und neuesten Publikationen: achim-wuerker.de
Kontakt: achim.wuerker@gmx.de



Jana Costa, Helge Kminek,
Teresa Ruckelshauß,
Mandy Singer-Brodowski,
Johanna Weselek (Hrsg.)

Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten

*Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der
Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*
2025 • 164 Seiten • kart. • 44,90 € (D) • 46,20 € (A)
ISBN 978-3-8474-3144-2 • eISBN 978-3-8474-3281-4 (Open Access)

Dieser Band setzt sich mit drängenden Fragen im Forschungsfeld Bildung für nachhaltige Entwicklung auseinander: Wie lassen sich normative Zielsetzungen und die Ergebnisoffenheit von Bildungsprozessen in Einklang bringen? Welche neuen Perspektiven eröffnen sich für die berufliche Professionalität im Kontext von BNE? Wie kann mit Herausforderungen, wie negativen Emotionen angesichts globaler Krisendiagnosen, umgegangen werden? Die Beiträge widmen sich konkreten Ansätzen und interdisziplinären Schnittstellen und greifen dabei zentrale Kontroversen und Debatten im Forschungsfeld auf.

P.-C. Link, P. Fonagy, T. Nolte, R. Langnickel,
T. F. Kreuzer (Hrsg.)

Having Teachers in Mind – Können Schule und Lehrer:innenbildung Freud-los sein?

Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 19

Wie können Schule und Lehrer:innenbildung von psychoanalytischen Erkenntnissen profitieren? Dieser Sammelband beleuchtet, wie Mentalisierung, Bindungstheorie und psychodynamische Ansätze allgemein zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen. Internationale Expert:innen zeigen, warum Psychoanalyse und Pädagogik den Schulalltag bereichern und die Lehrer:innenbildung nachhaltig prägen kann.

Die Herausgeber:innen:

Prof. Pierre-Carl Link, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE), Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, Gastprofessor an der Bárczi Gusztáv Fakultät für Sonderpädagogik, (ELTE) Eötvös Loránd Universität Budapest

Prof. Dr. Peter Fonagy, University College London, Anna Freud, London

Tobias Nolte, M. D., University College London, Anna Freud, London

Dr. Robert Langnickel, Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB), PH Luzern, Gastprofessor an der PH Salzburg

Dr. Tillmann F. Kreuzer, Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen (ILEB), Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich

ISSN 2365-8010

ISBN 978-3-8474-3146-6



www.budrich.de