

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 4 (2022)
Soziales Lernen und Bildung**

Bibliografie:

Robert Langnickel:

Bildung zwischen der zweckrationalen
Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten –
wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer
Bildungsbegriff greifbar?
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 4 (4), 28-43.
<https://doi.org/10.35468/5950-03>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eszeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5950>

ISSN 2629-0170

**Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des
Marktes und der Logik des Unbewussten –
wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer
Bildungsbegriff greifbar?**

Robert Langnickel

Abstract

Dieser Beitrag legt dar, ob und inwiefern Bildungsverständnisse der Psychoanalytischen Pädagogik anschlussfähig zu machen sind für einen sonderpädagogisch konturierten Bildungsbegriff im Allgemeinen und für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) im Speziellen. In einem ersten Schritt wird Bildung im Sinne der Forderung einer Bildung für alle kontrastiert mit der zweckrationalen Logik des Marktes. Danach erfolgt zweitens eine Analyse ausgewählter exemplarischer Bildungsbegriffe der Psychoanalytischen Pädagogik und ihrer Relevanz für die Sonderpädagogik. Schließlich wird drittens skizziert, ob und inwiefern sich Bildungen in der Sonderpädagogik sowohl an einer Subjektlogik orientieren und zugleich das Realitätsprinzip des Marktes in seiner emanzipatorischen Dimension berücksichtigen können und dies auch sollten.

Keywords:

Bildungstheorie, Psychoanalytische Pädagogik, Inklusive Bildung, emotionale und soziale Entwicklung, Bildung der Gefühle, emanzipatorische Bildung

1 Bildungen im Feld der Sonderpädagogik und der Psychoanalytischen Pädagogik: Annäherungen und Desiderate

Bildung ist ein zentraler Gegenstand der Disziplin Sonderpädagogik, da diese sich wesentlich mit Beeinträchtigungen und insbesondere deren Auswirkungen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse beschäftigt (Laubenstein, 2019). Häufig erfolgt primär eine normativ-rechtliche Verortung von Bildung, da seit Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland Bildung primär als inklusive Bildung, als „Bildung für alle“ (Stinkes, 1999, S. 74) bestimmt wird. Zugleich fehlt in der Sonderpädagogik eine systematische Auseinandersetzung mit Bildung, wie sie seit Jahren in der Allgemeinen Pädagogik verortet ist (Link, 2022).

Die These des vorliegenden Beitrags ist, dass, wer von sonderpädagogischer Bildung spricht, von der Psychoanalyse nicht schweigen sollte. Diese These scheint auf den ersten Blick verwunderlich zu sein, ist Bildung doch kein Grundbegriff der Psychoanalyse und eine psychoanalytische Bildungswissenschaft gibt es noch nicht (Crepaldi, 2018). Vielmehr hat der Begriff der Bildung eine weite Extension in der Psychoanalyse, spricht diese doch klinisch von Symptombildungen, Reaktionsbildungen und Kompromissbildungen – Verwendungen, denen dieser Beitrag nicht nachgehen wird. Keine dieser Verwendungsweisen entspricht einem alltagstheoretischen Verständnis von Bildung oder gar den Bildungsbegriffen der Erziehungswissenschaften. Auch Datler konstatiert, Bezug nehmend auf die Anfänge der Psychoanalyse bis hin zur Nachkriegszeit, dass die Frage nach einem etwaigen psychoanalytisch-pädagogischen Bildungsbegriff ein Desiderat ist (Datler, 1995). Adler und Furtmüller stellen zwar in *Bilden und Heilen* (Adler & Furtmüller, 1922) eine Verbindung zwischen diesen Begriffen her, ohne allerdings einen expliziten Bildungsbegriff zu entwickeln. Jedoch sei daran erinnert, dass Freud zumindest implizit einen transformatorischen Bildungsbegriff im Sinne von Bildung als Selbsterkenntnis verwendet (Winter 1999). Hiermit steht er in der Tradition des antiken delphischen Wahlspruchs *Γνῶθι σεαυτόν* [*Erkenne Dich selbst*], welcher in der Psychologie der Frühaufklärung wiederverwendet wurde (Müller, 2011) und auch vom Aufklärungsbegriff der Psychoanalyse im Sinne einer Subjekt- und Persönlichkeitsbildung als Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst aufgegriffen wird (Müller-Funk, 2021). Was hat also Psychoanalyse mit Bildung zu tun?

Adorno stellt in seiner *Theorie der Halbbildung* den Zusammenhang von Bildung bzw. Halbbildung mit der Psychoanalyse her. Er analysiert die Bestandteile der Halbbildung, genauer die ideologischen Vorstellungen, welche „die Realität filtern“ und „affektiv derart besetzt [sind] daß sie nicht ohne weiteres von der ratio weggeräumt werden können“ (Adorno, 1959, S. 178) und sich in der Halbbildung manifestieren. Im Vokabular der strukturalen Psychoanalyse ist es die „phantasmatische Vermitteltheit jeder Realität für die Menschen“ (Lipowatz, 1998, S. 130), von der die Psychoanalyse ausgeht und die ihre Wirkungen auch im Feld der Bildung evozieren. Diese Phantasmen dienen der Angstabwehr (Lacan, 2010). Adorno hebt den Zusammenhang von Angst und Halbbildung hervor, genauer sollen die Schemata der Halbbildung „die Angst vorm Unbegriffenen kompensieren“ (Adorno, 1959, S. 187). Wer von Bildung spricht, sollte also auch von der Halbbildung nicht schweigen, die zu einer Entsubjektivierung und Entmündigung des Subjekts führt. Bildung verengt als zertifizierte Ausbildung wird von Adorno ebenfalls kritisiert (Adorno, 1959, S. 179). Ist möglicherweise die Auffassung von Bildung als Ausbildung, die auch noch messbar sein muss, Ausdruck einer Halbbildung und dient der Abwehr der Angst, dass Jugendliche ein gänzlich anderes Begehren haben könnten als in Curricula eingepasst zu werden? Gibt es eine Angst, dass die Anerkennung der Subjektivität von Kindern in Bildungsprozessen dieses System der

Halbbildung sprengt? Und ist die Beschränkung der Bildung auf quantitativ messbare Kompetenzen (Hierdeis, 2013), die häufig zu einem Kontrollnetz eines *teaching and learning for the test* führen (Kokemohr, Schmid & Wulfstange, 2010), nicht gerade für Kinder im Förderschwerpunkt ESE hoch problematisch, da die Bildung des Subjekts, die Subjektwerdung, von dem Gelernten abgespalten wird?

Auch Gerspach betont, sich auf Lorenzer beziehend, die Relevanz der Psychoanalyse für die Pädagogik im Allgemeinen und für Fragen der Bildung im Speziellen, da die Psychoanalytische Pädagogik sowohl im Sinne einer Prävention zu gelingenden Bildungs- und Erziehungserfahrungen beitragen kann als auch im Sinne einer Nacherziehung (Freud, 1905) eine Antwort auf missglückte Bildungs- und Erziehungserfahrungen ist (Gerspach, 2021). Mit Rau ist festzuhalten, dass Bildung ein sozialer Prozess ist für den Emotionen zentral sind – diese Berücksichtigung der Emotionen im Bildungsprozess ist wiederum kennzeichnend für die Psychoanalytische Pädagogik (Rau, 2021).

Im Kapitel 2 werden zuerst die aktuellen normativen Verortungen von Bildungen in der Sonderpädagogik erläutert (Kap. 2.1), auf dieser Basis erfolgt dann eine Kontrastierung mit der zweckrationalen Logik des Marktes (Kap. 2.2). Kapitel 3 untersucht Bildungsbegriffe in der Logik des Unbewussten. Die Verwendung des Plurals, Bildungsbegriffe, ist deshalb indiziert, weil es den einheitlichen, geschlossenen Bildungsbegriff der Psychoanalytischen Pädagogik nicht gibt (Datler, 1995; Hutter, 2013) – vielmehr gibt es verschiedene Theorietraditionen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik, die sich auch in unterschiedlichen Bildungsbegriffen manifestieren. Zuerst werden wesentlich Datler sowie Randolph und als Vorläufer Habermas rezipiert, Autoren, welche die Psychoanalyse als Möglichkeit von gelungenen Bildungsprozessen verstehen, welche ins Stocken geratene Bildungsprozesse wieder in Gang bringen kann (Kap. 3.1). Hernach stehen Positionen im Zentrum, die eine Bildung der Gefühle als wesentliches Element der Psychoanalytischen Pädagogik sehen (Kap. 3.2), wie Mitscherlich (1983), der schon früh die Forderung einer Bildung der Affekte erhob, welche häufig als wichtigster Versuch einer Bildung der Affekte gewertet wird (Göppel, 2007). Als Abschluss werden für die Sonderpädagogik die Implikationen dieser beiden Bildungsbegriffe skizziert und mit der Logik des Marktes kontrastiert.

2 Bildungen zwischen der Utopie einer Bildung für alle und der zweckrationalen Logik des Marktes

2.1 Bildung für alle: aktuelle normative Verortungen von Bildung in der Sonderpädagogik

Die Forderung einer Inklusiven Bildung, welche von der deutschen UNESCO-Kommission so bestimmt wird, „dass alle an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potential voll entfalten können“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2021), wird häufig auch über die Erklärung der Menschenrechte begründet (Tenorth, 2020), genauer mit dem einleitenden Passus aus Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: „(1) Jeder hat das Recht auf Bildung.“ Im Jahr 2000 wurde der Aktionsplan „Bildung für alle“ verabschiedet, der bis 2015 erreicht werden sollte (Deutsche UNESCO-Kommission & BMZ, 2015). Das zweite Ziel, Grundschulbildung für alle wurde als eines von acht verpflichtenden Millenniums-Zielen ausgewählt und ist aufgrund der expliziten Adressierung von Kindern in schwierigen Lebensumständen für die Sonderpädagogik von besonderer Relevanz. Dieses aus

dem Grund, weil gerade die psychischen Ausprägungen der schwierigen Lebensumstände mitunter dazu benutzt werden, dass Kinder auch an Förderschulen oder im Sonderunterricht als unbeschulbar eingestuft werden (Schroeder, 2012). Der UNESCO-Weltbildungsbericht stellte fest, dass das zweite Ziel bis 2015 nicht erreicht worden ist (Deutsche UNESCO-Kommission & BMZ, 2015). Allgemein haben marginalisierte Gruppen von Menschen erschwerten Zugang zu Bildung, gerade Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und mit Lernbeeinträchtigungen sind betroffen, da der Förderbedarf häufig für die pädagogischen Fachpersonen nicht unmittelbar feststellbar ist, wodurch das Risiko einer Exklusion besonders stark zunimmt (Böttinger, 2017). Schüler:innen mit geistiger Behinderung, die ein den Unterricht dominierendes Verhalten zeigen, sind genauso wie Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten von Exklusion bedroht, da mitunter das Urteil gefällt wird, dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule mit ihnen kaum umsetzbar ist (mittendrin ev. Köln, 2018). In jüngerer Zeit erfolgt auch eine Orientierung an der Agenda 2030, welche siebzehn Ziele für nachhaltige Entwicklung formuliert, die bis 2030 global und von allen UNO-Mitgliedstaaten erreicht werden sollen. Für Bildung im Feld der Sonderpädagogik ist das vierte Ziel von besonderer Relevanz: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (BMZ, 2021). Dieses „für alle“ adressiert 100% der Kinder, welche einen gleichberechtigten Zugang zu einer hochwertigen Grund- und, wie auch im Teilziel 4.4 explizit formuliert wird, zur Berufsbildung erhalten sollen. Im Teilziel 4.5 wird expliziert, dass insbesondere auch die „Schwachen der Gesellschaft“ einen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen haben sollten. Diese Gruppe wird u.a. näher spezifiziert als „Menschen mit Behinderungen [...] und Kinder in prekären Situationen“ (BMZ, 2021). Durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, dem Aktionsplan Bildung für alle, den Millenniums-Zielen der Unesco und der Agenda 2030 wird der Gedanke, dass ein jeder Mensch bildsam ist, ernst genommen. Ausgehend von diesem wichtigen Gedanken der anthropologischen Gegebenheit der Bildsamkeit des Menschen, wie ihn schon Herbart postulierte und als Grundbegriff der Pädagogik etablierte (Herbart, 1851), wird allen Menschen eine Lernfähigkeit zugeschrieben und sie sind nicht mehr als bildungsunfähig zu bezeichnen (Stinkes, 1999). Im Jahr 1983 hat sich der VDS dafür ausgesprochen, den Begriff der Bildungsunfähigkeit bzw. Schulunfähigkeit zu streichen (VDS, 1983). Jedoch hat diese wichtige Arbeit am Begriff noch nicht dazu geführt, dass bei Kindern, die vormals als bildungsunfähig klassifiziert worden wären, aktuell nicht mehr exkludiert werden. Schon Herbart erkannte, dass der Umgang mit Heterogenität eine Herausforderung ist: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung“ (Herbart, 1851, S. 453). Gleichwohl betont Herbart auch die Chancen einer solchen Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 1995) und würdigt Diversität positiv (Herbart, 1851).

2.2 Bildung in der Perspektive der zweckrationalen Logik des Marktes

Im Kontrast zu diesen Forderungen nach inklusiver Bildung stehen aktuelle bildungswissenschaftliche Diagnosen des realen Bildungssystems und Bildungsbegriffs. Gemäß diesen Zeitdiagnosen kann Bildung als Mittel zum Zweck bestimmt werden, da durch sie ein wünschenswerter Zielzustand erreicht werden soll wie z.B. der Erwerb von passenden kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen für den Arbeitsmarkt. Bildung wird so zur Ausbildung und das Subjekt kompatibel zu den Anforderungen des Marktes, welches gewöhnlich mit einem formalen *Bildungsschein* (Reichenbach, 2016) zertifiziert wird. Horkheimer kritisierte schon 1952 die Engführung von Bildung und Arbeitsmarkt (Horkheimer, 1985).

In dieser Linie weiter argumentierend, formuliert Dörpinghaus pointiert eine Kritik am heutigen Bildungsbegriff: „Bildung wird zum effizienten Instrument der Dienstbarmachung von Menschen, und zwar als volkswirtschaftlich ertragreiches Humankapital. Sie ist eine Ware, der Mensch ein Mittel, das ist der Kern der sogenannten zeitgemäßen Bildung“ (2009, S. 39). Noch 2017 erneuert er seine Kritik und bemängelt die einseitige Orientierung an der Employability (Dörpinghaus, 2017). Ausbildung im Sinne von Employability zielt darauf ab, sich die erforderlichen Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen oder aufrechtzuerhalten (Blancke, Roth & Schmidt, 2000). Mehr und mehr wird Employability, ein Begriff, der sich ursprünglich auf Risikogruppen bezogen hat, die in den Arbeitsmarkt integriert werden sollten, eingeführt als „Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt“ respektive einer „arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung“ (Bargel, 2012). Mittlerweile verknüpfen selbst Gewerkschaften Bildung mit Humankapital (Tenorth, 2020). Es ist zu konstatieren, dass bei einer Orientierung an der derivativen Nachfrage der potenziellen Arbeitgeber:innen als Stakeholder die Gefahr besteht, dass pädagogische Institutionen zu bloßen Institutionen einer beruflichen Bildung werden und Bildung als Ausbildung verzweckt wird. Bildung ist jedoch nicht nur Ausbildung, sondern umfasst gemäss der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte immer auch Persönlichkeitsbildung. Im Absatz 2 des Artikels 26 wird explizit hervorgehoben, dass Bildung „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ abzielen solle. Bildung geschieht nicht nur dann, wenn man „Sachen klärt“, sondern insbesondere auch dann, wenn man den „Menschen stärkt“ (Hentig, 1986), sie betrifft die ganze Person (Müller, 2018). Soziale und emotionale Kompetenzen und Fertigkeiten sind Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung und deutschland- und schweizweit auch bildungspolitischer Auftrag. In gewisser Hinsicht ist Bildung zweckfrei (Müller, 2018), da sie Zweck in sich selbst ist. Bildung als Selbstzweck, wie von der humanistischen Bildungstradition unter Rekurs auf Platon und Humboldt postuliert, dient nicht dem alleinigen Erwerb vom Wissen um des Wissens Willen, sondern soll seelische Veränderungen bewirken, ist also auch Persönlichkeitsbildung. Diese Persönlichkeitsbildung soll den Menschen in die Lage versetzen, sich und seine Potenziale zu entfalten. Jedoch wird Bildung als Selbstzweck häufig von Proponent:innen des aktuellen Bildungssystems vorgeworfen, dass diese elitär, romantisch und idealistisch sei (Reichenbach, 2016). Bildung als Selbstzweck gedeutet situieret diese jenseits einer zweckrationalen instrumentellen Vernunft. Gerade in Hinsicht auf die Klientel der Sonderpädagogik ist zu konstatieren, dass diese mehr als eine bloße Humanressource für ein, moralisch gefordertes, Diversity Management sein sollte, welches letzten Endes doch nur unter der Ägide einer optimierten Wertschöpfung steht (Fröhlich, 2013). Persönlichkeitsbildung sowie bildendes Lernen sind weit mehr als Ausgleich von Defiziten, vielmehr gilt es für die Sonderpädagogik den Menschen anthropologisch von seinen Möglichkeiten und nicht von seinen Defiziten her zu denken. Die Bildungsangebote kann man, wenn man von der Persönlichkeit ausgeht, auch ablehnen als Akt der Freiheit (Dörpinghaus, 2017). Kinder wollen häufig die Welt der Eltern nicht mehr, sie wollen selbst schöpferisch aktiv werden können, was Bildung als Persönlichkeitsbildung unterstützen sollte. Mannoni beschreibt diese Möglichkeit der Ablehnung am folgenden Satz, den Kinder ohne pathologisiert zu werden sagen können sollten: „Ihr habt euch geirrt, wir wollen eure Welt nicht“ (1987, S. 240). Solche Ablehnungen zeigen sich aktuell anhand von Haltungen der Fridaysfor-Future-Bewegung, die den nicht nachhaltigen Umgang der Menschen mit der Natur, welche prägend geworden ist für die Welt der Erwachsenen, umfassend ablehnt. Ein solcher subjektorientierter Bildungsbegriff fragt dann nicht danach, was die Gesellschaft an Qualifikationen benötigt, sondern „wie Jugendliche befähigt werden können, sich zu selbstverant-

wortlichen und selbstbestimmungsfähigen Subjekten ihrer Lebenspraxis zu bilden“ (Scherr, 2003, S. 148). Solch ein Bildungsbegriff ermöglicht, ganz im Sinne von Mollenhauer, die Konkretisierung der eigenen Individualität in Anerkennung der Eigentümlichkeit (1977). Sollte aber Bildung gänzlich auf Passung zu einem Arbeitsmarkt verzichten? Gleichwohl gilt es bei aller Kritik an aktuellen Bildungsbegriffen anzuerkennen, dass berufliche Bildung und Rehabilitation, welche zentral für eine lebenslang wirkende Inklusion sind, wesentliche Handlungsfelder der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind (Stein & Kranert, 2020). Bietet eine Orientierung am kapitalistischen Arbeitsmarkt und am Leistungsprinzip gerade für Jugendliche aus wenig privilegierten Verhältnissen möglicherweise auch individuelle Emanzipationsmöglichkeiten, welche mitunter in einer inklusiven Bildung übersehen werden (Link, 2018)? Dieses Bereitstellen von Möglichkeitsräumen ist Auftrag der Sonderpädagogik. Damit erhält der Bildungsbegriff, der mit Ausbildung assoziiert ist, emanzipatorischen Charakter, denn auch durch Ausbildung kann ein Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse eröffnet werden. Eine Orientierung des differenzierten Bildungssystems an den späteren Anknüpfungsmöglichkeiten der Lernenden an dem Arbeitsmarkt ist nicht per se problematisch, sondern die primäre Engführung von Bildung zu Ausbildung. Aus diesen Gründen werden im nächsten Schritt unter Rekurs auf die Psychoanalytische Pädagogik Alternativen zu den kritisierten aktuellen Bildungsbegriffen vorgestellt und diese auf Plausibilität und Verwendbarkeit im Feld der Sonderpädagogik überprüft.

3 Bildung in der Logik des Unbewussten: Bildungsbegriffe der Psychoanalyse und Psychoanalytischen Pädagogik

3.1 Psychoanalytische Praxis als Bildungsprozess

Die Annahme, dass der psychoanalytische Prozess ein Bildungsprozess ist, ist kennzeichnend für diese Perspektive. Datler, der „Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse“ untersucht um „Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik aufzuzeigen“ (Datler, 2006b, S. 53) geht so weit, dass er eine psychoanalytische Psychotherapie als einen Spezialfall der pädagogischen Praxis auffasst (Datler, 1995; Datler, 2006a). Dieses aus dem Grund, weil das Ziel einer psychoanalytischen Psychotherapie die Heilung ist und diese Heilung als Bildungsprozess zu verstehen sei (Datler, 2006a). Diese auf den ersten Blick überraschende Aussage wird plausibler, wenn das klassische psychoanalytische Ätiologie- und Therapiemodell expliziert wird. Soll doch eine Bewusstwerdung der unbewussten Konflikte, welche die Symptome evozieren, zu einer Aufklärung führen, die gleichsam als Nebeneffekt auch zu einer Reduktion der Symptomatik beiträgt, was als Heilung verstanden werden kann. Auch Randolph begreift die Psychoanalyse als Bildungsprozess, der in der bewussten Aneignung und Verarbeitung der verdrängten Abschnitte der Biographie bestehe (Randolph, 1990), letztendlich versteht auch er die Psychoanalyse als Bildungsprozess und sieht in der analytischen Selbsterkenntnis ein emanzipatorisches Potential, welches für „eine bewußte Veränderung der Persönlichkeit fruchtbar gemacht werden kann“ (Randolf, 1970, S. 170). Habermas hat ebenfalls die These vertreten, dass die „analytische Einsicht komplementär zu dem fehlgeleiteten Bildungsprozeß sei“ und Neurosen das Resultat fehlgeleiteter Bildungsprozesse seien (1973, S. 285). Hiermit knüpft Habermas an Freud an, der eine Psychoanalyse im Sinne des eingangs erwähnten delphischen Anspruchs der Aufklärung als Form der Selbsterkenntnis versteht (Freud, 1912).

Gesamthaft lässt sich konstatieren, dass für Habermas und Randolph Bildung aufklärend und emanzipatorisch sein sollte, um sich von pathogen wirkenden gesellschaftlichen Zwängen, welche in der Analyse revidiert werden, zu befreien. Das primär bildungstheoretische Verständnis des psychoanalytischen Prozesses wirft die Frage auf nach dem Verhältnis von „Bilden“ und „Heilen“. Die Begriffe „Heilung“ und „Bildung“ seien, so Datler, hierarchisch auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen angesiedelt, hat doch der Begriff „Bildung“ eine weite Extension und ist dem Begriff der Heilung übergeordnet (Datler, 1995). Aus psychoanalytischer Perspektive kann jedoch erstens kritisiert werden, ob die analytische Kur überhaupt, wie von Datler postuliert, eine Heilung als klar intendiertes Ziel hat. Es war Freud selbst, der in einem Brief an Jung schrieb: „Nur nicht heilen wollen“ (Freud & Jung, 1974, S. 224), die Analytiker:innen sollten gerade nicht vom Wunsch besessen sein, zu heilen (Lacan, 1978), ein mögliches Heilen-Wollen auf aufseiten der Analytiker:innen steht der Heilung vielmehr im Weg, diese ergibt sich „erst als Nebeneffekt“ (Aumercier, Becker & Grohmann, 2018, S. 1; Bittner, 2013, S. 168). Übertragen auf das Feld der Psychoanalytischen Pädagogik lässt sich konstatieren, dass ein mögliches Heilen-Wollen mitunter in einem zwanghaften Agieren endet und meistens missglückt. An anderer Stelle empfiehlt Freud gerade nicht die Psychoanalyse als Heilsverfahren, sondern „wegen ihres Wahrheitsgehalts“ (1933, S. 169). Zweitens bestimmt Datler den Bildungsprozess als einen Prozess der inneren Veränderung, dessen Resultate als wünschenswert angesehen werden – hiermit schließt er jedoch aus, dass die Genese der neurotischen Erkrankung ebenfalls unter Bildungskategorien gedacht werden kann und verletze hiermit, so Bittner (2011), die Prämisse der Wertfreiheit in der Biographieanalyse. Fraglich bleibt auch, was genau denn jeweils wünschenswert sein sollte. Eignet sich Bildung wie auch Heilung möglicherweise als Nebeneffekt? Und gibt es vielleicht aufgrund des Unbewussten, dass durch das Bewusste, wie Freud schon 1897 in einen Brief schrieb, niemals völlig gebändigt werden kann (Freud, 1999) und etwas ist, was man wirklich nicht weiß (Langnickel, 2021, S. 110), keine beherrschbaren Techniken und Regeln für Heilung und Bildung?

Die analytische Behandlung wird auch von Bittner als Bildungsprozess charakterisiert. Ausgehend vom Analysanden, der sich bildet, benennt Bittner erstens den Begleiter auf dem Bildungsweg, die oder den Analytiker:in und zweitens eine besondere Art von Aktionsraum, genauer die analytische Situation (2013). Die Psychoanalyse ist mehr als eine bloße Form der Psychotherapie – vielmehr sei diese, so Bittner, „ein Angebot zur Bildung seiner selbst“ (Bittner, 2013, S. 167). Mit dieser Auffassung der Psychoanalyse als Selbstbildung trägt Bittner dem Umstand Rechnung, dass Persönlichkeitsvarianten nicht per se pathologisch sind und eine mögliche Beeinflussung derselben gerade deshalb nicht als Heilung postuliert werden kann (Bittner, 2013).

Für die sonderpädagogische Praxis ist dieser emanzipatorische Bildungsbegriff als Selbstaufklärung deshalb von Relevanz, weil auch in der pädagogischen Arbeit mit Schüler:innen im Förderschwerpunkt ESE deutlich wird, wie sich die Biographie des Subjekts mit ihren unbewussten Anteilen auf Verhalten und Erleben des Subjekts auswirkt. Hierbei erfolgt, wie schon bei der Psychoanalytischen Pädagogik, ein Übertrag vom Einzelsetting der Couch auf das Gruppensetting der Schule. Schulische Bildungsprozesse bestehen zwar nicht aus analytischen Behandlungen im Klassenzimmer, jedoch können pädagogische Fachpersonen aufgrund ihrer Haltungen diesen Inszenierungen des Unbewussten Raum geben. So inszeniert bspw. ein als „schwierig“ bezeichnetes Kind unbewältigte Lebensthemen in seinem Verhältnis zu seinen Mitschüler:innen und den Lehrpersonen und zieht diese in seinen Bann (Gerspach, 2018a).

Es gilt auf Seiten der Lehrpersonen, basierend auf dem Wissen des Einbezogenenseins als Projektionsfläche und dem Wissen um den Mitteilungscharakter der unbewussten Inszenierungen, diesen unbewussten Blockaden der Bildungsprozesse der einzelnen Lernenden nicht nur ein Ohr zu leihen, sondern diese Reinszenierungen aktiv in der pädagogischen Arbeit mit den Lernenden zu symbolisieren und somit die Bildungen des Subjekts wieder ins Fließen zu bringen. Ziel ist, zuvor behinderte Bildungsprozesse zu enthindern (Rauh, 2021).

3.2 Bildung als Bildung der Gefühle

Innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik gibt es mehrere Proponent:innen, welche Gefühle als wesentliches Element von Bildung ansehen. Wie auch der Begriff der Bildung ist der Begriff der Gefühle kein psychoanalytischer Grundbegriff (Göppel, 2003) – gleichwohl hat die Psychoanalyse Wesentliches zum Konzept Bildung der Gefühle beigetragen. Schon Mitscherlich betonte die Notwendigkeit einer Bildung der Affekte: „Affektbildung kann also nur heißen, daß die Konflikte zwischen den unausweichlichen inneren Drangerlebnissen und den sozialen Normen gemildert werden, das wir eine innere Toleranz für den Umgang mit Konflikten entwickeln, die wir erleben“ (Mitscherlich, 1983, S. 40). Affektbildung ist gemäß Mitscherlich neben der Sach- und Sozialbildung, einer der drei Bildungsebenen und „ist das eigentlich schwerste Bildungsziel. Mehr von sich selbst, von der Wirklichkeit über sich selbst als Triebwesen zu wissen, ist nur in schmerzlichen Erfahrungen zu erreichen“ (Mitscherlich, 1983, S. 40). Er knüpft hiermit an die Forderung von Ferenczi einer Bildung der Affekte an, welcher in der Herrschaft über die Affekte die Voraussetzung für die Sublimierungsfähigkeit sieht (Ferenczi, 1970). Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass es keine Herrschaft über das Unbewusste gibt (Millot, 1982) und die Hoffnung auf eine Kontrolle der Affekte eher Ausdruck eines Phantasmas der Allmacht ist denn eine förderliche Haltung für die pädagogische Praxis. Und in der Tat stellt sich die Frage, ob nicht auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten häufig aus Bildungskontexten aus dem Grunde exkludiert werden, weil die Emotionen und Affektlogiken zu wenig berücksichtigt werden, wie es z.B. mit der Trainingsraum-Methode (Kroker, 2019) vorgenommen wird. Der kognitive und zugleich auch behaviorale Ansatz des Trainingsraums ist problematisch, da bspw. reaktiv aggressive Kinder internalisierende Probleme aufweisen und häufig Schwierigkeiten hinsichtlich der Emotionsregulation haben. Für diese ist eine emotional sichere Responsivität notwendig und keine bestrafende Isolation (Hövel, Zimmermann, Meyer & Gingelmaier, 2020, S. 300). Auch bei proaktiv aggressiven Kindern hat der Trainingsraum oft nicht die gewünschte Wirkung und verhindert Bildungserlebnisse, da durch den Besuch des Trainingsraums eine negative Verstärkung des unerwünschten Verhaltens des Kindes erfolgt und eine unangenehme Situation für das Kind, der Unterricht, weggenommen wird (Hövel et al., 2020). Gesamthaft kann hinsichtlich des Trainingsraums konstatiert werden, dass das Wahrnehmen der zugrundeliegenden Emotionen wie auch die Möglichkeit, diese innerpsychisch zu regulieren, vom Konzept des Trainingsraums exkludiert werden (Hövel et al., 2020) – ganz im Gegensatz zur Psychoanalytischen Pädagogik, welche unter Verzicht auf technisch-instrumentelle Interventionen (Ahrbeck, 2008) einen geschärften Blick für die innere Dynamik hat und diese Bildungen der Gefühle kultiviert. Insbesondere für den Förderschwerpunkt ESE scheint es indiziert zu sein, Bildung auch im Sinne einer Persönlichkeitsbildung als stärkere Bildung der Gefühle zu verstehen.

Das Konzept einer Bildung der Gefühle kann die cartesianische dualistische Aufteilung des Menschen in einen nur denkenden und körperlichen Teil überwinden. Das Primat der Bildung auf vermeintlichen vernunftmäßigen kognitiven Inhalten hat die Ebene der vermeintlich unvernünftigen Emotion aus dem Bildungsbegriff exkludiert. Die Trennung von

Gefühlen und Vernunft wird von dem Neurowissenschaftler Damasio (2010) problematisiert – er arbeitet heraus, dass in der Regel bei Urteilen nicht nur kognitive Prozesse, sondern ebenfalls auch emotionale Prozesse involviert sind. Liedtke betont ebenfalls den Primat des Gefühls in Hinsicht auf andere Erlebensweisen des Menschen: „[g]egenüber der emotionalen Komponente sind alle anderen Aktivitäten des Menschen im Rang sekundär“ (2011, S. 48). Schon Freud wies auf die innige Verwobenheit von den Gefühlen und der Ratio hin: „Menschenkenner und Philosophen haben uns längst belehrt, daß wir Unrecht daran tun, unsere Intelligenz als selbständige Macht zu schätzen und ihre Abhängigkeit vom Gefühlsleben zu übersehen“ (1915, S. 339). Rousseau war es wiederum, der in der Geschichte der Pädagogik die Einteilung von Ratio und Emotionen besonders wirkmächtig vom Kopf auf die Füße stellte. Er legte den Primat nicht mehr auf die Vernunft, sondern auf die Gefühle. Dieses wird besonders deutlich bei seiner Konzeption des Gewissens, von dem er sagt, dass Äußerungen des Gewissens „keine Urteile, sondern Gefühle seien“ (Rousseau, 1995, S. 304f). Auch bei Freud gibt es eine Geburt des Gewissens aus Gefühlen, genauer aus dem emotionalen Ambivalenzkonflikt aus der der Tötung des mythischen Urvaters (Schmid Noerr, 1993). Ideen einer Bildung als Bildung der Gefühle finden sich in der Geschichte der Pädagogik auch im *Stanser Brief* von Pestalozzi unter dem Begriff der Herzensbildung (Pestalozzi, 1980).

Für die Sonderpädagogik ist eine Bildung der Gefühle relevant, weil Gefühle bzw. die Reflexion von Gefühlen als Teil der sozio-emotionalen Entwicklung, notwendiges Element von Bildungsprozessen sein sollten. Bei Konflikten in der Schule „geht es immer um Beziehungsarbeit und um die Arbeit mit und an den Emotionen“ (Gebauer, 2003, S. 233). Die Berücksichtigung des Affektiven für Bildungsprozesse in der Sonderpädagogik ist auch aus dem Grunde zentral, weil bei Lernenden im sonderpädagogischen Förderbereich häufig Schwierigkeiten im Zusammenhang mit „affektiven und emotionalen Stressoren“ auftreten (Ramberg, 2012, S. 81) und gerade im Förderschwerpunkt ESE vielen Kindern die emotionalen Voraussetzungen fehlen, um komplexe Gruppengeschehen im Unterricht angemessen erleben zu können (Bleher, Brombach, Lorek & Knöllner, 2013). Hierbei betont, dass pädagogische Beziehungen, stets von Gefühlen begleitet, wenn nicht gar dominiert werden und das in der pädagogischen Praxis die Gefühle der Kinder und Jugendlichen von den Fachpersonen eher als störend erlebt werden (Hierdeis, 2016). Die Haltung eines szenischen Verstehens dieser Äußerungen der Gefühle ermöglicht einen dialogischen und verstehenden Raum (Hierdeis, 2016). Es gilt für psychoanalytische Pädagog:innen, das, was von den Kindern und Jugendlichen „offen und verschleiert in Szenen“ mitgeteilt wird, zu verstehen (Leber, 1979, S. 60). So ließe sich ein Beziehungsrahmen gestalten, der neue korrigierende Erfahrungen zulässt, weil die Assoziationen an das erlittene Trauma möglichst angst- und vorwurfsfrei erlebt werden können und so das Agieren abnimmt (Gerspach, 2018b). Leber (1977) weist in seinen Ausführungen zur heilpädagogischen Handlungstheorie darauf hin, dass Gefühle wie Ohnmacht oder Existenzangst Bildungsprozesse ausserordentlich behindern. Die emotionale Reaktivität ist ein Risikofaktor für internalisierende und externalisierende Störungen, da eine hohe Reaktivität zu Gefühlszuständen führen können, die nicht mehr kontrolliert werden können (Fingerle, 2008). Das Erlernen des Umgangs mit Konflikten ist zentral und dieses ist ein Kernelement der Gefühlsbildung und indiziert bei der Arbeit mit Kindern im Förderschwerpunkt ESE. Es sind Gefühle, die uns Zugänge in die Welt unseres Gegenübers ermöglichen – wenn wir lernen, über diese Gefühle zu reflektieren. Eben diese erwünschten Fähigkeiten einerseits und der „Mangel an Beziehungsqualifikation in der derzeitigen Lehrerbildung“ (Herz, Zimmermann & Meyer, 2015, S. 12) andererseits sind es, warum die Psychoanalytische Pädagogik mit dem Konzept der Bildung der Gefühle der Missing Link

sein könnte, um sozial-emotionales Lernen bei der erstrebten Neugestaltung von Bildung im System von Bildung zu etablieren. Sozial-emotionales Lernen ist der „zeitgeist in education“ (Humphrey, 2013, S. 1). So lässt sich mit Petermann und Wiedebusch fragen, „warum in Deutschland von diesem Zeitgeist noch so wenig spürbar ist“ (2016, S. 27).

4 Bildungen in der Sonderpädagogik zwischen der Anerkennung des Subjekts und der Anerkennung des Realitätsprinzips

Wenn wir angelehnt an die Psychoanalytische Pädagogik von einem weiten Bildungsbegriff ausgehen, der Bildungen des Subjekts berücksichtigt, kann konstatiert werden, dass das Subjekt was ich bin, das Zwischenergebnis eines Bildungsprozesses ist (Hierdeis, 2013). Die Psychoanalytische Pädagogik umfasst ein Angebot zur Bildung seiner selbst (Bittner, 2013). Subjektbildung reduziert sich nicht auf eine kritische Auseinandersetzung mit Sachverhalten oder politischem Lernen, sondern schließt die Selbstreflexion im Sinne einer Selbstaufklärung ein und ist selbstbestimmt (Scherr, 1997). Die Psychoanalytische Pädagogik kann nützlich sein, um lebensgeschichtliche Erfahrungen im Sinne einer Subjektbildung zu reflektieren (Scherr, 1997). Diese Bildung als Selbstbildung im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik umfasst auch eine Bildung der Gefühle, da erstens lebensgeschichtliche Erfahrungen immer eingebettet sind in einen emotionalen Kontext und zweitens Gefühle je schon Gefühlssymbole, d.h. „präverbale selbstproduzierte Erkenntnismittel der Praxis“ (Dörr, 2003, S. 11) sind. Psychoanalytische Pädagogik kann die Verdrängungsmechanismen, die aus individuellen und sozialen Zusammenhängen resultieren, bewusstmachen und damit abbauen (Adorno, 1971). Diese Selbstbildung befähigt das Subjekt zur Sublimierung. Dieses, weil die latenten Wirkungen der Affekte für die Lernenden manifest werden und sie so möglicherweise einen anderen, angemesseneren Umgang mit diesen erlernen können. Diese Selbstbildungen sind nicht an den Ort der Couch gebunden, sondern können sich auch in schulpädagogischen Kontexten ereignen – das Unbewusste zeigt ständig seine Wirkungen im Klassenzimmer. Der fördernde Dialog des szenischen Verstehens kann helfen, die petrifizierten Bildungen des Subjekts aus ihrer Erstarrung zu lösen, da etwas entborgen wird, was bisher verborgen war (Gerspach, 2012; Leber, 1988). Aufgabe der Psychoanalytischen Pädagogik ist, soziale Orte, positive Milieuprägungen „seelischer Vorgänge“ (Bernfeld, 1929, S. 256) zu schaffen und hierdurch anderen, negativen Milieuprägungen entgegenzuwirken. Soziale Orte sind, da sie auch das Gefühlsleben prägen, Affektstätten (Bernfeld, 1929, S. 271f) und relevant für eine Selbstbildung, die immer auch eine Bildung der Gefühle enthält.

Seifert postuliert hinsichtlich des psychoanalytischen Bildungsverständnisses, dass die „Psychoanalyse immer noch die denkbar beste aller Möglichkeiten, den Garten seiner Seele zu kultivieren“ (2007, S. 164) sei. Die Psychoanalyse anerkenne, dass das Subjekt des Unbewussten der Nützlichkeit und Effizienz im Seelenleben widerstehe und akzeptiere auch dessen Zweck- und auch Ziellosigkeit (Seifert, 2007, S. 163). Doch wie ist dieses kompatibel mit der gesellschaftlich geforderten Engführung von Bildung als Ausbildung? Vergessen wir nicht – die Logik des Marktes! Eine alleinige Fokussierung von Bildung in der Sonderpädagogik auf Selbstbildung unter Verzicht auf eine Passung zum Arbeitsmarkt, der für Jugendliche und junge Erwachsene im Förderbereich der emotionalen und sozialen Entwicklung eine wichtige Funktion haben kann im Sinne der sozialen Teilhabe und der daraus resultierenden Gratifikationen wie Anerkennung ist problematisch. Es gilt, gerade in diesem Förderbereich Bildungsvorgänge als Sublimierungsvorgänge zu unterstützen, bei denen das Begehren des

Subjekts einerseits und die Faktizität der Arbeitswelt andererseits anerkannt werden. Erikson berichtet, dass Freud einst gefragt wurde, was ein Mensch gut können müsse. Freud soll gesagt haben „Lieben und Arbeiten“ (Erikson, 1953, S. 135). In dieser vermeintlich einfachen Antwort ist ein Bildungsbegriff enthalten. Arbeiten und lieben sind zwei Modi des In-der-Welt-sein. Arbeiten fokussiert auf die Ausbildung, das Leistungsprinzip und messbare Kompetenzen. Lieben fokussiert wiederum auf die Bildung der Gefühle und Konfliktfähigkeit als Bildungsprozess. Und sind es nicht die Schulen, die, so Ahrbeck, je schon im Spannungsfeld von Liebe einerseits und Leistung andererseits zu verorten sind (2016; Link, 2017)? Jedoch kann die Engführung von Arbeit mit Lohnarbeit kritisiert werden, da schon Horkheimer und Adorno der (Ich-)Psychoanalyse vorgeworfen haben, dass diese unkritisch zur Anpassung an die Klassengesellschaft beitrage (Bock, 2019) wie auch Fromm Freud vorwirft, dass dieser beim Ziel der Psychoanalyse ambivalent bleibe und zwischen gesellschaftlicher Anpassung einerseits und dem individuellen Glück andererseits changiere (Fromm, 1999).

Psychoanalytische Pädagogik soll gerade nicht als schlichte Unterwerfung unter Faktizitäten verstanden werden. Psychoanalytische Pädagogik ist parteilich für das Kind als Subjekt (Trescher, 1993), sie kritisiert und verwirft reale Herrschaftsansprüche (Trescher, 1993). Mit Adorno lässt sich konstatieren, dass Mündigkeit Erziehung zum Widerspruch und Widerstand voraussetzt (Adorno, 1971) und eben diese Mündigkeit ist Voraussetzung für Demokratie (Adorno, 1971). Die Psychoanalytische Pädagogik kann helfen, Kindern eine Einsicht in die Motive des eigenen Handelns und Erlebens zu gewinnen und auf diese Weise innere Änderungen und Anpassungen an die äussere Realität vorzunehmen (Ahrbeck, 2008). Jedoch ist mit Bittner zu fragen, ob die störenden Verhaltensweisen nicht möglicherweise eine „sinnvolle Anpassung sind an eine gestörte Umwelt“ (Bittner 1994, S. 9). In dieser äusseren Realität herrscht in unserer Kultur das Realitätsprinzip in der Form des Leistungsprinzips (Marcuse, 1965). Dieses kapitalistische Leistungsprinzip kann einerseits zur Entfremdung des Menschen und zur Zerstörung von Subjektivität führen. Gleichwohl hat andererseits bezahlte Arbeit, unabhängig ob entfremdet oder nicht, in unserer Leistungsgesellschaft mit den darin enthaltenen kulturellen Deutungsmustern emanzipatorisches Potenzial. Dieses aus dem Grund, weil über Arbeit auch die Anerkennung des Subjekts erfolgen kann und es sich in das soziale Band einschreiben kann.

Fraglich bleibt ebenfalls bei einer einseitigen Orientierung am Realitätsprinzip, inwiefern Kindern Bildung begehrllich erscheinen soll, wenn, wie Roth schon 1957 feststellte, der Eintritt die Kinder in die Schule mit einem Verlust an Neugierde einhergehe und noch heute Kinder ihre Interessensgegenstände primär außerhalb der Schule wählen (Wieder, 2010). Dieses führt Wieder (2010) u.a. auf das mangelnde Autonomieerleben der Lernenden in der Schule zurück und empfiehlt die vermehrte Berücksichtigung von Emotionen in Bildungsprozessen. An dieser Stelle sollte angesetzt werden und die Grundschulpädagog:innen sollten im Schulalltag Möglichkeitsräume erschaffen können, Orte der Logik des Unbewussten, in denen das Lustprinzip akzeptiert wird und die Kinder mit ihrem jeweiligen Begehren nach Bildung als Subjekte anerkannt werden. Dieses könnte die eingangs erwähnte Abspaltung der Bildung des Subjekts von dem Gelernten minimieren. In solchen Möglichkeitsräumen könnten Kinder bspw. im Fantasiespiel sowohl einen Zugang zu ihren Affekten erlangen (Langnickel, 2021, S. 176) als auch findet soziales Lernen statt. Kinder mit höheren Fantasiespielkompetenzen haben ein besseres Emotionsverständnis und mehr soziale Kompetenzen, kurz: Das Fantasiespiel fördert die sozio-emotionale Kompetenz – dies ebenso gut wie pädagogische Programme (Weiss, Burkhardt Bissi & Perren, 2021).

Hiermit wird deutlich, dass sich Psychoanalytische Sonderpädagogik nicht nur auf die innere, sondern auch auf die äussere Realität bezieht und das psychoanalytisch-pädagogische Handeln nicht einfach Methoden der Psychoanalyse auf das Feld der Pädagogik überträgt. Diese Bildungen des Subjektes können nur dann gelingen, wenn die Bildung des Bildenden gewährleistet ist. Hierfür sollten pädagogische Fachpersonen über eine Bildung des Unbewussten und damit zusammenhängend, über eine Bildung der Gefühle verfügen.

Literatur:

- Adler, A. & Furtmüller, C. (1922). *Bilden und Heilen. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen*. Springer.
- Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In A. Busch (Hrsg.), *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. Bis 24. Mai 1959 in Berlin* (S. 169-191). Ferdinand Enke.
- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp.
- Ahrbeck, B. (2008). Psychoanalytische Handlungskonzepte. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 497-507). Hogrefe.
- Ahrbeck, B. (2016). Inklusion – ein unerfüllbares Ideal? In R. Göppel, & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung* (S. 46-60). Kohlhammer.
- Aumercier, S., Becker, K., & Grohmann, F. (2018). Editorial. In Dies. (Hrsg.), *Junktim #1 Forschen und Heilen in der Psychoanalyse: Wer zahlt für die Analyse?* (S. 1-3). Turia + Kant.
- Bargel, T. (2012). Bedeutung von Praxisbezüge im Studium. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 37-46). Springer.
- Bernfeld, S. (1929/2012). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In Ders. *Sozialpädagogik. Sämtliche Werke, Bd. 4* (S. 255-272). Psychosozial.
- Bittner, G. (1994). *Problemkinder – Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bittner, G. (2011). *Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bittner, G. (2013). Die psychoanalytische Behandlung. Eher „Bildung“ als „Heilung“? In B. Boothe, & P. Schneider (Hrsg.), *Die Psychoanalyse und ihre Bildung* (S. 157-170). Sphères.
- Blancke, S., Roth, C., & Schmid, J. (2000). Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt: auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft; eine Konzept- und Literaturstudie. *Arbeitsbericht der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg*, 157. doi: 10.18419/opus-8562
- Bleher, W., Brombach, R., Lorek, J., & Knöllner, A. (2013). All inclusive? Überlegungen zur integrativen / inklusiven Beschulung von „Problemkindern“. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(1), 85-104.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2021). *SDG 4: Hochwertige Bildung*. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-4>
- Bock, W. (2019). Das Dialektik-Projekt und die Psychoanalyse. In G. Schmid Noerr, E.-M. Ziege (Hrsg.), *Zur Kritik der regressiven Vernunft: Beiträge zur „Dialektik der Aufklärung“* (S. 91-112). Springer.
- Böttinger, T. (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung*. Kohlhammer.
- Crepaldi, G. (2018). Einige systematische Überlegungen zur Grundlegung einer Psychoanalytischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft. *Psychosozial*, 152(2), 122-134.
- Damasio, A. R. (2010). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Ullstein.
- Datler, W. (1995). *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Matthias-Grünewald-Verlag.
- Datler, W. (2006a). Die psychoanalytische Behandlung – ein Bildungsprozess? Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen in der psychoanalytischen Kur. In V. Fröhlich, & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit* (S. 90-110). Psychosozial.
- Datler, W. (2006b). Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse -Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik. In R. Fatke, & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 153-162). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2021). *Bildung – Inklusive Bildung*. <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>

- Deutsche UNESCO-Kommission, & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2015). *Weltbericht Bildung für alle 2015. Bildung: 2000-2015: Bilanz 2015*. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2015_GMR_deutsche_Kurzfassung_Bildung_fuer_alle_2000-2015_Bilanz.pdf
- Dörr, M. (2003). „Gefühlssymbole“? – Facetten des Symbolbegriffs im Kontext der Bildung der Gefühle. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.) *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 91-122). Psychosozial.
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.), *Glanzlichter der Wissenschaft* (S. 39–47). Lucius.
- Dörpinghaus, A. (2017). Abschied vom Lebenslangen Lernen: Gedanken über ein komplexes anthropologisches Phänomen. *Forschung und Lehre*, 24(8), 674–678.
- Erikson, E. H. (1953). Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. Teil II. *Psyche* 7(2), 112–139.
- Ferenczi, S. (1970). Psychoanalyse und Pädagogik. In Ders. *Schriften zur Psychoanalyse I* (S. 1–11). Fischer.
- Fingerle, M. (2008). Intraindividuelle Risikofaktoren. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 81–87). Hogrefe.
- Freud, S. (1905). *Über Psychotherapie*. GW V, 13–26. Fischer.
- Freud, S. (1912). *Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung*. GW VIII, 376–387.
- Freud, S. (1915). *Zeitgemäßes über Krieg und Tod*. GW X, 324–355. Fischer.
- Freud, S. (1933). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. GW XV. Fischer.
- Freud, S. (1999). *Briefe an Wilhelm Fliess. 1887-1904*. Fischer.
- Freud, S., & Jung, C. G. (1974). *Briefwechsel*. Fischer.
- Fromm, E. (1999). Die Sozialphilosophie der „Willenstherapie“ Otto Ranks. In Ders. *GA VIII*, 97–108. DTV.
- Fröhlich, A. (2013). Diversity Management – ein übertragbarer Ansatz? In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling, & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 75–82). Athena.
- Gebauer, K. (2003). Die Bedeutung des Emotionalen in Bildungsprozessen. In M. Dörr, & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 213–240). Psychosozial.
- Gerspach, M. (2012). „... an der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen“ (Aloys Leber). Szenisches Verstehen und fördernder Dialog heute. In J. Heilmann, H. Krebs & A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 47–79). Psychosozial.
- Gerspach, M. (2018a). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik – Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2018b). *Psychoanalytische Pädagogik. socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Psychoanalytische-Paedagogik>
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Kohlhammer.
- Göppel, R. (2003). „Die Kultur der Affekte ist das eigentlich schwerste Bildungsziel“ (A. Mitscherlich) – Möglichkeiten, Probleme und Grenzen einer „Bildung der Gefühle“. In M. Dörr, & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 15–39). Psychosozial.
- Göppel, R. (2007). *Lehrer, Schüler und Konflikte*. Klinkhardt.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.
- Hentig, H. v. (1986). *Die Menschen stärken, die Sachen klären: Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart.
- Herbart, J. F. (1851). *Schriften zur Pädagogik. Zweiter Theil*. In Ders. (Hrsg.), *Sämtliche Werke*, hrsg. von G. Hartenstein, Bd. 11. Voss.
- Herz, B., Zimmermann, D., & Meyer, M. (2015). Einführung: „... und raus bist Du!“ Dialog Erziehungshilfe. In Dies. (Hrsg.), *„... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 7–15). Klinkhardt.
- Hierdeis, H. (2013). Das Subjekt, das ich bin. Überlegungen zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis. In B. Boothe, & P. Schneider (Hrsg.), *Die Psychoanalyse und ihre Bildung* (S. 171–189). sphères.
- Hierdeis, H. (2016). *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik*. Kohlhammer.
- Horkheimer, M. (1985). Begriff der Bildung. In Ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973* (S. 409–419). Fischer.
- Hövel, D. C., Zimmermann, D., Meyer, B., & Gingelmaier, S. (2020). „Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt“ – Der Trainingsraum: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven, pädagogische Alternativen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(3), 291–305.
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A critical appraisal*. Sage Publications.
- Hutter, M. (2013). *Bildung ermöglichende Verhältnisse. Pädagogisch-psychoanalytische Fallstudien zu Bildungsprozessen bei schwierigen Jugendlichen*. Klinkhardt.

- Kokemohr, R., Schmid, T., & Wulfstange, G. (2010). Globalisierte Bildung im Dickicht der Kulturen. In K.-J. Paz-zini (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 57–81). transcript.
- Kroker, B. (2019). *Gewalt- und Disziplinprobleme an Schulen*. Betzold BLOG Gemeinsam für Bildung. <https://www.betzold.de/blog/time-out-klassen/>
- Lacan, J. (1978). *Conclusions – Congrès de l'École freudienne de Paris sur „La transmission“* (1978). In *Lettres de l'École Freudienne de Paris*, 25(II), 219–220.
- Lacan, J. (2010). *Die Angst. Das Seminar Buch X*. Turia + Kant.
- Langnickel, Robert (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts: Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik*. Budrich.
- Laubenstein, D. (2019). *Sonderpädagogik. socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Sonderpaedagogik>
- Leber, A. (1977). Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie. In A. Bürlü (Hrsg.), *Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik*, (S. 81-91). Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Leber, A. (1979). Heilpädagogik – Was soll sie heilen? In F. Schneeberger (Hrsg.), *Erziehungserschwerisse. Antworten aus dem Werk Paul Moors* (S. 59–77). Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Gerd Iben, Hrsg. *Das Dialogische in der Heilpädagogik*. Mainz: Grünewald, S. 41–61
- Liedtke, M. (2011). Der Mensch zwischen Gefühl und Verstand. Grenzen und Chancen des rationalen (und nachhaltigen) Verhaltens. In D. Korczak (Hrsg.), *Die emotionale Seite der Nachhaltigkeit* (S. 37–59). Asanger.
- Link, P.-C. (2017). ‚Scheinriese‘ Inklusion. In P.-C. Link, & R. Stein. (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 105–125). Frank & Timme.
- Link, P. (2018). Inklusion und Verhaltensstörungen: zu Grundsatzfragen. In R. Stein, & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 225–247). Kohlhammer.
- Link, P.-C. (2022, im Druck). „Seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno) – Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, IV*.
- Lipowatz, T. (1998). *Politik der Psyche: eine Einführung in die Psychopathologie des Politischen*. Turia + Kant.
- Mannoni, M. (1987). „Scheißerziehung“. *Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik*. Athenäum.
- Marcuse, H. (1965). *Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud*. Suhrkamp.
- Millot, C. (1982). *Freud, Anti-Pädagoge*. Medusa.
- Mitscherlich, A. (1983). Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. In Ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften*, hrsg. von H. v. Haase, Bd. III. Suhrkamp.
- mittendrin e.v. Köln (2018). *Materialien Kongress 2017: Eine Schule für alle. Inklusion schaffen wir!* BoD – Books on Demand.
- Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. Juventa.
- Müller, T. (2011). *Rhetorik und bürgerliche Identität: Studien zur Rolle der Psychologie in der Frühaufklärung*. Niemeyer.
- Müller, T. (2018). „/Mein kleines Zimmer ist ein Riesenreich“/ (R. Ausländer). Zur Zukunft von Bildung im Strafvollzug. *Forum Strafvollzug*, 4, 285–288.
- Müller-Funk, W. (2021). Die unendliche Vielfalt des Fremden. Postkarte an Bernhard Waldenfels. In B. Schellhammer (Hrsg.), *Zwischen Phänomenologie und Psychoanalyse - Im interdisziplinären Gespräch mit Bernhard Waldenfels* (S. 137–144). Nomos.
- Pestalozzi, H. (1980). *J. H. Pestalozzi über seine Anstalt in Stans*. Beltz.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Hogrefe.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkulturellen, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS.
- Ramberg, A. (2012). Bindung und Mentalisierung – Überlegungen zur professionellen Haltung im Kontext der schulischen Erziehungshilfe. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 79–94). Klinkhardt.
- Randolph, R. (1990). *Psychotherapie – Heilung oder Bildung? Pädagogische Aspekte psychoanalytischer Praxis*. HVA.
- Rauh, B. (2021). Etabliert und doch experimentell: Psychoanalytisch-pädagogische Lehrerbildung im Kontext Verhaltensstörungen. *spuren*, (2), 30–33.
- Reichenbach, R. (2016). *Suchen lernen. Über Bildung als Poiesis und Praxis*. https://www.sagw.ch/fileadmin/redaktion_sagw/dokumente/Publikationen/Bulletin/Reichenbach_langeVersion.pdf
- Roth, H. (1957). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hermann Schroedel.
- Rousseau, J.J. (1995). *Emil oder über die Erziehung*. F. Schöningh.

- Scherr, A. (2003). Subjektorientierung – eine Antwort auf die Identitätsdiffusion der Jugendarbeit? In T. Rauschenbach, W. Düx, & E. Sass (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen* (S. 139–151). Leske + Budrich.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit – Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Juventa.
- Schroeder, J. (2012). *Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung*. Waxmann.
- Schmid Noerr, G. (1993). Zur Kritik des Freudschen Kulturbegriffs, *Psyche*, (4), 325–343.
- Seifert, E. (2007). „Le psychanalyste ne s'autorise que de lui-même...“ (Lacan). In H. Hierdeis, & H. J. W. Walter (Hrsg.), *Bildung Beziehung Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis* (S. 153–164). Klinkhardt.
- Stein, R., & Kranert, H.-W. (2020). Einleitung: Inklusion und berufliche Bildung. In Dies. (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs* (S. 11–24). Frank & Timme.
- Stinkes, U. (1999). Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 22(3), 72–83.
- Tenorth, H. E. (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Metzler.
- Trescher, H.-G. (1993). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 167–204). Psychosozial.
- Vorstand des VDS (1983). Bericht über die 31. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. in Ulm vom 26. bis 28. Mai 1983. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 34(8), 617–632.
- Weiss, B., Burkhardt Bossi, C., & Perren, S. (2021). Mehr soziale Kompetenzen durch Fantasienspiel? Bedeutung der Fantasienspielqualität für die soziale Entwicklung von Vorschulkindern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 37–43.
- Wieder, B. (2010). *Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen bei Kindern im Kindergarten, in der Grundschule und in der Sekundarstufe I*. Kassel Univ. Press.