

Marga Günther, Joachim Heilmann, Anke Kerschgens (Hg.)
Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit

Unter anderem sind bisher folgende Titel im Psychosozial-Verlag in der Reihe PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK erschienen:

- BAND 44** U. Pav: »... und wenn der Faden reißt, will ich nur noch zuschlagen!« 2016.
- BAND 45** D. Zimmermann: Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. 2016.
- BAND 46** H. Hirblinger: Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Grundlagen für Theorie und Praxis. 2017.
- BAND 47** H. Hirblinger: Psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen für die Lehrerbildung. Wahrnehmung, sprachliches Handeln und Erfahrungsorganisation. 2017.
- BAND 48** A. Eggert-Schmid Noerr, J. Heilmann, I. Weißert (Hg.): Unheimlich und verlockend. Zum pädagogischen Umgang mit Sexualität von Kindern und Jugendlichen. 2017.
- BAND 49** M. Fürstaller: Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Eingewöhnung in Kitas. 2019.
- BAND 50** U. Fickler-Stang: Dissoziale Kinder und Jugendliche – unverstanden und unverstehbar? Frühe Beiträge der Psychoanalytischen Pädagogik und ihre aktuelle Bedeutung. 2019.
- BAND 51** U. Finger-Trescher, J. Heilmann, A. Kerschgens, S. Kupper-Heilmann (Hg.): Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten. 2019.
- BAND 52** M. Steiner: Das Unbewusste im Klassenzimmer. Aggressive Gegenübertragungsreaktionen von Fachkräften in pädagogischen Handlungsfeldern. 2020.
- BAND 53** K. Mittlböck: Persönlichkeitsentwicklung und Digitales Rollenspiel. Gaming aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. 2020.
- BAND 54** A. Kerschgens, J. Heilmann, S. Kupper-Heilmann (Hg.): Neid, Entwertung, Rivalität. Zum Wert psychoanalytischen Verstehens tabuisierter und abgelehnter Gefühle für die Pädagogik. 2021.

BAND 55

Psychoanalytische Pädagogik

HERAUSGEGEBEN VON

BERND AHRBECK, WILFRIED DATLER
UND URTE FINGER-TRESCHER

Marga Günther, Joachim Heilmann,
Anke Kerschgens (Hg.)

Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit

**Verstehensorientierte Beziehungsarbeit
als Voraussetzung für professionelles Handeln**

Mit Beiträgen von Lutz Eichler, Urte Finger-Trescher,
Karin Flaake, Manfred Gerspach, Marga Günther,
Hans-Walter Gumbinger, Oliver Hechler, Joachim Heilmann,
Evelyn Heinemann, Anke Kerschgens, Holger Kirsch,
Christoph Kleemann, Sylvia Künstler,
Susanne Kupper-Heilmann, Doris Maass, Thilo M. Naumann,
Ursula Pforr, Bernhard Rauh, Gunzelin Schmid Noerr,
Inge Schubert, Matthias N. Schubert, Angelika Schwab
und Gisela Wiegand

Psychosozial-Verlag

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

Originalausgabe

© 2022 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form

(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)

ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert

oder unter Verwendung elektronischer Systeme

verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Susanne Kupper-Heilmann, *Gestalten aus der Tiefe*, 2019

Foto Umschlagrückseite: © Fotografie Dirk Hoy

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-3148-8 (Print)

ISBN 978-3-8379-7830-8 (E-Book-PDF)

Inhalt

Wer nichts versteht, kann nichts verändern 9
Zur Aktualität psychoanalytisch orientierten Verstehens
in Psychoanalytischer Pädagogik und Sozialer Arbeit
Marga Günther, Joachim Heilmann & Anke Kerschgens

Entwicklungslinien und theoretische Konzepte der Psychoanalytischen Pädagogik und Sozialen Arbeit

**Zu Bedeutung und Geschichte
der Psychoanalytischen Pädagogik** 29
Manfred Gerspach

**Erziehung als Grundbegriff
der Psychoanalytischen Pädagogik** 79
Oliver Hechler

Politische Bildung zur Mündigkeit 111
Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive
Gunzelin Schmid Noerr

Grundlegende Konzepte der Psychoanalytischen Pädagogik und Sozialen Arbeit und deren Anwendung

Das Unbewusste 139
Holger Kirsch

Übertragung und Gegenübertragung	153
<i>Holger Kirsch</i>	
Intrapsychische Abwehr	171
<i>Lutz Eichler</i>	
Interpersonale, familiäre und institutionalisierte Abwehr	191
<i>Lutz Eichler</i>	
Szenisches Verstehen	211
Die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode	
<i>Bernhard Rauh</i>	
Psychoanalytische Beziehungsarbeit	231
Szenisches Verstehen und fördernder Dialog	
<i>Hans-Walter Gumbinger</i>	
Gruppenanalytische Pädagogik	253
Individuation und Verbundenheit	
<i>Thilo M. Naumann</i>	
Sexualität	277
Entwicklungspsychologische Perspektiven	
<i>Karin Flaake</i>	
Körper	293
Beziehungsdynamiken und soziale Einbindungen	
<i>Karin Flaake</i>	
<i>Analytische Entwicklungstheorie und ihre Bedeutung für den pädagogischen Dialog</i>	
Bindung und Trennung	
in der frühpädagogischen Arbeit mit Kleinkindern	311
<i>Gisela Wiegand</i>	

Elternschaft und Entwicklung <i>Anke Kerschgens</i>	331
Adoleszenz, Generationenverhältnisse und pädagogisches Handeln <i>Marga Günther</i>	351
<i>Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit in spezifischen Arbeitsfeldern</i>	
Psychoanalytische Pädagogik und Frühförderung Spielräume öffnen Lernräume <i>Doris Maass</i>	373
Verstehen, halten, sich verständigen Psychoanalytische Pädagogik als Begleitende Erziehungshilfe in der Schule <i>Christoph Kleemann</i>	385
Psychodynamische Beratung in Feldern der Pädagogik und Sozialen Arbeit Merkmale – Anwendungsgebiete – Wirkfaktoren <i>Urte Finger-Trescher</i>	413
Sozialpädagogische Familienhilfe – Leistungen des Jugendamtes Maßnahme zur Verbesserung der Erziehungsfähigkeit der Eltern <i>Angelika Schwab</i>	425
Diversität im psychoanalytischen Fallverstehen in der Kinder- und Jugendhilfe <i>Inge Schubert & Matthias N. Schubert</i>	439
Pädagogisch-therapeutische Arbeit mit psychisch auffälligen Kindern und Jugendlichen am Beispiel Autismus <i>Joachim Heilmann</i>	461

Wie behindert man einen Geist? Ursache und Wirkung der Diagnose geistige Behinderung <i>Ursula Pforr</i>	483
Psychoanalytisch orientiertes heilpädagogisches Reiten und der Umgang mit Pferden <i>Susanne Kupper-Heilmann</i>	515
Das Psychoanalytische in der Sozialen Arbeit <i>Sylvia Künstler</i>	541
Menschen mit Demenz und ihre Angehörigen Perspektiven für Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik <i>Evelyn Heinemann</i>	567
<i>Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit in und Fort- und Weiterbildung</i>	
Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) von 1983 bis 2021 Fort- und Weiterbildungsangebote – Konzepte und Erfahrungen <i>Joachim Heilmann & Urte Finger-Trescher</i>	583

Wer nichts versteht, kann nichts verändern

Zur Aktualität psychoanalytisch orientierten Verstehens in Psychoanalytischer Pädagogik und Sozialer Arbeit

Marga Günther, Joachim Heilmann & Anke Kerschgens

»Wer nichts versteht kann nichts verändern« zielt mitten hinein in die alltägliche Praxis von Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen und spricht das professionelle Bemühen an, Menschen in ihrem Wachstum zu fördern, zu begleiten und sie bei Entwicklungsprozessen zu einem guten, gelingenden Leben zu unterstützen (vgl. z. B. Nussbaum, 1998). Dieses Bemühen findet in sozialen Beziehungen zu den Kindern, Jugendlichen und zu erwachsenen Adressat*innen statt, Beziehungen, in denen oftmals nicht von Anfang an klar ist, wie die Realität des Gegenübers aussieht, was der oder die Andere jetzt braucht, was eigentlich »das Problem« ist. Zum Wunsch etwas zu verstehen, gehört unabdingbar das Anerkennen des Nicht-Verstehens. Nicht ohne Grund rahmen auch manche Autor*innen den Konflikt als eigentlichen Gegenstand der Sozialen Arbeit (vgl. z. B. Herrmann, 2006). Das Nicht-Verstehen ist dabei oftmals schwer auszuhalten und andererseits erfordert Praxis oft ein schnelles Handeln und hat eine Eigendynamik, die die Fachkräfte in das Geschehen hineinzieht, verwickelt und bewegt. Hinzu kommt, dass Sozialarbeiter*innen und Pädagog*innen auch beim professionellen Handeln und Interagieren als Menschen mit einer eigenen Biografie, mit einem aktuellen privaten Leben und mit entsprechenden Emotionen, Bedürfnissen und Grenzen am Geschehen beteiligt sind. Professionalität in Pädagogik und Sozialer Arbeit ist daher eng nicht nur mit Empathie und Verstehenskompetenzen, sondern auch mit Selbstreflexion verknüpft. Das »Verstehen« richtet sich somit in zwei Richtungen: auf das Gegenüber und auf die eigene Person und Fachlichkeit.

Wir möchten in diesem Buch dafür plädieren und Fachkräfte ermutigen, sich Freiräume des Nachdenkens und Reflektierens zu eröffnen, um in ihren professionellen Praxen mehr über Klient*innen und deren Lebensrealitäten, mehr über die Beziehungssituationen und Interaktionen, in die sie verwickelt werden, und mehr über eigene Vorannahmen, blinde Flecken

und emotionale Beteiligungen zu verstehen. Dieses Verstehen kann dann dabei unterstützen, in einen wechselseitigen Prozess von Handeln und Reflektieren einzutreten und dadurch gelingendere und für die Klient*innen hilfreichere Interaktionen zu ermöglichen, in und mit den Beziehungsszenen zu arbeiten und passgenauere Hilfen anbieten zu können.

Hierzu möchten wir vor dem Hintergrund der Psychoanalyse Methoden vorstellen, wie diese Arbeit am Verstehen gelingen kann, und geben mit den jeweiligen Beiträgen sowohl eine Einführung in Grundkonzepte als auch zahlreiche Beispiele aus verschiedenen Praxiskontexten.

Grundlagen

Grundlegende Konzepte im Kontext eines psychoanalytisch fundierten Verstehens betreffen die Auseinandersetzung mit dem Unbewussten, Kenntnisse über psychoanalytische Entwicklungstheorien, das Verständnis von Abwehrmechanismen und die Idee von Übertragung und Gegenübertragung, die für Menschen ubiquitär, das heißt in allen Lebens- und Praxissituationen wirksam sind. Menschliche Existenz bewegt sich in dieser Perspektive in einer grundlegenden Spannung zwischen zwei rivalisierenden Sinnebenen: den bewussten und den unbewussten Lebensentwürfen. Der Bereich der bewussten Absichten, Ansichten und Vorstellungen umfasst dabei nur einen kleinen Teil der gesamten Persönlichkeit (vgl. Görlich, 2002, S. 16). Im Sinne des viel zitierten Modells eines Eisbergs bleiben wesentliche Motive, Bedürfnisse, Ängste und emotionale Bilder unbewusst und bestimmen doch gleichermaßen das menschliche Handeln und Erleben mit. Ausgehend davon hat Alfred Lorenzer das Konzept des Szenischen Verstehens entwickelt, das ausarbeitet, wie innere biografische Entwürfe als »Szenen« in gegenwärtigen Interaktionen eingebracht, dort verhandelt und von einem Gegenüber mithilfe der eigenen Resonanzen reflektierend verstanden werden können. Für Lorenzers Arbeiten war die Idee der Spannung zwischen den bewussten und unbewussten Motiven »wie eine Art Kompass [...], transportiert sie doch die Grundannahme, dass das System des Unbewussten nicht an das System der Sprache gebunden ist, sondern gerade in Unabhängigkeit und Opposition zu diesem ›lebenspraktische‹ Wirklichkeit entfaltet« (ebd., S. 16f.).

Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, über ein Verstehen der sprachlichen Kommunikation hinaus den Blick auf die Szenen zu richten, die

sich in der Interaktion mit und zwischen Klient*innen entfalten und die einen inneren Widerhall bei den Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen erzeugen. Dieser Blick auf soziale Szenen ist kein individualpsychologischer, sondern er betrachtet Menschen in ihrem sozialen Gewordensein, das eben auch in sozialen Situationen zum Ausdruck gebracht und wirksam wird. Szenisches Verstehen als eine hermeneutisch-interpretierende Untersuchung des Erlebens sieht Menschen dabei mehrdimensional: Subjektivität ist weder nur individuell noch allein Erscheinungsort objektiver gesellschaftlicher Strukturen. Subjektivität und innere Lebenswelt sind Ausdruck eines biografisch geformten Verhältnisses von Natur und Gesellschaft im Individuum (vgl. Lorenzer, 1986, S. 15).

Praxis

In sozialpädagogische Situationen wirken somit stets auch andere Situationen hinein: Situationen aus anderen gegenwärtigen Lebensbereichen wie auch Situationen aus früheren Lebensphasen. So werden unter anderem frühere, zum Teil unbewältigte Beziehungserfahrungen der Klient*innen in Praxisinteraktionen wiederbelebt. Aktuelle Situationen und Konflikte lassen sich deshalb auch stets als Wiederholungen und Reinszenierungen von in früher Kindheit erworbenen Erfahrungen verstehen (vgl. Leber et al., 1983). Indem man einen fördernden Dialog (vgl. Leber, 1988) ermöglicht, Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse reflektiert und zwischen unmittelbarer Teilhabe und distanzierender Reflexion des gemeinsamen Beziehungsgeschehens (vgl. Trescher, 1985; Gerspach, 2012) hin- und herpendelt, können die von den Klienten unbewusst eingebrachten Themen ebenso verstanden werden wie die eigene Beteiligung und Verstrickung durch die damit einhergehende Reaktivierung eigener unbewusster Anteile.

Leber verweist aber auch auf die Schwierigkeit, das scheinbare Gegensatzpaar von »Halten« und »Zumuten« in der heilpädagogischen Praxis zu vereinen und damit auf die damit verbundene Notwendigkeit, »diese Dialektik im fördernden Dialog zur Sprache zu bringen« (Leber, 1988, S. 59). Hier setzt das Konzept des Szenischen Verstehens an, mit dessen Hilfe die Professionellen die von Klient*innen unbewusst eingebrachten Themen ebenso wie die eigenen unbewussten Anteile wahrnehmen und reflektieren können. Darauf, dass tiefenhermeneutisches Verstehen zum Bei-

spiel auch in der Sonderpädagogik hilfreich und anwendbar ist, hat Manfred Gerspach hingewiesen (vgl. Gerspach, 2020).¹

Auf die Zumutungen und Belastungen, denen Pädagog*innen in ihren jeweiligen Berufsfeldern ausgesetzt sein können, wies unter anderem Trescher hin (vgl. Trescher, 1985, S. 160). Dabei kann der Begriff Zumutung mehrdeutig verstanden werden. Wenn man einem anderen etwas zumutet, dann verlangt man nicht nur etwas, sondern man traut ihm auch etwas zu. Trescher verstand die Arbeit mit und an Beziehungen als wesentlich für eine psychoanalytische Heilpädagogik. Dies stand und steht im Gegensatz zur traditionellen Heilpädagogik, die sich in ihrer medicozentrierten und defektorientierten Ausrichtung hauptsächlich an der Erforschung gestörter körperlicher, geistiger und seelischer Funktionen und an daraus abgeleiteten Kompensations-, Hilfs- und Erziehungsmaßnahmen orientiert (vgl. Trescher, 1991). Ein anderer Aspekt des Begriffs Zumutung betrifft die Notwendigkeit, dass der/die Pädagog*in, die ihm/ihr vom Klientel zugefügten Zumutungen auch aushalten können muss, um nicht zu einer Retraumatisierung beizutragen. Neben institutionellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen sind deshalb auch die Persönlichkeitsvariablen der Professionellen von großer Bedeutung. Kinder und Jugendliche stellen Kitas, Schulen und Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen vor besondere Herausforderungen. Die dort arbeitenden Pädagog*innen benötigen theoretisches und methodisches Wissen, um mit Ängsten, gesteigerter Aggressivität und Lernschwierigkeiten angemessen umgehen zu können. Im Hinblick auf den Bereich Beratung gibt Finger-Trescher zu bedenken:

»Psychosoziale Beratung unterliegt leicht der Gefahr, auf der einen Seite persönliche Beziehungen zu mythologisieren und auf der anderen Seite gesellschaftliche und kulturelle Strukturen zu verleugnen. Beraterinnen und Berater fühlen sich häufig bewußt oder unbewußt nicht nur dem Mythos

1 Es gibt inzwischen zahlreiche Veröffentlichungen über die Nutzung bzw. Anwendung des szenischen Verstehens in den Bereichen Frühförderung (vgl. Maass, 1993; 2006; 2010); Kita (vgl. Leber et al., 1989; Naumann, 2010; 2011); Behinderung (vgl. Gerspach, 1994; 2009; 2011; 2012; 2018); Autismus (vgl. Heilmann, 1999; 2011a; 2012); Heilpädagogisches Reiten (vgl. Kupper-Heilmann, 1998; 1999; 2012); Schule (vgl. Frenzel, 2013; Heinemann, 1991; 2003; Kleemann, 1998; 2011; 2017; Kreuzer, 2007; Neuhaus & Carstens, 2012; Neuhaus & Kritzer, 2021; Steinlechner-Oberläuter, 2012); Beratung (vgl. Finger-Trescher, 2000; 2009; 2011; Heilmann, 2009; Schnoor, 2011); Elternarbeit (Heilmann, 2011b; Windaus, 1999).

der ›Beziehungsarbeit‹ (Dörr 1996), sondern auch dem Mythos vom wahren Selbst, das gepflegt oder erst entdeckt und dann gepflegt werden muß, verpflichtet. Dies kann zur Verleugnung und Privatisierung und oftmals zur Umdeutung von Lebensproblemen führen, die eben keineswegs nur privater oder familiärer Natur sind, sondern handfesten gesellschaftlichen Umständen entspringen« (Finger-Trescher, 2000, S. 78.).

Diese Warnung lässt sich auch auf alle anderen Bereiche übertragen.

Die auf Theorieaneignung, Kenntnissen von gruppendynamischen Prozessen, selbstreflexiver Kompetenz durch Selbsterfahrung und praxisbegleiteter Supervision basierende Reflexion der jeweiligen Tätigkeit bildet die Grundlage für professionelles Handeln. Wesentlich für die Frankfurter Schule der Psychoanalytischen Pädagogik ist wie bereits angesprochen die Berücksichtigung und Einbeziehung institutionsanalytischer und gesellschaftskritischer Aspekte. Die so erworbene professionelle Kompetenz schützt vor übergriffigem Handeln. Professioneller Größenwahn und Unentbehrlichkeitsfantasien von Pädagog*innen müssen immer Gegenstand ihrer professionellen Reflexion sein, da sonst die Gefahr besteht, dass sie zu Missbrauch und Expertentyrannie führen (vgl. Schmidbauer, 1997, S. 312ff.):

»Professionell zu helfen heißt aber, nicht immer und jederzeit als hilfreich bestätigt zu werden, sondern Grenzen zu definieren und damit auch zu akzeptieren, daß ein naives Bedürfnis, als guter (gar vollkommener) Mensch dazustehen, nicht erfüllbar ist. In dieser Situation entwickeln sich aus jenen Helfern, die nicht einfach in ihrem Beruf arbeiten, sondern in ihm auch dauernd geliebt und bestätigt werden wollen, jene Über-Helfer, die ihre eigene Geltung unter anderem auch dadurch steigern, daß sie andere Helfer als egoistisch, inkompetent oder böse entlarven« (ebd., S. 12).

Geschichte

Die erweiterte Anwendung der Psychoanalyse über die Therapie hinaus wurde bereits von Sigmund Freud ausdrücklich unterstützt. Freud trat dafür ein, dass die Praktizierung der Psychoanalyse nicht Ärzten vorbehalten sein sollte, sondern auch für andere Berufsgruppen wie (Heil-)Pädagog*innen, Lehrer*innen, Psycholog*innen, Theolog*innen etc. offen und möglich sein sollte.

Im Vorwort zu August Aichhorns Veröffentlichung: *Verwahrloste Jugend – Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung* aus dem Jahr 1925 schrieb Freud: »Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine soviel Interesse gefunden, soviel Hoffnung erweckt und demzufolge soviele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung« (Freud, 2005 [1925], S. 7). Ein weiterer Hinweis für Freuds Haltung zur Anwendbarkeit der Psychoanalyse in der Pädagogik findet sich 1926 in seinem Text *Die Frage der Laienanalyse*: »Dann lassen sie sich mahnen, daß es noch ein anderes Anwendungsgebiet der Psychoanalyse gibt, das dem Bereich des Kurpfuschergesetzes entzogen ist und auf das die Ärzte kaum Anspruch erheben werden. Ich meine ihre Verwendung in der Pädagogik« (Freud, 1926e, S. 284f.). Freud betonte allerdings,

»daß der Erzieher psychoanalytisch geschult sein soll, weil ihm sonst das Objekt seiner Bemühung, das Kind, ein unzugängliches Rätsel bleibt. Eine solche Schulung wird am besten erreicht, wenn sich der Erzieher selbst einer Analyse unterwirft, sie am eigenen Leibe erlebt« (ebd., S. 8).

Neben August Aichhorn (1878–1949) hatten psychoanalytisch orientierte und psychoanalytisch ausgebildete Pädagog*innen der »zweiten Generation« nach Freud wie Anna Freud (1895–1982), Siegfried Bernfeld (1892–1953), Hans Zulliger (1893–1955), Bruno Bettelheim (1903–1990), Fritz Redl (1902–1968) und andere versucht, Erkenntnisse der Psychoanalyse in pädagogischen Praxisfeldern (z. B. Kindergarten und Heimerziehung) umzusetzen. In der Anfangsphase in den 1920er und 1930er Jahren dominierte zunächst der Gedanke der Neurosenprophylaxe. Einhergehend mit der Kritik an den damals gängigen – überwiegend sexualfeindlich-repressiven – Erziehungspraktiken ging man in der sogenannten »optimistischen Phase« davon aus, dass anhand der durch die Psychoanalyse gewonnenen Erkenntnisse über die Ursachen von psychischen Fehlentwicklungen und neurotischen Erkrankungen mittels einer veränderten Erziehung des Kindes eine spätere neurotische Entwicklung verhindert werden könnte. Mit gezielter Aufklärung von Eltern und Pädagogen über die kindliche Entwicklung sollte dieser neue Erziehungsstil herbeigeführt werden. Es zeigte sich jedoch schnell, dass eine solch rationale Herangehensweise scheitern musste, weil das Erziehungsverhalten der Eltern und Erzieher*innen in hohem Maße von unbewussten Prozessen determiniert blieb und auch sozioökonomische Sozialisationsfaktoren die frühkindlichen Entwicklungsprozesse maßgeb-

lich beeinflussten. Es war Wilhelm Reich, der am konsequentesten darauf hingewiesen hatte, dass eine Neurosenprophylaxe ohne entsprechende gesellschaftliche Veränderung nicht möglich ist (vgl. Reich, 1981, S. 10f.; Vorwort zur ersten Auflage der *Charakteranalyse*). Anna Freud formulierte schließlich diesen stattgefundenen Desillusionierungsprozess folgendermaßen: »Streng analytisches Denken sollte uns darauf vorbereiten, daß die Suche nach einer eindeutigen »Wurzel der Neurose« so unrealistisch ist wie die Hoffnung auf eine auf Erziehung gegründete Neurosenprophylaxe« (A. Freud, 1988, S. 17). Die Anerkennung des Unbewussten und Kenntnisse über psychoanalytische Entwicklungstheorien sind jedoch auch ohne diesen hohen und nicht einlösbaren Anspruch bis heute für alle, nicht nur für im frühpädagogischen Bereich Tätige, unverzichtbar dafür geblieben, auf die Bedürfnisse und Probleme von Klient*innen der Pädagogik und Sozialen Arbeit adäquat, und das heißt in erster Linie verstehend und gleichzeitig abgegrenzt, reagieren zu können.

Die Psychoanalytische Pädagogik erfuhr – wie das psychoanalytische kritische Denken und viele Analytiker*innen im Kontext des Nationalsozialismus – Verfolgung, Bedrohung und Unterdrückung. Erst im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen der Nachkriegszeit und insbesondere im Zuge der Studentenbewegung der späten 1960er Jahre kam es zu einem erneuten Anknüpfen an die Vordenker*innen einer Anwendung der Psychoanalyse in Praxiskontexten jenseits von Therapien – insbesondere in der Pädagogik und Sozialen Arbeit.

Spätestens mit der Gründung des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) im Jahr 1983 wurde dann der Grundstein für die Wiederbelebung der Psychoanalytischen Pädagogik in der BRD gelegt. Initiator war Aloys Leber, der sich selbst als »Enkel-Schüler« von August Aichhorn, einem der bedeutendsten Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik, sah (vgl. Leber & Gerspach, 1996, S. 497). Freuds Hinweis, dass die Anwendung der Psychoanalyse – egal in welchem Bereich – eine ausreichende Selbsterfahrung der Professionellen voraussetzt, wurde insbesondere in das Curriculum der berufsbegleitenden dreijährigen Weiterbildung, die der FAPP seit 1984 anbietet, aufgenommen. Deshalb ist die gruppenanalytische Selbsterfahrung neben Theorieaneignung und berufsbegleitender Supervision ein gleichrangiger Bestandteil dieser Weiterbildung. Neben weiteren kürzeren und themenspezifischen Fort- und Weiterbildungsangeboten, bleibt die dreijährige Weiterbildung bis heute ein Kernelement des FAPP.

Gesellschaft

Die gesellschaftlichen und institutionellen Umfeldler von Pädagogik und Sozialer Arbeit haben sich im Laufe der vergangenen Jahre stark gewandelt. Beschleunigung und Flexibilisierung sind zu Bestimmungsmerkmalen des Aufwachsens geworden, Kindheit und Jugend stehen immer mehr unter Optimierungsdruck (vgl. Seifert-Karb, 2015; King, 2013). Der Sozialstaat befindet sich in einer Dauerkrise (z. B. Hartz IV) und zunehmende Armut, Arbeitslosigkeit und damit verbundene Perspektivlosigkeit sind für viele Bevölkerungsgruppen zu einer bitteren Wirklichkeit geworden. Diese Problemfelder zeigen deutliche Wirkungen in den sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern, belasten die professionellen Beziehungen und stellen Pädagogik und Soziale Arbeit vor bisher nicht gekannte Herausforderungen. Mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (seit 1990) und seiner mittlerweile festen Verankerung in der Sozialen Arbeit haben sich der institutionelle Kontext und die daraus erwachsenden Vorgaben erheblich verändert. Im schulischen Bereich werden seit der ersten PISA-Studie und folgender ähnlicher Studien und aufgrund der schwierigen Integration bzw. Anbindung vieler Schüler*innen in das Bildungs- und Ausbildungswesen das bisherige Schulsystem und die Halbtagsschule infrage gestellt. Die Ergebnisse der PISA-Studie führten zu einer Verschulung des Vorschulbereichs mit dem Schwerpunkt auf kognitive Förderung, statt für eine personell und fachlich verbesserte Betreuungssituation zu sorgen und damit den Kindern erste positive außerfamiliäre Identifikationsobjekte zur Verfügung zu stellen. Die Forderung nach Inklusion von Menschen mit Behinderungen wird nur unzureichend umgesetzt und scheitert nicht zuletzt oft an unterschiedlichen Interessengruppen. Die Zunahme von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen wurde empirisch festgestellt, wie etwa an der Zunahme von Diagnosen bei Kindern und Jugendlichen mit dem ADHS-Syndrom abzulesen ist (vgl. Gerspach, 2014). Die Flüchtlings- und Migrationspolitik stellt für im psychosozialen Bereich Tätige neue Herausforderungen dar. Diese und andere gesellschaftliche Entwicklungen erfordern eine entsprechende Positionierung seitens psychoanalytisch orientierter Pädagogik und Sozialarbeit gegenüber einer fortschreitenden Ökonomisierung pädagogischer Praxis (vgl. Naumann, 2015) sowie der immer stärker deutlich werdenden Ökonomisierung der Sozialen Arbeit und der damit verbundenen Abwertung von Sozialer Arbeit als Bezie-

hungsarbeit (vgl. Krüger, 2009). Der Trend zur Ökonomisierung beginnt bereits in der Frühpädagogik und zieht sich durch bis in den Erwachsenenbereich.

»Auch in Kindertageseinrichtungen hat das Kinder- und Jugendhilfegesetz insbesondere in den §§78a-g den Weg für »Vereinbarungen über Leistungsangebote, Entgelte und Qualitätsentwicklung« und damit für das besagte Kontaktmanagement freigemacht [...]. So gehen immer mehr Bundesländer dazu über, die Zuweisung finanzieller Mittel nach dem Output, also nach der Zahl der Kunden und Kundinnen, zu bemessen. Insgesamt zeigt sich die Tendenz, Kindertageseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen zu reorganisieren, deren Qualität durch Wettbewerb und standardisierte Evaluationsverfahren permanent zu steigern ist, ohne zu berücksichtigen, dass das Gelingen kindlicher Entwicklungsprozesse auf verlässlichen, haltgebenden und feinfühligem pädagogischen Beziehungen beruht, die sich nicht einfach quantifizieren lassen« (Naumann, 2015, S. 137f.).

Christof Krüger hat die Auswirkungen dieser Entwicklung aus Sicht eines psychoanalytischen Sozialarbeiters eindrücklich beschrieben.

»Es bleibt für uns, wie im Übrigen auch für alle im Sozial- und Gesundheitsbereich Tätigen, nicht folgenlos, wenn anstatt des Menschen [] die abrechenbare Leistung, die man für ihn erbringt, immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Unsere Arbeit unterliegt in zunehmendem Maße, als Folge der europaweiten Einführung markt- und wettbewerbsorientierter Steuerungsmechanismen in die Soziale Arbeit seit Mitte der Neunzigerjahre, ökonomischen Kriterien der Messbarkeit« (Krüger, 2009, S. 12f.).

Und er kritisiert ebenso wie Naumann, dass Klienten in den Rang eines vermeintlich gleichberechtigten »Kunden« gehoben werden:

»Untrennbar verbunden mit der geschilderten Ökonomisierung des Sozialen ist die implizite Annahme eines rational handelnden, gleichberechtigten, vertragsfähigen Kunden, der eine Dienstleistung auswählt und in Anspruch nimmt. Es wird also an die Stelle der bewussten Reflexion einer notwendigerweise asymmetrischen Beziehung, die Ideologie einer durch die Orientierung am Marktmodell gleichberechtigten Partnerschaft gesetzt« (ebd., S. 13).

Die Problembereiche der Pädagogik und Sozialen Arbeit zeigen, dass es notwendig ist, diese mit multidisziplinären und multiperspektivischen Blicken zu diskutieren und anzugehen. Es ist notwendiger denn je, dass sich psychoanalytisch fundierte Pädagogik und Sozialarbeit zu den gesellschaftlichen Veränderungen verhält und die Stärke des psychoanalytisch-pädagogischen Ansatzes herausstellt, die bewussten, aber insbesondere auch unbewussten Zusammenhänge und Bedingungsfaktoren individueller, gruppenbezogener und institutioneller Art, die das Verhalten und Erleben der Klient*innen bestimmen, aufzuklären, zu verstehen und der zunehmenden Entwertung von Sozialer Arbeit als Beziehungsarbeit entgegenzutreten (vgl. Krüger, 2009, S. 15).

Aktuell

Die Psychoanalyse hat an den Universitäten in den Fachbereichen Medizin und Psychologie an Bedeutung und Einfluss verloren. In der Psychotherapie befindet sie sich zunehmend in einer Konkurrenzsituation mit anderen, vermeintlich effizienteren Methoden. »Die VT verdrängte die Psychoanalyse sukzessiv aus ihrer damaligen Vormachtstellung im Bereich der Psychotherapie und Psychosomatik« (Leuzinger-Bohleber, 2021, S. 220). Leuzinger-Bohleber sieht deshalb eine transgenerationale Weitergabe der Psychoanalyse stark gefährdet. In nicht-medizinischen und nicht-therapeutischen Bereichen sieht dies allerdings etwas anders aus, obwohl auch an den Hochschulen für Soziale Arbeit »die Psychoanalyse nicht zum Mainstream gehört« (Gerspach et al., 2014, S. 9). Für die Soziale Arbeit gewinnt die Psychoanalyse dort als »eine tiefenhermeneutische Erfahrungswissenschaft« (ebd.) jedoch zunehmend an Bedeutung. »Sie trägt zu einem tieferen Verstehen von und einer Sensibilisierung für unbewusste Prozesse in der Praxis bei, was mit anderen Konzepten in dieser Dichte und Qualität nicht erreicht werden kann« (ebd.). Entsprechend ist entgegen zum Teil anderslautender Einschätzungen und Behauptungen das Interesse an psychoanalytischen Theorien in den vergangenen Jahren keineswegs geringer geworden, sondern es sind im Gegenteil insbesondere bei Jüngeren eine wieder gewachsene Offenheit und Interesse zu beobachten.²

² Dies zeigt sich unter anderem auch an einer Reihe von Veröffentlichungen (vgl. Fickler-Stang, 2019; Fischer et al., 2019; Fürstaller et al., 2015; Gerspach, 2009; Günter &

Das wachsende Interesse möchten wir mit der Herausgabe dieses Handbuchs aufgreifen und beantworten und wir bedanken uns an dieser Stelle bei allen Autor*innen, die zum Gelingen dieses Buches beigetragen haben.³ Das Buch soll die Vielfalt der Bereiche zeigen, in denen psychoanalytisch-pädagogisches Handeln hilfreich und sinnvoll ist, und Hinweise für Praktiker*innen geben, wie szenische Verstehens- und Reflexionskompetenzen die Arbeit in sozialen und pädagogischen Praxisfeldern bereichern können.

Bruns, 2010; Heinemann & Hopf, 2010; Hierdeis, 2016; Stemmer-Lück, 2012; Winger et al., 2013).

3 Dieser Dank gilt insbesondere auch posthum Annelinde Eggert-Schmid Noerr und Heinz Krebs, die gemeinsam mit Joachim Heilmann bereits 2015 mit ersten Vorarbeiten zu diesem Buch begonnen hatten, dieses Projekt jedoch nicht weiterverfolgen konnten.

Literatur

- Aichhorn, August (2005 [1925]). *Verwahrloste Jugend – Die Psychoanalyse in der Fürsorge-erziehung*. 11. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Becker, Stephan (1993). Die Weiterentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik zur Psychoanalytischen Sozialarbeit. *psychosozial*, 53, 109–112.
- Federn, Ernst (1996). Therapeutische Milieus in der psychoanalytischen Sozialarbeit – Historisches und Prinzipielles. In Becker, Stephan (Hrsg.), *Setting, Rahmen, therapeutisches Milieu in der psychoanalytischen Sozialarbeit. Beiträge zur 2. Fachtagung des Vereins für Psychoanalytische Sozialarbeit Berlin und Brandenburg* (S. 22–30). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Federn, Ernst (1999). Woher kommt und was ist psychoanalytische Sozialarbeit? In Becker, Ulrike; Hermann, Andrea & Stanek, Milan (Hrsg.), *Chaos und Entwicklung – Theorie und Praxis psychoanalytisch orientierter sozialer Arbeit* (S. 32–38). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fickler-Stang, Ulrike (2019). *Dissoziale Kinder und Jugendliche – unverstanden und unverständlich? Frühe Beiträge der Psychoanalytischen Pädagogik und ihre aktuelle Bedeutung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Finger-Trescher, Urte (2000). Psychosoziale Beratung von Familien im institutionellen Kontext – Aktuelle Fragen und konzeptionelle Überlegungen. In Büttner, Christian; Krebs, Heinz & Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.), *Gestalten der Familie – Beziehungen im Wandel. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 11* (S. 68–83). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Finger-Trescher, Urte (2009). Psychosoziale Beratung – (Wieder-)Herstellung von Entwicklungschancen und Bewältigungskompetenzen. In Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte; Heilmann, Joachim & Krebs, Heinz (Hrsg.), *Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 63–77). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Finger-Trescher, Urte (2011). Beratungsqualität und Leitungsqualität in psychosozialen Beratungseinrichtungen. In Schnoor, Heike (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung* (S. 179–195). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fischer, Beate; Gumbinger, Hans-Walter; Haiber, Ulrich M. & Kuchinke, Thomas (Hrsg.). (2019). *Hilfreiche Beziehungen – Aus der Praxis psychoanalytischer Sozialarbeit*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Frenzel, Gabriele (2013). *Schulfrust ohne Ende? Von den Schwierigkeiten und Chancen pädagogischer Beziehungen an Großstadt-Hauptschulen*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Freud, Anna (1988). *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freud, Sigmund (1926e). *Die Frage der Laienanalyse. GW XIV*, 209–286.
- Freud, Sigmund (2005 [1925]). Geleitwort. In Aichhorn, August, *Verwahrloste Jugend – Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung* (S. 7–8). 11. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fürstaller, Maria; Datler, Wilfried & Winger, Michael (Hrsg.). (2015). *Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gerspach, Manfred (1994). Zur Methodik des szenischen Verstehens Behinderter. In *Behindertenpädagogik*, 33(4), 338–358.

- Gerspach, Manfred (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik – Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred (2011). Mut zur Lücke – Um dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit zu entgehen, stürzt sich die Psychologie auf das Zählen und Messen. Im Streben um Objektivität bleibt das Subjekt allerdings auf der Strecke. *Projekt Psychotherapie, 02/2011. Meinung – Wissen – Nachrichten. Das Magazin des Bundesverbandes der Vertragspsychotherapeuten e. V.*, 29–31.
- Gerspach, Manfred (2012). »... an der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen« (Aloys Leber). Szenisches Verstehen und Fördernder Dialog heute. In Heilmann, Joachim; Eggert-Schmid Noerr, Annelinde & Krebs, Heinz (Hrsg.), *Außenseiter integrieren – Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 47–79). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gerspach, Manfred (2014). *Generation ADHS – den »Zappelpilipp« verstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik – Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred (2020). Tiefenhermeneutisches Verstehen in der Sonderpädagogik. *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 43(4/5), 17–23.
- Gerspach, Manfred; Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Naumann, Thilo & Niederreiter, Lisa (Hrsg.). (2014). *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule – Theorie, Selbstreflexion, Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Görlich, Bernd (2002). Zur Erkenntnis des Unbewussten. Alfred Lorenzers Forschungen zu Freud und zur Psychoanalyse als Wissenschaft. In Prokop, Ulrike (Hrsg.), *Alfred Lorenzer. Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste* (S. 7–20). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Günter, Michael & Bruns, Georg (2010). *Psychoanalytische Sozialarbeit – Praxis – Grundlagen – Methoden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heilmann, Joachim (1999). »Kein Grund zu schreien« – Szenisches Verstehen in der heilpädagogisch-therapeutischen Arbeit mit autistischen Menschen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2/99, 66–70.
- Heilmann, Joachim (2009). Psychoanalytisch-pädagogische Beratung als Bestandteil der Elternarbeit bei Jugendhilfemaßnahmen. In Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte; Heilmann, Joachim & Krebs, Heinz (Hrsg.) *Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 169–186). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heilmann, Joachim (2011a). Menschen mit der Diagnose Asperger-Autismus. Psychoanalytisch-pädagogische Verstehenszugänge. In Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit e.V. (Hrsg.), *Misslingen des Anderen im Asperger-Syndrom. Psychoanalytische Näherungen* (S. 58–81). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Heilmann, Joachim (2011b). Elternarbeit mit psychisch kranken Eltern. In Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Heilmann, Joachim & Krebs, Heinz (Hrsg.), *Elternarbeit – Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik* (S. 211–233). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heilmann, Joachim (2012). Autistische Kinder in der Schule. In Heilmann, Joachim; Eggert-Schmid Noerr, Annelinde & Krebs, Heinz (Hrsg.), *Außenseiter integrieren – Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 291–306). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- 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* (S. 127–138). Mainz: Mathias Grünewald Verlag.
- Heinemann, Evelyn (2003). Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In Heinemann, Evelyn; Rauchfleisch, Udo & Grütner, Tilo (2003). *Gewalttätige Kinder – Psychoanalyse in Schule, Heim und Therapie* (S. 70–112). Düsseldorf u. Zürich: Patmos Verlag.
- Heinemann, Evelyn & Hopf, Hans (Hrsg.). (2010). *Psychoanalytische Pädagogik. Theorien, Methoden, Fallbeispiele*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herrmann, Franz (2006). *Konfliktarbeit: Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten*. Wiesbaden: VS.
- Hierdeis, Helmwart (2016). *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Katzenbach, Dieter; Eggert-Schmid Noerr, Annelinde & Finger-Trescher, Urte (2017). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte & Katzenbach, Dieter (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 25*, S. 11–38. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- King, Vera (2013). Optimierte Kindheiten. Familiäre Fürsorge im Kontext von Beschleunigung und Flexibilisierung. In Dammasch, Frank & Teising, Martin (Hrsg.), *Das modernisierte Kind* (S. 31–51). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Kleemann, Christoph (1998). »Der Boss schlägt Saloua, weil sie stinkt!« Verstehens- und Handlungsansätze beim Umgang mit einem verhaltensauffälligen Migrantenkid in der Schule. In Büttner, Christian; Finger-Trescher, Urte; Grebe, Harald & Krebs, Heinz (Hrsg.), *Brücken und Zäune – Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem* (S. 191–203). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kleemann, Christoph (2011). »Diese Eltern kannst Du vergessen!« In Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Heilmann, Joachim & Krebs, Heinz (Hrsg.), *Elternarbeit – Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik* (S. 267–282). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kleemann, Christoph (2017). Die Wahrnehmung von Verhalten der SchülerInnen und ihre Reflexion als Szenisches Verstehen. In Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte; Gstach, Johannes & Katzenbach, Dieter (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen – Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 25* (S. 142–160). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Krebs, Heinz (2011). Elterngespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. In Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Heilmann, Joachim & Krebs, Heinz (Hrsg.), *Elternarbeit – Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik* (S. 235–265). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Krebs, Heinz & Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (2012). Professionalisierung von Pädagogik und Sozialer Arbeit im Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik. In Datler, Wilfried; Finger-Trescher, Urte & Gstach, Johannes (Hrsg.), *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20* (S. 106–120). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kreuzer, Tillmann (2007). *Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Krüger, Christof (2009). *Psychoanalytische Sozialarbeit im Spannungsfeld der Forderung*

- gen nach ökonomischer Rationalität, Alltagsnähe und Ressourcenorientierung. In Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit Rottenburg und Tübingen (Hrsg.), *Verrückte Lebenswelten – Über Ressourcenorientierung in der Psychoanalytischen Sozialarbeit* (S. 11–29). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Kupper-Heilmann, Susanne (1998). Und wenn er dann losläßt? Unterstützung von Individuations- und Ablösungsprozessen in der Mutter-Kind-Beziehung im Rahmen der Frühförderung durch psychoanalytisch orientiertes heilpädagogisches Reiten. *Frühförderung interdisziplinär*, 17(3), 134–143.
- Kupper-Heilmann, Susanne (1999). *Getragenwerden und Einflußnehmen – Aus der Praxis des psychoanalytisch orientierten heilpädagogischen Reitens*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kupper-Heilmann, Susanne (2012). Pferde als Diagnose- und Fördermedium. Konzept und Praxis des Heilpädagogischen Reitens. In Buchner-Fuhs, Jutta & Rose, Lotte (Hrsg.), *Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren* (S. 353–367). Wiesbaden: Springer.
- Leber, Aloys (1985). Wie wird man psychoanalytischer Pädagoge? In Bittner, Günther & Ertle, Christoph (Hrsg.), *Pädagogik und Psychoanalyse* (S. 151–165). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Leber, Aloys (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In Iben, Gerd (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Mainz: Matthias Grünewald Verlag.
- Leber, Aloys & Gerspach, Manfred (1996). Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in Frankfurt a. M. In Plänkers, Thomas; Laier, Michael; Otto, Hans-Heinrich; Rothe, Hans-Joachim & Siefert, Helmut (Hrsg.), *Psychoanalyse in Frankfurt/M. Zerstörte Anfänge, Wiederannäherung, Entwicklungen* (S. 489–541). Tübingen: edition diskord.
- Leber, Aloys; Trescher, Hans-Georg; Ettl, Thomas; Finger-Trescher, Urte, Hirmke-Wessels, Volker; Scheuermann, Peter; Büttner, Christian; Bienussa, Peter & Steuck, Charlotte (1983). *Reproduktion der frühen Erfahrung – Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen*. Frankfurt a.M.: Fachbuchhandlung Psychologie – Verlagsabteilung.
- Leber, Aloys; Trescher, Hans-Georg & Weiss-Zimmer, Elise (1989). *Krisen im Kindergarten – Psychoanalytische Beratung in Institutionen*. Frankfurt a.M.: Fischer taschenbuch.
- Lorenzer, Alfred (1970). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In ders. (Hrsg.) (mit Beiträgen von König, Hans-Dieter; Lorenzer, Alfred; Lüdde, Heinz; Nagbol, Soren; Prokop, Ulrike; Schmid Noerr, Gunzelin & Eggert, Annelinde), *Kultur-Analysen* (S. 11–98). Frankfurt a.M.: Fischer Wissenschaft.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne (2021). Transgenerativität in der Psychoanalyse. *Kinderanalyse*, 29(3), 217–241.
- Maass, Doris (1993). Psychoanalytische Pädagogik in der Frühförderung und Frühbera-tung mit behinderten Kindern und ihren Eltern. In Muck, Mario & Trescher, Hans-Georg (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 305–320). Mainz: Matthias Grünewald Verlag.
- Maass, Doris (2006). Frühförderung und Psychoanalytische Pädagogik. Affektive und kognitive Spiegelungs- und Strukturbildungsprozesse. In Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Pforr, Ursula & Voß-Davies (Hrsg.), *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung* (S. 176–197). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Maass, Doris (2010). Psychoanalytische Pädagogik in der Frühförderung. In Heinemann, Evelyn & Hopf, Hans (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik. Theorie, Methoden, Fallbeispiele* (S. 78–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Muck, Mario & Trescher, Hans-Georg (Hrsg.). (1993). *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz: Matthias Grünewald Verlag.
- Naumann, Thilo M. (2010). *Beziehung und Bindung in der kindlichen Entwicklung. Psychoanalytische Pädagogik als kritische Elementarpädagogik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Naumann, Thilo M. (2011). *Eltern heute – Bedürfnisse und Konflikte. Psychoanalytisch-pädagogische Elternarbeit in der Kita*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Naumann, Thilo M. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Naumann, Thilo M. (2015). Ökonomisierungsdruck? – Eine andere Pädagogik ist möglich! In Seifert-Karb, Inken (Hrsg.), *Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck – Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven* (S. 133–142). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Neuhaus, Bernadette & Carstens, Ines (2012). Wer ist hier der Außenseiter? In Heilmann, Joachim; Eggert-Schmid Noerr, Annelinde & Krebs, Heinz (Hrsg.), *Außenseiter integrieren – Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 241–266). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Neuhaus, Bernadette & Kritzer, Carolin (2021). Verstehen und Handeln in der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Beratungszentrum. In Kerschgens, Anke; Heilmann, Joachim & Kupper-Heilmann, Susanne (Hrsg.), *Neid, Entwertung, Rivalität – Zum Wert psychoanalytischen Verstehens abgelehnter und tabuisierter Gefühle* (S. 207–242). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Nussbaum, Martha C. (1998). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reich, Wilhelm (1981). *Charakteranalyse*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Schmidbauer, Wolfgang (1997). *Wenn Helfer Fehler machen – Liebe, Mißbrauch und Narzißmus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schnoor, Heike (2011). Psychodynamische Beratung: Ein Anwendungsgebiet der Psychoanalyse. In Schnoor, Heike (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung* (S. 21–35). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seifert-Karb, Inken (Hrsg.). (2015). *Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck – Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Steinlechner-Oberläuter, Dorothea (2012). »Niemand spricht mit mir!« – Szenisches Verstehen in einem Fall von Mobbing in einer Schulklasse. In Heilmann, Joachim; Krebs, Heinz & Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.), *Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 197–221). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Stemmer-Lück, Magdalena (2012). *Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit – Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trescher, Hans-Georg (1985). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Trescher, Hans-Georg (1991). »Ungleichheit für alle!« Aspekte des Gegenstandsbereichs,

der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15, 324–346.

Windaus, Eberhard (1999). Psychoanalytische Elternarbeit und szenisches Verstehen. *Analyt. Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*, 30(3), 307–338.

Wininger, Michael; Datler, Wilfried & Dörr, Margret (Hrsg.). (2013). *Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Biografische Notizen

Marga Günther, Prof. Dr., ist Soziologin und Sozialpädagogin, Professorin an der Evangelischen Hochschule Darmstadt sowie erste Vorsitzende des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP).

Joachim Heilmann, Dipl.-Päd., ist Psychoanalytischer Pädagoge, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut sowie zweiter Vorsitzender und Leiter des Forschungsausschusses des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP).

Anke Kerschgens, Prof. Dr. phil., Soz. M. A., ist Professorin für Psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit der Fliegener-Fachhochschule (Düsseldorf), hat eine gruppenanalytische Weiterbildung und ist Vorstandsmitglied des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP).