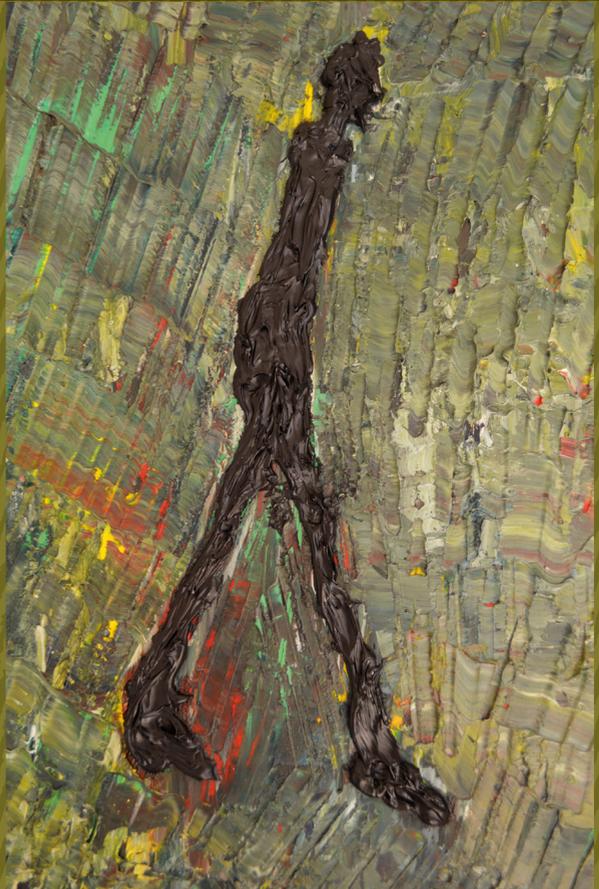


Helmwart Hierdeis, Achim Würker (Hg.)

# Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik

Pädagogische Interaktionen verstehen  
und förderlich gestalten



Psychosozial-Verlag



Helmwart Hierdeis, Achim Würker (Hg.)  
Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik

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

- 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 unverständlich? 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** M. Günther, J. Heilmann, A. Kerschgens (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln. 2022.

BAND 56

## Psychoanalytische Pädagogik

HERAUSGEGEBEN VON

BERND AHRBECK, WILFRIED DATLER  
UND URTE FINGER-TRESCHER

Helmwart Hierdeis, Achim Würker (Hg.)

# **Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik**

**Pädagogische Interaktionen verstehen  
und förderlich gestalten**

Mit Beiträgen von Josef Christian Aigner, Margret Dörr,  
Manfred Gerspach, Helmwart Hierdeis, Jessica Jung,  
Marian Kratz, Hans von Lüpke, Barbara Neudecker,  
Bernd Traxl, Kathrin Trunkenpolz, Hans Jörg Walter,  
Achim Würker und David Zimmermann

Psychozial-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](mailto:info@psychosozial-verlag.de)

[www.psychosozial-verlag.de](http://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: Achim Würker, *Der Gehende*, 2020

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: SatzHerstellung Verlagssdienstleistungen Heike Amthor, Fernwald

ISBN 978-3-8379-3178-5 (Print)

ISBN 978-3-8379-7864-3 (E-Book-PDF)

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	7
<i>Helmwart Hierdeis &amp; Achim Würker</i>	
<b>Bildung</b>	
<b>Überlegungen zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis</b>	21
<i>Helmwart Hierdeis</i>	
<b>Kindheit/Frühpädagogik</b>	
<b>Spieldynamik</b>	41
Eine Hinführung zu Verständnis, Beobachtung und Begleitung des kindlichen Spiels aus psychodynamischer Perspektive	
<i>Bernd Traxl</i>	
<b>Schulpädagogik</b>	
<b>Psychoanalytische Pädagogik der Schule</b>	65
<i>Helmwart Hierdeis &amp; Achim Würker</i>	
<b>Jugenddelinquenz</b>	
<b>Emotionaler Hunger oder: Beziehungsgestaltung im Jugendstrafvollzug</b>	85
<i>Marian Kratz &amp; Jessica Jung</i>	
<b>Altenarbeit</b>	
<b>Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven der Arbeit mit hochaltrigen Menschen oder: Frau Gürtlers Sehnsucht nach »Zusammen-Sein«</b>	105
<i>Kathrin Trunkenpolz</i>	

## **Migrationspädagogik**

### **Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung und Psychoanalytische Pädagogik** 125

Einblicke in aktuelle Diskurse und neue Perspektiven

*David Zimmermann*

## **Heil- und Sonderpädagogik**

### **ASS und ADHS: Von der Komorbidität zur thematischen Beziehung** 141

Konsequenzen

für eine psychoanalytisch-pädagogische Praxis

*Hans von Lüpke & Manfred Gerspach*

## **Soziale Arbeit**

### **Psychoanalytisch orientierte Soziale Arbeit/Sozialpädagogik** 171

*Margret Dörr*

## **Traumapädagogik**

### **Gibt es eine psychoanalytische Traumapädagogik?** 191

*Barbara Neudecker*

## **Geschlechterfragen**

### **»Alles fließt«?** 211

Geschlecht und Gender als Herausforderung

für Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik?

*Josef Christian Aigner*

## **Hochschuldidaktik**

### **Psychoanalytisch orientierte Hochschuldidaktik** 231

*Helmwart Hierdeis & Achim Würker*

*im Gespräch mit Hans Jörg Walter*

# Einleitung

*Helmwart Hierdeis & Achim Würker*

Sigmund Freuds Einschätzung der Psychoanalyse hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Erziehung darf bei jenen, die ihre therapeutische Profession auch pädagogisch verstehen, und vor allem bei jenen, die ihre pädagogische Profession im Sinne der Psychoanalyse ausüben, als bekannt vorausgesetzt werden. Dennoch zur Erinnerung zwei Freud'sche Sätze, die sich auch als Manifest der Psychoanalytischen Pädagogik lesen lassen:

»Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen geweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung« (Freud, 1925f, S. 565).

Und:

»Nur an einem Thema kann ich nicht so leicht vorbeigehen, nicht weil ich besonders viel davon verstehe oder selbst soviel dazu getan habe. [...] Aber es ist so überaus wichtig, so reich an Hoffnungen für die Zukunft, vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt. Ich meine die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik. Auf die Erziehung der nächsten Generation« (Freud, 1933a, S. 157).

Getragen von Freuds Euphorie und gedrängt von dem Bedürfnis, das neue Wissen zur Analyse und Veränderung ihrer Praxis einzusetzen und ihre Erfahrungen einer größeren pädagogischen Öffentlichkeit zugänglich zu machen, riefen etliche »tüchtige Mitarbeiter« aus pädagogischen Berufen 1926 die »Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik« ins Leben, die in den zwölf Jahren ihres Bestehens einen Teil der sich seinerzeit aufdrängenden pädagogischen Problemfelder beschrieb und diskutierte. Während die Zeitschrift

nicht überlebte (1938 wurde sie von den Nationalsozialisten verboten), erhielt sich das psychoanalytische Nachdenken über Erziehung zusammen mit einer vielfältigen Praxis – auch dank einiger »Pioniere« (Fatke & Scarbath, 1995). Es erfuhr durch die 68er-Bewegung in Deutschland eine besonders gesellschaftskritische Note (Hierdeis, 2016a, S. 65ff.; 2016b, S. 117ff.), und in den 1980er Jahren sickerten psychoanalytisch-pädagogische Theorieelemente unter der Bezeichnung »Psychoanalytische Pädagogik« in die Curricula einiger deutscher und österreichischer Universitäten ein (vgl. Hierdeis, 2016a, S. 67ff.) – gegen erhebliche und anhaltende Widerstände der Geisteswissenschaften und der einem quantitativen Paradigma verpflichteten (Sozial-)Wissenschaften. Die Universitätspädagogik schloss sich dem Mainstream vielerorts an, vor allem in der jüngeren Vergangenheit, als sie sich zunehmend zur empirischen Bildungsforschung entwickelte. Das hatte und hat auch damit zu tun, dass »die Psychoanalyse als Referenztheorie« (Gerspach, 2021, S. 11) der Psychoanalytischen Pädagogik sich ihrerseits seit Langem auf einem erzwungenen Rückzug aus Medizin und Psychologie befindet:

»Sie gilt als antiquiert, heißt es, an normativ gesetzten, um nicht zu sagen patriarchalischen Konstrukten orientiert und liefere für eine evidenzbasierte praktische Intervention ebenso wenig handfeste Grundlagen, wie ihre Forschungsperspektive mit der naturalistischen Fokussierung des Einzelfalls ohne Aussagekraft, und ihr am Unbewussten ausgerichtetes Verhältnis zum Forschungsgegenstand spekulativ, unsauber und also nicht zu gebrauchen sei« (Gerspach, 2021, S. 11).

Der immer noch geäußerte Vorwurf an die Adresse der Psychoanalyse, wissenschaftstheoretisch nicht auf der Höhe der Zeit zu sein (der die Psychoanalytische Pädagogik zwangsläufig mitmeint), ist Ausdruck einer »Verkennungsgeschichte« (Dahmer, 2012, S. 125) bzw. einer »Epistemologischen Amnesie« (Hierdeis, 2015, S. 70ff.) und fällt nach den philosophischen und psychoanalytischen Klärungen ihres wissenschaftlichen Standorts in den vergangenen 20 Jahren (vgl. Lorenzer, 1974, 2002; Hampe, 2004, S. 17ff.; Leuzinger-Bohleber et al., 2004; Münch et al., 2010; Leuzinger-Bohleber, 2011) an die Adresse der Urheber zurück. Oft dient die Rede von der defizitären Wissenschaftlichkeit auch nur dazu, Ansprüche auf materielle und personelle Ressourcen zu verdecken.

Die Legitimation der Psychoanalytischen Pädagogik als Wissenschaft ist nicht identisch mit ihrer inhaltlichen Legitimation. Was »die pädagogischen

sche Relevanz der Psychoanalyse« (Göppel, 2011, S. 42) und damit die Unentbehrlichkeit der Psychoanalytischen Pädagogik für die pädagogische Theorie und Praxis angeht, so hat Rolf Göppel vier Bereiche abgesteckt. Sie markieren pädagogische Aufgabenfelder und Orte der Wissensgewinnung in einem:

»Wenn die Pädagogik zu ihrer Fundierung immer eines pädagogischen Menschenbildes, einer möglichst angemessenen und realistischen Vorstellung vom Kind bedarf, dann können ihr die psychoanalytischen Lehren von der infantilen Sexualität und vom kindlichen Trieb- und Phantasieleben in unterschiedlichen Altersphasen keineswegs gleichgültig sein.

Wenn es der Pädagogik im Kern darum zu tun ist, Kinder und Jugendliche zu möglichst starken, gesunden, leistungs- und glücksfähigen Persönlichkeiten heranzubilden, dann erscheint das aus der rekonstruktiven analytischen Arbeit gewonnene Wissen über die Ursprünge der Neurosen in früher Kindheit von hoher pädagogischer Bedeutung.

Wenn Erziehung immer im Kontext von zwischenmenschlichen Beziehungen stattfindet, wenn aber nach psychoanalytischer Überzeugung in allen bedeutungsvollen Beziehungen auch unbewusste Momente und Übertragungsprozesse mit im Spiel sind, dann erscheint die Reflexion über den sog. pädagogischen Bezug unvollständig, wenn sie die Dimension des Unbewussten ausklammert.

Wenn alle Erziehungsprozesse eingebettet sind in kulturelle Zusammenhänge, in geteilte Vorstellungen von dem, was recht und unrecht, was dem guten Leben dienlich und was ihm schädlich ist, dann erscheinen auch Freuds Untersuchungen über die Grundlagen und die psychischen Kosten der menschlichen Kulturfähigkeit von großer pädagogischer Relevanz« (Göppel, 2011, S. 42).

Sollte dieser Umriss den Eindruck erwecken, dass in ihm doch viel genannt ist, was auch außerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik erforscht und reflektiert wird, so ist dem zuzustimmen. Aber, so ist mit Günther Bittner zu fragen: Interessiert sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft »für die Dunkelstellen des pädagogischen Feldes, für die zumeist übergangene Innenwelt und Befindlichkeit der beteiligten Subjekte und bezieht [sie] diese in den pädagogischen Diskurs ein« (Bittner, 1996, S. 259) – und zwar über den ganzen Lebenslauf hinweg (vgl. Baacke & Schulze, 1979)? In dieser Hinsicht kann die Psychoanalytische Pädagogik das ins Spiel brin-

gen, was die praktische wie die theoretische Pädagogik nie sonderlich interessiert hat und was sie selbst am besten kann:

»die Perspektive des Subjekts, das den Erziehungsprozessen unterworfen ist. Psychoanalyse in der Pädagogik lenkt den Blick auf das Subjekt des Educanden, das Konkrete, auf das um seinen je individuellen Weg ringende Subjekt. Psychoanalyse in der Pädagogik ist Hermeneutik des Educanden-Subjekts im familiären und gesellschaftlichen Kontext, Auslegung seiner Werdemöglichkeiten und Werde-Hemmungen, gerade auch unbewusster Art« (Bittner, 2003, S. 152f.; vgl. Hierdeis, 2016, S. 93.).

Indem sie sich auf die unbewussten dynamischen Prozesse konzentriert, die das pädagogische Denken und Handeln einerseits und die Verarbeitung pädagogischer Intentionen und der Welterfahrung bei den Heranwachsenden andererseits grundieren, bietet die Psychoanalytische Pädagogik eine relevante Perspektive auf die Tradierung von Kultur, Wissen und Verhaltensmustern. Sie ist zwar unter den Bedingungen persönlicher Beziehungen stets ein intergenerativer Einzelfall, aber er findet im Rahmen eines Konformitätszwangs statt, wie ihn Sigmund Freud bereits in seinem »Unbehagen in der Kultur« (1930a) beschrieben hat. Insofern lässt sich die von Rolf Göppel vorgenommene vierfache Legitimation der Psychoanalytischen Pädagogik um eine weitere ergänzen.

Wenn es zutrifft, dass die Gesellschaft ihre Erhaltung, Steuerung und Prosperität nicht dem Zufall überlässt, sondern über organisierte Institutionen Druck ausübt, um bei ihrem Nachwuchs ein gewisses Leistungs- und Anpassungsniveau sowie ein vorhersehbares Verhalten zu erreichen und aufrechtzuerhalten, dann bedürfen die Folgen der in diesem System repräsentierten und dem Bewusstsein weitgehend entzogenen Gewalt sowohl für die pädagogisch Verantwortlichen als auch für die Heranwachsenden einer permanenten Analyse und Kritik.

Über alle pädagogischen Beziehungen und Arbeitsfelder hinweg das Nicht-Gesehene sichtbar zu machen, dem Noch-Nicht-Sagbaren eine Sprache zu geben und damit Blockaden der Selbstentfaltung aufzuheben – das ist die eine Seite der Profession im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik. Auf der anderen Seite darf und muss – anders als in der Psychoanalyse als Therapie – in der psychoanalytisch orientierten Pädagogik gehandelt werden, besonders dort, wo Verhältnisse der Subjektentwicklung entgegenstehen oder sie zu zerstören drohen.

Für die eine Seite, die Aufmerksamkeit gegenüber der unbewussten Dimension von Beschädigungen der Subjekte, ist die Orientierung an der psychoanalytischen Methode relevant, für die zweite Seite, die Analyse der Verhältnisse, unter denen die Beschädigungen stattfinden, tritt die Erweiterung der Psychoanalyse im Hinblick auf Gesellschafts- und Kulturkritik in den Vordergrund. In beiden Dimensionen gibt Alfred Lorenzer produktive Anregungen, die vor allem seine Überlegungen zur individuellen und kollektiven Sprachzerstörung (vgl. Lorenzer, 1981, 2002) und sein Entwurf psychoanalytischer Hermeneutik als »Szenisches Versehen« bzw. als »Tiefenhermeneutik« (2002) betreffen. Nachdem diese Impulse bereits in den 1980er Jahren von der Psychoanalytischen Pädagogik aufgegriffen wurden, dann aber ein wenig in Vergessenheit gerieten, beziehen sich in den letzten Jahren erneut viele Forschungsarbeiten auf seine sozialisations-theoretischen und methodischen Entwürfe (vgl. Steiner, 2020; Würker & Zimmermann, 2021; Gerspach, 2021).

Ausgehend von den beiden eingangs zitierten Bekenntnissen Freuds zu einer pädagogischen Umsetzung psychoanalytischen Wissens verweist Bernd Ahrbeck in aktuellen »Überlegungen zur Zukunft der Psychoanalytischen Pädagogik« (2021, S. 567ff.) auf einige brisante Themen wie die Überforderung von Kindern durch elterliche Erwartungen, Aggressivität und Destruktivität, die Gefährdung des Nachwuchses durch eine narzisstische Gesellschaft sowie die Relevanz von Generationenbeziehungen überhaupt, mit denen sich das Fach dringend auseinanderzusetzen hätte, ohne einigen auch vonseiten der Wissenschaft forcierten Beliebigkeitstrends nachzugeben. Seine Hoffnung und Befürchtung:

»Das Aufklärungspotenzial, über das Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik verfügen, ist nach wie vor beträchtlich, es hat an Aktualität nichts verloren. [...] Ob es sich nutzen lässt – trotz widriger Zeitumstände –, wird sich zukünftig entlang der Frage entscheiden, ob sie an ihren genuinen Einsichten festhält und sie offensiv vertritt, auch dann, wenn es für sie unbequem wird. Oder ob sie, Schritt für Schritt, eventuell vor sich selbst versteckt, der beschriebenen Entwicklung folgt. In dem guten Gefühl, nunmehr ganz nah bei jenen zu sein, die sich auf der Höhe der Zeit wähnen« (2021, S. 580).

Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge repräsentieren einige Schwerpunkte der gegenwärtigen Psychoanalytischen Pädagogik. Manche

Themen reichen bis in ihre Anfänge zurück, andere werden durch gesellschaftliche Entwicklungen aufgezwungen. Annähernde Vollständigkeit war nicht beabsichtigt; sie wäre eher Sache eines Handbuchs gewesen. Aber die hier angebotenen Einblicke bieten neben aller Bedeutung im Detail zahlreiche Möglichkeiten der Verknüpfung, die sichtbar werden lassen, was Psychoanalytische Pädagogik ausmacht: das methodische Nachdenken über förderliche Interaktionen in den Arbeitsfeldern der pädagogischen Praxis und die steten Versuche, im Handeln den Menschen gerecht zu werden, die auf diese Förderung angewiesen sind.

## **Zu den Beiträgen**

Mit Blick auf die eigene Biografie sieht *Helmwart Hierdeis* »Bildung« als ein nicht-abschließbares, von zahlreichen anthropogenen, kulturellen, historischen und interaktiven Bedingungen beeinflusstes Geschehen an. In ihm spielt die psychodynamische Verarbeitung der eigenen Erfahrungen eine zentrale Rolle. Sie stößt dabei häufig auf Widerstände durch gesellschaftlich organisierte, an zweckrationalen Zielsetzungen orientierte Bildungsprogramme (Schule), die auf Anpassung und Qualifikation setzen und die Möglichkeiten der Selbstreflexion ignorieren oder erschweren. Ihnen gegenüber postuliert der Autor ein Bildungsverständnis, das Bildungsprozesse nicht nur als offen, sondern auch als uneindeutig und daher mit quantitativen Methoden lediglich marginal erfassbar sieht. Ihre Erforschung ist nur über Erzählungen und deren Deutung möglich.

Der Beitrag von *Bernd Traxl* unterstreicht die grundlegende entwicklungspsychologische Bedeutung spielerischer Auseinandersetzung mit der Welt und dem mit ihr einhergehenden Erwerb von Fähigkeiten, die als Resilienzmerkmale lebenslang bedeutsam bleiben. Folglich sind Herstellung und Schutz optimaler Bedingungen für die Entwicklung einer gelingenden Spielentwicklung gerade bei Kindern in Risikolagen eine zentrale präventiv-pädagogische Aufgabe. Der psychoanalytische Blick vermag strukturelle, interpersonelle und psychodynamische Aspekte zu identifizieren und voneinander zu trennen. Dies ist vor allem beim Einsatz psychoanalytisch-pädagogischer Hilfestellungen wichtig, wenn im Kontext von Heilpädagogischer Förderung und Therapie und im Gruppenkontext von frühkindlicher Bildung Konzepte zur Entwicklung des kindlichen Spiels entworfen und eingesetzt werden.

*Helmwart Hierdeis* sieht die Schule als eine von der Gesellschaft zum Zwecke des Kulturtransfers und der Qualifizierung eingerichtete, lokal-räumlich fixierte organisierte Institution an, die für Unterrichtende und Lernende »psychische Realität« gewinnt. Im System der »Repräsentanzwelt« spielt die Asymmetrie der Beziehungen eine zentrale Rolle. Als permanenter und unausgesprochener Subtext prägt sie für alle Beteiligten den »emotionalen Raum« von Begegnung und Arbeit. Die Aufgabe, trotz der in der Institution angelegten Konflikthaftigkeit nicht nur Wissen zu vermitteln und zu qualifizieren, sondern an der Strukturbildung der Lernenden mitzuwirken, ist, wie *Achim Würker* auf der Basis von Falldarstellungen argumentiert, ohne eine psychoanalytisch orientierte Aus- und Weiterbildung (Psychodynamik, szenisches Verstehen) nicht zu leisten.

*Marian Kratz* und *Jessica Jung* wenden sich dem Beziehungserleben zwischen Lehrer\*innen und jungen Inhaftierten unter den Bedingungen von Jugendstrafanstalten zu. Unter einer allgemeinen psychoanalytischen Perspektive diskutieren sie, wie sich dieses Verständnis im aktuellen psychoanalytisch-pädagogischen Diskurs zum Jugendstrafvollzug niederschlägt. In einem zweiten Teil binden sie eine eigene Interviewstudie in den Beitrag ein. Unter Bezugnahme auf fünf Interviews mit inhaftierten Jugendlichen zum Erleben ihrer Beziehung zu ihren Lehrer\*innen reflektieren sie ausgewählte Interviewpassagen. Die Frage nach einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive auf den Jugendstrafvollzug bindet die einzelnen Abschnitte zusammen.

*Kathrin Trunkenpolz* stellt einleitend ein Forschungsprojekt vor, das sich aus psychoanalytischer Perspektive dem Erleben von Pflegeheimbewohner\*innen mit Demenz annähert. Unter Bezugnahme auf ausgewähltes Forschungsmaterial geht die Autorin zwei zentralen Fragen dieses Projekts nach: Wie erleben Pflegeheimbewohner\*innen mit Demenz ihren Alltag und welche Beziehungserfahrungen machen sie alltäglich insbesondere mit Pflegepersonen als wichtigen Bezugspersonen in diesem Lebenskontext? Basierend auf ausgewählten Ergebnissen dieses Projekts schließt der Beitrag mit Perspektiven auf mögliche psychoanalytisch-pädagogische (Weiter-)Entwicklungen im Bereich der Arbeit mit hochaltrigen Menschen unter besonderer Berücksichtigung der Aus- und Weiterbildung von Personen, die in Pflegeheimen tätig sind.

*Martin Gerspach* und *Hans von Lüpke* gehen davon aus, dass autistische Menschen ihre Wahrnehmungen nicht defizitär verstehen, sondern als sinnstiftende Akte zur Abwehr psychotischer Ängste bei frühen interper-

sonalen Beziehungsstörungen. Verkapselungen, Verstrickungen und Flucht in autistische Objekte können die Folge sein. Anstatt sich auf neurobiologisch definierte Fakten zu berufen und äußerlich ähnliche Symptome im Sinne von Komorbidität zusammenzustellen, ist, wie Fallbeispiele zeigen, die Kommunikation mit der Umwelt (Mutter) bei der ASS wie bei der ADHS schon in der Pränatalzeit gleichermaßen bedeutsam. Die vitale Bedeutung der Kommunikation kann bei Rissen traumatische Todesängste hinterlassen. Sie werden oft als kognitive Defizite fehlinterpretiert, dienen aber vermutlich dem Schutz vor Reaktivierung von Selbsterlebtem. Anstelle technisch orientierter Bewältigungsversuche zur Korrektur der »Störungen« erscheint es vor allem hilfreich, sich auf die Differenz zwischen Innen- und Außenansicht einzulassen und die komplexen Wahrnehmungsleistungen empathisch zu begleiten.

*Margret Dörr* stellt anhand ausgewählter sozialpädagogischer Denkhorizonte und Schlüsselbegriffe dar, wie eine psychoanalytisch orientierte Soziale Arbeit als »Arbeit am Sozialen« sich in Bezug auf die Herausforderungen einer wissenschaftlichen und handlungspraktischen Sozialen Arbeit positionieren kann. Am Beispiel von zwei aktuellen Konzepten zeigt sie, wie gewinnbringend eine Verankerung in den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik ist, und damit in einem Denken, das von einer historisch-materialistischen Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft ausgeht. Verständlich wird zudem das Potenzial einer Perspektive, die offen ist für die latenten, auf Macht und Herrschaft basierenden Verkehrsformen, die der Lebenspraxis der Betroffenen seelische Beschädigungen zufügen. Dies macht die Relevanz der Herstellung »sozialer Orte« respektive »offener Lebensräume« zur Ermöglichung von Selbstbildungsarbeit – wozu auch der selbstreflexive Blick auf das eigene Involviertsein als Fachkraft gehört – als wesentliche Aufgabe einer psychoanalytischen Sozialen Arbeit erkennbar.

Der Beitrag von *David Zimmermann* zielt auf die Herausarbeitung von Perspektiven und Forschungsschwerpunkten in der pädagogischen Migrationsforschung einerseits und der Psychoanalytischen Pädagogik andererseits und fragt nach Anschlussmöglichkeiten und Differenzen. Der Autor arbeitet heraus, dass beide erziehungswissenschaftlichen Teilgebiete mit teils erheblicher Beständigkeit an den eigenen Theoriefiguren festhalten, woraus sich ein Mangel an Offenheit für das jeweils andere ergibt. Abschließend verweist er auf erste Antworten und – primär – auf weitere Forschungsfragen, die sich aus einer aktuellen, an der Humboldt-Universität

zu Berlin angesiedelten Forschungs-Praxiskooperation im Kontext pädagogischer Arbeit mit geflüchteten jungen Menschen ergeben.

*Barbara Neudecker* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit dem Verhältnis von Psychoanalytischer Pädagogik und Traumapädagogik. Dabei geht sie am Beispiel August Aichhorns der Frage nach, wo in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik »Wurzeln« der Traumapädagogik aufzufinden sind und wie psychoanalytisch-pädagogische Inhalte im rezenten traumapädagogischen Diskurs rezipiert werden. Daran knüpft sie Überlegungen, wie die Psychoanalytische Pädagogik neue Anregungen für die Traumapädagogik bieten könnte, und plädiert für einen intensiveren fachlichen Austausch zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Traumapädagogik.

*Josef Christian Aigner* setzt in seinem Beitrag an der Vielfalt heutiger Geschlechtsidentitäten an, angesichts derer die Psychoanalyse oft der Verfestigung einer heteronormativen Dichotomie bezichtigt wird. Er verweist dagegen auf die Offenheit psychoanalytischer Entwicklungstheorie schon seit Freud, wie sie insbesondere in dessen Thesen zur Bisexualität sichtbar wird. Dem folgen neuere psychoanalytische Ansätze, die eine beachtliche Offenheit für »Mischungsverhältnisse« aufweisen und gendertheoretischen Diversitätsansprüchen durchaus nahekommen – ohne aber Sexualität und Gender völlig einer konstruktivistischen Sicht (»fluid gender«) zu opfern. Dies schließt eine Kritik der »Körperlosigkeit« und der Nivellierung von Differenz in neueren Gendertheorien ein und zeigt beispielhaft die Bedeutung von Körper und Geschlecht für Forschung und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik.

Im Gespräch mit *Helmwart Hierdeis* und *Achim Würker* führt *Hans Jörg Walter* zu den Anfängen einer Psychoanalytischen Erziehungswissenschaft in Innsbruck vor etwa 50 Jahren zurück. Seine Umsetzungsversuche hätten sich darauf konzentriert, wie sich psychoanalytische Forschungsmethoden für die Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Theorien nutzbar machen ließen und welche Praxisformen dafür geeignet wären. Am besten bewährt hätten sich Kleingruppen, begleitet von Lektüreseminaren und Selbsterfahrungsgruppen. Für sie sieht er Chancen auch im gegenwärtigen Modulsystem. Schwer zu lösen sei das Problem der Personalunion von bewertender Veranstaltungsleitung und psychodynamisch deutender Moderation. Ein stärkerer Erfahrungsaustausch als bisher unter den Protagonisten an den Hochschulen hinsichtlich hochschuldidaktischer Fragen sei wünschenswert.

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2021). Neue Aufgaben? Alte Aufgaben? Überlegungen zur Zukunft der Psychoanalytischen Pädagogik. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie*, 52(4), 567–584.
- Baacke, D. & Schulze, T. (Hrsg.). (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München: Juventa.
- Bittner, G. (1979). Sigmund Freud (1856–1939). In H. Scheuerl (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. 2. Bd. Von Karl Marx bis Jean Piaget* (S. 46–71). München: C. H. Beck.
- Bittner, G. (1996). *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bittner, G. (2003). Psychoanalytische Pädagogik – heute? In B. Rathmayr & M. Ralsler (Hrsg.), *Zukunft Erziehungswissenschaft. Auffassungen und Neufassungen einer Disziplin im Umbruch* (S. 149–159). Innsbruck: studia.
- Dahmer, H. (2012). *Die unnatürliche Wissenschaft. Soziologische Freud-Lektüren*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Fatke, R. & Scarbath, H. (Hrsg.). (1995). *Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Peter Lang.
- Freud, S. (1925f). Geleitwort zu: Aichhorn, August (1925): *Verwahrloste Jugend*. *GW XIV*, 565–567.
- Freud, S. (1930a). Das Unbehagen in der Kultur. *GW XIV*, 419–506.
- Freud, S. (1933a). Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. *GW XV*.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göppel, R. (2011). Psychoanalytische Pädagogik. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 3* (S. 42–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hampe, M. (2004). Pluralität der Wissenschaften und Einheit der Vernunft. Einige philosophische Anmerkungen zur Psychoanalyse. In M. Leuzinger-Bohleber, H. Deserno & S. Hau (Hrsg.), *Psychoanalyse als Profession und Wissenschaft. Die psychoanalytische Methode in Zeiten wissenschaftlicher Pluralität* (S. 17–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hierdeis, H. (2015). Epistemologische Amnesie. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur*, 26(1), 39–41.
- Hierdeis, H. (2016a). *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hierdeis, H. (2016b). Zur Pädagogik der 68er. In W. Lopuschanskyi & O. Brodska (Hrsg.), *Menschwerdung – Wortwerdung. STUDIA IN HONOREM Peter Stöger* (S. 117–134). Drohobytsch, Innsbruck: Poswit.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2011). Von der »one man army« zur interdisziplinären Forschung. Zur Forschung an der Klinischen und Grundlagenabteilung am Sigmund-Freud-Institut heute. In M. Leuzinger-Bohleber & R. Haubl (Hrsg.), *Psychoanalyse interdisziplinär, international, intergenerationell* (S. 21–61). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leuzinger-Bohleber, M., Deserno, H. & Hau, S. (2004). *Psychoanalyse als Profession und Wissenschaft. Die psychoanalytische Methode in Zeiten wissenschaftlicher Pluralität*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Lorenzer, A. (1981). *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Lorenzer, A. (2002). *Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Münch, K., Munz, D. & Springer, A. (Hrsg.). (2010). *Die Psychoanalyse im Pluralismus der Wissenschaften*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Steiner, M. (2020). *Das Unbewusste im Klassenzimmer. Aggressive Gegenübertragungsreaktionen von Fachkräften in pädagogischen Handlungsfeldern*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Würker, A. & Zimmermann, D. (2021). Bildung und Erziehung optimieren? Reflexionen und Einsichten der Psychoanalytischen Pädagogik. *psychosozial*, 44(1).

### Biografische Notizen

*Helmwart Hierdeis*, Dr. phil., Prof. i. R. für Erziehungswissenschaften an den Universitäten Erlangen-Nürnberg, Innsbruck und Bozen-Brixen; Psychoanalytiker. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Historiografie der Erziehung, Psychoanalyse, Psychoanalytische Pädagogik.

*Achim Würker*, Dr. Dr., Studiendirektor im Ruhestand, Mitglied des Frankfurter Arbeitskreises Tiefenhermeneutik und Sozialisationstheorie und der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); Arbeitsschwerpunkte: Szenisches Verstehen, Tiefenhermeneutische Kulturanalyse, Psychoanalytische Pädagogik.



***Bildung***



# Überlegungen zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis<sup>1</sup>

*Helmwart Hierdeis*

## **Annäherung**

Das Subjekt, das ich bin, ist das Zwischenergebnis eines Bildungsprozesses. Dass Subjektivität durch Bildung entsteht, ist unbestritten und wird vielerorts so oder so ähnlich gesagt. Es liegt an unserem Bildungsverständnis, das wir im Rahmen unserer persönlichen Bildungsgeschichte mit aufgenommen haben, dass wir hinter unserer Bildung einerseits uns selbst und andererseits andere am Werk sehen – unsere eigene Person mit ihrer Lern- und Anstrengungsbereitschaft, und die anderen, v. a. unsere Eltern und Lehrer, mit ihren Anregungen, Angeboten und Forderungen.

Zweifellos sind wir auch auf diese Weise geworden, wer, wie und was wir sind. Aber der Blick auf die Akteure ist zu eng. Irgendwie haben wir es immer geahnt oder – als Wissenschaftler – sogar gewusst, dass da noch einige andere Faktoren mitspielen, z. B. Anlagen, Milieu, Reifungs-, Entwicklungsprozesse, Begegnungen und Erfahrungen verschiedenster Art, aber wir haben sie nicht unter »Bildung« verbucht. Eine solche Öffnung des Bildungsbegriffs hat vor etlichen Jahren Günther Bittner unternommen, indem er Pestalozzis Satz »Das Leben bildet« für sich so übersetzt hat: »Bildung – das ist der Gang der Geschichte meines Lebens, meine persönliche Biographie, unter dem Gesichtspunkt betrachtet, was ich aus meinem Leben gemacht habe bzw. was das Leben aus mir gemacht hat« (1996, S. 63f.). Bittner benennt einen zunächst nicht näher spezifizierten Prozess, nämlich den »Gang der Geschichte meines Lebens«, und ein vorläufiges Resultat: »Ich habe etwas aus meinem Leben gemacht« –

---

1 Der vorliegende Beitrag ist die modifizierte und aktualisierte Version meines Aufsatzes »Das Subjekt, das ich bin. Überlegungen zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis« (Hierdeis, 2013).

»Mein Leben hat etwas aus mir gemacht«. Es sieht so aus, als wären hier zwei selbstständige Kräfte am Werk gewesen: Mein »Ich« und »mein Leben«. Mein Ich fängt mit dem offenbar formbaren, manchmal widerspenstigen und unberechenbaren »Material« des Lebens auf die vielfältigste Weise etwas an: Es ist neugierig, lernt, setzt sich Ziele, investiert Energie, verwandelt Informationen in Wissen, leistet etwas, deutet die Welt, gestaltet Beziehungen, ist auf der Suche nach lustvollen Erfahrungen, übersteht Krankheiten, überwindet Todesangst, verarbeitet Niederlagen, wird schuldig, sucht Freiheit, emanzipiert sich oder richtet sich zugrunde. Das, was ich »mein Leben« nenne, ist oft stärker als »mein Ich«, oder es mischt unauffällig mit: Mein genetisches Potenzial, die historische Situation und die Umwelt, in die ich hineingeboren bin, meine körperliche Konstitution, Schicksalsschläge, meine Erziehungsvergangenheit, mein Gang durch Schulen und Universitäten, mein Aufwachsen in einem bestimmten Milieu, Erfahrungen mit anderen Menschen, die Infiltration durch Ideen, die ungezählten, von mir gar nicht bewusst wahrnehmbaren Einflüsse, denen ich ausgesetzt war und bin – das alles hat meinem Ich Möglichkeiten eröffnet oder versperrt, seine Absichten gestützt oder ins Leere laufen lassen, es angeregt oder unüberwindliche Barrieren aufgebaut. Bildungsromane und Autobiografien spielen dieses Thema variantenreich durch.

## **Anthropologische Facetten**

Der Verweis auf die Komplexität der Einwirkungen auf das Subjekt und die Art und Weise seiner Mitwirkung wirft die Frage nach dessen Beschaffenheit auf. Sie ist nicht nur von theoretischer, sondern auch von erheblicher praktischer Relevanz, weil sich das pädagogische Handeln häufig auf »Menschenbilder« beruft, um sich zu rechtfertigen. Haben letztere – wie die weltanschaulich begründeten – normativen Charakter, dann besteht die Gefahr, dass die Erziehung in Indoktrination und Unterwerfung ausartet. Die Geschichte der Pädagogik ist voll davon. Aber es gibt auch einen gegenläufigen Entwicklungsstrang: Unter dem Einfluss der Naturwissenschaften ist die in früheren Anthropologien festzustellende Vermischung von ideal- und realtypischen Merkmalen des Menschen empirisch gestützten Konzepten gewichen. Heinrich Roth hat 1966 die seinerzeit vorliegenden Forschungsergebnisse für die Pädagogik so zusammengefasst:

- Der Mensch ist nur unzureichend in die Umwelt eingepasst («Instinktunsicherheit») und muss daher im Verlauf einer langen ontogenetischen Auseinandersetzung mit seiner jeweiligen Umwelt, d.h. in einer ausgedehnten Entwicklungs- und Lernzeit die wichtigsten Verhaltens- und Leistungsformen erwerben. Für ein Leben als Lerner bietet seine zentralnervöse Ausstattung die notwendige Voraussetzung.
- Der Mensch verfügt über eine sich zunächst in Lust- und Unlustgefühlen bemerkbar machende und später ausdifferenzierende emotionale Ansprechbarkeit, aus der heraus sich sein Wertesystem entwickelt.
- Dem Menschen ist die Fähigkeit, die Welt zu erfassen und zu erkennen (Intelligenz), angeboren. Sie entfaltet sich über Wahrnehmung, emotionale Bewertung, Vorstellung und Sprache zum Denken.
- Die überlebensnotwendigen Lernprozesse kommen am Anfang seines Lebens nicht ohne zuverlässige Bindungen und Lernhilfen, wie sie die Erziehung bietet, in Gang. Sie ist selbst ein Produkt der Gattungsgeschichte. Ohne sie hätte keine kulturelle Evolution stattgefunden.
- Je erfolgreicher der Mensch den Anpassungsdruck bewältigt, desto mehr Handlungsalternativen kann er entwickeln (wachsende »relationale Freiheit«).
- Der Mensch ist in der Lage, Erfahrungen zu sammeln, auszuwerten, die Ergebnisse zu ordnen, im Gedächtnis zu bewahren und zu tradieren. Er muss nicht alle Erfahrungen selbst machen, sondern er kann sie mental vorwegnehmen und aus den Erfahrungen anderer lernen.
- Seine spezifische Darstellungs- und Kommunikationsform ist die Sprache. Ihre Entwicklung geht Hand in Hand mit der Bildung von Symbolen, d.h. von Sinnrepräsentanzen, die über das bloße Abbild hinausgehen (Roth, 1966, S. 123, S. 211, S. 144ff., S. 400ff.).

Die menschliche Erziehungsbedürftigkeit und Lernfähigkeit einerseits, die Bindungs- und Erziehungsnotwendigkeit andererseits waren in der Phylogense und sind in der Ontogenese anthropologische Konstanten. Der Mensch ist »konstitutionell gefährdet«, wenn er nicht durch andere erhalten und gefördert wird (Liedtke, 1991, S. 178ff.).

Die aktuellen Ergebnisse der Neurowissenschaften heben diese Erkenntnisse nicht auf, sondern untermauern und präzisieren sie im Verbund mit