Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive

Maren Reichert / Patrick Gollub
Silvia Greiten / Marcel Veber
(Hrsg.)

Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule

klinkhardt

Reichert / Gollub / Greiten / Veber

Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule

Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive

herausgegeben von
Silvia Greiten, Marcel Veber, Patrick Gollub
und Teresa Schkade

Maren Reichert
Patrick Gollub
Silvia Greiten
Marcel Veber
(Hrsg.)

Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

Die Finanzierung der Kosten für das Open Access erfolgte aus Mitteln der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Coverabbildung: © Maren Reichert, Leipzig.
Satz: Johannes Eder, Bad Tölz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6176-2 digital **doi.org/10.35468/6176**

ISBN 978-3-7815-2715-7 print

Inhaltsverzeichnis

Maren Reichert, Patrick Gollub, Silvia Greiten und Marcel Veber
Historische und bildungshistorische Perspektiven
auf Inklusion in Erziehung, Bildung und Schule 7

Konstrukte

Till Neuhaus und Michaela Vogt
Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des
‚Hilfsschulkindes' (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie 12

Lisa Sauer
Das Hilfsschulaufnahmeverfahren in Hessen
in den 1950er bis 1970er Jahren – eine Untersuchung
der Zuverlässigkeit von Beschulungsentscheidungen 32

Josefine Wagner
Spektrum statt Polarität? Konstrukte von Fähigkeit im Wandel 50

Schule

Sophie Schubert
„Arbeit, nicht Mitleid!" – Ziele Wiener
Sonderschulerziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts 69

Viktoria Gräbe
(Reformpädagogische) Schulversuche in der
bundesdeutschen Nachkriegszeit (1945–1959):
Inklusion in sozialer und intersektionaler Perspektive 88

Patrick Gollub, Marie van Roje und Andreas Oberdorf
„Schule – als Abbild des umfassenden Lebens". Die Schulbauten
Hans Scharouns in Nordrhein-Westfalen und ihre (architektonischen)
Potenziale für eine inklusive Schule 109

Einfüsse

Ursula Reitemeyer
Perfektibilität als anthropologisches Grundprinzip inklusiven Unterrichts 136

Anke Redecker
Inklusionspädagogik mit Montessori.
Chancen, Grenzen und Perspektiven eines ambivalenten Konzepts 152

Tillmann F. Kreuzer, Pierre-Carl Link, Robert Langnickel
Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten und der
soziale Ort als Paten für Inklusion und Heterogenität 170

Abrisse

Robert Pfützner
Zum Status von und Umgang mit Heterogenität im
deutschsprachigen Schulwesen Rumäniens zwischen 1918 und 1989 191

Michaela Vogt
Grundlegende Bildung als Vorläuferidee
und Ansatzpunkt Inklusiver Bildung? 212

Ute Geiling und Toni Simon
Ein Blick in die Zeitgeschichte: Eine theoretische Analyse
zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht
zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung am Beispiel der
Differenzlinien (Dis)Ability und Gender 231

Andrea Holzinger und David Wohlhart
Inklusive Bildung in Österreich –
ein starker Beginn mit offenem Ausgang 251

Autor*innenverzeichnis 270

Maren Reichert, Patrick Gollub, Silvia Greiten und Marcel Veber

Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion in Erziehung, Bildung und Schule

Der Kontext

Das gesamtgesellschaftliche Konzept der Inklusion hat sich international in den letzten Jahrzehnten als ein zentrales Leitbild in Erziehung, Bildung und Schule etabliert. Es verfolgt u. a. das Ziel, allen Menschen – unabhängig von ihren individuellen, sozialen oder kulturellen Zugehörigkeiten und Unterschieden – eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen. Eine Betrachtung des Transformationsprozesses aus historischer und bildungshistorischer Perspektive zeigt, dass sich die Verwirklichung inklusiver Bildung nicht als linearer Prozess beschreiben lässt.

Menschen mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten, soziale Minderheiten und andere von einer normativen Setzung abweichende Gruppen wurden über Jahrhunderte hinweg aus Bildungsprozessen und -systemen ausgeschlossen und teilweise in eigenen Einrichtungen separiert. Zurückgehend bis in die Antike und das Mittelalter waren Menschen mit Beeinträchtigungen oftmals stigmatisiert und sozial ausgegrenzt. Bildung galt per se als Privileg, war einer Elite vorbehalten und nicht allen Menschen zugänglich. Erste Ansätze zur Veränderung entwickelten sich im Kontext sozialer Reformbewegungen der Aufklärung. Die Rechte des Individuums wurden zunehmend betont und im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen erweiterte sich die Bildungsteilhabe. Dennoch blieb der Zugang zu Bildung für Menschen aufgrund ihres Geschlechtes, ihrer sozialen Zugehörigkeit oder ihrer individuellen Voraussetzungen weiterhin begrenzt. Im 19. und frühen 20. Jahrhundert dominierte in vielen Ländern ein segregierendes Bildungssystem. Mehr oder weniger spezialisierte Förderschulen und Heime wurden als Institutionen zur Unterstützung oder Verwahrung für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen oder besonderen Bedürfnissen etabliert. Die Separation wurde oftmals mit der Notwendigkeit besonderer Förderung begründet, führte jedoch dazu, dass diese Gruppen dauerhaft aus dem gesellschaftli-

doi.org/10.35468/6176einl

chen Leben exkludiert wurden. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Ländern Europas und Nordamerikas brachte zwar Fortschritte, jedoch blieben inklusionsorientierte Ansätze zunächst eine Randerscheinung.

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere im Kontext der internationalen Menschenrechtsbewegungen der 1960er- und 1970er-Jahre gewann die Inklusion an Bedeutung. Die Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 und die UN-Behindertenrechtskonvention 2006 stellten wichtige Wendepunkte dar, die die Rechte auf Bildung für alle Menschen betonen und erstmals international die Forderung nach inklusiven Bildungssystemen formulierten. Auseinandersetzungen mit den Begriffen der Integration und Inklusion sowie die bildungspolitische Erweiterung des Diskussionsraums von bis dato favorisierten Förderschulsystemen in Regelschulsysteme und Variationen von Berufsbildungsprozessen und Erwerbstätigkeit veränderten die Perspektiven auf Inklusion. Diese Entwicklungen beeinflussten auch die Bildungspolitik in Deutschland und anderen europäischen Ländern erheblich und setzten einen Reformprozess in Gang, der noch immer andauert.

Internationale Perspektiven auf Inklusion zeigen deutliche Unterschiede in der Umsetzung. In skandinavischen Ländern wie Schweden und Norwegen wurden schon früh integrative Schulmodelle entwickelt, die als Vorreiter inklusiver Bildung gelten. In den USA führte die Bürgerrechtsbewegung neben der Aufhebung der Rassentrennung auch zu wichtigen rechtlichen Veränderungen, die den Weg für die Integration und spätere Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen ebneten. In Großbritannien wurde die Idee der Inklusion durch umfassende Bildungsreformen unterstützt, die sich auf das Konzept der „Comprehensive Schools" gründeten und eine verstärkte Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse zum Ziel hatten.

Die historische und bildungshistorische Betrachtung zeigt, dass Inklusion als Bildungsprinzip kontinuierlich in Aushandlungsprozessen verortet ist, die u. a. von gesellschaftlichen Wertvorstellungen, politischen Entscheidungen und pädagogischen Konzepten geprägt werden. Inklusion bleibt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die tiefgreifende strukturelle Veränderungen im Bildungssystem erfordert und als nicht abgeschlossener Prozess zu konstatieren ist.

Der gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurs zur Inklusion erfährt insbesondere seit der Salamanca-Erklärung von 1994 und der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 eine argumentative wie inhaltliche und partizipative Öffnung und wird zunehmend nicht mehr nur innerhalb der Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaft geführt, sondern verstärkt auch in der gesamten Erziehungswissenschaft sowie anderen (angrenzenden) Disziplinen und den Fachdidaktiken. Das inhärente Ziel des Diskurses ist eine angemessene Umsetzung der in den Menschenrechten verbrieften Partizipation aller Mitglieder einer Gesellschaft am gesellschaftlichen Leben. Einen großen Anteil daran haben

doi.org/10.35468/6176einl

Aushandlungen für die Bereiche der Erziehung, Bildung und Schule sowie der damit verbundenen Institutionen, Praktiken und Verfahren. Unstrittig ist, dass der Diskurs um Partizipation aller an der Gesellschaft sowie an Bildung älter ist als multinationale Absichtserklärungen und Vereinbarungen.
Die Beiträge in diesem Band brechen im Sinne einer Zeitkapsel aus der bildungswissenschaftlichen Perspektive der letzten 25 Jahre aus und eröffnen explizit historische Einsichten. So werden beispielsweise Konzepte, Modelle, Theorien und Entwicklungen aus dem 19. Jahrhundert, neuzeitliche, aufklärerische und humanistische Verständnisse thematisiert, die sich nach heutiger Lesart den Diskursen um Heterogenität und Inklusion zuschreiben lassen und eine interdisziplinäre Öffnung des Diskurses zur Inklusion intendieren. Bislang liegen einzelne Studien, Arbeiten und Sammelbände vor, die aus historischer und teils auch bildungshistorischer Perspektive Inklusion thematisieren. Sie sind jedoch mehrheitlich disziplinär in der Erziehungswissenschaft, den Fachwissenschaften und den zugehörigen Fachdidaktiken verortet. Der Band zielt auf die Sprengung dieser „Grenzen" ab, um Inklusion und Heterogenität aus historischer und bildungshistorischer Perspektive trans-, inter- und intradisziplinär zu beleuchten, um diesen – trotz partiell vorliegender aktueller Forschungsergebnisse sowie einzelner zur Thematik zu verzeichnender Forschungsprojekte – bislang eher randständig betrachteten historischen Diskursabschnitt zu würdigen.

Der Band

Verbunden mit dem gewollt trans-, inter- und interdisziplinären Blick auf historische Perspektiven von Inklusion geht die „Problematik" einher, dass eine Gliederung eines Bandes ungleich schwieriger ist als üblich. Eine Aufteilung anhand von Unteraspekten, Thematiken oder Diskurssträngen ist bei der thematischen Breite der Beiträge nicht zielführend. Auch die von uns anfangs angedachte chronologische Ordnung genügt zwar dem Verlangen nach einer solchen, bleibt aber hinter den Möglichkeiten zurück, die wir im jetzt vorgenommenen Arrangement gesehen haben. Leitend war dabei der Gedanke, die Beiträge gemäß ihrer Grundimpulse anzuordnen und so zu einer – im Diskurs zu Inklusion umstrittenen – Kategorisierung oder verlegerisch besser Kapitelbildung zu gelangen. Anstelle von Überschriften haben wir uns bei der Akzentuierung bewusst für Substantive entschieden, die die Grundimpulse der Beiträge widerspiegeln und Ihre Neugier wecken sollen.

KONSTRUKTE – SCHULE – EINFLÜSSE – ABRISSE

doi.org/10.35468/6176einl

Die Gliederung

Das erste Kapitel zu KONSTRUKTEN fasst drei Beiträge zusammen, die sich auf vielfältige Weise mit diagnostischen Verfahren auseinandersetzen. So nehmen *Till Neuhaus* und *Michaela Vogt* Verfahren der Intelligenzdiagnostik zwischen 1830–1930 in den Blick und akzentuieren dies vor dem Hintergrund des Identifikationswillens ‚abweichender' Kinder. Daran schließt der Beitrag von *Lisa Sauer* an, die die Zuverlässigkeit von Beschulungsentscheidungen am Beispiel des Hilfsschulaufnahmeverfahrens im Bundesland Hessen in den 1950er bis 1970er Jahren untersucht. Zum Abschluss des Kapitels beleuchtet *Josefine Wagner* die (gegenwärtige) Ambivalenz der Konstrukte Spektrum und Polarität und kontrastiert dies mit einem historischen Beispiel.

Im folgenden Kapitel SCHULE sind Beiträge zusammengefasst, die Inklusion nicht als Gegenstand akademischer Aushandlungsprozesse betrachten, sondern die sich beispielhaft mit Entwicklungen in den Schulsystemen auseinandersetzen. Zu Beginn skizziert *Marie Sophie Schubert* die Besonderheiten der Wiener Sonderschulerziehung in den 1920er und 1930er Jahren und bindet dafür die Beiträge eines Sonderschuldirektors in einer Zeitschrift ein. Darauffolgend zeichnet *Viktoria Gräbe* (reformpädagogische) Schulversuche der jungen Bundesrepublik Deutschland und die soziale Inklusion im reformpädagogischen Kontext nach. Das Kapitel endet mit einem Beitrag von *Patrick Gollub*, *Marie van Roje* und *Andreas Oberdorf*, die die Frage nach einer inklusiven Schularchitektur beispielhaft an zwei Schulbauten Hans Scharouns in Nordrhein-Westfalen erörtern und dabei die Überlegungen des Architekten in Verbindung bringen mit den Anforderungen des gegenwärtigen Schulsystems.

Die drei Beiträge im Kapitel EINFLÜSSE thematisieren Diskurse erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen, die vordergründig keinen (direkten) Bezug zum Thema Inklusion haben, aber dennoch in der jeweiligen Aufarbeitung die hohe Aktualität mehr als deutlich zeigen können. *Ursula Reitemeyer* verbindet den für den Humanismus zentralen Aspekt der Perfektibilität nach Rousseau mit den Grundprinzipien inklusiven Unterrichts und erkennt dabei (abermals) die Aktualität eines bildungshistorischen Klassikers. Auf ähnliche Weise verfährt *Anke Redecker*, die die reformpädagogischen Ansätze Montessoris in Beziehung setzt zu aktuellen Diskursen der Inklusionspädagogik. Auch *Tillmann F. Kreuzer*, *Pierre-Carl Link* und *Robert Langnickel* verfolgen in ihrem Beitrag diese Symbiose, wenn sie darstellen, welchen Gewinn die psychoanalytische Pädagogik für den Umgang mit Inklusion und Heterogenität hat.

Der Band schließt mit dem Kapitel ABRISSE, das Beiträge zusammenführt, die inklusive Entwicklungen in Schulsystemen oder Ländern über einen längeren Zeitraum nachzeichnen. *Robert Pfützner* zeichnet in seinem Beitrag den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im deutschsprachigen

doi.org/10.35468/6176einl

Bildungswesen im heutigen Rumänien des 20. Jahrhunderts nach. *Michaela Vogt* thematisiert das Potenzial des Konstrukts der Grundlegenden Bildung an Grundschulen der Weimarer Republik als Vorläuferidee Inklusiver Bildung. *Ute Geiling* und *Toni Simon* nehmen sich der Problematik des Umgangs mit sowie der (Re)Produktion von Differenz(en) beziehungsweise Ungleichheit(en) im und durch das Bildungswesen zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung an. Abschließend problematisieren *Andrea Holzinger* und *David Wohlhart* die Entwicklung der Inklusiven Bildung in Österreich vom Beginn der 1980er-Jahre bis in die Gegenwart.

Unser Dank

Unser besonderer Dank gilt den Reviewer*innen, die es durch ihr Feedback und ihre Unterstützung ermöglich haben, die Auseinandersetzung an und mit den Beiträgen zu intensivieren und die Qualität zu steigern. Zu nennen sind:

- Dr. Nicole Balzer, Universität Münster
- Apl. Prof.in Dr. Monika Fiegert, Universität Osnabrück
- Prof.in Mag. Christina Imp, BSc PhD, Pädagogische Hochschule Innsbruck
- Prof. Dr. Rolf Göppel, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Prof. Dr. Daniel Hofstetter, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
- Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Goethe Universität Frankfurt am Main
- Prof. i. R. Dr. Reimer Kornmann, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Prof. Dr. Frank J. Müller, Universität Bremen
- Dr. Barbara Müller-Naendrup, Universität Siegen
- Dr. Andreas Oberdorf, Universität Münster
- Eva Prammer-Semmler, M. A., Pädagogische Hochschule Oberösterreich
- Prof. Dr. Sebastian Ruin, Karl-Franzens-Universität Graz
- Prof.in Dr. Ada Sasse, Humboldt-Universität zu Berlin
- Prof.in Dr. Karin Terfloth, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Prof. i. R. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
- Dr. Christian Timo Zenke, Universität Bielefeld
- JProf. Dr. Tim Zumhof, Universität Trier

Leipzig, Münster, Heidelberg und Landau im Februar 2025

doi.org/10.35468/6176einl

Tillmann F. Kreuzer, Pierre-Carl Link, Robert Langnickel

Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten und der *soziale Ort* als Paten für Inklusion und Heterogenität

Zusammenfassung:

Der Beitrag beleuchtet die historische Entwicklung und Relevanz der Psychoanalytischen Pädagogik als Grundlage für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Am Beispiel von Siegfried Bernfelds *Kinderheim Baumgarten* wird aufgezeigt, dass bereits früh Ansätze einer inklusiven Pädagogik vorhanden waren, die auf die Akzeptanz und Einbindung *aller* Kinder abzielten. Bernfelds Ansatz betont das Verständnis der inneren Welt des Kindes und der Fachpersonen, wobei das Tun des „Nicht-Tuns" des Erziehers als eine zentrale Haltung hervorgehoben wird. Erziehung wird dabei als Kompromiss zwischen den Bedürfnissen des Kindes und des Erziehers in seinen unterschiedlichen Sichtweisen verstanden.

Heterogenität und herausforderndes Verhalten werden psychodynamisch als Ausdruck innerer Konflikte verstanden und zielen auf ein tieferes Verständnis dieser Dynamiken ab. So fordert Psychoanalytische Pädagogik eine (selbst) reflexive, verstehende, neugierige, dem Kind zugewandte, mentalisierende Haltung der Fachpersonen, um die eigene „Fremdheit" und Übertragungen zu erkennen, bevor pädagogisches Handeln stattfinden kann. In der modernen inklusionspädagogischen Neuinterpretation wird Bernfelds „sozialer Ort" als ein sozialer Raum verstanden, der die individuelle und soziale Einbindung der Lernenden berücksichtigt und Schule als unterstützenden, gemeinschaftsfördernden Raum etabliert.

Schlagworte: Psychoanalytische Pädagogik, Siegfried Bernfeld, Kinderheim Baumgarten, sozialer Ort

doi.org/10.35468/6176-09

Abstract:

The article explores the historical development and significance of psychoanalytic pedagogy as a foundation for addressing diversity and inclusion. Using Siegfried Bernfeld's children's home Baumgarten as an example, we show that early approaches to inclusive education already existed, aimed at the acceptance and integration of all children. Bernfeld's approach emphasizes understanding the inner worlds of both children and educators, highlighting the principle of the educator's „non-action" as a central stance. Education is understood as a compromise between the needs of the child and the educator's differing perspectives.

Heterogeneity and challenging behavior are viewed from a psychodynamic perspective as expressions of inner conflicts, aiming for a deeper understanding of these dynamics. Psychoanalytic pedagogy thus calls for a (self-)reflective, understanding, curious, and child-centered mentalizing stance from professionals, enabling them to recognize their own „otherness" and transference before taking pedagogical action. In modern inclusive pedagogical reinterpretation, Bernfeld's concept of a „social place" is understood as an environment that considers the individual and social integration of learners, establishing the school as a supportive, community-building space.

Keywords: Psychoanalytic Pedagogy, Siegfried Bernfeld, Baumgarten Children's Home, Social Place

1 Pädagogischer Umgang mit Heterogenität und Inklusion zwischen Scylla und Charybdis

Ein Blick zurück in die Geschichte soll helfen, die bildungshistorischen Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität im Hier und Heute der Pädagogik zu erhellen. Die „Zeitkapsel", die dieser Beitrag zur Verfügung stellen soll, bricht aus einer Perspektive der vergangenen Jahrzehnte aus und eröffnet eine psychoanalytisch-pädagogische Lesart in historischer Kontur. Anhand Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten und dem *sozialen Ort* als stellvertretende Beispiele für die Psychoanalytische Pädagogik wird aufgezeigt, dass die Auseinandersetzung mit Inklusion und Heterogenität avant la lettre bereits hier ihre Anwendung fand, da Baumgarten prinzipiell für *alle* Kinder gedacht war – „fast 300 proletarischen Kindern beiderlei Geschlechts, des Alters von 3 bis 16 Jahren, im Internats- und Schulbetrieb" (Bernfeld 1921, 10) – womit bereits mindestens mehrere Heterogenitätsdimensionen adressiert sind.

Dieser Blick, der aus der Perspektive einer historischen Psychoanalytischen Pädagogik erfolgt, richtet seine Aufmerksamkeit auf die Heterogenität des

doi.org/10.35468/6176-09

Subjekts, im Sinne eines positiven Differenzbegriffs (vgl. Ahrbeck 2017) und führt diesen weiter auf das System Schule aus. Entsprechend dieser disziplinären Brille wird von der radikalen Andersheit respektive Fremdheit des Subjekts aufgrund seiner inneren psychischen Notwendigkeiten ausgegangen, die sich sowohl in den Gruppen der Kinder und Jugendlichen, in der Institution des Kinderheims Baumgarten sowie deren Erziehenden finden lässt. Bei den Erziehenden lässt sich dies mit der *Idee des ernsthaften Versuchs mit neuer Erziehung* von Bernfeld in Verbindung bringen:

> So ist des neuen Erziehers Tun viel mehr ein Nichttun, viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen. Und darum ist es uns, die wir solche Erzieher sind oder wenigstens sein möchten, nicht ganz leicht zu sagen, was wir eigentlich taten; wir würden immer mehr zu erzählen haben, was die Kinder taten. (Bernfeld 1921, 43)

Exemplarisch rekurriert unser Beitrag auf diesen historischen Erziehungsversuch, um das kritische Potenzial für die bildungshistorische Analyse der Sujets Heterogenität und Inklusion auszuloten – auch wenn die Begriffe Inklusion und Heterogenität bei Bernfeld nicht explizit vorkommen. Die Bedeutung dieser pädagogischen Arbeit Bernfelds, Kinder als Subjekte und nicht als Objekte zu adressieren, kann als richtungsweisend verstanden werden, da bspw. Feuser (2017) fordert, dass Pädagogik wieder *subjektfähig* gemacht werden müsse. Somit wäre ein historischer Blick der Psychoanalytischen Pädagogik zumindest ein vielversprechender Anfang für dieses Bemühen, um die Stellung des Subjekts (vgl. Lacan 1962–1963/2010, 78; Langnickel 2021, 219; Link 2018) sowie den Zugang zur Gruppe zu verbessern.

Hierin ist der Bezug zur Selbstreflexion wiederzufinden, der gerade im Ansatz von Bernfeld das eigene innere Kind der Erwachsenen respektive der Erziehenden wie das reale Kind gegenüber in den Fokus nimmt (vgl. Kreuzer 2021). Bernfeld betont hierfür, dass es einer *Haltung* bedarf, die er selbst nicht explizit benennt. Müller (2001, 140) arbeitet die Elemente dieser als eine Haltung der Solidarität, der pädagogischen Kompromissbildung sowie als Einsichten in die affektiven Prozesse aller Beteiligten heraus, damit die Psychoanalytische Pädagogik die Funktion als Patin für die Anerkennung des radikal Anderen im Subjekt übernehmen kann. Dieses, was als potenziell heterogen erscheint, wie bspw. Begriffe von Behinderung, Differenz- oder Heterogenitätskategorien, wird professionsbezogen in einer psychoanalytisch-pädagogischen Lesart als (inter-)subjektiv triangulierend verstanden und stets in Verbindung mit der Umwelt, der sozialen Einbindung respektive dem sozialen Band erfasst (vgl. Lacan 2015/1972–1973; Langnickel 2021). Was mir als Fach- und Lehrperson, als Erziehende*r heterogen respektive fremd erscheint, muss zuerst auf die eigene Fremdheit im Inneren überprüft werden – bzw. Übertragungen und Gegenübertragungen müssen wieder

doi.org/10.35468/6176-09

Gegenstand pädagogischer Bemühungen und Reflexionen werden (Kreuzer 2007, 79). Aus dieser reflexiven Haltung heraus, und somit auch von jener der unbewussten Wünsche, Konflikte und Notwendigkeiten betroffen, wird entsprechend versucht, eine pädagogische Antwort bzw. Handlung zu formulieren, die auf den Elementen der formulierten Haltung beruhen. Das Heterogene und Fremde in mir als Fachperson und Erziehende*r selbst wird Gegenstand der Selbstreflexion in der Beziehung zum Anderen, bevor pädagogische Maßnahmen oder Handlungen mit dem Kind initiiert werden (vgl. Kreuzer & Turner 2024).

Fremde sind wir uns selbst, auf diese Formel bringt es Kristeva (2021) und dieser Spiegel, welchen sich angesichts der pädagogischen Bemühungen um Heterogenität und Inklusionen des Humanen v. a. die Fachpersonen selbst vorzuhalten haben, stellt einen Verdienst historischer Bemühungen der Psychoanalytischen Pädagogik dar. Hinzu kommt eine nicht unerhebliche ambivalente und mitunter gescheiterte Erfahrung mit Institutionen, in denen Fragen um die Heterogenität, Exklusion und Inklusion virulent werden (vgl. Bernfeld 1921).

Damit wird ein bislang im Inklusionsdiskurs historisch gar nicht bis wenig beachteter Diskursabschnitt gewürdigt; der Beitrag adressiert folglich die drei Essentials dieses Bandes: Es wird (1) eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive auf historische Entwicklungen zu Heterogenität und Inklusion konturiert, (2) werden aus dieser Lesart heraus einzelne Facetten dieses Diskursfeldes um Heterogenität und Inklusion entfaltet sowie (3) Fragen der Professionalisierung im pädagogischen Umgang mit Heterogenität adressiert.

Somit wird auch die metaphorische Spannung zwischen den Ungeheuern Scylla und Charybdis im freudianischen Erziehungsdenken, zwischen dem Gewährenlassen und Versagen, deutlich:

> Wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muß ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann. Es wird sich darum handeln, zu entscheiden, wieviel man verbieten darf, zu welchen Zeiten und mit welchen Mitteln. (Freud 1933/1982, 159)

Sigmund Freud (1937) verortet die Pädagogik zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens und begründet dadurch die Verbindung von gleich zwei unmöglichen Berufen – des Pädagogen und des Psychoanalytikers. Da wir notwendigerweise hinter unseren Idealen zurückbleiben müssen (vgl. Langnickel 2022), können wir vor allem etwas über die Grenzen und den Verlust der Omnipotenz unserer selbst, über das Betrauern des Nicht-Möglichen und der Begrenztheit des Lernens lernen. Dies kann hier ganz im Gegenteil zum Fortschrittsparadigma gelesen werden, das sich ebenso in den Inklusionsdiskurs eingeschrieben hat und etwas über seine Gegenseite aussagt, indem jener Verlust und jener (trauernde) Umgang – auch psychoanalytisch pädagogisch – mit ihm als zu lernen verstanden werden könnte. Denn der damaligen

doi.org/10.35468/6176-09

„alten" Erziehung und der heutigen „alten" Erziehung ist gemein, dass sie im Gegensatz zur jeweilig „neuen" auf das Alte zurückgreift und die Antinomien nicht bzw. nur bedingt löst. Bernfeld schreibt dazu:

> Die *Antinomie* zwischen dem *berechtigten Willen des Kindes* und dem *berechtigten Willen des Lehrers* löst keine Pädagogik auf, vielmehr besteht sie in dieser Antinomie. Aber es ist ein sehr wesentlicher Unterschied, ob das Resultat ein psychologischer Kompromiss ist, in dem *Teil von beiden Gegensätzlichkeiten* eine innig und vom Kind zuletzt *freiwillig bejaht* Durchdringung eingehen, oder ob es die *Vergewaltigung* des kindlichen Willens und die Durchsetzung des von ihm abgelehnten erwachsenen Willens ist. (Bernfeld 1921, 139; Hervorhebung v. Verf.]

2 Psychoanalytische Pädagogik für einen offenen Umgang mit Inklusion und Heterogenität

Die Psychoanalytische Pädagogik basiert auf zwei grundlegenden Annahmen: Erstens existiert eine „innere Welt" im Menschen, die teilweise unbewusst ist und das Denken, Fühlen und Verhalten beeinflusst. Zweitens werden diese unbewussten Prozesse von früheren Erfahrungen geprägt und wirken in aktuellen Beziehungen. Dieser Ansatz betrachtet das dynamisch Unbewusste (vgl. Storck 2019) als zentralen Ausgangspunkt für das Verständnis von Verhalten und Beziehungen.

Psychoanalytische Pädagogik versucht, das dynamisch Unbewusste im pädagogischen Alltag zu erfassen und es in den Mittelpunkt des Falls zu stellen. Dabei betont sie die Bedeutung der Wechselwirkung zwischen unbewussten Prozessen bei der pädagogischen Fachperson und denen des Kindes sowie der Gruppe. Darüber hinaus werden auch die unbewussten Dynamiken und Strukturen der Institution und der Gesellschaft berücksichtigt, wodurch die Psychoanalytische Pädagogik zur Gesellschaftskritik wird und nicht mehr auf Ebene des Individuums beschränkt bleibt.

Ein wichtiger Aspekt hierbei ist die Anerkennung des Unbewussten bzw. des Heterogenen des Subjekts an sich als zentraler Faktor, der es erfordert, Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen von Verhalten auszuhalten, es als Inszenierung des Unbewussten zu interpretieren und der Haltung des Erziehenden immanent werden zu lassen. Die Psychoanalytische Pädagogik lehnt es ab, pädagogische Interventionen als technisch-instrumentelle „Rezepte" anzubieten. Stattdessen betrachtet sie herausforderndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen als Ergebnis ungelöster innerer Konflikte und struktureller Besonderheiten. Innerhalb des Bildungsprozesses, welcher immer auch Elemente der Persönlichkeitsbildung umfasst (Langnickel 2022b), spielt die pädagogische Fachperson eine entscheidende Rolle, indem sie neue Beziehungserfahrungen ermöglicht – für *alle* Beteiligten.

doi.org/10.35468/6176-09

Historisch gesehen haben Pädagog*innen und Psychoanalytiker*innen, wie bspw. August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Anna Freud oder Dorothee Burlingham, wesentliche Beiträge zur Psychoanalytischen Pädagogik bereits in ihrer *Blütezeit* (vgl. Kreuzer 2023) geleistet, indem die Bedeutung der Beziehungsgestaltung und des Verstehens vom Innenleben der Subjekte, um eine ganzheitliche pädagogische Unterstützung zu bieten (vgl. Ahrbeck 2008; Fatke 1991).
Ein sinnverstehender Ansatz Psychoanalytischer Pädagogik führt zu der Annahme, dass jedem heterogenem Verhalten ein subjektiv sinnhafter Versuch unterstellt werden muss, äußere, aber auch innerpsychische Schwierigkeiten zu bewältigen – die Annahme des guten Grundes. Um sich den Inszenierungen im pädagogischen Alltag aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive heraus anzunähern, bedarf es der Reflexion des Übertragungsgeschehens. Die Kultivierung einer Haltung der Unsicherheit im Sinne einer Wahrnehmungshaltung ist nach Auffassung der Autoren relevant, denn diese ist

> […] für Lehrerinnen und Lehrer [sowie außerschulische pädagogische Fachkräfte, d. A.] zunächst ungewohnt. Beachtet werden muss zum einen die manifeste Beziehungsgestaltung, verbunden mit der Frage, welche früheren Erfahrungen, Phantasien und Wünsche sich darin wiederholen mögen. So kann ein Kind zum Beispiel gegen einen übermächtigen Vater oder Bruder protestieren, sich durch Agieren die Aufmerksamkeit einer mütterlichen Figur sichern wollen oder vor einengenden und kontrollierenden Bezugspersonen flüchten. (Ahrbeck 2008, 504)

3 Bildungshistorischer Blick – psychoanalytisch-pädagogisch konturiert

Dass die Psychoanalytische Pädagogik zeitgleich zu ihrer *Blütezeit* im Zeitraum von 1900 bis 1925 begann, steht außer Frage (vgl. Datler 1995; Füchtner 1979; Kreuzer 2023). In der Folge von Sándor Ferenczis Vortrag „Psychoanalyse und Pädagogik" 1908 auf dem ersten Psychoanalytischen Kongress in Salzburg, der u. a. als das auslösende Momentum zur Diskussion um die Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik gesehen wird, benennt Ferenczi, dass „in einer unangemessenen Erziehung die Quelle für Charakterfehler und neurotische Entwicklungen [zu sehen ist]. Was die Erziehung verleugnet bzw. unterdrücken will, sind für [Ferenczi] Äußerungen notwendiger Entwicklungsprozesse." (Hierdeis 2016, 35) und müssen bearbeitet werden. So führte die Entdeckung des *inneren Kindes* beim Erwachsenen zu der Erkenntnis, dass „die regrediente psychoanalytische Therapie zu einer progredienten Erziehung" (Körner 1980, 772) beim Kinde gewendet werden könne – was bereits bei Bernfeld (1921) nachzulesen ist.

doi.org/10.35468/6176-09

Diese euphorische Grundhaltung kann zunächst auch bei Anna Freud (1968, 14) nachgelesen werden: „Die nächste Generation von Kindern unter günstigeren Bedingungen aufzuziehen", um Trauma und Neurose überwinden zu können. Jürgen Körner (1980, 772) formuliert den Gedanken weiter, indem er schreibt, dass die „psychoanalytische ‚Nacherziehung' des erwachsenen Neurotikers […] zur pädagogischen Erziehung des Kindes in Analogie gesetzt werden" könne.
Eine sich immer wieder und weiter reflektierende Grundhaltung ist der Psychoanalytischen Pädagogik immanent und wird somit Jahre später in eine Heil- und Sonderpädagogik transferiert, die sich als eine Grenzen überwindende Pädagogik stilisiert, welche sich aus der Mitte der Gesellschaft heraus durch Fragen zur Inklusion *aller* ihren Platz erkämpfen muss, und dabei immer wieder mit ihren eigenen Grenzen konfrontiert wird. Grenzen, die wie zu zeigen sein wird, Bernfeld im *Sysiphos* entlarvend der eigenen Disziplin vorlegt und somit auch sein eigenes erzieherisches Handeln kritisch zu reflektieren vermochte – wenn auch „seine heftige und polemische Abrechnung mit den traditionellen ‚Pädagogikern'" (Göppel 2022, 10) bisher nicht unbedingt gegen sein Wirken gelesen worden ist und sicherlich nicht gegen das Wirken aktueller Pädagogen gelesen werden will.
Somit steht die Heil- und Sonderpädagogik in psychoanalytisch-pädagogischer Tradition, das angeführte *innere* Kind ist an sich unbewusst, wird somit als Unbewusstes Gegenstand der Theoriebildung und wird intrapsychisch als ein Fremdes im Subjekt erkannt werden, welches im subjektiven Entwicklungsprozess inkludiert wird. Ulrich Herrmann (1997, 230–231) führt dies aus, wenn er die Frage bei Bernfeld nach dessen Positionen in Bezug auf eine Pädagogik „vom Kinde aus" aufwirft.
Mit zunehmender Dauer änderte sich diese Haltung, besonders in der zweiten Generation von Vertreter*innen der Psychoanalytischen Pädagogik. So zog Anna Freud (1968, 59) nach ihrer anfangs euphorischen Haltung zur Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik eine sehr viel nüchternere Zwischenbilanz: „Eine analytische Pädagogik gibt es aber vorläufig noch gar nicht." Dies muss nach den partiell „gescheiterten" Erziehungsexperimenten (vgl. Körner 1980, 770) von Aichhorn in den Heimen Oberhollabrunn und St. Andrä von 1918 bis 1922 (vgl. Ertle 1985, 11) – auf die an dieser Stelle leider nicht vertiefend eingegangen werden kann – sowie Bernfelds Kinderheim Baumgarten von Mitte 1919 bis Ostern 1920 bestätigt werden, aber: „Daß Bernfeld mit seinem Erziehungsversuch gescheitert sei, ist eigentlich leichtfertig üble Nachrede: er ist nicht gescheitert, man hat ihm und seinen Helfern die Bedingungen für die Fortsetzung ihres Erfolges entzogen" (Herrmann 1997, 234). Denn: „Nach einem halben Jahr [im Kinderheim] war jede Spur von Verwahrlosung von ihnen [den Kindern] weggewischt; sie waren zwar nicht gebildet worden und sie waren noch nicht erzogen, aber sie waren bildungs-, und erziehungsfähig und -willig geworden" (Bernfeld

doi.org/10.35468/6176-09

1921, 41). An diesem Urteil von Bernfeld selbst lässt sich die Frage anknüpfen, ob nicht dennoch eine Bildung im Sinne einer Persönlichkeitsbildung erfolgt sei. Bernfeld selbst (1921, 91) begründet dieses im oben bereits beschriebenen „Tun, viel mehr Nichttun" und ist im historischen Diskurs zuerst bei Wyneken, Otto oder Montessori zu finden. Die Entwicklung von einer „instinktiven" Pädagogik, einer dualistisch, dyadisch ausgerichteten Pädagogik, wie sie bei Rousseau (vgl. Bernfeld 1921, 91) u. a. in seiner geschilderten Beziehung zwischen Erzieher*innen und zu erziehenden Personen zu lesen war, hin zu einer Pädagogik der Nicht-Zufälligkeit, wie sie sich an dem Entwicklungsmodell der freudschen Psychoanalyse orientiert und somit auch beobachtbar ist, kann auch in diesem *Nichttun* erkannt werden, wenn Bernfeld über den erzieherischen Alltag im Kinderheim spricht – so bspw. über die Gründung eines Fußballklubs (1921, 46f.) – aus der hervorgeht, dass sie in ihrem *Nichttun* sehr wohl etwas taten. Sie taten es mit den Kindern gemeinsam: Sie spielten mit und boten sich als Identifikationsfiguren an und „heuchelten keine Begeisterung, wo wir angewidert waren" (Bernfeld 1921, 46) – und überwanden somit die Antinomien der „alten" Erziehung, um Neues zu schaffen.

4 Bernfelds sozialer Ort – Verortung des heterogenen Subjekts und seine Einbindung in die Gruppe

Zu Beginn der 1920er Jahre herrscht in psychoanalytisch orientierten Kreisen in Wien die Meinung vor, dass das Kind vom unnötigen inneren Zwang zum „befreiten Menschen" erzogen werden und „ein radikaler Umbruch in der Pädagogik" herbeigeführt werden könne (vgl. Ferenczi 1908/2023). Dies impliziert nach Reiser (2006, 11) „die Denkfigur des unzureichenden oder falschen Wissens über die Psychologie des Kindes als Ursache für falsche Erziehung". Die darin ihren Ursprung nehmende Denkfigur, dass die „damalige psychoanalytische Auffassung von Erziehung [dem] Vorgang von Erziehung aus dem Negativen" (Reiser 2006, 13) entspringe, führt Reiser in dieser überaus pointierten schwarz-weiß Metaphorik, die sich in ihren Zuspitzungen immer wieder bei Bernfeld lesen lässt, weiter aus. Diesem Erziehungsbegriff stellt Reiser diametral einen positiven Erziehungsbegriff gegenüber, der sich im grundlegenden Beitrag von Martin Bubers (1926/1953) „Rede über das Erzieherische" erfahren lässt. Bereits 1918 konnte Bernfeld Buber als Hauptredner für den jüdischen Jugendtag gewinnen und wurde in der Folge sein Privatsekretär, was ihn sicherlich beeinflusst haben dürfte.

Als Bernfeld 1921 seine Schrift *Das Kinderheim Baumgarten* rückblickend, aber nur wenig reflektiert, veröffentlicht, in der er das erste praktische Experiment der „neuen" Erziehung publiziert, wurden die vorherrschenden Konflikte, v. a. in Bezug auf Erziehung sowie Heterogenität und Inklusion, der damaligen Zeit deutlich. Aus dem Scheitern des Versuchs einer psychoanalytisch orientierten Erziehung ent-

doi.org/10.35468/6176-09

stand die „pädagogisch wichtigste[n], wirkungsmächtigste[n], anregendenste[n], interessanteste[n], gelehrteste[n]“ (Horn & Ritzi 2001, 18) pädagogische Schrift des 20. Jahrhunderts – *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925). Hierin äußert Bernfeld seine Überzeugung, dass die *zeitgenössische* Pädagogik *lediglich* zum Zweck der Anpassung gut sei, was in Teilen auch auf die heutige Zeit übertragen werden kann: „Die Pädagogik, wie sie ist, *[...]* ist ein Instrument gewisser sozialer und psychischer Tendenzen unserer Gesellschaft und der in ihr lebenden Menschen. Sie ist ein taugliches Instrument.“ (Bernfeld 1925, 46)

Der mehrfach angesprochene Wandel von der *alten* zur *neuen* Erziehung vollzieht sich weiter am bzw. im dyadischen Verhältnis zwischen Kind und Lehrperson – „Man malt sich das Bild eines gar hysterischen Pflegers, der hin und wieder rennt, bindet, gießt und schneidet, und der so tut, als mache er die Gräser wachsen“ (Bernfeld 1921, 42) und dem des „wahren Gärtners“, dessen „Tun viel mehr ein Nichttun“ (Bernfeld 1921, 43) ist. Eine Beschreibung, die in ihrer Polarität stimmig, scheint aber nicht aufrechterhalten werden konnte und heute doch wieder ausgesprochen aktuell ist. Göppel (2022, 24) greift „die Tendenz zur idealistischen Überhöhung des eigenen Geschäfts bei den Erziehern und Lehren“ auf, die Bernfeld im *Sisyphos* selbstreflexiv angeprangert hatte und welche im Beitrag oben in der Akzeptanz der eigenen Fehlbarkeit, in der Akzeptanz des kindlichen Willens dargestellt wurde.

Neben der Gründung eines Fußballklubs übernimmt Bernfeld auch nahezu identisch die berühmte Szene im Speisesaal (1921, 44) von Gusti Bretter-Mändl, in der die grundlegende psychoanalytisch-pädagogisch orientierte erzieherische Haltung des/der Erziehenden die gegenüber den zu erziehenden Kindern und Jugendlichen auszumachen ist und für eine inklusive Erziehung steht.

Dieses erzieherische Verhältnis wird von Bernfeld als „Kwuzoth“ bezeichnet (angelehnt an Wynekens (1914, 14) „Kameradschaft”). Es soll nicht implizieren, dass das Verhältnis zwischen den Protagonisten nivelliert wird, denn es „heißt nicht den Kindern gefallen [zu] wollen [...], sondern der Lehrer muss durchaus bleiben, was er ist“ (Bernfeld 1921, 40) – so können Lehrpersonen als eine Art „Primärgruppe“ (Barth 2012, 497) gelesen werden. Das daraus resultierende erzieherische Handeln erfährt somit eine neue Dimension, die „den Blick für den Prozess der Identitätsbildung“ (Dudek 2003, 175) öffnet und den Weg für Bernfelds Konzept des sozialen Ortes bereitet. Dieser bietet „für das bürgerliche und das proletarische Kind je andere Chancen [in seiner] Entwicklung“ (Dudek 2003, 175). Für Bernfeld stellt sich Erziehung folgend als Aufgabe der Gesellschaft dar und er fundiert sie somit sozialisationstheoretisch: „Die Gesellschaft hat *irgendwie* [Hervorhebung, d. A.] auf die Entwicklungstatsache reagiert.“ (Bernfeld 1921, 51) Die Aussage *irgendwie* impliziert die Frage nach dem *Wie. Wie* die Gesellschaft auf die ungleichen „Chancen der Entwicklung” reagiert, wird bis heute in TIMMS, PISA oder IGLU-Studien ungenügend beantwortet – am ehesten noch mit der Antwort

doi.org/10.35468/6176-09

der Exklusion. Und auch an dieser Stelle wirkt das selbstreflexive Moment Psychoanalytischer Pädagogik wieder ein. Bernfelds psychoanalytische Grund*haltung* lässt sich aus dem Bericht über das Kinderheim herauslesen und die Verbindung zu Wynekens Ideen werden deutlich. Seine „damalige Version einer sozialistisch-demokratischen Pädagogik mit zionistischer Perspektive" (Dudek 2003, 170) nimmt Exklusionserfahrungen auf, die auch auf heutige Situationen transferierbar erscheinen – und unter dem Blickwinkel einer *pluralen* Radikalisierung von einer heterogenen, „verwahrlosten Jugend" her gelesen werden können. Daniel Barth (2010, 104) stellt das Projekt Kinderheim Baumgarten sogar als „eine Art ‚Fünfte Kolonne'" dar. „Die jungen Menschen, die [Bernfeld, v. Verf.] zu Tausenden im sozialistischen Geist erziehen und schulen will, sollen nach Palästina auswandern" und im Sinne seiner Idee eines jüdischen Staates durch die „massenhafte Ansiedlung von jungen Menschen mit sozialistischem Bewusstsein" Tatsachen schaffen (Barth 2010, 104). Barth formuliert weiter: „Vor dem Hintergrund von Hoffmann-Nowotnys Modell [des gesellschaftlichen Wandels, v. Verf.] rekonstruierte ich die ‚Schaffung kultureller Tatsachen' als Strategie des machtdefizitären Innovators […] die Zukunft Palästinas maßgeblich zu bestimmen" (Barth 2010, 104, 107). In der „kulturellen Tatsache" (Bernfeld 1921, 22) erkennt Barth (2010, 109) den „Doppelcharakter von pädagogischen Institutionen, wie ihn Bernfeld im ‚Sisyphos' (1925a) so unübertrefflich herausarbeitet".

Folgt man dieser Folie und sieht zudem *die* Pädagogik als „Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers" (Bernfeld 1921/2013, 63), so ist eine Kompromissbildung als Grundlage für jedes weitere erzieherische Handeln – bis heute – maßgeblich und stellt eine Säule erzieherischen Wirkens dar.

5 Grenzen der Erziehung und deren Anerkennung

In der Erziehung des/der Erziehenden identifiziert Bernfeld (1925, 140–142) eine der drei Grenzen der Erziehung, neben dem sozialen Ort und der Erziehbarkeit des Kindes, indem er die psychische Struktur der Erziehenden in den Fokus des Interesses rückt. Mit der Denkfigur des *inneren Kindes* schafft er somit einen potentiell selbstreflexiven Zugang in der Lehrer*innenbildung zu sich selbst und weist somit auf das Diktum der „zwei Kinder" hin, welches besagt, dass Erziehende sowohl das zu erziehende Kind vor sich als auch das verdrängte Kind in sich selbst erkennen lernen müssen (vgl. Kreuzer 2013). Er erklärt das Konzept wie folgt:

doi.org/10.35468/6176-09

> Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind. Mit denselben Wünschen, denselben Konflikten, denselben Schicksalen [...] Und sein Tun, sein Erfüllen und Verbieten ist das seiner eigenen Eltern. [...] Denn er als Erzieher, er ist gar kein Er, kein Ich, sondern ein denkendes, handelndes Ich [...] So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses [selbst] erlebte. (Bernfeld 1925, 118)

Durch den Bezug zum *eigenen* inneren Kind können selbstreflexive Zugänge angestoßen werden, die Selbsterkenntnis und Selbstwerdung bei den Fachpersonen schaffen. Somit können sich diese „in ihrem *Tun*, in ihrem *Erfüllen* und in ihrem *Verbieten* erfahren und in einem positiven Sinne, als ein *denkendes, handelndes Ich"* (Kreuzer & Turner 2024, 813) wahrnehmen und sich den Gefahren des Berufes bewusst werden (vgl. Bernfeld 1927).

Wie wichtig diese selbstreflexive Haltung ist, wird auch im Konzept der Übertragung und Gegenübertragung deutlich, das für ein gelingendes Arbeitsbündnis notwendig ist und die Reflexion des Gefühls der Fremdheit berücksichtigen muss. So spielt innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik die Wechselwirkung zwischen den dynamisch unbewussten Prozessen der Fachperson und denen des Kindes eine entscheidende Rolle und dient als Ausgangspunkt für das Fallverstehen. Dieses Phänomen beschreibt Bittner als „Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten" (2010, 51) und es äußert sich in Übertragungsdynamiken, bei denen innere Verhältnisse des Kindes in der Interaktion mit der Fachkraft inszeniert und übertragen werden.

Die von Aichhorn (1959) und Bernfeld (1921) angeregte und in der Folge veränderte Haltung in der Beziehung zwischen Kind, Jugendlichem, jungem Erwachsenen und Erziehenden ermöglichte es, dass für *„Dissoziale"* Erziehende ein positiv besetztes Objekt werden konnten; beide stellten das oben dargestellte Phänomen der (Gegen)Übertragung somit in das Zentrum ihrer Arbeit. Für beide war die Klientel eher ungewöhnlich; heute hingegen arbeiten Fach- und Lehrpersonen mit jungen Menschen, die durch ihre emotional-sozialen Entwicklungs(rück)stände beeinflusst sind, alltäglich zusammen. Als Ziel dieser veränderten Haltung kann genannt werden, dass alle, ohne es bewusst zu merken, auf den „richtigen" Weg geführt werden sollten. Hierbei wird der intra- wie interpersonelle Raum der Erziehenden wie jener der Kinder oder Jugendlichen angesprochen und erweitert. Im Idealfall kann eine wechselseitige Entwicklung stattfinden, in der beide – Erziehende wie ihr Gegenüber – als „Entwicklungsobjekte" fungieren können. So ist es denkbar, dass Lehrende von Lernenden „in drei Komponenten unterschieden werden: als aktuelles Objekt (in dem Sinne, dass der Lehrer eine „reale" Person ist), als früheres Objekt (im Sinne eines Übertragungsobjekts) und als neues Objekt (im Sinne eines Entwicklungsobjekts)." (Kreuzer 2019, 623)

Somit ermöglicht die Wahrnehmung und Reflexion von Gegenübertragungen tiefere Einsichten in die innere und äußere Welt junger Menschen. Dies kann

doi.org/10.35468/6176-09

für pädagogische Fachkräfte ein wichtiger Indikator für die inneren Zustände des Kindes (vgl. Ahrbeck 2008, 504) und somit Leitgedanke einer dem Kinde zugewandten, neugierigen, mentalisierenden Haltung sein. Gerade in Bezug auf erzieherische Maßnahmen in Regel-, Inklusions- oder Sonderschulen kann dies ein wertvoller Aspekt sein, da in einem selbstreflektorischen Prozess auf „blinde Flecken" der eigenen Biographie aufmerksam gemacht werden kann; dies kann sich bspw. im Umgang mit schamhaften Erfahrungen als dienlich erweisen:

> Das Einnehmen einer reflexiv-kritischen Haltung sich selbst und anderen gegenüber (Turner & Kreuzer 2021) kann vor unbewussten Abwehrreaktionen, wie projizierter oder abgewehrter Scham schützen, sodass die (angehenden) Lehrer*innen nicht mehr auf die selbst als Schüler*innen erfahrenen Umgangsweisen mit ihren jetzigen Schützlingen zurückgreifen müssen, sondern die Beziehung zu den Schüler*innen individuell und der jeweiligen Situation angepasst gestalten können." (Kreuzer & Turner 2024, 77)

So kann in der Entwicklung der Fachpersonen „vom beschämenden zum reflektierenden Blick" (Kreuzer & Turner 2024, 77) gesprochen werden. Den Studierenden oder Fachpersonen selbst kann durch die Bearbeitung solch beschämender (biographischer) Erfahrungen die Angst genommen werden, sich selbst mit dem Fremden in sich selbst auseinanderzusetzen und einen Rollenwechsel zu vollziehen. Gerade in solch emotional belastenden, hoch komplexen Situationen gilt es, psychodynamische Prozesse in der pädagogischen Praxis wahrnehmen und verstehen zu können sowie deren Gestalt zu identifizieren. Durch eine psychoanalytisch-pädagogisch geprägte, mentalisierende Haltung können reflexive Räume geschaffen werden, die das intersubjektive Geschehen nachvollziehbar werden lassen. Im inklusiven Arbeiten bspw. mit Kindern und Jugendlichen, die prekären sozialen Verhältnissen entstammen, kann ihre „Tantalussituation" (Bernfeld 1931) sowie die bewusste Analyse des sozialen Ortes Grundvoraussetzung für ein gelingendes Arbeiten sein. Nach Barth (2012, 476) wird der „soziale Ort" als theoretisches Instrument verstanden, das es ermöglicht, eine „soziologische Analyse von Erziehung konkret in Bezug auf die Sozialisationstheorie zu führen" und es somit gelingt, „kollektive Problematisierungen von Verhaltensstörungen und die Durchsetzung von psychosozialen Diagnostiken bei bestimmten Gruppen konsequent auf gesellschaftliche Ungleichverteilung und Diskriminierung zu beziehen." Um solche Ungleichverteilungen zu relativieren, erscheint die „Nacherziehung" nach Bernfeld (1929 / 1996, 260) als „sicherste Heilungsprognose" solcher Neurosen am geeignetsten. Konkret bedeutet dies, dass es der „Aufhebung der Spannung zwischen den Wertungen des Kindheitsmilieus und den Wertungen des erwachsenen Realmilieus" (Bernfeld 1929 / 1996, 260) bedarf.
So ist die Ausgestaltung heterogener Lebensentwürfe zu berücksichtigen, die Bernfelds Überlegungen folgend, „für deviante Entwicklung und kriminelles Handeln" (Göppel 2022, 12) verantwortlich zeichnet. Weiter muss berücksichtigt

doi.org/10.35468/6176-09

werden, dass es gerade heute unter dem Einfluss der *Social Media* „nicht an jedem sozialen Ort gleich ‚leicht' [ist], Taten zu vermeiden, die die ‚herrschende Moral' als gesamtheitsschädlich verbietet" (Bernfeld 1931, 314). Nach Göppel (2022, 12) bedeutet dies nichts weniger als

> […] dass die vom Mainstream, von den Medien und von der Werbung als begehrenswert und bedeutsam präsentierten Güter, Genüsse, Marken, Vergnügungen, Events, Stylings, Lebensformen ... für einen selbst kaum erreichbar sind, während Andere problemlos darauf zugreifen können. Eine ernüchternde Einsicht, die neben Frust und Scham und Neid natürlich häufig auch eine geringere Identifikation mit der ‚herrschenden Moral' und damit in gewissem Sinn eine andere Struktur des Über-Ichs zur Folge hat.

Somit wird erkennbar, wie bedeutsam es ist, dass Studierende wie Fach- und Lehrpersonen durch biographisch selbstreflexive Prozesse dazu befähigt werden, sich ihrer „milieuspezifischen" Herausforderungen zum Gegenüber bewusst zu werden – erinnert sei hier nur an die Theorien von Pierre Bourdieu. Gleichzeitig ist daran zu erinnern, dass Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Beeinträchtigungen oder in prekären und marginalisierten Heterogenitätslagen um ihrer Förderung willen auf klare pädagogische, mitunter therapeutische Ziele angewiesen (vgl. Ahrbeck 2017) sind. In diesem Sinne kann biographische Selbstreflexion, hier Bernfeld folgend, „blinde Flecken" zumindest versuchen, ins Bewusstsein Erziehender zu rücken. So kann die Bedeutung der Professionalisierung mittels Biographiearbeit nicht stark genug hervorgehoben werden (vgl. Kreuzer & Albers 2021; Kreuzer & Turner, 2023) und muss in Verbindung mit den aufgezeigten Konzepten der Psychoanalytischen Pädagogik gelesen werden.
Ebenso brauchen Menschen, die aus unserer Gesellschaft exkludiert werden, diese Anerkennung, die als Achtung im Sinne von Kant verstanden werden kann, um sich wieder als eigenständige, zugehörige Subjekte zu fühlen, worin ein Anknüpfungspunkt an die „Erziehung zum Mut" (vgl. Kreuzer 2024) zu erkennen ist. Göppel (2022, 13) schreibt über Bernfeld: „Als Jude, Freudianer und Marxist war Bernfeld ein multipler Außenseiter" und vermochte möglicherweise auch aufgrund dieser eigenen Erfahrungen einen pädagogischen Zugang zu exkludierten Kindern finden.

doi.org/10.35468/6176-09

6 Zur inklusionspädagogischen Neuinterpretation des sozialen Ortes

Eine inklusionspädagogische Neuinterpretation von Bernfelds *sozialem Ort* ermöglicht es, diesen prominent und explizit als sozial orientierte Pädagogik zu denken. Im aktuellen Inklusionsdiskurs dominieren auf das Individuum, seine Heterogenität und Bedarfe ausgerichteten pädagogischen Ansatzpunkte. Diskurse um Vielfalt, Heterogenität und Differenz zirkulieren zumeist um das Individuum und seine sich differenzierenden Lebenswelten und verbleiben somit mitunter im Feld einer Individualpsychologie. Inklusionspädagogik vertritt jedoch den Anspruch, ihre disziplinäre, professionsbezogene und praktische Perspektive auf die sozial-geteilte Wirklichkeit auszurichten. Jedoch mangelt es, wegen der starken Positionierung des Individuums respektive des Subjekts innerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskurse, einer sozialtheoretischen Perspektivierung des Gegenstands. Die gesellschaftliche und mitunter politische Dimension respektive die soziale Differenz werden individualtheoretisch relativiert (vgl. Emmerich & Hormel 2013). Möchte man die soziale Dimension der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit in den Diskurs einbeziehen, darf diese nicht nur auf die Heterogenität des Subjekts begrenzt sein, sondern muss sich auch der gesellschaftskritischen Analyse seiner mitunter marginalisierenden und marginalisierten sozialen Einbindungen widmen. Zwar legt die psychoanalytische Perspektivierung die Heterogenität des Subjekts an sich frei und betont die innerpsychische Heterogenität des Subjekts, berücksichtigt aber entgegen eines im akademischen Diskurs weit verbreiteten Vorurteils auch die sozialen Einbindungen. Für den erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs kann daher eine Neuinterpretation psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte helfen, die Inklusionspädagogik nicht nur subjektfähig zu machen, sondern v. a. wieder *sozial orientierter* zu konturieren.

Barth (2012, 476) verweist unter Referenz auf Paul Natorp (1909) darauf, den Mangel des Subjekts mit dem Mangel am Sozialen in Zusammenhang zu setzen. Bei dieser gesellschaftskritischen Lesart, die das Subjekt und seine sozialen Einbindungen gemeinsam in den Blick nimmt, bedarf es jedoch eines Einbezugs der historischen und sozialen Vermittlungen in die wissenschaftliche und praktische Reflexion. Das bernfeldsche Konzept des *sozialen Ortes* kann genau hierfür Pate stehen – historische und soziale Vermittlungen werden somit einbezogen und neu formuliert. Bernfelds Verdienst für die Inklusionspädagogik besteht damals wie heute im Allgemeinen darin, dass er „psychische Phänomene, soziales Verhalten und pädagogische Institutionen schicht- und klassenspezifisch [begreift und ...] sie in einen Zusammenhang mit den Auswirkungen der primären und sekundären Akkumulation von Kapital" stellt (Barth 2012, 476). Inklusionspädagogik erhält so eine stärker soziologische Konturierung und die Soziologie als Grundlagenwissenschaft wird gegenüber der Psychologie fest etabliert. So versteht Barth das Konzept des *sozialen Ortes* von Bernfeld als „das theoretische Instrument", um die „geforderte soziologische Analyse von Erziehung

doi.org/10.35468/6176-09

konkret in Bezug auf Sozialisationsorte zu führen“ (Barth 2012, 476). Durch diesen sozialtheoretischen Fokus wird es der Inkl-pädagogik resp. inklusiven Schulen als sozialen Orten möglich, „kollektive Problematisierungen von Verhaltensstörungen und die Durchsetzung von psychosozialen Diagnostiken bei bestimmten Gruppen konsequent auf gesellschaftliche Ungleichverteilung und Diskriminierung zu beziehen“ (Barth 2012, 476). Damit wird der Fokus nicht ‘nur’ auf die Umweltfaktoren gelegt, wie dies aktuell bio-psycho-soziale Entwicklungsmodelle vertreten, sondern sie führt als „kapitalismuskritische Analyse psychischer und sozialer Phänomene im Feld der Erziehung“ (Barth 2012, 476) weit darüber hinaus. Bezieht man diese soziale Perspektivierung nur auf die Umweltfaktoren bzw. auf die Beziehung des Subjekts zu seiner Umwelt und vice versa, dann hätte Inklusionspädagogik, folgt man Bernfeld,

> […] zur Voraussetzung eine weitgehend homogene ‚Gesamtheit’, in der Differenzen bloß als leichte ‚Milieu’schattierungen der Familienzustände, Wohnverhältnisse, Berufsbedingungen usw. [...]. Diese Voraussetzung trifft aber zweifellos für die heute bestehende Ordnung nicht zu. Wollen wir psychoanalytisch in ein Gebiet vordringen, in dem offenkundig soziale Tatbestände eine wichtige, im Einzelnen noch unbestimmte, Rolle spielen, so müssen wir uns vor allem eine der sozialen Wirklichkeit voll entsprechende Vorstellung von der Gesellschaft bilden. Um die Übernahme von Theorien über die Gesellschaftsstruktur, für deren Beurteilung wir als Psychoanalytiker nicht kompetent sind, zu vermeiden, halten wir uns dabei an die kaum bestreitbare Tatsache, dass die heutige Gesellschaft über höchst verschiedene ‚soziale Orte’ errichtet ist, zwischen denen zum Teil mächtige Spannungen bestehen. (Bernfeld 1931, 313)

Soziale Orte in der Lesart von Bernfeld sind somit auch Gegenstand gesellschaftskritischer Analysen und die in ihnen wirksamen Antinomien des Pädagogischen sind anhand dreier Grundlinien einer sozial orientierten Pädagogik rekonstruierbar:

- Erstens beschäftigt sich Bernfeld mit der Frage der Konstitution sozialer Ordnung in sozialpädagogischen Einrichtungen. Das Konzept „Schulgemeinde“ bezeichnet [...] ein pädagogisches Programm der ethisch-moralischen Normierung durch soziale Alltagserfahrung und Selbstorganisation der Kinder und Jugendlichen. Zur Begründung [...] stellt er einerseits entwicklungspsychologische Überlegungen an, andererseits untersucht er [Bernfeld, d. A.] die Legitimität institutioneller Ordnungen im Erziehungssystem soziologisch.
- Zweitens arbeitet Bernfeld an der Historisierung und kulturellen bzw. sozialstrukturellen Kontextualisierung anthropologisierter und naturalisierter Kategorien aus Pädagogik und Psychoanalyse. […] Das Konzept des „sozialen Orts“ ist Bernfelds Modell zur Anwendung der Psychoanalyse auf „gesellschaftliche Tatbestände“ wie […] „Erziehung zur Realität“ […]
- Drittens entwickelt Bernfeld psychoanalytische Handlungskonzepte für die Erziehung von verwahrlosten Kindern und Jugendlichen. (Barth 2012, 478f.)

doi.org/10.35468/6176-09

Mit Blick auf die Pädagogik fordert Bernfeld (1929/2012) einen *sozialen Ort* ein, an dem sich Kinder und Jugendliche zugehörig und geborgen fühlen können, auch wenn oder gerade weil sie mit psychosozialen Beeinträchtigungen eine *Nagelprobe* für die schulische Inklusion sein können (vgl. Becker 2015, 46). Umso wichtiger ist es, dass die Schule für sie, wenn sie Schwierigkeiten haben, eine soziale Heimat bieten kann. Gerade diese Kinder und Jugendlichen fühlen sich in heterogenen und großen Regelschulklassen überfordert, benötigen eine individuelle Unterstützung, die sich auf die Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen durch einen Erwachsenen konzentriert. Reiser hebt in seinen integrationspädagogischen Beiträgen mit Werning (2001) und Willmann (2004) hervor, wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen der Institution Schule und Schüler*innen ist, um Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen zu ermöglichen.

Ein solcher Ansatz findet sich in dem Projekt „Übergang" von Ulrike Becker, in dem inklusive Bildung unter psychosozial erschwerten Bedingungen ermöglicht wird (Becker 2008; 2013; 2014). In Anlehnung an Reisers Gelingensbedingungen integrativer Pädagogik wird dieser Förderansatz zur sozialen Integration von Schüler*innen mit erheblichen Beeinträchtigungen im Verhalten ausgerichtet. Der soziale Ort wird im Projekt als Konzept proaktiv implementiert und adressiert. Wenn „Kooperation, Beratung, Anerkennung und Vernetzung in den Mittelpunkt der Förderung" rücken (Becker 2015, 47), dann sind Gelingensbedingungen für die (Re)Etablierung der Schule als sozialer Ort im Sinne Bernfelds bereits geschaffen. Nach Becker (2015, 47) wirken hier fünf Lernzugänge zusammen, welche aus einer temporären Lerngruppen, der Integration in den Klassenverband, der Beratung der Kolleg*innen im multiprofessionellen Team, der Elternberatung sowie der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bestehen.

Diese Lernzugänge bieten „ein spezifisches Setting ‚am sozialen Ort' Schule" (Becker 2015, 47). Neben der „Mobilisierung außerschulischer Ressourcen" (Becker 2015, 28) durch den Förderansatz des Projektes Übergang im sozialen Ort Schule „müssen erfolgreiche inklusive Bildungsangebote [...] vorgehalten werden, die […] Halt gebende und Grenzen setzende Beziehungsangebote bieten" (Becker 2015, 28). Diese Strukturen für die (Re)Etablierung der Schule als sozialer Ort müssen im Schulalltag organisatorisch verankert werden, um Bildungschancen für alle Kinder zu ermöglichen, um sowohl im intra- wie interpersonellen Geschehen realisiert werden zu können.

Becker (2022) weist darauf hin, dass die Arbeiten Psychoanalytischer Pädagogik, v. a. jene von Bernfeld (1929/2012), in einer inklusionspädagogischen Neuinterpretation zum Ergebnis führen können, „dass die Inklusion von Kindern, die als schwierig erlebt werden, möglich wird, wenn sie durch ein Mehrpersonensetting Unterstützung erfahren" (Becker 2022, 66). Sie appelliert, zum Gelingen von schulischer Inklusion bei Kindern und Jugendlichen mit erheblichen psychosozialen Beeinträchtigungen ein Mehrpersonensetting zu schaffen, welches

doi.org/10.35468/6176-09

Schüler*innen einen Zugang zum „sozialen Ort" Schule erst ermögliche (Becker 2022, 67). Jenseits des Fokus auf den „Ausweg der Exklusion" (Becker 2022, 67) wird so die *Möglichkeit zur Inklusion* erst sichtbar. Dieser verstehende Zugang ermöglicht ein gemeinsames pädagogisches Handeln und die Etablierung der „Möglichkeit, dass Schüler*innen Schule als ‚sozialen Ort' erleben können" (Becker 2022, 67). In multiprofessioneller Zusammenarbeit finden Helfende und Schüler*innen so zusammen.

Das hier vorgestellte Konzept des *sozialen Orts* ist nichts „Neues" an sich – es hält für den Inklusionsdiskurs jedoch einiges an Potential bereit, welches in seiner Gänze bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist. Wenn Inklusion bedeuten soll, dass sich nicht Kinder oder Heranwachsende zu ändern hätten, sondern die Schulen bzw. Institutionen es sein müssten, welche sich auf die individuellen Lebensumstände ihrer Schüler*innen einzustellen hätten, wie es Spiewak (2014, 71) oder Becker (2023) schreiben. Im Falle dessen, dass dies die „Philosophie der Inklusion" ist, stellt der historische Blick der Psychoanalytischen Pädagogik eine Betrachtungsweise zur Verfügung, die hinter noch so heterogenem, mitunter herausforderndem Verhalten einen unbewussten Sinn und Wunsch sieht. So wäre es eine primäre Aufgabe der Psychoanalytischen (Inklusions-)Pädagogik eine Übersetzungsleistung sowohl der unbewussten Motive als auch der im Hintergrund liegenden Augenscheinlichkeiten anzubieten. Becker (2023) betont, dass es Mut und Fantasie für unkonventionelle Lösungen brauche; für diese hält die Psychoanalytische Pädagogik einige Ansätze bereit.

Die Forderung hinsichtlich psychoanalytisch-pädagogischer Maßnahmen inklusiver Bildung für den Umgang und das Verständnis von Heterogenität und Inklusion des Subjekts lautet, dass möglichst *alle* Beteiligten die Möglichkeit haben, sich zu beteiligen.

Nutzt die Pädagogik als Institution und Profession ihren Auftrag, Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Beeinträchtigungen zu helfen, könnte die Psychoanalytische Pädagogik zur Antwortgeberin für die komplexen Fragen der Inklusionsforderungen im Umgang mit jeglicher Heterogenität werden.

doi.org/10.35468/6176-09

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, B. (2008): Psychoanalytische Handlungskonzepte. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, 497-507.

Ahrbeck, B. (2017): Der Umgang mit Behinderung. 3. aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Aichhorn, A. (1959): Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber.

Barth, D. (2010): Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfeld „Versuch mit neuer Erziehung" aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Barth, D. (2012): Nachwort. In: S. Bernfeld: Werke. Hrsg. von U. Herrmann, Bd. 4: Sozialpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 475-520.

Becker, U. (1998): Von seelischer Behinderung bedroht – zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Bereich Verhaltensgestörtenpädagogik. In: D. Schmetz & P. Wachtel (Hrsg.): Entwicklungen, Standorte, Perspektiven. Passau: Verband Sonderpädagogik, 443-450.

Becker, U. (2008): Lernzugänge. Wiesbaden: VS Verlag.

Becker, U. (2013): Beeinträchtigungen im Sozialverhalten. Eine Herausforderung für die inklusive Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften 82 (3), 227-241.

Becker, U. (2014): Inclusive Education – Supporting Children with Behavioural Problems and Their Reference Persons in Lower Primary School. In: Journal of Special Education and Rehabilitation 15 (1–2), 24-42.

Becker, U. (2015): Inklusion für alle – Erfahrungen und Perspektiven. In: H. Bauer, C. Büchner & F. Markmann (Hrsg.): Schulen im kommunalen Bildungsmanagement. KWI Schriften 9, 43-50. Online unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/8855/file/kwischr09_S43-49.pdf (Abrufdatum: 13.09.2024).

Bernfeld, S. (1921/2013): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: ders.: Werke. Hrsg. von U. Herrmann, Band 4: Sozialpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 9-156.

Bernfeld, S. (1925/2019): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bernfeld, S. (1927/2013): Der Erzieher. In: ders.: Werke. Hrsg. von U. Herrmann, Bd. 5: Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag, 131-154.

Bernfeld, S. (1929/2012): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: ders.: Werke. Hrsg. von U. Herrmann, Bd. 4: Sozialpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 255-272.

Bernfeld, S. (1931/2013): Die Tantalussituation – Bemerkungen zum „kriminellen Über-Ich". In: ders.: Werke. Hrsg. von U. Herrmann, Bd. 4: Sozialpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 303–321.

Bittner, G. (2010): Der Gegenübertragungstraum – oder: Das Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten. In: H. Hierdeis (Hrsg.): Der Gegenübertragungstraum in der psychoanalytischen Theorie und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 51-73.

Buber, M. (19265/1953): Rede über das Erzieherische. In: ders.: Reden über Erziehung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 11-50.

Datler, W. (1995): Bilden und Heilen auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis; zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünewald-Verl.

Dudek, P. (2003): Siegfried Bernfeld (1892-1953). In: H.-E. Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 2. Von Johan Dewey bis Paulo Freire. München: Beck, 169-182.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Heterogenität - Diversity - Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.

Ertle, C. (1985): Erzieherische Fragen aus der Sicht der Psychoanalyse. Von Freud bis zur „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik" (1926-1937). In: G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.): Pädagogik und

doi.org/10.35468/6176-09

Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg: Königshausen & Neumann, 11-30.
Fatke, R. (1991): Das Life Space Interview (Fritz Redl) – Ein Therapeutischer Dialog zwischen Erzieher und verhaltensauffälligem Kind. In: G. Iben (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Grünwald, 133-141.
Ferenczi, S. (1908/2023): Pädagogik und Psychoanalyse. Kongress Vortrag Salzburg 1908. Online unter: https://www.psyalpha.net/de/literatur/volltexte/ferenczi-sandor-ausgewaehlte-schriften/ferenczi-sandor-19081938-psychoanalyse-paedagogik, (Abrufdatum: 20.02.2023).
Feuser, G. (2017): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: G. Feuser (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, 183-286.
Freud, A. (1968/1980): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Frankfurt/M.: Kindler
Freud, S. (1933/1982): Neue Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (GW 15). Frankfurt/M.: Fischer.
Freud, S. (1937): Die endliche und die unendliche Analyse. (GW 16). Frankfurt/M.: Fischer.
Füchtner, H. (1979): Einführung in die psychoanalytische Pädagogik (Pädagogik, Vol. 544). Frankfurt/M. u. a.: Campus Verlag.
Göppel, R. (2022): Siegfried Bernfeld. In Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz Juventa.
Hierdeis, H. (2016): Psychoanalytische Pädagogik - Psychoanalyse in der Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
Horn, K.-P. & Ritzi, Ch. (2001): Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Hohengehren: Schneider Verlag.
Kreuzer, T. F. (2013): Die Wurzeln pädagogischen Handelns bei Janusz Korczak und die „Neue Lernkultur" in der heutigen Lehrerausbildung von Baden-Württemberg. In: R. Godel-Gaßner & S. Krehl (Hrsg.): Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik – Historische und aktuelle Perspektiven. Jena: Edition Paideia, 297-316.
Kreuzer, T. F. (2019): Zur Entwicklung einer psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung durch Selbstreflexion. In: Pädagogische Rundschau 73 (6), 613-627.
Kreuzer, T. F. (2024, i. E.) Ermutigung. In: R. Markowetz, T. Hennemann, G. Casale & D. Hövel (Hrsg): Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (S.). Weinheim: Beltz.
Kreuzer, T. F. & Albers, S. (2021) (Hrsg.): Selbstreflexion. Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER, Bd. 21. Hohengehren: Schneider Verlag.
Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2023): Über die Bedeutung des Vergessens und Erinnerns von Schamerfahrungen in der Lehrer:innenausbildung. In: K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.): Affekt – Gefühl – Emotion. Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 15. Opladen: Budrich, 137-152.
Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2024): Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase. Theoretische Konzeption und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 74-87.
Kristeva, J. (2021): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Lacan, J. (2010): Die Angst. Das Seminar Buch X. Wien. Turia + Kant. (Seminar von 1962–1963).
Lacan, J. (2015): Encore. Das Seminar, Buch XX. Verlag Turia + Kant. (Seminar von 1972–1973).
Langnickel, R. (2020): Das umgekehrte Machtdispositiv der Pädagogik eines gespaltenen Subjekts: Orte der Psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht. In: ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 2, 80-91.
Langnickel, R. (2021): Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts – Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik. Opladen: Budrich.

doi.org/10.35468/6176-09

Langnickel, R. (2022a): Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten. Wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE 4 (4), 28-43.

Langnickel, R. (2022b): Unmögliche Berufe. In: K. Rubenstein & T. Nolte (Hrsg.): 365 x Freud. Ein Lesebuch für jeden Tag. Stuttgart: Klett-Cotta, 49-49.

Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018): Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. In: S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 120-132. Online unter: https://doi.org/10.13109/9783666452499.120 (Abrufdatum: 13.09.2024).

Langnickel, R. (2023): Inklusive pädagogische Räume – Psychoanalytische Pädagogik im Feld einer Inklusiven Bildungspraxis. In: T. Hoffmann, M. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo & J. Wagner (Hrsg.): RAUM. MACHT. INKLUSION. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, 165-172.

Link, P.-C. (2018): »Relevant wäre, die Pädagogik subjektfähig zu machen« – Eine inklusive Gemeinschaft als Kooperationsverhältnis mentaliserender Subjekte. In: S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 242-255.

Müller, B. (2001): Gesellschaftliche und soziale Bedingungen: Die Bedeutung des „sozialen Ortes" für die Psychoanalytische Pädagoigik. In: M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytische Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 130-147.

Largo, R. H. (2000): Kinderjahre: Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper.

Reiser, H. & Werning, R. (2001): Changing Roles of Special Education Teachers in Germany. In: M. Ainscow & P. Mittler (Hrsg.): Including the Excluded. Proceedings of the 5th Special Education Congress. University of Manchester.

Reiser, H. & Willmann, M. (2004): Integrierte und ambulante Formen der Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. In: U. Preuss-Lausitz (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim: Beltz Verlag, 152-166.

Spiewak, M. (05.06.2014): Du störst! Was tun mit einem Neuntklässler, der um sich schlägt? Ein Gespräch mit der Sonderpädagogin Ulrike Becker über verhaltensauffällige Schüler. In: Die Zeit 24 (71). Online unter: https://www.zeit.de/2014/24/schueler-verhaltensauffaellig-sonderpaedagogin (Abrufdatum: 13.09.2024).

Storck, T. (2019). Das dynamisch Unbewusste. Stuttgart: Kohlhammer.

Wyneken, G. (1919/2006): Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde. In: ders.: Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Kleine Schriften (Hrsg. v. U. Herrmann). Jena: o. V., 31-58.

Zimmermann, D., Rauh, B., Trunkenpolz, K., & Wininger, M. (Hrsg.) (2019): Sozialer Ort und Professionalisierung: Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen. Opladen: Budrich.

doi.org/10.35468/6176-09

Autoren

Kreuzer, Tillmann F., Dr.
Akademischer Rat, Institut für Sonderpädagogik,
Pädagogische Hochschule Freiburg.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Psychoanalytische Pädagogik, Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten in den Fachrichtungen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung, psychoanalytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie.
E-Mail: kreuzer@ph-freiburg.de

Link, Pierre-Carl, Prof.
Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklung, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Gastprofessor, Bárczi Gusztáv Fakultät für Sonderpädagogik, ELTE Eötvös Loránd Universität Budapest, Ungarn.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik, Psychoanalyse und Pädagogik, Psychomotoriktherapie
E-Mail: pierre-carl.link@hfh.ch

Langnickel, Robert, Dr.
Forscher und Projektleitung am Institut für Diversität und inklusive Bildung, Dozent im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik,
Pädagogische Hochschule Luzern.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik des gespaltenen Subjekts, Pädagogik bei Krankheit, Inklusions- und Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.
E-Mail: robert.langnickel@phlu.ch

doi.org/10.35468/6176-09