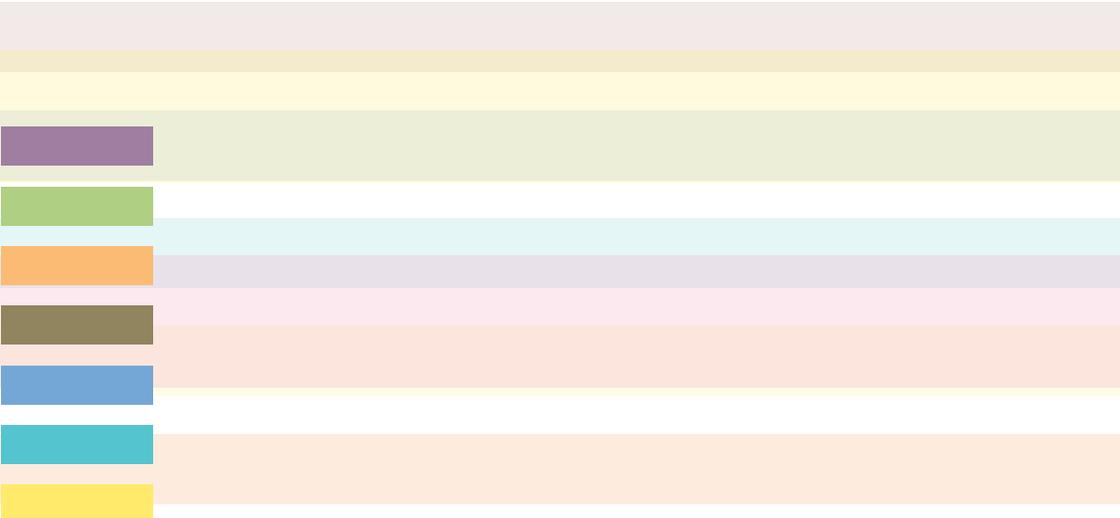


Having Teachers in Mind – Können Schule und Lehrer:innenbildung Freud-los sein?

Psychodynamische Perspektiven auf
das schulische Feld und seine Grenzgebiete

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

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Psychoanalytische Pädagogik



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

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

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

Band 19

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

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

Das Sprecher:innenteam

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

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

Psychodynamische Perspektiven auf das
schulische Feld und seine Grenzgebiete

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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

movetia

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

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

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

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

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



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

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

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

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

Druck: Libri Plureos, Hamburg

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

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

Inhalt

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

Achim Würker

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

Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraud Sengschmied und Anika Biller

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

Anita Schedl

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

Julia Reischl

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

Jean-Marie Weber, Bernhard Rauh und Margit Datler

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

II Psychoanalytische und mentalisierungsbasierte Perspektiven auf die Heil- und Sonderpädagogik

Patrick Bühler

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

Manfred Gerspach

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

Carolin Marschall und Moritz Fehl

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

Roxana Hank-Raab und Melanie Henter
Zur Entwicklung einer habitussensiblen mentalisierenden Haltung bei Studierenden des Förderschullehramts 279

Raphael D. Schwarz, Robert Langnickel und Pierre-Carl Link
Konzept der Mentalisierenden Schulen: Eine Chance für die (Heil-)Pädagogik..... 293

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

Lucia Maier Diatara, Ilona Widmer, Robert Langnickel, Olivia Gasser-Haas und Pierre-Carl Link
Kann Schule „Freud-los“ und körperlos sein? Ein mentalisierungsbasierter psychomotoriktherapeutischer Blick über den Tellerrand..... 351

III Offene Halle

Stefanie Jäger, Andreas Jensen und Diana Lohwasser
„It’s in the game“? Zum Erleben und psychoanalytisch-pädagogischen Potential von Sport-Games 381

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

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

Tillmann F. Kreuzer und Robert Langnickel

Man kann nicht nicht mentalisieren!

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

Merlin Günther

Psychoanalytische Beleuchtung der Monogamie –

Eine kritische Betrachtung..... 431

Agnes Stephenson

Zur Bedeutung von Unbewusstheit in der Global Citizenship

Education..... 461

Autorinnen und Autoren 473

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

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

Eine „Freud-volle“ Einführung

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

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

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

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

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

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

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

Psychoanalytische Pädagogik und mentalisierungsbasierte Pädagogik: Eine Standortbestimmung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vorschau auf die Beiträge

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Teil 3: Offene Halle

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

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

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

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

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

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

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

Fazit und Ausblick:

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

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

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

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

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

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

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

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

Dank

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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