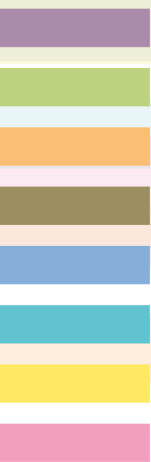


Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung

Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der
Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken

Bernhard Rauh, Nicole Welter, Manuel Franzmann,
Kim Magiera, Jennis Schramm, Nicolaus Wilder (Hrsg.)

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Psychoanalytische Pädagogik



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung

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

Band 10

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.

Der Vorstand

Bernhard Rauh
Nicole Welter
Manuel Franzmann
Kim Magiera
Jennis Schramm
Nicolaus Wilder (Hrsg.)

Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung

Pädagogik im Spannungsfeld von
Integration der Emotionen und
„neuen“ Disziplinierungstechniken

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2020 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISSN 2365-8010

ISBN 978-3-8474-2457-4 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1589-3 (PDF)

DOI 10.3224/84742457

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

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

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

<i>Bernhard Rauh, Nicole Welter, Manuel Franzmann, Kim Magiera, Jennis Schramm & Nicolaus Wilder</i> Emotionen, Emotionsregulation und Psychoanalytische Pädagogik	9
---	---

<i>Timo Felber</i> Emotionen und Disziplinierungstechniken in mittelalterlichen Bildungs- und Erziehungssituationen (Geleitwort).....	29
---	----

Im Spannungsfeld von Kultivierung der Gefühle und ,neuen‘ Disziplinierungstechniken

<i>Bernd Ahrbeck & Bernhard Rauh</i> Erziehung, Grenzsetzung und verantwortete Schuld	35
--	----

<i>Kim Magiera & Nicolaus Wilder</i> Von der Strafe zur Konsequenz. Alter Wein in neuen Schläuchen?.....	49
---	----

<i>Mai-Anh Boger & Fernando Wawerek</i> Strafen im post-ödipalen Zeitalter – Lehrer*innenbildung zwischen normalisiertem Sadismus und Authentizitätswünschen	67
--	----

<i>Sophia Richter</i> Strafen und Disziplinierungen im schulischen Alltag. Transformationen und Institutionalisierung	83
---	----

<i>Eveline Christof</i> Macht und Disziplinierung als tabuisierte Anteile der Rolle von Lehrer*innen. Reflexion schulpraktischer Erfahrungen Lehramtsstudierender durch eine Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorien	97
--	----

<i>David Zimmermann</i> Tiefenhermeneutische Forschung im Strafvollzug. Methodologische Überlegungen und Werkstattblick.....	115
--	-----

Integration der Emotionen – Theorie- und praxisbezogene Reflexionen

Roland Reichenbach

Der „Herz-Geist“ und die politische Bildung..... 131

Dagmar Ambass & Robert Langnickel

Liebe, Hass und andere Obstakel: Möglichkeiten und Unmöglichkeiten einer Psychoanalytischen Pädagogik..... 149

Robert Langnickel

Die Demaskierung der Angst – Angst in der Pädagogik des gespaltenen Subjekts 173

Karla Schmerfeld & Jochen Schmerfeld

Wissen und Affekte in der Hochschullehre..... 189

Bernadette Strobl & Wilfried Datler

Emotionen als Gegenstand des Nachdenkens und Sprechens über Praxissituationen. Anmerkungen zur Bedeutung von psychoanalytisch orientierten Aus- und Weiterbildungsprozessen für eine Dimension von psychosozialer Professionalität 207

Susanne Benzel

„Sie meinte dann mal zu mir, ja dir gehts nicht so gut, oder?“ – Selbstverletzungen als Kommunikationsmittel von Emotionen 225

Lisa Engelke

Von der Observation zur Work Discussion. Über emotionale Hürden und Chancen in der Annäherung an das psychoanalytische Verstehen belastender Situationen im Bereich der Familienintensivbetreuung..... 237

Stefanie Kurth & Corinna Poholski

„Auf Zehenspitzen im Spiel mit den Erwachsenen“ – Herausforderungen des Aufwachsens und Potenziale psychoanalytischen Fallverstehens in einer Erstaufnahmeeinrichtung für Geflüchtete..... 249

Achim Würker

Psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Überlegungen zur Psychodynamik von Evaluationsprozeduren in der Schule – weshalb der Hinweis „Vom Wiegen wird die Sau nicht fett“ nur bedingt der Bedeutung der Evaluationspraxis gerecht wird.....	263
--	-----

Elena Koch & Noëlle Behringer

Bildung der Affekte – Berührungspunkte und Divergenzen von Psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik	273
---	-----

Autor*innen.....	285
------------------	-----

Emotionen, Emotionsregulation und Psychoanalytische Pädagogik

Bernhard Rauh, Nicole Welter, Manuel Franzmann, Kim Magiera, Jennis Schramm & Nicolaus Wilder

Zusammenfassung: Der Beitrag führt in das Thema des Sammelbandes ein. Dafür werden zunächst einige Zeitdiagnosen zur Transformation von Emotionen und den damit verbundenen Herausforderungen der Emotionsregulation in der spätmodernen Kultur skizziert. Vor diesem Hintergrund wird die vonseiten der Psychoanalytischen Pädagogik angestrebte „Integration von Emotionen“ sowohl bei den Pädagog*innen wie auch bei den Zu-Erziehenden in ihrer Bedeutung herausgehoben. Diese Perspektive wird mit einer gesellschaftlichen Konstellation kontrastiert, in der vermeintlich neue, repressive Disziplinierungstechniken zur Verhaltensregulation Konjunktur haben, bei denen auffällig emotionslos-rationalistische Reaktionen als „logische Konsequenz“ gerechtfertigt werden. Kritische Fragen, die sich im Hinblick auf pädagogische Professionalität beim Umgang mit Emotionen ergeben, werden aufgeworfen. Abschließend werden die Konzeption und die einzelnen Beiträge des Bandes vorgestellt.

Schlüsselbegriffe: Affekte, Aggression, Emotionsregulation, Gefühle, Konsequenzen, Projektion, Strafen, Disziplinierungstechniken

Abstract: The article introduces the anthology's topic. For this purpose, some prevailing diagnoses of the ongoing transformation of emotions and associated challenges of emotion regulation in late modern culture are outlined. Against this background, the importance of an "integration of emotions" – targeted by psychoanalytic pedagogy – is emphasized, both for pedagogues as well as for those to be educated. This perspective is contrasted with a societal constellation fostering supposedly new, repressive disciplinary techniques for behavior regulation which justify conspicuously unemotional-rationalistic reactions as "logical consequence". Critical questions are raised with regard to pedagogical professionalism in dealing with emotions. Finally, the conception and individual contributions of the volume are presented.

Keywords: affects, aggression, emotion regulation, feelings, consequences, projection, punishment, disciplinary techniques

1 Emotionalisierung der Gesellschaft – Zeitdiagnosen

Die emotionalen Aspekte des menschlichen Lebens sind in diesem Jahrtausend zu einem zentralen Gegenstand breiter wissenschaftlicher Forschungen geworden. Eine „Konjunktur der Emotionsforschung“ wird von Anz (2007, S. 207)

festgestellt, ein „Affective Turn“ (Clough & Halley 2007) bzw. „Emotional Turn“ (Gammerl & Hitzer 2013) und eine Aufhebung der Dichotomie von „Verstand und Gefühl, Kognition und Emotion“ (Anz 2007, S. 208) wird behauptet. Diese paradigmatische Neuorientierung wird durchaus ambivalent wahrgenommen. Es werden progressiv-emanzipatorische, aber auch regressive Aspekte dieser Hinwendung zu den Emotionen¹ gesehen.

In ihren aktuellen Zeitdiagnosen sprechen Kulturtheoretiker von einer tiefgreifenden Emotionalisierung unserer spätmodernen Kultur (z.B. Reckwitz 2019). So folgt auf das von Lasch (1979/1980) ausgerufene „Zeitalter des Narzißmus“ die Diagnose der Erschöpfung des Selbst im Jahre 1998 (Ehrenberg 2015) und aktuell das „Zeitalter des Zorns“ (Mishra 2017) bzw. die „Gesellschaft des Zorns“ (Koppetsch 2019).

Die Denkbewegung der Moderne kreist um das Subjekt. Sie hat sich inzwischen zum autonomen Subjekt als hegemonialem Deutungsmuster verfestigt, das sich von den Mechanismen frühmoderner Herrschaftsstrukturen und ihrer Unterwerfungs- und Untertanenmentalität emanzipiert hat. Mit ihren (auch) sozial bedingten inneren Konflikten um Erlaubtes und Verbotenes produzierte diese Gesellschaftsformation aus der Sicht des spätmodernen Menschen als unvermeidliche Nebenwirkung der Einschränkung negative Emotionen, von denen sich Menschen heute frei wähnen. Nach Ehrenberg (2015, S. 306) werde der heutige Mensch „depressiv, weil er die Illusion ertragen muss, dass ihm alles möglich“ sei. Angesichts überfordernder, in das Selbst übernommener Anforderungen nach Selbst-Optimierung – verbunden mit dem Erleben von Verdruss, von Niedergeschlagenheit und Versagensgefühlen, von Selbstzweifeln und der Angst, hinter das eigene Ich-Ideal und den realen oder projizierten Erwartungen von außen zurückzufallen – spricht Ehrenberg von der „Krankheit der Unzulänglichkeit“ (2015, S. 176). Demnach ist der Mensch in der Spätmoderne ebenfalls negativen Emotionen ausgesetzt, so dass von einer Transformation der Emotionen, aber nicht von einem Weniger an negativen Emotionen die Rede sein kann.

Diese Transformation verändert die Anforderungen an die Emotionsregulation. War es in der Frühmoderne wichtig, sich angepasst zu verhalten, galt in der Moderne die Maxime, sich skeptisch und rational, sachlich und mitunter anti-emotional zu organisieren, ja Emotionen zu verleugnen. Im Rahmen der spätmodernen Selbstverwirklichungsimperative ist eine ‚authentische‘ Emotionalisierung wesentlich, um sich als Subjekt zu stabilisieren und zu befreien. Die Kehrseite dieser emotionalen Öffnung und Enthemmung ist in beunruhigender Offensichtlichkeit in der „digitalen Affektkultur der Extreme“ (Reckwitz 2017, S. 270), in den Sozialen Medien zu beobachten. Damit wäre die

1 Wie Empfindungen, Affekte, Gefühle und Emotionen miteinander in ein Verhältnis gesetzt werden, wird unterschiedlich gehandhabt. Im vorliegenden Band soll der Emotionsbegriff als Oberbegriff für Körperempfindungen, unbewusste Affekte und bewusste bzw. bewusstseinsnahe Gefühle verwendet werden.

spätmoderne Emotionalisierung in sich durchaus widersprüchlich. Moderne ist Rationalisierung *und* Emotionalisierung. Auf beide gegensätzliche Bewegungen reagiert das Subjekt – auch mit neuen Formen der Disziplinierung.

In der Spätmoderne werden Emotionen und kulturell-gesellschaftliche Dynamiken als sich wechselseitig strukturierend und prozessierend verstanden. Emotionen sind demnach sozial und historisch mitkonstruiert. Gesellschaftlich-kulturelle Faktoren beeinflussen, formieren oder erschaffen Emotionen erst, die nicht als Primäraffekte vorhanden sind, wie z.B. Scham. Wenn wir über Emotionen sprechen, sind soziale und normative Aspekte einer „Emotionskultur“ (Reckwitz 2019) mit zu bedenken. Emotionen gelten zugleich als Ergebnis und Erzeuger gesellschaftlicher und sozialer Verhältnisse, als „kulturell, sozial, diskursiv reguliert, formiert und überformt“ (Magyar-Haas 2018, S. 21).

2 Emotionen und deren Integration

Affekte und Gefühle sind zunehmend Themen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen. Ihre Begriffsgeschichte und Beobachtung, ihre Einordnung und Differenzierung sind in den verschiedenen wissenschaftlichen Theorien jedoch bis heute wenig einheitlich und schon gar nicht eindeutig. Trotz dieser kontrovers-offenen Diskurslage, ist die Bedeutung von Emotionen für die Persönlichkeitsentwicklung, die pädagogische Beziehung und die kognitive, emotionale, soziale, voluntative/motivationale und moralische Entwicklung in aktuellen Forschungsergebnissen verschiedener Disziplinen unbestritten (z.B. Damasio 2004; Wessel 2015, S. 355ff. und 486ff.). Darin sind sich die Akteure der intensiven Auseinandersetzung mit den Emotionen in den letzten zwanzig Jahren interdisziplinärer und disziplinärer Forschung bei allem Dissens offenbar doch einig. Auch in der Pädagogik finden sich eine Reihe von Arbeiten zu Emotionen in den verschiedenen Subdisziplinen der Pädagogik, z.B. in der Sozialpädagogik (Kommission Sozialpädagogik 2018), in der Psychoanalytischen Pädagogik (Dörr & Göppel 2003) oder auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Maxwell & Reichenbach 2005). Die Bedeutung dieser Erkenntnisse für die Theorie der Erziehung, ihre Relevanz für die Konstruktion pädagogischer Professionalität, für die Analyse von Mechanismen und Praktiken des pädagogischen Alltags stellen trotz aller Forschung dringende Desiderata dar. Die Bedeutung von Emotionen für Entscheidungsprozesse und unser Handeln, wie auch die Interaktion von emotionalen und kognitiven Prozessen wird mittlerweile jedoch weithin anerkannt. Vor allem die jüngere neuropsychologische Forschung machte deutlich, wie eng Emotion und Kognition miteinander verbunden sind, „daß die Vernunft möglicherweise nicht so rein ist,

wie die meisten Menschen denken oder wünschen, daß Gefühle und Empfindungen vielleicht keine Eindringlinge in das Reich der Vernunft sind, sondern, zu unserem Nach- und Vorteil, in ihre Netze verflochten“ sind (Damasio 2004, S. 12; Hervorh. i. Original). Damasio (2004), LeDoux (2001) und Roth (2001) haben aufgezeigt, dass Emotionen ein, vielleicht sogar das Leitsystem sind, welches unsere Beziehungen zur physischen, sozialen und kulturellen Welt vorgängig strukturiert.

Die grundlegenden Kompetenzen zur Emotionsregulierung werden interaktional bereits sehr früh in der Eltern-Kind-Beziehung erworben. Wesentlich hierbei sind die Fähigkeiten der primären Bezugspersonen der Feinfühligkeit und der emotionalen Präsenz sowie deren Mentalisierungs- und Ausdrucksfähigkeit und eine sensibel abgestimmte Reaktion auf das Kind (Responsivität) – und nicht die immer gleiche, standardisierte und konsequente Reaktion auf sein Verhalten. Um sich selbst bilden zu können, bedarf es des stabilen Erwerbs von Selbstregulierungsfähigkeiten und einer Ausdifferenzierung des emotionalen Erlebens. Emotionen sind in einen Erziehungs- und Bildungsprozess eingebunden und in der Interaktion mit Kognitionen entstehen komplexe emotional-kognitive Schemata.

Es kann also gerade in Erziehungs- und Bildungsprozessen nicht darum gehen, „äußerst rational und gefühlsentleert“ (Mertens 1998, S. 108) zu handeln, sich nicht emotional tangieren zu lassen. Auch nicht darum, die eigenen Phantasien und Wünsche, die Ambivalenz, die Besetzung der Objekte, sei sie aggressiver oder libidinöser Art, zu verleugnen. Eine so strukturierte pädagogische Kultur würde eine Angst, emotional berührt zu werden, sich von anderen emotional ansprechen zu lassen, immens steigern, so dass sie abgewehrt werden muss. Da die Abwehrtätigkeit massiv psychische Energie bindet, nimmt das erheblich Einfluss auf andere psychische Prozesse und birgt zudem das Risiko des unbewussten Agierens. Die Denktätigkeit, die Analyse, die Entscheidungsfähigkeit und ein pädagogisch zu verantwortendes Handeln sind beeinträchtigt, so dass nur in wenig komplexen Systemen, z.B. einer binären Logik wie Kampf-Flucht oder einer eindeutigen Wenn-Dann-Logik gedacht werden kann.

Demzufolge kann es also nicht um eine Unterbrechung der Beziehungen zwischen Emotion und Kognition oder Emotion und Sozialem gehen. Es sollen zwar die Aspekte einerseits analytisch differenziert und auseinandergehalten, aber andererseits integrativ gedacht werden, wie z.B. die eigene emotionale Beteiligung an kognitiven und sozialen Prozessen im pädagogischen Geschehen.

Das ist umso wichtiger, da nicht verdrängt werden sollte, dass in Erziehung und Bildung – neben positiven Emotionen – auch negative, mitunter sehr negative unvermeidlich sind: Ohnmacht und Hilflosigkeit, Marginalität und Entwertung, Enttäuschung und Kränkung, Wut und Rache u.v.m. (zu den Gründen s. auch Bernfeld 1925/2000). Erst eine Einbeziehung der Emotionen erlaubt eine differenzierte Analyse und Bewertung von Situationen und

Interaktionsdynamiken. Die Reflexion der emotionalen Reaktion auf ein Kind, verstanden als Gegenübertragung, eröffnet einen Zugang zu dessen innerer Welt und damit pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Selbst bei Forschungsprozessen, darauf hat insbesondere Devereux (1976, S. 181) aufmerksam gemacht, können ansonsten „als Methodologie getarnte Gegenübertragungswiderstände ... zu einer Quelle unkontrollierter und unkontrollierbarer Irrtümer werden“. Für die Emotion Angst formuliert Devereux: „Begriffene Angst ist die Quelle der Gelassenheit und der Kreativität und damit auch guter Wissenschaft“ (1976, S. 124). Unbegriffene Angst, so lässt sich schlussfolgern, birgt die Risiken von Rigidität, Härte, Aufgeregtheit oder monotoner Anwendung. Das dürfte auch für Erziehung und Bildung gelten.

Die Emotionen von Pädagog*innen, die sich in der pädagogischen Arbeit zwangsläufig einstellen, sollten wahrgenommen und erkenntnisgenerierend in den Erziehungs- und Bildungsprozess eingebracht werden. Denn der Versuch, Emotionen aus Angst zu eliminieren, fördert eine unbewusste Projektion auf die Klientel. Damit wirkt eine solche reflektierte Integration der negativen (und positiven) Emotionen präventiv: Kinder sind möglicherweise gar nicht böse oder aggressiv, sie wollen nicht provozieren, sondern sie handeln möglicherweise aus Gründen, die bisher noch unverstanden sind. Auch die Konsequenzen auf ein bestimmtes störendes Verhalten sind dann andere, da der emotionale Hintergrund des Handelns der pädagogischen Akteure thematisiert wird. Scheinbar konsequente und grenzsetzende Handlungen entpuppten sich möglicherweise als Rationalisierungen von persönlichen negativen Emotionen. Redl und Wineman (1976, S. 106ff.) sehen in „Punishment“, in Strafen, eine Interventionstechnik, die zwar unter Umständen einen positiven Effekt erzielen *kann*, aber genauso deutlich verweisen sie auf die Gefahr, dass Pädagog*innen dabei unbewusst Zorn und Hass, Sadismus und Racheimpulse ausleben.

3 Disziplinierung und Disziplinierungstechniken

Jahrhundertlang wurden die Zöglinge von den Erzieher*innen in einer repressiven Erziehung körperlicher Züchtigung und psychischem Druck ausgesetzt, damit sie normative Vorgaben einhalten. Eine solche Dressur beruht auf einer äußeren Verhaltenskontrolle und zielte machtvoll darauf hin, dass ein unbedingter Gehorsam entsteht. Diese äußere Disziplinierung arbeitete mit der Androhung und Realisierung von Strafen (vgl. Rathmayr 2007).

In der philosophischen Tradition ist Disziplinierung anthropologisch gefasst. Es geht um das Hemmen und Unterdrücken, um die Kontrolle von Bedürfnissen und Emotionen, um die Bändigung der Natur und der Triebe. Disziplinierung führt den Menschen, so die These, von der Natur zur Kultur. Das

autonome Subjekt ist nicht nur von der heteronomen Bemächtigung im Außen befreit, sondern bestimmt sich auch bezüglich seines Inneren, seiner körperlichen und emotionalen Regungen durch Ordnung, Kontrolle und Verzicht selbst. Disziplin und Disziplinierung sind dem Erziehungsprozess immanent. Die Differenz zwischen Dressur und Erziehung liegt im „Prinzip der Freiheit sowie dem normativen Rahmen der Idee von Autonomie und Mündigkeit“, die in jeder erzieherischen Handlung sowie in der Zielbestimmung von Pädagogik als Regulativ Geltung beanspruchen muss (Tenorth & Welter 2009, S. 182-189). Mit dieser Argumentationsfigur wird nicht nur Erziehung, sondern auch Bildung verbunden. Das Gewissen, psychoanalytisch als ein Teil des Über-Ichs verstanden, mit seiner selbstdisziplinierenden Funktion ist ein Ergebnis des Erziehungs- und Bildungsprozesses. Das Über-Ich wird zu einer regulierenden psychischen Instanz, die im besten Fall aus Einsicht und Identifikation und nicht in Form einer Unterwerfung unter fremde Mächte als Introjekt das individuelle Fühlen, Denken und Handeln steuert, Emotionen reguliert. Nur dann ist ein selbstverantwortetes ethisch-moralisches Handeln möglich.

Spätestens seit den 1970er-Jahren setzt sich eine Öffnung der symbolischen Ordnung in breiten gesellschaftlichen Kreisen in Gang, die nun selbst wieder in eine Krise geraten zu sein scheint. Nach dieser Phase der Liberalisierung werden die vorher personal verantworteten Macht- und Unterwerfungsverhältnisse nun z.T. abstrakter und unnahbarer, sie werden manualisiert und damit entpersönlicht hergestellt (z.B. das Trainingsraumprogramm nach Bründel & Simon 2005; vgl. hierzu auch Richter in diesem Band). Die disziplinierenden und damit normierenden Funktionen von pädagogischen Systemen werden auf eine weniger direkte Art und Weise ausgeübt. Sie werden als Techniken begriffen, die anzuwenden sind, um ein Verhalten zu ändern. Zudem gibt es Konjunkturen von Pädagogiken, die vorrangig auf äußere Verhaltensregulation und Disziplinierung rekurrieren und damit auch Tendenzen zum Gehorsam und einem ‚Zurück‘ zu autoritären pädagogischen Praktiken transportieren (z.B. Bueb 2008, Winterhoff 2008).

Eine offene Forschungslage ist hinsichtlich der Motive und Motivationen für diese Techniken zu erkennen. Strafen in der Erziehung ist out – Konsequenzen sind in (vgl. Magiera & Wilder in diesem Band). Die Verantwortung für die Konsequenzen wird hin zum als autonom imaginierten Kind verschoben. Dem Kind oder den Schüler*innen als autonome Subjekte wird nicht nur die Verantwortung für ihr eigenes Verhalten übertragen, sondern auch die für das Handeln der Pädagog*innen, das verschleiert als „logische Konsequenz“ und nicht als pädagogisch persönlich zu verantwortendes Handeln auf das Verhalten folgt. Ein Beispiel hierfür ist der Rauswurf aus dem Klassenraum bei Störverhalten. Die Lehrkraft suggeriert den Schüler*innen, sie hätten es selbst gewählt, den Klassenraum zu verlassen, da sie sich für das Stören des Unterrichts entschieden hätten. Die Strafe wird zur „logischen Konsequenz“ deklariert, die unmittelbar und natürlich aus dem Fehlverhalten folgt. Zudem wird

das Fehlverhalten als bewusst gewähltes interpretiert. Demzufolge tragen die Schüler*innen auch die Verantwortung dafür. Da die Konsequenz sich scheinbar aus dem Verhaltensvertrag ableitet und nicht situationsabhängig von jemanden entschieden und personal verantwortet wird, was angesichts eines Fehlverhaltens die passende pädagogische Antwort ist, können Pädagog*innen scheinbar gar nicht schuldig werden oder falsch handeln. Weil ihre Reaktionen in das Narrativ der logischen, im Sinne von Wenn-Dann-Strukturen konzeptionalisierten Konsequenzen eingebaut werden, ist eine weitgehend von Selbstzweifeln befreite (Grüner & Hilt 2008, S. 9) und scheinbar emotionslose Verhaltensregulation möglich. Das als autonom imaginierte Kind hat sich ja selbst entschieden. Schon Rousseau hat darauf verwiesen, dass es „keine vollkommene Unterwerfung [gibt] als die, die den Schein der Freiheit wahrt“ (z.n. Müller 2009, S. 31). In Beziehungen eingebettete, personal verantwortete Erziehung wird zur Interventionstechnik transformiert.

Könnte die emotionale Verführung durch die ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken darin bestehen, dass scheinbar rational, straf- und gewaltfrei allenfalls „logische Konsequenzen“ gezogen werden? Wobei zu reflektieren wäre, was Konsequenz und auch Sanktion als Ersatzbegriffe von Strafe bedeuten. Werden damit das Phänomen des Strafens und Strafmotive in der Pädagogik gewissermaßen positiv verschleiert? Binden sich Pädagog*innen emotional an einen vermeintlich alternativlosen und damit entlastenden Sachzwang, von dem sie sich – achselzuckend – beherrschen lassen, was eine neue Variante des Autoritarismus darstellen würde? „Irgendeine Autorität“ muss ja sein, nun sind die „Verhältnisse selbst ... autoritär“ (Horkheimer 1936/1988, S. 368).

4 Pädagogik und psychoanalytisch-pädagogische Professionalisierung

Der Umgang mit Emotionen stellt sich in der Ideengeschichte der Pädagogik äußerst ambivalent dar. Ein nahezu gleichzeitiges Propagieren des Bekämpfens und Besiegens, des Kontrollierens und Ignorierens, wie auch das Idealisieren der Vorgängigkeit und Unentbehrlichkeit von als höchst produktiv stilisierten Emotionen ist zu beobachten. Emotionen können eine starke Kraft, aber auch ein großes Risiko in Erziehungs- und Bildungsprozessen darstellen. Der pädagogische Eros, die pädagogische Liebe und ihre Fehlentwicklungen sind Belege für die Risiken.

Emotionen und Affektlogiken sind genuine Themen der *Psychoanalytischen Pädagogik*. Emotionen begleiten unser Handeln oder gehen ihm voraus. In einem psychoanalytisch-pädagogischen Professionsverständnis ist eine Kultivierung der Emotionen Programm. Pädagog*innen sind für einen gezielten

und reflektierten Umgang mit Emotionen, den eigenen und fremden, zu professionalisieren. Dazu müssen sie sich im Feld der Bedeutung von Emotionen, ihrem Entstehen, der Entwicklung und Überformung orientieren. Denn möglicherweise kann es für die psychische Stabilität von Pädagog*innen wichtig sein, sich hinter abstrakten Regelungen und „logischen Konsequenzen“ zurückziehen zu können, um eine emotionale Beteiligung zu reduzieren, da keine innere Sicherheit darüber besteht, dass die psychischen Strukturen stabil genug sind, den eigenen Triebimpulsen standzuhalten.

Konträr dazu stehen die oben skizzierten gegenwärtigen Konjunkturen, die gerade eine Gefühlsunabhängigkeit, ein von emotionalen Regungen unbelastetes Handeln propagieren und vorgeben, sich auf die Regulation des Verhaltens zu konzentrieren. Eine leidenschaftslose, affektfreie, objektive Konsequenz auf ein (Fehl-)Verhalten stellt das Ideal eines als Intervention verstandenen pädagogischen Handelns dar.

Nicht zu vernachlässigen ist, dass eine scheinbar objektiv-nüchterne, kalte Disziplinierung bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen oft heftige, schwer zu beeinflussende und kontrollierbare innerpsychische Dynamiken in Gang setzt, da sie die abgewehrten, isolierten und abgespaltenen Emotionen gemäß der projektiven Identifikation in sich aufnehmen. Kann die Isolierung und Abspaltung von Emotionen nicht aufrechterhalten bleiben, drohen weite Bereiche des Psychischen gleichsam emotional überflutet zu werden, was ebenfalls zu einer erheblichen Einschränkung der Erlebnis- und Entscheidungsspielräume von Menschen führt.

Eine besondere Gefahr besteht darin, wenn Pädagog*innen auf Schüler*innen, die Probleme in der Selbstregulation haben, Belastungen externalisierend verarbeiten und als Leitsymptomatik aggressives, impulsives und unaufmerksames Verhalten zeigen, mit erhöhtem Kontrolldruck reagieren. Sie verstärken damit die Gefühle von Ohnmacht und Kontrollverlust bei den Schüler*innen, was die Macht-Ohnmacht-Spirale weiter vorantreibt und unbewusst die Aufrechterhaltung der Störungen begünstigt (Heinemann 2003, S. 81). Das dürfte den ursprünglichen bewussten pädagogischen Intentionen zuwiderlaufen.

Weiterführender ist ein Professionalisierungskonzept, das nicht auf eine standardisierte Reaktion setzt, sondern Pädagog*innen als in Beziehung stehend konturiert, die den Kindern und Jugendlichen das Gefühl von Sicherheit, ja Geborgenheit und Akzeptanz vermitteln und ihnen helfen, schwer aushaltbare und bearbeitbare Emotionen in der Beziehung zu regulieren und sie einer Bewältigung durch Symbolisierung und Versprachlichung zugänglich zu machen.

Aber auch die isolierten oder abgespaltenen Emotionen von Pädagog*innen, die zugegebenermaßen schwer zu symbolisieren sind, sollten über eine Mentalisierung bearbeitbar gemacht werden. Die kognitive Durchdringung von Emotionen und Spiegelung durch andere ermöglicht eine psychische Integration, Selbstregulierung und erweitert damit Handlungsmöglichkeiten.

Hingegen ist die Scheinabwesenheit von Emotionen kein erstrebenswertes Ideal für pädagogische Professionalisierung.

Professionalisierung als theoriegeleitete und methodisch gestützte Reflexion des eigenen Handelns und Verhaltens erfordert ein Mehrfaches: zunächst die Wahrnehmung der eigenen Emotionen, die Kenntnis der eigenen Abwehrstrategien und das Wissen um die „Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize“ (Trescher 1987) – eingebettet in eine theoriefundierte Reflexion.

Der Themenkomplex *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung* erhält eine aktuelle Brisanz dadurch, dass

- im Zuge der inklusiven Transformation des Bildungssystems mehr Kinder und Jugendliche mit fehlangepasstem Verhalten, mit Migrations- und Fluchterfahrungen in die allgemeinen pädagogischen Einrichtungen kommen. Ängste bei den Fachkräften, insbesondere vor dem Verlust von Autorität werden wach, was sie empfänglich für Kontroll-, Disziplinierungs- und Strafpraktiken machen kann.
- Studierende während ihrer primären professionellen Sozialisation im Praktikum häufig Straf- und Disziplinierungspraxen in pädagogischen Institutionen erleben und sich dazu ins Verhältnis setzen müssen. Dieser für Studierende schwer integrierbare Konflikt zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Hochschulen und möglichen Disziplinierungspraktiken in pädagogischen Einrichtungen kann für sie in einer geradezu existentiellen Dimension aufscheinen, was eine bewusste Bearbeitung des Themenkomplexes erforderlich macht.

Mit Blick auf diese Konjunkturen von Pädagogiken, die vorrangig auf Verhaltensregulation und methodisierte Disziplinierung setzen, wird die oben skizzierte offene Forschungslage manifest. Vor allem für die professionelle pädagogische Arbeit in Kindergarten, Heimerziehung und Schule zeigt sich eine Diskrepanz zwischen pädagogischer Forschung und erziehungswissenschaftlichem Diskurs einerseits, den Disziplinierungs- und Strafpraktiken in den Institutionen andererseits (Richter 2018).

Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich der Motive und Motivationen für diese Praktiken. Neben den möglichen Motiven, nach Erleben von Überforderung und Ohnmacht Kontrolle (wieder) zu erlangen und die eigene Position bzw. Autorität zu stabilisieren, geframt durch spezifische Bilder vom Kind und daraus resultierende Pädagogiken, grenzt es an ein Tabu, abgewehrten Neid, Racheimpulse oder gar einen möglichen Lustgewinn bei den „logischen Konsequenzen“ bzw. den Strafen motivational ins Kalkül zu ziehen.

Daraus entstehen einige für die Pädagogik in Theorie und Praxis zentrale Fragen, nämlich: Welchen Einfluss hat diese auf Verhaltensregulation orientierte Praxis auf die emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen? Welche Bedeutung und Effekte lassen sich für die pädagogische Professionalisierung ableiten? Und schließlich: Welche Geltung – zeitlich, sozial,

institutionell oder in den Praktiken der Erziehung, national und international – hat die hier vorgetragene Diskrepanzanalyse? Welche Menschen verdrängen welche Emotionen und warum? Welche Situationskonstellationen, Szenen bringen Personen bzw. deren psychische Strukturen so unter Stress, dass sie mehr gemäß eigener innerer Bedürfnisse und weniger situations- und adressat*innenbezogen handeln? Eine Auseinandersetzung mit dem phantasmatischen Charakter von Konsequenzen ist zu leisten: Wir Pädagog*innen sind objektiv und unschuldig, wir müssen uns die ethischen Fragen nach dem richtigen Handeln und möglicher Schuld nicht stellen, da wir lediglich (logische) Konsequenzen ausführen (vgl. Ahrbeck & Rauh in diesem Band). Das kann die Illusion einer befriedigenden Arbeit, einer einfachen, handhabbaren und überschaubaren Welt ermöglichen. Der Mangel an Sicherheit wird reduziert, das Begehren aber auch, Kreativität und Leidenschaft schwinden. Im Extrem führt diese Technisierung pädagogischen Handelns zu Beziehungslosigkeit. Wenn niemand mehr Autorität verkörpern will, setzt sich letztendlich ein anonymisierter und schwer fassbarer Zwang durch, der abstrakt und ohne interaktionale Aushandlung sich dem Kind bzw. Jugendlichen ereignet. Paradoxerweise wird das als autonom imaginierte Kind dann in der Realität zum Passiv und damit zum Gegenteil eines autonomen Subjekts.

In mehrfacher Hinsicht ist das skizzierte Szenario pädagogisch fatal. Ein Abwehrkomplex entwickelt sich. Kinder sind mit der ihnen zugeschobenen Verantwortung überfordert, so dass sie mögliche eigene destruktive Anteile an ihrem Verhalten abwehren und jegliche Schuld von sich weisen müssen, da sie zu groß wäre. Und was können sie von Erwachsenen mitnehmen, die die pädagogische Aufgabe abwehren, sich nicht als für das eigene Handeln Verantwortung übernehmendes Subjekt konturieren, die ethische Frage nach dem guten Handeln nicht stellen, Kontexte und Gründe nicht explorieren, sondern technisch-linear reagieren möchten und sich ihren Emotionen nicht stellen?

Schon 1965 hat Adorno in seinem berühmten Vortrag zu „Tabus über dem Lehrberuf“ eine passende Professionalisierungsstrategie aufgezeigt:

Dagegen helfen könnte, wenn ich das andeuten darf, nur eine veränderte Verhaltensweise der Lehrer. Sie dürften ihre Affekte nicht unterdrücken und dann rationalisiert doch herauslassen, sondern müssten die Affekte sich selbst und anderen zugestehen ... Aus solchen Reflexionen folgt, nebenbei gesagt, unmittelbar die Notwendigkeit psychoanalytischer Schulung und Selbstbesinnung im Beruf der Lehrer“ (1971, S. 83).

Interessanterweise kommen im heutigen Mainstreamdiskurs über den Zusammenhang von „Bildung und Emotion“ (z.B. Huber & Krause 2018) psychoanalytische Zugänge nur marginal vor, wenn überhaupt. Die Gründe dafür sind wohl in der Abwehrtätigkeit zu suchen, da eine Auseinandersetzung mit den eigenen, vielleicht gar nicht so idealistischen Neigungen und Übertragungstendenzen – das apollinische Erkenne-dich-Selbst – vermieden werden soll.

Es muss aber in der Pädagogik gerade darum gehen, dass gelernt wird, Emotionen bewusst wahrnehmen und einschätzen, bewerten und zuordnen zu

können und – was in einer professionellen pädagogischen Beziehungsgestaltung höchst bedeutsam ist – sich von manchen Emotionsausdrücken bzw. emotional bestimmten Handlungen auch distanzieren und enthalten zu können und nur selektiv ‚authentisch‘ sein zu wollen.

5 Zur Konzeption und den einzelnen Beiträgen des Bandes

In diesem Band soll dieser in der Forschung noch wenig fundierte Zusammenhang von Pädagogischer Professionalisierung, Emotionen und Verhaltenssteuerung ausgearbeitet werden. Er zielt darauf ab, Vor- oder Unbewusstes zugänglich zu machen. Kulturell-gesellschaftliche Kodierungen, Deutungsmuster und Sinnhorizonte, die im Umgang mit Emotionen als pädagogische Praktiken zum Ausdruck kommen, sollen re-flektiert werden.

Dabei gruppieren sich die Beiträge um zwei thematische Schwerpunkte. Zum einen wird die bereits angedeutete, in der Pädagogik vorhandene Diskrepanz zwischen einer Kultivierung von Emotionen und einer emotionslosen Verhaltensregulation vertieft, zum anderen die für die Pädagogik als Disziplin und Profession zentrale Integration der emotionalen Aspekte weiter elaboriert.

Der vorangestellte Beitrag von *Timo Felber* führt durch eine historische Bezugnahme in die Thematik ein. In seinem Beitrag *Emotionen und Disziplinierungstechniken in mittelalterlichen Bildungs- und Erziehungssituationen* verweist er auf die lange Tradition der kontrastiven Thematisierung von Erziehung und Unterricht, einerseits als emotionale Verlusterfahrung von z.B. Freiheit, Spontaneität und Mitgefühl und andererseits als unverzichtbar für den Prozess der Menschwerdung und die moralische Entwicklung des Kindes, da in Kindheit und Jugend moralisch die Weichen für das gesamte Leben gestellt würden. Er zeigt dies exemplarisch anhand von Texten aus der Zeit zwischen 1200 und 1500 nach Christus.

5.1 Im Spannungsfeld von Kultivierung der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken

Bernd Ahrbeck und *Bernhard Rauh* thematisieren innerhalb ihres Beitrags *Erziehung, Grenzsetzung und verantwortete Schuld* die Notwendigkeit von Grenzsetzungen in erzieherischen Kontexten. Die Autoren verweisen hierbei auf die destruktiven Triebe des Menschen, die bei mangelnder sozialer

Kontrolle und Grenzen vermehrt zum Ausdruck kommen, da sie im Menschen als Handlungsmöglichkeit grundsätzlich angelegt seien. Dabei diskutieren Ahrbeck und Rauh, unter Bezug auf Freud und Winnicott, inwieweit der Mensch Grenzen benötigt, um gesellschaftsfähig zu werden und Schuldgefühle ausbilden zu können. Die Aufgabe der Pädagogik wird im Spannungsfeld von Freiheit und Zwang näher betrachtet, der Beitrag von Grenzsetzungen innerhalb der Pädagogik herausgearbeitet sowie die Notwendigkeit von Wiedergutmachung beleuchtet. Die Auseinandersetzung mit unvermeidlicher Schuld auf Seiten der Erziehenden spielt dabei eine besondere Rolle.

Kim Magiera und *Nicolaus Wilder* zeichnen innerhalb ihres Beitrags *Von der Strafe zur Konsequenz. Alter Wein in neuen Schläuchen?* sprachliche Transformationen intervenierender pädagogischer Praktiken im Umgang mit Regelverstößen nach. Sie fokussieren dabei speziell die Entwicklung der Begrifflichkeiten Strafe und Konsequenz in pädagogischen Kontexten und gehen der Frage nach, ob und wenn ja welche Unterschiede zwischen den sich hinter den Begriffen verbergenden Konzepten existieren. Die scheinbare Tabuisierung des Strafbegriffes zugunsten vermeintlich pädagogisch wertvoller Konsequenzen bildet die Kernproblematik ihres Beitrages. Dabei setzen sie die Entwicklung des sprachlichen Gebrauches der Begriffe Disziplin, Strafe, Konsequenz, Zucht und Sanktion in einen historischen Zusammenhang.

Mai-Anh Boger und *Fernando Wawerek* untersuchen in ihrem Beitrag *Strafen im post-ödpalen Zeitalter – Lehrer*innenbildung zwischen normalisiertem Sadismus und Authentizitätswünschen* das Unwohlsein von Lehramtsanwärt*innen mit der Ausübung von Strafhandlungen in der Praxis. Kulturtheoretisch hergeleitet entlarven sie den Authentizitätskult als ein Risiko für pädagogische Deprofessionalisierung. Anschließend zeichnen sie mit Lacan die gegenwärtige Verschiebung der Subjektkonstitution im post-ödpalen Zeitalter nach, um eine zentrale Entwicklung herauszuarbeiten: die ödpale Autorität verblasse und an ihre Stelle sei ein gesichtsloser, mechanisch-technologischer Autoritarismus getreten. Sie plädieren schließlich für eine stärkere Thematisierung der Gefühle strafender Pädagog*innen sowie eine gesellschaftstheoretische Erweiterung der Reflexion von Autorität.

Sophia Richter widmet sich in ihrem Beitrag *Strafen und Disziplinierungen im schulischen Alltag. Transformationen und Institutionalisierung* dem Tabu des Strafens sowie auch des Darübersprechens, innerhalb der pädagogischen Arbeit. Sie zeigt die scheinbar endlose Diskrepanz, die zwischen Theorie und Praxis in Bezug auf eine der grundlegendsten pädagogischen Schwierigkeiten besteht. Anhand von Interviews illustriert Richter die Verunsicherungen, die in pädagogischen Feldern zum Thema der Grenzsetzung existieren, da der pädagogische Alltag auf Grenzsetzungen und deren Einhaltung angewiesen ist, gleichzeitig die öffentliche Diskussion darüber augenscheinlich unzulässig ist. Anhand des Konzepts des ‚Pädagogischen Trainingsraums‘ beleuchtet die Autorin die Tendenz, Disziplinierungsversuche zu entpersonalisieren, die

Verantwortung auf die zu Erziehenden zu übertragen und damit Räume für Machtmissbrauch zu schaffen.

Eveline Christof präsentiert in ihrem Beitrag *Macht und Disziplinierung als tabuisierte Anteile der Rolle von Lehrer*innen. Reflexion schulpraktischer Erfahrungen Lehramtsstudierender durch eine Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorien* Befunde aus einer durchgeführten empirischen Untersuchung mit Lehramtsstudierenden, in der diese ihre krisenhaften Erfahrungen in ihren schulpraktischen Studien durch die Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorien zu den Aufgabenstellungen einer Lehrkraft reflektieren. Im Prozess der Aneignung eines angemessenen Rollenverständnisses stoßen die Lehramtsstudierenden auf diverse Spannungsfelder, die Christof im Anschluss an Helsper bestimmt. Besonders der Umgang mit Machtausübung bereitet den Lehramtsstudierenden Schwierigkeiten. Auch die Stabilität von Überzeugungen, die noch aus der eigenen Schulzeit stammen, erscheint als zu überwindende Hürde.

David Zimmermann setzt sich in seinem Beitrag *Tiefenhermeneutische Forschung im Strafvollzug. Methodologische Überlegungen und Werkstattblick* aus forschungsmethodischer Sicht mit Verwicklung und Abstinenz im spezifischen Kontext der totalen Institution Strafvollzug auseinander. Nach einer grundlegenden Auseinandersetzung mit der Rolle des Eigenen der forschenden Person in psychoanalytisch informierter Forschung, skizziert Zimmermann das konkrete Forschungsprojekt im Jugendstrafvollzug, in dessen Rahmen die Auseinandersetzung angesiedelt ist. Kritische Theorie dient als Referenzpunkt, da hier in umfassender Weise auf gesellschaftliche Verwicklungen von (Forschungs-)Personen verwiesen und gefordert werde, ebendiese zu hinterfragen. An die methodologischen Ausführungen schließt Zimmermann den Auszug eines Beobachtungsprotokolls aus der Jugendstrafanstalt sowie erste Assoziationen und Analysen dessen an.

5.2 Integration der Emotionen – Theorie- und praxisbezogene Reflexionen

Roland Reichenbach nimmt in seinem Beitrag *Der „Herz-Geist“ und die politische Bildung* die Rolle der Gefühle in politischen Bildungsprozessen in Augenschein. Starke, insbesondere stark negativ getönte Gefühle würden in der Regel als problematisch gedeutet. Bei ihnen scheine die begriffliche Entgegensetzung von Gefühl und Verstand besonders plausibel zu sein. Jedoch würde für politische Bildungsprozesse die Rolle der Gefühle unterschätzt. Vor diesem Hintergrund versteht er die politische Bildung in seinem Beitrag auch als eine Form von „Herzensbildung“. Anknüpfend an Alexis de Tocqueville („Gewohnheiten des Herzens“) untersucht er die für ein demokratisches und gewaltfreies Zusammenleben nötige „Herzensbildung“. Ohne die Ausbildung

von „Gewohnheiten des Herzens“ sei ein demokratisches Zusammenleben mit seinen kleineren und größeren Enttäuschungen kaum dauerhaft und auf mehr oder weniger gesittete, d.h. vor allem gewaltfreie Art und Weise möglich.

Dagmar Ambass und *Robert Langnickel* setzen sich in ihrem Beitrag *Liebe, Hass und andere Obstakel: Möglichkeiten und Unmöglichkeiten einer Psychoanalytischen Pädagogik* mit der Leitfrage auseinander, ob und inwiefern die französische Tradition der Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik für die Psychoanalytische Pädagogik im deutschsprachigen Raum fruchtbar gemacht werden kann. Gemäß Lacans Ansatz gehen sie unter Bezugnahme auf Millot zurück zu Freud und seinen Annahmen des Triebdualismus und der Sublimierung. Mit Hilfe der drei lacanschen Register werden mögliche ungünstige Einflüsse der beiden Leitemotionen auf die pädagogische Beziehung konturiert, um abschließend die Bedeutung der Rahmenbedingungen, des psychoanalytisch-pädagogischen Dispositivs für die emotionale Bildung bzw. der Regulierung von Emotionen anhand der an der strukturalen Psychoanalyse orientierten *École expérimentale de Bonneuil* zu skizzieren.

Robert Langnickels Beitrag *Die Demaskierung der Angst – Angst in der Pädagogik des gespaltenen Subjekts* beginnt mit einer kritischen Rekonstruktion des instrumentellen Umgangs mit Angst in der verhaltensorientierten Pädagogik und der frühen Psychoanalytische Pädagogik. Anschließend werden im Bereich der Erziehung praktizierte Versuche aufgezeigt, die Emotion Angst durch Verleugnung oder Rationalisierung loszuwerden, wodurch die Bedeutungsstruktur des Symptoms Angst im Erziehungsprozess verfehlt wird. Orientierung für einen professionellen pädagogischen Umgang mit dieser Leitemotion könnte laut Langnickel die struktural Psychoanalyse bieten, welche die Spaltung der Subjekte durch das sprachlich strukturierte Unbewusste anerkennt und auf eine behutsame Unterstützung der zu Erziehenden durch Entdramatisierung und Entschleierung von heftigen Emotionen setzt.

Karla und Jochen Schmerfeld gehen in ihrem Beitrag *Wissen und Affekte in der Hochschullehre* vom Subjekt in der Postmoderne aus, von dem ein spezifischer Umgang mit unterschiedlichen Emotionen gefordert ist. Wissenschaft, so die Autor*innen, fordere emotionale Neutralität, was im triadischen Bezug auf das Setting hochschulischer Seminare, die Bedeutung psychoanalytischer Perspektiven und klassische Leitzielkonzeptionen hochschulischer Bildung ausgeführt und an einer kurzen Falldarstellung veranschaulicht wird. Der Beitrag macht deutlich, dass die biographischen Vorerfahrungen von Studierenden (und Lehrenden) zu bestimmten emotionalen Dynamiken in der hochschulischen Bildung beitragen. Hochschullehre wird als ein Ort konturiert, an dem Emotionen zwar nicht nichts zu suchen haben, aber nicht unreflektiert bleiben sollten, damit sie nicht den Bildungsanliegen zuwiderlaufende unbewusste Dynamiken entfalten und sich nicht – wie im skizzierten Fall – geradezu brachial äußern.

Bernadette Strobl und Wilfried Datler setzten sich in ihrem Beitrag *Emotionen als Gegenstand des Nachdenkens und Sprechens über Praxissituationen. Anmerkungen zur Bedeutung von psychoanalytisch orientierten Aus- und Weiterbildungsprozessen für eine Dimension von psychosozialer Professionalität* empirisch mit der Frage auseinander, inwiefern es Angehörigen verschiedener psychosozialer Berufe gelingt, ihr pädagogisches Denken und Handeln retrospektiv unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien zu beschreiben und zu reflektieren. Dafür wurde im Rahmen des Forschungsprojekts TheoPrax (Die Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis aus der Sicht von Akteuren) das Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien mit 59 Lehrer*innen, Psychagog*innen und mit psychoanalytisch arbeitenden Psychotherapeut*innen geführt. Die Ergebnisse zeigen dabei sehr deutlich, dass die psychoanalytisch aus- und weitergebildeten Teilnehmer*innen entschieden häufiger die Fähigkeit und Neigung zeigen, Praxissituationen unter Rückgriff auf eigene Emotionen sowie die anderer an der Situation Beteiligter theoriegeleitet zu analysieren.

Susanne Benzel widmet ihren Beitrag „*Sie meinte dann mal zu mir, ja dir gehts nicht so gut, oder?*“ – *Selbstverletzungen als Kommunikationsmittel von Emotionen* dem selbstschädigenden Verhalten junger Frauen und der Bedeutung, die hinter diesen Handlungen steht. Emotionen, Rollenerwartungen und die Funktion selbstaggressiven Verhaltens rücken dabei in den Mittelpunkt ihrer Ausarbeitung. Anhand von Interviewauszügen werden Erfahrungsberichte analysiert und die Selbstverletzung der Frauen entsprechend ihrer Bedürfnisse nach Zuwendung und Beziehung sowie als Vermittler von Hilflosigkeit eingeordnet. Besondere Beachtung findet dabei die Rolle des Körpers, der gerade in seinem Veränderungsprozess in der Adoleszenzphase als Ort der Bewältigung für Emotionen, Ambivalenzen und Konflikte zu dienen scheint.

Lisa Engelkes Beitrag *Von der Observation zur Work Discussion. Über emotionale Hürden und Chancen in der Annäherung an das psychoanalytische Verstehen belastender Situationen im Bereich der Familienintensivbetreuung* analysiert die Erfahrungen einer Ausbildungskandidatin zur psychoanalytischen Psychotherapeutin, die im Rahmen eines Work-Discussion-Seminars ihre praktische Tätigkeit als Familienintensivbetreuerin reflektiert. Im Zentrum der Auseinandersetzung steht der als schwierig erlebte Übergang von der Beobachterin zur Familienintensivbetreuerin, deren Tätigkeit auf den Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung angewiesen ist. Indem das Zustandekommen der Betreuung unter Zwang und die drohende Kindeswohlgefährdung als Kontextvariablen reflektiert sowie bedrohliche Gefühle als Gegenübertragungen verstanden werden, gelingt es, einen Zugang zu den emotionalen Belastungen der betreuten Familien zu erlangen. Abschließend wird über die Funktion von Work-Discussion-Seminaren für die emotional-kognitive Integration der professionellen Standards der Disziplin Psychotherapie nachgedacht.

Ausgangspunkt des Beitrags von *Stefanie Kurth* und *Corinna Poholski* „Auf Zehenspitzen im Spiel mit den Erwachsenen“ – Herausforderungen des Aufwachsens und Potenziale psychoanalytischen Fallverstehens in einer Erstaufnahmeeinrichtung für Geflüchtete sind die Herausforderungen von Kindheit auf der Flucht und der damit einhergehende emotionale Versorgungsbedarf in Erstaufnahmeeinrichtungen. Sie stellen die Frage nach der Nutzbarmachung Szenischen Verstehens für die Integration der Emotionen von Pädagog*innen in Erstaufnahmeeinrichtungen. Anhand des Beispiels der Arbeit mit einem geflüchteten Jungen können die Autorinnen die drei Spannungsfelder Autonomie, Fluchtbereitschaft in Beziehung sowie Nähe und Distanz herausarbeiten und zugleich zeigen, wie das Szenische Verstehen ein Bewusstmachen emotionaler Übertragungen ermöglicht und das Verständnis für die emotionalen Bedürfnisse geflüchteter Kinder erweitert.

Achim Würker analysiert in seinem Beitrag *Psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Überlegungen zur Psychodynamik von Evaluationsprozeduren in der Schule – weshalb der Hinweis „Vom Wiegen wird die Sau nicht fett“ nur bedingt der Bedeutung der Evaluationspraxis gerecht wird* subjektive Aspekte der Evaluationspraxis. Er arbeitet dabei die disziplinierende Wirkung von Messoperationen in der Schulpraxis heraus. In Verbindung mit Imperativen der Selbst-Optimierung können solche Evaluationen nicht nur eine Komplexitätsreduzierung und Normierung bewirken, sondern darüber hinaus auch irrationale Abwehr- und Anpassungsprozesse befördern, indem sie an unbewusste innere Szenen mit narzisstischer und ödipaler Strukturiertheit bzw. an Über-Ich- bzw. Ich-Ideal-Konflikte appellieren und dadurch einen irrationalen Anpassungsdruck entfalten. Sie befördern eine innere Abwehr im Sinne der Identifikation mit jenen Normen, die den Evaluationsprozeduren zugrunde liegen, somit die Disziplinierung und Einpassung ins Funktionssystem der Institutionen.

Elena Koch und *Noëlle Behringer* unterziehen in ihrem Beitrag *Bildung der Affekte – Berührungspunkte und Divergenzen von Psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik* die traditionsreiche Psychoanalytische Pädagogik und die moderne mentalisierungsbasierte Pädagogik – also die beiden Pädagogiken, die tief in der Psychoanalyse verwurzelt sind und die pädagogische Arbeit mit Emotionen am weitesten disziplinär entwickelt haben – einer differenzierten komparativen Analyse im Hinblick auf fünf für das pädagogische Denken und Handeln relevante Kategorien: Theoretische Herleitung – Bedeutung des Unbewussten – Bedeutung von Affekten – Vorstellungen von Beziehungen, Verhalten und Zielen – Ausbildung. Ziel ist es, sowohl Gemeinsamkeiten beider Ansätze aufzuzeigen, wie z.B. das Ziel der Integration affektiver Erfahrungen, als auch konzeptionelle Spezifika herauszuarbeiten, um, darauf aufbauend, abschließend eine Verhältnisbestimmung anzubieten. Wider dem ersten Anschein stellen Koch und Behringer dabei fest, dass, zumindest im Hinblick auf die fünf untersuchten Kategorien, die Gemeinsamkeiten zunächst deutlich größer sind als die Differenzen.

Literatur

- Adorno, T.W. (1971). Tabus über dem Lehrberuf. In T.W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit* (S. 70-87). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Anz, T. (2007). Kulturtechniken der Emotionalisierung. In K. Eibl, K. Mellmann, R. Zymner (Hrsg.), *Im Rücken der Kulturen* (S. 207-239). Paderborn: mentis.
- Bernfeld, S. (1925/2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig: Suhrkamp.
- Bründel, H. & Simon, E. (2005). *Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörung: klare Regeln, klare Konsequenzen*. Weinheim: Beltz.
- Bueb, B. (2008). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: Ullstein.
- Clough, P. T. & Halley, J. (2007). *The Affective Turn. Theorizing the Social*. Durham: Duke University Press.
- Damasio, A. (2004). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. List: München.
- Devereux, G. (1976). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Dörr, M. & Göppel, R. (Hrsg.) (2003). *Bildung der Gefühle*. Gießen: Psychosozial.
- Ehrenberg, A. (2015). *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart* (2., erw. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus.
- Gammerl, B. & Hitzer, B. (2013). Wohin mit den Gefühlen? Vergangenheit und Zukunft des Emotional Turn in den Geschichtswissenschaften. *Berliner Debatte Initial* 24 (3), 31-40.
- Grüner, T & Hilt, F. (2008). *Bei STOPP ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln*. Lichtenau: AOL.
- Heinemann, E. (2003). Jürgen – Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht. In E. Heinemann, U. Rauchfleisch, T. Grüttner (Hrsg.), *Gewalttätige Kinder* (S. 70-89). Düsseldorf: Walter.
- Horkheimer, M. (1936/1988). Autorität und Familie. In M. Horkheimer, *Gesammelte Schriften*. Bd. 3 (S. 336-421). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.) (2018). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer.
- Kommission Sozialpädagogik (2018). *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext*. Weinheim: Beltz.
- Koppetsch, C. (2019). *Die Gesellschaft des Zorns*. Bielefeld: transcript.
- Lasch, C. (1979). *Culture of Narcissism. American Life in An Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton & Co (deutschsprachige Übersetzung: Das Zeitalter des Narzißmus. München: Steinhausen 1980).
- LeDoux, J. (2001). *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen* (2. Aufl.). München: dtv.
- Magyar-Haas, V. (2018). Die Bearbeitbarkeit der Emotionen: Theoretische Vergewisserungen und empirische Verunsicherungen. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle. Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 17-36). Weinheim: Beltz.
- Maxwell, B. & Reichenbach, R. (2005). Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions. *Journal of moral education* 34 (3), 291-307.
- Mertens, W. (1998). *Psychoanalytische Grundbegriffe* (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz-PVU.

- Mishra, P. (2017). *Das Zeitalter des Zorns. Eine Geschichte der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Müller, W. (2009). Vom Wandel der Disziplinierungstechniken gegenüber Verhaltensauffälligkeiten in der „Neuen Leistungskultur“. Oder: „Es gibt keine vollkommene Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahr“. In A. Nießeler & I.K. Uphoff (Hrsg.), *Pädagogische Auffälligkeiten. Deutungsmuster von Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten – kritisch betrachtet* (S. 31-41). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rathmayr, B. (2007). Kindheit. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 398-401). Weinheim: Beltz.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2019). *Gefühle und Politik: Für eine Kultur der emotionalen Abkühlung*. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/andreas-reckwitz-plaedoyer-fuer-eine-kultur-emotionaler-abkuehlung-16500613.html?GEPC=s3&premium=0xbdfa0d768825106b1502b4408b8676ca>. Abgerufen: 27. Mai 2020.
- Redl, F. & Wineman, D. (1976). *Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind*. München: Piper.
- Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. & Welter, N. (2009). Das Allgemeine in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und in der Allgemeinen Didaktik – z.B. „Kanon“, z.B. „Disziplin“. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner, J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 171-194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trescher, H.-G. (1987). Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In C. Büttner & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Chancen der Gruppe* (S. 150-161). Mainz: Grünewald.
- Wessel, K.F. (2015). *Der ganze Mensch. Eine Einführung in die Humanontogenetik*. Berlin: Logos.
- Winterhoff, M. (2008). *Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit*. München: Mosaik

Autor*innen:

Bernhard Rauh, Dr. phil., Prof. für Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik, Fakultät für Humanwissenschaften, Universität Regensburg. Gruppenanalytische Weiterbildung, Analytischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut i.A. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, mentalisierungs-basierte Pädagogik, psychodynamische Zugänge zu emotional-sozialen Störungen, Inklusionsdiskurse, reflexive Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität.

Email: bernhard.rauh@ur.de

Nicole Welter, Dr. phil., Univ.-Prof.in für Allgemeine Pädagogik am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungstheorien, Bildungs- Erziehungs- und Sozialisationsforschung im historischen und gesellschaftlichen Kontext, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik, Pädagogische Anthropologie
Email: welter@paedagogik.uni-kiel.de

Manuel Franzmann, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungstheorie in Pädagogik, Sozialer Arbeit u. Psychotherapie, Professionsvergleich, Schulforschung, rekonstruktive Forschungsmethodologien, Bildungs- u. Biographieforschung.
Email: franzmann@paedagogik.uni-kiel.de

Dipl. Päd. Kim Magiera, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Bildungs- und Biographieforschung, Restorative Justice, Forschungsethik, Pädagogische Grundbegriffe.
Email: magiera@paedagogik.uni-kiel.de

Jennis Schramm, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut i.A. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Grundbegriffe, Resilienzforschung.
Email: schramm@paedagogik.uni-kiel.de

Dipl. Päd. Nicolaus Wilder, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Grundbegriffe, Wissenschaftstheorie, Ethik, Research Integrity.
Email: wilder@paedagogik.uni-kiel.de

