

Ökonomisierung in Gesellschaft und Pädagogik – emanzipatorische Perspektiven psychoanalytischer Elementarpädagogik

1. Einführung

1925, also vor über 90 Jahren, hat der psychoanalytisch ausgebildete und gesellschaftskritische Pädagoge Siegfried Bernfeld Überlegungen zu den Grenzen der Erziehung angestellt, die bis heute von Bedeutung sind (Bernfeld 1967). Die erste Grenze wird dadurch markiert, dass Pädagog*innen es immer mit mindestens zwei Kindern zu tun haben, nämlich dem realen Kind vor ihnen und dem verdrängten Kind in ihnen – dies erfordert die Selbstreflexion der Pädagog*innen in der pädagogischen Beziehung, um das reale und das verinnerlichte Kind nicht zu verwechseln (ebd., S.141f.). Darüber hinaus bildet die Erziehbarkeit des Kindes eine Grenze, weil angesichts der eigenständigen, gewordenen Persönlichkeit des Kindes, angesichts seiner Lebenswirklichkeit und immer auch sinnvollen Widerspenstigkeit jedwede Idee einer umfassenden erzieherischen Einflussnahme als pädagogische Größenfantasie erscheinen muss (ebd., S.143). Die dritte Grenze, die hier von besonderem Interesse ist, besteht aus den gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, die unweigerlich in pädagogische Prozesse hineinwirken, ohne dass sie pädagogisch allein außer Kraft gesetzt werden könnten – jede noch so emanzipatorisch intendierte Pädagogik hat es immer mit Mächten zu tun, die stärker sind als sie selbst (ebd., S.127). Wenn nun diese gesellschaftlichen Verhältnisse in pädagogischen Kontexten nicht kritisch hinterfragt werden, besteht die Gefahr, dass heteronome Verhältnisse über pädagogische Praxis reproduziert werden.

Dies gilt natürlich auch für unsere heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse, die sich kritisch als Ökonomisierung, Entgrenzung, neoliberale Individualisierung, Ent-Solidarisierung und rechtspopulistische Tendenzen verstehen lassen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Vortrag zunächst eine kritisch zugespitzte Skizze der aktuellen ökonomischen, politischen, ideologischen Strukturen samt ihrer sozialpsychologisch zu verstehenden Dynamiken angefertigt. Sodann stehen die Auswirkungen der fortschreitenden Ökonomisierung auf pädagogische Theorie und Praxis im Fokus, geleitet von der Frage, inwiefern hegemoniale Pädagogik die eigenwilligen Entwick-

lungschancen von Kindern, Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit von Pädagog*innen und insgesamt emanzipatorische Potenziale zu kassieren droht. Schließlich wird es mit der Psychoanalytischen Pädagogik um eine kritische Elementarpädagogik gehen, die gesellschaftliche Einflüsse ebenso wie unbewusste Dynamiken berücksichtigt und gerade deshalb zu tiefgehender Entfaltung von Selbstbestimmung und Solidarität beitragen sowie die Möglichkeit politisch-emanzipatorischen Engagements eröffnen kann.

2. Gesellschaftliche Verhältnisse

Wir leben in einer ökonomisch und medial entgrenzten Welt (Morgenroth, 2015, S. 198). Technologische Grundlage der globalisierten Ökonomie ist die rasant fortschreitende Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien, die in erster Linie der Rationalisierung, Vernetzung und Kostensenkung dienen. Einerseits können innerbetriebliche Abläufe besser flexibilisiert und überwacht werden, verbunden mit der raumzeitlichen Entgrenzung der Arbeitsverhältnisse. Andererseits ermöglichen diese Technologien die raumzeitliche Zerlegung des Produktionsprozesses. Diese zeigt sich beispielsweise in der Just-in-time-Produktion, bei der bestimmte Produktionsschritte an Orte ausgelagert werden, an denen bei kurzfristiger Nachfrage kostengünstig und meist unter schlechten Arbeitsbedingungen produziert wird (Naumann, 2010, S. 60). Ökonomisches Ziel ist dabei u.a., unterschiedliche Standorte in globalem Maßstab zu nutzen, die die besonders profitträchtige Produktion von Waren erwarten lassen.

Zugleich haben sich die Arbeitsverhältnisse selbst in privilegierten Ländern dramatisch verändert. Zunächst existiert weiterhin die Gruppe der sogenannten Kernbelegschaftsangehörigen. Diese sind in der Regel recht gut qualifiziert, sozial relativ abgesichert, zugleich aber einer beschleunigten und entgrenzten Arbeit ausgesetzt. Daneben wächst die Gruppe der prekär Beschäftigten immer weiter an. Darunter fallen Zeit- und Leiharbeiter, neue Selbständige in der Industrie, im Dienstleistungsgewerbe oder in der Landwirtschaft, sozial kaum abgesichert und fortwährend auf der Suche nach neuen Jobs, um ihr Auskommen irgendwie zu gewährleisten. Nicht zu vergessen ist die Gruppe derjenigen, die in so genannten Bad Jobs arbeiten müssen. Vor allem in der Gastronomie, in der Pflege und in privaten Haushalten verdingen sich Menschen, die schlecht bezahlt, der Willkür ihrer Arbeitgeber ausgeliefert und häufig

illegalisiert sind. Schließlich gibt es noch die in Millionen zu zählenden Menschen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Naumann, 2010, S. 60 f.).

Die staatliche Politik hat nun die schwierige Aufgabe, sowohl die Folgen der Globalisierung als auch die wachsenden gesellschaftlichen Spaltungen im Rahmen des Nationalstaats zu regulieren – denn der Globalisierung wirtschaftlicher Macht steht keine Globalisierung der Politik entgegen (Bauman, 2016, S. 62). Im Zuge dieser Entwicklung haben sich „nationale Wettbewerbsstaaten“ herausgebildet (Hirsch, 1998). Diese sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie in eine Standortkonkurrenz zu anderen Staaten geraten. Nur wenn genügend Unternehmen an einem Standort verbleiben oder neu investieren, entstehen Arbeitsplätze und fließen Steuereinnahmen, die der Staat zur Bewältigung seiner hoheitlichen Aufgaben benötigt. Somit zielt die Politik des nationalen Wettbewerbsstaats insbesondere darauf, durch rechtliche Rahmenbedingungen, Infrastrukturpolitik, Technologieförderung, Steuerpolitik, Bildungspolitik bis hin zu städtebaulichen Maßnahmen die Attraktivität des Standorts zu erhöhen (Naumann, 2010, S. 61).

Damit aber entsteht ein strukturelles politisches Dilemma. Einerseits bindet und erfordert die Standortpolitik erhebliche finanzielle Mittel, andererseits steigen infolge der wachsenden sozialen Verwerfungen die Kosten des Wohlfahrtsstaats immens an. Zur Bewältigung dieses Dilemmas reagiert der Staat mit drei Strategien. Erstens kommt es zu staatlichen Neuformierung des Arbeitsmarkts in Form der Deregulierung von Arbeitsverhältnissen, der Lockerung des Kündigungsschutzes sowie der Förderung von prekären Beschäftigungsverhältnissen. In Verbindung mit der ökonomischen und informationstechnologischen Entgrenzung arbeiten immer mehr Menschen als „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß u. Pongratz) – ob festangestellt oder prekär beschäftigt (vgl. Haubl, 2012, S. 368; Funk, 2011; S. 57). Zweitens wird der Sicherheitsstaat ausgebaut, um diejenigen unter Kontrolle zu halten, die innerhalb und außerhalb der nationalstaatlichen Grenzen weder als Arbeitskräfte noch als Konsumenten zu gebrauchen sind. Die Frage der Produktion „überflüssiger Menschen“, und zwar im Weltmaßstab, wird durch diese „Versicherheitlichung“ einer Pseudolösung zugeführt (Bauman, 2016, S. 9/33). Drittens müssen wir einen dramatischen Umbau des Sozialstaats konstatieren, der die Verwandlung des sorgenden in einen gewährleistenden Sozialstaat mit sich bringt (Bude, 2008, S. 31). Die Transferleistungen werden zurückgefahren, um Kosten zu senken, und dienen nicht länger dem Erhalt eines erreichten sozialen und materiellen Status, sondern bestenfalls der

Vermeidung eines vollständigen sozialen Ausschlusses – alle weitere Sicherung muss privat organisiert und bezahlt werden. Auf diese Weise treibt der individualisierende politische Diskurs der Eigenverantwortung die Privatisierung von Risiken sowie den Abbau von Solidargemeinschaften voran und erlegt den Benachteiligten und Marginalisierten die Schuld für ihr etwaiges Scheitern auf (Bauman, 2016, S. 60).

Wie deuten, erleben und verarbeiten die Menschen ihr Leben unter den Bedingungen der Ökonomisierung und Entgrenzung in einer „zunehmend deregulierten, polyzentrischen, aus den Fugen geratenen Welt“ (Bauman, 2016, S. 15)? Das heute vorherrschende Deutungsmuster ist das der Individualisierung. Individualisierung meint zunächst die Möglichkeit, das eigene Leben jenseits tradierter Vorgaben und Zwänge etwa durch Geschlecht oder soziale Herkunft, selbst gestalten zu können. Diese Diskurse der Individualisierung gründen durchaus in neuen sozialen Entfaltungsmöglichkeiten, denn zweifellos sind die Spielräume für Selbstbestimmung und vielfältige Lebensentwürfe, für die Ausbalancierung von Individualität und Bezogenheit, für selbstkonstituierte Gemeinschaften bis hin zu politisch-emanzipatorischen und kommunikationstechnologisch organisierten Netzwerken gewachsen (vgl. schon Keupp, 1999, S. 23 ff.).

Es gibt aber auch eine ideologische Kehrseite. Der neoliberale Abbau von schutzspendenden, solidarischen Institutionen, die Erosion sozialer Gemeinschaften wird gekontert durch die Verlagerung der Verantwortung für ein gelingendes Leben in die einzelnen Menschen hinein. Die Rede ist dann zwar von Freiheit, von neuen Möglichkeiten, den eigenen Neigungen und Leidenschaften nachzugehen (Bauman, 2016, S. 58). Doch ist diese Freiheit nicht nur von diffusen Ängsten gezeichnet, gesellschaftlichen Prozessen ausgesetzt zu sein, ohne diese selbst beeinflussen zu können, sondern weitgehend auf die Freiheit von Arbeitskraftunternehmern reduziert, sich selbst möglichst erfolgreich zu vermarkten und den eigenen Egoismen in permanenter Konkurrenz zu den Mitbewerbern zu folgen (Gebauer, 2016, S. 18). Individualisierung dient dann, in einer spitzen Formulierung von Zygmunt Bauman, als „Tarnname für die Entschlossenheit der etablierten Mächte [...] bei der Aufgabe, mit den aus der existenziellen Unsicherheit erwachsenden Problemen fertigzuwerden, nach dem Subsidiaritätsprinzip zu verfahren und sie in die Verantwortung des Einzelnen mit seinen äußerst unzureichenden Ressourcen zu geben (oder genauer gesagt: sie dort abzuladen und auf diese Weise zu entsorgen)“ (2016, S. 57). Die neoliberal getrimmte Individualisierung erzeugt eine ubiquitäre Verunsicherung sowie ver-

einzelte, permanent leistungsbereite Arbeitskraftunternehmer und individuell Gescheiterte. Und rückseitig begünstigt diese Vereinzelung und Ent-Solidarisierung neue rechtspopulistische Vergemeinschaftungen, die sich als kulturell-rassistische und antifeministische Diskurse zeigen.

Sehen wir uns die destruktive Dynamik der Individualisierung am Beispiel des entgrenzten Erwerbslebens genauer an. Wie schon bemerkt, befördern die rasanten Veränderungen und neuen Zwänge rund um die Erwerbsarbeit existenzielle Ängste, während das Gefühl, selbst über soziale Gestaltungsfähigkeit zu verfügen, auf arg fragmentierte Alltagsbereiche beschränkt bleibt (vgl. Bartsch, 2012, S. 108). Zugleich versuchen viele Betroffene, Ängste, Ohnmachtsgefühle und Sehnsüchte zu verleugnen, indem sie sich die vorherrschenden Diskurse über neue Freiheit und Autonomie zu eigen machen (Naumann, 2014, S. 14). Damit aber müssen sich Gefühle wie Wut, Angst und Ohnmacht, Bedürftigkeit und Haltlosigkeit sowie Wünsche nach verlässlichen Bindungen, die in diesem Alltag nicht integriert werden können, andere Abfuhrbahnen suchen. So sehen wir im Erwerbsleben die zunehmende Verinnerlichung von Projektorientierung, Rationalisierung, Subjektivierung und Entgrenzung, jenen Prinzipien also, die mit gegenwärtigen Arbeitsverhältnissen einhergehen (Haubl, 2012, S. 368). Mit dieser schädlichen „Selbst-Ökonomisierung“ und „Selbst-Rationalisierung“ (Manning u. Wolf) wird eine Aggressivität gegen das eigene Selbst agiert (Funk, 2011, S. 58), die im Kern den alltäglichen Zumutungen gelten dürfte. Nun aber zeigt sie sich als pseudorationales Handeln in der Exekution von Betriebsinteressen oder gar im Sinne einer arbeitswütigen „interessierten Selbstgefährdung“ (Krause), die sich letztlich auch gesundheitsgefährdend gegen das eigene Selbst richten kann (Haubl, 2012, S. 369). Es ist somit kein Zufall, dass das entgrenzte Erwerbsleben zur massiven Ausbreitung von reaktiven Erkrankungen wie Sucht und Depression führt, es erzeugt massenhaft nicht nur Verlierer, Unfähige und Ausgegrenzte, sondern auch Kranke (Morgenroth, 2015, S. 207 f.).

Vor dem Hintergrund dieser kritischen Skizze der aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse lassen sich auch Gefahren für pädagogische Arbeit ausmachen. Michael Winkler hat jüngst darauf hingewiesen, dass heute über Bildungsstandards auch Kinder schon einer Optimierung im Sinne einer gesellschaftlichen Idealerwartung unterworfen sind, die subjektives Wollen negiert, abweichende Weisen des Aufwachsens diskriminiert und letztlich auf die Verzweckung von Bildung für die künftige Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt zielt (Winkler 2016, S.59f.). „So werden die offenen

Deutungen aufgegeben, die den Blick auf Gesellschaft und ihre Kultur mit dem individuellen Aufwachsen verbinden. Ein Denken geht verloren, das sich an Subjekten orientiert, die ihr Leben eigenwillig praktisch bewältigen und sich in ihren eigenen Sinnkontexten bewegen: Gesellschaft wird ignoriert, obwohl Menschen sich gegenüber dieser verhalten, sie bewältigen oder an ihr scheitern (ebd., S.60f.). Um diesen kritischen Gedanken zu vertiefen, sollen nun zunächst hegemoniale Tendenzen in der Pädagogik beleuchtet werden, um dann die emanzipatorischen Potenziale psychoanalytischer Elementarpädagogik auszuloten.

3. Hegemoniale Pädagogik

Individualisierung und Ökonomisierung machen also auch vor der Pädagogik nicht halt. Dies zeigt sich schon an der Ökonomisierung pädagogischer Organisationen: sie werden im Sinne „neuer Steuerung“ betriebswirtschaftlichen Effizienzzwängen unterworfen und ihre Aufgaben der Hilfe und der Bildung auf technisch messbare Dienstleistungen reduziert (vgl. Funk 2011, S.55). Die Grundidee besteht darin, einen Katalog der Leistungen zu erstellen, die eine pädagogische Institution zu erbringen hat. Über Art, Umfang und Qualität der Leistungen wird mit dem Geldgeber oder Träger eine Zielvereinbarung abgeschlossen, die wiederum im Rahmen des „Kontraktmanagements“ auf ihre Erfüllung hin überprüft wird (Esch et al. 2006, S.12). Aus der Zielvereinbarung ergibt sich dann die Budgetierung, also die Bereitstellung eines Budgets, das zur erfolgreichen Produktion der vereinbarten Leistungen berechnet wurde. Der Erfolg soll schließlich durch das „Controlling“ nach betriebswirtschaftlichen Kosten- und Leistungsrechnungen gesichert werden (vgl. ebd.).

Auch in Kindertageseinrichtungen hat das SGB VIII insbesondere in den §§78a-g den Weg für „Vereinbarungen über Leistungsangebote, Entgelte und Qualitätsentwicklung“ und damit für das besagte Kontraktmanagement frei gemacht (vgl. ebd., S.14). So gehen immer mehr Bundesländer dazu über, die Zuweisung finanzieller Mittel nach dem Output, nach der Zahl der Kunden und Kundinnen also zu bemessen. Insgesamt zeigt sich die Tendenz, Kindertageseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen zu reorganisieren, die flexibel auf Bedarfe des Arbeitsmarktes reagieren und Öffnungszeiten wie Aufgaben der Fachkräfte entgrenzen. Die Qualität soll durch Wettbewerb und standardisierte Evaluationsverfahren permanent gesteigert werden, ohne freilich zu berücksichtigen, dass das Gelingen kindlicher Entwick-

lungsprozesse auf verlässlichen, haltgebenden und feinfühligem pädagogischen Beziehungen beruht, die sich nicht einfach quantifizieren lassen (vgl. Schoneville/Karner 2008, S.8).

Vor diesem Hintergrund müssen wir auch eine fortschreitende Individualisierung und Ökonomisierung pädagogischer Theorie und Praxis konstatieren. Dies zeigt sich schon in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer. So wird etwa in den Bildungsplänen Hessens und Bayerns die Bedeutung der Ko-Konstruktion für kindliche Selbstbildungsprozesse betont, doch letztlich erscheint das Kind als Ansammlung von Kompetenzen, die seine Fähigkeit zur Selbststeuerung begründen sollen. Dabei sind solche Pläne von Standards und versteckten Normen durchzogen, und es sind die Erwachsenen, die „kokonstruktiv“ entscheiden, welche Kompetenzen das Kind braucht, um später in Schule und Berufsleben zu funktionieren (Schäfer 2006, S.72; Winkler 2016, S.66). Ähnliches gilt für den um sich greifenden „Förderwahn“ (Bergmann 2008, S.12). Hier finden sich Programme zur Förderung der Sprache, des mathematischen Denkens, des naturwissenschaftlichen Verständnisses, der Motorik etc. ebenso wie Trainingsprogramme zur Prävention abweichenden Verhaltens. Aber „die Bindungsforschung weiß, dass wenig feinfühligem Mütter sich so verhalten, wie Pädagogen in Förderkonzepten: Alles ist hier gelenkt und insgeheim kontrolliert“ (ebd.). Die pädagogisch hegemoniale Individualisierung fördert demnach nicht die kindliche Individualität, sondern zielt auf eine Normierung von Kompetenzen und Verhaltensweisen, die das vereinzelt Kind bestenfalls auf sein Überleben in einer Gesellschaft vorbereiten, deren heteronorme und destruktive Tendenzen der Kritik entzogen bleiben.

Bei alledem stehen die Pädagog*innen selbst unter wachsendem Druck. Einerseits müssen sie immer weitere Fördermaßnahmen unter Evaluationsdruck durchführen, mit immer engeren Möglichkeiten zur Gestaltung des pädagogischen Alltags. Andererseits kommen sie über die kindlichen Entwicklungsthemen, die Bedürftigkeit, intensive Affektivität und widerspenstigen Autonomiebestrebungen der Kinder in Kontakt mit eigenen biographischen Themen oder auch mit einer Scham, den eigenen pädagogischen Idealen nicht (mehr) gerecht werden zu können. Weil diese intensiven Themen den verengten pädagogischen Alltag zu sprengen drohen, entsteht allzu schnell ein institutionalisiertes Abwehribündnis, in dem all die affektiven Themen, die als unhaltbar erlebt werden, durch die Identifizierung mit individualisiertem Förderwahn, ökonomisierter Dienstleistungslogik und ihrem Produktivitätsgerede

manisch-affirmierend oder resignativ-erschöpft abgewehrt werden (vgl. Volhard 2005, S.267; Salfeld-Nebgen et al. 2016; Mentzos 1988).

Es besteht die Gefahr, dass die Pädagog*innen die unerfüllbar scheinenden und somit bedrohlichen Wünsche nach einer befriedigenden pädagogischen Welt aggressiv an den Kindern bekämpfen und dies dann als Fördermaßnahme rationalisieren (vgl. Seifert 1996, S.176f.). Schlicht formuliert: „Nur wer selbst nicht unter Druck steht, muss keinen Druck ausüben“ (ebd., S.191). So aber herrscht häufig eine behavioristische und kognitivistische Haltung vor, in der Verhalten gesteuert, Empfinden gelernt und Kompetenzen angeeignet werden sollen (vgl. Figdor 2006, S.106). Doch wenn das Affektive und die Bedürfnisse der Kinder keinen integrierten Platz in den pädagogischen Beziehungen erhalten, sondern die mehr oder minder wohlge-meinte Disziplinierung der Kinder im Sinne erwünschten Verhaltens den Alltag bestimmt, wird nicht nur Bildung verhindert, sondern schlimmstenfalls sogar eine pathogene Entwicklung in Gang gesetzt (ebd., S.119). Dann nämlich können die Konflikte und Themen der Kinder nicht bearbeitet werden. Stattdessen erscheinen dem Kind die eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Fantasien als bedrohlich, „was es vor die Wahl stellt, solche bedrohlichen Selbstanteile abzuwehren oder auf eine gute Beziehung, in welcher sich das Kind vorwiegend geliebt erleben kann, zu verzichten“ (ebd., S.109). Ohne ein haltgebendes Setting und unter dem Druck der äußeren und verinnerlichten Erwartungen macht sich so eine Kultur des Wegfühlers und der Affektarmut breit. Das Affektive, Spielerische, Verbindende und Unvorhersehbare der Kindergruppe wird gebannt, indem individualisierte Fördertechniken in den Vordergrund treten. All die in der Kindergruppe schwelenden Affekte aber, deren Bearbeitung die Voraussetzung für tiefgreifende Selbstbildungsprozesse bieten würde, müssen sich andere Abfuhrbahnen suchen – und zeigen sich früher oder später als psychosoziale Störung, als psychosomatische Beschwerde oder als soziale Exklusion anhand der diskursiv verfügbaren individualistischen, sexistischen oder rassistischen Klischees (Naumann 2014, S.16f.).

4. Emanzipatorische Potenziale psychoanalytischer Elementarpädagogik

Mit Adorno gesprochen ist Bildung keine Anhäufung marktgängiger Kompetenzen, sondern die Fähigkeit zu Selbstbestimmung und Solidarität, zur wachsenden Gestaltung der Welt im Sinne eigener und allgemeiner Bedürfnisse. Das gilt selbst-

verständlich auch für Kinder, für kindliche Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse. Die psychoanalytische Pädagogik ist nun besonders gut geeignet, solche Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse zu unterstützen, weil sie einerseits die affektive und unbewusste Dimension dieser Prozesse in pädagogischen Beziehungen berücksichtigt, und andererseits die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen kritisch hinterfragt. Diese förderlichen Potenziale möchte ich anhand des psychoanalytisch-pädagogischen Blicks auf das kindliche Spiel, die Bedeutung der Partizipation sowie anhand der psychoanalytisch-pädagogischen Begriffe des Entwicklungsbündnisses und der Optimalstrukturierung exemplarisch darlegen.

Spiel

Das Spiel ist das zentrale Medium der kindlichen Selbstbildung. Im Spiel wird geforscht, ausprobiert und Wirklichkeit vergegenwärtigt. Im Spiel machen Kinder die Erfahrung von Absprachen, Reziprozität und Verständigung, und im Spiel sind auch Selbstheilungskräfte angelegt, weil es zur Verarbeitung emotional drängender Themen beiträgt (vgl. Schäfer 2005, S.104). Das Spiel ist „die Externalisierung eines Gefühlszustandes und dessen Verankerung in einer Spielfigur, mit der das Kind sich identifiziert. Dieser Vorgang wirkt schon als solcher ein Stück weit beruhigend“ (Dornes 2000, S.204). Darüber hinaus erhält das Kind von seinen Spielgefährten Antworten auf die Spielfigur, die dann als bedeutsame Interaktionserfahrung verinnerlicht werden können (vgl. ebd.). Es entsteht ein „Übergangsraum“ (Winnicott), in dem das Kind seine lebensweltlichen Themen, existenziellen Dramen und entwicklungs-spezifischen Gefühle genügend angstfrei in Szene setzen und mit der Wirklichkeit abgleichen kann, ohne die Überwältigung durch innere destruktive Impulse oder äußere Sanktionen befürchten zu müssen. „Weil für Kinder wichtig ist, ihre eigenen Wünsche und Hoffnungen in die Wirklichkeit hineinzutragen, um ein Leben zu leben, das als sinnvoll und erfüllt erlebt werden kann, brauchen sie einen Spielraum, in dem sie ausprobieren können, wie viel Wunschwelt die Wirklichkeit verträgt und wie viel Wirklichkeit notwendig ist, damit die Wünsche nicht nur Fantasie bleiben. Kinder brauchen Spiel, um Utopie und Wirklichkeit miteinander zu versöhnen“ (Schäfer 2005, S.108).

Partizipation

Die Voraussetzung dafür, dass die Kinder Spielräume nutzen können, ist ihre alltägliche Partizipation an den Belangen der Kindertageseinrichtung. Dies betrifft zunächst ganz schlicht die selbstverständliche Nutzung von Räumen und Materialien. Diese sollten für alle Kinder so weit als möglich frei zugänglich sein, damit sie im Sinne des Ausdrucks und der Bearbeitung ihrer Themen überhaupt verwendet werden können. Doch nicht nur im Hinblick auf das tägliche Spiel gilt es, die Kinder mit einzubeziehen, sondern auch bei Fragen der Gestaltung des gemeinsamen Raums und der gemeinsamen Regeln. Dabei können die Kinder in Kinderkonferenzen die selbstverständliche Erfahrung der Mitsprache machen, die für die Entwicklung der Kinder von unschätzbarem Wert ist (Naumann 2010, S.148f.). Im Hinblick auf die Regeln heißt es etwa bei Leuzinger-Bohleber: „Das sukzessive Entwickeln eines sozialen Regelsystems, das dem Kind nicht autoritär aufgesetzt, sondern in einem emotional tragenden, sicheren Beziehungsgefüge mit dem Kind ‚ausgehandelt‘ und dem Entwicklungsalter entsprechend gemeinsam ‚gelernt‘ und ‚reflektiert‘ wird, ist die Voraussetzung für Internalisierungsprozesse, die nicht durch eine Unterwerfung, sondern durch eine Stabilisierung von Selbst und Autonomie gekennzeichnet sind“ (Leuzinger-Bohleber et al. 2006, S.243).

In einem solchen affektfreundlichen Raum, in dem positiv wie negativ besetzte Affekte gezeigt werden können und der die unterschiedlichen mentalen Zustände, Bedürfnisse und Interessen aller am pädagogischen Prozess beteiligten Menschen erfahrbar macht, kann nicht nur Autonomie, sondern auch Solidarität besonders gut gedeihen. Die Erfahrung von Teilhabe, von Autonomie und Selbstwirksamkeit, von Solidarität trotz aller unterschiedlichen Familienkulturen, Bedürfnisse und Interessen sowie der gemeinsamen, bedürfnisgerechten Gestaltung der gemeinsamen Welt – dies sind Erfahrungen, die, wenn sie so früh und tief einsozialisiert wurden, nicht revidierbar sind. Dies ist auch die Grundlage dafür, Ungerechtigkeit und Exklusion zu erkennen und gegen sie vorzugehen, sodass Pädagog*innen, wie Adorno sagte, Erziehung immer als Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand verstehen sollten (1971).

Entwicklungsbündnis

Entscheidend für die Entfaltung von Selbstbildung, Autonomie und Solidarität ist die pädagogische Haltung. Psychoanalytische Pädagogik betrachtet Kinder nicht nur in ihren individuellen Themen, Ressourcen und Belastungen, sondern auch in ihren

gruppalen und sozialen Kontexten – so wird bereits hier der Individualisierung pädagogischer Praxis vorgebeugt (Finger-Trescher 2001, S.218). Dabei zielt psychoanalytische Pädagogik auf die Herstellung von Entwicklungsbündnissen mit den Kindern, die besonders bei irritierendem Verhalten, Konflikten und Belastungen ihre Tragfähigkeit zeigen. Im Entwicklungsbündnis gelten alle Äußerungen der Kinder als bedeutsam, auch Störungen, die zunächst Kommunikationsblockaden und Irritationen erzeugen, muss ein Sinn unterstellt werden. Die Aufgabe der Pädagog*innen ist nicht etwa, heftige Affekte und Störungen kleinzuhalten, sondern vor allem, Interaktion und Kommunikation immer wieder in Gang zu halten, damit auch Störungen sich zeigen und im pädagogischen Prozess auflösen können (Foulkes 1974, S.34; Naumann 2012, S.148). Nur was sich zeigen kann, ist auch bearbeitbar.

Aloys Leber akzentuiert die Prozesse im Entwicklungsbündnis als „fördernden Dialog“ des Haltens und Zumutens. Das Kind setzt in der pädagogischen Beziehung unweigerlich seine geglückten und belastenden Vorerfahrungen, seine Wünsche, Hoffnungen und Konflikte in Szene (vgl. Büttner 1998, S.139). Dabei hält der Pädagoge auch die heftigen Affekte des Kindes, etwa überbordende Aggression, und spiegelt sie auf eine Weise, die dem Kind die symbolisierte Integration seiner Affekte ermöglicht.

Wenn beispielsweise ein Kind von verinnerlichten und unbewältigten Konflikten geplagt ist, kann es diese nicht versprachlichen, sondern muss Thema und Dynamik des Konflikts auf der Handlungsebene als konflikttypische Szene inszenieren (Trescher 1987, S.156). Der Pädagoge, der sich in diese Beziehungsdynamik verstricken lässt, kann dann seine spontanen Reaktionen, gleichsam seine Gegenübertragung, als zur Szene gehörig verstehen, den Konflikt entschlüsseln und auf dieser Grundlage pädagogische Beziehungsangebote machen, die die Chance für korrigierende Erfahrungen und zur Konfliktbewältigung eröffnen (ebd., S.159). So kann etwa ein überbordend aggressives Kind im Pädagogen bodenlose Ohnmachtsgefühle auslösen. Mithilfe psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens kann diese Ohnmacht als projektive Identifizierung verstanden werden, also als Ohnmacht, die das Kind als schrecklich erlebt hat, niemals mehr spüren möchte und durch seine Aggression zu bewältigen sucht – die Ohnmacht ist nicht aus der Szene verschwunden, sondern nun im Pädagogen deponiert (vgl. Trescher 2001, S.173ff.). Wenn dieser seine Gegenübertragung bloß agieren würde, indem er etwa die in ihm deponierte Ohnmacht durch Zurückweisung und bloße Maßregelung des Kindes zu bewältigen sucht, wird

die konflikttypische Szene aus Sicht des Kindes wieder einmal tragisch komplettiert. Wenn der Pädagoge aber die Erfahrung ermöglicht, dass er durch die Aggression nicht vernichtet wird, dass in Beziehungen nicht automatisch Ohnmacht erzeugt wird, sondern Verlässlichkeit, Aufmerksamkeit und Freude erlebbar sind, stehen dem Kind nachholende und neue Entwicklungen offen.

Neben dem Halten gilt es aber auch, dem Kind Herausforderungen in der Realität zuzumuten, die es mit seinen vorhandenen Ressourcen zur Erweiterung seiner Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit bewältigen kann – dies kann in manchen Fällen etwa Wiedergutmachung nach einer destruktiven Episode bedeuten oder in anderen die behutsame Zumutung von Trennung zur Entwicklung wachsender Autonomie. Es kommt also darauf an, nicht nur das Kind dort abzuholen, wo es steht, wie es häufig gut gemeint formuliert wird, sondern vor allem, sich als Pädagoge dort zu platzieren, wo das Kind noch nicht ist (Perner 2010, S.218). Auf diese Weise repräsentiert der Pädagoge im Entwicklungsbündnis eine förderliche Haltung, die das Kind ernst nimmt, ihm eine eigenständige, gelingende Entwicklung zutraut und zugleich Übergangsräume bereitstellt. Er fungiert als Hilfs-Ich, repräsentiert förderliche Beziehungserfahrungen, die das Kind Schritt für Schritt im Dienste eigener Entwicklung verinnerlichen kann (vgl. Naumann 2010, S.129).

Optimalstrukturierung

Allerdings resultieren die Themen und etwaigen Konflikte in der pädagogischen Praxis nicht allein aus den Geschichten, die die Kinder mitbringen, sondern auch aus den institutionellen Verhältnissen einer Kita. Im Sinne der Optimalstrukturierung müssen demnach das pädagogische Setting und die institutionellen Strukturen daraufhin überprüft werden, ob sie Entwicklungsbündnisse eher begünstigen oder gar behindern. Einerseits muss der organisatorische Rahmen in Form von Finanzplanung, Personalschlüssel, Qualifizierung und Weiterbildung, Konzeptentwicklung, Supervision sowie pädagogischen Gestaltungsspielräumen gewährleisten, dass die Pädagogen freudvoll, gesund, selbstreflexiv und empathisch arbeiten können. Andererseits müssen die Räume, Materialien und Tagesabläufe so gestaltet sein, dass institutionell begründete Konflikte, wie beängstigende Bringsituationen oder Streit wegen beengter Räume, minimiert werden. Ein solches verlässliches, partizipatives und affektfreundliches Setting dient letztlich auch als Hilfs-Ich für die Kinder, weil sie ihre darin erlebten Interaktionserfahrungen verinnerlichen und zu erweiterten Wahr-

nehmungs- und Handlungsweisen verarbeiten (vgl. Trescher 2001, S.187ff.). Nicht zuletzt muss der gesellschaftliche und bildungspolitische Kontext im Sinne der Optimalstrukturierung kritisch in den Blick genommen werden. Wenn die fortschreitende Ökonomisierung den pädagogischen Alltag zu durchsetzen droht oder wenn Bildung auf die bloße Ansammlung von Kompetenzen reduziert wird, die in individualisierende Förder- und Trainingsmaßen anzueignen sind, konstatiert dies die pädagogischen Beziehungen auf einengende Weise, die Entwicklungsbündnisse massiv erschwert – hier kann es notwendig und erforderlich sein, gesellschaftskritisches und bildungspolitisches Engagement zu entfalten (Naumann 2011, S.53).

Gerade unter Ökonomisierungs- und Optimierungsdruck drohen Entwicklungsbündnisse aber zu scheitern. So gibt es Kinder, die mit ihrer Aggression einen eigentlich gesunden und berechtigten Widerstand gegen die Zumutungen in ihrem familiären und/oder pädagogischen Alltag zum Ausdruck bringen – eine Aggression, die ohne Optimalstrukturierung schnell pathologisiert wird. Es kann auch zu Abwehrbündnissen zwischen Pädagogen, Eltern und Kindern kommen, die den Optimierungsdruck affirmieren und die darin unbewältigten Konflikte einer Pseudolösung zuführen, indem sie all jene verächtlich machen und mit Ausschluss bedrohen, die der Optimierungsnorm nicht genügen können oder wollen. Nicht zuletzt gibt es Kinder, die aus familiendynamischen Gründen den Druck destruktiv verarbeiten. Wenn Kinder bspw. dem Druck nicht standhalten, versuchen manche unbewusst die erlebte Demoralisierung und Ohnmacht durch Aggression oder Apathie zu kompensieren (vgl. Winkler 2016, S.65); andere agieren den Druck als leistungsorientierte soziale Überanpassung, die das Leiden daran, dass die eigenen kindlichen Bedürfnisse übergangen wurden, nur verdreht, etwa als Anzeigen von vermeintlichen Regelverstößen und Unzulänglichkeiten anderer Kinder oder als Bettnässen zeigen kann (Naumann 2015, S.133). Dazu ein Beispiel:

Viktorias Eltern haben Glück. Sie haben eine gesunde Tochter, die nun 15 Monate alt ist. Sie haben gut bezahlte Jobs, die sie wiederaufnehmen möchten, um keine Einbußen in Einkommen und Karriere zu erleiden. Und sie haben einen Krippenplatz gefunden. Doch leider werden in der Krippe die Gefühle von Angst und Trauer rund um den Trennungsprozess zwischen Eltern und Kind heruntergespielt, während das wütende Aufbegehren von Kindern gegen die Belastungen des Krippenalltags verpönt ist. Viktoria gilt bald als angenehmes und unauffälliges Kind, das gut funktio-

niert. Einem aufmerksamen Beobachter würden aber vielleicht ihre oft gedämpfte Stimmung und ihr wenig fantasievolles Spiel auffallen.

Später in der Kita, Viktoria ist inzwischen fünf Jahre alt, wird sie als sozial sehr gut angepasstes Mädchen gesehen. Sie ist höflich, befolgt die Regeln und zeigt sich in Förderkursen für Vorschulkinder kognitiv kompetent und leistungsfähig. Wiederum aber würde ein feinfühligere Beobachter wahrnehmen, dass Viktoria eine verdeckte Aggression agiert, indem sie weniger angepasste oder leistungsschwächere Kinder verächtlich macht und sonst vor allem die Anerkennung von Erwachsenen erhofft. Er würde sich auch nicht darüber wundern, dass Viktoria beginnt, nachts einzunässen – als verdrehter körperlicher Ausdruck all jener kindlichen Bedürfnisse nach bedingungsloser Zuwendung und lustvoller Exploration innerer und äußerer Welten, die in ihrer Entwicklung unbeachtet geblieben sind.

Entgegen solch destruktiver Tendenzen kann die Optimalstrukturierung dazu beitragen, die pädagogische Institution als Ort zu gestalten, der einen genügend Halt gewährt, der Übergangsräume eröffnet und so zur Stiftung von nachholender Entwicklung, Neugier und Bildungslust beiträgt (Naumann 2014, S.130). Insgesamt kann Psychoanalytische Pädagogik eine Haltung begründen, die sich einerseits gegen die bloße Behandlung von Defiziten im Kontext der Optimierungstendenz wendet und stattdessen die subjektive Sinnhaftigkeit jedweden Verhaltens in einer konkreten Lebenssituation zu erschließen sucht, und die andererseits die destruktive Wirkmacht gesellschaftlicher Verhältnisse in pädagogischen Settings aufzuspüren vermag, um auf dieser Grundlage pädagogisch förderliche ebenso wie politisch engagierte Antworten zu geben.

4. Fazit

Pädagogische Arbeit zeichnet sich zumeist durch Nähe, Alltäglichkeit, Prozesshaftigkeit, affektiv aufgeladene Beziehungsdynamiken sowie lebensweltliche Themen aus. In der Kita kommen noch die spezifischen Entwicklungsthemen der Kinder hinzu: das Erleben und mehr oder minder gelingende Integrieren von Autonomiebestrebungen und Bindungswünschen, von Wut, Angst und Trauer, von Scham und Schuld, Macht und Ohnmacht, Freude und Stolz. Nur wenn diese affektiven Themen genügend gut bewältigt werden, können sich die Kinder neugierig und lustvoll ihrer

Selbstbildung zuwenden. Eben dies ist die primäre Aufgabe pädagogischer Arbeit. Zugleich aber stehen diese spezifischen Rhythmen, affektiven Themen und pädagogischen Erfordernisse der herrschenden Optimierungslogik entgegen. Wenn nun im Zeichen von Ökonomisierung, Entgrenzung und Individualisierung wesentliche affektiv besetzte Themen institutionalisiert abgewehrt werden, erzeugt dies nicht nur hohe psychosoziale Kosten für Kinder, Eltern und Pädagog*innen, sondern verhindert schlicht die wirkliche Erfüllung der primären Aufgabe. Deshalb müssen die affektiven Themen und Beziehungsdynamiken systematisch in der Pädagogik berücksichtigt werden – nebenbei bemerkt, macht dies die Arbeit auch lebendiger und freudvoller. So kann die Kita zu einem affektfreundlichen Übergangsraum werden, in dem die Kinder genügend angstfrei ihre Bedürfnisse, Konflikte und Alltagsthemen zeigen und im Sinne wachsender Kreativität und Symbolisierungsfähigkeit, Autonomie und Solidarität bearbeiten können (vgl. Winnicott 2006, S.25). Auch für die Eltern kann die Kita so zu einem Ort werden, an dem sie ihre Sorgen, Zweifel oder auch den alltäglichen Druck zeigen dürfen, an dem sie ihre Bedürfnisse und Hoffnungen thematisieren oder auch erst entdecken können, und der ihnen die entlastende Vernetzung im Sinne einer „unterstützenden Matrix“ (Stern) eröffnet (Ahlheim 2009, S.31f.). Auf diese Weise ermöglicht die Kita Kindern wie Eltern alternative Erfahrungen zu Individualisierung und Ökonomisierung, indem Teilhabe und Solidarität, Individualität und Verbundenheit, Entschleunigung und Kreativität erlebbar werden.

Um all dies zu ermöglichen, müssen die Pädagog*innen selbst von ihrer Einrichtung genügend gut gehalten werden. Sie benötigen verlässliche Räume für Rekreation und Reflexion, um ihre Feinfühligkeit und die Freude an der Arbeit zu bewahren – und um sich mit institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten ihrer Arbeit auseinanderzusetzen. Notwendig führt dies mitunter auch zu politischem Engagement, das die alltäglich spürbaren psychosozialen Verwerfungen skandalisiert, die die herrschenden Verhältnisse erzeugen, und das sich für förderlichere, glücklichere Bedingungen des Lebens einsetzt (nicht nur) in Familie und Pädagogik. Ja, kritische Pädagogik hat es mit Kräften zu tun, die stärker sind als sie selbst. Aber dies ist kein Grund zu verzagen. Am Kampf, die hier skizzierten Bedingungen einer förderlichen und kritischen pädagogischen Arbeit zu erstreiten und zu verstetigen, sind zahlreiche Menschen beteiligt, in pädagogischer Theorie und Praxis, in Weiterbildungsinstituten und Supervision, in sozialen Bewegungen und Gewerkschaften. Ich verstehe diesen

Vortrag als Beitrag zu diesem Kampf und möchte mit den Worten der mexikanischen Zapatisten schließen: Preguntando caminamos – Fragend gehen wir voran!

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main.

Ahlheim, Rose (2009): Elternschaft – Entwicklungsprozess und Konfliktpotential. In: Haubl, Rolf et al. (Hg.): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Göttingen.

Bartsch, Erdmute (2012): Containment. In: Dinger, Wolfgang (Hg.): Gruppenanalytisch denken – supervisorisch handeln. Gruppenkompetenz in Supervision und Arbeitswelt. Kassel.

Bauman, Zygmunt (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Frankfurt.

Bergmann, Wolfgang (2008): Wider den Förderwahn. Frankfurter Rundschau 132.

Bernfeld, Siegfried (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main.

Büttner, Christian (1998): Psychoanalytische Pädagogik und interkulturelle Erziehung – Zum psychoanalytisch-pädagogischen Umgang mit Fremdheit. In: Büttner, Christian et al. (Hg.): Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem. Gießen.

Bude, Heinz (2008): Bist du drinnen oder bist du draußen, das ist hier die Frage. Interview mit Claus Offe und Heinz Bude. Frankfurter Rundschau 67.

Dornes, Martin (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt am Main.

Esch, Karin et al. (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Wiesbaden.

Figdor, Helmuth (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, Kornelia et al. (Hg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Gießen.

Finger-Trescher, Urte (2001): Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: Muck, Mario & Trescher, Hans-Georg (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen.

Foulkes, S.H. (1974): Gruppenanalytische Psychotherapie. München.

Funk, Rainer (2011): Der entgrenzte Mensch. Warum ein Leben ohne Grenzen nicht frei, sondern abhängig macht. Gütersloh.

Gebauer, Thomas. (2016): Weltoffenheit unter Druck. Über das Unbehagen in der Globalisierung. Psychoanalyse im Widerspruch, 56/2016.

- Haubl, Rolf (2012): Was heißt „gute“ Führung? Gruppenpsychotherapie und Gruppenanalyse 4/2012.
- Hirsch, Joachim (1998): Vom Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat. Berlin.
- Keupp, Heiner (1999): Sich selbst erzählen in einer posttraditionalen Gesellschaft. gruppenanalyse 1/1999.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne et al. (2006): Die Frankfurter Präventionsstudie. Zur psychischen und psychosozialen Integration von verhaltensauffälligen Kindern im Kindergartenalter. In: Leuzinger-Bohleber, Marianne et al. (Hg.): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen.
- Mentzos, Stavros (1988): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt am Main.
- Morgenroth, Christine (2015): Gesellschaftskrankheiten: Entgrenzung und beschädigte Subjektivität. In: Waldhoff, Hans-Peter et al. (Hg.): Wo denken wir hin? Lebensthemen, Zivilisationsprozesse, demokratische Verantwortung. Gießen.
- Naumann, Thilo (2010): Beziehung und Bildung in der kindlichen Entwicklung. Psychoanalytische Pädagogik als kritische Elementarpädagogik. Gießen.
- Naumann, Thilo (2011): Eltern heute – Bedürfnisse und Konflikte. Psychoanalytisch-pädagogische Elternarbeit in der Kita. Gießen.
- Naumann, Thilo (2012): Die Arbeit mit der Elterngruppe. In: Hess, Simone (Hg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin.
- Naumann, Thilo (2014): Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Gießen.
- Naumann, Thilo (2015): Ökonomisierungsdruck? Eine andere Pädagogik ist möglich! In: Seifert-Karb, Inken (Hg.): Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven. Gießen.
- Perner, Achim (2010): Zur Bindung von Angst und Aggression im adoleszenten Ablösungsprozess. In: Ahrbeck, Bernd (Hg.): Von allen guten Geistern verlassen? Aggressivität in der Adoleszenz. Gießen.
- Salfeld-Nebgen, Benedikt et al. (2016): Bagatellisierung als Idealtypus. Über ein Muster der Lebensführung in Zeiten der Perfektionierung. Psychoanalyse im Widerspruch 55/2016.
- Schäfer, Gerd E. (2005): Was ist frühkindliche Bildung? Aufgaben frühkindlicher Bildung. In: Schäfer, Gerd E. (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, Basel.
- Schäfer, Gerd E. (2006): Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Steinhardt, Kornelia et al. (Hg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Gießen.

Schoneville, Holger & Karner, Britta (2008): Die Ökonomisierung des Sozialen. Das Kinderförderungsgesetz gefährdet die Bildungsqualität. HLZ Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung, 10/2008.

Seifert, Monika (1996): Kann die Kinderladenbewegung einen allgemeinen Beitrag zur Frage von Möglichkeiten kindlicher Autonomie leisten? In: Beutler, Kurt & Horster, Detlef (Hg.): Pädagogik und Ethik. Stuttgart.

Trescher, Hans-Georg (1987): Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In: Büttner, Christian & Trescher, Hans-Georg (Hg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz.

Trescher, Hans-Georg (2001): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, Mario & Trescher, Hans-Georg (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen.

Volhard, Cornelia (2005): Gruppenanalytische Supervision in Pädagogischen Institutionen. In: Haubl, Rolf; Heltzel, Rudolf & Barthel-Rösing, Marita (Hg.): Gruppenanalytische Supervision und Organisationsberatung. Gießen.

Winkler, Michael (2016): Verhärtete Subjektivität. Über die Grenzen pädagogisch gemeinter Grenzsetzung. In: Ahrbeck, Bernd et al. (Hg.): Innere und äußere Grenzen. Psychische Strukturbildung als pädagogische Aufgabe. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 24. Gießen.

Winnicott, Donald W. (2006): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart.