

Langnickel, Robert; Link, Pierre-Carl

Inklusive pädagogische Räume. Psychoanalytische Pädagogik im Feld einer Inklusiven Bildungspraxis

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 165-172



Quellenangabe/ Reference:

Langnickel, Robert; Link, Pierre-Carl: Inklusive pädagogische Räume. Psychoanalytische Pädagogik im Feld einer Inklusiven Bildungspraxis - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 165-172 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266854 - DOI: 10.25656/01:26685; 10.35468/5993-18

<https://doi.org/10.25656/01:26685>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Robert Langnickel und Pierre-Carl Link

Inklusive pädagogische Räume – Psychoanalytische Pädagogik im Feld einer Inklusiven Bildungspraxis

1 Physische Räume können helfen, psychische Räume zu strukturieren

Für die inklusive Pädagogik wurde seitens der Autoren anthropologisch der Begriff eines „gespaltenen Subjekts“ (Langnickel & Link 2019) herausgearbeitet, der die Wirkungen des Unbewussten im pädagogischen Alltag anerkennt. Unbewusste Prozesse im Subjekt und zwischen Menschen haben einen Einfluss auf die pädagogische Praxis und Beziehungsgestaltung. Als Pädagogik, die die Effekte der Affekte respektive psychodynamisch-unbewusste Prozesse berücksichtigt, ist die Pädagogik des gespaltenen Subjekts – in der Tradition der französischen strukturalen Psychoanalyse – eine Möglichkeit, Institutionalisierungsprozesse, psychosoziale Entwicklungen, innerpsychische Notwendigkeiten und Beziehungsdynamiken professionell in den Blick zu nehmen. Die Psychoanalyse eignet sich deshalb besonders als Bezugswissenschaft für eine inklusive Pädagogik, die physische und psychische Räume zum Gelingen von Inklusionsprozessen berücksichtigen möchte. Dieses aus dem Grund, weil sie den Zusammenhang von physischen und psychischen Räumen in mehrfacher Weise thematisiert.

Der erste Zusammenhang von Psychoanalyse und Raum ist bereits dadurch gegeben, dass Freud die Psyche in architektonischen Metaphern beschreibt. So schreibt er vom Haus der Seele (1917) und erläutert innerpsychische Vorgänge anhand verschiedener Räume (Freud 1916–17, 305). Hinsichtlich der Existenz des Unbewussten konstatiert Freud, „dass das Ich nicht Herr sei im eigenen Haus“ (1917, 11). Freud begriff die Psyche als *res extensa*, als etwas räumlich Ausgedehntes.

Zweitens ist die Frage nach dem Innen und Außen in der Psychoanalyse eine grundlegende, welche das Innerpsychische mit der Mitwelt verknüpft (Ambass 2021, 86). Praxisorte, welche die Beeinflussung der Psyche durch Gestaltung von physischen Orten wesentlich konzeptuell berücksichtigt haben, gibt es schon seit den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik. Beginnend mit dem Kinderheim Baumgarten von Bernfeld bei Wien (Barth 2010), der Maison Verte, einem

1979 gegründeten Begegnungstreff für kleine Kinder und ihre Begleitpersonen in Paris, und der 1969 gegründeten inklusiven École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne und seit 1990 in Rottenburg in der Wohngruppe Hagenwört des Vereins für Psychoanalytische Sozialarbeit, welcher sich explizit auf das Konzept von Mannoni bezieht (Fuchs, Goudriaan, Maas, Nonnenmann 1993).

Leitend für diesen Beitrag ist die Grundannahme, dass physische Räume helfen können, psychische Räume zu strukturieren. Einerseits kann man dies in Triangulierungs- und Trennungsprozessen in der Entwicklung sehen (Langnickel, Ambass & Link 2022). Andererseits können Raumkonstellationen inklusionsbegünstigend oder exklusionsfördernd sein. Eine Aufgabe inklusiver Pädagogik ist, die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen wieder subjektfähig zu machen. Die psychoanalytisch-pädagogische Konturierung dieses Beitrags stellt ein interdisziplinäres Unterfangen dar, die inklusive Pädagogik dahingehend zu unterstützen – sie dient der Unterstützung der Subjektwerdung.

Insgesamt fokussiert der Beitrag auf die Wechselbeziehungen zwischen inneren psychischen und äußeren Räumen im Kontext von Bildung und Erziehung. Der innere psychische Raum wird dabei zunächst mit Freud als dezentriert und gleichzeitig, wenn auch nur retrospektiv und partiell als reflexiv betretbar beschrieben. Im Beitrag wird die These entwickelt, dass das gesplante Subjekt ein offenes und dennoch zu befragendes Gegenüber benötigt, welches einen Raum gestaltet, in dem es das Unbewusste und den Mangel des Subjekts als konstitutiv gegenüber Autonomie und Kompetenz sieht. Die Ausführung der Möglichkeiten in pädagogischen Institutionen werden aufgrund des zur Verfügung stehenden Rahmens und eines suppositiven Blicks auf inklusive Bildung primär positiv entwickelt.

2 Psychoanalytisch-Pädagogische Räume zwischen exklusiven und inklusiven Dynamiken – Analyse eines Dispositivs

Am Beispiel der struktural psychoanalytisch arbeitenden Tagesklinik für Kinder und Jugendliche École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne werden Elemente von pädagogisch-therapeutischen Räumen dispositivanalytisch herausgearbeitet, die es ermöglichen sollen, die psychischen Räume der Subjekte zu strukturieren. Dabei sind Ideen der aus der Antipsychiatriebewegung entstandenen Bildungs-, Therapie- und Erziehungseinrichtung leitend. Die architektonische Gestaltung von Räumen wird damit als ein Ausdruck pädagogischer Gestaltbarkeit von Beziehungen und Erziehungsverhältnissen beschrieben. Im Zentrum des vorliegenden psychoanalytisch-pädagogischen Raumbegriffs steht damit ein Ort der Gestaltung von Beziehungen zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, der damit auch die Gestaltung des Selbstverhältnisses des Individuums und der Gruppe ermöglicht. Bonneuil ist ein inklusiver Ort, da er sich nicht gegenüber dem gesellschaftlichen

Umfeld abschirmt, sondern durchlässig ist und mit der Gemeinde Teil eines Netzwerks, das behinderte und psychisch kranke Kinder zu inkludieren im Stande ist. Die Schule von Bonneuil „empfängt Kinder *in* Schwierigkeiten“ (Geoffroy 2003, 51). Diese Formulierung ist deshalb relevant, weil Mannoni davon ausging, dass es sich bei den Schwierigkeiten, genauer bei den Störungsbildern nur um vorübergehende Zustandsbeschreibungen handelt. In Bonneuil werden Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 20 Jahren aufgenommen. Das gemeinsame Merkmal dieser ist, dass sie ihre Beziehungen zur Familie und Schule als blockiert erleben. Bei der Aufnahme werden sie intern folgenden Kategorien zugeteilt, die Dekategorisierungsbemühungen inklusiver Pädagogik zunächst widerstreben dürften:

- $\frac{1}{3}$ Kinder und Jugendliche mit Psychosen (einschließlich Autismus),
- $\frac{1}{3}$ Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung sowie
- $\frac{1}{3}$ neurotische Kinder und Jugendliche mit Störungen der Persönlichkeitsentwicklung, Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten.

Diese drei Gruppen sollen möglichst im gleichen Verhältnis bleiben, damit gewisse Symptome nicht zu dominant werden und Symptome sich nicht verdoppeln, da das in Bonneuil praktizierte mimetische Lernen auch kontraproduktiv sein kann, wenn Kinder zu Beispiel ihre symptomatischen Verhaltensweisen gegenseitig nachahmen (Mannoni 1987; Geoffroy 2019, 594). Die Kategorisierungen sollen im pädagogischen Alltag und für die Bildungsziele keine Rolle spielen, da die pädagogische Beziehungsarbeit möglichst unvoreingenommen gestaltet werden sollte (Geoffroy 2019, 87) und alle Kinder gemeinsam in der im Selbstverständnis nach „nicht-segregative[n] Versuchsschule“ (Mannoni 1973, 236) leben und lernen. In Bonneuil gibt es weder eine Hierarchisierung von Hand- und Kopfarbeit, noch sollen die Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen nur therapeutische Tätigkeiten erfüllen. Vielmehr sollen die Tätigkeiten der Kinder und Jugendlichen einen Sinn für sie selbst und für die Erwachsenen darstellen. Weshalb z. B. bei den „travail à l'extérieur“ die Kinder und Jugendlichen echte Tätigkeiten vollziehen und nicht Arbeiten erledigen, die für den Betrieb irrelevant sind.

Fraglich bleibt jedoch, ob es im pädagogischen Alltag möglich ist, die erwähnten Kategorisierungen zu überwinden, oder ob diese innere Widersprüchlichkeit bleibt. Immerhin erfolgt keine Zuschreibung von Förderbedarfen, welche mit den Forderungen von Wocken (2011) im Inklusionsdiskurs konsistent sind. Gerade die ordnende und strukturierende Funktion der Kategorisierung in Hinblick auf Machtdynamiken darf nicht verleugnet werden (Link 2022a). Zur Architektur: Bonneuil besteht aus drei Häusern und einem großen Garten. Außer den Räumlichkeiten für den Unterricht sind hier die Verwaltung, Küche, Aufenthaltsräume und die Ateliers untergebracht. Auf dem ganzen Gelände gibt es keine Gitter. Das Leben in der Schule findet zwischen 8:30 Uhr und 17:00 Uhr statt. Der Tagesablauf ist zweigeteilt: morgens die Versammlungen und der

Unterricht, nachmittags die Workshops in den Ateliers; dazwischen finden ein gemeinsames Mittagessen und die Pause statt.

Dieser inklusiven Einrichtung liegt das Konzept der gesprengten Institution zugrunde, welche die Einwirkung des physischen Raumes auf den psychischen Raum, genauer auf das Unbewusste, konzeptuell berücksichtigt (Langnickel 2020; Link 2020). Zum einen soll eine inklusive Schule für die Kinder und Jugendlichen ein geschützter Rückzugsort sein, an dem sie vor Problemen mit der sie stigmatisierenden Umwelt geschützt werden. Zum anderen ist es das Ziel, dass sie möglichst autonom ihr eigenes Leben führen können, weshalb die Trennung von der Organisation und von dem familialen Milieu von Anfang an mitgedacht wird. Explizit wird eine inklusive Schule als „lieu de passage“ (Übergangsort) charakterisiert. Mannoni kritisiert an pädagogischen Organisationen, dass diese zu Wiederholungen und Permanenz neigen, einen Zustand, den sie als „Sklerose“ bezeichnet (1987, 39) und den es zu vermeiden gilt. Explizit beruft sich Mannoni auf die Anti-Psychiatrie und weist darauf hin, dass Bonneuil ein Ort sein soll, an dem die Kinder gerade nicht an einer „Anpassungsnorm zerbrechen“ (Mannoni 1973, 238). Und im Gegensatz zu Zwangskontexten in der Psychiatrie kann das Kind, wenn es deutlich macht, dass es gehen will, die Organisation verlassen. Unter Sprengung einer Institution kann die „Entschleierung von pathologisierenden und sklerotisierenden Funktionen“ (Geoffroy 2003, 7) einer Organisation verstanden werden. In einem zweiten Schritt impliziert Sprengung einer Institution auch, dass diese durchlässig bzw. ein Durchgangsort sein muss. Aus diesem Grund gibt man den Kindern und Jugendlichen von Bonneuil die Möglichkeit, sich in Krisen von der Organisation zu trennen und Aufenthalte bei Aufnahmefamilien, häufig in der Landwirtschaft, zu ermöglichen. Ebenfalls ist der Ort der Therapie bzw. der Kinderanalyse ein anderer Ort als jener der Bildung. Diese Trennung der Orte mit ihren Funktionen (Langnickel, Ambass & Link 2022) ist aus dem Grund relevant, damit es keine Übertragungssphänomene der Kinderanalyse auf Bonneuil gibt, die möglicherweise ein freies Sprechen verhindern würden. Es gehört ferner zum Konzept der Durchlässigkeit, dass der Ort der Arbeit für Kinder und Jugendliche häufig ein Ort *außerhalb* der Institution ist. Mannoni charakterisiert Bonneuil als *Durchgangsort*, als einen Ort, „der zurückgewiesen und ausgespuckt werden“ muss (1978, 20) und somit einer symbiotischen Verschmelzung der Kinder und Jugendlichen mit diesem Ort entgegensteht. Dieses leitet über zum Phänomen des Schnitts, d. h. der wichtigen Möglichkeit des Kindes, sich von einer gesprengten Institution zu trennen (ebd., 49).

Kinder in Bonneuil werden als Subjekte mit einem eigenen Begehren adressiert. Dies dient dem Ziel, die inklusive Pädagogik subjektfähig zu machen, ein Versuch, der über Anleihen oder mit der Psychoanalytischen Pädagogik unterstützt wird. Dederich (2013) prognostiziert ein Verschwinden des Menschen in der Inklusion und Link (2022b) konstatiert, dass der Trend weg vom Subjekt gehe.

Schüler*innen als Subjekte mit eigenem Begehren anzuerkennen impliziert, dass man ihnen das „Recht auf Verweigerung“ (Mannoni 1983, 240) der Teilnahme am Unterricht oder anderer Aktivitäten zubilligt. Wenn Kinder oder Jugendliche nicht an Aktivitäten teilnehmen möchten, besteht für sie die Möglichkeit, sich an verschiedenen Orten aufzuhalten. In Bonneuil ist die Küche bspw. ein zentraler Ort, der als Durchgangsort konzipiert worden ist. Dort kann man am Vormittag bei der Essenzubereitung helfen oder dabei zuschauen. Ein anderer Rückzugsort ist der große Garten oder die Treppen und Ecken im Haus. Die Küche, die Treppen, Ecken und Flure sowie der Garten dienen als Zwischenräume. Entscheidend ist, dass die Kinder und Jugendlichen sich nicht allein an diesen Orten aufhalten, sondern dass Erwachsene anwesend sind und ihnen zuhören, die Anwesenheit derjenigen, die ihr Ohr verleihen, ist erforderlich, damit ein Raum zum Zwischenraum, ein anderer Ort zum Andersort wird. So bekommen die Affekte der Kinder wie z. B. Angst durch die anwesenden Erwachsenen einen Raum, in dem sie auch ausgedrückt werden können. An Nachmittagen engagieren sich die Kinder freiwillig in Ateliers, welche auch als Phantasieräume bzw. Möglichkeitsräume fungieren, da in der Realität ein Ort geschaffen wird für den produktiven Unsinn. In diesen Räumen wird der Phantasie und dem Spiel viel Raum gegeben, damit die Wünsche des Kindes aufkommen können. Gesamthaft sollen diese Räume helfen, dass das Subjekt selbst zur Sprache kommt. Diese dynamischen Räume werden an die Menschen angepasst und nicht die Menschen an die Räume. Am Beispiel der Schule von Bonneuil wurde gezeigt, wie verschiedene Arten von Räumen inkludierend wirken können. Dies, indem Kinder und Jugendliche ihr eigenes Begehren, ihre Wünsche in die Sprache bringen können, ohne hierfür verurteilt oder gar pathologisiert zu werden. Diese Räume sind zugleich entstigmatisierend gedacht, da der gesellschaftlichen Ausgrenzung des sog. „Wahnsinns“ oder herausfordernden Verhaltens Einhalt geboten wird und den unsinnigen Produktionen des Unbewussten, die wir alle produzieren, Raum gegeben wird.

Limitierend muss festgehalten werden, dass sich der vorliegende Beitrag auf die Raumdimension beschränkt, weswegen auf die Relevanz der Zeit und deren Verbindung zu pädagogischen Raumkonzepten wird an anderer Stelle eingegangen werden müssen.

So viel möchte aber festgehalten werden: Die Dimension der Zeit und der Zeitlichkeit erhält in der Moderne eine gleichzeitig beschleunigende und regulierende Funktion. Umso wichtiger erscheint uns die Eigenzeit der Subjekt- und Entwicklungslogik und die *andere* Zeit der äußeren Räume, die mit den inneren Räumen des Subjekts korrespondieren. Die andere Zeit in den Ateliers ist die Zeit des Subjekts und nicht die Uhrzeit. Zeit ist ein pädagogisches Element der Gestaltung. Einerseits wird der Übergang als wichtige Perspektive der Loslösung beschrieben und andererseits die Notwendigkeit der Ausdehnung von Zeit für die eigene Reflexion der psychischen Bedürfnisse.

3 Räume der Psychoanalytischen Pädagogik als Unsinnns-Orte der Subjektwerdung

„Erst das pädagogische Konzept, dann die Architektur!“ (Schöning 2018, 125).

Unter Zuhilfenahme der *Pädagogik des gespaltenen Subjekts* wurde ein Konzept aufgezeigt, das einen Beitrag zur Gestaltung pädagogischer Räume bietet, die inklusive Bildungsprozesse gerade bei Kindern und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen supportiv begleiten soll. Zudem bietet dieser Zugang auch eine Möglichkeit, die für die psycho-soziale Entwicklung anthropologisch konstitutive Verbindung von physischen und psychischen Räumen zusammen zu denken. Die pädagogischen Fachpersonen, das Schulhaus, aber auch die Kinder und Jugendlichen als Peers werden so als Resonanzraum verstanden, der auch Konflikthafes und die Widersprüchlichkeit und Ambivalenz der pädagogischen Situation und des Lebens an sich aushaltbar und für eine konstruktive Entwicklung transformieren kann.

Auch aus anthropologisch-pädagogischer Sicht appelliert Schöning (2018, 108) „Wider die Raumvergessenheit der Pädagogik“. Er zeigt auf, welche Relevanz dem Schulraum im Kontext inklusiver Bildungsbemühungen zukommt. Schöning zeigt weiterhin die Angewiesenheit des Menschen und seiner Entwicklung von räumlichen Gegebenheiten auf und reflektiert entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten. Im Sinne des „spatial turns“ in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, aber auch in deren durch die Psychoanalytische Pädagogik erweiterten praxeologischen Sicht wird ein Beitrag geleistet zur Anthropologie des inklusiven Schulraums (Schöning 2018, 115–118). Die eingangs erwähnte Anthropologie der Pädagogik des gespaltenen Subjekts, die das unbewusste, den Mangel und die Vulnerabilität des Subjekts anerkennt und als konstitutiv gegenüber Autonomie, Resilienz und Kompetenz sieht, bietet eine aus unserer Sicht vielversprechende Sicht auf den Menschen, die das Leid und das Realitätsprinzip anerkennt (Langnickel 2022).

Mit Schöning (2018, 124) „ist festzuhalten, dass es ein einheitliches „Raummuster“ nicht geben darf, wenn sich die Schule an die „Merkmale der jeweiligen Schülerschaft anpasst“. Man muss deshalb nicht alle Schulen neu bauen, sondern das Vorhandene nutzen und neue (auch innerpsychische) Möglichkeitsräume in den Blick nehmen. Die Psychoanalytische Pädagogik in ihrer französischen Tradition, wie sie aktuell im Konzept der Pädagogik des gespaltenen Subjekts Gestalt annimmt, kann helfen, Möglichkeitsräume, aber auch Grenzen in den Blick zu nehmen und Schulen ein Konzept und eine Sicht auf inklusive Bildung zu offerieren, die neben einer sonderpädagogischen auch eine sozial- und entwicklungspsychologische Perspektive interdisziplinär anzubieten vermag. Wenn Schöning postuliert, dass jede einzelne Schule ihr eigenes Raumangebot brauche

(ebd.), dann wurde eine Antwortmöglichkeit aufgezeigt, die sich aus Sicht der strukturalen Psychoanalytischen Pädagogik geben lässt. Denn, „ob der Schulraum eine verbaute, zu Stein erstarrte Pädagogik oder aber freilassend, anregend, bildend und entwicklungsförderlich ist, hängt letztlich aber von den kollektiven Einstellungen, Normen, Werten und Regeln des jeweiligen Lehrerkollegiums ab“ (Schöning 2018, 124). Der hier vorgelegte psychoanalytisch-pädagogische Blick adressiert diese Dimensionen inklusiver Pädagogiken. Die in diesem Beitrag für die Subjekt- und Entwicklungslogik herausgearbeitete positive, da ermöglichende Relevanz von Räumen für eine inklusive psychoanalytisch-pädagogische Institution am Beispiel von Bonneuil, einer pädagogischen Umsetzung der 1968er- und Antipsychiatriebewegung, eignet sich nun in weiteren Studien vor allem auch dazu, Grenzen und Widersprüche zu besprechen, was aufgrund des vorgegebenen Rahmens in diesem Artikel vorerst offenbleiben muss.

Literatur

- Ambass, D. (2021): Insideout – und dazwischen die Angst? *Journal für Psychoanalyse*, (62), 86–106.
- Barth, D. (2010): *Kinderheim Baumgarten*. Siegfried Bernfelds „Versuch mit neuer Erziehung“ aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht. Gießen.
- Dederich, M. (2013): „Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit“. In: *Behinderte Menschen*, H. 1, 33–42.
- Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2022): *Soziale Benachteiligung und Resonanzerleben: Entfremdungsprozesse in der Schule*. Stuttgart.
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2021): *Entwicklungspädagogik. Erzieherisches Sehen, Denken und Handeln im Lebenslauf* (2. Aufl.). Stuttgart.
- Fuchs, K., Goudriaan, A., Maas, M. & H. Nonnenmann (1993): Von der Konstruktion äußerer Orte zur Bildung innerer Strukturen. Anmerkungen zum Aufbau einer „Gesprengten Institution“ = Die Wohngruppe „Hagenwört“ für junge Erwachsene. In: *Verein für psychoanalytische Sozialarbeit* (Hrsg.) *Innere Orte – Äußere Orte. Die Bildung psychischer Strukturen bei ich-strukturell gestörten Menschen*. Tübingen, 33–66.
- Freud, S. (1913): Zur Einleitung der Behandlung. *GW VIII*, 454–478.
- Freud, S. (1916–17): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. *GW XI*.
- Freud, S. (1917): Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. *GW XII*, 3–12.
- Goeffroy, M.A. (2003): Die „gesprengte Institution“ als „Fort-Da-Spiel“. Von Jacques Lacan zum Konzept der „gesprengten Institution“ der École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne. *Psychoanalyse*, 7 (1), 51–77.
- Goeffroy, M.A. (2019): „Gesprengte Institution“ in der Bredouille. Gießen.
- Langnickel, R., Ambass, D. & Link, P.-C. (2022): Père-version – mère-version: Überlegungen zur Vater- und Mutterfunktion bei getrennten Paaren im Kontext von Elternberatung. In: *KJP – Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Zeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie*. 196 (4), 443–460.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2019): Strukturelle Psychoanalyse und Inklusion: Zur Frage der Inkludierbarkeit eines gespaltenen Subjekts. In: von Stechow, E., Hackstein, P., Müller, K., Esfeld, M. & Klocke, B. (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bad Heilbrunn, 83–90.

- Langnickel, R. (2022): Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten – wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? In: ESE IV, 28–43.
- Link, P.-C. (2020): Andersorte als „gesprengte Institutionen“? Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. In: ESE II, 46–59.
- Link, P.-C. (2022a): „verhaltensgestört – verhaltensauffällig – verhaltensoriginell“ – Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff. In: T. Müller, D. Capovilla, C. Ratz, C. Lütke & R. Stein (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn, 173–184.
- Link, P.-C. (2022b): „Seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno) – Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. In: ESE IV, 96–106.
- Mannoni, M. (1973): Der Psychiater, sein Patient und die Psychoanalyse. Olten.
- Mannoni, M. (1978): Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil, ihre Eltern und das Team der Betreuer. Frankfurt/M.
- Mannoni, M. (1983): Der Psychiater, sein Patient und die Psychoanalyse. Frankfurt/M.
- Mannoni, M. (1987): „Scheißerziehung“. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Königstein/T.
- Schöning, W. (2018): Müller, K. & Gengelmaier, S. (Hrsg.): Kontroverse Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung. Weinheim/Basel, 108–126.
- Wocken, Hans (2011): Sonderpädagogische Diagnostik auf dem langen Marsch zur inklusiven Pädagogik. Sonderpädagogische Förderung heute, 56(1), 94–98.