

Behringer, Noëlle

Neue Autorität. Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 5 (2023) 5, S. 198-211



Quellenangabe/ Reference:

Behringer, Noëlle: Neue Autorität. Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 5 (2023) 5, S. 198-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269131 - DOI: 10.25656/01:26913; 10.35468/6021-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269131>

<https://doi.org/10.25656/01:26913>

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-Licence: <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

Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion.

*Noëlle Behringer**

Duale Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen

***Korrespondenz:**

Noëlle Behringer
noelle.behringer@dhbw-vs.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 17.01.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Noëlle Behringer
<https://orcid.org/0000-0002-6328-9863>

Abstract

Im systemischen Ansatz „Neue Autorität“ (NA) steht die selbstwirksame Präsenz von Lehrkräften im Zentrum des Konzepts. Durch die Minimierung von Ohnmachtserleben aufseiten der Fachkräfte sollen Situationen respektive Beziehungen deeskaliert werden (Omer & von Schlippe, 2016). Die NA will sich in ihrem Selbstverständnis von der alten Autorität durch einen veränderten Umgang mit Distanz abgrenzen und zwar dadurch, dass sich pädagogische Fachkräfte für die Lebenswelt der jungen Menschen interessieren, dass sie Nähe zulassen und dass sie authentisch sind, um Beziehungen zu stärken (Omer & von Schlippe, 2016). Kontrolle, Gehorsamkeit und Strafe sowie starre Hierarchien werden in der NA abgelehnt, stattdessen Prinzipien und konkrete Interventionsvorschläge angeboten. Im bewusst zugespitzten Beitrag werden diese beschrieben und anhand eines kurzen Fallbeispiels aus einer ESE-Schule illustriert. Als Gegenposition wird die Psychoanalytische Pädagogik eingeführt und zentrale Prinzipien vorgestellt, die anschließend zur Impulssetzung für eine kritische Reflexion der NA genutzt werden. Der Beitrag versteht sich demnach nicht als skandalisierende Entlarvung, sondern als Einladung zu Reflexion und Dialog. Er bezieht sich im Wesentlichen auf die Ausführungen zur NA in den Publikationen „Stärke statt Macht“ von Omer und von Schlippe (2016) und „Raus aus der Ohnmacht“ von Omer und Haller (2020).

Keywords

Neue Autorität, Psychoanalytische Pädagogik, Macht, Szenisches Verstehen, Strafe

1 Prinzipien der Neuen Autorität

Der systemische Ansatz „Neue Autorität“ (NA) stellt die selbstwirksame Präsenz pädagogischer Fachkräfte in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Er findet in unterschiedlichen psychosozialen Feldern und im Schulkontext Anwendung (Omer & Haller, 2020). Durch die Minimierung von Ohnmachtserleben aufseiten der Fachkräfte sollen Situationen respektive Beziehungen deeskaliert werden (Omer & von Schlippe, 2016). Die NA will sich in ihrem Selbstverständnis von der alten Autorität durch einen veränderten Umgang mit Distanz abgrenzen und zwar dadurch, dass sich pädagogische Fachkräfte für die Lebenswelt der jungen Menschen interessieren, dass sie Nähe zulassen und authentisch auftreten, um beziehungsstärkend zu sein (Omer & von Schlippe, 2016). Kontrolle, Gehorsamkeit und Strafe sowie starre Hierarchien würden in der neuen Autorität abgelehnt, stattdessen beschreiben Omer und Haller (2020) die folgenden Prinzipien:

1) Präsenz statt Distanz:

Die pädagogischen Fachkräfte sollen eine physische und mentale Anwesenheit vermitteln, um nicht missachtet oder ignoriert zu werden. Neben einem Interesse an den Lernenden sollen sie entschlossen im Umgang mit Konflikten und Herausforderungen sein. Exemplarisch wird von Omer und von Schlippe (2016, S. 222) beschrieben, dass ein Lehrer vor Unterrichtsbeginn im Klassenraum einen Smiley an die Tafel malt, bevor er den Raum wieder verlässt, um seiner Hofaufsicht nachzukommen: „Somit kennzeichnete er [der Lehrer; Anm. d. Aut.] jeden Morgen aufs Neue die Klasse als sein Territorium.“ In diesem Beispiel wird ergänzend illustriert, dass bei Fehlverhalten¹ am Sitzplatz zunächst der Unterricht unterbrochen und schweigend auf eine Beendigung des Fehlverhaltens gewartet werden soll. Trete es weiterhin auf, so solle sich die Lehrkraft zum Pausenbeginn an die Tür stellen und dem jungen Menschen mitteilen, dass er im Klassenraum bleiben soll: „Der Lehrer handelt hier als Wächter seines Territoriums“ (Omer & von Schlippe, 2016, S. 225).

Weitere Prinzipien nach Omer und Haller (2020) sind:

2) Vernetzung statt Einzelkampf:

Autorität soll sich im Ansatz der NA durch die Rolle von pädagogischen Fachkräften etablieren, die durch Verantwortungsübernahme und Zusammenarbeit mit anderen Bezugs- und Beziehungspersonen der jungen Menschen legitimiert und durch gemeinsame Konzepte und Verhaltensvereinbarungen ausgestaltet wird.

3) Öffentlichkeit statt Verheimlichung:

Es wird postuliert, dass es eine gemeinsame Haltung in der gesamten Einrichtung geben soll, die dem Konzept der NA folgt. Über Fehlverhalten soll transparent gesprochen werden und zwar nicht nur unter Kolleg:innen und mit den Eltern, sondern mit der gesamten Klasse.

4) Beharrlichkeit statt unmittelbarer Reaktion:

Im Zentrum der NA stehen die Prinzipien Beharrlichkeit und Kontinuität, die vor unreflektierten Reaktionen auf Fehlverhalten schützen und der pädagogischen Fachkraft ein Gefühl von Stärke geben sollen. So stehe sie weniger unter Zugzwang. Zu dem Prinzip der Beharrlichkeit gehört auch das von Vertreter:innen der NA postulierte Sit-in als Reaktionsmethode auf Konflikte. Hierbei wird im Kontext Schule bei anhaltendem Fehlverhalten ein Gespräch

¹ Omer und v. Schlippe (2016) verstehen unter Fehlverhalten: Diskutieren, das Verbalisieren verächtlicher Kommentare oder der Umstand, sich nach einer Ermahnung nicht wieder richtig hinzusetzen.

mit dem jungen Menschen und mindestens drei Erwachsenen anberaunt. Die Erwachsenen verkünden, dass sie sich mit dem Fehlverhalten nicht einverstanden fühlen und auf einen Vorschlag für eine Verhaltensänderung warten. Sie bleiben anschließend schweigend sitzen, bis der junge Mensch eine Idee für eine Verhaltensänderung präsentiert. Ein Sit-in solle nicht als Machtdemonstration oder Disziplinarmaßnahme genutzt werden, sondern:

„Da es ein wichtiger Schritt ist, eine beschädigte Bindungsbeziehung zu reparieren, liegt der Fokus nicht auf den Veränderungen beim Kind, die durch ein Sit-in ausgelöst werden, sondern darauf, dass die Eltern dieses Instrument nutzen, um ihre Entschlossenheit zu dokumentieren. So macht das Kind die Erfahrung, dass die Stärke der Eltern die Stärke eines Ankers ist, der auf eine nichtbedrohliche Weise stark und präsent ist – und an den es sich lohnen könnte, sich auch von sich aus wieder anzubinden.“ (Omer & von Schlippe, 2016, S. 149)

5) Selbstkontrolle statt Erzwingen von Gehorsam:

Bei diesem Prinzip geht es um die Übernahme von Verantwortung für die eigene Rolle, was Impulsivität, Unsicherheit und Provokation verhindern soll. Betont wird hier die Reflexion von Eskalationsfällen: „Tappen Lehrkräfte nicht in die Fallen provozierender Schüler, sondern bleiben dank Selbstkontrolle erfolgreich im Gleichgewicht – und damit souverän –, gelingt es ihnen besser, ihre Führungsrolle wahrzunehmen“ (Omer & Haller, 2020, S. 29).

6) Widerstand und Wiedergutmachung statt Strafe:

Um das Lernen in den Fokus zu rücken, wird nach diesem Prinzip entschieden gegen Unterrichtsstörungen und Gewalt vorgegangen. Schule solle einen Erziehungsauftrag erfüllen: „Diesen gilt es auch gegenüber Störenfrieden in der Schülerschaft zu erfüllen“ (ebd., S. 30). Mit Wiedergutmachungen soll eine positive Fehlerkultur erreicht und aus einer Krise eine Lernerfahrung werden. Sie ersetze von außen auferlegte und passiv geduldete Sanktionen (Omer & Haller, 2020, S. 223) und soll als Versöhnung die Wiederaufnahme in die Gemeinschaft sichern (Körner, Lemme, Ofner, Seefeldt et al., 2019, S. 42).

Im Zentrum der NA steht demnach die Haltung, sich einem „problematischen Verhalten“ zu widersetzen und so den eigenen Status als pädagogische Fachkraft zu etablieren sowie zu verteidigen, um die Schule und die Lehrer:innenschaft zu stärken. Der Fokus, so scheint es, liegt auf dem Verhalten der jungen Menschen und der verhaltensbasierten Reaktion darauf.

2 Fallbeispiel: Salvador

Im Folgenden wird ein kurzer Fallbericht mit einer Szene aus der Hofpause einer Schule beschrieben, der anonymisiert aus verschiedenen prototypischen Fällen und Situationen zusammengesetzt ist. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie das pädagogische Vorgehen gemäß den Praxisvorschlägen der NA von Omer und von Schlippe (2016) sowie von Omer und Haller (2020) aussehen würde.

2.1 Fallbericht

Der 14-jährige Salvador besucht die 8. Klasse eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (SBBZ) im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Salvador lebt gemeinsam mit seiner Mutter sowie seinen beiden Brüdern (6 und 17 Jahre alt) in einer Mietwohnung. Der von der Mutter geschiedene Vater ist vor zwei Jahren an einer Krebserkrankung verstorben. Er war Thaiboxer und zwischen Mutter und Vater kam es während der Ehe zu heftigen körperlichen

Auseinandersetzungen. In der gesamten Familie herrscht die Haltung, dass man sich als Mann in Konflikten stets körperlich zur Wehr setzen muss, da man sonst ein Weichei sei. Das Familienklima ist von gegenseitigen Abwertungen geprägt, die sich etwa in Form von Beleidigungen und Erniedrigungen aufgrund ‚mangelnder Männlichkeit‘ sowie ‚ungenügender Weiblichkeit‘ äußert.

In der Schule fällt Salvador seit einigen Monaten negativ auf, da er seine Mitschüler:innen ohne einen von außen ersichtlichen Grund beleidigt und auf vermeintlich kleine Provokationen mit Schubsen und teils heftigen Fausthieben reagiert. Die hier geschilderte Situation fand während der Hofpause statt. Salvador ging zu verschiedenen Mitschüler:innen und deutete mit seinen Fäusten Schläge an, stoppte den Schlag dann jedoch kurz vor dem Körper der anderen Jugendlichen. Die Klassenlehrerin befand sich zu diesem Zeitpunkt in der Pausenaufsicht und ermahnte Salvador mehrmals, die Andeutung von Schlägen zu unterlassen, da er sonst den Pausenhof verlassen müsse. Er setzte sein Verhalten nach kurzer Zeit fort. Als seine Lehrerin einen heranrollenden Fußball stoppen wollte, dabei einige Schritte rückwärts ging und an die Schülergruppe herantrat, traf sie plötzlich mit Wucht ein Schlag von Salvador am Oberarm, sodass sie zu Boden stürzte. Ein Kollege aus der Pausenaufsicht eilte heran, um in der Situation zu unterstützen. Zufällig überquerten zu diesem Zeitpunkt zwei Polizeibeamte, die aufgrund einer anderen Angelegenheit einen Termin in der Schule hatten, den Schulhof. Sie kamen zu der Schülergruppe und den beiden Lehrkräften in der unübersichtlichen Situation hinzu. Nach sehr kurzer Zeit entschieden die Beamten, Salvador auf das Polizeirevier mitzunehmen und ihn dort von seiner Mutter abholen zu lassen. Die Klassenlehrerin intervenierte nicht und blieb mit einigen Schüler:innen und dem Kollegen aus der Pausenaufsicht stehen, während die Beamten Salvador abführten und in das Polizeiauto am angrenzenden Parkplatz setzten.

2.2 Pädagogisches Vorgehen nach den Prinzipien der NA

Dem Prinzip der Öffentlichkeit folgend würden unmittelbar nach Salvadors Rückkehr in die Schule und im gesamten weiteren Verlauf alle Handlungsschritte und getroffenen Absprachen in der Klassengemeinschaft veröffentlicht werden (Omer & von Schlippe, 2016, S. 260 f.). Dabei dürfte von den Mitschüler:innen Ärger über Salvadors Verhalten geäußert, jedoch im Sinne einer affektiven Selbstkontrolle keine Abwertung verbalisiert werden. Es würde der Hinweis gegeben, dass zu einem späteren Zeitpunkt auf das Fehlverhalten zurückgekommen wird (Omer & Haller, 2020, S. 151).

Salvador würde dem Prinzip des präsenten Schulausschlusses folgend für zwei Schultage vom Unterricht suspendiert. Dazu würde vorher mit den Eltern Kontakt aufgenommen, um den Grund der Maßnahme und die Notwendigkeit zu erläutern. Die Eltern müssten während des Schulausschlusses präsent sein und sicherstellen, dass Salvador seinen Pflichten als Schüler nachkommt, indem er die vorgegebenen Lerninhalte erledigt. Die Klassenlehrerin würde täglich anrufen, um mit Salvador in Verbindung zu bleiben, sich nach seinem Befinden zu erkundigen und, um zu berichten, was sich während Salvadors Abwesenheit in der Schule ereignet hätte (Omer & Haller, 2020, S. 220 f.).

Nach dem Schulausschluss würde dem Prinzip der Beharrlichkeit folgend ein spontanes Sit-in im Klassenzimmer am Anfang des Schultages mit der Klassenlehrerin, zwei weiteren Lehrkräften und der Schulleitung stattfinden. Zunächst würde die Klassenlehrerin benennen, dass sein aggressives und provokantes Verhalten nicht weiter geduldet würde. Anschließend würden „zehn Minuten stumme und entschlossene Präsenz“ (Omer & Haller, 2020, S. 213) gezeigt, in denen auf einen Vorschlag von Salvador gewartet wird, der zeigt, wie er sein problematisches Verhalten verändern möchte.

Salvador bekäme dem Prinzip der Präsenz folgend in den nächsten drei Wochen in den Schulpausen einen „Leibwächter“ (Omer & von Schlippe, 2016, S. 235) z.B. aus der 10. Klasse während den Pausen zur Seite gestellt. Dieser wacht darüber, ob Salvador sich regel-

konform verhält und weist ihn ggf. zurecht. Außerdem würde die Anzahl an Lehrkräften auf dem Pausenhof erhöht. Diese Intervention soll bewirken, dass Salvador in den Pausen nicht die friedliche Schulkultur stört. Zudem würde ein detailliertes Dokumentationsheft angelegt (Omer & von Schlippe, 2016, S. 155), in dem Lehrkräfte und Eltern mit zwei unterschiedlichen Farben positive und negative Verhaltensweisen sowie „Gewalttaten des Kindes“ (Omer & von Schlippe, 2016, S. 156) dokumentieren. Salvador könnte sich an der Anfertigung des Heftes beteiligen und so eine ganzheitliche Sicht auf sich selbst erlernen.

Dem Prinzip der Wiedergutmachung folgend würde es darum gehen, dass Salvador *wieder* in die Gemeinschaft *aufgenommen* wird, z. B. in dem er einen Bericht schreibt, in dem er sein Fehlverhalten beschreibt und beteuert, dass er es bedauere und dass er der Lehrkraft gegenüber eine passende Geste findet, um sie zu „ent-schädigen“ (Ofner & Fischer, 2019, S. 460 f.). So könne eine reflexive Einsicht in das Fehlverhalten erreicht werden (Omer & Haller, 2020, S. 223).

3 Gegenposition: Prinzipien der Psychoanalytischen Pädagogik

Psychoanalytische Pädagogik versteht die pädagogische Interaktion als Katalysator zur (Wieder-)herstellung von Beziehungsfähigkeit und zur Entwicklung von Fähigkeiten zu Selbstverwirklichung in sozialen Zusammenhängen (Bruns, 2006; Günter & Bruns, 2010). Sie vertritt einen grundlegenden theoretischen Anspruch, der sich weigert, pädagogische Interventionen als „Rezepte“ technisch-instrumentell anzubieten (Ahrbeck, 2008, S. 497).

Wenngleich es *die* Psychoanalytische Pädagogik nicht gibt, können folgende Grundsätze als Minimalkonsens verstanden werden:

1) Das Unbewusste wird als ein die seelische Struktur prägendes Element anerkannt:

Zentrales Moment der Psychoanalytischen Pädagogik ist die Anerkennung der seelischen Struktur als vom Unbewussten gesteuerte Dynamik. Dieser Dynamik inhärent sind Abwehrprozesse, die vor bedrohlichen inneren und äußeren Reizen bewahren und die seelische Integrität aufrechterhalten sollen (A. Freud, 1987). Eine vollständige Entschlüsselung des Unbewussten ist demnach auch bei ausführlicher Reflexion nicht möglich, wohl aber eine Annäherung. Das Subjekt wird als eines verstanden, das durch das Unbewusste gespalten bleibt (Langnickel, 2021). Psychoanalytische Pädagogik zielt, diese unauflösbare Spaltung des Subjekts anerkennend, darauf, „[...] bei sich selbst und anderen Dinge zu sehen, die nicht gesehen werden wollen, sich überraschen zu lassen von Unerwartetem, gefühlsmäßig spontan auf Situationen zu reagieren und sie kognitiv neu zu strukturieren“ (Bittner, 2015, S. 39). Für die pädagogische Praxis ist relevant, dass die individuellen, unbewussten seelischen Strukturen mit institutionellen Rahmungen und Dysfunktionalitäten in Wechselwirkung stehen. Daher ist auch eine „Institutionsreflexion“ in der Psychoanalytischen Pädagogik wichtig. Es ist die Annahme, dass unbewusste Prozesse das Erleben der Arbeitssituation von Teams und gesamten Belegschaften und damit auch das berufliche Handeln prägen. Individuelle und institutionsspezifische Belastungen können zu überindividuellen Abwehraktivitäten führen, die als institutionelle Abwehr bezeichnet werden (Steinhardt & Datler, 2005). Institutionelle Abwehrprozesse, insbesondere bei Grenzverletzungen durch Fachkräfte, können einsetzen, um den Glauben an einen guten, sicheren und entwicklungsfördernden Ort für die Kinder und Jugendlichen nicht zu erschüttern und um Angst, Scham und Schuld nicht wahrnehmen zu müssen (Rauh, 2016, S. 26). Institutionelle Missstände können auch Anteil an den Schwierigkeiten der jungen Menschen haben (Dörr, 2014, S. 143).

2) In (pädagogischen) Beziehungen finden Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene sowie Inszenierungen statt:

Grundlegend in der Psychoanalytischen Pädagogik ist ein verstehender Zugang zu Verhalten(sauffälligkeiten). Verhalten wird als nonverbale Aussage des jungen Menschen, über den nachgedacht werden muss, verstanden, in der sich prägende interaktionelle und sozialisatorische Erfahrungen niederschlagen können. Es wird versucht, die Intentionalität von Verhalten über mentale Zustände zu interpretieren (Behringer et al., 2022). Eine haltungsbezogene Voraussetzung von Psychoanalytischer Pädagogik ist demnach die Mentalisierungsfähigkeit (Fonagy et al., 2018; Koch & Behringer, 2020). Mentalisieren ist die Vergegenwärtigung von fremden und eigenen mentalen Zuständen wie Gefühlen, Bedürfnissen und Zielen und die Interpretation von eigenem und fremdem Verhalten anhand dieser (Fonagy et al., 2018). Damit rückt (1.) die Frage nach der Funktion eines problematisierten Verhaltens und (2.) die Bedeutung von (unbewussten) interaktionellen Prozessen wie die der Übertragung im pädagogischen Alltag in den Mittelpunkt des pädagogischen Verstehens und Handelns. Übertragungsgeschehen meint, dass (frühe) Beziehungserfahrungen und unerfüllte Bedürfnisse in der aktuellen Beziehungsgestaltung Ausdruck finden und Interaktionen mitgestalten können. Übertragungen sind „Phänomene der subjektiven Bedeutungszuschreibung innerhalb von Beziehungen“ (Kirsch, 2022, S. 153). Wie auf einer Bühne können sich aufgrund der unbewussten Wiederholungstendenz zwischen Fachkraft und jungem Mensch z.B. schmerzhaft und/oder erwünschte Beziehungsthemen aus den früheren Beziehungserfahrungen reinszenieren, in dem der junge Mensch Beziehungswünsche oder bestimmte Rollen an die Fachkraft heran- und teilweise auch überträgt (Ahrbeck, 2008, S. 504).

Die Übertragungsphänomene in der pädagogischen Beziehung können bewusste und unbewusste Reaktionen bei den pädagogischen Fachkräften auslösen, die man als Gegenübertragung bezeichnet (Kirsch, 2022, S. 157). Diese können nach S. Freud (1912) positiver oder negativer Art sein: Erstere zeigt sich „in Form von Respekt, Liebe, Sehnsucht, Bewunderung, Vertrauen [...]“ (Hierdeis, 2016, S. 123). Negative Übertragungen sind für pädagogische Fachkräfte häufig unangenehm, können Hilflosigkeit und Ohnmachtsempfindungen auslösen und sich in Form von „Wut, Hass, Misstrauen, Ressentiment oder Verachtung“ äußern (Hierdeis, 2016, S. 123). In der Gegenübertragung können sich jedoch auch starke Ambivalenzen entfalten und es kann ein Oszillieren zwischen positivem und negativem Übertragungsempfinden spürbar sein. Zwar können Übertragungsphänomene kräftezehrend sein, doch sie können einen wichtigen Zweck in der pädagogischen Arbeit erfüllen: Sie bieten den pädagogischen Fachkräften diagnostisch einen Einblick in die innere Welt der jungen Menschen. Bildlich gesprochen könnte man sagen: Reinszenierungen beinhalten den Beziehungswunsch, „dieses Mal einen besseren Ausgang zu finden“ (Gerspach, 2009, S. 118). Mithilfe des szenischen Verstehens nach Lorenzer (1973) können Fachkräfte sich an diese manifesten und latenten Sinngehalte des interaktionellen Geschehens annähern. Ziel des szenischen Verstehens ist es, die Differenz zwischen der manifesten Szene, der aktuellen Situation und der von den jungen Menschen internalisierten früheren Szene zu erarbeiten, um so Hypothesen über intrapsychische Strukturen aufstellen zu können.

Auf das szenische Verstehen folgt auf aktionaler Ebene in der Psychoanalytischen Pädagogik z.B. der fördernde Dialog, den Leber (1988) als handelnde Antwort konzeptualisiert. Im fördernden Dialog befinden sich die zwei Komponenten Halten und Zumuten in einem dialektischen Wechselspiel. Halten meint eine stabilisierende Antwort der pädagogischen Fachkraft auf die Emotionen des jungen Menschen. Zumuten meint eine progressiv-konstruktive

„Konfrontation mit unliebsamen Wahrheiten und unbequemen Anforderungen“ (Ahrbeck, 2008, S. 505). Es gilt, den unbewussten Appell des jungen Menschen „[...] zu entschlüsseln, um darauf eine angemessene Antwort zu finden, damit das unbewusst agierte Leiden nach und nach in eine (sprach-)symbolische Form gekleidet werden kann“ (Gerspach, 2009, S. 112).

4 Impulse zur Reflexion der NA-Prinzipien

Welche Impulse bietet diese Perspektive zur kritischen Reflexion der NA-Prinzipien? Zunächst einmal stellt sich die Frage, welches (Menschen-)Bild des Kindes aus den rezipierten Publikationen zur NA herausgelesen werden kann. Es wird zumindest in Teilen ein Bild von jungen Menschen gezeichnet, die gezielt Unsicherheiten und Sensibilitäten von Lehrkräften ausnutzen (Omer & Haller, 2020, S. 117) und die weder die Welt noch die Folgen ihres Tuns kennen (Omer & Haller, 2020, S. 153). In der NA werden junge Menschen als „Zuführende“ porträtiert, deren Verhalten über in illustrierten Fallbeispielen als totalitäre anmutende Überwachung (Prinzip der Präsenz) veränderbar ist. Darüber lassen sich adultistische Interventionen begründen, wie z. B. die Entscheidung, wer genau und in welcher Form über Fehlverhalten informiert wird, ohne dass für die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit besteht, sich an den Prozessen zu beteiligen. Für die jungen Menschen wird damit das Selbst als mentaler Akteur (Bohleber, 2022) bedroht. Es ist also ein Bild des Kindes, das von adultistischen Perspektiven und Methoden und von einer bewusst eingesetzten rücksichtslosen Intentionalität der jungen Menschen durchdrungen ist, das einerseits die territoriale Führungsverantwortung den Fachkräften zuspricht, somit Unterwerfung fordert und andererseits durch Sit-in von den jungen Menschen die Führung für Veränderung abverlangt. Hier ist eine konzeptuelle Inkonsistenz zu erkennen, die in den Konzeptualisierungen nicht nachvollziehbar aufgelöst wird.

Welche Rolle spielen Machtdynamiken in der pädagogischen Beziehungsgestaltung nach der NA? Es wird postuliert, dass die Kinder die Mächtigen sind und dies durch „Stärke statt Macht“ (Omer & von Schlippe, 2016) geändert werden. Dies suggeriert, dass eine pädagogische Beziehung ohne Macht auskommt. Versteht man Macht mit Böllinger (2014, S. 546) als „strukturelle[n] Einfluss mit Steuerungsfunktion“, der soziale Systeme lenkt und begrenzt, so stellt sich die Frage, ob es eine machtbefreite Pädagogik geben kann. Ist es nicht auch in der NA so, dass in letzter Instanz die Fachkräfte die sozialen Strukturen wesentlich lenken und steuern und dass genau das auch das Ziel der NA ist? Wird hier lediglich ein Begriff durch einen anderen ausgetauscht? Suggestiert die NA durch Präsenz eine repressionsfreie Erziehung, die jedoch latente und manifeste Machtverhältnisse, Wut und Aggression sowie resultierende Strafpulse verleugnet bzw. in einem systemischen Sinne umdeutet? Sind die dargelegten Interventionen der NA nicht auch Ausdruck von einem „Ping-Pong-Spiel der beidseitigen Unbewussten“ (Bittner, 2010, S. 51 ff.), bei dem sich die Fachkräfte unreflektiert in das unbewusst inszenierte Schauspiel früherer Beziehungserfahrungen verstricken?

Welche (frühen) Beziehungserfahrungen können das sein? Nach Lesarten psychoanalytischer Entwicklungspsychologie können die für das frühe Kindesalter typischen Primäremotionen auch Ohnmachtserleben auslösen. Durch die stellvertretende Affektregulation der Bezugspersonen und ihre markierte Affektspiegelung werden Affekte reguliert und das Ohnmachtserleben abgemildert (Fonagy et al., 2018). Werden diese Affektaustauschprozesse in der frühen Kindheit gestört etwas durch psychische, soziokulturelle oder ökonomische Belastungen und

Krisen der Bezugsperson(en), kann sich das unverarbeitete Ohnmachtserleben im späteren Entwicklungsverlauf szenisch-agierend nach außen richten, z. B. um sich von unangenehmen intrapsychischen Spannungen zu entledigen. Dies kann sich insbesondere bei überfordernden schulischen Leistungsanforderungen zeigen, die ein Ohnmachtserleben reaktivieren und Lernen verunmöglichen (Katzenbach, 2004). Psychoanalytisch-pädagogische Zugänge öffnen den Blick dafür, dass ein Verständnis von kindlichem Verhalten als provozierte Fallen in die Fachkräfte tappen können, aus unbewussten Strafpulsen (Rauchfleisch, 1997) und Machtbedürfnissen der Pädagog:innen herrühren kann. Auf diese Weise kann die eigene in der Übertragung wahrgenommene Ohnmacht und Kleinheit der Fachkräfte abgewehrt werden. Es wird eine Beschämung durch Hilf- und Ratlosigkeit, Bloßstellung oder Autoritätsverlust fantasiert. Diese wird zur Angstreduktion (unbewusst) umgekehrt und die jungen Menschen werden durch Normsetzung und Deindividuation beschämt (Leitprinzipien Präsenz, Beharrlichkeit, Öffentlichkeit). Psychoanalytische Pädagogik würde den Kontrolldruck der Lehrperson als eine Antwort auf herausforderndes Verhalten verstehen, die das wahrscheinlich längst bekannte Gefühl von Ohnmacht bei den jungen Menschen verstärkt und die Macht-Ohnmacht-Spirale damit antreibt (Rauh et al., 2020, S. 16).

Erhebt die NA den Anspruch, gewaltfrei agieren zu wollen, so müsse die Scham und Beschämungskette unterbrochen werden. „Scham ist vor allem ein soziales Gefühl und repräsentiert ein interaktionelles Gefüge, in dem andere als äußere oder innere Zeug:innen der eigenen Ohnmacht, Wirkungslosigkeit und Bloßstellung zugegen sind“ (Klein, 2014, S. 306). Scham ist damit immer gebunden an eine interaktionelle Situation, weshalb sie bipolar geartet ist: Sie hat einen Objektpol, der die Person meint, vor der man sich schämt und einen Subjektpol, der den Aspekt meint, für den man sich schämt (Wurmser, 1998, S. 58 f.). Folgt man Wildt (2011, S. 59), dass „Scham [...] die Beziehung zwischen den Menschen und die Beziehung des Einzelnen zu sich selbst [regelt und] einher[geht] mit Angst, Wut, Zorn, Gefühlen der Ohnmacht und des Ausgeliefert seins [*sic*], von Schande und Schuldgefühlen [...]“, so kann dies einen Erklärungsansatz für Verhaltensauffälligkeiten bieten, die im pädagogischen Alltag beobachtbar sind.

Von der Recke (2019) beschreibt vier Quellen von Scham: Neben (1) der Ausgrenzung von Verweigerung und Zugehörigkeit können auch (2) Grenzverletzungen, (3) Missachtungen und (4) die Verletzung eigener Werte Scham auslösen. Ist nicht ein präsenster Schulausschluss genau das: Eine Ausgrenzung und eine Verweigerung von Zugehörigkeit? Ist nicht das Bestellen eines Leibwächters und das Führen eines Dokumentationshefts, in dem positive und negative Verhaltensweisen notiert werden, eine Form von Grenzverletzung? Aus einer psychoanalytischen Perspektive heraus wäre nach dem Vorfall die dringende Botschaft an Salvador, dass ihm vertraut wird, denn junge Menschen mit Erfahrungen von Gewalt und Vernachlässigung inszenieren unbewusst immer wieder Vertrauenstests und Vertrauensbrüche (Talia et al., 2021). Ein Leibwächter kann als beschämende Grenzverletzung erlebt werden und vermittelt die implizite Botschaft, dass man der Person, die einen Leibwächter benötigt, nicht trauen kann. Damit wird der Beziehung das Vertrauen, das im besten Fall zwischen der Lehrkraft und dem jungen Menschen vorhanden ist, entzogen. Welche Folgen hat der Einsatz von Leibwächtern für die Dynamik in der Schüler:innenschaft? Es gibt die „guten“ Schüler:innen, die sich an die Regeln und die Autorität halten und es gibt die „schlechten“ Schüler:innen, die einen Leibwächter benötigen. Zudem widerspricht die Leibwächter-Intervention gewissermaßen dem Prinzip der NA, dass die Erziehungsperson, hier die Klassenlehrerin, die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung trägt (Omer & Haller, 2020, S. 151)

und eben nicht Schüler:innen aus höheren Jahrgangsstufen, wie es für „Leibwächter“ von Omer und von Schlippe (2016) vorgeschlagen wird.

Kann nicht das Schweigen während eines Sit-ins als Form von Missachtung gesehen werden? Werden hier nicht Kommunikations- und Beziehungsbedürfnisse verweigert und dafür aber Druck aufgebaut? Wenn Verhaltensweisen als szenisches Agieren von innerpsychischen Zuständen verstanden werden können, was erwarten wir dann von jungen Menschen, wenn wir den Ansätzen der NA folgend ein Sit-in im Klassenraum anberaumen, um Lösungsvorschläge zur Veränderung dieses Agierens zu hören? Ist ein solcher Einsichts- und anschließender Änderungsprozess möglich, wenn die gegenüberstehenden Erwachsenen schweigen und erwartungsvoll auf eine Antwort warten? Oder sind die möglichen Antworten aus der Not herausgeboren, die kommunikationsarme Situation zu beenden, die per Definition im Konzept der NA die Führungsrolle wiederherstellen soll - einem Konzept, das von „Fallen“ der jungen Menschen spricht, in die man hineintappen könnte (Omer & von Schlippe, 2016, S. 29). Sind die Lösungsvorschläge von den jungen Menschen nicht ein „Abspulen“ von sinnentleerten Antwortübernahmen, von denen antizipiert wird, dass die Lehrkräfte sie – als vermeintlicher Beleg von Einsicht – hören wollen?

Für Kinder und Jugendliche wie Salvador können nicht-spiegelnde und schweigende Lehrkräfte je nach Beziehungserfahrungen ängstigend und überwältigend sein. Ein Sit-in mit 10-minütiger stummer und entschlossener Präsenz wäre dementsprechend eine erneute Erfahrung, dass Affekte nicht verarbeitend gespiegelt und damit überwältigend sein können. Es wäre eine Reinszenierung von Macht und Ohnmacht, Unterwerfung und Hilflosigkeit.

Vor dem Hintergrund von Salvadors Entwicklungserfahrungen kann über das szenische Verstehen sein Verhalten als Reinszenierung von Gewalt verständlich werden: Womöglich kehrt er durch das Antäuschen von Boxschlägen die Ohnmachtserfahrungen um. Die von Salvador unerträglichen Ohnmachtserfahrungen könnten über projektive Identifikation² auf die Klassenlehrerin projiziert werden, die sich im Umgang mit Salvador seit vielen Wochen ohnmächtig fühlt. Dies kann man als konkordante Gegenübertragung verstehen, die sich jedoch durch Strafpulse in eine komplementäre Gegenübertragung in dem Sinne verkehren kann, dass sich die Lehrerin so fühlt, wie Salvador z. B. familiäre Bezugspersonen erlebt. Die Lehrerin könnte sich also einerseits mit Salvadors Selbstbildern und andererseits mit den Bildern von den Bezugspersonen, die Salvador in sich trägt identifizieren: Sie spürt die entsprechenden Handlungsimpulse (Nicht-Spiegeln, Beziehungsverweigerung, Machtausübung zur sozialen Kontrolle). Ein psychoanalytisch-pädagogischer Zugang öffnet den Blick dafür, dass die Klassenlehrerin wahrscheinlich gar nicht umhin kommt, eigene Anteil im „Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten“ (Bittner, 2010, 51 ff.) in das Geschehen einzubringen. Ein Sit-in kann demnach nicht nur überfordernd und ängstigend sein, sondern auch Ausdruck eines Ausagierens von unerträglichen projizierten seelischen Zuständen, die Salvador in der Lehrerin „ablegt“.

2 Die projektive Identifikation ist ein Abwehrmechanismus, der zwei Aspekte beinhaltet. Zunächst werden unerträgliche Affekte aus dem Bewusstsein verdrängt, in dem sie in eine andere Person „hingelegt“, projiziert werden. Diese andere Person wiederum identifiziert sich mit diesen Affekten. Bei diesen Prozessen kann sich „beispielsweise jemand von seinen Angstgefühlen entlasten, indem er sie unbewusst einer anderen Person aufdrängt, sodass diese sich dann ängstlich fühlt, ohne zu wissen warum“ (List, 2014, S. 93).

5 Fazit

Der zugespitzte Beitrag trägt im Titel die Frage: Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Die Ausführungen bezogen sich auf eine Auswahl publizierter Werke zur NA. Die hier dargelegten Ergebnisse sind daher in zweierlei Hinsicht limitiert: Es wurden nicht alle Werke zur NA systematisch untersucht und Erfahrungen aus Lehre und Beratung im Praxisfeld Schule zeigen, dass das Konzept oftmals in modifizierter Form umgesetzt wird und dabei verstehende Ansätze einfließen. Es ist daher ein Desiderat, die konkrete Umsetzung des Konzepts der NA in den pädagogischen Institutionen zu untersuchen, um sich der Frage nach Macht und Beschämung nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern auch auf der Praxisebene anzunähern. Es konnte gezeigt werden, dass die NA eine Vielzahl an sehr konkreten Handlungsempfehlungen anbietet, die allerdings die Gefahr bergen, (Ohn-)Macht und Beschämung zu reproduzieren, wenn selbstkritische und machtkritische Reflexionen ausbleiben und eigene Aggressionen verleugnet respektive unterbunden werden. Link (2022, S. 88 ff.) postuliert als Möglichkeit der macht- und gewaltkritischen Selbstreflexion pädagogischer Arrangements eine Orientierung an den Leitideen der Neugier, des Nicht-Wissens und Nicht-Verstehens und das Aushalten von Unsicherheiten, um sich selbst und das Gegenüber in seiner durch das Unbewusste konstellierte Rätselhaftigkeit anzuerkennen.

Die als Gegenposition zu den rezipierten Werken der NA dargelegte Psychoanalytische Pädagogik bietet nicht nur Anregungen für das Fallverstehen auf affektiver und kognitiver Ebene, sondern über die Idee von „Halten und Zumuten“ (Leber, 1988) auch Perspektiven für die aktionale Ebene. Es ist ein Desiderat, diese aktionale Ebene in Fallschilderungen aus psychoanalytisch-pädagogisch arbeitenden pädagogischen Institutionen zu rekonstruieren und zu vergleichen, ob diese sich grundlegend von Interventionen der NA unterscheiden. Es liegt die Vermutung nahe, dass es in der Ausführung von Interventionen oberflächliche Ähnlichkeiten gibt. Und zwar unter anderem aus dem Grund, dass die Auswahl an Interventionen endlich ist. Allerdings zielen die aus den unterschiedlichen Menschenbildern gespeisten Ansätze auf andere Ideen, was Verhalten bedeutet und wie Menschen sich entwickeln bzw. verändern können. In diesen tieferliegenden Unterschieden dürfte zumindest klar eine andere Intention mit all ihren Auswirkungen begründet liegen und darüber auch sichtbar werden. Gleichwohl liegt die Annahme nahe, dass sich der Verstehens- und Reflexionsprozess deutlich unterscheidet und sich in der (unbewussten) Beziehungsgestaltung und Beziehungsbotschaft vor, während und nach der Intervention niederschlägt. Denn in den teilweise konkretistisch anmutenden Konzepten zur NA fehlen Überlegungen zur (Selbst-) Reflexion und zur systematischen und verstehenden Anerkennung von mentalen Zuständen, die Verhalten motivieren – und zwar aufseiten des Kindes, aber eben auch entscheidend auf der Seite der Fachkraft. Es verwundert in jedem Fall, dass man in dem „NA-Buchklassiker“ von Omer und von Schlippe (2016) „Stärke statt Macht“ vergeblich nach Hinweisen zu (Selbst-)Reflexion von biographischen und gegenwärtigen eigenen Erfahrungen mit Macht, Disziplinierung und Beziehung im Allgemeinen sucht. Immerhin: In dem Werk „Neue Autorität – das Handbuch“ von Körner, Lemme, Ofner, von der Recke et al. (2019) fragt Tobias von der Recke (2019, S. 104) in seinem Beitrag zum Umgang mit Aggression in der NA kritisch: „Könnte es sein, dass auch in der Identifizierung mit der Neuen Autorität eine Suggestion wohnt? Nämlich die Suggestion, dass wir, die wir mit diesem wunderbaren Konzept arbeiten, in der glücklichen Lage sind, keine Aggressionen zu haben?“ Eine mentalisierende respektive verstehende Perspektive kann

ein Sich-Öffnen gegenüber der oder dem Anderen ermöglichen und Räume schaffen zur Anerkennung der gegenseitigen Verwundbarkeit (Keul & Link, 2017, S. 150). Eine solche Perspektive fragt sich:

Wie würde es mir ergehen, wenn jemand mich in Absolutheit kontrollieren will (Präsenz), wenn jeder über meine Fehlritte informiert wird (Öffentlichkeit) und wenn ich zu Lösungen für Dinge gezwungen werden soll, die ich selbst nicht verstehe (Beharrlichkeit durch Sit-in)? Was haben diese Techniken mit dem verdrängten Kind in uns (Bernfeld, 1925/2019) und den von uns als beschämenden sowie entmächtigenden Erfahrungen von Strafe und Repression zu tun?

Gewarnt sei auch vor dem Trugschluss, dass es eine Erziehung ohne Strafe und Konsequenz geben kann (Magiera & Wilder, 2020). Beide – Strafe und Konsequenz – sind wie auch Macht konstitutive Momente von pädagogischen Beziehungen. Sie sollten in ihrer Anwendung und Umsetzung jedoch bewusst gemacht werden und nicht sadistisch ausgeprägt und im besten Fall tatsächlich entwicklungsförderlich sein. Diese Reflexion und Verarbeitung muss auf individueller, aber auch auf institutioneller Ebene etwa in regelmäßiger Inter- und Supervision stattfinden. Von der Recke (2019, S. 116) schreibt als ein Vertreter der NA: „[...] umso wichtiger scheint es, sich im Umgang mit Klienten achtsam mit der Ausgangslage und den Motiven der Beteiligten auseinanderzusetzen, gerade wenn diese als psychosozial (hoch) belastet gelten. ‚Stärke statt Macht‘ darf nicht zum Instrumentarium der Unterdrückung kindlicher Bedürfnisse mutieren“. Bieten die Publikationen zur NA also doch Perspektiven an, die selbstreflexive und mentalisierende Momente beinhalten? Um diese Frage zu beantworten und damit auch die Zuspitzung zu verlassen, wäre es wünschenswert, einen Dialog zwischen der NA und verstehenden Ansätzen zu eröffnen, Gemeinsamkeiten, aber auch Abgrenzungen zu thematisieren, um nicht einem dichotomen Denken in Entweder-Oder-Strukturen zu verfallen. Dabei sollte das Unbewusste nicht ausgesperrt werden, denn: „Ein psychoanalytisch orientierter Erzieher ist als Praktiker nicht unbedingt erfolgreicher, aber er versteht möglicherweise besser, ‚was läuft‘“ (Hierdeis, 2016, S. 133).

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2008). Psychoanalytische Handlungskonzepte. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Band 3, S. 497–507). Göttingen: Hogrefe.
- Behringer, N., Langnickel, R., & Link, P.-C. (2022). *Psychoanalytische Pädagogik – eine Annäherung*. In M. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansatze/klassische-paedagogische-ansatze-allgemeines/psychoanalytische-paedagogik-eine-annaeherung/>
- Bernfeld, S. (1925/2019). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.
- Bittner, G. (2010). Der Gegenübertragungstraum – oder: Das Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten. In H. Hierdeis (Hrsg.), *Der Gegenübertragungstraum in der psychoanalytischen Theorie und Praxis* (S. 51–73). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bittner, G. (2015). Was ist das Psychoanalytische an der Psychoanalytischen Pädagogik? In M. Fürstaller, W. Datler & M. Wininger (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik. Selbstverständnis und Geschichte* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik Ser. S. 33–40). Barbara Budrich.
- Bohleber, W. (2022). Das Selbst als mentaler Akteur. *Forum der Psychoanalyse*, 38(1), 17–32. <https://doi.org/10.1007/s00451-022-00455-y>
- Böllinger, L. (2014). Macht. In W. Mertens (Hrsg.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 545–551). Kohlhammer.
- Bruns, G. (2006). Was ist psychoanalytische Sozialarbeit. *Kinderanalyse*, 14(1), 4–20.
- Dörr, M. (2014). Stationäre Einrichtungen als Orte zur (Wieder-) Herstellung des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen? Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive. In U. Finger-Trescher, A. Eggert-Schmid Noerr,

- B. Ahrbeck & A. Funder (Hrsg.), *Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 22 (S. 137–153). Psychosozial.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2018). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (6. Auflage). Klett-Cotta.
- Freud, A. (1987). *Das Ich und die Abwehrmechanismen. Die Schriften der Anna Freud. Bd. I, 1922–1936* (S. 191–364). Fischer.
- Freud, S. (1912). *Zur Dynamik der Übertragung. Gesammelte Werke Bd. VIII.* (S. 364–374). Fischer.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick.* Kohlhammer.
- Günter, M., & Bruns, G. (2010). *Psychoanalytische Sozialarbeit. Praxis, Grundlagen, Methoden.* Klett-Cotta.
- Hierdeis, H. (2016). *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik.* Kohlhammer.
- Katzenbach, D. (2004). Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In F. Dammasch & D. Katzenbach (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule* (S. 83–105). Brandes & Apsel.
- Keul, H., & Link, P.-C. (2017). Inkulturation, Inkarnation und Anerkennung. In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 133–157). Frank & Timme GmbH.
- Kirsch, H. (2022). Übertragung und Gegenübertragung. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 153–170). Psychosozial.
- Klein, R. (2014). Kultur – Körper – Konflikt. Aktualisierte Skizzen zur „Hermeneutik des Leibes“. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 289–316). Kohlhammer.
- Koch, E. J., & Behringer, N. (2020). Bildung der Affekte – Berührungspunkte und Divergenzen von Psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung* (S. 273–284). Barbara Budrich.
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., Seefeldt, C., von der Recke, T., & Thelen, H. (2019). Das Konzept der Neuen Autorität oder „Stärke statt (Ohn-)Macht“. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. von der Recke, C. Seefeldt & H. Thelen (Hrsg.), *Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 16–44). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666404900>
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C., & Thelen, H. (Hrsg.). (2019). *Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete.* Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666404900>
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 11). Dissertation. Barbara Budrich.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Matthias-Grünwald-Verlag.
- Link, P.-C. (2022). Machtanalytische Perspektiven auf (sonder-)pädagogische Erziehungsverhältnisse – Zur fragilen Verantwortung einer machtvollen Disziplin: Vulneranz als la part mautide der Sonderpädagogik. In R. Thümmel (Hrsg.), *Macht und Sonderpädagogik bei Kindern und Jugendlichen* (S. 81–97). Beltz Verlagsgruppe.
- List, E. (2014). *Psychoanalyse. Geschichte, Theorien, Anwendungen.* Wien.
- Lorenzer, A. (1973). *Spracherstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse.* Suhrkamp.
- Magiera, K., & Wilder, N. (2020). Von der Strafe zur Konsequenz. Alter Wein in neuen Schläuchen? In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung* (S. 49–66). Barbara Budrich.
- Ofner, S., & Fischer, S. (2019). Fokus Wiedergutmachung. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. von der Recke, C. Seefeldt & H. Thelen (Hrsg.), *Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 453–474). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2016). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde* (3., unveränderte Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rauchfleisch, U. (1997). Strafe als Mittel zum Lustgewinn? In B. Richter (Hrsg.), *Mit Strafen leben? Über Strafen und Bestrafung im zwischenmenschlichen Bereich* (S. 73–81). PROMEDAS.
- Rauh, B. (2016). Grenzverletzungen, Grenzen anerkennen und Grenzen überwinden. In B. Rauh & T. F. Kreuzer (Hrsg.), *Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung* (S. 17–34). Barbara Budrich.

- Rauh, B., Welter, N., Franzmann, M., Magiera, K., Schramm, J., & Wilder, N. (2020). Emotionen, Emotionsregulation und Psychoanalytische Pädagogik. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung* (S. 9–27). Barbara Budrich.
- Steinhardt, K., & Datler, W. (2005). Organisation und Psychodynamik. Psychoanalytische Überlegungen zur Wahrnehmung von Leitungsaufgaben. In H. Fasching & R. Lange (Hrsg.), *Sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern*. (S. 213–231). Haupt Verlag.
- Talia, A., Duschinsky, R., Mazzarella, D., Hauschild, S., & Taubner, S. (2021). Epistemic Trust and the Emergence of Conduct Problems: Aggression in the Service of Communication. Preprint. <https://doi.org/10.31234/osf.io/zpwme>
- Von der Recke, T. (2019). Zur Aggression im Kontext der Neuen Autorität. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. von der Recke, C. Seefeldt & H. Thelen (Hrsg.), *Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 103–126). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wildt, B. (2011). Schule der Beschämung und der Scham. Zur Bedeutung psychodramatischer Erfahrungen von Lehrenden für eine Veränderung von Schulkultur. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, (10), 57–68.
- Wurmser, L. (1998). *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten* (Dritte, erweiterte Auflage). Springer.