

Illing, Philipp; Munnes, Richard

Was bleibt ungesagt? Psychoanalytische Impulse für die Reflexion eigenen Unterrichts

Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 73-89. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Illing, Philipp; Munnes, Richard: Was bleibt ungesagt? Psychoanalytische Impulse für die Reflexion eigenen Unterrichts - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 73-89 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-336706 - DOI: 10.25656/01:33670; 10.35468/6184-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-336706>

<https://doi.org/10.25656/01:33670>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Was bleibt ungesagt? Psychoanalytische Impulse für die Reflexion eigenen Unterrichts

Abstract

Der Beitrag problematisiert anhand psychoanalytisch-pädagogischer Erkenntnisse die Leerstelle einer emotionalen Reflexion des eigenen Unterrichts im Kontext sozial-ökologischer Krisen. Er beleuchtet, wie belastende Emotionen und unbewusste Abwehrprozesse die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung prägen und wie diese durch eine verstärkte Selbstreflexion wahrnehmbar werden können. Im Rückgriff auf Argumente der Kritischen Theorie wird gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vermittelten Emotionen helfen kann, eine emanzipatorisch-transformative Bildung zu fördern. Dazu wird die Psychoanalytische Pädagogik nach Impulsen für den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen befragt. Diese sollen dazu ermutigt werden, ihre Rolle über institutionelle Vorgaben hinaus zu reflektieren.

Schlachworte: Psychoanalytische Pädagogik, Emotion, Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Mentalisierung, Professionalisierung

1 Einleitung

Dieser Beitrag befragt die Reflexion eigenen Unterrichts aus psychoanalytischer Perspektive, womit der Stellenwert einer emotionsbezogenen Auseinandersetzung im Reflexionsprozess in den Fokus gerückt wird. Exemplarisch wird Klimabildung zum aktuellen Anlass genommen, um Gefühle als Reflexionsgegenstand zu thematisieren. Dabei werden vor allem Emotionen wie Angst und Schuld intensiver beleuchtet, da diese durch aktuelle, als bedrohlich wahrgenommene Krisenmomente (u. a. des Klimawandels) ausgelöst werden. Dies hat Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung(-sgestaltung) und erfordert eine Thematisierung hinsichtlich des schulischen Handlungskontextes – abseits einer ausschließlich naturwissenschaftlichen Perspektive auf das Thema ‚Klimawandel‘. Im Beitrag wird für eine Selbstreflexion der Lehrpersonen mit Blick auf krisenbezogene Gefühle argumentiert, die in

der pädagogischen Interaktion eine Relevanz entfalten. Im Anschluss daran ergibt sich außerdem die Frage, welche Rolle die ‚eigene Emotionalität‘ in der Reflexion des Unterrichts im Angesicht gesellschaftlicher Krisen spielt. Inwiefern sind die damit verbundenen Emotionen gesellschaftlich vermittelt? Mit Rekurs auf die Kritische Theorie Herbert Marcuses wird skizziert, dass die Psychoanalyse als Kultur- und Sozialtheorie geeignete Anknüpfungspunkte bietet. Die folgenden Ausführungen sollen einen Beitrag zur Bewusstwerdung teilweise unbewusster Regungen liefern und ihre möglichen Auswirkungen auf Unterricht sichtbar machen.

Die drängenden sozialen und ökologischen Herausforderungen des Klimawandels erscheinen als ein relevantes Beispiel, da diese einerseits weltweit disziplinübergreifend diskutiert werden und sich andererseits eine emotionale Resonanz bei Schüler*innen und Lehrer*innen zeigt, was auch einen Niederschlag in der Erziehungswissenschaft findet (Buddenberg u.a. 2024). Dass viele Jugendliche emotionale Belastungen aufgrund des Klimawandels erleben, lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse der Sinus-Jugendforschungsstudie (2023, 27) untermauern. Der Klimawandel beschäftigt die befragten 14- bis 17-Jährigen sehr: 47 % äußerten Besorgnis über ihre Zukunft. Ebenfalls gaben 63 % der Befragten an, aktuell „eher Angst“ bis „starke Angst“ zu verspüren. Ein besseres Verständnis dieser emotionalen Reaktionen bietet wertvolle Erkenntnisse, um das Unterrichtsgeschehen und dessen Reflexion generell, hinsichtlich des Stellenwertes von Emotionen zu befragen, d.h. über das Thema des Klimawandels hinaus. Die zentrale Fragestellung des Beitrags lautet daher: Welche Impulse bietet die Psychoanalytische Pädagogik für den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen, um eine stärker emotionsbezogene Auseinandersetzung zu fördern?

Das Thema der emotionalen Selbstreflexion ist für die Erziehungswissenschaften kein Neues. Derzeit wird bspw. das Konzept der Mentalisierung mit Blick auf Supervisionsformate und pädagogische Handlungsfelder diskutiert (z. B. Gingelmaier u.a. 2018). Dieses Konzept und die Debatte darum, werden im ersten Abschnitt vorgestellt, um anhand dessen Einblicke darin zu gewinnen, wie Ängste die pädagogische Beziehung belasten können. Dazu werden zunächst psychodynamische Prozesse im Unterrichtsgeschehen beleuchtet und im Anschluss daran gezeigt, wie gerade Angst und Schuldempfinden die *Mentalisierungsfähigkeit* von Schüler*innen und Lehrer*innen zusätzlich einschränken können, wobei Abwehrdynamiken eine wichtige Rolle spielen (Abschnitt 2). Das wird unter Berücksichtigung psychoanalytischer Arbeiten thematisiert. Diese zeigen, dass angstvolle Empfindungen ihren Ursprung nicht nur auf individueller Ebene haben, sondern auch gesellschaftlich vermittelt sind, wie sich im Anschluss an die Kritische Theorie (Adorno 1971, 1972;

Marcuse 1973) darlegen lässt. Deshalb ist es aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik unerlässlich, ebenso über die „Grenzen der Erziehung“ (Bernfeld 1925) und die derzeitigen Herausforderungen an Schule nachzudenken. Im dritten Abschnitt wird dahingehend die Verwobenheit individueller und kollektiver (gesellschaftlich vermittelter) Emotionen beleuchtet, bevor im vierten Teil das Professionalisierungsverständnis einer psychoanalytisch motivierten Pädagogik vorgestellt wird. Abschließend werden die Erkenntnisse in Abschnitt 5, mit Bezug auf die zentrale Fragestellung, zusammengeführt.

2 Emotionsraum Unterricht

Dass Lehrpersonen nicht nur fachliche und didaktische Kompetenzen, sondern auch interaktionelle Ressourcen aufbringen müssen, beschreibt Gingelmaier (2018, 283) in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Mentalisierens für das Beratungsformat Supervision. „Im oftmals verdichteten Kontakt mit Schülern, Kollegen, Vorgesetzten und Eltern“ (ebd.) müssen die Lehrenden „entscheidungs- und handlungsfähig [...] bleiben“ (ebd.). Diese Entscheidungs- und Handlungskompetenz wird „eng mit Mentalisierungsfähigkeit assoziiert“ (ebd.).

Das Konzept der hier als anzustrebend charakterisierten Mentalisierung geht auf Fonagy zurück und meint, wie Hirblinger (2009, 144) schreibt, die Kompetenz sowohl sich selbst als auch wichtige Bezugspersonen wahrzunehmen, mit all den Bedürfnissen, Gefühlen und Wünschen sowie von Erwartungen und Überzeugungen beeinflusst. Dies ermöglicht es den Subjekten, Hypothesen über die mentalen Zustände oder Motive Anderer zu bilden und deren emotionale Reaktionen zu entschlüsseln, um so ein besseres Verständnis von sozialen Situationen zu erlangen. Damit geht das Herausbilden empathischer Fähigkeiten einher.

Voraussetzung für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit von Schüler*innen ist die Mentalisierungskompetenz der Lehrer*innen. Dies lässt sich anhand der psychodynamischen Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung verdeutlichen, die dem Konzept zu Grunde liegen. Hirblinger leitet mit Blick auf die Mentalisierungsprozesse von Schüler*innen her, dass Lehrpersonen vor allem ihre eigenen Übertragungsneigungen und Gegenübertragungsreaktionen erkennen und handhaben lernen sollten, um das Herausbilden der Mentalisierungsfähigkeit nicht zu behindern (Hirblinger 2009, 149). Diese grundlegenden Beziehungsdynamiken sind auch zentrales Element der Psychoanalytischen Pädagogik, die im Folgenden dargelegt werden, um anschließend relevante Aspekte für die Reflexion eigenen Unterrichts aufzugreifen.

Übertragung und Gegenübertragung in der pädagogischen Beziehung aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht

Die psychoanalytisch-pädagogische Sichtweise zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht mehr nur die scheinbar objektiv wahrnehmbare Ebene als entscheidend begreift, sondern das didaktische Verständnis um das Unbewusste erweitert (Hirblinger 2017, 40). Gerhard Vinnai (2007b, 318) charakterisiert dies für alle sozialen Beziehungen wie folgt:

„Viele Niederschläge, die soziale Beziehungen in der Psyche hinterlassen haben, bleiben [...] dem Bewusstsein entzogen; dies, weil sie als vorsprachliche nie mit dem Bewusstsein verbunden wurden, oder weil sie, *als belastende, unter dem Einfluss von Angst verdrängt wurden*. Die unbewussten früheren Beziehungserfahrungen können wiederkehren, indem sie *auf aktuelle Beziehungen übertragen* werden. Es findet dann eine undurchschaute Verschiebung von früheren Objekterfahrungen auf gegenwärtige Objekte statt“ (ebd.; Hervorh.d.A.).

Dieser Vorgang wurde schon von Freud (1922, 57) als *Übertragung* innerhalb der therapeutischen Beziehung beschrieben. Die Psychoanalytische Pädagogik übernimmt dieses Konzept. Wie in Beziehungen üblich, sind die Übertragungen meist wechselseitig. Die Lehr*innen können also mit sog. *Gegenübertragungsreaktionen* auf die Übertragungen der Schüler*innen reagieren (und andersrum). *Gegenübertragungen* sind dabei als unbewusste Reaktionen auf die Übertragungen der Lernenden zu verstehen. Diese äußern sich dann als „Wahrnehmungsurteile‘, ‚Phantasien‘, ‚Interventionsimpulse‘, ‚pädagogische[.] Strategien‘ und ‚didaktische[.] Strukturierungstendenzen‘ im pädagogischen Bezug“ (Hirblinger 2013, 65). Werden diese Gegenübertragungen nicht bewusst wahrgenommen und zum Gegenstand der Reflexion gemacht, besteht das Risiko, dass Lehrpersonen mit ihren Reaktionen vor allem als bedrohlich empfundene „Erfahrungen aus [ihrem eigenen; Anm.d.A.] frühere[n] Erleben, die in dieser Situation aus dem Unbewussten aufsteigen“ (ebd.), abwehren. Das bedeutet, dass die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung (LSB) beeinträchtigt wird, da in diesem Fall die Lehrperson das Gegenüber weniger empathisch mit seinen Wünschen und Bedürfnissen wahrnehmen kann, sie ist vielmehr mit sich selbst beschäftigt.

Durch ständige Wiederholung können diese Gegenübertragungsreaktionen – bei welchen durchaus erstmal ein Einzelfallcharakter vorhanden ist – als sog. *Gegenübertragungsfiguren* – einen habituellen Charakter entwickeln. Es entstehen feste, vorhersehbare Antworten auf Konflikte im Unterricht – qua-

si-einstudierte Reaktionen –, welche von Schüler*innen ausgenutzt werden können¹.

Aus Erfahrungsberichten lässt sich ablesen, dass Lehr*innen häufig dazu neigen, sich in Fällen der eigenen emotionalen Abwehr, sukzessive auf ihre institutionelle Rolle zurückzuziehen, da ihnen diese „professionelle“ Handlungsfähigkeit verspricht (Hirblinger 2013, 249). Dies ist auch eine der konstruktiven Kritiken Psychoanalytischer Pädagogik am derzeitigen strukturtheoretischen Professionalisierungsverständnis: Die Tendenz zur sog. *Über-Ich-Fixierung*² (Hirblinger 2013, 264). Es wird das Risiko benannt, dass Professionalität vor allem mit der Einhaltung von gesellschaftlichen Normen und dem Streben nach Kontrolle über Bildungsprozesse gleichgesetzt wird. Wenn Lehrpersonen sich in der machtasymmetrischen LSB auf ihre institutionelle Rolle zurückziehen, dann ist dies als erfahrungsverhindernd zu verstehen, da „durch Verinnerlichung von gesellschaftlichen Normen oder durch Überanpassung an Systemimperative Prozesse der *Mentalisierung* strukturell verhindert oder blockiert werden“ (ebd.; Hervorh. d. A.).

Es zeigt sich auf Ebene der pädagogischen Beziehung das Risiko des Entstehens „festgefahrener“ Beziehungskonstellationen, insofern, als dass diese durch die Wiederholung vergangener Erlebnisse seitens der Lehrpersonen geprägt sind. Diese verhalten sich, wenn dies nicht zum Gegenstand der Reflexion wird, nach gewohnten Reaktionsmustern, wodurch keine hinreichenden emotionalen Erfahrungsräume für die Schüler*innen bereitgehalten werden. Lehrer*innen agieren dabei, genau wie Eltern, als signifikante Andere, also als Bezugspersonen, welche das Verhalten des Kindes spiegeln. Je nachdem, wie sich der Kontakt gestaltet, entsteht ein internalisiertes Bild dieser Bezugsperson, die „[...] als Organisator der eigenen emotionalen Erfahrung verinnerlicht wird“ (ebd., 265). Dabei ist jede soziale Interaktion sowohl im Modus einer *Gleichsetzung* oder in einer *Als-ob-Haltung* möglich. Diese werden im Folgenden näher beschrieben.

- 1 „Die ursprünglich von außen oktroyierte Gefühlsreaktion wird dann dem eigenen Rollenentwurf ich-synton assimiliert. [...] Der Lehrer bildet sich zum ‚Original‘ aus, wobei narzisstische und aggressive Identifikationsangebote aus dem schulischen Umfeld unbewusst für Zwecke der psychischen Abwehr übernommen werden. Das Berechenbare von sogenannten ‚Lehrerschrollen‘, die Schüler dann entsprechend auszunutzen wissen, würde in diese Richtung weisen.“ (Hirblinger 2013, 67)
- 2 Michael Mehrgardt (Therapeut), der vorwiegend mit Lehrer*innen arbeitet, berichtet von einem „Missverhältnis zwischen persönlichem Leid und objektiver Belastung“ (2020, 67) und schildert eindrücklich den Modus, auf den sich einige Lehrende zur Bewältigung zurückziehen: „Pädagogen müssen, um unter diesen Umständen zu funktionieren, ihre Selbstwahrnehmung abschalten. Diese Fähigkeit scheint bei vielen sehr ausgeprägt zu sein. Mit anderen Worten: Sie müssen eine pathogene Strategie anwenden, um in einem pathogenen Umfeld arbeiten zu können. Pädagogische Grundregel [...] lautet demnach: Lehrer, du sollst nicht merken“ (ebd.).

Pädagogische Beziehungsgestaltung im Modus der Gleichsetzung oder der Als-ob-Haltung

Im Modus der Gleichsetzung durch die Lehrkraft, der spezifisch für eine Über-Ich-Fixierung ist, finden die Schüler*innen beim In-Kontakttreten mit Lehrpersonen nur oder hauptsächlich deren systemvermittelte Erwartungen ihnen gegenüber. In der Idealvorstellung der Psychoanalytischen Pädagogik hingegen nimmt die Lehrkraft eine empathische *Als-ob-Haltung* ein, die das Gegenüber eben nicht zum Aufbau eines fremden Selbst zwingt, sondern einen Erfahrungsraum schafft, der offen für die Verarbeitung sowie Selbsterfahrung von Affekten ist. Das meint, die Lernenden verstehen zu wollen und dabei deren Welt so wahrzunehmen, als ob man der*die Andere wäre. „Als ob“ meint dabei jedoch nicht, sich mit ihm*ihr gänzlich zu identifizieren. Vielmehr tritt die pädagogische Fachkraft als ein sog. *Container*³ für die emotionalen Regungen der Schüler*innen auf, indem Emotionen wahrgenommen, identifiziert und (aus)gehalten werden. Das soll vor allem dazu führen, dass den Schüler*innen die Möglichkeit zur Selbst(er)klärung einräumt wird und diese sich dadurch *selbst* kennenlernen können. Die Fähigkeit zu dieser Haltung hängt laut Hirblinger stark davon ab, „wie Lehrer mit ihren *eigenen* fremden Selbstanteilen in belastenden Situationen umgehen“ (Hirblinger 2013, 266). Diese Feststellung bringt wesentliche Schlussfolgerungen für das Nachdenken über Reflexionsformate mit sich, die der emotionalen Selbstreflexion der Lehr*innen deutlich mehr Gewicht beimessen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reflexion pädagogischer Handlungsfiguren, bspw. einer Über-Ich-Fixierung, unerlässlich für die pädagogische Beziehungsgestaltung ist. Eine unzureichende Reflexion eigener angstbesetzter Themen begünstigt einen Rückzug auf die, den Lehrpersonen angebotene institutionelle Rolle. Eine ausschließliche Reflexion des didaktischen Vorgehens im Unterricht löst diese Tendenz nicht auf, sondern kann diese, als Äußerung eines Kontrollbedürfnisses, verstärken. Das geht mit der Gefahr einher, dass die Lehrer*innen die pädagogische Beziehung dann kaum noch gestalten (können) und so Mentalisierungsprozesse verhindern. Eine Reflexion unbewusster und unbewältigter Affekte ist dahingehend Voraussetzung, um diesen Kreislauf zu durchbrechen. Gegenstand einer solchen Reflexion muss dann die eigene Emotionalität sein.

3 Wilfred R. Bion (1992) beschreibt die Fähigkeit, Emotionen des Gegenübers anzuerkennen und wahrzunehmen, ohne sich von diesen überwältigen zu lassen. Die Lehrperson lernt starke Affekte zu akzeptieren ohne sich selbst davon gemeint zu wissen und diese der*dem Schüler*in in einer ihr*ihm reiferen und denkbareeren Form zu spiegeln. Dies unterstützt die Akzeptanz und den Umgang mit diesen Emotionen. Angst würde dadurch wechselseitig thematisiert und bewältigbar.

Anschließend an diese Ausgangslage werden im weiteren Verlauf dieses Beitrags nun Emotionen, die im Zuge gesellschaftlicher Krisenmomente auftreten, thematisiert. Zentrale Rolle sollen dabei Abwehrmechanismen einnehmen, die die LSB zusätzlich belasten können. Mit diesen Ausführungen wird gezeigt, dass gerade Angst- und Schuldempfinden häufig gesellschaftlich vermittelt sind. Damit wird der Frage Rechnung getragen, was diese besagten „eigenen fremden Selbstanteile“ (Hirblinger 2013, 266) von Lehrpersonen eigentlich sind. Dies wäre nicht nur im Sinne eines besseren Verständnisses von Reflexionsprozessen wichtig, sondern kann auch einen Beitrag für eine transformative Bildung in Anbetracht der gegenwärtigen gesellschaftlichen Krisen leisten.

3 Angst- und Schuldempfinden

In kollektiven Krisensituationen, z. B. dem Klimawandel, kann die LSB zusätzlich belastet werden, da Krisen als bedrohlich erlebt werden. Wie die dabei empfundenen Emotionen auf alle Beteiligten wirken, wird im Folgenden dargestellt. Denn bedrohliche Situationen, die Angst und Schuld auslösen, initiieren Abwehrmechanismen, die alle Menschen – ganz selbstverständlich – in jeglichen konflikthafter Situationen anwenden, um sich zu schützen (Klein 1983). Deshalb werden nicht nur die Emotionen selbst, sondern vor allem die dadurch in Gang gesetzten Bewältigungsstrategien näher betrachtet, welche zwangsläufig auch im Unterrichtsgeschehen wirken.

Die Psychoanalytikerin Esther Hutfless beschreibt die emotionalen Resonanzen in Anbetracht des Klimawandels und was es für die Subjekte eigentlich bedeutet, dass „unsere Welt, an der wir selbst teilhaben, von der wir als Lebewesen radikal abhängig sind“ (Hutfless 2020), bedroht ist: nämlich existenzielle Ängste und identitätserschütternde psychische Zustände. Wie durch die Brille der Kritischen Theorie Theodor W. Adornos deutlich wird, sind wir dabei sowohl von der ökonomischen Existenz als auch von der materiellen („natürlichen“) Existenzgrundlage abhängig. Dieses Zusammenspiel möglicher widerstreitender Ängste beschreibt er wie folgt:

„[d]ie Angst vorm Ausgestoßenwerden [...], die gesellschaftliche Sanktionierung des wirtschaftlichen Verhaltens hat sich längst mit anderen Tabus verinnerlicht, im einzelnen niedergeschlagen. [...] [N]icht umsonst bedeutet Existenz im philosophisch unverderbten Sprachgebrauch ebenso das natürliche Dasein wie die Möglichkeit der Selbsterhaltung im Wirtschaftsprozess“ (Adorno 1972, 47).

Die Abwehr dieser existentiellen Ängste kann beispielsweise durch *Spaltung* erfolgen. Habibi-Kohlen (2020, 11) beschreibt dies als einen „überlebensnotwendige[n] Mechanismus“, als einen

„normalen Überlebensmodus, [...], auf den wir alle bei Gefahr regredieren. *Hier wollen wir nichts mehr ‚wissen‘ im Sinne eines reifen Denkens.* Es ist der fundamentalistische Gemütszustand („state of mind“), in dem *Neugier ausgelöscht* ist und der beherrscht wird von den zwei Polen Liebe und Hass (Idealisierung und Entwertung)“ (ebd.; Hervorh. d. A.).

Folge dieser Spaltung ist die innere Überhöhung und die äußere Abwertung, weil wir das verfolgende Objekt (die Bedrohung) weit weg vom idealisierten Objekt (die Rettung) halten wollen (Klein 1983, 139). Spaltung begünstigt aufgrund des eingeschränkten kritischen Denkens eine Polarisierung in Freund- und Feindkonzepte und kann sich bspw. in der Abwertung umweltschädlichen Verhaltens Anderer und der Aufwertung des eigenen, vermeintlich umweltschonenden Verhaltens äußern. Und das, um dem Schuldempfinden zu entgehen. Folgt man Sally Weintrobe (2023), befinden wir uns im Widerstreit zwischen einem gefühllosen Teil, geprägt von narzisstischen Ängsten, und einem fürsorglichen Teil, der von depressiven Ängsten getragen wird. Der gefühllose Teil zeigt selbstsüchtige Fürsorge, indem er ‚schnelle Lösungen‘ sucht, um moralischem Ärger zu entgehen, anstatt echte Wiedergutmachung anzustreben. Der fürsorgliche Teil hingegen übernimmt Verantwortung, erkennt die Handlungen des gefühllosen Teils und löst dadurch einen inneren Konflikt aus, der Schuldgefühle erzeugt, da er die Konsequenzen bewältigen will (Weintrobe 2023, 198).

Dieses Schuldempfinden ist aber „nicht nur pathologisch, verfolgend, einschränkend, sondern [hat] wichtige, eigentlich lebensnotwendige Regulationsfunktionen“ (Hirsch 2012, 72) und führt zur gesellschaftlichen Integration des Individuums. Diese moralische Instanz (*Über-Ich*⁴) ist ein Ergebnis kultureller Sozialisation, bei der wir lernen in ständiger Aushandlung zwischen dem Triebverzicht und Angst vor sozialer Sanktionierung bei Triebbefriedigung zu leben (ebd., 71). Gerhard Vinnai benennt darüber hinaus die Chance zur Veränderung in angstvollen Situationen. So hebt er hervor:

„Wo Angst auftritt und welche Wirkungen sie zeitigt, hängt von unserem Wissensstand und unseren Machtgefühlen gegenüber der Realität ab. Wer wenig weiß, wo Wissen als notwendig erscheint, und sich zugleich ohnmächtig fühlt, droht ihr besonders zu verfallen“ (Vinnai 2007a, 301).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass in Anbetracht tendenziell lebensbedrohlicher, identitätserschütternder Krisen das Gefühl von Ohnmacht und Angst zunimmt und gleichzeitig der Wunsch nach Handlungsmöglichkeiten entsteht. Laut der IPCC-Berichte erscheint es jedoch als Illusion nur zu individuellen

4 Das Über-Ich repräsentiert das Gewissen, welches die internalisierte Instanz der Eltern darstellt. Es „beobachtet das Ich, gibt ihm Befehle, richtet es und droht ihm mit Strafen“ (Freud 1940, 85). Freud betont, dass das Über-Ich das Ich nicht nur für Taten, sondern auch für Gedanken und unausgeführte Absichten zur Rechenschaft zieht (ebd.).

Handlungen zu animieren, wie es derzeit vorherrschende pädagogische Konzepte einer Studie von Kranz u.a. (2022) zufolge mehrheitlich tun. Wichtig erscheint deswegen einerseits die Schaffung eines emotionalen Raums, um über erlebte Ohnmacht und Angst zu reflektieren und gleichzeitig, wie folgend noch weiter auszuführen ist, eine gesellschaftskritische Einordnung dieser erlebten Bedrängnisse. Denn „schulische Lernprozesse können durch irrationale Ängste vor äußeren und inneren Zwängen blockiert werden, aber sie können auch eine befreiende Kraft aus dem Willen beziehen, ängstliche Realitäten mit kritischem Bewusstsein zu bearbeiten“ (Vinnai 2007a, 301). Zu diesem Zweck wird, wie bereits angedeutet, der Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Selbstreflexion praktiziert wird, erweitert. Dafür erscheinen Malte Suhrs (2021, 39ff.) Ausführungen zum Emanzipationsbegriff Herbert Marcuses (1973, 24) besonders anschlussfähig, da sie durch die Konstatierung „transzendierender Bedürfnisse“ (ebd.) und Emotionen das Subjekt als eng verwoben mit der Natur beschreiben und daraus ableiten, dass eine Bildung der Sensibilität und des kritischen Bewusstseins transformative Impulse fördern kann.

4 Was haben Gefühle mit Emanzipation zu tun?

Folgt man Suhr, so muss eine kritische Auseinandersetzung mit dem derzeit vorherrschenden Emanzipationsbegriff stattfinden. Er widerspricht dem *Geist-Natur-Dualismus*⁵, der dem bisherigen Emanzipationsverständnis immanent ist (Suhr 2021, 40) und betont mit Bezug auf Marcuses Kritische Theorie, dass eine Sensibilitäts- und Bewusstseinsbildung durch gesellschaftskritisches Engagement in sozialen Bewegungen zu transformativen Gesellschaftsprozessen beitragen kann (ebd., 39). Diese theoretischen Grundgedanken bieten verschiedene Anknüpfungspunkte für Bildung in Zeiten sozial-ökologischer Krisen, da sie das Verhältnis von Natur, Mensch und Gesellschaft behandeln und Aussagen über Objekt, Subjekt sowie den Modus der Emanzipation ermöglichen (ebd., 44). Das geschieht bei Marcuse über eine marxistisch-materialistische Gesellschaftsanalyse. Dieser zufolge benötigt der Mensch die Natur zum bloßen Selbsterhalt, sie sind unmittelbar miteinander verbunden.⁶ Durch Etablierung einer kapitalistischen Produktionsweise und damit ver-

5 „Das aktive, rationale, männliche, *Weiß*e Subjekt repräsentiert die Geist-Seite des Dualismus, welche der passiven, irrationalen, weiblichen, *Schwarz*en Natur entgegengesetzt wird. Zur Erlangung von Autonomie muss das vernünftige Subjekt sich die Natur unterwerfen. Diese Konstruktion ist grundlegend für die Entwicklung des Kapitalismus und der ihm inhärenten Herrschaftsverhältnisse“ (Suhr 2021, 40).

6 „Der Arbeiter kann nichts schaffen ohne die *Natur*, ohne die *sinnliche Außenwelt*. Sie ist der Stoff, an welchem sich seine Arbeit verwirklicht, in welchem sie tätig ist, aus welchem und mittelst welchem sie produziert“ (Marx & Engels 1844, 512).

bundener Lohnarbeitsverhältnisse hat sich der Mensch jedoch von der Natur insofern entfremdet, als dass nun nicht mehr die Natur selbst das Überleben sichert, sondern die Tätigkeit der Lohnarbeit zur Notwendigkeit der Existenzsicherung für die Menschen wurde.⁷ „Der entfremdeten Lohnarbeit entspricht eine aggressive wissenschaftliche Weise der Behandlung der Natur als wertfreies Material der Produktion“ (Suhr 2021, 41). Denn gesellschaftlicher Zweck der Naturausbeutung ist die Wertschöpfung zur Absicht der Kapitalakkumulation – und eben nicht die unmittelbare Existenzsicherung (Marcuse 1973, 75). Dennoch erscheint den Subjekten diese Organisation der Gesellschaft als eigenständig naturwüchsige Macht (Marx 1867, 89), was von Marcuse als Resultat der Unterdrückung der *inneren Natur* (und damit seiner Emotionen und Bedürfnisse) im Menschen gedeutet wird. Mit einer Verschiebung der Existenzsicherung hin zur Lohnarbeit geht demnach eine Verschiebung innerer Bedürfnisstrukturen einher. Die Ausbeutung der äußeren Natur als wertfreie Materie vermittelt sich also über die Zurichtung der inneren Natur und damit der „Grundtriebe und Sinne des Menschen als Basis seiner Rationalität und Erfahrung“ (Marcuse 1973, 72). Fortschreitend gehen damit sowohl eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten durch die Zerstörung der äußeren Natur als auch durch die Unterdrückung der Bedürfnisse des Menschen einher, was „das Ausbilden regressiver Triebe begünstigt“ (Suhr 2021, 41f.).⁸ Marcuse betont, dass befreite menschliche Beziehungen dementsprechend ein neues Verhältnis zur Natur ermöglichen, da eine emanzipierte Sinnlichkeit für ihn der Schlüssel zu rationaler Erkenntnis ist (ebd., 42, 44). Es sei relevant, „angesichts des beispiellosen Ausmaßes der [...] Kontrolle, die bis in die triebmäßige und physiologische Schicht des Daseins hinabreicht“ (Marcuse 1973, 76), eine „radikale, nonkonformistische Sinnlichkeit“ (ebd.) zu fördern.

„*Radikale Sensibilität*“: Dieser Begriff betont die tätige konstitutive Rolle der Sinne bei der Formung des Verstandes, das heißt derjenigen Kategorien, mittels deren die Welt geordnet, erfahren und verändert wird. Die Sinne sind nicht bloß passiv, rezeptiv: sie vollziehen selbst bereits ‚Synthesen‘, denen sich die primären Erfahrungsdaten unterwerfen“ (ebd., 76f.; Hervorh. d.A.).

-
- 7 „Je mehr also der Arbeiter die Außenwelt, die sinnliche Natur, durch seine Arbeit sich *aneignet*, um so mehr entzieht er sich *Lebensmittel* nach der doppelten Seite hin, erstens, daß immer mehr die sinnliche Außenwelt aufhört, ein seiner Arbeit angehöriger Gegenstand, ein *Lebensmittel* seiner Arbeit zu sein; zweitens, daß sie immer mehr aufhört, *Lebensmittel* im unmittelbaren Sinn, Mittel für die physische Subsistenz des Arbeiters zu sein“ (Marx & Engels 1844, 513).
- 8 Dies thematisierte schon Adorno (1971, 127): „daß die Menschen durch die Kultur ununterbrochen Versagungen erfahren, daß sie unter ihr Schuldgefühle entwickeln und daß diese in Aggressionen umsetzen. All das ist richtig und im übrigen so bekannt, daß eigentlich die Konsequenzen von einer Erziehung gezogen werden könnten, wenn sie sich endlich dazu bequem würde, die Ergebnisse von Freud ernsthaft zu rezipieren, anstatt durch eine Art von Pseudo-Tiefe aus sechster Hand sich darum herumzudrücken [sic].“

Es geht dann nicht mehr nur um die soziale Anpassung an die gegebene Gesellschaft – was durch das bisherige Rationalitätsverständnis gefordert wird –, viel mehr wird die Bedeutung der menschlichen Sinne als Zugang zu Rationalität betont. Letztere wird nicht mehr als Norm formuliert, sondern vielmehr als Findungsprozess verstanden. Daraus folgt ein Bildungsverständnis, das „auf die ‚radikale Veränderung der Bedürfnisse und des Bewußtseins‘ auf *individueller, wie gesellschaftlicher Ebene* abhebt“ (Suhr 2021, 45; Hervorh. d.A.).

Resümierend kann mit Blick auf die Reflexion eigenen Unterrichts festgehalten werden, dass Emotionen aus psychoanalytischer Perspektive eine zentrale Rolle dabei spielen, da sie nicht nur persönliche Erlebnisse, sondern auch gesellschaftliche Strukturen widerspiegeln. Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen emotionalen Erleben können Lehrende unbewusste Einflüsse gesellschaftlicher Verhältnisse auf ihr Handeln und die Lernprozesse aufdecken. Verdrängte Gefühle wie Ängste oder Widerstände bieten dabei einen Zugang, um Machtstrukturen im Unterricht reflektierbar zu machen. Dies eröffnet die Möglichkeit, Unterricht kritisch zu gestalten und emanzipatorisches Potential freizusetzen.

Das vorangegangene Kapitel sollte dieses kritische Bewusstsein skizzieren, welches sich anbietet, um ein besseres Verständnis für gesellschaftliche Krisen und daraus resultierende Affekte zu erarbeiten und anschließend daran einen produktiven Ausweg aus diesen Bedrängnissen zu diskutieren. Das Zusammenspiel von gesellschaftlicher Krise und individueller Emotion sollte bei der Selbstreflexion, gerade im Zuge der Klimabildung, berücksichtigt werden. Mit Blick auf die Kritik von Kranz u.a. (2022) lassen sich aktuelle pädagogische Interventionen dahingehend kritisieren, dass sie vor allem durch die Thematisierung individueller Verantwortung gekennzeichnet sind. Auch Mast und Zeug (2024, 6) merken kritisch an, dass der ideologische Fußabdruck des Neoliberalismus in diesen Konzepten wirkt, da das Subjekt als allein verantwortlich adressiert wird, bei gleichzeitigem Ausblenden kollektiver, gesellschaftlicher Verantwortung. Daran anschließend wird der individuelle, vermeintlich umweltbewusste Konsum als Entlastungsangebot angeführt. Das wiederum erweist sich, in Bezug auf den Klimawandel teils als Trugschluss und als wenig wirksam, da die Verantwortung im politisch-administrativen Raum – im Sinne gesellschaftlicher und nicht in erster Linie individueller Veränderung – zu suchen ist (Steinebach 2022). Letztlich kann dies zu weiterem Ohnmachtsgefühl und zunehmender Angstbelastung führen, die zur Abwehr und zur Ausbildung regressiver Reaktionsmuster führen kann.

Um diese Dynamiken zu durchbrechen, muss Unterricht Raum bieten, um unbewusste Ängste, Projektionen und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu reflektieren. Solch eine Reflexion hilft, die emotionalen Belastungen zu verstehen und produktiv zu nutzen, um kollektive und transformative Bildungsprozesse zu ermöglichen, anstatt individuelles Verhalten isoliert zu bewerten.

Wird dies ernst genommen, ergeben sich daraus wichtige Überlegungen und Anforderungen für den Schulalltag. Schüler*innen sind dabei konfliktbeladen, da sie zugleich den Wunsch nach gesellschaftlicher Integration und die Angst um ihre primären Existenzgrundlagen verspüren. Lehrende sind von diesen Ausführungen nicht ausgenommen und dennoch erhoffen sich die Schüler*innen, im Sinne einer stellvertretenden Krisenbewältigung, Antworten auf ihre Unsicherheiten und drängenden Fragen. Die Lehrpersonen werden bewusst oder unbewusst mit der Frage konfrontiert: Wie hältst du es eigentlich mit der Angst? Was löst diese Situation in dir aus? Anstatt jedoch „das Leiden an verweigerter Selbstentfaltung zum Ausgangspunkt einer Bildung [zu machen], die die Zusammenhänge zwischen den individuell erfahrenen Zwängen und den Strukturprinzipien der Gesellschaft herstellt“ (Bernhard 2018, 145), wird dies oft abgewehrt. Denn die eigene Eingebundenheit in die systemischen Zwänge und die eigene gesellschaftliche Sozialisation sich vor Augen zu führen, lässt Ohnmachtsgefühle spürbarer werden. Diese aber bewusst zu halten, würde der Forderung nach einem offenen Umgang mit den eigenen und gleichzeitig fremden (internalisierten) Anteilen entgegenkommen. Anknüpfend an Siegfried Bernfeld (1925), dem Mitbegründer einer psychoanalytischen Pädagogik, sind Lehrpersonen immer doppelt in diese emotionalen Aushandlungen involviert, da sie nicht nur vor das jeweilige Kind, sondern immer auch vor das eigene, ‚innere Kind‘ treten.⁹ Es kommt dabei unweigerlich zur Reaktivierung unbewältigter, (früh-)kindlicher Konflikte oder anderer situativer Affekte in Krisensituationen, deren tiefensensible Bewusstwerdung und Reflexion durch die Implementierung psychoanalytischen Wissens unterstützt werden kann – das, worum es letztlich in diesem Beitrag geht.

5 (Selbst-)reflexion unter der Prämisse sozio-emotionaler Kompetenzen

Neben dem Verstehen der Schüler*innen muss also auch dem eigenen Verstehen deutlich mehr Bedeutung beigemessen werden, um unbewusste Prozesse im Unterricht zu identifizieren. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik für die Professionalisierung von Lehrenden geht mit der Abwandlung vom „Junktim zwischen Heilen und Forschen“ (Freud 1927, 293) einher. Es wird zum Junktim zwischen Bilden und Forschen und „ist daher auch der Kern der psychoanalytisch-pädagogischen Methode in der Pädagogik und zugleich

⁹ „Er [die Lehrkraft; d.A.] ist in dieser pädagogischen Paargruppe zweimal enthalten: als Kind und als Erzieher [...]. So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu Erziehenden vor ihm und dem Verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte.“ (Bernfeld 1925, 140)

das Modell des Professionalisierungsprozesses selbst“ (Hirblinger 2013, 219). Dabei orientiert sich die Vorstellung einer Lehrer*innenausbildung an der einer therapeutischen Ausbildung. Sie bestünde aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Trias von Lehrveranstaltung (Weiterbildung), Selbsterfahrung und Supervision – und würde damit die Grundstruktur der stetigen Professionalisierung bilden. Diese

„[d]rei Bausteine müssen demnach als letztlich unaufhebbare Einheit auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern zu Wirkung kommen, um in vorgängiger Praxis die ‚Kompetenzen‘ zur ‚inneren Rollenkehr‘ in der Lehrer-Schüler-Beziehung als habituelles Moment einer neuen Rollenauffassung zu fördern“ (ebd., 220; Hervorh. d. A.).

Von großer Bedeutung für die eigene Reflexionsfähigkeit erscheint vor allem die Selbsterfahrung durch Biographiearbeit¹⁰. Lehrpersonen sollten durch Selbsterfahrung deutlicher unterscheiden können, was ihr *eigener fremder* Anteil (internalisierte Imperative) an der Beziehungsgestaltung ist (ebd., 220). Die weiterführende und begleitende Reflexion kann durch Supervision und damit durch verstärkte Teamarbeit ermöglicht werden. Dabei geht es um den offenen Austausch in einer möglichst beurteilungsfreien Atmosphäre über erlebte Irritationen, Lernwiderstände (diese können durchaus beidseitig vorkommen) und eigene Empfindungen samt mental aufsteigender Fantasien gegenüber den Lernenden.

Die psychoanalytische Perspektive bietet dahingehend Ansätze für das widersprüchliche, pädagogische Arbeitsbündnis zwischen Spezifität und Diffusität (Hirblinger 2013, 228), gerade mit Blick auf die „diffusen Aspekte“ und konfusen Bereiche (ebd., 71). Hirblinger schlussfolgert:

„Das reflexive Moment im Sinne einer im Diskurs erarbeiteten ‚stellvertretenden Deutung‘ müsste also in einer künftigen Aus- oder Weiterbildung gleichberechtigt neben allen Formen einer Ausbildung treten, die Lehrer zur strategischen Bewältigung der unterrichtlichen Aufgaben befähigen“ (ebd., 220).

6 Fazit und Ausblick

Wie der Beitrag zeigen sollte, hält die Psychoanalytische Pädagogik Überlegungen zur Reflexion eigenen Unterrichts mit dem Anspruch einer sozial-transformativen Bildung bereit. Das Nachdenken über eine *innere Rollenkehr*, die eine neue Rollenauffassung ermöglicht, zeugt von einem transformativen

¹⁰ Denn Lehrende verurteilen sich „gewissermaßen zu ‚lebenslänglich Schule‘, sie oder er löst sich nicht von der Schule ab wie diejenigen, die einen anderen Beruf ergreifen“ (Vinnai 2007 b, 329). Eine bewusste Auseinandersetzung mit diesem Umstand kann bspw. helfen, eine oft unreflektierten Wechselwirkung zwischen Studium und pädagogischer Praxis besser zu verstehen.

Potential. Das nimmt die Forderung ernst, dass Psychoanalyse dem Ich „die Freiheit schaffen soll, sich so oder anders zu entscheiden“ (Freud 1923, 280). Hierbei finden sich Anknüpfungspunkte an das dargelegte Emanzipationsverständnis. Es wurde verdeutlicht, dass Lehrer*innen nicht nur über fachliche und didaktische Kompetenzen verfügen, sondern auch emotionale Fähigkeiten entwickeln sollten, um den durch Krisen ausgelösten Ängsten und Schuldgefühlen der Schüler*innen sowie den eigenen affektiven Reaktionen bewusst zu begegnen. Diese zum Ausgangspunkt der Betrachtung zu machen, lässt, wie in *Abschnitt 3* argumentiert, die derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse deutlicher in den Blick geraten. Lehrpersonen erscheinen so auch als Menschen, die sich gerade aufgrund von Angstabwehr, Überforderung und institutionellen Zwängen auf ihre systemvermittelte Lehrer*innenrolle zurückziehen. Aus den bisherigen Ausführungen jedoch zu schlussfolgern, die Verantwortung läge allein bei den Lehrer*innen, stünde dem hier gerahmten Emanzipationsbegriff entgegen.

Der Beitrag plädiert dafür, die emotionale Dimension der Lehrenden im größeren gesellschaftlichen Kontext zu betrachten und eine umfassende Selbstreflexion in den Professionalisierungsprozess der Lehrpersonen zu integrieren, die auch Systemimperative hinterfragt. Eine psychoanalytisch-motivierte Professionalisierung im Schulalltag erfordert also vielmehr eine Betrachtung der unbewussten Prozesse bei Lehrer*innen und Schüler*innen, sowie gruppendynamische und systemische Strukturen mitzudenken (Hirblinger 2010, 198). Dies gilt analog dazu für die Erziehungswissenschaften. Auch wenn Psychoanalytische Jahresschriften, Verbände und Sektionen innerhalb der Disziplin existieren, so scheint die Beschäftigung mit dem unbewusst Emotionalen weniger vertreten zu sein.¹¹ Die Bedeutung psychoanalytischer Erkenntnisse für die Pädagogik läge aber weiterhin darin, die Möglichkeit anderer Lebenswelten offen zu halten und dabei zu einer Bewusstwerdung gesellschaftlicher Widersprüche beizutragen. Die zentrale Bedeutung von Selbstreflexion als kritisch-emanzipatorischer Impuls kann dazu beitragen, Handlungs- und Entscheidungsfreiheit zu ermöglichen. Hierdurch werden die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie die eigene, ambivalente Verstrickung darin deutlicher.

Es ist positiv zu bewerten, dass Konzepte wie das der Mentalisierung zunehmend im Kontext der pädagogischen Praxis diskutiert werden. Langnickel und Link (2018) weisen aber auch darauf hin, dass im Konzept der Mentalisierung zentrale Theorien der Psychoanalyse, wie Triebdynamiken und Abwehrver-

11 Dietrich u. a. (2023, 14): „Die Psychoanalyse ist jedoch mit ihrem Fokus auf das Unbewusste in der menschlichen Psyche per Definition die Wissenschaftsdisziplin, die sich in erster Linie mit dem beschäftigt, was Individuen, Gruppen und auch ganze Gesellschaften nicht wahrnehmen (können). In anderen Worten versucht sie ausgerechnet die Dinge anzusprechen und zu thematisieren, die eigentlich niemand hören möchte.“

halten, aus dem Blick geraten. Die Argumentation des vorliegenden Beitrags kommt ohne die Thematisierung davon nicht aus und hebt damit die Relevanz dieser Konzepte – besonders im Kontext gesellschaftlicher Krisen – hervor. Diese Emotionen samt Abwehrmechanismen bewusst und damit thematisierbar zu machen, kann einen Beitrag dazu leisten, den regressiven Tendenzen als Teil jener Abwehr auf Krisenmomente entgegenzuwirken.

Die Erkenntnis, dass die Subjekte kollektiv diese Emotionen erleben, ist ein Hinweis darauf, dass Krisenmomente nicht allein individuell bearbeitbar sind. Denn die beschriebenen institutionellen Zwänge hat bereits Bernfeld (1925) als Grenzen der Erziehung beschrieben. Die Schule als Ort des Erlernens von *Sublimierung*, also dem Zwang zum Verzicht auf Triebbefriedigung und der Umlenkung derselben, kann dabei nur bedingt aufgefangen werden. Folgt man den Überlegungen der Kritischen Theorie, ist die Bewusstwerdung dieser Emotionen die Grundlage, um einen kollektiv-emanzipatorischen Transformationsprozess zu initiieren, von dem auch Bildungsinstitutionen nicht ausgeschlossen wären.

Literatur

- Adorno, T.W. (1971/2017): Erziehung zur Entbarbarisierung. In: G. Kadelbach (Hrsg.): Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit – Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. (27. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 120–132.
- Adorno, T.W. (1972): Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: R. Tiedemann (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften, Band 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 42–86.
- Bernfeld, S. (1925/2000): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2018): Bildung. In: A. Bernhard, L. Rothermel, & M. Rühle (Hrsg.), Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinberg: Beltz Juventa, 132–148.
- Bion, W.R. (1992): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Buddenberg, M., Henke V. & Lemke, J. (2024): Herausforderungen bei der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: M. Neuhaus (Hrsg.). Klimaverantwortung. Gesellschaftsaufgabe und Bildungsauftrag. Wiesbaden: Springer, 149–170.
- Dietrich, L., Hofman, J., Hokema, J. & Zimmermann, D. (2023): Einführung in den Band. Psychoanalytische Pädagogik in der Krise? In: D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofmann & J. Hokema: Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 11–26.
- Freud, S. (1922): Über Psychoanalyse – Fünf Vorlesungen (6., unveränd. Aufl.). Leipzig/Wien: Franz Deuticke.
- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S. (1927/1955): Gesammelte Werke (Band 14). London: Imago Publishing.
- Freud, S. (1940/1963): Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt a. M.: Fischer Bücherei.
- Gingelmaier, S. (2018): Die Bedeutung des Mentalisierens für das Beratungsformat Supervision am Beispiel von Schulen. In: S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 235–240.

- Gingelmaier, S., Taubner, S., & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Habibi-Kohlen, D. (2020): Fünf nach zwölf? Psychoanalytische Überlegungen zur Klimakrise, alte Gewohnheiten und der Schwierigkeit, Neues zu denken. *Psychoanalyse im Widerspruch*, Nr. 63, 32 (1). Gießen: Psychosozial, 9–31.
- Hirblinger, A. (2010): Die „bedeutsame Imagination“ – Zugänge zum intrapsychischen emotionalen Raum in der psychoanalytisch-pädagogischen Fallbesprechung mit Lehrern. In: R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.): *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 198–218.
- Hirblinger, H. (2009): Überich-Fixierung und Störung der Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Praxisfeldern. Aspekte einer Entwicklung des Selbst im Unterricht und in der Lehrerbildung – Fallbeispiele und Analysen. In: M. Dörr & J.-C. Aigner (Hrsg.): *Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die psychoanalytische Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 141–158.
- Hirblinger, H. (2013): *Schule und Psychoanalyse. Aufsätze zur psychoanalytischen Pädagogik unterrichtlichen Handelns*. Immenhausen b. K.: Prolog.
- Hirblinger, H. (2017): *Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Grundlagen für Theorie und Praxis*. Gießen: Psychosozial.
- Hirsch, M. (2012): *Schuld und Schuldgefühl. Zur Psychoanalyse von Trauma und Introjekt*. (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hutfließ, E. (2020): „Staying with the crises“ Psychoanalytische Ansätze zur Klimakrise. Verfügbar unter: <https://queeringpsychoanalysis.wordpress.com/2020/05/22/staying-with-the-crises-psychoanalytische-ansaeetze-zur-klimakrise/>. (Abrufdatum: 22.03.2024).
- Klein, M. (1983): *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P. & Niebert, K. (2022): The (Un)political Perspective on Climate Change in Education – A Systematic Review. *Sustainability* 2022, 14, 4194.
- Langnickel, R. & Link, P.C. (2018): Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. Psychoanalytische Pädagogik und Mentalisierung – ein kritischer psychoanalytischer Blick. In: S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 120–132.
- Marcuse, H. (1973): *Konterrevolution und Revolte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marx, K. (1867/1962): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie (Erster Band, Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals)*. In Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): *Karl Marx – Friedrich Engels – Werke (Band 23)*. Berlin: Dietz-Verlag, 11–802.
- Marx, K. & Engels, F. (1844/1968): *Werke. Ergänzungsband (1. Teil)*. Berlin: Dietz-Verlag. 465–588.
- Mast, L. & Zeug, W. (2024): Der ideologische Fußabdruck des Kapitalismus – Die Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse, individualisierter Konsumkritik und unpolitischer politischer Bildung. Phase 2 – Zeitschrift gegen die Realität, 61 (2), 5–7.
- Mehrgardt, M. (2020): Oftmals schwierige Patienten. *Psychotherapie mit Lehrern*. *Deutsches Ärzteblatt*, 2, 66–67.
- SINUS-Jugendforschung (2023): *Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage unter Jugendlichen 2023/2024. Eine SINUS-Studie im Auftrag der BARMER*. Verfügbar unter: <https://www.barmer.de/resource/blob/1266354/30c27f074720290c4a62e89c6d6fdb42/sinus-studie-jugendbericht-2023-2024-kapitel-klima-data.pdf>. (Abrufdatum: 20.06.2024).
- Steinebach, Y. (2022): Instrument choice, implementation structures, and the effectiveness of environmental policies: A cross-national analysis. *Regul. Gov.* 2022, 16, 225–242.
- Suhr, M. (2021): Bildung für die dreifache Emanzipation? Zum Potential von Herbert Marcuses Emanzipationsbegriff für die transformative sozial-ökologische Bildung. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 44, 39–48.

- Vinnai, G. (2007a): Andere Wirklichkeiten. Zur Psychoanalyse schulischer Bildungsprozesse. In: Pädagogische Rundschau, 61 (3), 301–316.
- Vinnai, G. (2007b): „Die Lehrer – ich kann sie nicht leiden“. Zur Sozialpsychologie der Verachtung von Lehrern. In: N. Ricken (Hrsg.): Über Verachtung in der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS, 313–331.
- Weintrobe, S. (2023): Die Gnade haben, mit gespaltener und traumatisierter Psyche zuzuhören. In: C. Bauriedl-Schmidt, M. Fellner, K. Hörter & I. Schelhas (Hrsg.): Das Unbewusste und die Klimakrise. Jahrbuch für klinische und interdisziplinäre Psychoanalyse, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 195–211.

Autoren

Illing, Philipp

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik (der Schule), Sozial-emotionale Bildung, Kritische Theorie, Transformatorische Bildung.

Email: philipp.illing@posteo.de

Munnes, Richard

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalyse, Antisemitismusforschung & Kritische Theorie.

Email: r.munnes@gmx.de