pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Zimmermann, David

Globale Krisen in der hochschulischen Lehre. Ansätze einer selbstreflexionsorientierten Lehre in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 196-206. - (Dialog Erziehungshilfe)

Quellenangabe/ Reference:
Zimmermann, David: Globale Krisen in der hochschulischen Lehre. Ansätze einer selbstreflexionsorientierten Lehre in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen - In: Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 196-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-368644 - DOI: 10.25656/01:36864; 10.35468/6248-16

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-368644
https://doi.org/10.25656/01:36864

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

David Zimmermann

Globale Krisen in der hochschulischen Lehre. Ansätze einer selbstreflexionsorientierten Lehre in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Abstract

Bezugnehmend auf die psychoanalytisch-pädagogische Perspektive auf Generativität fragt der Beitrag nach der Bedeutung von Emotionen (angehender) Lehrkräfte in der Konfrontation mit den Krisenszenarien des 21. Jahrhunderts. Am Beispiel eines universitären Seminars skizziert der Autor die Verschränkung von (mangelnder) Selbstreflexion mit dem professionellen Reflexionsangebot für ohnehin belastete Kinder und Jugendliche angesichts der allgegenwärtigen Krisen.

Schlüsselwörter: Krise, Generativität, Emotionen, Containment, Gruppe

doi.org/10.35468/6248-16

1 Schlüsselprobleme der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Psychosoziale Beeinträchtigungen lassen sich definitorisch nur über das Miteinander von Innen und Außen konzeptualisieren. Unbewusste und bewusste Erlebensanteile von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (die Innenwelt) stehen in einer nicht-linearen Verbindung zu sozialen Erfahrungen (der Außenwelt). Im Verhalten tauchen beide Dimensionen wieder auf, konkret drücken sich darin die verinnerlichten und subjektiv gebrochenen Erfahrungen aus. Psychoanalytisch gesprochen repräsentiert das Verhalten den „verinnerlichte[n] Konflikt in seiner gegenwärtigen Gestalt" (Müller-Pozzi 2009, S. 23). Bittner (2019, S. 29) mahnte deshalb im Rückblick auf die akademischen Wurzeln der Subdisziplin, die „Hintergrundgegebenheiten" von sichtbaren Beziehungs- und Verhaltensproblemen nicht aus dem Blick zu verlieren. Herz und Zimmermann (2024) unterteilen jene Hintergrundgegebenheiten in unmittelbare zwischenmenschliche Erfahrungen einerseits und gesellschaftliche Katastrophen andererseits. Zu ersteren lassen sich Gewalt- und Demütigungserfahrungen, Vernachlässigung, aber auch Beschämungen durch pädagogische Fachkräfte zählen. Letztere umfassen beispielsweise das Aufwachsen in Armut, Fluchterfahrungen oder auch die Bedrohung eigener Identität durch extremistische Diskurse und damit verbundene Angriffe.

Ein solcher Zusammenhang von sozialer Erfahrung, innerem Erleben und Verhalten lässt sich gleichwohl nicht nur psychoanalytisch, sondern unter Rückgriff auf unterschiedliche theoretische Verortungen begründen und kann demnach als Paradigma der Fachdisziplin übergreifende Geltung beanspruchen. Dies hat allerdings nicht verhindert, dass populäre Förderkonzepte, etwa des Classroom-Managements (Ophardt & Thiel, 2013) diese komplexen Zusammenhänge nahezu gänzlich negieren.

Die psychoanalytische Sozialisationstheorie nach Alfred Lorenzer (1972) legt nunmehr nahe, die Unterteilung in größere soziale Kontexte der Entwicklung und unmittelbare relationale Erfahrungen zu hinterfragen respektive ihre Verschränkung mitzudenken. Erleben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wird dieser Theorie folgend nicht „irgendwie" durch äußere Bedingungen präformiert, sondern über die konkreten zwischenmenschlichen Interaktionen vermittelt und subjektiv verarbeitet. Nicht ausschließlich, aber besonders soziale Extremerfahrungen sind in dieser Lesart in die prä- und postnatalen Interaktionen eingewoben und werden so wiederum ganz wesentlich zu einem Teil des Erlebens.

Ausgehend von diesen hier skizzierten Grundgedanken lassen sich zwei nicht neue, aber nicht immer genug beachtete Kerngedanken ableiten (vgl. hierzu auch den Beitrag von Kratz i. d. B.):

1. Die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen hat es mit jungen Menschen, Familien und Gemeinschaften zu tun, in denen die sozialen Verwerfungen die primären Beziehungsdynamiken in erheblichem Maße belasten. Diese Grunderfahrungen bringen die jungen Menschen nunmehr in die pädagogischen Beziehungen, die Gruppen und die Institutionen mit und müssen sie – da Worte meist nicht zur Verfügung stehen – in ihrem Verhalten reinszenieren.
2. Auch die pädagogischen Fachkräfte bringen eigene, auch verletzte innere Anteile mit in den pädagogischen Raum (Kratz & Zimmermann, 2024). Im Kontext der (emotionalen) Begegnung mit den sowohl Vulnerabilität als auch Vulneranz ausdrückenden Reinszenierungen von psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen werden bei den Erwachsenen vielfach eigene, unverarbeitete Verletzungen reaktiviert (Keul, 2025). Soll dennoch ein professionelles (szenisches) Verstehen möglich werden, das auch Unsicherheiten und Nicht-Verstehen zulässt (Neumann & Katzenbach, 2024), bedarf es eines

hohen Maßes an Reflexionsfähigkeit. Für deren Erwerb liegen zwar einige Ansätze vor (vgl. beispielsweise Brandl sowie Geffard, Hilbold, Dubois und Kolebka in diesem Band), deren Realisierbarkeit und langfristige Wirkung jedoch empirisch noch unzureichend erforscht sind.

2 Globale Krisen und Emotionen

Dass die – zumeist global Auswirkungen zeitigenden, zugleich sehr unterschiedlich wirkmächtigen – gegenwärtigen Krisen Folgen für die emotionale Entwicklung insbesondere von Kindern und Jugendlichen haben, ist anhand interdisziplinär angelegter Studien vielfach belegt und gerät im Kontext der Wechselwirkungen dieser Krisen im 21. Jahrhundert verstärkt in den Blick. Dies kann zumindest exemplarisch anhand der sozioökonomischen und der Klimakrise illustriert werden:

So betont Merten (2003, S. 145) auf der Basis umfänglicher Empirie und aus einer soziologischen Perspektive den engen Zusammenhang von Armut und unmittelbar relationalen Erfahrungen:

„[Es] sind die stärksten Veränderungen, die durch armutsbedingte Belastungen zu verzeichnen sind, in den folgenden Bereichen festzustellen: (1) Ansprechbarkeit der und Unterstützung durch die Eltern. (2) Supervision durch die Eltern sowie (3) Erziehungs- und Sanktionspraktiken. Es dominieren (mit zunehmender Dauer der finanziellen Unterversorgung) eher sanktionsorientierte als unterstützende Formen der Erziehung, die sich aus wissenschaftlicher Sicht als Wandel vom Verhandlungs- zum Befehlshaushalt interpretieren lassen."

Damit ist nun zweifelsohne nicht ausgesagt, dass alle Kinder, die in Armut aufwachsen, jene hier genannten Beziehungserfahrungen machen (und noch weniger, dass in finanziell privilegierten Verhältnissen keine Dominanz von Sanktionspraktiken und emotionale Kälte feststellbar wären). Gleichwohl lässt sich theoriegeleitet durchaus reflektieren: Primäre Beziehungspersonen, die selbst von erlebter Ohnmacht, Demütigung und Existenzangst betroffen sind, werden in vielen Fällen diese Erfahrungen bewusst, vor allem aber unbewusst in der Interaktion an Kinder und Jugendliche weitergeben. Herz (2023, 46f.) konstatiert:

„Die Lebenslage Armut bedeutet eine multidimensionale materielle und auch emotionale Unterversorgung in existentiellen Lebensbereichen wie verlässliche Fürsorge, Ernährung, Bildung, Wohnung, Gesundheit, soziale und kulturelle Teilhabe am öffentlichen Leben. […] Heranwachsende in prekären Lebenslagen haben ein 3,5-fach erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten."

Wenngleich das Risiko einer einseitigen Adressierung als vulnerabel bei partieller Ignoranz gegenüber den emotionalen Leistungen von Familien aus Armutslagen stets mitschwingt, kann begründet geschlussfolgert werden, dass Ohnmacht und Beschämung zentrale Aspekte der Tiefendimension des Erlebens vieler Kinder und Jugendlicher aus Armutsverhältnissen sind (Müller, 2023, 113f.). Aus einer genuin psychoanalytischen Perspektive kommen Loetz und Müller in ihrem Podcast „Rätsel des Unbewussten" (2022) zu ganz ähnlichen Erkenntnissen. Dabei zeigen sich im Sinne der Sozialisationstheorie kumulative Effekte: Nicht nur vermitteln die Erwachsenen ihre sozialen Erfahrungen (oft unbewusst) an die Kinder (s.o.); vielmehr erleben auch Letztere selbst, dass sie ihren Ich-Ideal-Vorstellungen angesichts von materieller Armut nicht entsprechen können, was eng mit dem Affekt Scham verbunden ist. Politische und gesellschaftliche Diskurse, in denen punitive Rhetoriken gegenüber sozioökonomisch benachteiligten Gruppen dominieren, dürften diese transgenerationale Dynamik vielfach verstärken (Heuer, 2021). Ohnmacht ist dabei als Unmöglichkeit zu verstehen, die eigene innere Welt zu reflektieren, weil sie als potentiell bedrohlich und überwältigend erlebt wird.

doi.org/10.35468/6248-16

In anderer und gleichwohl auch verwandter Art und Weise lässt sich dies für die Betroffenheit von der Klimakrise rekonstruieren. In einer internationalen Übersichtsarbeit arbeiteten Hickman und Kolleg:innen (2021, S. 866) heraus, dass 45% aller Kinder und Jugendlichen ihr tägliches Leben als durch die Klimakrise beeinträchtigt erleben. Obwohl hier auch Ausnahmen vorliegen, kann das Ausmaß der emotionalen Belastung durch die Klimakrise in Abhängigkeit von der unmittelbaren Betroffenheit interpretiert werden. In den meisten Fällen berichteten Kinder und Jugendliche in den Ländern des Globalen Südens deshalb in höherem Ausmaß von emotionalen Belastungen als junge Menschen in Europa oder Nordamerika. Dass emotionaler Stress als Folge der Klimakrise gleichwohl immer noch unterbelichtet ist, belegen aus Sicht der Disziplin „Bildung für nachhaltige Entwicklung" u. a. Grund und Kolleg:innen (2024). Aus Perspektive der psychoanalytisch fundierten Pädagogik ist in diesem Kontext auch die Krise der pädagogischen Generativität konstatiert worden. So ist häufig von einer spezifischen Form der Parentifizierung die Rede, teils sogar von einer „Umkehrung des Generationenverhältnisses" (Kessl, 2024). Eine besondere Bedeutung haben dabei u. a. in therapeutischer Forschung festgestellte Verleugnungstendenzen in der erwachsenen Bevölkerung (Weintrobe, 2020), die zu einer Sprachlosigkeit, aber auch zu einem stellvertretenden Schuldgefühl bei Kindern und Jugendlichen führen können. Frühauf (2023, S. 3) verweist darauf, dass die Forschung zur Intersektion von Armut und Klimakrise noch erhebliche Desiderata aufweist. Mit Blick auf von sozialer Deprivation betroffene junge Menschen schreibt sie: „It can also be assumed that the associated forms of dealing with it [the climate crises, D.Z.] differ. Some adolescents respond to the threat of climate change with political engagement, whereby there are differences regarding socio-structural dimensions: The educated middle class is overrepresented among the Fridays for Future demonstrators as well as female adolescents, at least during the first demonstrations. Böhnisch's assumption that economically disadvantaged young people "have to use up so much energy to cope with their everyday lives that no surplus can develop for activities and interests that go beyond everyday life" (Böhnisch 2020, p. 55) may be convincing in terms of visible political engagement. However, this does not mean that the social-ecological crisis does not play a role for such adolescents." Mit diesen kurzen Skizzen sind nunmehr einige Erkenntnisse, gleichwohl auch offene Fragen verbunden.

- Die gegenwärtigen, in ihrem Bedrohungsausmaß für die meisten Menschen kaum zu erfassenden Krisen prägen nicht nur die familiären, sondern auch die pädagogischen Beziehungen. Die Bedeutung pädagogischer Institutionen im Sinne eines sozialen Orts kann dabei gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Rauh (2003, S. 81) spricht aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive davon, dass die Schulklasse zwar Zwangscharakter habe, aufgrund der Häufigkeit der Begegnung und der räumlichen Nähe gleichwohl „Primärgruppencharakter" bekommen könne. Das heißt, die Wirkung von pädagogischen Beziehungs-, Gruppen- und institutionellen Erfahrungen auf die Entwicklung ohnehin belasteter Kinder und Jugendlicher kann als ähnlich nachhaltig wie familiäre Erfahrungen beschrieben werden. Und hierbei gilt eine Erkenntnis der Psychoanalytischen Pädagogik: Gerade auch im Nicht-Ausgesprochenen, im Tabuisierten und Verleugneten kann eine massive Bedrohung kindlicher und adoleszenter Entwicklung liegen (Zimmermann, 2023). Das Nachdenken über die Folgen der gegenwärtigen Krisen auf individueller, generativer und sozialer Ebene ist deshalb ein zentrales praxeologisches Thema der Pädagogik.
- Es deutet sich an, dass aufgrund der multiplen und sich wechselseitig verstärkenden Betroffenheit von Krisen (Flucht, Armut, Klima, Demokratiefeindlichkeit) ohnehin vulnerable Gruppen von jungen Menschen besonders starke (emotionale) Auswirkungen spüren. Hierbei gilt es, die mit der multiplen Krisenerfahrung verbundene Sprachlosigkeit gegen-

über dem eigenen Erleben pädagogisch in den Blick zu nehmen. Auch die Möglichkeit, dass die unmittelbar im Leben wirkmächtigen Krisen, neben Armut z. B. auch die rassistische Diskriminierung, bereits so intensiv erlebt werden, dass beispielsweise die Klimakrise nur wenig Raum im Erleben und Denken findet, muss mitbedacht werden.

- Obwohl verstärkt auch von einer Krise des Generationenverhältnisses die Rede ist, erscheinen die eigene emotionale Betroffenheit von pädagogischen Professionellen (also der generativ Älteren) und die damit verbundenen Folgen für professionelle Erziehungsverhältnisse noch vergleichsweise gering ausgeleuchtet. Mit Blick auf die oben skizzierten Grundannahmen einer wechselseitigen Beeinflussung im generativen Geschehen bedarf es insbesondere zu letztem Aspekt noch differenzierterer Überlegungen und empirischer Untersuchungen.

3 Der Verschränkung eigener Emotionen mit dem Erleben von Kindern und Jugendlichen auf der Spur – das Beispiel eines Masterseminars

3.1 Setting

Es handelt sich um ein Masterseminar, dass die Studierenden im Rahmen des Studienbereichs „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen" belegen. Bezogen auf die Anforderungen im modularisierten Studienverlauf ist es nur für Studierende abrechenbar, die o.g. Professionalisierungsbereich als Schwerpunkt studieren. Der Titel des Seminars lautet „Globale Krisen und psychosoziale Beeinträchtigung" und fokussiert auf die drei Subthemen „Sozioökonomische Krise", „Krise der Demokratie" und „Klimakrise". Die Seminargruppe ist –bezogen auf das sonstige Studium in jenem Schwerpunkt – auffällig klein und umfasst 13 wöchentlich anwesende Personen.

Neben der Diskussion von wissenschaftlichen Texten, stets inklusive der Reflexion eigener emotionaler Resonanz auf das Thema, ist das Seminar durch zwei feste Rituale geprägt, die ich als Seminarleiter in leicht adaptierter Form der „Institutionellen Pädagogik" (Dubois, Geffard & Schlemminger, 2025) entnehme: Jedes Seminar beginnt mit einer „Was-gibt's-Neues"-Runde, in der Teilnehmende berichten können, welche emotional bedeutsame Erfahrung sie gerade in das Seminar mitbringen. Diese Erfahrung kann, aber muss nicht in Verbindung mit dem Seminarthema stehen. Nach jeder Veranstaltung schreiben die Studierenden an ihren „Monografen" – eine Art Lerntagebuch, in denen sie jedoch weniger das Inhaltliche, sondern mehr ihr eigenes Erleben in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Krisen festhalten. Zwar gibt es außer dem Hinweis, die eigenen Emotionen zu reflektieren, keine festen Vorgaben für jenes Lerntagebuch; es zeigt sich jedoch, dass die meisten Studierenden etwa halbseitige Reflexionen verfassen. Am Ende des Semesters bitte ich die Studierenden, eine Zusammenfassung ihrer Monografen zu verfassen und diese dem Seminar zur Verfügung zu stellen. Hierbei können die Studierenden entscheiden, ob ihre Zusammenfassungen im Seminar auch mündlich besprochen werden dürfen. Insgesamt werden sechs Zusammenfassungen in der Gruppe reflektiert. Zusätzlich erbat ich das Einverständnis, die Zusammenfassungen empirisch nutzen zu können. Die nachfolgende Ergebnisdarstellung spiegelt eine horizontale, inhaltsanalytische Auswertung jener Zusammenfassungen. Die Kategorien wurden induktiv gebildet. In einem zweiten Auswertungsschritt wurden – hier als Zwischenüberschriften genutzte – Hauptkategorien gebildet, denen die induktiv gebildeten Kategorien im Sinne von Unterkategorien zugeordnet wurden. Das methodische Vorgehen zielt demnach auf die Zusammenfassung und Kontextualisierung der versprachlichten emotionalen Reflexion der Studierenden. Ein psychoanalytisch-hermeneutischer Anspruch im Sinne der

doi.org/10.35468/6248-16

Erfassung der Tiefendimension des Erlebens (Reichertz, 2016) ist damit methodisch nicht einlösbar, wird jedoch zumindest punktuell interpretativ in Kapitel vier ergänzt.

3.2 Ergebnisse

Hauptkategorie: Reflexion eigener emotionaler Beteiligungen

Unterkategorie: Belastungen

Analysiert man die in den Monografen thematisierten Emotionen, so zeigt sich in zwölf von 13 Texten der emotionale Komplex aus Überforderung, Ermüdung / Erschöpfung bis hin zu erlebter Ohnmacht und Panik. Beispielhaft dafür stehen die nachfolgenden Zitate aus den Zusammenfassungen:

- „Ich gerate dabei innerlich leicht in Panik oder Ohnmacht und funktioniere nur noch." [12]
- „In den Sitzungen über sozioökonomische Krisen hatte ich oft ein bedrückendes Gefühl." [6]
- „Es hat eine Art Unruhe in mir ausgelöst: Frust, weil alles so groß scheint, und zugleich der Wunsch, nicht wegzusehen." [11]

Unterkategorie: Bedeutung von Gemeinschaft

Zugleich liegen in sieben der 13 Zusammenfassungen auch emotionale Reflexionen dahingehend vor, dass die Auseinandersetzung mit den genannten drei Krisenszenarien emotional entlastend war. Spezifisch wird häufig die Seminargruppe und die damit verbundene Ent-Isolation als zentrales unterstützendes Element genannt:

- „Es war tröstlich zu sehen, dass viele ähnliche Gefühle teilen." [3]
- „Besonders bewegt hat mich, dass auch andere Teilnehmende (ebenso wie der Dozent) ihre Sorgen offen geteilt haben." [12]
- „Die Aussage ‚Gefühle sind nicht falsch' hat für mich diesbezüglich eine zentrale Bedeutung bekommen." [7]

Unterkategorie: Professionelle Unterstützung

In eine ähnliche Richtung weist die Kategorie „Professionelle Unterstützung". Dieser konnten alle Aussagen zugeordnet werden, die sich auf erwartete kollegiale Ressourcen in der Konfrontation mit Krisen in der Schule beziehen. Sechs Studierende benennen Supervision, kollegiale Fallarbeit und Emotionsarbeit im Team als Voraussetzung und gleichzeitig als Unterstützung in der Arbeit mit durch Krisen belastete Kinder und Jugendliche.

Hauptkategorie: Nachdenken über mögliche Emotionen (belasteter) Kinder und Jugendlicher

Die zweite Hauptkategorie beschäftigt sich mit möglichen Emotionen von Kindern und Jugendlichen im Kontext der gegenwärtigen Krisen, wobei die Intersektion von Armut auf der einen Seite und Klima- und Demokratiekrise auf der anderen Seite besondere Beachtung findet. Die hier assoziierten Unterkategorien reflektieren gleichwohl nicht nur die subjektive Widerspiegelung gesellschaftlicher sozial-ökologischer Krisen in der Innenwelt, sondern zugleich die Bedeutung generativer, pädagogischer Beziehungen, die in die gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustände eingewoben sind.

Unterkategorie: Krisenerleben belasteter Kinder und Jugendlicher

In neun von 13 Zusammenfassungen finden sich Reflexionen politischer und ökonomischer Verantwortungslosigkeit und deren Bedeutung für kindliches und adoleszentes Erleben:

- „…wie Kinder und Jugendliche die Klimakrise erleben: mit Angst, Wut und Ohnmacht, während viele Erwachsene mit Verdrängung und Verharmlosung reagieren." [8]
- „Diese Reaktionen sind oft Ausdruck von Scham, Ohnmacht oder tiefem Misstrauen…" [2]
- „Neu und interessant war für mich, wie Jugendliche oft „parentifiziert" werden – also Verantwortung übernehmen müssen, weil ihre Eltern das Thema verdrängen oder nicht ernst nehmen." [6]
- „Das Konzept des ‚autoritären Syndroms' war mir zunächst fremd, wurde aber durch die Auseinandersetzung greifbar: autoritäre Einstellungen als Abwehr gegen eigene Unsicherheit, Projektionen von Angst und Schuld auf ein ‚Außen', das dann kontrolliert oder ausgegrenzt wird. Besonders beunruhigend war der Gedanke, dass solche Mechanismen auch bei jungen Menschen greifen können. Das Verständnis transgenerationaler Weitergabe ermöglichte mir eine andere Perspektive, die hilft, Schüler:innen nicht vorschnell zu verurteilen, sondern zunächst ihre innere Dynamik zu verstehen." [2]

Unterkategorie: Krisenhafte pädagogische Beziehungen

Dieser Unterkategorie wurden alle Aussagen zugeordnet, die besondere Herausforderungen der pädagogischen Beziehungen durch Krisen zum Thema haben. Ausdrücklich wurden dabei auch Reflexionen einbezogen, die die Verantwortung für jene krisenhaften generationalen Dynamiken primär in der Institution Schule selbst verorten.

- „Kinder, die durch Verhalten ‚auffallen', drücken nicht selten strukturelle und unbewusste Not aus, die sich aus gesellschaftlichen Spannungen ergeben und somit nicht nur ‚individuelle Probleme' sind." [2]
- „Schule kann für Eltern ein beängstigender Ort sein, Missverständnisse entstehen, wenn Desinteresse eigentlich Angst ist." [1]
- „Das Verständnis transgenerationaler Weitergabe ermöglichte mir eine andere Perspektive…" [2]
- „Kooperation, besonders mit Jugendlichen, die Schule ohnehin als unsicheren Ort erleben, wird dadurch extrem erschwert." [13]
- „Lernen wird als emotionales Risiko wahrgenommen, als etwas, das potenziell Scham, Entwertung oder ein erneutes Gefühl von Scheitern mit sich bringt." [13]

Hauptkategorie: Professionalisierung für pädagogische Arbeit in Krisensituationen

Unterkategorie: Wahrnehmung von Bedürfnissen

Dieser Unterkategorie wurden alle Textstellen zugeordnet, die sich mit professioneller Aufmerksamkeit gegenüber Wünschen, Bedürfnissen und Nöten von Kindern und Jugendlichen befassen.

- „Hilfreich fand ich das Konzept des *good enough teacher*: Bedürfnisse werden gesehen, aber nicht alle sofort erfüllt." [1]
- „Schule ist nicht nur ein Ort des Wissens, sondern auch der Sorge, der Beziehung und des Widerstands." [2]
- „Ich sehe es jetzt viel stärker als einen Ausdruck von Schutz, von innerem Aushalten und einer oft unbewussten Notlage." [13]
- „Durch Verlässlichkeit, Respekt und echtes Interesse können wir als Lehrkräfte kleine Inseln der Sicherheit schaffen." [4]

doi.org/10.35468/6248-16

Unterkategorie: Selbstfürsorge

In drei der 13 Zusammenfassungen finden sich direkte Bezüge zum Thema Selbstfürsorge. Jedoch lassen sich zahlreiche andere Textstellen ebenfalls dieser Unterkategorie zuordnen. Dabei werden sowohl Aspekte der eigenen Haltung als auch der Erfahrung mit Kolleg:innen, Kommiliton:innen sowie Gleichgesinnten im Sinne einer Auseinandersetzung mit den Krisen genannt.

- „Wer gut für sich selbst sorgt, kann auch dauerhaft verantwortungsvoll und einfühlsam für andere da sein." [9]
- „Hier hat mich besonders das Konzept des ‚ausreichend Guten' befreit: Es erlaubt mir, Fehler zuzulassen, aus ihnen zu lernen und nicht im ständigen Perfektionismus zu versinken." [4]
- „Ich habe viel über mich selbst gelernt, über mein Denken, meine Grenzen, meine Haltung – und darüber, wie ich als Lehrerin arbeiten möchte: ehrlich, empathisch und offen." [3]
- „Es war tröstlich zu sehen, dass viele ähnliche Gefühle teilen – und dass diese Gefühle auch Teil von Veränderung sein können." [3]
- „Diese Erfahrung hat mir gezeigt, wie notwendig es ist, Räume zu etablieren, in denen Vertrauen wächst und wir unsere eigenen Ressourcen anerkennen lernen." [4]

4 Interpretation

Sehr allgemein ließe sich mit Blick auf die hier vorgestellten Haupt- und Unterkategorien interpretieren, dass die Auseinandersetzung mit den sich verschränkenden Krisen eine schmerzhafte ist, für die im Rahmen der Hochschule ein Raum geschaffen werden muss. Dies schließt an Grundannahmen Psychoanalytischer Pädagogik an, nach denen die eigene Auseinandersetzung mit Verletzungen als Voraussetzung für die Öffnung eines Raums der Reflexion in pädagogischer Praxis zu begreifen ist. Es könnte verstanden werden, dass dies im Rahmen des hier vorgestellten Seminars zumindest anteilig gelungen ist; u. a. mag dies daran gelegen haben, dass die Anzahl der Teilnehmenden klein und die Kontinuität der Zusammenarbeit hoch war. So spiegeln die Reflexionen die Bedeutung der verlässlichen Peer-Group-Erfahrung und zugleich des Beziehungsraums, der sich durch ein Austarieren von Nähe und Distanz seitens des Seminarleitenden ergibt. Jenes Austarieren von (teils auch biografischer) Reflexion und Grenzsetzung im Sinne des Seminarsettings korrespondiert womöglich mit der Bedeutung, die mehrere Teilnehmende dem Konzept des „good enough" zugewiesen haben (Naumann, 2014, S. 62).

In weiterer Folge erscheint es möglich, die hier vorgestellten Ergebnisse einer nur manifeste Sinnebenen berücksichtigenden qualitativen Inhaltsanalyse mit Blick auf drei Aspekte Psychoanalytischer Pädagogik in der Hochschule zu interpretieren:

Zum einen kann das, was in zahlreichen Veröffentlichungen zur psychoanalytisch-pädagogischen Weiterbildung als „Arbeitsbündnis" bezeichnet wird, für die akademisch-universitäre Ausbildung adaptiert werden. Figdor (2012, S. 154) konstatiert eine „massive narzisstische Kränkung" in der Auseinandersetzung mit psychoanalytischen Inhalten, spezifisch in der auf Psycho- und Soziodynamiken fokussierenden Reflexion pädagogischer Praxis. Eine solche Kränkung mag zwar in der Auseinandersetzung mit akademischen Inhalten anteilig gebändigt werden; nichtsdestotrotz ist auch dabei die Reflexion der eigenen emotionalen Beteiligung im Kontext einer auf Leistung und Funktionieren optimierten Hochschule bedrohlich. Die Integration der zwei Institutionen „Was-gibt's-Neues"-Runde und emotionsfokussierter Monographen erhöhen diese Vulnerabilität gegenüber narzisstischen Verletzungen. Es erscheint

deshalb wichtig, genau jene potentiellen Kränkungen und Verletzungen zu thematisieren und im Sinne des Professionalisierungsprozesses zu normalisieren. Damit schließt der universitäre Bildungsprozess an Überlegungen zur psychoanalytisch fundierten Supervision an, betont aber das Trianguläre zwischen Thema, Studierenden und Dozierenden noch stärker:

> „Die damit verbundene charakteristische Art und Weise, sich Selbst und Welt zu erschließen, vollzieht sich darüber hinaus in der Herstellung einer Verbindung von Emotion und Kognition und einem In-Sprache-Heben als Voraussetzung dafür, letztlich (neue) Antworten auf Handlungsprobleme zu finden und förderliche (beziehungsweise gegebenenfalls korrektive) Handlungsperspektiven zu entwickeln." (Frühwirth-Feist, 2025, S. 205).

In einer zweiten Perspektive lässt sich der Forschungsertrag im Sinne eines Container-Contained-Modells (Bion, 1990) interpretieren. Die Gruppe und das Seminarsetting bieten einen Raum, der als Alpha-Funktion verstanden werden könnte. Die vielen Beiträge in den Zusammenfassungen zur Bedeutung des Settings und des Teilens der Erfahrungen durch die anderen Gruppenmitglieder reflektieren diese Funktion. „Containment" kann insofern als Scharnierbegriff verstanden werden. Nur, wenn die Studierenden eben jenes erleben, fühlen sie sich – zumindest in der Antizipation – dazu in der Lage, vermeintlich unaushaltbare und damit vielfach „undenkbare" affektive Beteiligungen in der pädagogischen Praxis zu halten. Bruchlos ist dies gleichwohl nicht. Denn zum einen ist es das universitäre Setting selbst, das vermeintlich haltende Räume allzu schnell mit Leistungsanforderungen überformt. Zum anderen sollte die Möglichkeit des Nachspürens im handlungsentlasteten Raum nicht vorschnell mit einer emotionalen Berührbarkeit und Haltekraft im Handlungsfeld Schule gleichgesetzt werden.
Schließlich kann die Bedeutung der Seminargruppe selbst sowohl aus der Institutionellen Pädagogik als auch der Gruppenanalyse heraus interpretiert werden:

> „In unseren Lehrveranstaltungen fördern wir das Lernen durch die aktive Einbindung der Teilnehmenden. Man lernt durch kooperative Arbeit und nicht nur durch das Anhören von Vorträgen." (Dubois et al., 2025, S. 86, Übersetzung D.Z.)

Die gemeinsame Erarbeitung, das parallele Schreiben der Monographen und das (narzisstisch durchaus potenziell kränkende) Nachdenken über die Zusammenfassungen schafft demnach einen Raum der Entwicklung und Bildung. In ganz ähnlicher Weise argumentiert Brandes in einer gruppenanalytisch-therapeutischen Perspektive:

> „In dieser Umarbeitung liegt der eigentlich therapeutische Entwicklungsschritt, den sich die Einzelnen in der Gruppe erarbeiten, weil die aus dem familiären Hintergrund mitgebrachten Drehbücher, immer auch persönliche Dramen, blinde Flecken und (im Falle pathologischer Entwicklung) einen erheblichen Grad von Ausgrenzung und psychischer Isolation enthalten. Der Impuls zur Umarbeitung der eingebrachten Szenen entspringt dabei letztlich der Heterogenität der Gruppe." (Brandes, 2008, S. 6; zitiert nach Wiesmann, 2025, S. 55)

Mit Blick auf die auf Gruppe bezogenen psychoanalytischen Grundannahmen (Containment), die genuin gruppendynamischen Überlegungen sowie vorliegende Aus- und Weiterbildungskonzepte der Psychoanalytischen Pädagogik (Heilmann & Finger, Finger-Trescher, 2022) bleiben zweifelsohne noch zahlreiche offene Fragen. Dennoch gilt in der Auseinandersetzung das, was ich einem der 13 Lerntagebücher als zentrale Aussage entnehme:

- „…dass die Verarbeitung solcher gesellschaftlichen Ängste Raum braucht, um die Emotionen von Trauer, Wut und Angst nicht vorschnell zu beschwichtigen, sondern ernst zu nehmen." [2]

doi.org/10.35468/6248-16

Literatur

Bion, W. R. (1990). Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Klett-Cotta.

Bittner, G. (2019). Geleitwort. ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1, 24-30. https://doi.org/10.35468/9783781557505.

Brandes, H. (2008). Selbstbildung in Kindergruppen: Die Konstruktion sozialer Beziehungen. Reinhardt.

Dubois, A., Geffard, P. & Schlemminger, G. (2025). Une formation à la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur, quels effets sur les participants ? Carrefours de l'éducation, 59(1), 83–101. https://doi.org/10.3917/cdle.059.0083.

Figdor, H. (2012). Wie werden aus Pädagogen „Psychoanalytische Pädagogen"? In W. Datler, U. Finger-Trescher & J. Gstach (Hrsg.), Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden (S. 121–156). Psychosozial.

Frühauf, M. (2023). Adolescence in times of social-ecological crisis. Perspectives for social pedagogical analysis and research. Social Work and Society, 21(2),1-13. https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/912.

Frühwirth-Feist, K. (2025). Geht Supervision auch psychoanalytisch-pädagogisch?: Überlegungen zu psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern. In M. Dörr & B. Neudecker (Hrsg.), Blicke auf Unbewusstes und Emotionales in der pädagogischen Praxis (S. 191–209). Psychosozial-Verlag.

Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2024). Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. Sustainability Science, 19(1), 307–324.

Heilmann, J. & Finger-Trescher, U. (2022). Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) von 1983-2021. Fort- und Weiterbildungsangebote – Konzepte und Erfahrungen. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln (S. 583–599), Psychosozial-Verlag.

Herz, B. (2023). Armut – die Vernachlässigung der Präkarisierungsdynamiken. In B. Herz & S. N. Hoffmann (Hrsg.), Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg (1. Aufl., S. 41–52). Klinkhardt.

Herz, B., & Zimmermann, D. (2024). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (3. Aufl., S. 153-180). Kohlhammer.

Heuer, S. (2021). Strafe als pädagogisches Prinzip. Kritik einer sozialen Praxis. Klinkhardt.

Hickman, C., Marks, E., Pikhala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. et al. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. The Lancet Planetary Health, 5(12), S. 863-873. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2542519621002783.

Kessl, F. (2024). Von der symbolischen Umkehrung des Generationenverhältnisses: Fridays for Future als gesellschaftliche, pädagogische und wissenschaftliche Herausforderung. In M. Brinkmann, G. Weiss & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft (1. Aufl., S. 156-169). Beltz Juventa.

Keul, H. (2025). Migration – Trauma – Ritual: Ein neues Feld der Vulnerabilitätsforschung. Trauma – Kultur – Gesellschaft, 3(3), 39–50. https://psychosozial-verlag.de/36574.

Kratz, M., & Zimmermann, D. (2024). Reflexionsräume als soziale Gebilde. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen (S. 119–140). Psychosozial-Verlag.

Lorenzer, A. (1972). Zur Begründung der materialistischen Sozialisationstheorie. Suhrkamp.

Loetz, C. & Müller, J. (2022). Was Armut mit uns macht. Rätsel des Unbewussten 77 (Podcast).

Merten, R. (2003). Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In C. Butterwegge & M. Klundt (Hrsg.), Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel (2., durchgesehene Aufl., S. 137–151). Leske + Budrich.

Müller, T. (2023). Kinder und Jugendliche in Not: Pädagogik bei Verhaltensstörungen vor den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. In B. Herz & S. N. Hoffmann (Hrsg.), Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg (S. 107–116). Klinkhardt.

Müller-Pozzi, H. (2009). Psychoanalytisches Denken. Eine Einführung. (1. Nachdruck der 3., erweiterten Aufl.). Huber.

Naumann, T. M. (2014). Notizen zur Anwendung der Gruppenanalyse in der Hochschulbildung. Seminararbeit, Praxisreflexion und Selbsterfahrung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule (S. 53-71). Kohlhammer.

Neumann, J., & Katzenbach, D. (2024). (Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde – Szenisches Verstehen in der Pädagogik: Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen (S. 95–115). Psychosozial-Verlag.

Ophardt, D., & Thiel, F. (2013). Klassenmanagement: Ein Handbuch für Studium und Praxis. Kohlhammer.

Rauh, B. (2003). Die Gruppe – eine Ressource schulischer Bildung. In V. Fröhlich & R. Göppel (Hrsg.), Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule (S. 77–91). Psychosozial-Verlag.

Reichertz, J. (2016). Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Springer VS.

Weintrobe, S. (2020). Die Arche Noah-Mentalität des 21. Jahrhunderts. Psychoanalyse im Widerspruch, 32(1), 33–40. https://doi.org/10.30820/0941-5378-2020-1.

Wiesmann, C. (2025). Der gruppenanalytische Blick in der Pädagogik: Gruppendynamik verstehen und begleiten. Eine Beobachtungsstudie in der Kita. Brandes & Apsel.

Zimmermann, D. (2023). Globale Krisen und relationale Extremerfahrungen von Kindern und Jugendlichen: Antwortversuche einer kritisch-reflexiven Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In B. Herz & S. N. Hoffmann (Hrsg.), Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg (S. 17-30). Klinkhardt.

Autor

Zimmermann, David, Prof. Dr.
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik; Trauma und Traumapädagogik; reflexive Professionalisierung; Pädagogik im Strafvollzug
E-Mail: david.zimmermann@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6248-16