

Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse – Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik

Wilfried Datler

1 Varianten des Nachdenkens über den Zusammenhang zwischen biographisch ausmachbaren Erfahrungen und der Ausbildung bestimmter Persönlichkeitsstrukturen

Psychoanalytische Pädagogik und Sonderpädagogik teilen einige Berührungspunkte. So ist etwa daran zu erinnern, dass die Entstehung der Psychoanalyse auf das Engste mit dem Bemühen verbunden ist, in differenzierter Weise zu verstehen, welche psychischen Prozesse dazu führen, dass Menschen in ihren Spielräumen des Erlebens, Entscheidens, Handelns und Sich-weiter-Entwickelns erheblich eingeschränkt und – so gesehen – behindert sind. Es ist daher nahe liegend, dass sich die Gegenstandsbereiche der Psychoanalytischen Pädagogik und der Sonderpädagogik nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit folgenden Fragen überschneiden:

- Welchen Anteil haben welche psychischen Prozesse am Zustandekommen von verschiedenen Zuständen von Behinderung?
- Wie ist die Spezifität verschiedener Zustände von Behinderung theoretisch zu fassen?
- Welche pädagogischen Aktivitäten können gesetzt werden, um der Ausbildung von Zuständen von Behinderung vorzubeugen oder einmal ausgebildete Zustände von Behinderung zu lindern?

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass manche Repräsentanten der Sonderpädagogik, die sich nicht primär, wohl aber unter anderem mit der Rezeption von psychoanalytischen Theorien befassen, einer bestimmten Modellvorstellung folgen, welche die Genese bestimmter Zustände des Behindertseins betreffen.

Diese Modellvorstellung knüpft an psychoanalytische Theorien über verschiedene, aufeinander aufbauende Entwicklungsphasen an und lässt sich folgendermaßen charakterisieren: *Macht ein Mensch in bestimmten Entwicklungsphasen spezifische Erfahrungen, die im Hinblick auf seine weitere Persönlichkeitsentwicklung als alles andere denn als förderlich einzuschätzen sind, so droht dies in der Persönlichkeitsstruktur dieses Menschen seinen unmittelbaren Niederschlag zu finden: Es kommt zur Ausbildung von problematischen Persönlichkeitsmerkmalen, welche sich in manifesten Formen des Wahrnehmens, Erlebens und Handelns zeigen und auf die dieser Mensch im weiteren Verlauf seines Lebens gleichsam fixiert bleibt.*

Eine solche Modellvorstellung findet man beispielsweise bei Bundschuh (1992, S. 203f.) oder Myschker (1993, S. 86ff.), aber auch in pädagogischen Schriften referiert, die nicht unmittelbar der Sonderpädagogik zuzurechnen sind – man denke etwa an Gudjons' Band „Pädagogisches Grundwissen“ (1995, S. 119ff.).

Autorinnen und Autoren, die der skizzierten Modellvorstellung folgen, können sich auf so manche Klassiker der psychoanalytischen Fachliteratur stützen. Dessen ungeachtet bewegen sie sich aber in einem Spannungsverhältnis zu jüngeren Entwicklungstheorien der Psychoanalytischen Pädagogik, in denen zum einen nach wie vor der Annahme gefolgt wird, dass bestimmte Entwicklungsphasen im Hinblick auf die Ausbildung spezieller Persönlichkeitsmerkmale „kritische Phasen“ darstellen (vgl. dazu etwa Göppel 1999). Zugleich wird aber auch dem Grundgedanken gefolgt, dass die Erfahrungen, insbesondere die Beziehungserfahrungen, die Menschen zeit ihres Lebens sammeln, *beständig* auf die Modifikation all ihrer Persönlichkeitsstrukturen Einfluss nehmen – weil es dabei zur Stabilisierung bestehender Persönlichkeitsstrukturen, zu ihrer Überformung oder zum Neuaufbau von Strukturen kommt.

Will man verstehen, wie es zur Ausbildung bestimmter Persönlichkeitsstrukturen gekommen ist, so ist aus dieser Perspektive die Fokussierung auf das Geschehen in einzelnen Entwicklungsphasen aufzugeben zu Gunsten der Untersuchung *lebenslanger Prozesse des Sammelns und innerpsychischen Verarbeitens von Erfahrungen* – Prozesse, die stets in Abhängigkeit von den Persönlichkeitsstrukturen, die ein Mensch bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ausgebildet hat, und den äußeren Lebensbedingungen zu untersuchen sind, mit denen sich ein Mensch in bestimmten Abschnitten seiner Entwicklung bislang konfrontiert gesehen hat.

2 Eine kommentierte Fallstudie als Plädoyer für die psychoanalytische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Behinderung, Biographie und Persönlichkeitsstruktur

Welche Einblicke in die Genese von Zuständen des Behindertseins sich eröffnen, wenn in der skizzierten Weise der Zusammenhang zwischen Behinderung, Biographie und Persönlichkeitsstruktur aus psychoanalytischer Sicht untersucht wird, zeigte *Heike Schnoor* in ihrem Symposiumsbeitrag „Bildungskrisen über die Lebenszeit. Traumatische Lebensereignisse und ihre Folgen“. *Heike Schnoor*, Professorin für Sozial- und Sonderpädagogik an der Universität Marburg und ausgebildete Psychoanalytikerin, berichtete von Herrn X, einem 65-jährigen Mann, der – bemüht man althergebrachte sonderpädagogische Begriffe – an massiven Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen litt: Er hatte umfassende Black-outs, wenn es darum ging, sich mathematische Kenntnisse anzueignen oder mathematische Aufgaben zu lösen, wie sie sich im Alltagsleben immer wieder stellen. Er lebte sozial isoliert und war nicht in der Lage, in seinem familiären oder beruflichen Umfeld auch nur einigermaßen befriedigende soziale Beziehungen einzugehen. Er gab sich Tagträumen hin, in denen er seinen Größenphantasien nachhing, klammerte sich an die Phantasie, die „Frau seines Lebens gefunden zu haben“, die er bedrängte, während diese von Herrn X nichts wissen wollte; und er erwies sich als deutlich suizidgefährdet. Dazu kam eine Körperbehinderung: Seit seiner Kindheit war die linke Hand von Herrn X verkrüppelt.

Schnoor blickte auf ihre psychoanalytisch-psychotherapeutische Arbeit mit Herrn X zurück und rekonstruierte eine Fülle von traumatischen Ereignissen, mit denen sich Herr X sein gesamtes Leben hindurch immer wieder konfrontiert sah und die dazu angetan waren, in Herrn X. in nahezu chronifizierter Weise Gefühle ohnmächtiger Wut sowie Minderwertigkeitsgefühle entstehen zu lassen, die mit Versagensängsten, unkontrollierten Aggressionen und dem schmerzlichen Gefühl einhergingen, von anderen abgelehnt zu werden. Diese traumatischen Ereignisse setzten spätestens in den letzten Kriegstagen ein, als er im Alter von sechs Jahren nur knapp dem väterlichen Versuch entkam, alle Familienmitglieder zu töten; fanden ihre Fortsetzung in Schulerlebnissen, die nicht zuletzt wegen der Präsenz eines Lehrers mit nationalsozialistischer Gesinnung und wegen der sozialen Resonanz auf seine verkrüppelte Hand und seine Rechenschwäche äußerst belastend waren; wurden von innerfamiliären Spannungen und einer neurologischen Erkrankung begleitet; und mündeten in erhebliche Schwierigkeiten ein, zu einem höheren Schulabschluss, zu einer erfolgreichen beruflichen Tätigkeit sowie zu zufriedenstellenden Alltagsbeziehungen zu gelangen.

Schnoor zeigte die Verschränkung von Verhaltensstörung, Lern- und Körperbehinderung auf, indem sie sich um die Subjektperspektive von Herrn X sowie um die Rekonstruktion der Geschichte der Herausbildung seiner Persönlichkeitsstrukturen bemühte. In diesem Sinn zeichnete sie nach, in welcher Weise sich Herr X aufgrund des kontinuierlichen Erlebens von äußerst belastenden Situationen zusehends gedrängt sah, sich vor dem bewussten Gewahrhaben der bedrohlichen Gefühle, die sein Leben in zunehmendem Ausmaß kontinuierlich begleiteten, durch unbewusste Abwehraktivitäten zu schützen, die ihm vorübergehend halfen, Größengefühle zu entwickeln und Situationen des drohenden Versagens zu meiden. Gerade das Verlangen nach dem Setzen solcher Abwehraktivitäten, die als Teil seiner Persönlichkeitsstruktur zu begreifen waren, trug allerdings auch seinerseits dazu bei, dass Herr X immer wieder in emotional belastende Situationen geriet – etwa wenn er in der Begegnung mit anderen Menschen aggressiv wurde, um sich vor dem bewussten Verspüren von Gefühlen der Hilflosigkeit zu schützen, oder wenn er die Entwicklung von mathematischen Fertigkeiten durch das Meiden von Lernsituationen verhinderte. Auf diese Weise trug er unbewusst selbst zur Aufrechterhaltung eines Teufelskreises bei, der seine Zustände des Behindertseins kontinuierlich intensivierte.

Ein Blick in Fröhlichs (1994) umfassende Studie über „Psychoanalyse und Behindertenpädagogik“ zeigt, dass nur wenige sonderpädagogische Veröffentlichungen existieren, in denen unter Bezugnahme auf kasuistisches Material von Erwachsenen die Bedeutung von psychodynamischen Prozessen für die Stabilisierung von Lernhemmungen in Verbindung mit der Ausbildung anderer Dimensionen des Behindertseins deutlich gemacht wird und denen überdies entnommen werden kann, welche äußeren und inneren Ereignisse quer durch die Lebensspanne zur Verankerung dieser psychodynamischen Prozesse in der Persönlichkeitsstruktur von Menschen zu Beginn ihres dritten Lebensabschnittes geführt haben. *Schnoors* Fallstudie lässt erkennen, dass die Untersuchung bestimmter psychodynamischer Bedeutungszusammenhänge an den Einsatz von psychoanalytischen Methoden gebunden ist. Darüber hinaus sind *Schnoors* Ausführungen zur psychoanalytisch-therapeutischen Arbeit mit Herrn X einmal mehr geeignet, die These zu stützen, dass gelingende psychoanalytisch-therapeutische Prozesse als Spezialfälle von Bildungsprozessen zu begreifen sind und dass die psychoanalytisch-pädagogische Praxis somit einen Spezialfall von (heil-)pädagogischer Praxis abgibt (vgl. Datler 2004).

3 Affektregulierung, Weiterbildung und die Entfaltung pädagogischer Kompetenz

Nun könnte ein Beitrag wie jener von *Schnoor* – entgegen den Intentionen der Autorin – den Gedanken nähren, dass sich manche Menschen zur Ausbildung von Persönlichkeitsstrukturen gedrängt fühlen, die sich in Zuständen des Behindertseins äußern, während andere Menschen von der Entfaltung solcher Persönlichkeitsstrukturen verschont bleiben. Dies verweist auf einen weiteren Berührungspunkt, den die Psychoanalytische Pädagogik mit bestimmten jüngeren Entwicklungstendenzen teilt, die innerhalb der Sonderpädagogik ausgemacht werden können: Da wie dort wird zwar realisiert, dass bestimmte Formen des Behindertseins in gesellschaftlichen Kontexten besonders markant auffallen und mit erheblichem persönlichen Leid bzw. mit erheblichen sozialen Benachteiligungen verbunden sind. Zugleich wird jedoch in beiden Disziplinen die scharfe Dichotomie zwischen „Behinderten“ und „Nicht-Behinderten“ problematisiert und der Blick auch auf jene Prozesse der Ausbildung von Persönlichkeitsstrukturen gelenkt, die zu Formen des Behindertseins führen, welche in Alltagszusammenhängen oft gar nicht bemerkt werden, dessen ungeachtet aber zur Folge haben, dass Menschen in verschiedenen Bereichen ihrer Lebensvollzüge erheblich eingeschränkt sind.

Kornelia Steinhardt, Gruppenpsychoanalytikerin und Mitglied der Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Wien, leistete einen Beitrag zu diesem Themen- und Problemfeld. Unter dem Titel „Die Auseinandersetzung mit archaischen Gefühlen und infantilen Modi der Konfliktlösung in Prozessen der pädagogischen Professionalisierung im Erwachsenenalter“ befasste sie sich mit der supervisorischen Arbeit mit professionell Tätigen, die in ihrem Berufsfeld über weite Strecken erfolgreich sind, einzelne Praxisprobleme aber zum Anlass nehmen, um sie unter Zuhilfenahme von Supervision zu reflektieren und dieses Reflektieren in den Dienst der weiteren Entfaltung ihrer professionellen Kompetenzen stellen zu können.

Im ersten Teil ihres Beitrags wies *Steinhardt* darauf hin, dass in beruflichen Kontexten grundsätzlich mit der Wiederbelebung von belasteten Beziehungserfahrungen zu rechnen ist, denen Menschen seit ihrer Kindheit immer wieder ausgesetzt sind. Im Sinne der Ausführungen von Sandler/Joffe (1967) zur Persistenz psychischer Strukturen sowie in Anknüpfung an Ausführungen von Melanie Klein folgte sie dem Gedanken, dass bestimmte emotionale Reaktionen auf solche Beziehungserfahrungen sowie Abwehrtendenzen, die zum Zweck der Regulierung solcher emotionaler Reaktionen ausgebildet wurden, in gewissen Grundstrukturen selbst dann latent bestehen bleiben, wenn es in weiterer Folge zur Ausbildung anderer Persönlichkeitsstrukturen kommt, welche die früher

ausgebildeten Strukturen häufig überlagern. Unter bestimmten belastenden Bedingungen kann es jederzeit zur besonders intensiven Aktualisierung von solchen „frühen Gefühlen“ sowie damit verbundener Abwehrneigungen kommen – was professionell Tätige dann in manifester Form daran hindern kann, in beruflichen Kontexten kompetent zu entscheiden und zu handeln.

Die Tragweite dieses Gedankens demonstrierte *Steinhardt* am Beispiel der supervisorischen Arbeit mit Frau S., die in einer psychosozialen Beratungs- und Betreuungsstelle für behinderte Menschen mit psychischen Problemen beschäftigt war. Unbeschadet ihrer reichhaltigen beruflichen Erfahrung und ihrer hohen fachlichen Qualifikation war es ihr kaum möglich, in beruflichen Situationen eigenständige Positionen zu beziehen, wenn sie sich mit selbstbewusst auftretenden Kooperationspartnern konfrontiert sah, die es in ihrem Leben ganz allgemein schwer zu haben schienen. Die eingehende Reflexion solcher Arbeitssituationen konnte Frau S. helfen, zusehends besser zu verstehen, wie sehr ihre Unfähigkeit, Position zu beziehen, im Dienst der Abwehr von starken Gefühlen der Aggression und Schuld stand, die in solchen Situationen aufbrachen und Frau S. seit ihren Kindertagen begleiteten.

Im zweiten Teil ihrer Ausführungen ging *Steinhardt* darauf ein, dass solche Prozesse der Weiterentwicklung von professioneller Kompetenz nicht immer gelingen. Am Beispiel der supervisorischen Arbeit mit einem multiprofessionellen Team einer Einrichtung des Gesundheitswesens stellte sie dar, dass die intendierte Konfrontation mit Prozessen der Affektregulation, welche professionelles Arbeiten behindern, mitunter so bedrohlich sein kann, dass Supervisionsprozesse abgebrochen werden müssen und der Wunsch nach der Weiterentwicklung von professionellen Fähigkeiten zurückgestellt wird. Damit machte *Steinhardt* auf die Bedeutung von Prozessen der Affektregulation für das Gelingen *und* Misslingen von professionellem Entscheiden und Handeln, aber auch für das Gelingen *und* Misslingen von Kompetenzerwerb aufmerksam – ein Gedanke, der außerhalb von psychoanalytisch-pädagogischen Diskussionszusammenhängen nach wie vor wenig Beachtung findet (Datler 2003), obgleich die Thematisierung von Emotionen und Emotionalität innerhalb der Pädagogik in letzter Zeit ganz allgemein an Bedeutung gewonnen hat (Dörr/Göppel 2003; Bundschuh 2003). Indem *Steinhardt* auf die biographisch oft weit zurückreichenden Wurzeln solcher Prozesse der Affektregulation verwies, zugleich aber nicht von „infantilen“, sondern von „archaischen“ Gefühlen und Abwehraktivitäten sprach, beugte sie dem weit verbreiteten Missverständnis vor, die von ihr beschriebenen Gefühle und Abwehraktivitäten sollten bloß bei Kindern vorzufinden sein. Zugleich brachte sie mit der Verwendung des Attributs „archaisch“ zum Ausdruck, in welcher massiver Weise solche Gefühle, die Menschen ein Leben lang begleiten, als bedrohlich erlebt werden und wie verständlich es daher ist, dass

sich Menschen mit großem Kraftaufwand darum bemühen, sich vor dem bewussten Verspüren solcher Gefühle selbst um den Preis des Aufrechterhaltens bestimmter Formen des Behindertseins – etwa in Hinblick auf die Weiterentwicklung von professioneller Kompetenz – zu sichern.

4 Ein Projekt im Schnittfeld von Psychoanalytischer Pädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik

Birgit Herz, Vorsitzende der Sektion Sonderpädagogik und Mitglied der Kommission Psychoanalytische Pädagogik, führte die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Entwicklung von pädagogischer Professionalität in ihrem Symposiumsbeitrag fort, der den Titel trug: „Der Einstieg in den Ausstieg: Zur Relevanz des Mehrpersonensettings in außerschulischen Bildungsangeboten mit Heranwachsenden im subkulturellen Milieu der Straße. Kernprobleme von Bildungs- und Erziehungsprozessen.“ Im Zentrum ihres Beitrags stand die Vorstellung eines Projekts, das sich an Jugendliche wendet, die seit längerer Zeit in keinem Kontakt mit ihrer Schule stehen und deren Lebensmittelpunkt die Szene am Hamburger Hauptbahnhof darstellt. Im Rahmen dieses Projektes geht es einerseits um die Entwicklung von „Bildungsangeboten für Jugendliche mit Straßenkarrieren“ sowie um die Untersuchung der Möglichkeit der Implementierung solcher Bildungsangebote. Andererseits soll dieses Projekt der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Hamburger Förderschwerpunkt „Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung“ dienen.

Studierende dieses Schwerpunkts können sich um die Mitwirkung am Projekt bewerben und verpflichten sich im Fall der Aufnahme in das Projekt – den Ausführungen von *Herz* zufolge – dazu,

- „während 52 Wochen jeweils einen Nachmittag für fünf Stunden in einem gemischtgeschlechtlichen Vierer- oder Fünfer-Team Lernangebote zu gestalten,
- an den 14-tägigen Dienstbesprechungen mit den Kooperationspartnern KIDS e. V. und REBUS teilzunehmen,
- schriftliche Beiträge zur halbjährlichen Evaluation zu verfassen,
- die Dokumentation der Projektarbeit, z. B. in Publikationen oder auf Tagungen, fortzuschreiben,
- die Theorietage, die etwa vier- bis achtmal im Jahr zu bestimmten Schwerpunkten stattfinden, vorzubereiten,
- sich an einem projektbezogenen Seminar im universitären Rahmen (z. B. „Kinder aus Suchtfamilien“ oder „Drogen und Behinderung“) aktiv zu beteiligen,

- Exkursionen zu projektrelevanten Einrichtungen (auch außerhalb Hamburgs) vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten,
- während der Superversionssitzungen präsent zu sein und aktiv mitzuarbeiten“.

Dieses hohe Ausmaß an geforderter Selbstverpflichtung, so führte *Herz* aus, mag zunächst erstaunen; doch würde dieses Gefüge an Verpflichtungen auch einen festen Rahmen abgeben, der den Studierenden „Regelmäßigkeit, Konstanz und Konsistenz“ biete. Solch einen Rahmen würden Studierende auch benötigen; denn sie müssten ihrerseits den Jugendlichen die Erfahrung von „Regelmäßigkeit, Konstanz und Konsistenz“ eröffnen, würden aber gleichzeitig in komplexe Beziehungsprozesse verstrickt, die zum Teil darauf abzielen, das Zustandekommen solcher Erfahrungen zu verhindern. So gesehen werden die Studierenden in unmittelbarer Weise damit konfrontiert, wie schwierig es für die Jugendlichen ist, vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Lebenserfahrungen und ihrer aktuellen Probleme gesundheitlicher, sozialer und ökonomischer Natur Beziehungen einzugehen, die ihnen tatsächlich helfen, bestehende Fixierungen auf bestimmte Formen der Lebensgestaltung zu überwinden. Die Studierenden lernen dabei aber auch, das maligne Zusammenspiel von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen zu verstehen; und sie lernen zu erfassen, dass sie sich in komplexe, von unbewussten Momenten getragene Beziehungsprozesse immer wieder verstricken lassen müssen, damit sie über das Verstehen der dabei zustandekommenden Verwicklungen in differenzierter Weise Zugang zu den schwer kontrollierbaren Anteilen ihrer eigenen Persönlichkeit finden und auf dem Weg des szenischen Verstehens auch Zugang zu jenen Dimensionen der inneren Welt der Jugendlichen suchen können, die oft genug von Angst, Verzweiflung, ohnmächtiger Wut und Hoffnungslosigkeit geprägt sind.

Herz verwies darauf, dass die Konzeption des Projekts sowie erste Untersuchungsergebnisse bereits an verschiedenen Orten publiziert wurden (z. B. bei Warzecha 2000; Herz 2004). Sie wandte sich deshalb verstärkt einer weiteren Frage zu, welche die Psychoanalytische Pädagogik mit der Sonderpädagogik teilt – der Frage nämlich, welche Relevanz die Erkenntnisse, die in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Behinderung und Behindertsein gewonnen wurden, für die Diskussion pädagogischer Sachverhalte und Problemstellungen auch dann haben kann, wenn die Fokussierung auf die Momente der Behinderung und des Behindertseins unmittelbar gar nicht gegeben ist¹.

¹ An dieser Stelle sei daran erinnert, dass sich die Psychoanalytische Pädagogik mit der Bedeutung unbewusster Prozesse für *sämtliche* Sachverhalte und Problemstellungen befasst, die von

In diesem Zusammenhang thematisierte *Herz* vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die sie im skizzierten Projekt bislang gesammelt hat, sieben Aspekte. Unter anderem unterstrich sie, wie wichtig es für angehende Pädagoginnen und Pädagogen wäre, bereits in ihrer Ausbildung verschiedengestaltige Erfahrungen mit dem Gelingen und Scheitern von pädagogischen Bemühungen zu sammeln *und* zu bearbeiten. Auf diese Weise könnten angehende Pädagoginnen und Pädagogen davor bewahrt werden, in allzu naiver Weise davon auszugehen, dass Bildungsangebote, die Kindern oder Jugendlichen mit pädagogischem Engagement nahe gebracht werden, von diesen auch bereitwillig angenommen und aufgegriffen werden (können). Würden angehende Pädagoginnen und Pädagogen bereits während ihrer Ausbildung in erfahrungsgestützter Weise mit dem Thema „Grenzen pädagogischer Bemühungen“ vertraut, so würden sie nachhaltig zur Infragestellung ihrer – zumeist mittelschichtstypischen – Erwartungen, Leitbilder, Norm- und Wertvorstellungen angehalten werden und lernten in realitätsnäherer Weise einzuschätzen, wie Heranwachsende mit ihren bislang ausgebildeten Persönlichkeitsstrukturen pädagogische Bemühungen erleben und auf sie reagieren. Freilich, so kann ergänzt werden, würde diese Art der Bedachtnahme auf den Zusammenhang zwischen Biographie, Persönlichkeitsstruktur und Bildungsprozess auch darauf Einfluss nehmen, was in einzelnen Situationen als pädagogisch geboten anzusehen ist. Auch dieser Aspekt kann unter Bezugnahme auf Materialien aus dem von *Herz* vorgestellten Projekt näher diskutiert und untersucht werden.

Literatur

- Bundschuh, K. (1992): Heilpädagogische Psychologie. München: Reinhardt.
Bundschuh, K. (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen. Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M./Göppel, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 241–264.
Datler, W. (2004): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik (3. Auflage). Wien: Empirie-Verlag.

pädagogischer Relevanz sind. Die Untersuchung von Bildungsprozessen, die etwa zur Eröffnung von Spielräumen des Erlebens, Entscheidens, Handelns und Sich-weiter-Entwickelns führen, zählt ebenso zum Gegenstandsbereich der Psychoanalytischen Pädagogik wie die Untersuchung von Entwicklungsprozessen, welche die Einschränkung solcher Spielräume zur Folge haben.

- Dörr, M./Göppel, M. (Hrsg.) (2003): *Bildung der Gefühle – Innovation? Illusion? Intrusion?* Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fröhlich, V. (1994): *Psychoanalyse und Behindertenpädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Göppel, R. (1999): Die Bedeutung der frühen Erfahrungen. Oder: Wie entscheidend ist die frühe Kindheit für das spätere Leben? In: Datler, W. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10* (Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 15–36.
- Gudjons, H. (1995): *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (Hrsg.) (2004): „... um das Lernen nicht zu verlernen“. *Niedrigschwellige Lernangebote für Jugendliche in der Straßenszene*. Münster: Lit.
- Myschker, N. (1993): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sandler, J./Joffe, W. (1967): Die Persistenz in der psychischen Funktion und Entwicklung. In: *Psyche*, 21. Jg., S. 137–151.
- Warzecha, B. (Hrsg.) (2000): *Lehren und Lernen an der Grenze. Ein Projekt am Hamburger Hauptbahnhof*. Münster: Lit.