

"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines Anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung."
Immanuel Kant (1998)

Bernd Niedergesäß, Dirk Buhlmann, Julia Stubenrauch-Koch, Robert Trippel

Psychoanalytische Pädagogik in der Kita

Zusammenfassung: Im Beitrag wird die mögliche Bedeutung der Psychoanalytischen Pädagogik für Kitas anhand der konzeptionellen Grundlagen, der Strukturen und der alltäglichen Praxis des inklusiven Kinderhauses Mainkrokodile beschrieben. Diese entwickelten sich seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Tradition der Kinderladenbewegung, die es sich zur Aufgabe gesetzt hatte, Menschen darauf vorzubereiten, den bis dahin immer noch unvollständigen Prozess der Aufklärung auf der Grundlage einer neuen Sicht der Kompetenzen von Kindern fortzusetzen. Für diese pädagogischen Prozesse wurden im Laufe der Jahre die Rahmenbedingungen bei den Mainkrokodilen optimiert. Deren Bedeutung für den Alltag der Psychoanalytischen Pädagogik in den Kindergruppen, bei der Begleitung der Teams durch die Fachbereichsleitung und der Tandems von AusbilderInnen und Auszubildenden durch die Ausbildungsleitung wird dazu näher beschrieben.

Schlüsselwörter: Psychoanalytische Pädagogik, Kita, Rahmenbedingungen, Konzept, Optimalstrukturierung,

Das Kinderhaus Mainkrokodile in Frankfurt am Main besteht seit 1983 und bietet heute (2020) Plätze für 220 Kinder zwischen einem und 12 Jahren in 18 inklusiven Gruppen an. Ca. 55 dieser Kinder haben besondere Bedarfe. Die multiprofessionellen pädagogischen Teams und ein kleiner Fahrdienst bestehen insgesamt aus ca. 130 MitarbeiterInnen, davon sind ca. die Hälfte pädagogische Fachkräfte.

Die Mainkrokodile – so werde ich im Weiteren das Kinderhaus nennen – knüpft konzeptionell an die Tradition der Kinderladenbewegung an (vgl. Niedergesäß 2003), weiterhin an die Vorstellung, dass die Herrschaft von Menschen über Menschen minimiert werden sollte, an den Inklusionsgedanken und die Psychoanalytische Pädagogik.

In den 60er/70er Jahren des 20. Jahrhunderts setzte eine neue Etappe des Projekts der Moderne ein. Dieses begann ab dem 16. Jahrhundert, die äußere, *vorgegebene* göttliche Ordnung der Welt schrittweise durch eine von Menschen *hergestellte* vernünftige Ordnung zu ersetzen. Ein wesentlicher Schritt dazu geschah mit der Aufklärung (ca. 1750) mit der allmählichen Etablierung des Bürgertums, das begann, die Herrschaft des Adels aufgrund seiner Geburtsrechte durch Herrschaftsrechte aufgrund von Leistung infrage zu stellen.

Doch das nur sehr allmählich gesellschaftlich tolerierte bürgerliche Denken blieb lange Zeit mit ständischem Denken durchsetzt. Bürgerliche Freiheiten blieben weitgehend auf (wohlhabende) Männer beschränkt, Kinder hatten kaum eigene Rechte, die Individualität war nur innerhalb eines engen gesellschaftlichen Rahmens toleriert, viele Gruppen blieben hinsichtlich bürgerlicher Freiheiten ausgegrenzt.

Der Wandel der 60er/70er Jahre des 20. Jahrhunderts setzte genau an diesen Einschränkungen an, Beck (1986) sprach deshalb von der Zeit davor von einer „halbierten Moderne“. Die Kin-

derladenbewegung setzte es sich zur Aufgabe, Menschen darauf vorzubereiten, diese halbe Moderne zu vollenden und die Bereitschaft und Fähigkeit zu erwerben, sich autoritären Lösungen für Krisen widersetzen zu wollen und zu können.

Für die Eltern, die diese Kinderläden initiierten, waren diese zumeist Teil von sehr grundsätzlichen und umfassenden Entwürfen für ein neues Leben, das neben einer oft antiautoritären Kindererziehung für ihre Kinder auch Modelle radikal gleichberechtigter Partnerbeziehungen sowie kollektiver Wohn- und Arbeitszusammenhänge beinhaltete. Das eigene Leben und die Sozialisation der Kinder sollte nicht mehr in hierarchischen (Familien- und Arbeits-) Strukturen, sondern in egalitären Gruppenstrukturen stattfinden (siehe Niedergesäß 2003).

Dazu brauchte es einen radikalen Neuanfang auch in der Betreuung der Kinder, den die traditionelle öffentliche (in der Regel kirchliche und kommunale) Kinderbetreuung nach dem Kriege gegenüber der nationalsozialistischen Kinderbetreuung zumeist nur sehr bedingt konzeptionell und personell (wie in vielen anderen Bereichen auch) erfahren hatte (Weimann-Sandig 2020).

Die Grundlagen unseres Rahmenkonzepts

Die Entwicklung des Konzepts und unseres pädagogischen Denkens fand vor dem Hintergrund der Veränderung der damaligen Gesellschaft von der Moderne zur Postmoderne statt (vgl., Baumann 1992, Beck 1986), von einer Industrie- zu einer Dienstleistungsgesellschaft, der Aufspaltung der Welt in zwei bipolaren Blöcke in ein nun vielschichtiges Ländergefüge, dessen wechselseitige Abhängigkeiten in einem Prozess der Globalisierung seitdem stetig zunimmt und nun wieder Gegenprozesse der Separation auslöst.

Einhergehend mit diesen Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen änderte sich auch unser Denken von vereinheitlichenden und ganzheitlichen Konzepten zu solchen, die eher von Pluralität, Diversität und Fragmentierung gekennzeichnet sind. Es wurden nun Prozesse denkbar, die von Vielschichtigkeit, der Gleichzeitigkeit großer Unterschiedlichkeit, von Unübersichtlichkeit und Kurzfristigkeit geprägt sein konnten (vgl. Foucault 1990, Welsch 1997), bei gleichzeitig zunehmendem Wachstum und Komplexität von Informationen und der Möglichkeit einer weltweiten kommunikativen Vernetzung (Digitalisierung, vgl. Altmeyer 2019), die Distanz und Nähe gleichzeitig ermöglichte.

Neben unserer postmodernen Sicht auf unsere Gesellschaft wird unser Weltbild von unserer Überzeugung geprägt, dass es für Menschen nicht möglich ist, eine (vielleicht vorhandene) von uns unabhängige Realität zu erkennen, sondern, dass wir die Vorstellungen unserer Welt (nur) in unseren Köpfen und in ständiger Auseinandersetzung mit unseren Händen schaffen/konstruieren. Darum sind auch nur wir alleine und niemand sonst für die Verfassung unserer Welt verantwortlich und niemand kann uns diese Verantwortung abnehmen. Um diese ungeheure Verantwortung einmal übernehmen zu können, begleiten wir die Kinder in ihrer Entwicklung, die uns von ihren Eltern anvertraut werden (vgl. v. Foerster, H. et al. 2015.).

Unser neues „postmodernes“ Menschenbild

Knüpften die Erziehungsvorstellungen in den Jahrzehnten nach dem 2. WK vielfach ungeboren an die entsprechenden Vorstellungen der Jahrzehnte zuvor an (vgl. Haarer 1934 u. 1962, Gebhardt 2009), so stand die Kontrolle des Kindes und die Sorge es verwöhnen und es so zu „verziehen“ im Mittelpunkt. Dagegen trat nun das Verstehen und die angemessene Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse im Dialog zwischen Erwachsenen und Kind (in der Familie aber auch in Kindergruppen) ab den 70er Jahren immer mehr in den Mittelpunkt und damit sowohl Mitwirkungs- als auch Schutzrechte (§8a).

Zwei damals wichtige neue Bilder des Kindes waren mit den Namen Margaret Mahler (1980) und Daniel Stern (1992) verbunden. Das von Mahler geprägte Bild beinhaltete, dass ein Kind

fast ohne Kompetenzen, sehr bedürftig und schutzlos auf die Welt kommt und im äußersten Maße auf die Unterstützung seiner Mutter angewiesen ist. Der kompetente Säugling nach Stern dagegen kommt mit vielen Kompetenzen auf die Welt und gestaltet seine Beziehungen von Anfang an aktiv mit (vgl. Dornes 1993). Während das Bild von Mahler für Kinder im Kleinkindalter eher die exklusive Mutterbeziehung nahe legt, sind die Erfahrungen einer Bereicherung der familialen Kindererziehung durch eine Kindergruppe eher mit dem von Stern konzipierten Bild vereinbar (vgl. Niedergesäß 1989, Wüstenberg 1992, Neill 1979). Die Interpretation und der Umgang mit Trennungsschwierigkeiten sind aus der Sicht beider Bilder sehr unterschiedlich.

Eine weitere neue Facette unseres Bildes vom Kind ergab sich daraus, dass sich seit den 70er Jahren eine gemeinsame Betreuung von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten in Kindergruppen ebenfalls als für diese als bereichernd herausgestellt hatte (vgl. Reiser 1983).

Die Strukturen der Mainkrokodile als der permanente Versuch der Annäherung an eine Optimalstrukturierung (vgl. Trescher 1993)

Die Fortentwicklung unserer Rahmenbedingungen hat das Ziel der bewussten Gestaltung und permanenten Sicherung der pädagogischen Situations- und Prozessstruktur, um eine maximale Entwicklungsförderung zu ermöglichen (vgl. ders. 185). So sollen die strukturbildenden und haltenden Prozesse der bei uns betreuten Kinder aus anderen Bereichen sinnvoll ergänzt werden. Ebenso soll so auch ein haltender Rahmen für die Beziehungsarbeit der MitarbeiterInnen zur Verfügung gestellt werden, in denen oft die Reinszenierungen schwieriger Vorerfahrungen der Kinder eine wichtige Rolle spielen. Dazu gehören für die Teams ein angemessener Personalschlüssel/kleine Gruppen, Supervision, Fachbereichsleitung, Ausbildungsleitung, Kindeswohlfachkräfte, regelmäßige gemeinsame Fortbildungstage, Entlastung der Zusammenarbeit mit den Eltern durch eine kostenlose Elternberatungsstelle und Gestaltungsfreiräume (Leitung der Gruppe durch das Team). Wichtig ist weiterhin das allgemeine Selbstverständnis, dass mögliche „pädagogische Schwierigkeiten“ der MitarbeiterInnen in der Regel sinnvolle Ansatzpunkte für das Verstehen von pädagogischen Prozessen sein können. Eine verstehende Beziehungsarbeit im pädagogisch-psychoanalytischen Sinne (vgl. Lorenzer 1970), Leber 1985) hat deshalb bei den Mainkrokodilen eine zentrale Bedeutung. Die Grundlagen dafür werden in einer einjährigen, von der Einrichtung finanzierten Zusatzqualifikation in Kooperation mit dem FAPP für alle Fachkräfte geschaffen und durch individuelle Selbsterfahrungsangebote ergänzt.

Zur Unterstützung der inklusiven Prozesse (ein Drittel der Kinder haben besondere Bedarfe) arbeiten die Fachkräfte mit Ergo-, Physio- und LogotherapeutInnen in der Einrichtung zusammen.

Ein Beispiel für die Umsetzung der Psychoanalytischen Pädagogik im Alltag der Gruppe

Ich möchte dies anhand der kurzen Beschreibung der schwierigen Gefühle aller Beteiligten in der Eingewöhnungsphase in einer Krabbelstube zeigen, eine Betreuungsform, die über die Jahrzehnte hinweg auch heute noch wissenschaftlich kontrovers diskutiert wird (vgl. Memorandum der DPV 2008, Datler et al. 2002).

Niko, ein sehr behütetes Kind, dem bis dahin wenige Grenzen gesetzt worden waren, zeigte nach einer anfänglich leichten Eingewöhnung nach einigen Wochen starke Trennungsgefühle und konnte sich morgens immer schlechter von seinen Eltern lösen. Die Eltern nahmen ihn dann nochmals auf den Arm. Es war für mich zwar nicht sichtbar aber spürbar, dass sie sich innerlich schon von ihm zurückgezogen hatten und die Trennungsschwierigkeiten gemeinsame Schwierigkeiten der Eltern und Niko waren. Ich begann nun Ärger über die Eltern aber auch über Niko zu spüren und dann auch Scham über meinen Ärger, was ich erst in meiner Super-

vision als Übertragungsgefühle verstehen konnte. Niko weinte nun auch in Abwesenheit seiner Eltern, wollte jedoch nicht von mir auf den Arm genommen werden, was mich verwirrte, ärgerte und in eine schier ausweglose Situation brachte. Er dauerte länger, bis ich verstand, dass er mich in eine Situation brachte, in der er sich wohl selbst öfter befand, aufgrund widerstreitender Gefühle hilflos. Ich begann weiter zu verstehen, dass er zwar getröstet werden, aber gleichzeitig aktiv die Grenzen zwischen uns bestimmen wollte. So ging ich, wenn er weinte, in einen anderen Raum, behielt ihn aber im Auge und hatte so das Gefühl ihm auf die Entfernung Halt geben zu können. Ich fragte mich nun weiter, ob er mich so nicht nur in seine, sondern auch in die Situation seiner Eltern gebracht hatte. Ich versuchte nun in einem Elterngespräch über Nikos und ihre gemeinsame Unsicherheit in der Abschiedssituation zu sprechen. Ich schlug ihnen vor, dass sie mir Niko bei ihrem Abschied klar in den Arm geben sollten, trotz ihrer möglichen gemeinsamen Trauer, eine Klarheit, die schließlich Erfolg zeigte. Wichtig bleibt noch zu erwähnen, dass ich gemerkt hatte, dass die anderen Kinder das Verhalten von Niko und mir sehr genau beobachtet hatten und vermutete, dass Niko ein gemeinsames Thema der Gruppe inszeniert hatte (die ausführliche Schilderung der Szene befindet sich in Niedergesäß 1993).

Die Psychoanalytische Pädagogik als Grundlage der Begleitung von Teams durch die Fachbereichsleitung (FBL)

Die FBL hat bei den Mainkrokodilen die Aufgabe, die Teams der Kinderhäuser in ihrem pädagogischen Alltag zu begleiten. Dazu gehört es, in Teamsitzungen das Verständnis von als problematisch empfundenen Beziehungsverläufen vor dem Hintergrund der pädagogischen Werte der MK (siehe Rahmenkonzept) gemeinsam zu erweitern. Dabei sind u.a. der Blick der FBL „von außen“ und seine *Gegenübertragungen* sehr hilfreich. Dazu ein Beispiel, in dem es um Marie¹ geht:

Ihr Vater hatte einmal, als er seine Tochter wegen Fieber hatte abholen sollen, dem Kind ein Thermometer in den Popo geschoben und die Temperatur nachgeprüft (in der Garderobe der Gruppe). Dies mit negativem Ergebnis und hat anschließend Teile des Teams in einen Konflikt über die Sinnhaftigkeit der Abholung verwickelt. Diese Szene wurde in Gesprächen über die Familie immer wieder vom Team geschildert und die Bestürzung darüber betont und kultiviert:

In einer Teamsitzung, an der ich teilnahm, schildert Jana (eine Erzieherin aus der Pinguingruppe) ihre Eindrücke und Gefühle: Das Kind Marie wirke zuletzt sehr bedürftig, es weine häufiger und die Übergeben gestalteten sich problematisch. Es gehe den Eltern nicht um das Kind, sondern nur um ihre Vorstellungen eines angemessenen Rahmens für ihre Betreuung. Dieser sei wichtiger, als die Gefühle des Kindes. Auch sei das Kind in seinem Leben schon früh durch eine Tagesmutter betreut worden. In diesem Zusammenhang habe das Kind relativ viele Beziehungswechsel erlebt.

Ich spüre nun meinerseits Verwunderung über das Maß der deutlich spürbaren Wut, sowie eine gewisse Identifikation mit der Familie (wohlmöglich aus meinem eigenen biografischen Status als Vater heraus). Ich finde die Eltern kommen zu schlecht weg. Janas Wut wirkt auf mich unangemessen und ich beginne zu grübeln. Dabei versuche ich die Neigung der Eltern zu festen Rahmenbedingungen und Erziehungsmodellen als Abwehrmechanismus zu verstehen. So gesehen könnten subjektiv verängstigende Zustände, wie die durch Verunsicherung geprägte Beziehung zum eigenen Kind oder das schlechte Gewissen durch die Nutzung einer außerfamilialen Betreuung des eigenen Kindes gebunden, kompensiert und/oder abgewehrt werden. Aber was ist mit Janas Wut? Ich versuche weiter zu verstehen und frage die anderen nach Maries Bezugspersonen im Pinguinteam.

Die Eingewöhnung von Marie hatte seinerzeit Anna (Bezugserzieherin) übernommen. Durch Annas krankheitsbedingte Fehlzeiten musste Jana immer wieder einspringen. Auch in der Folge waren immer wieder Abstimmungsprozesse im Team notwendig, um zu klären welche Person sich Marie annimmt, falls diese einen besonderen Bezug benötigt.

¹ Alle Namen im Text sind verändert

Auch hier – wie in der Familie - hatte es Marie also mit wechselnden Bezugspersonen zu tun. In diesem Zusammenhang spielte möglicherweise auch ein unbewusstes schlechtes Gewissen von Anna eine Rolle, die ihrem Bezugskind immer wieder eine „Fremdbetreuung“ bei einer ihrer Kolleginnen zumuten musste. Gleichmaßen ist auf der anderen Seite (dem restlichen Team) von einem Gefühl der Wut auszugehen, mussten die verbliebenen doch immer wieder das Kind auffangen, für das eigentlich primär Annas zuständig war. Nun denke ich mir: Unausgesprochen, unbewusst, könnten diese Gefühle in die Beziehung zu Marie eingeflossen sein. Vor allem aber auch in die Beziehung zu den Eltern. Es könnte sein, dass sowohl Eltern, als auch die handelnden Personen im Team der Pinguine, auf der Suche nach einer geeigneten Projektionsfläche sind, auf der sie jeweils das unangenehme Gefühl des „ungenügend-Seins“ übertragen und auslagern können.

Ergebnis: Vermutlich hatte also die Wut von Jana und ihren KollegInnen nicht nur mit Maries Eltern, sondern auch mit einem Teamkonflikt zu tun, der bisher nicht Thema in der Gruppe gewesen war. Dieser gewann in den Teamsitzungen in den folgenden Wochen an Bedeutung und entlastete die Beziehung der Kolleg*innen zu den Eltern ein Stück weit.

Die Psychoanalytische Pädagogik als Grundlage der Begleitung von Tandems von AusbilderInnen und Auszubildenden durch die Ausbildungsleitung (ABL)

Mit dem Ausbau des Ausbildungswesens haben die Mainkrokodile zwei Kolleg*innen in Teilzeit mit der Funktion der „Ausbildungsleitung“ betraut. Diese übernimmt Aufgaben, die jede ausbildende Einrichtung zu erfüllen hat: die Planung und Initiierung von Ausbildungsprozessen sowie die Begleitung der Tandems aus Auszubildenden und Anleiter*innen.

Auf inhaltlicher Ebene bedeutet Begleitung der Auszubildenden bei den Mainkrokodilen, grundlegende Inhalte der psychoanalytischen Pädagogik in verständlicher Form zu vermitteln, sind diese Inhalte doch, bis auf wenige Ausnahmen, kein Bestandteil der Curricula an den Ausbildungsstätten.

Von zentraler Bedeutung ist für uns jedoch, die Beziehung zwischen auszubildender und anleitender Person bzw. dem jeweiligen Team mit den potentiellen Problemfeldern ins Auge zu fassen.

In der Ausbildung entsteht eine Beziehung zwischen der*dem Auszubildenden und der*dem Anleiter*in, die (zumindest zu Beginn) von Unsicherheit und (in sich veränderndem Maße) Abhängigkeit auf der einen Seite und von Fürsorgepflicht auf der anderen Seite geprägt ist. Die Begleitung von Auszubildenden ist ein dynamischer Prozess, mit der Zeit kann und soll sich die Rolle der*des Auszubildenden verändern. Es geht um Autonomisierungsprozesse, um die Eroberung, aber auch Gewährung neuer Bereiche von Selbstständigkeit. Das Gleichgewicht zwischen Zumuten und Schützen muss immer wieder neu austariert werden.

Eine solche Beziehungsstruktur bietet auf beiden Seiten Auslösereize für die Reaktivierung infantiler und unbewusster Beziehungsmuster. Gerade Autonomisierungsprozesse haben die unbewusste Dimension der je eigenen Erfahrung mit Autonomisierung von frühen Bezugspersonen.

In der Begleitung der Tandems versucht die Ausbildungsleitung, diesen unbewussten Ebenen der Arbeitsbeziehungen gerecht zu werden, indem sie

- die Anleiter*innen als Gestaltende dieser Beziehung für die Bedeutung der Reflektion unbewusster Prozesse sensibilisiert;
- einen geschützten Gesprächsraum anbietet, in dem Schwierigkeiten unzensiert und frei angesprochen werden können;
- durch regelmäßige (Einzel-) Gespräche mit den Tandems Einblick in die Zusammenarbeit der Tandems nimmt, so dass ggf. Gesprächs- und Reflektionsprozesse initiiert werden können.
- durch die Reflektion ihrer eigenen Gefühle im persönlichen Kontakt mit dem Tandem einen Eindruck von der Beziehungsdynamik erhält (Gegenübertragung) und diese Erkenntnisse nutzen

kann, um Störungen in der Arbeitsbeziehung anzusprechen und weitere Prozesse in Gang zu setzen.

Die Ausbildungsleitung versteht sich hierbei als triangulierende Instanz, die durch Prozessbegleitung, Mediation oder fachliche Inputs Elemente einbringt, zu denen sich die Tandems im Sinne einer „äußeren“ Realität in Beziehung setzen. Triangulierung bedeutet in diesem Zusammenhang auch, dass die u.U. enge dyadische Verbindung zwischen auszubildender und anleitender Person, die durch die Abhängigkeit der einen Person und die Vorbildfunktion der anderen auch Konfliktpotential birgt, durch die Ausbildungsleitung als dritter Person aufgelockert wird und neue Erfahrungsräume ermöglicht werden.

Unsere Erfahrung hat gezeigt: Wenn in den vergangenen Jahren Ausbildungstandems in Schwierigkeiten geraten sind, war die Ebene der Beziehung mit ihren unbewussten Dimensionen stets maßgeblich an den Störungen beteiligt. Eine angemessene Begleitung von Ausbildungstandems durch eine Ausbildungsleitung muss diese Dimension in ihrer Arbeit berücksichtigen. Das nötige Handwerkszeug dazu geben uns Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik.

Summary: The contribution describes the possible importance of psychoanalytic pedagogy for daycare centers based on the conceptual foundations, structures and everyday practice of the inclusive kindergarten Mainkrokodile. These have developed since the 80s of the last century in the tradition of the “kinderladenbewegung”, which had set itself the task of preparing people to continue the until then still incomplete process of education on the basis of a new view of children's competencies. For these educational processes, the framework conditions for the Mainkrokodile have been optimized over the years. Their importance for the everyday life of psychoanalytical pedagogy in the children's groups, when the teams are supported by the department management and the tandems of trainers and trainees by the training management are described in more detail.

Keywords: Psychoanalytical pedagogy, day care center, framework conditions, concept, optimal structuring,

Literatur: (Basislit. fett gedruckt)

Altmeyer, M. (2019): Auf der Suche nach Resonanz. Entwurf der Zeitdiagnose der digitalen Moderne. *Psyche – Z Psychoanal* 73, 801-825

Bauman, Z. (1992): *Moderne und Ambivalenz*. HIS Verlags-Gesellschaft Frankfurt/M.

Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): *Allein unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen*. In: Datler, W., Eggert-Schmid-Noerr, Winterhager-Schmid. L. *Das selbständige Kind*. Jb. f. Psychoanl. Päd. 12, Psychosozial-Verlag, Gießen

Dornes, M. (1993): *Der kompetente Säugling*, Fischer Taschenbuchverlag Frankfurt am Main

Dornes, M. (2010): *Modernisierung der Seele*. *Psyche – Z Psychoanal* 64, 995-1033

Foucault, M. (1990): *Was ist Aufklärung*. In: Erdmann, Eva; Forst, Rainer; Honneth, Axel (Hg.): *Ethos der Moderne - Foucaults Kritik der Aufklärung*. Campus Verlag, Frankfurt/Main, New York, S. 35 - 54.

Fthenakis, W. (2003): *Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit*, In: Fthenakis, W., (Hrsg.) *Elementarpädagogik nach Pisa*, Freiburg im Breisgau, S. 18 - 37

Haarer J. (1962): *Die Mutter und ihr erstes Kind*. Carl Gerber Verlag München (1934)

- Gebhardt M. (2009): Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert. München DVA
- Kant, I. (1998): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Hansen, F. P. (Hg.) Direct-media Digitale Bibliothek Band 2: Philosophie von Platon bis Nietzsche. CD-Rom. Berlin
- Leber A. (1985): Wie wird man psychoanalytischer Pädagoge? In: Bittner, G., Ertle, C. (Hrsg) Pädagogik – Psychoanalyse, Würzburg
- Lorenzer, A. (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt am Main.
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A.** (1982): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Fischer Verlag Frankfurt am Main, 1978
- Mainkrokodile gGmbH:** (2019): Rahmenkonzept der Mainkrokodile, uploads/2017/07/MKK-Rahmenkonzept.pdf
- Memorandum der DPV (2008): Krippenausbau in Deutschland – Psychoanalytiker nehmen Stellung. Psyche – Z Psychoanal 62, 109-117
- Muck, M., Trescher H.G.** (1993): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz
- Neill, A.S.,** (1979): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Rowohlt Taschenbuch, 1960
- Niedergesäß, B.** (1989): Förderung oder Überforderung. Probleme und Chancen der außerfamilialen Betreuung, Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz
- Niedergesäß, B., Werner-Rosen, K. (1993). Wohin mit unseren Kleinsten? Dagmar Dreves Verlag, Hamburg
- Niedergesäß, B. (2003): Die Kinderladenbewegung – ihre Wurzeln, ihre Geschichte, ihre heutigen Ziele, Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 12, 1, 53-57
- Reiser, Helmut, Meier, R, Heymann-Marschall, Ilona (1983): Wissenschaftliche Begleitung des Geschehens in einem Integrativen Kindergarten. Zwischenbericht. Heft 2 der Schriftenreihe, „Lernziel Integration“, herausgegeben von der Evangelischen französisch-reformierten Gemeinde in Frankfurt / M. Bonn: Reha-Verlag
- Schleißinger, A. (2008): Der Kindergarten und die Nationalsozialisten
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/1735>
- Stern, D.** (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Cotta'sche Buchhandlung, Stuttgart
- Tenorth, H.E. (1994): *Reformpädagogik. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen.* In: *Zeitschrift für Pädagogik.*, Nr. 6, S. 587ff..
- Trescher, H.G.** (1993): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, Mario/Trescher, Hans-Georg: Grundlagen Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz, 167-204.
- v. Foerster, H. et al. (2015): Einführung in den Konstruktivismus, Piper München, Berlin, Zürich (1992)
- Weimann-Sandig (2020):, Kitas im Wandel der Zeit - Kitaleitungswissen.de
www.kitaleitungswissen.de/.../detail/kitas-im-wandel-der-zeit, Abruf 29.06.2020.
- Welsch, W. (1997): Unsere postmoderne Moderne. Akademie Verlag. Berlin 1997.
- Wüstenberg, W. (1992): Soziale Kompetenz 1-2-jähriger Kinder. Krabbelstube als Teil des sozialen Netzes und ihr Beitrag für die soziale Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main.

Die AutorInnen

Bernd Niedergesäß: promovierter Sonder- und Heilpädagoge, Kindertherapeut, Gründer der Mainkrokodile 1983 und einer der Geschäftsführer.

Dirk Buhlmann: Diplom Sozial-Pädagoge (EFH-Darmstadt), 3-jährige FAPP-Weiterbildung Psychoanalytische Pädagogik, Langjährige Berufserfahrung in der Erziehungshilfe (Gruppen-

dienst in einer Tagesgruppe für Kinder und Leitung einer Wohngruppe für Kinder), seit mehreren Jahren als Fachbereichsleitung bei den Mainkrokodilen

Julia Stubenrauch-Koch: Dipl.-Pädagogin, im Bereich der Ausbildungsleitung und Fachbereichsleitung bei der Mainkrokodile gGmbH tätig.

Robert Trippel: Dipl. Sozialpädagoge, langjährige Tätigkeit in der Elementarpädagogik und seit zwei Jahren auch als Ausbildungsleitung bei der Mainkrokodile gGmbH, Mitglied im FAPP und im Arbeitskreis Psychoanalyse und geistige Behinderung, gelegentlich Fortbildner zum Themenkreis Inklusion / Integration

Kontakt

Bernd Niedergesäß, Mainkrokodile, bernd.niedergesaess@mainkrokodile.de

Dirk Buhlmann, Mainkrokodile, dirk.buhlmann@mainkrokodile.de

Julia Stubenrauch-Koch, Mainkrokodile, ausbildungsleitung@mainkrokodile.de

Robert Trippel, Mainkrokodile, ausbildungsleitung@mainkrokodile.de