

Inhalt

Kathrin Trunkenpolz, Bernadette Strobl & Barbara Lehner

Affekt, Gefühl, Emotion – Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik?
Eine Einführung in den Sammelband 9

Teil I: Affekt, Gefühl, Emotion Annäherungen aus konzeptueller Perspektive

Holger Kirsch & Stephan Gingelmaier

Über das Mentalisieren von Emotionen und darüber hinaus.
Psychoanalytische Perspektiven zur Komplexität und Dynamik
des Erlebens 23

Tamara Fischmann

Muss die psychoanalytische Theorie der Psyche neu gedacht werden?
Neuropsychoanalytische Perspektiven auf Emotionen, Affekte und
Gefühle und daraus erwachsende Konsequenzen 41

Wilfried Datler

Muss die Theorie der Psyche tatsächlich so gedacht werden, wie es manche
neuropsychoanalytischen Ansätze nahelegen? Einige Anmerkungen zum
Beitrag von Tamara Fischmann über neuropsychoanalytische Perspektiven
auf Emotionen, Affekte und Gefühle 59

Gianluca Crepaldi

Containing oder Holding? Empathie oder Mentalisierung?
Psychoanalytische Sprachspiele rund um die Affektregulierung 73

Matthias Huber

Emotionen zwischen Körper, Geist und Sozialität.
Versuch einer begrifflichen und konzeptuellen Annäherung 85

Teil II: Affekt, Gefühl, Emotion
Annäherungen aus forschungsmethodischer Perspektive

Susanne Michel
„Nicht nur in Geschichten verstrickt“
Autoethnografische Annäherungen an emotionale Prozesse im kreativen
Schreiben in inklusiven Grundschulen..... 103

Ulrike Schäufele & Christin Reisenhofer
„Gweint haben’s eh nicht, oder?“
Zur Bedeutung von Forschungsgruppen für die Analyse des kindlichen
Erlebens von Eingewöhnungsprozessen im Rahmen der Tavistock
Observation Method (TOM) 119

Teil III: Affekt, Gefühl, Emotion
Annäherungen aus professionalisierungstheoretischer Perspektive

Tillmann F. Kreuzer & Agnes Turner
Über die Bedeutung des Vergessens und Erinnerns von
Schamerfahrungen in der Lehrer*innenbildung..... 137

Achim Würker
Unterricht als emotionale Angelegenheit..... 153

Jean-Marie Weber & Ilaria Pirone
Plädoyer für eine Schule, in der das Negative seinen Platz hat..... 165

Bernadette Strobl
Angst, Lähmung, Aggression.
Vom Verstehen, Regulieren und Integrieren bedrohlicher Emotionen im
Kontext der Rollenfindung als Lehrende an der Universität..... 181

Teil IV: Affekt, Gefühl, Emotion
Freie Beiträge

Bernhard Rauh

Emotionsgeschichte(n) der Kommission Psychoanalytische Pädagogik 199

Rolf Göppel

Der problematische Versuch einer Emotionsgeschichte der Kommission
Psychoanalytische Pädagogik und die damit verbundene Gefahr der
Mythenbildung..... 215

Katharina Mittlböck

Spielziel: „Buck nach Hause bringen und alles vergessen ...“
Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zum Einsatz eigener
Spielentwürfe und deren digitaler Umsetzung 233

Anna Hartmann

Scham als ‚Gegenmittel‘ gegen die Gegenwart.
Für eine subjekttheoretische Fundierung der Sexualpädagogik..... 249

Julia Reischl & Birgitta Schiller

Der Schamdynamik auf der Spur.
Zur tiefenhermeneutischen Affektrekonstruktion. 263

Affekt, Gefühl, Emotion – Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Eine Einführung in den Sammelband

*Kathrin Trunkenpolz, Bernadette Strobl & Barbara
Lehner*

Zusammenfassung

Der einführende Beitrag verortet den thematischen Schwerpunkt des Sammelbandes in ausgewählten historischen wie aktuellen wissenschaftlichen Diskursen über Affekte, Gefühle und Emotionen und weist auf dessen Relevanz für die Psychoanalytische Pädagogik hin. Darüber hinaus wird ein inhaltlicher Überblick über die Beiträge des Sammelbandes gegeben.

Schlüsselbegriffe: Affekt, Gefühl, Emotion, Psychoanalytische Pädagogik

Abstract

The introductory contribution locates the thematic focus of the anthology in historical and current scientific discourses on affect, feeling and emotion and points out its relevance for the field of psychoanalysis and education. Furthermore, an overview of the contributions to the anthology is given.

Keywords: affect, feeling, emotion, psychoanalysis and education

1 Eröffnung des Themenfelds

Es ist unbestritten, dass der Diskurs über Affekt, Gefühl, Emotion in hohem Maße durch Heterogenität gekennzeichnet und selbst wenn man in psychoanalytischen Bezugsrahmen verbleibt, schwer überschaubar ist. Gewissermaßen herrscht wohl ein regelrechtes „theoretisches Chaos“ (Tschuschke & Hopf 2021, S. 71), was die konzeptuelle Fassung der Entstehung und Bedeutung dieser innerpsychischen Phänomene betrifft. So schreiben etwa Fonagy et al. (2008, S. 90) in Hinblick auf die theoretische Konzeptualisierung von Affekten:

„Unter Psychoanalytikern ist es mittlerweile üblich geworden, das Fehlen einer angemessenen Affekttheorie zu beklagen. Niemand kann bestreiten, dass die Psychoanalyse mit den Affekten nichts Rechtes anzufangen wusste und dass sie eine wesentlich gründlichere Untersuchung verdient haben. Wir können zumindest sagen, dass zwischen der

marginalen Rolle, die den Affekten in der Theorie der Psychoanalyse zugestanden wird, und ihrer ungeheuren klinischen Bedeutung eine erhebliche Diskrepanz besteht.“

Vor diesem Hintergrund haben wir als Herausgeberinnen dieses Tagungsbandes von dem Anspruch Abstand genommen, einen Überblick zum Themenfeld Affekt, Gefühl, Emotion zu liefern. Vielmehr wollen wir mit den nun folgenden Ausführungen punktuell an die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Affekt, Gefühl, Emotion anknüpfen, die in den hier versammelten Beiträgen in Bezug auf konzeptuelle, forschungsmethodische und professionalisierungstheoretische Fragen ihre Fortsetzung findet.

Blickt man auf die Anfänge psychoanalytischen Denkens, so wird insbesondere dem Begriff Affekt bereits in den Freudschen Schriften eine zentrale Bedeutung beigemessen. Wiederholt revidierte er seine Ansicht auf Affekte – am deutlichsten wird dies wohl anhand seiner Arbeiten zum Angst-Affekt. Gemeinsam mit Breuer konzeptualisierte Freud seine Auffassung von Affekten im Kontext der Entstehung der Hysterie noch stark biologisch.

Demnach umschließt ein Affekt „erstens bestimmte motorische Innervationen oder Abführen, zweitens gewisse Empfindungen, und zwar von zweierlei Art, die Wahrnehmung der stattgehabten motorischen Aktionen und die direkten Lust- und Unlustempfindungen, die dem Affekt, wie man sagt, den Grundton geben. ... Bei einigen Affekten glaubt man ... zu erkennen, daß der Kern, welcher das genannte Ensemble zusammenhält, die Wiederholung eines bestimmten bedeutungsvollen Erlebnisses ist“ (Freud 1916/1999, S. 410).

Trotz späterer Überarbeitungen dieser Affekt-Konzeptualisierung behielt Freud den Grundgedanken der Abfuhr von Affekten bei (Tschuschke & Hopf 2021, S. 73). Ein Affekt würde meist unkontrolliert durchbrechen und sei mit pathogenen Erinnerungen verbunden, die erst durch eine ‚Entladung‘ des Affekts verblasen könnten. Abgeführt werden könne ein Affekt motorisch oder über die Sprache, denn „in der Sprache findet der Mensch ein Surrogat für die Tat, mit dessen Hilfe der Affekt nahezu ebenso ‚abregiert‘ werden kann“ (Freud 1916/1999, S. 87). Der Affekt könne aber auch abgewehrt werden.¹ Konsistent begründet wird dies erst im Rahmen der zweiten Angsttheorie, in welcher sich Freud (1926) der Ich-Instanz und ihrer Funktion im Zusammenhang mit der Affektregulation zuwendet. In „Hemmung, Symptom und Angst“ nimmt er schließlich an, dass Abwehrprozesse der Verdrängung eines Affekts dienen können (Freud 1926/1999, S. 137). Neben der Angst werden unter dem Affektbegriff nun auch weitere Affekte wie Schuld, Liebe, Hass usw. gefasst. Da für Freud von nun an das Ich die eigentliche „Stätte“ der Affekte ist, setzt er sie in ein enges Verhältnis mit der Ichentwicklung (Quinodoz 2011, S. 245).

1 Tschuschke und Hopf (2021, S. 73) weisen darauf hin, dass die frühe Freudsche Affekt-Konzeptualisierung an dieser Stelle inkonsistent wird: Einerseits findet Abwehr definitionsgemäß über Abwehrmechanismen des Ichs statt, andererseits waren jene Fähigkeiten, die der Instanz Ich zugeordnet wurden, in den frühen Affekt-Konzeptualisierungen noch nicht mitgedacht.

Anna Freud (1936/2016, S. 40) führt diese Überlegungen fort, wenn sie schreibt:

„Das Ich steht nicht nur im Kampf mit den Triebabkömmlingen, die auf seinem Boden den Zutritt zum Bewusstsein und zur Befriedigung finden möchten. Es entfaltet dieselbe aktive und energische Gegenwehr auch gegen Affekte, die an diese Triebimpulse gebunden sind. Bei einer Zurückweisung der Triebansprüche ist es immer seine nächste Aufgabe, sich mit diesen Affekten auseinanderzusetzen. Liebe, Sehnsucht, Eifersucht, Kränkung, Schmerz und Trauer als Begleiter der sexuellen Wünsche, Haß, Zorn und Wut als Begleiter der aggressiven müssen sich, wenn der Triebanspruch, dem sie zugehören, abgewehrt wird, vom Ich Bewältigungsversuche aller Art, d.h. Verwandlungen gefallen lassen. Wo immer innerhalb oder außerhalb der Analyse Affektumwandlungen vorfallen, war das Ich aktiv.“

Mittlerweile lässt sich über alle neueren psychoanalytischen Ansätze hinweg eine Abkehr vom rein triebtheoretisch begründeten Affektverständnis ausmachen. Gleichzeitig werden (1.) sowohl die Bedeutung von Ich-Funktionen im Zusammenhang mit Affekt und Affektregulation als auch (2.) die Bedeutung von Beziehungserfahrungen mit bedeutsamen anderen ins Zentrum gerückt. So geht man zwar von einem bestimmten Bündel an biologisch begründbaren Affekten, sogenannten Primäraffekten, aus, diese würden allerdings im Laufe der Entwicklung durch Beziehungserfahrungen und zunehmend reifere Ich-Funktionen spezifische Ausdifferenzierungen erfahren (Krause 2000, 2002). Tschuschke und Hopf (2021, S. 76ff.) arbeiten heraus, wie diesen beiden Entwicklungssträngen in aktuelleren Konzeptualisierungen von Affekt, Gefühl, Emotion etwa bei Rapaport (1973), Jacobson (1953, 1964) oder Kernberg (1992) Rechnung getragen wird.

Wir wollen an dieser Stelle anhand des Versuchs von Moser und Zeppelin (2005), die Entwicklung des Affektsystems theoretisch zu fassen, skizzenhaft illustrieren, inwieweit die Bedeutung der Ich-Funktionen und Beziehungserfahrungen für die Affektentwicklung und -regulation in aktuelleren Konzeptionen Berücksichtigung findet.

Moser und Zeppelin (ebd., S. 172) gehen davon aus, dass die Regulierung von Affekten zunächst an einen bedeutsamen anderen gekoppelt sei. Das Objekt hilft dem Säugling durch die Veränderung einer Situation oder auch die Ankündigung einer Situation, Erregung zu regulieren. Moser und Zeppelin (2005) betonen die Bedeutung der frühen Erfahrungen mit Erregungszuständen für das spätere Erleben. Ob hohe Erregung als lustvoll oder als quälend erlebt wird, entscheidet sich vermutlich in dieser Zeit, d.h. von diesen frühen Erlebnissen mit Bezugspersonen wird abhängig sein, ob in Zukunft Erregung tendenziell gesucht oder vermieden wird.

Im Lauf der weiteren Entwicklung eines Kindes komme es dann zur Verknüpfung des affektiven Regulierungssystems mit Systemen kognitiver Information. Diese „Kognifizierung“ würde affektregulierend wirken, denn es tritt ein kognitives Modell an die Stelle der ehemaligen Bezugsperson und übernimmt deren regulierende Funktionen selbst. Fehlen jedoch solche kognitiven

Strukturen, kommt es leicht zu heftigen Affektausbrüchen, wobei meist nicht der Affekt an sich heftig ist, sondern der Versuch der Regulation (z.B. durch aggressives Verhalten, Rückzug etc.) (ebd., S. 174). Konzeptualisierungen wie jene von Moser und Zeppelin (2005) oder Kernberg (1998), Bions Konzept des Containments (1962), Sterns Konzept der RIGs (1992), Fonagys et al. Konzept der Mentalisierung (2008) scheinen an vielen Stellen miteinander kompatibel.

Mit Kernberg (1998, S. 16) lässt sich ergänzen, dass es zu *reiferen Formen des Affekterlebens* kommt, sobald (primitive) Affekte durch kognitive Entwicklungsprozesse selbst modifiziert, ausgestaltet und überformt werden können – dadurch würden primitive Affekte von „intensiver, globaler Qualität“ zu sogenannten abgeleiteten Affekten ausgestaltet. Der Begriff Emotion sei laut Kernberg Affekten „mit hochdifferenziertem kognitiven Gehalt und schwachen oder gemäßigten psychomotorischen und/oder neuro-vegetativen Anteilen vorzubehalten“ (ebd., S. 25).

Die theoretische Fokussierung auf die Bedeutung der Außenwelt und der Beziehungserfahrung mit bedeutsamen anderen für die affektive Entwicklung zeichnet sich auch in Publikationen ab, die der Psychoanalytischen Pädagogik zuzurechnen sind. Wird von der Annahme ausgegangen, dass sich zum Einen die Entwicklung von Emotionen, Affekten und Gefühlen sowie Bemühungen um deren Regulation beständig im Verhalten und der Beziehungsgestaltung eines Menschen niederschlagen (Datler & Wining 2018, S. 329), und zum Anderen dass Heranwachsende in ihrer affektiven Entwicklung auf hilfreiche Objekte angewiesen sind, ist ein Nachdenken über emotionale Dynamiken in pädagogische Situationen nicht losgelöst von solchen Konzeptualisierungen vorstellbar. So wurden bereits vielfach weiterführende Überlegungen in Hinblick auf deren pädagogische Relevanz angestellt; in diesem Zusammenhang sei auf die Schriftenreihe der DGfE-Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ (z.B. Rauh et al. 2020), die Jahrbücher für Psychoanalytische Pädagogik (z.B. Ahrbeck et al. 2013) und die Reihe „Psychoanalytische Pädagogik“ verwiesen (z.B. Dörr & Göppel 2003). Im Zuge der Auseinandersetzung mit aktuellen wie klassischen Publikationen aus dem Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik wird jedoch zweierlei deutlich: (1.) Konzeptuelle Auseinandersetzungen mit den Begriffen Affekt, Gefühl, Emotion sowie deren Abgrenzung zueinander lassen sich nur vereinzelt ausmachen. Ebenso werden selten Konzepte oder Theorien explizit gemacht, die dem differenzierten psychoanalytisch-pädagogischen Verstehen vom Aufkommen, Verspüren und Regulieren von Affekten, Gefühlen, Emotionen zugrunde liegen. (2.) Andere fachwissenschaftliche Diskurse, in denen die Begriffe Affekt, Gefühl, Emotion bedeutsam sind, werden kaum rezipiert. Es wäre kritisch zu diskutieren, inwieweit beispielsweise emotionspsychologischen Diskursen, aber auch neurowissenschaftlichen Erkenntnissen Anregungen entnommen werden können, die das psychoanalytisch-pädagogische Nachdenken über Gefühle, Affekte, Emotionen bereichern.

Nur wenn das spezifische Verständnis von Affekt, Gefühl, Emotion explizit gemacht wird, kann auch in weiterer Folge differenziert begründet werden, weshalb spezifische forschungsmethodische Designs als sinnvoll zu erachten sind bzw. welche spezifischen Konzeptualisierungen von Professionalisierungsbemühungen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht angezeigt sind.

2 Zur Konzeption des Bandes

Vor diesem Hintergrund wurden im vorliegenden Sammelband ausgewählte Beiträge der Herbsttagung 2021 der DGfE-Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ zusammengestellt, die sich den Begriffen Affekt, Gefühl, Emotion aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive annähern und deren psychoanalytisch-pädagogische Bedeutung diskutieren.

2.1 Annäherungen aus konzeptueller Perspektive

Beiträge im ersten Teil des Sammelbands handeln von Versuchen, die Begriffe Affekt, Gefühl, Emotion und/oder deren Verhältnis zueinander sowie Konzepte zur Affektentwicklung und -regulation näher zu bestimmen. Diesen Teil des Sammelbands eröffnen zwei Beiträge, die dazu Erkenntnisse aus angrenzenden Disziplinen der Mentalisierungstheorie und Neuropsychoanalyse heranziehen.

So arbeiten *Holger Kirsch* und *Stefan Gingelmaier* in ihrem Beitrag anhand zentraler Begriffe der Psychoanalyse, wie Begehren, Sexualität, Unbewusstes und Bewusstsein, Unterschiede zwischen der Mentalisierungstheorie und klassischen psychoanalytischen Konzepten heraus. Darauf aufbauend werden neuere Entwicklungen der Mentalisierungstheorie beschrieben, die sich um den Leitgedanken des Epistemischen Vertrauens gruppieren. Abschließend wird versucht, die beschriebenen Erkenntnisse mit einer psychodynamischen Pädagogik zu verbinden.

Tamara Fischmann widmet sich in ihrem Beitrag der Frage, was die menschliche Psyche ausmacht. Hierfür werden neurowissenschaftliche Befunde zu Affekten näher betrachtet und die Frage diskutiert, wie diese innerhalb Freuds Strukturmodell verortbar sind. Letztlich wird die Frage diskutiert, ob die psychoanalytische Theorie der Psyche aufgrund aktueller neurowissenschaftlicher Erkenntnisse neu gedacht werden muss.

Auf den Beitrag von *Tamara Fischmann* nimmt *Wilfried Datler* in seinem Co-Kommentar Bezug. Dabei werden zunächst einige methodologische Herausforderungen neuropsychoanalytischer Forschung umrissen. Anschließend

wird vorgeschlagen, wie zwischen Emotionen, Affekten und Gefühlen begrifflich unterschieden werden kann. Kritische Anmerkungen erfährt die neuropsychanalytische Fassung des biologischen Prinzips der Homöostase und des Begriffs des Bewussten. Abgeschlossen wird mit einer Bemerkung zur Bedeutung der Neuropsychanalyse für die Weiterentwicklung der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik.

Gianluca Crepaldi arbeitet in seinem Beitrag heraus, dass theoretische Konzeptionen und Debatten zu Affekt und Affektregulation oft wenig differenziert rezipiert werden und im Feld der psychoanalytisch-pädagogischen und psychosozialen Praxis ein diskursives „Eigenleben“ entwickeln, das spezifische kommunikative und handlungsleitende Implikationen hat. Am Beispiel des vielzitierten Containing-Modells wird im Beitrag der Versuch einer klärenden Differenzierung unternommen.

Matthias Huber widmet sich in seinem Beitrag der Frage nach der Entstehung des Emotionalen, die als grundlegend für das weitere Nachdenken über die affektiven Dimensionen mentaler Prozesse gilt und besonders aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive einer Klärung bedarf. Die zentrale These des Beitrags lautet dabei, dass neben der somatischen und kognitiven Dimension in der Entstehung des Emotionalen besonders das soziale Moment in Interaktion und Kommunikation stärkerer Berücksichtigung bedarf.

2.2 Annäherungen aus forschungsmethodischer Perspektive

Das Nachdenken über Affekt, Gefühl, Emotion im Rahmen von Fallstudien war von Anbeginn zentral für die psychoanalytische Theorieentwicklung (König 2014). Mittlerweile haben sich unterschiedliche forschungsmethodische Ansätze sowie Möglichkeiten ihrer Triangulation etabliert, um psychoanalytische Wissensbestände weiterzuentwickeln (Clarke & Hoggett 2009). Gleichzeitig wird immer wieder kontrovers diskutiert, auf welche Art und Weise ein Zugang zum Forschungsgegenstand der inneren Welt des Menschen und deren bewussten und unbewussten Anteilen überhaupt möglich wird (vgl. Rauh & Kreuzer 2016). Der differenzierten Reflexion dynamischer Beziehungsprozesse unter dem Aspekt der Übertragung und Gegenübertragung sowie der Fähigkeit zur freien Assoziation wird dabei besondere Bedeutung beigemessen. Fragen der Validierung der unter dem psychoanalytischen Forschungsparadigma generierten Erkenntnisse werden kritisch diskutiert (Gerspach 2021, S. 143; Rustin 2019). Auch die Forschungslandschaft im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik ist davon stark geprägt (z.B. Datler et al. 2004). In diesem zweiten Teil des Bandes sind Beiträge versammelt, in denen Fragen diskutiert werden, wie es gelingen kann, psychoanalytisch orientierte For-

schungsprozesse nachvollziehbar darzustellen, und welche Bedeutung der Forscher*innengruppe sowie dem emotionalen Erleben der Forscher*innen für den Forschungsprozess zukommt.

Ulrike Schäufele und *Christin Reisenhofer* verfolgen in ihrem Beitrag einen zweifachen Fokus. Zum einen wird der Stellenwert der YCO-Forscher*innengruppe verdeutlicht und mittels eines werkstattähnlichen Einblicks in ein Gruppentreffen der Forscher*innengruppe exemplarisch veranschaulicht. Dabei wird auf Beobachtungsmaterial Bezug genommen, in deren Zentrum die Eingewöhnung von Zwillingen in die Kinderkrippe steht. Zum anderen wird im Zuge dessen diskutiert, in welcher Hinsicht die Young Child Observation (YCO) als eine Modifikation der Tavistock Observation Method (TOM) in einem konkreten Forschungsprojekt zum Einsatz kommen kann, um Zugang zu kindlichen Affekten zu erlangen.

Susanne Michel zeigt in ihrem Beitrag, wie autoethnografische Unterrichtsforschung, die an psychoanalytischer Hermeneutik ausgerichtet ist, dazu beitragen kann, sich emotionalen Erfahrungsprozessen im Ausdruck und Austausch von Fantasiegeschichten in inklusiver Grundschule anzunähern. Es werden exemplarische Einblicke in tiefenhermeneutische Interpretationen autoethnografischer Materials sowie in ethnografische Gruppensupervisionsarbeit gegeben. Herausforderungen und Grenzen, die ein autoethnografischer Ansatz bei der Erforschung eigenen Unterrichts mit sich bringen kann, werden diskutiert.

2.3 Annäherungen aus professionalisierungstheoretischer Perspektive

Aus psychoanalytisch pädagogischer Perspektive sowie darüber hinaus besteht weitgehend Konsens darüber, dass die Auseinandersetzung mit Emotionen, Affekten und Gefühlen, insbesondere mit der eigenen inneren Welt, von hoher Relevanz für die Entwicklung pädagogischer Professionalität ist (Müller et al. 2002, S. 14). Bedeutsam für den professionalisierungstheoretischen Diskurs ist dabei die Frage, in welcher Form diese Auseinandersetzung im Rahmen curricular geregelter Aus- und Weiterbildungsgänge gelingen kann und wodurch sich insbesondere Elemente der (Selbst-)Reflexion auszeichnen sollten, damit auch unbewusste Aspekte des emotionalen Geschehens in den Blick genommen werden können (Datler 2003, S. 248). Zudem wird die Frage behandelt, wie jene Fähigkeiten und Haltungen zu konzeptualisieren sind, die es Pädagog*innen ermöglichen, „auf emotionale Prozesse sensibel Bedacht zu nehmen“ (Datler & Wininger 2018, S. 330; vgl. Leber 1985, S. 160f.; Hierdeis 2016, S. 151f.).

Die Beiträge zu diesem Schwerpunkt setzen sich mit der Frage auseinander, welche Bedeutung der Befassung mit Affekten, Gefühlen und Emotionen für die Bestimmung eines differenzierten Verständnisses von psychoanalytisch-