

Evelyn Heinemann
Udo Rauchfleisch
Tilo Grüttner

Gewalttätige Kinder

Psychoanalyse und Pädagogik
in Schule, Heim und Therapie

Walter Verlag

Dieses Buch ist die stark überarbeitete und erweiterte Neuauflage unter gleichem Titel des erstmals 1992 und in der Folge in mehreren Auflagen im S. Fischer Verlag erschienenen Taschenbuches.

INHALT

Einleitung (Udo Rauchfleisch)	7
---	---

I. THEORETISCHE VORÜBERLEGUNGEN (Evelyn Heinemann)	13
1. Aggression: Von der Triebtheorie zur Selbst- und Objektbeziehungstheorie	13
2. Aggression aus der Sicht der modernen Säuglings- und Kleinkindforschung (Udo Rauchfleisch)	28
3. Geschlechtsspezifische Aspekte von Aggression und Dissozialität (mit einem Fallbeispiel von Hans Hopf)	35
4. August Aichhorn und Fritz Redl: Pioniere einer psychoanalytischen Pädagogik mit aggressiven Kindern	52
5. Die Bedeutung der Strafe bei aggressiven Kindern	64

II. PSYCHOANALYSE UND PÄDAGOGIK IM UNTERRICHT DER SONDERSCHULE (Evelyn Heinemann)	70
1. Jürgen: Szenisches Verstehen und fördernder Dialog	70
2. Sebastian: Spiel und Fantasie als Übergangsphänomene	89
3. Interpersonale und institutionalisierte Abwehr in der Sonderschule	104

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2003 Patmos Verlag GmbH & Co. KG
Walter Verlag, Düsseldorf und Zürich
Alle Rechte vorbehalten.
Satz: KompetenzCenter, Mönchengladbach
Druck und Bindung: Bercker Graph. Betrieb, Kevelaer
ISBN 3-530-40144-7
www.patmos.de

III. PSYCHOANALYSE UND PÄDAGOGIK IN EINER EINRICHTUNG FÜR ERZIEHUNGSHILFE (Tilo Grüttner)	113
1. Therapeutisches und pädagogisches Zusammenwirken – das Modell	113
2. Die Aufnahmeanfrage – eine Situation zwischen irrealer Angst und extremer Verleugnung	117
3. Verwicklungen und die Gefahr des Scheiterns der Beziehung	125
4. Psychoanalyse – Hindernis oder Hilfe für die Pädagogen	135
5. Genutzte psychoanalytische Hilfe – ein Fallbeispiel: Tom	143
 IV. PSYCHOTHERAPIE MIT AGGRESSIVEN, DISSOZIALEN KINDERN, JUGENDLICHEN UND ERWACHSENEN (Udo Rauchfleisch)	168
1. Im »Vorfeld« der Behandlung	169
2. Das therapeutische Setting	183
3. Die Aggression	190
4. Die psychotherapeutische Arbeit am Ich	211
5. Das Über-Ich	221
6. Der Umgang mit der narzisstischen Störungskomponente	231
7. Psychotherapeutische Arbeit an und mit der sozialen Realität	238
 Ergebnis und Ausblick (Udo Rauchfleisch)	259
 Literaturverzeichnis	261

EINLEITUNG

(Udo Rauchfleisch)

Aggressive Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind nicht Menschen, die einfach »triebhaft« und lustvoll aggressive Impulse ausleben. Bei ihnen liegen vielmehr komplizierte Störungen der gesamten Persönlichkeit vor, die ihren Ursprung in frühkindlichen Entwicklungsbedingungen haben und ein spezifisches pädagogisches und psychotherapeutisches Vorgehen erfordern.

Betrachten wir die Lebensgeschichte aggressiver Menschen, so fällt auf, dass sie in der frühen Kindheit ebenso wie im weiteren Verlauf ihres Lebens – zum Teil schwerste – Traumatisierungen erfahren haben. Eine in diesem Zusammenhang im psychoanalytischen Schrifttum immer wieder aufgeworfene und kontrovers diskutierte Frage ist die, ob die vom Erwachsenen rückblickend als traumatisierend geschilderten Ereignisse in der Kindheit tatsächlich diese Qualität gehabt haben oder ob es, zumindest von der äußeren Realität her betrachtet, eher »harmlose«, alltägliche Ereignisse waren, die jedoch subjektiv als sehr belastend erlebt und womöglich aufgrund der früh einsetzenden psychopathologischen Entwicklung verzerrt wahrgenommen worden sind (Kernberg, 1978, 1989b; Klein, 1972; Waldinger, 1987). Im Hinblick auf viele aggressive Menschen ist diese Frage relativ klar dahingehend zu beantworten, dass die frühkindlichen Traumatisierungen zu meist der äußeren Realität entsprechende, schwer wiegende Beeinträchtigungen waren, die vor allem aus der sozialen Instabilität der Herkunftsfamilie (mit zum Teil gravierenden ökonomischen Problemen und intrafamilialen Spannungen) und aus den vielfältigen Beziehungsabbrüchen, denen diese Kinder ausgesetzt waren, resultieren (Rauchfleisch, 1981, 1999).

Diese Informationen erhalten wir nicht nur von den erwachsenen Klienten selbst oder – im Falle von Kindern und Jugendlichen – von ihren Angehörigen, sondern wir finden die entsprechenden

II. PSYCHOANALYSE UND PÄDAGOGIK IM UNTERRICHT DER SONDERSCHULE

(Evelyn Heinemann)

1. Jürgen: Szenisches Verstehen und fördernder Dialog

Am Beispiel eines Schülers aus meiner Klasse der Sonderschule für Erziehungshilfe möchte ich aufzeigen, wie die psychische Entwicklung aggressiver Kinder und Jugendlicher mit Hilfe einer psychoanalytischen Pädagogik im Unterricht der (Sonder)Schule gefördert werden kann. Ich habe in meiner Arbeit als Sonderschullehrerin immer wieder die Erfahrung gemacht, dass durch die Rahmenbedingungen wie etwa kleine Klassen und Klassenlehrerprinzip – ich unterrichtete meine Klassen in fast allen Fächern, also jeden Tag etwa sechs Stunden – eine so intensive Beziehungsarbeit mit meinen Schülern möglich war, dass sich erstaunliche Entwicklungsfortschritte erzielen ließen, die auch nach einem Klassen- oder Schulwechsel anhielten. Aus diesen Erfahrungen heraus halte ich die Einbeziehung psychoanalytischer Erkenntnisse in den Unterricht für eine wichtige Aufgabe der Psychoanalyse und der Pädagogik. Dass die Bedingungen der Sonderschulen nicht nur entwicklungsfördernd sind, werde ich noch weiter ausführen (vgl. Kap. 3).

Jürgen war ein 13-jähriger Schüler, der bereits vier Jahre in einem Erziehungsheim lebte, als ich an die dem Heim zugehörige Sonderschule berufen wurde. Ich übernahm die Klasse, in der Jürgen war. Mit Beginn dieses Schuljahres wurde er aus dem Heim entlassen und konnte wieder bei der Mutter wohnen. Er besuchte aber weiterhin die Sonderschule, also meine Klasse.

Bevor ich die Schüler meiner Klasse kennen lernte, wurde ich schon von Erzieherinnen und der Konrektorin auf Jürgen aufmerksam gemacht, der große Probleme machte. Alle waren besorgt, wie Jürgen den Lehrerwechsel und den gleichzeitigen Wechsel zur Mutter ver-

kraften würde. Jürgen wurde mir als besonders aggressiv und bedrohlich geschildert. Die starken Bedenken der Pädagoginnen, »dass ich mit Jürgen nicht fertig werden würde«, ließen mich immer ängstlicher werden. Schließlich fühlte ich mich bereits von Jürgen bedroht, bevor ich ihn überhaupt kennen lernte.

Als ich das Klassenzimmer betrat, verstärkte sich meine Angst vor Jürgen. Er war kräftig, etwas füllig in seinem Körperumfang und drohte immer wieder »auszuflippen«, wie er es nannte. Er wollte im Unterricht mitarbeiten, fragte mich ständig irgendetwas und bei dem geringsten Gefühl, dass ich ihn nicht beachte oder dass er die Aufgabe nicht lösen könne, drohte er, andere Schüler zu schlagen oder Gegenstände im Klassenzimmer zu zerstören. Ich sah mich gezwungen, ihn ständig im Auge zu behalten, was ihn zu beruhigen schien, denn er meinte gleich nach dem ersten Tag, ich sei eine tolle Lehrerin.

Angst vor Jürgen hatten auch die Erzieherinnen seiner Gruppe und seine Mutter, die ich gleich am zweiten Schultag kennen lernte. Jürgens Mutter begrüßte mich mit musterndem Blick. Sie war misstrauisch, ob ich »schmächtige« Frau (Jürgens Mutter war ausgesprochen korpulent) mit ihrem Sohn »fertig werden würde«. Da ich aber den ersten Schultag überstanden hatte und Jürgen begeistert von mir nach Hause kam, war sie in ihrer Einschätzung etwas verunsichert. Während der ganzen Zeit als Jürgens Klassenlehrerin entwickelte sie aber nie das Vertrauen, dass ich mit ihrem schwierigen Sohn zurechtkommen könnte. Sie war immer in der Erwartung, dass ihr Sohn durch seine Aggression wieder Probleme erzeugen werde.

Jürgens Mutter erzählte mir, dass die Ehe mit ihrem Mann schon sehr schlecht war, als sie mit Jürgen schwanger war. Sie habe Jürgen eigentlich schon während der Schwangerschaft nicht mehr gewollt, im Gegensatz zu dem vier Jahre älteren Bruder. Sie frage sich oft, ob Jürgen vielleicht deshalb so schwierig sei. Der große Bruder mache überhaupt keine Probleme. Als Jürgen drei Jahre alt war, habe der Vater die Familie verlassen. Sie waren damals Flussschiffer; in diesem Beruf waren sie immer unterwegs und hätten so zu niemandem intensiven Kontakt gehabt. So habe es viel Krach gegeben. Nach der Trennung habe sie es sehr schwer gehabt, die Kinder zu versorgen. Sie lebe seitdem von Sozialhilfe in einer kleinen 2-Zimmer-Wohnung mit

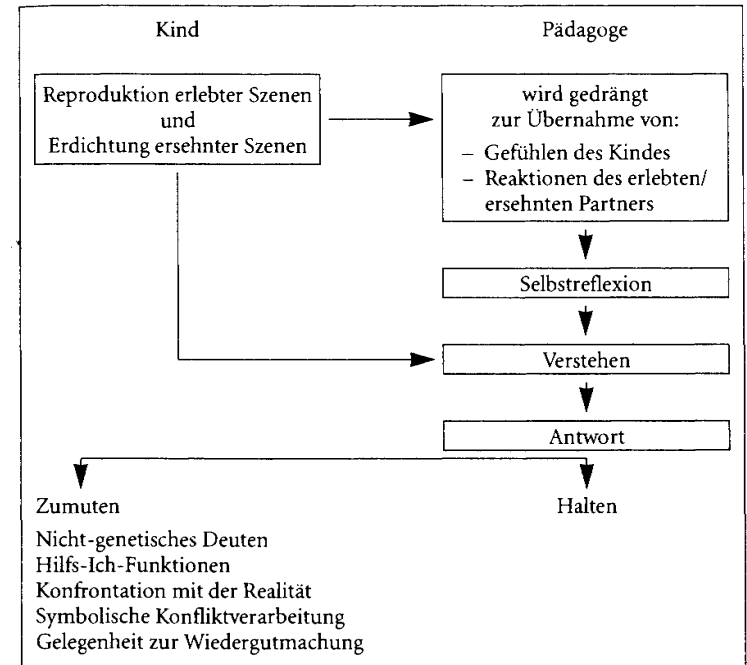
Jürgen und dessen Bruder. Jürgen sei schon im Kindergarten sehr aggressiv gewesen. Er musste aus dem Kindergarten herausgenommen werden. In der Grundschule gab es immer wieder Probleme, weil er andere Schüler schlug. Nachdem er mehrmals auch die Klassenlehrerin angegriffen hatte, wurde er in das Heim und die Sonderschule überwiesen. Die Mutter erzählte, dass sie eigentlich immer nur Angst vor Jürgen habe. Deshalb gebe sie immer nach, wenn er etwas wolle.

Etwa am dritten Schultag gab ich Geschichtsunterricht. Es stand das Thema »die Steinzeit« an. Ich brachte Bilder mit, auf denen die Menschen der Steinzeit in Fellen vor und in ihren Höhlen am Feuer saßen. Die Schüler lasen Texte über den Alltag in der Steinzeit, und ich hatte ein Arbeitsblatt vorbereitet, auf dem bestimmte Aussagen den Bildern zugeordnet werden sollten. Jürgen war begeistert von den Höhlenmenschen und wollte unbedingt das Arbeitsblatt richtig ausfüllen. Geschichtsunterricht war nun für den Rest des Schuljahres sein Lieblingsunterricht, und er war besonders glücklich, wenn er in einer Geschichtsarbeit eine Eins bekam.

Bei schriftlichen Arbeiten hatte Jürgen heftige Angst, die Aufgaben nicht lösen zu können. Ich musste immer neben ihm stehen, bei jedem Wort, das er schrieb, musste ich meine Miene verziehen in Richtung »richtig oder falsch«, weil er drohte, sofort das Blatt zu zerreißen und die Einrichtungsgegenstände zu zerstören, wenn er das Gefühl bekam, die Aufgabe nicht lösen zu können. So stand ich meist neben ihm, legte sogar hin und wieder beruhigend meine Hand auf seine Schulter. Ich war jedes Mal erlöst, wenn er das Blatt abgegeben hatte. Besonders schlimm war es bei Klassenarbeiten, da er diesem Leistungsdruck noch gar nicht gewachsen war. Durch meine Hilfe schaffte er es, die ersten Monate im Unterricht nur die Noten 1 und 2 zu schreiben, was seine Fantasien nährte, er könne alles und sei superschlau. Da auch die anderen Schüler starke Versagensängste hatten, gestaltete ich die Arbeiten so einfach, dass fast alle Schüler nur gute Noten bekamen.

Schaute er mich anfangs noch nach jedem Wort an, um sich zu vergewissern, wurden die Phasen allmählich länger, die ich von seiner Seite weichen konnte. Ich reduzierte meinen Beistand in dem Maße, wie er es ertragen konnte.

Szenisches Verstehen und fördernder Dialog



Der fördernde Dialog beruht nach Leber (1988) auf der Produktion von Szenen durch das Kind, der Teilhabe (Einfühlung), dem Verstehen und der Antwort des Pädagogen. Der Pädagoge versteht und gibt dem Kind eine Antwort. Das Kind erwartet eine Lösung seines Problems, die Erfüllung seiner Bedürfnisse und Entlastung von bedrängenden überwältigenden Erlebnissen, so Leber (ebd., 52).

Die Szenen, in die das Kind den Pädagogen verstrickt, sind dabei nach Lorenzer (1973, 142f.) Wiederholungen von erlebten Szenen, aber auch Erdichtungen von ersehnten Szenen. Auf den letzten Aspekt, der gerade bei narzisstischen Problemen – also auch bei aggressiven Kindern – eine große Rolle spielt, hat besonders Leber aufmerksam gemacht.

Das Kind verstrickt die Pädagogen in Szenen und löst bei ihnen

emotionale Reaktionen aus. Es drängt beispielsweise die Pädagogen, sich so zu fühlen, wie es sich in früheren Szenen fühlte. Das Kind kann aber auch Reaktionen provozieren, in denen der Pädagoge reagiert wie ein früherer Interaktionspartner des Kindes. Reflektieren die Pädagogen aber diese Gefühle, anstatt so zu reagieren, wie das Kind es erwartet, kann es neue Erfahrungen machen, können sich seine inneren Bilder verändern. Szenisches Verstehen beruht auf der Selbstreflexion des Pädagogen und dem Verständnis von Szenen als Reproduktion (aufgrund des Wiederholungszwangs) früherer Erfahrungen und der Erdichtung ersehnter Szenen.

Aus Sicht der Objektbeziehungstheorie können wir auch sagen, dass das Kind in diesen Szenen Selbstrepräsentanzen oder Objektrepräsentanzen auf den Pädagogen projiziert und diesen drängt, sich mit seinen Projektionen zu identifizieren (vgl. Ogden 1988). Der Pädagoge reagiert dann beispielsweise wie ein früherer Elternteil (zumindest so, wie das Kind ihn empfand), oder er fühlt sich genauso, wie das Kind sich in früheren Interaktionen fühlte (ängstlich, ohnmächtig, hilflos etc.). Die Selbstreflexion des Pädagogen ermöglicht so ein Verstehen der inneren Bilder des Kindes.

Die Antwort des Pädagogen besteht nach Leber aus dem dialektischen Verhältnis von Halten und Zumuten. Die haltende Funktion ist dabei die Unterstützung, die Liebe und das Vertrauen, das die Pädagogen in ihrer Reaktion vermitteln können und die das Selbst des Kindes durch positive Spiegelung stärkt. Zumuten ist nach Leber das vorsichtige Abschätzen, was der andere an Problemlösung verwenden kann. Leber verdeutlicht das Zumuten vor allem an der angemessenen Deutung, Deutung als Antwort auf die Szene. Ich möchte an Jürgens Beispiel aufzeigen, dass gerade in der Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen weitere Antworten relevant, bedeutsam und hilfreich sind, etwa das nicht-genetische Deuten, die Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen, die Konfrontation mit der Realität, die symbolische Konfliktverarbeitung und die Gelegenheit zur Wiedergutmachung. Das Zumuten stärkt und unterstützt die Ich-Funktionen.

An Jürgens Beispiel möchte ich einen solchen fördernden Dialog aufzeigen. Jürgen erzeugte in mir Gefühle der extremen Unsicherheit und Angst. Jeden Moment fürchtete ich, dass seine Bereitschaft mitzuarbeiten durch plötzliche Aggression unterbrochen wird. Nur ständiger Blickkontakt und Nähe beruhigten ihn. Ich hatte kein Vertrauen. Ich verstand dies als seine innere Situation, als Wiederholung einer inneren Erfahrung, einer Angst vor der Unzuverlässigkeit des anderen. Seine Aggression sah ich als Versuch, meine Nähe und Sicherheit zu erzwingen, mich zu kontrollieren. Im Sinne von Kohut können wir auch sagen: Spiegelung zu erzwingen durch narzisstische Wut (»Ich hatte Jürgen ständig im Auge«).

Besonders beruhigend wirkte auf ihn das Bild der Steinzeit. Dies war seine ersehnte Szene: in und vor der Höhle (dem Mutterleib) zu leben. Nur in der Urzeit fühlte er sich geborgen – oder wenn ich ganz dicht neben ihm stand. Eine »Eins« in der Geschichtsarbeit brachte ihn der Erfüllung seiner Fantasie näher, bot ihm aber auch die Möglichkeit, über Größenfantasien die innere Angst abzuwehren.

Jürgen inszenierte also erlebte Szenen von Angst und Hilflosigkeit, aber auch ersehnte Szenen von Nähe und Geborgenheit. Er erzeugte in mir, bei allen Erziehern und bei der Mutter heftige Angst, die ich als seine Angst verstand, d.h., meine Gefühle (Selbstreflexion) ließen mich ihn verstehen, und ich gab ihm die beruhigende Antwort von Nähe und Geborgenheit. Ich übernahm haltende Funktionen. Ich bot ihm so viel Nähe an, wie er brauchte. Die Antwort entstand dabei aus dem Prozess der Selbstreflexion und konnte wie hier symbolisch (über die Bilder der Steinzeit) und a verbal (handelnd) durch Nähe ausgedrückt werden.

Diese extreme Sehnsucht nach Nähe und Spiegelung, die ich bei aggressiven Kindern immer wieder erlebte und die oft mit der Bemerkung abgewehrt wird: »Der will ja nur Aufmerksamkeit erzielen«, wirft natürlich die Frage nach dem Befinden der anderen Schüler auf, wenn ich mich als Lehrerin so intensiv einem Schüler zuwende. Zuerst einmal hatte ich in der Sonderschule kleine Klassen, so dass ich mich allen Schülern intensiv zuwenden konnte.

Gelegentlich hatte ich nur sechs Schüler in der Klasse. Ich hatte aber auch die Möglichkeit, mich Schülern in Einzelgesprächen in den Pausen oder nach dem Unterricht gesondert zuzuwenden. Differenzierungen im Unterricht erlaubten mir, wechselweise mit einer Kleingruppe zu arbeiten, während ein anderer Teil der Klasse von Kollegen unterrichtet wurde.

In der Klassensituation übernahm Jürgen aber auch in der Anfangszeit die Rolle des Protagonisten. Stellvertretend für die Gruppe prüfte er, ob ich ihn und seine Aggression aushalte. Gleichzeitig hatten die Schüler auch Angst vor Jürgen. Indem es mir gelang, dass Jürgen nicht »ausflippte«, konnten auch sie sich beruhigen. So hatten sich die anderen Schüler nie beschwert, dass ich Jürgen bei den Arbeiten half. Ich bemühte mich natürlich, auch ihnen bei den Arbeiten zu helfen, und hatte, gerade wenn ich beruhigend neben Jürgen stand, die Möglichkeit, die anderen Schüler anzuschauen. So erlebten sie die räumliche Nähe zu Jürgen nicht als Beziehungsabbruch zu ihnen oder als Bevorzugung.

Das Halten zur Stärkung des Selbst reicht aber für eine Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen nicht aus.

Nach etlichen Wochen ließ ich eine Geschichtsarbeit schreiben, die Jürgen relativ selbstständig verfasste. Als ich die Arbeit zu Hause korrigieren wollte, sah ich, dass ich ihm aufgrund des der Klasse bekannten Notenschlüssels nur eine 4 geben konnte. Nun überlegte ich lange, ob ich ihm dies zumuten könne. Ich entschied mich dafür, den Grund werde ich anschließend erläutern. Als ich ihm die Arbeit in die Hand gab und schon beruhigende Worte formulierte, hörte er gar nicht zu, sah die Note, beschimpfte mich, zerriss das Blatt, rannte zur Tür hinaus und schlug diese, so heftig er konnte, hinter sich zu. Das Klassenzimmer bebte, die Fensterscheiben vibrierten. Er rannte aus der Schule, zerschlug noch die Glasscheibe der Eingangstür der Schule und lief nach Hause.

Während dieser Szene stand ich regungslos im Klassenzimmer und spürte, dass ich das erste Mal keine Angst mehr vor Jürgen hatte. Während alles um mich herum bebte, hatte ich die Fantasie, ich bin ein Fels in der Brandung, nichts kann mich erschüttern.

Als Jürgen nach dem Zerreißen der Geschichtsarbeit am nächsten Tag wieder in die Schule kam, lächelten wir uns an. Ich sagte ihm, dass ich mich freue, dass er wieder da sei, und dass ich in der Pause mit ihm sprechen möchte über das, was ihn so verletzt habe.

Während des Einzelgesprächs sagte ich ihm, dass er gestern wohl so wütend über die 4 war, weil es ihn kränkte, und dass er vielleicht Angst habe, weil eine 4 ihm das Gefühl gebe, wertlos zu sein. Ich sagte ihm, dass die Note nur etwas aussage über die Anzahl der Punkte, die jemand in der Geschichtsarbeit hat. Die Note sage nichts darüber aus, ob ich ihn gern habe oder nicht. Er lächelte.

Nach einigen Tagen holte ich aus meinem Schreibtisch die übriggebliebenen Schnipsel der Geschichtsarbeit. Ich hatte die Schnipsel eingesammelt, nachdem Jürgen weggelaufen war. Ich sagte ihm, dass er die Schnipsel wieder zusammenkleben könne, was er ablehnte. So setzte ich mich neben ihn und klebte in seiner Gegenwart die Schnipsel zusammen. Beeindruckt von meiner Mühe, war er bereit, dieses Blatt in seinen Geschichtsordner einzuheften.

Es kam in den nächsten Wochen hin und wieder vor, dass Jürgen eine 3 schrieb, woraufhin er jedes Mal wutentbrannt das Blatt zerriss. Er rannte aber nicht mehr weg und schlug auch keine Scheibe ein. Jedes Mal bot ich ihm nach einigen Tagen an, das Blatt wieder zusammenzukleben. Zuerst war er bereit, die Ecken des Blattes festzuhalten, damit ich es leichter zusammenkleben konnte, dann half er beim Zusammenkleben, und schließlich klebte er das Blatt selbst wieder zusammen. Irgendwann stand er bei einer schlechten Note nur noch vor mir mit der entsprechenden Handbewegung: »Soll ich?«, woraufhin ich nur sagte: »Wenn du willst, dann kleben wir es halt wieder zusammen.« Wir mussten beide lachen. Er bat später darum, die Arbeiten noch einmal abschreiben zu dürfen, damit seine Ordner so schön aussehen wie die der anderen Schüler und nicht diese geklebten Blätter enthalten.

Als ich die Geschichtsarbeit korrigieren wollte, saß ich zu Hause und grübelte, ob ich ihm eine 4 zumuten kann. Immer und immer wieder fragte ich mich dies. Es war eine seiner geliebten Geschichtsarbeiten. Dann aber verstand ich meine Frage als seine

Frage. Kann ich die Realität aushalten oder muss ich weiter in der Illusion leben? Kann ich den Sprung von der »Steinzeit« ins 20. Jahrhundert aushalten? Auf diese Frage musste ich ihm die Antwort geben: Ja, die Realität ist verlässlich und stabil.

Selbstreflexion ließ mich auch hier seine innere Welt verstehen. Dass ich ihm die richtige Antwort gab, spürte ich an meiner Reaktion auf seine Zerstörung. Ich hatte das erste Mal keine Angst mehr, sondern das Gefühl, ich stehe mit beiden Beinen auf dem Boden, während alles um mich herum wackelt.

Jürgen provozierte die Wiederholung von Enttäuschung, indem er das Arbeitsblatt fehlerhaft ausfüllte, in der Hoffnung, Stabilität und realistische Gefühle zu erhalten. Die Beziehung hatte seine Aggression ausgehalten. Ich hatte Versagung erzeugt, aber die guten Aspekte unserer Beziehung überwogen. So kam er am nächsten Morgen wieder. Er kam in die Schule und grinste mich an. Wir waren beide erleichtert.

In einem Einzelgespräch deutete ich ihm die Situation, allerdings im Sinne von nicht-genetischen Deutungen (Rohde-Dachser 1983, 196), d. h. Deutungen, die den Realitätsbezug verbessern und nur die aktuelle Beziehung betreffen. Ich erklärte ihm die Kränkung, die ich ihm zumutete, wies ihn aber auf den realistischen Anteil unserer Beziehung hin, dass ich seine Lehrerin bin und dass ich ihn weiterhin gern habe, auch bei einer schlechten Note.

Damit war seine innere Welt natürlich noch nicht schlagartig verändert. Gab ich ihm eine »Eins«, war er großartig und ich eine Super-Lehrerin, bei einer schlechten Note wurde ich beschimpft. Er fühlte sich dann völlig wertlos und wurde aggressiv.

Ich konfrontierte ihn mit der Realität, indem ich sowohl schützend als auch versagend war. Die Gefühle von Versagung und Hilflosigkeit, die er durch besondere Großartigkeit abzuwehren versuchte, konnte er ganz allmählich annehmen und in seine Persönlichkeit integrieren. Da ich darauf bestand, nicht nur gut oder nur böse zu sein, konnte er seine gesplante innere Welt (Selbst- und Objektrepräsentanzen) integrieren. Dabei musste ich ihn halten und Hilfs-Ich-Funktionen übernehmen, d. h., ich

näherte mich den schrecklichen Gefühlen stellvertretend, indem ich die Arbeitsblätter erst einmal selbst wieder zusammenklebte. Als Hilfs-Ich-Funktionen bezeichne ich dabei die Tätigkeiten zur Aufgabenbewältigung. Im Unterschied dazu ist die haltende Funktion die emotionale Stütze. Die haltende Einstellung stärkt das Selbst, während die Hilfs-Ich-Funktionen die Aufgaben des Ich (z. B. Reizschutz) unterstützen.

Mit der Annahme seiner abgespaltenen Anteile, den Gefühlen von Wertlosigkeit, Hilflosigkeit und Wut in Form der zusammengeklebten Arbeitsblätter, wurde Jürgens aggressives Verhalten geringer. Reagierte er noch auf die erste schlechte Note mit Gefühlen totaler Zerstörung, so stand er bei der zweiten schlechten Note nur noch hasserfüllt vor mir, rannte nicht mehr weg und zerschlug auch keine Scheibe mehr. Das zweite Arbeitsblatt zerriss er dagegen in winzig kleine Schnipsel, was bedeutete, dass er in diesem Moment genau wusste, dass ich ihn wieder mit der Realität der schlechten Note konfrontieren werde, d. h. ihn auffordern werde, dieses zusammenzukleben. Genau diese Antizipation ermöglichte ihm, nicht mehr mit starker Zerstörungswut zu reagieren. Das zweite zerrissene Arbeitsblatt zusammenzukleben war für mich äußerst schwierig, was Jürgen sehr freute.

Jürgen musste Realität nicht mehr mit Hilfe von Omnipotenzfantasien abwehren und verleugnen. Mit den Veränderungen seines inneren Erlebens konnte Jürgen sich, mich und den Unterricht, zum Beispiel das Arbeitsblatt, realistischer wahrnehmen. Die Spaltung (als Abwehr) seines Erlebens in total gut und total böse konnte durch die haltende Beziehung bearbeitet werden. Die Integration innerer Bilder ermöglichte eine Stärkung seines Selbst und seines Ich. Seine Aggressionen waren geringer geworden.

Etwa in diese Zeit fiel folgende Szene: Ich kam morgens in das Klassenzimmer, und Jürgen schaute mich gespannt an. Nach einiger Zeit sagte er: »Schauen Sie doch mal auf Ihren Schreibtisch.« Gespannt schaute ich auf meinen Schreibtisch, auf dem ein Abziehbild klebte. Es war ein grüner Frosch mit dickem Hals. Darunter stand gedruckt: »Blas dich nicht so auf!« Ich musste lachen. Stolz und grinsend rief er mich

zu seinem Tisch. Auf seinem Tisch klebte ebenfalls ein Abziehbild. Es war ein stehender Tiger, der seine Muskeln am ausgestreckten Arm zeigte. Darunter stand: »Ich bin der King.« Wir lachten beide.

Die Veränderungen in Jürgens innerer Welt zeigten sich sehr gut an der Szene mit dem Frosch und dem Tiger. Er konnte nun schon über seine Größenfantasien und seine Abwertung durch mich lachen, was ein Zeichen des Bewältigens seines narzisstischen und gespaltenen Erlebens war.

Die hier auftauchenden Bilder sind Symbole, die im Sinne von Winnicott (1987) einen Übergang darstellen zwischen innerer Welt und äußerer Realität. Sie sind nur gut oder nur stark und von daher bei der gespaltenen inneren Welt aggressiver Kinder von besonderer Bedeutung. Ich hatte einen Schüler, Wilfried, der ein Jahr lang im Ninja-Anzug in die Schule kam und sein Selbst auf diesem Weg zu stabilisieren suchte. Sein Vater war US-Soldat, der Sohn und Ehefrau häufig verprügelte und beide frühzeitig verließ. Wilfried hatte ein böses, aggressives inneres Bild des Vaters, welches er abwehrte, indem sein Selbst mit dem idealisierten, starken Ninja-Bild verschmolz.

Die Bilder zeigen auch das mühsame Ringen um Geschlechtsidentität der beiden Jungen. Jürgen muss sich von der korpulenten Mutter, die sich sehr gut im Bild des aufgeblasenen Frosches widerspiegelte, aber auch von mir, die ich viel redete und damit auch dem aufgeblasenen Hals des Frosches entsprach, abgrenzen, um männlich zu werden. Die Identifikation mit dem Tiger stellte diesen Versuch anschaulich dar. Wilfried ging handelnd mit seinem aggressiven inneren Bild des Vaters um. Indem er als Ninja stärker als der Vater war, brauchte er diesen nicht mehr so sehr zu fürchten und konnte sich leichter mit Männlichkeit identifizieren.

Diese Symbole, der Ninja und der King, sind wichtige Entwicklungsschritte, weil sie die Möglichkeit eröffnen, durch fantasierte Stärke mit bedrohlichen Aspekten umzugehen, und damit Angst vor den abgespaltenen Gefühlen von Hilflosigkeit und Verlassenheit überwinden helfen. Wegen der großen Bedeutung solch idea-

lisierter Bilder bei aggressiven Kindern und Jugendlichen möchte ich diesen Punkt im nächsten Kapitel ausführlicher behandeln.

Weil diese Größenfantasien, der King oder Ninja zu sein, extreme Angst und Bedrohung abwehren, ist es wichtig, diese Fantasien zuzulassen und sie nicht abzuwerten. So hatte ich akzeptiert, dass mein Schüler ein Jahr lang im Ninja-Anzug in die Schule kam. Erst durch Beziehungserfahrungen können diese Bilder des Selbst allmählich realistischer werden. Zu diesen Beziehungserfahrungen gehörte, dass ich die Schüler erst einmal als King oder Ninja ernst nahm, was nicht hieß, dass ich sie in ihren Fantasien bestärkte. Ich suchte die realistischen Anteile ihres Selbst zu stärken. Ging mein Schüler bei Konfrontationen mit der Realität in Ninja-Abwehrstellung oder in Ninja-Drohposition – er sprang dann von seinem Stuhl mit den entsprechenden Handbewegungen auf –, so ließ ich mich nicht in die komplementäre Position drängen. Ich blieb realistisch, d. h. seine Leistung fordernde Lehrerin, und wies ihn auf seine Fähigkeiten hin, mit denen er die Aufgaben realistisch bewältigen konnte.

Nach weiteren Wochen geschah folgende Szene. Ich wollte morgens das Klassenzimmer aufschließen. Dabei gab es jedes Mal Gedrängel, weil jeder Schüler zuerst in der Klasse sein wollte. Jürgen glaubte, ein anderer Schüler dränge sich an ihm vorbei. Wutentbrannt riss er diesem den Ranzen aus der Hand und kickte ihn durch den Gang. In der Klasse öffnete der geschädigte Schüler den Ranzen und tobte, als er sah, dass der Joghurt in seinem Ranzen über alle Bücher und Hefte ausgelaufen war.

Jürgen sah die Verzweiflung des anderen Schülers und schien doch etwas betroffen. So fragte ich ihn: »Möchtest du den Schaden nicht wieder gutmachen?« Er zögerte, denn das war seiner Meinung nach eine Niederlage und Schwäche. So sagte ich ihm: »Vielleicht machen wir es zusammen?« Ich nahm die Tasche und ging zum Waschbecken. Jürgen kam und säuberte die Tasche mit mir.

Die Szene mit dem Schulranzen war eine Aggression, die bei mir Aggression und den Wunsch zu strafen auslöste. Aber anstatt je-

dem Impuls zu strafen nachzugeben, habe ich oft, wenn ein Schüler einen anderen Schüler schädigte, versucht, ihm Gelegenheit zur Wiedergutmachung (vgl. Winnicott 1988) zu geben, was die Arbeit an der Einsicht des Schülers in sein Verhalten voraussetzt. Da aggressive Kinder immer wieder Szenen provozieren, in denen sie mächtig oder ohnmächtig sind, besteht die Gefahr, dass sie Strafe als Wiederholung von Ohnmacht erleben. Um die tiefen Ohnmachtsängste der aggressiven Kinder nicht durch Strafen zu wiederholen, nutzte ich statt dessen Gelegenheiten zur Wiedergutmachung. Ich konnte die haltende Funktion beibehalten, wurde nicht zur bösen, strafenden, mächtigen Lehrerin. Der gewalttätige Schüler wurde von Schuldgefühlen entlastet und das geschädigte Kind konnte sein Erleben von Ohnmacht besser bewältigen. Auch die Wiedergutmachung musste in zumutbarer Form geschehen. Ich leistete gelegentlich stellvertretend Wiedergutmachung, wenn das Kind sich weigerte. Ich akzeptierte dies oder übernahm Hilfs-Ich-Funktionen, d.h. half etwa beim Säubern des Schulranzens etc. Dies heißt nicht, dass unter gewissen Umständen eine Strafe nicht angemessen und sinnvoll ist. Diese darf jedoch nicht aus einem aggressiven Impuls des Lehrers heraus geschehen, sondern muss eine wohlreflektierte pädagogische Antwort sein (vgl. Kap. 5).

Bei Aggressionen zwischen Klassenkameraden musste ich zu dem beiden Kindern eine Antwort geben; den Täter und das geschädigte Kind stützen, was die Wiedergutmachung leistet, weil sie die Beziehung zwischen Opfer und Täter verändert. Gelegenheit zur Wiedergutmachung muss allerdings wirklich Gelegenheit bleiben, d.h. beruht auf einer gewissen Selbstbestimmung des Kindes, weil sie sich sonst nicht von Strafe unterscheidet.

Nach etwa einem halben Jahr Unterricht geschah Folgendes: Ich kam morgens ins Lehrerzimmer, und einige Kollegen kamen auf mich zu: Ich solle doch einmal der Sache nachgehen. Robert, einer meiner Schüler, habe heute vor Schulbeginn Mercedessterne auf dem Schulhof verteilt. Robert habe wohl nach dem Sportunterricht zuvor am Nachmittag auf dem Schulweg Mercedessterne abgerissen, so jeden-

falls hatten es Schüler, denen er die Sterne schenkte, einem Kollegen erzählt. Meine erste Reaktion war der Gedanke: Gott sei Dank, dann bin ich nicht dran schuld, denn der Sportunterricht wurde von einem Kollegen gehalten. So betrat ich das Klassenzimmer in dem Gefühl, dass mich keiner zur Verantwortung heranziehen könne, ich war ja am Nachmittag nicht mehr in der Schule.

Ich sagte nun den Schülern, dass ich im Moment keinen Unterricht halten, sondern mit ihnen reden möchte. Ich schaute Robert an und sagte, dass ich gehört hätte, dass er auf dem Schulhof Mercedessterne verteilt habe. Bevor er antworten konnte, rief Jürgen dazwischen: »Die haben wir vom Schrotthändler.« Ich entgegnete erstaunt: »Ach, du warst auch dabei!« Nun forderte ich sie auf, mir zu erzählen, was nach dem Unterricht vorgefallen war. In der Klasse herrschte gespannte Stille. Nach und nach kam folgende Geschichte heraus: Nach dem Unterricht gingen sie zur Bushaltestelle. Auf dem Weg schlug Robert mit seiner Schultasche auf parkende Autos. Sie fuhren mit dem Bus nicht bis zur vorgesehenen Haltestelle, sondern stiegen bereits in der Stadtmitte aus. Jürgen schlug nun Robert folgenden Tauschhandel vor. Wenn er ihm Mercedessterne abreißen würde, würde er ihm seine Murmeln schenken. Jürgen war einer der besten Marmor-Spieler der Schule. In der Pause spielten damals fast alle Schüler damit. Jürgen dachte, dass er, wenn er die Mercedessterne nicht selbst abreißt, nicht schuldig sei. Er wollte die Mercedessterne gerne auf seine schwarze Lederjacke nähen. Sie gingen nun in zwei Parkhäuser, und Robert riss 37 Mercedessterne ab und tauschte sie gegen die Murmeln. Jürgen fuhr nach Hause und erzählte seiner Mutter, dass er die Mercedessterne von einem Schrotthändler habe. Robert ging alleine in ein weiteres Parkhaus und riss dort noch weitere Mercedessterne ab, eben jene, die er am nächsten Morgen auf dem Schulhof verschenkte.

Ich sagte den Schülern, dass ich froh wäre, dass sie mir erzählt hätten, was vorgefallen war, dass ich jetzt überlegen müsse, was zu tun sei. Es war jetzt Pause, und die Schüler sollten Tischfußballspiele, die sie in den letzten Wochen im Werkunterricht gebastelt hatten, im Werkraum abholen. Der Lehrer für Werken war derselbe Lehrer, der den Sportunterricht gegeben hatte. Nach der Pause öffnete ich das Klassenzimmer, und die Schüler kamen stolz mit ihren Tischfußballspielen.

Jürgen kam schreiend und außer sich, der Werklehrer habe ihm sein Tischfußball nicht gegeben, weil er die Mercedessterne gestohlen habe. Jürgen schlug wild um sich und demolierte das Klassenzimmer. Ich war wütend, weil der Lehrer in meine pädagogische Arbeit eingriff. So ging ich in den Werkraum und sagte dem Lehrer, dass es meine Aufgabe als Klassenlehrerin sei, die Sache mit den Mercedessternen zu regeln, und dass er mir das Tischfußballspiel für Jürgen geben solle, was er auch tat. So gab ich Jürgen sein Tischfußballspiel, und er war sehr erleichtert.

Nach dem Unterricht hielt ich beide Schüler zurück und sprach mit ihnen. Ich sagte ihnen, dass ich sie jetzt nicht einfach bestrafen werde, dass ich aber auch nicht ignorieren könne, was sie getan hätten. Ich sei der Ansicht, dass sie für den Schaden aufkommen müssten, wenn sie 18 Jahre alt seien. Dies sei gesetzlich so festgelegt. Ich müsste mich jetzt mit der Polizei in Verbindung setzen. Falls einer der Mercedesfahrer den Schaden meldet, müssten sie wohl dafür die Verantwortung übernehmen.

Am nächsten Tag sagte ich ihnen, dass ich mit der Polizei gesprochen hätte und dass diese mir meine Einschätzung bestätigt hätte. Nun spürte ich, dass die beiden Schüler davon überhaupt nicht beeindruckt waren. Es schien sie überhaupt nicht zu kümmern. Ich war unzufrieden, denn ich konnte ja nicht einfach die Angelegenheit so unbeachtet lassen. Mehr und mehr hatte ich den Eindruck, ihre Einschätzung zu stärken, dass Mercedesfahrer sowieso nichts anderes verdient hätten, die hätten ja genug Geld, und die Polizei gilt es ohnehin auszutricksen. Zudem glaubte Jürgen schuldlos zu sein, denn er hatte ja keine Mercedessterne abgerissen. So kam ich auf die Idee, zwei jüngere Polizisten, von denen ich einen guten Eindruck hatte, in die Schule einzuladen, damit sie den Schülern die Konsequenzen ihres Verhaltens klarmachen. Ich verabedete ein Gespräch mit den beiden Polizisten nach Schulschluss und teilte dies Robert und Jürgen mit. Dieses Gespräch legte ich bewusst in das Zimmer des Rektors, nicht in das Klassenzimmer, das Ort des Vertrauens bleiben sollte. Ich wartete mit den Schülern auf die Polizei und blieb während des Gesprächs bei ihnen. Während wir warteten, wurden beide Schüler nervöser, sie begannen, sich nicht nur mit ihren Fantasien, sondern auch mit der Rea-

lität auseinanderzusetzen. Die beiden Polizisten reagierten in dem Gespräch genauso, wie ich es mir wünschte. Sie hörten sich die Schilderungen der Schüler ruhig an, machten ihnen keine Schuldgefühle und sagten zum Schluss, dass, falls jemand den Schaden anzeige, ihn beide, wenn sie 18 Jahre sind, ersetzen müssten.

Im Anschluss an das Gespräch ließ ich die beiden Schüler bei einer Mercedeswerkstatt anrufen und nach den Reparaturkosten fragen. Daran schloss sich eine heftige Diskussion zwischen den Schülern an. Je nach Baujahr gab es unterschiedlich hohe Kosten, und sie wussten nicht mehr, wie viele alte und neue Mercedessterne sie abgerissen hatten. In den folgenden zwei Wochen rechneten sie immer wieder den Schaden aus, denn sie kamen jedes Mal zu anderen Ergebnissen.

Nach etwa zwei Wochen sagte ich ihnen, dass ich mit der Polizei gesprochen und dass niemand den Schaden gemeldet hätte, was der Realität entsprach. Ich sagte ihnen auch, dass ich mich freue, dass sie noch einmal Glück gehabt hätten, denn ich hätte den Eindruck, dass sie so schnell keine Mercedessterne mehr abreißen werden.

Die Szenen geben Aufschluss über den Umgang mit Schuldgefühlen, über die verzerrte Wahrnehmung der Realität und den Versuch einer narzisstischen Kompensierung durch dissoziales Verhalten.

Bezeichnend ist meine spontane Reaktion. Ich war erleichtert, keine Schuld am Vorfall zu haben, weil die Schüler nach dem Unterricht eines Kollegen die Mercedessterne abrissen. Entsprechend verschob Jürgen seine Schuldgefühle auf Robert. Immerhin waren Jürgens Schuldgefühle so stark, dass er selbst keine Mercedessterne abriß. Die spontane Reaktion von Jürgens Mutter auf den Vorfall war, dass sie mir die Schuld gab. Robert dagegen spaltete die Welt in idealisierte Gleichaltrige und böse, verfolgende Erwachsene. So glaubt er ein Recht zu haben, den bösen Erwachsenen etwas wegzunehmen. Seine eigene Aggression war auf Erwachsene projiziert.

Beiden Schülern dienten die Mercedessterne dazu, einen narzisstischen Mangel zu kompensieren. Robert war auf der verzweifelten Suche nach Liebe und Anerkennung, die er statt von den

Eltern – der Vater verachtete ihn und lehnte ihn ab – von den gleichaltrigen, körperlich kräftigen männlichen Schülern durch seine Geschenke zu bekommen suchte. Seine Mutter reagierte in dem Gespräch, in dem ich ihr von dem Ereignis erzählte, spontan mit Weinen und Verzweiflung: »Jetzt kommt er ins Heim, ich kann ihn nicht mehr ertragen, ich bin enttäuscht, erst am Morgen hatte er mir versprochen, sich zu bessern und lieb zu sein.« Robert konnte sich der Konstanz der Eltern nicht sicher sein und provozierte durch seine Aggression gerade den Verlust der Eltern. Die Drohung der Mutter linderte seine Schuldgefühle, schwächte aber weiterhin sein Selbst.

Jürgen dienten die Mercedessterne zum Aufbau seines Größen-Selbst. Als phallische Attribute auf seiner »schwarzen Lederhaut« symbolisierten sie Macht und Potenz. Da die Mercedessterne dazu dienten, das Selbst zu stärken, glaubten die Schüler, ein Recht auf diese Gegenstände zu haben. Sie wurden quasi zu Teilen des Selbst. Indem sie sich aggressiv verhielten und glaubten, dieses Vorhaben für ihr Selbst zu brauchen, fürchteten sie die Konfrontation mit der Polizei (archaische Über-Ich-Imago).

Die Realität wurde von ihnen gespalten. Es gab die böse, verfolgende Polizei, die mächtigen, verweigernden Mercedesfahrer und Werk- bzw. Sportlehrer. Auf der anderen Seite gab es die schuldlos Verfolgten. Ich fühlte mich in dem Dilemma, entweder zum verfolgenden, strafenden bösen Objekt zu werden – wie der Werklehrer – oder zum verfolgten, bedrohten Objekt, indem ich mich auf die Seite der Schüler gestellt und den Vorfall nicht beachtet hätte. Aus Angst, das Vertrauen der Schüler zu verlieren und zum bösen Objekt zu werden, hatte ich gelegentlich den Wunsch, die Sache einfach auf sich beruhen zu lassen, wie Jürgens Mutter. Damit hätte ich aber nur ihre gesplattene Wahrnehmung verstärkt.

Auffallend ist, dass diese Spaltung mit männlich-weiblichen Haltungen einhergeht. Die bösen, verfolgenden Objekte waren alle Männer (Polizisten, Werklehrer), und beim Wunsch, die Schüler vor diesen bösen Verfolgern zu beschützen, fühlte ich mich als gute Mutter, also weiblich, die dann vom Werklehrer das bekommt, was das Kind begehrt. Ich habe bereits ausgeführt, dass

Dissozialität eng mit der Suche nach Männlichkeit und unsicherer Geschlechtsidentität zusammenhängt. In dieser gespaltenen Welt gab es keine positiven männlichen Aspekte außer in der Welt ihrer hyperphallischen Fantasien.

Ziel meiner pädagogischen Arbeit war es, diese verzerrte innere Welt der Schüler zu beeinflussen. Ich suchte haltende Funktionen beizubehalten, d.h. nicht zum verfolgenden Objekt zu werden, aber auch nicht zum verbündeten Objekt gegen die verfolgende, böse Welt. Ich drohte nicht, sie zu bestrafen oder sie in ein anderes Heim zu geben. Bei der Auseinandersetzung mit der Polizei blieb ich immer bei ihnen. Ich vermittelte ihnen, dass ich sie weiterhin gern habe, dass ich aber den Schaden nicht gutheißte und dass es darum geht, den Schaden nicht einfach zu verleugnen, indem ich etwa Jürgens Geschichte vom Schrotthändler geglaubt hätte, sondern diesen Schaden, in welcher Form auch immer, zu bearbeiten. Die Geschichte vom Schrotthändler hatte Jürgen auch seiner Mutter erzählt, die dies aber nur glaubte, weil sie einen Konflikt mit Jürgen scheute, denn sie war als Mutter viel tiefer als ich, die Lehrerin, betroffen.

Indem die Schüler die Gelegenheit zur Wiedergutmachung des Schadens erhielten, konnten sie Verantwortung für ihre Aggression übernehmen und ihre eigenen Impulse integrieren. Schuldgefühle mussten nicht weiterhin abgewehrt werden. Sie konnten die Polizisten durch die reale Auseinandersetzung entzerrter wahrnehmen, weil diese sich im Gespräch keineswegs ihren Vorstellungen entsprechend verhielten. Vor der Einladung der Polizisten grübelte ich lange, ob dies richtig sei, denn die Gefahr war groß, dass sich die Angst vor Verfolgern nur verstärkte und damit das Selbst weiter geschwächt wurde. Ich konnte diese Einladung nur riskieren, weil beide Polizisten ausgesprochen verständnisvoll waren und sich dann auch intuitiv im Gespräch mit den Schülern freundlich, aber auch als Vertreter des Gesetzes realitätsgerecht verhielten.

So konnte ich das Selbst der Schüler durch haltende Funktionen stärken, ihr Ich durch Arbeit an Spaltung, Verleugnung und Omnipotenz stärken, Fantasien in Richtung realistische Wahr-

nehmung unterstützen. Das Gespräch mit den Polizisten stärkte das Ich im Sinne von Redls »Einmassieren des Realitätsprinzips«. Durch die Gelegenheit zur Wiedergutmachung konnten die Schüler Verantwortung für ihre Aggression übernehmen, die Fähigkeit zur Besorgnis und damit reifere Über-Ich-Strukturen konnten angelegt werden. War die Annahme der Verfolgung durch böse Polizisten eine frühe Über-Ich-Imago im Sinne von Melanie Klein, so konnten die Schüler durch die reale Auseinandersetzung mit den Polizisten, die sich im Gespräch nicht aggressiv verhielten, ihre innere Welt verändern.

Eine psychoanalytische Pädagogik auf den Grundlagen des fördernden Dialogs mit aggressiven Kindern steht, wie ich es zu zeigen versuchte, in der Tradition von Aichhorn und Redl, weil sie das Realitätsprinzip stärkt und die Arbeit an den Ich-Funktionen berücksichtigt.

Durch das Einlassen auf die Szenen und die Selbstreflexion, durch das Verständnis eines Dialoges kann ich aber differenzierter verstehen, wann und wie viel Halt (Liebe, Zuwendung) ein Kind nötig hat und wann und wie viel Realität, d. h. auch Versagungen, ich ihm zumuten kann. Ich kann mit allem arbeiten, was mir das Kind entgegenbringt, auch mit seinem Hass. Es verinnerlicht dann neue Antworten, neue Szenen. So hat mein Ansatz gegenüber Aichhorn den Vorteil, dass ich die Kinder nicht zu einer positiven Übertragung bringen muss. Ich muss mich bei der Konfrontation mit der Realität auch nicht auf die pädagogische Intuition verlassen, wie Aichhorn dies tat, sondern wir haben mit dem Konzept des szenischen Verstehens ein brauchbares Modell der Beziehungsreflexion.

Redls und Winemans Ansätze der Ich-Unterstützung, der Arbeit am Ich, sind im fördernden Dialog enthalten; sie werden aber erweitert durch den zusätzlichen Blick auf die Arbeit am Selbst, an den verinnerlichten Objektbeziehungen des Kindes.

Wichtig für die Förderung aggressiver Kinder ist allerdings nicht nur die Selbstreflexion der Lehrer, sondern auch die Reflexion institutioneller Regeln. Aggressive Kinder schaffen es nämlich, ganze Einrichtungen dazu zu bringen, immer wieder neue

Macht-Ohnmacht-Konflikte zu produzieren. So besteht die Gefahr, dass sich die Erfahrungen der Kinder von Hilflosigkeit, Trennung und Ohnmacht wiederholen. In Kapitel 3 werde ich hierzu einige Erfahrungen wiedergeben und analysieren.

2. Sebastian: Spiel und Fantasie als Übergangsphänomene

Sehen wir aggressives Verhalten in Zusammenhang mit Abwehrvorgängen wie Spaltung, Verleugnung und Omnipotenzfantasien, so kommt der symbolischen Konfliktverarbeitung eine besondere Bedeutung zu. Unter symbolischer Konfliktverarbeitung verstehe ich in Anlehnung an Winnicott das Ermöglichen eines Übergangs von der Fantasie zur Realität, d. h. zur realistischen Wahrnehmung des Selbst und äußerer Objekte, das Ermöglichen integrierter, nicht-gespaltener innerer Bilder.

Am Anfang jeder Erfahrung steht nach Winnicott die Illusion. Die vollkommene Anpassung der Umwelt an das Kind bietet diesem die Möglichkeit der Illusion, seine Befriedigung und die äußere Realität magisch selbst geschaffen zu haben. Übergangsobjekte und -phänomene, zum Beispiel der Zipfel einer Decke, eine Melodie oder ein Teddybär, repräsentieren die frühen Stadien des Gebrauchs der Illusion. Das Übergangsobjekt ist kein äußeres und kein inneres Objekt (Winnicott 1987, 20 ff.). Übergangsobjekte und -phänomene dienen der Abwehr von Ängsten (ebd., 13), sie symbolisieren beispielsweise die Mutter und helfen Trennungsängste bewältigen.

Übergangsobjekte sind präsentative Symbole (vgl. Lorenzer 1972, 94), archaische Symbole, die durch projektive Mechanismen gebildet werden.

Erst wenn das Kind ausreichend Gelegenheit zur Illusion gehabt hat, stellt sich nach Winnicott die nächste Aufgabe, das Kind allmählich zu desillusionieren. Die Desillusionierung durch abgestuftes Versagen geht mit der wachsenden Fähigkeit des Säuglings einher, Mängel durch geistig-seelische Aktivität auszugleichen, um

die Vorstellung von einer vollkommenen Umwelt nicht zu verlieren. Das Bedürfnis des Menschen nach einer vollkommenen Umwelt ist für Winnicott die wichtigste Wurzel des Geistes (Winnicott 1976, 28).

Von der ersten Objektbeziehung aus, dem subjektiven Objekt, muss das Kind allmählich das objektive Objekt entdecken. Winnicott spricht von der Entwicklung der Objektbeziehung zur Objektverwendung. Objektverwendung ist dann vorhanden, wenn das Subjekt das Objekt außerhalb des Bereiches seiner eigenen omnipotenten Kontrolle ansiedelt, es als äußeres Phänomen und nicht als projiziertes wahrnimmt.

Aufgrund des Vertrauens zur Mutter entsteht ein intermediärer »Spielplatz«, ein potentieller Raum zwischen Mutter und Kleinkind, der beide miteinander verbindet (ebd., 1987, 59). In diesem Spielbereich bezieht das Kind Objekte und Phänomene aus der äußeren Realität ein und verwendet sie für Vorstellungen aus der inneren, persönlichen Realität. Es besteht eine direkte Entwicklungsfolge von Übergangsphänomenen zum Spielen, vom Spielen zum gemeinsamen Spielen und von hier zum kulturellen Erleben (ebd., 63).

»Eine Folge der Akzeptierung der äußeren Realität sind die Vorteile, die man aus ihr gewinnen kann. Wir hören oft von den sehr scharf empfundenen Versagungen, die die äußere Realität Menschen auferlegt, aber weniger oft von der Erleichterung und Befriedigung, die sie zu bieten hat. Im Vergleich zur imaginären Milch ist die wirkliche Milch befriedigend, aber darauf kommt es nicht an. Es kommt darauf an, dass in der Fantasie die Dinge durch Zauber bewirkt werden: Die Fantasie kennt keine Bremsen, und Liebe und Hass rufen beunruhigende Wirkungen hervor. Die äußere Realität hat eingebaute Bremsen; man kann sie untersuchen und kennen lernen, und die Fantasie ist in ihrer vollen Stärke wirklich nur zu ertragen, wenn die objektive Realität richtig eingeschätzt wird. Das Subjektive ist ungeheuer wertvoll, aber so beunruhigend und magisch, dass man es nur als Parallele zum Objektiven genießen kann. Man wird sehen, dass die Fantasie nicht etwas ist, was das Individuum sich erschafft, um mit den

Versagungen der äußeren Realität fertig zu werden ... Die Fantasie ist grundlegender als die Realität, und die Bereicherung der Fantasie durch die Reichtümer der Welt ist abhängig vom Erlebnis der Illusion« (ebd., 1976, 69).

Aggressive Kinder und Jugendliche benutzen äußere Realität für Fantasien eigener Omnipotenz. Die Ninja-Fantasie beispielsweise ermöglichte die Illusion der Beherrschung grausamer innerer Bilder. Welche Bedeutung Fantasie und Spiel in der Entwicklung aggressiver Kinder und Jugendlicher haben können, möchte ich an meiner Arbeit mit einem aggressiven Schüler in einer anderen Sonderschulklasse aufzeigen.

Der neunjährige Sebastian kam wegen einer leichten Hemiplegie und schwerer Verhaltensstörung in die Sonderschule für Körperbehinderte. Sebastian besuchte ein Jahr die Grundschule, war dort »nicht tragbar«, d.h. er arbeitete nicht mit und war sehr aggressiv den Mitschülern gegenüber. Er wurde daraufhin in die Sonderschule für Körperbehinderte überwiesen. Sebastian kam in die Parallelklasse meiner Klasse, arbeitete dort ebenfalls kaum mit und schlug ständig seine Mitschülerinnen. Die Klasse bestand außer ihm nur aus Mädchen. Die Mitschülerinnen waren in ihren Schulleistungen Sebastian weit voraus. Nun sollte er in meine Klasse kommen, in der ich vier Jungen im Grenzbereich der Lehrpläne der Sonderschule für Praktisch Bildbare und der Sonderschule für Lernbehinderte unterrichtete.

Im Gespräch mit der Mutter erzählte mir diese, dass sie zu Hause mit Sebastian überfordert sei. Sie habe noch eine gesunde Tochter, die jünger als Sebastian sei. Die Tochter sei intelligent und zu Hause sehr lieb. Sebastians Vater sei ein US-Soldat gewesen, der sie nie geheiratet habe, sie häufig auch in Gegenwart des Kindes brutal geschlagen habe. Von einem Tag auf den anderen sei er nach Amerika zurückgegangen, kümmere sich nicht mehr um sie oder Sebastian. Sie hoffe, dass mit dem neuen Partner jetzt alles anders werde. Ihr neuer Partner lehne Sebastian ab, weil er so schwierig sei. Sie möchte Sebastian am liebsten in ein Heim geben, und sie fragte mich, was ich davon halte. Sie sei sehr erleichtert, dass Sebastian wenigstens nachmittags im Hort ist und sie etwas Ruhe habe. Sie sei arbeitslos und lebe von der

Sozialhilfe. Während des Gesprächs fühlte ich mich gedrängt, den »Störenfried« Sebastian doch endlich mit Hilfe meiner pädagogischen Kompetenz in ein Heim zu überweisen.

Während der gesamten Zeit, in der ich Sebastians Klassenlehrerin war, hatte ich kaum Kontakt zur Mutter. Sebastians Eltern stellten sich im Unterricht auf zweierlei Weise dar. Ich frühstückte jeden Morgen gemeinsam mit meiner Klasse. Anfangs kam es immer wieder zu heftigen Aggressionsausbrüchen Sebastians, weil er tief enttäuscht war, wenn er ohne Frühstück in die Schule kam und die anderen Schüler ihr Frühstück auspackten. Seine Mutter habe keine Zeit gehabt, ihm Frühstück zu machen. Da Sebastian leidenschaftlich gern Cornflakes aß, vereinbarte ich mit der Mutter, dass ich für Cornflakes Sorge und ihr diese dann in Rechnung stelle. Zusammen mit der Schulmilch konnte Sebastian dann jeden Morgen Cornflakes zum Frühstück essen.

Sebastians Vater stellte sich auf andere Weise im Unterricht dar. Sebastian kam eines Tages freudestrahlend in den Unterricht. Sein Vater hatte ihm eine gelbe Schirmmütze aus Amerika geschickt. Auf der Mütze stand Sebastians Name in großen Buchstaben. Stolz und übergücklich behielt er diese Mütze ständig auf. Er war tief verzweifelt, als diese Mütze beim Schulschwimmen im Umkleideraum verloren ging und keiner der Lehrkräfte die Mütze finden konnte. Sebastian erzählte immer wieder von Briefen, die der Vater ihm geschrieben habe, was aber nicht der Realität entsprach.

Aber das Hauptproblem war, dass Sebastian sich erst einmal weigerte, überhaupt an meinem Unterricht teilzunehmen. Trotz zahlreicher Vorbereitungsgespräche weigerte er sich heftig, in meine Klasse zu kommen, schlug die Schülerinnen der Parallelklasse, wann immer er sie sah. Er betrat mein Klassenzimmer nicht, setzte sich auf die Bank im Flur vor meiner Klasse. Er drohte, wegzulaufen, tat dies aber nicht. All meine Versuche, ihn zu motivieren, in mein Klassenzimmer zu kommen, halfen nichts. Nachdem er zwei Tage vor der Klasse sitzen blieb – ich unterrichtete an diesen Tagen bei offener Tür –, sagte ich ihm, dass, wenn er nicht zu uns komme, wir ja zu ihm kommen könnten. Ich besprach dies mit meinen Schülern, denen ich Sebastians Gefühle verständlich machte. Diese waren sehr betroffen und irritiert von Sebastians Ablehnung, denn er lehnte ja auch sie mit seiner Weigerung, ins

Klassenzimmer zu kommen, ab. Die Schüler übernahmen aber meine innere Haltung vollständig und bemühten sich um Sebastian. Wir trugen nun die Tische in den Flur, und ich unterrichtete im Flur. Während meine Schüler vorher durch die Ablehnung Sebastians sehr gekränkt waren, standen sie nun plötzlich im Mittelpunkt der Schule. Es war natürlich ein spektakuläres Ereignis, dass wir im Treppenhaus Unterricht machten, und alle Schüler der Schule fragten meine Schüler, was denn bei uns los sei. Gelegentlich warf Sebastian einen flüchtigen Blick aus der äußersten Ecke des Flurs auf unsere Arbeit, verweigerte aber weiterhin jeglichen Kontakt. Dies zog sich über eineinhalb Wochen hin, und ich war langsam ziemlich gekränkt, wütend und ratlos.

Nach diesen eineinhalb Wochen ging ich abends in ein Restaurant essen und blätterte in den Anzeigen der Kinoprogramme. Ich las die Anzeige zu Walt Disneys Film »Pongo und Perdi«, den ich kannte. Sofort wurde ich ganz aufgeregt. Ohne zu wissen, warum, wollte ich unbedingt, dass meine Klasse diesen Film sieht. Ich telefonierte am nächsten Tag mit dem Kino. Aus organisatorischen Gründen konnte ich mit der Klasse zu den vorgegebenen Kinozeiten nicht kommen. Um den Besuch trotzdem zu ermöglichen, organisierte ich nun eine Sondervorstellung für die ganze Schule.

Während dieser Vorstellung betreute eine Kollegin meine Klasse, weil ich mit organisatorischen Aufgaben beschäftigt war.

Hier eine kurze Inhaltswiedergabe des Films: Pongo, ein Dalmatinerhund, und Perdi, eine Dalmatinerhündin, verlieben sich ineinander – wie deren Herrchen und Frauchen –, heiraten und bekommen Dalmatinerkinder. Eine Bekannte von Frauchen, man kann sagen: eine Hexe von Aussehen und Auftreten, will die kleinen Hunde kaufen, um daraus einen Pelzmantel zu machen. Weil die Hunde aber nicht käuflich sind, lässt sie die Hundekinder entführen. Pongo und Perdi machen sich im kalten, verschneiten England auf die Suche nach ihren Kindern. Sie finden sie in einem Schloss, zusammen mit anderen Dalmatinerkindern. Insgesamt sind es 99 Dalmatinerkinder. Pongo und Perdi überlisten die Entführer und versuchen alle 99 Dalmatinerkinder unter Verfolgungsgefahren nach Hause zu bringen. Erschöpft und müde bekommen sie von anderen Tieren Hilfe. Bei Kühen können

sie im Stall übernachteten, und die Dalmatinerkinder können bei den Kühen am Euter Milch trinken. Jedenfalls erreichen sie glücklich ihr Zuhause, und alle 99 Dalmatinerkinder dürfen bei Pongo und Perdi und Herrchen und Frauchen bleiben.

Am nächsten Morgen war Sebastian wie verwandelt. Er betrat das Klassenzimmer und redete ständig von Pongo und Perdi. Ich hatte Bilder zum Film mitgebracht, welche die Schüler in die richtige Reihenfolge legen sollten. Sebastian küsste Pongo auf allen Bildern und sagte, dass er Pongo sei und ich Perdi. Für jeden Klassenkameraden suchte er ein Hundekind auf dem Filmplakat heraus und gab ihm dessen Namen. Wir waren jetzt die Hundefamilie und konnten wieder ins Klassenzimmer ziehen.

Über Wochen stand diese Fantasie nun im Zentrum des Geschehens. Ich ließ mich auf die Fantasie ein. Das Filmplakat hatte ich auf der Klassentüre befestigt. Andere Bilder zum Film schmückten das Klassenzimmer. Wann immer Sebastian am Plakat vorbeikam, küsste er Pongo. Anfangs knallte er immer, wenn er zur Türe hereinkam, die Türe heftig zu. Ich fragte ihn, warum er dies mache, die Hunde würden doch erschrecken. Er antwortete: »Damit sie aus dem Plakat fallen und ich sie alle mit nach Hause nehmen kann.«

Auf seinem Tisch musste ich ein Bild von Pongo anbringen, ich klebte den Namen »Pongo« in Buchstaben darunter, sowie seinen eigenen Namen. Den Leseunterricht begann ich bei Sebastian mit dem Buchstaben P. Er liebte den Buchstaben P und war überglücklich, ihn bei akustischen oder optischen Differenzierungsübungen zu erkennen. Die anderen Buchstaben aus Pongo und Perdi lernte er ebenfalls schnell. Nun rechnete er, indem ich ihm Aufgaben mit den entsprechenden Bildern stellte wie: fünf Dalmatiner minus zwei Dalmatiner. Im Kunstunterricht zeichnete ich Dalmatinerumrisse, und die Schüler stempelten mit Korken schwarze Punkte hinein. So ging es über Wochen. Ich fühlte mich besessen von der Fantasie.

An einem Tag kaufte ich mir Bermuda-Shorts, und als ich sie am nächsten Tag in der Schule trug, strahlte Sebastian: »Nun siehst du genau aus wie Perdi.« Ich schaute meine Hose an und merkte erst jetzt, dass sie tatsächlich lauter schwarze Punkte hatte.

In dieser Phase legte ich großen Wert darauf, vor allem für die an-

deren Schüler Angebote außerhalb der Fantasie zu machen. Ich individualisierte den Unterricht stark, bei den Aufgaben achtete ich darauf, dass die Schüler Wahlmöglichkeiten hatten, also z. B. auch Blumen subtrahieren und addieren konnten. Die Mitschüler motivierte ich, Arbeitsblätter außerhalb der Pongo-und-Perdi-Fantasie zu lösen. Ich bot den anderen Schülern auch Alternativen, indem entweder ein der Klasse zugeordneter Zivildienstleistender oder ich selbst mit Kleingruppen ohne Sebastian andere Dinge unternahmen. Da aber alle Schüler den Film sehr mochten, wollten alle an der Fantasie teilnehmen.

Allmählich setzte eine Phase ein, in der Sebastian nach Dalmatinerhunden Ausschau hielt. Eines Tages war er ganz aufgeregt, weil er einen Dalmatinerhund vom Bus aus gesehen hatte. Ich stellte an mir fest, dass nun auch ich nach Dalmatinerhunden beim Einkaufen oder Stadtgängen schaute.

Da ich keinen entsprechenden Hundebesitzer traf, den ich in die Schule hätte einladen können, organisierte ich eine Klassenfahrt zu einem Dalmatinerzüchter und dessen Frau. Das Ehepaar wohnte in einer Villa mit zwei Dalmatinerhunden. Sie waren ganz reizend, hatten für die Kinder Getränke und Gebäck auf den Tisch gestellt, und Sebastian konnte den ganzen Vormittag die Hunde umarmen. Wir bekamen beim Abschied noch Fotos und Anstecknadeln geschenkt. Jedes Kind steckte sich nun das Dalmatinerclubabzeichen an den Ranzen.

Nach einigen Wochen ließ diese Fantasie allmählich nach, und Sebastian arbeitete gut im Unterricht mit, er interessierte sich nun auch für andere Dinge und hatte eine stabile Beziehung zu mir aufgebaut. Nur noch selten war er seinen Mitschülern gegenüber aggressiv.

Die Entwicklung Sebastians blieb trotz erheblicher realer Belastungen, die er in den nächsten Jahren bewältigen musste, stabil.

Versuchen wir die Interaktion zwischen Sebastian und mir zu verstehen. Für Sebastian bedeutete der Klassenwechsel eine Wiederholung von Erfahrungen der Ablehnung und Trennung. So, wie seine Mutter die Schwester bevorzugte, wurde er jetzt aus der Mädchenklasse weggeschickt. Aufgrund der Drohungen der Mutter, ihn in ein Heim zu geben, und aufgrund des realen Verlustes

des Vaters musste Sebastian die Schulsituation als erneutes und gefürchtetes Trennungstrauma erleben. Ich wurde zur total bösen Lehrerin, die in seinem Erleben Schuld an der Trennung hatte; die vorherige Lehrerin idealisierte er nun. Er verleugnete die Trennung, indem er sich weigerte, mein Klassenzimmer zu betreten, so wie er die Trennung vom Vater zu leugnen suchte, indem er immer die Mütze aufbehielt.

Die Szene, in die das Kind mich verstrickte, suchte ich als innere Szene des Kindes zu verstehen. Meine Reaktionen auf Sebastian waren Ausdruck seiner inneren Welt. So inszenierte Sebastian mit der Weigerung, in meine Klasse zu kommen, eine emotionale Situation, die in mir nach meinem anfänglichen Scheitern Gefühle hervorrief, ihn loswerden zu wollen. Gleichzeitig hatte ich das Gefühl, dies nicht zu können. So etwa fühlte sich Sebastians Mutter. Auch Sebastian drohte nur wegzulaufen, tat dies aber nicht. Gleichzeitig kränkte er mich, weil er lieber in die Mädchenklasse gehen wollte. So etwa musste er sich gekränkt fühlen durch die Bevorzugung der Schwester, die auch intelligenter war als er, ebenso wie die Mädchen der Parallelklasse.

Einerseits suchte ich meine Gefühle zu reflektieren, ihn nicht wegzuschicken, auf der anderen Seite ermöglichten mir auch diese Gefühle erst, Sebastian zu verstehen. Die enorme Bedeutung des Films für Sebastian erfasste ich im Restaurant unbewusst; sie wurde mir erst durch die Reaktion Sebastians auf den Film langsam bewusst. Was wir pädagogische Intuition nennen, ist im Grunde nichts anderes als die unbewusste Antwort der Pädagogen. Das Einlassen auf die Szenen, das Verstehen der Gefühle des Kindes können den Pädagogen richtige pädagogische Entscheidungen – bewusst und unbewusst – treffen lassen, es kann ihn aber auch unter dem Einfluss des Wiederholungszwangs drängen, das Kind erneut zu frustrieren. Übertragung birgt nicht nur die Gefahr des Ausagierens, sondern ermöglicht auch Verstehen, wenn ich die Gefühle, die das Kind in mir erzeugt, nicht abwehren muss.

Das szenische Verstehen beruht nach Lorenzer (1973, 220) auf einer partiellen Identifizierung und bewirkt eine koenästhetische

(Spitz 1969) Regression, weil Verstehen nicht nur die sprachsymbolische Interaktionsform umfasst, sondern auch die sinnlich-symbolische, mehr archaische Form. Wie das Beispiel Sebastian zeigt, kann die Antwort im fördernden Dialog auch auf einer vor-sprachlichen, unbewussten Ebene erfolgen, sie muss dann natürlich von den Pädagogen reflektiert werden.

Vielleicht ermöglichte auch mir erst die partielle Identifizierung mit Perdi, die massive Ablehnung Sebastians auszuhalten, ihn zu akzeptieren. Dies dürfte auch für die Schüler meiner Klasse zutreffen, die sich ebenfalls mit der Hundefamilie identifizierten. Auch die Schüler waren heftig betroffen von der massiven Abwertung, die Sebastian ihnen zufügte. Unbewusst schien ich dies erkannt zu haben, denn anders ist der Eifer kaum zu erklären, mit dem ich die Filmvorführung organisierte.

Wie aber können wir die psychische Wirkung der Fantasie und des Spiels auf Sebastian verstehen?

Indem ich zur guten Mutter Perdi (gute Mutterimago) wurde, konnte er seine Trennungsangst (die Hunde wurden ja von der Hexe, der bösen Mutterimago, in ein Schloss – Heim – mit lauter verwaisten Kindern entführt) und seine Sehnsucht nach nur guten, idealisierten Eltern symbolisch inszenieren.

Schon Freud (1920, 11 ff.) hat ja beim Garnrollenspiel seines Enkels die psychische Wirkung der Angstbewältigung im Spiel beschrieben, als dieser die Trennung von der Mutter und Wiedervereinigung mit ihr aktiv und symbolisch im Spiel durch das Wegwerfen und Heranziehen der Garnrolle inszenierte. Freuds Enkel inszenierte eine Lösung für seine Trennungsangst im Spiel.

Garnrolle und Pongo sind dabei projizierte Objekte, d.h. Fragmente aus der äußeren Welt, die verwendet werden für Vorstellungen aus der inneren Welt des Kindes.

Das Sehen des Films ließ Sebastian eine innere Welt erschaffen, d.h. die Pongo- und Perdi-Fantasie, die Fragmente der äußeren Realität enthält. Ich musste mich dieser inneren Welt des Kindes anpassen, zur guten Mutter werden, Illusion im Sinne von Winnicott ermöglichen. Ich musste dem projizierten Objekt Perdi immer ähnlicher werden, so dass Sebastian ersehnte Szenen im Sinne

von Lorenzer darstellen konnte. Entsprechend fühlte ich mich besessen. Die unbewusste Wahl meiner Bermuda-Shorts ist ein sichtlicher Ausdruck dieses Prozesses. Ich unterlag Sebastians omnipotenten Kontrolle der Umwelt. Das Zuschlagen der Tür ist ein passendes Beispiel für seinen magischen Umgang mit der Umwelt.

Wie bei der Ninja- oder King-Fantasie von Wilfried und Jürgen schuf sich Sebastian eine Fantasie, die ein grausames inneres Bild abwehrte. So waren die Fantasien meiner Schüler dem abgespaltenen inneren Bild genau entgegengesetzt. Die Trennungsangst führte bei Sebastian zu dem inneren Bild einer bösen Mutter, einer Hexe, die ihn ins Heim entführt. So benutzte er äußere Fragmente, den Film, zur Illusionierung ersehnter Szenen, in denen absolut gute Eltern ihre Kinder suchen, finden und nach Hause bringen. Wilfried hatte ein inneres Bild des gewalttätigen Vaters, dessen Bedrohung er durch ersehnte militante Stärke abwehrte. Ninjas sind die stärksten Kämpfer der Welt. Bei Jürgen diente die King-Fantasie der Abwehr eines bedrohlich mächtigen weiblichen Bildes. Der Frosch, der seinen Hals aufbläht, wird mit Hilfe der protzenden Muskeln des Tigers entmacht. Wie bei den Mercedessternen war Jürgen hier auf der Suche nach phallischer Potenz, die er aufgrund des Fehlens des Vaters fantasieren musste, weil er keine männliche Identifikationsfigur hatte.

Das Schaffen dieser idealisierten Gegen-Bilder zu den grausamen und bedrohlichen inneren Bildern, das Inszenieren ersehnter Szenen, erfordert Illusion. Im Sinne der Verkehrung ins Gegenteil fantasiert das Kind Gegen-Bilder, die es auf äußere Objekte projiziert, den projizierten Objekten im Sinne von Winnicott. Wie ich schon sagte, ermöglichen diese Fantasien den handelnden Umgang mit der gespaltenen inneren Welt. Für Sebastian war es ein wichtiger Entwicklungsschritt, diese Fantasien zu erschaffen. Meine haltende Einstellung und meine Anpassung an seine Fantasie ermöglichten Illusion.

Zu meiner haltenden Einstellung gehörte auch, dass ich jeden Morgen für Cornflakes und Milch sorgte, ähnlich wie die Kühe im Film. Die Mütze diente Sebastian als Übergangsobjekt zur Bewäl-

tigung der Trennung vom Vater. Entsprechend respektierte ich, dass er sie nie abzog. Ich äußerte immer wieder, wenn er es hören wollte, dass die Mütze sehr schön sei.

Nun war es in einem zweiten Schritt wichtig, Sebastian zu einer realistischen Einschätzung seines Selbst und der Umwelt zu verhelfen (Desillusionierung). Die Illusion ermöglichte Vertrauen und das Bedürfnis nach einer vollkommenen Umwelt, was nach Winnicott die wichtigste Grundlage für die geistige Entwicklung ist. Als Sebastian nach realen Dalmatinern Ausschau hielt, als er morgens freudestrahlend in die Schule kam, weil er einen Dalmatiner vom Bus aus gesehen hatte, begann der Zeitpunkt der notwendigen Desillusionierung. Den richtigen Zeitpunkt konnte nur das Kind selbst mitteilen. Über das szenische Verstehen – ich begann nun selbst nach Dalmatinern Ausschau zu halten – konnte ich diesen Zeitpunkt erkennen und antworten. Die Antwort war die Fahrt zum Dalmatinerzüchter.

Konfrontation mit der Realität bedeutete bei Sebastian, dass Personen seiner Umwelt nicht nur böse und bedrohlich waren und dass Personen, wenn er sie verloren glaubte, wie der Vater und die vorherige Lehrerin, nicht nur gut waren. Beim Dalmatinerzüchter war er mit der Realität liebevoller Hunde-Eltern, dem Züchterehepaar, und seiner ihn liebevoll behandelnden Klasse und mir konfrontiert. Das Anfassen der Hunde förderte offenbar den Prozess der Verinnerlichung guter Erfahrungen.

Er konnte den Trennungsschmerz besser bewältigen, was zur allmählichen Aufhebung der Spaltung und damit zur Abnahme der Aggression führte. In diese Zeit etwa fiel der von ihm vermutlich unbewusst provozierte Verlust der Mütze beim Schulschwimmen. Er kam völlig verzweifelt vom Schwimmen zurück, und gemeinsam mit der Klasse sprachen wir über seinen Schmerz und seinen Vater. Da ich die Klasse in die meisten Gespräche mit Sebastian einbezog, hatten die Schüler ein ausgesprochen gutes Verständnis für Sebastians Not, was ihnen die Kraft gab, die Aggression Sebastians auszuhalten. Natürlich auch dadurch, dass ich sie, wenn sie Opfer von Sebastians Attacken waren, emotional durch Halten oder Wiedergutmachung unterstützte.

Der magische Pongo beruhte auf Omnipotenz und Illusion, war eine Abwehr tiefer Trennungsängste, die durch Spaltungen aufrechterhalten wurde. Mit der zunehmenden Fähigkeit zur Objekt Konstanz und der Konfrontation mit der Realität veränderte sich seine innere Welt. Pongo konnte jetzt ein wirklicher Hund sein. Ich durfte Sebastians Lehrerin werden. Die Trennung vom Vater konnte besprochen werden. Ich spürte an mir selbst die angenehme Wirkung der Desillusionierung und das Gefühl der Neugier auf die reale Welt.

Für Sebastian öffnete sich die äußere Welt und damit das Lernen. Die Entwicklung zur Objektverwendung, zu den objektiven Objekten (Winnicott) konnte sich vollziehen. Die äußere Welt konnte allmählich als nicht-projizierte wahrgenommen werden. Die Fantasie von Pongo und Perdi ermöglichte eine Brücke zur objektiven Realität, sie gehört in den Bereich der Übergangsphänomene, so wie die Räume des Übergangs – das Treppenhaus, das Plakat auf der Tür – einen besonderen Stellenwert in der Arbeit mit Sebastian hatte. So ermöglichte ich einen intermediären Raum, einen »Spielplatz« im Unterricht und den Übergang zur äußeren Realität.

Ich bot Sebastian im Unterricht äußere Realität als Bausteine für seine Fantasie. Er rechnete mit Dalmatinerhunden und lernte Lesen über den Buchstaben P. Indem ich Unterricht seiner Fantasie anglich, konnte er eine Beziehung zu mir aufbauen und lernen. Diente das Erkennen des Buchstaben P bei optischen Differenzierungsübungen anfangs seiner Fantasie, dem Wiederfinden des guten Vaters, so waren die Glücksgefühle, die ihm der Buchstabe ermöglichte, eine Brücke, sich allmählich dank der zunehmenden Bewältigung seiner Trennungsangst den objektiven Strukturen der Welt der Buchstaben zuzuwenden.

Fantasie und Spiel galt es dabei nicht einfach bewusst zu machen im Sinne von »Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten«, sondern zu erleben und den allmählichen Übergang zur Realität zu ermöglichen. Antworten im fördernden Dialog müssen auch die sinnlich-symbolische Interaktionsform umfassen.

Zulliger (1975, 13) spricht davon, sich auf die Sprache des Kin-

des einzulassen. Es handelt sich um das prälogische Denken – um das Denken in Sinnbildern –, um das Denken unseres Unbewussten, so Zulliger. »Um aber ein Kind von seelischen Störungen heilen zu können, müssen wir jene Schicht seiner Psyche erreichen, in der das Kind »lebt«. Diese ist die magische, die prälogische, die noch nicht intellektuell gewordene, oft noch nicht einmal zu Wortvorstellungen gewordene »Sprache« ... Und da die Sprache des Unbewussten die Symbolsprache und das Agieren ist, werden wir uns, um auf das Kind einzuwirken, der ihm eigenen »Sprache« anpassen und uns seiner Sprache bedienen müssen ... Mich deutet, das Geheimnis der Heilung psychogener Affekte bestehe überhaupt und allgemein darin, dass es dem Psychotherapeuten gelingt, die infantile und damit die urhafte Schicht oder Art des Denkens zu erreichen« (ebd., 92 f.).

Sechehaye (1955, 104) spricht von der präsymbolischen, magischen Partizipation des Patienten mit Bildern und Gegenständen und der Notwendigkeit, sich dem Unbewussten des Patienten durch Bilder verständlich zu machen.

Bettelheim spricht sogar von der Gefahr des Deutens archaischen Bildmaterials: »Das Kind, dem bewusst gemacht wird, für welche Inhalte seines Inneren die Märchengestalten stehen, büßt ein notwendiges Ventil ein und erlebt eine verheerende Erschütterung, wenn es die Sehnsüchte, Ängste und Rachegelüste, die in ihm toben, erkennen muss« (Bettelheim 1977, 58). Ich möchte damit nicht prinzipiell das Deuten in Frage stellen. Ich möchte hier nur auf einen Aspekt der Entwicklungsförderung aufmerksam machen, der in der Arbeit mit Symbolen besteht. Magie und Illusion sind wichtige Entwicklungsschritte, die erlebt werden müssen und Antworten in einem fördernden Dialog darstellen können. Die Pongo-und-Perdi-Fantasie ermöglichte Sebastian, das Erlebte zu ertragen und neue Erfahrungen zu machen.

Fantasie und Spiel dienen der emotionalen wie auch der kognitiven Entwicklung des Kindes.

Der dritte Bereich, die äußere Welt, entsteht aus der subjektiven Beziehung zur Mutter und ist von der Bewältigung der Trennung abhängig. Erst die Bewältigung von Trennung, das Entstehen von

Objektkonstanz, befähigt das Kind, äußere Welt objektiv wahrzunehmen, d.h. Objekte im Sinne von Winnicott zu verwenden. Illusion und Fantasie sind dabei wesentliche Voraussetzungen.

Nach Sechehaye ist das positive Gefühl zur Mutter die Quelle der späteren Realität. Das Gefühl, geliebt zu werden, macht die normale Wahrnehmung der Realität möglich (Sechehaye 1974, 122). »Tatsächlich wird das Symbol, das ursprünglich ein Ersatz für das Objekt bildete, da es diesem anhaftete, sich in ein Bild und dann in einen Begriff verwandeln« (ebd., 149).

Die Beschreibung der emotionalen Entwicklung nach Winnicott lässt sich sehr gut mit den Erkenntnissen Piagets zur kognitiven Entwicklung in Verbindung bringen. Piaget (1970) beschreibt die kognitive Entwicklung unter den Aspekten von Assimilation (das Vereinnahmen von Gegenständen, Personen und Ereignissen in das Subjekt), Akkommodation (Angleichen des Subjekts an objektive Strukturen) und Äquilibration (Selbstregulation). Der Entwicklungsprozess wird bei Piaget als fortschreitende Dezentrierung in bezug auf den anfänglichen Egozentrismus des Kindes beschrieben. Im Egozentrismus assimiliert das Kind alles, als ob es das Zentrum der Welt wäre. Egozentrismus und Dezentrierung kommen meiner Meinung nach den Vorstellungen von Winnicott über Illusion und Desillusionierung sehr nahe.

Nach Leber (1989, 9) ist anzunehmen, dass sich das mit dem Begreifen der Trennung entstehende Ungleichgewicht als Angst und dem Bedürfnis nach Ausgleich des Mangels manifestiert und im günstigen Fall im Sinne weiterführender Äquilibration die Ausbildung von Strukturen fördert, die Voraussetzung für Vorstellung und Symbolbildung, einschließlich der Sprache, sind.

So gesehen ist die emotionale Entwicklung (Urvertrauen, Objektkonstanz) eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung des Denkens. Für den Unterricht bedeutet dies, dass ich Illusion, Fantasie oder auch Assimilation ermöglichen muss, bevor das Kind zur Akkommodation fähig ist.

Illusion und Fantasie könnten idealtypisch in der in fast allen didaktischen Phasenlehren enthaltenen so genannten Motivationsphase zu Beginn des Unterrichts ermöglicht werden. Leider

sind diese Motivationsphasen meist zu einer zweiminütigen Unterrichtstechnologie degeneriert und ermöglichen selten Assimilation oder Illusion.

Weber (1988) zeigt, dass Lesenlernen Illusion voraussetzt, weil es die Abwesenheit des Sprechenden durch Illusionierung seiner Existenz auszugleichen voraussetzt (ebd., 35). Wie wenige Anfangstexte der Schule dies berücksichtigen und sich eher durch Bedeutungslosigkeit auszeichnen, zeigt Weber in seiner Arbeit (ebd., 100).

Neidhardt (1977) entwickelte bereits in den 70er Jahren eine psychoanalytische Didaktik auf der Grundlage der Winnicottschen Theorie der Übergangsphänomene. Unterrichtsthemen und innere Themen des Kindes müssten miteinander verbunden werden, so dass die manifeste sachlogische Bedeutung des Unterrichtsinhalts auch eine latente, psychodynamische Bedeutung erhält.

Becker (2001) zeigt an Beispielen aus dem Unterricht von Schülern mit dem Förderschwerpunkt »emotionale und soziale Entwicklung«, welche Bedeutung sie noch heute dem Konzept der Übergangsphänomene bei der Bewältigung der Konflikte im Unterricht beimisst.

Ich hoffe, dass die kurzen Einblicke in das Unterrichtsgeschehen zweier Klassen gezeigt haben, dass Unterricht immer mit den inneren Themen der Schüler verbunden ist; die Schüler selbst geben dem Unterricht ihre je spezifische Bedeutung. Szenisches Verstehen ermöglichte mir, diese Bedeutungen zu erkennen und angemessen pädagogisch und didaktisch zu antworten. Dies war der psychischen Entwicklung meiner Schüler förderlich, aber auch dem Unterricht selbst, der didaktisch so gestaltet werden konnte, dass die Schüler motiviert und interessiert waren, was die kognitiven Fähigkeiten und damit auch das Ich der Schüler stärkte. Nicht-Verstehen fördert Widerstand, was sich in Desinteresse, Lernhemmungen oder Lernverweigerungen (Disziplinproblemen) äußern kann. Natürlich kann auch ein uninteressant gestalteter Unterricht zu Lernverweigerung führen, weil er den Schülern vermittelt, nicht geliebt zu werden. Ein sorgfältig ausgewähltes Bild, ein interessant gestaltetes Arbeitsblatt gibt dem Schüler das Gefühl, geliebt zu werden.

Da die kognitive Entwicklung von der emotionalen Entwicklung nicht zu trennen ist, müssen beide Ebenen in einer Didaktik berücksichtigt werden. Indem der Unterricht die Bedeutung der Beziehung, der Fantasie und die Bedeutung des Symbols nicht außer Acht lässt, kann er die emotionale und kognitive Entwicklung der Schüler fördern. Es ist das Verdienst Winnicotts, die Untrennbarkeit beider Entwicklungen gezeigt zu haben.

3. Interpersonale und institutionalisierte Abwehr in der Sonderschule

Mentzos (1988, 26) beschreibt interpersonale Abwehrkonstellationen als eine Form der Abwehr, die durch Interaktion organisiert wird und bei der reale Verhaltensweisen, Eigenschaften oder Reaktionen des Interaktionspartners die Konfliktabwehr des anderen ermöglichen, fördern oder stabilisieren.

Gerade aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen führt zu heftigen Reaktionen (Gegenübertragungen) bei Pädagogen. Solche Reaktionen können zum Beispiel massive aggressive Impulse sein (ich hatte bei einem Schüler häufig die Fantasie, ihn an die Wand zu klatschen und zu sehen, wie das Blut spritzt) oder aber auch Abwertungsimpulse, der Wunsch, den Schüler oder eine Kollegin abzuwerten. Angst und Ohnmachtsgefühle können entstehen, die dann wiederum Aggression erzeugen, z. B. den Wunsch, dem Schüler eine Ohrfeige zu geben. Da in der Sonderschule für Erziehungshilfe ein großer Teil der Schüler unter massiven Aggressionsproblemen leidet, kommt es hier zu einer Potenzierung von Aggressionen und entsprechend zu einer Potenzierung der Reaktionen auf Seiten der Pädagogen.

Es besteht die Möglichkeit, mit Hilfe des szenischen Verstehens diese Gefühle zu reflektieren. Die Gefühle können aber so stark sein, dass sie zu heftigen Abwehrreaktionen führen, so dass die Fähigkeit zur Reflexion beeinträchtigt wird.

Einer meiner Schüler der Sonderschule für Erziehungshilfe verprügelte während des Unterrichts einen anderen Schüler. Er schlug so heftig auf diesen Schüler ein, dass ich befürchtete, er schlage den Schüler tot. Ich versuchte, den um sich schlagenden und tretenden Schüler festzuhalten, woraufhin der Schüler auf mich eintrat. Bis ein Kollege aus der Nachbarklasse mir zu Hilfe eilte, war die Haut meiner Schienbeine zerfetzt und meine Beine bluteten. Ich humpelte völlig schockiert ins Lehrerzimmer, weinte und konnte an diesem Tag keinen Unterricht mehr abhalten. Schon auf der Fahrt nach Hause war ich voller Hass. Ich überlegte mir den ganzen Abend, dass ich den Schüler nicht mehr unterrichten werde, dass ich ihn zum Einzelunterricht anmelden werde, weil er in der Klasse nicht mehr tragbar sei.

Am nächsten Morgen fuhr ich in dieser Stimmung in die Schule und erzählte einer Kollegin im Lehrerzimmer, dass ich diesen Schüler nicht mehr unterrichten werde, ich könne ihn nicht mehr ertragen und hätte Angst, dass er mir eines Tages ein Messer in den Rücken sticht. Auch für den Schüler sei es besser, wenn er einzeln unterrichtet werde, er sei halt nicht gruppenfähig. Die Kollegin erinnerte mich nun daran, dass es für den Schüler schrecklich wäre, wenn er wieder abgeschoben und die Erfahrung machen würde, dass ihn niemand aushalte. In diesem Augenblick fiel es mir wie Schuppen von den Augen. Ich erkannte, dass ich hier lediglich Gefühle ausagiert hätte, die der Schüler provozierte. Es fiel mir trotzdem schwer, meinen Hass zu bewältigen, ich nahm mir aber vor, den Schüler nicht zum Einzelunterricht anzumelden. Ich teilte meine Schüler auf andere Klassen auf, um vor dem gemeinsamen Unterricht eine Stunde Zeit für ein Einzelgespräch mit dem Schüler zu haben.

Wir saßen uns gegenüber, und der Schüler schaute mich in Erwartung unangenehmer Dinge nur kurz an. Ich begann das Gespräch, indem ich ihm mitteilte, dass ich ihn nicht wegschicken werde, dass wir aber über die gestrigen Vorgänge sprechen müssten. Er meinte, dass er sich nicht kontrollieren könne, wenn er so wütend sei, dann schlage er um sich. Ich hätte ihn nicht festhalten sollen. Es wäre besser, ich würde ihm in solchen Situationen nicht zu nahe kommen. Wir sprachen eine Weile und ich spürte, dass es dem Schüler schon leid tat, ich aber hatte immer noch das Gefühl, mit dem Schüler nicht mehr arbei-

ten zu können. Ich schaute ihn etwas ratlos an, als das Gespräch darauf kam, wie der Vorfall geregelt werden sollte. Plötzlich sagte er – vermutlich sich daran erinnernd, dass er häufiger im Unterricht anderen Schülern gegenüber Wiedergutmachung leistete –, dass er ja mein Auto waschen könne. Sofort hatte ich Fantasien, wie der Schüler beim Autowaschen die Antenne abbricht und den Lack meines Autos zerkratzt (so wie die Haut meiner Schienbeine in Fetzen hing, sah ich den Lack meines Autos abblättern). So sagte ich ihm, dass mein Auto im Moment keine Wäsche brauche, ob er vielleicht eine andere Idee habe. Ich spürte, wie mein Hass durch seine Bereitschaft, Wiedergutmachung zu leisten, sofort geringer wurde. Nach einer Weile meinte er, dass er mir ja einen Kuchen backen könne. Ich war begeistert. Er fragte mich, was für einen Kuchen ich denn gerne esse. Ich antwortete: »Erdbeertorte« und fragte, ob er die backen könne. Stolz meinte er, das sei kein Problem.

Nun war ich froh, weil der Schüler mir etwas Gutes tun wollte. Endlich war mein Hass geringer geworden, so dass ich auch wieder mit dem Schüler arbeiten wollte. Sowohl der Schüler als auch ich waren zutiefst erleichtert. Ich konnte an mir selbst die heilsame Wirkung der Wiedergutmachung erleben. Es war das einzige Mal, dass ich Wiedergutmachung für mich in Anspruch nahm, zumindest in dieser materiellen Form, denn Entschuldigungen sind ja auch Wiedergutmachungen. Es war auch das einzige Mal, dass ich physisch angegriffen wurde.

Es war mir klar, dass der Schüler ohne Hilfe die Erdbeertorte niemals backen würde. So informierte ich die Erzieher seiner Heimgruppe über unsere Vereinbarung. Ich bat sie, in einem Gespräch den Schüler von sich aus von der Vereinbarung erzählen zu lassen und ihn dann gelegentlich an seine Verabredung zu erinnern, sowie andere Hilfs-Ich-Funktionen zu übernehmen, z. B. ihm anzubieten, zum Einkaufen der Zutaten mitzugehen oder beim Backen der Torte zu helfen. Ich fragte den Schüler in den nächsten Tagen immer neugierig, was denn meine Torte mache. Er lächelte und meinte, er müsse erst auf sein Taschengeld warten, um die Zutaten kaufen zu können. Nach etwa zwei Wochen kam er mit einem Zitronenkuchen in die Schule. Die Erdbeeren seien zu teuer gewesen, so habe er einen Zitronenkuchen gebacken. Ich freute mich, und mein Hass war wieder liebevollen Gefühlen gewichen.

Für den Schüler war es eine wichtige Erfahrung, nicht abgewiesen zu werden. Um sein Ich zu stärken, überlegten wir zusätzlich, wie er in zukünftigen Situationen, wenn er wieder so wütend sei, sich bremsen könne oder verhindern könne, einen Mitschüler so unkontrolliert zu verprügeln.

Wiedergutmachung muss nicht derart materiell verstanden werden, ich akzeptierte hier aber den Vorschlag des Schülers, der offenbar meine Haltung schon verinnerlicht hatte und selbst eine Lösung fand. Die Szenen zeigen, dass die emotionalen Reaktionen so massiv sein können, dass es der interpersonalen Unterstützung bedarf, um reflexionsfähig zu bleiben. Indem die Kollegin in der aktuellen Situation meine Reflexionsfähigkeit wieder in Gang setzte und die Erzieher zum Gelingen der Wiedergutmachung beitrugen, halfen sie mir interpersonal, meinen Schock zu bewältigen. Es besteht aber auch die Gefahr, dass Kollegen aufgrund der eigenen Betroffenheit nicht die Reflexionsfähigkeit unterstützen, sondern die Abwehr der unerträglichen Gefühle fördern.

In den ersten Wochen meiner Arbeit in der oben genannten Klasse äußerten viele Schüler immer wieder die Fantasie, dass sie lieber einen anderen Lehrer hätten, nämlich den Herrn X. Herr X. galt in der Schule als der strengste und gefürchtetste Lehrer. Um so mehr kränkte mich diese Fantasie. So stand ich etwa neben einem Schüler, und er sagte mir: »Wissen Sie, Sie müssen es machen wie Herr X., uns Kopfnüsse geben und uns an den Ohren ziehen. Herr X. ist stark, Sie sind schwach.« In diesem Augenblick packte mich fürchterliche Wut und ich hätte dem Schüler am liebsten eine Ohrfeige gegeben. Oft spürte ich den Wunsch in mir, so durchzugreifen, wie die Schüler es forderten. Nun war ich in dieser Anfangszeit zweimal je eine Woche krank. Bei meinem ersten Fehlen wurde die Klasse auf andere Klassen aufgeteilt. Als ich wieder in die Schule kam, waren die Schüler erleichtert, machten Bemerkungen wie »dass Sie auch mal wieder kommen« und arbeiteten zumindest kurzfristig motivierter als zuvor mit. Als ich das zweite Mal krank wurde, hatte die Klasse eine Woche Herrn X. in Vertretung. Als ich zurückkam, waren die Schüler völlig außer sich vor

Wut: Wieso ich krank gewesen sei, wie ich ihnen das hätte antun können? Sie machten mich dafür verantwortlich, dass ausgerechnet dieser Lehrer die Vertretung übernahm. Ich fragte sie, warum sie so empört seien, sie hätten sich doch immer diesen Lehrer gewünscht. »Ja, aber so doch nicht«, meinten sie.

Die Schüler drängten mich heftigst, mich mit ihrer Fantasie, ihren inneren Bildern (Objektimages) zu identifizieren. Die Provokation der Wiederholung der Szenen von Macht und Ohnmacht bedeutet nicht, dass die Schüler die provozierten Reaktionen brauchen, sondern das Ausagieren der Gefühle der Pädagogen wiederholt nur die Traumatisierung. So ging es bei diesen Szenen auch nicht um die Probleme der Trennung von mir, denn nach meinem ersten Fehlen waren meine Schüler froh, als ich wiederkam.

Nun waren es gerade in der ersten Zeit nicht nur die Schüler, die mich zur Übernahme ihrer Fantasie drängten, sondern auch einige Kollegen. Man müsse bei diesen Schülern hart durchgreifen, die Schüler brauchten dies. Die Identifikation mit der von den Schülern provozierten Reaktion führte nicht zur Reflexion, sondern zur Abwehr in Form von Rationalisierungen in Gestalt pädagogischer Alltagstheorien.

Da aggressive Schüler Lehrer immer wieder in ohnmächtige, angstvolle Situationen drängen, in Angst, »mit der Klasse nicht fertig zu werden«, ist das harte Durchgreifen und Strafen ein Versuch, die Ängste vor Kontrollverlust und Ohnmacht durch Verkehrung ins Gegenteil abzuwehren. Für die psychische Entwicklung der Schüler ist es aber wichtig, eine realistische Position beizubehalten, nicht zwischen den beiden Extremen von Macht und Ohnmacht zu schwanken. Dies ist gerade in der Sonderschule für Erziehungshilfe ungeheuer schwierig.

Eine interpersonale Abwehrstrategie war ferner das ständige Verschieben von Schuld. Zerstörte ein Schüler Dinge oder griff er andere Schüler oder Pädagogen an, so war die erste Frage immer: »Wer ist dran Schuld?« Schuld hatte immer der gerade Aufsichtshabende. Einer meiner Schüler, eben jener, der mich gegen die

Schienbeine trat, rannte vom Sportfest weg ins Heim. Dort schlug er heftig auf eine Erzieherin ein, die mit Hilfe von Kollegen diesen Schüler dann in die Toilette einsperrte. Von dort sprang der Schüler aus dem Fenster und brach sich ein Bein. Nun beschuldigten die Erzieher sofort mich, denn der Schüler sei vom Sportfest weggelaufen, also aus der Schule, und damit trüge ich die Verantwortung für den Vorfall. Ich war sofort froh und erleichtert, weil dieser Schüler nicht in der von mir beaufsichtigten Riege mitturnte, ich konnte also sagen, dass er nicht aus meinem Unterricht weggelaufen war.

So wurden Schuldzuweisungen zwischen Heim und Schule verschoben, die eigentlichen Ursachen und Schwierigkeiten des Schülers wurden dabei leicht vergessen. Ich habe ja schon beschrieben, dass meine erste Reaktion auf den Mercedesstern-Diebstahl ein Gefühl der Erleichterung war, nicht Schuld zu sein, weil die Schüler nach dem Unterricht eines Kollegen diesen Diebstahl ausführten. Eben diese Verschiebung von Schuldgefühlen war auch die Abwehrstrategie der Schüler. Indem Schuld zwischen Heim und Schule hin- und hergeschoben wurde, kam es zur interpersonalen Abwehrstrategie, Schuld nicht zu bearbeiten, sondern zu verschieben.

Neben diesen interpersonalen Abwehrstrategien bestehen auch so genannte institutionalisierte Abwehrkonstellationen. Nach Mentzos (1988, 80) sind Struktur und Prinzipien einer Institution nicht nur zweckrational aufgebaut, sondern diese können auch Abwehraufgaben übernehmen.

Nach dem Unterricht gingen die Schüler mit uns Lehrern täglich in den Speisesaal. Wir hatten während des Mittagessens Aufsichtspflicht. Zur Essensausgabe mussten die Schüler in einer Schlange warten. Damit nicht mehrere Klassen gleichzeitig zur Essensausgabe kamen, war genau geregelt, um wie viel Uhr jede Klasse in den Speisesaal gehen sollte. Dies klappte natürlich fast nie. So gab es immer Gedrängel beim Anstehen. Für die Schüler war dies unerträglich. Sie schubsten und schlugen sich die Tablett auf die Köpfe usw. Da sie sich immer Unmengen zu essen nehmen wollten, war genau geregelt, wie viel ein

Schüler maximal nehmen durfte. Auf der Seite der Schüler erhöhten diese Regelungen die Angst, nicht schnell genug und ausreichend zu essen zu bekommen, was wiederum das Drängeln verstärkte.

Auf der Seite der Lehrer gab es immer wieder die komplementäre Fantasie. Einige Kollegen gerieten gelegentlich in heftige Wut und ärgerten sich, dass es verboten war, die Schüler, die drängelten, ohne Essen wegzuschicken. Sie meinten, wenn man zwei- oder dreimal einen Schüler hungrig wegschicke, werde er nicht mehr drängeln. Es entstand heftige Wut wegen des gierigen, unkontrollierten Verhaltens der Schüler und der Wunsch, diese hungern zu lassen.

So wundert es nicht, dass in der inoffiziellen Speisesaalregelung die Regel aufgestellt wurde: Wer nicht aufisst, bekommt eine Woche lang keinen Nachtisch! Die Schüler sollten dadurch lernen, sich die richtige Menge Essen zu nehmen. Diese Regel führte nun wiederum dazu, dass die Schüler Essensreste in einem Schälchen versteckten. Sie stapelten dann mehrere Schälchen übereinander, wobei das unterste die Essensreste enthielt. Dies wurde wiederum mit dem Verbot, Schälchen aufeinanderzustapeln, beantwortet, und wir Lehrer hatten die Aufgabe, die Einhaltung des Verbots zu kontrollieren.

So existierten institutionelle Regeln, die genau die Ängste der Schüler vertieften. Es entwickelte sich eine Macht-Ohnmacht-Spirale. Das Verhalten der Schüler löste bei Lehrern Angst vor Kontrollverlust und heftige Aggression aus. Die Regeln stellten dabei eine Art Kompromiss dar zwischen der Identifikation mit den von den Schülern provozierten Impulsen, z.B. dem Wunsch, diese hungern zu lassen, und der Abwehr dieses Wunsches. Der Kompromiss bestand dann darin, lediglich mit dem Entzug von Nachtisch zu drohen. Die Regeln dienten der Abwehr der unerträglichen Fantasien und Gefühle der Lehrer; sie bewirkten bei den Schülern wiederum Ohnmachtsgefühle und Aggression. Die Schüler wurden auf diese Weise regelrecht in die Dissozialität (Regelmissachtung) getrieben. Ähnlich »ungesetzliche« Lösungen wie das Verstecken von Essen in den Schälchen fanden die Schüler bei fast allen Regeln.

Da die Schüler häufiger die Toiletten verwüstet hatten, gab es

die Regelung, dass die Toiletten nur noch zu bestimmten Zeiten geöffnet waren. Es durfte auch immer nur ein Schüler pro Klasse zur Toilette geschickt werden. Diese Regelung hatte zur Folge, dass die Schüler in der Pause hinter die Büsche pinkelten, was zwar verboten war, aber selten bestraft wurde, weil niemand im Stande war, die Einhaltung dieser Regel durchzusetzen.

Die Schüler provozierten das Aufstellen dieser Regeln aufgrund des Wiederholungszwangs. Die Regeln schwächten so weiter das Ich der Schüler, weil sie die Macht-Ohnmacht-Spirale aufrecht erhielten und die Ängste der Schüler (Essen, Analität etc.) nur weiter schürten. Sie wurden erneut in die ohnmächtige Position gedrängt, gegen die sie sich aggressiv zur Wehr setzten.

Regina Clos (1987) hat in einem Aufsatz beschrieben, wie institutionelle Regelungen in der Sonderschule für Lernbehinderte gerade das Trennungstrauma der Schüler dieser Schule wiederholen.

Ich vermute, dass sich in den spezifischen Sonderschultypen ganz spezielle Abwehrkonstellationen gebildet haben, die gerade die Erfahrungen ihrer Schüler reproduzieren und dadurch deren Entwicklung hemmen können.

So fühlte ich mich in der Sonderschule für Körperbehinderte und Praktisch Bildbare sehr wohl, hatte nur vier bis sechs Schüler in der Klasse und konnte einen schönen, spielerischen und lustvollen Unterricht gestalten, so dass mich Schüler gelegentlich küssten vor Freude, wenn ich ein Arbeitsblatt austeilte. Als ich jedoch wollte, dass einer meiner Schüler, der leicht körperbehindert war, selbstständig mit den öffentlichen Verkehrsmitteln statt mit dem Behindertentransport in die Schule kam, hatte ich erhebliche Probleme, dies durchzusetzen.

So besteht die Gefahr, dass Schulen für bewegungsbeeinträchtigte Kinder dazu neigen, auf dieses Trauma ihrer Schüler mit einer Überbehütung zu reagieren, und es damit unbewusst verstärken.

Die Schule für Erziehungshilfe ist in der Gefahr, auf das Leitsymptom ihrer Schüler, die erhöhte Aggression, mit erhöhter Kontrolle zu reagieren und damit die Gefühle von Ohnmacht und

Kontrollverlust zu verstärken und so die Macht-Ohnmacht-Spirale und Aggression weiter anzutreiben.

Für die Förderung der Entwicklung der Schüler müssen wir auch diese institutionalisierten, unbewussten Prozesse in den Sonderschulen reflektieren. Balint-Gruppen-Angebote (vgl. Roth 1985) wären hier eine sinnvolle Einrichtung.

Diese institutionalisierten Abwehrprozesse sind jedoch nichts Spezifisches der Sonderschulen, sie sind in jeder Institution zu finden. Gerspach (1990) beschreibt, wie sich in integrativen Settings Abwehrstrategien der Eltern, die mit der Integration die Verleugnung der Behinderung unbewusst verbinden, durchsetzen können. Ich habe kürzlich beschrieben, welche unbewussten Fantasmen sich in der psychoanalytischen Ausbildung als Institution auswirken und einen schädigenden Einfluss auf die Ausbildungskandidaten haben (Heinemann 2003). Selbst eine psychoanalytische Institution wie die DPV ist noch weit davon entfernt, diese Prozesse zu reflektieren.

III. PSYCHOANALYSE UND PÄDAGOGIK IN EINER EINRICHTUNG FÜR ERZIEHUNGSHILFE

(Tilo Grüttner)

1. Therapeutisches und pädagogisches Zusammenwirken – das Modell

Es ist leicht einzusehen – besonders nach der Lektüre des vorangegangenen Kapitels –, dass in einem Heim für dissoziale Jugendliche eine Kooperation von psychoanalytisch orientierter Therapie und Pädagogik wünschenswert und notwendig ist. Es ist allerdings schwer, dies in die Praxis umzusetzen, weil es große Anforderungen an die mitmenschlichen Fähigkeiten der an dieser Kooperation Beteiligten stellt.

Soll das gemeinsame Vorhaben gelingen, ist Hilfe – z.B. als Supervision – unbedingt nötig. Aber Hilfe annehmen heißt auch, sich als hilfsbedürftig erleben und darstellen; und das ist nicht so einfach.

Ich möchte darüber berichten und reflektieren – auch zur Reflexion einladen –, wie in einem Heim* für dissoziale Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von ca. 13 bis ca. 21 Jahren versucht wurde, mit Hilfe von Therapie und Pädagogik Entwicklung, Nachreifung und Problembewältigung zu schaffen. Meine Ausführungen werde ich so gliedern, dass ich zunächst das Modell therapeutischen und pädagogischen Zusammenwirkens beschreibe, dann facettenartig wichtige Situationen für Therapeuten und Erzieher im Heimalltag schildere und in einem letzten Kapitel anhand eines Beispiels darstelle, wie ein Jugendlicher und seine Bezugspersonen im Heim diese Stationen und Situationen durchlebt haben.

* Ich war in diesem Heim als Supervisor und später als therapeutischer Leiter tätig. Die berichteten Beispiele resultieren aus langjähriger Praxiserfahrung und sind aus Datenschutzgründen mit Hilfe paralleler und ähnlicher Beispiele so weit anonymisiert, dass Zuordnungen ausgeschlossen sind.