

Aggressive, gewalttätige Kinder mit ihren komplizierten Störungen der gesamten Persönlichkeit erfordern ein spezifisches pädagogisches und therapeutisches Vorgehen. Aufgrund ihrer jahrzehntelangen Erfahrung präsentieren die Autoren bewährte Modelle therapeutischen Handelns mit Kindern und Jugendlichen in Schule, Heim und Psychotherapie sowie die Arbeit mit neuen Konzepten der Aggression.

Ein Praxisbuch für alle helfenden Berufe, das psychoanalytische und pädagogische Methoden in äußerst fruchtbarer Weise kombiniert und Pflichtlektüre für angehende Sozialarbeiter ist.

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 Neuausgabe 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

sichere Bindung mütterliche Responsivität beschrieben, während unsichere Bindung eine enge Beziehung zu Zurückweisung oder inkonsistenter Beantwortung von Bindungsbedürfnissen aufweist.

Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit aggressiven Verhaltensstörungen, wie wir sie in diesem Buch schildern, zeichnen sich gemäß den referierten Konzepten dadurch aus, dass es bei ihnen im Verlauf der Entwicklung unter dem Einfluss unempathischen, sie chronisch verunsichernden und zurückweisenden Verhaltens der nahen Bezugspersonen zu einer ständigen Hemmung von Selbstbehauptung gekommen ist. Ihre anfängliche, aber erfolglose Reaktion mit Ärger und/oder reaktiver Aggression zum Zweck der Selbstbehauptung mobilisiert mit der Einschränkung der Assertion zunehmend ein hohes Maß an Aggression und führt schließlich zu einer verselbstständigten, automatischen aggressiven Reaktion auf jegliche tatsächliche oder auch nur vermeintliche Einschränkung. Im Verlauf einer solchen Entwicklung sind die ursprünglich getrennten Systeme der Assertion und Aversion/reaktiven Aggression miteinander verschmolzen und finden ihren Ausdruck in einer habituellen Feindseligkeit gegenüber der Umwelt, die entsprechend den frühen Beziehungserfahrungen als die Selbstbehauptung blockierend und bedrohlich erlebt wird.

Gegenüber der klassischen psychoanalytischen Todestriebtheorie legen die Befunde der modernen Säuglings- und Kleinkindforschung größeres Gewicht auf die sozialen Determinanten, insbesondere auf die frühen Beziehungserfahrungen. Daraus leitet sich für pädagogische und psychotherapeutische Interventionen die Notwendigkeit ab, der sozialen Dimension besondere Beachtung zu schenken, was unter anderem zur Konzeption meines bifokalen Behandlungsmodells geführt hat (Rauchfleisch 1996, 1999; vgl. auch meine Ausführungen in Kapitel 7 im III. Teil »Psychotherapie mit aggressiven, dissozialen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen«).

3. Geschlechtsspezifische Aspekte von Aggression und Dissozialität (mit einem Fallbeispiel von Hans Hopf)

Die Frage ist, warum Aggression und Dissozialität so deutlich bei Knaben und Männern überwiegt. 1978 wurden nur 15,1% aller verurteilten Straftaten von Frauen begangen (Einsele 1982, 75). Aggression ist im Schulalter deutlich überwiegend bei Jungen anzutreffen (vgl. Bach 1984b, 145). Das Wegnehmen von Schul-sachen wurde von Grundschullehrern bei Jungen dreimal so häufig und das Schlagen von Mitschülern elfmal so oft wie bei Mädchen beobachtet (Kluge 1974, 18). Delinquente Verhaltensweisen sind bei männlichen Kindern und Jugendlichen mit 90% noch deutlich höher (Otto 1970, 109). Havers kommt nach Durchsicht der verschiedensten empirischen Untersuchungen zu dem Ergebnis:

»Da unter den Schülern mit Verhaltensstörungen aggressiver und delinquenten Art die Jungen erheblich stärker vertreten sind ... liegt die Vermutung nahe, dass auch insgesamt mehr Jungen als »verhaltensgestört« oder »erziehungsschwierig« bezeichnet werden ... Die Hypothese, dass Schüler häufiger als Schülerinnen »erziehungsschwierig«, »verhaltensgestört« oder »disziplinschwierig« genannt werden, wird durch die empirischen Forschungen voll und ganz bestätigt« (Havers 1978, 64).

Im Schuljahr 1989/90 wurden an den staatlichen Sonderschulen für Erziehungshilfe in Hessen 691 Schüler unterrichtet; davon waren 585 männlich und 106 weiblich. In der privaten Sonderschule für Erziehungshilfe, an der ich unterrichtete, waren von 114 Schülern 10 weiblich. Bei etwa 75% der Schüler war extreme Aggression der Hauptüberweisungsgrund in die Sonderschule für Erziehungshilfe.

Sehen wir Aggression als Ausdruck narzisstischer Wut und im Zusammenhang mit frühen Störungen verinnerlichter Objektbeziehungen, so fragt man sich konsequenterweise, ob vor allem Jungen einen größeren narzisstischen Mangel erleiden. Die Dissozialität erscheint bei ausschließlicher Betrachtung der intrapsychischen Vorgänge als ein weiterer Schritt, diesen Mangel

zu kompensieren. Bei der Dissozialität werden äußere Situationen und Handlungen zur Festigung der Abwehr und Stärkung der Kompensation in Anspruch genommen, weil differenziertere, rein intrapsychische Abwehrmechanismen nicht zur Verfügung stehen (Mentzos 1984, 235; Heinemann und Hopf 2001, 123 ff.).

Mit der Selbstpsychologie kommen wir bei der Frage nach den geschlechtsspezifischen Aspekten der Aggression in unlösbare Widersprüche. Nach Kohuts Theorie müsste das Vorherrschen von narzisstischer Wut bei Knaben bedeuten, dass sie nicht im selben Maße wie Mädchen in ihrem Selbstgefühl gespiegelt wurden. Dies widerspricht den traditionellen Theorien der Psychoanalyse über die Frau. Freud stellte vor allem zwei Mythen über die Frau auf. Einerseits führe ihr Penismangel zur Wahrnehmung ihrer anatomischen Minderwertigkeit, und zweitens sei die ambivalente Liebe der Mutter zur Tochter für deren narzisstischen Mangel verantwortlich. »Nur das Verhältnis zum Sohn bringt der Mutter uneingeschränkte Befriedigung; es ist überhaupt die vollkommenste, am ehesten ambivalenzfreie aller menschlichen Beziehungen« (Freud 1933, 143).

Der Glanz im Auge der Mutter wird nach psychoanalytischen Theorien hauptsächlich dem Knaben zuteil (vgl. Mitscherlich 1987, 137). Auch Kohut hält an diesem Mythos fest, macht sich über geschlechtsspezifische Unterschiede ansonsten wenig Gedanken. Fraglich ist also, warum hauptsächlich Knaben mit narzisstischer Wut reagieren, wenn sie doch so viel besser gespiegelt werden.

Solange psychoanalytische Theorien zur weiblichen Entwicklung Abwehrprodukte männlicher Fantasien darstellen (vgl. Rohde-Dachser 1989), lässt sich die Frage nach der Aggression schwer beantworten. Sind der Phalluskult und die Theorie vom Penisneid der Frau Abwehrprodukte, zum Beispiel Reaktionsbildungen gegen den Gebärd- und Brustneid des Mannes (Bettelheim 1975; Heinemann 1995), so mag auch die Theorie der ambivalenzfreien Beziehung zwischen Mutter und Sohn Abwehr in Form von Idealisierung sein.

Chodorow (1985) jedenfalls kommt zu anderen Erkenntnissen, die, wie ich zeigen möchte, Aggression und Dissozialität der Knaben und Männer eher verständlich werden lassen.

Die primären Bezugspersonen von Jungen und Mädchen sind weiblich, weil überall, so Chodorow, Frauen bemuttern. Am Anfang des Lebens steht für beide Geschlechter die Beziehung zu einer Frau. Mütter sind immer noch die primären Versorgerinnen und primären inneren Objekte der Kinder, so Chodorow. Väter sind für Knaben und Mädchen sekundäre Objekte. Grundlegende Eigenschaften der Familienstruktur führen zu verschiedenen Arten der Differenzierung des Ich und seiner verinnerlichten Objektbeziehungen (Chodorow 1985, 122 f.).

Die Mutter-Sohn Beziehung ist von Anfang an durch die geschlechtliche Verschiedenheit geprägt. Der Sohn wird von der Mutter stärker als Objekt gesehen. Die Mutter-Tochter-Beziehung wird von der Mutter eher als Erweiterung ihres Selbst erlebt, die Tochter wird geliebt, aber weniger als Objekt begehrt, so Chodorow.

Weil sie dasselbe Geschlecht wie ihre Töchter haben und selbst einmal Mädchen waren, neigen Mütter von Töchtern nach Chodorow dazu, diese nicht in gleicher Weise als verschieden von sich selbst zu betrachten wie Mütter von Söhnen. In beiden Fällen empfindet die Mutter ein Gefühl der Einheit und Kontinuität mit ihrem Kind. Dieses Gefühl ist jedoch Töchtern gegenüber auf jeden Fall stärker und anhaltender. Die primäre Identifikation und die Symbiose mit Töchtern sind im allgemeinen stärker, und die Besetzung der Töchter behält eher narzisstische Elemente bei, d. h. basiert auf dem Erleben der Tochter als Erweiterung oder Verdoppelung der Mutter, während die Besetzung des Sohnes als sexuell anderes Wesen normalerweise nur ein schwächeres, weniger signifikantes Thema ist. Mütter identifizieren sich normalerweise mehr mit ihren Töchtern und empfinden sie als weniger von sich getrennt (ebd., 143).

Weil sie sich von ihren Söhnen geschlechtlich unterscheiden, erleben Mütter, so Chodorow, diese als männliche Gegenstücke. Die Besetzung ihrer Söhne ist von Anfang an eher eine Objektbe-

setzung eines sexuell Anderen, möglicherweise durch narzisstische Komponenten ergänzt. Gleichzeitig treibt das mütterliche Verhalten den Sohn in eine sexualisierte, genital getönte Beziehung (ebd., 144).

Um Mann werden zu können, muss der Junge sich früh aus der primären Beziehung zur Mutter lösen. Mit ihr fällt auch ein großer Teil seiner Gefühls- und Fantasiewelt der Verdrängung anheim. Seine Angst ist von nun an, in die primäre Beziehung zurückzufallen, weil diese Regression die Zerstörung seiner männlichen Identifikation bedeutet.

Die Mutter-Tochter-Beziehung erleidet keinen derartigen Bruch. Sie bleibt, wenn auch hochambivalent ein Leben lang bestehen und behält auch ihre symbiotische Färbung bei. Der Vater kommt als interessanter heterosexueller Partner hinzu, erhält aber nur zweitrangige Bedeutung. Die Sexualisierung des Beziehungsangebotes geht nach Chodorow vom Vater aus. Im Normalfall behält das Mädchen beide Eltern als Liebesobjekte und als Rivalen.

Der Knabe benötigt nach der Theorie Chodorows den Vater oder eine männliche Bezugsperson, um die Introjektion der Mutter, die archaische Identifikation mit der weiblichen Mutter mittels einer männlichen Identifikation abwehren zu können. In Bezug auf das weibliche Geschlecht wird nach Rohde-Dachser (1989a, 207) eine männliche Person regelmäßig durch den Penis repräsentiert und seinetwegen begehrt oder auch gefürchtet. Der Penis fungiert auf diese Weise als Partialobjekt (Pars pro toto).

Dem Penis kommt auch nach Chasseguet-Smirgel (1974, 163 ff.) eine entscheidende Bedeutung zu. Danach müssen sich alle Kinder aus der Allmacht ihrer Mutter befreien und ein Gefühl der Vollständigkeit entwickeln. Ein Knabe erreicht diese Befreiung durch seine Männlichkeit und den Besitz eines Penis. Sein Penis und seine Männlichkeit symbolisieren seine Unabhängigkeit und Separatheit von der Mutter. Die Entwicklung eines Penisneides oder eines Wunsches nach einem Penis beim Mädchen ist bei Chasseguet-Smirgel ein Versuch der Befreiung von der Mutter. Der Penis oder Phallus ist ein Symbol von Macht oder Allmacht.

Sowohl für den Knaben als auch für das Mädchen kommt bei Chasseguet-Smirgel dem Phallus ein hoher Symbolwert zu (ebd., 166).

Bei Chasseguet-Smirgel findet die Liebe des kleinen Mädchens zur Mutter keinen Platz (Chodorow 1985, 162). Sie hält an der Freudschen Theorie des Objektwechsels und der beeinträchtigten Mutter-Tochter-Beziehung fest. »Das zweite Objekt – der Vater und sein Penis – wird wegen der enttäuschenden Beziehung zum ersten Objekt einem Idealisierungsprozess unterworfen« (Chasseguet-Smirgel 1974, 138).

Chodorow dagegen nimmt Abschied von der Vorstellung, das Mädchen müsse sich von der enttäuschenden Mutter abwenden. Väter werden bei ihr lediglich hinzugenommen. Die weibliche Persönlichkeit ist bei ihr weniger auf Verdrängung und Abspaltung innerer Objekte aufgebaut, weil Töchter die Introjektion der Mutter nicht abwehren müssen, um ihre Geschlechtsidentität zu erhalten. Weil sie die präöipale Liebe zur Mutter weiterführen, definieren und erleben sich Mädchen im Verlauf ihres Heranwachsens als kontinuierlich mit anderen verbunden (Chodorow 1985, 220).

In einer Kultur, in der vor allem Frauen bemuttern und die Aufgaben der primären Beziehung übernehmen, erscheint weniger die Mutter-Tochter-Beziehung und der Objektwechsel des Mädchens (die Hinwendung zum Vater) problematisch, wenn, wie Chodorow annimmt, das Mädchen die Mutter nicht aufgibt, sondern ihr nur eine neue Beziehung hinzufügt. Problematisch erscheint vor allem die Vater-Sohn-Beziehung. Der Sohn ist für seine Selbstentwicklung, zur Identifikation, fundamentaler als das Mädchen von männlichen Bezugspersonen abhängig. Nicht der Objektwechsel des Mädchens, sondern der Identifikationswechsel des Knaben scheint in einer Kultur, in der Vaterschaft unsicher ist, ein entscheidendes Problem zu sein. Der Vater hat nicht nur die Aufgabe der Triangulierung, sondern für die Selbstentwicklung des Knaben strukturierende fundamentale Funktionen.

Ein Problem der männlichen Entwicklung scheint mir zu sein, dass der Knabe auf Männer angewiesen ist, die durch die kultu-

rellen Normen weniger zuverlässig zur Verfügung stehen als die Mütter. Genau an dieser Schwierigkeit scheinen aggressive und dissoziale Knaben zu scheitern.

Eine dänische Untersuchung zeigte, dass nur 25 % der wegen Delinquenz und schwerer Verhaltensstörung in ein Heim eingewiesenen Jungen vom ersten bis sechsten Lebensjahr denselben Vater hatten. Bei der Vergleichsgruppe der Normalbevölkerung waren dies immerhin 83 % (Jonsson 1967).

Bei meiner Arbeit mit aggressiven, dissozialen Knaben habe ich keine einzige intakte Vater-Sohn-Beziehung erlebt (vgl. auch Schmidt 1986, 11; Havers 1978, 141). Meist fehlte der Vater in der Erziehung gänzlich, wie bei Jürgen, Wilfried und Sebastian; oder aber er bot sich wie bei Robert nicht als Identifikationsobjekt an. Roberts Vater verachtete Robert, weil er nicht intelligent genug sei.

Das Fehlen des Vaters oder die Unmöglichkeit, sich mit diesem zu identifizieren, machen dann den narzisstischen Mangel des aggressiven und dissozialen Knaben aus. Aggressives Verhalten bei Knaben ist Ausdruck erhöhter narzisstischer Kränkbarkeit, weil ihnen wesentliche Momente in der Selbstentwicklung verloren gehen, weil sie die weibliche Identifikation mit der Mutter abwehren müssen und ein zuverlässiger männlicher Ersatz fehlt. In der Dissozialität suchen sie dann nach Männlichkeit. So war es bezeichnend, dass alle Jugendlichen unserer Schule fast ausschließlich in Gruppen stehlen gingen. Sich gemeinsam der Gefahr auszusetzen stärkte die Männlichkeit. Zudem agierten sie nun einen Konflikt aus, bei dem sie die Verfolgung durch mächtige, aggressive Männerbilder (so ihre Fantasien von der Polizei) provozierten. Das Diebesgut, etwa abgebrochene Mercedessterne, diente nicht selten als Beweis phallischer Potenz.

So war auch ihr Wunsch, Herrn X an meiner Stelle als Klassenlehrer haben zu wollen, eine Suche nach dem Vater und Abwertung der wegen der Verschmelzungsgefahr bedrohlichen Frau, der Mutter, die für sie meist das einzige Identifikationsobjekt darstellte und deren Imago von daher sekundär mit Allmacht und Bedrohung ausgestattet wurde.

Der Mythos von der besten aller Beziehungen, der Mutter-Sohn-Beziehung, beruht meiner Meinung nach auf einer Idealisierung der Mutter (Spaltung). Hier handelt es sich um Abwehrprodukte, analog zu den Theorien vom Penisneid und der Minderwertigkeit weiblicher Anatomie.

So scheint mir Dissozialität nicht, wie bei Winnicott (1988, 152 ff.), die Suche nach der Mutter, sondern die Suche nach dem Vater zu sein. Die antisoziale Tendenz besteht nach Winnicott aus zwei Aspekten, dem Stehlen und der Destruktivität. Im Stehlen sieht er die Suche nach der Mutter, die das Kind verloren hat. Die Destruktivität ist bei Winnicott die Suche nach einer Umwelt, die stark genug ist, seine Destruktivität zu überleben. Winnicott sieht in der antisozialen Tendenz einen Selbstheilungsversuch, ein Zeichen von Hoffnung.

Meiner Erfahrung nach ist es weniger das Versagen der Mutter, das natürlich oft erschwerend hinzukommt, als das des Vaters und Dissozialität die Suche nach dem Vater, nach Männlichkeit. Diese Erfahrungen fand ich auch bei meinen ethnopsychoanalytischen Studien in Jamaika (Heinemann 1997) bestätigt. Jamaika ist eine Kultur mit extremen Formen männlicher Gewaltkriminalität. Die »Gunmen« und »Killer«, die Tag für Tag die Bevölkerung in Angst und Schrecken versetzen, sind meist Jugendliche und Männer aus den Frauenhaushalten der Slums von Kingston. Ohne Vater aufgewachsen, wie es dort die übliche Sozialisationsbedingung ist, entwickeln sie illusionäre Fantasien männlicher Größe und Potenz. Die Identifikation mit diesen Fantasien ersetzt die fehlende Beziehung zu einem Vater, der die Möglichkeit bietet, realistische Vorstellungen eigener Männlichkeit zu entwickeln. Teilweise geringfügige Kränkungen lösen dann heftige Aggression aus. In einem Gespräch erzählte mir ein Gunman, dass die größte Angst der Gunmen sei, im Gefängnis homosexuell vergewaltigt zu werden. Deshalb würden sie Homosexuelle auf der Straße töten. Gleichzeitig suchen sie ihre Männlichkeit in den Gruppen der Banden zu stärken. Die Männlichkeit und Stärke wird jedoch immer wieder von konkurrierenden Banden oder interner Rivalität bedroht.

Ähnliche Muster und Ängste finden sich auch bei rechtsradikalen Jugendlichen (vgl. Heinemann 1996). Im Laufe seiner Therapie äußerte mein Patient, der wegen rechtsradikaler Vergehen im Gefängnis saß, dass er am meisten die homosexuelle Überwältigung durch Ausländer fürchte. Diese würden ihn immer irrtümlich für »schwul« halten.

Die problematische oder fehlende Vater-Sohn-Beziehung kann zu illusionären Männlichkeitsfantasien führen, um sich von der Mutter abzugrenzen und männlich zu werden. Die Spaltung der Gefühlswelt, Aggression und Dissozialität sind die Folge. Dabei ist die Geschlechtsidentifikation bedroht, was wiederum ein Potential für aggressive Impulse zur Abwehr der Angst darstellt. In der dissozialen Männergruppe soll die Männlichkeit dann gefestigt werden. Unterordnung unter die Gesetze der Gruppe ist nur eine der Folgen.

Die Psychoanalyse lastete diese Entwicklung bisher immer wieder der Mutter an. Gerade die Ergebnisse der Forschung zur Aggression und Dissozialität könnten aber zur Rehabilitierung der Mutter und der Mutter-Tochter-Beziehung beitragen, zeigt sich doch die immense Bedeutung des Vaters in der männlichen Entwicklung.

»Möglicherweise tragen die frühen Verinnerlichungen der mütterlichen Funktionen wie auch die Beziehung zu ihr dazu bei, ein strukturierteres Selbstbild aufzubauen, als es dem Knaben vergönnt ist; ihm wird die Des-Identifizierung mit den Funktionen der Mutter in ganz anderer Weise, von außen wie auch von der Mutter selbst, abverlangt, als dem Mädchen. Die Fähigkeit, ein Gedächtnis für frühe Erlebnisse und Gefühle zu entwickeln, ist beim Knaben durch den aufgezwungenen Identifikationsabbruch häufig verkümmert. Die evokative Möglichkeit des Gedächtnisses, Objekte, das heißt mitmenschliche Beziehungen und deren tröstende und angstmildernde Funktionen, nach Bedarf vor seinem inneren Auge zu wecken, könnte aus den genannten Gründen beim Mädchen ausgeprägter sein als beim Knaben, auch trotz aller späteren Störungen durch die Identifikation mit den selbstentwertenden Einstellungen der Mutter« (Mitscherlich 1987, 136 f.).

Die Konsequenz dieser Überlegungen sollte allerdings nicht die »friedfertige Frau« (Mitscherlich 1987) sein, die Becker und Stillke (1987) als Mythos kritisieren und als Verleugnung der präödi-palen Aggression der Frau. Die Annahmen Chodorows legen zwar eine stärkere Fähigkeit der Frau zu Triebneutralisierung und Integration innerer Objekte nahe, sollten aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Frauen durchaus auch heftige Formen von Aggression zeigen, vor allem in der Wendung gegen sich selbst (Becker und Stillke 1987, 22; Heinemann und Hopf 2001). Möglicherweise trägt hierzu die stärkere Verschmelzung des Selbst mit dem inneren Bild der Mutter bei. Diese Verschmelzung birgt natürlich auch die Schwierigkeit, sich aus der Beziehung zur Mutter zu lösen, was ein hohes Potential für Aggression darstellen kann. Frauen scheinen dieses Potential nur vermehrt gegen sich zu wenden.

Die Bedeutung des aggressiven Verhaltens in der männlichen Entwicklung als Suche nach männlicher Abgrenzung durch betont phallisches Verhalten lässt sich relativ leicht verstehen. Jürgen, den ich im praktischen Teil des Buches vorstellen werde, wuchs bei seiner Mutter und seinem älteren Bruder auf, er musste sich zwanghaft von der Mutter und in der Übertragung von mir abgrenzen. Wilfried und Sebastian hatten gewalttätige Väter, so dass wir ihr Verhalten auch als Identifikation mit dem Aggressor verstehen können. Bei Wilfried führte die Angst vor dem Vater allerdings zu einer Identifikation mit einem noch stärkeren Männlichkeitsbild. Als asiatischer Krieger fühlte er sich stärker als sein Vater, der Soldat war. Sebastian litt mehr unter dem Verlust des Vaters und verleugnete den Verlust.

Die Entwicklung in die Depression und Autoaggression können wir bei Frauen durch ihre stärkere Verschmelzung mit dem weiblichen mütterlichen Objekt, von dem sie sich nicht zur Erlangung ihrer Geschlechtsidentität abgrenzen müssen, ebenfalls nachvollziehen (vgl. Heinemann und Hopf 2001). Ich möchte am Ende dieses Kapitels ein Fallbeispiel eines aggressiven und dissozialen Mädchens vorstellen, also eine eher atypische Entwicklung. Dabei wird sich zeigen, ob die Anzeichen, die gelegentlich beob-

achtet werden, dass wir es in Zukunft vermehrt auch mit aggressiven Mädchen zu tun haben, sich bewahrheiten werden.

Diana (Fallbeispiel von Hans Hopf)

Zur Vorstellung ihrer Tochter in einem therapeutischen Heim kam eine alleinerziehende Mutter. Sie war erst 31 Jahre alt, wirkte jedoch älter. Sie brachte ihre gerade neunjährige Tochter mit. Frau M. war eine wenig attraktive, etwas grob wirkende Frau mit einem flachen, wenig ausdrucksfähigen Gesicht. Sie sprach sehr laut und eindringlich. Was sie mitteilte, war durchweg aggressiv unterlegt, und Frau M. erschien aufgebracht und chronisch gereizt. Dabei konnte sie sich kaum in ein dialogisches Gespräch einlassen, wirkte unruhig und ständig als ob sie weglaufen wolle. Sie schimpfte und verteufelte Diana, während sie ihren Sohn als nur gut beschrieb. Sie könne Diana ermorden, wenn diese noch länger bei ihr bliebe. Sie würde von Diana in keiner Weise mehr respektiert, sie zeige sich widerborstig und trotzig. Diana scheine zu glauben, bereits erwachsen zu sein, und wolle alles tun, was eigentlich erst Erwachsenen vorbehalten ist. So wolle sie darüber bestimmen, wann und wie lange sie wegbleiben dürfe. Sie sei gelegentlich abends aus dem Fenster gestiegen und habe auch schon Autos angehalten, um in die Stadt zu trampen. Die Autofahrer hatten sie jedoch jedes Mal nach Hause gebracht. Diana besuchte als einziges Mädchen mittlerweile die zweite Klasse einer Schule für Erziehungshilfe, zusammen mit sieben Jungen. Sie hielt sich auch dort an keinerlei Regeln, war unzuverlässig und fiel durch ein hektisches, getriebenes Verhalten auf. Ständig nahm sie jemandem etwas weg und benutzte fortlaufend abstoßend obszöne Ausdrücke, mit denen sie die Mitschüler zu entwerten suchte. Ihre Frustrationstoleranz war gering. Konnte sie ihr Ziel nicht gleich durchsetzen, brüllte sie wüst umher, schlug und trat den Kontrahenten, ohne Rücksicht zu nehmen und Grenzen zu tolerieren oder zu respektieren.

Am meisten fiel Diana jedoch wegen einer für ihr Alter auffälligen Sexualisierung auf. Sie genoss sichtlich ihre Rolle als einziges

Mädchen der Klasse. Ständig suchte sie sich herauszuputzen, mit Schminke, Schmuck und aufreizender Kleidung. Sie kokettierte wie eine Jugendliche und benutzte dabei vielerlei obszöne Ausdrücke, deren Bedeutung ihr offenkundig gut bekannt war. Und sie konnte nicht ohne Aufsichtsperson mit den Jungen ihrer Klasse zusammen sein, weil sie sich sofort auszog, die Jungen ebenfalls dazu aufforderte, um ihre Genitalien zu berühren. Diana hatte einen fünfjährigen Bruder, bei dem sie das eines Abends auch versuchte und ihn dabei so sehr am Penis verletzte, dass ein Arzt geholt werden musste.

Diana war eigentlich ein hübsches Mädchen mit einer glatten, schönen Haut. Sie hatte dieselbe kräftige Figur wie ihre Mutter und wirkte wesentlich älter als sie war. Beim Erstkontakt stellte sie eine Fülle von Fragen, wartete aber keinerlei Antworten ab. Diana stammelte und konnte manche Konsonanten nicht richtig aussprechen. Sie hörte auch kaum zu, wenn ich etwas sagte, es interessierte sie offenkundig nicht, so wie es sie letztendlich nur zu interessieren schien, dass ich ein Mann war. Sie begann mit mir zu flirten, was ich in meiner Gegenübertragung zunehmend unangenehm empfand. Sie erschien insgesamt wie leer, ihre Fragen waren platt und dennoch bohrend. Es entstand eine Atmosphäre von Gleichgültigkeit und gleichzeitig von klebriger Aufdringlichkeit.

Die Mutter war mit 22 Jahren schwanger geworden, heiratete kurz vor der Geburt den Vater des Kindes. Dieser erwies sich dann als arbeitsscheuer Alkoholiker, so dass sich die Eltern bereits trennten, noch ehe Diana ein Jahr alt war. Immer wieder gab es erneute Anläufe zum Zusammenleben und von heftigen Ausbrüchen begleitete Trennungen. Mit 1½ Jahren kam Diana in eine Kindertagesstätte, zeitweise wurde sie auch von den Großeltern betreut, weil die Mutter ganztätig berufstätig war. Von der Kindertagesstätte wurde Diana von immer neuen Personen abgeholt, was den dortigen Erzieherinnen auffiel. Insgesamt zeigte sich die Mutter dem Mädchen gegenüber ziemlich gleichgültig; es gab zudem eine Vielzahl von Liebhabern, welche die Mutter in der kleinen Wohnung empfing, wobei zu vermuten war, dass Diana häufig Zeuge des Liebesspiels wurde. Als sie 3 Jahre alt war, wurde die

Mutter wieder schwanger, und der Vater dieses Kindes, ein Handelsvertreter, entpuppte sich ebenfalls als Alkoholiker.

Zu ihrem Vater hatte Diana regelmäßigen Kontakt. Es stellte sich heraus, dass er das Mädchen regelmäßig auf seine Sauf Touren in die Kneipen mitnahm, wobei Diana die oft wüsten Redensarten dort mitbekam und sich freute, im Mittelpunkt des Interesses so vieler Männer zu stehen. Auch nahm sie der Vater regelmäßig zu sich ins Bett und ich vermutete, dass es dabei zu – unbewussten oder auch bewussten – sexuellen Stimulierungen gekommen war. Was mich dabei entsetzte, war, dass die Mutter hierin nichts Verwerfliches erkennen konnte und keineswegs einschritt. Sie war froh, wenigstens sporadisch von Diana entlastet zu sein. Erst als sich Diana in unserer Einrichtung befand, wurde der Umgang mit dem Vater stark eingeschränkt. Diana liebte ihren Vater weiterhin und genoss es, wenn er Kontakt zu ihr aufnahm.

Frau M. wirkte zunächst recht interessiert und gab sich hilfsbereit. Bald stellt sich jedoch heraus, dass sie ein ähnliches Verhalten wie Diana zeigte und gleichermaßen sexualisiert war, ja regelrecht »mannstoll«. Sie interessierte sich kaum für die Kinder, was bei späteren Besuchen zu beobachten war. Sie ließ diese einfach gewähren, schritt immer erst ein, wenn die Situation eskalierte. Oft wartete sie darauf, dass die Menschen in ihrer Umgebung sie in die Schranken wiesen, um ihnen dann die Schuld zuzuschreiben, wenn die Situation dennoch eskalierte. So hatte sie es auch mit den Lehrerinnen getan.

Diana zeigte nach ihrer Ankunft in der Gruppe des Heimes ein ähnliches Verhalten wie beim Erstgespräch. Sie gab sich zum einen cool und unnahbar. Und sie stellte ununterbrochen Fragen, für die sie bald keine Antworten suchte. Auf nichts wollte sie sich einlassen und hüpfte von einer Sache zur anderen. Am liebsten wollte sie turnen und tanzen, dabei war es ihr wichtig, im Mittelpunkt zu stehen und die Bewunderung und Bestätigung aller zu bekommen. Die Inszenierungen ihrer Körperlichkeit waren zunehmend von sexuellen Attituden begleitet und zeigten häufig exhibitionistischen Charakter. Wie zufällig legte sie ein Kleidungsstück nach dem anderen ab, oder sie trug keine Unterwäsche. War sie mit

Jungen allein, legte sie sich auf sie oder wollte sie ausziehen, um ihren Penis in den Mund zu nehmen. Sie zeigte dabei keinerlei Scham, es war, als sei das alles alltäglich und wie selbstverständlich. Da sie keinerlei Anweisungen und Aufforderungen ernst nahm, konnte sie die ersten Tage nicht aus dem Haus gelassen werden. Sie brüstete sich damit, jeden Tag einen anderen Jungen haben zu können.

Was man ihr sagte, hatte keinerlei Verbindlichkeit für sie, und sie tat was sie wollte. Vor allem akzeptierte sie keinerlei Grenzen, betrat fremde Zimmer, nahm sich, was sie vorfand. Sie stahl Süßigkeiten, immer im Alleingang, die sie in sich hineinstopfte oder auch verschenkte, um sich Zuwendung zu erkaufen. Oft stahl sie, um zu provozieren, denn meistens benötigte sie die gestohlenen Dinge gar nicht. Häufig wollte sie lediglich, dass sie auch die anderen nicht besitzen sollten, und zerstörte beispielsweise Zeichnungen und wertvollen Besitz anderer. Es war Ausdruck puren Neides, und wenn ein Kind wegen des entwendeten oder zerstörten Gegenstandes weinte, war ihr triumphierendes Lachen zu hören. Dies erzeugte ständige Spannungen und versetzte die Gruppe in chronische Unruhe; sie spielte die Kinder gegeneinander aus, stachelte den einen an, verbündete sich mit dem anderen und fiel über einen dritten her. Dabei war es schwer, ihre zugrunde liegenden Gefühle wahrzunehmen. Diana lachte fast ständig, und hatte sie etwas besonders Gehässiges angestellt, lachte sie noch heftiger.

Fand sie keine Beschäftigung und wurde die Langeweile für sie schwer aushaltbar, begann sie – wie zuvor erwähnt –, andere Kinder zu ärgern und zu provozieren. Sie beschmierte Zeichnungen, versteckte Kuscheltiere und steigerte sich in immer hektischere Attacken hinein, so dass sie ununterbrochen zurechtgewiesen werden musste. Wurde ihr nachdrücklich Einhalt geboten, bekam sie grandiose Wutanfälle, schlug Türen, zerstörte noch mehr Gegenstände anderer. Gelegentlich drohte sie, vom Balkon zu springen oder wegzulaufen. Später weinte sie häufig, und es wurde deutlich, dass die vorherigen regelrecht manischen Zustände von tiefer Depression abgelöst wurden. Es gelang den Erzieherinnen jedoch

immer, sie wieder aufzuhalten und zu beruhigen. An manchen Tagen lieferte sie sich sogar richtige Kämpfe mit anderen Kindern. Sie beschimpfte sie, zog sie an den Haaren, schlug sie ins Gesicht und trat sie. Damit die Situation nicht eskalierte, musste ein Erwachsener einschreiten.

Nach einem Mittagessen räumte ein Junge einmal das Geschirr ab. Diana konnte es nicht lassen, ihn ständig zu provozieren. Nach ständigem Hin und Her packte der Junge Diana am Hals, dass ihre Halskette zerriss und die Perlen auf den Boden fielen. Sie geriet völlig außer sich, warf Teller und Brotkorb auf den Boden und nahm ein Messer vom Tisch, um auf den Jungen einzustechen. Eine Erzieherin entwand ihr das Messer und hielt sie fest. Blitzartig schlug die Wut in Trauer um. Diana weinte herzerreißend; die Erzieherin musste sie nicht mehr festhalten. Diana wimmerte jetzt im Arm der Erzieherin und ließ sich streicheln.

Die energischen Grenzsetzungen wirkten sich mit der Zeit positiv aus, so dass Diana auch andere Seiten zeigen konnte. Der Halt und die Sicherheit der Erwachsenen, welche sie und andere vor ihren eigenen destruktiven Affekten beschützten, schienen ihr gut zu tun. Gerne half sie ihnen bei der Arbeit, was lobend erwähnt wurde und dem Mädchen signalisierte, dass sie wohlge-litten war. Sie sehnte sich erkennbar nach Ordnung und Struktur in ihrem innerseelischen Chaos. Als sie einmal krank wurde und versorgt werden musste, versetzte sie das allerdings in höchste Unruhe. Weder konnte sie Ruhe zulassen, noch konnte sie liebevolles Versorgtwerden ertragen.

In einer therapeutischen Einzelstunde wurde erkennbar, wo dies herzurühren schien. Diana spielte die Ärztin, die Therapeutin war die Patientin. Lustvoll griff sie ihr in die Wunde, verdrehte den Arm und diagnostizierte, dass man den Arm abschneiden müsse, weil er niemals heilen könne. Dabei lachte sie mitleidlos und hä-misch. Am Ende der Therapiestunde konnte sie immerhin die Heilung des Armes in Aussicht stellen.

Wie bereits erwähnt, hatte Diana eine enge Beziehung zum Vater gehabt, der jedoch einen schlechten Einfluss auf sie ausübte. Der Kontakt wurde von der Einrichtung eingeschränkt, weil der

Vater die Ordnung und die Regeln, welche das Mädchen mittler-weile gelernt hatte, immer wieder in Frage stellte. So fuhr er mit ihr angetrunken Auto, Diana musste sich nicht anschnallen und sich auf sein Geheiß ducken, als Polizei kam. Er bezahlte Diana keinen Unterhalt, nahm ihr sogar Taschengeld weg, um sich Alko-holika zu kaufen. Dies führte zur zunehmenden Entidealisierung, so dass sich Diana von ihm zurückzuziehen begann.

Später begannen die narzisstischen Größenfantasien zu bröckeln. Dianas Meerschweinchen war zu Hause gestorben und je-den Abend sprach sie im Bett mit einer Erzieherin über Tod und Weiterleben. In diesen Gesprächen konnte sie auch ihre Einsam-keit reflektieren, in die sie sich anständig manövriere. Weil sie die GröÙte sein wollte, hatte sie die anderen Kinder ständig vor den Kopf gestoßen. Bei Auseinandersetzungen rannte sie jetzt nicht mehr weg, sondern stellte sich den Konflikten.

Mit der Zeit wurde das Mädchen sanfter, zugänglicher und immer häufiger auch empfindsam. Diana fand Freundinnen, von denen sie mit ihren verbliebenen Ecken und Kanten angenommen wurde, und sie legte im Laufe der stationären Therapie ihr sexualisiertes Ver-halten ab, konnte sich immer besser anpassen und verbesserte sich so weit in der Schule, dass sie wieder in die Grundschule gehen konnte. Sie kam wieder zu ihrer Mutter mit deren neuem Lebensgefährten, die durch eine Familienhilfe unterstützt wurden.

Versuchen wir die Entwicklung Dianas psychoanalytisch zu ver-stehen. Es ist davon auszugehen, dass schwere Beziehungsstörun-gen zu der vorliegenden dissozialen Entwicklung geführt hatten. Diana wurde von der mit sich selbst befassten narzisstischen Mutter nicht ausreichend gespiegelt und gegenüber dem Bruder stark abgewertet. Männlichkeit schien von der Mutter einerseits idealisiert worden zu sein, suchte sie doch immer wieder die Bekanntschaften von Männern, glaubte sie nur durch Männer ihr labiles Selbst stärken zu können, was Hans Hopf als »mannstoll« empfand. Andererseits war sie immer wieder mit den Männern unzufrieden und suchte neue Bekanntschaften.

Diana flüchtete sich in Allmachtsfantasien und wehrte die zugrunde liegende Verwahrlosung mit abwertendem, verletzendem Lachen und mit Sexualisierung ab. Ihre frühe Unruhe und ihr Weglaufenwollen können als verzweifelte Suche nach haltgebenden Beziehungen gesehen werden. Diana hatte festgestellt, dass Sexualität die Mutter für Männer attraktiv gemacht hatte. Sie hatte das bei sich selbst erlebt, als sie für den Vater und seine Saufkumpane attraktiv wurde und er sie stimulierte. Sexualität wurde zum wichtigsten Medium, in den Mittelpunkt zu geraten und endlich beachtet zu werden. Dies versuchte sie über ihre ständigen Externalisierungen und Inszenierungen zu erreichen.

Zum anderen sollte sie ständig Regeln einhalten, welche von den eigenen Eltern weder beachtet noch eingehalten wurden. Sie war, wie bei dissozialen Jungen häufig zu finden, zumindest auch mit den dissozialen Impulsen und Wünschen der Eltern identifiziert, was Redl als ein dissoziales Über-Ich beschreibt.

Dianas sexualisiertes Verhalten ist typisch für missbrauchte Mädchen. Im allgemeinen unterscheidet sich aber das sexualisierte Verhalten der Mädchen von dem der Jungen. Die Sexualisierung äußert sich beim Jungen in einer vorwiegend aktiven Form, in Gestalt von Übergriffen, Überschreiten von Grenzen, Entwertung, und ihre Sexualität ist immer mit Gewalt gemischt. Die Sexualisierung des Mädchens zeigt sich dagegen in einer eher passiven Form, als die sich dem Manne anbietende »Lolita«. Das Mädchen bleibt in der Opferposition, während der Junge die Affekte durch Identifikation mit dem Aggressor und Täterverhalten abwehrt (vgl. Heinemann und Hopf 2001, 159 ff.).

Bei Diana mischten sich aktive mit passiven Formen. Indem sie Aggression nach außen wandte, war auch die Form ihrer Sexualisierung aktiver; sie machte andere Kinder zu Opfern. Dianas Rechthaberei, ihre Zerstörungswut, glichen einem permanenten narzisstischen Triumph. Es ist zu vermuten, dass ein schwerer Neid auf den Bruder hinter dieser Haltung steht.

Die Szene mit der Therapeutin, in der Diana eine Wunde fantasierte, die niemals heilen könne und deshalb der Arm abgeschnitten werden müsse, weist auf eine Wahrnehmung des eige-

nen Geschlechts als beschädigt (eine Wunde) und bisexuell hin. Die Kastration (den Arm abtrennen) wird als heilend empfunden, ermöglicht sie doch die weibliche Identifikation. Um ihr Körper-Selbst zu retten, muss der Penis geopfert werden. Eines Abends hatte sie – wie zuvor erwähnt – den kleinen Bruder so sehr am Penis verletzt, dass er blutete und der Arzt geholt werden musste. War dies der Versuch einer Kastration, um den Bruder zu entmannen und selbst den Penis zu besitzen, oder wollte sie alles Männliche zerstören? In dieser tiefen Angst um ihre Geschlechtsidentität gleicht Dianas Entwicklung der der dissozialen Jungen.

Die Mutter sah in Diana immer ihr Spiegelbild, sie selbst sei in der Pubertät ähnlich schwierig wie Diana gewesen. Schon früh kam es zum chronischen Machtkampf zwischen Mutter und Tochter. Als Diana im Kampf mit dem Jungen die »weibliche« Kette verlor, führte dies zum Ausbruch narzisstischer Wut. Wieder wurde ihre Weiblichkeit bedroht. Oder war es die Angst, die Mutter wie die Kette zu verlieren, der den massiven Aggressionsausbruch verursachte?

Diana wendet ihre Aggression nach außen, schlägt andere, zerstört deren Sachen und zeigt ein aggressives und aktives sexualisiertes Verhalten, wie wir es traditionell eher bei Jungen finden. Was führte bei Diana zur Wendung der Aggression nach außen anstelle der zu erwartenden eher weiblichen Wendung der Aggression gegen das Selbst? Hier können wir nur Vermutungen anstellen.

Die Mutter erscheint wenig weiblich, ist selbst aggressiv und durchsetzungsfähig. Dianas Bruder hat große Angst vor der Mutter. Sie sucht aktiv die Bestätigung durch Männer, die sie zu idealisieren scheint, ähnlich wie Diana den Vater idealisiert. Der Vater verhält sich grenzüberschreitend, aber auch passiv, weich, manipulierbar, vor allem wenn er getrunken hat. Beide Elternteile entsprechen nicht den traditionellen Geschlechtsrollenmustern.

Diana ist mit ihrer Mutter identifiziert – ganz im Sinne der Theorie Chodorows, wobei die Mutter bereits selbst eine aggressive, nach außen gerichtete Haltung einnimmt. Die Angst, die Mutter zu verlieren, mag die Verschmelzungswünsche mit der Mutter erhöht haben. Das offene und nicht heimliche, übergriffi-

ge Klima mag die Konkurrenz zwischen Mutter und Tochter gefördert haben, so dass sich kaum Schuldgefühle bezüglich des Äußerns von Aggression einstellen, wie wir es so häufig in der weiblichen Entwicklung finden. Gleichzeitig erlebte Diana einen narzisstischen Triumph, wenn der Vater sie mit sich nahm.

Ich denke, das Gemeinsame an der Position Dianas und aggressiver Jungen ist, dass sie die Beschädigung ihrer Geschlechtlichkeit durch ein Vorherrschen bisexueller Fantasien fürchten. Beim Fehlen eines Vaters oder fehlender männlicher Identifikationsmöglichkeiten fürchtet der Junge die Weiblichkeit und möchte sich nicht mit der Mutter identifizieren. Er hat schlimmstenfalls dann nur noch die Möglichkeit, psychotisch, pervers oder dissozial zu werden, um seine Männlichkeit zu retten.

Auch Diana fürchtet als Mädchen mit einer Wunde am Arm, den sie zur Heilung abtrennen möchte, um ihre Weiblichkeit. Vielleicht bot ihr die Mutter keine ausreichende weibliche Identifikationsmöglichkeit, benötigte diese doch das Männliche zur Stabilisierung ihres Selbst. Der Vater bot sich ebenfalls nicht als drittes Objekt, sondern als Partner an. Auch Diana muss, wie die dissozialen Jungen, um ihre Geschlechtlichkeit fürchten. Eine normale psychosexuelle Entwicklung besteht darin, archaische bisexuelle Fantasien aufzugeben, sich mit einem Geschlecht zu identifizieren und das jeweils andere Geschlecht zu begehren.

Wie bei den autoaggressiven Essstörungen der Mädchen unserer heutigen Zeit (vgl. Heinemann und Hopf 2001, S. 179 ff.) steht Diana vor der anscheinend zunehmenden Schwierigkeit, eine stabile Geschlechtsidentifikation zu erlangen.

4. August Aichhorn und Fritz Redl: Pioniere einer psychoanalytischen Pädagogik mit aggressiven Kindern

Auf dem Boden der Freudschen Theorie entwickelte August Aichhorn seine Erziehungslehre. In den österreichischen Fürsorgeerziehungsanstalten von Oberhollabrunn und St. Andrä, die er

1911-18 A 12631a
von 1918 bis 1922 leitete, arbeitete er auch mit aggressiven Kindern und Jugendlichen. Seine Arbeit gilt als Pionierleistung einer psychoanalytischen Pädagogik. Bereits 1925 erschienen seine grundlegenden Gedanken in dem Buch *Verwahrloste Jugend*, auf das ich mich in der mir vorliegenden Ausgabe beziehe. Zu einer Zeit, als Besserungsanstalten militärähnlich wie Arbeitslager organisiert waren, sprach er von der Nutzlosigkeit des reinen Zwangs zur Anpassung mittels Lohn und Strafe. Dissozialität war bei ihm Ausdruck von Verwahrlosung, von innerpsychischen und sozialen Problemen des Kindes oder Jugendlichen. Er wollte Verwahrlosungserscheinungen auf ihre Ursachen zurückführen und so zu beheben suchen. Unbewusste Motive der Verwahrlosung sollten mit Hilfe der Psychoanalyse verstanden werden. Psychoanalyse sollte konsequent auf dieses Spezialgebiet der Pädagogik angewendet werden (Aichhorn 1971, 9).

Aichhorn unterschied zwischen latenter Verwahrlosung, wenn nur eine scheinbare Anpassung erfolgte, Triebwünsche aber nicht bewältigt und verarbeitet sind und nur darauf warten, bei der nächsten günstigen Gelegenheit erneut durchzubrechen, und dem Zustand der manifesten Verwahrlosung. Strafe konnte seiner Meinung nach allenfalls zur Wendung von manifester zu latenter Verwahrlosung führen (ebd., 10). Er wollte die latente Verwahrlosung durch Veränderung der Ich-Struktur zum Verschwinden bringen (ebd., 39).

Entsprechend dem triebtheoretischen Verständnis Freuds ging Aichhorn davon aus, dass jedes Kind sein Leben als asoziales Wesen beginne. Es bestehe auf der Erfüllung seiner Triebwünsche (Lustprinzip), ohne auf die Umwelt Rücksicht zu nehmen. Daher besteht die Aufgabe der Erziehung nach seiner Sicht, das Kind aus dem Zustand der Asozialität in die soziale Anpassung zu überführen (ebd., 10).

Die »Aggressiven« schilderte Aichhorn als die schwierigsten Fälle (ebd., 146). Für aggressive Kinder und Jugendliche schuf er ein Milieu des völligen Gewährenlassens. Eine wohlwollende, jede Gewaltmaßnahme vermeidende Grundhaltung sah er als wesentlich an.

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.