

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

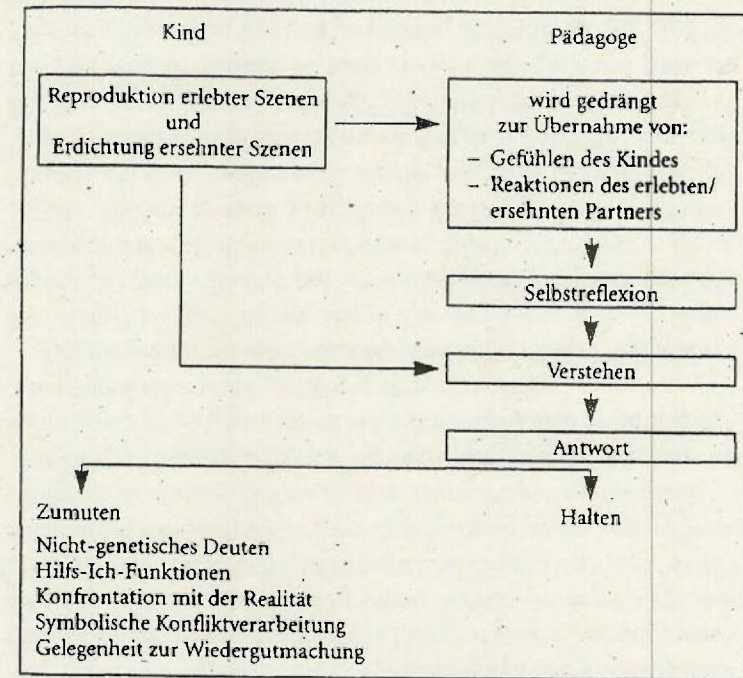
Jürgen und dessen Bruder. Jürgen sei schon im Kindergarten sehr aggressiv gewesen. Er musste aus dem Kindergarten herausgenommen werden. In der Grundschule gab es immer wieder Probleme, weil er andere Schüler schlug. Nachdem er mehrmals auch die Klassenlehrerin angegriffen hatte, wurde er in das Heim 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 averbal (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 gespaltene 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 zudem 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 wärst 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 Murmel-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.

Evelyn Heinemann
Udo Rauchfleisch
Tilo Grüttner

Gewalttätige Kinder

Psychoanalyse und Pädagogik
in Schule, Heim und Therapie

2003

PATROS VERLAG

Walter Verlag