

## 6.4 Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz

*Wilfried Datler & Michael Winger*

### Ein Blick auf Andy und „Kinder, die hassen“

„[...] alle vier [rasten] in den Hinterhof und von da in das Gässchen hinter dem Heim. Nach kurzem ‚Kriegsrat‘ machten sie sich daran, auf das Garagendach zu klettern und mich mit Dreck zu bewerfen. [...] Unter Gebrüll und Kriegsgeschrei rannten sie [dann] ins Haus, und Andy, der virtuos die Rolle des Rädelsführers spielte, trieb die anderen an, Steine nach mir und nach den Lampen zu werfen. Auf seinem Weg versetzte Andy Emily beiläufig einen heftigen Schlag, als sie versuchte, ihn aufzuhalten, außerdem zerschmetterte er einen Blumentopf. Mittlerweile waren sie buchstäblich in einem solchen Delirium, dass sie nicht mehr wussten, wen sie mit Gegenständen bewarfen – mich, Bette, Emily oder einander“ (Redl & Wineman 1951, 93).

Diese Zeilen entstammen den Aufzeichnungen Henry Maiers, einem pädagogischen Mitarbeiter jenes therapeutischen Heimes namens Pioneer House, das Fritz Redl und David Wineman in einem Detroit-er Armenbezirk der 1940er Jahre gegründet und geleitet hatten (Redl & Wineman 1951, 93). Diese Einrichtung, die einen festen Platz in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik einnimmt (vgl. Fatke 1995), bot neben dem 9-jährigen Andy noch neun weiteren Jungen etwa gleichen Alters ein Zuhause. Diese hatten alle mit erheblichen sozialen und emotionalen Problemen zu kämpfen und zeigten Verhaltensweisen, die von Dissozialität und insbesondere Aggressivität gekennzeichnet waren. Folgt man althergebrachten Begrifflichkeiten, so besteht kaum Zweifel darüber, dass diese Verhaltensweisen der Kategorie „Verhaltensstörung“ zuzurechnen sind.

Diese „Verhaltensstörungen“ waren für das Betreuer-Team oftmals sehr belastend. Dies hing nicht zuletzt damit zusammen, dass sich die Mitarbeiter des Heimes um Andy und die anderen Jungen in einer besonders fürsorglichen Weise bemühten. In den ersten drei Monaten des Aufenthalts, so berichten Redl und Wineman (1951, 216 ff.), führte die freundliche Zuwendung und Fürsorge des Personals allerdings nicht zu dem gewünschten Erfolg. Die Versuche des Betreuer-Teams, eine freundliche, befriedigende und unterstützende Beziehung zu den Kindern herzustellen, hatten vielmehr zur Folge, dass die Kinder zunächst über Monate hinweg mit neuen, noch vehementeren Verhaltensauffälligkeiten sowie wüsten verbalen und physischen Attacken auf die Erwachsenen reagierten.

Dass es dem Team dennoch möglich war, mit Kindern wie Andy zu arbeiten, hing nicht zuletzt damit zusammen, dass es den Erwachsenen gelang, sich vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien ein differenziertes fachliches Verständnis für die Entstehung und spezifische Ausprägung der aggressiven Verhaltens-

weisen der Kinder zu erarbeiten. Ein Gedankengang, den Redl und Wineman in ihrem Buch „Kinder, die hassen“ diesbezüglich entwickelten, lässt sich in knapper Form folgendermaßen skizzieren:

Andys Biographie kann – ähnlich wie die Biographie der anderen Kinder – als eine Abfolge von traumatischen Erfahrungen gelesen werden, die sich nicht zuletzt durch eine Vielzahl von Beziehungsabbrüchen, durch Vernachlässigung, Misshandlung sowie durch missglückte Interventionen auszeichneten. In diesem Sinn wuchs Andy seit seinem Säuglingsalter in verschiedenen Pflegeheimen ohne Kontakt zu seiner Mutter auf, um zwischenzeitlich immer wieder Zeit bei seiner Großmutter zu verbringen, wo er Zeuge verschiedener, offen ausgeübter sexueller Praktiken wurde und wiederholt „maßlose Befriedigung“ erhielt, bis dies der Großmutter missfiel, die Stimmung kippte und Andy „schwer geprügelt“ wurde (Redl & Wineman 1951, 56). Weitere Belastungen kamen hinzu, als Andy sechs Jahre alt war und zu seinem Vater kam, der ein zweites Mal geheiratet hatte; denn dort fand er einen schwachen Vater, eine abweisende Stiefmutter, drei Stiefgeschwister und eine Atmosphäre vor, die in massiver Weise von Feindseligkeit, Benachteiligung und Eifersucht geprägt war (Redl & Wineman 1951, 53 f.).

Beziehungserfahrungen dieser Art scheinen dazu geführt zu haben, dass die Kinder, die im Pioneer House wohnten, immer wieder heftige Wünsche nach dem Erleben von befriedigenden Situationen, zugleich aber auch intensive Gefühle der Enttäuschung und der Wut verspürten. In vielen Situationen folgten sie dem Drang, ihren Wünschen und Gefühlen in impulsiver Weise Ausdruck zu verleihen und handelten in weiterer Folge dissozial oder gar delinquent; zumal sie in ihrem bisherigen Leben auch nicht jene Möglichkeiten der Identifikation mit Erwachsenen vorgefunden hatten, die es ihnen erlaubt hätten, jenes innere Wert- und Warnsystem auszubilden, das viele Menschen am Verfolgen entsprechender Verhaltensimpulse hindert. Dass aggressive Impulse in den ersten Wochen ihres Aufenthalts insbesondere gegen die Mitarbeiter des Pioneer Houses gerichtet waren, führten Redl und Wineman (1951, 217 ff.) auf mehrere Aspekte zurück:

- auf die vielen Feindseligkeiten, welche die Kinder in ihrem bisherigen Leben Erwachsenen gegenüber ausgebildet hatten und die sie nun auf die Mitarbeiter übertrugen und diesen gegenüber „entluden“;
- auf die materielle Versorgung und psychische Zuwendung, die den Kindern nun geboten wurden und „wahnhaftige Erwartungsmuster“ weckten, die unerfüllbar waren und in Frustrationen mündeten, welche aggressiv gegen die Erwachsenen gerichtet wurden sowie
- auf die Schuldgefühle, welche die Kinder wegen all dieser Aggressionen auch empfanden: „Um die Wahrnehmung abzuwehren, dass die Erwachsenen“, denen die Kinder aggressiv begegneten, tatsächlich äußerst „wohlwollend und freundlich waren“ und es daher ungerecht war, ihnen aggressiv zu begegnen, „wurde eine Vielfalt von Feindseligkeitsmustern entwickelt“, die den Kindern vordergründig halfen, die Mitglieder des Betreuungsteams ähnlich zu erleben

wie die Erwachsenen, die sich bislang nur unzureichend um diese Kinder gekümmert hatten (Redl & Wineman 1951, 225).

Auf Überlegungen dieser Art aufbauend, entwickelte das Team um Redl und Wineman ein komplex gehaltenes Arbeitskonzept. Bezogen auf die erste Zeit im Pionier House, in der die Kinder den Mitarbeitern des Hauses besonders feindselige Regungen entgegenbrachten, sah dieses Konzept unter anderem sportlich-spielerische Aktivitäten vor, in denen die Kinder triebhafte Impulse agieren und psychische Spannungen ohne Rückgriff auf dissoziale Verhaltensweisen lindern konnten (Redl & Wineman 1951, 231 ff.). Gleichzeitig wurden Varianten des so genannten „Beschützenden Eingreifens“ entwickelt, die verschiedenen Formen der Eskalation Einhalt boten, ohne Kinder einzuschüchtern, und Kinder wie Andy davor bewahrten, impulsives Verhalten „entweder als Abwehr oder als primäres Ausdrucksbedürfnis beibehalten zu müssen“ (Redl & Wineman 1951, 238).

### **Psychoanalytisches Fallverstehen I: Psychologisches Verstehen**

In welcher Weise mit Andy und den anderen Kindern gearbeitet wurde, kann im Detail an dieser Stelle nicht weiter nachgezeichnet werden. Stattdessen gilt es, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass in der Arbeit von Redl und Wineman bestimmte Annahmen zum Tragen kommen, die für psychoanalytisches Fallverstehen von grundlegender Bedeutung sind.

#### **Unbewusste Prozesse und psychische Strukturen**

Diesen Annahmen zufolge ist das manifeste, von außen beobachtbare Verhalten als Folge und Ausdruck innerpsychischer Prozesse zu begreifen, die den handelnden Menschen nur zu einem geringen Teil bewusst sind und von ihnen nur in einem beschränkten Ausmaß willentlich gesteuert werden können. Ein wesentlicher Grund für die begrenzte willentliche Steuerbarkeit menschlichen Verhaltens liegt demnach in der Neigung der menschlichen Psyche begründet, psychische Strukturen auszubilden (Datler 2001; Steinhardt 2001). Diesem Verständnis von psychischer Struktur zufolge führt die innerpsychische Verarbeitung von Erfahrungen dazu, dass jeder Mensch die Tendenz entwickelt, bestimmte Typen von Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen (wozu auch sinnliches Wahrnehmen, das Verspüren von Gefühlen sowie das Aktivieren von Erinnerungen, Einschätzungen und Erwartungen zählt). Aus dieser Wahrnehmung und dem Verlangen nach möglichst angenehmen Affektzuständen resultieren Folgeaktivitäten, die letztlich dazu führen, dass sich jeder Mensch in bestimmten wiederkehrenden Situationen in tendenziell ähnlicher Weise verhält.

Menschen bilden in diesem Sinn eine Vielzahl solcher Neigungen aus, in denen die Besonderheit der individuellen Persönlichkeit oder Charakteristik eines jeden

Menschen gründet. In ihrer Vernetztheit untereinander helfen diese Tendenzen, in einer Welt Orientierung zu finden, in der keine Situation einer anderen zur Gänze gleicht und in der es überdies kaum möglich ist, den vielgestaltigen Anforderungen im permanenten Rückgriff auf bewusstes Entscheiden gerecht zu werden. Von daher gesehen gibt es auch Sinn, dass sich diese Tendenzen als stabil erweisen, dass sie über die Zeit hinweg nur langsam veränderbar sind und dass sie über weite Strecken ohne bewusste Steuerung zum Tragen kommen – was freilich zur Folge hat, dass gegen diese Tendenzen auf der Basis bewusst gefasster Entscheidungen oft nur in Verbindung mit großen Anstrengungen gehandelt werden kann.

Dazu kommt, dass die menschliche Psyche im Dienste des oben erwähnten Strebens nach Affektregulation dazu neigt, bedrohliche Inhalte des Psychischen durch den Einsatz unbewusster Abwehraktivitäten vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten. Dies bringt es mit sich, dass Menschen auch einem Gutteil der oben beschriebenen Tendenzen unbewusst folgen: Werden bestimmte psychische Inhalte wie Gefühle, Gedanken, Wünsche, Impulse oder Befürchtungen als besonders bedrohlich erlebt, so entstehen bestimmte unbewusste Abwehrbemühungen. Diese nehmen Einfluss darauf, welche psychischen Inhalte bewusst wahrgenommen werden können und wie sie in Verbindung mit bewussten Entscheidungen auch zu manifesten Verhaltensweisen führen. Über weite Strecken ziehen unbewusste Abwehraktivitäten aber auch direkt, also ohne die „Zwischenschaltung“ von bewusst getroffenen Entscheidungen, manifeste Verhaltensweisen nach sich, die bestenfalls nachträglich bewusst wahrgenommen oder kommentiert werden können.

In diesem Sinne ist etwa anzunehmen, dass die Kinder, die im Pioneer House lebten, eine starke Sehnsucht nach Zuwendung und Fürsorge verspürten, zugleich aber die Tendenz ausgebildet hatten, Erwachsene, die für sie verantwortlich waren, als unverlässlich und verletzend zu erleben. Deshalb folgten sie der Tendenz, auch den Erwachsenen, die sich im Pioneer House um sie zu kümmern hatten, Wut entgegenzubringen, ohne dass den Kindern die Bedeutung dieser Wut bewusst gewesen wäre.

Aufgrund der vielen Entbehrungen, welche die Kinder bislang erlebt hatten, neigten sie zugleich dazu, in Verbindung mit dem Erleben von tatsächlich gegebener Fürsorglichkeit intensive Wünsche nach allumfassender Befriedigung zu entwickeln. Das unrealistische Ausmaß dieser Wünsche, die sie recht bald dem fürsorglichen Team des Pioneer Houses entgegenbrachten, und die damit verbundene Enttäuschung bewusst wahrzunehmen, dürfte für diese Kinder allerdings zu schmerzlich gewesen sein. Offensichtlich war es ihnen daher nur möglich, ihre Wut agierend auszudrücken und in bewusster Weise allenfalls mit aktuellen Konfliktsituationen, nicht aber mit tiefer liegenden Gründen in Verbindung zu bringen.

Folgt man Redl und Wineman, so dürften die Kinder aber auch dazu geneigt haben, dem Team gegenüber Gefühle der Dankbarkeit zu verspüren, sich für ihre aggressiven Gefühle schuldig zu fühlen und das Gewährwerden der damit verbundenen Spannungen lindern zu wollen. Auch dies schien die Kinder zu veranlassen,

dem Team gegenüber aggressiv aufzutreten, da damit die Einschätzung verbunden war, die Teammitglieder würden sich provoziert fühlen und selbst in solch einem Ausmaß aggressiv werden, dass es nicht mehr nötig wäre, ihnen gegenüber Dankbarkeit zu verspüren.

### **Verstehende Zugänge zur unbewussten Bedeutung von Verhaltensstörungen**

Nun könnte man in Anknüpfung an die vielschichtigen Passagen, die sich bei Redl und Wineman finden, sowie unter Bezugnahme auf psychoanalytische Ansätze anderer Autorinnen und Autoren weitere Überlegungen zur Bedeutung der aggressiven Handlungen der geschilderten Kinder anstellen. Den bislang skizzierten Überlegungen zum Verhalten der Kinder im Pioneer House dürfte aber bereits zu entnehmen sein, dass man aus psychoanalytischer Perspektive nur sehr wenig von Maßnahmen erwarten darf, die in Gestalt von Belehrungen oder Ermahnungen an das Bewusste von Kindern (oder auch Menschen anderen Alters) gerichtet sind. Dem steht entgegen, dass Verhaltensstörungen in intensiver Weise in unbewussten Prozessen gründen. In pädagogischen Kontexten ist es vielmehr geboten, diesen unbewussten Prozessen Rechnung zu tragen und pädagogische Beziehungen so zu gestalten, dass es zu Veränderungen im Bereich maligner psychischer Strukturen kommt. Dies setzt freilich spezifische Verstehenskompetenzen voraus, weshalb in einem ersten Schritt aus psychoanalytischer Sicht festgehalten werden kann:

Psychoanalytisches Fallverstehen stellt im sonderpädagogischen Kontext die Basis für die gezielte Gestaltung von pädagogischen Beziehungen dar, die solche malignen psychischen Strukturen ändern will, auf denen Verhaltensstörungen beruhen. Die sonderpädagogische Kompetenz des psychoanalytischen Fallverstehens zeichnet sich dementsprechend durch die Fähigkeit aus, ebenso differenzierte wie gut begründete Antworten auf die Frage zu finden, in welcher Weise manifeste Verhaltensweisen (und somit auch Verhaltensstörungen) in innerpsychischen, insbesondere auch unbewussten Strukturen und damit verbundenen Prozessen gründen.

### **Zur Differenzierung zwischen Aktuellem und biographisch Vergangenen**

Da pädagogische Bemühungen immer nur auf die Veränderung aktuell gegebener Strukturen abzielen können, gilt es, zwischen dem verstehenden Nachdenken über das aktuell Gegebene und dem rekonstruierenden Nachdenken über das biographisch Vergangene klar zu unterscheiden. Die oben umrissenen Ausführungen von Redl und Wineman stellen ein Beispiel für eine präzise Verknüpfung beider Perspektiven dar: Die Befassung mit dem Biographischen der Kinder, die im Pioneer House lebten, half den Teammitgliedern offensichtlich, eine plastische Vorstellung davon zu gewinnen, welche bedeutsamen Beziehungserfahrungen die Kinder im Laufe ihres Lebens gemacht hatten und in welcher Weise die innerpsychische

Verarbeitung dieser Erfahrungen in die Ausbildung der aktuell gegebenen psychischen Strukturen eingegangen war. Dies eröffnete dem Team ein differenziertes Verstehen des Gewordenseins und somit auch der Veränderbarkeit der psychischen Strukturen der Kinder und trug wesentlich zum Verstehen der innerpsychischen Prozesse bei, die im Pioneer House zu den geschilderten Verhaltensproblemen führten. In diesem Sinn lässt sich konstatieren:

Die sonderpädagogische Kompetenz des psychoanalytischen Fallverstehens zeichnet sich somit auch durch die Fähigkeit aus, das Individuell-Biographische in den Dienst eines differenzierten und gut begründeten Erfassens von aktuell gegebenen psychischen Strukturen zu stellen und deren Bedeutung für das gegenwärtige Auftreten von Verhaltensstörungen zu erkennen.

## **Psychoanalytisches Fallverstehen II: Szenisches Verstehen**

Wenn man – ähnlich wie Redl und Winemann (1951) – nach Zusammenhängen zwischen psychischen Strukturen und spezifischen Verhaltensweisen fragt, bewegt man sich nach Trescher (1990, 139f.) im Bereich des „psychologischen Verstehens“. Diese Art des Verstehens lässt zwei Dimensionen unberücksichtigt: die emotionale Involviertheit des Pädagogen in die jeweils gegebene Situation sowie die Bedeutung des unbewussten Zusammenspiels, das zwischen all jenen Personen entsteht, die in eine pädagogische Situation und deren Verlauf eingebunden sind. Jene Varianten des psychoanalytischen Verstehens, die sich auch auf diese Dimensionen richten, können mit dem Begriff des „szenischen Verstehens“ bezeichnet werden (Trescher 1990, 139f.) und bilden nach Lorenzer (1970) den zentralen Zielpunkt psychoanalytischer Verstehensbemühungen.

Der Umstand, dass sich Redl und Wineman, ähnlich wie andere Klassiker der Psychoanalytischen Pädagogik auch, primär im Bereich des psychologischen Verstehens bewegen, ist darauf zurückzuführen, dass Varianten des szenischen Verstehens erst im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an Bedeutung gewannen (vgl. Datler 2003). Zuvor dominierte die Auffassung, dass die emotionale Involviertheit von psychoanalytisch geschulten „Helfern“ als tendenziell hinderlich für das Bestreben sei, Patienten, Klienten, Kindern oder Jugendlichen in hilfreicher Weise zu begegnen. Nach 1950 machte sich darüber hinaus zusehends die Vorstellung breit, dass auch psychoanalytisch qualifizierte Personen in ihrem beruflichen Handeln stets vielschichtige Gefühle empfinden. Sie werden nunmehr im psychoanalytischen Fallverstehen als „Gegenübertragungsreaktionen“ auf das bewusste und unbewusste Erleben und Verhalten jener Menschen aufgefasst, mit denen sie in Beziehung stehen.

Das bewusste Wahrnehmen, Reflektieren und Verstehen der eigenen Gefühle eröffnet deshalb psychoanalytisch qualifizierten Pädagogen nicht nur die Möglichkeit, sich vor dem Verfolgen eigener unbewusster Neigungen zu schützen. Vielmehr eröffnet das bewusste Wahrnehmen, Reflektieren und Verstehen von „Gegenübertragungsreaktionen“ auch die Option, spezifische Zugänge zum Verstehen der

unbewussten Dimensionen des aktuellen Beziehungsgeschehens zu finden. In der Folge kann dies Zugänge zur „inneren Welt“ jener Personen eröffnen, die an der Ausgestaltung des aktuellen Beziehungsgeschehens beteiligt sind.

In diesem Zusammenhang sind zwei Annahmen von besonderer Bedeutung: Die erste Annahme besagt, dass die Beziehungserfahrungen, die Menschen mit ihren frühen Bezugspersonen machen, in besonders markanter Form in die Ausbildung von psychischen Strukturen eingehen. Werden Menschen in späteren Situationen an diese frühen Beziehungserfahrungen „erinnert“, so aktiviert dies eine Vielzahl an unbewussten inneren „Bildern“ von Beziehung und Bezogenheit. Gleichermaßen wird der damit verbundene Wunsch gestärkt, sich vor dem bewussten Wiedererleben von bedrohlichen Gefühlen zu schützen, die in vergangenen Beziehungen erlebt werden mussten. Menschen neigen dann dazu, Beziehungen zu anderen so zu gestalten, dass diese im Dienst entsprechender unbewusster Abwehrbemühungen stehen. Andererseits hat bereits Freud (1920) darauf hingewiesen, dass Menschen Situationen, die sie als besonders belastend erlebt haben, wiederholen, da sie vom Verlangen getrieben sind, auf diesem Weg endlich zu einer befriedigenden Auflösung der dahinter stehenden Problematik zu gelangen. Gehen Menschen Beziehungen ein, so versuchen sie demnach in unbewusster Weise Bezugspersonen zur Übernahme bestimmter Rollen zu drängen (Sandler 1976). Dadurch soll einerseits das sich wiederholende Erleben von schmerzlich erlebten Situationen ermöglicht und gleichzeitig das bewusste Verspüren von bedrohlichen Gefühlen abgewehrt werden.

In Verbindung damit ist nun die zweite Annahme von Bedeutung: Sie besagt, dass viele Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen besonders belastende, oft sogar traumatisierende Situationen und Situationserfolge erleben mussten und daher in besonders intensiver Weise danach trachten, Beziehungen zu anderen Menschen – und somit auch zu Sonderpädagogen – in der skizzierten konflikthaften Weise zu gestalten. Kommt in solchen Arbeitskonstellationen die Kompetenz des psychoanalytischen Fallverstehens nicht zum Tragen, so drohen auch Sonderpädagogen in heftige Beziehungskonflikte involviert zu werden, die letztlich zum unbedachten Mitagieren einladen und der Stabilisierung maligner psychischer Strukturen dienen (vgl. Trescher 1990, 138 ff.; Ahrbeck 2006).

Insofern gilt: Die sonderpädagogische Kompetenz des psychoanalytischen Fallverstehens bedarf daher auch der Fähigkeit des Pädagogen, eigene Gegenübertragungsreaktionen differenziert wahrzunehmen und zu verstehen, um in Anknüpfung daran verstehende Zugänge zu unbewussten Aspekten des jeweils gegebenen konflikthaften Beziehungsgeschehens sowie zur „inneren Welt“ jener zu finden, mit denen sonderpädagogisch gearbeitet wird.

In welcher Weise sich szenisches Verstehen im Unterricht mit schwierigen Kindern als förderlich erweisen kann, ist etwa bei Heinemann (2003, 70 ff.) nachzulesen: Es geht um den Fall Jürgen, einen Schüler aus einer von Heinemann geführten Sonderschulklasse (vgl. dazu ausführlich Rauh, Kap. 5.3, in diesem Band). Die Fallschilderungen verdeutlichen, wie über das Szenische Verstehen eine pädagogische Reflexion der pädagogischen Beziehungsgestaltung zu diesem

Schüler möglich wird. Im konkreten Fall interpretiert die Autorin das auffällige und destruktive Schülerverhalten als Ausdruck seiner „innere[n] Situation, als Wiederholung seiner inneren Erfahrung, einer Angst vor der Unverlässlichkeit des anderen“ (Heinemann 2003, 75). Indem Jürgen bei seinen Lehrerinnen, Erzieherinnen und Familienmitgliedern heftige Gefühle der Angst und Hilflosigkeit auslöst, kann er sich vordergründig vor dem Verspüren eigener Angst und Hilflosigkeit schützen, während er gleichzeitig den Anschein erweckt, mit seinen aggressiven Verhaltensweisen eine Wiederholung bisheriger Beziehungsabbrüche zu provozieren.

Heinmanns Ringen um Verstehen ermöglicht es ihr, Gefühle der Angst und Ohnmacht in der Beziehung zu diesem Schüler zu ertragen. Zugleich konnte sie ihre Irritationen nutzen, um einen differenzierten verstehenden Zugang zu Jürgens Verhalten sowie zu den Beziehungen zu finden, die zwischen Jürgen und anderen immer wieder entstanden. Dies half ihr, in einen fördernden Dialog (vgl. Leber 1988) einzutreten, den Heinemann (2003, 74) als „dialektische Verhältnis von Halten und Zumuten“ beschreibt und der es ihr erlaubte, Jürgen auch in Gestalt von „nicht-genetischen Deutungen“ (vgl. Rohde-Dachser 1983) zu verstehen zu geben, welche Gedanken sie sich über ihn machte und wie sehr sie an ihm und seiner inneren Welt interessiert war.

### **Über das Verstehen dyadischer Beziehungen hinaus**

Die bisherigen Ausführungen könnten den Eindruck erwecken, dass sich psychoanalytisches Fallverstehen im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen auf das Verstehen des Einzelnen sowie auf das Verstehen von dyadischen Beziehungen beschränkt. Dem ist zunächst entgegenzuhalten, dass psychoanalytisches Fallverstehen in pädagogischen Zusammenhängen stets auf das Wahrnehmen von pädagogischen Aufgaben zu beziehen ist und schon alleine deshalb eine triadische Struktur aufweist.

Darüber hinaus deuten die Bezugnahmen auf das Fallbeispiel von Redl und Wineman (1951) sowie auf jenes von Heinemann (2003) darauf hin, dass sonderpädagogische Bemühungen über weite Strecken in komplexe Gruppenprozesse eingebunden sind. Sie werden also überdies von der bewussten und unbewussten Dynamik beeinflusst, die in den Organisationen – hier Sonderschule und Heim – vorherrschen, als deren Teil diese Gruppenprozesse zu begreifen sind (vgl. Trescher 2001, 185 ff.; Finger-Trescher 2009). Dazu kommt, dass sich familiäre Beziehungen oder Gegebenheiten wie Armut, Migration oder Interkulturalität ebenfalls auf sonderpädagogische Prozesse auswirken und auf diese Weise mitbestimmen, was der „Fall“ ist. Die Berücksichtigung solcher Aspekte erweitert den Gegenstandsbereich von psychoanalytischem Fallverstehen nochmals.

Auch wenn zu all diesen Aspekten in den letzten Jahren und Jahrzehnten wiederum verstärkt publiziert wurde, so ist gleichzeitig festzuhalten: Die Lektüre von psychoanalytisch-pädagogischen Veröffentlichungen mag die Entwicklung der

Fähigkeit zum psychoanalytischen Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in vielfacher Hinsicht anregen und insbesondere dann hilfreich sein, wenn den Besonderheiten bestimmter Formen von Verhaltensstörungen, den Möglichkeiten des methodischen Vorgehens sowie der Darstellung von Kasuistischem Raum gegeben (so etwa bei Bittner 1994; Ahrbeck & Rauh 2006; Heinemann & Hopf 2008). Die Entfaltung einer solchen professionellen Kompetenz ist aber darauf angewiesen, dass es an Universitäten, Hochschulen und vergleichbaren Einrichtungen ausreichend viele Möglichkeiten gibt, die Kompetenz des psychoanalytischen Fallverstehens im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsangeboten in längerfristigen Prozessen zu entwickeln. Zugleich ist darauf Bedacht zu nehmen, dass auf Seiten der angehenden sowie tätigen Sonderpädagogen die Bereitschaft geweckt und verstärkt wird, entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote auch zu nutzen (vgl. Datler 2004, 125; Datler et al. 2002).

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2006): Das schwierige Kind. Innenwelt, äußere Realität, Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Ahrbeck, B. & Rauh, B. (Hrsg.): Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Weinheim: Beltz, 17–37
- Ahrbeck, B. & Rauh, B. (Hrsg.) (2006): Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Weinheim: Beltz
- Bittner, G. (1994): Problemkinder. Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Datler, W. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen. In: Hofmann, Ch., Brachet, I., Moser, V. & Stechow, E. von (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH/CSPC, 157–166
- Datler, M. (2003): Über die Bedeutung des Erlebens von Lehrern in schulischen Situationen in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Fröhlich, V. & Göppel, R. (Hrsg.): Was macht die Schule mit den Kindern? Was machen die Kinder mit der Schule? Gießen: Psychosozial, 120–131
- Datler, W. (2004): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B. & Neuweg, G.H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster: LitVerlag, 113–171
- Datler, W., Datler, M., Sengschmied, I. & Wininger, M. (2002): Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B. & Gstach, J. (Hrsg.): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. Gießen: Psychosozial, 141–171
- Fatke, R. (1995): Fritz Redl. In: Fatke, R. & Scarbath, H. (Hrsg.): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 83–107
- Finger-Trescher, U. (2009): Leitung einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der „offenen Tür“. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Gießen: Psychosozial, 1023–123
- Freud, S. (1920): Jenseits des Lustprinzips. In: Gesammelte Werke, Bd. XIII (1999). Frankfurt a.M.: Fischer, S. 1–69.

- Heinemann, E. (2003): Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht des Sonderschule. In: Heinemann, E., Rauchfleisch, U. & Grüttner, T. (Hrsg.): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Düsseldorf: Walter, 70–167
- Heinemann, E. & Hopf, H. (2008): Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – psychoanalytische Therapie. Stuttgart: Kohlhammer
- Leber, A. (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Grünewald, 41–61
- Lorenzer, A. (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Redl, F. & Wineman, D. (1951): Kinder, die hassen. München: Piper (1984)
- Rohde-Dachser, Ch. (1983): Das Borderline-Syndrom. Bern: Huber
- Sandler, J. (1976): Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. *Psyche* 30 (Jg.), H. 4, 297–305
- Steinhardt, K. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In: Hofmann, Ch., Brachet, L., Moser, V. & Stechow, E. von (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH/CSPC, 147–156
- Trescher, H.-G. (1990): Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Grünewald
- Trescher, H.-G. (2001): Handlungstheoretische Aspekte der psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M. & Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen psychoanalytischer Pädagogik. Gießen: Psychosozial, 167–201