

Von Gratwanderungen zwischen Scheitern und Gelingen

Vignetten aus dem psychagogischen Arbeitsfeld im Kontext von Schule

© Wilfried Datler, Barbara Laggner, Ulrike Ressel, Wolfgang Reyer,
Hemma Stallegger-Dressl und Christine Tomandl

**Vorbemerkung: Ein Mangel an
Fallberichten**

Obgleich Psychagoginnen und Psychagogen
sowie Beratungslehrerinnen und Beratungs-

lehrer seit etwa zwei Jahrzehnten im Zustän-
digkeitsbereich des Stadtschulrates für Wien
tätig sind und in ihren Arbeitbereichen ein
hohes Maß an Professionalität zur Geltung



bringen, existieren nicht allzu viele Veröffentlichungen, in denen unter Einbeziehung kasuistischer Berichte Einblick in diese Arbeitsfelder gegeben wird. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass im Arbeitsauftrag, dem Psychagoginnen und Psychagogen sowie Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer nachzukommen haben, das Verfassen und Publizieren von Fachartikeln nicht vorgesehen ist. Es sind daher oft besondere Anlässe wie etwa die Einladung zur Mitwirkung an einem Sammelband, die Ausarbeitung eines Vortrages oder das Entstehen eines einschlägigen Themenheftes einer Fachzeitschrift, die dazu führen, dass Kasuistisches in einer Weise publiziert wird, wie man dies etwa bei Barta (2002a) und Madzar (2002) oder Schedl (2011) und Tomandl (2011) nachlesen kann⁴.

Einen solchen Anlass stellte die Vorbereitung einer Enquete dar, die anlässlich der Eröffnung des Universitätslehrgangs „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ am 30. November 2010 an der Universität Wien stattfand. Im Vorfeld dieser Enquete wurden von Ulrike Ressel und Hemma Stallegger-Dressl (beides Beratungslehrerinnen), von Wolfgang Reyer und Christine Tomandl (Psychagoge und Psychagogin) sowie von Barbara Laggner (Ambulante Mosaiklehrerin) mehrere Fallberichte verfasst. Ausschnitte aus diesen Berichten wurden in weiterer Folge anonymisiert und so bearbeitet, dass sie die zentralen Teile einer Textcollage abgeben konnten, die im Rahmen der Enquete von Ulrike Ressel, Wolfgang Reyer, Hemma Stallegger-Dressl und Christine Tomandl vorgetragen wurden.

Im Zuge der Ausarbeitung dieser Textcol-

lage sollte ein besonderer Schwerpunkt dem Umstand gewidmet sein, dass sich Beratungslehrer und Psychagogen oft mit drängenden Problemen konfrontiert sehen, die sich als so komplex und schwierig erweisen, dass eine spürbare Linderung oder gar Lösung dieser Probleme häufig im Bereich des Ungewissen liegt. In der Lage zu sein, diese Ungewissheit zu ertragen, ohne dass darunter die Qualität der intensiven Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Umfeld leidet, dürfte daher ein besonderes Merkmal psychagogischer Professionalität darstellen. Dies sollte auch im Titel dieser Textcollage zum Ausdruck kommen, in dem von „Gratwanderungen zwischen Scheitern und Gelingen“ gesprochen wird. Zugleich sollte der Begriff der „Gratwanderung“ aber auch für das Leben der betreuten Kinder und Jugendlichen stehen, das nur allzu oft einem schmalen Grad entlang läuft, auf dem die Gefahr des Abstürzens allgegenwärtig ist.

Dass die Fallbeispiele nicht nur von Psychagoginnen und Psychagogen stammen, im Untertitel der Textcollage aber dennoch bloß vom „psychagogischen Arbeitsfeld im Kontext von Schule“ zu lesen ist, soll bereits darauf abgestimmt sein, dass der Abschluss des neu gegründeten Universitätslehrgangs zur Führung des Titels „MA – Master of Arts (Psychagogik)“ berechtigt (vgl. dazu den Beitrag von Datler/Geiger/Datler in diesem Heft).

Im Folgenden wird die Textcollage in der Fassung, in der sie vorgetragen wurde, wiedergegeben. Aus Gründen der Übersicht wurden Zwischenüberschriften eingefügt. Knappe Hinweise (zwischen Klammern) geben Auskunft über die Autorenschaft des Fallberichts, denen die Fallvignetten entnommen wurden.

⁴ An dieser Stelle sei angemerkt, dass die neu konzipierte Ausbildung von Psychagoginnen und Psychagogen die Abfassung von Masterarbeiten vorsieht (siehe dazu den Beitrag von Datler/Geiger/Datler in diesem Heft). Es ist zu erhoffen und zu erwarten, dass aus diesen Abschlussarbeiten einige Veröffentlichungen erwachsen, in denen auch über die Beschreibung und Diskussion von Fallmaterial differenzierte Einblicke in die Arbeit von Psychagoginnen und Psychagogen gegeben werden. Vgl. dazu etwa die Veröffentlichungen von Zabini (2009) oder Praxak/Steinhardt (2011), die aus Abschlussarbeiten hervorgegangen sind, die im Rahmen des Masterlehrgangs „Psychoanalytische Observational Studies“ der Universität Klagenfurt (Diem-Wille/Steinhardt/Reiter 2006) verfasst wurden.



1. Vom Gelingen der psychagogischen Betreuungsarbeit

Befindet man sich auf einer Gratwanderung, so ist der Weg oft sehr schmal. Es bedarf nicht viel, um die Balance zu verlieren. Dann rückt die Gefahr des Abgleitens, ja Abstürzens bedenklich nahe.

Viele der Kinder und Jugendliche, die wir betreuen, haben sich nicht aus freien Stücken für ein Leben entschieden, in dem die Gefahr des Abgleitens, ja Abstürzens allgegenwärtig ist. Wir haben uns hingegen bewusst dazu entschlossen, zumindest manche dieser Kinder und Jugendlichen zu begleiten, um ihnen zu helfen, die Balance zu halten oder auch zu finden. Manchmal – vielleicht auch erstaunlich oft – gelingt uns dies. Dann fällt uns mitunter auf, mit welch erheblichen emotionalen und sozialen Problemen Kinder und Jugendliche zu kämpfen hatten, als wir sie zum ersten Mal sahen, und was sich bis zu jenen Zeitpunkten verändert hat, an denen sich unsere Wege wiederum trennten.

1.1 Aus der Arbeit mit der sechsjährigen Susanne

Dass Susannas Grat, auf dem sie sich bewegte, schmal war, fiel bereits wenige Wochen nach Schulbeginn auf: Der allgemeine Entwicklungsrückstand des sechseinhalbjährigen Mädchens ist unübersehbar. Sie spricht in kaum verstehbarer Weise in Ein- und Zweiwortsätzen, kann sich in der Früh kaum von ihrem Vater trennen, verweigert anschließend nahezu jede Mitarbeit – und reagiert auf die Bemühungen ihrer Lehrerin demonstrativ bockig. Dazu kommt ein auffallend stark sexualisiertes Verhalten: Mit einem Buben kuschelt sie im Turnsaal unter der Decke und packt dort seinen Penis aus; einer Klassenkollegin gibt sie unvorbereitet einen Zungenkuss; und ihr distanzloses Verhalten, das sie den Kindern und der Lehrerin gegenüber zeigt, lässt weitere Grenzüberschreitungen erwarten. In der Schule wird zusehends bezweifelt, ob mit dem Mädchen

je in einer Klasse gearbeitet werden kann, in der sich noch 23 weitere Kinder befinden.

Neben einer Sprachheillehrerin werde ich (H.St.-D.) als Beratungslehrerin hinzugezogen und sehe Susanna in enger Kooperation mit der Klassenlehrerin zunächst zweimal, dann einmal in der Woche. Als sie während eines Krankenhausaufenthalts ihrer Mutter vom sexuell übergriffigen Verhalten ihres Vaters erzählt, führt dies zu einer Unterbringung des Mädchens in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. Nach vier Jahren intensiver Betreuung spricht sie differenziert und flüssig und ist in der Lage, Wünsche sprachlich zu artikulieren und sich mit sexuellen Themen auch in symbolisierender Form auseinanderzusetzen. Susanna ist in der Klasse emotional stabil, spricht von der WG als ihrem Zuhause und verlässt die Volksschule mit guten Leistungen.

1.2 Von der Schwierigkeit, Achmed im Klassenverband zu unterrichten

Auch die Lehrerinnen und Lehrer des sechsjährigen Achmed befürchteten zunächst, dass es unmöglich sei, Achmed im Klassenverband zu unterrichten: Kaum kommt Achmed mit anderen Kindern in Kontakt, so wird berichtet, gibt es Schwierigkeiten. Oft endet dies damit, dass Achmed andere Kinder attackiert. Mitunter fällt dies so heftig aus, dass er mit Sesseln wirft.

Als eine ambulante Mosaiklehrerin (B.L.) beigezogen wird, findet diese zu Achmeds Großmutter Zugang. Es wird deutlich, dass Achmeds Großmutter als einzige lebende Verwandte so zurückgezogen mit dem Buben lebt, dass Achmed nicht einmal im letzten Vorschuljahr regelmäßig den Kindergarten besuchen konnte. Zusehends verdichtet sich der Eindruck, dass Achmed sechs Jahre lang in weitgehender Isolation aufgewachsen ist und nun nahezu jeden Versuch anderer Kinder, mit ihm in Kontakt zu kommen, als Angriff fehlinterpretiert, gegen den er sich zu Wehr setzt.

Die ambulante Mosaiklehrerin kommt in

weiterer Folge für einige Zeit regelmäßig in Achmeds Schule. Gemeinsam mit der Klassenlehrerin versucht sie, das Verhalten des Kindes zu verstehen. Achmeds Verhalten sowie das Verhalten der anderen Kinder und deren Erleben der Unterrichtssituation werden nun von beiden Pädagoginnen während des Unterrichts – gleichsam live und simultan – in Worte gefasst und Achmed und den anderen Kindern der Klasse wechselseitig vermittelt. Das hilft Achmed, konstruktive Beziehungen mit Anderen aufzubauen. Schnell verdichtet sich der Eindruck, dass Achmed – im Unterschied zu vielen anderen betreuten Kinder – keine tiefgreifenden psychopathologischen Strukturen aufweist und wohl auch deshalb überraschend schnelle Fortschritte macht: Bereits innerhalb der ersten Monate nehmen Achmeds aggressive Verhaltensweisen deutlich ab. Obgleich die ambulante Mosaiklehrerin noch über lange Zeit hinweg Kontakt mit Achmed, seiner Großmutter und seiner Klassenlehrerin hält, stellt niemand mehr die Frage, ob Achmed in seinem angestammten Klassenverband bleiben kann.

2. Beispiele für hilfreiche Interventionen

Oft war es – und oft ist es – schwierig, zu verstehen und zu erklären, was sich letztlich als ausschlaggebend für das Gelingen – oder auch Misslingen – unserer Arbeit erweist. Mitunter kommen wir aber im kollegialen Gespräch durchaus zur Überzeugung, dass bestimmte Bemühungen und Ereignisse im Betreuungsprozess für die Entwicklung einzelner Kinder und Jugendlicher von entscheidender Bedeutung waren.

2.1 Ein Brettspiel als Mittel der Kommunikation

Goran ist ein blasser, zarter Knabe, dessen Eltern getrennt leben und der deshalb bei seiner Mutter lebt. Als er in die erste Klasse einer Kooperativen Mittelschule kommt, fällt der Lehrerin sofort auf, dass er vor der Klasse nicht spricht, oft in Tagräume abgelenkt und

unerreichbar erscheint. Er fehlt häufig und vergisst viel.

Die Lehrerin kann die Mutter fast nie erreichen und nimmt Kontakt mit dem Amt für Jugend und Familie auf. Es stellt sich heraus, dass Gorans Mutter an einer schweren psychischen Krankheit leidet. Goran und sein kleinerer Bruder kommen in ein Krisenzentrum, ein Sorgerechtswechsel zum Vater folgt. Goran sieht seine Mutter nie mehr wieder.

Als ich (Ch.T.) als Psychagogin ein erstes Gespräch mit Goran führe, gleicht dies einem Dambruch: Nach anfänglichem Schweigen spricht er leise und schnell über äußerst belastende Ereignisse, die sich zur Zeit der Trennung der Eltern ereignet haben, und er erzählt, wie er mit seinem Bruder, unter der Bettdecke versteckt, miterleben muss, dass der Vater seine Mutter schlägt und wie er um ihr und sein eigenes Leben fürchtet.

Dieses Sprechen über traumatische Erlebnisse bleibt zunächst ein Einzelereignis. In den folgenden Betreuungsstunden bin ich monatelang mit einem völlig zurückgezogenen, stillen Kind konfrontiert, dem es nur mit Hilfe von Brettspielen gelingt, Kontakt mit mir zu halten. Zu einer Wende kommt es, als ich mir vor Augen führe, dass es für Goran im Moment unmöglich ist, anders mit mir zu kommunizieren. Dies eröffnet mir den inneren Freiraum, allmählich zu verstehen, was seine Art, Schach zu spielen, bedeutet: Es geht ihm weniger darum, den König zu verlieren, sondern vielmehr darum, die Dame zu schützen und zu behalten. Sobald er im Spiel die Dame verliert, bricht er das Spiel ab. Dies eröffnet mir in weiterer Folge die Möglichkeit, über seine Sehnsüchte zu sprechen, die er seiner Mutter entgegenbringt, und die vielen Ängste und ambivalenten Gefühle zu bearbeiten, die ihn plagen und hemmen.

Goran ist 4 Jahre lang in psychagogischer Betreuung. Nach einem Jahr hält er sein erstes Deutschreferat und seine Klassenkolle-



gen applaudieren. In vielfacher Hinsicht beginnt er sich zu öffnen. Nach der vierten Klasse wechselt er mit einem Vorzugszeugnis in eine berufsbildende höhere Schule.

2.2 Paula wird es möglich, Körperkontakt zu suchen

Als die sechsjährige Paula mit dem Schulbesuch beginnt, wird schnell nachvollziehbar, weshalb sie bereits mehrere stationäre Aufenthalte in kinderpsychiatrischen Kliniken hinter sich hat: Sie hat massive Probleme mit Mitschülern und Mitschülerinnen, verweigert jede Mitarbeit und zeigt in besorgniserregender Intensität selbstverletzendes Verhalten. Zügig fällt die Entscheidung, dass ihr der Unterricht in einer Förderklasse, in der sie nur mit wenigen anderen Schülern unterrichtet wird, bessere Entwicklungsmöglichkeiten bietet als der Verbleib in einer Klasse mit mehr als zwanzig anderen Kindern.

Als wir sie am Tag der Aufnahme in die Förderklasse zum ersten Mal sehen (U.R.), wirkt sie völlig verstört und zerbrechlich. Sie verhält sich wie ein kleines wildes Tier, das schlägt, beißt, zwickt und kratzt. Wird sie angesprochen, antwortet sie mit wüsten Beschimpfungen und kann auf Fragen kaum eingehen. In den nächsten Tagen und Wochen stehen autoaggressive Handlungen im Vordergrund: Sie schlägt mit dem Kopf gegen die Wand, schlägt sich mit den Fäusten ins Gesicht, kratzt und zwickt sich. Eine konstruktive Kontaktaufnahme zu den Klassenkollegen ist ihr ebenso wenig möglich wie die Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten. Gerät sie unter Druck, neigt sie dazu, einzunässen und einzukoten. Den Lehrerinnen gelingt es, aufkommende Gefühle des Ekels und des Ärgers, der Hilflosigkeit und des Verlangens, die intensive Befassung mit Paula zu meiden, ausreichend gut zu kontrollieren. Dies ermöglicht es dem Mädchen, vielleicht zum ersten Mal in ihrem Leben eine Art von Fürsorge zu erleben, die – trotz der vielen Schwierigkeiten – von Kontinuität und Verlässlichkeit geprägt ist.

Doch es dauert, bis ein erster Umschwung erkennbar wird. Er kündigt sich an, als Paula, die bislang jeden Körperkontakt gemieden hat, allmählich die Nähe zu einer Lehrerin sucht. Sie scheint zu erkunden, wie es sich anfühlt, jemanden zu berühren; weicht der Lehrerin phasenweise nicht von der Seite; hängt sich schließlich wie ein Äffchen an den Rücken der Lehrerin, um von ihr – im wahrsten Sinne des Wortes – getragen zu werden. Dies ist der Anfang eines stetigen Fortschrittes: Paula beginnt allmählich Interesse an den Mitschülern, aber auch an den Gegenständen des schulischen Lernens zu entwickeln. Mit Hilfe der Lehrerinnen kann sie zusehends Worte für ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse finden, sodass ihr impulshaftes Agieren in wachsendem Ausmaß der Fähigkeit weicht, sich zu erklären.

Weitere Entwicklungen kommen in Gang, als sie in eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft kommt, nach dem Tod ihres Vaters und dem Verschwinden der Mutter mit einer psychotherapeutischen Behandlung beginnt und ein enges Netz der Zusammenarbeit zwischen Schule, Psychotherapie und Sozialpädagogik entsteht. Knapp vor dem Ende ihrer Volksschulzeit kann sie in ihre Stammklasse zurückgeführt werden. Da es ihr ermöglicht wird, die Sekundarstufe in einer kleineren Regelschulklasse zu absolvieren, kann sie in einigen Gegenständen sogar einen regulären Hauptschulabschluss erwerben.

Zurzeit absolviert sie eine Kochlehre. Den Sozialpädagogen zufolge hat sie nicht zuletzt im Zusammenspiel mit der schulischen Förderung ein hohes Maß an Stabilität entwickeln können, das bei großen Veränderungen zwar kurzfristig erschüttert, nicht aber gänzlich zerstört wird.

3. Betreuungsarbeit im Zeichen der Hoffnung

Freilich dürfen Schilderungen, wie wir sie eben gehört haben, nicht darüber hinweg täuschen, dass die Arbeit mit den Kindern

und Jugendlichen – oder auch die Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen, mit Ämtern und Behörden – nicht immer so erfolgreich verläuft, wie man es sich wünscht. Darüber hinaus sind es Rückschläge und Krisen, die bei allen Beteiligten immer wieder Zweifel darüber aufkommen lassen, ob sich die mühsame Arbeit lohnt, die es im Regelfall über viele Monate und Jahre hinweg zu verfolgen gilt.

Auf dem schmalen Grat zwischen Scheitern und Gelingen sind es dann oft die Beratungslehrer und die psychagogischen Betreuer, die in schwierigen Zeiten zu den Trägern der Hoffnung werden und zugleich vor der Aufgabe stehen, die Augen vor all den wohlbegründeten Ungewissheiten und Ängsten nicht zu verschließen, die unsere Arbeit kontinuierlich begleiten.

3.1 Alte Wunden brechen immer wieder auf

Als der zehnjährige Michael, mit dem ich (W.R.) seit zwei Jahren arbeite, gestützt von seiner Klassenlehrerin zur Tür meines Psychagogenzimmers gebracht wird, bin ich einmal mehr im Ungewissen darüber, ob es mir gelingen wird, ihm zu helfen, aus der krisenhaften Situation herauszukommen, in die er offensichtlich einmal mehr geschlittert ist. Ohne einen erkennbaren Anlass, so berichtet die Lehrerin, habe Michael während des Unterrichts begonnen, still vor sich hinzuweinen. Dann sei sein Weinen immer lauter und heftiger geworden, begleitet von Atemnot und Würgeattacken. Auf Michaels Wunsch hin habe sie den Buben hierher gebracht und werde jetzt die Großmutter anrufen, damit sie ihn abhole.

Michael sitzt in gekrümmter Haltung an meiner Seite. Er drückt die Hand des Psychagogen fest, während er in kurzen, periodisch wiederkehrenden Abständen mit Brechreiz und Atemnot kämpft, begleitet von leisem Wimmern und lautem Aufschreien. Ein Gefühl von Hilflosigkeit ist spürbar. Nach einigen Minuten der Sprachlosigkeit frage ich

Michael, was denn für ihn im Moment so schwer sei. Es gelingt ihm, die Worte „... mein Papa ... und mein Onkel“ zu flüstern. Es ist schon Jahre her, dass Michaels Mutter die Tötung seines Vaters in Auftrag gegeben hatte und Michael auf solch tragische Weise seinen Vater verloren hat. Vor wenigen Monaten ist auch sein Lieblingsonkel gestorben.

Es ist zunächst unmöglich, mit Michael einmal mehr darüber zu sprechen, wie schlimm es für ihn ist, dass sein Vater und nun auch sein Onkel nicht mehr leben. Still sitzen wir nebeneinander. Da fällt mein Blick auf die Wand gegenüber und ich erinnere mich, wie Michael vor Wochen eine Walnuss mitbrachte, die wir gemeinsam mit einem Schraubenzieher geöffnet, geteilt, gegessen und die beiden leeren Schalen mit Tixo an die Wand geklebt hatten. Ein tiefes Gefühl von Verbundenheit war da zwischen uns spürbar gewesen. Als Michael nach Minuten, die mir endlos vorkommen, etwas ruhiger wird, erzähle ich ihm von der Walnuss, die er damals mitgebracht hatte, und frage ihn, ob er wiederum eine mit mir knacken will. Michael nickt. Mit einer seitlichen Drehung des Schraubenziehers fällt die Nuss in zwei Hälften, die wir wie damals teilen und essen. Dann kleben wir die beiden Schalenhälften wiederum nebeneinander an die Wand. Ob sie wohl für die Verbundenheit stehen, die er seinem verstorbenen Vater und seinem verstorbenen Onkel gegenüber empfindet? Oder für das Gefühl der Verbundenheit mit mir? Oder für all diese Gefühle zusammen?

Michael hat unterdessen aufgehört zu weinen und scheint sich zu entspannen. Ich muss daran denken, dass es immer wieder scheinbar kleine Anlässe sind, die dazu führen, dass alte Wunden in beängstigender Intensität aufbrechen. In den Stunden, in denen er mich sieht, versuche ich all meine Erfahrungen zum Tragen kommen zu lassen, die ich über viele Jahre hinweg als Psychago-



goge und Psychotherapeut gesammelt habe. Ich muss mir aber auch eingestehen, dass ich nicht weiß, ob es je möglich sein wird, Michaels traumatischen Erfahrungen, die über den Tod seines Vaters hinaus bis weit in die frühe Kindheit zurückreichen, je soweit zu bearbeiten, dass es möglich sein wird, Michael mit Zuversicht ins Leben hinein zu begleiten – und zu entlassen.

3.2 Traumatische Ereignisse und das Erleben von Stabilität und Sicherheit in der psychagogischen Betreuung

Das Mädchen Samana ist vierzehn Jahre alt. Fünf Jahre zuvor ist sie mit ihrer Familie aus Tschetschenien nach Österreich geflüchtet. Die sechsköpfige Familie lebt mit Unterstützung eines privat geführten psychosozialen Einrichtung mit einem positiven Asylbescheid in einer Zweizimmerwohnung. Samana ist Klassenbeste, spricht akzentfrei Deutsch und will eine höhere Schule besuchen.

Eines Morgens wird Samana um 5 Uhr früh durch das Läuten des Weckers wach, den ihre Mutter üblicherweise schon vor dem Läuten abschaltet, um die Kinder nicht zu stören. Samana ruft nach ihrer Mutter, doch diese reagiert nicht. Samana steht auf und findet ihre Mutter tot im Bett.

Die Klassenlehrerin kontaktiert mich (Ch.T.), weil ihr Samanas Vater gesagt habe, Samana brauche jetzt keine Hilfe. Es sei unmöglich, den Vater dazu zu bewegen, sich mit dem Mädchen an das Kriseninterventionszentrum „Die Boje“ zu wenden. Aber wenn ich als Psychagogin, die in der Schule arbeitet, mit Samana Kontakt aufnehme, würde dies der Vater vermutlich tolerieren⁵.

Samana nimmt mein Betreuungsangebot sofort und gerne an. Die ersten gemeinsamen Stunden sind für mich sehr schwer zu ertragen. Auch ich erlebe starke Betroffenheit, als ich die Verzweiflung und die Tränen

des Mädchens miterlebe und von Samana weinend erzählt bekomme, dass ihre Mutter „außen ganz kalt, aber innen noch ganz warm“ gewesen sei, als Samana sie tot im Bett gefunden habe. Samana kann sich nicht vorstellen, dass ihre Mutter nie mehr wieder kommen wird. Wenn in der Nacht ihr dreijähriger Bruder nach der Mama schreit, wird es besonders unerträglich für sie. Ihr kleiner Bruder weiß noch nicht, dass die Mutter tot ist: Der Vater, so erzählt sie, will es ihm jetzt noch nicht sagen. In den Gesprächen tauchen Erinnerungen an frühere, belastende Erlebnisse vom Krieg und von der Flucht aus Tschetschenien auf. Ihre Mutter war damals schwanger und brachte ein kleines Mädchen zur Welt, das zwei Wochen später noch auf der Flucht starb.

Für mich ist es sehr schwierig, keine schnellen Tröstungen auszusprechen und den Ärger über den Vater zu kontrollieren, dessen vorgeschobener Wunsch, die Kinder zu schützen, primär seinem Verlangen dient, eine intensivere Auseinandersetzung mit den vielen schrecklichen Geschehnissen zu vermeiden. Letztlich gelingt es mir aber, auch die Ängste des Vaters zu verstehen, und gemeinsam mit Samanas Lehrerin zu überlegen, wie wir Samanas Vater vielleicht doch noch ins Boot holen können. Gleichzeitig kann ich erleben, wie Samana in ihrer Auseinandersetzung mit den vielen traumatisierenden Erlebnissen vorankommt: Samana beginnt Wut darüber zu spüren, dass ihre Mutter sie einfach so zurückgelassen hat. In anderen Stunden ist es wichtig, Samana darin zu bekräftigen, dass ein Mädchen auch dann lachen darf, wenn seine Mutter gerade erst gestorben ist. Im nächsten Moment fließen wieder die Tränen.

Samana sagt zu mir, dass sie sehr froh sei, zu mir kommen zu dürfen. Dennoch ist unklar, wie es mit ihr weitergehen wird und ob es gelingt, den Vater zu erreichen und ihn

⁵ Vgl. dazu Barta (2002b), die darauf hinweist, dass die Eltern von vielen Kindern und Jugendlichen, die eine psychagogische Betreuung erhalten, nicht in der Lage sind, andere psychosoziale Einrichtungen aufzusuchen, die außerhalb der Institution Schule angesiedelt sind.



dafür zu gewinnen, den enormen Druck zu lindern, den er mit seinem beharrlichen Schweigen auf seine Kinder ausübt. Klar ist lediglich, dass Samana die Sicherheit braucht, dass die Stunden mit mir weiterhin regelmäßig stattfinden, und dass ich in der Lage bin, mit ihr all die bedrohlichen Gefühle, Erinnerungen und Phantasien zu teilen, die in ihr zusehends hochkommen, sie bedrängen, verwirren, verängstigen und überschwemmen. Bei aller Unsicherheit darüber, wie sie das Aufbrechen all dieser Traumata psychisch überleben wird, ist klar: Samana muss sich in den Stunden mit mir sicher sein können, dass ich mich nicht dazu hinreißen lasse, vorschnell zu beschwichtigen, klischeehaft zu trösten oder schnelle Ratschläge auszusprechen, die ihr letztlich den Eindruck vermitteln, auch bei mir nicht recht verstanden zu werden und mit all dem alleine zu sein, was sie schmerzt und bedrängt.

Literatur

Barta, A. (2002a): Behandlung einer autistischen Störung im Rahmen der Psychagogischen Betreuung. Ein Fallbericht zur Therapie eines beziehungsstörungen Kindes. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 27, 108-123
 Barta, A. (2002b): Die Institution als hilfreicher, unverzichtbarer und behinderender Rahmen für Kinderpsychotherapie: Psychagogische Betreuung in

der Institution Schule. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 27, 2002, 90-100
 Diem-Wille, G., Steinhardt, K., Reiter, H. (2006): The Joys and Sorrows of Teaching infant observation at the university level. The Implementation of psychoanalytic observation in teachers' further education. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 9 (3), 233-248
 Madzar, U. (2002): Sevgi, sieben Jahre alt – unterwegs vom Schrei zum Wort. Entwicklungsfördernder Raum zwischen Therapie und Schule. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 27, 101-107
 Prazak, R., Steinhardt, K. (2011): Adoleszenz und Mathematikunterricht. Die Bedeutung des Erlebens von Scham und Stolz für Jugendliche im schulischen Kontext. In: Dörr, M., Göppel, R., Funder, A. (Hrsg.): Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 92-112
 Schedl, A. (2011): Die imaginäre Straßenbahn. In: Steiner, M. (Hrsg.): Vorwärts – rückwärts. Von den Schwierigkeiten des Fortschreitens. Leykam: Graz, 58-74
 Tomandl, Ch. (2011). „Die Liga der Außergewöhnlichen.“ Erfahrungen aus einer psychoanalytisch orientierten Therapie eines Jugendlichen mit erheblichen Verhaltensproblemen in der Schule. In: Kinderanalyse 19, 84-113
 Zabini (2009): Die Psychodynamik des Abschiednehmens: Eine Betrachtung von Beendigungs-Prozessen in der Schule. In: Diem-Wille, G., Turner, I. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 182-200