

**Evelyn Heinemann**

## **Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungs- hilfe**

Am Beispiel eines aggressiven Schülers aus meiner Klasse der Sonderschule für Erziehungshilfe möchte ich in diesem Beitrag aufzuzeigen versuchen, wie es möglich ist, die psychische Entwicklung aggressiver Kinder und Jugendlicher im Unterricht der (Sonder)schule zu fördern. Die für den Zeitraum von etwa acht Monaten sehr raschen Entwicklungsprozesse mögen erstaunen und den Eindruck erwecken, daß es sich hier nicht um einen frühgestörten Jungen mit erheblicher Aggressionsproblematik handelt. Es entspricht aber meinen langjährigen Erfahrungen in der Sonderschule, daß durch die Arbeit in kleinen Klassen, ich hatte teilweise nur sechs Schüler, und das Klassenlehrerprinzip, ich unterrichtete meine Klassen ca. sechs Stunden am Tag in fast allen Fächern, eine so intensive Beziehungsarbeit möglich ist, daß ich im Vergleich zu meiner rein therapeutischen Arbeit mit Kindern teilweise wesentlich fundiertere Entwicklungsförderung leisten konnte. Damit möchte ich keineswegs blauäugig die Einrichtungen der Sonderschulen befürworten. Gerade die Sonderschule für Erziehungshilfe läuft Gefahr, durch institutionalisierte Abwehrprozesse eine Macht-Ohnmacht-Spirale entstehen zu lassen. Macht- und Kontrollstrukturen, die durch die massiven Aggressionsprobleme der Schüler entstehen können, erhöhen die Ängste der Schüler vor Hilflosigkeit und Ohnmacht und vertiefen so die Aggressionsproblematik (vgl. Heinemann 1992).

### **Jürgen**

Jürgen war ein 13jähriger Schüler, der bereits vier Jahre im Heim der Einrichtung für Erziehungshilfe lebte, als ich an die dem Heim zugehörige Sonderschule abgeordnet 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.

Bevor ich die Schüler meiner Klasse kennenlernte, wurde ich schon von Erzieherinnen und der Konrektorin auf das große Problem Jürgen aufmerksam gemacht. Alle waren in großer Sorge, wie Jürgen den

Lehrerwechsel und den gleichzeitigen Wechsel zur Mutter verkräften würde. Jürgen wurde mir als besonders aggressiv und bedrohlich geschildert. Durch die Gespräche wurde ich zunehmend ängstlicher bei dem Gedanken an Jürgen.

Als ich das Klassenzimmer betrat, verstärkte sich meine Angst vor Jürgen. Er war sehr kräftig, etwas füllig in seinem Körperumfang und drohte immer wieder „auszuflippen“, wie er es nannte. Er wollte im Unterricht mitarbeiten, aber 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 des Klassenzimmers zu zerstören. Ich sah mich gezwungen, ihn ständig ihm 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 die Mutter, die ich gleich am zweiten Schultag kennenlernte. Jürgens Mutter begrüßte mich mit mißtrauisch musterndem Blick. Sie war skeptisch, 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 war, war sie in ihrer Einschätzung etwas verunsichert. Sie entwickelte aber während der ganzen Zeit, in der ich Jürgens Klassenlehrerin war, nie das Vertrauen, daß ich mit ihrem Sohn zurechtkommen könnte.

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 würde sich oft fragen, 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 seien damals als Flußschiffer immer unterwegs gewesen und hätten so zu niemand 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 habe er immer wieder andere Schüler geschlagen und wurde dann, nachdem er auch die Lehrerin geschlagen hatte, in das Heim und die Sonderschule für Erziehungshilfe 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 schöne 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 Sätze 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 und 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 jedesmal 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 Wochen im Unterricht nur die Noten 1 und 2 zu schreiben, was seine Phantasien 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 mich Jürgen anfangs noch nach jedem Wort an, um sich zu vergewissern, wurden die Phasen langsam länger, die ich von seiner Seite weichen konnte. Ich reduzierte meinen Beistand in dem Maße, wie er es ertragen konnte.

Nach etlichen Wochen ließ ich eine Geschichtsarbeit schreiben, die er relativ selbständig 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, warum 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 rannte 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 Phantasie, ich bin ein Fels, 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 ist und daß ich in der Pause mit ihm sprechen möchte über das, was ihn so verletzt habe.

Während des Einzelgespräches 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 Monaten hin und wieder vor, daß Jürgen eine 3 schrieb, woraufhin er jedesmal wutentbrannt das Blatt zerriß. Er rannte aber nicht mehr weg und schlug auch keine Scheibe mehr ein. Jedesmal 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 zerrissenen Arbeiten noch einmal abschreiben zu dürfen, damit seine Ordner so schön aussehen wie die der anderen Schüler und nicht diese geklebten Blätter enthalten.

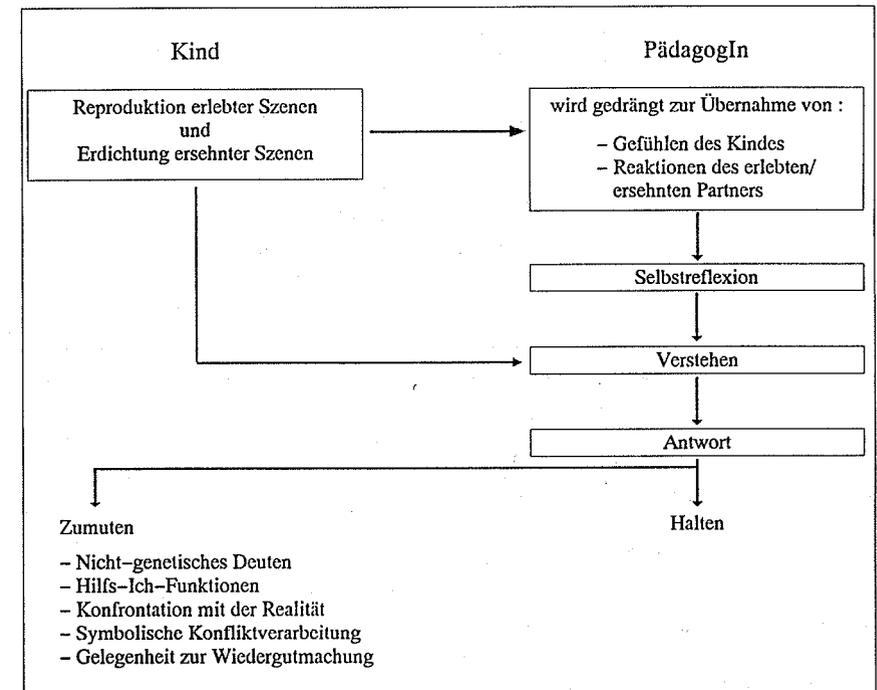
Etwa während dieser Zeit kam ich morgens in das Klassenzimmer, und Jürgen schaute mich gespannt an. Nach einiger Zeit sagte er: „Schauen Sie doch mal auf Ihren Schreibtisch!“ Gespannt schaute ich auf meinen Schreibtisch, auf dem ein Abziehbild klebte. Es war ein grüner Frosch mit dickem Hals. Darunter 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.

Nach weiteren Wochen geschah folgende Szene. Ich wollte morgens das Klassenzimmer aufschließen. Dabei gab es jedesmal 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 den Ranzen durch den Gang. In

der Klasse öffnete der geschädigte Schüler den Ranzen und tobte, als er sah, daß sein Joghurt, welches im Ranzen war, über alle Bücher und Hefte gelaufen 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.

### Szenisches Verstehen und fördernder Dialog mit Jürgen



Der fördernde Dialog beruht nach Leber (1988) auf der Produktion von Szenen durch das Kind, der Teilhabe (Einfühlung), dem Verstehen und der Antwort der PädagogIn. Die PädagogIn 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 die PädagogIn verstrickt, sind dabei nach

Lorenzer (1973, 142/143) 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 PädagogIn in Szenen, löst bei ihr emotionale Reaktionen aus. Das Kind drängt beispielsweise die PädagogIn, sich so zu fühlen, wie es sich in früheren Szenen fühlte. Das Kind kann aber auch Reaktionen provozieren, in denen die PädagogIn reagiert wie ein früherer Interaktionspartner des Kindes. Reflektiert nun die PädagogIn diese Gefühle, statt so zu reagieren wie das Kind es provoziert, kann das Kind neue Erfahrungen machen, kommt es zur Verinnerlichung neuer Erfahrungen und damit zu psychischen Strukturveränderungen.

Die Antwort besteht dabei nach Leber aus dem dialektischen Verhältnis von Halten und Zumuten. Die haltende Funktion ist dabei die Unterstützung, die Liebe, das Vertrauen, welches die PädagogIn in ihrer Reaktion vermitteln kann. 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 am Beispiel Jürgen weitere Antworten aufzeigen, die ich gerade bei aggressiven Kindern für besonders bedeutsam halte.

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. Mit Kohut können wir auch sagen: Spiegelung zu erzwingen durch narzißtische Wut. Spiegelung (der Glanz im Auge der Mutter) ist nach Kohut eine wesentliche Aufgabe der frühen Interaktionspartner (Selbst-Objekte) zur Stärkung des Selbst des Kindes. Chronisch narzißtische Wut entsteht nach Kohut, wenn die Kontrolle über das widerspiegelnde Selbst-Objekt verloren geht oder dieses nicht verfügbar ist (Kohut 1975, 234).

Besonders beruhigend wirkte auf Jürgen 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 Phantasie näher, bot ihm aber auch die Möglichkeit, über Größenphantasien die innere Angst abzuwehren. Jürgen wiederholte also erlebte Szenen von Angst, Unsicherheit und Hilflosig-

keit, produzierte aber auch ersehnte Szenen von Nähe und Geborgenheit.

Jürgen erzeugte in mir (sowie bei allen ErzieherInnen und 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 soviel Nähe an, wie er es nötig hatte. 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 auf, wie ich mich in einer Klasse so intensiv einem Schüler zuwenden kann, ohne die anderen Schüler zu vernachlässigen. Zuerst einmal hatte ich in der Sonderschule meist kleine Klassen, so daß ich mich allen Schülern intensiv zuwenden konnte. Zusätzlich hatte ich die Möglichkeit, mich in Einzelgesprächen in Pausen oder nach dem Unterricht einzelnen Schülern gesondert zuzuwenden. Differenzierungen im Unterricht ermöglichten mir, mit Kleingruppen im Wechsel zu arbeiten.

Jürgen hatte aber auch in der Anfangszeit in der Klasse die Rolle des Protagonisten. Stellvertretend für die Schüler prüfte er, ob ich ihn und seine Aggression aushalte. Gleichzeitig hatten die anderen Schüler auch Angst vor Jürgen. Indem es mir gelang, daß Jürgen im Unterricht nicht aggressiv „ausflippte“, fühlten auch sie sich beruhigt. Gerade wenn ich neben Jürgen stand, hatte ich die Möglichkeit, die anderen Schüler anzuschauen. So erlebten sie die Nähe zu Jürgen nicht als Beziehungssabbruch. Ich bemühte mich natürlich, auch ihnen so gut ich konnte bei Arbeiten zu helfen.

Das Halten allein reicht aber für die Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen nicht aus.

Betrachten wir die Szene mit der Note 4. Ich saß zu Hause und grübelte, ob ich Jürgen eine 4 zumuten kann. Immer und immer wieder fragte ich mich dies. Es war eine seiner geliebten Geschichtsarbeiten. Dann 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 und hatte 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, die guten Aspekte unserer Beziehung überwogen aber. 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 deutete 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 gerne habe, auch bei einer schlechten Note. Mit dieser Erfahrung 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 wertlos und wurde aggressiv. Diese Spaltung des Erlebens in nur gut und nur böse dient nach Kernberg (1989, 49) der Abwehr von Aggression. Die Stärke der Aggression (des Aggressionstriebes) ist bei Kernberg Ausdruck verinnerlichter früher unlustvoller Erfahrungen und Ausdruck von Affektdispositionen. Spaltung, Verleugnung und Omnipotenzphantasien wehren Aggression ab. Erst die Integration gespaltener innerer Bilder des Selbst und der Personen der Umwelt (die Selbst- und Objektkonstanz) ermöglicht nach Kernberg Triebneutralisierung und trägt so zum Aufbau von Ich und Über-Ich bei (1981, 129).

Die positive Beziehungserfahrung, das Halten, ermöglichte die Arbeit an Jürgens Abwehr, an seinen Spaltungen und Omnipotenzphantasien.

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 integrieren. Dabei mußte ich ihn halten und Hilfs-Ich-Funktionen übernehmen, d.h. ich näherte mich den schrecklichen Gefühlen in Form der schlechten Arbeitsblätter stellvertretend, indem ich die Arbeitsblätter erst einmal selbst wieder zusammenklebte. Hilfs-Ich-Funktionen bezeichne ich dabei die Tätigkeiten zur Aufgabenbewältigung. Im Unterschied dazu ist das Halten die emotionale Stütze. Das Halten 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, mit den Veränderungen seiner Selbststruktur, 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 aber nicht mehr weg und schlug auch keine Scheibe mehr ein. Er zerriß das zweite schlechte Arbeitsblatt in winzig kleine Schnipsel, was bedeutete, daß er in diesem Moment genau wußte, daß ich ihn wieder mit der Realität dieser schlechten Note konfrontieren werde, d.h. ihn auffordern werde, dieses Blatt wieder zusammenzukleben. Genau dieses Wissen ermöglichte ihm, nicht mehr mit totaler Zerstörung zu reagieren. Das zweite zerrissene Arbeitsblatt zusammenzukleben war für mich sehr schwierig.

Jürgen mußte Realität nicht mehr mit Hilfe von Omnipotenzphantasien abwehren und verleugnen. Mit den Veränderungen seines inneren Erlebens konnte Jürgen sich, mich und den Unterricht, zum Beispiel das Arbeitsblatt, realistischer wahrnehmen. Seine Aggression war durch die Veränderung seines Selbst und die Stärkung seines Ich geringer geworden.

Die Veränderungen seiner inneren Welt zeigten sich sehr schön an der Szene mit dem Frosch und dem Tiger. Er konnte nun schon über seine Größenphantasien und die Abwertung von mir lachen, was ein Zeichen des Bewältigens seines 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 gespaltene inneren Welt aggressiver Kinder von besonderer Bedeutung. Ich hatte einen ebenfalls sehr aggressiven Schüler, der ein Jahr 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 schlug und beide frühzeitig verließ. Dieser Junge hatte ein total böses, bedrohliches inneres Bild des Vaters, welches er durch Verschmelzung seines Selbst mit dem idealisierten total starken Ninja abwehrte. Ist Selbst- und Objektkonstanz eine Voraussetzung zur Neutralisierung von Aggression, wie Kernberg dies postuliert, so sind diese Symbole, der Ninja und der King, ein wichtiger Entwicklungsschritt, da sie die Möglichkeit eröffnen, durch ihre phantasierte totale Stärke mit bedrohlichen Aspekten handelnd umzugehen und damit Angst vor den abgespaltenen Gefühlen von Hilflosigkeit und Verlassenheit überwinden helfen. Natürlich nur, wenn gleichzeitig haltende Funktionen übernommen werden. Reiser (1972) arbeitete die Prozesse einer symbolischen Konfliktverarbeitung durch Unterrichtsthemen und -strukturen heraus, wie sie zum Beispiel schon in dem Steinzeit-Thema angesprochen sind. Ich verstehe unter symbolischer Konfliktverarbeitung allerdings in Anlehnung an Winnicott (1987) nur, den Übergang von der Phantasie zur Realität zu ermöglichen. Realistische Vorstellungen von äußeren Objekten und dem Selbst bilden sich erst mit der Fähigkeit zur

Integration vorher in nur gut und nur böse gespaltene Bilder. Indem die genannten Symbole die Bearbeitung abgespaltener Anteile des Selbst und der Objekte ermöglichen, sind sie eine wichtige Vorbedingung zur Selbst- und Objektkonstanz, die wiederum das Ich stärkt und die Fähigkeit zur Neutralisierung von Aggression eröffnet.

Da die Verschmelzung mit idealen Phantasie-Bildern das Selbst stärkt, gilt es, diese Phantasien nicht abzuwerten, sondern durch Spiegelung und Stärkung der realistischen Anteile des Selbst, allmählich diese Phantasien überflüssig werden zu lassen. So hatte ich es akzeptiert, daß mein Schüler ein Jahr im Ninja-Anzug in die Schule kam. Ging er bei Konfrontationen mit der Realität in Ninja-Abwehrstellung und Ninja-Drohposition, so ließ ich mich nicht in die entsprechende mächtige oder ohnmächtige Position drängen. Ich wies den Schüler auf seine realistischen Fähigkeiten hin, mit denen er die Aufgaben bewältigen konnte. Ich selbst blieb ebenfalls realistisch, fordernd und Zuwendung während. Nicht-genetische Deutungen können diesen Prozeß, Winnicott (1976, 28) spricht von der Desillusionierung, unterstützen, entscheidend sind aber die allmählichen Veränderungen der inneren Bilder durch Beziehungserfahrungen.

Die Szene mit dem Schulranzen war eine Aggression, die bei mir Aggression und den Wunsch zu strafen auslöste. Statt zu strafen habe ich, wenn ein Schüler einen anderen Schüler schädigte, versucht, ihm Gelegenheit zur Wiedergutmachung zu geben. Da aggressive Kinder immer wieder Szenen provozieren, in denen sie entweder 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, waren mir Gelegenheiten zur Wiedergutmachung eine alternative Antwort. Ich konnte die haltende Funktion beibehalten, wurde nicht zur bösen, strafenden mächtigen Lehrerin. Der schädigende 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, zum Beispiel indem ich half, den Ranzen zu säubern. Bei Aggressionen zwischen Klassenkameraden mußte ich beiden Kindern eine Antwort geben, den Schädiger und das geschädigte Kind halten.

Die Gelegenheit zur Wiedergutmachung führt nach Winnicott (1988, 185f.) zur Fähigkeit der Besorgnis, d.h. zum Bewältigen von Schuldgefühlen und der Übernahme von Verantwortung für die eigenen aggressiven Triebe. Das Vertrauen des Kindes, daß die Umwelt seine Triebe überlebt und es Gelegenheit zur Wiedergutmachung erhält, führt

nach Winnicott zu Selbst- und Objektkonstanz und zur Fähigkeit der Besorgnis.

Ich hoffe mit diesen wenigen Szenen einen kleinen Einblick gegeben zu haben in die Möglichkeiten, die szenisches Verstehen und fördernder Dialog in der pädagogischen Praxis bieten. Durch das Einlassen auf die Szenen mit dem Kind und die Selbstreflexion, durch das Verständnis eines Dialoges, kann ich verstehen, wann und wieviel Halt ein Kind nötig hat, und wann und wieviel Realität, d.h. auch Versagungen, ich ihm zumuten kann, weil das Kind es mir über die Szenen selbst mitteilt. Ich verstand die Szenen, in die mich meine Schüler verstrickten, mit Hilfe der Psychoanalyse, ich antwortete ihnen mit Hilfe meiner pädagogischen, didaktischen und psychoanalytischen Kenntnisse. Antworten stellen eine komplexe Reaktion dar und ermöglichen das Verinnerlichen neuer Szenen und den Aufbau von psychischen Strukturen.

## Literatur

Heinemann, E.

- 1989 Hexen und Hexenangst. Eine psychoanalytische Studie über den Hexenwahn der frühen Neuzeit, Frankfurt
- 1990 Mama Afrika. Das Trauma der Versklavung. Eine ethnopsychanalytische Studie über Persönlichkeit, Magie und Heilerinnen in Jamaika, Frankfurt
- 1992 Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule in: Grüttner, T./Heinemann, E./Rauchfleisch, U.: Aggressive Kinder und Erwachsene. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie, Frankfurt (in Vorbereitung).

Jacobson, E.

- 1973 Das Selbst und die Welt der Objekte, Frankfurt
- Kernberg, O.F.
- 1978 Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus, Frankfurt
- 1988 Innere Welt und äußere Realität. Anwendungen der Objektbeziehungstheorie, München-Wien
- 1989 Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse, Stuttgart
- Klein, M.
- 1972 Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse, Reinbek bei Hamburg
- 1985 Frühstadien des Ödipuskomplexes. Frühe Schriften 1928-1945, Frankfurt
- Kohut, H.
- 1973 Narzißmus, Frankfurt
- 1975 Die Zukunft der Psychoanalyse, Frankfurt
- 1981 Die Heilung des Selbst, Frankfurt
- Leber, A. u.a.
- 1983 Reproduktion der frühen Erfahrung — Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen, Frankfurt

Leber, A.

- 1984 Beziehungsprobleme im pädagogischen Alltag — Überlegungen zur professionel-

- len Erziehung in: Rothbucher, H. und Wurst, F. (Hg.), Zeig mir wie das Leben geht, Salzburg
- 1985 Wie wird man „Psychoanalytischer Pädagoge“? in: Bittner, G. u. Ertle, Chr. (Hg.), Pädagogik und Psychoanalyse, Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation, Würzburg
- 1986 Psychoanalyse im pädagogischen Alltag. Vom szenischen Verstehen zum Handeln im Unterricht in: Westermanns Pädagogische Beiträge H.11, 14-19
- 1988 Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik in: G. Iben (Hg.), Das Dialogische in der Heilpädagogik, Mainz
- Lorenzer, A.
- 1973 Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt
- 1983 Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie, Psyche 37, H.2, 97-115
- Mentzos, St.
- 1988 Interpersonale und institutionalisierte Abwehr, Frankfurt
- Neidhardt, W.
- 1977 Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln, München
- Rauchfleisch, U.
- 1981 Dissozial. Entwicklung, Struktur und Psychodynamik dissozialer Persönlichkeiten, Göttingen
- 1989 Zur Persönlichkeit des kriminellen Schülers in: Bäuerle, S. (Hg.), Kriminalität bei Schülern, Bd.1, Stuttgart
- Reiser, H.
- 1972 Identität und religiöse Einstellung, Grundlagen für einen schülerorientierten Religionsunterricht, Hamburg
- Rohde-Dachser, Ch.
- 1983 Das Borderline-Syndrom, Bern
- Trescher, H.G.
- 1985 Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik, Frankfurt
- Winnicott, D.W.
- 1976 Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, München
- 1987 Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart
- 1988 Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz, Stuttgart