

Aggressivität als pädagogisches Problem

Ich-psychologische und objektbeziehungstheoretische Beiträge

In: Trescher, H.-G., Büttner, C., Datler, W. (Hrsg.) (1992):

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Grünewald: Mainz, 220-237

1. Einleitung

Aggressive und destruktive Verhaltensweisen von Schülern stellen Lehrer vor pädagogisch schwierige, häufig kaum lösbar erscheinende Aufgaben. Ratlosigkeit, ohnmächtige Wut und Verzweiflung können entstehen und lassen einen Schüler mitunter ‚zum persönlichen Feind‘ werden, den es zu besiegen gilt, um das eigene psychische Überleben zu sichern. Gefühle der beruflichen Überforderung und die Gefahr, sich langfristig psychisch zu schädigen, werden von Lehrern häufig in vorderster Linie mit dem aggressiven Potential ihrer Schüler in Verbindung gebracht. Mag es sich in der Grund- und Hauptschule in der Regel noch um passagere Phänomene handeln, die sich mehr oder weniger gut lösen lassen, so kann die Aggressivität in speziellen Einrichtungen für emotional beeinträchtigte und sozial auffällige und geschädigte Kinder und Jugendliche zum bestimmenden, überdauernden Beziehungsmodus und zum schwer lösbaren Dauerthema werden. Im pädagogischen Feld ist hierbei vor allem an die Schule für Verhaltensgestörte und an die Heimerziehung zu denken.

Doch zunächst ein Beispiel aus der Grundschule:

Udo, ein achtjähriges Kind aus einer zweiten Klasse, ist hochgradig unruhig mit einem extremen, ungesteuerten Bewegungsdrang. Seine Handlungen erscheinen oft ziellos und ohne Ausdauer. Mitunter ist er nicht ansprechbar, seine Äußerungen muten realitätsfern an. Aggressive Durchbrüche erfolgen besonders im Frontalunterricht, ohne einen erkennbaren Grund oder aus geringfügigem Anlaß. Udo stört ständig und so intensiv, daß ein geregelter Unterricht nicht mehr möglich ist. So zieht er zum Beispiel ein Taschenmesser aus der Tasche, klappt das Messer auf und kratzt damit auf dem Tisch herum. Als ein anderes Kind ihn anspricht, sagt er, „Du Idiot!“, und drückt ihm das Messer auf den Handrücken, wobei er das andere Kind verletzt. Oder er verläßt die Klasse, nachdem der Lehrer seine Zwischenrufe nicht beachtete, kommt kurz darauf mit nacktem Oberkörper und ohne Strümpfe zurück und ruft: „Es kotzt mich alles an, jetzt mache ich euch alle fertig.“ Dann stellt er sich vor einen Schüler, boxt vor dessen Gesicht und ruft: „Gleich kriegst du was in die Fresse.“ Durch die Intervention des Lehrers, der ihn in solchen Situationen teils beruhigend anspricht, teils energisch auffordert, sich zu setzen, läßt sich Udo, wenn überhaupt, nur für kurze Zeit beruhigen.

Aber Udo hat auch eine andere Seite: Einem Teil der Lehrer gegenüber kann er freundlich und hilfsbereit sein, wenn er mit ihnen allein ist. Mitunter kommt er weinend an und läßt sich von einer Lehrerin in den Arm nehmen. Er zeigt ihr zum Beispiel eine selbstgebastelte Puppe, die einen Einbrecher darstellt und erzählt Phantasiegeschichten, die sich um Einbruch, Schießereien, Mord und Gefängnisauferhalte drehen. Dabei vertieft er sich so sehr in seine Darstellung, daß er der Puppe den

Kopf abreißt, sie wütend in die Ecke wirft und die Lehrerin beschimpft. Schließlich wird Udo medikamentös behandelt und, als dies auch nur begrenzt hilft, auf eine Sonderschule für Verhaltensgestörte überwiesen.

Dieses Beispiel zeigt, wie massiv und weitreichend aggressive Impulse das Verhalten eines Kindes und seine Beziehung zu anderen bestimmen können. Der Lehrer muß für sich in einer solchen konkreten Situation klären, wie er sich verhalten will, ohne sicher sein zu können, daß ihm das unmittelbare Erleben den richtigen Weg weist. Im Hintergrund stehen also folgende Fragen: Wie wird es ihm möglich, das Kind mit Abstand zu betrachten und aus einer gewissen Distanz heraus zu klären, was mit dem Kind los ist? Wie kann er mit den eigenen, verwirrenden oder bedrängenden Gefühlen und Gedanken so umgehen, daß er Klarheit über sich selbst in der Beziehung zu dem Kind bekommt?

Das heißt mit anderen Worten, daß zwei eng miteinander verwobene Aufgaben zu bewältigen sind. Es geht zum einen darum, ein Verständnis für die äußere Lebensproblematik und vor allem für die innere Konflikthaftigkeit des Kindes, die sich im pädagogischen Feld symptomatisch äußert, zu gewinnen. Es gilt, etwas von dem Gegenüber wahrzunehmen bzw. zu verstehen und dies kognitiv so zu verarbeiten, daß dadurch pädagogisch und psychologisch begründet gehandelt werden kann. Das ist aber nur möglich, wenn die zweite Aufgabe gelöst wird: Es ist eine eigene Sichtweise zu entwickeln, die eine persönliche, gefühlsmäßige Stellungnahme zu dem Kind erlaubt. Der Lehrer muß sich selbst emotional in Bezug auf das Kind verstehen. Denn nur so wird es möglich, eine klare Beziehung zu ihm herzustellen und entsprechend zu handeln. Bei Freud (1913, 419) ist in diesem Zusammenhang zu lesen: „Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir Erwachsene verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht mehr verstehen.“ In der Lösung dieser sich ständig wiederholenden, immer wieder schwierigen Aufgaben sehe ich eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür, um in der Arbeit mit schwer beeinträchtigten Menschen nicht nur kurzfristig bestehen zu können.

In der vorliegenden Arbeit geht es vor allem darum, theoretische Beiträge zu der in Frage stehenden Problematik darzustellen, zu analysieren und zueinander in Beziehung zu setzen. Genauere Perspektiven für den praktischen Umgang mit aggressiven Kindern und Jugendlichen, die sich aus der theoretischen Vorarbeit herleiten lassen, können im Rahmen dieser Arbeit nur angedeutet werden. Sie müssen einem weiteren Beitrag vorbehalten bleiben.

2. Von der Triebtheorie zur Ich-Psychologie: Der Beitrag Fritz Redls

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die massive aggressive und destruktive Verhaltensweisen zeigen und bei denen die Beziehung zu anderen Menschen ganz wesentlich durch aggressive Verhaltensmuster bestimmt wird, ist verschiedentlich, vor allem unter den Stichworten Verwahrlosung und Dissozialität, Gegenstand psychoanalytischer Praxis und theoretischer Reflexion gewesen.

Als wichtige Meilensteine in der Entwicklung eines psychoanalytischen Zuganges zu schwer erziehbaren und aggressiv-destruktiven Kindern und Jugendlichen sind die Arbeiten von Aichhorn (1925), Zulliger (1951) und Redl (1951/1966) anzusehen. Die genannten Autoren unterscheiden sich in ihrem Verständnis der inneren Konflikthaftigkeit der von ihnen betreuten und behandelten Kinder und Jugendlichen ebenso voneinander wie in ihren pädagogischen Schlußfolgerungen. Ihre Arbeiten spiegeln den jeweiligen Stand der psychoanalytischen Theoriebildung wider.

Obgleich sich bei Aichhorn auch schon Sichtweisen der beginnenden Ich-Psychologie finden lassen, folgt er wesentlich noch dem zu seiner Zeit dominierenden triebtheoretischen Verständnis der Psychoanalyse. Aichhorn ging es „hauptsächlich darum, dissozialen Kindern durch eine verständnisvolle und weitgehend permissive Haltung sowie durch die Bereitstellung eines institutionellen Rahmens für das Ausagieren ihrer Aggressivität eine Möglichkeit zu geben, sich von dem auf ihnen lastenden Druck zu befreien“ (Fatke 1987, 19). Demgegenüber hat sich der theoretische Bezugsrahmen bei Zulliger und Redl deutlich in Richtung auf die Ich-Psychologie verschoben (vgl. Fatke 1987; Klüwer 1982; Wagner-Winterhager 1988).

Ich möchte nun auf die bis in die heutige Zeit bemerkenswerten Arbeiten Redls, die von Wagner-Winterhager (1987) erst kürzlich wieder ins Gespräch gebracht wurden, eingehen und weiterführende Überlegungen daran anschließen.

Im Gegensatz zu Aichhorns permissiver Haltung, die das Ausleben von Aggressivität förderte, hat Redl sehr viel deutlicher betont, daß es notwendig ist, klar definierte Grenzen zu ziehen. Das Setzen äußerer Grenzen soll dazu dienen, den Zusammenbruch von Ich-Funktionen zu verhindern und dazu beizutragen, daß sich die Ich-Funktionen weiterentwickeln können. Der theoretische Begründungszusammenhang dafür ergibt sich daraus, daß Redl das Augenmerk nicht nur auf den Triebaspekt legt, sondern wesentlich auf die Rolle, die dem Ich in einer bestimmten sozialen Umgebung zukommt. Denn es ist nach Redl die versagende Selbstkontrolle, aus der sich in einer bestimmten Situation ein ungehemmter Durchbruch aggressiver Impulse ergibt. Die Möglichkeit, mit Gefühlsregungen und Impulsen angemessen umzugehen, die Selbststeuerung und der Verlust der Selbstkontrolle werden für Redl

zum zentralen Thema. Es geht ihm, insbesondere in Anlehnung an H. Hartmann (1939) und A. Freud (1936), darum, die Rolle der Ich-Funktionen und der Abwehrmechanismen zu beschreiben sowie die Störungen der Ich-Funktionen und Fehlentwicklungen des Über-Ichs zu bestimmen. Daran anschließend will er die Frage klären, unter welchen Bedingungen es gelingen kann, die Ich-Funktionen zu stützen und zu stärken und ein pathologisches Über-Ich zu verändern.

Aus der Vielzahl von unterschiedlichen Ich-Funktionen greift Redl (1987, 28ff.) jene heraus, die für den Umgang mit aggressiven Impulsen besonders wichtig sein können. Es handelt sich etwa um die „Unfähigkeit, mit frustrationsbedingten Aggressionen fertig zu werden“ oder den „Verlust der Ich-Kontrolle durch »gruppenpsychologische Berauschung«, der dann eintritt, wenn eine an sich funktionierende Ich-Kontrolle durch den Sog einer bestimmten Gruppenatmosphäre außer Kraft gesetzt wird. Genannt wird ebenso die Fähigkeit, die „inhärenten Strukturen von Situationen und Dingen“ wahrzunehmen, das heißt, mit den eigenen aggressiven Impulsen der jeweiligen Situation entsprechend differenziert umzugehen. Weiterhin das Vermögen, auch dann die Impuls-Kontrolle aufrechtzuerhalten, wenn sich eine besondere äußere Situation einstellt, in der soziale Grenzen und Einschränkungen nicht mehr vorhanden sind.

Diese und andere Ich-Funktionen werden von allen Kindern und Jugendlichen benötigt, wenn es darum geht, mit aggressiv-destruktiven Impulsen umzugehen. Die Rolle, die der Haß im Seelenleben des einzelnen Kindes und Jugendlichen spielt, wird jedoch unterschiedlich sein: Je nachdem, ob es sich zum Beispiel um eine Gegenreaktion auf eine partielle Frustration bei einem sozial gut integrierten Kind handelt oder um den Haß eines Kindes, das sozial massiv vernachlässigt oder grausam behandelt wurde. Ob es um einen Konflikt bei einem Kind geht, dessen Persönlichkeit noch weitgehend stabil ist, oder um ein Kind, das seinen aggressiven Impulsen hilflos ausgeliefert ist, weil die Selbstkontrollmechanismen kaum mehr funktionieren.

Die Kinder, mit denen Redl sich beschäftigt, sind psychisch und sozial schwer beeinträchtigt. Es sind „Kinder, die hassen“ (Buchtitel), deren „Aggression ungehemmt in die unmittelbare, rücksichtslose Zerstörungshandlung oder in das Aufflammen blinder, mörderischer Wut zu fließen scheint, wobei sogar das Zwischenstadium der Phantasie übersprungen wird“ (Redl/Wineman 1984, 25). Diese Kinder sind für die klassischen psychotherapeutischen Techniken, die aus verschiedenen Gründen überwiegend bei neurotischen Kindern der sozialen Mittelschicht Anwendung finden, fast immer gänzlich ungeeignet. Aber auch in Institutionen wie Regelschulen, oft auch Sonderschulen und Heimen, sind sie kaum tragbar. Es handelt sich um Kinder, die niemand haben will.

Ihre psychische Problematik beschreibt Redl zusammenfassend so: „Der Grund, warum diese Kinder so sehr hassen, die besondere Pathologie

der Aggression und die verzerrte Triebhaftigkeit, die sie an den Tag legen, sind an sich schon wichtig genug. Aber der Grund, warum wir bisher bei solchen Kindern nichts haben erreichen können, gleichgültig was wir versuchen mochten, ist nicht ihr Haß. Wir finden vielmehr, daß zwei andere Faktoren für unsere erzieherische und therapeutische Hilflosigkeit verantwortlich sind: Einer ist die *Auflösung der Selbstkontrolle*, die die aufgestaute Aggression in der Persönlichkeit dieser Kinder bewirkt hat. Der andere ist darin zu sehen, daß sich *ein Teil ihres Hasses zu einem gut ausgebauten Sektor des scharfsinnig entwickelten Abwehrsystems gegen eine moralische Verflechtung mit ihrer Umwelt verfestigt hat*. ... Das tatsächliche Ausmaß der Aggression, der Destruktion und des Hasses, mit denen die Kinder jene überschütten, die sie zu ändern versuchen, ist schon schwer genug zu ertragen, aber es ist nur ein Nebenprodukt ihrer Pathologie, ein Rauchvorhang, hinter dem sich ihre gestörte Persönlichkeit verbirgt“ (Redl/Wineman 1984, 29).

Ganz deutlich benannt ist damit, daß die zentralen Beeinträchtigungen topologisch im Ich, und nicht wie noch bei Aichhorn, zu großen Teilen im Es geortet werden. Entscheidend für den pädagogischen Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen ist es deshalb, ihnen eine aktive Unterstützung zu geben, damit die Selbstkontrolle gestärkt wird und es allmählich gelingen kann, die massive Abwehr zu lockern. Der Lehrer soll als Hilfs-Ich die nicht hinreichend entwickelten Ich-Funktionen des Kindes übernehmen. Er trägt damit dazu bei, die psycho-synthetische Funktion des kindlichen Ich zu stärken. Neben der angestrebten Ich-Stärkung geht es auch darum, das archaische Über-Ich mit seinen oft grausamen Inhalten zu integrieren. Es gilt zunächst, die kindliche Persönlichkeit in diesem Sinne umfassend zu stabilisieren, bevor psychoanalytisch aufdeckend, das heißt Verdrängtes bewußt machend, gearbeitet werden kann.

Bei Udo wäre also dafür zu sorgen, daß er möglichst nicht mehr – wie im Frontalunterricht oder beim Spiel mit der selbstgebastelten Puppe – in Situationen kommt, die für ihn so erregend und damit überfordernd sind, daß er die entstehende (Enttäuschungs-) Wut nicht mehr kontrollieren kann. Der Lehrer müßte eine steuernde Funktion übernehmen und Anforderungen stellen, die von Udo noch zu bewältigen sind. Oder er sollte ihn im Falle eines Ich-schwächenden Kontrollproblems aktiv und steuernd Udo so unterstützen, daß er nicht von seinen Gefühlen völlig überrannt wird. Die Erfahrung, von Impulsen nicht hilflos überfordert zu sein, wird Udos Selbstkontrollmechanismen stärken und damit eine Voraussetzung dafür schaffen, um später seine besondere Erwartungs- und Anspruchshaltung und die daraus entstehende massive Kränkbarkeit und Enttäuschbarkeit ‚zur Sprache‘ zu bringen.

Durch Redls Ich-psychologische Betrachtungsweise wurde einiges von dem verstehbar, was zunächst noch im Dunkeln lag. Deutlich geworden ist, daß Kinder und Jugendliche, die sowieso schon unter dem Druck starker Triebspannungen stehen, einer Umgebung bedürfen, die die Triebkräfte nicht noch weiter aufheizt. Vielmehr kommt es darauf an,

daß die Triebspannung möglichst so gering bleibt, daß das schwache Ich sie noch bewältigen kann. Demgegenüber dürfte das eingangs dargestellte Vorgehen Aichhorns, der das Ausleben von Aggressionen förderte, dazu geführt haben, daß im ungünstigsten Fall immer neue Traumatisierungen und damit auch Ich-Schwächungen entstehen. Denn ein traumatisches Ereignis besteht ja gerade darin, daß das Ich von Reizen, zum Beispiel von aggressiven Impulsen, überflutet wird, die es nicht zu integrieren und zu steuern vermag (vgl. dazu auch: Finger-Trescher 1987).

Besser zu verstehen ist durch Redls Beitrag auch, warum diese Kinder und Jugendlichen zwar ein großes Bedürfnis nach Liebe und Zuneigung haben, es aber gar nicht ertragen können, wenn ihnen jemand das Gewünschte entgegenbringt. Redl beschreibt dies so: „Das Verlangen dieser Kinder nach Liebe und totaler Besitzergreifung von Erwachsenen, nach Geschenken und Nachgiebigkeit erreicht ungeheure und erschreckende Ausmaße, die niemand erfüllen kann und auch niemand zu erfüllen versuchen sollte. Wenn diese Kinder bekommen, was sie eindeutig begehren, kann sich plötzlich herausstellen, daß sie nicht über die Ich-Funktionen verfügen, die für die neue im Rahmen der Behandlung geschaffene Situation notwendig sind“ (Redl 1987, 32). Das Ergebnis ist häufig, daß Ablehnung und Aggressionen gegen die Erwachsenen noch zunehmen. Denn die Erfüllung der Wünsche wird als bedrohliche Gefährdung der Abwehr erlebt. Sie stellt die als überlebenswichtig erlebten Gruppenidentifizierungen mit anderen Kindern und Jugendlichen in Frage und droht diese zu zerstören.

An den Gruppenidentifizierungen wird deshalb so beharrlich festgehalten, weil in ihnen Haß und Libidinöses aufgehoben sind, und sie dadurch eine relative Lebenssicherheit ermöglichen. Der Grund dafür, daß dem Eingreifen von Erwachsenen und ihren Angeboten, mehr als nur partielle Beziehungen einzugehen, ein hartnäckiger Widerstand entgegengesetzt wird, liegt darin, daß wirkliche Objektbeziehungen zu Erwachsenen nicht zugelassen werden können. Im Hintergrund kann zum Beispiel die unbewußte Befürchtung stehen, den eigenen Triebimpulsen nicht gewachsen zu sein und die Kontrolle über sich zu verlieren oder sich den Wertmaßstäben der Erwachsenen bedingungslos unterwerfen zu müssen (vgl. auch Brocher 1969).

Eine besondere Schwierigkeit im Umgang mit aggressiv-destruktiven Kindern und Jugendlichen besteht insofern, als die von Redl angestrebte Ich-Unterstützung oft nicht möglich ist. Sie setzt in einem hohen Maße ein positives Verhältnis zu einem anderen Menschen, eine wirkliche Beziehungsfähigkeit, voraus. Gerade darüber verfügen viele schwer beeinträchtigte Kinder aber nicht. Zudem ist es oft nicht möglich, ihnen auf der verbalen Ebene zu begegnen, so daß eine Beziehung auf einer früheren, nonverbalen Ebene angebahnt werden muß (vgl. Redl 1987, 32ff.).

Damit ist auch die Beziehung von Lehrer und Schüler ins Spiel

gebracht. Bei Redl und Redl/Wineman finden sich immer wieder Hinweise darauf, daß eine tragfähige Beziehung zu den Kindern erst mühselig hergestellt werden muß, bevor eine tiefgehende Bearbeitung der kindlichen Problematik möglich wird. Dennoch bleibt der Beziehungsaspekt noch zu sehr im Dunkeln: Der Lehrer muß das Kind in seiner Aggressivität und Destruktivität akzeptieren, da es nur so vorstellbar ist, die Ich-Funktionen zu stärken und den Haß abzubauen. Die Frage, wie es dem Lehrer gelingen kann, die Kinder trotz ihres Hasses anzunehmen, bleibt bei Redl weitgehend ungeklärt. Dies gilt letztlich auch für die von Redl/Wineman (1984, 32) – in Anlehnung an Winnicott (1963) – selbst gestellte Frage, „*wie Menschen mit solchen Kindern überleben können.*“ Das heißt mit anderen Worten: Es ist nach wie vor zu klären, wie ein Lehrer die in ihm selbst durch den kindlichen Haß ausgelösten Gefühle von Wut, Haß und Ohnmacht bewältigen kann, und wie er angesichts seiner Gefühle mit den eigenen moralischen Ansprüchen fertig wird.

Redls Einsichten sind, ungeachtet der offenen Fragen, bis in die heutige Zeit bedeutsam. Nach Fatke (1984, 258) haben Redl und Mitarbeiter wertvolle „Erkenntnisse über das ‚Selbstkontrollsystem‘ der Kinder gewonnen, über die Aufgaben, die ihr Ich erfüllen müßte, aber nicht kann, über die Techniken, die ihr delinquentes Ich ausgebildet hat, um sich gegen Schuldgefühle abzuschotten und gegen Veränderungen zur Wehr zu setzen. Diese Erkenntnisse sind von einer Detailliertheit und Fundiertheit, wie sie zuvor niemals herausgearbeitet wurden – und wie sie bislang auch noch nicht überholt sind.“

Aber trotz der Pionierleistung Redls fehlt es immer noch an überzeugenden Modellvorstellungen für den Umgang mit hochgradig aggressiv-destruktiven Kindern (vgl. Fatke 1984). Dies hat ganz unterschiedliche Gründe. Sie liegen auch darin, daß es bisher nicht hinreichend gelungen ist, auf neuere psychoanalytische Erkenntnisse Bezug zu nehmen und sie in den pädagogischen Wissensstand zu integrieren.

Redl hat die Entwicklungsproblematik einer bestimmten Gruppe von Kindern und Jugendlichen aus ich-psychologischer Sicht betrachtet und ich-psychologische Einsichten weiterentwickelt. Der Erkenntnisgewinn bezieht sich primär auf einen speziellen Bereich der kindlichen Persönlichkeit, den des Ichs. Die Grenzen des ich-psychologischen Ansatzes, der insbesondere von Hartmann (1939/1950) und Rapaport (1974) entwickelt und vertreten wird (vgl. auch: Drews/Brecht 1975; Kutter/Roskamp 1974), sind unter anderem von Fürstenau (1964) beschrieben und kritisch analysiert worden. Die vorgebrachte Kritik trifft im Kern auch die Arbeiten Redls. Sie läßt sich schlagwortartig und, allgemein gehalten, so benennen: Der Begriff des Ich ist bei den genannten Autoren zu sehr aus den konflikthaften Bereichen der Persönlichkeit herausgelöst (vgl. Hartmanns sog. konfliktfreie Ich-Sphäre). Es geht ihnen zu weitgehend um die über das Ich vermittelte Funktionsfähigkeit in einer bestimmten sozialen Umgebung, die zudem

noch zu statisch gedacht wird. Dadurch gerät die innere Konflikthaftigkeit, die sich in der Beziehung zu konkreten Objekten ausbildet, zu sehr in den Hintergrund und ist nicht mehr genau genug zu fassen.

Eine vollständige Sichtweise der kindlichen Entwicklungsproblematik wird möglich, wenn alle vier ‚Psychologien der Psychoanalyse‘ (Pine 1985/1990) zur Geltung gebracht werden. Es sind dies die *Triebpsychologie*, die *Ich-Psychologie*, die *Psychologie der Objektbeziehungen* und die *Psychologie des Selbsterlebens*. In Übereinstimmung mit Pine (1990, 234 bzw. 247) ist von „vier konzeptionell unterscheidbaren und nicht getrennten Psychologien“ auszugehen, die „in Übereinstimmung mit dem Kern der Psychoanalyse“ stehen. Dabei kann es nicht darum gehen, die Erkenntnisse einzelner psychoanalytischer Schulrichtungen gegeneinander auszuspielen, sondern unterschiedliche Sichtweisen zu integrieren. Daß eine solche Integration unter theoretischen Gesichtspunkten mit einer Vielzahl von Schwierigkeiten verbunden ist, darf nicht verwundern (vgl. Eagle 1988).

Reizvoll wäre es, die ‚Psychologien der Psychoanalyse‘ von der Psychologie der Objektbeziehungen her zu betrachten. Die Entwicklung, Differenzierung und Integration sowohl von Trieben und Ich-Funktionen als auch von Selbstaspekten wäre danach primär in Abhängigkeit von den Objektbeziehungen zu sehen. Ich muß mich jedoch, um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, im folgenden bei der Erweiterung der Sichtweise Redls auf den objektbeziehungstheoretischen Ansatz beschränken. Andere wichtige Aspekte, wie die Entwicklung des Selbst, werden deshalb außer Acht gelassen.

3. Der objektbeziehungstheoretische Ansatz: Melanie Klein und Wilfried Bion

Zunächst zu einigen zentralen Kategorien der Psychologie der Objektbeziehungen. Die Erfahrungen, die ein Kind mit sich selbst und anderen, speziell den primären Bezugspersonen, macht, finden ihren Niederschlag in Form sog. intrapsychischer Repräsentanzen. Diese Repräsentanzen spiegeln die vorgestellten und phantasierten Beziehungen des Subjektes zu bestimmten Objekten sowie die vorgestellte oder phantasierte Beziehung des Subjekt zu sich selbst wider.

Die Selbst- und Objekt-Repräsentanzen entstehen nicht im Sinne eines kausalen Ursache-Wirkungsverhältnisses aus bestimmten äußeren und inneren Gegebenheiten, wie es der Psychoanalyse mitunter fälschlicherweise unterstellt wird (vgl. Hemminger 1984; Meves 1971). Die intrapsychischen Repräsentanzen, die Welt der inneren Objekte, sind kein direktes Abbild von objektiv beschreibbaren Phänomenen, sondern die Folge eines jeweils höchst individuellen Verarbeitungsprozesses. So führen vergleichbare äußere Ereignisse zu einem interindividuell ganz unterschiedlichen Erleben und entsprechend zur Bildung einzigartiger intrapsychischer Repräsentanzen.

Eine Vielzahl von Bedingungen trägt dazu bei, daß eine ganz bestimmte Welt der inneren Objekte entsteht. In diesem Sinne schreibt Schmidbauer (1989, 360): „In der psychoanalytischen Theorie sind die Zusammenhänge in der Regel ‚mehrfach determiniert‘, es gibt keine schlichte, lineare Kausalität.“ Und an anderer Stelle: Es ist „immer wieder darauf hinzuweisen, daß die Psychoanalyse kein plumpe, gleichsam mechanische Traumatheorie enthält...“ (Schmidbauer 1989, 359). Traumatisch werden Ereignisse dann, wenn sie in einer bestimmten Beziehung zum Individuum stehen und eine bestimmte Qualität für ein empfindendes Objekt haben. ‚Objektive‘ traumatische Ereignisse gibt es nicht. Eine differenzierte Darstellung des Traumbegriffes findet sich in der Arbeit von Finger-Trescher (1987), auf die ich hiermit verweise.

Die Art und Weise, wie sich die Welt der inneren Objekte, die Repräsentanzwelt, durch die Interaktion und Kommunikation mit den primären Bezugspersonen entwickelt, wird aus objektbeziehungstheoretischer Sicht von M. Klein und in ihrer Nachfolge unter anderem auch von Bion beschrieben (vgl. Copley/Forryan 1987).

Ausgangspunkt der Überlegungen ist einerseits die triebdualistische Annahme, derzufolge das Kind von Geburt an mit libidinösen und aggressiven Impulsen ausgestattet ist, sowie andererseits die frühkindliche Erfahrung von Befriedigung und Frustration. Das Kind kann die innere und äußere Realität aufgrund seines noch weitgehend unorganisierten Ich zunächst nur unter großen Schwierigkeiten bewältigen. Es reagiert auf die überfordernde innere und äußere Reizsituation mit massiver Angst, einer Vernichtungs- und Verfolgungsangst.

Um diese Angst zu vermeiden, setzt es frühe Abwehrmechanismen der Spaltung und Projektion ein und bildet archaische Phantasien über die frühen Objektbeziehungen aus. Das Kind spaltet in ‚gut‘ und ‚böse‘. Es entsteht das innere Bild einer ‚guten‘ sowie einer ‚bösen Brust‘. Beide, die ‚gute‘ wie auch die ‚böse Brust‘ repräsentieren Partialobjekte, die streng voneinander getrennt werden, damit das Böse vom Guten ferngehalten werden kann. Um der Gefahr zu entgehen, daß eine bedrohliche innere Objektwelt dauerhaft die Oberhand gewinnt, um also das Gute zu bewahren und sich des Schlechten zu entledigen, wird das Böse projektiv nach außen verlagert. Das Kind kann sich dadurch letztlich aber nicht von den gefürchteten inneren Objekten befreien. Auf dem Weg der Introjektion wird Äußeres immer wieder neu nach innen aufgenommen. Die äußeren Objekte erscheinen durch das, was projektiv in sie hineinverlegt wurde, über die realen Frustrationen hinaus, als bedrohlich und gefährlich. Mit anderen Worten: Introjektiv wird zumindest teilweise das wieder aufgenommen, was das Kind projektiv bewältigen wollte, so daß die innere Objektwelt erneut gefährdet wird. So wird verständlich, daß die innere Objektwelt zunächst archaisch und bedrohlich sein muß. Die Realitätswahrnehmung kann, bedingt durch die frühen Abwehrmechanismen der Spaltung, Projektion und Introjektion, vorerst nur sehr begrenzt und eingeschränkt gelingen. Das Kind

bleibt in seiner Phantasiewelt gefangen (vgl. Segal 1983).

Wie kann es nun gelingen, daß sich die als gefährlich erlebte innere Objektwelt wandelt, daß sie milder, weniger bedrohlich und realitätsgerechter wird? Entscheidend sind in diesem Zusammenhang objektbeziehungstheoretisch die Begriffe der projektiven Identifizierung und des Containers.

Mit dem Begriff der projektiven Identifizierung, der auf M. Klein (1946) zurückgeht und den Autoren wie Ogden (1988) und Sandler (1990) ausformuliert und weiterentwickelt haben, werden Projektion und Introjektion mit Identifizierungsprozessen in Beziehung gebracht. Projektive Identifizierung besagt, daß es dem Kind gelingt, vor allem unlustvolle Aspekte seines Erlebens nach außen zu projizieren, sie also loszuwerden, und bei einem anderen, der Mutter, so unterzubringen, daß sie dieses Erleben annimmt und sich mit ihm identifiziert. Das heißt, daß sich das Kind auf diese Weise von bestimmten Gefühlen befreit und die Mutter diese Gefühle des Kindes in sich verspürt.

Die projektive Identifizierung erfüllt eine kommunikative Funktion, indem sie es – auf eine noch unbekannt Weise – ermöglicht, eine Verbindung im Erleben zweier Menschen herzustellen und der Mutter Aufschluß über das innere Empfinden des Kindes zu geben. Da es sich vor allem um bedrohliche und aggressive Inhalte handelt, die auf diese Weise transportiert werden, kann die projektive Identifizierung als ‚Urbild einer aggressiven Objektbeziehung‘ angesehen werden. Die projektive Identifizierung ist demzufolge beides, ein Kommunikationsmechanismus und eine Form der Abwehr (vgl. König 1982; Ogden 1988; Sandler 1960/1976/1990).

Einen im Zusammenhang mit der projektiven Identifizierung wichtigen theoretischen Beitrag leistet Bion (1963/1990) mit dem Konzept des Containers. Denn durch Bions Container-Konzept wird erst wirklich deutlich, wie sich in den ersten Lebensmonaten mit Hilfe der projektiven Identifizierung innere Objekte verändern können.

Bion geht von der projektiven Identifizierung als Kommunikations- und Abwehrmechanismus aus und beschreibt, daß sich Projektion und Introjektion abwechseln und zu einem ständigen Austauschprozeß mit der primären Bezugsperson führen. Dabei ist in der gesunden Mutter-Kind-Beziehung das, was reintrojiziert wird, nicht mehr mit dem Projizierten identisch. Eine Modifizierung hat insofern stattgefunden, als das Projizierte von der Mutter aufgenommen, in sich bewahrt und verändert wurde. Mit anderen Worten: Die Container-Funktion besteht darin, daß das Aufgenommene bewahrt und durch dieses Bewahren eine Veränderung der ursprünglichen Gefühle möglich wird. Die projizierten Gefühle werden außen, in der Bezugsperson, transformiert. Das Kind kann diese Gefühle nunmehr in gemilderter und tolerierbarer Form reintrojizieren. Das Reintrojizierte ist ‚besser‘ als die Wirklichkeit der Innenwelt.

Die projektive Identifizierung und das Containern beschreiben unbe-

wußt ablaufende Prozesse, an denen beide Teile, Mutter wie Kind, aktiv beteiligt sind. Die Mutter, indem sie die Gefühle des Kindes aufnimmt, sich mit ihnen identifiziert und sie verändert, das Kind insofern, als es durch Projektionen und auch (Re-)Introjektionen versucht, seine Situation selbst zu erleichtern. In diesem Sinne schreibt Bion (1963, 430): Projektive Identifizierung ist „ein Verhalten, das sinnvoll darauf abzielt, in der Mutter diejenigen Gefühle hervorzurufen, die das Kind loszuwerden wünscht. Wenn das Kind fühlt, daß es stirbt, so kann es in der Mutter die Furcht wachrufen, daß es sterbe. Eine ausgeglichene Mutter kann dieses Gefühl akzeptieren und therapeutisch darauf reagieren: d.h. in einer Art und Weise, daß das Kind fühlt, es erhalte seine angsterfüllte Persönlichkeit zurück, nunmehr aber in einer erträglichen Form – die Ängste werden für die kindliche Persönlichkeit tragbar.“

Die Voraussetzung dafür, daß ein solcher Prozeß gelingen kann, besteht zum einen darin, daß die Mutter dazu in der Lage ist, das Erleben des Kindes wahrzunehmen. Die kindlichen Gefühle können durch etwas erspürt werden, das Bion „reverie“ nennt und das durch „träumerisches Ahnungsvermögen der Mutter“ vielleicht noch am besten übersetzt ist. Hiermit ist eine unbewußte Wahrnehmungsbereitschaft dem Kind gegenüber gemeint. Darüber hinaus muß es gelingen, das wahrgenommene Erleben nicht direkt und in unverarbeiteter Form an das Kind zurückzugeben. Auch die Mutter kann einen Moment, vielleicht eine Zeitlang in Angst, Panik oder auch Wut geraten. Ihre Ängste oder ihre Wut werden im Normalfall jedoch nicht so intensiv und langanhaltend wie die des Kindes sein. Sie wird diese Gefühle in sich modifizieren und dem Kind in gemäßiger Form zurückgeben.

Das Kind erlebt, daß gut mit ihm umgegangen wird, weil unerträgliches Erleben erträglich gemacht wird. Es wird ihm als Folge davon im Laufe der Zeit auch gelingen, sich selbst gegenüber eine Haltung des „being contained“ anzunehmen und beruhigend auf die eigene innere Welt einzuwirken. Dazu Copley/Forryan (1987, 241f.) am Beispiel des Umganges mit Ängsten: „In erster Linie können die Ängste, wie wir gesehen haben, von der Mutter aufgenommen und bewahrt und danach vom Kind in erträglicheren und angemesseneren Form zurückgenommen werden. Darüber hinaus bekommt das Kind im günstigen Fall das Gefühl, aufgehoben und geborgen zu sein sowie über einen mütterlichen Raum zu verfügen, in dem seine Ängste getragen und verarbeitet werden. Es kann dadurch nicht nur seine eigenen Ängste reduzieren, sondern allmählich auch das in sich aufnehmen, was Bion den ‚container-container-apparatus‘ nennt, das heißt, es kann die Fähigkeit entwickeln, Ängste in sich zu bewahren und ihnen in seiner inneren Welt einen Raum zu geben“ (Übersetzung: B.A.).

Gelingen projektive Identifizierung und das Containern nicht, weil die Mutter in einer beeinträchtigten Mutter-Kind-Beziehung ebenso stark wie das Kind in Angst, Panik oder Wut gerät, dann werden die Vernichtungs- und Verfolgungsängste des Kindes unvermindert anhal-

ten oder sich sogar noch verstärken. Unter diesen Umständen nimmt die projektive Identifizierung verzweifelt zu, wie Bion beschreibt: „Wenn die Mutter diese Projektionen nicht tolerieren kann, dann ist das Kind gezwungen, die projektive Identifizierung mit wachsender Stärke und Häufigkeit fortzusetzen. Die Verstärkung scheint die Projektion aber des Anflugs von Bedeutung zu entkleiden, den sie besaß. Die Re-Introjektion tritt mit ähnlicher Stärke und Häufigkeit auf“ (Bion 1963, 430f.).

Die genannten Beispiele zeigen, wie sehr frühe psychische Prozesse durch projektive Identifizierung und Containern bestimmt sind. Im späteren Leben werden sie durch reifere psychische Prozesse, zum Beispiel reifere Abwehr- und Kommunikationsmechanismen, überdeckt, ohne jemals gänzlich verloren zu gehen. Das heißt, daß projektive Identifizierung und Containern auch in der weiteren Entwicklung noch eine Rolle spielen. In gewisser Weise bleiben solche Prozesse das ganze Leben hindurch erhalten: bei Menschen, die psychisch nicht schwer beeinträchtigt sind, weniger als bei jenen, die schwere Beeinträchtigungen aufweisen.

Nach M. Klein (1948) gilt die projektive Identifizierung über die gesamte Lebensspanne als basaler Träger zwischenmenschlicher Prozesse, im Zusammenleben von Familien ebenso wie in sozialen Gruppierungen. Eine solche Sichtweise findet sich auch bei Copley/Forryan (1987), die davon ausgehen, daß sich die in der Mutter-Kind-Beziehung beschriebenen frühen Prozesse vor allem auch in der pädagogischen Arbeit mit psychisch beeinträchtigten und sozial geschädigten Kinder und Jugendlichen wiederfinden. Das Container-Konzept hat bei ihnen einen weiten Geltungsbereich, wie an einer Vielzahl von Beispielen erläutert wird. Es ist nicht auf den therapeutischen Kontext beschränkt. Copley/Forryan (1987, 250) schreiben dazu: „Dieses Konzept ist natürlich nicht nur für den direkten therapeutischen Kontext, über den wir berichtet haben, bedeutsam, sondern auch in vielen anderen Bereichen wie der Erziehung und Bildung von Kindern. Wir meinen, daß diese ‚Entdeckung‘ Bions einen der brauchbarsten Ansätze in der psychanalytischen Theoriebildung der letzten Jahre darstellt, weil er positive Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet und vielfältige Anwendungsbereiche beinhaltet“ (Übersetzung: B.A.).

Eine Container-Funktion findet sich nicht nur in der unmittelbaren interpersonellen Begegnung. Auch Institutionen, wie Kliniken oder Schulen, können eine Container-Funktion erfüllen, wenn sie einen Ort bieten, in dem Ängste oder Aggressionen aufgehoben sind und sich mildern können (vgl. Copley/Forryan 1987, 91ff.). Daran dürfte übrigens auch M. Jones (1968) gedacht haben, als er das Konzept der therapeutischen Gemeinschaft entwarf.

4. Folgerungen

Im zweiten Abschnitt wurde verdeutlicht, daß es bei hochgradig aggressiven und destruktiven Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer frühen und massiven Störungen nicht sinnvoll ist, Konflikte zu deuten, Verdrängtes bewußt zu machen und die aggressiv-destruktiven Impulse zu stärken. Vielmehr kommt es zunächst darauf an, die Kinder und Jugendlichen zu befähigen, die aggressiv-destruktiven Impulse zu kontrollieren und mit ihnen umzugehen. Erst nach einer langanhaltenden pädagogischen und therapeutischen Arbeit wird es – wenn überhaupt – möglich sein, deutend zu arbeiten. Bei Redl geht es deshalb primär darum, die Ich-Funktionen außerhalb eines Deutungsprozesses zu entwickeln und zu stärken. Er gibt noch keine Antwort darauf, wie die Beziehung zwischen Lehrer und Kind aussehen muß, damit sich die Ich-Funktionen entwickeln können.

Um dies zu klären bietet sich ein Rückgriff auf die im dritten Kapitel dargestellten objektbeziehungstheoretischen Grundlagen an. Denn die Problematik dieser Kinder und Jugendlichen besteht unter anderem darin, daß sie sehr häufig nicht dazu in der Lage sind, eine Beziehung aufzunehmen und sie auch zu halten. Ihre Beziehungsangebote sind sehr oft punktuell und an den unmittelbaren Bedürfnissen orientiert. Sie scheinen einen fast nur ausbeuterischen Charakter zu haben.

In Udos Fall wird nun aus objektbeziehungstheoretischer Sicht deutlich, daß die sich wiederholenden Versuche von Kontaktaufnahme und Zurückstoßen des Gegenübers eine wichtige, vielfach determinierte Funktion haben. Es geht Udo nicht nur einfach darum, aggressiv-destruktive Impulse loszuwerden, sich aggressiv-destruktiv zu entladen, wie es eine nur triebtheoretische Sichtweise nahelegt. Er verhält sich auch nicht nur deshalb so aggressiv, weil seine Ich-Funktionen unzureichend entwickelt sind und ihm die innere Steuerungsfähigkeit fehlt. Udo tut dies auch, weil es seiner inneren Objektwelt entspricht und er in der Beziehung zu einem anderen Menschen unbewußt die Hoffnung hat, daß diese Gefühle bei dem anderen ankommen, aufgenommen und verarbeitet werden. Er möchte unbewußt, daß der Lehrer die Beziehung zu ihm halten kann und als Container fungiert. Denn sein Wunsch auf der tieferen Ebene ist es, daß – im Sinne Bions – durch die Beziehung zu einem anderen etwas in ihm selbst bewegt wird und sich dadurch seine innere, zerrissene Objektwelt mildert.

Dabei ist es nach Copley/Forryan (1987) denkbar, daß der Prozeß des Containers nicht ausschließlich auf der präverbalen Erfahrungsebene angesiedelt bleibt. Sie halten es, vor allem bei größeren Kindern, für möglich, diesen Prozeß verbal zu unterstützen, also das Geschehen in einfache Worte zu fassen, dem Kind mitzuteilen und so verständlich zu machen.

Die Anforderungen, die ein solches Kind an seine Umwelt stellt, sind erheblich, da die innere Zerrissenheit des Kindes in der Beziehung zum Lehrer inszeniert und die Konflikte externalisiert werden. In der Beziehung zu dem Kind zu bleiben und dies auszuhalten, ist eine schwierige und belastende Aufgabe. Sie ist aber nicht sinnlos, weil sie

dem Kind die Erfahrung ermöglicht, daß die projizierten Aggressionen, die der Lehrer dann als eigene Impulse dem Kind gegenüber fühlt, ertragen und nicht in vernichtender Form zurückgegeben werden. Längerfristig kann es dadurch gelingen, die innere Konflikthaftigkeit des Kindes zu mildern, so daß es besser mit sich zurechtkommt.

Das heißt nun nicht, daß ein Lehrer – per moralischem Auftrag – jegliche Art von Belastung, der er durch ein Kind wie Udo ausgesetzt ist, ertragen können muß. Gut vorstellbar ist, daß sich die Belastungen soweit steigern, daß das Zusammensein mit einem solchen Kind zeitweise oder überdauernd unmöglich, weil unerträglich, wird. Insofern ist nicht jedes verhaltensauffällige Kind zum Beispiel in der Grundschule zu halten und in diesem Sinne auch nicht integrierbar. Es sei denn, es wird eine (masochistische) Unterwerfung unter das Kind, begleitet von den entsprechenden Größenphantasien, propagiert nach dem Motto: „Ich halte alles aus, was auf mich zukommt. Es gibt keine Belastung, die so groß ist, daß ich sie nicht ertragen könnte.“ Oder: „Es gibt keine Beeinträchtigung oder Behinderung, unabhängig von ihrer Art und Schwere, die für mich nicht zu bewältigen ist“. Eine solche Sichtweise ist meines Erachtens in der Vorstellung enthalten, der Begriff der Nicht-Integrierbarkeit von Kindern solle gänzlich aus den Köpfen gelöscht werden, wie es kürzlich Hinz (1990) gefordert hat.

Für die konkrete Arbeit vor Ort ist immer wieder neu zu entscheiden, welche Belastungen ein Lehrer noch ertragen kann oder welche Belastung zu tragen ihm sinnvoll erscheint. Eine solche Entscheidung wird leichter, wenn es gelingt, die psychologische Bedeutung sozialer Interaktionen zu erhellen, die inneren Zustände des Kindes zu verstehen und eine eigene Position zur kindlichen Problematik zu entwickeln.

Dabei geht es nicht nur um kognitive Einsichten, sondern ganz wesentlich darum, daß eine innere, gefühlsmäßige Sicherheit des Lehrers in der Begegnung mit dem Kind entsteht. Eine innere Sicherheit kann ein Lehrer erst dann gewinnen, wenn er es vermag, sich selbst in der Beziehung zu dem aggressiven Kind zu verstehen. Dies setzt sehr häufig einen Prozeß der Auseinandersetzung mit sich selbst, bei dem auch frühe eigene Konflikte wiederbelebt werden können, voraus. Auf sich gestellt dürften viele Lehrer durch diese schwierige Aufgabe überfordert sein. Ein solche Auseinandersetzung und das Durcharbeiten der auftretende Probleme werden am besten gemeinsam mit anderen, zum Beispiel in einer Balint-Gruppe oder einer psychoanalytisch orientierten Supervisionsgruppe, gelingen.

Die Möglichkeiten des eigenen Tuns lassen sich auch dann besser abschätzen, wenn die Konflikthaftigkeit des Kindes entwicklungspsychologisch geortet werden kann. Das heißt: Wenn es gelingt, diagnostisch zu klären, auf welcher Entwicklungsstufe sich das Kind in seiner aggressiven Auseinandersetzung mit der Umwelt überwiegend befindet. Es ist zum Beispiel, sehr grob gesprochen, zu klären: Geht es um Aggressivität im Rahmen einer primär ödipalen oder einer primär präödipalen

Konfliktproblematik? Geht es um Machtkämpfe auf einer Objektebene oder um etwas sehr Frühes und Basales auf einer Partialobjektebene? Auf dem Hintergrund der sehr differenzierten psychoanalytischen Entwicklungslehre läßt sich die kindliche Problematik, unter anderen mit Hilfe der Auswertung von Übertragung und Gegenübertragung, diagnostisch genauer fassen. Einen methodischen Zugang dafür bietet das „szenische Verstehen.“ Der Begriff des szenischen Verstehens geht ursprünglich auf Lorenzer (1970) zurück und wurde später von Leber (1986/1989) in den pädagogisch-psychologischen Arbeitszusammenhang eingeführt. Das szenische Verstehen ist eine bestimmte Form der Wahrnehmungshaltung. Sie beruht auf der Annahme, daß Kinder die Beziehung zur Außenwelt so gestalten, wie es ihren intrapsychischen Notwendigkeiten entspricht. Das heißt, daß die inneren Konflikte eines Kindes aus der Art und Weise, wie es sich in Bezug auf andere in Szene setzt, wahrgenommen und verstanden werden können. Das szenische Verstehen ermöglicht ein Verständnis der kindlichen Entwicklungsproblematik über ein subjektives Wahrnehmen und Erleben. Ein solches Verständnis kann dann mit theoretischen Erkenntnissen aus der psychoanalytischen Entwicklungslehre konfrontiert werden. Dadurch ergibt sich ein diagnostisches Vorgehen, das sowohl die subjektive Seite des Erlebens als auch die objektive Seite des Theoriebezuges umfaßt. Mit dem Hinweis auf diagnostische Möglichkeiten und Notwendigkeiten wird für einen differenzierten und an der Entwicklungslogik und den Entwicklungsnotwendigkeiten orientierten Umgang mit beeinträchtigten Kindern plädiert. Daraus folgt, daß die projektive Identifizierung und das Containing nicht als universelle Konzepte zu verstehen sind, durch die jedwede Beziehungskonstellation mit zum Beispiel hochgradig aggressiven Kindern definiert werden kann. Es handelt sich vielmehr um eine Möglichkeit, Kindern zu begegnen, die nachhaltig und schwer gestört sind, bei denen es um etwas Fundamentales, um eine massive Beziehungsstörung, geht. Nach Finger-Trescher (1987) sind es speziell früh traumatisierte Kinder, bei denen die projektive Identifizierung – und das Containing, wie man ergänzend hinzufügen muß – eine wichtige und entscheidende Bedeutung im Umgang mit anderen Menschen spielen. Unter diesem einschränkenden Aspekt ist es zu verstehen, daß die Autorin ihre Arbeit über „Trauma, Wiederholungszwang und projektive Identifizierung“ mit dem Untertitel „Wie heilt die Psychoanalytische Pädagogik?“ versehen hat.

Ich komme abschließend noch einmal auf den Ausgangspunkt der Überlegungen zurück, nämlich dazu, daß bestimmte Beiträge zur Psychoanalytischen Pädagogik eine Doppelfunktion zu erfüllen haben: Es geht sowohl darum, den anderen aus einem gewissen Abstand heraus zu betrachten und in seiner Konflikthaftigkeit zu verstehen, als auch eine eigene, subjektiv stimmige Stellungnahme zur jeweiligen Verhaltensproblematik und dem dahinterstehenden Konflikt zu entwickeln. Die dargestellten Erkenntnisse über die Welt der inneren Objekte, die

frühe Kommunikation, die projektive Identifizierung und das Container-Konzept können sich über den bisherigen ich-psychologischen Wissensstand hinaus hilfreich in der Beziehung zu hochgradig und überdauernd aggressiven Kindern und Jugendlichen auswirken. Sie können dazu führen, die intrapsychischen Prozesse und das Verhalten dieser Kinder und Jugendlichen besser zu verstehen und zu erklären. Vor allem wird es auf dem Hintergrund dieser Erkenntnisse für Lehrer leichter – zum Beispiel in Balint- oder Supervisionsgruppen – einen eigenen emotionalen Standpunkt zur Entwicklungsproblematik des Kindes zu finden. Dies setzt voraus, daß sie bereit sind, sich auf die Beziehung zu dem Kind einzulassen und sich zunächst verwirren zu lassen. Erst dadurch wird eine innere Klarheit über die Beziehung zum Kind entstehen und eine subjektive Entlastung eintreten können.

Literatur

- Aichhorn, A.
1925 Verwahrloste Jugend. Bern/Stuttgart/Wien (Huber) 1977
- Bion, W.R.
1963 Eine Theorie des Denkens. *Psyche* 17, 426-435
1967 Second thoughts. New York (Aronson)
1990 Lernen durch Erfahrung. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Brocher, T.
1969 Anpassung und Aggression in Gruppen. In: Mitscherlich, A. (Hrsg.): Bis hierher und nicht weiter. München (Piper)
- Büttner, Ch.
1988 Mit aggressiven Kindern leben. Weinheim/Basel (Beltz)
- Copley, B., Forryan, B.
1987 Therapeutic work with children and young people. London (Robert Royce)
- Drewns, S., Brecht, K.
1975 Psychoanalytische Ich-Psychologie. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Eagle, M.
1988 Neuere Entwicklungen in der Psychoanalyse. München/Wien (Verlag Internationale Psychoanalyse)
- Fatke, R.
1984 Nachwort. In: Redl, F., Wineman, D.: Kinder, die hassen. München/Zürich (Piper) 257-264
1987 Vorwort. In: Redl, F.: Erziehung schwieriger Kinder. München/Zürich (Piper) 11-23
- Finger-Trescher, U.
1987 Trauma, Wiederholungszwang und projektive Identifizierung. Was wirkt heilend in der Psychoanalytischen Pädagogik? In: Reiser, H., Trescher, H.-G.: Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grüne-wald) 31992
- Freud, A.
1936 Das Ich und die Abwehrmechanismen. München (Kindler) 1980
- Freud, S.
1913 Das Interesse an der Psychoanalyse. In: Freud, S.: Gesammelte Werke Bd. 8. Frankfurt/M. (Fischer) 1973

- Fürstenau, P.
 1964 Ich-Psychologie und Anpassungsproblem. Eine Auseinandersetzung mit Heinz Hartmann. In: Jahrbuch für Psychoanalyse Bd. 3. Bern/Stuttgart/Wien (Huber)
- Hartmann, H.
 1939 Ich-Psychologie und Anpassungsproblem. Stuttgart (Klett) 1972
 1950 Bemerkungen zur psychoanalytischen Theorie des Ichs. In: Kutter, P., Roskamp, H. (Hrsg.): Psychologie des Ich. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Hemminger, H.-J.
 1984 Kindheit als Schicksal? Reinbek (Rowohlt)
- Hinz, A.
 1990 „Integrationsfähigkeit“ – Grenzen der Integration? *Behindertenpädagogik* 29, 131-142
- Jones, M.
 1968 Social psychiatry in practice. The idea of the therapeutic community. Middlesex (Penguin)
- Klein, M.
 1946 Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen. In: Klein, M.: Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Reinbek (Rowohlt) 1972
 1948 Contributions to psycho-analysis, 1921-1945. London (Hogarth)
- König, K.
 1982 Der interaktionelle Anteil der Übertragung in Einzelanalyse und analytischer Gruppenpsychotherapie. *Gruppenpsychother. Gruppendynamik* 18, 76-83
- Kutter, P., Roskamp, H.
 1974 (Hrsg.): Psychologie des Ich. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Leber, A.
 1986 Psychoanalyse im pädagogischen Alltag. Vom szenischen Verstehen zum Handeln im Unterricht. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 11, 14-19
- Leber, A., Trescher, H.-G., Weiss-Zimmer, E.
 1989 Krisen im Kindergarten. Frankfurt/M. (Fischer)
- Lorenzer, A.
 1970 Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1976
- Meves, Ch.
 1971 Verhaltensstörungen von Kindern. München (Piper)
- Ogden, T.H.
 1988 Die projektive Identifikation. *Forum der Psychoanalyse* 4, 1-19
- Pine, F.
 1985 Developmental theory and clinical process. New Haven (Yale Univers. Press)
 1990 Die vier Psychologien der Psychoanalyse und ihre Bedeutung für die Praxis. *Forum der Psychoanalyse* 6, 232-249
- Rapaport, D.
 1974 Die Autonomie des Ich. In: Kutter, P., Roskamp, H. (Hrsg.): Psychologie des Ich. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 215-230
- Redl, F.
 1987 Erziehung schwieriger Kinder. München/Zürich (Piper)
- Redl, F., Wineman, D.
 1986 Kinder, die hassen. München/Zürich (Piper)
- Sandler, J.
 1960 The background of safety. *Intern.J.Psycho-Anal.* 41, 352-356
 1976 Countertransference and role-responsiveness. *Intern.J.Psycho-Anal.* 3, 43-47
 1990 Das Konzept der projektiven Identifizierung. *Z.f.psychoanalyt. Theorie u. Praxis* 5, 147-164

- Schmidbauer, W.
 1989 Kinder – verletzlich oder unbesiegbar? *Psyche* 43, 359-362
- Segal, H.
 1983 Melanie Klein. Eine Einführung in ihr Werk. Frankfurt/M. (Fischer)
- Wagner-Winterhager, L.
 1988 Psychoanalytische Pädagogik in ihren Anfängen. *Neue Praxis* 18, 111-119
- Winnicott, D.W.
 1963 Die Entwicklung der Fähigkeit der Besorgnis. In: Winnicott, D.W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt/M. (Fischer) 1984
- Zulliger, H.
 1951 Schwierige Kinder. Bern/Stuttgart (Huber) 1977