

Mia Beaumont

## **Zur Bedeutung psychoanalytischer Konzepte für den Kindergarten, die Schule und die „Erziehungstherapie“**

Ein Beitrag aus Großbritannien<sup>1</sup>

### **1. Einleitung**

Als ich im letzten Jahr eingeladen wurde, diesen Vortrag zu halten, freute ich mich über die Möglichkeit, vor einem europäischen Publikum darüber sprechen zu können, wie psychoanalytische Konzepte die Erziehung und insbesondere jene Art der Arbeit beeinflussen haben, die wir in Großbritannien „educational therapy“ („Erziehungstherapie“) nennen. Es ist dies ein Tätigkeitsbereich, mit dem ich mich täglich beschäftige, und es ist dies eine ganz besonders lohnende Art, mit Kindern zu arbeiten, deren Lernfähigkeit durch emotionale Schwierigkeiten gehemmt ist. Ich werde deshalb den größeren Teil meines Vortrags der Erziehungstherapie widmen. Beginnen werde ich allerdings mit einer Übersicht darüber, wie psychoanalytische Konzepte die Erziehung in Großbritannien beeinflussen haben, um in einer kurzen Darstellung der Frage nachzugehen, wie sich Erziehung darstellte, bevor es für wichtig angesehen wurde, Kinder zu verstehen.

Tschechow erzählt eine Geschichte über seinen Onkel, der ein Kätzchen das Mäusefangen lehren wollte. Er brachte eine Maus in den Raum, in dem sich das Kätzchen befand, aber der Jagdinstinkt des Kätzchen war noch nicht entwickelt, so daß es von der Maus keine Notiz nahm. Deshalb schlug er es. Am nächsten Tag wiederholte er diesen Vorgang, am darauffolgenden Tag abermals und ebenso am übernächsten. Schließlich entschied der Professor, daß es sich um ein dummes Kätzchen handle, das unbelehrbar sei. Als die Katze erwachsen war, verhielt sie sich in jeder Beziehung normal, erschrak jedoch heftig beim Anblick einer Maus und rannte weg. „So wie das Kätzchen“, so schließt Tschechow, „hatte auch ich die Ehre, Latein von meinem Onkel gelehrt zu bekommen.“

Vor dreißig Jahre, als ich zu lehren begann, gab es trotz des Einflusses

<sup>1</sup> Dieses Manuskript wurde in einer englischsprachigen Fassung im Rahmen des 14. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften im März 1994 in Dortmund referiert. Reinhard Fatke übersetzte Teile des Originalmanuskriptes für einen Textauszug, der unter dem Titel „Erziehungstherapie“ in Großbritannien: Ein Fallbeispiel“ publiziert wurde (Beaumont 1994). Dankenswerterweise gab Reinhard Fatke die von ihm übersetzten Textteile an Johannes Gastach weiter, der für die vorliegende Übersetzung des gesamten Manuskripts sorgte.

von Piaget wenig Einsicht in die Tatsache, daß es für ein Kind wichtig ist, entwicklungs- und gefühlsmäßig für das Lernen bereit zu sein. In vielen Schulen ging es ein bißchen so zu wie bei Tschechows Onkel. Die Kinder wurden mechanisch belehrt – beispielsweise über mathematische Tafeln, Dichtkunst, die Namen von Hauptstädten. Es machte überhaupt nichts aus, wenn das Kind dachte, daß Rom ein Teil von London sei, solange es nur wußte, daß es die Hauptstadt von Italien ist. Ich kann mich daran erinnern, vor 20 Jahren eine Prüfung beaufsichtigt zu haben, bei der die Kinder aufgefordert wurden, das ‚Vaterunser‘ auswendig zu lernen. Ein Kind begann mit: „How Father which chart is it in Avon?“<sup>2</sup> In vielfacher Weise war das Lernen nur mechanisch; es war oft die Anhäufung von Wissen ohne jedes Verstehen.

Fast immer wurde angenommen, daß fehlende Leistungen entweder auf Absicht oder darauf zurückzuführen sind, daß das Kind dumm ist. Wurde als Grund der Eigensinn des Kindes angesehen, dann mußte es bestraft werden. Wurde es als dumm betrachtet, dann konnte nicht viel getan werden, und je früher es die Schule verließ, um eine ehrliche Arbeit aufzunehmen, umso besser fand man dies.

In den vergangenen fünfzig Jahren sind psychoanalytische Überlegungen langsam in das allgemeine Bewußtsein eingesickert und haben dabei Einfluß auf die Art und Weise gewonnen, wie die Menschen über sich selbst denken und in welcher Sprache sie ihre Gefühle beschreiben. Es gibt ein größeres Verständnis für die Rolle, die unbewußte Prozesse bei der Ausformung unseres Lebens spielen. Parallel dazu hat sich auch die Art, über kindliche Erziehung nachzudenken, verändert. Nun anerkennen wir die Komplexität der Vorstellungen, die in die Untersuchung menschlichen Verhaltens einfließen, und wir verstehen, daß die intellektuelle Entwicklung durch emotionale Konflikte beeinträchtigt sein kann. In diesem Sinne ist Erziehung der Psychoanalyse verpflichtet.

Die Londoner Tavistock-Clinic hat all die Jahre hindurch insofern eine besonders wichtige Rolle gespielt, als sie Lehrer, Psychologen, Kinderbetreuer, Sozialarbeiter etc. in ihrem Nachdenken über die innere Welt des Kindes unterstützte. Dies wurde in einigen Aspekten von Isca Salzberger-Wittenberg, Gianna Henry und Elsie Osborne (1983) in deren Buch „Die emotionale Erfahrung des Lernens und Lehrens“ beschrieben, das in mehrere Sprachen übersetzt wurde (vgl. auch Salzberger-Wittenberg 1993). Das Denken, das diesem Buch zugrundeliegt, geht zunächst zurück auf Freud, dann aber auch auf Klein, Bion, Winnicott und Bowlby. Ein Verstehen des Phänomens der Übertragung und der Gegenübertragung, ein Verstehen unseres Hangs, „einander nach frühkindlichen Mustern zu erdichten und zu schablonisieren“ (Malcolm 1983, 14), ist vermutlich für die erzieherische Arbeit mit Kindern entscheidend. Es

<sup>2</sup> Es ist dies eine unübersetzbare kindliche Version des Beginns des englischen Vaterunsers: „Our Father which art in heaven“.

gestattet Lehrern zu erkennen, daß das Verhalten, das viele Kinder in den Klassenraum mitbringen, eher ein Ausagieren von vergangenen Ereignissen ist, die durch ihre innere Welt verformt wurden, als ein Geschehen, das durch gegenwärtige Ereignisse bedingt ist. Es hilft Lehrern, „sich einen Raum zu eröffnen, in dem sie über die Natur der Beziehung (mit dem Kind) nachdenken können, einen Raum, der eine objektivere Sicht erlaubt ... Es macht uns in aller Bescheidenheit auch deutlich, daß die Liebe und das Vertrauen, mit denen das Kind zur Schule kommt, vermutlich in einem hohen Ausmaß auf seinen eigenen, durch gute innerfamiliäre Beziehungen gestärkten Drang zu lieben zurückzuführen ist, und weniger uns selbst zugeschrieben werden kann.“ (Wittenberg 1983, 36)

Bion (1962a; 1962b, 145ff) betont die Notwendigkeit eines gedanklichen Behälters („container“) in seinem Konzept der mütterlichen „reverie“<sup>3</sup>, das dem Lehrer zu verstehen hilft, wie wichtig es ist, in verlässlicher und fürsorglicher Weise Grenzen zur Verfügung zu stellen.

Winnicotts (1960) Konzept der „good enough mother“, das sich auf das Konzept des „good enough teacher“ ausweiten läßt, entlastet den Lehrer von dem Glauben, daß er von seinen Schülern vollkommen geliebt oder bewundert werden muß, damit sie lernen können.

Bowlbys (1953, 1969, 1979) Arbeit an der Theorie von Bindung, Trennung und Verlust hatte eine ungeheure Tragweite für jeden, der mit Kindern arbeitet. Sie führte zu einem Verständnis des Lehrers als einer wichtigen Bindungsfigur im schulischen Leben des Kindes.

Meines Erachtens haben psychoanalytische Konzepte ihren größten Einfluß dort gewonnen, wo es darum geht, emotional beeinträchtigte Kinder zu erziehen. Sie hatten auch Auswirkungen auf die Kleinkindbetreuung und auf die Begleitung von Kindern, wenn sie von einer Schulform zur nächsten wechseln. Die geringste Bedeutung haben sie für den größten Teil des Schulwesens gewonnen, das sich an Kinder und Jugendliche wendet, die mehr als zehn Jahre alt sind.

<sup>3</sup> Anm. d. Red.: Bions Begriff der „reverie“ ist in adäquater Form nur sehr schwer ins Deutsche zu übersetzen. Bei Lazar (1993, 75) findet sich folgende Erläuterung: „Den mentalen Zustand, den die Mutter und in analoger Weise der Analytiker braucht, um als ‚Container‘ fungieren zu können, bezeichnet Bion als einen Zustand der ‚mütterlichen Reverie‘. Er ist verwandt, aber nicht gleichzusetzen mit Winnicotts ‚primärer mütterlicher Aufmerksamkeit‘. In diesem quasi ‚träumerischen‘ Zustand nimmt die Mutter die ‚projizierten Gefühle des Schreckens‘ des Babys in sich auf und wird dadurch vom Baby als Objekt erlebt, das seine Gefühlszustände ‚containen‘, aufbewahren kann und sie nach und nach verstehen lernt.“

## 2. Über Vorschulerziehung und den Übertritt von einer Schulart zur anderen

Ich möchte mit einer Ausführung über die vorschulische Erziehung sowie über das Aufsteigen von Kindern von einer Schulform zur anderen beginnen. Beides wurde durch die Anwendung der psychoanalytischen Theorie in offensichtlich zweifacher Weise positiv beeinflusst. Wenden wir uns zunächst der vorschulischen Erziehung zu. Es ist weder die Zeit noch der Raum, um eine detaillierte Untersuchung der Arbeiten von Erziehern und Psychologen wie Piaget, Montessori, Froebel und – für Großbritannien insbesondere bedeutsam – Rachel und Margaret Macmillan vorzunehmen; alle waren sie jedoch von grundlegender Bedeutung für die Kleinkindererziehung.

In Großbritannien besuchen Kinder die Kindergärten oder Kindergruppen, wenn sie etwa drei oder vier Jahre alt sind. Diese werden normalerweise von den lokalen Erziehungsbehörden unterhalten; ihr Auftrag beruht dabei auf der Überzeugung, daß Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren, von einer Phase der egozentrischen Neugier und infantilen Omnipotenz ausgehend, die Fähigkeit entwickeln, mit Gleichaltrigen umgehen zu können und von Gruppenaktivitäten zu profitieren. Das Kind gehört dieser Entwicklungsstufe an, wenn es sich nach Erikson in einem Konflikt zwischen Autonomie und Scham und Zweifel befindet. „Die äußere Lenkung und Erziehung in diesem Stadium muß daher fest und sicherheitgebend sein. ... Es [das Kleinkind; Anm.] muß mit Festigkeit vor der potentiellen Anarchie seines noch ungeübten Unterscheidungsvermögens und seiner Unfähigkeit gehütet werden, etwas mit dem richtigen Kraftaufwand festzuhalten und loszulassen. Und wenn man es ermutigt, ‚auf seinen eigenen Füßen zu stehen‘, muß man es zugleich gegen sinnlose, zufällige Erlebnisse von Scham und frühem Zweifel schützen“ (Erikson 1976, 246).

Es wäre nun hilfreich, über organisatorische Details der Vorbereitung auf den Kindergarten und die Art und Weise nachzudenken, wie diese mit der Anwendung von psychoanalytischen Grundsätzen übereinstimmt. Das Verhältnis von Personal zu Kindern ist hoch (meistens etwa 1 zu 13); und da das Betreuungspersonal professionell ausgebildet ist, gibt es zahlreiche Erwachsene, die gewährleisten, daß „die äußere Lenkung und Erziehung ... fest und sicherheitsgebend (ist)“ (Erikson 1976, 246). Die Ausstattung ist meistens ausgezeichnet und entspricht den Empfehlungen des Kleinkindexperten Dowling: „Gelegenheiten, um Unabhängigkeit zu entwickeln, müssen in jedem Bereich der Kleinkindererziehung eine Vorrangstellung einnehmen; Milchgeräte zur Selbstbedienung gestatten es dem einzelnen, sich selbst einzugießen und zu entscheiden, wieviel man trinken kann; passende Toilettenanlagen bedeuten, daß das Kind dorthin gehen kann, wie und wann immer es möchte; die Wahlmöglichkeit, drinnen oder draußen mit einer Vielfalt von Materialien spielen zu können, eine Märchenstunde zu besuchen oder nicht, seine

Spielkameraden auszuwählen – all dies sind Anfänge, die helfen, im späteren Leben Entscheidungen treffen zu können. Ein Kind, das fähig ist, Entscheidungen zu treffen und aus eigenem Antrieb zu handeln, dessen Selbstvertrauen wird rasch wachsen.“ Dieser Ratschlag setzt voraus, daß man die emotionale Entwicklungsstufe, die das Kind erreicht hat, versteht, und daß man es wichtig findet, dieses Verstehen im alltäglichen Leben des Kindergartens anzuwenden.

Die Anwendung der Bindungstheorie ist eine weitere Art und Weise, in der psychoanalytische Grundannahmen die Kindergarterziehung beeinflusst haben. Während Bowlby sich über die emotionalen Bedürfnisse des Kindes den Kopf zerbrach, stieß er auf die Arbeit von Ethologen. Um die biologischen Bedürfnisse des Kleinkindes in Bezug auf seine Mutter zu verstehen, wandte er sich der Arbeit von Konrad Lorenz zu, einem Pionier der Ethologie, der die Ursprünge der Bindung von Tieren an ihre Eltern erforschte. Zufällig entdeckte Lorenz, daß es zu Beginn des Lebens von Graugänsen eine sensible Periode gibt, während der sie an eine sich bewegende Figur ‚fixiert‘ oder gebunden werden. Diese Fixierung nannte er Prägung. John Bowlby dachte, daß diese Idee der Prägung einen Beitrag zu unserem Wissen um menschliche Babys darstellen könnte. Bowlby war der Überzeugung, daß es einen optimalen Zeitpunkt, eine „sensible Periode“ zwischen null und fünf Jahren gibt, während der sich das Baby an die Mutter bindet. Babys zeigen dies durch ihr Bindungsverhalten, das dazu ausersehen ist, die Mutter zu holen, wenn sie Neugeborene sind, und sich zu ihr hinzubewegen, wenn sie etwas älter sind.

Die Qualität des individuellen Verhaltens kann nach vertrauensvoller und nicht-vertrauensvoller Bindung unterschieden werden. Zuneigung zu fühlen bedeutet, sich geliebt, geschützt und sicher zu fühlen. Eine Person mit nicht-vertrauensvoller Bindung kann hingegen eine Reihe von Gefühlen verspüren, die ihrer Gestalt von Bindung entsprechen: Besitzstreben, Anklammerungsbedürfnis, Angst vor Zurückweisung, beunruhigende Angstgefühle, eine verzweifelte Wachsamkeit für den Fall, daß die Person, an die sie sich gebunden fühlt, verschwindet oder ein bestrafendes Verhalten zeigt.

Zunehmend wird verstanden, daß die Arbeit im Kindergarten einen ausgleichenden, mildernden Einfluß auf jene Kinder ausübt, die mit einem dysfunktionalen Zuhause leben. Von diesem Verständnis ausgehend wurde in England vor kurzem ein Regierungsvorschlag eingebracht, der Kindergarterziehung ganz allgemein regeln soll, nachdem zwei emotional und entwicklungsmäßig rückständige Zehnjährige einen Zweijährigen brutal ermordet hatten.

Viele Kindergärten versuchen, die Entwicklung einer vertrauensvollen Bindung zwischen Eltern und Kind zu unterstützen, indem sie die Eltern ermutigen, an Aktivitäten im Kindergarten teilzunehmen. Wenn ein Kind in den Kindergarten kommt, besteht der Kindergarten normalerweise darauf, daß die Eltern dableiben, bis das Kind sich sicher genug

fühlt, um sich selbständig an neue Aktivitäten heranzuwagen, bis es in der Lage ist, die Betreuer als „alternative Bindungsfiguren“ zu benutzen. Dies dauert meist einige Tage. Das Kind wird normalerweise sehr behutsam an die Kindergartenordnung herangeführt, am ersten Tag vielleicht nur für eine halbe Stunde; dieser Zeitraum wird – je nachdem, wie sehr sich das Kind bereits beruhigt hat – allmählich vergrößert. Die Betreuer achten auch darauf, daß das Kind das Weggehen der Eltern bemerkt und sich von ihnen tatsächlich verabschiedet. Früher schlichen sich die Eltern weg, wenn sie dachten, daß das Kind vom Spiel ganz in Anspruch genommen ist. Vergeblich suchte dann das Kind nach seiner Mutter, wenn es bemerkte, daß sie verschwunden war.

Übergangsperioden sind für das Kind Zeiten der Belastung. Der Übergang von Zuhause zum Kindergarten, vom Kindergarten zur Grundschule und von der Grundschule zur höheren Schule beinhaltet jeweils den Verlust einer „sicheren Basis“, ein Ausdruck von Mary Ainsworth (1967), der den kindlichen Gebrauch der Mutter als „sichere Basis“ beschreibt, von der aus das Kind die Welt erforscht. Bei jedem Verlust neigt das Kind dazu, sich an frühere Verluste zu erinnern, wie z.B. an den Verlust der mütterlichen Brust. Kinder können die Furcht vor der Veränderung durch regressives Verhalten ausdrücken. Je geringer sie in vertrauensvoller Weise an die Mutter gebunden sind, desto stärker neigen sie dazu, Verhaltensauffälligkeiten zu zeigen. Schulen widmen heutzutage der Qualität des elterlichen Einbezogenenseins größere Aufmerksamkeit. Ausgehend von seinen frühen Erfahrungen an der ‚child guidance clinic‘ verfaßte Bowlby seine klassische Abhandlung über „Vierundvierzig jugendliche Diebe: ihr Charakter und Familienleben“ (1944). Eine signifikante Anzahl dieser Jugendlichen schien einen Verlust und eine Trennung von der Mutter erlitten zu haben. Grundschulen verstehen, wie wichtig Lehrer als Bindungsfiguren sind. In den meisten Fällen hat das Kind den Lehrer das gesamte Jahr lang, gefährdete Kinder zwei Jahre lang.

Meist ist den Schulen bewußt, welche Bedeutung der Übertritt von einer Schulart zur anderen für empfindsame Kinder haben kann. Schulen versuchen, mögliche Belastungen auf verschiedene Weise zu mildern. Im letzten Monat ihrer Grundschulzeit können die Kinder einige Tage in der weiterführenden Schule mit ihrem voraussichtlichen Klassenvorstand, ihrer neuen „Heimatbasis“ zubringen, wie dies heute manchmal genannt wird. Dabei treffen sie ihre künftigen Klassenkameraden und es wird ihnen die Anlage der Schule gezeigt. Insbesondere den bedürftigeren Schülern wird eine spezielle Aufmerksamkeit geschenkt, denn sie fühlen sich nach dem Eintritt in die weiterführende Schule oft hoffnungslos überfordert, wenn nach 45 Minuten die Unterrichtsfächer und meist auch die Klassenzimmer gewechselt werden. Unterstützung erhalten sie entweder in kleinen Gruppen oder in manchen Fällen in der Gestalt individueller Zuwendung.

Viele Schulen können nur schwer begreifen, daß Kinder mit speziellen

Bedürfnissen einer Eins-zu-eins-Betreuung bedürfen. Ein offensichtlicher Grund dafür ist natürlich das Fehlen von Ressourcen; es macht keinen unmittelbaren ökonomischen Sinn, eine Stunde pro Woche einem einzigen Kind zu widmen. Aber es scheint noch einen anderen, tieferen Grund für diesen Mangel an Verständnis zu geben.

Für einige Lehrer und Erzieher ist es unangenehm, über die unbewußten Mitteilungen eines Kindes nachzudenken, was sich verstärkt, wenn ein Kind regelmäßig einzeln gesehen wird. Dies gründet möglicherweise darin, daß Lehrer in solchen Situationen mit eigenen ungelösten Konflikten aus der eigenen Kindheit in Berührung kommen. Oft hat es den Anschein, als ob diese Form der Hilfe die Wiederholung der Mutter-Kind-Beziehung oder der Mutter-Kind-Dyade wäre, in der gestillt wird. Es ist ziemlich schwer, in der Schule einen privaten Raum zu finden, wo man das Kind sehen kann. Anstatt Hinweise mit der Aufschrift „Bitte nicht stören“ an der Türe zu beachten und ausführlich mit dem Direktor über die Bedeutung eines vertrauensvollen Rahmens zu diskutieren, schafften es sechs Mitglieder einer Schule, eine fünfzigminütige erziehungstherapeutische Sitzung mit einem Kind zu unterbrechen. Alle hatten sehr gewichtige Gründe. Die Bedienerin benötigte ein Tischtuch, die Grundschulhelferin wollte ihre Pfeife, der stellvertretende Direktor brauchte dringend sein Päckchen mit Marmeladetörtchen, und der Erziehungs- und Wohlfahrtsbeauftragte „wollte nur sehen, ob jemand da ist“. Sieht man ein Kind einzeln, so geht man eine Beziehung ein, die sowohl bei den Lehrern als auch bei den Kindern Neid und Mißachtung hervorzurufen scheint; Neid, weil jemand anderer etwas bekommt, was man selbst gerne hätte, und Mißachtung, weil dies die Menschen mit ihren eigenen geringgeschätzten und verletzbaren Seiten in Berührung bringt.

Auf den vorangegangenen Seiten habe ich kurz erwähnt, wie einige psychoanalytische Konzepte die Erziehung beeinflussen haben. Dabei habe ich mich auf die Kleinkinderziehung und den Übertritt von einer Schulart zur anderen konzentriert. Geringen Einfluß übten sie dagegen auf die normale Schulerziehung der Jugendlichen aus, die älter als zehn Jahre sind. Andererseits hatte psychoanalytisches Denken bemerkbare Auswirkungen auf die Erziehung von Kindern, die emotionale Schwierigkeiten aufweisen. Dies führt mich zur Beschreibung der „Erziehungstherapie“ und meiner Arbeit mit einem Kind. Ich werde auch Überlegungen dazu anstellen, wie die psychoanalytischen Konzepte, die meine Arbeit inspitierten, im Klassenzimmer genutzt werden könnten.

### 3. Erziehungstherapie

Erziehungstherapie ist eine Behandlungsform, die vom psychoanalytischen Verständnis Gebrauch macht, um Kindern zu helfen, die tiefliegenden Gründe ihrer Lernschwierigkeiten zu entwirren. Es handelt sich

dabei um eine Technik, die von der Entwicklungspsychologin Irene Caspari an der Tavistock Clinic in den frühen 70er Jahren begründet wurde. Sie war Gründungsmitglied des Forums zur Förderung der Erziehungstherapie, jener Organisation, die den Ausbildungsgang zur Erziehungstherapie durchführt. Die Erziehungstherapie gleicht der Psychotherapie insofern, als der Hintergrund des Therapeuten relativ anonym bleibt, das Kind regelmäßig eine bestimmte Zeit lang in einer verlässlichen Umgebung gesehen wird und der Erziehungstherapeut all das, was das Kind während der Sitzung tut und sagt, als eine Form der Mitteilung versteht. Sie unterscheidet sich insofern von der Psychotherapie, als ein Teil der Sitzung mit Lesen, Schreiben oder Rechnen ausgefüllt ist. Der Erziehungstherapeut nutzt diese Situation in zweierlei Weise: Er erhält Hinweise auf unbewusste emotionale Prozesse und er erhält die Möglichkeit zur indirekten Kommunikation mit dem Kind. Das Kommunizieren über die erzieherischen Aufgaben – das ist es, was diese Methode von der Kindertherapie unterscheidet.

Erziehungstherapie ist eine relativ neue Disziplin und gegenwärtig wird sie von Erziehungstherapeuten ausgeübt, die entweder innerhalb eines multidisziplinären Teams in Kinder- und Familientherapeutischen Zentren oder in Schulen arbeiten, wo ein spezieller Therapieraum für die Sitzungen reserviert ist. Normalerweise werden die Erziehungstherapeuten von der Schulbehörde angestellt, obwohl sie dazu neigen, in der Umgebung von Gesundheitseinrichtungen zu arbeiten, und obwohl die Erziehungstherapie als Angebot des Gesundheitsdienstes angesehen wird. Es gibt oft Finanzierungsprobleme.

### 3.1 Ausbildung

Erziehungstherapeut wird man im Rahmen einer Postgraduierten-Ausbildung für Lehrer und Entwicklungspsychologen, die zumindest über eine dreijährige Lehrererfahrung verfügen. Die Eingangserfordernisse schließen die persönliche Erfahrung einer individuellen psychoanalytischen Psychotherapie mit ein. Im Zentrum des Trainings, das von FAETT<sup>4</sup> durchgeführt wird, steht die ganztägige Beschäftigung an einem Kinder- und Familientherapeutischen Zentrum, wo der Lehrgangsteilnehmer dazu verpflichtet ist, zwei Kinder in einer Erziehungstherapie mit einer begleitenden Supervision für beide Fälle über zwei Jahre hindurch zu sehen. Von den Teilnehmern wird ebenfalls die Teilnahme an Literaturseminaren, an wöchentlichen Falldiskussionen und familientherapeutischen Workshops erwartet.

Die theoretische Unterweisung besteht aus einem einjährigen Einführungskurs, auf den eine zweijährige Teilzeitausbildung folgt. Die

<sup>4</sup> Es handelt sich dabei um die Abkürzung von: Forum for the Advancement of Educational Therapy (Forum zur Förderung der Erziehungstherapie).

Seminare beinhalten Baby- und Kleinkindbeobachtung und handeln von psychoanalytischen Konzepten, die für die kindliche Entwicklung nützlich sind; von Erziehungstherapie und damit in Verbindung stehenden Techniken; sowie von Familien-, Gruppen- und Institutionsdynamik. Von den ausgebildeten Erziehungstherapeuten wird erwartet, daß sie sich in der lang- und kurzfristigen Arbeit mit Kindern engagieren, denen aufgrund ihrer Probleme mit normalen elterlichen und schulischen Interventionen nicht geholfen werden kann. Die psychoanalytische Theorie ist die Grundlage für das Verstehen ihrer bewußten und unbewußten Mitteilungen innerhalb des Gesprächs, des Spielens, des Malens und der Beschäftigung mit schulischen Aufgaben. Durch Beobachtung und Deutung des kindlichen Verhaltens und durch die „Verwendung“ des Therapeuten und der Materialien innerhalb einer verlässlichen Umgebung soll das Ziel erreicht werden, das Kind auf eine altersangemessene Ebene seiner Persönlichkeitsentwicklung zu führen (im Unterschied zum Kätzchen von Tschschows Onkel, das nicht den Entwicklungsstand des Mäusefangens erreichte). Da Kinder von den Erwachsenen und der sie versorgenden Umgebung abhängig sind, schließt diese Arbeit den Kontakt mit und oftmals die Behandlung von Eltern und Familie mit ein.

Nach seiner Ausbildung kann sich der Erziehungstherapeut in das nationale Register des Kuratoriums für Psychotherapie des United Kingdoms eintragen lassen, dem 71 Mitgliederorganisationen angehören und das den Auftrag hat, die Öffentlichkeit vor unqualifizierten Praktikern zu schützen.

Ich möchte nun auf einige Einzelheiten meiner Arbeit mit einem Kind eingehen, um so die Arbeitsweise der Erziehungstherapie zu veranschaulichen.

### 3.2 „Gregorio“

Gregorio wurde in die Beratungsstelle überwiesen wegen seines sehr zurückgezogenen Verhaltens, wegen seiner extremen Unbesonnenheit in den Beziehungen mit anderen Kindern und wegen seiner tief sitzenden Lernschwierigkeiten, besonders im Rechnen und Lesen. Er war das älteste von drei Kindern; seine Eltern, Spanier von Herkunft, waren verheiratet und lebten zusammen. Sein Großvater mütterlicherseits starb am Tag vor seiner Geburt; und seine Mutter litt in den ersten sechs Monaten seines Lebens unter postnatalen Depressionen. Sein Vater kann als emotional abwesend beschrieben werden. Er erlaubte Gregorio, mit der Mutter das Bett zu teilen, während er selbst auf dem Sofa im Wohnzimmer schlief. Gregorios Alpträume und seine außerordentliche Empfindlichkeit wurden als Begründung vorgeschoben.

Als er mit drei Jahren in den Kindergarten kam, durchlitt er einige Schwierigkeiten. Er weigerte sich, sich von seiner Mutter zu trennen, und wurde so betrübt, daß sie ihn aus dem Kindergarten herausnahm und ihn

bis zum Alter von fünf Jahren zu Hause behielt. Als kleines Kind hatte er mehrere Krankenhausaufenthalte, weil er bis zum Alter von sieben Jahren tags und nachts einnähte. Er empfand die medizinische Betreuung als beängstigend und zudringlich. Als ihm einmal ein Katheter in den Penis eingeführt werden mußte, um abzuklären, ob physiologisch alles normal funktionierte, entwickelte er die feste Vorstellung, der Arzt im Krankenhaus habe ihn in einen gefährlichen Roboter verwandelt. Als ich Gregorio zum ersten Mal sah, war er fast zehn Jahre alt; er befand sich am Ende seiner Grundschulzeit und sollte bald in die Mittelschule überwechseln. Er war ein pummeliger, sanft dreinblickender Junge mit einem sehr blassen Gesicht und schwarzem Haar. Er hatte keinerlei Vorstellung davon, warum er zu mir geschickt worden war, und glaubte, daß ich vielleicht Ärztin sei. Als er sich sicher genug fühlte, um sich im Zimmer umzuschauen, schien er beim Anblick der Sandkiste, der Haftbuchstaben an den Wänden und der Bücher auf den Regalen recht erleichtert zu sein.

Als ich ihn jedoch fragte, ob er etwas lesen wolle, huschte ein verzweifelter Blick über sein Gesicht, als wolle er ausdrücken: „Kannst du nicht sehen, daß ich viel zu zerbrechlich bin?“ Dennoch beschloß ich, nicht locker zu lassen, und bat ihn, ein Buch auszusuchen und anzuschauen. Er nahm eines mit dem Titel „Der schwarze Kasten“ („The Black Box“). Es handelte von summenden Wesen, die – „Flockensummer“ (Fuzz Buzz) genannt – aus einem Ei herauskommen, das sich innerhalb eines schwarzen Kastens befindet. Es war das erste in einer Reihe von Lesebüchern, in denen es um Aussprache geht. Als ich Gregorio fragte, ob er es mir vorlesen könne, schaute er mich an, hustete und stolperte dann durch die einzelnen Wörter. Ich sagte ihm, daß ich glaubte, er wolle mir mitteilen, daß er ängstlich sei, sozusagen vorsorglich für den Fall, daß er Fehler mache. Wenn ich dachte, daß er ein schwaches, zerbrechliches Kind sei, dann verstehe ich, wie schwierig das Lesen für ihn sei, und ich würde ihn nicht zu sehr drängen. Andererseits gäbe es aber auch die Erklärungsmöglichkeit, daß er dachte, ich sei eine schwache, ängstliche Erwachsene, die seine Fehler nicht ertragen könnte. Ich spürte, daß etwas von dem, was ich gesagt hatte, für Gregorio Sinn machte, nachdem eine Mischung von Unwillen und Gereiztheit über sein Gesicht gehuscht war. Danach beendete er das erste Buch und wandte sich begeistert und ohne Zögern dem zweiten zu.

Dann erzählte er mir von einem häufig wiederkehrenden Alptraum: Er befinde sich ganz allein in Draculas Schloß, und Graf Dracula habe ihn in eine gefährliche, grimmige Puppe verwandelt, die zwar wie ein Mensch aussehe, aber in Wirklichkeit ein grausamer, blutrünstiger Roboter sei. Die Ärzte hätten sein Gesicht mit Hilfe plastischer Chirurgie so verändert, daß er wie ein Mensch aussehe, und ihm ein Metallhirn eingepflanzt, so daß er denken könne. Der Arzt, der in Wirklichkeit ein Werwolf sei, habe seinen Körper und seinen Kopf versiegelt und ihn dann im Flugzeug mitten in der Nacht zu seinem Haus zurückgebracht. Als

seine Mutter die Tür öffnete und fragte, wo er gewesen sei, habe der Roboter-Junge geantwortet: „Beim Spielen im Park.“

Was Gregorio damit unbewußt zum Ausdruck brachte, schien folgendes zu sein: Er kam sich als jemand sehr Gefährlicher vor, der versiegelt bleiben müsse, damit seine blutrünstigen Impulse zurückgehalten würden. Seine Selbst-Wahrnehmung als jemand Gefährlicher und seine Angst vor Versagen veranlaßten ihn, sich als schwach und verängstigt darzustellen, und hinderten ihn auch am Lernen. Die Tatsache, daß er sich als versiegelt betrachtete, machte es ihm schwer, Wissen in sich aufzunehmen. Außerdem erfuhr er seine Mutter, die nach seiner Geburt unter postnatalen Depressionen litt, wahrscheinlich auch als jemanden, der nicht verfügbar, versiegelt, abgekapselt und unwirklich war.

Vielleicht wurde diese Vorstellung bestärkt durch die sexualisierte Beziehung zu seiner Mutter und das, was sich für ihn als die Vertreibung seines Vaters darstellte. Eine spätere Sitzung, bei der er zu lesen versuchte, verstärkte diese Annahme. Gregorio las in einem Buch mit dem Titel „Hilf mir“. Statt „Ich kann“ las er aber „Ich kann nicht“. Als ich ihn fragte, was er nicht könne, sagte er, er könne nicht über Zäune klettern, weil das Grundstück auf der anderen Seite ein Privatgrundstück sei und seinem Vater gehöre. Als ich diesen Gedanken fortspann, kicherte er, blickte verschmitzt drein und meinte, daß sein Vater ihn nicht draußen halten könne, weil er niemals die Tür zuschliesse und seine Mutter auch nicht.

Ich sagte: „Du siehst recht zufrieden aus – du lächelst. Was verbirgt sich hinter dem Lächeln?“ Gregorio erwiderte nach einer Pause:

„Ein schwarzes, leeres Nichts, gar nichts.“

Darauf ich: „Wenn da in einer kleinen Ecke irgendwas wäre, was wäre das?“

„Eine winzige Spinne, die einem Bären Honig gestohlen hat.“

„Vielleicht fühlt sich ein Teil von dir oftmals wie jene Spinne?“

„Ja.“, antwortete Gregorio.

Gregorio hatte wahrscheinlich Angst, hinter sein maskenhaftes pausbäckiges Lächeln zu schauen. Er spürte nur zweierlei: ein leeres, schwarzes Nichts und dahinter jenen Teil seines Selbst, den er nicht wahrhaben wollte – den räuberischen, gefährlichen ödipalen Teil.

Ich möchte nun eine spätere Sitzung beschreiben, in der sich Gregorio an einigen Additionsaufgaben versuchte und in der ähnliche grundlegende Konflikte zu Tage traten. Er war früh gekommen und saß, Bausteine zusammensteckend, in eine Ecke des Warteraums gezwängt. Als ich hereinkam, blickte er mich in einer überraschten und verwirrten Weise an. Er seufzte und lächelte zugleich etwas und stapfte tieftraurig in mein Zimmer. Er schien verweilt und niedergedrückt zu sein.

Er setzte sich, seine Ellbogen auf den Tisch gestützt, in den Stuhl mir gegenüber. Ich sagte, daß er nicht sehr glücklich wirke. Gregorio stimmte zu und bemerkte, ihm gingen viele Dinge durch den Kopf. So habe er etwa vergessen, daß er gekommen sei, um mich zu sehen, und es gäbe viele

andere Dinge, die er sich jetzt im 4. Schuljahr zu merken habe. Er sei jetzt Milchwart und Türwart und dies seien alles Dinge, die sehr schwer zu merken seien. Ich sagte: „Das klingt, als ob dich diese Dinge niederdrückten.“ Gregorio erwiderte: „Ja ..., und mein Vater hat mir ein paar sehr schwere Rechenaufgaben gegeben, die ich in den Ferien machen sollte.“ Ich bat ihn, mir zu zeigen, was für Aufgaben das seien.

Er schrieb  $53 + 3$ , und ich fragte ihn, was er aufgeschrieben habe. Er antwortete: „Dreiundfünfzig plus drei.“

Ich fragte: „Was gibt das?“ Gregorio verzog das Gesicht, blickte zur Zimmerdecke und murmelte etwas vor sich hin. Schließlich antwortete er: „64.“

„Wie hast du das gerechnet?“, fragte ich.

„Nun ja, dreiundfünfzig plus drei, das ist in Wirklichkeit zehn. Das macht dreiundsechzig und eins.“

Ich antwortete: „Hmm ..., laß uns doch einmal die Rechenstäbe herausholen, und damit zählst du dreiundfünfzig ab.“

Gregorio fing an, in seinem Kopf zu zählen: „Eins, zwei, drei ... neunundzwanzig ... neunzig.“

Ich unterbrach ihn: „Neunzig? Wieso neunzig?“

„Ich weiß nicht.“ Gregorio stützte seinen Kopf in die Hand.

Darauf sagte ich: „Schau mal, du zählst jetzt zehn Stäbe aus und legst sie getrennt von allen anderen hin.“

Gregorio zählte zehn Stäbe aus, hatte aber Schwierigkeiten, sie von den übrigen zu trennen, und ich kommentierte, daß er anscheinend große Mühe damit habe, die zehn von den übrigen zu trennen.

Gregorio schaute mich mit einer Mischung von Schmerz und Überraschung an, und ich sagte: „Schau, nimm zehn rote Stäbe und lege sie einmal hierher, so daß sie wirklich von den übrigen getrennt sind.“ Zögerlich tat er es. Allerdings legte er zuallererst vier Stäbe in die Mitte und legte dann je drei Stäbe an beiden Enden an.

Darauf sagte ich: „Ich frage mich, warum du nicht am Anfang der Reihe begonnen hast, indem du erst einen, dann den zweiten usw. hingelegt hast.“

„Das fühlt sich nicht sicher an“, erwiderte Gregorio.

„Du meinst, es ist sicherer, in der Mitte zu beginnen?“

Gregorio nickte.

„Vielleicht ist es so, daß du, wenn du am Anfang beginnst, sagen möchtest: ‚Hier beginne ich.‘, und wenn du am Ende aufhörst: ‚Hier höre ich auf.‘“

Es trat ein langes Schweigen ein, Gregorio hatte sein Gesicht mit den Händen bedeckt.

„Macht das irgendwie Sinn, Gregorio? Was habe ich gerade gesagt?“

Darauf trat ein weiteres langes Schweigen ein, und schließlich erwiderte Gregorio:

„Es ist sehr schwer, loszukommen.“

„Hmm ... wovon?“

Schweigen, dann schließlich: „Von meiner Mutter.“ Und Gregorio brach in Tränen aus und schluchzte und schluchzte.

Es gibt nun verschiedene Möglichkeiten, über diese Sitzungen nachzudenken. Zunächst könnte man sagen, daß Gregorio eine angstvolle Bindung zu seiner Mutter entwickelt hat, da sie in den ersten sechs Monaten seines Lebens emotional abwesend war. Es ist bemerkenswert, daß er sich die ersten sechs Monate des Jahres nicht merken konnte; er dachte, das Jahr beginne im Juni. Infolge ihrer Schuldgefühle wegen ihrer Depression zur Zeit seiner Geburt hatte auch die Mutter eine ängstliche Beziehung zu Gregorio entwickelt. Gregorio hatte außergewöhnliche Merkprobleme, insbesondere bei allem, was seiner kognitiven Entwicklung förderlich sein könnte. In vielfältiger Weise hatte er das Gefühl, daß seine Ankunft nicht erinnert oder gefeiert wurde. Er wurde geboren, als der Vater seiner Mutter starb – ein Vater, für den die Mutter viele gemischte, aber heftige Gefühle empfand. Gregorio war immer mit diesem durchdringenden Gefühl von Traurigkeit und dem Empfinden belastet, daß ihm irgendetwas aufgebürdet worden war, über das es ihm schwer fiel nachzudenken. Es könnte dies der Neid auf den Vater als den rechtmäßigen Partner seiner Mutter gewesen sein.

Gregorios Lernschwierigkeiten illustrieren auch die Art, wie er sich im Zentrum der elterlichen Beziehung überfordert fühlte, nämlich dadurch, daß er die Rechenstäbe in der Mitte und nicht am Anfang niederlegen mußte. Es scheint oft so zu sein, daß ein Kind Schwierigkeiten hat mit dem ursprünglichen Anerkennen der elterlichen geschlechtlichen Beziehung, was mit dem Verzicht auf die Vorstellung vom alleinigen und dauerhaften Besitz der Mutter einhergeht (Britton 1989, 85). Es kann äußere wie innere Gründe geben, weshalb es dem Kind schwerfällt, das elterliche Paar als Paar zu erkennen. Aber wie auch immer – bis er seine Position als die eines Zeugen (der elterlichen Beziehung) und nicht als die eines Teilnehmers ertragen kann, ist er unlösbar mit seiner Mutter verschmolzen. Für ein nicht-lernendes Kind wie Gregorio behindert diese Beziehung oft Selbstsicherheit und Neugier, die beide notwendige Eigenschaften des Lernens sind. Diese Probleme können der Behaglichkeit und Zufriedenheit über die unveränderliche Qualität der Mutter-Kind-Bande zugeschrieben werden, dem Neid auf das elterliche Paar und einer ambivalenten Sehnsucht, in dieser Position zu verharren, doch können sie andererseits auch durch die Angst vor der Unsicherheit und der Qualität der mütterlichen Verbindung verursacht sein (wie es bei Gregorio der Fall ist).

Gregorio könnte das Gefühl erworben haben, daß es für das Wohl der Familie unerlässlich ist, wenn er ein Baby bleibt und all das genießt, was damit einhergeht – Umarmungen, Küsse und das Teilen des Bettes mit der Mutter. Auf diese Weise, so nahm er an, sei er gefährlich und mächtig genug, um den Vater von der Mutter fernzuhalten, oder könne verhindern, daß die Mutter sich depressiv und einsam fühlt.

Es gab noch andere Umweltbedingungen, die zu Gregorios Schwierigkei-

ten beitragen. Als er die ersten beiden Jahre in die Grundschule ging, wurde er nicht bemerkt; die Schule stellte fest, daß man sich kaum daran erinnerte, daß er dort war, was möglicherweise eine Wiederholung der Erfahrung darstellte, die er in den ersten sechs Monaten seines Lebens gemacht hatte. Die Schule scheint auch Gregorios Vorstellung von sich selbst als jemandem, der unfähig ist, dadurch verschärft zu haben, daß sie an ihn nur sehr geringe Erwartungen stellte. Es war ihm gestattet, stundenlang glücklich dazusitzen, Bilder zu bemalen und jede Aufgabe zu meiden, die die geringste Belastung darstellen könnte. Wäre Gregorios Lehrerin mit psychoanalytischen Einsichten vertraut gemacht worden, dann hätten ihr diese helfen können, ihren Gegenübertragungsgefühlen zu widerstehen, die zur Vorstellung führten, Gregorio sei dermaßen zerbrechlich, daß er nicht unter Druck gesetzt werden dürfe. Als es soweit war, daß Gregorio in eine weiterführende Schule gehen sollte, wurde der Schule klar, daß er kaum lesen oder schreiben konnte; er wurde dann an der Schule zu einem Erziehungspsychologen gebracht, der ihn an die Child Guidance Clinic weiterleitete, damit ihm dort mit seinen emotionalen Problemen geholfen werde.

#### 4. Schlußbemerkungen

Bei meiner genauen Beschäftigung mit Gregorio habe ich versucht, einige der Möglichkeiten darzustellen, bei denen mir psychoanalytische Konzepte geholfen haben, über seine Schwierigkeiten nachzudenken, Konzepte, die auch ihm geholfen haben. Die Art, wie er in der elterlichen Beziehung gefangen war, und die Tatsache, daß die Schule seine Schwierigkeiten bis zu seinem zehnten Lebensjahr nicht bemerkt hatte, erschwerten es ihm, seine Selbstwahrnehmung zu verändern. Obwohl es ihm bis zu einem bestimmten Grad klar war, daß nur er positive Veränderungen seiner Lernfähigkeit hervorbringen konnte, fiel es ihm schwer, seine Passivität und die Genugtuung, die er aus seinem Unvermögen und der zerbrechlichen Selbstdarstellung zog, aufzugeben, insbesondere auch deshalb, weil er darin bisher von seiner Familie und bis zu einem gewissen Ausmaß von der Schule bestärkt worden war.

In diesem Vortrag habe ich unter besonderer Bezugnahme auf englische Verhältnisse dargelegt, wie psychoanalytische Konzepte die Erziehung beeinflussen haben. Ich habe die Art und Weise betrachtet, wie die inneren Konflikte des Kindes, die Auswirkungen des Verlustes und das Fehlen des elterlichen Containments Einfluß auf die Lernfähigkeit nehmen. Ich habe in meinem Überblick die Konzepte zu beschreiben versucht, die insbesondere beim Verstehen von Lernschwierigkeiten nützlich sind. Von besonderer Bedeutung war dabei für mich Melanie Kleins Verständnis von der inneren Welt des Kindes und von den Auswirkungen, die Neid bzw. noch mehr die Furcht vor Neid auf das Lernen hat. Überraschende Bedeutung kommt jedoch Bion zu, der die Rolle der Eltern/des Lehrers/

des Therapeuten als einem gedanklichen Behälter (container) für das Kind betont: Jenes Kind, das sich vergessen, von keinem liebenden Erwachsenen im Gedächtnis behalten fühlt, kann nicht lernen. Winnicotts Konzept einer ‚good-enough mother‘ macht Unvollkommenheit annehmbar und räumt dem Lernen Platz ein. Bowlbys Arbeit zur Bindungstheorie hat uns zu einem Verständnis von der Rolle des Lehrers als einer wichtigen ‚Bindungsfigur‘ im Schulleben des Kindes geführt. Hätte Tschechows Onkel ein größeres Verständnis von psychoanalytischen Konzepten besessen, hätte er es möglicherweise genossen, mit dem Kätzchen zu spielen, anstatt es zu zwingen, Mäuse zu fangen, bevor es dazu in der Lage war.

#### Literatur

- Ainsworth, M.D.S.  
1967 *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Attachment*. Baltimore (John Hopkins University Press)
- Beaumont, M.  
1994 „Erziehungstherapie“ in Großbritannien: Ein Fallbeispiel. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32. Beiheft „Bildung und Erziehung in Europa“. Weinheim u.a. (Beltz), 452-455
- Bion, W.R.  
1962a A theory of thinking. In: *Int. J. of Psycho-Analysis* 43, 306-310. Übersetzt in: E.B. Spillins (Hrsg.): *Melanie Klein heute*. München u.a. (Verlag Internationale Psychoanalyse) 1990, 225-235  
1962b *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt (Suhrkamp) 1990  
1967 *Second Thoughts*. (Heinemann Medical)
- Bowlby, J.  
1944 *Fourty-four Juvenile Thieves: Their characters and Home Life*. In: *Int. J. of Psycho-Analysis* 25, 19-52, 107-127  
1953 *Child Care and the Growth of Love*. Harmondsworth, London (Pelican Books)  
1969 *Attachment and Loss 1 and 2*. London (Hogarth Press)  
1979 *The Making an Breaking of Affectional Bonds*. London (Hogarth Press)
- Britton, R.  
1989 *The missing Link*. In: Britton, R. u.a. (Hrsg.): *The Oedipus Complex today*. London (Karnac) 83-101
- Erikson, E.  
1950 *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart (Klett) 6/1976
- Klein, M.  
1921(45) *Love, Guilt and Reparation*. London (Hogarth Press)  
1946(53) *Envy and Gratitude*. London (Hogarth Press)
- Lazar, R. A.  
1993 „Container – Conatined“ und die helfende Beziehung. In: Michael Ermann (Hrsg.): *Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 68-91
- Malcolm, J.  
1983 *Fragen an einen Psychoanalytiker. Zur Situation eines unmöglichen Berufes*. Stuttgart (Klett Cotta)



Salzberger-Wittenberg, I.

1983 Aspects of the student's relationship to the teacher. In: Salzberger-Wittenberg u.a. 1983, 23-38

1993 Die emotionale Bedeutung des Lehrens und Lernens. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5, 43-53

Salzberger-Wittenberg, I./Henry, G./Osborne, H.

1983 The Emotional Experience of Learning and Teaching. London (Routledge & Kegan Paul)

Winnicott, D.W.

1960 Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind. In: Winnicott, D.W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München (Kindler) 1974, 47-71