

## **Masterarbeit**

### **Eine Gegenüberstellung von drei ausgewählten psychoanalytischen Theorien,**

welche das Verständnis einer Lehrperson für auffällige Verhaltensweisen von Schülern erweitert und die schulische Förderung verhaltensauffälliger Jugendlicher optimiert.

Eingereicht von: Fatima Tiziani

Begleitung: Daniel Barth

Abgabetermin: Dezember 2012

## **Abstract**

Im Rahmen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich hat sich eine Studierende drei ausgewählten psychoanalytischen Theorien gewidmet, um diese in der Masterthese einander gegenüber zu stellen.

Die Inhalte basieren auf einer differenzierten Literaturrecherche und deren Erkenntnisse. Die Studierende strebt eine kritische Zusammenstellung von ausgewählten Konzepten der jeweiligen Psychoanalytiker an und hinterfragt deren Effektivität für die pädagogische Praxis.

Die Theorien von drei Psychoanalytikern werden beschrieben, ihre Erziehungsmethoden erläutert und praktische Verknüpfungen erstellt.

## Inhaltsverzeichnis

Abstract .....	2
Inhaltsverzeichnis .....	3
Ein persönliches Vorwort mit Ausblick auf das Kernthema.....	5
A. Was ist die zentrale Thematik?.....	7
1. Dem Vorverständnis dienend .....	7
1.1 Was ist psychoanalytische Pädagogik? .....	7
1.2 Wie kam es zur Kombination von Psychoanalyse und Pädagogik? .....	8
1.3 Wer gehört zu den Pionieren psychoanalytischer Pädagogik?.....	9
1.3.1 D.W. Winnicott (1869 – 1971) .....	9
1.3.2 Sandor Ferenczi (1873 – 1933).....	9
1.3.3 Carl Gustav Jung (1875 – 1961) .....	10
1.3.4 August Aichhorn (1878 – 1949).....	10
1.3.5 Sigfried Bernfeld (1892 – 1953).....	11
1.3.6 Heinz Hartmann (1894 – 1970) .....	11
1.3.7 Anna Freud (1895 – 1982) .....	12
1.3.8 Jacques-Marie Emile Lacan (1901 – 1981) .....	13
1.3.9 Fritz Redl (1902 – 1988).....	13
1.3.10 Bruno Bettelheim (1903 – 1990).....	13
1.3.11 Hans Zulliger (1893 – 1965).....	13
1.3.12 Weitere Psychoanalytiker.....	14
2. Welcher Fragestellung wird im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen?.....	14
3. Was ist zudem noch wichtig für das allgemeine Verständnis?.....	16
B. Eine Gegenüberstellung ausgewählter Psychoanalytiker.....	18
1. Fritz Redl .....	18
1.1 Wie sah das Leben des Fritz Redl aus? .....	18
1.2 Wie erklärt Redl die Verhaltensweisen der Kinder, die hassen? .....	19
1.3 Was steckt hinter dem aggressiven und hasserfüllten Verhalten? .....	21
1.3.1 Welche Aufgaben kann das Ich nicht erfüllen? .....	21
1.3.2 Welche Stärken zeigen Kinder, die hassen? .....	30
1.4 Wie kann man diesen Kindern helfen? .....	32
1.4.1 Welche Interventionstechniken können helfen? .....	35
1.4.2 Das Life-Space-Interview als Interventionstechnik? .....	42
1.4.3 Was ist davon für die Schule relevant? .....	46
1.5 Was kann von der Theorie Redls in meine Praxis transferiert werden? .....	47
2. Bruno Bettelheim .....	50
2.1 Wie lebte Bruno Bettelheim? .....	50
2.2 Was sind die Grundgedanken Bettelheims? .....	51

2.2.1 Die Erwachsenen als Teil der kindlichen Entwicklung? .....	51
2.2.2 Welche Persönlichkeit haben die Kinder? .....	53
2.2.3 Das therapeutische Milieu im Alltag und in der Schule? .....	56
2.3 Worauf kommt es beim Lernen an? .....	60
2.3.1 Das Realitätsprinzip als Grundlage zum Lernen?.....	60
2.3.2 Lernschwierigkeiten und Verweigerung mit Kindes-Absicht als Teil des Schulalltags?..	68
2.3.3 Was sind Einflüsse auf das Lernen? .....	71
2.4 Wo lassen sich Hilfestellungen und Behandlungsmöglichkeiten erkennen?.....	79
2.5 Was kann von der Theorie Bettelheims in meine Praxis transferiert werden? .....	81
2.6 Welche Unterschiede lassen sich erkennen in der Definition der Milieuthherapie? .....	83
3. August Aichhorn.....	85
3.1 Wie lebte August Aichhorn? .....	85
3.2 Wer sind die Verwahrlosten?.....	86
3.3 Was können Ursachen von Verwahrlosung sein?.....	88
3.4 Die Übertragung als Therapie?.....	92
3.5 Was ist die Aufgabe der Pädagogen?.....	95
3.5.1 Zwei Erziehungsverfahren.....	98
4. Welche Ansätze Aichhorns sind relevant für den Schulalltag?.....	101
C. Eine Auswertung .....	102
1. Ist eine Kombination von Psychoanalyse und Pädagogik legitim für meine Praxis? .....	102
2. Welche psychoanalytischen Theorien sind relevant für meine Praxis?.....	103
3. Platz für ein Schlusswort? .....	110
3.1 Ein Dank für all die Unterstützung .....	110
Bibliographie .....	112
Internet-Quellen.....	114

## **Ein persönliches Vorwort mit Ausblick auf das Kernthema**

Erziehung, erziehende Massnahmen, Interventionen wie auch Konfliktlösungen sind tägliches Geschehen in einer Schule. Seit mehreren Jahren unterrichte ich eine Kleinklasse in einem Jungeninternat, wo Jugendliche im Alter von zehn bis achtzehn Jahren platziert werden können. Die Kinder kommen meist aus schwierigen sozialen Verhältnissen und sind in ihrer Entwicklung gefährdet. In unserer Institution sollen sie ein Daheim finden, welches ihnen ein förderliches, wohlwollendes und fürsorgliches Umfeld bietet.

In meiner Klasse unterrichte ich sechs bis acht normalbegabte Schüler. Allerdings bringen die meisten von ihnen lernhemmende Hintergründe mit, welche das Lernen und Arbeiten im Schulalltag schwer oder gar unmöglich machen. Das erste Ziel ist erfahrungsgemäss, dass die Schüler überhaupt am Unterricht teilnehmen und sich der erlernten Verweigerung und Passivität widersetzen lernen. In einem zweiten Schritt kann ich die Schüler dann an ein Lernverhalten führen, welches sowohl für sie selbst, aber auch für die Mitschüler angenehmen Charakter hat. Sie sollen sich an Regeln halten, Rücksicht nehmen auf die Mitschüler und Lernen im Klassenzimmer möglich machen. Erst später dann in einem dritten Schritt lässt sich der Schüler auf eine schulische Förderung mit Lernzielen ein. Diese Ziele müssen, so meine Erfahrung, präzise und sehr differenziert mit den Schülern persönlich besprochen werden, nur dadurch können sich die Jugendlichen mit den Zielen identifizieren und darin einen Sinn erkennen.

So einfach wie das klingt, ist es leider selten. Meine Schüler bringen bereits viel an erlebter Frustration, an gemachten Misserfolgserlebnissen oder an erfahrener Nutzlosigkeit mit. Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, ADHS, ADS, Wahrnehmungsstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten oder andere diagnostizierte Probleme sind die Auswirkungen ihrer Lebensgeschichte. Und ich soll was daraus machen!

Aufgrund dieser Herausforderung wollte ich mehr über die Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten erfahren, mein Wissen vertiefen. So startete ich das Studium in Heilpädagogik. Doch noch immer blieben mir viele Fragen offen: Woher kommt diese Unruhe in den Kindern? Wieso lassen sie sich nicht wie andere Kinder disziplinieren? Woher stammt diese immense Aggression in ihnen? Wer oder was steuert die Kinder in ihrem Verhalten?

Meine Wissbegierde konnte durch die Module des Studiums nur teilweise gestillt werden, ich wollte noch mehr. Eine spezielle Vorlesung hat meine Aufmerksamkeit gepackt. Durch diese eine Vorlesung mit spannendem Inhalt und dem Dozenten Daniel Barth wurde mein Interesse an der Psychoanalyse geweckt. Ich erkannte darin die Chance, meine Schüler besser verstehen zu lernen. Daniel Barth, der damals das Modul leitete, konnte mit seinen Ausführungen meine Aufmerksamkeit erlangen. Ich war vom ersten Moment an fasziniert. Das wäre ein Thema für die Masterarbeit! Die Psychoanalyse hat mich gefunden oder ich die Psychoanalyse? Jedenfalls, mein subjektives Interesse an dieser komplex und spannend scheinenden Thematik war geweckt.

Doch dann kam die fragwürdige Hürde, ich hatte nur wenig bis gar keine Ahnung vom Feld der psychoanalytischen Pädagogik. Konnte ich mit meinem kaum vorhandenen Wissen eine Masterarbeit zu dieser Thematik verfassen? Schliesslich kannte ich bis anhin nur einzelne Aspekte aus den Theorien Sigmund Freuds und zudem sind mir einzelne Namen aus der Psychoanalyse schon mal begegnet. Das war aber schon alles. Meine Grundlagen waren demnach sehr minimal. So stellte ich mir die Frage: Bin ich dem Inhalt für eine derart differenzierte und hochstehende Arbeit gewachsen? Diese Fragen kann ich noch heute nicht beantworten, doch der Reiz des Themas und mein Drang mehr darüber in Erfahrung zu bringen, trieben mich dazu, das Thema definitiv auszuwählen. Und hier sitze ich also, mitten drin in der mir selbst gestellten Herausforderung.

Mein Ziel ist es, durch die Erarbeitung des Themas der Psychoanalyse mein Wissen zu erweitern und meine Schüler besser verstehen zu lernen. In den folgenden Seiten ist es mein Anliegen, meine Erfahrungen und mein Lernzuwachs schriftlich festzuhalten. Ich werde mich mit Literatur zu drei ausgewählten Psychoanalytikern beschäftigen und die Erkenntnisse daraus zusammentragen. Die verschiedenen psychoanalytischen Ansichten von verschiedenen Theoretikern sollen mit einem persönlichen Praxisbezug auf deren Relevanz untersucht und dargestellt werden. Persönlich erhoffe ich mir, dass ich zum Schluss der Masterarbeit die Relevanz der Psychoanalyse im Rahmen der täglichen Arbeit mit meinen Schülern erkenne und positive Aspekte daraus ziehen kann. Meine Arbeit im Unterricht soll sich bestmöglich dadurch optimieren lassen.

Im Rahmen dieser Masterthese gehe ich folgender Fragestellung nach:

**Welche Inhalte aus drei ausgewählten psychoanalytischen Theorien können das Verständnis einer Lehrperson für auffällige Verhaltensweisen erweitern und die schulische Förderung verhaltensauffälliger Jugendlicher optimieren?**

Diese Frage werde ich anhand eines Literaturstudiums erarbeiten. Im ersten Teil der Arbeit stelle ich die Erkenntnisse zusammen, wobei ich stets eigene, praktische Beispiele anfügen werde, und im Folgenden prüfe ich die Ausführungen kritisch bezüglich deren Relevanz für meine Lehrtätigkeit mit verhaltensauffälligen Kindern.

Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich nun viel Spass beim Eintauchen in eine spannende, packende und praxisrelevante Thematik der Pädagogik. Lassen Sie sich einnehmen von dem Inhalt und erkennen Sie die hohe Relevanz der Psychoanalyse. Sie werden staunen!

## **A. Was ist die zentrale Thematik?**

Damit die Thematik und deren Relevanz erkennbar werden, versuche ich den Rahmen vorzustellen, in welchem sich die darauf folgenden Ausführungen befinden. In einem ersten Teil wird es darum gehen den Begriff „Psychoanalyse“ und „Psychoanalytische Pädagogik“ zu erläutern. Im Weiteren werden einige Psychoanalytiker vorgestellt, um den zeitlichen Rahmen aufzuzeigen. Erst im nächsten Kapitel werde ich drei Psychoanalytiker auswählen, welche einander gegenübergestellt werden.

Bei dieser Erläuterung beziehe ich mich auf verschiedene Fachautoren aus Sammelwerken oder anderer psychoanalytischer Literatur, aber auch auf Unterlagen aus dem Studium an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich.

### **1. Dem Vorverständnis dienend**

#### **1.1 Was ist psychoanalytische Pädagogik?**

Ganz allgemein gesagt, versteht man unter Psychoanalytischer Pädagogik die Anwendung der Psychoanalyse für die alltägliche Erziehung. Eine Grundannahme dabei ist, dass sich Beziehungen und Verhaltensweisen auf unbewusste Prozesse stützen und entsprechenden Einfluss nehmen.

Psychoanalytische Prozesse richten sich mehrheitlich nach der inneren Erlebenswelt der Personen, wogegen sich pädagogische Einsichten hauptsächlich an der äusseren Realität orientieren (vgl. Trescher, 1985).

Anna Freud erläutert in ihrem Vortrag die psychoanalytische Auffassung des Wesens eines Kindes, welches als ein dreifach Gespaltenes gilt. Einerseits zählt sie das Triebleben auf, andererseits das Ich des Kindes und weiter noch das Über-Ich, welches als Abkömmling der Elternerziehung zu verstehen ist. Durch diesen dreifachen Blickwinkel kann ein Verhalten verschieden analysiert werden und es ist die Aufgabe der Erziehungsperson zu durchschauen, welcher Teil im Kind sich gerade durchsetzt. Diese drei Gesichtspunkte sind zwar drei verschiedene Anteile der kindlichen Person, aber durchaus nicht sein fixer Zustand. Denn diese drei Kräfte sind lebenslänglich in gegenseitigem Kräftekampf, welcher beeinflusst wird durch die Intensität des Triebwunsches im Gegensatz zur angeregten Verdrängungsneigung des Über-Ichs (vgl. Freud, A., 2011, dritter Vortrag, S.63-65).

Nach Anna Freud ist es die Aufgabe der Psychoanalytischen Pädagogik, um einen realistischen Mittelweg zu finden zwischen den beiden Extremen von zu viel Erziehung mit starker Lenkung und von zu wenig Erziehung mit resultierender Verwahrlosung. Dadurch soll ein stimmendes Verhältnis, dem momentanen Entwicklungsniveau des Kindes entsprechend, zwischen dem Gewähren von Triebbefriedigung und Triebeinschränkung erreicht werden (vgl. Freud A., 2011, Vierter Vortrag, S.68-71).

Wer aber nach Rezepten und Erziehungsanleitungen sucht, der wird enttäuscht. Denn früher wie auch heute sind solche nicht veröffentlicht worden. Die Kombination von Psychoanalyse und Pä-

dagogik soll dem erweiterten Verständnis dienen, welches den Pädagoginnen und Pädagogen den Blick öffnet um Beziehungsaspekte zu durchschauen, Schäden aufgrund der Erziehung zu beheben oder übermäßige Triebeinschränkungen wie –befriedigungen zu relativieren. Gestützt sind die meisten, noch heute aktuellen Erkenntnisse auf die ersten Pioniere der Psychoanalyse, welche den Blickwinkel in Richtung Pädagogik öffneten.

## **1.2 Wie kam es zur Kombination von Psychoanalyse und Pädagogik?**

Der bekannteste aller Vertreter der Psychoanalyse ist Sigmund Freud, welcher sich aber zeitlebens auch für die Pädagogik faszinierte. Er dachte dabei vor allem an die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, für die Erziehung der nächsten Generation. Dennoch erklärt Freud selbst, dass er sich nie ernsthaft mit Pädagogik befasst habe. Er wollte dieses Feld nicht antasten. Wie also kam es zur stattgefundenen Kombination von Psychoanalyse und Pädagogik?

Im Jahre 1908 fand in Salzburg der erste psychoanalytische Kongress statt. Erstmals in der Geschichte der Psychoanalyse wurde ein Vortrag gehalten mit dem Titel „Psychoanalyse und Pädagogik“ von S. Ferenczi. Bereits ein Jahr darauf wurde das Thema „psychoanalytische Pädagogik“ erneut diskutiert, von wo bekannt ist, dass Freud den Vorschlag machte, die Aufgaben der Erziehung von entwicklungspsychologischen Tatsachen der Adoleszenz her neu zu durchdenken und zu begründen. Einige Angaben von Freud lassen Platz für eigene Interpretationen. So beschreibt er in Zusammenhang von Schule und Erziehung, dass eine Übertragung durch den Schüler und dessen kindliches Verhalten auf den Lehrer stattfindet. Weiter weiss man, dass Freud in einer Vorlesung 1932 betonte, dass es dann die Aufgabe des Erziehers sei, die Übertragung anzunehmen, wobei es darum ging, sich selbst zu analysieren und nicht das Kind. Später wurde dies als Gegenübertragung beschrieben (vgl. Hirblinger, 2001, S.13-16). Die Anfänge einer Kombination von Pädagogik und Psychoanalyse waren also gemacht.

Durch den Faschismus in Österreich und Deutschland wurde die Pionierzeit der Psychoanalytischen Pädagogik abrupt beendet. All die Protagonisten wurden vertrieben oder wie Bettelheim in Konzentrationslager inhaftiert. Die Wiederaufnahme der Thematik stellte sich nach der Zeit des Nationalsozialismus als schwer heraus, es kam nur langsam zur Wiederanerkennung des psychoanalytischen Grundgedankens. Erst ab den 1960er Jahren flammte die Psychoanalyse wieder zu neuem Leben auf. In den 68er Jahren zeigte sich das Interesse der Psychoanalyse in der Hinterfragung der Erziehungsstile der Gesellschaft. Der antiautoritäre Erziehungsstil hielt Einzug gegen die triebfeindlichen Erziehungsmaßstäbe jener Zeit (vgl. Frei, 2012).

Erst seit den 1980er Jahren sind wieder aktive Beschäftigungen im Bereich der psychoanalytischen Pädagogik zu erkennen, dabei handelt es sich hauptsächlich um die systematische Aufarbeitung der früheren psychoanalytischen Positionen. Die Psychoanalytische Pädagogik nutzt heute die Konzepte der klassischen Psychoanalyse, darunter beispielsweise den Umgang mit Übertragung und Gegenübertragung, und überträgt diese in pädagogische Kontexte wie den Schulalltag (vgl. Frei, 2012).



### **1.3 Wer gehört zu den Pionieren psychoanalytischer Pädagogik?**

Erste Nennungen einer Kombination von Psychoanalyse und Pädagogik finden sich bekanntlich schon bei Freud, so zum Beispiel in seinem Werk „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ von 1905. Damals war die Frage im Zentrum, ob es legitim sei, die Psychoanalyse mit der Pädagogik zu kombinieren.

Im Jahre 1932 waren diese Diskussionen bereits fortgeschritten, die Frage nach den Anwendungsmöglichkeiten der Psychoanalyse im pädagogischen Alltag war brennend (vgl. Hirblinger, 2001, S.16). So gab es einige namhafte Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik, welche erwähnenswert sind. Doch aus ökonomischen, genauer zeitlichen Gründen kann im Laufe der Arbeit nur auf eine begrenzte Auswahl davon näher eingegangen werden. Dabei werden ihre Konzepte und deren Anwendungsbereiche, wie auch eigene praktische Erfahrungen (*in der Arbeit kursiv Eingerücktes*) aufgezeigt und reflektiert. Um einen vorgängigen Überblick zu erhalten, werden diese und andere Pioniere hier kurz benannt.

Gemäss meinen Nachforschungen in diversen Werken und Literaturhinweisen gehören zu den bedeutendsten Psychoanalytikern aus der ersten Generation Karl Abraham, Alfred Adler, Siegfried Bernfeld, Helene Deutsch, Paul Federn, Otto Fenichel, Sandor Ferenczi, Ernest Jones, Carl Gustav Jung, Sandro Rado, Otto Rank, Theodor Reik und Wilhelm Reich.

René Spitz und Magaret Mahler zählen zu den Hauptbegründern der psychoanalytisch empirischen Säuglings- und Kleinkindforschung. Mary Ainsworth entwickelte die Bindungstheorie, welche innerhalb der Psychoanalyse weit verbreitet wurde.

In der heutigen Zeit könnte man bezüglich der Psychoanalyse Otto Kernberg, Daniel Stern, Falk Leichsenring oder Peter Fonagy nennen (vgl. Hirblinger, 2001, S.16-30).

Ich werde auf einzelne Psychoanalytiker kurz eingehen, um eine Grundlage zu schaffen für das Verständnis bei der darauffolgenden Auseinandersetzung zu den ausgewählten Psychoanalytikern.

#### **1.3.1 D.W. Winnicott (1869 – 1971)**

1869 kam Winnicott in Plymouth zur Welt. Er war ein englischer Kinderarzt und Psychoanalytiker. Er arbeitete über vierzig Jahre in einem Kinderkrankenhaus in Paddington, wo er über 60'000 Fälle begleiten durfte. Er ist einer der ersten, der sich mit den Seelenzuständen von Kindern befasste. Dazu entwickelte er Konzepte zum Übergangsobjekt sowie zur ausreichenden Mutter.

Heute gilt er als wichtiger Vertreter der Objektbeziehungstheorie (vgl. Phillips, 2009).

#### **1.3.2 Sandor Ferenczi (1873 – 1933)**

Der ungarische Psychoanalytiker gehörte zu den Schülern Freuds. Er entwickelte eine der ersten Arbeiten, welche die kognitive Entwicklung des Kindes betrachtete und veröffentlichte diese in seinem Werk „Die Entwicklungsstufen des Wirklichkeitssinnes“. Er galt als einer der kreativsten und produktivsten Psychoanalytiker seiner Zeit. Viele Grundlagen finden sich in seinen Schriften,

welche dann erst später ausgearbeitet wurden, so beispielsweise die Objektbeziehungstheorie oder die Psychotraumatologie.

Als erster beschrieb Ferenczi 1932 den Mechanismus der Identifikation mit dem Aggressor, damit schwere traumatisierende Gewalterfahrungen überlebbar werden (vgl. Mertens, 2008, S.16, S.109).

### **1.3.3 Carl Gustav Jung (1875 – 1961)**

Jung gehörte zu den Schweizer Psychiatern und ist der Begründer der analytischen Psychologie. Auch wenn Jung abermals in den Verdacht geriet, den Antisemitismus zu befürworten, konnte er sich in der Zeit einen guten Namen machen. Seine Werke waren jedoch nicht von Judenhass geprägt, zudem hatte er selbst einige Juden als Mitarbeiter. Noch vor Ende des Weltkrieges wandte er sich von den Nationalsozialisten ab, was dazu führte, dass auch seine Werke, wie jene von Freud, verboten wurden.

Jung führte dann, als Professor an der ETH Zürich, Forschungen zur Theorie des kollektiven Unbewussten und zur Bedeutung der Religion für die Psyche durch.

Wichtige Theorien von Jung sind die zu den psychologischen Typen, wie auch die Schriften zum Komplex, zu den Archetypen oder zu der Persönlichkeitsstruktur (vgl. Mertens, 2008, S.11, 16).

### **1.3.4 August Aichhorn (1878 – 1949)**

August Aichhorn war in den zwanziger Jahren als Erziehungsberater tätig, wo er sich hauptsächlich um die Erziehung Verwahrloster kümmerte. So arbeitete er grösstenteils mit Dissozialen, Kriminellen, Süchtigen und Psychotikern. Dabei entwickelte er die Anwendung der Psychoanalyse auf Probleme der sozialen Dissozialität weiter. Dafür musste er einige Modifikationen vornehmen, so dass es für den Umgang mit Verwahrlosten und Dissozialen passend war.

Aichhorn (2005) stellte für seine Auseinandersetzung mit diesen Jugendlichen nicht die Person als solche ihm gegenüber, sondern vielmehr die „Person-Verwahrlosung“, worauf er in seinem Werk „Verwahrloste Jugend“ ausgiebig eingeht. Er sieht also den Dissozialen an sich positiv, ausser dass er in seiner Lebensentwicklung das richtige Verhältnis zu seiner Umgebung im Leben nicht finden konnte. Diese erlitten psychische Verwundungen, Traumata, weil die exogenen Kräfte eine zu starke Belastung für die endogenen brachten oder weil unvernünftige Elternliebe sie hemmungslos aufwachsen liessen. Folgen davon waren falsche Einstellungen, welche zu Dissozialität führten (vgl. Aichhorn, 2005, S.11-15).

Für Aichhorn spielte die Schuldfrage keine Rolle, was sich als eine radikal neue Denkweise behauptete. Aichhorns primäres Ziel war stets, dass der Jugendliche wieder sich selbst gehören sollte und nicht mehr der Verwahrlosung. Er behandelt nicht den Jugendlichen an sich, sondern er kämpfte um ihn zu gewinnen. Um dies zu erreichen wollte Aichhorn ein Abhängigkeitsverhältnis schaffen, das auch in der normalen Beziehung im Elternhaus besteht. Dafür ist eine Identifizierung mit dem Jugendlichen notwendig, denn je besser eine solche Identifizierung gelingt, desto mehr

lassen sich dessen Bedürfnisse verstehen. Darauf muss die Objektivierung folgen (vgl. Aichhorn, 2005, S.11-15). Was das genau bedeutet und welche Einflüsse dabei eine wesentliche Rolle spielen, darauf werde ich im Kapitel „3. August Aichhorn“ ab Seite 85 näher eingehen. Darin werde ich mich auf die Methoden und Erklärungen von Aichhorn beziehen und eine differenzierte Ausführung aufstellen.

### **1.3.5 Sigfried Bernfeld (1892 – 1953)**

Bernfeld, als jüdisches Kind in Wien gross geworden, engagierte sich als Jugendlicher schon für die Wiener Jugendbewegung, zudem war er in sozialistischen Organisationen aktiv.

Er ist bekannt als einflussreicher Reformpädagoge, als Psychoanalytiker und als Mitbegründer der modernen Jugendforschung.

In „Sisyphos“ von 1925 thematisierte Bernfeld die überlegene geisteswissenschaftliche Pädagogik, wo er kritisiert, dass der Erfolg von Bildung und Erziehung nicht ausschliesslich von der Erziehbarkeit der Kinder abhängt, sondern vielmehr von den materiellen Voraussetzungen wie auch den historischen Begebenheiten des Bildungssystems. Bernfeld hegte somit antikapitalistische Kritik an der Reformpädagogik.

Weiter ist auch sein Werk zum Kindeheim Baumgarten bekannt. Bernfelds „Versuch mit neuer Erziehung“ im Kinderheim Baumgarten zeigt sich als Versuch für gesellschaftliche Veränderung, worin die psychoanalytisch fundierte Bildungstheorie erkennbar wird. 1919 eröffnete er ein jüdisches Kinderheim mit Unterrichtsgrundsätzen Maria Montessoris, Berthold Ottos und Gustav Wynekens. Dies war der erste bekannte Versuch mit fast dreihundert, sichtlich verwahrlosten Kindern ein Schul-Internat zu führen. Das Ziel Bernfelds war es, der Verwahrlosung zu trotzen und die Kinder zu resozialisieren (vgl. Bernfeld, 1952, S.437-459).

Die Überlegungen zur psychoanalytischen Pädagogik der Schule enden bei Bernfeld in einer Art Gesellschaftssatire, in welcher er die verkehrte Schulwelt vorführt. So geht er auf Themen ein wie die psychische Spaltung, die Veränderung, die Wiederholungszwänge und die falschen Strukturbildungen in der Adoleszenz. Nach Bernfeld sind das alles Aspekte, welche die Schule mit sich bringt. In dem Sinne führte Bernfeld noch weitere Kritikpunkte bezüglich dem Schulsystem auf. Grundsätzlich warnte er bereits 1925 vor einer Pädagogik, die den neuen, faschistisch anmutenden Untertanengeist fördert. Auch wenn Bernfeld die psychoanalytische Pädagogik gelegentlich für politische Zwecke nutzte, so konnte er seine Meinung stets klar vertreten (vgl. Hirblinger, 2001, S.20-22).

### **1.3.6 Heinz Hartmann (1894 – 1970)**

Hartmann ist in Wien geboren.

Er war bekannt als Psychiater und Psychoanalytiker. Sein Interesse galt Sigmund Freuds Theorien, was ihn dazu brachte das Werk „Grundlagen der Psychoanalyse“ zu veröffentlichen. Er arbeitete mit Freud zusammen und zählte zu einem der bekanntesten Analytiker.

Er wird als Begründer und wichtigsten Vertreter der Ich-Psychologie angesehen. Im Zuge der Ausdifferenzierung der Psychoanalyse und Ich-Psychologie hat Hartmann das Selbst als neue Instanz in die Theorien der Psychoanalyse eingeführt. Für Hartmann ist das Selbst ein weiteres psychisches System neben dem Es und dem Über-Ich.

Weitere Vertreter der Ich-Psychologie sind Anna Freud und Erik H. Erikson.

1941 siedelte er sich wie viele andere Psychoanalytiker in New York an. Im Jahre 1945 veröffentlichte er mit Anna Freud zusammen die Zeitschrift mit dem Titel „The Psychoanalytic Study of the Child“. In den 1950er Jahren wurde er Präsident der International Psychological Association (IPA), und nach einigen Jahren der Präsidentschaft wurde ihm der Ehrentitel eines Präsidenten auf Lebenszeit verliehen.

1970 starb er in New York (vgl. Hartmann, 1997, S.9-16; vgl. Internet: [http://de.wikipedia.org/wiki/Heinz\\_Hartmann\\_\(Psychologe\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Heinz_Hartmann_(Psychologe)) [01.10.12]).

### **1.3.7 Anna Freud (1895 – 1982)**

Anna Freud entwickelte 1935, angeregt durch die Schriften August Aichhorns und Siegfried Bernfelds, das Werk „Beziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik“, in welchem sie die Gegensätze und unmögliche Gleichsetzung von Psychoanalyse und Pädagogik beschreibt, da die Grundeinstellungen deren nicht kompatibel seien. Aufgabe der Erziehung ist es, das Triebleben der Kinder zu hemmen. Wogegen die therapeutische Arbeit diese Hemmungen und die damit verbundenen Entwicklungsstörungen zu analysieren und zu verringern versuchen. Diesem Paradox desto trotz hielt Anna Freud fest, dass im Umgang mit Verwahrlosten zugleich pädagogisches Erziehen und Hemmen, wie auch therapeutische Empathie nötig seien. Die psychoanalytische Pädagogik musste also einen Mittelweg zwischen den Extremen finden. Anna Freud charakterisierte erstmals in der Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik die Einseitigkeit der psychoanalytischen Sichtweise, welche sich offenbar nicht so einfach in ein pädagogisches Feld übertragen lässt. Sie suchte jedoch, mit Hilfe der Schriften Aichhorns, einen Ausweg, um die Widersprüche auflösen zu können. Die Therapie der Verwahrlosten zeigte, dass kein völliger Gegensatz vorherrschte. Denn der Umgang mit den Verwahrlosten forderte zugleich pädagogische Hemmung und therapeutische Empathie (vgl. Hirblinger, 2001, S.23).

Anna Freud ist dafür bekannt, dass sie komplexe Sachverhalte einfach darzustellen vermag. Das Werk „Psychoanalyse für Pädagogen“ (2011), das erstmals um 1930 erschien, richtet sich an Pädagogen, welche die Grundlagen der Psychoanalyse in ihren Alltag einbringen möchten. Später verfasste sie eine Vortragsreihe, in welchen sie sich den Lehrern widmete. Im Gegensatz zu ihrem Vater, Sigmund Freud, legte sie ihre Aufmerksamkeit auf die Pädagogik mit der Psychoanalyse als Grundlage.

In vielen Schriften von Anna Freud wird man deshalb unweigerlich an Freuds Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1916-17) erinnert. Sie versteht es aber, die Grundlagen auf eine einfach verständliche Art zu vermitteln (vgl. Freud, A., 2011, S.7-11).

### **1.3.8 Jacques-Marie Emile Lacan (1901 – 1981)**

Lacan gehörte zu den französischen Psychiatern und Psychoanalytikern, als welcher er die Schriften Freuds neu interpretierte. Sein Ziel war es Freud weiter zu entwickeln, wo dieser seiner Meinung nach noch zu wenig ausgereift war. Lacan pflegte sehr unkonventionelle Arbeitsmethoden, welche nicht von allen seinen Kollegen unterstützt wurden. Seine Schriften gelten als schwierig zu verstehen. Er entwickelte eine Theorie zu der Struktur, welche genau äquivalent zur Sprache sei. Man sprach vom Strukturalismus, welcher seit 1953 Einzug hielt. Ausserdem führte er 1953 das Konzept der drei Bereiche ein, das grundlegend für sein Werk werden sollte: Das Reale, das Symbolische und das Imaginäre. Zudem tritt bei Lacan an die Stelle des Wunsches eine Trias von Bedürfnis, Anspruch und Begehren, wobei das Begehren der leitende Anteil ist. Lacan stellte sein Tun selbst unter die Parole „Rückkehr zu Freud“, was ihn aber nicht daran hinderte, die Freud'schen Theorien umzubauen und für sich neu zu interpretieren (vgl. Gondek et al., 2001, S.7-8).

### **1.3.9 Fritz Redl (1902 – 1988)**

Redl gehört zu den Pionieren psychoanalytischer Pädagogen der ersten Generation, da auch er im Spannungsfeld zwischen psychoanalytischen und pädagogischen Konzeptualisierungen stand. Er erkannte in seiner täglichen Arbeit das Spannungsverhältnis der beiden Praxisbereiche und dennoch versuchte er eine Konzeption zu entwickeln, welche beides zusammen brachte. Sein Schwerpunkt war der Bereich der „normalen seelischen Entwicklung“, was für ihn eindeutig in den Blickwinkel der Pädagogik gehörte (vgl. Hirblinger, 2001, S.24-25). Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Theorien und Konzepten von Fritz Redl findet sich im nächsten Kapitel unter „B. Eine Gegenüberstellung ausgewählter Psychoanalytiker“ ab S.18.

### **1.3.10 Bruno Bettelheim (1903 – 1990)**

Bettelheim erschuf sich eine, in seinen Worten, Art „anderes Konzentrationslager“. Darin stellte er Halt und Sicherheit für die Kinder und Jugendlichen in den Fokus der Erlebenswelt, da ihnen dies in früher Kindheit vorenthalten wurde. Dieser Ort sollte für die Kinder Milieu und Ort sein, wo sie frühkindliche Erfahrungen nachholen konnten. Mehr zu Bettelheim und seinen Anschauungen findet sich unter „B. Eine Gegenüberstellung ausgewählter Psychoanalytiker“ ab S.50, wo ich den Fokus sowohl auf sein allgemeines Verständnis von verhaltensauffälligen Jugendlichen lege, wie auch auf die schulische Förderung deren.

### **1.3.11 Hans Zulliger (1893 – 1965)**

Zulliger war als einziger Pionier der psychoanalytischen Pädagogik in der realen Unterrichtswelt der Kinder tätig und wendete all seine psychoanalytischen Wahrnehmungen vor Ort an. Sein Konzept der „Heilenden Kräfte im kindlichen Spiel“ von 1952 forderte das psychoanalytische Denken mit dem Erleben und dem Wahrnehmen auf die reguläre Unterrichtssituation zu übertragen. So konzentrierte er sich auf drei Schwerpunkte, einerseits das vertiefte Verständnis des pädagogi-

schen Bezugs, der Analyse von gruppendynamischen Prozessen im Unterricht und abschliessend der methodischen Anwendung des Spiels als dem eigentlichen Rahmen für pädagogische Situationen. Laut Aussagen seiner Schüler muss Zulliger ein Idealbild eines Lehrers vorgelebt haben. Zulliger ging, entgegen den Annahmen Anna Freuds, davon aus, dass in der Schule eine Übertragungsbeziehung zwischen Kind und Lehrer stattfindet. Da Kinder anders denken als Erwachsene, muss der Erzieher sich auf das Denken des Kindes einlassen, um es verstehen zu können (vgl. Hirblinger, 2001, S.30).

### **1.3.12 Weitere Psychoanalytiker**

Es könnten noch weitere Namen genannt werden, welche auf einer Liste von Pionieren der Psychoanalyse zu finden wären. Für meine Masterarbeit und deren Verständnis sollte diese Einsicht aber genügen und einen groben Überblick ermöglichen, so dass angehende Darstellungen in den zeitlichen und geographischen Zusammenhang gebracht werden können.

## **2. Welcher Fragestellung wird im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen?**

Psychoanalyse und Pädagogik sind zwei Bereiche, welche ganz unterschiedliche Grundsätze mit sich bringen. So konnte ich es zumindest zu Beginn dieses Kapitels festhalten.

Die Psychoanalyse will die Psyche des Menschen besser verstehen lernen und somit unbewusste Prozesse erkennen und bewusst machen. Wobei die Pädagogik sich mit Erziehung und Bildung befasst, so dass die Mündigkeit und Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen gefördert werden kann.

Meine tägliche Arbeit steht unter dem Hauptfokus der Pädagogik, da ich in einem sozialpädagogischen Institut arbeite und mein pädagogisch erlangtes Wissen einsetzen darf. Ich unterrichte eine Schulklasse mit dem Lehrplan als Orientierungsvorgabe.

Jedoch stellt sich mir die Frage, wie ich meine Schüler besser verstehen lernen kann, damit eine schulische Förderung in fachlichen Bereichen optimaler gelingen kann. Können mir die Grundlagen der Psychoanalyse helfen, damit ich die Verhaltensweisen und Ausdrucksweisen meiner Schüler verstehen und annehmen kann? Wie hilfreich können diesbezüglich Psychoanalytische Theorien sein?

Ich suche schon seit meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrperson nach Theorien und Erklärungsansätzen, welche es mir ermöglichen meine Schüler und deren Verhaltensweisen besser zu verstehen. So arbeiten wir im Internat, wo ich angestellt bin, systemisch mit dem Umfeld der Kinder zusammen, was mir aber nur teilweise ein differenzierteres Verständnis für die Situation eines Kindes bringt. Zudem haben wir psychologische und psychiatrische Therapien, bei welchen die Kinder einzelne Stunden besuchen können. Jedoch hilft eine externe Therapie meinem differenzierten Verstehen wenig. Therapiestunden können für das Kind ein Forum sein, um sich über persönliche

Anliegen auszulassen. Jedoch suche ich nach einer Erweiterung meines Wissens, damit ich die Verhaltensweisen meiner Schüler besser verstehen kann. Wie ist es also mit der Psychoanalyse, kann mir diese grundlegende Theorieansätze liefern, welche meine Arbeit positiv beeinflussen? Können einzelne psychoanalytische Einsichten der Lehrperson die schulische Förderung verhaltensauffälliger Kinder positive beeinflussen?

Meine Fragestellung lautet also, wie bereits im Vorwort kurz erwähnt:

**Welche Inhalte aus drei ausgewählten psychoanalytischen Theorien können das Verständnis einer Lehrperson für auffällige Verhaltensweisen erweitern und die schulische Förderung verhaltensauffälliger Jugendlicher optimieren?**

Dabei möchte ich mich auf drei ausgewählte psychoanalytische Theorien beziehen, mich damit auseinandersetzen, um deren Handlungs- und Erklärungsmodelle kennenzulernen. In dieser Gegenüberstellung setze ich mich mit den Theorien von Fritz Redl, Bruno Bettelheim und August Aichhorn auseinander. Zum Schluss erhoffe ich mir ein verbessertes Verständnis zu den drei Theorien und Handlungsweisen dieser Psychoanalytiker, so dass ich ein Fazit und eine Auswertung machen kann, welche mir aufzeigen, ob eine dieser Theorien meinen Alltag mit verhaltensauffälligen Jugendlichen im Kontext der Schule unterstützen und optimieren kann.

Ausgehend vom Literaturstudium zu psychoanalytischen Grundlagen und Theoretikern möchte ich im ersten Teil meiner Arbeit die drei Psychoanalytiker einzeln beschreiben und auf deren Arbeitsweisen und Konzepte eingehen. Im Anschluss versuche ich mich in einer Auswertung, wobei ich die Relevanz für meine Lehrtätigkeit aufzeige und die Umsetzbarkeit kritisch beschreibe. Ich möchte ein Nachdenken über die schulische Praxis ermöglichen, dies hauptsächlich mit einem heilpädagogischen Hintergrund, um die Verhaltensweisen von Jugendlichen besser verstehen und sie entsprechend gezielter fördern zu können.

Wieso ich mich dabei für die Literaturrecherche entschieden habe, kann ich begründen. Ich will erkennen, ob psychoanalytische Theorien, so wie sie einst Ende 18. und Anfangs 19. Jahrhundert aufgestellt wurden, noch heute Relevanz haben. Dafür muss ich mich zwingend mit den Inhalten dieser Psychoanalytiker auseinandersetzen, um mein Wissen zu erweitern. Der Fokus liegt hauptsächlich auf Literatur aus den frühen 90er Jahren. Aktuelle theoretische Konzepte zu psychoanaly-

tischen Grundlagen sind dafür nur wenig bedeutsam, da ich ausschliesslich die Modelle, Konzepte und Theorien von Redl, Bettelheim und Aichhorn verstehen lernen will, um daraus für die Praxis wesentliche Erkenntnisse zu gewinnen, da auch sie die Psychoanalyse für die heilpädagogisch-therapeutische Praxis mit verwahrlosten oder verhaltensauffälligen Jugendlichen eingesetzt haben. Ich entwickle, für meine schulische Lehrtätigkeit, praktisch relevante Vorstellungen und verknüpfe diese mit meinem Wissen, so dass mein Verständnis gegenüber den Jugendlichen und deren Verhaltensweisen komplexer, multiperspektivischer und hilfreicher wird, was die schulische Förderung unterstützen und bereichern soll.

### **3. Was ist zudem noch wichtig für das allgemeine Verständnis?**

Gerne weise ich noch auf formale Aspekte in meiner Arbeit hin, welche für den Leser oder die Leserin wichtig sein könnten. Damit möchte ich versuchen den Lesefluss zu optimieren, damit ein zusammenhängendes und verständliches Lesen möglich wird.

*1. Kursiv Geschriebenes, welches etwas eingerückt steht, stammt aus meiner eigenen Praxis, welche ich in einem Sonderschulheim mit Jugendlichen erleben durfte und immer noch darf. Diese Jugendlichen sind ausschliesslich Jungen im Alter zwischen zehn und sechzehn Jahren. Sie kommen zu mir in den Unterricht, wo ich eine Klasse von bis zu acht Schülern beschule. Dabei handelt es sich um normalbegabte junge Menschen, die einen momentanen stationären pädagogisch-therapeutischen Rahmen benötigen und ein vorübergehendes Zuhause schätzen.*

*Die geschilderten Situationen entstammen dem Schulalltag und dienen nicht der kritischen Ansicht dessen, was sich zugetragen hat, sondern dazu, um aus den gemachten Erfahrungen zu lernen.*

*Die Namen der Jugendlichen wurden abgeändert.*

2. Bei den einzelnen Unterkapiteln stelle ich *Hauptbegriffe* oder auch *Schlagwörter* kursiv dar, so dass rasch erkannt werden kann, worauf im entsprechenden Abschnitt eingegangen wird oder wo ich einen Schwerpunkt setze. Dies ist dann sinnvoll und notwendig, wenn die Thematik differenzierter ist und unter einer Überschrift nur ansatzweise alle Unterthemen zusammengefasst werden können. Dabei versuche ich mich auf ein Minimum an Hervorhebungen zu beschränken um gezielt zu fokussieren.

Unterstreichungen werden dann eingesetzt, wenn es sich um Aufzählungen oder Differenzierungen handelt. Auch hier wird nur das wichtigste akzentuiert.

3. Bezüglich der gendergerechten Formulierung möchte ich gerne noch eine Anmerkung machen oder besser gesagt, eine Erklärung anfügen. Bei den folgenden Ausführungen zu Redl, Bettelheim und Aichhorn werde ich mich stets nur auf die männliche Genderform beziehen, da auch in deren Literatur ausschliesslich die männlichen Formulierungen genannt werden. So sprechen sie hauptsächlich von Pädagogen, Erziehern oder Therapeuten. Die weiblichen Pädagoginnen oder Erzie-



herinnen waren eher selten oder fanden keinen Platz in den schriftlichen Ausführungen, es war untypisch beide Geschlechter aufzuführen. Jedenfalls finden sich grundsätzlich nur die männlichen Ausdrücke. Und da ich möglichst nah an die Denkweisen und Arbeitsweisen der drei Psychoanalytiker kommen will, nehme ich es mir heraus, genauso nur die männliche Form zu benutzen. Ich will dabei das Ziel verfolgen, möglichst präzise die Inhalte der Psychoanalytiker wiederzugeben und reale Inhalte zusammenzutragen. Dies soll aber nicht ausschliessen, dass auch die weibliche Sicht gemeint ist. Wird von Erziehern gesprochen, so dürfen sich auch die Erzieherinnen angesprochen fühlen, auch wenn der Text nicht Gender gerecht formuliert sein wird.

Ich danke den Leserinnen und Lesern für das Verständnis und die Toleranz bezüglich der nicht ganz geschlechtergerechten Formulierungen.

Somit erhoffe ich mir, dass ich dem Leser und der Leserin eine fundierte und verständliche Grundlage legen konnte, so dass ich nun auf die Hauptthematik übergehen kann. Dabei verfolge ich meine Fragestellung, welche Antwort finden soll.

## **B. Eine Gegenüberstellung ausgewählter Psychoanalytiker**

In diesem Kapitel geht es um die Gegenüberstellung von den drei ausgewählten Psychoanalytikern. Die Einsichten und Aufzählungen sollen Basis dafür geben, um im Anschluss die drei Ansichten gegeneinander abzuwägen und deren Pro und Contras für meine praktische Arbeit zu analysieren. Dafür bedarf es einer differenzierten und mehrperspektivischen Analyse.

Wie die Auswahl zustande gekommen ist, kann ich nur schwer erklären. Alle drei haben mich mit ihren Ausführungen und literarischen Werken fasziniert und ihre Einsichten in die Arbeit mit Jugendlichen haben mich beeindruckt.

Natürlich wären auch noch andere psychoanalytische Theorien interessant zu analysieren und denen gegenüber zu stellen, aber aufgrund des Rahmens meiner Masterthese musste ich eine Auswahl treffen. Die Auswahl fiel auf Fritz Redl, Bruno Bettelheim und August Aichhorn.

### **1. Fritz Redl**

#### **1.1 Wie sah das Leben des Fritz Redl aus?**

1902 ist Fritz Redl in der Steiermark geboren. Die meiste Zeit seiner Kindheit und Jugend verbrachte er in Wien, wo er Philosophie, Anglistik und Germanistik studierte. 1926 unterrichtete er an einem Gymnasium, er interessierte sich dabei mehr für erzieherische als für didaktische Fragen.

1928 absolvierte er die Ausbildung zum Psychoanalytiker an dem Wiener Psychoanalytischen Institut, wo er später auch aktiv mitarbeitete. Redl war 1930 ausserdem an einem Landerziehungsheim tätig und leitete 1934 bis 1936 die Erziehungsberatungsstelle mit August Aichhorn.

1936 verliess Redl Wien und reiste in die USA, wo er an der Rockefeller Foundation an verschiedenen Forschungsprojekten teilnahm (vgl. Scheipl, 2006).

1941 wurde er als Professor für Sozialarbeit an die Wayne State University of Detroit gerufen, wo er Einrichtungen für sozial extrem auffällige Kinder gründete, was ihm ermöglichte, therapeutisch zu arbeiten. Nach den Angaben zu Redl war dies stets ein Wunsch von ihm, dass er mit sozial benachteiligten Kindern arbeiten wollte. 1946 bis 1948 verwirklichte er ein Erziehungsheim im Elendsviertel von Detroit, bekannt als das Pioneer House. Neunzehn Monate lang bemühten sich Redl, Wineman und andere Mitarbeiter um extrem gestörte, hasserfüllte und schwer aggressive Kinder, welche durch keine Therapie mehr erreichbar schienen. Aus dieser Praxis gingen Redls bekannteste Bücher hervor, einerseits „Children Who Hate“ (Kinder, die hassen) und andererseits „Controls from Within“ (vgl. Scheipl, 2006).

1953 baute er eine Krankenstation in Washington auf, welche für psychiatrisch auffällige Kinder gedacht war. Dabei entwickelte er die Konzepte des therapeutischen Milieus, das Life-Space-Interview und der gruppenpsychologischen Ansteckung.

1988 starb Fritz Redl in Massachusetts (vgl. Scheipl, 2006).

## 1.2 Wie erklärt Redl die Verhaltensweisen der Kinder, die hassen?

Ausgehend von dem Persönlichkeitsmodell wie es Freud meinte, entwickelt Redl ein anderes Erklärungsmodell mit alternativen Behandlungs- und Therapieformen speziell für Kinder mit Verhaltensstörungen. Dabei basieren die Ansätze auf der Annahme, dass Verhaltensstörungen, nicht wie bei Sigmund Freud auf die unterdrückten Triebe des Es zurückzuführen sind, sondern vielmehr auf die *Realitätsinstanz des Ichs*, welches nicht mehr in der Lage ist seine Aufgaben vollumfänglich zu erfüllen. Dabei spricht Redl von einer Ich-Störung, welche Grundlage ist für Verwahrlosung von Kindern (vgl. Hillenbrand, 2008, S.80). Im Zusammenhang dessen schreibt Redl oft von Ich-gestörten oder gar von gestörten Kindern. In den folgenden Ausführungen zu Redls Theorien und Hintergründen, soll diese Grundlage stets im Auge behalten werden. Nicht ich definiere die Kinder als gestört, sondern Redl bezieht sich dabei auf die Ich-schwachen Kinder, wie sie noch näher beschrieben werden im Kapitel „1.3 Was steckt hinter dem aggressiven und hasserfüllten Verhalten?“ ab Seite 21.

„Ein schwaches Ich bedeutet oft das Dasein einer stärkeren Triebspannung, als das Ich sie verarbeiten kann“ (Redl, 1987, S.23). Somit hat eine Ich-Störung nach Redl viele *negative Folgen*, wie der Verlust der Selbstkontrolle, eine negative Fehleinschätzung der sozialen Realität, eine fehlende Frustrationstoleranz, Unsicherheit, Flucht, Angst und Panik. Das Ich steht, so bei den meisten delinquenten Kindern, im Dienst der Triebbefriedigung, ohne dass dabei Schuldgefühle erlebt werden. Dadurch sind die Kinder beherrscht vom Lustprinzip, Ich-bezogen, asozial und hemmungslos und somit kaum zu Beziehungen fähig. Redl beschreibt eine Form der Ich-Störung, die Unfähigkeit mit Aggressionen aufgrund von frustrierten Trieben und Wünschen umzugehen. Somit muss eine Erziehung auf diese zugrunde liegenden Ich-Störungen eingehen und die Ich-Funktionen zu stärken versuchen (vgl. Hillenbrand, 2008, S.78-81).

Redl beschäftigt sich hauptsächlich mit Kindern, welche wenige positive Erfahrungen in ihrer Vergangenheit erlebt haben. Dadurch haben die Kinder eine sehr pessimistische Vorstellung von der Welt und ihren Erwartungen entwickelt. Ein kurzer Blick nur in die Vergangenheit dieser Kinder, die hassen, bewirkt Entsetzen darüber, was sie erleben mussten und Erstaunen darüber, dass nicht noch mehr zerstört wurde. Diesen Kindern fehlen bestimmte Bindeglieder in ihrem Leben, welche ihnen die lebensnotwendigen Grundlagen bieten könnten. Folgendes könnten Beispiele dazu sein: Sie haben keine Identifizierung mit Erwachsenen, das Gefühl geliebt zu werden kennen sie nicht, die Kinder zeigen kein befriedigendes Freizeitverhalten, pflegen keine angemessene Beziehung zu Gleichaltrigen, erfahren keine kontinuierlichen Familienstrukturen und sie lassen keine ausreichende wirtschaftliche Sicherheit für Grundbedürfnisse und Notwendigkeiten des Lebens erkennen (vgl. Redl, 1986, S.58-59).

„Unser Problem ist, dass wir nicht genug über den Hass wissen. Infolgedessen nehmen wir ihn auch nicht ernst genug“ (Redl, 1986, S.20). Dass man solche schwer verhaltensauffällige Kinder

nicht ernst genug nimmt, spiegelt sich in der Gesellschaft, welche *zwei Reaktionsarten* erkennen lässt. Zum einen das harte Durchgreifen mit schwerer Bestrafung und wenig Freiheiten bei den Kindern mit Verhaltensauffälligkeit, dabei erhofft man sich wieder eine Weile Ruhe zu haben vor und mit dem Problem-Kind. Die andere Reaktionsweise ist das Durchgehenlassen von den Verhaltensweisen aus „sentimentaler Naivität“, da man das kindlich aggressiv-gestörte Verhalten dem jämmerlichen Entwicklungsverlauf zuschreibt (vgl. Redl, 1986, S.21).

Die Folge von beiden Ansichten ist, so schreibt Redl (1986), dass die Kinder, die niemand mehr wollte, allen im Wege sind, in keiner Institution mehr aufgenommen werden, abgeschoben vom Elternhaus, der Gemeinde, der Gesellschaft. Eine allgemeine Feindseligkeit und Abscheu gegen solche Kinder wird erkennbar in breiten Kreisen der Gesellschaft. Zudem wird den Leuten bewusst, dass selbst in Erziehungsanstalten oder in anderen therapeutischen Milieus oft keine befriedigende Entwicklung stattfinden kann, dies gilt dann als Verschwendung von finanziellen Mitteln und Ressourcen, da durchgeführte Massnahmen basierend auf den zwei Reaktionsweisen eben nicht ausreichen (vgl. Redl, 1986, S.21-27).

Diese Ansichten und Erziehungsmassnahmen sind Redl zu oberflächlich, er will intensiver und objektiver die Verhaltensweisen der Kinder anschauen: „Es war ein Versuch, herauszubekommen, wie einige Kinder wirklich sind, was ihnen fehlt und was für Methoden man erfinden könnte, um ihre besondere seelische Erkrankung der Reichweite unseres Arsenal therapeutischer Verfahren näherzubringen“ (Redl, 1986, S.28).

Kinder, die hassen, werden schnell zu Kindern, die keiner will. Dies ist klar, da sie ein scheinbar unlösbares Problem darstellen, mit Hass und Aggression als ihre Hauptprobleme. Diese Kinder zählen nicht zu den klassisch neurotischen Kindern, sondern zum extremen, totalen Typus von Hass und Aggression (vgl. Redl, 1986, S.25). An diese Kinder ist nicht heranzukommen mit der klassischen Methode von Therapie, da diese vielmehr zu einer Erhöhung der Destruktivität führt. Dass dieser Hass durch eine Kompensation mit viel Liebe und Zuneigung durchbrochen werden könnte, erwies sich als völlig falsch. Denn Redl beweist, dass die Kinder alles ertragen können, nur keine Zuneigung, obwohl sie diese enorm zu brauchen scheinen (vgl. Redl, 1986, S.27). Redl erkennt dabei, dass der einzige Zugang zu den Kindern, an die so schwer ranzukommen ist, das Zusammenleben mit ihnen sei. Denn nur so kann neben Diskussion auch die Aktion und Reaktion kommen (vgl. Redl, 1986, S.33). Angestrebt wird dabei die umfassende Erforschung, worin die Störung der Kinder überhaupt besteht. Diese kann auf Ich- oder auf Über-Ich-Fehlentwicklungen basieren. Redl zeigt, dass die besondere Pathologie der Aggression und die scheinbar unkontrollierbare Triebhaftigkeit wichtig sind, aber dass der eigentliche und wahre Grund für ihr Verhalten nicht der Hass ist, sondern zum einen die Auflösung der Selbstkontrolle, welche die aufgestaute Aggression in der Persönlichkeit der Kinder bewirkt hat und zum anderen, dass sich ein Teil ihres Hasses zu einem gut ausgebauten Sektor des scharfsinnigen Abwehrsystems gegen eine moralische Verflechtung mit ihrer Umwelt entwickelt hat (vgl. Redl, 1986, S.29).

### **1.3 Was steckt hinter dem aggressiven und hasserfüllten Verhalten?**

#### **1.3.1 Welche Aufgaben kann das Ich nicht erfüllen?**

Im folgenden Kapitel beziehe ich mich auf das Werk „Kinder, die hassen“ von Redl und Wineman (1986). Redl und Wineman beschäftigen sich mit der Frage, welche Aufgaben ein Ich zu erfüllen hat, zu welchen es aber nicht in der Lage ist. Für ein grundlegendes Verständnis der Theorie Redls ist es wichtig, das Ich in den Fokus zu nehmen. Redls Auffassung zu Folge müsste sich jeder Erzieher mit dieser Thematik beschäftigen, damit er mit verhaltensauffälligen Kindern zielführend arbeiten kann.

Redl stellt *22 Funktionen des Ichs* dar, welche von einem normalen Ich in der Regel automatisiert erfüllt werden. Diese können von Kindern, die hassen, aufgrund ihrer Ich-Störung nur gering oder gar nicht wahrgenommen werden. Einblicke in die dahinterliegenden Ursachen konnte ich im vorhergehenden Abschnitt bereits ansatzweise geben. Normalerweise kann das Ich durch ein inneres Kontrollsystem reguliert werden, dabei meint man jene Teile der Persönlichkeit, „die die Funktion und die Macht haben zu entscheiden, welche von einer gegebenen Auswahl von Wünschen und Strebungen die Erlaubnis bekommen, die Handlungsebene zu erreichen, und in welcher Form“ (Redl, 1986, S.61).

Auch wenn die Aufzählung der Ich-Funktionen unvollständig sein mag, so ist es Redl ein Anliegen „allmählich den ungenauen Begriff eines schwachen oder schlecht funktionierenden Ichs in viel mehr spezifische Teile aufzugliedern, als man es jemals getan hat. Für unsere Arbeit mit gestörten Kindern ebenso wie für die tägliche Ich-Stützung bei normalen Kindern müssen wir alle Aufgaben kennen, zu deren Erfüllung ein Ich im Verlauf eines Vierundzwanzigsturentags aufgerufen werden kann. Die herkömmliche Beschreibung von Ich-Funktionen betrachten diesen Begriff hauptsächlich unter dem Blickwinkel der Grundeinstellungen gegenüber der Realität“ (Redl, 1986, S.144).

Diese Ich-Funktionen und deren Störungen können nach Redl unterschieden werden:

#### 1. Frustrationstoleranz

Dies meint zum einen der „Durchbruch der Triebe“, wenn beispielsweise ein Kind auf die volle Befriedigung seiner Triebe besteht. Die Kinder wirken dann kaum lenkbar und untragbar. Die katastrophalen Folgen scheinen ihnen im Moment der Triebhaftigkeit gleichgültig.

Zum anderen meint diese Funktion, dass ein gewisses Mass an Frustration zugelassen wird, die Kontrolle der daraus resultierenden Gefühle aber nicht wahrgenommen werden kann. Diese Situation selbst erzeugt dann eine Menge an Aggression und Angst. Kinder in einer solchen Situation scheinen völlig desorganisiert, was sich in Zerstörung, Wutausbrüchen oder Panik erkennen lässt.

*Mirko, einer meiner jüngsten Schüler, fällt besonders dann auf, wenn er in eine Situation gerät, welche nicht seinen Wünschen entspricht. Wird er enttäuscht oder läuft es wider seinen Willen, so kann er sich kaum mehr kontrollieren. Dies zeigt sich beispielsweise in verbalen Ausschreitungen und aggressiven Ausrufen, aber auch in physischen Attacken gerichtet auf Gegenstände.*

*Ein Alltagsbeispiel dazu: Während einer Schulstunde, er sitzt an einer Aufgabe, kommt nicht mehr weiter und ruft mich um Hilfe. Ich kann seiner Aufforderung nicht gleich nachkommen, da ich gerade bei einem anderen Schüler am Erklären bin. Dies kann Mirko nicht verstehen, ruft laut aus, er brauche jetzt auch keine Hilfe mehr und mache auch nicht mehr weiter, so Sch... müsse sowieso niemand können, usw.*

## 2. Bewältigung von Unsicherheit, Angst und Furcht

Die Aufgabe mit Ängsten und Befürchtungen fertigzuwerden sind Bestandteil der täglichen Arbeit eines Ichs, bei allen Menschen. Abwehrmechanismen gegen solche Angstzustände kennen wir alle und sie wurden auch schon mehrfach beschrieben. Beispiele könnten sein, wenn man sich an einen geliebten Menschen klammert, wenn man sich in Tagträume zurückzieht oder geplante Aktivitäten zum Zeitvertreib aneinanderreicht. Alles aber sind Techniken, um den Ängsten aus dem Weg zu gehen, so dass der Alltag nicht die ganze Freude verliert. Kinder mit schwachem Ich sind aber nur schlecht mit diesen Techniken gerüstet, was bei Ängsten dann oft zu totalen Zusammenbrüchen der Selbstkontrolle führt. Die einen reagieren mit totaler Furcht und Vermeidung, was dazu führt, dass selbst lustversprechende Tätigkeiten in Panik aufgegeben und zukünftig gemieden werden. Dies kann selbst bei nur gering erlebter Furcht geschehen. Die anderen reagieren mit wildem Angriff und ungerichteter Zerstörung, wobei jeder und alles in der Nähe angegriffen wird.

Die Herausforderung der Erzieher ist es zu erkennen, wann es sich um einen Wutausbruch handelt, welcher aufgrund der fehlenden Ich-Funktion in der Bewältigung von Angst oder aufgrund anderer Ursachen zustande kam.

*An Tagen, wo mehrere Vorfälle sich aneinander reihen, wie beispielsweise, dass der Wochenrapport wegen schlechtem Benehmen nicht erfüllt wurde, schlechte Schulleistungen zu mündlichem Tadel führten und dann noch die Heimleitung etwas zu beanstanden hatte, dann kann es bei Jan vorkommen, dass er überreagiert. Er scheint dann keine Kontrolle mehr über sich zu haben, eingenommen von seiner Angst und Unsicherheit, was ihn vollkommen in sich zusammenbrechen lässt. Dies zeigt sich dann indem er andere Mitschüler bis aufs Letzte provoziert, beisst und schlägt oder alles verweigert, was ihm aufgegeben wird. Irgendwann bricht Jan*

*dann zusammen, Tränen laufen und er findet keine Worte mehr. Seine Angst vor den Folgen, vor dem Ausgestossen werden oder vielleicht auch vor sich selbst, scheinen die Kontrolle in ihm zu übernehmen.*

### 3. Widerstand gegen die Versuchung

Kinder mit schwachem oder gestörtem Ich sind schneller in Versuchung unannehmbares Verhalten zu zeigen, da es bei ihnen nur geringe Auslöser in ihrer Umwelt braucht, welchen sie kaum widerstehen können. Es kann sein, dass eine Situation oder nur einzelne Dinge ein Kind zu unerwünschtem Verhalten verlockt, sofern eines davon eine Triebbefriedigung verspricht.

Manchmal kommt es auch vor, dass ein Verhalten eine gewisse Ansteckung auslöst und andere Kinder zu ebensolchem Verhalten auffordert. Erzieher stehen da vor der Aufgabe, rechtzeitig zu intervenieren. Redl spricht in dem Zusammenhang auch von der gruppenpsychologischen Ansteckung.

### 4. Erregung und gruppenpsychologischer Rausch

Die Erregung als solche ist ein kaum erklärbares Phänomen. Trotzdem wagt sich Redl an eine Erklärung und meint, dass die Intensität von Triebantrieb stark ansteigt während die Selbstkontrollkräfte der Persönlichkeit abzunehmen scheinen. Dies führt dann entweder zu einer Zunahme der individuellen Triebhaftigkeit oder zu einer Ansteckung der ganzen Gruppe mit Wildheit und Unkontrolliertheit. Hierbei werden die sonst durchaus existierenden Wertsignale wie ausgeschaltet und die Gier nach Befriedigung beherrscht das Ich vollkommen. Eine Gruppe von Ich-schwachen Kindern kann sich in solchen Situationen in eine wilde Meute verwandeln, welche ausschliesslich von ihren Trieben geleitet wird.

### 5. Sublimierungstauheit

Vorerst zum Begriff Sublimierung, welcher verschieden verstanden werden kann. Ganz allgemein würde Sublimierung bedeuten, dass etwas auf eine höhere Stufe gebracht wird, also eine Art Veredelung stattfindet. Sigmund Freud hingegen versteht unter Sublimierung eine Umwandlung von Triebwünschen in ein spezifisches Verhalten.

Die Gesellschaft erwartet bestimmte Reaktionen und Handlungsvorstellungen bei bekannten Gegenständen, in Situationen oder bei vorgegebenen Strukturen. Solche normierten Erwartungen können von Ich-schwachen Kindern weniger ausdauernd eingehalten werden, wie von Ich-starken Kindern. Das heisst Ich-schwache Kinder sind weniger konstant in der Lage, sich nach den Erwartungen der Gesellschaft zu richten. Zweckentfremden ist ein Anzeichen dafür.

Das Zweckentfremden von Gegenständen oder Situationen wird durch die innere Triebhaftigkeit verstärkt. Die Ich-schwachen Kinder werden folglich durch ihre Triebe dazu veranlasst, dass sie Gegenstände oder Situationen ihren Bedürfnissen anpassen. Dieser Aufforderungscharakter von Situationen und Dingen, welcher nach Sublimierung verlangt, ist eine besondere Ich-Funktion, die für den Erzieher schwer annehmbar ist. Eine Sublimierungstauglichkeit ist gerade bei geplanten Programmen mit den Kindern eine Herausforderung, da von Seiten solcher Kinder keine Reaktion auf neue Situationen eintritt.

#### 6. Pflege des Eigentums, Garantie für späteren Gebrauch

Eine „verantwortliche Pflege“ von Eigentum scheint bei manchen Kindern nicht vorhanden zu sein, sie gewähren den Dingen keinerlei Garantie für die Zukunft, auch wenn man eine positive Beziehung zum Gegenstand erkennen konnte.

*Mit Stolz und Freude kommt Jan an einem Montag in die Klasse und präsentiert all die neuen Schulsachen, welche er endlich nach langem Bitten von seiner Mutter erhalten hatte. Es ist sichtlich für alle zu erkennen, dass es für ihn eine Besonderheit ist, so gut ausgerüstet zu sein mit persönlichen Materialien.*

*Nicht mal eine Woche ist vergangen, ohne dass Jan mit seinem Zirkel und seiner Schere die Mehrheit der Stifte zerstoßen oder zerschnitten hat. Sein Etui ist nicht mehr als solches wiederzuerkennen, da er es mit aller Gewalt eingerissen, bemalt und zerstoßen hat.*

*Die Anfangs strahlende Freude und der Stolz endlich eigene Schulsachen zu haben, war offenbar schon nach wenigen Tagen verflogen.*

#### 7. Panik angesichts des Neuen

Hier werden zwei Arten von Neuheit unterschieden. Zum einen meint Redl eine neue Situation, welche nicht bereits in ähnlicher Form stattgefunden hat. Zum anderen beschreibt Redl das Neue, bezogen auf die Situation oder den Lebensstil, wenn es soziologisch fremd wirkt.

Redl definiert drei Reaktionsweisen, wenn Ich-gestörte Kinder auf Neues treffen. Eine Art zu reagieren ist, dass die Kinder das Neue leugnen und es mit einer Art Vertrautheitswahn überlagern. Sie benehmen sich dann so, als hätten sie alles schon gesehen oder erlebt. Eine andere Reaktion ist diffuse Aggression, vor allem dann, wenn die soziologische Fremdheit mitwirkt. Eine solche lässt sich darin erkennen, dass das Kind alles berührt, anfasst, anpackt und untersucht, dabei sind panische Hast, nervöse Unvollständigkeit und verwirrte Sprunghaftigkeit dauernde Nebenbegleiter.



*Das erste Mal sollte es diesen Sommer für Rick auf das Alpentrekking gehen. Dabei handelt es sich um eine Wanderung, welche über zwei Wochen an jedem neuen Tag stets fortgesetzt wird, damit ein Ziel erreicht werden kann, welches mehrere hundert Kilometer entfernt liegt.*

*Am Morgen des Aufbruchs bombardierte er seinen Pädagogen geradezu ununterbrochen mit unendlichen Fragen. Reagierte dieser nicht, so wurde er launisch, geradezu schnippisch und unhöflich. Seine Laune schien sehr gereizt, die Nervosität und die Unsicherheit vor dieser neuen Herausforderung waren ihm von weitem anzusehen. Rick wurde verbal sehr ausfällig, zeigte ein penetrantes und verweigerndes Benehmen, vor allem gegenüber den Erwachsenen. Die diffuse Aggression, aufgrund der bevorstehenden, neuen Situation, zeigte sich in seinem Verhalten.*

Die dritte Reaktionsweise, welche zudem die Primitivste aller ist, zeigt sich in Spott und Blödelei. Herumkaspern, Blödsinn anstellen und sich über Alles belustigen zeichnen diese Reaktion aus.

#### 8. Herrschaft über die Schleusen der Vergangenheit

Ein Verhalten kann sich aufgrund einer Situation, welche an ein früher erfahrenes Trauma erinnert, ins unmessbar Negative wenden. Die momentane Lebenssituation, die einen Ansturm der Vergangenheit auslöst, kann vom Kind nicht bewältigt werden, was zum totalen Verlust der Ich-Steuerung führt. Gerade in der Heimerziehung sollten bei Planungen, wenn irgendwie möglich, die „Geschichten“ der Kinder im Hinterkopf sein, so dass absolute Zusammenbrüche möglicherweise vermieden werden können.

#### 9. Zusammenbruch angesichts von Schuldgefühlen

Schuldgefühle, welche wir als Signale kennen, machen auf verletzte Wertvorstellungen aufmerksam und sind Bestandteil jeder gesunden Persönlichkeit. Doch bei den Kindern, die hassen, können kaum Schuldgefühle wahrgenommen werden.

Sind sie zu einem späteren Zeitpunkt, in der Genesung des Ichs, doch in der Lage, ihr Gewissen einzuschalten und Schuldgefühle zu erfahren, so wissen sie oft nicht, wie auf diese zu reagieren ist. Es ist also erstrebenswert, dass zuerst das Ich aufgebaut und erst dann über Wertvorstellungen diskutiert wird.

*Jan, ein eher unruhiger und unkonzentrierter Junge, gerät durch seine überhöhte Aktivität oft in unangenehme Situationen. So kommt es vor, dass er Dinge ungewollt kaputt macht, sich selbst Schmerzen zufügt aufgrund seiner unterentwickelten Grobmotorik oder sich mit Mitschülern verkracht, da er nicht die Konsequenzen seiner Handlungen voraussehen konnte. Tritt dergleichen etwas ein, so zeigt*

*Jan ein ungeheures Schuldgefühl und eine Scham, mit welcher er nicht umzugehen vermag. Dieser Situation ist er noch nicht gewachsen, was sichtbar wird in seinem Verhalten. So reagiert er dann meist mit Rückzug und totaler Verweigerung oder mit Davonlaufen. Ein reflektierendes Gespräch über sein Fehlverhalten ist noch selten zustande gekommen.*

10. Vergessen jener Glieder in der Kausalkette, die man selbst beigesteuert hat  
Hiervon spricht man, wenn Ich-gestörte Kinder sich nicht mehr an den eigenen Beitrag in einer Gesamt-Kausalkette von Ereignissen erinnern können. Sie zeigen eine Art Realitätsblindheit, aufgrund einer Unfähigkeit des Ichs.
  
11. Spontane Errichtung von Ersatzkontrollen  
Wenn äussere Steuerungsmechanismen wegfallen, sind die Inneren gefragt, welche die Kontrolle über das Verhalten übernehmen. Ist diese Funktion gestört, so kommt es zu einem vorübergehenden Ausfall der Ich-Steuerung und das Kind gerät ausser Rand und Band. Spontane Ersatzsteuerungen von Innen sind bei Ich-gestörten Kindern zu schwach ausgebaut. Hier sind dann die Pädagogen sehr relevant, da sie positiv in den Prozess eingreifen und das Verhalten des Kindes stützen und lenken können. Dabei spricht Redl auch von einem Hilfs-Ich oder einem externen Hilfs-Ich.
  
12. Vernünftig bleiben auch angesichts unerwartet sich bietender Befriedigungsmöglichkeiten  
Bei dieser Ich-Funktionsstörung beschreibt Redl das Aufwallen einer Forderungsintensität, welche zweierlei Seiten einschlagen kann. Einerseits können wohlwollende und fürsorgliche Worte schroff abgehackt werden und mit Ablehnung und Aggression gekoppelt in einer schlechten Stimmung enden. Dies vor allem aus Angst vor den eigenen frustrierten Wünschen, welche dadurch wieder erlebt werden. Andererseits können gut gemeinte Ratschläge angenommen, aber derart überschlagen und übertrieben werden, dass sie ein unrealistisches Ausmass annehmen. Wenn hasserfüllte Kinder das Unvernünftige fordern, verfallen sie wieder in ihre gewöhnliche Feindseligkeit und zeigen sich enttäuscht.  
Redl schreibt an der Stelle, dass das Anbieten von Liebe, das Gewährenlassen und die Befriedigung abgewogen, in Hinsicht auf die Ich-Intaktheit des Kindes, dosiert werden muss. Jedes Kind reagiert anders auf angebotene Zuwendung, die Erzieher müssen sich diesbezüglich im Klaren sein.

### 13. Verwendung von Erinnerungen an frühere Befriedigung als Hilfsmittel

Alltägliches Chaos und blinde Zerstörung kann dadurch erklärt werden, dass die Kinder tatsächlich nichts mit Spielmaterial oder anderen Gegenständen anzufangen wissen. Redl bemerkt, dass diesen Kindern die Fähigkeit fehlt, in Augenblicken, in denen ihr Ich in Schwierigkeiten war, auch nur Erlebnisse, die sie früher genossen hatten, wieder herzustellen. Sie können sich nicht an frühere Befriedigungssituationen erinnern, sei dies mit bestimmtem Material oder in bestimmten Spielsituationen. Somit können positive Erinnerungen auch nicht dafür genutzt werden, mit den Kindern zu reflektieren.

### 14. Realismus im Hinblick auf Regeln und Routinevorschriften

Regeln und Vorschriften werden prinzipiell von den Kindern mit schwachem Ich als Einschränkung, geradezu als Verfolgung gedeutet, gleichgültig wie die Situation aussieht. Realismus in Bezug auf Regeln und Vorschriften ist bei den Ich-gestörten Kindern nicht zu erwarten, solange ihr Ich nicht genesen ist.

*Noch ganz zu Beginn, als Mirko neu zu uns kam, war er sehr schlecht auf Regeln zu sprechen. Er reagierte meist so, als hätten sich alle gegen ihn verschworen und würden sich all die Regeln nur ausdenken, um ihn zu bestrafen. Er äusserte ganz schroffe Kritik an all den Erziehern, welche auf die Einhaltung bestimmter Regeln bestanden. Mirko machte den Anschein, dass er diese wirklich nicht verstehen konnte.*

*Erst seit ein paar Monaten, nach nun circa zwei Jahren, zeigt er sich den Regeln positiv gegenübergestellt und fordert diese sogar bei seinen Mitschülern selbst ein.*

### 15. Krieg mit der Zeit

Die ganze Menschheit scheint Schwierigkeiten damit zu haben Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft realistisch gegeneinander abzuwägen, so ist es auch mit den Ich-gestörten Kindern. Diese Funktion des Ichs zeigt zwei Aspekte.

Zum einen ist diese Funktion dafür verantwortlich, das subjektive Zeitempfinden von der objektiven Zeitmessung zu unterscheiden. Und zum anderen zeigt sich hier eine grosse Störung, wenn die Kinder keine Beziehung zur Zukunft erleben. Erkennbar ist dieses Problem beispielsweise dann, wenn Kinder einen Wunsch auf später verschoben bekommen, sie ihn sogleich aber als abgelehnt erachten. Aber noch schwieriger ist es diesbezüglich, an die Zukunft der Kinder zu appellieren, da sie keinerlei Vorstellung darüber haben, wer oder was sie gerne mal sein würden.

## 16. Einschätzung der sozialen Realität

Diese Funktion soll eine „Realitätsprüfung“ vornehmen und sowohl die physische wie auch die soziale Realität einschätzen. Dabei sind Aspekte wichtig, wie die interpersonale Sensibilität, die Sensibilität für den Gruppenkodex oder die Einschätzung von Konventionen. Häufig sind einzelne Seiten sehr gut und andere nur verkümmert ausgebildet.

## 17. Lernen aus eigenen Erfahrungen

Bei den Kindern mit einer Ich-Störung im Bereich des Lernens aus eigenen Erfahrungen zeigen sich grosse Lücken in der Fähigkeit, daraus zu lernen, was ihnen vorher passiert war. Zwar können sich die Kinder an frühere Erlebnisse und allfällige Konsequenzen erinnern, diese aber nicht mit der gegenwärtigen Situation verbinden. Es scheint, als bräuchten diese Kinder so viel psychische Energie für die Gegenwart, dass nur wenig für einen Auswertungsprozess bleibt, was dann auch für später dienlich wäre.

*Fael kennt die Schulregeln genau und weiss, dass er seine Hausaufgaben am Freitagmorgen abgeben muss. Wird das dreimal nicht erledigt, so muss er zur Konsequenz an einem Samstag in der Schule bleiben, um die Aufgabe nachzuholen.*

*Beim ersten Mal, als er tatsächlich am Samstag in die Schule kommen musste, war er ausser sich. Er weinte, schimpfte, versuchte alles um mit seiner Mutter zu sprechen und seine Wut war kaum mehr zu beruhigen. Während der Schulzeit versicherte er dann, er werde von nun an jede Hausaufgabe machen, denn er wolle deswegen bestimmt nicht noch einen freien Samstag opfern. Die Qual war ihm anzusehen und ich glaubte seinen Worten.*

*Doch nur vier Wochen später war es erneut soweit und er hatte seine Aufgaben wiederum nicht abgegeben, was mich dazu veranlasste ihn nochmals am Samstag in der Schule zu behalten. Dass er das bereits einmal musste und was für eine Qual es für ihn war, schien wie vergessen. Mir kam es vor, als hätte er wirklich nichts aus dem letzten Strafsamstag gelernt.*

*Hier ist erkennbar, dass Fael auch Kausalketten nicht als solche wahrnehmen kann. Er sieht sich selbst nicht als den Verursacher dieser Situation, er scheint diesbezüglich realitätsblind zu sein. Zudem fällt es Fael auch schwer der Versuchung zu widerstehen. Er lässt sich vom momentanen Lustprinzip leiten und erkennt nicht die Ausmasse einer Handlung.*

*Es kann also nicht klar unterschieden werden, welche Ich-Funktion nicht komplett ausgebildet ist. Es scheint mir aber, dass es meist mehrere gemeinsam sind, die dem Trieb nicht standhalten können.*

#### 18. Ziehen von Schlüssen aus den Erfahrungen anderer

Aus den Schwierigkeiten und Konsequenzen anderer zu lernen, stellt einen Bereich dar, welcher bei den Ich-gestörten Kindern kaum praktiziert wird. Sie können fremdes Fehlverhalten und deren Auswirkungen nicht erkennen und für sich nutzen.

#### 19. Reaktionen auf Misserfolg, Erfolg und Fehler

Eine Störung in dieser Funktion führt dazu, dass eine fatalistische Angst vor Misserfolg ausgelöst wird. Diese Kinder vermeiden aufgrund ihrer Angst jegliche Gebiete, welche Misserfolg bringen könnten. Sie entwickeln einen Widerstand nur Versuche in diese Richtung anzustellen, selbst wenn die Umstände günstig wären. Eine Vielzahl von Abwehrmechanismen treten dabei in Kraft.

*Wie bereits bei der Funktion „Bewältigung von Unsicherheit, Angst und Furcht“ konnte ich zeigen, wie Jan auf Gefühle von Unsicherheit reagiert.*

*Einige seiner Verhaltensausrüche mit Verweigerung und Frustration können auch auf eine Ich-Funktionsstörung im Bereich „Reaktion auf Misserfolg, Erfolg und Fehler“ begründet sein. Er kann nur schlecht mit Misserfolg umgehen, zeigt anschließend kaum mehr Einsatz oder verweigert gar die Weiterarbeit. Jan braucht dann sehr viel Zuspruch und Begleitung, um sein Lernen fortzusetzen, sofern er nicht schon das Schulzimmer verlassen hat.*

#### 20. Aufforderung zum Wettbewerb

Wettbewerbe finden wir in unserer Gesellschaft zu genüge und unsere soziokulturelle Umwelt verlangt, dass wir fähig sind, Konkurrenz mit Anstand zu ertragen. Eine Störung dieser Funktion hat entsprechenden Einfluss auf das gesellschaftliche Leben.

#### 21. Ich-Integrität unter dem Einfluss der Gruppe

Unsere Gesellschaft stellt an die Rolle von Gruppenmitgliedern zwei unterschiedliche Forderungen. Zum einen muss eine Ergebung in Bescheidenheit zum Zweck der Anpassung an die Gruppe stattfinden. Das heisst, dass die Kinder durch die Anpassung darauf verzichten müssen, durch individuelle Triebe das Gruppenleben zu stören.

Die widersprechend andere Funktion der Gruppenmitglieder ist der Widerstand gegen die Versuchung, dass sie die Gruppe für sich ausnutzen. So muss ein Kind lernen, Gelegenheiten nicht auszunutzen, Gruppen nicht zu manipulieren und Rücksicht auf die anderen zu nehmen.

Grundsätzlich geht es aber um die Integrität des Ichs im Gruppenleben.

In diesen Bereich gehört noch eine Unzahl an anderen Hintergründen und Einflüssen, so wie die Ansteckbarkeit, Rollenzuteilungen in Gruppen oder anderes, auf welches aus ökonomischen Gründen hier nicht weiter eingegangen werden kann.

## 22. Die kluge Wahl der richtigen Mittel

Eine höchst typische Ich-Schwäche, die Kinder mit vielen Erwachsenen teilen, ist die kluge Wahl der Mittel. Den meisten Betroffenen ist durchaus klar, wann sie in einer Situation intervenieren müssten, nur das wie und mit welchen Mitteln scheint sie zu überfordern. Dem Ich scheint keine Erkenntnis darüber vorzuliegen, was für eine Vielzahl an möglichen Vorgehensweisen angemessen wäre, abgesehen von den weniger sichtbaren Folgen, die entstehen könnten.

In diesem Abschnitt sind die 22 Funktionen eines Ichs nach Redl (1986) aufgeführt, welche teilweise bei hasserfüllten, Ich-schwachen Kindern nicht ausgereift oder gar nicht vorhanden sind. Ich erkenne, dass es sich dabei um Fehlfunktionen handelt. Zudem stellt sich mir gelegentlich die Frage, was bei meinen Schülern auch der momentanen Entwicklungsphase zuzuschreiben sein könnte. Schliesslich befinden sie sich in einem Altern, wo sie die Hormone und Einflüsse der Pubertät erleben. Ich denke, dass einige Verhaltensweisen auch mit entwicklungstheoretischen Grundlagen erklärbar wären. Jedoch fokussiere ich wieder die Psychoanalyse und interessiere mich dafür, was Ich-schwache Kinder für Stärken mit sich bringen. Was für andere Seiten haben Kinder mit schwachem Ich? Es gibt auch Verhaltensweisen, welche sie vollends beherrschen und mit viel Geschick einsetzen. Doch welche dürfen hierzu gezählt werden? Darüber wird mehr im nächsten Kapitel zu lesen sein.

### 1.3.2 Welche Stärken zeigen Kinder, die hassen?

*Das delinquente Ich und seine Techniken* werden von Redl als Hilfsbegriffe verwendet, um das Ich, welches gerade daran ist, nicht zulässige Triebhaftigkeit zu verteidigen, zu beschreiben. Dieser Thematik widmet sich Redl in seinem Buch „Erziehung schwieriger Kinder“ (1987), auf welches ich mich in den folgenden Ausführungen dieses Kapitels beziehe.

Diese Kinder, welche bis anhin von Redl thematisiert wurden, waren als triebhafte Kinder dargestellt mit unzureichender Selbstkontrolle. Doch es gibt noch eine andere Seite. Diese Kinder haben meist auch Ich-Funktionen, welche übermässig ausgeprägt sind und bei welchen sie ihre Triebe vollkommen beherrschen können. Dabei spricht man vom delinquenten Ich, welches für das Über-Ich steht. Ein Über-Ich ist zwar vorhanden, aber geprägt durch veränderte Massstäbe. Solche Massstäbe haben sie meist aus dem Elternhaus übernommen, wo delinquentes Verhalten die Regel war oder das Umfeld entsprechend delinquent agierte und dies als Norm akzeptiert wurde.

Redl beschreibt *verschiedene Arten von delinquenten Ich-Stärken*. Die Strategie des Vermeidens von Schuldgefühlen, die Suche nach Delinquenz-Unterstützung, die Abwehr gegen Veränderung und die mechanischen Kräfte gegen die Kräfte der Veränderung werden als Techniken verstanden, welche das delinquente Ich in seiner Funktion stützt und bestätigt. Diese Kinder haben ein gutes Abwehrsystem entwickelt, deshalb begegnen sie Erwachsenen, welche sie zu verändern versuchen, mit konsequenten und gut geplanten Gegentechniken. Um diesen starken Drang zur Delinquenz zu durchbrechen, muss die Hürde der strategischen Triebbefriedigung durch das Ich überwunden werden. Daher ist es für Erzieher wichtig zu erkennen, wie das Ich der Kinder die Verteidigung der Triebhaftigkeit gegen das eigene Gewissen und gegen die Umwelt verfestigt. Um die Kinder in ihrer Ich-Stärke zu stützen, muss auch deren Störung bekannt sein. Redl beschreibt deshalb eine ausgewählte Anzahl an erkennbaren, delinquenten Ich-Funktionen (vgl. S.145-149).

Eine ganz deutlich erkennbare Ich-Funktion im Dienste der Triebhaftigkeit ist die *Strategie des Vermeidens von Schuldgefühlen*. Bei dieser Strategie handelt es sich um eine Schutzfunktion, welche das Ziel verfolgt, Tätigkeiten zu tun ohne dabei Schuldgefühle zu erleben. Dafür haben die Kinder Tricks und Ausreden entwickelt, welche sie zur entsprechenden Zeit heranziehen. Beispielsweise argumentiert ein Kind, das stiehlt, mit „da wo ich wohne, gibt es keinen einzigen Jungen, der nicht stiehlt. Jeder klaut irgendwann mal in seinem Leben, sogar du, da bin ich mir ganz sicher. Sogar Pfarrer stehlen“ (Redl, 1987, S.152). Oder eine Tat wird dadurch entschuldigt, dass alle dabei waren und da es sich dann um eine kollektive Tat handelt, kann sich das Kind aller Gewissensbisse absagen (vgl. Redl, 1987, S.153).

Ähnliche Sätze und Aussagen gehören nach Redl in diesen Bereich:

- Aber jemand anders hat vorher das gleiche mit mir getan
- Er hatte es verdient
- Ich musste es tun, sonst hätte ich mein Gesicht verloren
- Ich hab sowieso nichts davon gehabt
- Aber ich hab mich doch hinterher wieder mit ihm vertragen
- Der ist ja selbst nichts wert
- Alle sind gegen mich, keiner mag mich, sie hacken immer auf mir herum
- Das war die einzige Art, wie ich es kriegen konnte

*Mirko kann, wenn er schlecht gelaunt ist und nicht alles nach seinem Interesse läuft, verbal sehr ausfällig werden und eine Wortwahl verwenden, welche von keinem Erwachsenen akzeptiert werden kann. An einem solchen Tag schimpft er bereits früh morgens, wenn er das Schulzimmer betritt. Flucht er dann vor sich hin und beschimpft die Aufgaben, welche auf seinem Tisch liegen, wird er von mir ziemlich rasch ermahnt und ich appelliere an sein anständiges Benehmen.*

*Diese höfliche Aufforderung reicht dann schon, dass er ganz ausser sich wird. Er beschimpft mich und seine Mitschüler, dass sie auch Fluchen und niemand es interessiere, nur er werde immer ermahnt, es sei doch alles ungerecht, er mache ja dasselbe wie die anderen und nur er würde dafür ermahnt werden.*

*Er sieht in einem solchen Moment nicht ein, dass seine Wortwahl unangemessen ist.*

Eine weitere delinquente Ich-Funktion ist darauf fokussiert, sich in der Delinquenz unterstützen zu lassen. Redl zählt wieder verschiedene Subbereiche auf, in welchen diese sichtbar werden. Ich führe die Titel auf, wie sie in Redls (1987) Werk stehen:

- Das Aufspüren von „falschen“ Freunden (S.161)
- Affinität zu Bandenbildung und „Mob-Psychologie“ (S.163)
- Verführung zu auslösenden Handlungen (S.163)
- Sehnsucht nach Verlockung zur Delinquenz (S.164)
- Ausnutzen von Stimmungslagen (S.165)
- Rebell für die Suche eines anderen (S.166)
- Kultivierung von Ich-Idealen mit einem Hang zur Delinquenz (S.167)
- Der Wahn, dem Gesetz von Ursache und Wirkung nicht zu unterliegen (S.168)
- Abhängigkeit von Delinquenz gebundenen Ambitionen und Fertigkeiten (S.169)

Es könnten noch weitere Funktionen aufgezählt werden, für das Grundverständnis sollte es aber ausreichend sein. Grundsätzlich soll man sich als Erzieher bewusst sein, dass all diese Techniken etwas gemeinsam haben, nämlich dass durch bestimmte Abwehrtechniken versucht wird, auf Triebforderungen zu beharren. Die Kinder wollen die vom Erzieher erwünschten Veränderungen ignorieren. Das gefestigte, aggressive Ich versucht stets seine Triebbefriedigung zu erreichen und sich gegen die Reste der Über-Ich-Funktionen zu schützen (vgl. S.201). Das Ich steht folglich vollkommen im Dienst der Abwehr, eine Abwehr gegen Einflüsse von aussen. Als pflichtbewusste Lehrperson bin ich aber dafür verantwortlich, dass ich die Kinder bestmöglich fördere. Wie kann ich das realisieren, wenn sich die Kinder dermassen gegen Eingriffe von aussen wehren oder ihr Ich nicht zum Lernen in der Lage ist?

#### **1.4 Wie kann man diesen Kindern helfen?**

Redl beschreibt ein Behandlungsschema, welches für die Therapie der Kinder angewandt werden kann. Diese Inhalte stammen aus dem Werk „Kinder, die hassen“ von Redl (1986).

Nach Redl sind bekanntlich nicht die Aggression, die Destruktivität und der Hass Hauptfokus in der Therapie, sondern dies sind lediglich Nebenprodukte ihrer Pathologie. Um Kindern mit solchen Charakteren zu helfen, muss man ihre Ich-Störung und ihre Über-Ich-Fehlfunktion herausfiltern.

So empfiehlt Redl drei Schritte, welche in einer Therapie durchgegangen werden müssen.



- Erster Schritt: Das Zusammenleben in der Gruppe, das mit ihnen Überleben, so dass das Milieu therapeutisch nutzbar wird. Denn im Zusammenleben mit den Kindern kann sich ihr Verhalten zeitweise spontaner und intensiver zeigen wie in Sprechstunden.
- Zweiter Schritt: Das Erkennen der Mechanismen, welche bei den Kindern funktionieren und welche gestört sind.
- Dritter Schritt: Durchführung der eigentlichen Therapie der wahren Probleme.

*Persönlich erkenne ich tagtäglich die positiven Aspekte, welche sich bieten, wenn man mit den Kindern zusammen den Alltag verbringt. Es besteht die Möglichkeit sich besser kennen zu lernen, als wenn die Kinder nur für einzelne Lektionen in den Unterricht kommen. Ich erlebe alle meine Schüler auch im Alltag, beim Essen, bei den Freizeitaktivitäten oder anderen alltäglichen Ereignissen. Ich kann die Persönlichkeit der Kinder dadurch mehrperspektivisch und verknüpfter erleben.*

Damit diese Therapie gelingen kann, muss ein bestimmtes *therapeutisches Behandlungsmilieu* geschaffen werden. Einzelfaktoren müssen im Zusammenleben mit den Kindern berücksichtigt werden, um damit Erfolge erzielen zu können, denn es muss das ganze Umfeld unter den Blickwinkel genommen werden. So ist es wichtig, dass bestimmte Faktoren eingehalten werden.

Zum einen der absolute Schutz vor traumatisierender Behandlung der Kinder durch das Heimpersonal. So darf es auf keinen Fall vorkommen, dass frühere fehlgeschlagene Behandlungsformen wiederholt werden, da diese für die Entstehung der Störung des Kindes mitverantwortlich sind.

Weiter muss gewährt werden, dass die Kinder Befriedigung erhalten durch das Planen von Freizeitaktivitäten oder durch liebevolle Zuneigung der Erwachsenen, unabhängig davon, ob das Kind dies verdient oder nicht.

Ein absolut wesentlicher Bestandteil des Behandlungsklimas muss die Symptomtoleranz sein und der Freiraum für Regression. Techniken zum Zweck des „beschützenden Eingreifens“ dürfen eingesetzt werden. Das heisst, das Kind und dessen Umfeld soll stets vor Destruktivität behütet werden.

Im Weiteren gehört das Aufstellen von bestimmten minimalen Regeln gegen Aggression und Wildheit dazu. Dies vor allem deshalb, weil man die Kinder nicht einfach gewähren lassen will. Dabei wird von Redl und seinen Mitarbeitern erstrebt, dass das Mobiliar, die Räumlichkeiten wie auch das Freizeitangebot sich von dem ihres Herkunftsmilieus unterscheiden, denn sonst könnte eine benachteiligende Wirkung entstehen, welche den therapeutischen Zielen entgegenhält. Es soll wohl ein Gefühl von „Zuhause sein“ vermittelt, aber vielmehr ein soziokultureller Rahmen eingehalten werden.

Ein weiterer Einzelfaktor des Behandlungsmilieus ist, dass die Kinder nicht intern beschult werden, sondern in einer öffentlichen Sonderklasse unterrichtet werden (vgl. S.36-37).

*Unsere Schule, in welcher ich unterrichte, ist intern. Dies hauptsächlich deshalb, weil die Kinder von der öffentlichen Schule verwiesen wurden und nicht dahin zurück dürfen, aber auch, weil es den Pädagogen die Möglichkeit bietet rasch einzuschreiten, wenn im Unterricht Vorfälle stattfinden. Somit ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Sozialpädagogen und der Heimleitung gewährleistet, was den Kindern ein stärkendes Netz bietet.*

*Darin erkenne ich also einen allgemeinen Widerspruch zu der Theorie von Redl. Zwei mögliche Hintergründe lassen sich erkennen. Zum einen kann es sein, dass die heutigen Kinder eine zunehmende Anforderung der Realität erleiden und somit die Ich-Abwehr-Mechanismen stärker beansprucht werden. Dies bedeutet, dass sich die Pathologie der Kinder verstärkt und gestörte Kinder somit weniger tragbar sind in öffentlichen Settings. Ein anderer Hintergrund kann sein, dass sich die Gesellschaft und deren normative Vorstellungen verengt haben und es somit weniger Platz gibt für Abweichungen. Kinder mit gestörtem Ich finden folglich keinen Platz mehr in den öffentlichen Schulsystemen, was eine Aussonderung zur Folge hat.*

*In der Zeit zwischen den 80er Jahren und heute sind Entwicklungsschritte in unserer Gesellschaft erkennbar, welche sich darin zeigen, dass gestörte, verhaltensauffällige Kinder eher von der öffentlichen Schule verwiesen werden. Was früher die Norm war, ist heute eher die Ausnahme, nämlich alle Kinder in einem Schulzimmer zusammen fördern zu können.*

Nach Redl ist es relevant, *die Funktion des Ichs zu stärken*, denn ein schwaches Ich bedeutet eine starke Triebspannung, die das Ich nicht bewältigen kann.

Wesentlich im Alltag mit den Kindern ist es also, das Ich zu stärken, sei dies durch einen Pädagogen, welcher die Hilfs-Ich-Funktion wahrnimmt oder durch die fördernde Umgebung, welche es dem Kind erlaubt seine Triebe auszuleben. Das Ich kann zudem gestärkt werden durch Unterstützungen, wie beispielsweise der Mitteilung an das Kind, bezogen auf die Realität, was es vergessen oder nicht gesehen hat. Eine andere Form der Unterstützung ist eine tragfähige und zuverlässige Beziehung zum Kind, welche etwa mit positiven Freizeit- oder Schulerlebnissen kombiniert werden (vgl. Hillenbrand, 2008. S.80-82).

Redl erkennt, dass es nicht hauptsächlich darum geht, Kausalketten von tiefliegenden Problemen zu durchbrechen. Sondern vielmehr sieht er, dass es darum geht, situationsangemessen zu reagieren, wenn Kinder unerwünschte, unkontrollierte oder auch gefährliche Verhaltensausrüche zeigen. Dann geht es darum, das Kind und dessen Umfeld zu schützen, statt darüber nachzudenken, was die langfristigen therapeutischen Ziele wären. Das unmittelbare Eingreifen in Verhalten, die „Steuerung von Symptomen und das Zurechtkommen mit ihnen“, ist im Zusammenleben mit Kindern, die hassen, unumgänglich. Dabei kann nicht auf eine psychiatrische oder therapeutische Behandlung gewartet werden, da die Situation ein sofortiges Handeln verlangt. In jeglichen sol-

chen Situationen heisst die Frage nicht „Warum tut das Kind das“ oder „Was hat zu dieser Störung geführt“, sondern es geht hauptsächlich um die Unterbindung eines bestimmten Verhaltens und der unmittelbaren Hervorrufung eines anderen Verhaltens. Therapeuten, welche mit solchen Kindern wöchentliche Sitzungen geniessen, betrachten solch ein „Reagieren-Müssen“ wahrscheinlich als untergeordnete Aufgabe, da sie damit nicht konfrontiert werden, oder aber sie haben die Vorstellung, dass das Nichteinmischen und die Duldung solchen Verhaltens ein therapeutisches Vorgehen sei. Jemand der aber täglich mit verhaltensgestörten Kindern zu tun hat, weiss solche Ansichten und Beiträge von Therapeuten zu schätzen, aber erkennt darin die Widersprüchlichkeit zum Alltag (vgl. Redl, 1982, S.15-16). Es braucht mehr, wie nur Rezepte und Analysen von Fachkräften, es braucht das Wissen um die Steuerung solch aggressiven, destruktiven, nicht akzeptablen Verhaltens. Mehr dazu findet sich im nächsten Abschnitt.

#### **1.4.1 Welche Interventionstechniken können helfen?**

Im Werk von Redl und Wineman „Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind“ (1982) geht es um die zielführenden Interventionen, welche dem Erzieher nützlich sein können, um das Ich eines Kindes zu stärken. Wirksame Techniken zur Unterbindung von Verhaltensweisen müssen nach Redl „antiseptisch“ sein. Das bedeutet, dass der Therapeut zwar daran interessiert ist, wie wirksam eine Technik ist, welche im Alltag gekonnt und nutzbringend eingesetzt werden kann, aber noch mehr richtet er sein Interesse darauf, ob die angewandte Technik auch hinsichtlich ihrer Nebenwirkungen für das grundlegende, therapeutische Ziel unschädlich ist (vgl. S.18). Es könnte also sein, dass ein Erzieher Techniken einsetzt, welche dazu führen, dass das Kind in alte Verhaltensweisen und Muster zurückfällt, dies würde für das Kind und zugleich den Therapeuten heissen, dass sie wieder viele Schritte zurück gehen müssten. Damit der Versuch, die unerwünschten Verhaltensweisen von Kindern zu behandeln, dies in Kombination mit Therapie und Alltag, gelingen kann, muss der Erzieher sich mit der „antiseptischen Steuerung des Verhaltens“ auseinandersetzen. Ob er will oder nicht (vgl. S.19). Dies ist somit nicht einzig Aufgabe des Therapeuten.

In der Literatur von Redl lassen sich keine Interventionsrezepte finden, er stellt lediglich Indikatoren und Kontra-Indikatoren einander gegenüber. Diese sieht er als Grundlage für die Arbeit mit Jugendlichen, nicht aber als Lösung. Er erwähnt mehrfach, dass die Einsichten, welche Erzieher von ihren Kindern erlangen, nur ein Bruchteil vom Gesamtbild ausmachen und wir damit umzugehen lernen müssen.

Redl nennt *zahlreiche Interventionsmethoden, welche im therapeutischen Milieu erstrebenswert wären*, gegenüber spontanen, emotionalen Reaktionen. Er ordnet die verschiedenen Formen hierarchisch an:

1. Bewusstes Ignorieren:

Dies meint das Geschick des Erwachsenen, das Nahziel des Kindes einzuschätzen und Eingriffe auf jene Verhaltensweisen zu beschränken. Das Ignorieren sollte bestenfalls

zu weniger Aufwand führen und eine erträglichere Situation herbeiführen, wie wenn es ausdiskutiert werden würde.

*Im Unterricht kommt es oft vor, dass bestimmte Schüler Aufmerksamkeit erlangen wollen durch störendes oder desinteressiertes Verhalten. Ich versuche dann, wenn es die Situation zulässt, das Verhalten zu ignorieren und in die Gegenrichtung einen lohnenswerten Impuls zu geben. Ein Beispiel: Rick, welcher rasch um Hilfe bittet und dies obwohl er der Aufgabe meist gewachsen ist, kann sehr penetrant und fordernd werden, wenn seiner Aufforderung nicht nachgegangen wird. So ist es auch diesmal, als er gerade an einer Matheaufgabe sitzt und mich zu sich ruft. Da ich gerade bei einem anderen Schüler bin, ignoriere ich seine Rufe. Was ihn wütend macht. Etwas später stehe ich auf und sage in die ganze Klasse, dass jeder der es heute ganz alleine zum Ziel schafft und sich selbst die Aufgabe zutraut, der kriege das positiv vermerkt und der könne speziell stolz auf sich sein.*

*Rick realisiert meinen Appell und kann dann ungestört, konzentriert und alleine seine Aufgabe zu Ende bringen.*

## 2. Eingriff durch Signale (Pädagoge als externes Hilfs-Ich)

Sofern das Ich oder das Über-Ich zu wenig aufmerksam ist, und es deshalb zu ungezügelmtem Verhalten kommen könnte, so kann ein Signal als Appell ans Ich wirken. Dies kann beispielsweise ein Blickkontakt sein, ein Fingerzeichen oder auch eine Gestik.

Das Signalisieren der Unannehmbarkeit eines Verhaltens blockiert bestmöglich ein beginnendes Chaos. Redl sieht das Eingreifen durch Signale als eine wichtige Interventionstechnik, da dadurch allenfalls keine Drohungen, Strafen oder dergleichen nötig werden. Signale wirken aber zumeist nur, wenn die Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen intakt ist und das Kind diese positiv anerkennt.

## 3. Kontrolle durch körperliche Nähe und Berührung

Bei einigen Kindern mit schwachem Ich, unabhängig von deren Alter, wirkt bereits die Nähe eines Erwachsenen als beruhigend. Es dient der Unterstützung für das schwache Ich oder Über-Ich. Nur bei manchen ist es dann noch zusätzlich förderlich, wenn die Unterstützung durch eine leichte Berührung erfolgt.

Bei dieser Interventionstechnik ist aber auch Vorsicht geboten, denn sie kann rasch kontraproduktiv und negativ verstärkend sein, vor allem bei stark aggressiven Kindern oder solchen mit einem Übermass an direktem libidinösem Verlangen. Zudem kommt eine gruppenpsychologische Einschränkung, insbesondere dann wenn es Kinder hat, welche stark eifersüchtig reagieren.

#### 4. Engagement in einer Interessensgemeinschaft

Bei einigen Kindern wirkt es sich sehr förderlich aus, wenn ein Erwachsener einbezogen wird, oft auch nur anwesend ist, sofern das Kind neue Erfahrungen oder Ängste bewältigen muss. Es fällt dem Kind dann leichter, wenn es seine Ängste teilen kann. Eine Lenkung wird vor allem durch das Interesse und die Teilhabe des Erwachsenen möglich. Durch die Anteilnahme kann eine ständige Wiederbelebung der Vitalität und ihrer Interessensgebiete ermöglicht werden.

*Es gibt Interventionsmethoden, welche wie für Jan gemacht wurden. So konnte ich die Erfahrung machen, dass die „Kontrolle durch körperliche Nähe“ und das „Engagement in einer Interessensgemeinschaft“ bei ihm sehr hilfreich sind. Beispielsweise kann er neue Situationen, Herausforderungen in der Schule oder auch beunruhigende Lernmomente besser ausstehen, wenn ein Erwachsener in seiner Nähe ist und seine Ängste teilt. Meist reicht es schon aus, wenn man sich einfach neben ihn setzt und sich dafür interessiert, woran er gerade arbeitet. Dadurch wirkt er sofort ruhiger, konzentrierter und zielstrebig. Meiner Meinung nach handelt es sich bei diesen Interventionen um sehr gut umsetzbare und hilfreiche Methoden, welche im täglichen geschehen Platz finden.*

#### 5. Affektive Zuwendung

Gestörte Kinder, wie auch ganz junge Kinder, verlangen nach mehr affektiver Zuwendung seitens der Erwachsenen, damit sie ihre Verhaltensweisen steuern können. Das Ich oder Über-Ich braucht ständige Zuneigung und das Interesse von vertrauenswürdigen Erwachsenen. Oft hilft die affektive Zuwendung bei starker, feindseliger Aggression besser, wie eine Drohung oder Strafe. Das praktische Geschick des Erwachsenen ist gefragt, wenn es darum geht, die Aggression zu erkennen und zu verstehen, ob es mehr an Zuwendung oder mehr an Distanz und Konsequenz braucht.

*Auch die Technik der „affektive Zuwendung“, also das in der Nähe sein, hilft Jan, dass er seine Verhaltensweisen rascher und gezielter regulieren kann und sich angemessen benimmt. Es scheint bei ihm sehr auffällig, dass Nähe mit gezielter Zuwendung und Hilfestellung sehr nützliche Interventionen sind, welche ihm helfen seine Ich-Funktionen besser zu steuern. Dadurch wird dann schulisches Lernen optimaler oder überhaupt erst möglich.*

#### 6. Spannungsentschärfung durch Humor

Wann und unter welchen Bedingungen der Humor als Entkrampfung dient, liegt im Ermessen des Erwachsenen. Redl meint, dass Humor deshalb wirken könnte, da er die

Unverletzbarkeit des Erwachsenen demonstriert, weil es dem Kind zusätzliche Schuldgefühle erspart, da es das Gesicht wahren kann oder weil die witzige Situation als solche Befriedigung bringt.

#### 7. Hilfestellung zur Überwindung von Hindernissen

Frustrierende Hindernisse im Zusammenhang mit Problemlösesituationen führen oft zum Zusammenstoß und zum Wutausbruch, dies vor allem dann, wenn das anvisierte Ziel versperrt wird. Für die Unterstützung des Ichs kann es dann hilfreich sein, eine „Hilfs-Ich-Funktion“ anzuwenden. Der Erwachsene soll dem Kind helfen, die Problemsituation zu meistern, um dem Ziel wieder näher zu kommen.

Vor allem in der Schule trifft man oft auf solche Situationen. Die Hilfestellung zur Überwindung von Hindernissen ist nicht als Behandlung oder Therapie gedacht, sondern es ist mehr eine Soforthilfe, um die allfälligen Auswirkungen zu lindern. Es darf aber nicht gemeint sein, dass die Kinder überbehütet werden und man ihnen alles Unangenehme abnehmen sollte. Denn manchmal brauchen die Kinder einen verhaltensauffälligen Ausbruch, um dann wieder ruhiger zu arbeiten. Es scheint, als müssten sie gelegentlich ihren Emotionen Platz verschaffen, dem können wir kaum entgegenwirken. Das richtige Verhältnis von Fördern, Unterfordern und Überfordern muss infolgedessen gefunden werden, damit die Kinder sich dadurch weiterentwickeln können.

*Bei Mirko erkenne ich verschiedene Interventionsmethoden, welche im Schulalltag hilfreich sein können. Insbesondere verlangt er oft nach der siebten Technik „Hilfestellung zur Überwindung von Hindernissen“. Denn gelangt er an Aufgaben, welchen er nach seinem Ermessen nicht gewachsen ist, dann können seine Wutausbrüche ein enormes Mass annehmen. Er sieht dann weder einen Sinn, seine Ziele zu erreichen, noch einen machbaren Weg dahin. Setzt man sich dem desto trotz in Ruhe zu ihm, erklärt ihm die Inhalte nochmals in allen Details und nimmt sich viel Zeit für ihn, so kann er sich meist wieder beruhigen. Worauf er in der Lage ist, gemeinsam mit mir, sein Ziel nochmals anzustreben und diese scheinbar unlösbare Situation anzugehen. Kriegt er keine Unterstützung, verweigert er die Weiterarbeit und widmet sich einem anderen Thema.*

*Es ist erkennbar, dass auch die „affektive Zuwendung“ ein Bestandteil der Hilfestellung ist. Aber im Vergleich zu Jan, kann man hier erkennen, dass Mirko sich nicht alleine durch die Anwesenheit und Zuwendung des Erwachsenen wieder beruhigt. Sondern Miko sieht das Ziel als unlösbar und bricht zusammen, während Jan an sich zu zweifeln beginnt und durch die Zuwendung eines Erwachsenen sein Ich gestärkt werden kann.*

#### 8. Deutung als Eingriff

Dies meint den Versuch einem Kind eine möglicherweise falsch beurteilte Situation verständlich zu machen. Es geht nur darum an die Einsicht des Kindes zu appellieren, nicht therapeutisch die Deutung im Hintergrund zu erkennen.

#### 9. Umgruppierung (Ausschluss aus der Institution oder der Klasse)

Manche Problemverhalten können in der gruppenpsychologischen Konstellation begründet sein, was nach einer Umgruppierung oder Neugruppierung verlangt.

#### 10. Umstrukturierung (Planung ändern)

Eine Umstrukturierung ist dann gefragt, wenn ein gut geplantes Programm plötzlich ausser Kontrolle gerät und die Situation an die vorhandenen Bedürfnisse der Kinder angepasst werden muss.

#### 11. Direkter Appell

Aufruf an das Kind, die Regeln einzuhalten, ist nur dann sinnvoll, wenn im Kind bereits eine gefestigte Kontrollinstanz besteht. Das Ich und das Über-Ich des Kindes müssen bereits gestärkt worden sein, damit ein direkter Appell nützlich sein kann. Dieses Wissen würde unqualifizierten Erziehern nützlich sein, da sie oft mit drastischen Massnahmen eingreifen und verbieten, bestrafen oder drohen müssen. Die innere Kontrollinstanz der gestörten Kinder ist zu sehr blockiert, dass ein Appell Anklang finden könnte.

Weiter ist beim Appell wichtig zu wissen, dass die appellierende Person in einem guten Verhältnis zum Kind stehen muss, damit sein Wunsch angenommen wird. Will das Kind den Erwachsenen lieber hintergehen, überlisten oder feindselig behandeln, kann ein Appell das Gegenteil bewirken.

*Bei Jan lässt sich sehr genau erkennen, dass seine innerlichen Kontrollinstanzen noch zu unreif sind und er für Appelle noch nicht bereit ist. Dies zeigt sich vor allem dann, wenn er bei einem Verhalten durch einen Erzieher stark gemahnt oder bedroht wird. Er reagiert dann eher trotzig oder kontraproduktiv und verweigert jegliche Zusammenarbeit. Die Mehrheit der Appelle an Jan hat keinen positiven Erfolg gebracht.*

#### 12. Einschränkung der räumlichen Bewegungsfreiheit und der Verfügbarkeit von Gegenständen

Hierbei handelt es sich um eine Technik, welche täglich neu entschieden werden muss. Zunächst handelt es sich um das Vermeiden von unnötigen Unruhen und Herausforde-

rungen, welchen die Kinder noch nicht angemessen gewachsen sind. Andererseits muss einem Kind ein Raum oder ein Gegenstand verwehrt werden, wenn es sich deswegen zu verlieren scheint. Erzieher stehen oft im Zwiespalt, wann einem Kind etwas weggenommen werden darf. Hier rät Redl, den gesunden Menschenverstand einzusetzen und situationsangepasst zu entscheiden, so dass keine unnötigen Versuchungen und Ablenkungen für das Kind entstehen.

*Jan ist ein Schüler, welcher viele Schulmaterialien zweckentfremdet und damit teilweise sehr gefährlich hantiert. So kann er mit Schere und Zirkel allerlei Dinge zerkleinern oder zerhacken, er kann sich im Schulzimmer an Heftern oder Materialien anderer bedienen und ihnen diese vorenthalten oder er kann sich auf eine Wanderung durch das Zimmer begeben und dabei störenden Einfluss nehmen. Es ist je nach Situation abzuschätzen, ob ihm ein Gegenstand abgenommen werden kann oder nicht oder ob er das Klassenzimmer verlassen sollte. Die Entscheidung fällt mir dann leicht, wenn er mit der Zirkelspitze unkontrollierte Bewegungen ausführt und andere Schüler dadurch in Gefahr bringt. Erkenne ich aber, dass er zwar bei der ihm aufgetragenen Aufgabe ist, sich aber mit dem Stuhl in Schaukelstimmung begibt, so sehe ich es als zusätzliche Störung an, wenn ich intervenieren würde.*

### 13. „Antiseptischer“ Hinauswurf oder situative Entfernung

Diese Technik ist meist nur dann nötig, wenn es sich um einen Notfall handelt, also das Verhalten eines Kindes ein Übermass an Intensität erreicht oder der Verlust an Eigenkontrolle sichtbar wird. Das Herausnehmen eines Kindes aus einer Situation ist nützlich, wenn es in psychischer oder physischer Gefahr, die Reizung durch die Gruppe zu stark oder der Ansteckungseffekt unbezwingbar ist. Weiter kann es auch dann hilfreich sein, wenn ein Ausweg gesucht wird, welcher dem Kind das Gesicht zu wahren hilft oder wenn die Grenzen nochmals ganz klar erlebt werden müssen. Immer muss bei einem Rauswurf aber berücksichtigt werden, dass es antiseptisch geschieht. Das heisst, es sollte keinen anderen Schaden damit ausgelöst oder das therapeutische Ziel gefährdet werden.

*Für mich stellt sich hier die Frage, ob ein Rauswurf oder eine situative Entfernung eines Kindes aus der Gruppe, wie es beispielsweise in einem Time-Out über mehrere Wochen erlebt werden kann, nicht automatisch zu anderen Schäden führt. Kann es sein, dass ein Kind, welches im Beisein der ganzen Gruppen entfernt wird, ohne Verlust des Vertrauens in den Erzieher oder in die Institution etwas daraus lernt? Ich erkenne hier einen unlösbaren Konflikt, welcher im Alltag des Öfteren*



*eintritt. Der Zwiespalt, ob eine Handlung, welche für den Moment optimal und angemessen scheint, auch langfristig einen positiven Effekt erzielt, bleibt stets bestehen. Das Ermessen des Pädagogen ist gefragt.*

#### 14. Physisches Eingreifen

Kinder, die hassen und die schwere Ich-Störungen nachweisen, verfallen ab und zu in schwere Wutausbrüche, mit Verlust jeglicher Selbstkontrolle. Eine Destruktivität verbunden mit Hemmungslosigkeit und Aggression werden sichtbar. Weder die Furcht vor Folgen noch vertraute Erwachsene scheinen dann erkannt zu werden, jeglicher Respekt und alle Autorität scheinen vergessen. Hier hilft dann erfahrungsgemäss nur noch das „Einschreiten durch Handeln“, sprich das physische Eingreifen.

Das physische Eingreifen ist nicht als strafende Funktion oder körperliche Züchtigung gedacht, sondern es dient dazu, um ein destruktives und hemmungsloses Verhalten eines Ich-blockierten Kindes zu unterbinden, aus Schutz der Mitschüler oder des Erziehers. Die Erzieher sollte eine nicht-strafende Einstellung dabei haben, bei welcher viel Geduld und eine gewisse Treffsicherheit gefragt sind.

#### 15. Erlaubnis und „autoritatives Verbot“

Ausdrückliche Erlaubnis als Ermunterung zu einem bestimmten Verhalten und das autoritative Verbot scheinen sich genau gegenüber zu liegen. Beiden gemeinsam ist aber die Eindeutigkeit darüber, welches Verhalten angemessen und welches untragbar ist. Das Kind soll dadurch wissen, welches Verhalten von ihm verlangt wird. Es muss die Werte und die Massstäbe seines Umfeldes kennen. Klarheit und Transparenz helfen dem Kind, sich den Wünschen entsprechend anzupassen.

#### 16. Versprechen und Belohnung

Bei dieser Technik handelt es sich um einen Vertrag mit Erwartungen und Konsequenzen.

#### 17. Bestrafungen und Drohungen

Bestrafungen setzen nach Redl komplexe und intakte kognitive Strukturen und ein Kontrollsystem voraus, über das Kinder mit schweren Störungen häufig nicht verfügen. Dann führen solche Massnahmen zu unerwünschten, sehr negativen Folgen. Strafen sollten nur dann angewendet werden, wenn die Ich-Funktionen des Kindes wiederhergestellt und stabilisiert sind, sonst sind sie kontraindiziert.

All die aufgeführten Interventionsmethoden scheinen auf den ersten Blick sehr plausibel und förderlich, doch ist es wirklich so einfach? Meiner Erfahrung zu Folge ist es oftmals sehr schwer, nur

schon die Kinder so gut kennen zu lernen, dass man weiss, wie auf sie und ihre Verhaltensweisen zu reagieren ist, damit sie sich rasch beruhigen und die Situation nicht eskaliert. Pädagogen stehen stets vor einer sehr schwierigen Aufgabe, und dies täglich von neuem. Dabei haben sie, abgesehen der Interventionstechniken, mit dem Life-Space-Interview noch eine Möglichkeit, auf die Kinder einzugehen.

#### **1.4.2 Das Life-Space-Interview als Interventionstechnik?**

Als eine besondere Handlungsform entwickelte Redl das Life-Space-Interview. Das zu Deutsch genannte „Lebens-Raum-Gespräch“ ist eine erzieherische Gesprächsform, nicht eine Art von Therapiesitzung. Dabei handelt es sich um ein situationsbezogenes Gespräch im aktuellen Kontext. Das Ziel ist es, ganz bestimmte Ereignisse aus dem Alltag zu bearbeiten, dadurch sollen sich langfristige Erziehungsziele herausarbeiten lassen. *Die Auswertung findet in zwei Formen statt.*

Entweder wird in der Phase des Beruhigens das Gespräch gesucht und therapeutisch mit Realitätsbezug ausgewertet. Das Fehlverhalten des Kindes wird ihm verständlich gemacht, dabei spricht man auch vom Einmassieren des Realitätsprinzips. Eine Vertrauensperson zum Kind versucht ihm Anpassungstechniken und eine Erweiterung der eigenen Grenzen aufzuzeigen, eingeschlafene Wertgefühle werden wiederbelebt und neue Adaptionstechniken angeboten. Dies ist je nach funktionierenden Ich-Funktionen des Kindes möglich oder unmöglich. Das Ziel ist es bei der therapeutischen Auswertung von Ereignissen aus dem täglichen Leben, dass die Kinder die Grenzen des Selbst erweitern können.

Kurz zusammengefasst will das Life-Space-Interview, in Form der therapeutischen Auswertung von Ereignissen aus dem täglichen Leben mit den Kindern, das Realitätsprinzip verinnerlichen, eine Entfremdung von Symptomen ermöglichen, eingeschlafene Wertgefühle wiederbeleben, neue Anpassungstechniken anbieten und Grenzen des Selbst erweitern.

Eine zweite Form ist die „Emotionale Erste Hilfe“ für das betroffene Kind oder das Ablassen von „Frustrationssäure“. Durch das mitfühlende und verständniszeigende Eingreifen des Erziehers wird verhindert, dass sich der Hass des Kindes noch verstärkt. Die körperliche Gegenwart und die Aufrechterhaltung einer Kommunikation sind notwendige Hilfen für die Kinder, um sie bei der Bewältigung von panischer Angst, Wut oder Schuldgefühlen zu unterstützen. Wichtig dabei ist, dass die Aufrechterhaltung der Kommunikation gewährt wird, wenn die Beziehung abubrechen droht. Dadurch können Verhaltensabläufe von Kindern reguliert und soziale Beziehungen beibehalten werden.

Die Form der „Emotionalen Ersten Hilfe“ kann auch als schiedsrichterliche Hilfe bei schwierigen Entscheidungen helfen und bei risikoreichen Vereinbarungen einen Einfluss nehmen.

Hier kann kurz gesagt werden, dass die „Emotionale Erste Hilfe“ das Ablassen von Frustrationssäure erstrebt, Unterstützung bei panischer Angst, Wut und Schuldgefühlen bietet, eine Aufrechterhaltung der Kommunikation bei drohendem Abbruch der Beziehungen anstrebt, die Regulierung

von Verhaltensabläufen und sozialen Beziehungen optimiert und bei schwierigen Entscheidungen und risikoreichen Abmachungen als schiedsrichterliche Hilfe agiert.

Wichtig beim Life-Space-Interview ist, dass die Kinder selbst Schritt für Schritt erzählen können, sie selbst rekonstruieren können, ohne dabei Schuldgefühle zu erfahren. Dadurch dass die Realität adäquat erlebt wird, kann das Ich gestärkt werden. In jeder Form bleibt das Life-Space-Interview aber ein Teil des therapeutischen Milieus und somit integriert in den Heimalltag (vgl. Hillenbrand, 2008, S.83-86; Redl, 1966, S.35-67).

Ein Beispiel aus dem Werk „Controls from Within“ von Redl und Wineman (1952), übersetzt von Fatke, kann zeigen, wie das Life-Space-Interview die Kinder in die Realität zurückführt, ihnen Hilfestellungen bietet und sie durch ein externes Ich gestützt werden. Hier ein Einblick:

*Bill hat ständig Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Eines Tages wird er wegen einer aggressiven Episode aus dem Unterricht entfernt und zum Direktor von "Pioneer House", der pädagogisch-therapeutischen Einrichtung, gebracht.*

*Direktor: Nun Bill, es tut mir leid, zu hören, dass Du heute während des Unterrichts nach Hause geschickt werden musstest. Wie kam das?*

*Bill: Dieser verdammte Lehrer - was fällt dem bloss ein, mich herum zu schubsen, mich auf meinen Stuhl zu drücken und so.*

*Direktor: Was hat er mir Dir gemacht?*

*Bill: Ach, er kam auf mich zu, packte mich und warf mich raus auf den Gang.*

*Direktor: Warum hat er das getan?*

*Bill: Woher soll ich denn wissen, warum er das getan hat?*

*Direktor: Was ich meine, ist: Hatte er einen Grund dafür, sich Dir gegenüber so zu verhalten?*

*Bill: Zum Teufel, natürlich nicht.*

*Direktor: Es fällt mir schwer, zu verstehen, warum Dein Lehrer ganz plötzlich einfach so auf Dich zukommt, Dich packt und Dich aus der Klasse wirft.*

*Bill: Er hat's eben getan.*

*Direktor: Bill, ich sage nicht, dass er es nicht getan hat. Was ich herauszufinden versuche, ist, ob er irgendeinen Grund dafür gehabt hat. Fällt Dir irgendwas ein, das zur gleichen Zeit geschehen ist und das alles erklären könnte?*

*Bill: Nein.*

*Direktor: Schau Bill, es macht einfach keinen Sinn, dass Dein Lehrer Dir das aus heiterem Himmel antut. Irgendetwas muss passiert sein.*

*Bill: Dieser verdammte Joe (ein Kind aus der Klasse) fing an, an meinen Schulsachen herumzumachen. Ich sagte ihm gerade, er soll abhauen, und da kam der Lehrer auf mich zu und zieht mich raus auf den Gang.*

*Direktor: Ist das alles, was passiert ist?*

*Bill: Ja.*

Direktor: *Ging Joe weg, als Du es ihm sagtest?*

Bill: *Was?*

Direktor: *Hat Joe Deine Sachen in Ruhe gelassen, nachdem Du ihn dazu aufgefordert hast?*

Bill: *Zum Teufel, nein. Deshalb habe ich ihn geschubst, und er kam trotzdem zurück. Dann habe ich ihm eine in die Fresse gehauen, und er fing an zu heulen.*

Direktor: *Und was geschah dann?*

Bill: *Der Lehrer kam her und sagte, ich soll damit aufhören. Er sagte, ich soll mich hinsetzen.*

Direktor: *Hast Du's getan.*

Bill: *Ich sagte, ich würde nicht zulassen, dass dieser blöde Joe an meinen Sachen rummacht, und der Lehrer sagte, ich soll mich hinsetzen.*

Direktor: *Hast Du's getan?*

Bill: *Was getan?*

Direktor: *Dich hingesetzt.*

Bill: *Ja.*

Direktor: *Warum hast Du dann vorhin gesagt, er hat Dich auf den Stuhl gedrückt?*

Bill: *Er hat's getan.*

Direktor: *Ich dachte, Du hast gerade gesagt, dass Du dich freiwillig hingesetzt hast, als er Dich darum bat. Wenn Du es getan hast, warum hätte er Dich dann auf den Stuhl drücken sollen?*

Bill: *(Schweigen)*

Direktor: *Irgendetwas stimmt hier nicht, Bill.*

Bill: *Nun, als er auf mich zukam, sagte er, ich soll Joe in Ruhe lassen; und ich sagte, ich würde es nicht zulassen, dass er an meinen Sachen rummacht.*

Direktor: *Und was geschah dann?*

Bill: *Er sagte: "Setz Dich hin, und ich kümmere mich darum." Ich sagte, er soll besser von hier verschwinden.*

Direktor: *Wo war Joe zu dieser Zeit?*

Bill: *Wieder auf seinem Platz.*

Direktor: *Warum dann die ganze Aufregung?*

Bill: *Ich wollte sichergehen.*

Direktor: *Sicher wegen was?*

Bill: *Dass er nicht zurückkommen würde. Der Lehrer sagte: "Setz Dich hin." Deshalb sagte ich, ich setz mich nicht hin, wenn der Joe nicht von meinen Sachen wegbleibt.*

Direktor: *Was geschah dann?*

Bill: *Der Lehrer sagte: "Setz Dich hin."*

Direktor: *Und dann?*

Bill: *Ich setzte mich hin.*

Direktor: *Was geschah dann?*

Bill: *Ich sagte: "Lass mich los, Du Arschloch."*

Direktor: *Und dann?*

*Bill: Er nahm mich mit raus in den Gang und sagte, ich darf nicht so zu ihm sprechen. Und dann rief er hier an, und der Counselor kam mich abholen.*

*Direktor: Mit anderen Worten, Du hast Dich geweigert, Dich hinzusetzen und mit dem Streit aufzuhören.*

*Bill: Ja.*

*Direktor: Und als der Lehrer Dich hinsetzte, hast Du ihn beschimpft, wo alle dabei waren.*

*Bill: Ja.*

*Direktor: Warum?*

*Bill: Warum sollte ich zulassen, dass der blöde Joe meine Sachen versaut?*

*Direktor: Hat er es denn immer noch gemacht?*

*Bill: Nein.*

*Direktor: Warum hast Du dann deswegen den Lehrer beschimpft?*

*Bill: (Schweigen)*

*Direktor: Das war nicht der Grund, weshalb Du ihn beschimpft hast, nicht wahr?*

*Bill: Was meinst Du damit?*

*Direktor: Nun, wie kann das der Grund sein, wenn Joe gar nichts mehr machte?*

*Bill: (Schweigen)*

*Direktor: In Wahrheit hast Du den Lehrer beschimpft, weil er darauf bestand, dass Du Dich hinsetzt. Er hat nicht gesagt, es sei in Ordnung, dass Joe Deine Sachen versaut – oder?*

*Bill: Nein.*

*Direktor: Aber Du hast es ihm vor der ganzen Klasse gegeben, weil er Dich hingesetzt hat, als Du Dich nicht von selbst hinsetzen wolltest.*

*Bill: Das stimmt.*

*Direktor: Aber ist das richtig?*

*Bill: Er hat kein Recht, mich auf meinen Platz zu setzen. Ich brauche mich nicht hinzusetzen, wenn ich nicht will.*

*Direktor: Nun sag mir mal: Wo, glaubst Du wohl, könntest Du mit solchem Verhalten durchkommen? In welcher Schule könntest Du einfach hinter einem Kind her rennen, wenn der Lehrer Dir gerade gesagt hat, Du sollst auf Deinem Platz bleiben?*

*Bill: (Schweigen)*

Meiner Meinung nach ist hier sehr gut veranschaulicht, wie sich eine Realitätsprüfung zeigen kann. Dem Kind wird weder eine Konsequenz aufgebremst noch wird es mit Zuschreibungen bombardiert, sondern es agiert von sich aus und schildert seine Ansicht, welche es nur Schritt für Schritt rekonstruieren kann. Das Life-Space-Interview erachte ich als eine nützliche Form in der täglichen Arbeit mit den Kindern, welche rasch den Bezug zur Realität verlieren und eine emotionale Ersthilfe unterstützend erleben können.

Kritisch frage ich mich aber, ob ein Kind, welches stark ausgeprägte delinquente Ich-Funktionen zeigt und verinnerlicht hat, zu einem solchen Austausch in der Lage ist. Kinder, welche stark im Dienste der Triebbefriedigung stehen und dies mit dem delinquenten Ich stützen, sind sich ihrer

Taten wohl bewusst, aber ohne schlechtes Gewissen. Möglicherweise wird da versucht, eine therapeutische Auswertung von Ereignissen zu machen, wobei das Verinnerlichen vom Realitätsprinzip im Zentrum steht. Dennoch besteht mein Zweifel, ob die Kinder in der Lage sind, ihr Verhalten differenziert wiederzugeben. Es wird eine Herausforderung sein an den jeweiligen Pädagogen, welcher auf die Situation reagieren muss. Oder meint Redl, dass ein solches Life-Space-Interview nur von ausgebildeten Psychologen durchgeführt werden sollte? Sollten auch Lehrpersonen damit arbeiten und es als Interaktionsmittel heranziehen? Fragen, auf welche Redl keine genaue Antwort gibt.

Grundsätzlich kann nicht gesagt werden, welche Interventionen und Techniken wann angewendet werden müssen. Auch das Life-Space-Interview kann nicht geplant oder empfohlen eingesetzt werden. Die Wahl einer bestimmten Technik hängt vom spezifischen Ziel, welches ein Erzieher beim Kind erreichen will, der therapeutischen Entwicklungsphase des Kindes, dem Typus vom Kind, mit welchem ein Erzieher es zu tun hat und dem situativen, sozialen Kontext ab. Eine richtige oder ethisch falsche Technik gibt es nicht. Auch wenn sich eine Handlungsform einmal bewährt hat, kann diese beim nächsten Mal völlig destruktive Auswirkungen mit sich bringen. Es muss stets, situativ und adäquat, auf das Kind und dessen Verhalten eingegangen werden. Eine Herausforderung, welche von jedem Pädagogen täglichen Einsatz fordert, sowohl im Alltag wie auch in der Schule.

### **1.4.3 Was ist davon für die Schule relevant?**

Sind Kinder, wie sie im Detail bereits beschrieben wurden, mit ihren Ich-Störungen und ausgeprägten Aggressionen in der Lage, schulische Inhalte aufzunehmen und zu verarbeiten? Haben diese Kinder nicht schon zu viel mit sich selbst und ihren Triebregrulationen zu tun?

Im Werk „Leben lernen in der Schule“ (1980) von Redl, auf welches ich mich im folgenden Abschnitt beziehe, geht Fatke in einer Einleitung bereits auf diese Thematik ein. Auch wenn der Fokus des Werks von Redl auf den Grundlagen der Psychohygiene fundiert, so lassen sich Grundsätze für den Schulalltag darin erkennen. Folgende Fragen finden eine Antwort darin: Kann Lernen fürs Leben tatsächlich in der Schule stattfinden? Ist der Unterricht nicht ein totaler Widerspruch zum Leben draussen? Noch immer verfolge ich die Frage, wie man den Kindern helfen kann und welche Inhalte davon wirklich relevant sind für meine schulische Praxis.

In den Seiten von Redl werden Argumente sichtbar, welche kaum zu Widerspruch veranlassen. Redl schafft einen begreifbaren Zusammenhang zwischen den Ich-Schwächen der Kinder und der dazu passenden Umgangsweise von Lehrpersonen.

Grundsätzlich gilt: *Zeigt eine Lehrperson Interesse an der seelischen Gesundheit des Kindes*, so kann sie den Schüler besser verstehen, sie kann Geschehnisse im Alltag differenzierter wahrnehmen und somit dem Lernen mehr Befriedigung ermöglichen. Umso mehr man sich für die geistig-seelische Entwicklung des Kindes interessiert, desto besser ist eine Lehrperson in der Lage den

Kindern fördernde Erfahrungen zu verschaffen. Und je grösser auch die Fähigkeit ist, neue Situationen zu analysieren, desto flexibler können Reaktionen auf Zwischenfälle und Vorkommnisse in der Klasse bewältigt werden. Lehrpersonen, welche gelernt haben, verborgene Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen, gehen mit den Kindern in der Regel besser um, was das Klassenleben fruchtbarer und lernfähiger macht. Dies deshalb, weil eine Wechselwirkung zwischen Lernen und seelisch-geistiger Gesundheit besteht. Vor allem Letzteres beeinflusst die Lernqualität, worauf beispielsweise Lernbeeinträchtigungen zurückzuführen sind. Einem solchen Kind kann eine Lehrperson auch dann helfen, wenn sie keine psychotherapeutischen Studien betrieben hat. Bereits die Zuneigung dem Kind gegenüber, welche durch die Hilfestellung in Lernsituationen entsteht, kann seine Gesundheit verbessern. Dementsprechend ist es auch möglich, dass eine gute Beziehung zu der Lehrperson die Motivation zum Lernen fördert, was zu Fortschritten in der Schule führen und dies wiederum die Selbstachtung des Kindes erhöhen kann. Ein Kind kann bessere Lernfortschritte erzielen, wenn es weiss, dass es Teil der Klasse ist und die Lehrperson sich für seine Anliegen interessiert. Solches Interesse ist bereits dann vorliegend, wenn eine Lehrperson die Kinder mit ihren gestörten Ich-Funktionen zu verstehen versucht. Bekanntlich machen all die Ich-Störungen und Ich-Stärken den seelisch-geistigen Zustand des Kindes aus.

Lernschwierigkeiten beruhen in den meisten Fällen, so nach Redl (1980), nicht hauptsächlich auf dem Stoff oder der Lehrperson, sondern auf innere Prozesse im Kind drin. Das heisst, dass *emotionale Störungen das Lernen behindern*.

Ein *zusätzlicher Störfaktor kann die Gruppendynamik sein*, denn es dürfen in einer Klassengemeinschaft nicht nur die einzelnen Individuen angeschaut werden. Die Gruppenkonstellation, welche von Normen und Werten geprägt ist, löst psychische Kräfte aus, welche von jedem unterschiedlich wahrgenommen werden. Darin gründen die bereits erwähnte Ansteckung durch die Gruppe, der gegenseitige Schutz oder der Mit-Mach-Kodex.

Zusammenfassend ist erkennbar, dass das Lernen im Schulzimmer wesentlich von der Beziehung zur Lehrperson geprägt ist, das Lernen hingegen von der emotionalen Gefühlslage der Kinder abhängt, welche auf dessen Ich-Funktionen zurückzuführen ist.

### **1.5 Was kann von der Theorie Redls in meine Praxis transferiert werden?**

Im Hinblick auf die Beantwortung meiner Fragestellung, worauf ich dann im letzten Teil meiner Arbeit ausführlicher eingehen werde, möchte ich bereits hier einen Einblick in meine erhaltenen Erkenntnisse ermöglichen. Die Literatur zu Fritz Redl konnte mein Wissen und mein Verständnis bezüglich den Verhaltensweisen meiner Schüler erweitern. Was davon ist für meinen heilpädagogischen Schulalltag relevant und kann die schulische Förderung der Schüler optimieren?

Fritz Redl postulierte, dass es nötig sei, eine  *feste Bindung an die erziehende Person* aufzubauen. Dadurch soll dem Erzieher die Möglichkeit entstehen, die Triebregungen und das Unbewusste des Kindes zu erfassen. Dafür muss von Seiten der Erzieher absolut auf autoritäres Verhalten verzichtet werden, was meiner Erfahrung nach durchaus nicht immer so einfach zu realisieren ist.

Redl spricht vom „*Realitätsprinzip*“, da das Ziel der Erziehung sowohl Triebverzicht und Realitätsanpassung sein muss, das Ziel der Analyse aber Aufhebung von Triebeinschränkungen ist, so muss eine Kombination beider gefunden werden damit sie der Realität entsprechen können. Diese beiden Ansätze in der Erziehung zu kombinieren scheint paradox, aber machbar, wenn die Ziele fokussiert sind. Eine analytische Erziehung kombiniert eben genau Erziehung mit analytischem Verfahren. Ist das in der Praxis umsetzbar?

Die Sichtweise von Redl, mit welcher er die Kinder, die hassen, betrachtet, finde ich beeindruckend. Er erkennt in diesen Kindern die Schwächen, geprägt vom Leben. Genauso steht er auch für die Stärken dieser Kinder ein und zeigt, worin sie meisterhaft und lernfähig sind. Sowohl durch die Beschreibung der Ich-Funktionen, welche ein gesundes Ich übernehmen sollte, wie auch von dessen Störungen, kann man die eigenen Schüler genauer kennen lernen. Die Aussagen und Postulate von Redl fordern jeden Erzieher dazu auf, sich allen Kinder anzunehmen, ungeachtet deren Verhaltensweisen. Kinder, welche voller Hass sind, sollen eine Chance erhalten geliebt zu werden. Eine Beziehung aufzubauen und sie konstant zu pflegen, muss für einen Pädagogen machbar sein, ansonsten hat er wohl den falschen Beruf erlernt.

Redl ermöglicht aber durch seine Literatur nicht nur, dass man die Kinder besser versteht, sondern er bietet auch Interventionstechniken an, welche im Alltag mit Ich-gestörten Kindern durchaus einsetzbar sind.

Es finden sich weder Rezepte, Vorschläge noch überhebliche Behauptungen, sondern Redl zeigt sich als Ratgeber, welchem man folgen kann oder auch nicht.

Das Bild, welches Redl mir dadurch ermöglicht hat, zeigt sich als sehr differenziert und stimmig. Auch fast 30 Jahre nach Redls Zeit kann ich seine Denkweisen und Theorien nachempfinden und befürworten. Sowohl seine Interpretationen wie auch seine Interventionstechniken lassen sich auf die eigene Praxis transferieren, was jedem Pädagogen einen differenzierteren und breiteren Blickwinkel auf die Kinder ermöglicht.

Ich erkenne, aufgrund meines theoretischen Hintergrundwissens aus dem Studium, dass einzelne Ansätze und Denkweisen von Redl auch in der *personenzentrierten* Haltung vertreten sind. Redl stellt das Kind in den Mittelpunkt, versucht durch Gespräche innere Haltungen zu erfragen und diese zu verändern. Grundsätzlich weiss man auch, dass sich Redl der Psychoanalyse verpflichtet hatte, vor allem der Ich-Psychologie, welche von Anna Freud und später von Heinz Hartmann entwickelt wurde. Umstritten ist jedoch noch heute, ob die Psychoanalyse auch dem personenzentrierten Paradigma zugeteilt wird, da hauptsächlich Mediziner mit der personenzentrierten Sichtweise arbeiten. Oder ob die Psychoanalyse als heilende Interaktion zwischen Psychoanalytiker und Patient verstanden wird, was dann grundsätzlich *interaktionistisch* wäre. Alfred Lorenzer formulierte Sigmund Freuds Theorie neu und deutete sie als Interaktionstheorie. Die heutige Defi-



nition von Psychoanalyse, welche in die medizinisch personenzentrierte Richtung geht, ist jedoch mehr biologischer Natur. Eine klare Zuteilung ist aber umstritten.

Müsste ich eine Empfehlung abgeben oder eine Definition davon wagen, so würde ich behaupten, dass Redl von beiden Seiten ein Stück für sich beansprucht. Er arbeitet mit seinen Kindern und Jugendlichen interaktionistisch, dies zeigt sich im allgemein alltäglichen Umgang mit den Kindern, wo die Interventionstechniken eingesetzt werden oder auch in der Anwendung des Life-Space-Interviews. Dennoch ist auch erkennbar, dass Redl die Kinder aus einem medizinisch personenzentrierten Blickwinkel betrachtet, was ihn auf die Analysen und Theorien zu den Ich-Funktionen bringt.

Grundsätzlich ist ein klarer Unterschied zur klientenzentrierten Haltung von Carl Rogers sichtbar, wo der Patient führt und seine Themen selbst erarbeitet. Bei Redl aber ist erkennbar, dass der Pädagoge das Kind leitet. Redl übernimmt die Verantwortung für das Umfeld des Kindes und versucht das Kind in seinen Ich-Funktionen zu stützen. Das Kind therapiert sich nicht selbst, im Sinne der personenzentrierten Ansicht, sondern es wird dabei unterstützt seine Persönlichkeit zu verändern und zu festigen, indem es lernt mit seinen Trieben umzugehen. Welchem Paradigma sich Redl nun tatsächlich zuschreiben würde, bleibt offen.

Im Allgemeinen, abgesehen der jeweiligen Paradigma-Zuteilung, sind die Inhalte von Redl bezüglich der Kinder, wie ich sie unterrichte, vielseitig, interessant und sie fordern zum Denken heraus. Mir scheint es folglich machbar, wie es Redl fordert, *analytisches Denken mit der direkten Erziehung zu kombinieren*. Denn die Stärke der Theorien von Redl erkenne ich genau darin, dass die Kinder geführt werden sollen (oder wollen), was mir als Erzieher eine aktive Rolle zumutet und mich folge dessen teilhaben lässt an der Weiterentwicklung des Kindes.

Genau das will eine Lehrperson, oder gibt es da Gegenargumente?

## 2. Bruno Bettelheim

### 2.1 Wie lebte Bruno Bettelheim?

Die Informationen über das Leben von Bruno Bettelheim stammen aus seinen Werken, wo vor der jeweiligen Einleitung der Autor vorgestellt wird.

1903 kam Bruno Bettelheim in Wien zu Welt. Er zeigte schon als Vierzehnjähriger Interesse an der Psychoanalyse und wurde später auch Schüler von Sigmund Freud. Er studierte unter anderem Germanistik, Kunstgeschichte und Philosophie.

Bettelheim wurde als Jude im Konzentrationslager Dachau interniert und später in das KZ von Buchenwald überführt. Nach knapp elf Monaten, 1939, emigrierte er in die USA, wo er als Professor für Erziehungswissenschaften und Psychologie an der Universität Chicago lehrte.

Zahlreiche seiner Bücher sind der problematischen Kindererziehung gewidmet. Die Mehrzahl seiner Bücher handeln von seiner Arbeit mit psychisch gestörten Kindern, mit welchen er an seiner *Orthogenic School in Chicago* arbeitete. Diese Schule war eine an die Universität angegliederte Tagesheimschule, welche von Bettelheim selbst geführt wurde. In dieser Form konnten hauptsächlich lern- und verhaltensgestörte Kinder, im Alter von sechs bis vierzehn Jahren, in einem therapeutischen Milieu, welches geprägt war durch die Psychoanalyse, betreut und behandelt werden (vgl. Bettelheim, 2007, Autorbericht). Bettelheim nutzte seine eigenen Erfahrungen aus der Zeit im KZ und die Erkenntnisse daraus für die Therapie der Kinder. So erkannte er, dass nicht nur das Unbewusste den Menschen extrem steuert, sondern dass auch das Umfeld, also das *Milieu*, einen erheblichen Einfluss ausmacht. Nicht-funktionierende Familien, analog den Verhältnissen in einem KZ, haben nach Bettelheim einen zerstörerischen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Die Lebensumstände, wie sie in einem KZ vorherrschen, können einen nicht-aushaltbaren Zustand herbeiführen, welcher Familienkonstellationen völlig irritiert. Zudem postulierte Bettelheim, dass Kinder aus solchen Familien nur ausnahmsweise gesund überleben können. Erst ein radikaler Bruch kann bei Kindern aus desorganisierten Familien eine Heilung bringen.

Bettelheim erkannte die Spannungen und die natürlichen Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichem Zwang und dem Autonomiebestreben des Individuums. Für die Erreichung dieser Autonomie, gerade in einer strikten und normierten Gesellschaft, sei der Verlust neurotischer Angst ein zentraler Punkt.

Zudem verfolgte Bettelheim eine damals eher umstrittene Ansicht bezüglich der seelisch schwer gestörten Kinder. So beteuerte er aufgrund seiner Erfahrungen und Erkenntnissen, dass seelisch kalte Mütter die Entwicklung ihres Kindes so gravierend stören können, dass das Kind zu keinerlei sozialen Kontakten mehr in der Lage ist und unter ähnlichen Symptomen leidet wie Autisten (vgl. Johnsons, 2008, ab Minute 2.30). Er selbst hatte sieben Jahre lang ein autistisches Kind bei sich aufgenommen, welches von einer amerikanischen Familie stammte.

Grundsätzlich kann man über Bettelheim erfahren, dass er kein Mann war, welcher Patentrezepte austeilte und den Menschen, seinen Mitarbeitern und seinen Patienten, Dinge vorschrieb. Was er seinem Leser lehrt, ist etwas anderes. Er fordert dazu heraus, Dinge von einem anderen Blickwin-

kel zu betrachten und die volle Aufmerksamkeit auf sein Gegenüber zu richten, nicht nur auf sich selbst. Angst, welche oft unser Handeln beeinflusst, ist in unserem Inneren fundiert. Eine Lösung dafür kann nur in einem selbst gefunden werden. Genauso ist es mit den unzähligen Versuchen, wenn Kinder die äusseren Umstände für innere Schwierigkeiten verantwortlich machen, Schulalltag ist ein gutes Beispiel dafür. Das Problem ist aber kaum der äussere Umstand, sondern der innere Konflikt (vgl. 1983b, S.202-208).

Mit diesen Gedanken bin ich schon mitten in der Grundhaltung und den Auffassungen Bettelheims, auf welche ich im folgenden Abschnitt detaillierter eingehe.

## **2.2 Was sind die Grundgedanken Bettelheims?**

„Liebe allein genügt nicht“ (Bettelheim, 2007). Doch was meint Bettelheim, wenn er von Liebe spricht. Geht es um das Liebkosen, um Geborgenheit, um eine elterliche Billigung? Meint Liebe die Bereitwilligkeit auf ausgesprochene und unausgesprochene Bedürfnisse einzugehen oder ist es nur ein unklarer Begriff? Unmissverständlich beschreibt Bettelheim in seinen Ausführungen, dass für die Kindererziehung in unserer komplexen Umwelt weit mehr beansprucht wird, wie die Liebe zum Kind alleine. Was für eine Form der Erziehung einem Kind förderlich ist, darauf möchte ich in den folgenden Abschnitten eingehen. Denn die Ausführungen Bettelheims sollen gewissenhaften Erziehern ein besseres Verständnis über Reaktionen des normalen Kindes verschaffen. In seinem Werk „Liebe allein genügt nicht“ (2007) finden sich weder Empfehlungen von Interventionen noch Erziehungsrezepte, sondern eine Übersicht über mögliche Hintergründe und deren Folgerungen, welche das allgemein pädagogische Verständnis erweitern sollen. Darauf werde ich im ersten Teil unter dem Kapitel „2.2 Was sind die Grundgedanken Bettelheims?“ ab Seite 51 eingehen.

Im zweiten Teil unter „2.3 Worauf kommt es beim Lernen an?“ ab Seite 60 werde ich dann die Hintergründe und Ursachen für schulische Schwierigkeiten erläutern, wie sie Bettelheim in seinem Werk „Erziehung zum Überleben“ (1992) darstellt. Darin lassen sich grundlegende Entwicklungsdefizite der Kinder erkennen, welche das tägliche Lernen beeinflussen und behindern.

Grundsätzlich fordert Bettelheim das therapeutische Milieu, welches sich positiv auf die Entwicklung des Kindes auswirken soll. Zudem führt er Förderhinweise auf, nach welchen sich Lehrpersonen und Erzieher richten können, um die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

In den folgenden Zeilen beziehe ich mich also zuerst auf die Literaturinhalte aus dem Werk „Liebe allein genügt nicht“ (2007).

### **2.2.1 Die Erwachsenen als Teil der kindlichen Entwicklung?**

Bettelheim appelliert an die Erwachsenen, welche mit Kindern arbeiten, dass sie altersentsprechendes, erwachsenes Verhalten zeigen, den Kindern Zuneigung und Zeit schenken und immer sich selbst sind. Kinder sollen das Gefühl erhalten, dass Erwachsene ihm überlegen sind, dies deshalb, da es dem Kind das Gefühl von Sicherheit und Schutz ermöglicht. Erwachsene, welche versuchen auf dieselbe Ebene wie das Kind zu gehen, verunsichern und überfordern das Kind, da

es selbst noch nicht in der Lage ist, so viel Verantwortung zu übernehmen und erwachsen zu sein. *Kinder brauchen Erwachsene, an welchen sie sich orientieren können* (S.23). Diese Auffassung Bettelheims reibt stark an den heutigen Gesellschaftsvorstellungen und den modernen Erziehungseinflüssen, welche selbst auch stets im Wandel sind. So ist es doch heute wohl bekannt, dass man sich auf die Ebene des Kindes bringen soll, um auf dem Niveau gleicher Stufe zu kommunizieren. Ein interessantes Gegenargument, welches Bettelheim einwenden würde.

*Auf einem Schulausflug mit meiner Schulklasse, auf dem Weg durch einen Wald, um ein nahegelegenes Schwimmbad zu besuchen, sind die jüngsten der Klasse mit dabei. Wir laufen durch Wiesen und müssen an einem Bauernhof vorbei, bei welchem die Kühe draussen am Weiden sind. Zwei der Kinder zeigen bereits Angst und Unsicherheit, als wir den Zaun überqueren wollen, da sie sich vor Kühen fürchten. Mitten auf der Wiese beginnen einige der anderen die Kühe zu provozieren und hetzen sie auf. Ich interveniere und versuche die Gruppe ruhig an den Tieren vorbei zu bringen. Nun werden die Kühe immer unruhiger und die Schüler, insbesondere die zwei kleineren, immer unsicherer. Es kommt beinahe Panik auf, die Jüngeren drängen sich immer näher hinter mich. Der Bauer muss die Tiere gehört haben und kommt auf die Wiese, ruft die Tiere zurück und kommt uns entgegen. Er schimpft mit den Kindern, weist sie zurecht. Ich entschuldige mich für das Benehmen und stehe noch immer schützend vor den Kleineren. Der Bauer will auch sie zurechtweisen, als ich ihn unterbreche und sie in Schutz nehme. Sie hätten Angst gehabt und haben nichts beigetragen, um die Kühe aufzuscheuchen. Anschliessend, als wir im Schwimmbad waren, kam Mirko herbei und sagte, dankend, er wäre froh gewesen, dass ich da war, denn er hätte vor Angst nicht gewusst, was machen. Das zeigte mir, dass vor allem in Situationen der Unsicherheit, die Schüler Schutz suchen und diesen auch wünschen, selbst dann, wenn sie zu stolz sind, dies zuzugeben.*

Dennoch müssen, nach Bettelheim (2007), Erwachsene gerade *beim Erstkontakt* mit gestörten Kindern aufpassen, dass das Kind nicht ein Übermass an Liebe erhält oder auslebt. Liebe eines Kindes dem Erwachsenen gegenüber, die sofort aufflammt, kann auf sein seelisches Ausgehungert sein zurückgeführt werden. Darin ist ersichtlich, dass das Kind nach einer normalen Beziehung strebt, welche für seine Reifung am förderlichsten gewesen wäre, aber nicht vorhanden war. Wird ein Kind aber sofort bemuttert und geliebt, fühlt es sich verpflichtet diese Liebe zu erwidern. Diese Reaktion übersteigt vorerst die emotionale Fähigkeit des gestörten Kindes, und es empfindet Misserfolgserlebnisse mit Schuldgefühlen und Gefühlen der Wertlosigkeit (vgl. S.27).

*Übertragungen*, von verinnerlichten Emotionen, auf die Erzieher ist ein Bestandteil der Verarbeitung früherer Situationen und Beziehungen der Kinder. Das nochmalige Nacherleben eben solcher Empfindungen ermöglicht den Kindern, ihrer innerlichen Angst entgegenzuwirken und Emotionen

zu verarbeiten. Dafür ist es notwendig, dass Erzieher und Umweltfaktoren stabil und ausgeglichen bleiben.

Bettelheim verfolgt in seinem Vorgehen ein psychoanalytisches Denken, welches der Richtung Aichhorns zur Behandlung von verwahrlosten Jugendlichen nahekommt. Die Schriften von Sigmund Freud, Anna Freud, August Aichhorn oder John Dewey haben Bettelheim zu seinem Denken verholfen. Mehrfach finden sich in Bettelheims Texten auch Nennungen derer.

Die Feststellung, dass Erzieher, welche eine *persönliche Beziehung zum Arbeitsplatz* aufbauen und aufrechterhalten, gelingende Bestandteile sind für die tägliche Arbeit mit den Kindern, postuliert Bettelheim vermehrt. So meint er, dass jeder Erwachsene Teil des Gesamtmilieus in einem Heim ist. Diesen Einfluss auf das Gesamte und die Atmosphäre kann ein Erwachsener positiv beeinflussen, indem er eine gute Beziehung zum Arbeitsplatz und der darin begründeten Arbeit hat. Dies ergibt wechselwirkend eine gelingende Grundlage für Förderprozesse. Persönliche und alltägliche Erfahrungen müssen stets in diesen Prozess integriert werden, um die Reaktionen darauf kennenzulernen und sich selbst besser führen und verstehen zu können. Sowohl die Kinder wie auch die Erwachsenen lernen täglich Neues dazu, sowohl bezüglich emotionaler wie auch körperlicher Belange (vgl. S.13-33). Stellt man diese Aussage Bettelheims in die heutige Wirtschaft, so würde er teilweise schroffe Gegenreaktionen erfahren. In unserer Gesellschaft, mit solch hoher Professionalisierung, wie sie heutzutage erwartet wird, ist hauptsächlich Fachkompetenz und Ausbildungsgrad gefragt. Beweint sollten all jene werden, welche ein Herz für Kindeserziehung hätten und das nötigen Wissen dazu erlangt haben, sich aber aus finanziellen Gründen einen anderen Arbeitsbereich ausgesucht haben. Bettelheims Appell an die Erzieher, sie sollten in ihrem Job mit persönlichem Elan und Freude dabei sein, finde ich lobenswert. Weiter sollte hier angemerkt werden, dass folglich nicht nur die Beziehung zwischen Kind und Erzieher stimmen sollte, sondern auch jene zwischen dem Kind und dem darin lebenden Milieu, wie auch die zwischen dem Erzieher und dem Milieu. Wobei sich *der Begriff „Milieu“* auf die Definition Bettelheims bezieht. Er meint damit ein Umfeld, welches das Wachstum des Kindes anregen will und den Wunsch hat, die Persönlichkeit eines Kindes zu festigen. Kann grundsätzlich ein Gleichgewicht aller Komponenten, zwischen Kind, Erzieher und Milieu, erreicht werden, so denke ich, stehen die Grundlagen für eine förderliche Atmosphäre gut.

### **2.2.2 Welche Persönlichkeit haben die Kinder?**

Die Kinder, von welchen hier die Rede ist, sind nicht kategorisierbar, nicht typisch oder als besonders schwierig zu deklarieren. Bettelheim spricht zwar des Öfteren von den gestörten Kindern, was nicht einer negativen Einstellung zuzuschreiben ist. Jedes Kind ist lediglich ein deutlich zu unterscheidendes Individuum. Bei den meisten Kindern sind deren Schwierigkeiten nicht durch Verdrängungs- oder Abwehrmechanismen zustande gekommen, welche den normalen Lebensprozess gestört haben. Bettelheim sieht die Ursachen für eine Fehlentwicklung nicht wie Redl, in den

Abwehrmechanismen. Zwar leiden einige darunter, dass sie ein Leben lang viel zu verdrängen hatten und deswegen nützliche Abwehrmechanismen entwickelt haben. Tatsächlich liegt die wichtigste Ursache ihrer Unfähigkeit, mit der Welt zurechtzukommen, darin, dass sie von Klein an keine Möglichkeit hatten, ihre *Persönlichkeit zu stärken und festigen*. Das kann sich darin zeigen, dass ihre Lebenserfahrungen nur bruchteilhaft in Erinnerung sind, so dass sich nur unvollkommene Charaktere bilden konnten. Bei den Kindern kann sich das darin zeigen, dass sie nicht sozialisiert sind, es aufgegeben haben, sich in der Welt zurechtzufinden oder sich komplett von den Normen und Anforderungen der Welt distanzieren. Autismus, Nicht-Reden-Wollen oder Nahrungsaufnahme verweigern sind einige Beispiele dafür. Die Aufgabe von Erziehern ist es folglich, dass sie versuchen Ordnung in das vorherrschende Chaos zu bringen, dass sie die Persönlichkeit der Kinder zu stärken versuchen. Grundsätzlich muss ein Kind deshalb zuerst lernen, dass diese Welt angenehm sein kann, entgegen seiner früheren Erfahrungen. Erst dann kann man versuchen das Kind weiterzubringen. Die Befriedigung der Bedürfnisse des Kindes muss zu dem Mittel werden, welches das Kind veranlasst, eine positive Beziehung zu den Erziehern zu entwickeln, die für sein Wohl sorgen. Daraus resultiert dann bestmöglich die positive Erfahrung über die zwischenmenschlichen Beziehungen, welche Befriedigung und Zufriedenheit mit sich bringt. Die Beziehung zu einem Erwachsenen fordert das Kind folglich dazu auf, diesen als Vorbild zu sehen und sich mit ihm zu identifizieren. Diese Identifikation kann als Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden, dann wird es möglich, das Kind weiterzubringen. Wichtig dabei ist, dass dem Kind nichts aufgezwungen werden darf, sondern es sich aus freien Stücken mit einem Erzieher und dessen Lebensumwelt identifiziert. Damit ein Kind in der Lage ist, sich auf einen solchen Prozess einzulassen, müssen die überflutenden Reize der Umwelt möglichst reduziert werden, auf ein *beschützendes und unkompliziertes Milieu*. Dieses Milieu soll nicht zu sehr Leistung betonen, sondern das Wachstum anregen, welches durch die Beziehungen zu den Mitmenschen ermöglicht werden kann. Es ist erstrebenswert, dass die Kinder sich nicht nur oberflächlich anpassen, sondern eine gefestigte Persönlichkeit entwickeln. Das Ziel dabei ist, dass diese Persönlichkeit sich eingliedern kann und dieses Kind dann hoffentlich ein paar Freunde findet.

Hier erkenne ich, dass Bettelheims Theorie sich der Neuropsychologie gegenüberstellt. Hirnforscher und allenfalls auch Verhaltenstherapeuten würden seinen Empfehlungen allenfalls widersprechen. Doch ist zu sagen, dass Bettelheim lediglich eine Sichtweise vertritt, nämlich die der Psychoanalyse. Ich stimme Bettelheims Ausführungen zu, denn meine Erfahrungen mit verhaltensauffälligen Kindern haben gezeigt, dass wenn sie neu in ein Heim eintreten, es wichtig ist, dass nicht zu viele Reize auf einmal über sie kommen. Sie brauchen ein Milieu, welches positiven Einfluss nimmt, sie aber nicht überfordert.

Ein Exkurs in das Werk „Die Geburt des Selbst“ von Bettelheim (1983c) gibt einen Einblick in die *Autonomie eines Kindes und deren Entwicklung*. Eine ausgereifte Anatomie, so Bettelheim, zeigt sich in der Beherrschung der eigenen Gefühle. Natürlich werden diese Emotionen, genauso wie

andere Funktionen in unserem Körper, gelegentlich stärker sein wie der Mensch und dessen Ich. Den Körper einer totalen Anatomie zu unterwerfen würde aber lediglich in Zwängen enden, was sich kein Mensch wünschen würde. So wird die Autonomie weder durch die absolute Kontrolle der Gefühle bedingt, noch wird sie durch eine derartige Kontrolle gefördert. Auch dies würde nur, bei absoluter Kontrolle, zu Zwängen führen. Folglich müssen die Emotionen die Freiheit haben, sich dann auszudrücken, wann es ihnen für passend scheint. Die Anatomie kann unsere Emotionen hinreichend beherrschen, grösstenteils sicherlich. Jedoch heisst das auch, dass die Emotionen nicht durch andere kontrolliert werden sollten, auch wenn Mitmenschen diese beeinflussen können. Der Hauptgrund, wieso ein Mensch seine Emotionen kontrollieren sollte, ist, damit diese ihn nicht veranlassen sich selbst oder andere zu verletzen (vgl. S.63). Wichtig für den Erzieher ist also, dass die Emotionen eines Menschen zwar beeinflussbar sind, aber nie durch externe Kräfte gesteuert werden sollten, es sei denn, es kommt zu Extremsituationen, in welchen ein Eingriff nötig wird.

Bettelheim (1983c) schreibt, dass Menschen, so auch die Kinder, in einer Welt leben, die *kausale Zusammenhänge* erkennen lässt. Jedoch wissen die Menschen darum, dass diese Zusammenhänge auch beeinflussbar sind, was heisst, dass Menschen im Stande sind, kausale Prozesse und ihre Abfolge von Ereignissen durch deren Einfluss veränderbar werden. Durch die Einfügung eines neuen Gliedes in die Kette der Kausalität kann der Lauf der Ereignisse derart verändert werden, dass das Resultat völlig anders ausfällt, als das Resultat, welches sich ohne das bewusste Zutun eingestellt hätte. Würde ein Mensch das Gefühl haben, er sei nicht in der Lage die wichtigsten Dinge in seinem Leben zu beeinflussen, dann gäbe es keinen Grund mehr zu lernen, wie auf solche Ereignisse zu reagieren und wie man sie verändern könnte. Kann ein Kind diese Macht der Veränderung erkennen, so fühlt es sich auch in der Lage, Lebensereignisse zu ordnen und vorherzusagen, was es dazu befähigt, Kausalzusammenhänge zu begreifen. Das heisst natürlich, dass dadurch ein reifes Handeln und überlegte Handlungsweisen zustande kommen sollten. Dies ist jedoch erst dann möglich, wenn man nicht nur die Zusammenhänge von Ereignissen erkennen kann, sondern wenn man auch weiss, wie diese Zusammenhänge zu beeinflussen sind, damit sich der Weg ändert. Wem solche Änderung in absehbaren Zukunft nicht oder regelmässig schlecht gelingt, der gibt den Versuch nach Veränderung zu streben, rasch wieder auf. So eine Art Resignation gegenüber Ereignissen kann dann dazu führen, dass keinerlei Aufmerksamkeit mehr auf überraschende oder unvorhersehbare Ereignisse gerichtet wird, weil die Meinung vorherrscht, dass nichts unternommen werden kann, was eine nützliche Veränderung bringen könnte. Autistische, wie auch teilweise emotional gestörte Kinder schenken der Welt um sich herum lieber keinerlei Aufmerksamkeit mehr, da sie der Meinung sind, nicht in den Prozess eingreifen zu können (vgl. S.65-67).

Meiner Meinung nach, ist Bettelheims Sicht hier sehr eingeschränkt. Ich würde seinen Ausführungen zu der Resignation nur teilweise zustimmen. Denn Gründe könnten bestimmt auch andere sein, als nur die vermehrt negativen Veränderungsversuche. Beispielsweise könnte es sein, dass

dieses Kind sich andere Strategien angeeignet hat um an seine Ziele zu kommen, oder aber sich andere Ziel gesetzt hat.

„Bei den schwer gestörten Kindern, mit denen wir arbeiten, können wir natürlich *das* Nichtvorhandensein zielgerichteter Handlungen beobachten oder aber zumindest Handlungen, durch die sie in der Gesellschaft, in der sie leben, nicht bekommen, was sie wollen. Hand in Hand damit geht eine jähe Wut, die gewöhnlich ohne spezifischen Gehalt ist, sowie die ganz und gar mangelnde Bereitschaft, über die Ursache dieser Wut, ja eigentlich aller Gefühle, zu berichten – denn sie sind überzeugt, dass das Gegenüber niemals eine befriedigende emotionale Reaktion geben könne“ (Bettelheim, 1983c, S.68-69). Jegliches Lernen sollte also auch mit Autonomie und der Zuversicht, dass man den eigenen Lebensweg mit beeinflussen kann, besetzt sein, damit persönliches Interesse und positive Grundgefühle mitwirken. Dem stimme ich komplett zu und empfinde Bettelheims Hinweise als sehr realistisch und praxisnahe.

### **2.2.3 Das therapeutische Milieu im Alltag und in der Schule?**

Nach Bettelheim muss in der Schule versucht werden ein *Gesamtmilieu zu entwickeln*, welches alle Tätigkeiten der Kinder umfasst. Hinderliche oder störende Einflüsse müssen folglich reduziert werden und es sollten bestmöglich positive Emotionen entstehen können. Beispielsweise enthalten Comics oft aggressiven Inhalt, welcher für die Kinder wenig förderlich wirkt. Im Mittelpunkt jeglicher Förderung muss der Wunsch, Leben und Umwelt des Kindes besser zu gestalten, im Mittelpunkt stehen (vgl. 2007, S.34-40). Interessant ist hier anzumerken, dass es folglich relevant ist, was ein Kind umgibt und womit es sich beschäftigt. Denn alles, was sich im Umfeld eines jeden Menschen befindet, prägt diesen grundlegend.

Heutzutage würden wahrscheinlich noch andere hinderliche Einflüsse aufgezählt werden, wenn die positive Gestaltung des Alltags im Mittelpunkt steht. So können nebst Comics auch Videogames oder Online-Spiele negativen Charakter haben. Meiner Meinung nach haben diese enorm viel an aggressivem und destruktivem Gehalt, welcher eine gesunde Entwicklung nicht unbedingt fördert.

Für all die Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes ist es grundsätzlich wichtig, ein allgemeines, therapeutisches Milieu zu entwickeln, welches das Kind leicht annehmen und verarbeiten kann. Dazu müssen die Kinder die Gelegenheit erhalten, eine Vielfalt an echten Beziehungen aufzubauen, sei dies zu den Mitarbeitern oder zu Mitschülern. Die Kinder sollen lernen, ihre Tätigkeiten selbst zu organisieren, damit sie gerüstet werden für die Komplexität des Alltags. *Milieu-therapie nach Bettelheim* ist viel mehr wie nur Psychotherapie, da es sich nicht um einzelne Therapiestunden handelt, sondern um eine Lebensumgebung, welche für das Kind förderlich und unterstützend ist, wobei die erlebten Beziehungen einen Grossteil der Förderung ausmachen. Das Kind soll Veränderung erfahren, aufgrund aller Einflussfaktoren des pädagogischen Milieus, wobei gerade die interpersonalen Beziehungen eine wesentliche Rolle spielen. An die Kinder werden



Aufgaben gestellt, welchen sie gewachsen und dennoch wichtig für das reale Leben sind, so dass sie gestärkt werden.

Bettelheim (1980) hinterfragte selbst zu seiner Zeit das Milieu, in welchem seine Schüler lebten. Er stand deshalb vor der Herausforderung, wie man sich die Möglichkeit des Zeitalters der Technik zunutze machen konnte, *ohne dabei zum Sklaven von Naturwissenschaft und Technik zu werden*. Denn die Naturwissenschaft bietet vieles an modernen Entwicklungen, welche im Alltag das Wohlergehen des Menschen steigern sollen. So wollte Bettelheim stets prüfen, wenn eine neue technische Errungenschaft in die Anstalt kam, welchen Platz diese im Leben der Kinder und der Schule hat. Meist lagen die Vorteile auf der Hand und die Abhängigkeit, in welche sich das Umfeld begab, schien nicht von Bedeutung zu sein. Die Verführungen, welche Maschinen und technische Fortschritte mit sich bringen, sind enorm. Der Mensch lässt sich dadurch in eine unbewusste Abhängigkeit leiten. Das Beispiel kann anhand des Fernseher genauere erläutert werden. Das ständige Fernsehen, abgesehen von den Vorteilen und Lernchancen die es bieten kann, wirkt sich auf die Beziehungsfähigkeit der Kinder aus. Zudem kommt, dass die innere Selbsttätigkeit, aufgrund eigener Lebenserfahrungen, verloren geht und Kinder mehr in den Gedanken der Fernseh- und Filmwelt schweben, wie in der realen Welt. Diese Trägheit und Kontaktunfähigkeit, welche durch das passive Fernsehen antrainiert wird, kann sich auf spätere Lebenssituationen negativ auswirken, so vor allem auf die Schule. Ein Mangel an Lernbereitschaft und die Unfähigkeit zur Kommunikation können sich negativ auf die Schullaufbahn auswirken. Dazu kommt die Verführung und Angst vor der aktiven und selbständigen Teilhabe am Leben, was die grösste Gefahr des passiven Fernsehens ist. Klar sollten die Fernseher nicht aus den Wohnungen verbannt werden, aber ein normaler, gesunder Umgang damit muss gelernt werden. Ganz allgemein bleibt dem Menschen und so auch den Schulen keine andere Möglichkeit, als mit dem Fortschritt und der Wissenschaft und Technik zurechtzukommen. Ein Kompromiss muss gefunden werden. Bettelheim (1980) schreibt: „Fehler zu vermeiden wurde uns dadurch leichter gemacht, dass wir immer wieder erkannten, wieviel aus neurotischen Symptomen und ihren Ursachen zu lernen ist, was den Menschen in einer bestimmten Zivilisation am ehesten seelisch aus dem Gleichgewicht bringt. Diese Erkenntnis erleichterte es uns, in unserem Milieu die Dinge zu beseitigen, die der Freiheit und Spontaneität des Menschen hinderlich sind“ (S.59). *Ein Milieu soll folglich der Förderung und der Entwicklung des Kindes gerecht werden*, hauptsächlich in einem Umfeld, wo die gesellschaftlichen Erneuerungen ihren Platz finden und die Kinder einen gesunden Umgang damit lernen (vgl. Bettelheim, 1980, S.55-60).

Damit der Mensch sich und seine Emotionen zu beherrschen lernt, muss er Beziehungen nachkommen und nicht den Forderungen der Gesellschaft. *Selbstbeherrschung* kann nur dann erlangt werden, wenn man sich mit anderen Menschen, die man liebt, identifiziert. Dafür sucht man sich Menschen aus, welche einen achten, lieben und respektieren. Sich mit einem Menschen zu identifizieren, welcher die *Massstäbe der Gesellschaft* verinnerlicht hat, führt zu einer eigenen Verinnerlichung eben dieser Massstäbe. Zunächst entwickelt ein Kind seine Persönlichkeitsstruktur, durch die vorgelebten Normen und Werte der Eltern. Dadurch nimmt das Kind die Forderungen deren an,

so dass sie zu den eigenen werden. Erst in einem zweiten Schritt nimmt ein Kind die Forderungen der Umwelt für sich wahr. Die äusseren Anforderungen sollten bestmöglich den inneren Überzeugungen entsprechen, damit es nicht zu einem Widerspruch kommt. Ein solcher Widerspruch kann dazu führen, dass die Persönlichkeit des Kindes nicht ausreifen kann, da es zu verwirrt ist und die Umwelтанforderungen nicht im Einklang mit seinen Fähigkeiten, seinen Interessen und seiner Herkunft erleben kann (vgl. Bettelheim, 1980, S.106-109). Zwar sind die Identifizierung und die daraus entstehenden Konfliktpotenziale hier sehr knapp und oberflächlich beschrieben. Es soll dem Leser und der Leserin lediglich ein Gefühl dessen geben, womit ein Kind in seiner Entwicklung noch klarzukommen braucht, abgesehen der vielen anderen Einflüsse. Für die Thematik von Bettelheim ist es deshalb relevant zu wissen, dass die Identifizierung und die Umwelteinflüsse zusammen auf die Entwicklung des Kindes wirken können, da es für die Gestaltung des Milieus wichtig ist.

Wieder wende ich meine Ausführungen auf die Grundlagen aus dem Werk von Bettelheim „Liebe allein genügt nicht“ (2007). Das *Ziel des pädagogischen Handelns*, und somit die Grundlage eines therapeutischen Milieus, muss *die Befreiung des kindlichen Individuums* sein, um einen Weg in ein befriedigendes Leben zu eröffnen. Die Probleme, welche diesem Ziel im Wege stehen, sind nicht nur starre Hemmungen, sondern vielmehr die ungleichmässige Entwicklung ihrer Persönlichkeit, eine Missdeutung der Realität und eine niedrige Selbstbeherrschung (vgl. S.41-45).

Reaktionen von Kindern müssen immer mit deren Erfahrungen und Wurzeln der Vergangenheit betrachtet werden. Es sind keine einzelnen Tätigkeiten, abgelöst von allem anderen, sondern wenn Kinder reagieren, fühlen, sprechen oder handeln, gehört das als ein Teil in eine Abfolge von Ereignissen. Dieses Konstrukt kann besser im Zusammenleben mit den Kindern analysiert und verstanden werden, wie in einer wöchentlichen Therapiestunde.

Viele Kinder, welche bei uns im Internat platziert werden, treten ein mit langen Akten und Berichten zu ihrer Persönlichkeit. Die meisten sind etikettiert mit ADHS, Konzentrationsschwäche, hohem Aggressionspotenzial, Lernschwierigkeiten oder anderen fachlich anerkannten Problemen. Förderbereiche, wie man heute besser zu sagen weiss.

Doch was nützt mir als Lehrperson eine solche Zuschreibung, wenn es meine Aufgabe ist, diesen Schüler zu fördern und ihm etwas zu lehren, angenommen er kommt aus einem frustrierten Wochenende zurück, hatte Streit mit seinen Eltern oder erhielt eine Lehrstellenabsage?!

Meine Erfahrung zeigt, dass die Schüler jeden Tag neu, ihren emotionalen Tagesstimmungen entsprechend, eingeschätzt werden müssen, damit man sie dann, jeden gemäss seinen Bedürfnissen, beschulen kann. Je nachdem was für eine Biographie ein Schüler mit sich bringt, lässt er sich besser führen, wenn man streng und konsequent ist, oder einfühlsam und entgegenkommend, oder auch passiv beobachtend. Rückmeldungen von Psychologen oder Psychiatern halfen mir bis anhin nur wenig, um einen Schüler gezielter an seine Lernziele heranzuführen.

Auch wenn es Kataloge gibt, in welchen Interventionen und Konsequenzen für bestimmte Verhaltensweisen zu finden sind, so lassen sich diese kaum in den Alltag transferieren.

Ich habe gelernt, dass es sich lohnt, sich täglich neu, auf jeden Schüler individuell, einzulassen und ihn entsprechend zu fördern versuchen. Und genau dieses Verständnis für die Kinder ist einfacher aufbaubar, wenn ein guter Kontakt zu ihnen hergestellt ist und man als Lehrperson mehr über die alltäglichen Belange des Kindes in Erfahrung bringen kann. Was nichts anderes bedeutet, als dass die Beziehung zu jedem der Schüler individuell und anders aufgebaut und erarbeitet werden muss, so dass eine Förderung überhaupt möglich wird.

Somit stimme ich der Aussage Bettelheims zu, dass das ganze Milieu positiven Einfluss nehmen muss und erst dann eine Veränderung im Kinde auslösbar ist. Nicht die Psychologiesitzungen alleine können eine Optimierung bewirken, sondern das ganze Umfeld, zu welchem auch ich als Lehrperson gehöre. Die Therapiesitzungen ergänzen den Rahmen und bieten einem Kind lediglich ein Forum um über seine Probleme zu reden. Jedoch könnte das auch als Bestandteil des Gesamtmilieus gesehen werden. Selbst meine Art, wie ich mit den Kindern interagiere, kann therapeutischen Charakter haben. Aber ich glaube, jede interaktive Konzeption ist nur dann gewinnbringend, wenn sie Teil des Gesamtmilieus ist. Die kommunikationstheoretischen Grundlagen nach Watzlawick, Schulz von Thun oder Rogers sind wesentliche Bereiche, welche eine Lehrperson verstanden haben sollte, doch diese sollten als Teil des Ganzen betrachtet werden, damit sie in den Gesamtprozess eingebunden werden können. Ich bin davon überzeugt, dass erst durch ein stimmiges Gleichgewicht aller Komponenten ein förderliches Gesamtmilieu aufgebaut werden kann, welches dem Kind positive Grundlage bietet um sich weiterzuentwickeln.

Im Zusammenleben mit den Kindern, und ganz allgemein, ist es wichtig, dass man dem Kind das Gefühl vermittelt, dass es *den Anforderungen des Lebens gewachsen* ist. Das Milieu, in welchem es lebt, soll dem Kind einen zu bewältigenden Rahmen ermöglichen. Man muss ihnen etwas zutrauen und sie bei der Realisierung dessen unterstützen und begleiten. Sie haben bisher nur in ihrer Welt gelebt, welche sie durch ihr Elternhaus oder vormalige Institutionen kennengelernt haben. Für die Kinder scheint es anfangs schwierig zu verstehen, dass eine neue und für sie seltsame Art zu leben, besser sein könnte, als die bisher gewohnte. Erst wenn ein Kind das Alltagsleben als real anerkennt, kann es sich auf Angebote der Erzieher einlassen (vgl. S.46-54). Der Alltag muss für das Kind ein realer Bestandteil im seinem Leben sein, damit es sich auf die Erziehung darin einlassen kann. Und dabei spielt es eine wesentliche Rolle, wie ich bereits zeigen konnte, dass auch der Erzieher sich positiv in den Prozess einlassen kann.

Ein interessanter Gedanke, welcher Bettelheim aufführt.

*Als Jan zu uns kam, fiel er mir auf durch seine blasse Haut, seinen lieblosen Gesichtsausdruck und seine Distanz anderen gegenüber. Er wirkte sehr verwaorlost und verkümmert, ungeliebt und gleichgültig. So zeigte er wenig Freude an Alltagssituationen, war*

*nicht erfolgsorientiert, konnte sich nicht auf gute Stimmungen einlassen und hinterfragte alles Gute. Zufriedenstellende Momente durfte er sich nicht zugestehen. Er zweifelte stark an sich selbst und konnte keine Erfolge für sich verbuchen, da er überfordert schien durch seine Erfolgserwartungen. Er missbilligte seine Schulleistungen und sah auch kleine, positive Alltagsgeschehen nicht als solche an.*

*Erst nach Monaten und intensiver Fürsorge wurde er offener und herzlicher. Jan zeigte vermehrt, dass er sich auch über eigene Leistungen freuen konnte oder stolz auf Erbrachtes war.*

*Auch wenn er oft in sein altes Muster zurückfällt, so ist erkennbar, dass er erst lernen musste, dass er gut und genügend sein kann. Für ihn war es neu zu hören, dass man ihn gern hat oder dass seine Leistungen lobenswert seien.*

*Noch heute prüft er all seine Beziehungen zu den Erziehern und ist rasch verunsichert bezüglich seiner selbst. Doch grundsätzlich konnte er in den zwei Jahren erkennen, dass es Erwachsene gibt, welche ihn annehmen, ihn wertschätzen und ihn seiner selbst mögen. Die Freude ist ihm anzusehen, er strahlt von innen heraus.*

*Heute hat er Farbe im Gesicht.*

Die Grundlagen Bettelheims sind vorgestellt, doch nun soll der Blick genauer angesetzt werden. Für mich ist es relevant zu wissen, wie die Vergangenheit und die daraus entstandene Persönlichkeit eines Kindes im schulischen Kontext integriert werden kann, so dass eine Lernzielerreichung möglich wird. Welche Ursachen können aufgezeigt werden und was kann ich als Lehrperson bewirken?

## **2.3 Worauf kommt es beim Lernen an?**

### **2.3.1 Das Realitätsprinzip als Grundlage zum Lernen?**

Bettelheim beschreibt in seinem Werk „Erziehung zum Überleben“ (1992) grundlegende Haltungen eines Menschen, welche relevant sind für das schulische Lernen. Im folgenden Abschnitt gehe ich auf die Inhalte aus diesem Werk ein und versuche Bettelheims Auffassung bezüglich der Erziehung für gelingendes, schulisches Lernen darzustellen.

Allgemein geht Bettelheim davon aus, dass Schule im Sinne der überlieferten Wertvorstellungen erziehen soll. Schule soll den Kindern also die Norme und Werte der Gesellschaft vermitteln (vgl. S.143). Was früher zu beinahe hundert Prozent zutraf, ist heute nicht mehr selbstverständlich. Vielmehr ist es heute ersichtlich, so finde ich, dass die Kinder vom Elternhaus das Gegenteil der pädagogischen Bemühungen mitbekommen. Was unweigerlich zu divergierenden Wertvorstellungen im Kinde führt und das Kind in schwierige Situationen transferiert.

*Ich als Lehrperson, im pädagogischen Setting, gebe den Kindern mit auf den Weg, dass beispielsweise Mathematik relevant ist für alle Lebenslagen. Hört man dann eine Mut-*

*ter zum Kind sagen, es müsse doch nicht rechnen können, dafür habe man heutzutage einen Computer, so lassen sich Diskrepanzen in den erzieherischen Meinungen erkennen. Ich führe noch ein weiteres Beispiel aus dem Alltag hinzu, wie es bei unseren Kindern häufig vorkommt. Wir lernen den Kindern, dass sie genügend Schlaf brauchen, um ausgeruht in der Schule lernen und den Alltag konzentriert meistern zu können. Deshalb müssen sie zeitig ins Bett. Zu Hause aber, so erzählen es die Kinder immer wieder, dürfen sie ins Bett, wann sie wollen. So schauen sie bis in die späte Nacht Filme oder sind mit Freunden in der Stadt unterwegs. Wer lernt ihnen nun das Richtige? Nach welcher Einstellung richten sich die Kinder? Eine schwierige Situation für alle.*

Früher strebte man hauptsächlich nach der religiösen Erfüllung wie der ewigen Seligkeit, was im Laufe der Zeit abgelöst wurde durch das Vorherrschen des Konkurrenzkampfes und dem Kampf um Geld, in dem jeder selbst schauen muss, wo er bleibt. Bettelheim (1992) schreibt: „Wir haben ein Erziehungssystem, das auf einer auf die Überzeugung hinauslaufenden Moral beruht, der Mensch müsse unbedingt bestimmte Einstellungen und ein gewisses Mass an Wissen und Fertigkeiten erwerben, um in dieser Welt zu überleben“ (S.143). In diesen Worten ist erkennbar, dass die *Moral eine wesentliche Grundlage des Lernens* ist. Moral in dem Sinne, was richtig und was falsch ist, um sich in der Gesellschaft zu bewähren. Jedoch kann ich bei Bettelheim nicht klar erkennen, welche Fertigkeiten und Werte er überliefern möchte. Er spricht zwar von allgemeinen Einstellungen der Menschen, definiert diese aber nicht weiter. Entweder ist es für Bettelheim selbstverständlich, was grundlegende Wertvorstellungen sind, oder er definierte diese an einer mir noch unbekannt Stelle in seinen Literaturlieferungen.

Sicherlich weiss ich aber, dass Moral verschieden verstanden werden kann. Nietzsche meint, „die Furcht ist... die Mutter der Moral“ (Nietzsche, 1962, S.658; zitiert nach Bettelheim, 1992, S.144). Beschrieben wird dabei auch, dass hinter jeder Moral Eigennutzen steckt, welcher durch Angst genährt wird. Angst ist demzufolge der Antrieb zu moralischem Handeln. Sie darf aber auf keinen Fall als Panik, Furcht oder Züchtigung verstanden werden. Angst meint mehr der nötige Respekt bezüglich der alltäglichen Belange.

Darwin hob zusätzlich hervor, dass Moral von den jeweiligen Lebensumständen abhängt. Die Umwelt beeinflusst die grundlegende moralische Einstellung. Beide, Nietzsche und Darwin, berücksichtigten nicht das psychologische Entwicklungsmodell, welches das Modell des Moralbewusstseins beinhaltet. Moral entwickelt sich, Schritt für Schritt in Stufen, so wie es auch von Kohlberg (1996) in seinen kognitiven Entwicklungstheorien beschrieben wird. Kohlberg meint, dass die Entwicklung der Moral wesentlich davon abhängt, ob ein Mensch die Fähigkeit hat, sich in die Lage der anderen zu versetzen. Moral tritt eng mit Denken und Urteilen zusammen auf. Nach Kohlberg muss ein Mensch erst Denken und Urteilen können, bevor er moralische Probleme lösen kann.

Nach Bettelheim, ist internalisierte Moral immer die Grundlage für eine weitere Persönlichkeitsentwicklung. Man lernt in der Schule und auch im späteren Leben folglich nur, wenn am Anfang der Ausbildung eine auf Angst gegründete, sehr strenge Moral absoluten Anspruchs stand. Nach Kohlberg ist das die präkonventionelle Stufe, in welcher Orientierung an Strafe und Gehorsam genauso wie die instrumentell-relativistische Orientierung vorherrschen. In dieser Phase werden Autoritätspersonen als Vorbilder anerkannt (vgl. Kohlberg, 1996). Diese hart erlernte Moral, welche man als Kind erfahren musste, bietet später die Grundlage zur persönlichen Weiterentwicklung (vgl. Bettelheim, 1992, S.144).

Bettelheim behauptet, dass keine der Lernprozesse, welche die Schulen bei ihren Kindern in Gang setzen wollen, ohne die mittelständische Moral stattfinden kann (vgl. S.145). Wobei ich unter der mittelständischen Moral jene Werte verstehe, welche dazu befähigen, in die Gesellschaft integriert werden zu können. Mittelständisch könnte sodann auch durch bürgerlich, allgemein vorherrschend oder anerkannt ersetzt werden.

Somit empfinde ich die Aussage von Bettelheim sehr gewagt, wenn er sagt, dass es eine verinnerlichte Moral braucht, um überhaupt Lernen zu können. Jedoch ist erkennbar, dass ohne die nötigen Grundlagen Kinder nicht lernen. Das Lustprinzip, welches in ihnen vorherrscht, würde dazu führen, dass die Kinder nicht aus freien Stücken die Schule besuchten. Also muss, durch den Druck der Gesellschaft, wo auch die Eltern der Kinder dazugehören, den Kindern das Realitätsprinzip vorgelebt werden, damit sie in dieser Gesellschaft bestehen können. Wobei, so glaube ich verstanden zu haben, das Realitätsprinzip dem Lustprinzip gegenübersteht und sich nach den Werten und Moralvorstellungen der Gesellschaft richtet.

Diese Mittelklasse-Moral zeichnet sich aus durch die Überzeugung, dass der Verzicht auf den sofortigen Lustgewinn zugunsten dauerhafter Formen der Befriedigung in Zukunft der sicherste Weg zur Zielerreichung ist. Das bedeutet, dass das *Realitätsprinzip*, was gut für sich und die eigene Weiterentwicklung ist, über das Lustprinzip gestellt werden muss. Nur so kann konsequentes Lernen über längere Zeit ermöglicht werden. Das Realitätsprinzip meint, dass jeder Mensch für sich abwägen können muss, was für seinen Lebensweg optimal ist. Real im Sinne von richtig und förderlich bezüglich der eigenen Zukunft. Es braucht also eine funktionierende Ich-Steuerung.

Heute ist aber diese Angst, welche eine grundlegende Moral fordert, nicht mehr so vordergründig.

*Es gibt sie, die Kinder, welche lernen um den Eltern zu gefallen, welche sich davor fürchten ihren Massstäben nicht zu entsprechen und deshalb alles Mögliche dafür tun. Kinder, die Lernen, da sie Angst haben vor den allfälligen Folgen des Misserfolgs. So könnte ich mehrere meiner Schüler aufzählen, welche diese Aspekte verinnerlicht haben.*

*Jan ist, meines Erachtens, ein solcher Schüler. Misserfolg kann er nur sehr schwer annehmen und verarbeiten, er weigert oft eine Weiterarbeit oder weitere schulische Bemühungen. Schlechte Noten schrecken ihn ab und er versucht mit allen Mitteln, dass seine Mutter*

*nichts davon erfahren mag. Entweder ist es der Wunsch, die Mutter nicht enttäuschen zu wollen oder die Angst, von ihr zurückgewiesen zu werden, aufgrund schlechter Leistungen.*

*Es gibt aber auch die Kinder, welche keinerlei Grundmoral kennen, nicht um die Normen und Vorstellungen der Gesellschaft wissen und entsprechend keine Bemühungen in dieser Hinsicht zeigen. Diese Kinder kennen keine Angst vor ihrem Umfeld, kennen keine Furcht und keine Moral. Ein Schüler meiner Klasse zeigt solches Verhalten. Fabio scheint mir so zu wirken. Es sind kaum emotionale Regungen bei ihm zu erkennen, weder für Erfreuliches, noch bei Enttäuschendem. Seine Wortwahl ist entsprechend auffällig, da es ihn nicht zu kümmern scheint, wie man sich in Gesellschaft Erwachsener ausdrückt. Noten und Beurteilungen lassen keinerlei Regungen erkennen. Er zeigt kaum Anstrengungen, um den Normen und Erwartungen der Erzieher gerecht zu werden.*

*Ich kenne sie also beide, beide Arten von Kindern habe ich in meinem Unterricht. Beide sind sie im Grunde völlig verschieden und dennoch sind sie aus oftmals ähnlichen Gründen bei uns im Heim platziert. Moral ist Teil eines jeden Menschen, so glaube ich zu behaupten. Nur woraus sich diese Moral zusammensetzt ist verschieden?*

Im Kindesalter sind die Kinder noch irrational denkend und entsprechend unvernünftig. Nur die Angst kann einem solchen kindlichen Über-Ich den Weg weisen. Was sich später in reifes Handeln mit Verstand weiterentwickelt.

Das stärkste Motiv für das Lernen, so nach Bettelheim, ist der Wunsch, ein irrational forderndes Über-Ich zufrieden zu stellen und später dann rationaler zu machen. Wenn es aber gerade diese Angst des Über-Ichs nicht abzubauen braucht, fehlt das wichtigste Element und die absolute Grundlage fürs Lernen (vgl. S.146). „Während deshalb das Gewissen aus Angst entspringt, hängt jedes Lernen, das nicht unmittelbar als angenehm empfunden wird, davon ab, dass vorher ein Gewissen entstehen konnte. Es stimmt, dass zu viel Angst dem Lernen Abbruch tut, aber lange Jahre hindurch kommt jegliches Lernen, das beträchtlichen Eifer voraussetzt, nur schlecht voran, wenn es nicht auch durch Angst in einem erträglichen Ausmass motiviert ist. Das gilt so lange, bis das Gefühl dafür, was gut für einen selbst ist, so weit fortgeschritten ist, dass es allein als Motiv auch für angestregtes Lernen ausreicht. Das ist aber meist erst im späteren Jugendalter der Fall, wenn die Entwicklung der Persönlichkeit im wesentlichen abgeschlossen ist“ (Zitat von Bettelheim, 1992, S.146).

Wenn demnach einem Kind Billigung und Zuneigung unter allen Umständen, bei Gut und Böse, garantiert wird, gibt es keine Angst für das Kind, aber auch keine Moral. Feststellen kann man also, dass wie nach Bettelheim beschrieben, Fleiss, Konzentration und Ausdauer nicht nur durch das Eigeninteresse hervorgerufen werden können, sondern auch durch das Verbot der Eltern, die eigene Lust unmittelbar zu befriedigen. Diese Eigenschaften müssen als Bestandteil der Persön-

lichkeit gefestigt werden, und erst dann wird Angst als Motiv für das Lernen entbehrlich und es kann aus Eigenmotivation oder aus purem Interesse gelernt werden. Dabei kann man sich die Kinder vor Augen führen, welche gerne lernen würden, da sie wissen, dass es zu ihrem Besten und für eine befriedigende Zukunft wichtig wäre, aber trotzdem nicht fähig sind, fleissig zu lernen. Solche Kinder werden dann zu den Verhaltensauffälligen, Störenden oder Vergessenen. Bei all diesen Kindern reicht die Kraft des Ichs nicht aus, um sich der mühevollen Aufgabe des Lernens zu widmen, dies vor allem deshalb, weil sie nicht oft genug oder noch nie die Erfahrung gemacht haben, dass das Realitätsprinzip dem Lustprinzip vorzuziehen ist (vgl. 1992, S.147).

*Ich hatte bei mir im Unterricht unlängst einen Schüler, welcher im Alter von fünfzehn Jahren zu mir in die Klasse kam. Er sollte schon in der neunten Klasse sein, hatte aber noch kein Schuljahr vollständig absolviert. Mit Verweigerung und viel Ablehnung kam er all die Jahre durch die Schulzeit. Das Resultat war ein Schulniveau, welches dem eines Erst- oder Zweitklässler glich. Über all die Jahre konnte er seine Lust nicht aufschieben und ging seiner Triebbefriedigung nach. Er konnte seine Triebe nicht entsprechend lenken, dass er fähig gewesen wäre in die Schule zu gehen. Ihm ist es nicht gelungen auf die Lustbefriedigung zu verzichten. Sein Ich stand also jederzeit im Dienste der Abwehr. Entweder hatte er die Möglichkeit noch nicht erhalten, zu erfahren, dass es auch in der Schule lustvolle Momente gibt. Oder er hat von Seiten seiner Erzieher kein anderes Realitätsprinzip vorgelebt bekommen. Die Kraft seines Ichs reichte nicht aus, um ihn auf den Weg des Lernens zurückzuführen. Denn auch bei uns im Internat harrete er nicht lange aus.*

Nur *elterliches Vorbild* oder das mit Angst besetzte elterliche Verbot weisen ein Kind in die nötige Moral, welche es braucht, um auf gegenwärtigen Lustgewinn verzichten zu können, um einen zukünftigen Gewinn zu erzielen. Doch wenn die Eltern nicht *nach einer konsequenten Moral und dem Realitätsprinzip* leben, werden auch ihre Kinder nicht dazu in der Lage sein.

Für Kinder, welche keine solchen Vorbilder geniessen können, ist es enorm schwierig, ein Über-Ich und ein Ich zu entwickeln, welche das Realitätsprinzip verfolgen und das Lustprinzip ablehnen. Dies ist auch der Grund, weshalb viele Kinder, welche ohne elterliche Vorbilder aufwachsen, fürs restliche Leben mit ihrem Ich kämpfen. So sind dies oft jene Erwachsenen, welche auf kurzfristige Ziele hinarbeiten und nach dem Lustprinzip leben.

*Kinder, die hauptsächlich nach dem Lustprinzip leben*, sind kaum erziehbar und bleiben oft ungebildet, da sie nicht in der Lage sind Wissen aufzunehmen, ihr Lustprinzip steht ihnen im Wege. Versuche, die Kinder über das Lustprinzip zu erreichen, können sehr rasche und gute Erfolge bringen. Wird von diesen Kindern allerdings mehr verlangt, etwas was über ihre Ansichten und Wünsche hinausgeht, geben sie auf. Lernen kann daher nur dann gewinnbringend und fundiert stattfinden, wenn wir als Kinder gelernt haben, das Realitätsprinzip dem Lustprinzip vorzuziehen.



Was heisst das alles nun für das Lernen?

Am besten lernen wir, *wenn das Ich ungestört funktionstüchtig ist* und es die Ansprüche des Über-Ichs integrieren kann, so dass eine stimmige Realität resultiert. Zudem ist es von grossem Wert, wenn das Ziel des Lernens mit den Werten des Ichs und des Über-Ichs harmonieren und allenfalls noch zusätzlich attraktiv wird, wenn die Lehrperson akzeptiert wird oder das Lehrmittel persönliches Interesse weckt. Sind all diese Bedingungen nicht vorhanden, treten Ich-Schwächen und Konflikte auf. Werden solche Konflikte nicht gelöst, beeinflussen sie direkt die Lernfähigkeit oder machen das Lernen gar unmöglich. Zudem kommt, dass es einem Ich nicht möglich ist zu lernen, wenn es durch andere Sorgen abgelenkt wird. Sorgen und unerfüllte Wünsche bedrängen das Ich, welches folglich viel zu schwach wird, um sich auf schulische Arbeit zu konzentrieren. Lernfähigkeit setzt sich also zusammen aus einem arbeitsorientierten Über-Ich und einem befriedigten Es, so dass ein Ich-Zustand ermöglicht wird, welcher das Lernen in der Schule befürwortet (vgl. S.149).

Wer will Lernen auf Angst aufbauen? Das kann nicht Sinn der schulischen Arbeit sein. Hemmungen, Verkrampfungen oder Verweigerungen wären tägliche Auswirkungen davon. Jedoch postuliert Bettelheim vermehrt, dass *sich die Kinder vor etwas fürchten müssen*, um die Schulausbildung erfolgreich zu meistern. Nicht mehr zeitgemäss wären das Einsperren in den Keller, das Fegefeuer oder andere Drohungen. Jedoch denkt er an die Furcht der Kinder, dass wenn sie nicht entsprechende Schulleistungen bringen, sie keine Zuneigung und kein Lob mehr erhalten, die Liebe der Eltern riskieren oder den Verlust der eigenen Selbstachtung befürchten müssen. Sie fordern sich selbst dazu heraus *auf sofortige Lustbefriedigung zu verzichten*. In der heutigen Zeit erkennen ich dabei die Schwierigkeit, da das Konsumverhalten der Gesellschaft oft unmittelbare Lustbefriedigung verspricht. Dem müssen Erzieher entgegenwirken und den Kindern lernen, ihr Ich zu steuern. Lernen also mit einem stimmigen Ich und Über-Ich, mit etwas Furcht vor der elterlichen Strafe und einem inneren Antrieb aufgrund der Inhalte oder der Mitmenschen in der Schule, ist das Ziel.

Was aber kann man mit den Schülern machen, welche stets ihrem Lustprinzip nachgeben und wenig von Schulhalten wissen wollen? Tatsache ist, dass Lernen kein angenehmer Zeitvertreib ist, sondern harte Arbeit verlangt. Ein leichter Übergang vom Vergnügen zum Fleiss gibt es nicht. Kann man jedoch in beidem einen Sinn erkennen, so lassen sich die zwei Komponenten verbinden. Die Vernunft, welche sich nur schwächer durchzusetzen weiss, verglichen mit dem Verlangen, gerät leicht in den Hintergrund und mit ihr die harte Arbeit (vgl. S.150-151).

Da viele Kinder nur noch nach dem Lustprinzip handeln, braucht es viel um diese Eigenheiten dafür zu nutzen, um ein gebildeter, gesellschaftsfähiger Mensch zu werden. Will eine Lehrperson die Moral im Kind herstellen, so ist dafür breites Wissen über die Bedingungen, die Entwicklung des Kindes-Ich oder auch über das „Wie und Warum“ Moral erlernt wird, nötig. Da die Lebensgeschichten und somit die Entwicklungen des Ich meist nicht bekannt sind, scheitern viele Pädagogen an der moralischen Erziehung, noch ehe sie zur schulischen Ausbildung kommen. Wie Dewey

und Pestalozzi, schliesst sich auch Bettelheim der Meinung an, dass es wichtig ist, *das Kind als Person zu erreichen, um es an sein Ziel zu bringen*. Viele kennen das Ziel, können aber das Kind nicht auf dem Entwicklungsstand abholen, wo es sich gerade befindet (vgl. S.151-152).

Hier stellt sich mir die Frage, ob dies ein Grund sein kann, wieso es heute so viele Kinder gibt, welche in den öffentlichen Schulen nicht mehr tragbar sind. Sind die Lehrpersonen überfordert, da sich die Entwicklungsstände der Kinder derart unterscheiden, dass sie dieser Art von Heterogenität gar nicht gewachsen sind? Lehrpersonen werden in ihrer Ausbildung hauptsächlich auf den schulischen Inhalt trainiert. Sie wissen welche Lernziele ein Kind erreichen sollte oder welche Schulthemen relevant sind, um in der nächsten Klasse zu bestehen. Doch haben die Lehrpersonen von heute auch die Fertigkeiten, um mit den verschiedenen Leistungsniveaus, den verschiedenen Entwicklungsstufen umzugehen? Ich fürchte, da stellt sich eine Hürde, welche nicht so einfach lernbar und umsetzbar ist.

Kommt ein Kind also in meinen Unterricht, heisst es für mich, dass ich vorerst erkennen muss, ob das Kind sich das Realitätsprinzip bereits zu Eigen gemacht hat. Wenn nicht, so müssen sich meine pädagogischen Bemühungen erstmals darauf konzentrieren, dem Kind verständlich zu machen, dass das Realitätsprinzip dem Lustprinzip vorzuziehen ist. Bettelheim erwähnt, dass das eine schwierige Aufgabe ist. Wie kann das folglich geschult werden?

Die Kinder müssen erfahren, dass sich aufgeschobene Wünsche und Triebe auszahlen und zu einem späteren Zeitpunkt eine Befriedigung eintrifft. Eine andere Art Triebverzicht zu erlernen ist, wenn das Kind durch den Verzicht mehr Lob und Anerkennung erhält.

Die grösste Herausforderung ist mir als Lehrperson dann gestellt, wenn das Kind in seiner Vergangenheit die Erfahrung gemacht hat, dass es sich stets so schnell wie möglich das nehmen muss, was es will, da es sonst gar nie erfüllt wird. In solchen Fällen kann die Lehrperson nur mit direkter Zuwendung arbeiten. Denn solange die Lehrperson neben dem Kind sitzt, kann es lernen und sich auf die Schularbeiten einlassen, die Zuwendung ist der sofortige Preis dafür. Wendet sich die Lehrperson ab, so sieht das Kind keinen Nutzen mehr in einer Anstrengung und das Lernen wird wieder unnötig. *Fakt ist folglich, dass bei Kindern, die nicht an eine Belohnung als Ergebnis von gegenwärtigem Lustaufschub glauben, keine Erziehung fruchten kann*. Diese Kinder müssen Schritt für Schritt mit vielen Wiederholungen und Reflexionen lernen, dass sie es sich leisten können, ihre Bedürfnisse aufzuschieben. Als Lehrperson darf ich vom Kind nicht gleich erwarten, dass es das kann oder sofort lernt. Es muss erst die Chance erhalten, durch viele befriedigende Erfahrungen darauf zu vertrauen. Bettelheim postuliert, dass man diese Kinder, um gute Erfahrungen zu sammeln, keinerlei Mängeln an Notwendigkeiten aussetzen darf. Genügend Nahrung, viel Ruhe, sowie emotionale Anerkennung und Achtung sind unumgänglich. Die Kinder müssen erfahren, dass immer genügend davon da ist, was ihr Vertrauen festigen und ihr Realitätsprinzip verinnerlichen kann.

*Während des Unterrichts kann Jan nur dann an seinen Aufgaben sitzen, wenn ich direkt neben ihm bin und seine Schritte mitverfolge und unterstütze. Seine Selbstsicherheit, wie auch seine Eigenverantwortung sind kaum vorhanden. Er zweifelt stark an sich selbst, scheint kaum Bestätigung und Zuwendung in seiner Vergangenheit erfahren zu haben. Dies zeigt sich im Unterricht darin, dass er nach Zuwendung schreit. Er ist unruhig, zappelig und unkonzentriert, wenn er Arbeiten alleine bewältigen muss. Er geht all seinen Trieben nach, was darin erkennbar wird, dass er Material zweckentfremdet, das Schulzimmer auf eigene Entscheidung verlässt oder andere Aktivitäten beginnt, welche nicht in den Unterricht gehören.*

*Setzt man sich zu ihm, klappt das Arbeiten super.*

*Erst die wiederholten, positiven Bestätigungen und die konstant erfahrbare Beziehung zur Schule liessen ihn etwas ruhiger werden. Heute ist er öfter in der Lage, Arbeiten für sich zu lösen. Ausser er fürchtet Misserfolg, dann verfällt er zugleich wieder dem Misstrauen und seinen Trieben.*

*Das Beispiel zeigt mir, dass ich Schüler in meiner Klasse habe, welche genau dieses Realitätsprinzip noch nicht verinnerlicht haben. Sie gehen den Trieben nach und können sich deshalb kaum auf Schulhalte einlassen. Meine Bestrebungen müssen sich also auf das Gewissen und die Moral der Schüler richten. Genauer gesagt müssen die Kinder erkennen, dass ihr Über-Ich Triebverzicht einfordern kann.*

*Ich soll nicht zu sehr mit Ermahnung und Strafe intervenieren. Basiert die Moral auf Werten, so muss ich mich fragen, welche Werte für die Schüler relevant sind? Will ich die Moral lehren, muss ich mir bewusst sein, welche Werte grundlegend sind um gesellschaftsfähig zu sein.*

*Meine Aufgabe muss es zudem sein, den Schülern positive Erlebnisse zu schaffen, mit welchen sie sich bestätigt fühlen, also ihr Ich stärken, und so erleben können, dass es sich lohnt für die Schule zu arbeiten.*

Eine Schwierigkeit in den Ansichten Bettelheims, dass die Kinder in ihrer Entwicklung erst das Realitätsprinzip erlernen müssen, damit sie ihre Lust auf einen späteren Zeitpunkt verschieben können, sehe ich in der Heterogenität und dem Leistungsdruck. Unsere Schulen erwarten nach Massstäben des Lehrplanes und den öffentlichen Auflagen, dass die Schüler einen vorgegebenen Stoff erlernen und diesen bewältigen können, damit sie der Arbeitswelt gewachsen sind. Bleibt da die Zeit, sich auf Wünsche und fehlende Entwicklungsschritte der Jugendlichen einzulassen?

Persönlich befürworte ich alle Ansichten Bettelheims, sehe aber die Schwierigkeit in der Umsetzung oder besser gesagt in der Rechtfertigung, wenn Behörden oder andere Erziehungsberechtigte Rechenschaft verlangen. Wie lassen sich solche Belange erklären? Wie kommuniziert man gegen aussen, wenn man versteht, dass ein Kind in seiner Entwicklung noch hinter seinen Altersgenossen ist?

Eine grundlegende Überlegung, welche wesentlich ist für den Schulalltag. Lernen kann erst stattfinden, wenn das Kind das Realitätsprinzip verinnerlicht hat, das konnte aufgrund der Ausführungen von Bettelheim ausführlich veranschaulicht werden. Somit ist es also meine Aufgabe und die jeder Lehrperson, dem Kind dazu zu verhelfen, natürlich stets in Kombination mit seinen Lernzielen, welche es erreichen muss bis Ende Semester, dass es lernt, seine Triebe aufzuschieben oder die Lustmomente im Unterricht zu erkennen und wahrzunehmen.

Die Moral und das nötige Realitätsprinzip stellen also die Grundlage dar, damit Lernen in der Schule gelingen kann. Doch welche anderen Ursachen erkennt Bettelheim in seinen Ausführungen, welche Lernschwierigkeiten oder Lernverweigerungen bewirken?

### **2.3.2 Lernschwierigkeiten und Verweigerung mit Kindes-Absicht als Teil des Schulalltags?**

Schon seit vielen Jahren ist bekannt, dass Menschen, welche von schweren Ängsten besetzt sind, keine befriedigenden Leistungen erbringen können. Und genau so ist es bei den Schülern im Unterricht. Lernstörungen nur geduldig und freundlich zu ertragen, ist nicht das Hilfsmittel, welches den Kindern mit Lernschwierigkeiten helfen kann. Bettelheim (1992) beschreibt in seinem Werk „Erziehung zum Überleben“ unter dem Kapitel „Der Entschluss zu scheitern“ (S.160-189) Kinder, welche nicht in der Lage sind zu lernen. Dies aus verschiedenen Gründen, auf welche ich in diesem Abschnitt näher eingehen will.

Emotionale Störungen können Kinder derart in Anspruch nehmen, dass sie nicht in der Lage sind zu lernen. Bettelheim weist sogar auf Studien hin, welche den Zusammenhang zwischen dem Gefühlsleben des Kindes und dem Lernvermögen belegen.

Eine Schwierigkeit besteht darin, die *verschiedenen Typen emotional bedingter Lernhemmungen* zu unterscheiden. Bettelheim unterscheidet drei Gruppen:

1. Gruppe: Sie zeigt Lernhemmungen, die aus einer Lebensweise oder aus pädagogischen Methoden entstehen, welche durch unsere hochtechnisierte Welt geprägt sind. Die Schwierigkeiten, welche durch stundenlanges Fernsehen hervorgerufen werden, da die Kinder der Überreizung und Inaktivität ausgeliefert sind, liegen auf der Hand. Doch weit schwerwiegender ist die Einstellung der Eltern, welche sie ihren Kindern unbewusst mitgeben, nämlich dass das Lernen als Werkzeug zu betrachten ist, als etwas, das man nur in bestimmten Situationen einsetzen muss. Hier muss die Ansicht und die Wertvorstellung gegenüber der Bildung verändert werden. Solchen Kindern, welche Lernen nur als Werkzeug betrachten, muss man den Sinn und Nutzen des Lernens aufzeigen und vorleben. Jegliche pädagogischen Bemühungen sind nutzlos, wenn nicht der Sinn der jeweiligen Arbeits- und Lernweise vermittelt wird. Ganzheitlich kann gesagt werden, dass die Aufgabe allen Lehrens darin liegt, die Neugierde der Schüler zu wecken und ihnen die Einsicht zu vermitteln, dass sie diese durch Lernen befriedigen können. Wobei ergänzt werden muss, dass Neugierde so-

wohl positiv aber auch negativ besetzt sein kann. . Wie diese Neugierde auch negativ besetzt sein kann, darauf werde ich unter „2.2.3 Das therapeutische Milieu im Alltag und in der Schule?“ ab Seite 56 eingehen. Wichtig dabei zu verstehen ist, dass es eine Art Sublimation der Lust sein soll. Das heisst, dass die Lustbefriedigung sich bestmöglich durch sozial annehmbare Verhaltensweisen ausdrückt.

Das Ziel für einen Pädagogen ist es aber, eine positive und interessierte Neugierde zu wecken, welche durch das Erkunden und Entdecken von neuem gestillt werden kann. Lernen soll also nicht nur als Werkzeug, also als Fertigkeit, gesehen werden, sondern als ein Instrument um die persönlichen Interessen zu verfolgen.

Bettelheim (1992) schreibt: „Es passiert uns in der Pädagogik nur allzu oft, dass wir unser ganzes Augenmerk auf die Vervollkommnung einer Fertigkeit richten und dabei vergessen, ihren tieferen Sinn und Zweck zu betonen, so dass die Fertigkeit selbst unwichtig erscheint“ (S.168).

2. Gruppe: Die zweite Gruppe der Lernhemmungen lässt sich auf die persönliche Lebensgeschichte des Kindes zurückführen. Für uns als Pädagogen ist es wichtig zu erkennen, dass der Entschluss eines Kindes, nicht mehr lernen zu wollen, oft genauso stark und genauso positiv für das Kind ist, wie bei guten Schülern. Gute und auch weniger erfolgreiche Schüler verfolgen mit gleichermassen starken Motiven Ziele, so beispielsweise den Eltern eine Freude machen zu wollen. Ein typisches Beispiel für Lernschwierigkeiten in diesem Bereich ist der Kindeswunsch, zu den Eltern aufblicken zu können. So kann es vorkommen, dass ein Kind nicht mehr lernen will, sobald es dem Bildungsstand der Eltern entspricht. Das Kind würde, durch weiteres Lernen, den Wissensstand und das Niveau der Eltern überragen, was durch Lernverweigerung vermieden wird. Oder es kann auch sein, dass ein Kind an dem Punkt die Schulbildung abbricht, wo die Eltern einst ihre Schullaufbahn beenden mussten. Die Motive des Kindes sind die Schuldgefühle, welche es seinen Eltern gegenüber hätte, da es bessere Chancen erlangen könnte, wie sie anno dazumal.

Nicht nur Schuldgefühle gegenüber den Eltern können schulische Fortschritte verringern, sondern auch die innerliche, oft unbewusste Angst der Eltern, dass ihre Kinder nichts mehr mit ihnen gemeinsam haben, wenn die Kinder einen höheren Bildungslevel als die Eltern erreicht haben.

Um dem Kind in einer solchen Situation zu helfen und es dennoch schulisch weiter zu bringen, ist es nötig, dass man zuerst aufrichtiges Verständnis für den Wunsch des Kindes aufbringt und dann aber auch versucht, das Kind zu überzeugen, dass es für sich selbst und für die Eltern ein Vorteil ist, wenn es gute schulische Leistungen erbringt. Wichtig ist aber, dass die Lehrperson das Motiv des Kindes achtet und seine Taten anerkennt.

„Lernen heisst erwachsen werden“ (Bettelheim, 1992, S.171). Demzufolge haben viele Kinder einfach auch Angst, die Mutter oder den Vater aufgeben zu müssen, wenn es zu viel

lernt und erwachsen wird. Dabei handelt es sich um eine Thematik, welche stillgeschwiegen wird in der heutigen Zeit. Selbst wenn die Umstände, das Verhalten und allenfalls sogar die Aussagen der Eltern in diese Richtung zeigen würden, so würde sich kaum ein Erzieher wagen, das Thema offen anzusprechen. Ein Problem also, das weit grössere Kreise schlägt, wie hier angesprochen werden kann.

3. Gruppe: Bei der dritten Gruppe löst die Lernerfahrung selbst eine Störung aus, oder verschlimmert sie, was beides zu einer Behinderung des Lernens führt.

So kann es sein, dass die Erfahrungen der Kinder gezeigt haben, dass wenn sie in bestimmten Fächern zu viel Wissen erlangen, Dinge erfahren, welchen sie nicht gewachsen sind. Somit ist die Lernverweigerung die einfachere Art, mit der eigenen Geschichte umzugehen.

Selbst bei Erwachsenen, tätig in spezifischen Fachrichtungen, kann es vorkommen, dass neue Erkenntnisse Schwierigkeiten auslösen können. Ein Blick in die Medizin, wo Stammzellenforschung betrieben wird, lässt erahnen, welche Auswirkungen deren neuste Wissenschaften haben können. Doch sind die Menschen wirklich bereit für solches Wissen?

Auf weitere Beispiele von Lernschwierigkeiten und deren Hintergründe werde ich im folgenden Abschnitt „2.3.3 Was sind Einflüsse auf das Lernen“ ab Seite 71 noch genauer eingehen.

Viele der Lernschwierigkeiten lassen sich, nicht ausschliesslich von Spezialisten behandeln, sondern von uns Pädagogen weitgehend mildern. Für die Pädagogen heisst es dann zu aller erst, herauszufinden, warum ein Hindernis beim Kind da ist und somit in Erfahrung zu bringen, wovor es eigentlich Angst hat. Dann muss die Lehrperson wissen, welchem Zweck das Verhalten dient und warum das Kind dachte, es könne sich durch Nicht-Lernen davor schützen. Schlussendlich muss man gemeinsam mit dem Kind, nach Überwindung des Hindernisses, restlos alle Spuren beseitigen und vorwärts gehen.

„Die endgültige Auflösung jeder tiefen emotionalen Schwierigkeit setzt immer die Erkenntnis voraus, dass das Verständnis dafür, wovor man Angst gehabt hat und warum, der beste Weg zur Überwindung der Angst ist, die einen ursprünglich blockiert hat“ (Bettelheim, 1992, S.188). Das allerwichtigste ist aber, dass das Kind erkennt, dass es nicht lernt, um den Eltern oder anderen zu entsprechen und Anerkennung zu erhalten, sondern dass es lernt, um sich selbst zu bereichern. Die kindliche Neugierde, welche eigentlich nichts anderes ist als Lust und Trieb, soll im Unterricht Befriedigung erhalten können. Denn das Stillen der Neugierde macht zudem neugierig auf die Schule. Bettelheim schreibt: „Die innere Überzeugung, dass Lernen einem selbst nützt, überwindet Lernbehinderungen, ja selbst die schwersten Lernhemmungen“ (1992, S.189). Damit das möglich wird, muss der Unterricht sinnvoll und mit wesentlichen Bestandteilen geplant sein.

Wie können solche Lernschwierigkeiten im Alltag aussehen und welche Einflüsse erkennt Bettelheim? Im folgenden Kapitel möchte ich darauf näher eingehen.

### 2.3.3 Was sind Einflüsse auf das Lernen?

Die meisten verhaltensgestörten Kinder, wie sie von Bettelheim im Werk „Liebe allein genügt nicht“ (2007) beschrieben werden und auf dessen Inhalt hier eingegangen wird, zeigen *ausgeprägte Abneigungen gegen Schule und Lernen*. Selbst die Kinder, welche gute Schulleistungen auszuweisen haben, zeigen Angst in Bezug auf die Schule. Bei den einen geht es um die Lernschwierigkeiten und die Unsicherheit, genügen zu können in Unterrichtssituationen. Bei den anderen geht es vielmehr um die Stellung in der Gruppe und die erlernte Tatsache, dass es mit Mitschülern immer schwierig sein kann. Deshalb, so nach Bettelheim, ist der Moment davor, kurz vor Unterrichtsbeginn am Morgen, sehr relevant und als kritische Zwischenzeit zu sehen.

Einige der Kinder brauchen monatelang Hilfe im Kampf gegen die Schule und dem Ertragen der Situation kurz vor Unterrichtsbeginn. Bei manchen hilft es, dass man nur mit ihnen spricht und Ablenkung ermöglicht. Andere wollen hören, oder sich selbst erklären, wozu Schule dienen kann und was für Perspektiven damit in Zusammenhang gebracht werden können.

Bettelheim erklärt, dass *Schulschwänzer selten Kinder sind, welche nicht lernen wollen*. Vielmehr sind es Kinder, welche es sich aus psychologischen Gründen nicht leisten können, den Unterricht zu besuchen. Vor allem während dem Fernbleiben des Unterrichts können Erzieher erkennen, was die Hintergründe dafür sind (vgl. S.135-136). Denn die Kinder fürchten hauptsächlich darum, weil sie Sorge haben, dass ihre Lust im Schulzimmer nicht erfüllt werden kann. Die Tätigkeit, welcher sie nachgehen, wenn sie Schule schwänzen, kann allenfalls Auskunft darüber geben, was den Kindern mehr Lustbefriedigung bringt, wie das Arbeiten in der Schule. Die Frage muss also sein, ob das Lustprinzip in der Schule auslebbar ist oder wie der Unterricht gestaltet werden muss, damit eine Befriedigung dessen möglich wird?

Bei manchen Kindern ist diese Furcht vor der Schule, das Weglaufen oder Zögern, auch darin begründet, dass sie *Angst haben ihre Selbständigkeit und Freiheit zu verlieren*. Ein regelmässiger Besuch und ein gutes Grundgefühl lassen sich nur herstellen, wenn sie der Lehrperson und somit auch ihnen selbst beweisen können, dass sie trotz Unterricht und Schule eine eigenständige Person verkörpern, dahinter steckt eine ödipale Angst. Diese Unsicherheit kann sich darin zeigen, dass die Kinder stets zu den Zeiten in den Unterricht kommen, welche sie für angemessen erachten oder sich die Freiheit nehmen, dann aufzustehen und das Zimmer zu verlassen, wenn es ihrem Wunsch entspricht. Erst wenn sie merken, dass die Lehrperson ihnen diese Freiheiten nicht wegnehmen will, können sie sich den Strukturen fügen und wie alle anderen Schüler geregelt den Tagesablauf einhalten (vgl. S.136). Es ist jedoch fraglich, ob die Schulstrukturen und das Setting, welches die Kinder umgibt, einen solchen Freiraum ermöglichen können. Ich denke, dass es für das förderliche Lernklima nicht angebracht ist, wenn ein Schüler ständig am Kommen und Gehen

ist. Sowohl für die Lehrperson, wie auch für die Mitschüler, ergibt sich dadurch eine störende Hektik.

Eine weitere Ursache für Angst vor der Schule, und somit für Lernhemmungen, kann sein, dass *sich ein Kind davor fürchtet, durch das Lernen zu viel über die Welt zu erfahren*. Davon konnte im vorherigen Kapitel schon einiges erfahren werden. Die Kinder scheuen sich davor, etwas zu entdecken oder verstehen zu lernen, was sie und ihre Familie schützt. Deshalb verweigern sie das Lernen, damit sie sich selbst gegenüber ehrlich bleiben können und die Zusammenhänge tatsächlich nicht verstehen. Dabei handelt es sich um psychologische Ängste. Unterbewusst wollen sie nicht verstehen, was sie bewusst ausleben.

Bei anderen Kindern kann die *Ursache im sexuellen Bereich* erahnt werden. Die Lernhemmungen und die Angst davor, Neues zu erfahren, liegen darin, dass die Schüler ihre Sexualität nicht genauer verstehen wollen. Sie fürchten, dass wenn sie zu viel über die Sexualität in Erfahrung bringen, dies nicht mehr kompatibel ist mit einer Tat, die sie allenfalls zu früheren Zeiten begangen haben. Sie fürchten sich davor, dass ihr Wissen sie dann in Schwierigkeiten bringen könnte.

*Naim ist bei uns im Internat platziert worden, da er sexuelles Verhalten nachholen wollte, ausgelebt an einem kleineren Mädchen. Er war damals noch keine dreizehn Jahre alt.*

*Naim ist im Allgemeinen ein sehr umgänglicher Junge, wirkt meist sehr aufgeweckt und fröhlich. In der Schule variiert seine Leistung aber stark. So kann er Phasen haben, wo er sehr lernfreudig ist und sich für seine Aufgaben wie Zeit nehmen kann. Meist aber dann, wenn es um komplexere Themen geht, welche wichtig wären für seinen späteren Beruf, blockt er ab und scheint in ein kleinkindliches Muster zu verfallen. Er verweigert dann Aufgaben, trotzt oder äussert völlig unangemessene Worte. Sein Blick verändert sich und er wirkt um die Hälfte jünger.*

*Es könnte durchaus sein, dass er aufgrund seiner sexuellen Missbrauchserfahrung nicht zu schnell erwachsen werden möchte. Denn solange er noch ein Kind ist, muss er sich nicht schuldig fühlen für seine Tat. Bis anhin ist es nämlich so, dass er nicht einsieht, was daran falsch war und er keinerlei Reue ausdrücken kann. Hat das Einfluss auf seine schulische Lernmotivation und sein Arbeitsverhalten?*

*So vermute ich, dass bei Naim in einer frühkindlichen Phase ein Wunsch oder Trieb unerfüllt geblieben ist oder sogar verboten wurde. Dieser aber allenfalls in einer späteren Phase wieder ausbrechen wollte und Naim diesem Trieb auch nachkam. Als Missbrauch oder inakzeptable Tat konnte er dies nicht verzeichnen, da sein Realitätsprinzip noch nicht ausgereift war. Somit erfüllte sich Naim einen Wunsch, welcher von der Norm als Unrecht verzeichnet wurde. Er ist sich dieser Tatsache aber gar nicht bewusst.*



*Dass Lernen für ihn folglich in solchen Phasen nicht möglich ist, wird klar. Mein Ziel muss es also sein, den Jungen zu regredieren, damit er seine Entwicklungsdefizite aufarbeiten kann.*

*So denke ich aber, dass ein Verständnis seinem Verhalten gegenüber schon viel bewirken kann. Meine Zusammenarbeit mit ihm vereinfacht es, da ich ihm ruhiger und mit mehr Zuversicht begegnen kann. Ich erkenne nun die Hintergründe und habe ein echtes Mitgefühl ihm gegenüber.*

Insbesondere, so nach Bettelheim, zeigt sich diese Lernhemmung, aufgrund der Abneigung gegen zu viel unangenehmes Wissen, in der Leseangst. Das Kind fürchtet, wenn es zu gut Lesen lernt, es irgendwann zu allem Lernen fähig ist, einschliesslich dessen, von dem es glaubt, es solle es nicht verstehen.

Bei Kindern, welche sich fürchten zu Lernen, da sie dann etwas aufdecken oder verstehen, welchem sie nicht gewachsen scheinen, ist es von Vorteil, wenn sie *von diesem angeblich tabuisierendem Umfeld entfernt* werden. Die Distanz, beispielsweise von der schwierigen Familienkonstellation oder der beispielsweise sexuell verklemmten Mutter, kann das Problem bereits verringern. Bei der Förderung solcher Kinder hängt es mehr von der persönlichen Beziehung ab, wie von den technischen Verfahrensweisen, welche zu Erfolg oder Misserfolg führen können. Erweist sich ein Erzieher als vertrauenswürdig, so lässt sich ein Kind eher auf dessen Förderung ein und springt über die Furcht des Neuen (vgl. S.138-141). Die Furcht des Neuen ist mehrfach Thema in den Ausführungen von Bettelheim, deshalb wird die Thematik in diesen Ausführungen auch öfters angesprochen. Für den Erzieher ist diesbezüglich wichtig zu wissen, dass bei viel Neuem das konstante Setting sehr hilfreich sein kann. Verlässliche Personen, fundierte Beziehungen, klare Zeit- und Ortvorstellungen oder andere strukturelle Rahmenbedingungen können einem Kind in der Situation des Neuen helfen, um diese Lebenslage besser auszuhalten. Der Erzieher, auch wenn es schwierig ist für ihn, muss gemeinsam mit den Kindern aushalten. Eine Situation durchstehen und annehmen lernen.

Ganz andere Ursachen von Schulangst und Lernschwierigkeiten liegen darin, dass die Kinder aufgrund ihrer unzähligen Misserfolge *Angst haben vor der Konkurrenz*. Speziell Wettbewerb und konkurrierende Leistungen werden von diesen Kindern abgelehnt und lieber verweigert wie gewonnen. Für eine Lehrperson heisst dies folglich, dass die Kinder ermutigt werden, nur ihre Leistungen anzuschauen und sich nicht an den Mitschülern zu messen (vgl. S.141).

*Wöchentlich am Freitag führe ich in meiner Klasse eine Präsentationsrunde durch. Die Schüler dürfen sich gegenseitig Berichte, Bücher oder andere interessante Dinge vorstellen. Die meisten Schüler machen das wirklich sehr gut und mit viel Stolz, was den Druck auf die anderen zu erhöhen scheint. Denn zwei meiner Schüler, welche bei Wettbewerb mit*

*Unsicherheit reagieren, verweigern diese Aufgabe regelmässig. Es braucht dann sehr viel Überredungskunst der Mitschüler und von mir, dass sie sich dann allenfalls doch dazu überwinden können. Die Panik und Unsicherheit ist ihnen ins Gesicht geschrieben.*

*Die Angst, dass sie schlechter sein könnten wie die Mitschüler oder wie sie es von sich selbst erwarten, treibt sie in eine derartige Missstimmung, dass sie jegliche Lernchancen verkennen und sich nur noch zurückziehen.*

*Natürlich können die Gründe für eine solche Blockade auch andere sein, es soll nur als Beispiel einer derartigen Situation dienen.*

Das wichtigste ist, wenn ein Schüler dann schlussendlich wirklich im Schulzimmer sitzt, dass die Lehrperson ihm die Möglichkeit bietet, Erfolge zu erleben. Erst wenn das Kind vermehrt positive Momente erlebt hat, die eigenen Schritte auch als Lernschritte verzeichnet und die eigene Leistung honoriert, wird das Schulzimmer als angenehm erachtet.

Die Lehrperson sollte, nach Bettelheim, stets darum bemüht sein, das *Schulmilieu aufrecht zu erhalten*, welches von den Schülern erwartet, dass sie ein reifes und integriertes Benehmen zeigen. Der Unterricht und die Anforderungen der Lehrperson dürfen nicht dem Lustgewinn und der Triebhaftigkeit der Schüler entgegenkommen, auch wenn die Kinder stets ihr Möglichstes daran setzen. Schule soll ein Ort mit Grenzen und Massstäben sein, nicht der Willkür und Trieberfüllung. Schule erwartet folglich Triebverzicht oder Triebaufschub (vgl. S.142).

Allen Kindern, insbesondere denen mit Lernschwierigkeiten, nützt es wenig, wenn die Pädagogen wissen, wie sie am besten lernen sollten. Vor allem bei psychisch bedingter Lernhemmung sind zwei Schritte relevant. Erstens muss ein Kind erkennen, was es am Lernen gehindert hat. Zweitens muss es einsehen, dass seine alten Verhaltensweisen, wie das Verweigern, erfolglos waren. Ob Kinder aber jederzeit dazu in der Lage sind, ist mir nicht ganz sicher. Jedoch, sagt Bettelheim, ist kaum etwas derart deprimierend wie zu erkennen, dass andere früher und besser zu verstehen scheinen, was die eigene innere Triebfeder für das gezeigte Verhalten ist. Auch wenn ein Kind das eigene Verhalten noch nicht verstehen kann, so müssen Pädagogen darauf bedacht sein, das Ich des Kindes zu stärken, seine Selbstachtung und sein Gefühl der Zulänglichkeit zu steigern, es zu überzeugen, dass es fähig ist, seine Handlungen zu verstehen, zu ändern und zu steuern. Die Beweggründe herauszufinden, wieso man entsprechendes Verhalten zeigt, wirken sich dafür sehr förderlich aus. Erst wenn ein Kind in der Lage ist die auslösenden Hintergründe des Verhaltens zu verstehen und dies in eigenen Worten wiederzugeben, dann dürfen auch Erzieher und Pädagogen diese Ursachen laut aussprechen (vgl. S.135-153).

Meines Erachtens spricht Bettelheim hier die Selbstwirksamkeit an, wie sie Bandura in den 70er Jahren definiert hat. Wobei es darum geht, die eigenen Handlungen selbst bestimmen zu können und daran zu glauben, dass man etwas bewirken kann. Damit ein Mensch dazu aber überhaupt in der Lage ist, braucht er *eine differenzierte Selbstwahrnehmung*, da diese das Selbstbild bestimmt. Für einen Erzieher würde das heissen, dass er bei einem Kind versuchen sollte die Selbstwahr-

nehmung zu sensibilisieren, so dass sich das Kind besser wahrnehmen und reflektieren kann. Erst dann wird es in der Lage sein, die eigenen Emotionen richtig einzuordnen und zu verstehen. Genau so kann es aber sein, dass der Appell, ein Kind selbst auf die Ursachen seines Verhaltens kommen zu lassen, von Bettelheim deshalb genannt wird, da dadurch vermieden wird, dass das Kind Scham, Erniedrigung oder Unterwürfigkeit erleben muss. Denn man stelle sich selbst vor wie es ist, wenn man von seinem gegenüber erklärt bekommt, weshalb man gerade traurig, deprimiert oder krank ist! Will man solche Aussagen in schwierigen Momenten hören und gar annehmen? So glaube ich, dass Bettelheim hier eine sehr relevante Tatsache anspricht. Auch wenn er diese in seiner Literatur nicht vollständig begründet, so denke ich, dass man den Hintergrund verstehen und nachempfinden kann.

Noch immer fokussiere ich Kinder mit Lernschwierigkeiten und frage mich, wie im Schulalltag darauf eingegangen werden kann. Für Kinder, welche nicht zu hundert Prozent hinter der Schule und dem Lernen stehen, ist tatenloses Warten in der Schule, aus oben genannten Gründen, nur sehr schwer auszuhalten. Deshalb sollte eine Lehrperson stets „tote“ Zeiten überbrücken. Zu schwierige Aufgaben sollten von verhaltensauffälligen Kindern nicht alleine bewältigt werden müssen und Hilfestellungen von der Lehrperson müssen jederzeit möglich sein.

*Morgens, sobald die Kinder in mein Schulzimmer treten, begrüßen sie mich erst persönlich und setzen sich dann an ihre Plätze. Alle Kinder wissen, dass im ersten Block bis zur Pause Mathematik gelernt wird und dem entsprechend findet jeder Schüler frühmorgens immer ein neues Mathematik-Arbeitsblatt auf seinem Pult, welches er als Einstieg zu bearbeiten hat.*

*Ich stelle jedem Schüler ein Blatt zusammen, welches meiner Einschätzung gemäss auch lösbar ist. Es soll das Wissen repetieren und festigen. Zugleich erhoffe ich mir stets auch einen zufriedenstellenden Einstieg in den Tag, wo die Schüler bereits Erfolgsmomente erleben, da sie merken, ihr Wissen von den Vortagen selbständig anwenden zu können.*

*Ich habe die Erfahrung gemacht, dass dadurch ein sehr ruhiger und angenehmer Einstieg in den Tag ermöglicht werden kann und die Schüler meist zufrieden ihre Aufgaben bewältigen, was mir zeigt, dass sie den Aufgaben gewachsen sind und das Lernen der Vortage verstanden wurde.*

*Geben sie ein Blatt dann ab und ergänzen es mit den Worten „das habe ich gut gekonnt“, so sind wir beide stolz auf die erbrachte Leistung.*

Bettelheim postuliert zudem, dass es sich gelegentlich lohnt, dem Kind in der Hinsicht freie Bahn zu gewähren, wo es diese aus besonderen Gründen, in der Vorgeschichte liegend, am nötigsten hat. Diese Aussage widerspricht zwar seinen vorgehend gemachten, aber Bettelheim begründet es

darin, dass durch *das stückweise und begrenzte Gewährenlassen* es dann umso mehr möglich werde, auch in allen anderen Gebieten mit dem Kind zusammenzuarbeiten. Es geht darum, gezielte Triebe befriedigen zu lassen, damit ein Kind fähig und willig wird auf eingegrenzte Strukturen und Bedingungen der Erzieher einzugehen. Manche Kinder verlangen Unabhängigkeit im Sich-Bewegen dürfen, andere im freien Reden, wieder andere in der verbalen Aggression und so weiter. Erst wenn sie darin Ausdruck erhalten, wo sie es bedürfen, werden sie sich auch in anderen Gebieten öffnen (vgl. S.155-156). Die Herausforderung für den Erzieher liegt dann darin, zu erkennen, ob in der gegebenen Situation eine gezielte Triebbefriedigung wirklich notwendig ist oder nicht.

Jeder Lehrperson muss bewusst sein, dass Vergangenes stark in der Gegenwart mitspielt und häufig ambivalente Gefühle ausgelöst werden, sofern spezifische Themen angesprochen werden. Für die Lehrperson ist es wichtig zu wissen, was der Hintergrund ist, um entsprechend feinfühlig darauf reagieren zu können. Bei manchen Kindern ist es dann gerade hilfreich, sie konzentriert an der Schulaufgabe zu halten, während bei den anderen Kindern es wichtig ist, ihnen Spielraum zu geben. Für diese Entscheidung muss man *den Signalen des Kindes folgen* und sie in den Lernprozess einbinden. In den Klassen, welche Bettelheim in seiner Orthogenetischen Schule führte, wurden altersdurchmischte Klassen mit Kindern aller Altersstufen beschult. So hatte kein Kind je die Möglichkeit, sich mit anderen zu vergleichen und einen Druck daraus zu erleben. Die Lehrer, welche bei Bettelheims Schule tätig waren, sollten sich stündlich nach den Bedürfnissen des Kindes orientieren und sich nicht an ein vorgeschriebenes Programm für eine spezifische Altersgruppe richten (vgl. 1983b, S.133-135). Welche Methoden man zum Unterrichten und Lehren folglich verwendet, ist nicht derart relevant, wie das Lernklima, welches geschaffen werden sollte. Im Zentrum der Schulen mit verhaltensauffälligen Kindern ist es erstmals wichtig, eine angenehme und entspannte Atmosphäre zu schaffen. Das therapeutische Milieu muss auch in der Schule und dem Unterricht erste Priorität haben. Denn das Ziel soll es sein, so Bettelheim (1983b), dass die Kinder lernen, sich selbst zu werden und grundlegend darauf zu entscheiden, was sie aus ihrem Leben machen wollen. Sie sollen sich nicht anpassen lernen, um den Normen der Gesellschaft zu entsprechen (vgl. S.134).

*Hilfreich können auch die Mitschüler in einen Lernprozess eines Kindes eingebunden werden.* Stossen neue Schüler zur Klasse, welche ähnliche Verhaltensweisen zeigen, wie von Kindern, welche schon länger da sind, kann das als Chance genutzt werden. Beispielsweise ein Kind mit einer Lernschwierigkeit, welche bereits ansatzweise überwunden ist, kann ein anderes Kind darin unterstützen seine Lernschwierigkeit zu bekämpfen. Dabei scheint es so, als würde das Kind seine Lernschwierigkeit beim neuen Mitschüler therapieren, statt an sich selbst. Empathische und liebevolle Hilfsbereitschaft kann einem neuen Schüler helfen, rasch in die Klasse integriert zu werden. So lassen sich auch enorme Erfolgserlebnisse bei verhaltensauffälligen Kindern erkennen, wenn sie einem leistungsschwächeren Schüler Stoff erklären sollen, welchen sie schon beherrschen.

Beispielsweise helfen sie einem jüngeren Schüler gerne, um das Bruchrechnen nochmals zu lernen, müssten sie aber selbst Übungen dazu machen, würden sie sich verweigern. In Form des „Lehrens“ macht Gelerntes festigen wohl mehr Spass. Unsichere Kinder, wie die an unseren Schulen, brauchen noch mehr wie andere Kinder das Gefühl, sich dessen sicher zu sein, was sie gelernt haben. Erkennen gestörte Kinder, dass sie Theorien vergessen haben, welche sie einst beherrschten, ist dies ein grösserer Misserfolgsschlag, wie bei normalen Kindern. Deshalb ist es auch wichtig, dass Neulinge immer unter ihrem Niveau einsteigen müssen, so dass sie erst einmal Erfolge erleben können und etwas zeigen dürfen, was sie beherrschen.

In einem Milieu, welches schulinternen Unterricht anbietet, kann es sich als Chance bieten, wenn dieser stark strukturiert ist und eine Zielrelevanz für die Kinder spürbar ist. Denn so können die Kinder auch persönlich belastende Inhalte loswerden, welchen sie Raum geben wollen, ohne dass zu lange darüber gesprochen wird. In der Schule ist bekanntlich nicht genügend Raum, um die emotionalen Konflikte jedes Schülers anzuhören. Der *Unterricht hat Priorität* und das nutzen Kinder gerne, um das eine oder andere einfach so zu offenbaren, ohne viel Aufmerksamkeit dafür zu erhalten. So könnte man fast behaupten, dass Schule ein Ort der Therapierung darstellt, ausschliesslich deshalb, weil sie strukturiert und zielführend methodisch-didaktische Inhalte fokussiert. Als Lehrperson muss man hellhörig sein, solche Inhalte vermerken und die Thematik weiter feinfühlig verfolgen.

Kehrt bei einem Schüler sichtbar die Freude am Unterricht und am Lernen zurück oder erreicht er Lernziele, welche noch vor Monaten unrealistisch schienen, so sind das die Erfolge und Momente, von welchen die Lehrpersonen ihre Bestätigung erhalten und von welchen sie sich die Energie holen, um mit neuen Schülern stets denselben Prozess durchzustehen. Lehrpersonen, welche mit verhaltensauffälligen Kindern arbeiten, sehen die Fortschritte nicht hauptsächlich in der Lernzielerreichung gemäss Lehrplan, sondern in den Fortschritten bezüglich dem Sozialverhalten oder der reinen Anwesenheit (vgl. S.156-170).

*Als Mirko bei uns eingeschult wurde, verweigerte er jede Arbeit und teilte seine Empörungen allen lauthals mit. Er zerriss Arbeitsblätter, beschimpft mich und seine Mitschüler oder verliess das Klassenzimmer, um seiner Wut Platz zu verschaffen.*

*Erst nach Wochen voller Geduld, Motivation und Zuspruch konnte er sich langsam in den Arbeitsprozess der Schule einbringen. Zwar rief er noch immer vor jeder Arbeit aus, trotzdem konnte er nach einigen Minuten voller Zuwendung damit beginnen und den Auftrag zu Ende führen.*

*Noch heute, circa zwei Jahre später, sind solche Ausrufe möglich. Doch im Allgemeinen arbeitet er heute sehr zuverlässig und zügig, zeigt Freude an seinen Arbeiten und lernt sehr selbständig. Mirko kann heute, ohne viel Energie darauf zu verwenden sich zu verweigern und zu protestieren, an seinem Pult sitzen und zugleich mit seinen Arbeiten loslegen.*

*Er bereitet mir dadurch täglich enorme Freude. Das ist ein Fortschritt!*

Eine Thematik, welche von Bettelheim nicht angesprochen wird, ist *das systemische Umfeld mit der Familie*. Bettelheim arbeitete ausschliesslich mit Kindern, welche aus nicht-funktionierenden Familien kamen. In diesen Familien waren die Kinder Teil des Gleichgewichts und folglich für die Aufrechterhaltung mitverantwortlich. Diese Kinder mussten einen radikalen Bruch erleiden, nämlich den neuen Weg ohne Familie. Seine Art systemisch zu arbeiten beschränkte sich auf das neue System im Heim, was ein pädagogisches Milieu sein sollte, welches mit allen Einzelfaktoren zu einer Veränderung im Kinde führen soll. Die Definition von Systemtheorie war zwar zu der Zeit von Bettelheim noch nicht ausgereift, aber in Bettelheims Ausführungen zeigen sich Ansätze einer eigenen, systemmischen Sicht- und Arbeitsweise, nämlich die des Gesamtmilieus.

Mir stellt sich deshalb die Frage, wie die Ansichten Bettelheims transferiert werden können in ein therapeutisches Milieu, wo die Kindeseltern mit beteiligt sind an der Weitererziehung. Wie können die Eltern oder andere Bezugspersonen in den Lernprozess einbezogen werden, damit dieser auch langfristig gelingen kann? Dürfen Eltern, welche zuvor eine solche Zerstörung in der Persönlichkeit des Kindes angerichtet haben, weiterhin an der Erziehung dieser teilnehmen? Bettelheim forderte bestimmt nicht umsonst, dass verhaltensauffällige Kinder völlig losgelöst und distanziert werden müssen von ihrem bisherigen Umfeld. Seine Antwort ist ein ganz klares NEIN. Doch was heisst das für mich, für unsere Schule? Wir sind dazu verpflichtet mit den Eltern zusammen zu arbeiten, vorgegeben vom Konzept, dem Leitbild, den Behörden.

Selbst wenn das Milieu bei uns im Internat, und entsprechend in meiner Klasse, ausdauernd funktioniert, so kann ein Wochenende zu Hause die Kinder wieder enorm aus den Bahnen lenken. Lernen, wenn es von den Eltern nicht gestützt wird, ist ein leidiger Prozess für die Schüler. Persönlich bin ich der Ansicht, dass es einfacher und zielführender wäre, die Kinder losgelöst von ihren Eltern zu fördern. Die Kinder würden, so meiner Meinung nach, weniger Rückschläge, weniger Enttäuschungen und mehr Konsistenz erfahren, wenn sie ausschliesslich im Heim platziert wären und der Elternkontakt bis auf weiteres eingestellt würde. So könnten die Kinder, distanziert und losgelöst von der problematischen Familiensituation, sich selbst spüren und kennen lernen und sich entwickeln. Wäre es nicht denkbar, Kinder erst wieder nach Hause zu lassen, wenn ihre Persönlichkeit stark genug dafür ist?

So optimistisch das klingen mag, es entspräche nicht der Realität, auch wenn es optimaler für die gesunde Entwicklung der Kinder wäre. Denn in Wirklichkeit müssen die Kinder mit ihrem Umfeld umzugehen lernen und sie müssen lernen, wo sie sich darin platzieren können, damit sie nicht nur negative Entwicklungen erleiden. Damit aber eine gesunde und förderliche Entwicklung möglich wird, beginnen wir zuerst beim Kind selbst. Die Eltern müssen dann fortlaufend in den Prozess eingebunden werden. Die Eltern wie auch andere Bezugspersonen müssen lernen, was die Verhaltensweisen der Kinder sagen und wie man darauf reagieren kann. Das Ziel sollte dann schlussendlich sein, dass ganzheitlich systemisch gearbeitet werden kann. das heisst, dass die Familie

als Ganzes in den Förderprozess des Kindes eingebunden ist und alle Beteiligten sich dafür einsetzen. Jedoch ist es oft kaum realisierbar mit dem Kind und dessen ganzer Familie zu arbeiten. So bleibt für mich die Frage offen, ob ein förderliches Schulumilieu mit einem guten Heim-Alltagsmilieu für eine zielgerichtete Förderung ausreicht, wenn Eltern den Entwicklungsprozess zugleich (negativ) beeinflussen?

## **2.4 Wo lassen sich Hilfestellungen und Behandlungsmöglichkeiten erkennen?**

Viele Einzelaspekte, welche die Psychoanalyse in ein zusammenhängendes System bringt, waren schon seit vielen Jahrzehnten bekannt. Das Verständnis und die Therapie des Menschen kamen in einen grösseren Zusammenhang. Die Veränderung der Umgebung, zur Therapie für seelisch-gestörte Menschen, war schon länger als nutzbringend erwiesen. Der radikale Wandel der Umgebung schien schon in früheren Zeiten als gute Möglichkeit der Therapierung zu sein, so schreibt es Bettelheim (1983a). Wallfahrten, wie sie heute bekannt sind, waren meist diesem Zweck gerichtet. Die Kombination von der Flucht aus der Umgebung und den neuen Erfahrungen bewirkte eine Heilung der Psyche. Ob es Wallfahrten waren, Therapien oder andere Behandlungsmöglichkeiten, alle dienten der Steigerung des Wohlbefindens, was psychoanalytisch beschrieben als Kräftigung des Ichs durch zusätzliche Energie gesehen wird. Dabei kann das Es Befriedigung erhalten. Das Ziel ist es, das Ich für die Aufgaben des Alltags zu kräftigen. Wie Redl ist auch Bettelheim der Ansicht, dass es wichtig ist, Probleme in der Situation zu lösen, wo sie entstehen. Dabei spricht er, wie wir bereits erfahren konnten, von der *Milieuthérapie*. Doch was genau unterscheidet die Psychoanalyse von der Milieuthérapie? Die Milieuthérapie ist nicht losgelöst, sondern eng mit der unmittelbaren Lebenssituation verbunden, welche im direkten Zusammenhang zur Problemsituation steht. Das therapeutische Milieu, so wie es Bettelheim anstrebt, soll losgelöst von der Vergangenheit sein können, ohne Verwandte, ohne Freunde. Denn die therapeutische Umgebung soll imstande sein, alle Bedrohungen abzuwehren, damit sich die Persönlichkeit ganzheitlich integrieren lässt und der Mensch sich vollständig regenerieren kann (vgl. Bettelheim, 1983a, S.203-217). Heute würde man bei einer solchen Loslösung vom Umfeld auch auf die digitalen Einflüsse eingehen müssen, was früher noch weniger ein Thema war, heute aber sicherlich nicht ungeachtet sein sollte.

Die Milieuthérapie, wie Bettelheim sie vorstellt, gilt folglich als Behandlungstherapie. Für Bettelheim, auf dessen Werk „Liebe allein genügt nicht“ (2007) ich mich beziehe, ist es wichtig, dass stark gestörte Kinder in einem Milieu leben, welches dem normalen Leben gleich kommt. Statt Einzeltherapie und Psychotherapie zielt Bettelheim darauf ab, dass durch die Vertrauensbildung zu Erwachsenen und dem konstanten, liebevollen Milieu die Kinder Bestätigung und Befriedigung erhalten. Transparenz und Offenheit legt Bettelheim allen Mitarbeitern ans Herz. Sich selbst sein und dies dem Kind weitergeben, ist eine Möglichkeit, um den Kindern den richtigen Weg zu zeigen und vorzuleben.

Die Pädagogen lernen die Kinder, mit ihren Bedürfnissen und Schwierigkeiten, im alltäglichen Umgang kennen und sie müssen abschätzen lernen, wie man am besten reagiert.

Ein *ganzheitliches Konzept*, wie es Bettelheim anstrebt, will keine Aufspaltung in verschiedene Lebens- und Therapieformen, sondern alles kombiniert zusammenhalten. Die förderliche Umgebung, mit liebevollen und wohlwollenden Pädagogen, wertschätzend und verständnisvoll bezüglich den kindlichen Schwierigkeiten und Erfahrungen, dienen einem verhaltensgestörten Kind sich zu regenerieren und sich weiterzuentwickeln. Negativ besetzte Interventionen, Strafen und Zuschreibungen werden missbilligt, dem vorgezogen werden Zuwendung und Vertrauen für eine entspannte Atmosphäre. In dieser Forderung Bettelheims erkenne ich eine Relevanz, welche noch heute wichtig ist. Der systemische Gedanke dahinter, für welchen ich es erachte, dass nicht nur an der Person gearbeitet wird, sondern alle Komponenten in eine Therapieform mit einbezogen werden, ist auch heute aktuell. Meiner Meinung nach zielt Bettelheim damit auf Kernpunkte einer gewinnbringenden und realisierbaren Form von Therapie.

Die *Aufgabe der Pädagogen* ist es demzufolge, Situationen zu schaffen, in welchen die Art der Kinder, die Welt und sich selbst zu sehen, sich Schritt für Schritt ändern kann. Die Kinder müssen irgendwann einsehen, dass sie selbst für ihr Leben verantwortlich sind. Erzieher sollen ihnen dabei helfen, auf die Art leben zu lernen, wie es für sie passt und nicht für die Allgemeinheit. Fehler, Umwege und Hürden werden auf alle Kinder zukommen, Pädagogen müssen nur akzeptieren, dass diese nötig sind, damit das Kind die Suche nach seinem Weg beenden kann. Schlussendlich soll es das Ziel sein, dass die Kinder und Jugendlichen sich irgendwann selbst beweisen können, dass sie selbst mit dem Leben und all den damit verbundenen Schwierigkeiten klar kommen können. Kraft ist es, welche die Kinder brauchen, damit sie ihr eigenes Leben gestalten können. Damit die Kinder aber zu Kraft kommen, muss man ihnen helfen, ihre Selbstachtung wieder oder erstmals aufzubauen. Es genügt nicht, wenn Kinder den Erziehern Respekt und Achtung entgegenbringen, sie müssen sich gegenüber Achtung haben. Nur dann können sie auch andere Menschen achten lernen. Eine wesentliche Hürde, welche jedes Kind machen muss, ist zu der Erkenntnis zu kommen, dass es aus dem alten Leben raus will, um ein Neues zu beginnen. Sie müssen Lust haben, aus alten Gewohnheiten rauszukommen. Gesund und voller Kraft für ein neues Leben sind die Kinder dann, wenn sie, so Bettelheim, welcher sich auf die Worte Sigmund Freuds beruft, liebesfähig und arbeitsfähig sind. Liebesfähig in dem Sinn, dass sie auf andere Menschen eingehen und ihnen Achtung erweisen können. Mit arbeitsfähig meinen Sigmund Freud und Bettelheim nicht das Geld verdienen als solches, sondern die Befriedigung im täglichen Tun (vgl. Bettelheim, 1983b, S.55-79). Bettelheim stand dazu, dass er seine Schüler nicht in die Welt hinaus schicken wollte, ehe sie im tiefen Inneren davon überzeugt waren, dass sie wertvolle Menschen sind. Sie sollten wissen, dass sie etwas Kostbares sind, trotz und wegen ihrer Kindheitserfahrungen.



Für mich klingt das alles sehr plausibel und bestens verständlich. Die Kinder annehmen, sie seiner selbst gern haben und ihre Wege begleiten statt leiten. Das sind Grundlagen, welche in jeder Beziehung die gelingenden Ansätze ausmachen. Bettelheim führt gute Beispiele und Theorien aus, welche durchaus Sinn ergeben in Bezug auf Kinder mit einer unbefriedigenden Vergangenheit.

Doch was bringt mir als Lehrperson das, wenn mein Ziel es sein muss, die Kinder schulisch einen Schritt weiter zu bringen? Bettelheim führt keinerlei Handlungsmethoden auf. Dennoch denke ich zu erkennen, was der richtige Weg ist. Die Kinder in einem annehmbaren Rahmen gern haben, ihnen und ihren Problemen Respekt entgegenbringen und sie in einem gesunden Umfeld täglich neu zu guten Taten motivieren. Das Kind muss sich selbst entwickeln, muss den Weg selbst gehen, doch wir können ihm dadurch helfen, dass wir es stützen. Müsste ich Bettelheims theoretische Grundlagen in eine Metapher transferieren, würde diese folgendermassen aussehen:

Das Kind sitzt auf einem Fahrrad, noch ungewiss wie es vorankommen soll und wohin der Weg führen wird. Langsam nur bewegt es sich voran, fällt und weigert sich weiterzufahren. Nur durch unsere Hilfe, die Stützräder am Fahrrad, wagt es sich erneut das Fahrrad zu besteigen. Die Stützen bleiben solange, bis sich das Kind selbst sicher genug fühlt, um ohne die zwei Hilfsräder vorwärts zu kommen. Dafür ist zuerst eine ebene, gerade Strasse sehr wichtig, um die Grundlagen zu erlernen und um positive Erlebnisse zu schaffen. Das Umfeld also spielt eine wesentliche Rolle. Das Kind soll erst Vertrauen in sich und die konstante Umgebung aufbauen, bevor die nächste Hürde kommt. Erst langsam darf sich die Strasse dann schlängeln, sich erheben oder Löcher haben. Die Umwelt wird nach und nach etwas komplexer. Bis das Kind irgendwann allen Hürden gewachsen ist und ohne Bedenken den Weg von A nach B bewältigen kann, ohne Stützräder und ohne Wegweiser. Einen Weg in einem Umfeld erkennen und meistern kann, trotz der vielen Störfaktoren und Einflüsse aus der Lebensumwelt des Kindes.

Das Kind ist schlussendlich in der Lage, sein Ziel zu wählen und es auf dem Weg zu erreichen, welchen es für richtig hält. Es hat Vertrauen in sich und in sein Umfeld gefasst.

## **2.5 Was kann von der Theorie Bettelheims in meine Praxis transferiert werden?**

Ausgehend von einer systemischen Denkweise würde ich, wie bereits vorgängig erwähnt, bei Bettelheim hinterfragen, wie die Milieuthérapie sich optimieren liesse, sofern auch das „normale“ Elternhaus involviert werden muss. Der Einfluss der Erziehungsberechtigten ist unumstritten. Die Milieuthérapie nach Bettelheim bezieht sich aber lediglich auf das Milieu im Heim, da zu jener Zeit die Heimkinder andere Lebensgeschichten mit sich brachten und die Einbeziehung der Eltern gar nicht relevant war. Bettelheim (1983b) schreibt in seinem Buch „Liebe als Therapie“: „Ich schenke zum Beispiel den Eltern, die das Kind herbringen, keine Beachtung. ... Eine solche Haltung ist für das Kind im allgemeinen sehr schlecht, aber für mich ist sie sehr nützlich, denn sie gibt mir die Gelegenheit, den Eltern zu erklären, dass ich wirklich nicht mit ihnen sprechen will, dass mich nur

das Kind interessiert, und dass es sich durchaus nicht in einer bestimmten Weise verhalten muss. ... Ich versuche das Kind so schnell wie möglich von seinen Eltern zu trennen, bevor sie noch allzu viel reden können, um es davon zu überzeugen, dass hier allein das Kind zählt und sonst niemand“ (S.41). Eine radikale Einstellung, aber Bettelheim will damit erreichen, dass nicht sein Vorwissen oder andere Eindrücke die Beziehung zum Kind stören können.

Was aber wenn beide Bereiche, der Internatsalltag wie auch das Zuhause, gleichzeitig gefördert und gestärkt werden müssen, damit das Kind ein ganzheitlich gesundes Milieu erfahren kann? Sind unsere Bemühungen nichtig, da wir nicht in der Lage sind, das Kind vor vergangenen Bedrohungen zu schützen und diese abzuwehren? Wir haben nicht die Macht, in das Familienleben der einzelnen Kinder einzugreifen. Lediglich steht es einer Lehrperson zu, beratenden oder berichtenden Einfluss zu nehmen.

Eine Antwort darauf lässt sich nicht geben, jedoch lassen sich einzelne positive Aspekte von Bettelheim aufführen, mit welchen eine Förderung möglich wird. Bettelheim betont die hohe Relevanz der interpersonalen Beziehungen und deren positiven Einfluss auf die Förderung der Kinder. Systemische Denkweisen sind in der Schweiz offiziell seit etwa 15 Jahren anerkannt, Bettelheim betonte aber schon früher, dass das ganze System relevant ist für die Förderung des Kindes. Das Gesamtmilieu, wie Bettelheim es nennt. Systemische Denkansätze sind schon seit vielen Jahrzehnten verbreitet. So können wir doch davon ausgehen, dass wenn wir in der Lage sind, zu den Kindern eine vertrauensvolle und wohlwollende Beziehung aufzubauen, sich daraus Positives entwickelt. Das therapeutische Milieu, welches wir im Heim schaffen, und somit auch ich in der Schule, tragen zu einer förderlichen Entwicklung bei und unterstützen das Kind in seinen alltäglichen Belangen. Es kann von einem pädagogischen Milieu profitieren, in welchem stets Pädagogen anwesend sind, die schwierige Situationen mit dem Kind zugleich austragen und verarbeiten können. Ich befürworte die Ansichten Bettelheims und bin davon überzeugt, dass mit einer solchen Grundhaltung sich vieles zum Positiven verändern lässt.

Ein abschliessendes Praxisbeispiel kann bestätigen, dass das Milieu für die Kinder relevant ist und sie sich darin entsprechend entwickeln können. Ich bin der Meinung, dass Kinder selbst spüren, was gut für sie ist:

*Jan, wie er bereits zu ähnlicher Thematik im Kapitel „2.2 Was sind die Grundgedanken Bettelheims?“ beschrieben wurde, ist seit mehr wie zwei Jahren bei uns im Internat platziert. Als er bei uns eingetreten ist, war er sehr distanziert, sichtlich verwahrlost und kaum zu disziplinieren. Er weigerte sich bei allen Pädagogen, in jeglichen Situationen und zu allen möglichen Tageszeiten mitzumachen. Seine Taktik war das Weglaufen. Erst nach und nach konnte ein Kontakt zu Jan aufgebaut werden. Seine verletzte Persönlichkeit führte zu seinen Selbstzweifeln. Doch seine Unsicherheit konnte von Tag zu Tag durch kleine Erfolgserlebnisse etwas gelegt werden. Wir glaubten stets an die Qualitäten*

*dieses Jungen und wir waren uns im ganzen Team einig, dass dieser Junge nur viel Liebe und Zuwendung braucht, um durch positive Erlebnisse und verlässliche Beziehungen seine Persönlichkeit zu stärken. Und so kam es auch.*

*Jan begann dann nach ungefähr einem Jahr, in welchem er fast ausschliesslich Fortschritte gemacht hatte und sich mehr und mehr öffnete und Beziehungen knüpfte, in sein altes Verhaltensmuster zu verfallen. Er trotzte, schimpfte, verweigerte. Was bei uns zu internen Wochenenden führen kann. Genau das geschah auch, Jan musste aufgrund seines Verhaltens an den Wochenenden im Heim bleiben.*

*Wie wir dann etwas später über Gespräche mit ihm herausfanden, verhielt er sich nur so, damit er am Wochenende im Heim bleiben durfte. Seinen Aussagen zufolge wollte er lieber intern bleiben, als nach Hause zu gehen, da es ihm im Heim sehr gut gefalle und immer jemand von den Pädagogen da sei.*

*Was für uns eine enorme Bestätigung war, gab auch Grund zur Sorge bezüglich seines Elternhauses. Jedoch ermöglichten wir Jan, dass er aus freien Stücken, auch ohne schlechtes Benehmen, an den Wochenenden intern bleiben durfte.*

*Das Beispiel zeigt mir, dass die Kinder unser Milieu zu schätzen wissen, sich darin wohlfühlen und die Beziehungen zu den Mitmenschen positiv gestaltet sind. Das Heim wird für sie ein zweites Daheim, was durchaus zu förderlichen Entwicklungsschritten führt und die Kinder in ihren schwierigen Lebenssituationen aufzufangen vermag. Das therapeutische Milieu bei uns im Heim ist zwar nicht identisch mit dem Milieu Bettelheims, aber durchaus auch in der Lage, die Kinder in ihrer Entwicklung weiterzubringen.*

## **2.6 Welche Unterschiede lassen sich erkennen in der Definition der Milieuthherapie?**

Beide Psychoanalytiker, Redl und Bettelheim, sprechen von der Milieuthherapie oder auch dem Milieu, welches für eine Förderung von Kindern nötig ist. Doch gibt es grundlegende Unterschiede in der Benutzung desselben Begriffes.

Redl beschreibt Kinder, deren Ich ganz im Dienst der Abwehr gegen die Realität stehen und deren Ich lernen muss, die Realität anzunehmen. Das Triebleben dieser Kinder soll, in einem gesunden Milieu, geführt und gefördert werden, so dass ihr Ich sich stärken kann.

Bettelheim hingegen spricht von einem Milieu, welches sozial-pädagogischen Hintergrund hat. Er geht davon aus, dass verhaltensgestörte Kinder traumatisierende Erfahrungen gemacht haben, welche den Verlust des Glaubens an ein gutes Leben bewirkt haben. Durch ein förderliches Milieu will Bettelheim diesen Kindern Erfahrungen ermöglichen, welche diese basale Erschütterung kompensieren. Zudem sieht Bettelheim grundlegende Entwicklungsschritte, welche einem Kind fehlen können. Diese müssen erkannt und aufgearbeitet werden, so dass die Kinder beispielsweise nach dem Realitätsprinzip handeln können und in der Lage sind, ihre Lustprinzipien aufzuschieben für einen später eintreffenden Gewinn.

Beide, Redl und Bettelheim, sprechen von Trieb und Lust, welche durch Unbewusstes hervorgerufen werden.

Redl spricht bei zu starken Triebspannungen von einem zu schwachen Ich, welches nicht ausreichend in der Lage ist, die führende Position zu übernehmen und den Wünschen des Über-Ichs standzuhalten. Was, wie wir gesehen haben, heisst, dass das Ich gestärkt werden muss, um das Verhalten der Kinder zu optimieren.

Bei Bettelheim hingegen geht es nicht um die Ich-Stärke, sondern um die zugrunde liegende Moral, welche jeder Mensch in der Kindheit erfahren haben sollte. Diese Moral, als Gewissen zu verstehen, führt einen Menschen und weist ihm den richtigen Weg. Fehlt diese Moral, wird mehr nach dem Lust- statt nach dem Realitätsprinzip gehandelt, was negative Auswirkungen haben kann, sowohl auf die Gegenwart wie auch auf die Zukunft. Nach Bettelheim sind die Triebe eines Menschen durch die unangemessene Erziehung oder die traumatisierende Erfahrung verstümmelt worden und das führt zu einer Über-Ich-Schwäche.

Ganz banal und verständlich ausgedrückt, kann für die Förderung dieser Kinder, sowohl deren Bettelheims wie auch deren Redls, gesagt werden, dass sich ein Erzieher persönlich und vertrauenswürdig auf sie einlassen muss. Die Kinder und deren Verhalten müssen ernst genommen, ihre Motive erkannt werden. Ihr Verhalten, stehe es im Dienste der Abwehr oder geführt durch das Lustprinzip, erfüllen einen Zweck. Dieser muss gewürdigt werden, um dann Schritt für Schritt durch viele Wiederholungen ein neues, wünschenswertes Verhalten zu erreichen, entweder durch die Stärkung des Ichs oder die Erarbeitung des Realitätsprinzips. Grundsätzlich muss das Umfeld, also das pädagogische Milieu, stimmen, damit ein Kind sich weiterentwickeln kann, bestmöglich losgelöst aller negativen Einflussfaktoren und hinderlichen Störungen.

Klingt ganz einfach, oder?

Um den Blickwinkel noch weiter zu öffnen, damit ich meine Fragestellung differenzierter und mehrperspektivisch beantworten kann, möchte ich im folgenden Kapitel auf einen weiteren Psychoanalytiker eingehen, auf August Aichhorn. Seine Erfahrungen und Erkenntnisse sollen mir helfen, mein Verständnis für die Verhaltensweisen meiner Schüler zu erweitern und deren schulische Förderung zu optimieren.

### **3. August Aichhorn**

Der Fokus bei August Aichhorn liegt auf den Grundlagen seiner praktischen Arbeit mit verwahrlosten Jugendlichen. Im ersten Teil erläutere ich Aichhorns Definition und Ursachen von Verwahrlosung. Anschliessend stelle ich mögliche Interventionsformen und Handlungskonzepte vor, wie sie Aichhorn aus seinen eigenen Erfahrungen ziehen konnte. Relevant für mich ist im Abschluss, welche Anteile von Aichhorns Theorien für die heilpädagogische Arbeit von Nutzen sein können.

#### **3.1 Wie lebte August Aichhorn?**

1878 kam August Aichhorn in Wien zur Welt.

Seine erste Profession war Volksschullehrer in Wien und nach dem ersten Weltkrieg setzte er seine moderne Pädagogik in den Anstalten Ober-Hollabrunn und St. Andrä ein. Ein Ziel von ihm war dabei zu beweisen, dass Zwangserziehungen in sogenannten Besserungsanstalten keinen positiven Erfolg bringen konnten. Denn Aichhorn war der Auffassung, dass die Aggression der Jugendlichen aus Liebesdefizit entstanden sei. So hatte er selbst die Idee von einem Kinderheim, in welchem man verwahrlosten Kindern mit Liebe, Aufmerksamkeit und echtem Interesse begegnet.

In den folgenden Jahren war Aichhorn tätig als amtlicher Leiter der Wiener städtischen Fürsorgeanstalten, später als Leiter der Wiener Psychoanalytischen Erziehungsberatung, in den Kriegszeit war er Lehranalytiker für Ärzte und Psychologen, dann arbeitete er als Professor in Wien und kam in den Vorstand der Wiener Psychoanalytischen Institute.

Aichhorn teilte Anna Freuds Ansicht, dass die institutionelle Erziehung der Familienerziehung unterlegen sei.

Gemeinsam mit Hans Zulliger veröffentlichte er in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, welche Anfangs 1900 gegründet wurde. Aichhorn gilt als Gründer der psychoanalytischen Pädagogik und auf ihn berufen sich zahlreiche namhafte Pädagogen.

In seinem Werk „Verwahrloste Jugend“ konzentriert sich Aichhorn auf die erzieherische Beeinflussung von jugendlichen Verwahrlosten. Durch sein psychoanalytisches Wissen konnte er in die Erziehung von Jugendlichen eingreifen und darin seine Erziehungsstile begründen. Aichhorn beschreibt in diesem Werk, wie er das Setting für das Arbeitsfeld mit verwahrlosten und delinquenten Jugendlichen für sich veränderte. Den Dissozialen erkennt Aichhorn als an sich positiv, nur dass er in einer Lebensentwicklungsstufe das richtige Verhältnis zu seiner Umgebung im Leben nicht gefunden hat. Kinder haben psychische Verwundungen erlitten, weil äussere Einflüsse zu stark waren und sich auf die innere Konsistenz einwirkten. Die Schuldfrage spielte bei Aichhorn aber nie eine Rolle. Nach Aichhorn soll für das pädagogische Handeln ein Setting geschaffen werden, welches auch unbewusste Motive wahrnimmt. Dazu wendet er die positive Übertragung an, welche die eigentliche Aufgabe des Erziehers ausmacht (vgl. Hopfner, o.J.; Hirblinger, 2001, S.17-20).

### 3.2 Wer sind die Verwahrlosten?

Unter Verwahrlosten, wie Aichhorn (2005) sie in seinem Buch „Verwahrloste Jugend“ benennt, verstehen sich nicht ausschliesslich alle Typen von kriminellen und dissozialen Jugendlichen, sondern auch schwer erziehbare und neurotische Kinder. Eine genaue Definition von Verwahrlosten konnte ich keine finden, so sind auch Untergruppen schwer zu unterscheiden. Allen Erklärungen und Definitionen von Aichhorn gemeinsam ist, dass er im Zusammenhang mit verwahrlosten Kindern auch *von dissozialem Verhalten* spricht, welches sich in aufeinanderfolgenden Phasen entwickelt. Jedes Kind, so erklärt er, beginnt sein Leben als asoziales Wesen. Dies zeigt sich darin, dass die Kinder nur auf deren Trieberfüllung beharren und allen direkten, primitiven Wünschen nachgegangen werden muss. Kleinkinder nehmen keine Rücksicht auf die Wünsche und Forderungen aus der Umwelt. Solches Verhalten gilt nach Aichhorn, sobald es sich nicht mehr um ein Kleinkind handelt, als asozial oder dissozial.

*Mit fünfzehn Jahren ist Rick einer der älteren bei mir in der Schule. Jedoch fällt er nicht aufgrund seines Alters auf, sondern durch sein Verhalten, welches viele kleinkindliche Züge zeigt. So kann er, wenn etwas nicht nach seinem Wunsch verläuft, toben und schimpfen, wie es nur von Kleinkindern bekannt ist. Er trotzt dann über Stunden hinweg, ist nachtragend und beleidigt. Seine fordernde und sehr schroffe Art, mit welcher er dann Dinge verlangen kann, stossen sowohl bei den Erwachsenen als auch bei den Mitschülern auf Ablehnung und negative Gegenreaktion.*

Doch wie kommt ein Kind aus dieser Dissozialität heraus? Es ist die Aufgabe der Erzieher, das Kind in die Anpassung zu begleiten, was aber nur dann möglich ist, wenn die Gefühlsentwicklung eines Kindes normal verläuft. Wo Störungen in der Libidoentwicklung auftreten, werden Anpassungen nicht oder nur scheinbar in die Persönlichkeit der Kinder aufgenommen, was später sichtbare Störungen hinterlässt. Die Triebwünsche solcher Kinder verschwinden zwar rein oberflächlich, können aber nicht verarbeitet werden, was zu einem Aufschub der Trieberfüllung kommt. Diesen Zustand bezeichnet Aichhorn auch als *latente Verwahrlosung*, wobei geringe Einflüsse ausreichen, um eine *manifeste Verwahrlosung* auszulösen. Würde ein Kind in dieser Phase behandelt werden, so stünden die Aussichten auf eine Besserung wohl am besten.

Eine Behandlung von Verwahrlosten fordert viel Geschick und Erfahrung. Aichhorn spricht von einer Art Nacherziehung junger Erwachsener. Im Anfangsstadium einer Behandlung kann es durchaus relativ rasch vorkommen, dass die Symptome des Kindes verschwinden. Jedoch muss ein Pädagoge wissen, dass es sich dabei erst um die Rückverwandlung von einer manifesten in eine latente Phase handelt. Der Verwahrloste unterdrückt lediglich seine Triebwünsche, entweder dem Erzieher zu liebe oder aus Angst vor Konsequenzen. Doch eine Behandlung ist erst dann als erfolgreich zu benennen, wenn Rückfälle ausgeschlossen werden können und anstelle von aufgeschobenen Triebwünschen wirklicher Triebverzicht getreten ist. Ein Weg von der Verwahrlosung

zum Triebverzicht geht ausschliesslich über das Bewusstmachen von unbewussten Gefühlen (vgl. S.9-11).

Bereits Sigmund Freud konnte, im Rahmen der psychoanalytischen Darstellungen nachweisen, dass Affekte, die nicht ausgelebt werden, sich auf Umwegen entladen. Jede *heftige Gefühlserregung drängt nach Entladung*. Dazu stehen jedem Menschen unterschiedliche Wege zur Verfügung, wobei immer der Wege gewählt wird, welcher den geringsten Widerstand zu erwarten lässt. So kann es sein, dass ein Mensch sich eines Affektes entledigt durch Weinen, durch Schlagen oder Zerschlagen von Gegenständen oder auch durch Erröten. Werden Gefühle nicht ernst genommen oder erfahren sie keinen Weg nach aussen, dann treten sie vom Bewussten ins Unbewusste zurück und werden zu einem späteren Zeitpunkt, auf Umwegen, an die Oberfläche gelangen (vgl. S.12-15).

Aichhorn empfiehlt, aufgrund seiner Erfahrungen mit den verwahrlosten Kindern, Mitteilungen und Aussagen von ihnen nicht ohne weiteres als die Wahrheit anzunehmen. Denn die Verwahrlosten lügen gewöhnlich sehr viel. Dabei treffen die Erzieher nicht nur auf unbewusste, aus der Psychoanalyse bekannte, sondern auch auf deutlich bewusste *Widerstände der Kinder*. Als Erzieher sollte man sich diesem Umstand im Klaren sein und das Kind nicht auf das Lügen ansprechen, da dies zu einer beschämenden Situation führen würde, welche das Vertrauen der Kinder in die Erwachsenen erschüttern könnte. Teilweise kommt es auch vor, dass Kinder nicht die vollständige Wahrheit sagen, da sie sich dem Rest tatsächlich nicht im Klaren sind. Es kann sein, dass bestimmte Handlungen und deren Hintergründe ins Unbewusste verdrängt werden und dem Kind, zu einem späteren Zeitpunkt, nicht mehr zugänglich sind. Pädagogen müssen sich dann also damit begnügen, was das Kind zu schildern vermag (vgl. S.16-31). Für die verwahrlosten Kinder ist die Realität sodann oft etwas zwischen Unbewusstem und Bewusstem.

Aichhorn meint, dass fast ausnahmslos davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei Verwahrlosten um Kinder handelt, welche aus zerstörten, zerrütteten oder unharmonischen Familienkonstellationen kommen. Eine Situation, in welcher Triebe, Wünsche und Regungen selten ernst genommen wurden, eher Zerstörung, Verbot oder Verachtung erfuhren. Dass solche Kinder dissozial werden, wundert niemanden (vgl. S.135). Aufgrund dessen, was bereits über verwahrloste Jugendliche gesagt werden konnte, muss man sie als Erzieher in Schutz nehmen. Denn Kinder, wie sie in Heimen und sozialpädagogischen Institutionen platziert werden, dürfen niemals als Verwahrloste oder Verbrecher gesehen werden, welche von der Gesellschaft fern gehalten werden müssen, da sie Schaden anrichten. Es sind lediglich *Menschen, denen das Leben eine zu starke Belastung gebracht hat*, so dass deren Hass und deren negative Einstellungen gegenüber der Gesellschaft berechtigt sind. Für sie soll folglich ein Milieu, wie es in einer Institution der Fall sein kann, geschaffen werden, in welchem sie sich wohl fühlen dürfen (vgl. S.130). Dabei kann es ge-

lingen, die Kinder von der Verwahrlosung zurückzuholen. Die Kinder sollen nicht mehr der Verwahrlosung gehören, sondern sich selbst.

Im Zusammenleben mit den Verwahrlosten erarbeitete sich Aichhorn diverse Theorien und Hintergründe für die Verhaltensweisen der Kinder. Zwar sind diese nicht so differenziert und vielschichtig wie sie bei anderen Psychoanalytikern zu finden sind, aber sie entstammen der direkten Praxis mit asozialen oder dissozialen Jugendlichen. So will ich versuchen, die Ursachen, wie Aichhorn sie aufzählt, zusammenzufassen und übersichtlich darzustellen. Für mich ist das relevant, da ich einerseits meine Schüler und deren Verhaltensweisen besser verstehen will und da ich andererseits die schulische Förderung optimieren möchte. Dafür kann das Ursachenverständnis eine gute Grundlage sein.

### **3.3 Was können Ursachen von Verwahrlosung sein?**

Für den Alltag in Sonderschulheimen oder auch in anderen sozialpädagogischen Institutionen ist es relevant, den Hintergrund von Verwahrlosung zu kennen. Schliesslich arbeiten jene Pädagogen zu einem Grossteil mit solchen Jugendlichen. Was also steckt dahinter?

Verwahrlosung an und für sich ist *ein psychischer Konflikt eines Individuums*, der Formen angenommen hat, welche nicht sozial annehmbar sind. Das können Verhaltensausrüche, neurotische Störungen oder auch ganz andere Auffälligkeiten sein. Wesentlich ist, dass dieses psychische Problem, mit welchem sich ein Kind befasst, zu Verwahrlosungserscheinungen und verwahrlosten Äusserungen führt, welches von der Gesellschaft abgelehnt wird. Das Symptom, welches sich dadurch zeigt, wird erst in der Bewertung durch die Gesellschaft negativ dotiert. Die Verwahrlosung entsteht folglich erst durch die Zuschreibung im interaktionistischen Prozess. Jedoch gehe ich etwas weiter hinten vermehrt und ausführlicher auf die Verwahrlosung ein.

Hier erkenne ich grundsätzlich, dass bei Aichhorn *zwei Erklärungshintergründe für die Verwahrlosung* angesprochen werden. Einerseits grenzt er die Verwahrlosung ab und fokussiert den personenzentrierten Ansatz. Das heisst, dass die Verwahrlosung sich in einem Individuum zeigt. Die Verwahrlosung besetzt einen Menschen und gibt ihn erst wieder frei, wenn er die inneren psychischen Konflikte auflösen konnte. Verwahrlosung ist demzufolge eine persönliche Angelegenheit, welche jede Person für sich angehen muss. Andererseits führt Aichhorn aber auch Beispiele und Ausführungen auf, worin erkennbar wird, dass das Umfeld und der lebensnahe Kontext verwahrlost sein kann. Hier ist also die Verwahrlosung nicht einer Person zugeschrieben, sondern dem ganzen Lebensumfeld, welches automatisch zu Verwahrlosungserscheinungen im einzelnen Individuum führt.

Diese beiden Aspekte, die Verwahrlosung als personenzentrierte Angelegenheit und die Verwahrlosung des Umfeldes, fliessen teilweise auch ineinander, was eine klare Abgrenzung erschwert. Beiden gemeinsam ist aber, dass die Verwahrlosung zu Konflikten führt, welche in der Gesellschaft nicht sozial tauglich sind, da die Verwahrlosten den normativen Erwartungen nicht gerecht werden können und deshalb auf Ablehnung stossen.



Nochmals in Erinnerung rufen möchte ich, dass vor den äusseren, klar sichtbaren Verwahrlosungserscheinungen die Phase der latenten Verwahrlosung war. In dieser Phase sind die Verwahrlosungsmechanismen zwar bereits ausgebildet, treten aber nicht unaufhörlich an die Oberfläche. Man spricht hier erst von einer *Neigung zur Verwahrlosung*. Erst durch entsprechende Anlässe werden die bisher verborgenen und scheinbar nicht vorhandenen Mechanismen in Erscheinung treten. Diese dann sichtbare Verwahrlosung nennt man manifeste Verwahrlosung.

Interessant zu erfahren ist also, wie es zu der latenten Verwahrlosung kommt? Aichhorn führt keine exakten und detaillierten Ursachen und Anlässe auf, welche zu einer Verwahrlosung führen können. Ihm geht es in seinen Ausführungen viel mehr darum, dem Erzieher zu verstehen zu geben, in welche Richtung es bei den einzelnen Kindern gehen könnte. Aichhorn greift deshalb in seinem Werk immer wieder einzelne Kinder aus seiner Fürsorgeanstalt auf und versucht die Verhaltensweisen dieser dem Leser und der Leserin zu erklären. Die Tiefe eines Verständnisses und das analytisch-pädagogische Wissen wird sich ein Erzieher im Laufe seiner Arbeit mit Verwahrlosten selbst aneignen müssen, dennoch soll er Tendenzen erkennen können, aus welchen er sich seine Überlegungen holen kann (vgl. S.80). Dazu sind nach Aichhorn mehrere Faktoren nötig, die sich als *Ursachen der Verwahrlosung* zusammennehmen lassen. Einerseits ist es die Erbanlage, welche eine Neigung zur Verwahrlosung mitgeben kann. Andererseits sind es Kindheitserfahrungen und traumatisierende Erlebnisse, wie sie auch bei der Entstehung von Neurosen und Psychoosen vorkommen. Freud erklärte die Entstehung der Neurosen so, dass es so sei, als ob die Kranken mit einer traumatischen Situation nicht fertig geworden wären, als ob dies noch als unbezwungene, aktuelle Aufgabe vor ihnen stünde (vgl. Freud; nach Aichhorn, 2005, S.44). Ein psychisches Trauma kann also psychische Mechanismen dauerhaft beschädigen. Es kann aber angenommen werden, nach Aichhorn, dass das psychische Trauma das letzte Glied in einer Kette war und dass die Grundlagen für die Verwahrlosung schon durch viele Kindheitserlebnisse gelegt waren. Denn nur ein einschneidendes Erlebnis führt noch nicht zu einer Verwahrlosung, dafür müssen mehrere Ursachen zusammenkommen. Grundsätzlich sollte jedoch jeder Erzieher achtsam sein, Anzeichen nicht mit einem Zustand zu verwechseln und er sollte immer mit der Möglichkeit rechnen, Verwahrlosungserscheinungen anzutreffen, welche aus krankhaften Anlagen entstanden sind (vgl. S.35-58).

„Die Verwahrlosungsäusserungen sind auch nur eine von der Norm abweichende Erscheinungsform psychischer Akte und deswegen darf eine Lösung des Verwahrlostenproblems ohne vorhergehendes Erfassen seines psychologischen Inhaltes nicht erwartet werden. ...dann führt uns diese Auffassung vom Wesen der Verwahrlosungsäusserungen dazu, in ihr das wohldeterminierte Ergebnis psychischer Abläufe zu erkennen, an denen jedesmal auch irgendwie Erregungsgrössen, Affektbeträge, beteiligt sind“ (Aichhorn, 2005, S.58). Aichhorn sieht also Zusammenhänge in der Umwelt und den persönlichen Neigungen des Kindes. Erst das Zusammenwirken der endogenen wie auch der exogenen Einflüsse bestimmt, wohin und wie sich ein Individuum entwickelt, hin oder weg von der Verwahrlosung.

Ein geläufiges Beispiel kann dem Leser helfen, besser Einblick in mögliche Ursachen zu erkennen. In jeder Kinderstube, wo mehrere Kinder gemeinsam die Liebe der Eltern teilen müssen, kommt es zu Neid und Eifersucht, auch wenn die Eltern noch so sehr darum bemüht sind, keine Bevorzugungen auszuleben. Jedes Kind betrachtet seine Geschwister als gefährliche Konkurrenten, mit denen es um die Liebe der Eltern streiten muss. Diese Unstimmigkeit bleibt für Kinder dann unangenehm, wenn die Eltern vernünftig mit der Situation umgehen. Je ungünstiger sich die Verhältnisse zeigen, desto mehr traumatisierende Anlässe können sich ergeben, was in eine Verwahrlosung der Kinder führen kann (vgl. S.66).

Es kann aber auch sein, dass sich eine Verwahrlosungsursache in der Liebe zu den Geschwistern entwickeln kann. Nämlich dann, wenn sich eine unbewusst erotische Bindung an ein Geschwister entwickelt, welche als unzulässig erfahren wird. Dies kann dann in schroffe Ablehnung dieser und Hass gegen sie enden. In der täglichen Arbeit mit Kindern ist es folglich notwendig, dass die Erziehung nicht erstarren darf, sondern sich stets den ändernden Bedürfnissen der Kinder anpasst und neue Kräfte oder Gegenkräfte mobilisiert werden (vgl. S.67-68).

Als weitere Ursache, welche in die Verwahrlosung führen kann, erwähnt Aichhorn die Problematik der Identifizierung. Die Identifizierung und deren Hintergründe werden hier absichtlich ziemlich kurz und knapp dargestellt, denn es geht lediglich um das grundlegende Verständnis, was in einem Kind Verwahrlosungen auslösen kann. Identifizierungen, so Aichhorn, können durch die zärtliche Beziehung des Kindes zu seinen Eltern entstehen, dabei handelt es sich um einen ganz normalen psychischen Vorgang. Wird die Zuneigung des Kindes zu einem Teil seiner Eltern aber übermäßig stark, kann das zu einer abnormalen Entwicklung führen. Hier soll aber nicht die Rede davon sein, dass es wie in der normalen kindlichen Entwicklung zur Zuneigung zu Vater und Mutter kommt. Bei welcher etwas später in der Entwicklung die Zuneigung zur Mutter verstärkt wird, was zu einer ambivalenten Beziehung zum Vater führen kann. Kinder wollen dann den Vater weg haben, da er ihnen in den Weg tritt und die Liebe der Mutter streitig macht. Sigmund Freud spricht dabei auch von der Ödipussituation, wo ein Knabe die Mutter ganz für sich haben möchte. Später dann, mit der Weiterentwicklung des Kindes und der Aufrechterhaltung der Beziehung zum Vater werden die ablehnenden Tendenzen nicht mehr vereinbar mit den Bewusstseinsinhalten, was zu einer Verdrängung der Ablehnungsgefühle gegen den Vater kommt. Die Ödipussituation wird zum Ödipuskomplex, welcher, sofern die Entwicklung des Kindes normal weiter verläuft, in der Latenzzeit überwunden wird. Mit dem Untergang des Ödipuskomplexes tritt die Identifizierung mit den Eltern ein, in welcher deren Werte angenommen werden. Im Laufe der weiteren Entwicklung des Kindes werden dann einzelne Wesenszüge der Mutter oder des Vaters im Kinde verinnerlicht und selbst ausgelebt (vgl. S.74-75). Diese Situation ist aber ganz normal und ein Teil aller kindlichen Entwicklungen.

Jedoch kann genau diese Identifizierung problematische Situationen auslösen. Kommt es nämlich nicht zu einer normalen Entwicklung, und wird aufgrund der Lebensumstände beispielsweise das

Verhältnis zur Mutter übermächtig und somit auch die Identifizierung mit ihr, so kann es sein, dass ein Knabe zu viele weibliche Züge in sich verinnerlicht und sein Charakter ein weiblicher Einschlag erhält. Aichhorn sagt: „Je stärker die Mutteridentifizierung ausfällt, desto mehr wird, wenn nicht besondere Umstände eintreten, die Vateridentifizierung beeinträchtigt und eine desto grössere Schwächung erfahren auch alle in der Richtung der männlichen Entwicklung gelegenen Tendenzen“ (Aichhorn, 2005, S.75). Diese weiblichen Anteile in einem Knaben können sich in der Pubertät oder auch später sehr negativ auf seine Entwicklung auswirken. Sofern er männlicher auftreten will, ist er aufgefordert sich mit der Vateridentifizierung auseinander zu setzen, was ihm sehr schwer fällt. Diese immer wieder misslingende Identifizierung mit dem männlichen Teil kann zu schweren Störungen in der Persönlichkeit führen, was eine Verwahrlosung hervorrufen kann. Dies nur als ein Beispiel misslingender Identifizierung.

*Weibliche Grundzüge, sehr emotionales Verhalten, wie auch unsichere Ansätze von männlicher Erwartungshaltung zeigen sich in vielen alltäglichen Verhaltensweisen von Jan. Oft schon konnte im Erzieher-Team festgestellt werden, dass er sich sehr stark auf männliche Vorbilder fixiert, und gar einen Erzieher als Vaterfigur anerkennt. Dem Rest des Teams fällt es dann oft schwer, einen Zugang zu Jan finden zu können, da er sich nur gegenüber seinem auserwählten Pädagogen öffnen möchte.*

Doch was für Ursachen können noch zu einer Verwahrlosung führen? Im Alltag mit Jugendlichen, welche verwahrloste Verhaltensweisen zeigen, lassen sich immer wieder zahlreiche, eindruckliche Einzelheiten erkennen, welche Aufschluss über die Ursachen der Verhaltensweisen geben können. Die Zusammenhänge und die wirklichen Entstehungsgründe werden aber nie eindeutig klar sein, ohne eine psychoanalytisch fundierte Analyse, welche die tatsächlichen Abhängigkeiten und Einflüsse belegen könnten. „Verwahrlosungsursachen sind stets in der frühen Kindheit zu suchen, dort, wo sich die von der Norm abweichenden ersten objektlibidinösen Bindungen hergestellt haben. Die Verwahrlosung selbst ist dann nur der Ausdruck für Beziehungen zu Personen und Dingen, die anders sind, als die Sozietät sie dem Einzelnen zubilligt“ (Aichhorn, 2005, S.105). Der Verwahrloste lässt aber kaum auf den ersten Blick erkennen, aus welchen Störungen seines kindlichen Liebeslebens seine Dissozialität erstanden ist. Und Aichhorn selbst galt als Pionier in diesem Gebiet, weshalb er weniger Vorwissen und theoretische Erkenntnisse hatte. Im Allgemeinen lassen sich nach Aichhorn *zwei Hauptgruppen von Verwahrlosungsformen* nennen:

- Bei der ersten Gruppe befindet sich das Kind in einem inneren Konflikt, welcher aufgrund der erlebten Liebesbeziehungen zu Stande kam. Abwehrmechanismen im Kind belegen deshalb einige Liebesbeziehungen mit einem Verbot. In der Reaktion auf dieses Verbot, kommt dann die Verwahrlosung zustanden.

- Bei der zweiten Verwahrlosungsform geht es um Kinder, die teilweise oder ganzheitlich mit der persönlichen Umwelt in offenem Konflikt stehen, welcher aufgrund unbefriedigter, kindlicher Liebestrebungen entstanden ist.

Beide Formen müssen einem Pädagogen bekannt sein, da sie für den Prozess der Übertragung wichtig sind. Darauf wird aber erst im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

Als Pädagoge in der *Zusammenarbeit mit den Verwahrlosten* bleibt man auf Wahrscheinlichkeitschlüsse fokussiert. Denn Erzieher sind weder Psychologen noch Psychiater oder gar Psychoanalytiker. Dennoch lassen sich oftmals auch ohne analytische Erkenntnisse rasche Erfolge erzielen. Nach Auffassungen der Psychoanalytiker muss es sich bei einem solchen Heilerfolg um eine gelungene Übertragung handeln. Ob eine solche Übertragung aber langfristige Erfolge bringen kann, ist nicht eindeutig zu sagen (vgl. S.98). Dennoch darf man sich als Erzieher lobend auf die Schultern klopfen, wenn man erkennen kann, dass sich Kinder von der Verwahrlosung loslösen konnten. Doch wann spricht man von einer solchen Übertragung und wie kommt es dazu?

### **3.4 Die Übertragung als Therapierung?**

Der Begriff Übertragung und somit auch dessen Definition führen zu den Theorien Sigmund Freuds zurück. Jedoch kann im Rahmen dieser Arbeit nicht auf die Ausführungen Sigmund Freuds eingegangen werden, da dies den Rahmen sprengen würde. Dennoch möchte ich zu verstehen geben, worum es bei der Übertragung geht, da diese angeblich auch Heilvorgänge unterstützen kann. So fokussiere ich mich auf die Ausführungen von Aichhorn (2005) in seinem Werk „Verwahrloste Jugend“, worin er die Übertragung im Setting der Fürsorgeanstalt darstellt. Dabei handelt es sich um die praktischen Erfahrungen aus Aichhorns Alltags, welche wenig ausdifferenziert, aber dennoch realistisch, sind.

Unter dem Begriff *Übertragung* ist folglich zu verstehen, fokussiert auf die Arbeit mit Verwahrlosten, wie sich die Gefühlsbeziehung vom Kind zu seinem Erzieher entwickelt. Von der kindlichen Seite können Gefühle von absoluter Zuneigung bis zu totaler Ablehnung gegenüber seinem Pädagogen erkennbar werden, diese können schwankende Intensitäten annehmen, sogar das Mass derart überspannen, dass die Aufmerksamkeit aller darauf gerichtet wird. Von Übertragung also spricht man, da längst bestehende Gefühle von anderswoher auf den aktuellen Beziehungspartner verlegt werden.

Bei der *Gegenübertragung* handelt es sich um die Gefühle, welche der Pädagoge dem Kind gegenüber hegt.

Die Gefühlsbeziehung, die ein Kind zu seinem Erzieher entwickelt, basiert auf einer früher erlebten Beziehung zu irgendjemandem. Als Erzieher können wir dann von Glück reden, wenn wir die Beziehungen der Kinder kennen und somit deren Hintergründe verstehen lernen können. Wie sich solche Beziehungen ausgestalten können, konnte teilweise bereits aufgeführt werden. Ein Kind

kann von Ödipussituationen, zum Ödipuskomplex bis zu dessen Untergang mit seiner in eine Vater- oder Mutteridentifizierung auslaufenden Wirkung schon verschiedenste Beziehungserlebnisse erfahren haben. Zudem gibt es die Verhältnisse zu den Geschwistern, welche auch einen relevanten Einfluss nehmen können, wenn diese um die Gunst der Elternliebe konkurrierten. Solche Geschwisterkonflikte können dazu führen, dass in der Pubertät eine Übertragung auf fremde, ausstehende Personen stattfindet. Näher möchte ich aber nicht auf die Thematik eingehen, sondern lediglich einen kurzen Einblick ermöglichen und den Blickwinkel des Erziehers öffnen.

„Unsere ... Aufgabe ist es die Wirkungen dieser ersten Erlebnisse von einer ganz bestimmten Seite her ins Auge zu fassen: Die Anknüpfung, der Bestand und der Untergang der Liebesbeziehungen des Kindes innerhalb der Familie wirkt nicht nur in der besprochenen Weise als starkes Erlebnis, das in der Identifizierung ganz bestimmte inhaltliche Resterscheinungen zurücklässt, es bestimmt gleichzeitig auch die Form für den Ablauf aller Liebesbeziehungen der Zukunft“ (Aichhorn, 2005, S.103). Lebenslang bleiben die Beziehungen bestehen und entscheiden wie ein Liebesleben seinen Weg nehmen wird. Von Übertragung spricht Aichhorn bekanntermassen, wenn längst bestehende Gefühle von anderswoher auf den aktuellen Beziehungspartner verlegt werden. Und um ein Kind aus der Verwahrlosung zu befreien, muss sich der Erzieher der Übertragungstheorie im Klaren sein, da er sein Zögling in eine solche Übertragungssituation bringen muss, damit die Verwahrlosung behoben werden kann.

Meist ist es so, dass die Kinder in ihrer Kindheit zu wenig Liebe und kaum Befriedigung in den erlebten Beziehungen erfahren haben, das kann in der Gegenwart nachgeholt werden, so dass die Ursachen für eine Verwahrlosung sich legen können.

Im vorherigen Kapitel unter „3.3 Was können Ursachen von Verwahrlosung sein?“ konnten die zwei Gruppen von Verwahrlosungsformen vorgestellt werden. Kommt ein Kind, wie es in der ersten Gruppe benannt wurde, also mit neurotischen Verwahrlosungserscheinungen, in eine Institution, soll laut Aichhorn die elterliche Beziehung auf den Erzieher übertragen werden. Dafür ist es nötig, dass sich der Erzieher auf das Kind einlässt und es nicht in einen wiederholten, inneren Konflikt bringt. Der Erzieher nimmt Aufgaben von Eltern wahr, was bedeutet, dass dieser dem Kind Grenzen vorlebt, es annimmt, eine vertrauensvolle Beziehung vorlebt, Zuwendung entgegenbringt und Regeln einfordert. Alles, was Eltern tun sollten, nur eben anders, als es diese Kindes-Eltern getan haben (vgl. 2005, S.107)

Meines Erachtens bietet eine sozialpädagogische Institution gute und förderliche Grundlagen für diese Form der Verwahrlosungen. Denn, so wie ich es aus eigener Erfahrung kenne, sind alle Pädagogen bereit, sich als Ersatz-Erzieher zur Verfügung zu stellen und diese Herausforderung anzunehmen. Ob in der Rolle als Sozialpädagoge oder als Lehrperson, es sollte eine erzieherische Haltung ausgelebt werden und es sollte versucht werden eine förderliche Beziehung zu den Kindern aufzubauen.

Bei der zweiten Gruppe, wo es sich um die Verwahrlosten handelt, die in einem offenen Konflikt mit der Umwelt stehen, muss sich ein Erzieher anders benehmen. Nämlich muss sich der Erwachsene mit dem Kind verbünden, ihm recht geben, mit seinem Verhalten einverstanden sein und der Erwachsene muss dem Kind das Gefühl geben, dass er es auch nicht anders machen und ebenso handeln würde wie das Kind. Der Erzieher muss sich also völlig anders verhalten, wie einem normalen oder neurotischen Kind gegenüber. Würde sich der Erwachsene auf gleiche Weise einem solchen Verwahrlosten nähern, so würde dieser noch mehr zurücktreten und in eine negative Übertragung kommen. Der Hass gegen die Gesellschaft würde das Kind auf sich beziehen und somit würde eine Erziehung unmöglich werden. Doch wie kann man sich als Pädagoge sicher sein, um welche Form der Verwahrlosung es sich handelt, zuweilen es auch viele Mischformen gibt? Aichhorn schreibt dazu: „Was sich an allgemeinen Regeln aufstellen lässt, ist auch bald erschöpft, so dass derzeit ein richtiges Vorgehen ohne intuitives Erfassen der Individualität des Verwahrlosten kaum zu erreichen sein wird“ (2005, S.107).

Hauptziel muss es sein, das Kind in die *positive Übertragung* zu bringen. Der Pädagoge muss sich also bewusst so benehmen, dass sich von Seiten des Kindes Zuneigung und Vertrauen bildet. Bleiben diese Grundlagen aus, so wird eine Erziehung unmöglich sein. Kann ein Erzieher aber einem Kind beispielsweise durch eine Angstsituation hindurchhelfen, ein angstbesetztes Erlebnis positiv gestalten, so führt das in eine noch stärkere Übertragung, was den Heilungsprozess optimiert.

Ich finde, wie Aichhorn die Übertragung als Indikator für einen gelingenden Heilungsprozess beschreibt, klingt eigentlich ganz einfach, ist aber in Wirklichkeit sehr komplex und vielseitig. Denn ich weiss aus eigener Erfahrung, dass die Kinder alle so verschieden sind, dass es niemals, auch nach guten Erfahrungen, Wiederholungen im erzieherischen Handeln gibt. So habe ich selbst Kinder kennengelernt, welche im ersten Moment den Anschein machten, als würden sie eine Verwahrlosungsform mit sich bringen, wie es in der ersten Gruppe beschrieben steht. Also ein Kind, welches nach Erziehung schreit, damit der innere Konflikt in ihm gelöst werden kann. Doch nach längerer Zusammenarbeit konnte ich feststellen, dass das Kind eigentlich eine Verwahrlosung zweiter Form zeigt, und nach Bestätigung und Anerkennung seines Verhaltens langte.

Somit stellt sich die Frage, wie eine Aufteilung in verschiedene Verwahrlosungsformen genutzt werden kann. Aichhorn hat sicherlich grosse Differenzierungsarbeit geleistet. Grundsätzlich würde ich raten, die Kinder nach dem Erstkontakt anzunehmen, sich auf sie einlassen und deren Motive verstehen zu lernen, falls möglich. In einem zweiten Schritt soll man sich als Pädagoge dann versuchen, eine fundierte Beziehung zum Kind aufzubauen, welche es dem Erzieher möglich macht, das Kind in seiner Entwicklung zu fördern. Jedes Kind, so individuell und einzigartig es ist, verlangt nach einzigartiger Fürsorge. Ob ich da die Ansichten Aichhorns vertrete oder nicht, kann ich nicht genau deklarieren, da nur wenig über den Erstkontakt mit Kindern in seinen theoretischen Ausführungen geschrieben steht. Seine Bemühungen um eine Aufteilung der Verwahrlosungsformen

anerkenne ich, obschon ich die Nützlichkeit teilweise hinterfrage. In mir sträubt sich dabei der Gedanke, dass ich die Kinder in eine Art Schublade stecken muss, also einer speziellen Verwahrlosung zuschreiben soll, wenn ich sie doch grundsätzlich einheitlich und als Ganzes verstehen lernen möchte. Das Typologisieren scheint schwierig, da Verwahrlosung nicht immer klar sichtbar ist. Auch wenn Aichhorn entsprechende, unterschiedliche Behandlungsansätze aufreicht, so glaube ich, dass diese auch erst im Laufe der Arbeit mit den Kindern differenziert werden können.

Allgemein lassen sich bei Aichhorn keine Rezepte mit Methoden finden, wie man mit verwahrlosten, dissozialen Kindern arbeiten soll. Dennoch zeigt er durch persönliche Praxisbeispiele und derer Reflexionen, wie man sich auf die Kinder einlassen kann, um einen Prozess auszulösen und durchzustehen. Die Arbeiten und Aufgaben des Pädagogen werden im folgenden Kapitel etwas genauer betrachtet.

### **3.5 Was ist die Aufgabe der Pädagogen?**

In der Arbeit mit Verwahrlosten haben Erzieher verschiedene Aufgaben, einige welche sie erfüllen müssten und andere welche sie erfüllen können. Aichhorn zeigt zwei extreme Erziehungsauffassungen. Einerseits gibt es Menschen, die glauben, dass sich ein Kind so entwickelt, wie es seine Erbanlage vorgibt und auch die beste Erziehung daran nichts ändern kann. Eine sehr pessimistische und passive Einstellung. Denn auf der anderen Seite gibt es jene, die glauben, dass die Erziehung alles verändern kann. Demgemäss müssen Alltagssituationen nur richtig gestaltet sein, um alle Schwierigkeiten, so auch erbbedingte Einflüsse, überwinden zu können.

Schon seit Jahrhunderten weiss man, dass Menschen unter Druck lernen, Lustgewinn aufzuschieben, darauf zu verzichten, Unlust auszuhalten und Triebregungen abzulenken auf höhere Ziele des Alltags. Jedes Individuum sollte dementsprechend dazu in der Lage sein, an der Kulturgemeinschaft seiner Zeit teilhaben zu können, dies durch die erlernte und erhöhte *Realitätsprüfung*, welche sie kulturfähig machen. Doch kein Kind kommt mit der Fähigkeit zur Realitätsprüfung auf die Welt. Die Erwachsenen, welche am Leben eines Kindes teilhaben, sind für die Schulung dessen zuständig und die Erwachsenen können Kinder kulturfähig machen. So gesehen wird ein Mensch also erst durch die Einflüsse des Lebens und die Erziehung kulturfähig (vgl. Aichhorn, 2005, S.11-12). Das Realitätsprinzip muss erlernt werden.

Im Rahmen der Heimerziehung ist die Erziehung von Kindern dann von Nöten, wenn diese bereits in Rückstand geraten ist, was heisst, dass die Kindeserziehung nicht gelungen ist, um die Kinder entsprechend kulturfähig zu machen.

Arbeitet ein Erzieher mit psychoanalytischen Grundlagen, so erhält er die Möglichkeit, hinter psychische Vorgänge, welche dissoziale Äusserungen bewirken, zu blicken und solche zu erkennen. Die Aufgabe des Erziehers ist es folglich, *die unbewussten Vorgänge*, welche dissoziales Benehmen verursachen, bewusst zu machen. Ohne die Hilfe der Pädagogen kann ein verwahrlostes Kind die Hintergründe seiner Handlungen nicht verstehen lernen (vgl. Aichhorn, 2005, S.13-14).

Aichhorn selbst schreibt: „Erziehen-Können ist eine Kunst so wie jede andere. Und von der Fürsorgeerziehung gilt in erhöhtem Ausmasse, was von der Erziehung überhaupt gilt; je intuitiver der Erzieher den Zögling erfasst, desto Erfolgreicheres wird er leisten... Sind dem Erzieher die durch die Psychoanalyse aufgedeckten psychischen Mechanismen nicht mehr fremd, so wird sein intuitives Erfassen des Zöglings zum unbewussten sicheren Erkennen werden“ (2005, S.15).

Der Erzieher muss weder die Aufgabe eines Friedensrichters einnehmen, noch soll er den Jugendlichen verurteilen oder freisprechen. Seine Aufgabe ist eine andere. So soll er gemäss Aichhorn hauptsächlich die Ursachen, die zur Verwahrlosung geführt haben, aufdecken. Es braucht also eine gleichschwebende Aufmerksamkeit für die alltäglichen Verhaltensweisen der Kinder. Dafür muss er die Situation, aus welcher das Handeln des Jugendlichen erfolgt ist, verstehen und das Problem, welches die Dissozialität ausgelöst hat, erkennen. Doch das ist meines Erachtens keineswegs eine einfache Aufgabe. Denn wie im vorherigen Kapitel schon erwähnt, muss der Erzieher eine positive Übertragung einleiten können, dazu sind Zuneigung und Vertrauen wesentliche Grundlagen. In einem ersten Zusammenkommen von Pädagoge und Kind ist es also wichtig, dass die psychische Situation des Kindes erfasst wird, wobei der Erwachsene das Kind so annehmen soll, wie es ist. Die Möglichkeit, dass sich das Kind nicht so gibt, wie es wirklich ist, muss in Kauf genommen werden. Schliesslich ist der Druck von aussen gross und die Situation neu (vgl. S.107). Lügen ist eine Grundtechnik, welche alle Verwahrlosten durchaus geschickt und passend einzusetzen vermögen. Als Erzieher muss man sich dessen im Klaren sein und darf sich nicht über das Lügen der Kinder ärgern. Sie können meist nicht anders, da sie es nicht anders gelernt haben. Trotz dieser Schwierigkeit muss ein Pädagoge mit dem Kind ausharren und versuchen, hinter die Maske der Lüge zu blicken, wo sich der wahre psychische Zustand erkennen lässt.

Wage ich diesen Aspekt von Aichhorn genauer zu analysieren, stosse ich auf Ansätze darin, welchen ich kritisch gegenüberstehe. Klar ist, dass sich unzählige Praxisbeispiele hier aufführen lassen, wenn es um die Thematik der Lüge geht. Öfters kann auch ich bei meinen Schülern feststellen, dass sie nicht die Wahrheit sprechen. So gibt es wöchentlich Situationen, wo die Kinder versuchen durch Lügen ihren Weg zu bahnen. Gelegentlich widersprechen sich die Kinder gegenseitig und verwickeln sich in ein Gewirr von unlogischen Behauptungen oder es kommt zu Diskussionen um banale Alltagssituationen.

Mir persönlich imponiert das Lügen wenig, eher abgeneigt stehe ich ihm gegenüber und lasse das die Kinder auch merken. Auch wenn Aichhorn rät, die Kinder nicht auf die Lügen anzusprechen, so wage ich selbst, aufgrund meiner Erfahrungen und meiner Einstellung, zu behaupten, dass es sich lohnen kann. Aichhorn selbst fordert einen lebensfrohen und aufrichtigen Erzieher, welcher den Kindern solches auch vorlebt. Dazu gehört für mich auch das Vorleben von Ehrlichkeit und sozial annehmbarer Problemlösung, wo das Lügen nicht dazu gehört. Ich soll aufrichtig und ehrlich sein, also darf ich vom Kind auch verlangen, dass es mir gegenüber ehrlich ist. Durchaus bin ich mir



bewusst, dass die Kinder gelernt haben, dass sie mit Lügen einfacher durchs Leben kommen und ihre Vorteile gegenüber den möglichen Nachteilen überwiegen. Dem desto trotz glaube ich aber auch, dass die Kinder lernen können, ohne Angst vor strafenden Konsequenzen oder Angst vor Liebesentzug, aufrichtig zu ihren Taten und Worten zu stehen. Ein langer Erziehungsprozess, aber meines Erachtens ein lohnenswerter.

Als Pädagoge, so Aichhorn, muss man stets annehmen, *dass es Gründe für ein spezifisches Handeln der Jugendlichen gibt*, sei dies gut und wohlgesinnt oder dissozial und delinquent. Dem Jugendlichen wie auch dem Umfeld nützt es wenig, wenn sich die Erzieher moralisch entrüsten oder empathisch auf diejenigen eingehen, welche durch den Verwahrlosten leiden müssen. Klar ist das ganze Umfeld betroffen, wenn sich die Verwahrlosten mit ihren dissozialen Handlungen behaupten wollen. Jedoch hilft es dem Jugendlichen wenig, wenn Partei für das Umfeld ergriffen wird (vgl. Aichhorn, 2005, S.58-64). Als Erzieher muss man sich vollends hinter den Jugendlichen und seine Verwahrlosung stellen und seine Ursachen zu erfassen versuchen. Wenn ein Pädagoge dazu nicht in der Lage ist, sollte er allenfalls an einen Jobwechsel denken.

Weil Erzieher keine Psychoanalytiker sind, können sie oftmals nur Vermutung über das Verhalten von Jugendlichen und deren Ursachen anstellen. Im Alltag sind Pädagogen aber nicht in der Lage zu warten zu können, um das Verhalten der Kinder vorab zu reflektieren und analysieren. Sie müssen handeln, sofort handeln. Pädagogen sind im täglichen Geschehen mit Verwahrlosten gezwungen, schnelle Entscheidungen zu treffen. Sie müssen sich also so schnell als möglich jeweils ein Bild von der Situation und dem Kind machen und mit einer gewissen Unsicherheit auf die Richtigkeit der Entscheidung warten. Der weitere Erziehungsverlauf zeigt einem Pädagogen rasch, ob er richtig gehandelt hat oder nicht (vgl. S.67).

Sind Verwahrlosungen zustande gekommen *aufgrund der misslungenen Vateridentifizierung*, so kann ein Erzieher vorübergehend in eine Art Vaterrolle schlüpfen. Rasch kann dann festgestellt werden, ob ein Kind diese Rolle annimmt oder sie ablehnt. Der Vorteil für den Jugendlichen kann es sein, dass er dadurch, dass jemand anders die Vaterrolle übernimmt, er sich nicht mehr darum bemühen muss und sein innerer Konflikt gelöst werden kann. Eine solche Übertragung kann hilfreich sein, sofern sie von den Betroffenen angenommen wird. Ansonsten stösst man als Erwachsener rasch auf Ablehnung und Zurückweisung (vgl. S.77).

Allgemein soll das Ziel des Erziehers sein, *eine positive Übertragung zu ermöglichen*. Kann sich ein Kind darauf einlassen und sich entsprechend durch diese Übertragung weiterentwickeln, so sind die Einflüsse, welche das alte Milieu von der Umwelt Zuhause bietet weniger stark und das Kind kann der Dissozialität eher standhalten, wie wenn noch keine Übertragung zum Pädagogen ermöglicht wurde. Doch wie eine solche, zuverlässige und vertrauensvolle Beziehung zwischen einem Verwahrlosten und dessen Erzieher zustande kommen kann, bleibt die Herausforderung jedes Erziehers. Erzogen wird aber dann nicht durch Worte, Reden, Ermahnen, Tadeln oder Stra-

fen, sondern durch die Erlebnisse. Durch das neue, wohlwollende Milieu und durch die Art der Führung der jeweiligen Pädagogen sollen sich täglich neue, wenn auch nur kleine Erlebnisse bieten, welche tiefgehende Wirkungen auslösen, so die Behebung der Verwahrlosung (vgl. S.141).

*Das Milieu*, wie es Aichhorn nennt, soll in einem Heim möglichst lebensnahe sein, real und alltags-tauglich. Dem wahren Leben sollen die Verwahrlosten stets nahe bleiben, da dadurch seine Heilung wie auch seine Integration oder auch Reintegration in die Gesellschaft optimaler verlaufen kann. Der Dissoziale glaubt nicht auf Anhieb, dass es in einem Heim vertrauensvolle Erzieher gibt, diesen Ruf muss man sich erst verdienen und beweisen. Eine positive Einstellung des Pädagogen zum Leben, mit viel Heiterkeit und Freude, soll eine positive Atmosphäre verbreiten. Nur durch positive Ausstrahlung und Zuversicht kann ein Erwachsener die Zuneigung und das Vertrauen eines Kindes erlangen. Strenge Konsequenzen und harte Strafen helfen keinem, um ein förderliches Verhältnis zu Jugendlichen und Kindern herzustellen. Aichhorn rät den Erziehern: „... er bedarf sehr hoher Einfühlungsfähigkeit, damit es ihm gelingt, das richtige zu treffen; denn die Erziehungswissenschaft lässt ihn hier im Stiche. Es genügt nicht, des Zöglings Reden und Tun zu erfassen, der Erzieher muss sich in ihn so hineinleben können, dass dessen Erleben zum eigenen wird“ (2005, S.133). Weiter erwähnt Aichhorn, dass die Gefühlsbeziehungen des Zöglings zum Erzieher, oder allgemeiner gesagt zu den Personen seiner Umgebung, einen entscheidenden Einfluss haben auf die Behebung der Verwahrlosung (vgl. S.130-134).

### **3.5.1 Zwei Erziehungsverfahren**

Nach Aichhorn (2005), auf dessen Werk „Verwahrloste Jugend“ ich mich beziehe, gibt es zwei Erziehungsverfahren. Das eine arbeitet mit Liebesprämien und das andere mit Strafandrohung. Bekanntlich können beide Verfahren Erfolge erzielen. Die einen wurden kulturfähig, da sie Angst vor der Strafe hatten und die anderen, da sie die Liebe als gewährleistet erkannten. Dem desto trotz können auch beide Verfahren gleichermassen zu Misserfolgen führen. „Das Misslingen der Erziehungsaufgabe interessiert den Fürsorgeerzieher, weil es, wenn nichts anderes, so den Verwahrlosten zeitigt“ (Aichhorn, 2005, S.169). Denn genau durch die Erziehung wurde das Kind, so wie es ist. Beiden Erziehungsverfahren sind Grenzen gesetzt, ein Zuviel an Liebe oder Zuviel an Strafe kann dazu führen, dass sowohl die Liebesprämien wie auch die Strafen nicht mehr wirkungsvoll sind. Zudem kommt sogar, dass beide das genaue Gegenteil von dem bewirken können, was eigentlich durch den Erzieher erzielt wäre. Aichhorn geht in seinen Ausführungen zwar auf praktische Beispiele ein und konkretisiert die Verfahren, dennoch lassen sich diese meiner Meinung nach nicht einfach so verallgemeinern. Die zwei Varianten sollen als mögliche Alltagsgeschehnisse gesehen werden, grundlegende Schlüsse lasse ich dem Leser offen. Eigene kritische Reflexionen sind erstrebenswert.

Bei der Liebesprämie kann es gemäss Aichhorn folgendermassen aussehen: Die Liebe der Erzieher ist die Anregung und die Belohnung dafür, wenn auf lustvoll Gewünschtes verzichtet wird. Gewährt ein Erzieher jegliche Liebe, ohne vom Kind dafür eine Gegenleistung zu erwarten, wirkt sie wie ein freiwilliges Geschenk. Das Kind muss nicht seine Triebe aufschieben und es besteht für das Kind keinerlei Notwendigkeit, um sich anzustrengen, da es sich der Liebesprämie sicher ist. Das Kind und das Trieb-Ich erhalten doppelte Lust, ohne irgendeine Anstrengung. In der Gesellschaft sind das die Kinder, welche als die absolut Verwöhnten angesehen werden. Doch dem Kind ist damit kein Dienst erwiesen, denn es wird grösser und älter und seinem Lustprinzip immer mehr unterworfen. Das führt dazu, dass die Entwicklungsstufe einer kindlichen entspricht, auch wenn es sich bereits um einen Jugendlichen handelt. Dieses Lustprinzip kann nur soweit überwunden werden, wenn es die Situation gerade verlangt, also rein temporär.

Bei dem zweiten Erziehungsverfahren, nämlich dem mit drohender Strafe, kann es vorkommen, dass sich durch zu viele Strafdrohungen und ein Übermass an Strenge die Unlusterlebnisse häufen. Erhält das Kind keine Ersatzlust durch die Liebe und erfährt nur Strenge und Tadel vom Erzieher, so kann es dazu führen, dass das Kind in eine Gegeneinstellung zum Erzieher gerät. Dadurch sieht das Kind keinen Sinn mehr, sich dem Realitätsprinzip zu unterwerfen. Seine Hauptaufgabe, sich dem Erzieher zu widersetzen, wird sodann im Mittelpunkt stehen. „Die Auflehnung gegen Erzieher und Gesellschaft, die Behauptung seines Ichs diesen gegenüber wird ihm ebenso zur Lustquelle, wie ihn das Verharren bei den direkten und unmittelbaren Triebbefriedigungen die durch den Erzieher verwehrte Lust dennoch beziehen lässt. Hier führt ein Gegenimpuls zum Kindlichbleiben oder, was wahrscheinlicher ist, eine spätere Auflehnung zur Rückgängigmachung einer anfänglich gelungenen Erziehungsabsicht“ (Aichhorn, 2005, S.170).

Sofern also die beiden Erziehungsverfahren auf die dargestellten Abwege geraten, führen sie unumgänglich zu Fehlergebnissen. Die Ausgestaltung dieser ist aber sehr komplex und vielseitig. *Das übermächtig herrschende Lustprinzip* wird psychische Reaktionen bewirken, welche die nicht erzogenen Kinder sehr von ihren Altersgenossen unterscheidet. Das Verhalten der Kinder wird auffällig werden und die Verwahrlosung ist ihnen anzusehen (vgl. S.170). Jedoch kann man erkennen, dass die Verwahrlosten nur aufgrund ihrer Lustbedürfnisse auffällig sind und das unerfüllte Kind in sich noch nicht überwunden haben. Vieles was Verwahrloste zeigen, ist als kindliches Verhalten, wenn auch stark verzerrt, zu deuten. Die Verwahrlosten mussten einen Sprung machen von der unbewussten Lustwelt des Kindes in die raue Realität. Dass sie nicht oder nur schwer damit umgehen können, zeigen die Verwahrlosten darin, dass sie kein oder kaum Durchhaltevermögen besitzen und sich nur schwer konzentrieren können, sie eine genauso geringe Urteilsfähigkeit haben wie Kleinkinder, sie unmittelbar auf externe Reize reagieren oder dass sie ihre Affekte ganz ungehemmt entladen müssen (vgl. S.171).

Der Verwahrloste, von übermässig vorherrschendem Lustprinzip geleitet, zeigt deswegen Entwicklungsstörungen. Die Ursachen wurden bereits in einem vorherigen Kapitel besprochen.

*Für den Erzieher* ist es relevant zu wissen, was er tun kann, um dem verwahrlosten Kind zu helfen, unabhängig an welchem Erziehungsverfahren es scheiterte oder welchen Ursachen es ausgesetzt war. Dem Kind muss geholfen werden, die fehlende Entwicklung nachzuholen, indem es die kindliche Altersstufe mit vorherrschendem Lustprinzip überwindet und gegen die eintauscht, auf der ein seines Alters entsprechendes Realitätsprinzip wirksam ist. Der Pädagoge soll das Kind so führen, dass es ein Realitätsprinzip entwickelt, welches noch vor einer Tat in der Lage ist zu entscheiden, ob es den sofortigen Lustgewinn für später gesicherten Lustbezug aufzuschieben vermag. Verzicht, Aufschub, Unlusterduldung und Geduld sind in solchen Situationen gefragt. Aichhorn (2005) appelliert an die Erzieher: „Die Verwahrlosten werden im Verlaufe der Fürsorgeerziehung erleben müssen, dass die Summe des Lustgewinnes im sozial gerichteten Leben der Anstalt grösser ist, als die Summe der Teillustgewinne einzelner dissozialer Handlungen mit der Summe der darauffolgenden Unlust“ (S.177). Zudem ist es wichtig, dass der Erzieher nicht in jeder Verwahrlosung ein neurotisches Problem sehen muss. Durchaus kann es auch sein, dass lediglich ein Stück Erziehung fehlt, wobei die Realität nicht anerkannt wurde trotz genügender Impulse oder ein Ausweichen vor der Unlust der Wirklichkeit zu Gegenimpulsen führte. In vielen Fällen der Verwahrlosung kann es sein, dass der Dissoziale durch das übermässige Lustprinzip geführt wird und daher triebhaft seine Lustbefriedigung sucht. Das heisst „er wird vom Lust-Ich getrieben, für ihn existiert im Moment der Tat die Realität mit ihren späteren unangenehmen Folgen nicht“ (Aichhorn, 2005, S.177). Trotzdem ist die Erziehung von Verwahrlosten nicht nur ein Nachholen der verpassten Normalerziehung, denn es ist komplexer. So soll ein Erzieher bestmöglich dem Kind das richtige Mass an Triebbefriedigung und Triebeinschränkung lehren, da ansonsten keine Anpassung an die Wirklichkeit stattfindet und kein Realitätsprinzip sich entwickelt. So liegt es an dem Erzieher zu erkennen, woraus die Verwahrlosung entstanden ist um entsprechend darauf zu reagieren.

Ein Kind, das zu viel an Liebe erhalten hat, muss neu lernen unter Druck und Eigenansporn zu einer Triebbefriedigung zu kommen. Der Erzieher muss konsequent *eine Gegenleistung vom Kind verlangen*, wenn dieses einen Wunsch erfüllt haben will, ansonsten sieht das Kind keinen Grund, sich anzupassen und weiterzuentwickeln.

Wobei bei der anderen Gruppe fast das Gegenteil anzustreben ist, damit das Kind der Verwahrlosung entfliehen kann. Die Gruppe Verwahrloster, welche ein Übermass an Strenge erfahren haben, sollen Versöhnung erfahren. Das *Liebesdefizit* muss ausgeglichen werden, damit die Kinder ihr Lustbedürfnis in annehmbarem Verhältnis befriedigen können. Ein Milieu, in welchem die Kinder sich entwickeln können, mit lebensfrohen Erziehern, ist die Grundlage. Wichtig ist, dass die Kinder grösstenteils genau das in der neuen Umgebung finden müssen, wovon sie bis anhin zu wenig hatten (vgl. S.171-180).

Aichhorn (2005) schreibt in seinen Ausführungen, dass er sich nur auf wenige Auffälligkeiten der Verwahrlosten-Thematik eingelassen hat und nur einzelne Aspekte thematisieren konnte. So wie

ich Aichhorn interpretiere und verstehe rät er den Praktikern, welche mit verwahrlosten Kindern zusammenarbeiten, sich auf die Kinder einzulassen und ihnen die Realität vorzuleben, mit all den Ecken und Kanten. Die Verwahrlosten müssen erst lernen, was es heisst nach dem Realitätsprinzip zu leben und dafür brauchen sie Unterstützung und zuverlässige, wohlwollende Beziehungen.

#### **4. Welche Ansätze Aichhorns sind relevant für den Schulalltag?**

Aichhorn geht in seinen Ausführungen auf vielseitige Aspekte der Kindesentwicklung ein. So zeigt er auf, dass Verwahrlosung aufgrund verschiedener Ursachen entstehen kann und wie ein Erzieher darauf reagieren könnte.

Ich empfinde seine Erläuterungen als sehr hilfreich und praxisnahe. Die Beispiele wie auch die Erklärungen aus Aichhorns Literatur scheinen mir sehr realistisch und praktisch umsetzbar. Klar muss aber auch hier betont werden, dass sich keine Handlungsvorgaben finden. Sondern Aichhorns Texte helfen einem Pädagogen lediglich, die Kinder, welche in eine Verwahrlosung geraten sind, besser zu verstehen und ihnen angemessener zu begegnen.

Da auch ich mit Kindern arbeite, welche Verwahrlosungserscheinungen zeigen, sind die Inhalte Aichhorns nützlich und hilfreich für meine tägliche Arbeit. Seine Art, den Kindern zu begegnen und mit ihnen zu arbeiten, erachte ich als sehr liebevoll und entgegenkommen. Differenzierung, Individualisierung und Heterogenität könnten auch bei Aichhorn Schlagwörter sein, welche seine Arbeitsweisen beschreiben.

Rücke ich die Fragestellung in den Vordergrund, so kann ich klar sagen, dass sich bei Aichhorn Inhalte finden, welche zum besseren Verständnis von Verhaltensweisen Jugendlicher führen, da er viele Erklärungen und Ursachen von Verwahrlosungen aufzählt. Dies macht dann deren Verhaltensweisen besser annehmbar. Zudem kann ich behaupten, dass dadurch die schulische Förderung der Jugendlichen optimiert wird, da ich differenzierter und gezielter auf die Kinder eingehen kann. Es fällt mir dadurch leichter, bestimmte Verhaltensweisen anzunehmen oder zu ertragen. Müsste ich aber genau deklarieren, welche Theorien Aichhorns dazu verholfen haben, so würde ich diese Aufgabe ablehnen. Denn meines Erachtens sind es nicht die einzelnen Aspekte, welche mir zu einem mehrperspektivischen Denken verholfen haben, sondern es ist das ganzheitliche und umfassende Annehmen der Kinder, welches die Optimierung ausmacht. Es ist die Art, die auch Aichhorn zeigt, wie er mit seinen Jugendlichen zu arbeiten pflegt. So konnte Aichhorn mir dazu verhelfen, grundsätzlich einen differenzierteren Zugang zu meinen Schülern zu finden. Es ist Aichhorns Gesamtbild der Kinder, wie er es beschreibt, welches mich beeindruckt.

Offen, einfühlsam und positiv annehmend.

## C. Eine Auswertung

Im Hinblick auf die Beantwortung meiner Fragestellung möchte ich mich im Folgenden einer Auswertung der gewonnenen Erkenntnisse nähern. Mein Fokus liegt dabei auf der praktischen Relevanz der erarbeiteten Theorien und Hintergründe. Ich will wissen, welche Inhalte wichtig sind um mein Verständnis bezüglich der Verhaltensweisen von Jugendlichen zu erweitern und wie sich dadurch die schulische Förderung optimieren lässt.

### 1. Ist eine Kombination von Psychoanalyse und Pädagogik legitim für meine Praxis?

Kann psychoanalytische Pädagogik wirklich in der Praxis bestehen und ihren Nutzen beweisen?

Mein Ziel, Psychoanalytische Theorien einander gegenüberzustellen und sie auf ihre Praxisrelevanz zu untersuchen, habe ich erreicht. Sowohl die Theorien von Redl wie auch jene von Bettelheim haben ihre Anwendungsbereiche in der Schulpraxis gezeigt. Durch diese Grundlagen können die Kinder besser verstanden werden und eine Förderung ist optimaler zu gewährleisten.

Doch die Kombination von Psychoanalyse und Pädagogik empfinde ich nach all den Recherchen immer noch als sehr schwierig. Denn ich erkenne nach wie vor die Widersprüche, welche einander gegenüber stehen. Das Hauptziel in der täglichen Arbeit mit Kindern ist die Erziehung und die Förderung hin zu Lernzielen. Muss also die Pädagogik als Überbegriff verstanden werden, mit der Psychoanalyse als hilfreicher Teil davon? Denn die Psychoanalyse kann durchaus zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beitragen. Trotzdem muss die Erziehung nach pädagogischen Erkenntnissen und Handlungsempfehlungen agieren, welche abgegrenzt sind von jeglicher Psychoanalyse. Pädagogik will mit den Kindern klare Ziele erreichen, welche den Massstäben der Gesellschaft entsprechen. Psychoanalyse hingegen ist eine Grundhaltung eines Erwachsenen, um unbewusste Prozesse in einem Kind bewusst zu machen oder auch um Probleme ohne sprachliche Aspekte zu symbolisieren und zu versprachlichen. Die Psychoanalyse hilft einem Pädagogen, um Ursachen von Verhaltensweisen besser zu verstehen und auf bestimmte Verhaltensweisen angemessener reagieren zu können. Wobei es nicht das Ziel der Psychoanalyse ist, das Kind und dessen Wesen zu manipulieren. Diese Grundeinstellung widerspricht der der Pädagogik, welche teilweise eine Eingrenzung in einem spezifischen Setting verlangt, so dass Förderung überhaupt stattfinden kann. Kann also Psychoanalyse in einem pädagogischen Rahmen vollends praktiziert werden oder schneiden sich diese beiden Grundsätze? Meiner Meinung nach verlangt eine psychoanalytische Haltung absolute Verinnerlichung der Theorien und ihren Handlungsweisen, was nicht kompatibel ist mit pädagogischen Richtzielen und Erwartungen.

Für mich, so wage ich zu behaupten, habe ich einen Mittelweg dafür gefunden. Die Pädagogik, im herkömmlichen Sinne, wie sie von unserer Gesellschaft verlangt wird und sie der Lehrplan ansatzweise fordert, steht im Fokus der täglichen Kinderförderung. Unumgänglich müssen gewisse Forderungen und Richtziele eingehalten werden, um den Massstäben der Normen zu entsprechen. Doch was schliesst dabei aus, dass die Psychoanalyse, welche unbewusste, psychische Vorgänge

verstehen will und das Kind mit seinen Problemen ganzheitlich zu erfassen versucht, als Hilfsmittel und zusätzliche Ansicht im Alltag einbezogen wird? Nichts, ausser man weiss nicht um die Psychoanalytischen Ansätze und deren Anwendungsbereiche im Alltag. Jeder, so glaube ich sagen zu können, ist an einer optimalen und zielgerichteten Förderung der Kinder interessiert und jeder will sie ein Stück weiterbringen, um anschliessend eine Reintegration in die Gesellschaft zu optimieren. Das heisst aber auch, dass man sich als Pädagoge öffnen muss, mehrperspektivisch ein Kind beobachten und verstehen lernen sollte. Dies kann aus verschiedenen Ansichten gewährt werden. Interaktionistische, systemische, personenzentrierte oder andere Blicke können einem Menschen helfen, das Leiden anderer zu ermitteln und anzugehen. Es gibt kein Richtig oder Falsch. Es gibt nur ein aktives und interessiertes Verhalten, welches einem Resignierten und Passiven gegenübersteht. Die Erzieher, welche aktiv mit Kindern arbeiten wollen, welche interessiert sind an deren Lebensbahnen und Zukunftschancen, die können Beziehungen aufbauen und Kinder fördern. Die Psychoanalyse ist eine ideale und sehr vielversprechende Methode, um Kinder in ihrem Leiden und in ihren schwierigen Situationen begreifen zu können und ihre Ich-Funktionen und die daraus entwickelten Verhaltensweisen verstehen zu lernen. Unbewusste Vorgänge in einem Kind können durch die Theorien und Verfahren der Psychoanalyse bewusst gemacht werden. Denn ich glaube, erst wenn Erzieher Verständnis und Empathie gegenüber den Kindern und ihren Verhaltensweisen hegen, eine langfristige und zuverlässige Förderung und Stärkung des Ichs möglich werde. Kurz gesagt: Mit den psychoanalytischen Grundgedanken ein Kind annehmen und verstehen, damit eine pädagogische Förderung gelingend praktiziert werden kann. Doch welche psychoanalytischen Theorien sind für mich in meiner Praxis einsetzbar?

## **2. Welche psychoanalytischen Theorien sind relevant für meine Praxis?**

Im Rahmen meiner Masterarbeit konnte ich die Zeit finden, um mich intensiv mit verschiedenen, psychoanalytischen Ansätzen auseinanderzusetzen. Dabei habe ich die Frage verfolgt, ob psychoanalytische Theorien mein Verständnis gegenüber Verhaltensweisen von Jugendlichen verbessern kann und dadurch die schulische Förderung optimiert wird. Gewiss kann ich sagen, dass der persönliche Nutzen für mich gross ist, denn ich habe weitere, mögliche Perspektiven kennen gelernt, mit welchen ich die Kinder anschauen und verstehen kann. Doch welcher dieser Ansätze der richtige ist, möchte ich nicht auszusprechen wagen. Der Frage, welche Theorie die relevanteste und nützlichste ist, möchte ich nicht nachgehen. Vorzüge und hilfreiche Einblicke bieten sie alle. Im Folgenden möchte ich mich aber nochmals auf die oben genannten Theorien von Redl, Bettelheim und Aichhorn beziehen und eine vergleichende, abschliessende Reflexion wagen. Was ziehe ich für ein Fazit? Und welche Antwort findet sich auf meine anfangs formulierte Fragestellung? Welche Inhalte erachte ich als wirklich hilfreich und förderlich im heilpädagogischen Rahmen?

Durch die Ansichten Redls lässt sich ein Kind mit seinen Ich-Funktionen verstehen. Kinder handeln im Dienste des Ichs. Mögliche Abwehrreaktionen verinnerlicht ein Kind, sofern sie seinen Lebensumständen nützlich scheinen. Denn all die Kinder, mit welchen wir arbeiten, zeigen ein organisiertes System gut ausgebildeter Abwehrmechanismen, mit welchen sie auf Veränderung reagieren. Die Gegentechniken, welche diese Kinder verinnerlicht haben, wehren sich gegen den Wunsch der Erwachsenen, dass sie sich anpassen und ändern müssen.

Das Ich eines Kindes kann schwach oder gestört sein und dem Kind nicht genügend Unterstützung bieten im Verzicht auf das Lustprinzip und dessen Begierden. Das Kind kann dem Realitätsprinzip nicht nachkommen, solange sein Ich nicht gestärkt wird und es nicht über genügend Selbstkontrolle verfügt. Diese Kinder eignen sich Strategien an, mit welchen sie Schuldgefühle vermeiden und Gewissensbisse verunmöglichen.

Dafür bietet Redl verschiedene Interventionsmethoden, darunter auch das Life-Space-Interview, welche in der täglichen Arbeit mit den Kindern hilfreich sein können, um seine Verhaltensweisen verstehen und lenken zu lernen. Redl selbst spricht von einem therapeutischen Milieu, welches der Entwicklungsphase und dem soziokulturellen Hintergrund des Kindes entsprechen soll. Ein Milieu auch, welches dem Kind keinen Schaden zuführt, keine antiseptischen Handlungen verursacht und welches nur Gutes für das Wohl des Kindes und für die Stärkung seines Ichs beinhaltet. Zudem ein Milieu, welches den gesamten Lebenszusammenhang des Kindes wahrnimmt und ganzheitlich darauf reagiert, welches somit ein Lebensraum bietet, in welchem ein Kind es sich leisten kann seine Abwehrhaltungen, welche im Dienste des Ichs stehen, aufzugeben und emotionale Beziehungen zu entwickeln. Hauptziel dieses Milieu soll es sein, dass das Ich eines Kindes stark genug ist, um Selbstkontrolle zu übernehmen, und das spätere, normale Leben für die Kinder erreichbar wird. Was heisst, dass das Milieu der normalen Lebenssituation ähnlich sein muss. Das Milieu soll, als Vorbereitung, auf das weiterführende Leben des Kindes ausgerichtet sein.

Meiner Meinung nach können alle Analysen, wie auch Interventionen, wie sie von Redl geschildert werden, in die eigene Praxis transferiert werden. Es handelt sich dabei noch immer um aktuelle Ansätze, welche jedem Erzieher die Chance bietet, Kinder und deren Verhalten besser annehmen zu können.

Bettelheim hingegen ermöglicht Einblicke in eine andere Form von Milieuthherapie. Seine Grundregeln lauten, dass man den Kindern jede Freiheit zulassen und ihr Verhalten als Ausdruck innerer Unruhe verstehen soll. Sein Milieu, welches eine stationäre Behandlung mit psychoanalytischen Konzepten beinhaltet, zielt in allen Einzelheiten auf die Heilung der emotional gestörten Kinder. Bettelheim geht davon aus, dass die „verrückten“, „gestörten“ Kinder nicht schlecht sind, sondern krank und dass man sich deswegen um sie kümmern muss. Man soll nach den Gründen des seltsamen Verhaltens fragen. Man soll erkennen, dass die Kinder Verhaltensweisen nicht zeigen, um



die Erzieher zu ärgern, sondern weil sie bisweilen keinen anderen Ausdruck für ihr Leiden gefunden haben. Wenn Kinder beißen, schlagen, einnässen, Möbel und Material zerstören oder weglaufen, so muss ein Pädagoge diese Ausdrucksform verstehen lernen, um das Kind und seine Probleme zu begreifen. Erst dann kann Förderung und Genesung stattfinden. Im Rahmen des therapeutischen Milieus nach Bettelheim sollen alle Pädagogen den Kindern das Leben so angenehm als möglich machen, Interventionen und strafende Konsequenzen sind nicht erwünscht, ausser die Kinder schaden sich ganz offensichtlich selbst. Bettelheim begründet seine Handlungsvorstellung darin, dass die Kinder das Recht hätten, sich so zu verhalten, wie sie einst behandelt worden sind, da erst dadurch Besserung erzielt werden kann.

Akzeptanz und Freundlichkeit sind die Grundlagen für die Förderung verhaltensgestörter Kinder, um sie zu Autonomie und Selbstverantwortung zu führen. Nach und nach sollen die Kinder lernen, dass sie ihre Abwehrmechanismen, welche sie in ihren Verhalten zeigen, durch gesellschaftsfähige Reaktionen ersetzen können, um eine Reintegration in die Gesellschaft zu ermöglichen.

Eine totale Übernahme Bettelheims Ansichten erachte ich für mich aber als unmöglich. Er fordert, dass man die Kinder gewähren lassen soll, dass sie speziellen Ausdruck brauchen und ihren Emotionen Platz schaffen müssen, und dass sie die absolute Akzeptanz der Erwachsenen dafür brauchen. Doch ist das tatsächlich möglich in der heutigen Zeit? Ich denke weniger. Einerseits haben Behörden und Heimaufsicht ihre Hände im Spiel und erwarten bestimmte Verhaltensweisen und Erziehungsstile. Andererseits denke ich an die Pädagogen, welche ein Annehmen solchen Verhaltens beweisen müssten. Ich selbst wäre wohl kaum in der Lage, über längere Zeit die Kinder nach ihrem Gutdünken handeln zu lassen. Es braucht enorm viel Hintergrundwissen, unerschöpfliche Geduld und bewiesene Zuversicht, um eine solche Phase auszustehen. Wer bringt das heutzutage noch mit? Dafür gibt es viel zu viele andere Möglichkeiten und Arbeitsplätze.

Dennoch bin ich aber davon überzeugt, dass Bettelheim mir ganz wesentliche Grundlagen mitgeben kann. Die Kinder annehmen, ihre Verhaltensweisen nicht zu verurteilen, sondern sie als Ausdrucksform der inneren Probleme zu sehen, den Kinder Platz und Raum verschaffen, wo sie ihren Gefühlen freien Lauf lassen können und die Kinder geduldig und einfühlsam akzeptieren. Die systemische Arbeitsweise im ganzen Team, mit allen Einflussfaktoren, kann zielführend und förderlich auf die Entwicklung der Kinder einwirken.

Ich denke, mit viel Willen und fundierter Zuversicht ist es jedem Pädagogen möglich, den Kindern neue positive Erlebnisse zu verschaffen, welche die traumatisierenden und prägenden Erfahrungen ersetzen können. Ziel ist es ja schlussendlich, dass die Kinder auf das Leben und sich selbst vertrauen lernen und somit selbst bestehen können. Die Kinder müssen lernen, was die Realität von ihnen verlangt, da sie bis anhin nicht fundiert davon erfahren haben, wann dem Lustprinzip abgesagt werden muss. Sie kannten nur ihre Art zu leben und ihre Vorbilder, welche sie verinnerlicht haben. Eine neue Art zu leben muss man erst verstehen und annehmen lernen. Durch viel

Geduld, Schritt für Schritt, ist es möglich, dass diese Kinder das Realitätsprinzip erlernen und das eigene Selbstkonzept aufbauen, um in der Gesellschaft zu bestehen.

Die Aufgabe und somit auch die Herausforderung der Pädagogen ist es, dass sie die Kinder annehmen können und sie geduldig mit viel Akzeptanz und Verständnis fördern lernen. Dabei bin ich davon überzeugt, dass Kritiker, welche diese Art der Therapie beanstanden, durchaus Recht haben. Sie haben Recht darin, dass viele Menschen nicht die Fähigkeit haben, andere Menschen so anzunehmen, wie sie sind und ihnen auf dieser Ebene entgegenzutreten. In unserer, zum Teil sehr hierarchisch und konkurrenzdenkenden Gesellschaft, finden sich wenige Pädagogen, welchen diese Gabe gegeben ist.

Die Ansichten von Aichhorn zeigen, dass es möglich ist, die Anwendung der Psychoanalyse auf Probleme der sozialen Dissozialität durch eigene Analysen und Reflexionen weiterzuentwickeln. Er beweist, dass es möglich ist, dem Verwahrlosten als Mensch gegenüberzustehen und sich gegen die Verwahrlosung im Kind zu wehren. Er bekämpft nicht den Menschen, sondern die Personenverwahrlosung, was in der Zeit, in welcher Aichhorn lebte, als eher ungewöhnlich schien. Mehrmals betont Aichhorn, dass man sich diesen Kindern nicht annehmen soll, weil es Schädlinge oder unwürdige Menschen seien und weil man sie von der Gesellschaft fernhalten wolle, sondern, weil man sie als Individuen unterstützen und fördern soll. Es sind Kinder, die mit den Anforderungen des Lebens nicht zurechtkommen und die etwas mehr Unterstützung brauchen auf dem Weg in die Gesellschaft. Der Dissoziale ist grundsätzlich positiv, nur dass er in seiner Entwicklung das richtige Verhältnis zu seiner Umgebung nicht gefunden hat. Dafür braucht er den Erzieher, der ihm dabei hilft.

Als ältester der hier aufgeführten Psychoanalytiker ist Aichhorn ein Pionier in Fürsorgeerziehung. Viele seiner Handlungen und Erziehungsmassnahmen erarbeitete er sich selbst, auf den Grundlagen der Pädagogik und den psychoanalytischen Theorien Freuds. So machte er sich die Identifizierung zu Nutzen und versuchte dadurch dem Kind in seiner Weiterentwicklung zu helfen. Die Menschenliebe, die Freude am Leben oder auch die Beziehungsfähigkeit sind wesentliche Grundeigenschaften eines Erziehers. Schuldfragen und Zuschreibungen sind Merkmale, welche ein Pädagoge ausgrenzen soll.

Die Idee Aichhorns, erst die Motive einer Handlung verstehen zu wollen, befürworte ich sehr. Es gibt für jedes Verhalten einen Grund, ein verständliches Motiv. Das Abhängigkeitsverhältnis, welches Aichhorn erreichen will, um das Kind aus der Verwahrlosung zu steuern, gilt hauptsächlich für die Erziehungspersonen. Kann auch ich als Lehrperson davon profitieren und ein Kind in der Entwicklung unterstützen? Aichhorn erwähnt nicht, um welche Art von Erzieher es sich handelt. Ich denke, grundsätzlich darf man aufgrund Aichhorns Aussagen darauf aufbauen, dass der Hauptfokus der pädagogischen Arbeit darauf beruhen soll, dass man sich dem Kind annimmt. Eine Beziehung aufbauen, das Realitätsprinzip erlernen lassen und das Kind Schritt für Schritt den Heraus-

forderungen des Lebens stellen, das sind unsere Aufgaben. Auch wenn im Schulunterricht andere Ziele relevant scheinen, so ist es unumgänglich auch da die Verwahrlosung und deren Motive ernst zu nehmen und dagegen anzukämpfen. Ich, als täglicher Begleiter der Kinder, muss mich der Aufgabe stellen und versuchen die Kinder der Verwahrlosung zu entziehen. Denn auch als Lehrperson kann eine positive Übertragung ausgelöst werden, was den Entwicklungsprozess des Kindes optimieren kann. Wichtig ist, dass ein Mittelweg zwischen Triebbefriedigung und Unlusterlebnissen gefunden wird, damit das Kind den eigenen Ansporn wieder findet, um kulturfähig dem Leben zu begegnen. Klar darf man in Zusammenhang von Aichhorns Fördermöglichkeiten nicht von Manipulation ausgehen und man darf das Kind nicht zu eigenen Zwecken überlisten und trainieren. Davon ist in Aichhorns Auffassungen auch nie die Rede, denn er geht grundsätzlich davon aus, dass die Erzieher dem Wohl des Kindes gesinnt und an dessen Weiterentwicklung interessiert sind. Ich persönlich empfinde die Ausführungen Aichhorns als sehr liebenswert und zuvorkommend. Das Wohl des Kindes steht im Mittelpunkt, das Verhalten des Kindes wird als Motiv eines unbewältigten Problems gesehen. So glaube ich, dass viele Annahmen und Erkenntnisse von Aichhorn in der täglichen Arbeit mit verwahrlosten Kindern helfen, um den persönlichen Lohn für sich erkennen zu können: Das Kind der Verwahrlosung wegnehmen und der Gesellschaft zurückgeben.

Abschliessend und als Rückblick auf meine Ausführungen stehe ich vor einer nicht zu beantwortenden Frage: Für welchen der drei ausgewählten Psychoanalytiker würde ich mich entscheiden, um dessen Theorien und Auffassungen in meine heilpädagogische Arbeit zu übernehmen? Es gibt keine Antwort. Alle drei haben Ansätze, welche sich zwar in vielen Auffassungen ähneln oder sich gar überschneiden, aber nicht losgelöst ihrer Lebenssituation und der Situation der Kinder betrachten lassen. So ähnlich sie teilweise sind, so unterschiedlich sind deren Einsatzbereiche und Ausführungen.

Aichhorn als Vorläufer ist zwar weniger theoretisch und analytisch wie Redl oder Bettelheim, dennoch vertritt er eine Auffassung, welche mir enorm imponiert. Er konzipierte sich seine Handlungsweisen und Einsichten durch das Zusammenleben mit den Verwahrlosten, ohne theoretische Grundlagen oder aussenstehende Hilfe. Aichhorn wagte sich an ein Klientel, welches von der Gesellschaft ausgegrenzt wurde. Sein Ziel war es, sie der Gesellschaft zurück zu geben. Die Einblicke, welche Aichhorn in die Zusammenarbeit mit Jugendlichen gibt, lassen Hoffnung wachsen und Zuversicht aufblühen.

Aichhorn schreibt am Puls des Alltags mit praktischen Beispielen und wenig Theorie. Redl geht da mehr in die Tiefe und führt Ich-Funktionen und Abwehrmechanismen auf, welche mein Verständnis und meine Empathie für verhaltensauffällige Kinder vervielfachten. Ich sehe nun Hintergründe, welche mir noch vor der Erarbeitung Redls Theorien unbekannt waren. Darüber bin ich dankbar. Doch auch Bettelheim bringt mit den Ausführungen zum therapeutischen Milieu und seinen Hin-

weisen für das schulische Lernen grundlegende Einsichten mit sich, welche die Arbeit mit gestörten Kindern optimieren kann. Seine Art, die Kinder und deren Verhalten zu betrachten, gleicht eher der Ansicht Aichhorns. Beide haben teilweise ähnliche Ansätze, dennoch sind die Grundlagen zu verschieden. Bettelheim will den Kindern durch gute Erlebnisse Halt und Sicherheit zurückgeben, während Aichhorn der Verwahrlosung den Kampf ansagt. Redl hingegen sagt dem autoritativen Verhalten ab um dem Unbewussten im Kind auf die Spur zu kommen. Wo Redl eher analytisch eine Erziehungssituation angeht, steht Aichhorn intuitiv und wohlwollend der Entwicklung gegenüber. Zum Ziel haben aber alle drei, dass die Kinder kulturfähig werden und durch die neu erlernte Kraft und durch die Erreichung einer höheren Entwicklungsstufe in der Gesellschaft überstehen können. Die Kinder sollen wieder sich selbst hören, mit starkem Ich und kontrollierbarem Lustprinzip.

So nehme ich von jedem der drei das mit, was für meine Praxis, mit verhaltensauffälligen, sozial benachteiligten Jugendlichen am hilfreichsten ist. Die psychoanalytische Denkweise ist ein Teil meiner Analysen und Handlungen geworden. Somit kann ich die Fragestellung beantworten. Aber nicht explizit Inhalte nenne, welche mein Verständnis erweiterten. Das Gesamte, die ganze Auseinandersetzung mit den drei Psychoanalytikern, hat mein Wissen vertieft und erweitert. Dieses Wissen führt dann unweigerlich zu einer Optimierung der schulischen Förderung, da ich meine Kompetenzen als Lehrperson erweitern konnte. Grundsätzlich kann ich sagen, dass die Gegenüberstellung der drei Psychoanalytiker meine Arbeit bereichert hat, da mein Verständnis gegenüber den Verhaltensweisen meiner Schüler differenzierter und detaillierter geworden ist. Ich erkenne vor allem, dass ich meinen Schülern gegenüber mehr Respekt erlangt habe, da ich aufgrund der Psychoanalytischen Grundlagen erahnen kann, was sie teilweise aushalten, durchhalten oder mithalten mussten und müssen. Die Verhaltensweisen meiner Schüler beeindruckten mich noch mehr, da ich deren Hintergründe etwas besser verstehen kann, und ich habe gelernt, darin noch mehr an Stärken und Ressourcen der Kinder zu erkennen. Ich habe tiefen Respekt vor meinen Schülern, wenn ich daran denke, wie sie ihr Leben bisweilen gemeistert haben. Da kann ich stolz sein, dass ich ein Teil des Milieus bin, welches zu einer Stärkung dieser Persönlichkeiten beisteuert. Zudem achte ich das Heimmilieu noch mehr, da ich dessen Relevanz und Einfluss erkennen konnte. Gemeinsam, alle Pädagogen mit den Jugendlichen, stellen wir ein System dar, welches zum Wachstum der Kinder beitragen soll, dies kann aber nur dann gewährt werden, wenn die Beziehungen und die Rahmenbedingungen stimmig sind und ein wertschätzender und wohlwollender Umgang untereinander gepflegt wird. Das Gesamtmilieu unterstützt die Förderung, die Pädagogen stützen das Milieu. Gemeinsam, und doch jeder für sich, sind wir Teil eines Ganzen.

Psychoanalytische Pädagogik fordert sowohl die Pädagogen wie auch die Kinder zu neuen Erfahrungen und Erlebnissen heraus. Sie müssen gemeinsam den schwierigen Weg in die unbewussten und inneren Wünsche der Kinder bewältigen, um anschliessend zusammen, durch eine Art der Milieuthherapie, besser in der Gesellschaft überleben zu können. Die Wirksamkeit der dynamisch unbewussten Prozesse müssen beachtet und der Einfluss derer erkannt werden. Heilen und Forschen verlaufen ineinander, sowie auch Forschen und Fördern oder Forschen und Erziehen. Die innere Realität, wie sie die Psychoanalyse vertritt, verbindet sich mit der äusseren Realität, wie sie die Pädagogik anstrebt. Diese Kombination ist eine eher konfliktreiche und es braucht dafür gute Vermittlung wie es die Erziehung sein kann. Ein Mittelweg zwischen zu viel und zu wenig Erziehung, kombiniert mit dem passenden Verhältnis zwischen Triebbefriedigung und Triebeinschränkung, ist gefragt.

Abschliessend wünsche ich mit Redl, Bettelheim und Aichhorn allen Pädagogen  
viel Geduld im täglichen Umgang mit den verhaltensauffälligen Kindern,  
viel Kraft, um sie annehmen und akzeptieren zu können,  
viel psychoanalytisches Grundwissen, um deren Verhalten begreifen zu können,  
viel erzieherisches Geschick, um in der täglichen Herausforderung adäquat zu reagieren,  
viel Stabilität für ein konstantes und wohlwollendes Milieu,  
viel Respekt gegenüber den Erfahrungen und Lebenssituationen der Kinder und  
viel Zuversicht, dass all die persönliche Mühe sich auszahlen wird.

### **3. Platz für ein Schlusswort?**

Abschliessend und als Abrundung meiner Arbeit, nach nun mehreren intensiven Arbeitsmonaten, blicke ich auf eine gelungene Erarbeitung der Psychoanalytischen Theorien zurück.

Anfangs stand ich noch, nichts wissend, ohne viel Erkenntnis über die Psychoanalyse da. Im Laufe der Zeit hat sich mein Wissen erweitert, die komplexen Inhalte wurden mir klarer und die verschiedenen Ansichten ergaben plötzlich einen Sinn. Zu Beginn der Arbeit hätte ich weder den Begriff Psychoanalyse definieren, noch dessen Anwendungsbereiche erläutern können. Ich hatte grundsätzlich keine Ahnung. Der einzige Name, welchen ich kannte, war der von Sigmund Freud. Die einzige Ansicht, welche ich über die Psychoanalyse hatte, war, dass es irgendetwas mit personenzentrierter Ausrichtung zu tun haben müsse. Natürlich erkannte ich, dass dies so nicht ganz richtig ist und ich lernte die Psychoanalytiker im Detail besser kennen. Mit dem jetzigen Wissen könnte ich den Begriff Psychoanalyse erläutern und unzählige Theorien und Handlungskonzepte ausführen.

Für meine persönliche Arbeit als Heilpädagogin hilft mir mein nun fundiertes Wissen über die Psychoanalyse so einiges. Mit diesen Zeilen wird aber nicht auch mein Interesse an den Psychoanalytischen Theorien zu Ende gehen. Ziemlich sicher bin ich mir, dass ich mich weiterhin mit dem Thema beschäftigen werden, sowohl in der täglichen Arbeit mit den Jugendlichen wie auch im Studium von Fachliteratur. Zu sehr haben mich die Ansätze und die Erkenntnisse aus der Psychoanalyse beeindruckt, als dass ich diese nun ruhen lassen könnte. Meine Arbeit im pädagogischen Bereich zu erweitern, durch breitere Erklärungsversuche und kritische Ansichten, können nur Gewinn mit sich bringen. Ich glaube daran, dass die Theorien, welche ich im Rahmen der Masterarbeit kennen gelernt habe, mir nützlich sein werden in der Förderung meiner Schüler.

#### **3.1 Ein Dank für all die Unterstützung**

Dem aufmerksamen Leser und der aufmerksamen Leserin möchte ich ein Dank aussprechen, für das anhaltende Interesse und die Zeit, welche investiert wurde. In der heutigen, ach so hektischen Zeit, ist es nicht mehr selbstverständlich, dass man sich für persönliche Angelegenheiten einen Moment ausklinken kann. Ein Dank dafür.

Dem Internat, in welchem ich mich täglich für meine Schüler einsetzen darf, möchte ich einen herzlichen Dank aussprechen für die tollen Erfahrungen, welche ich mit meinen Schülern bisweilen erleben durfte. Ein Dank auch an die Heimleitung, dass sie mir erlaubt haben, eigene Praxisbeispiele in die Masterarbeit einfließen zu lassen. Es wird mir auch in Zukunft eine Freude sein, mit meinen Schülern weitere eindrückliche Erlebnisse zu sammeln. Die individuelle Förderung, die differenzierte Beobachtung und die Akzeptanz gegenüber meinen Schülern werden weiterhin täglich auf meinem Arbeitsplan stehen. Einzig dass ich ihnen von heute an mit noch mehr Respekt und Achtung gegenüber trete, da ich erahnen kann, wie schwer der bisherige Weg für sie sein musste.

Somit danke ich auch all meinen Schülern, dass sie täglich neu den Weg mit mir zusammen gehen und dass sie mir ihr Vertrauen schenken. Ich danke ihnen für die Zusammenarbeit, welche mir erst ermöglicht, sie zu fördern und ihnen etwas zu lehren.

Ich habe gelernt, euch noch mehr zu respektieren und zu achten. Ihr seid grossartig!

Meiner Fachhochschule möchte ich in dem Sinne einen Dank aussprechen, dass wir Studentinnen und Studenten für die Erarbeitung und Erstellung der Masterarbeit genügend Raum und Zeit beanspruchen konnten. Hilfreich war, dass wir nicht mehrgleisig, an verschiedenen Projekten arbeiten mussten, sondern uns ganz und gar der Masterthese widmen konnten.

Meinem Umfeld, allen voran meinem Partner, möchte ich danken, dass sie mich alle stets geduldig unterstützt haben und mir den nötigen Freiraum gewährt haben. Nur durch das Verständnis meines Partners und seine Geduld war es mir möglich, so viel Zeit in die Erarbeitung meiner Masterarbeit zu investieren. Er musste viele Stunden auf meine Anwesenheit verzichten und Rücksicht nehmen, während meiner Schreibzeiten. Das war keinesfalls selbstverständlich. Vielen Dank auch all meinen Freunden, Arbeitskollegen und meiner Familie, welche sich immer wieder in Gespräche über die Psychoanalytische Pädagogik verwickeln liessen, was mir weitere, kritische Ansichten und Gedankengänge aufzeigte.

Vor allem meiner lieben Schwester möchte ich danken, welche sich viele Stunden mit meinen ausführlichen Texten auseinandergesetzt hat, um meine Schreib- und Stilfehler zu verbessern. Für diesen hilfsbereiten Einsatz bin ich ihr sehr dankbar. Danke Jasmine!

Und mein grösster Dank geht an meinen Dozenten Daniel Barth. Ihm möchte ich für die ausdauernde und hilfsbereite Begleitung danken. Durch seine Unterstützung und seine Ratschläge war es mir möglich, den Weg durch das Dickicht der Psychoanalyse zu finden und die Inhalte kritisch zu betrachten. Seine Rückmeldungen, seine Literaturhinweise oder auch seine Gedankenanstösse verhalfen mir stets zu neuem Elan und machten mir das differenzierte und vielseitige Arbeiten verständlicher. Die Gespräche mit ihm waren meist sehr interessant, vielseitig und differenziert. Mein Dozent verstand es, mich, ganz im Sinne der Psychoanalyse, arbeiten und walten zu lassen ohne direkte Führung, dennoch mit viel direktem und förderlichem Beistand und grosszügiger Hilfestellungen.

Herzlichen Dank an dich, Daniel!

## Bibliographie

- Aichhorn, A. (1972). *Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Psychoanalyse*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Aichhorn, A. (1970). *Psychoanalyse und Erziehungsberatung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Aichhorn, A. (2005). *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*. (11. unveränderte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber
- Barth, D. (2011). *Methodische Fragen sozialwissenschaftlicher Forschung*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Bernfeld, S. (1952). *Über die psychoanalytische Ausbildung*. In: Psyche (1952). 38. Jg. S.437-459. Internet: [http://de.wikipedia.org/wiki/Siegfried\\_Bernfeld](http://de.wikipedia.org/wiki/Siegfried_Bernfeld) [26.4.2012].
- Bettelheim, B. (1980). *Aufstand gegen die Masse. Die Chance des Individuums in der modernen Gesellschaft*. München: Kindler Verlag GmbH.
- Bettelheim, B. (1983a). *Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie*. Hamburg: Hanseatische Druckanstalt.
- Bettelheim, B. (1983c). *Die Geburt des Selbst. The Empty Fortress. Erfolgreiche Therapie autistischer Kinder*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Bettelheim, B., Karlin, D. (1983b). *Liebe als Therapie. Gespräche über das Seelenleben des Kindes*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Bettelheim, B. (1992). *Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie der Extremsituation*. (5. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- Bettelheim, B. (2007). *Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder*. (2. Auflage in dieser Ausstattung). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Devereux, G. (1976). *Angst und Methoden in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. In Barth, D. (2011). *Methodische Fragen sozialwissenschaftlicher Forschung*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Frei, R. (2012). *Allgemeine Grundlagen zur Psychoanalytischen Pädagogik*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Gondek, H.-D., Hofmann, R. & Lohmann, H.-M. (2001). *Jaques Lacan – Wege zu seinem Werk*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hartmann, H. (1997). *Ich-Psychologie. Studien zur psychoanalytischen Theorie*. (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörung*. (4. überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hirblinger, H. (2001). *Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH.
- Hopfner, J. (o.J.). *Arbeitsbereich Allgemeine Pädagogik des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Graz. Internet: <http://www-gewi.uni-graz.at/piluwe> [28.04.2012].



- Johnsons, D. J. (2008). *007 Autism – Defending the Observed Truth*. o.O.  
Internet: <http://www.youtube.com/watch?v=SvxZtTCRHzi> [28.04.2012].
- Nietzsche, F. (1962). *Werk in drei Bänden*. (13. Auflage). München: Hanser Verlag.  
In Bettelheim, B. (1992). *Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie der Extremsituation*. (5. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- Phillips, A. (2009). *Winnicott*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Redl, F. (1966). *When We Deal with Children*. New York: The Free Press. Übersetzt von R. Fatke.
- Redl, F. (1987). *Erziehung schwieriger Kinder*. München: Piper & Co. Verlag.
- Redl, F., Wineman, D. (1952). *Controls from Within. Techniques for the Treatment of the Aggressive Child*. New York: The Free Press. Übersetzt von R. Fatke.
- Redl, F., Wineman, D. (1986). *Kinder die hassen*. (3. Auflage). Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Redl, F., Wattenberg, W. W. (1980). *Leben lernen in der Schule*. Zürich/München: Piper & Co. Verlag.
- Redl, F., Wineman, D. (1982). *Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind*. (3. Auflage). München: Piper & Co. Verlag.
- Winnicott, D.W. (2011). *Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freud, A. (2011). *Psychoanalyse für Pädagogen*. (6. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Freud, S. (2010). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. (2. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mertens, W. (2008). *Psychoanalyse. Geschichte und Methoden*. (4. aktualisierte Auflage). München: Verlag C.H. Beck oHG
- Scheipl, J. (2006). *VO zur Sozialpädagogik: Theorien abweichenden Verhaltens*.  
Internet: <http://emile.uni-graz.at/> [29.04.2012]  
von Stigler, H. (2006). EMILE Homepage – Ein System zur Bibliotheksverwaltung.  
Internet: <http://emile.uni-graz.at/> [28.04.2012]
- Trescher, H.-G. (1985). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Winnicott, D.W. (2006). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. (unveränderte Auflage der dt. Ausg. von 1974). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Winnicott, D.W. (2011). *Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

## **Internet-Quellen**

Diese Quelle ist mangelhaft. Der Vollständigkeit halber werden die bekannten Angaben aber dennoch vermerkt, so dass eine Rückverfolgung möglich wäre.

Die Quelle wurde genutzt bei der Ausführung zu

Heinz Hartmann - Biographie:

Kapitel „1.3.6 Heinz Hartmann (1894 – 1970)“ – siehe Seite 11

Internet: [http://de.wikipedia.org/wiki/Heinz\\_Hartmann\\_\(Psychologe\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Heinz_Hartmann_(Psychologe)) [01.10.2012].

Masterarbeit

**Eine Gegenüberstellung**  
**von drei ausgewählten psychoanalytischen Theorien,**  
welche das Verständnis einer Lehrperson für auffällige Verhaltensweisen von Schülern erweitert  
und die schulische Förderung verhaltensauffälliger Jugendlicher optimiert.

verfasst von  
**Fatima Tiziani**

Dezember 2012