



universität  
wien

# MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

## **Zur Relevanz des Nachdenkens über eigenes und fremdes Erleben in förderdiagnostischen Prozessen**

verfasst von / submitted by

**Katrin Österreicher**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree  
of

**Master of Arts (Psychagogik) (MA)**

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

A 992 867

Postgraduate programme code as it appears on  
the student record sheet:

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /

Postgraduate programme as it appears on  
the student record sheet:

Integration von Kindern und Jugendlichen mit  
emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von  
Schule /

Integration of Children and Adolescents with  
Emotional and Social Problems in the Context of  
School

Betreut von / Supervisor:

Prof. Dr. Margit Datler



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während des Schreibens dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Prof. Dr. Margit Datler, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen und die wertschätzende Begleitung bei der Erstellung dieser Arbeit, möchte ich mich herzlich bedanken.

Ebenfalls möchte ich mich herzlich bei Univ.-Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille bedanken, die mich durch den Selbstreflexionsprozess begleitet.

Mein Dank gilt auch meinen KollegInnen und den Vortragenden des Universitätslehrganges „Integration von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule“, sowie meiner Team-Kollegin Gertraud Enzi.

Meinen FreundInnen und Kolleginnen Sabine Linhart, Michaela Gill, Barbara Eberhart, Daniela Bergmann, Renate Modrinsky, Mag. Liliane Malits-Niedermeier und Mag. Arnold Stipsits danke ich für all die Unterstützung und die bereichernden Gespräche, die dazu beigetragen haben, dass diese Masterarbeit in dieser Form vorliegt.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, insbesondere meiner Tochter Rosa Lisa Österreicher, die viel Geduld und Selbstständigkeit bewies, und mir so beim Erstellungsprozess dieser Arbeit sehr hilfreich war.



# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	
<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Die Arbeit mit dissozialen, sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen im Kontext Schule.....</b>	<b>5</b>
1.1 Ein Blick auf dissoziale Jugendliche mit emotionalen und sozialen Schwierigkeiten .....	5
1.2 Ein Blick auf die Herausforderungen im schulischen Kontext und spezifische Schul- und Bildungsangebote für Jugendliche .....	7
1.3 Ein Blick auf die Herausforderung für LehrerInnen: Ein „Hochstressberuf“ .....	8
<b>2. Psychoanalytisch-pädagogische Zugänge zur Arbeit mit dissozialen Jugendlichen</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Über Schwierigkeiten in der Arbeit mit dissozialen Jugendlichen in der Psychoanalytischen Pädagogik .....</b>	<b>10</b>
2.1.1 Ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick auf dissoziale Jugendliche.....	11
2.1.2 Psychoanalytisch-pädagogische Arbeit mit dissozialen Jugendlichen: Ein Dilemma zwischen der Bedürftigkeit der Jugendlichen und der emotionalen Belastung von Lehrerinnen?.....	12
<b>2.2 Zu psychoanalytisch-pädagogischen Ansätzen in der Arbeit mit „schwierigen SchülerInnen“: Der Blick wendet sich auf die PädagogInnen .....</b>	<b>14</b>
<b>3. Die Verschränkung von Erleben, Verstehen und Fördern .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1 Zur Bedeutung des Erlebens als Verstehenszugang der PädagogInnen in der Psychoanalytischen Pädagogik .....</b>	<b>16</b>
3.1.1 Die Bedeutung des Erlebens der PädagogInnen in der frühen Psychoanalytischen Pädagogik.....	16
3.1.2. Die Rolle der PädagogInnen in der Beziehungs- und Reflexionsarbeit.....	19
<b>3.2 Psychoanalytisch-pädagogische Reflexion als Methode des spezifischen Verstehens und Förderns .....</b>	<b>23</b>
3.2.1 Die Methode des Verstehens nach dem Tavistock Modell.....	24
3.2.1.1 Der Ablauf des Work Diskussion Seminars.....	25
3.2.1.2 Ziele des Work Diskussion Seminars.....	26
3.2.2. Förderdiagnostisches Handeln: Reflektieren – Verstehen und Fördern.....	28
3.2.3 Das förderdiagnostische Profil .....	29
3.2.3.1 Die Grundlagen des förderdiagnostischen Profils .....	30

3.2.3.2 Die Kategorien des förderdiagnostischen Profils: Teile eines Puzzles .....	30
3.2.4 Die Bedeutung des Nachdenkens über das eigene Erleben der PädagogInnen in förderdiagnostischen Prozessen .....	36
<b>4. Forschungslücke und Forschungsfrage .....</b>	<b>37</b>
<b>5. Forschungsmethodisches Vorgehen .....</b>	<b>40</b>
<b>5.1 Theoretische Hinführung zur Forschungsmethodik der vorliegenden Arbeit .....</b>	<b>41</b>
5.1.1 Die psychoanalytische Fallarbeit als wissenschaftliches Instrument.....	41
5.1.2 Zur Unterscheidung zwischen Fallarbeit und Fallstudie.....	42
<b>5.2 Zum Vorhaben dieser Arbeit .....</b>	<b>43</b>
5.2.1 Die Ausgangslage der Fallstudie .....	43
5.2.2. Ausdifferenzierung der Hypothesen im Hinblick auf die Fragestellung .....	45
<b>6. Die Fallanalysen: „Falldarstellung 20“ und „Ossi“ .....</b>	<b>47</b>
<b>6.1 Die Arbeit in der Gartenklasse G.A.N.Z. und in der P3 Klasse .....</b>	<b>47</b>
6.1.1 Die Schule und die Gartenklasse G.A.N.Z .....	47
6.1.2 Praxisprobleme in der Gartenklasse .....	48
<b>6.2 Die Fallanalyse der „Falldarstellung 20“: Eine dreigliedrige Szene, eine zu große Vielzahl an „Sorgenkindern“ und ein erstes Fenster zu einem möglichen inneren Erleben dreier Jugendlicher.....</b>	<b>50</b>
6.2.1 Darstellung der Fallauszüge und deren Reflexion im Work Diskussion Seminar .....	50
6.2.1.1. Rätselhafte „Vorkommnisse“ führen zum Verfassen des Work Diskussion Protokolls ...	51
6.2.1.2 Der Reflexion- und Erkenntnisprozess im Work Diskussion Seminar .....	52
6.2.2 Zusammenfassung und Analyse „Falldarstellung 20“ .....	58
<b>6.3 Die Fallanalyse der Falldarstellung Ossi: Ein Fokuskind und die Arbeit am förderdiagnostischen Profil.....</b>	<b>66</b>
6.3.1 Ein Blick auf Ossi anhand der Erarbeitung des förderdiagnostischen Profils .....	67
6.3.1.1 Darstellung der herangezogenen Quellen (Kategorie 1) .....	68
6.3.1.2 Zur Beschreibung des Kindes – Äußeres und Manifestes (Kategorie 2) .....	68
6.3.1.3 Der Blick auf Ossis Familienhintergrund und auf seine sozialen Beziehungen – Individualgeschichte (Kategorie 3 und 4): .....	72
6.3.1.4 Die Grenzen werden deutlich: Ossi scheint verloren zu gehen.....	74
6.3.1.5 Ossi kommt in die Schule (Ringgen um Arbeitsbündnis) .....	75
6.3.1.6 Ein neuerlicher Abbruch und Abschied von Ossi.....	77
6.3.2 Resüme und Reflexion des förderdiagnostischen Handelns .....	78
6.3.3 Die Analyse der Falldarstellung „Ossi“ im Hinblick auf die Hypothesen .....	79

<b>7. Schlussfolgerungen und Ergebnisdarstellung .....</b>	<b>84</b>
<b>8. Resüme und Ausblick (praxisleitende Erkenntnisse) .....</b>	<b>93</b>
<b>8.1 Resüme .....</b>	<b>93</b>
<b>8.2 Ausblick- Plädoyer für eine psychoanalytisch-pädagogische Reflexionspraxis.....</b>	<b>97</b>
<b>9. Literatur.....</b>	<b>98</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>107</b>



## Einleitung

Rund um das Thema Inklusion und individuelle Fördermöglichkeiten in der Schule wird in Österreich in vielerlei Weise diskutiert. Gewiss steht die Frage nach individueller Förderung der SchülerInnen im Zentrum pädagogischen Handelns, aber auch „Burnout“ und Überforderung auf Seiten des Lehrpersonals sind keine Seltenheit mehr. Die Problemstellung, die dieser Masterarbeit zu Grunde liegt, ist im schulischen Feld einer Wiener Brennpunktschule angesiedelt. Oftmals sind die Vorgeschichten der dort zu beschulenden Jugendlichen durch das Erleben von massiven Entbehrungen und Vernachlässigungen gezeichnet. Das mag ein Grund dafür sein, dass, in der einjährigen Schulform der Polytechnischen Schule in den letzten Jahren, vermehrt SchülerInnen mit – aus pädagogischer Sicht – höchst besorgniserregendem Verhalten anzutreffen sind. Die gängigen pädagogischen Ansätze, welche auf Konditionierungen, Bewertungen und Belohnungssystemen basieren, erweisen sich im Umgang mit diesen SchülerInnen als wenig erfolgreich. In den letzten Jahren wurde durch das vermehrte Auftreten von schwierigen, oftmals konflikthaften, Beziehungsinteraktionen mit den SchülerInnen im Unterricht, die hohe Belastung auch beim Lehrpersonal deutlich spürbar. Die Tageszeitung „Die Presse“ schreibt,

„[...]dass die Lehrgewerkschaft für mehr Schulpsychologen kämpft, spricht für sich. Denn derzeit sind es meist die Pädagogen selbst, die sich mit den persönlichen Problemen der Kinder beschäftigen müssen. Ihre Klage: Immer öfter müssen sie für die Versäumnisse des Elternhauses geradestehen. Unumstritten ist, dass ein guter Pädagoge ein Ohr für die Anliegen der Schüler haben sollte. Er soll empathisch sein und ein gutes Bauchgefühl haben. In erster Linie sollte er sich dennoch auf seinen Job als Lehrer konzentrieren können“ (Neuhauser/Ettinger 2013, 2).

Der Zeitungsartikel lässt die Vermutung aufkommen, dass Lehrende in erster Linie für die Wissensvermittlung verantwortlich sind und emotionale Faktoren im Unterrichtsgeschehen ein lästiger Nebeneffekt seien. Die Schwierigkeiten im schulischen Feld gründen jedoch zumeist in der emotionalen Belastung, die durch schwierige Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen entstehen. An diesem Punkt setzt die Masterarbeit an, denn die schulischen Praxisprobleme sind aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht maßgeblich von den unbewussten Strebungen und Strukturen der LehrerInnen und SchülerInnen abhängig. Das differenzierte Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben soll daher im Zuge der vorliegenden Masterthesis, unter besonderer Berücksichtigung auf die Arbeit mit dissozialen Jugendlichen im Kontext Schule thematisiert werden.

Die Suche nach neuen Methoden und Sichtweisen für die pädagogische Arbeit führt die handelnde Pädagogin, die im Fallmaterial beschrieben wird, im Zuge des Masterlehrgangs ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule“, in neue Denkräume. In denen durch Reflexion und Analyse von Interaktionen und Beziehungsgeschehen das Erleben der PädagogInnen und SchülerInnen hinterfragt wird. Der Universitätslehrgang „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule“ bietet den TeilnehmerInnen, wie der Homepage<sup>1</sup> der Universität Wien zu entnehmen ist, die Möglichkeit, ein umfassendes, wissenschaftlich fundiertes Wissen im Bereich der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen zu erwerben. Dies beinhaltet sowohl die theoriegeleitete Erfassung und Reflexion schulpädagogischer Erfahrungen sowie die Weiterentwicklung praxisleitender Konzepte. Der Lehrgang gibt den StudentInnen die Möglichkeit zum Erwerb von psychoanalytisch orientiertem Fallverstehen, da dieses in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hilfreich ist. Denn aus psychoanalytischer Sicht ist „[...] manifestes, von außen beobachtbares Verhalten als Ausdruck und Folge innerpsychischer Prozesse, die den handelnden Menschen nur zu einem geringen Teil bewusst sind [...]“ (Datler/Wininger 2010, 228) zu verstehen.

Daher kommt aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht der im Artikel (Neuhauser/Ettinger 2013) genannten „Konzentration auf den Job als Lehrer“ eine weitreichende Bedeutung zu. Datler (2000b) spricht vom „Tagesgeschäft“ der PädagogInnen und stellt die explizite Beschäftigung mit dem Thema der Gestaltung und Analyse von Beziehungsprozessen ins Zentrum der Arbeit der PädagogInnen. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht ist es von zentraler Bedeutung, dass PädagogInnen, die erzieherische Aufgaben leisten sollen, in der Lage sein müssen, in besonderer Weise an sich zu arbeiten, damit sie zunächst fähig sind, förderliche Beziehungsprozesse zu eröffnen und zu gestalten. Arbeiten PädagogInnen mit Menschen in schwierigen Lebenssituationen, ist es für diese oft schwierig zu verstehen, in welcher Weise sie selbst die Beziehungsprozesse bewusst und unbewusst mitgestalten (W. Datler 2004b). Durch die Art und Weise wie LehrerInnen mit diesen Prozessen umgehen, kann hilfreiches, psychagogisches Handeln möglich sein oder auch verhindert werden. Daher sind auch LehrerInnen in der Arbeit mit schwierigen SchülerInnen äußerst gefordert,

---

<sup>1</sup> [www.postgraduatecenter.at](http://www.postgraduatecenter.at) abgerufen am 17.03.2017

unangenehme Gefühle auszuhalten und keine vorschnellen Pseudolösungen anzubieten bzw. Suspendierungen anzudrohen.

Den Anstoß für diese Masterthesis gab eine Unterrichtssituation (Österreicher 2017a), in der eine Ausschlussdrohung leichtfertig ausgesprochen wurde. Diese Situation wird vor dem theoretischen psychoanalytischen Hintergrundwissen analysiert. Durch das differenzierte Betrachten dieser Situation im Zuge des Lehrgangs – im Work Discussion Seminar – eröffnet sich ein Einblick in das bewusste und vermutete unbewusste Erleben der Pädagogin und der in der Situation anwesenden SchülerInnen. Dieser Blickpunkt, der unbewusste Abwehrprozesse zu einem gewissen Teil sichtbar macht, führt nicht nur zu einem tieferen Verstehen der speziellen schulischen Unterrichtssituation, sondern verändert auch die innere Haltung der handelnden Pädagogin. Denn aus psychoanalytischer Sicht sind unbewusstes und bewusstes Erleben immer gegeben, und bedürfen der Reflexion, die zu einem Verstehen der jeweiligen Situation führen soll (M. Datler 2012).

Auf die persönlichen und theoretischen Erkenntnisse der „Falldarstellung 20“ und den Wunsch nach Verbesserung der pädagogischen Arbeit aufbauend, stellt sich die Forschungsfrage:

*Welche Relevanz hat das Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben in förderdiagnostischen Prozessen, in (spezifischem) Hinblick auf die Arbeit mit sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen, die in „besonderen Klassen“ (Kooperationsklasse Gartenklasse G.A.N.Z., Polytechnischen Klassen) unterrichtet werden, und den damit verbundenen Herausforderungen für LehrerInnen?*

Das förderdiagnostische Profil, das im Zuge der Ausbildung für den Schüler Ossi<sup>2</sup> (der ein massives emotionales und soziales Problem hat) erstellt wird, sollen – während des Erstellungsprozesses – durch Nachdenken über eigenes (Pädagogin) und fremdes Erleben Handlungsspielräume eröffnet werden. Über die Bearbeitung der einzelnen Kategorien, die sich mit dem biographischen Gewordensein, dem manifesten Verhalten und den LehrerIn-Schüler-Interaktionen befassen, treten immer wieder belastende und schwer verstehbare Emotionen auf Seiten der Lehrerin auf. Durch psychoanalytische Reflexionsarbeit soll geprüft werden, ob das Ringen um das Verstehen der Gefühle der Lehrerin genutzt werden kann, um die innere Welt der hier besprochenen Jugendlichen besser verstehen zu können.

---

<sup>2</sup> Alle Namen von SchülerInnen, die im Rahmen der Einzelfallstudie Erwähnung finden, sind anonymisiert.

Diese Reflexionsarbeit wird im Work Diskussion Seminar, im Kasuistik Seminar, in der Gruppensupervision und der Einzelsupervision sowie in Intervisionsgesprächen mit der Teamkollegin der Kooperationsklasse geschehen und wird immer wieder in die Erstellung des förderidagnostischen Profils mit einbezogen.

Diese Masterarbeit setzt sich zum Ziel, dem von Freud (1929) postulierten „Junktum zwischen Heilen und Forschen“ zu folgen und möchte durch die Fallanalyse und der Anknüpfung an die bestehenden psychoanalytischen Theorien, einen Beitrag leisten, den Stellenwert von Reflexionsarbeit im schulischen Feld zu untersuchen.

# **1. Die Arbeit mit dissozialen, sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen im Kontext Schule**

Die Jugendzeit ist oftmals von Spannungen zwischen Individualität und Autonomie und dem Wunsch nach Bindung geprägt. Besonders für emotional und sozial benachteiligte Jugendliche und deren LehrerInnen, stellt diese Zeitspanne eine Herausforderung dar. Dieses Kapitel dient der Problemdarstellung und gibt eine Umschau in die Ausbildungs- und Betreuungsangebote der Stadt Wien für Jugendliche. Insbesondere wird in dieser Arbeit der Blick auf Jugendliche gerichtet, die Gefahr laufen aus dem Bildungssystem zu fallen.

## **1.1 Ein Blick auf dissoziale Jugendliche mit emotionalen und sozialen Schwierigkeiten**

SchülerInnen, die über einen längeren Zeitraum pädagogisch besorgniserregendes Verhalten aufweisen, werden von Autoren wie Rauchfleisch (1981) als dissozial bezeichnet. Der Autor verwendet diesen Begriff

„(...) zur Kennzeichnung von Persönlichkeiten, die sich durch ein ‚fortgesetztes und allgemeines Sozialversagen‘ auszeichnen“ (Rauchfleisch 1981, 16).

Gemeint sind damit Jugendliche mit enormen emotionalen und sozialen Problemen, welche durch ihr – nicht nur, aber auch pädagogisch – besorgniserregendes Verhalten auffallen, da sie sich scheinbar „immun“ gegenüber jeglichem (pädagogischen) Bemühen zeigen, diesem vielmehr mit „nichtangepasstem Verhalten“, mit konfrontativen bis zerstörerischen Ausprägungen sich selbst, der Gruppe und den Erwachsenen gegenüber zu begegnen scheinen.

Die Probleme liegen in dem nichtangepassten gesellschaftlichen Verhalten, das verschiedene Formen annehmen kann. Die Wiener Koordinationsstelle „Jugend – Bildung – Beschäftigung“ Schwerpunkt AMS (Arbeitsmarkt Service), BSB (Bundessozialamt Landesstelle Wien), FSW (Fond Soziales Wien) führt Merkmale an, die von den Projektleiterinnen Weissl und Gabrle (2010) beobachtet wurden und für diese Jugendlichen als charakteristisch erachtet werden. Die Autorinnen zählen hierzu:

- „Auffälligkeiten im Umgang mit anderen, wobei dies von verbaler und körperlicher Aggression bis hin zu rein autoaggressivem Verhalten reichen kann.

- Ausgeprägte Verweigerungshaltungen: entweder in Form von sehr auffälligem (extrovertierten) oder aber stark passivem Verhalten. So kann auch Schulverweigerung aggressiv und laut oder leise, in Form des sich Zurückziehens Ausdruck finden.
- Eine geringe soziale Kompetenz umfasst vor allem eine geringe Konfliktfähigkeit – auch hier entweder durch aggressive Verhaltensweisen oder massive Schwierigkeiten selbst Wünsche und Meinungen äußern zu können. Andere Ausformungen geringer sozialer Kompetenz sind Kontaktschwierigkeiten und Distanzlosigkeit von Jugendlichen sowie starke Labilität - lassen sich leicht aus der Bahn werfen bzw. beeinflussen.
- Probleme im Gruppenverhalten: massive Überforderung in Gruppensituationen. Die Jugendlichen sind unsicher, haben Schwierigkeiten im Umgang mit anderen, meist gleichaltrigen Personen. Dies kann sich evtl. auch in Form von „Überangepasstheit“ auswirken.
- Schlechte Impulskontrolle bedeutet vor allem, dass zwar das Verständnis für verbotene bzw. unangebrachte Verhaltensweisen vorhanden ist, in der Situation aber ein falsches Verhalten erfolgt.
- Defizite im Sozialverhalten können auch in Zusammenhang mit äußerer Erscheinung auffallen (ungepflegtes Äußeres, keine Umgangsformen)
- Klassische Merkmale: Schulabbruch, Schulverweigerung, häufiger Schulwechsel“ (Weissl/Gabrle 2010, 6).

Die Hintergründe für diese Verhaltensweisen sind laut Bericht der Wiener Koordinationsstelle „Jugend – Bildung – Beschäftigung“ oftmals erlittene seelische Traumata bedingt durch Flucht, Missbrauch oder ein fehlendes oder dysfunktionales familiäres Umfeld (Weissl/Gabrle 2010, 7).

Wie die beiden Autorinnen aber ebenso schreiben, müssen sich ungünstige Verhältnisse nicht unbedingt auf sozial-emotionaler Ebene bei Jugendlichen dauerhaft belastend auswirken. In einem längeren Zeitraum bzw. Zeitrahmen können die durch das Milieu entstandenen Störungen abgemildert werden (Weissl/Gabrle 2010, 7ff).

Umso mehr sind für diese Jugendlichen schulische und institutionelle Schritte, die der Förderung und Hilfestellung dienen, gefragt. Diese Masterthesis thematisiert die Arbeit mit Jugendlichen, die massive emotionale und soziale Probleme haben und nur wenig oder keine Unterstützung aus dem Elternhaus erwarten dürfen.

## 1.2 Ein Blick auf die Herausforderungen im schulischen Kontext und spezifische Schul- und Bildungsangebote für Jugendliche

In Wien arbeiten die Schulsozialarbeit (Bericht Jugendliche mit sozial-emotionaler Benachteiligung 2010, 26)<sup>3</sup> und das „Clearing-Team“<sup>4</sup> an Schulen und betreuen SchülerInnen im Übergang zwischen Schule und Beruf. Das Projekt „C´mon 14“<sup>5</sup> ist neu in der Beratungslandschaft. Die Magistratsabteilung 11 „Amt für Jugend und Familie“ hat als größter Anbieter von Familienberatung und Betreuung auf vielerlei Weise mit der Zielgruppe zu tun. Das Projekt „spacellab“<sup>6</sup> bedient die Schnittstelle zwischen Freizeit und Integration in den Arbeitsmarkt. All die genannten außerschulischen Institutionen machen es sich zum Ziel, die SchülerInnen am Schulstandort zu halten bzw. sie nach Beendigung der Unterrichtspflicht am Arbeitsmarkt zu integrieren.

Die Polytechnische Schule in einem Wiener Außenbezirk, der das Fallmaterial dieser Masterarbeit entspringt, arbeitet unter anderem eng mit dem „Move.on“<sup>7</sup> Team zusammen, mit dem Ziel, dass die SchülerInnen nach Beendigung der Unterrichtspflicht eine Lehrstelle finden.

Die Gartenklasse G.A.N.Z.<sup>8</sup>, eine sog. „Kooperationsklasse“<sup>9</sup>, ist am Standort der Polytechnischen Schule eingebettet. In dieser Klasse werden zum Zeitpunkt der Entstehung der vorliegenden Arbeit 15 Jugendliche (darunter vier Mädchen, elf Burschen) unterrichtet, die im Schulsystem „verloren gegangen“ sind. Hierbei handelt es sich um SchülerInnen, die beispielsweise die sechste oder siebte Schulstufe in einem oder mehreren Unterrichtsfächern negativ abgeschlossen haben und denen ermöglicht wird in der Polytechnischen Schule ein positives Abschlusszeugnis der jeweiligen Schulstufe, durch das Erbringen von regelmäßiger Anwesenheit und der Schulstufe entsprechenden Leistungen, zu erhalten.

---

<sup>3</sup> <http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Jugendliche-mit-sozial-emotionaler-Benachteiligung.pdf>

<sup>4</sup> <https://www.in-come.at/>

<sup>5</sup> [www.cmon14.at](http://www.cmon14.at)

<sup>6</sup> [www.spacelab.cc](http://www.spacelab.cc)

<sup>7</sup> <http://www.integrationshaus.at/de/projekte/ausbildungsberatung/index.shtml?56>

<sup>8</sup> [www.gartenklasse.at](http://www.gartenklasse.at)

<sup>9</sup> [www.pts20.at/kooperationsklasse.html](http://www.pts20.at/kooperationsklasse.html)  
abgerufen 12.4.2017

### **1.3 Ein Blick auf die Herausforderung für LehrerInnen: Ein „Hochstressberuf“**

Neben alltäglichen divergierenden Zielvorstellungen (Krause 2003, 167) der LehrerInnen und SchülerInnen, die durch unzureichend ausgebildete SchülerInnenkompetenzen (zum Beispiel Sprachkompetenzen und Umgangsformen), sowie pädagogische Problemsituationen (die zum Beispiel aufgrund aktueller Konflikte entstehen können, oder vermehrtes Fernbleiben vom Unterricht) zustande kommen, sind auch Fremdeinflüsse wie defekte Geräte, räumliche Einschränkungen etc., störend für den Unterrichtsablauf.

Die exemplarisch genannten Faktoren wirken sich nachhaltig negativ auf die Lebensqualität und Leistungsstärke der LehrerInnen aus. Die subjektive Wahrnehmung (Krause 2003, 255) und Bewältigung dieser Belastungen resultieren aus der Verarbeitung von Reizen und können nur subjektiv erhoben werden. Der Begriff „Stress“ bezieht sich auf emotionale Reaktionen der jeweiligen Lehrperson. LehrerInnen-Belastung wird ähnlich definiert und daher werden Stress und Belastung als Begriffe (Krause 2003) oft verwendet.

„Belastungen sind Beeinträchtigungen der individuellen Befindlichkeit und Stimmung, der Erlebnis, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten einer Person in einer gegebenen Situation, die subjektiven Leidensdruck hervorrufen“ (Ulich 1996, 64).

Kimberger (2012), Vertreter der österreichischen Pflichtschulgewerkschaft, erklärt im Gespräch mit der Tageszeitung „der Standard“ (Onlineversion): „Der Beruf eines Lehrers ist ein ‚Hochstressberuf‘. Das Risiko eines Burn-outs sei bei Lehrern besonders groß [...]“ (Aigner 2012). Dies bestätigt im selben Artikel auch die Leiterin der Schulpsychologie der Stadt Wien, Zeman (2012), sie

„[...] weiß von einer steigenden Zahl an Beratungsgesprächen mit Lehrern zu berichten. Die Lehrer kommen vor allem dann zu ihr, wenn sie mit verhaltensauffälligen Schülern zu kämpfen haben. ‚Das heißt nicht unbedingt, dass sie aggressiv sind. Auch wenn sie sich zurückziehen und nicht in die Gruppe finden, machen sich die Lehrer Sorgen“ (Zeman 2012, zit. n. Aigner 2012, 2).

Diese Erfahrungen führen dazu, dass LehrerInnen immer häufiger von psychischer Überforderung betroffen sind und den Problemen ihrer SchülerInnen gegenüber oft hilflos, ratlos und auch angstbesetzt gegenüberstehen, was sich wiederum negativ auf die Qualität der erzieherischen Beziehungsinteraktionen auswirkt.

Die Konzepte und Methoden der Psychoanalytischen Pädagogik stellen diesem offenbaren Spannungsfeld zwischen überforderten LehrerInnen und schwierigen SchülerInnen allerdings einen „anderen Weg“ des Zugangs in Aussicht und wenden den

Blick auf das Erleben, das hinter Verhaltensweisen steht. Sie stellen das Verstehen schwieriger Situationen in den Fokus der Betrachtung. Demnach wäre die Diskrepanz zwischen den Jugendlichen und ihren LehrerInnen nicht ausnahmslos von vornherein als eine unbewältigbare zu verstehen. Im nächsten Kapitel werden diese Praxisprobleme aus dem psychoanalytisch-pädagogischen Blickwinkel betrachtet.

## **2. Psychoanalytisch-pädagogische Zugänge zur Arbeit mit dissozialen Jugendlichen**

### **2.1 Über Schwierigkeiten in der Arbeit mit dissozialen Jugendlichen in der Psychoanalytischen Pädagogik**

Wenngleich aktuell wieder verstärkt in den gesellschaftlichen und pädagogischen Diskurs gebracht, so neu ist die Problematik, wie mit Jugendlichen „tun“, die sich in oben genannter Art im „ausschließlichen Konfrontationskurs“ gegenüber ihrer Gesellschaft, und damit auch gegenüber jeglichen Beziehungs- und Förderangeboten zu befinden scheinen, allerdings nicht.

Bereits in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts gaben Jugendliche, die durch o.g. Verhaltensweisen auffielen, Anlass zur pädagogischen und wissenschaftlichen Befassung. So wurden sie von dem psychoanalytischen Pädagogen August Aichhorn (1925) in seinem Werk „Verwahrloste Jugend“ in den Blick genommen. Er legte schon damals einen bis heute aktuellen Grundstein, mit dem Beginn der psychoanalytischen Sozialarbeit.

August Aichhorn (T. Aichhorn 2014) wurde im Oktober 1918 beauftragt, in einem ehemaligen Flüchtlingslager in Hollabrunn, eine Anstalt für verwahrloste Kinder und Jugendliche zu errichten. 1921 wurde die Anstalt nach St. Andrä an der Traisen verlegt. Aichhorns Interesse war es, die Jugendlichen nicht militärisch zu instrumentalisieren, sondern sie „staatsbürgerlich“ zu erziehen, wie es vor dem ersten Weltkrieg üblich war. Aus der „Not“ schaffte es der psychoanalytische Pädagoge mit etwas Glück eine „Tugend“ zu schaffen: So konnte er sein psychoanalytisch-pädagogisches Verständnis konzeptionell in sein Anstaltskonzept in Hollabrunn implementieren: Dies betraf v.a. auch die Schulung der Personen, die mit den Jugendlichen zu tun hatten, mit dem Ziel, über ein grundlegendes Verständnis für diese Heranwachsenden – gegenüber jedem „Anvertrauten“, eine spezifische „Haltung“ einzunehmen.

Im Zentrum der Arbeit stand das zu verstehen, was die Jugendlichen eigentlich mit ihrem Verhalten mitteilen wollten und den Jugendlichen dementsprechend – abseits von rein disziplinar ausgerichteten und restriktiven Maßnahmen – psychoanalytisch-pädagogisch zu begegnen.

### 2.1.1 Ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick auf dissoziale Jugendliche

Was die damalige Arbeit von August Aichhorn (T. Aichhorn 2017, 67) auszeichnete war, dass er aufgrund seiner Erfahrungen dabei zu dem Schluss kam, dass in der Arbeit mit dissozialen Jugendlichen nicht so sehr ein jeweils herrschendes Interesse einer Gesellschaft im Vordergrund stehen sollte, sondern in erster Linie die zugrundeliegenden Motive, das Empfinden und die persönliche Sichtweise der Jugendlichen in den Blick genommen werden müssten. Nur darüber könnte es gelingen, ihnen „pädagogisch“, v.a. in der erziehenden Beziehung begegnen zu können.

A. Aichhorn (T. Aichhorn 2017, 67) zeigt auf, dass die Jugendlichen beispielsweise Forderungen der Gesellschaft (in diesem Fall der Schule) als naturwidrige Beraubung ihrer Freiheit empfinden. Versuchen nun LehrerInnen, diese SchülerInnen mit ausschließlich verhaltensbezogenen (reglementierenden) und vernunftsapellierenden Maßnahmen zur Aufgabe ihrer rebellischen Haltung zu zwingen, können sie den eigentlichen emotional besetzten und damit vorherrschenden Aspekt der jugendlichen Haltung unmöglich erreichen.

Der Versuch, die Jugendlichen auch emotional, über Beziehung zu erreichen, stellt PädagogInnen allerdings erneut vor starke Herausforderungen: Die Arbeit mit „Unerziehbaren“ (T. Aichhorn 2017, 66) bezeichnet der Autor als „[...] den Ernstfall der Pädagogik, der Aichhorn zur Psychoanalyse geführt hatte, weil sich die herkömmlichen Psychologien an ihnen als unzulänglich erwiesen hatten“.

August Aichhorn war der Meinung, dass in der Erziehung insbesondere verwahrloste Kinder und Jugendliche (Aichhorn, T. 2014) nicht gezwungen, sondern gewonnen werden sollten. Er lehnte den Zwang als Erziehungsmittel ab und setzte auf Aussprache und mildes Verzeihen bis hin zu starken emotionalen Erschütterungen und Rührungen. Durch diesen „kathartischen Effekt“ finden ErzieherInnen laut A. Aichhorn den Zugang zum Unbewussten des oder der Verwahrlosten. Statt des „blinden Kampfes“ auf beiden Seiten, kann so die Entwicklung von – Seiten der Erziehenden – professionell-verstehenden, Beziehung stehen. Aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik stellt Aichhorns Methode einen Weg dar, um mit den Konflikten, die sich in schwierigen Interaktionen zwischen LehrerInnen und dissozialen Jugendlichen ergeben, umzugehen.

„In Aichhorns Händen wurde Freuds Methode, die auf die Behandlung von Neurotikern abzielte, scheinbar zu einem völlig neuen Instrument, so verschieden schien sie von ihrem Original. Obgleich seine Methode grundsätzlich analytisch blieb, war sie doch den besonderen Anforderungen der Persönlichkeit des Verbrechers, die so verschieden von der des Neurotikers ist, angepasst“ (Eissler 1949, zit. n. Aichhorn, T. 2014).

Der alltägliche Konflikt war für A. Aichhorn der „Königsweg zum Unbewussten des Dissozialen“ (Aichhorn, T. 2014). Daher ist es notwendig, zu beleuchten, worin aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht diese Konflikte wurzeln, was im anschließend verdeutlicht wird.

### **2.1.2 Psychoanalytisch-pädagogische Arbeit mit dissozialen Jugendlichen: Ein Dilemma zwischen der Bedürftigkeit der Jugendlichen und der emotionalen Belastung von Lehrerinnen?**

Das Problem scheint nun gerade darin zu liegen, dass Jugendliche mit ihrem Verhalten alle an ihre Grenzen zu bringen scheinen, indem sie mit ihrem Verhalten gleichzeitig ihre meist „ungenügend guten“ Erfahrungen, ihre traumatischen Erlebnisse und ihre Bedürftigkeit zwischen Selbstständigkeit und Gehalten-Werden zum Ausdruck bringen.

„Es gibt so etwas wie eine Umwelt, die zu ungünstig ist und die kindliche Entwicklung verkrüppelt, ebenso wie es eine ausreichend gute Umgebung gibt, die dem Kind ermöglicht, auf jeder Stufe zugleich mit den Ängsten und Konflikten die spezifischen Befriedigungen dieser Phase zu erleben“ (Winnicott 1976, zit. n. Hoepfel 1992, 119).

Um mit diesen Ängsten umgehen zu können, sucht der heranwachsende Mensch im Sinne von Winnicott<sup>10</sup> nach einer Umwelt,

„die stark genug ist, um den Druck durch sein impulsives Verhalten Stand zu halten. Das ist die Suche nach einer menschlichen Haltung, die so zuverlässig ist, dass es [er/sie] die Freiheit gewinnt, sich zu bewegen und zu handeln und Erregung zuzulassen“ (Winnicott 1956, 163).

Die Schwierigkeiten diesen Jugendlichen zu begegnen, gründen demnach oftmals in der unzureichenden Geborgenheit, Zuwendung und in ungenügenden Objektangeboten, die diese Heranwachsenden in ihrer Kindheit bekommen haben. Winnicott (1956, 241) betrachtet die antisoziale Tendenz dieser Jugendlichen als eine Deprivation, das heißt den Verlust von etwas Gutem, das ursprünglich vorhanden war.

„Gehen wir davon aus, dass ein Kind genügend Geborgenheit und genügend Zuwendung erfährt, so erlebt es Objektangebote auf eine Weise, die sein natürliches Omnipotenz erleben nicht einengt. Dadurch kann es lernen, Objekte zu verwenden und sie als subjektive Objekte, die es selbst geschaffen hat zu erleben“ (Winnicott 1971, 128).

---

<sup>10</sup> Winnicott (1956) plädierte für eine Haltung, die antisoziale Tendenz als Hinweis auf Hoffnung zu verstehen.

Rauchfleisch (1995) hebt hervor, dass es bei Menschen, die in ihrer frühen Kindheit keine guten Erfahrungen gemacht haben oder im Sinne Winnicotts (1956) wieder verloren haben, zu Kernkonflikten kommt (oral-aggressiv), die das Erleben und Verhalten dieser Menschen bestimmt. „Gefühle von Neid, Hass, Gier und Misstrauen stehen im Vordergrund und tönen alle Beziehungen“ (Rauchfleisch 1995, 40).

Die Umgebung, der dissoziale Jugendliche entstammen, wird als angstmachend, gewalttätig und unberechenbar erlebt. Rauchfleisch beschreibt, dass unangenehme Gefühle, die aus einem solchen Umfeld resultieren, abgewehrt werden müssen. Dies führt oftmals zu aggressivem Verhalten und macht das Verbalisieren von Gefühlen kaum möglich.

Im schulischen Feld führt dies zu schwierigen Interaktionen mit den PädagogInnen, und damit zu beträchtlichen Herausforderungen auf deren Seite, die meist mit dem Erleben intensiver Gefühle einhergehen.

Jugendliche, die sich im Prozess der Herausrückung von kindlichen Abhängigkeiten befinden, reagieren oft auffällig aggressiv und arrogant ihren LehrerInnen gegenüber, was laut W. Datler (2000a) als Abwehr von massiven Gefühlen der Minderwertigkeit gesehen werden kann. Oftmals begegnen jedoch aufgrund dessen auch LehrerInnen dissozialen SchülerInnen schon bei den ersten Zusammentreffen mit Ablehnung. Häufig spitzt sich diese Dynamik in einer aggressiv agierten Hilflosigkeit, bis hin zum letztendlichen Ausschluss der Jugendlichen, zu. Insbesondere Ausschlussdrohungen von Seiten der LehrerInnen – als VertreterInnen der Institution Schule – sind für diese speziellen Jugendlichen besonders schmerzlich, denn laut Ahrbeck

„[...] verbinden Kinder mit einem sozialen Ausschluss oder einer institutionellen Veränderung innerlich eine endgültige Abkehr von ihnen. Sie erleben die vollzogenen Trennungen [...] bewusst oder unbewusst als Folge ihres eigenen Unvermögens, ihrer Wertlosigkeit und vor allem ihrer inneren Destruktivität“ (Ahrbeck 2006, 21).

W. Datler (2000a) beschreibt, dass dieses Verhalten und Erleben der AkteurInnen im schulischen Feld zu einem großen Teil unbewusst ist und daher schwer kontrollierbar oder veränderbar. Aber auch LehrerInnen kennen aus „[...] eigener Erfahrung verschiedene Spielarten der Angst, in Unterrichtssituationen abgelehnt zu werden oder zu versagen“ (Datler 2000a, 13). Demnach sind auch die LehrerInnen mit ihrem eigenen unbewussten und bewussten Erleben konfrontiert und können sich diesen Emotionen nicht entziehen.

## **2.2 Zu psychoanalytisch-pädagogischen Ansätzen in der Arbeit mit „schwierigen SchülerInnen“: Der Blick wendet sich auf die PädagogInnen**

Die Schwierigkeiten in der Arbeit mit dissozialen Jugendlichen führen oftmals PädagogInnen durch ihre emotionale Eingebundenheit, in einen Gefühlszustand, von Ärger oder Hilflosigkeit. Die Psychoanalytische Pädagogik richtet ihren Blick nicht nur auf das Erleben der SchülerInnen, sondern auch auf die oft bedrohlichen Gefühle der Lehrerinnen und anderer miteinbezogener Personen (M. Datler 2012, 23).

Den Ausführungen von Gstach u.a. (1993, 148 ff) ist zu entnehmen, dass im Kontext Schule dabei immer ein Zusammenspiel von unbewussten Momenten auf Seiten aller Beteiligten maßgeblich ist. Vor allem Jugendliche, die auf Grund ihrer Herkunft und Familien nur wenige positive Beziehungserfahrungen gemacht haben (Ratzke u.a., 1997, 163) übertragen ihre unbefriedigten Beziehungswünsche unbewusst auf die Lehrperson.

„Als Ersatzfigur soll diese den ‚Objekthunger‘ der Kinder [und Jugendlichen] und damit das Bedürfnis sowohl nach Annahme als auch nach Auseinandersetzung auf der Basis der verlässlichen Beziehung, stillen“ (Ratzke u.a.1997, 163).

Salzberg-Wittenberg zeigt, dass die enorme Belastung für die PädagogInnen auch darin besteht,

„[...] dass man sich dem [...] Schüler in dessen äußersten Schmerz zur Verfügung stellt und diesen für ihn hält oder trägt. Die Möglichkeit, dass diese Belastung zu groß wird, was zum Aufgeben des Berufs, zu einem Zusammenbruch oder zum Selbstschutz durch Oberflächlichkeit, Dogmatismus und mangelnde Flexibilität führen kann, muss sehr ernst genommen werden“ (Salzberg-Wittenberg 2013, zit. n. Diem-Wille 2007, 42).

In diesem Zitat wird deutlich, wie wichtig es für PädagogInnen ist anzuerkennen, dass sie nicht allmächtig sind und in einigen Fällen an andere Fachleute verweisen sollten. Sie warnt vor dem Wegschauen und Gewährenlassen von Grausamkeiten. Die Aufgabe und Herausforderung der PädagogInnen liegt darin, dass sie

„[...] in schwierigen Zeiten zu den Trägern der Hoffnung werden und zugleich vor der Aufgabe stehen, die Augen vor all den wohlbegründeten Ungewissheiten und Ängsten nicht zu verschließen, die unsere Arbeit kontinuierlich begleiten“ (W. Datler u.a. 2011, 11).

Laut W. Datler u.a (2011, 6ff) sollte aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht die Schule ein Ort sein, an dem vor allem auch jenen SchülerInnen, die hier in den Blick genommen werden, Halt bekommen, gefördert und gefordert werden, um dadurch korrigierende Beziehungserfahrungen machen zu können. Nach Aichhorn (2007, 679) sollen weder

Mitleid noch Menschenliebe oder Moral der Arbeit mit diesen SchülerInnen zu Grunde liegen, sondern eine professionelle Haltung, die mit der Theorie der Psychoanalyse zu begründen ist. Doch wie kann nun eine solche „professionelle Beziehungsarbeit“ gelingen?

Der Problemaufriss zu Beginn der Arbeit hat gezeigt, dass Jugendliche mit enormen emotionalen und sozialen Problemen aufgrund ihrer frühen Beziehungserfahrungen oftmals durch unangepasstes Verhalten auffallen. Getrieben von einer großen Sehnsucht nach Liebe und Anerkennung machen sie es den mit ihnen in Beziehung tretenden Erwachsenen oft sehr schwer, ihnen diese Liebe und Anerkennung auch zukommen zu lassen.

Die Bildungspolitik versucht, den Bedürfnissen durch die Bereitstellung einiger spezifischer Schulformen und diverser Ausbildungsangebote dieser Jugendlichen gerecht zu werden. PädagogInnen, die in diesen Institutionen tätig sind, sehen sich alltäglich dem pädagogischen „Nahkampf“ ausgeliefert und sind ihrerseits von „Burn-out“ und „Jobfrust“ bedroht.

August Aichhorn hat sich schon im vorigen Jahrhundert mit der Thematik auseinandergesetzt und einen Meilenstein gelegt, indem er psychoanalytische Zugänge modifizierte und in der Arbeit mit dissozialen Jugendlichen anwendete. Nicht durch Zucht und Tadel können dissoziale Jugendliche erzogen werden, sondern nur durch eine verstehende Haltung auf Seiten der Lehrenden. Dieser Zugang hat auch heute noch seine Gültigkeit. Die Herausforderung für die PädagogInnen liegt in erster Linie darin, mit den eigenen heftigen Gefühlen und denen ihrer Anvertrauten in spezifischer Weise umzugehen.

Die ausgewählte Literatur der Psychoanalytischen Pädagogik stellt mit ihren Konzepten und Theorien Möglichkeiten bereit, diesen Herausforderungen gerecht zu werden. So kann es PädagogInnen gelingen, trotz schwieriger Interaktionen für Kinder und Jugendliche beziehungsfördernd zu wirken und sich dadurch auch die Freude am Arbeiten zu erhalten. Im Folgenden wird nun auf die Möglichkeiten des psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens vom eigenen und fremden Erleben im Rahmen förderdiagnostischen Handelns eingegangen.

### **3. Die Verschränkung von Erleben, Verstehen und Fördern**

Die Beziehung zwischen PädagogInnen und ihren SchülerInnen ist maßgeblich durch Wahrnehmungs- und Handlungstendenzen auf beiden Seiten mitbestimmt. Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte und Methoden des Verstehens versuchen der Gegebenheit, dass viele unserer Wahrnehmungs- und Handlungstendenzen unbewusst determiniert sind, in besonderer Art und Weise Rechnung zu tragen. Demnach gilt es, das Erleben der PädagogInnen, ebenso wie jenes der ihnen anbetrauten Jugendlichen zu verstehen. In welcher Weise dieses spezifische Verstehen vonstattengehen kann, wird im Folgenden dargestellt.

#### **3.1 Zur Bedeutung des Erlebens als Verstehenszugang der PädagogInnen in der Psychoanalytischen Pädagogik**

In diesem Abschnitt wird die Rolle der psychoanalytisch-pädagogisch verstehenden PädagogInnen beschrieben. Die Bedeutung von Gefühlen und deren einfühlsame Analyse stehen v.a. in Bezug auf das Verstehen von Kindern und Jugendlichen seit jeher im Zentrum der Psychoanalytischen Pädagogik. Die Bedeutung, die dem Erleben von LehrerInnen im Unterrichtsgeschehen beigemessen wird, hat jedoch seit Beginn der Psychoanalytischen Pädagogik am Anfang des letzten Jahrhunderts einen Wandel erfahren. Das Erleben der PädagogInnen stand nicht immer im Zentrum der Betrachtung, wie das folgende Kapitel zeigt.

##### **3.1.1 Die Bedeutung des Erlebens der PädagogInnen in der frühen Psychoanalytischen Pädagogik**

M. Datler (2012, 38ff) macht deutlich, dass Zulliger (1933) in seinen ersten Beiträgen im Rahmen der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik zwar auf das Verhalten der psychoanalytisch gebildeten LehrerInnen eingeht, jedoch dem Erleben der Lehrpersonen keine Beachtung schenkt. Zulligers Darstellungen erwecken den Eindruck, dass LehrerInnen vor eigenen intensiven Gefühlen gefeit wären, sobald sie sich einer Analyse unterzogen hätten.

A. Aichhorn (1932), schenkt im Gegensatz zu Zullinger dem intensiven Erleben der psychoanalytisch gebildeten LehrerInnen in Unterrichtssituationen Aufmerksamkeit. A. Aichhorn hatte, wie schon im Kapitel 2 beschrieben, mit dissozialen Jugendlichen zu tun, es ist ihm ein besonderes Anliegen, die Einstellung der LehrerInnen zu dissozialen Jugendlichen immer wieder zu beleuchten (M. Datler 2012, 50).

Laut M. Datler ist Aichhorn (1929) der Ansicht,

„[...] dass sich über das Wissen, wie Dissoziale auf LehrerInnen wirken, Mittel und Wege finden lassen, die sowohl der Klassengemeinschaft wie auch den Verwahrlosten halbwegs gerecht werden. In LehrerInnen entsteht den Verwahrlosten gegenüber häufig eine Abwehrtendenz [...]“ (M. Datler 2012, 51).

LehrerInnen sind „[...] den Verwahrlosten gegenüber ebenso von der Wirkung abhängig, welche die Übertretung einer Vorschrift auf die LehrerInnen ausübt“ (A. Aichhorn 1929, zit. n. M. Datler 2012, 51). So beschreibt der Autor die Reaktion der LehrerInnen auf Übertretungen demnach „[...] auch durch [...] (die) momentane psychische Konstellation (der LehrerInnen) bedingt und durch die libidinöse Beziehungen, die [...] (die LehrerInnen) zum Verwahrlosten und zu der von ihm übertretenen Norm haben“ (Aichhorn 1929, zit. n. M. Datler 2012, 51). Laut M. Datler sieht A. Aichhorn (1929, 26)

„[...] im Erleben der LehrerInnen einen möglichen Schlüssel für deren weitere Handlungen. Er deutet an, dass trotz der Heftigkeit des vom Verhalten dissozialer Jugendlicher ausgelösten Erlebens in LehrerInnen, diese emotional Stellung nehmen müssen“ (M. Datler 2012, 51).

So postulierte der Autor bereits in den Anfangszeiten der Psychoanalytischen Pädagogik, wie Dissoziale auf LehrerInnen wirken, hängt von den innerpsychischen Fähigkeiten der Lehrperson ab, individuell mit ihnen umzugehen. Und er schließt daraus, dass sich LehrerInnen im Verstehen der eigenen Gefühle die Möglichkeit bewahren, ihre pädagogischen Beziehungen zu ihren SchülerInnen besser zu verstehen und über diesen Weg es Lehrpersonen auch gelingen kann, auf die Heranwachsenden besser einzugehen (M. Datler 2012, 51):

„Durch das subjektive Erleben eines Ereignisses mit der entsprechenden Einfühlung in den Zögling erfasse der Erzieher dessen psychische Situation; durch die Objektivierung gewinne er die zu dem nötige Distanz und könne den kausalen Zusammenhang der psychischen Vorgänge erkennen und darauf seine Erziehungshandlungen aufbauen (T. Aichhorn 2017, 65).

Aichhorns Annahme blieb in der Literatur jedoch ein halbes Jahrhundert weitgehend unberücksichtigt, bevor sie wieder an Geltung gewann. Das – eher im Sinne Zulliger geprägte – Bild des psychoanalytisch geschulten Lehrpersonals, welches eigene Gefühle aus dem Unterrichtsgeschehen heraushält und eigenes Erleben nicht als einen Weg zum

Verstehen der SchülerInnen betrachtet, blieb bis in die 1950/60er Jahre des letzten Jahrhunderts aufrecht (M. Datler 2012).

Nach einer Unterbrechung der psychoanalytisch-pädagogischen Tradition aufgrund des Nationalsozialismus und des darauffolgenden Krieges kam es in den 1960/70er Jahren zu einem erneuten Aufflackern. M. Datler (2012, 149) spricht von der Renaissance der Psychoanalytischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum, als es 1964 zur Neuauflage ausgewählter Beiträge aus der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, in einem Sammelband von Rehm und Bittner kommt.

In der jüngeren psychoanalytisch-pädagogischen Literatur werden emotionale Verstrickungen der Lehrperson als ubiquitär gesehen und nicht mehr als Hinweis auf unzureichende Qualifikation verstanden. Dies zeigen auch jüngste Publikationen im Rahmen der Disziplin. Einige Falldarstellungen, die dem schulischen Feld entspringen, wurden unter dem Titel „Von Gratwanderung zwischen Scheitern und Gelingen“ zusammengefasst und stellten anlässlich der Eröffnung des Universitätslehrgangs „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen“ im November 2010 die Vorbereitung einer Enquete dar und wurden im 4. Heft der Heilpädagogik (2011) veröffentlicht. Die Vortragenden bzw. die AutorInnen (W. Datler u.a., 2011) beschreiben die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Gratwanderung und betonen, wie leicht diese Kinder und Jugendlichen Gefahr laufen, abzugleiten. Eingangs wird betont, dass sich PädagogInnen bzw. PsychagogInnen<sup>11</sup> bewusst entschieden haben, diesen Kindern und Jugendlichen bei der Gratwanderung zur Seite zu stehen und ihnen zu helfen, Balance zu halten. Dies gelingt laut den Vortragenden bzw. den AutorInnen oftmals, jedoch sind auch große emotionale Herausforderungen damit verbunden.

Allerdings wird in der zeitgenössischen psychoanalytisch-pädagogischen Literatur dem Erleben intensiver Gefühle mehr Bedeutung geschenkt – diese sollen wahrgenommen und reflexiv für das psychoanalytische Verstehen genutzt werden. Laut M. Datler (2012, 156) „kann und soll Reflexion des Erlebens dem Verstehen dienen“. Dem Aufspüren und Verstehen von bewussten und unbewussten Emotionen kommt hierbei eine besondere

---

<sup>11</sup> „PsychagogInnen sind tiefenpsychologisch ausgebildete Lehrerinnen für emotionales und soziales Lernen. Sie arbeiten pädagogisch-psychologisch im Schulbereich. Ziel der Tätigkeit ist es, Strukturen der Kommunikation an Schulen in der Weise fördernd zu beeinflussen, dass alle beteiligten Personen für ihre persönliche Integrität und Integriertheit in ihre Beziehungssysteme Entwicklungsanregungen erfahren um an Integration mitzuwirken“ Verein Bildung und Beruf [http://www.bildungundberuf.at/beruf\\_1446.html](http://www.bildungundberuf.at/beruf_1446.html).  
Download: 26.3. 2017

Bedeutung zu und ist auch mit Herausforderungen verbunden. Diese auftretenden Schwierigkeiten können durch Reflexion bearbeitet werden.

### **3.1.2. Die Rolle der PädagogInnen in der Beziehungs- und Reflexionsarbeit**

Gerade LehrerInnen erscheinen in tradiertem Haltung in der Rolle des Wissenden oder der Wissenden (Turner/Ingrisch 2009, 161) und gestehen sich oft keinen Platz für Schwächen zu. Es gilt, die Kinder und Jugendlichen „im Griff“ zu haben. Probleme werden rasch als fachliches Unvermögen gesehen und daher auch vor KollegInnen in der Schule meist nicht thematisiert.

Die bereits erwähnten Falldarstellungen die unter dem Titel „Von Gratwanderung zwischen Scheitern und Gelingen“ (2011, 11) zusammengefasst wurden, zeigen eine andere Perspektive auf. Es wird verdeutlicht, dass der PädagogInnen oftmals die einzigen „TrägerInnen der Hoffnung“ für hochbelastete Kinder und Jugendliche sind. Die Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen führt unvermeidbar zu emotionalen Reaktionen im bewussten und unbewussten Erleben der PädagogInnen. Insbesondere in der kontinuierlichen Betreuung, wie sie beispielsweise mit dem förderdiagnostischen Profil, das als ein Kernstück psychagogischer Arbeit an späterer Stelle noch erläutert wird, durchzuführen ist, ist es von Bedeutung, dem Erleben der PädagogInnen Raum zu geben und es differenziert zu betrachten.

Angesichts der emotionalen Belastungen der PädagogInnen ist die Gefahr gegeben, aufgrund eigener Abwehr- und Sicherheitsaktivitäten in ein oberflächliches Handeln und Agieren zu „rutschen“. Die Reflexion dieser Aktivitäten erscheint ebenfalls als Herausforderung: M. Datler (2012, 191) beruft sich auf Beaumonts (1995) und hebt hervor, dass es für PädagogInnen eine Überwindung bedeutet,

„[...] sich den unbewussten Beziehungsprozessen zuzuwenden und daran zu arbeiten, weil das gleichzeitig beinhaltet, sich mit den eigenen Erleben konfrontieren zu müssen“ (M. Datler 2012, 191).

M. Datler führt weiter aus, dass die Beziehungsprozesse im schulischen Bereich oftmals auch den LehrerInnen nur bedingt erlauben, „[...] souverän und wünschenswert zu handeln“ (M. Datler 2012, 193).

Gerade vor dem Hintergrund dieses Wissens, soll laut Trescher (1993, 172) im pädagogischen Bereich am Bewusstwerdungsprozess und am Verstehen der Emotionen und damit am Widerstand (Turner 2012) und der Abwehr (W. Datler 1996) der PädagogInnen gearbeitet werden, die in schwierigen Interaktionen auftreten.

Gelingt es der Lehrperson durch Reflexion (Turner/Ingrisch 2009, 172) anfängliche Ängste und Abwehrhaltungen durch die „Offenlegung eigener Fehler“ (ebd.) bewusst zu machen, und sich selbst in Konfliktsituationen nicht als attackiert und beleidigt zu fühlen, so können auch die Gefühle des Gegenübers ins Blickfeld genommen werden.

Salzberger-Wittenberg (2002) verdeutlicht laut Turner/Ingrisch (2009, 170), dass das Einfühlungsvermögen eine wichtige Komponente darstellt, um die Gefühle des Gegenübers „in sich selbst wahrnehmen und nachspüren zu können“ (ebd.). Diese differenzierte Wahrnehmung der vom Gegenüber ausgelösten Emotionen bei sich, macht es möglich, beispielsweise Ängste des Gegenübers aufzuspüren. Das Ziel ist es, über die wahrgenommene und reflektierte Emotion ein differenziertes Verständnis zu bekommen. Das echte Interesse an den Gefühlen des Gegenübers (Salzberger-Wittenberg 2002, zit. n. Turner/Ingrisch 2009, 170) – hier an der dem Jugendlichen – bezeichnet die Autorin „[...] als eine Haltung, die in ihrer Unbestimmtheit und Offenheit mehr einem Radarschirm als einem Suchbild ähnelt“ (ebd., 165).

M. Datler (2012, 190) hebt hervor, dass LehrerInnen sich auf emotionale Interaktionen in professioneller Weise einlassen sollen, dieses Beziehungsgeschehen zu thematisieren und analytisch zu reflektieren, um sich so ein differenziertes Verstehen für schulische Situationen zu erschließen. Die Autorin beruft sich auf Ahrbeck (1992) und stellt das Aushalten von Belastungen, die durch unbewusste Konflikte entstehen, ins Zentrum der analytischen Betrachtung um dadurch Handlungsspielräume zu eröffnen.

Folgt man dieser Auffassung von bewusstem und unbewusstem Erleben in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit massiven emotionalen und sozialen Problemen, ist es naheliegend, dass PädagogInnen mit („verstimmten emotionalen Resonanzen“) belastenden und ängstigenden Emotionen zu arbeiten haben.

Daher sind das Hinschauen und Aushalten, sowie das Erkennen und Abbauen von Abwehrtendenzen von zentraler Bedeutung und stellen gleichzeitig eine Voraussetzung für förderdiagnostisches Handeln dar.

Um bei einer Vielzahl an sehr bedürftigen Jugendlichen, wie es sich durch bestimmte Schul- und Kursprojekte in besonderer Weise ergibt (Kapitel 1.2), belastende Emotionen aushalten zu können, müssen eigene Schutz- und Rettungstendenzen erforscht und verstanden werden. Auch institutionelle Begrenzungen sind allgegenwärtig und oftmals von Abwehr geprägt. So z.B. wenn Kinder und Jugendliche nur einen begrenzten Zeitraum in der Obhut der PädagogInnen verbringen, und der Eindruck entsteht, dass alle Interventionen von Seiten der Lehrpersonen\_ohnehin ohne erwünschte Folge bleiben.

Institutionelle Rahmenvorgaben führen immer wieder in ein „Dilemma“ zwischen Maßgabe und pädagogischem Wissen: Institutioneller Druck kann mit sich bringen, dass LehrerInnen Gefahr laufen, sich in manchen Fällen einerseits den institutionellen Regeln zu widersetzen oder andererseits Strafmaßnahmen ergreifen, von denen sie wissen, dass es ihren SchülerInnen und der Beziehung zu ihnen schadet.

Das bewusste und unbewusste Erleben der PädagogInnen hängt, wie bei allen Menschen, von ihren eigenen psychischen Strukturen ab. Durch Reflexion wird der Blick sowohl auf ihr eigenes Selbst gerichtet als auch auf die von ihnen mitgestalteten schulischen Interaktionen. Durch das Einnehmen der Rolle der Beobachterin kommt es zu einer Entschleunigung (Turner/Ingrisch 2009, 167) und Verringerung des Handlungsdrucks im pädagogischen Arbeitsfeld. „Wenn also die Selbstreflexion steigt, so hat das Einfluss auf die Beziehungsfähigkeit und auf die Arbeitsfähigkeit“ (Turner/Ingrisch 2009, 165).

Auch angesichts der Belastungen in der Arbeit mit schwierigen Kindern sind pädagogische Beziehungen fruchtbar, wenn es gelingt, mit Blick auf die SchülerInnen auch sich selbst im Auge zu behalten und zwar, wie Hierdeis (2009) in einem Vortrag der Universität Innsbruck sagt<sup>12</sup>, in dem Wissen, dass beide Interaktionspartner ihre „Dunkelstellen“ haben. Psychoanalytische Reflexion eröffnet PädagogInnen die Möglichkeit, Kontakt zu jenen Gefühlen zu finden, die sie in der Situation selbst oft noch nicht genau benennen können, die sie aber trotzdem in der Art und Weise, wie sie mit Kindern umgehen, wesentlich beeinflussen.

Durch Reflexion kann es gelingen, sich selbst als Lernende/n und Forschende/n wahrzunehmen. Das Beobachten und Reflektieren der eigenen Gefühle ermöglicht es, sich auf den Prozess des Erfahrungslernens einzulassen. Erfahrungen, wie ich als Pädagogin den Lernprozess fördere bzw. behindere, werden möglich. Das führt sowohl zu einer Entlastung hinsichtlich des Handlungsdrucks, als auch zu einem Verständnis den SchülerInnen gegenüber:

„Statt rasch handeln zu müssen, wird eine Haltung erworben nicht nur dem Gesagten, sondern auch dem Gemeinten Aufmerksamkeit zu schenken und die Motive des Handelns bei sich und anderen zu verstehen, um dann kreative Formen der Anwendungen zu ermöglichen“ (Diem-Wille 2007, zit. n. Turner/Ingrisch 2009, 162).

Die Entfaltung selbstreflexiver Kompetenz der LehrerInnen soll genutzt werden um in sozialberuflichen und pädagogischen Handlungsfeldern die wichtigste Breitenwirkung der Psychoanalyse aufzuzeigen. Es sind nicht so sehr Handlungswissen und Handlungsregel,

---

<sup>12</sup> <https://www.uibk.ac.at/iezw/texte/hierdeis.pdf>

die die Psychoanalyse hier vermitteln will, sondern der Respekt vor „Entwicklungsstatsachen“ und Entwicklungsschicksalen, was die Anerkennung vor den „Grenzen der Erziehung“ mit sich bringt (Bernfeld 1934, 6).

Nach Müller (1989) hat Bauriedl (1980) diesen

„[...] Standpunkt als Maxime einer verallgemeinerten therapeutischen Praxeologie formuliert: Sich nicht verwenden lassen, den anderen nicht verwenden“ (Bauriedl 1980, zit. n. Müller 1989, 124).

Mit diesem Zitat bezieht sich die Autorin auf den Aspekt der Übertragung und Gegenübertragung, wobei PädagogInnen nach diesem Grundsatz ihre Gegenübertragungsgefühle wahrzunehmen und beiseite zu stellen hätten. Gemeint ist die „Gegenübertragungskontrolle“. An diesen Maßstab sei jede Interventionsstrategie anzulegen (Müller 1989, 124). Trescher (1993, 182) greift diese Maxime auf, jedoch seiner Auffassung nach kann die psychoanalytische Haltung im pädagogischen Kontext der Forderung, „sich verwenden [zu] lassen“, in bestimmter Weise nachkommen. Nämlich insofern, als dies bedeutet, wirklich „da“ zu sein, was emotionale Präsenz voraussetzt. Demnach legt er diesen Grundsatz erweitert aus, er lautet: „Sich nicht missbrauchen lassen, den anderen nicht missbrauchen“ (Trescher 1993, 182).

Trescher hebt dabei ebenso die Abstinenz, im Sinne einer Zurückhaltung gegenüber eigener Bedürftigkeit und eigenen Ansprüchen hervor, und betont den Bedarf eines „[...] professionellen Misstrauens gegenüber den eigenen Empfindungen, Wertungen und Einschätzungen, also der Selbstreflexion“ (Trescher 1993, 183).

Es bedarf allerdings einer Möglichkeit zur Reflexion, dass PädagogInnen zu diesen Gefühlen Zugang finden können, die oft abgewehrt werden. Denn um bewusste und unbewusste Emotionen (Turner/Ingrisch 2009, 170) benennen zu können, ist durch Reflexion das Wahrnehmen von Abwehrmechanismen sowie Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen in Beziehungen von Bedeutung. Laut Turner/Ingrisch (2009, 171 ff) sind PädagogInnen auch durch die Ablehnung, Abweisung und Aggressionen von Seiten der SchülerInnen mit persönlichen Kränkungen konfrontiert. „Deshalb ist es notwendig, die Quelle so gut wie möglich zu verstehen.“

Emotionen sind also omnipräsent und von zentraler Bedeutung. An dieser Stelle soll nun der Blick auf ausgewählte Aspekte der psychoanalytisch-pädagogischen Reflexionsarbeit gelegt werden: Diese kann – vor dem Hintergrund der eben beschriebenen Grundannahmen – gleichzeitig als Raum für PädagogInnen, und als Methode für ein differenziertes Verstehen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verstanden werden. Dies soll nun im Folgenden genauer in den Blick genommen werden.

### **3.2 Psychoanalytisch-pädagogische Reflexion als Methode des spezifischen Verstehens und Förderns**

Stallegger-Dressel (2009) beruft sich in ihrem Artikel „Qualitätssicherung und Gesundheitsförderung“ auf Diem-Wille (1992) und hält fest, dass durch berufsbegleitende Reflexion, wie sie beispielsweise im Work Discussion Seminar, der Supervision, und der Einzelreflexion stattfindet, die Grenze zwischen Rolle und Person verdeutlicht wird. Eigene Ansprüche können dadurch auf ein realistisches Niveau reduziert werden.

Reflexionsarbeit stellt einen Aspekt des analytisch aufdeckenden Arbeitens im schulischen Feld dar. Psychoanalytisches Fallverstehen weisen PädagogInnen auf, wenn eigene Gegenübertragungsreaktionen differenziert wahrgenommen werden können (W. Datler/Wininger 2010, 232).

„Wenn die Logik der Gefühle, die Mechanismen des Unbewussten [...] verstanden werden, können gemeinsame Lösungswege erarbeitet und in der Praxis umgesetzt werden“ (Stallegger-Dressel 2009, 3).

Steinhardt/Sengschmied (2013, 165) halten fest, dass das Reflektieren über pädagogische Praxis Denkräume schafft, in denen das subjektive Erleben der PädagogInnen angesprochen, hinterfragt und analysiert werden kann.

Wie Dissoziale auf LehrerInnen wirken, hängt auch von den innerpsychischen Fähigkeiten der Lehrperson ab, individuell mit ihnen umzugehen. Im Verstehen der eigenen Gefühle, bewahren sich LehrerInnen die Möglichkeit, ihre pädagogischen Beziehungen zu ihren KlientInnen besser zu verstehen und über diesen Weg könnte es ihnen auch gelingen, auf die SchülerInnen besser einzugehen (M. Datler 2012, 51).

„Durch das subjektive Erleben eines Ereignisses mit der entsprechenden Einfühlung in den Zögling erfasse der Erzieher dessen psychische Situation; durch die Objektivierung gewinne er die zu dem nötige Distanz und könne den kausalen Zusammenhang der psychischen Vorgänge erkennen und darauf seine Erziehungshandlungen aufbauen (T. Aichhorn 2017, 65).

Das Thematisieren, Reflektieren und Erforschen von unbewussten Prozessen, die dem Bewusstsein nur schwer zugänglich sind, ist für die Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen von großer Bedeutung und trägt zur Verbesserung und Veränderung schulischer Interaktionen bei.

„Wenn von Veränderung die Rede sein sollte, so sind Einstellungsänderungen der Erzieher [Pädagogin] zu sich, in ihrer Arbeit, zu den Kindern/Jugendlichen, Veränderungen institutioneller Art und Veränderungen in Richtung eines höheren Ausmaßes an Professionalisierung gemeint“ (Sengschmied 1996, 5).

Im nächsten Schritt soll nun der Frage nachgegangen werden, wie eine solche, postulierte Reflexion davor schützt „voreilig eine wertende [...] Position einzunehmen und projizierte Gefühle der SchülerInnen als Kränkung aufzufassen“ (Turner/Ingrisch 2009, 162), ausschauen kann. Die Methode des Verstehens nach dem Tavistock-Modell eröffnet eine Wahrnehmungseinstellung, die eine teilnehmende Beobachtung ermöglicht und reflexives Bearbeiten dieser Praxissituationen bieten die Voraussetzungen für psychoanalytische Praxisforschung, wie der folgende Abschnitt verdeutlicht.

### **3.2.1 Die Methode des Verstehens nach dem Tavistock Modell**

In welcher Weise der Erwerb einer verstehenden Haltung, den eigenen inneren Konflikten ebenso wie den SchülerInnen gegenüber, vonstatten gehen kann, wird im Folgenden dargestellt. Hierzu erscheint ein kurzer Rückblick auf die Entstehungsgeschichte dieser Methode nach dem Tavistock Modell sinnvoll.

In den 1950er Jahren bekam Esther Bick die Möglichkeit, bei John Bowlby an der Tavistock-Clinic eine Ausbildung für Kinder- und Jugendlichentherapeuten zu installieren. Esther Bicks Curriculum sah vor, dass die AusbildungskandidatInnen zwei Jahre lang wöchentlich ein Baby in dessen Familie beobachten, darüber deskriptive Beobachtungsprotokolle (W. Datler/M.Datler 2014, 3) verfassen und diese mit anderen TeilnehmerInnen und einer Seminarleitung besprechen sollten.

Martha Harris, die 1960 die Leitung der kinderpsychologischen Ausbildung als Nachfolgerin von Esther Bick übernahm, bezeichnete 1984 das Seminar (W. Datler 2009, 48) als „Geniestreich“. Insbesondere in England war das psychoanalytische Interesse an Gruppenprozessen und Interaktionen groß. Es wurde ein Lehrgang für psychosoziale Berufsgruppen etabliert, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiteten. Martha Harris begründete das Abfassen von Praxisprotokollen, die Arbeitssituationen sowie deren regelmäßige Besprechung in Gruppensettings mit Seminarleitern vorsahen, die der Entfaltung einer psychoanalytischen Haltung dienten. Die Teilnehmer konnten sich während der Ausbildung entscheiden, ob sie tatsächlich eine therapeutische Ausbildung absolvieren oder die modifizierte Methode nach dem Tavistock Modell für die Arbeit in Kindergärten, Schulen oder anderen Institutionen anwenden wollten.

Die Methode der Work Diskussion stellt heute neben der Infant Observation und der Young Child Observation eine Modifikation dar, die in den unterschiedlichsten beruflichen Feldern angewendet wird. In jüngster Zeit sind zahlreiche deutschsprachige Publikationen veröffentlicht worden und die Work Diskussion hat sich in unterschiedlichsten Lehrgängen etabliert und Einzug als anerkannte Methode in der Praxisforschung gehalten (M. Datler/W. Datler 2014, 22).

Diese Methode der Beobachtung ist auch ein zentrales Ausbildungselement des Universitätslehrganges „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule“ im Rahmen dessen die vorliegende Masterarbeit verfasst wurde.

W. Datler/Hover-Reisner u.a. (2010, 21) unterstreichen, dass die spezifische Art der Dokumentation und Analyse, auf zuvor noch nie untersuchten Arbeitssituationen einen besonderen wissenschaftlichen Wert besitzt. Am Beginn dieser Reflexionsarbeit stehen Beobachtungen, die protokolliert und im Work Diskussion Seminar genauer in den Blick genommen werden.

### **3.2.1.1 Der Ablauf des Work Diskussion Seminars**

Diese Methode setzt sich aus vier Schritten zusammen, wie M. Datler/W. Datler (2014) in ihrem Artikel „Was ist Work Diskussion“ beschreiben. Die TeilnehmerInnen des Work Diskussion Seminars sollen die Technik der Selbstbeobachtung erlernen, indem sie kontinuierlich, möglichst deskriptiv Praxisprotokolle verfassen, in die sie selbst involviert sind. Das kontinuierliche Arbeiten in einem Arbeitsfeld stellt eine der Voraussetzungen dar, um diese deskriptiv gehaltenen Praxisprotokolle abfassen zu können. Diese Protokolle, die so „deskriptiv und narrativ wie möglich“ (W. Datler 2009, 49) zu gestalten sind, werden mit vier anderen Teilnehmern und der Seminarleitung regelmäßig wöchentlich etwa 90 Minuten lang besprochen. Die in Ich-Form verfassten Protokolle werden an alle Gruppenmitglieder verteilt und vorgelesen. Zu diesen, im Arbeitsalltag entstandenen Protokollen, sind die Gruppenmitglieder, immer unter Berücksichtigung der Frage, wie es den einzelnen Protagonisten des Textes ergangen sein mag, angehalten, ihre eigenen Gedanken und Stimmungen zu erfühlen. M. Datler/W. Datler (2014) rücken in der Abhandlung „Was ist Work Diskussion“ folgende Fragestellungen für die Mitglieder der Besprechungsgruppe in den Vordergrund:

- „Was hat die beschriebene Person in der Situation erlebt?
- Wie ist vor diesem Hintergrund zu verstehen, dass sich die Personen in beschriebener Weise verhalten haben und nicht anders?

- Welche Beziehungserfahrungen werden dabei gemacht?
- In welcher Weise dürfte sich dadurch ihr Erleben in der beschriebenen Situation verändert haben?
- Dann wird nochmals zu verstehen versucht, welchen Einfluss das gegebene Erleben auf das Zustandekommen der nächsten beschriebenen Verhaltensweise gehabt haben könnte.
- Welche Beziehungserfahrung dürfte die Person im nächsten Moment gemacht haben usw.?" (M. Datler/W. Datler 2014, 15).

Die Gruppenmitglieder assoziieren im ersten Schritt frei (und in differenzierter Weise) aufgrund ihrer unterschiedlichen Prägungen zu dem gemeinsam gelesenen Protokoll der/s Vorlesenden. Der Leiter/die Leiterin achtet darauf, dass der Rahmen eingehalten wird. Im zweiten Schritt wird das Protokoll nochmals Passage für Passage detailliert besprochen, dies dient auch dazu, „wildes Deuten“ zu vermeiden. Am Ende der Besprechung der Work Diskussion Protokolle wird ein Besprechungsprotokoll von einem Gruppenmitglied verfasst. In diesem Papier sind die Hauptgedanken der Gruppe zum Praxisprotokoll festgehalten.

### **3.2.1.2 Ziele des Work Diskussion Seminars**

Ziel der Work Diskussion ist es, die Kompetenz der differenzierten Wahrnehmung von emotionalem Erleben zu entwickeln. Die Fähigkeit, einen Zugang zur eigenen inneren Welt als auch zu jener des Gegenübers zu finden, steht im Mittelpunkt dieser Methode. Der Zusammenhang zwischen innerpsychischem Geschehen und sichtbarem Verhalten der beteiligten Personen soll gemäß des psychoanalytischen Ansatzes verdeutlicht werden (W. Datler/M. Datler 2014). Ausgehend von der Annahme stetig wirkender mehrgliedriger unbewusster Prozesse (W. Datler 1996, 151), geben die vordergründigen Szenen einen tieferen Einblick in das Innenleben der beteiligten Personen.

Bion (1962, 104) nennt die Art und Weise der Fähigkeit, die bei diesen Work Diskussion Prozessen entwickelt wird, „binokulare Vision“. Dabei wird „mit einem bewussten und einem unbewussten Auge“ ein Bild einer Situation wahrgenommen. Diese beiden Aspekte der unterschiedlichen Betrachtung werden in Einklang gebracht, um ein neues, vollständiges Bild zu schaffen. Der daraus entstehende einheitliche Blick hilft dem Verfasser/der Verfasserin der Work Diskussion Protokolle, eine erweiterte Sichtweise der unbewussten und bewussten Persönlichkeitsanteile der am Interaktionsprozess beteiligten Personen zu erlangen. Das Geschehen in der realen Welt kann als symbolisierter Ausdruck der inneren Welt verstanden werden (Steinhardt/Sengschmied 2013, 167). Die Sensibilität für Übertragungsprozesse, Gegenübertragungsprozesse und Abwehrprozesse wird geschaffen – „der Blick wird geschärft“.

Die Pädagogen und Pädagoginnen (Steinhardt/Sengschmied 2013, 166) entwickeln auf diese Art und Weise eine innere Haltung, die Widerstände wahrnehmen lässt und diese durch Bearbeitung in dem spezifischen Rahmen auch abgebaut werden können.

„Die Seminargruppe stellt für die Verfasser der Work Diskussion Protokolle einen Container dar, der es ermöglicht belastende Situationen auszuhalten und wahrzunehmen“ (Diem-Wille 2013, 185).

Der Zugang zu den bedrohlichen und abgewehrten Aspekten und das Gelingen, unbewusste Abwehrstrategien wahrzunehmen, sollen so zur Steigerung der pädagogischen Professionalität führen.

„Ob wir unsere Gefühle in der Tiefe erleben können oder sie unterdrücken und durch Abwehrmaßnahmen nicht mehr spüren, hängt in hohem Maße davon ab, ob uns geholfen wurde/wird, schwere Ängste (katastrophale Angst zu desintegrieren, Verzweiflung, Depression) zu ertragen.“ (Diem-Wille/Turner 2009, 8).

Durch die Erfahrung mit psychoanalytischen Beobachtungsmethoden kommt bei den Studierenden ein Prozess in Gang, der auf die gesamte Persönlichkeit Auswirkungen hat (Turner/Ingrisch 2009, 179). Eigene starke Gefühle, die beim Beobachten erfahrbar werden, müssen ausgehalten werden. Das Bearbeiten der Beobachtungsprotokolle schafft einen Raum, in dem es gelingt, bedrohliche Gefühle, die während der Beobachtung auftauchen, zu reflektieren und dadurch besser zu verstehen und so „[...] zu unseren Akten des Verstehens, Einschätzens, Bewertens und Prognostizierens sowie zu unseren Handlungen in kritisch-reflexive Distanz zu treten“ (W. Datler 2000a, 70).

Diese kritisch-reflexive Distanz und das daraus erwachsende Verstehen von schulischen Interaktionen, sowie die daraus resultierende innere Haltung, sind von zentraler Bedeutung, denn das „[...] bloße Existieren und Sich-gewahr-Werden seines Erlebens bedeutet nicht von vornherein, das LehrerInnen Intentionen verfolgen, die verantwortlichem Arbeiten dienlich wären“ (M. Datler 2012, 163).

In diesem Kapitel wurde verdeutlicht, das differenzierte Spüren der Gefühle und Abwehrtendenzen bei sich selbst und dem Gegenüber, sowie das spezifische Verstehen des Zusammenspiels der Übertragung und Gegenübertragung einen Verstehenszugang zu der inneren Welt des Gegenübers eröffnen kann.

Turner/Ingrisch (2009, 163) beschreiben, dass der theoretische Wissenserwerb über Psychoanalytische Pädagogik, das Wissen über die Umsetzung in die Praxis und das Einnehmen einer inneren Haltung, also „das Vollziehen des theoretischen und praktischen Wissens in der Praxis“ (ebd.), den Weg zum psychoanalytisch pädagogischen Fallverstehen darstellen.

Im Verständnis des förderdiagnostischen Handelns nach dem förderdiagnostischen Profil, können laut Bundschuh (1988) noch weitere Ansatzpunkte verknüpft werden, die zur Förderung einzelner SchülerInnen dienen und „unsystematische Alltagsbeobachtungen können Ausgangspunkt für die Hypothesenbildung sein und dadurch einen diagnostischen Prozess anregen“ (Beisert u.a. 2005, 16).

Das nächste Kapitel verdeutlicht, das Ringen um Verstehen von schwierigen Interaktionen seitens der PädagogInnen von zentraler Bedeutung ist, um fördernd handeln zu können.

### **3.2.2. Förderdiagnostisches Handeln: Reflektieren – Verstehen und Fördern**

Datler (2004) verweist auf Bundschuh (1988), der in seinem Artikel „Vermittlung als Pädagogische Aufgabe bei schwerer geistiger Behinderung“ das Ringen um Verstehen und die Erarbeitung von Handlungsspielräumen in der Arbeit mit schwer geistig behinderten Menschen thematisiert. Zur Erhellung dieser Erziehungswirklichkeit steht der diagnostische Prozess im Vordergrund, welcher der Suche nach Anknüpfungspunkten zur Förderung dient.

In einem ersten Schritt stellt Bundschuh (1988) die Beschäftigung mit dem Biographischen in den Vordergrund, um vor dem Hintergrund der Lebensgeschichte spezielle Verhaltens- und Persönlichkeitszüge verstehen zu können. Im zweiten Schritt wird das Verhalten beobachtet, das durch die Handlungen und die Präsenz der PädagogInnen beeinflusst wird. Im dritten Schritt der Analyse des daraus entstehenden Interaktionsprozesses setzt sich ein Ringen um Verstehen auf Seiten der PädagogInnen in Gang, das sie gleichzeitig auch mit dem eigenen Nichtkönnen konfrontiert.

Bundschuh (1988) spricht an dieser Stelle von der Notwendigkeit der „Selbsterziehung des Erziehers“, denn auch dieser erlebt schwer aushaltbare „Momente der Grenzen“ in der Arbeit mit Behinderten. W. Datler (2004) hebt hervor, wie schwierig es ist, die wenigen Signale, die von geistig schwer behinderten Menschen ausgesandt werden, zu verstehen und zu interpretieren. Oftmals sind die handelnden PädagogInnen auch nicht in der Lage, „[...] sensibel zu sein für die Perzeption von Problemen und Bedürfnissen“ (W. Datler 2004,117).

Diese „Grenzen“ sind auch in der Arbeit mit emotional und sozial benachteiligten Jugendlichen existent. Sie beziehen sich im schulischen Feld auf die Auseinandersetzung und Konfrontation mit – nicht selten fremd- und selbstgefährdendem, destruktivem Verhalten, (über-)großen, basalen Bedürftigkeiten und „Objekthunger“, bei gleichzeitigen großen Beziehungsschwierigkeiten und oftmaligen Abbrüchen seitens der Kinder und

Jugendlichen. So gelangen PädagogInnen immer wieder an ihre „Grenze“, fördernd handeln zu können, und sind mit Ohnmachtsgefühlen in diesen oft schwer aushaltbaren Beziehungssituationen konfrontiert. Laut Bundschuh kann es durch Selbstförderung und Selbsterziehung gelingen, immer wieder nach neuen Wegen und Sichtweisen in dieser Arbeit zu gelangen.

Neudecker (2011, 344ff) erweitert den Begriff auf „Ermutigung“ zum Unbewussten. Dazu gehört das Bewusstwerden, dass auch PädagogInnen in ihrem Erleben und Verhalten von unbewussten Prozessen beeinflusst sind und Emotionen ubiquitär sind. Diese Sichtweisen und unbewussten Inhalte können nicht alleine auf kognitiver Ebene vermittelt werden. W. Datler (2000b, 75) stellt daher die explizite Beschäftigung mit dem Thema der Gestaltung und Analyse von Beziehungsprozessen ins Zentrum, wenn er vom „Tagesgeschäft“ der PädagogInnen spricht.

Laut Sengschmied (1996, 21) liegt der Arbeit mit dem förderdiagnostischen Profil, das im nächsten Kapitel genauer vorgestellt wird, die Annahme zu Grunde, dass es durch spezifisches, förderdiagnostisches Handeln zu Veränderungen in der Art und Weise kommt, wie ErzieherInnen den Jugendlichen begegnen, was wiederum Folgen hat, wie Jugendliche gefördert, unterstützt und begleitet werden.

### **3.2.3 Das förderdiagnostische Profil**

Das förderdiagnostische Profil ist eine modifizierte Variante des „Wiener Profils“, das von W. Datler u.a. (1989) im Zuge eines Projekts, das in Kooperation mit der Stadt Wien durchgeführt wurde, als Möglichkeit differenzierten fördernden Handelns, entwickelt worden war. Es wird im Zuge des Lehrgangs „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen Problemen“ gelehrt und findet auch im schulischen Bereich seine Anwendung.

Als Ausgangspunkt für das förderdiagnostische Wiener Profil (Datler u.a. 1989) wurde das „Hampstead Profil“ (A. Freud) herangezogen und modifiziert. Anna Freud entwickelte bereits in den 1960/1970er Jahren ein Kategoriensystem, das Daten aus verschiedenen Quellen, wie z.B. diagnostischen Interviews und Interpretationen, die aus der psychoanalytischen Theorie hergeleitet wurden, ordnete, und so differenzierte förderdiagnostische Aussagen über Kinder und Jugendliche ermöglichte. Die Forschergruppe (die unter der Projektleitung von W. Datler und Bogy aus Studierenden verschiedener Projektseminare der Universität Wien bestand) untersuchte mit dieser Wiener Fassung, des, in der Literatur auch als „Metapsychologisches Entwicklungsprofil“

bekanntem Modell, zwischen 1985 und 1991, in welcher Weise dieses Profil in einer Wiener Wohngemeinschaft hilfreich war.

### **3.2.3.1 Die Grundlagen des förderdiagnostischen Profils**

Das Ziel einer solchen Profilarbeit ist vom Wunsch getragen (Sengschmied 1996, 16), differenzierte diagnostische Zugänge zu einzelnen Kindern und Jugendlichen zu erlangen, um ihr Verhalten differenzierter zu verstehen und die Kinder und Jugendlichen besser fördern zu können.

In der Arbeit mit dem Profil wird (Sengschmied 1996, 82) davon ausgegangen, dass durch gezielte Veränderungen der äußeren Lebensbedingungen eine Veränderung der innerpsychischen Struktur des Jugendlichen erwirkt werden können.

Dem zugrunde liegt die Frage „Welche Erfahrungen braucht das Kind oder der Jugendliche, damit es zu einer Veränderung der psychischen Struktur kommt?“. Damit sind in erster Linie Beziehungserfahrungen gemeint, die durch PädagogInnen angestoßen werden können. Das Spektrum der „äußeren Lebensbedingungen“ ist vielfältig und es muss individuell und differenziert abgeklärt werden, welche Erfahrungen sinnvoll für das jeweilige Kind oder den jeweiligen Jugendlichen sind. Die Ergebnisse der Profilarbeit ermöglichen dann weitere Schritte in der Hilfeplanung.

Um ein solches, differenziertes „Entwicklungs-Bild“ vom Kind zu erlangen, bietet das förderdiagnostische Profil sechs Kategorien, die der systematischen und strukturierten Erhebung und Diagnostik dienen. Das Verfahren zeichnet sich in einem ersten Schritt durch die Erstellung eines Portfolios aus. Die methodische Vorgehensweise beinhaltet die Bearbeitung dieser Kategorien mittels psychoanalytisch-pädagogischer Reflexion der Pädagogin in der oben beschriebenen Weise. So wird in dieser ersten Phase bereits auch die Rolle des Pädagogen oder der Pädagogin geklärt und wie es zu der Ausarbeitung des Profils gekommen ist.

### **3.2.3.2 Die Kategorien des förderdiagnostischen Profils: Teile eines Puzzles**

Die Bearbeitung der ersten 5 Kategorien dient, laut W. Datler (2017) in Anmerkungen zum Kasuistik-Seminar dazu, verschiedene Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale zu identifizieren, darüber hinaus auch die Ursachen für das Zustandekommen und Aufrechterhaltung bestimmter Verhaltensweisen herauszufinden, sowie schließlich geeignete Laufbahnentscheidungen zu legitimieren: Auf dieser Basis kann nun überlegt und entschieden werden, welche Maßnahmen gesetzt werden und zu welcher

Veränderung diese wahrscheinlich führen. Um eine Hilfeplanung (Kategorie 6) tatsächlich durchführen zu können, bedarf es weiterer spezifischer Schritte.

Im Folgenden werden die Kategorien des im ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen“ verwendeten, modifizierten Profils vorgestellt.

An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass zuvor der Anlass geklärt wird, warum es zu einer Entscheidung für die Erstellung eines solchen Profils und dessen Bearbeitung gekommen ist. Meist liegt ein „rätselhaftes Verhalten“ des Schülers oder der Schülerin der Ausarbeitung zu Grunde.

Sobald das Fokuskind ausgewählt wurde und die dazu führenden Umstände unter Miteinbeziehung der Rolle der Lehrperson geschehen sind, werden die im Folgenden angeführten Kategorien Schritt für Schritt bearbeitet.

(1) „Herangezogene Quellen“ (W. Datler 2017):

Der erste Schritt gilt dem Zusammentragen und Darstellen, woraus die Informationen geschöpft werden (sollen):

„Es ist anzugeben, auf welche Quellen (Beobachtungsprotokolle, Work-Diskussion-Protokolle, Gespräche, Befunde oder auch persönliche Erfahrungen einschließlich damit verbundener Gegenübertragungsreaktionen etc.) sich die Psychagogin/der Psychagoge stützt und bezieht“ (W. Datler 2017).

Diese Quellen erfassen manifest beobachtbares Verhalten sowie persönliche Erfahrungen mit Gegenübertragungsreaktionen und Abwehrprozessen werden miteinbezogen.

(2) „Beschreibung des Kindes – Äußeres und Manifestes“

In diesem Abschnitt wird das „äußere Bild“ des Kindes entlang dreier Aspekte entworfen:

„(2.1) Es ist eine kurze Beschreibung des Aussehens des Kindes zu machen. Diese sind gegebenenfalls mit Hinweisen auf vorliegende Behinderungen, intellektuelle Probleme, sprachliche Schwierigkeiten oder Stärken des Kindes zu ergänzen.

(2.2) Beschreibende Angaben über das manifeste Verhalten des Kindes. Dabei ist in einer charakterisierenden Weise anzugeben, wie sich das Kind in verschiedenen Situationen und verschiedenen Orten (Schule, Familie) verhält oder – bestimmten Quellen zufolge – verhalten dürfte. In diesem Zusammenhang ist zu präzisieren und zu begründen, welche Verhaltensweisen im Weiteren ins Zentrum des förderdiagnostischen Profils gerückt werden“ (W. Datler 2017).

Dieser Abschnitt des Profils hat gleichzeitig die Funktion eines Zwischenresümees: So werden manifest beobachtbare Verhaltensweisen erhoben und im Anschluss erfolgt ein erster präziser Blick auf dieses Verhalten, unter Berücksichtigung der Quellen (in dieser

Arbeit Work Diskussion Protokolle), der auch erste theoriegeleitete Rückschlüsse auf das innere Erleben des Kindes enthält:

„(2.3) „Deskriptive Darstellungen der Mutmaßungen über manifeste (bewusste) innerpsychische Gegebenheiten unter besonderer Berücksichtigung emotionaler Aspekte, die für das Kind charakteristisch sein dürften. In diesem Zusammenhang ist zu präzisieren und zu begründen, welche manifeste innerpsychische Gegebenheiten im Weiteren ins Zentrum des förderdiagnostischen Profils gerückt werden“ (W. Datler 2017).

Der nächste Blick richtet sich nun auf das Umfeld des Kindes.

### (3) „Schulsituation, Familienhintergrund und andere soziale Beziehungen

#### (3.1) Familienhintergrund

Kurzinformation über die Familie: Die Zahl ihrer Mitglieder, die Wohnsituation, die ökonomische Lage der Familie, etc.

Vater (Aussehen, Beruf, Eigenschaften, mutmaßliche Persönlichkeitsstruktur; sein Familienhintergrund und seine Lebensgeschichte; sein Erziehverhalten und seine Beziehung zum Kind; seine Weise, das Kind oder andere Personen zu apperzipieren);

Mutter (Aussehen, Beruf, Eigenschaften, mutmaßliche Persönlichkeitsstruktur; sein Familienhintergrund und seine Lebensgeschichte; sein Erziehverhalten und seine Beziehung zum Kind; seine Weise, das Kind oder andere Personen zu apperzipieren);

Geschwister (die Anzahl der Geschwister, ihr Alter, ihr Geschlecht, ihr Beruf, ihre Eigenschaften, ihre Beziehung zum Kind, etc.);

Andere wichtige Familienmitglieder (Großeltern und andere Verwandte; ev. Wichtige Haustiere);

#### (3.2) Schulsituation

Allgemeine Informationen über die schulische Situation des Kindes

Lehrerinnen und Lehrer

Schulkinder

(3.3) Weitere wichtige Bezugspersonen“ (W. Datler 2017).

### (4) „Individualgeschichte des Kindes sowie Vermutungen über wichtige Umwelteinflüsse und Erfahrungen“ (W. Datler 2017).

In diesem Abschnitt wird nun die biographische Situation erhoben: Die Fragen, die sich hierbei stellen, ist wie ist das Kind oder der Jugendliche „geworden“? welche Einflüsse wirkten durch andere Menschen auf das Kind oder den Jugendlichen ein? Zur Erhebung wird der Blick auch auf das Umfeld gerichtet.

#### „(4.1) Angaben zur Individualgeschichte des Kindes

Von der Vorgeschichte der Zeugung bis zur Gegenwart: V. a. „harte Daten“. Ev. Auch die Schilderung bestimmter Reaktionen des Kindes auf bestimmte Ereignisse unter Berücksichtigung der Quellen.

#### (4.2) Vermutlich wichtige Umwelteinflüsse und Erfahrungen

Erwähnung und Beschreibung von Umwelteinflüssen und Erfahrungen in chronologischer Reihenfolge, die als bedeutsam für die Entwicklung seiner psychischen Strukturen eingeschätzt werden. Es sind Mutmaßungen darüber anzustellen, in welcher Hinsicht diese Umwelteinflüsse und Erfahrungen für die Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur des Kindes von Bedeutung gewesen sein dürften“ (W. Datler 2017).

An dieser Stelle stellt sich die Frage nach den Erfahrungen, die der heranwachsende Mensch gemacht hat und welche sich wiederholen. Eine Rückschau der bislang bearbeiteten Kategorien führt schließlich zur nächsten Kategorie 5, die W. Datler (2017) das Herzstück des Profils nennt. Er führt im Seminar weiter aus, dass diese Zusammenführung der bisherigen Erhebungen, mit der Frage danach, welche Bedeutung diese Erfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung gehabt haben, wie Zahnräder ineinander greifen, sie jedoch noch begründete Vermutungen darstellen: Es ist wesentlich, gewahr zu sein, dass es sich – wenn auch theoriegeleitet, differenziert reflektiert und begründet – noch um Mutmaßungen seitens der Psychagogin oder des Psychagogen handelt.

#### (5) „Aktuelle Persönlichkeitsstrukturen des Kindes

Es ist zu erarbeiten, wie das Kind in bewusster und unbewusster Weise sich, Objekte sowie das Zusammensein mit Objekten apperzipiert. In diesem Zusammenhang ist darauf einzugehen, welche innerpsychischen Diskrepanzen und Konflikte das Kind immer wieder verspüren dürfte, welches Verlangen nach Affektregulation dies zur Folge hat, welche Abwehraktivitäten und Hemmungen dies nach sich zieht und welche Bedeutung dies für das manifeste Erleben und Verhalten des Kindes hat (im Sinn der hier vorgenommenen Fokussierungen in den Punkten 4.2 und 4.3)“ (W. Datler 2017).

Hier wird der Fokus auf die psychische Struktur gelegt. Es wird der Frage nachgegangen, wie das Kind oder der Jugendliche seine Umwelt apperzipiert (erlebt) hat und welche Abwehrtendenzen das Kind oder der Jugendliche entwickelt hat. Es wird davon ausgegangen, dass verschiedene Situationen „tendenziell“, also ähnlich erlebt werden. Dieses Erleben zieht Folgeaktivitäten (Abwehr) nach sich, um angenehme Gefühle zu erzeugen, bzw. unangenehme zu vermeiden. Dies führt zu ähnlichem Verhalten, das Kind oder der Jugendliche setzt immer wieder ähnliche Aktivitäten, was zu weiteren ähnlichen Erfahrungen führt, die sich nun „niederschlagen“, in diesem Sinne zur Bildung der psychischen *Struktur* führen.

Laut Datler/Wininger (2010) gilt es,

„[...] das Individuell-Biographische in den Dienst eines differenzierten und gut begründeten Erfassens von aktuell gegebenen psychischen Strukturen zu stellen und deren Bedeutung für das gegenwärtige Auftreten von Verhaltensstörung zu erkennen“ (Datler/Wininger 2010, 231).

Im Profil finden sich noch folgende Punkte zur Bearbeitung um Einschätzungen vorzunehmen:

„Weiters sind Einschätzungen vorzunehmen, die folgende Punkte betreffen:

Fixierungen, Regressionen und das Verhältnis zwischen Fixierung, Regression und Progression

Leidensdruck und Leidenserleben

Problemsicht, Veränderungswunsch und (zu erwartendes) Arbeitsbündnis“ (W. Datler 2017).

Die darauffolgende normative Einschätzung soll möglichst nachvollziehbar dargestellt werden und stellt das Gesamtresümee dar.

## (6) „Förderdiagnostische Gesamteinschätzung und Hilfeplanung

### (6.1) Normative Einschätzung

Welche Persönlichkeitsmerkmale des Kindes werden aus der Sicht der Psychagogin/des Psychagogen als pädagogisch bedenklich oder gar besorgniserregend eingeschätzt? Was spricht für diese Einschätzung, was dagegen?

In welcher Hinsicht deckt sich diese Einschätzung mit der Einschätzung anderer bedeutsamer Personen (Lehrer, Eltern, Sozialarbeiter etc.)? In welcher Hinsicht weichen diese Einschätzungen voneinander ab?

(6.2) Einschätzung von Veränderungsmöglichkeiten und -hindernissen in Hinblick auf die Linderung von emotionalen oder sozialen Problemen des Kindes.

(a) Welche Veränderungen im Bereich der psychischen Strukturen des Kindes werden aus Sicht der Psychagogin / des Psychagogen als wünschenswert eingeschätzt? Welche Folgen sollten diese Veränderungen in Hinblick auf die identifizierten zentralen Probleme nach sich ziehen? Wie kann dies begründet werden? -

Wodurch und durch wen könnten diese Veränderungen angestoßen werden? - Sind bezüglich dieser wünschenswerten Veränderungen Probleme oder Schwierigkeiten zu erwarten?

(b) Welche weiteren Veränderungen, die andere bedeutsame Personen (Eltern, Lehrer, Peers oder auch die Psychagogin/den Psychagogen) betreffen, werden als wünschenswert eingeschätzt? Welche Folgen sollten diese Veränderungen in Hinblick auf die identifizierten zentralen Probleme nach sich ziehen? Wie kann dies begründet werden? -

Wodurch und durch wen könnten diese Veränderungen angestoßen werden? - Sind bezüglich dieser wünschenswerten Veränderungen Probleme oder Schwierigkeiten zu erwarten?

(c) Welche weiteren Veränderungen, die äußere Faktoren betreffen (z.B. Wechsel der Schulklasse, Trennung der Eltern, Beginn einer kontinuierlichen Einzelfallbetreuung etc.) werden als wünschenswert eingeschätzt? Welche Folgen sollten diese Veränderungen in Hinblick auf die identifizierten zentralen Probleme nach sich ziehen? Wie kann dies begründet werden? -

Wodurch und durch wen könnten diese Veränderungen angestoßen werden? - Sind bezüglich dieser wünschenswerten Veränderungen Probleme oder Schwierigkeiten zu erwarten?

(6.3) Fall von ..., Fall für ..., Fall mit ...

Es sind Einschätzungen darüber vorzunehmen, in welcher Weise es sich aus der Sicht der Psychagogin/des Psychagogen angesichts der vorliegenden Fallproblematik um einen „Fall von“, einen „Fall für“ und einen „Fall mit“ handelt. Dabei ist unter Berücksichtigung der normativen Einschätzung und des zuvor Erarbeiteten eine Art Gesamtresümee vorzunehmen“ (W. Datler 2017).

Zu diesem Abschnitt bedarf es noch einer kurzen Erläuterung:

„Ein Fall von“: Hier ist laut Müller (2012, 47ff) ein Hinterkopf-Wissen für die PädagogInnen von Bedeutung, da dieser Teil die Fallarbeit unter den Sachaspekt stellt. Das Wissen über gesetzliche, sozialstaatliche Aufgaben und Verfahren sind hier gefragt. Die Sachlage wird geklärt.

„Ein Fall für“: Müller (2012, 50ff) beschreibt hier die Bedeutung des Wissens der PädagogInnen in Bezug darauf, wie, wo, und von wem Unterstützung zu holen ist. Die Zusammenarbeit mit andern Fachleuten ist hier von Bedeutung.

„Ein Fall mit“: Müller (2012, 56ff) beschreibt dies als pädagogische Interaktion. Zentral ist hier das Zusammenarbeiten des Schülers oder der Schülerin und dem Pädagogen oder der Pädagogin. Müller führt aus, Beziehungsarbeit braucht die Fähigkeit mit Menschen, die in Lebenskrisen stecken, professionell kultiviert umzugehen.

An dieser Stelle kommt es nun auch zur konkreten Hilfeplanung. Das spezifische Vorhaben wird skizziert und im Idealfall auch erfolgreich umgesetzt.

„(6.4) Vorhaben der Psychagogin/des Psychagogen

Es sind konkrete Überlegungen darüber anzustellen, welche Aktivitäten die Psychagogin /der Psychagoge in weiterer Folge setzen wird. In Hinblick darauf gilt es Antworten auf die folgenden Fragen zu geben:

In welcher Weise und mit welcher Zielsetzung meine ich in meiner Rolle als ... für das Kind hilfreich werden zu können? Was werde ich diesbezüglich zu tun versuchen? Wie werde ich das im Detail zu gestalten haben? Wie wird dies von relevanten Anderen erlebt werden? Worauf gilt es dabei besonders zu achten?“ (W. Datler 2017).

Nachdem die Darstellungen der Kategorien hier nun abgeschlossen werden, soll im Folgenden noch der Blick auf die Rolle des Erlebens der Pädagogin und dessen Reflexion bei der Bearbeitung der Kategorien gerichtet werden.

### **3.2.4 Die Bedeutung des Nachdenkens über das eigene Erleben der PädagogInnen in förderdiagnostischen Prozessen**

Die Erhebung der Aspekte zu den verschiedenen Kategorien stellt die PädagogInnen schon anfangs vor die Frage nach den eigenen Emotionen, da, noch bevor es zur Bearbeitung der Kategorien kommt, geklärt und verschriftlicht werden soll, wie es zur Auswahl des „Falls“ kam.

Schon zu diesem Zeitpunkt sind PädagogInnen gefordert, sich Klarheit über die Problemlage zu verschaffen und ihre eigene Rolle im System Schule zu klären. Das manifeste Verhalten des Schülers oder der Schülerin zu hinterfragen und differenziert zu betrachten, unter Miteinbeziehung der eigenen Reaktionen in der Interaktionen. Oftmals sind die biographischen Gegebenheiten eines Fallkindes schon sehr belastend und erschreckend für die handelnden PädagogInnen. Daher ist es von enormer Wichtigkeit, die Arbeit an und mit dem „Fall“ kontinuierlich zu reflektieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Erleben der LehrerInnen und dessen Reflexion aus psychoanalytisch pädagogischer Sicht eine Schlüsselfunktion zur gelingenden Gestaltung von schulischen Beziehungsprozessen insbesondere auch vor dem Hintergrund des förderdiagnostischen Handelns darstellt.

An dieser Stelle soll nun die theoretische Um- und Zusammenschau abgeschlossen werden. Im Folgenden wird über ein kurzes Resümee zur Forschungslücke geführt und die Forschungsfrage für diese Arbeit in den Blick gerückt.

## 4. Forschungslücke und Forschungsfrage

Im *ersten Kapitel* dieser Arbeit wurde gezeigt, dass es insbesondere in der Arbeit mit emotional und sozial benachteiligten Jugendlichen zu mannigfaltigen Problemlagen und auch spezifischen Belastungen für die LehrerInnen kommen kann. Die divergierenden Wünsche von LehrerInnen und ihren adoleszenten SchülerInnen führen zu Problemen und schwierigen konflikthaften Interaktionen im Unterricht. Insbesondere die herkömmliche Pädagogik, die auf Lob und Tadel beruht, stößt hier oftmals rasch an ihre Grenzen, da in der Arbeit mit dissozialen Jugendlichen PädagogInnen mit massiv belastenden Gefühlen sowohl ihres Selbst als auch von Seiten der Jugendlichen zu kämpfen bzw. arbeiten haben.

Dem gegenüber wurde im *zweiten Kapitel* die Problemlage mit psychoanalytisch-pädagogischen Zugängen beleuchtet. Dabei wurde, ausgehend von den frühen Arbeiten August Aichhorns, das Spannungsfeld zwischen der Bedürftigkeit der Jugendlichen einerseits und der emotionalen Belastung der LehrerInnen, wie sie in der jüngeren Psychoanalytischen Pädagogik in den Blick genommen werden, deutlich gemacht.

Als eine Möglichkeit, dieser Spannung zu begegnen, wurde schließlich mit dem *dritten Kapitel* das Konzept des Förderdiagnostischen Handelns, als Verschränkung von Verstehen und Fördern vorgestellt. Im Zuge dessen wurde insbesondere die Bedeutung des Erlebens der PädagogIn und dessen Reflexion herausgestellt: So stellte sich die Frage, inwiefern diesem Aspekt spezifische Relevanz für die Möglichkeit einer förderlichen Beziehungsgestaltung zukommt. Dafür wurden psychoanalytisch-pädagogische Arbeiten, die sich mit der Rolle des Erlebens und der Bedeutung von Reflexion widmen, in den Blick genommen.

Die Psychoanalyse als Grundlage stellt für die Pädagogik durch die Kenntnisse der menschlichen Psyche einen spezifischen Zugang zu eigenem und fremden Erleben dar. Vor dem theoretischen Wissen um psychoanalytische Grundannahmen sollen manifeste beobachtbare Verhaltensweisen und Interaktionen reflektiert und verstanden werden und zum hilfreichen Handeln der PädagogInnen führen. Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte (wie das förderdiagnostische Profil) stellen eine Möglichkeit dar, theoriegeleitet Anknüpfungspunkte zu finden die dem Verstehen von Erleben und in einem weiteren Schritt zur Förderung dienen.

Angesichts der zeitlichen Begrenzung, die eine einjährige Schulform aufweist, sind PädagogInnen äußerst gefährdet, ihren eigenen Abwehr- und Sicherungstendenzen zu erliegen und mit bloßen Agieren<sup>13</sup> und Abwehr auf ihre SchülerInnen zu reagieren.

Ausgehend von der These „Selbsterziehung“ (Bundschuh 1988) bzw. „Ermutigung zum Unbewussten“ (Neudecker 2011, 344 ff) wurde gezeigt, dass die Reflexion für PädagogInnen in vielerlei Hinsicht als Voraussetzung für professionelles Handeln im psychoanalytisch-pädagogischen Verständnis verstanden werden kann.

Durch Reflexionsarbeit können schwierige Interaktionen vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Theorie differenziert betrachtet werden. PädagogInnen können ihre Professionalität (W. Datler 2000, 2003, 2004) nur dann entfalten, wenn es gelingt, zu bewusstem und unbewusstem Erleben aller Beteiligten einen Zugang zu finden. Dadurch können förderliche Beziehungsprozesse angeregt werden.

Der Versuch, innere Konflikte zu verstehen stellt gleichzeitig einen Forschungsprozess und hilfreiches Handeln dar. Mit dem psychoanalytischen Verständnis davon, in welcher Art und Weise Beziehungen gestaltet werden, sind diese Interaktionen von frühen Erfahrungen der handelnden Personen und ihrem Gegenüber anhängig. LehrerInnen reagieren oftmals mit Gegenübertragungen und Abwehr auf ihre dissozialen SchülerInnen.

Die vorliegende Arbeit widmet sich nun der Frage nach der konkreten Bedeutung von psychoanalytisch-pädagogischer Reflexion im Hinblick auf hilfreiches psychagogisches Handeln im schulischen Feld – und dies im Besonderen in Hinblick auf die Arbeit mit sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen mit dissozialen Verhaltensweisen in spezifisch für jene ausgerichteten Schulklassen.

Über den theoretischen Abschnitt zur Bedeutung des Erlebens und dessen Reflexion für förderpädagogisches Handeln lassen sich in Bezug auf den vorliegenden Arbeitskontext zwei Aspekte hinsichtlich der Frage nach dessen Relevanz ableiten. So erscheint zum einen die Frage nach der konkreten Ausprägung und Relevanz des Entlastungsmoments für die Pädagogin interessant, dies gilt andererseits auch als Voraussetzung dafür, förderdiagnostisch verstehen zu können.

---

<sup>13</sup> „Agieren“ kann laut H. Thomä und H. Kächele (1996, 380) „der Abwehr von passiven Wünschen und damit verbundenen Ängsten dienen, aber auch einem Ungeschehenmachen von Ohnmachtserleben und traumatischer Hilflosigkeit“.

Den spezifischen Bezugsrahmen stellt hierbei ein Spezialbereich der Schule dar, nämlich die Arbeit mit sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen, die sich in ihrem letzten Pflichtschuljahr befinden, zuvor oftmals schon gesellschaftlich wie schulisch „verloren gegangen“ sein zu scheinen. Gerade dabei rückt auch abermals der Aspekt der Belastung auf Seiten der LehrerInnen in den Blick. So schreibt Marquardt in seinem Artikel „Psychoanalytische Pädagogik und Kampfsport – eine mögliche Allianz?“:

„Insbesondere an Schulen für Verhaltensgestörte, aber auch in der Jugendhilfe, haben wir es oft mit Jugendlichen zu tun, denen man (und leider oftmals Lehrer) lieber aus dem Weg geht.“ (Marquardt 1999, 7).

In welcher Weise kann dabei spezifische Reflexion für den Anspruch psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens und Handelns im Sinne des förderdiagnostischen Konzepts bedeutsam sein?

Dies führt nun zu der konkreten Fragestellung dieser Arbeit:

*„Welche Relevanz hat das Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben in förderdiagnostischen Prozessen, in (spezifischem) Hinblick auf die Arbeit mit sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen, die in ‚besonderen Klassen‘ (Kooperationsklasse Gartenklasse G.A.N.Z., Polytechnischen Klassen) unterrichtet werden, und den damit verbundenen Herausforderungen für LehrerInnen?“*

## 5. Forschungsmethodisches Vorgehen

Diese Fragestellung wird im Folgenden an einem Fallbeispiel untersucht. So handelt es sich um eine Fallanalyse, die die konkrete Arbeit der PädagogInnen an einer Wiener Schule in Polytechnischen Regelklassen beleuchtet: Die Lehrerin ist die überwiegende Zeit ihrer Lehrverpflichtung in der Kooperationsklasse „Gartenklasse“ tätig, unterrichtet darüber hinaus auch in der Kooperationsklasse der sog. Gartenklasse G.A.N.Z.. Auf die Besonderheit des Klassenmodells wird an einer anderen Stelle der vorliegenden Arbeit noch genauer eingegangen. Im Zuge des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule“ hat sie (erstmalig) die Möglichkeit, im Work Discussion Seminar das Unterrichtsgeschehen und schwierigen Interaktionen differenziert zu betrachten.

Als Ausgangsproblem und gleichzeitig konkreten Anlass für eine, wie im Kapitel 4 beschriebene Fallreflexion stellte sich die Situation, dass die Pädagogin in einer der Regelklassen – wie sich in der Reflexion herausstellt, leichtfertig agierend – eine Suspendierungsandrohung ausspricht, obwohl ihr persönlich und vor dem Hintergrund ihres psychoanalytisch-pädagogischen Zugangs dieses „Druckmittel“ als pädagogische Handlung bewusst nicht zusagt. In der weiteren Reflexion wird sich die Pädagogin schmerzlich bewusst, dass sie die betroffene Schülerin, Valerie, auf Abstand halten möchte, um sich nicht selbst als ohnmächtig, der Vielzahl an bedürftigen, oft aggressiv auftretenden Kindern gegenüber zu erleben.

Das im nachfolgenden Abschnitt sechs vorgelegte Material soll den Veränderungsprozess auf Seiten der Pädagogin, welcher durch Reflexionsarbeit in Gang gesetzt wurde, verdeutlichen und gleichzeitig ihren vollzogenen Verstehensprozess drei Jugendliche betreffend, aufzeigen.

Wenn das Erleben der Lehrperson und dessen Reflexion dem Verstehen dienen soll, so werden für die Analyse der Falldarstellungen hinsichtlich der oben genannten Fragestellung insbesondere folgende Aspekte in den Blick genommen: die Relevanz der Containerfunktion und Entlastung in der Reflexionsgruppe, die Bedeutung der (damit einhergehenden) Reflexion der eigenen Abwehr- und Sicherungstendenzen, die Bedeutung des Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen, und die Projektive Identifizierung.

Für das Vorhaben dieser Arbeit und die Nachvollziehbarkeit der wissenschaftlichen Relevanz soll allerdings zuerst ein Einblick in das forschungsmethodische Vorgehen und wissenschaftliche Anbindung gegeben werden.

## **5.1 Theoretische Hinführung zur Forschungsmethodik der vorliegenden Arbeit**

### **5.1.1 Die psychoanalytische Fallarbeit als wissenschaftliches Instrument**

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise der vorliegenden Masterthese (vor)nachgezeichnet. Hierbei wird in einem ersten Schritt auf die Wurzeln der Psychoanalytischen Pädagogik verwiesen, welche allen Konzepten und Überlegungen dieser Arbeit zugrunde liegt. Abschließend wird der Bogen weiter zu dem der vorliegenden Masterthese zugrundeliegenden Fallmaterial, sowie dessen Entstehung und Auswertung gespannt.

W. Datler (2004,13) beschreibt die Veröffentlichungen von kasuistischem Material als einen zentralen Aspekt des Darbietens und Begründens von psychoanalytischen Überlegungen. Diese oft umfangreichen Darstellungen dienen dem Erforschen von Erleben und untermauern bzw. begründen theoretische psychoanalytische Erkenntnisse.

Veröffentlichungen dieser Art wurzeln in den Anfängen der Psychoanalyse. Nach W. Datler (2004, 23) arbeitet S. Freud (1859) in den Studien über Hysterie ähnlich wie Charcot (1886), der den Fall „Porcen“ wie ein wissenschaftliches Rätsel bearbeitet, das es zu lösen gilt. Freud stellt das Biographische sowie bewusstes und unbewusstes Erleben als Ursache für die Erkrankungen in den Vordergrund, seine Falldarstellungen sind noch heute als

„[...] nachlesbare Dokumentationen von Prozessen der fallbezogenen Erkenntnisgewinnung zu begreifen [...], die in weiterer Folge nicht bloß für den einzelnen Fall Relevanz besitzen. Der Geltungsbereich der aus der Auseinandersetzung mit dem einzelnen Fall gewonnenen – Erkenntnisse reicht über die Grenzen des Einzelfalls hinaus [...] steht also im Dienst der Hervorbringung und Verdeutlichung von wissenschaftlichen Erkenntnissen [...] und sind daher als Fallstudien anzusehen“ (W. Datler 2004, 27).

Ein erster Meilenstein für die Anwendung der Psychoanalyse im Sinne einer Psychoanalytischen Pädagogik wurde bereits in den Anfängen der Psychoanalyse am Beginn des vorigen Jahrhunderts gesetzt, so kam es zur Gründung der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, „[...] unter dessen Dach in weiterer Folge eine Vielzahl von psychoanalytisch orientierten Aktivitäten versammelt wurden“ (Fürstaller u.a. 2015, 10).

Somit wurde ein bedeutender Schritt dieser wissenschaftlichen Disziplin hin zu einem Teilbereich der Erziehungswissenschaften gesetzt.

„Psychoanalytische Pädagogik zeichnet das Bemühen aus, in möglichst differenzierter Weise zu verstehen, was Kinder und ihre Bezugspersonen in bestimmten Situationen bewegt und was sie veranlasst, sich in je spezifischer Weise zu verhalten“ (Datler W. 2003, 79).

Folgt man diesem Gedanken, so können Psychoanalyse und Pädagogik voneinander profitieren. In jüngster Zeit gab es zahlreiche Versuche, auch in der Pädagogik die Beschäftigung mit Einzelfällen zu legitimieren und als wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung zu begründen. Aktuell wird im Zuge dessen von „Fallstudien“, „Fallmethode“, „Fallbericht“ und „Fallanalyse“ etc. gesprochen und auch mit Blick auf die Gegenwart lassen sich konsensual noch kaum klar definierte Begriffsabgrenzungen finden. Dennoch findet diese wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung in der Psychoanalytischen Pädagogik statt. Für die hier vorliegende Arbeit relevant ist dabei die Unterscheidung zwischen Fallarbeit (Erkenntnisgewinn im unmittelbaren pädagogischen Praxisfeld durch die handelnde Lehrperson) und Fallstudie (Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs).

### 5.1.2 Zur Unterscheidung zwischen Fallarbeit und Fallstudie

Fatke (1997) differenziert zwischen Fallarbeit und Fallstudie. Im Zuge dessen hebt er hervor:

„[...] ein Fall tritt nur unter besonderen Bedingungen in die Aufmerksamkeit eines Betrachters [...], d.h. wenn [...] sich [manifestes Verhalten einer Person oder einer Gruppe] vom Normalen, Gewohnten, Durchschnittlichen abhebt“ (Fatke 1997, 61)

Laut Fatke (1997, 59 ff) soll anfangs bewusst festgelegt werden *warum* der Fall in die Aufmerksamkeit des Fallbearbeiters tritt. In dieser Arbeit steht die Lehrerin im Vordergrund der Betrachtung, da sie aufgrund ihres eigenen „rätselhaften Verhaltens“ aufmerksam wurde, dass ihr Verhalten sich von ihrem „normalen“ Verhalten abhebt. Nun werden alle vorhandenen Informationen gesammelt – im Fall der „Work Diskussion“ werden Protokolle verfasst und im Seminar bearbeitet. Fallarbeit (Fatke 1997) ist praxisorientiert und soll ständig evaluiert werden. Dies bedeutet jedoch noch einen weiteren „Schritt zurück“ und das Anliegen der Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs in Bezug auf die Methodik.

Die *Fallstudie* stellt nun ebenso „einen Schritt zurück“ dar, mit dem die Lehrperson zur WissenschaftlerIn wird, wenn sie

„[...] auf methodisch kontrollierte (i.e. in der Regel hermeneutische) Weise den Einzelfall mit vorhandenem Wissensbeständen in Beziehung setzt, um zu prüfen, was am Fall aus

diesen Wissensbeständen heraus erklärbar und was an ihnen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist“ (Fakke 1997, 59).

K. Binneberg (1985, 775) stellt drei wichtige Elemente einer Fallstudie dar: erstens die *Fallbeobachtung*, diese umfasst alles Beobachtbare, zweitens die *Falldarstellung* welche die Beschreibung von manifesten Verhalten beinhaltet und drittens die *Fallanalyse*, welche die Auseinandersetzung mit den Besonderheiten und eine Aufzeichnung von Verhältnissen darstellt, die aus dem Fall heraus erkennbar sind.

Auf diesem Weg wird durch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung untersucht,

„[...] was am Fall aus den Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist“ (Fatke 1997, 59).

Erkenntnisse, die aus einer Fallstudie gezogen werden, können in dieser Weise auf andere, über den Ausgangsfall hinausgehende, ähnliche Fälle angewendet werden.

## **5.2 Zum Vorhaben dieser Arbeit**

In Anlehnung an Datlers (1995, 719ff) Abhandlung „Musterbeispiele, exemplarische Problemlösungen und Kasuistik“ wird, wie auch hier vorliegend, der wahre Forschungsprozess bei der handelnden Pädagogin zu suchen sein. Wegweisend für diese Annahme ist das von dem Autor vorgebrachte Fallbeispiel „Erwin flippt aus“ von Trescher (1981). Der Autor geht dabei der Frage nach, inwieweit psychoanalytisches Fallverstehen und Handeln außerhalb des psychoanalytischen Settings möglich ist.

Laut Datler erfasst Trescher im Wesentlichen den Prozess der Bewusstwerdung und Einsichtsgewinnung beim Pädagogen oder bei der Pädagogin, indem

„[...] eine neue Form der Problemdefinition und Problemlösung in exemplarischer Art vorgelegt, ein neuer paradigmatischer Anspruch umrissen und folglich ein neues Verständnis von psychoanalytischer Forschung angedeutet wird, dem (entsprechend qualifizierte) Pädagogen auch in nichtklinischen Feldern sowie in der Arbeit mit Menschen folgen können, die nicht in der Lage sind, im konventionellen Sinn analytisch- aufdeckend zu arbeiten“ (Datler 1995, 726).

### **5.2.1 Die Ausgangslage der Fallstudie**

Das Fallmaterial der vorliegenden Arbeit findet seinen Ursprung in einer Wiener Polytechnischen Schule. Die Protagonistin des Fallmaterials wird immer wieder mit

schwierigen SchülerInnen und deren disziplinär schwer aushaltbaren Verhaltensweisen, sowie mit gewalttätigen Ausbrüchen von Jugendlichen konfrontiert. Diese emotional und sozial verwehrten, oft aggressiv oder in manchen Fällen auch deprimiert erscheinenden SchülerInnen, besuchen mitunter Regelklassen des Standorts und sind vermehrt in der Kooperationsklasse anzutreffen.

Oftmals gelingen Unterrichtsprozesse nicht wie gewünscht und die LehrerInnen fühlen sich erschöpft und haben Gefühle der Hilflosigkeit und Ratlosigkeit. Bürokratische Arbeiten sowie die Auflösung der Doppelbesetzung in der Kooperationsklasse aufgrund von Personalengpässen führen die LehrerInnen immer wieder an ihre Grenzen. An manchen Schultagen bleiben nur noch Gefühle von völliger Unzulänglichkeit und der Wunsch davonzulaufen. Diese Verzweiflung tritt vor allem dann auf, wenn die Jugendlichen Gewaltaktionen vollziehen oder zu entgleiten drohen.

Die Arbeit in der Kooperationsklasse mit emotional und sozial massiv benachteiligten adoleszenten KooperationsschülerInnen, die von der Lehrerin und ihrer Kollegin im Team unterrichtet werden, steht im Fokus für die Pädagogin.

Durch die Reflexion im Work Diskussion Seminar, das die Pädagogin im Zuge des Universitätslehrgangs „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule“ besucht, eröffnet sich für die Lehrerin eine neue Sichtweise und Haltung. Das Fallmaterial verdeutlicht, wie es der Lehrerin erstmals gelingt, eigene Gefühle, und die der SchülerInnen durch die psychoanalytisch-pädagogische Brille zu betrachten. Die Reflexion, auch ihrer eigenen schmerzlichen Erfahrungen, hat eine Haltungsänderung der Lehrerin zur Folge.

So wird das Verhalten zweier SchülerInnen, Josy und Valerie, hinsichtlich der Frage nach ihrem Erleben differenziert betrachtbar und es rückt ein weiterer Jugendlicher in den Fokus: Es handelt sich um den Schüler, Ossi, der von der Lehrerin (zuerst unbewusst) als besonders bedürftig eingestuft wird. Dies wird in der „Falldarstellung 20“ dargelegt. Ossis Vorgeschichte ist dermaßen erschütternd, dass es der Lehrerin sehr schwer fällt, „hinzusehen“. Über die Bearbeitung im Work Diskussion Seminar wird Ossi schließlich als „Fokuskind“ für ein förderdiagnostisches Profil identifizierbar. So soll analysiert werden, in welcher Weise das Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben dazu beigetragen hat, zu Ossi „hinsehen zu können“. Im Anschluss daran wird ein förderdiagnostisches Profil erstellt und Ansatzpunkte (Bundschuh 1988), die zur Förderung des Burschen dienen zusammengefügt. Die Bearbeitung der Kategorien des förderdiagnostischen Profils wird reflektierend begleitet.

## 5.2.2. Ausdifferenzierung der Hypothesen im Hinblick auf die Fragestellung

Mit der vorliegenden Fallstudie soll der Frage nachgegangen werden: *„Welche Relevanz hat das Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben in förderdiagnostischen Prozessen, in (spezifischem) Hinblick auf die Arbeit mit sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen, die in „besonderen Klassen“ (Kooperationsklasse Gartenklasse G.A.N.Z., Polytechnischen Klassen) unterrichtet werden, und den damit verbundenen Herausforderungen für LehrerInnen?“*

Durch die Reflexionsprozesse im Work Diskussion Seminar, in der Einzel- und Gruppensupervision und im Kasuistikseminar werden Abwehraktivitäten im Zuge der Bearbeitung der Belastung der Lehrerin deutlich und die Relevanz des Nachdenkens über eigenes Erleben von Unterrichtssituationen verständlich. Das führt nun zu einer Fokussierung des Reflexionsprozesses nach spezifischen Aspekten, die im Folgenden als Hypothesen ausformuliert und bearbeitet werden.

Diese Hypothesen werden durch die Analyse des Fallmaterials untersucht und schließlich in Bezug auf den theoretischen Hintergrund in Hinblick auf die Forschungsfrage bearbeitet. Die Forschungsfrage soll auf diesem Weg beantwortet werden. So wird gezeigt:

- Inwiefern sind das Wissen und die persönliche Erfahrung der Wirkungsweise von eigener Belastung und damit verbundene Abwehrprozesse hilfreich?
- Inwiefern kann trotz schwieriger Umstände immer wieder nach neuen Einsichten in der Arbeit mit schwierigen Jugendlichen getrachtet werden?
- Inwiefern ist Reflexionsarbeit im Zuge der Erarbeitung einzelner Kategorien des förderdiagnostischen Profils für Ossi in der psychagogischen Arbeit hilfreich?

Die Hypothesen lassen sich in diesem Sinne folgendermaßen anführen:

Hypothese 1: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben ist durch die Containing-Funktion der Seminargruppe, für das Wahrnehmen und Aushalten der eigenen Belastung hilfreich, und ermöglicht hinsichtlich der zuvor noch nicht wahrgenommenen eigenen Belastungen einen spezifischen Blick auf Kinder und Jugendliche zu richten.

Hypothese 2: Durch Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben können eigene Abwehraktivitäten (z.B. narzisstische Kränkungen und Anerkennungswünsche der Lehrperson) differenziert betrachtet werden.

Hypothese 3: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben ermöglicht über die Betrachtung des Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehens in der Reflexionsarbeit, Gefühle als Verstehenszugang zu erfassen. Im Sinne M. Datler (2012, 166): Erleben dient dem Verstehen.

Hypothese 4: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben in der Reflexionsarbeit ist – im Hinblick auf die Hypothesen 1-3 – Voraussetzung, Gefühle als Verstehenszugang nutzen zu können und damit eine psychoanalytisch-pädagogische Haltung zu entwickeln, die für förderdiagnostisches Arbeiten nach dem Wiener Profil notwendig ist.

Hypothese 5: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben eröffnet auch das Erkennen und das Aushalten von schwierigen und konflikthaften Gefühlen, die im Zuge des Bearbeitens der Kategorien des förderdiagnostischen Profils für das Wahrnehmen und Reflektieren der manifesten, beobachtbaren Interaktionen des Kindes oder des Jugendlichen und dem Aushalten des Wissens um Biographisches hinderlich sein können (Bearbeiten der Kategorien 1-5).

## **6. Die Fallanalysen: „Falldarstellung 20“ und „Ossi“**

Es wurde bereits dargelegt, dass die Pädagogin (in meiner Person) im Zuge des Universitätslehrgangs „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule“ erstmals die eigene Praxis in der einjährigen Schulform der Polytechnischen Schule, die sich schwerpunkthaft mit Jugendlichen mit dissozialen Störungen befasst, reflexiv betrachtet. Die nun folgende Fallanalyse wird sich zum einen dem Reflexionsprozess über eine sogenannten „Schlüsselsituation“ über die Bearbeitung der „Falldarstellung 20“ widmen. In einem weiteren Abschnitt wird die förderdiagnostische Arbeit mit dem Fokuskind „Ossi“ stehen.

### **6.1 Die Arbeit in der Gartenklasse G.A.N.Z. und in der P3 Klasse**

#### **6.1.1 Die Schule und die Gartenklasse G.A.N.Z**

Die Kooperationsklasse, die sogenannte „Gartenklasse G.A.N.Z. (Gesundheit, Ausdauer und Nachhaltigkeit in die Zukunft)“ ist ein Projekt, das trotz vorerst großer Hürden im System Schule an der Polytechnischen Schule, durch Frau Gertraud Enzi (2010) installiert wurde. Das Konzept der Gartenklasse sieht eine Anzahl von höchstens 17 SchülerInnen vor und sollte die meiste Zeit von zwei Lehrpersonen betreut werden.

Ermahnungen und Strafen der Institution Schule erweisen sich als pädagogische Konsequenz für aggressiv auftretende Jugendliche selten als nachhaltig. Trotzdem werden Ausschlussdrohungen und tatsächliche Suspendierungen gegenüber äußerst schwierigen SchülerInnen der Regelklassen oft nicht nur angedroht, sondern in letzter Konsequenz auch durchgeführt. In der Kooperationsklasse wird von Ausschlussdrohungen als Druckmittel bewusst nicht Gebrauch gemacht. Die dort anzutreffenden Jugendlichen sind SchülerInnen mit enormen emotionalen und sozialen Problemen, die bereits massive Schullaufbahnverluste verzeichnen.

Durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Vereinen und Firmen ist ein abwechslungsreicher, motivierender Unterricht möglich. Die Arbeit am Feld oder im Glashaus sind zentrale Punkte des Konzepts, um den SchülerInnen den Bezug zur Natur zu vermitteln. Aber auch Theaterworkshops oder Filmprojekte sind in der Jahresplanung vorgesehen und bieten den SchülerInnen ein abwechslungsreiches Schuljahr und sollen Lust und Freude vermitteln.

Das Ziel des Konzepts „Gartenklasse“ ist es, diesen SchülerInnen einen regelmäßigen Schulbesuch zu ermöglichen. Die Bemühungen zielen in erster Linie auf das Anwesendsein der SchülerInnen ab, um ihnen die Erfahrung von Regelmäßigkeit und Normalität zu ermöglichen. Die Vorgeschichten dieser Adoleszenten sind oft mit dramatischen Erfahrungen und dem Erleben von massiven Vernachlässigungen verbunden. Dies zeigt sich auch darin, dass Kinder und Jugendliche oft jahrelang, scheinbar unbemerkt der Schule ferngeblieben – und in dieser Welt offenbar verlorengegangen – sind.

Neben dem möglichst attraktiv gestalteten Unterrichtsgeschehen versuchen die Lehrerinnen den SchülerInnen verlässliche Beziehungserfahrung zu ermöglichen. Zwischen Arbeits- und Entspannungsphasen werden die Jugendlichen zu lustvollem Lernen motiviert, um ihnen zu einem positiven Abschlusszeugnis des jeweiligen Lernjahres zu verhelfen.

Tagesabläufe sind gut geplant, für die Jugendlichen transparent und werden genau besprochen. Es soll möglichst keinen Anlass geben, dass sich die SchülerInnen überfordert, provoziert oder abgewertet fühlen. Da es sich in der Gartenklasse um massiv emotional und sozial benachteiligte Jugendliche mit dissozialen Verhaltensweisen hinsichtlich ihrer Affektregulation handelt, fehlt es diesen oft auch an der Fähigkeit der Frustrationstoleranz. Das führt unter anderem dazu, dass es auch ein vornehmliches Ziel ist, diese Jugendlichen im Rahmen der Schule überhaupt soweit halten zu können, dass sie nicht abermals durch Abbruch, selbst- und- oder fremdgefährdendes Verhalten, beziehungsweise strafrechtlich untersagte Handlungsweisen „verloren gehen“.

### **6.1.2 Praxisprobleme in der Gartenklasse**

Die Arbeit in dieser Klasse erfordert ein hohes Maß an Feingefühl für die Gruppenatmosphäre, da es sich ja um gruppenspezifische Prozesse handelt. Dabei ist der „richtige“ Umgang mit besonders bedürftigen SchülerInnen im Auge zu behalten. Diese SchülerInnen fallen durch ihr herausforderndes Verhalten besonders auf, für die Lehrerinnen ist spürbar, dass diese oftmals nach „Reibung“ suchen, oder auch auf anderen Wegen danach trachten, den kognitiven Lernphasen zu entkommen.

Hier hilft in manchen Situationen der Humor der LehrerInnen. Dieser kann zwar zwischenzeitlich Spannungen reduzieren, stellt jedoch keine methodische Grundorientierung dar. Jedenfalls ist es für die LehrerInnen innerlich oft ein Kraftakt, diesen prekären Situationen auszuweichen bzw. sie auszuweichen, um nicht auf die

oftmals schwer zu ertragenden und schwer verstehbaren Beziehungserwartungen ihrer SchülerInnen einzusteigen.

Oftmals gelingen Unterrichtsprozesse nicht wie gewünscht und die LehrerInnen fühlen sich erschöpft und haben Gefühle der Hilflosigkeit und Ratlosigkeit. Bürokratische Arbeiten sowie die Auflösung der Doppelbesetzung in der Gartenklasse, aufgrund von Personalengpässen, führen die LehrerInnen immer wieder an ihre Grenzen. An manchen Schultagen bleiben nur noch Gefühle von völliger Unzulänglichkeit und der Wunsch, davonzulaufen. Diese Verzweiflung tritt vor allem dann auf, wenn die Jugendlichen Gewaltaktionen vollziehen oder zu entgleiten drohen. Die PädagogInnen – und insbesondere die Pädagogin, die im Fallmaterial beschrieben wird, stößt immer wieder an ihre Grenzen, hilfreich tätig zu sein.

Durch das gemeinsame Nachdenken in der Work Diskussion Gruppe, der Einzel- und Gruppensupervision und dem Kasuistik Seminar im Rahmen der oben genannten Ausbildung, wird es möglich, einen spezifischeren Blick auf die eigenen Gefühle der Be- und Überlastung im Zuge der Arbeit mit diesen Jugendlichen zu erlangen, gleichzeitig einen ebensolchen Blick auf die, auch innerpsychischen Begründungszusammenhänge einiger Jugendlichen zu legen und diese zu verstehen. Dies wird im nächsten Kapitel 6.2 „Fallanalyse der ‚Falldarstellung 20‘“ dargestellt. Darüber hinaus rückt schließlich, unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der „Falldarstellung 20“, der Schüler Ossi in den Fokus der Pädagogin und es wird versucht, ein Förderdiagnostisches Profil für den Schüler Ossi zu erarbeiten.

Die Erstellung eines förderdiagnostischen Profils ist ein zentrales Konzept in der Ausbildung, das sich durch das Verbinden allgemeiner wissenschaftlicher Erkenntnisse mit dem Besonderen des Einzelfalls ausweist. Die Erarbeitung der einzelnen Kategorien des Profils ist ein Weg zu psychoanalytischem Fallverstehen. Im Zuge dessen gilt es, Daten über familiäre, schulische und soziale Aspekte sowie beobachtbares – manifestes – Verhalten systematisch zu sammeln und zusammenzufügen, um den Schüler Ossi besser zu verstehen.

Im Erstellungsprozess und in der Arbeit mit dem Burschen stößt die Pädagogin immer wieder an ihre Grenzen. Der diese Arbeit begleitende Reflexionsprozess der Pädagogin (in meiner Person) wird in der vorliegenden Arbeit als Voraussetzung beleuchtet. Durch die Erkenntnisse der „Falldarstellung 20“ und der Arbeit mit Ossi, stellt die nun folgende Fallanalyse daher die Frage an die Forschung:

*„Welche Relevanz hat das Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben in förderdiagnostischen Prozessen, in (spezifischem) Hinblick auf die Arbeit mit sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen, die in ‚besonderen Klassen‘ (Kooperationsklasse Gartenklasse G.A.N.Z., Polytechnischen Klassen) unterrichtet werden, und den damit verbundenen Herausforderungen für LehrerInnen?“*

## **6.2 Die Fallanalyse der „Falldarstellung 20“: Eine dreigliedrige Szene, eine zu große Vielzahl an „Sorgenkindern“ und ein erstes Fenster zu einem möglichen inneren Erleben dreier Jugendlicher**

Der Blick ins Fallmaterial der „Falldarstellung 20“ zeigt eine Pädagogin (in meiner Person), die ihre 18 Stunden ihrer Lehrverpflichtung in der Kooperationsklasse erfüllt. Aus organisatorischen Gründen muss sie auch einige Stunden in der Regelklasse halten. Diese Stunden werden von der Lehrerin als belastend beschrieben, da sie immer wieder aus dem Unterrichtsgeschehen in der Kooperationsklasse „herausgerissen“ wird. Erschwerend kommt hinzu, dass sie in der Regelklasse die Rolle der „Teamlehrerin“ eines Kollegen einnehmen muss, der die Klasse (P3) bereits geteilt und mit seiner Gruppe den Raum gewechselt hat. Der Kollege unterrichtet vier Stunden in der Klasse und ist der Hauptlehrer im Fach Deutsch, während die Lehrerin nur drei Stunden – als Teamlehrerin – eingeteilt ist. Team-Teaching ist nicht möglich, da der Kollege auf die Teilung der Klasse besteht. Die Lehrerin arbeitet mit den „zurückbleibenden“ SchülerInnen, es handelt sich in erster Linie um die Mädchen und die „nicht Fußball spielenden Burschen“. Auch in der nun folgenden Szene wird der Schüler Josy, der kein Fußballer ist, von dem Kollegen nachträglich in die Gruppe der Lehrerin „zurückgeschickt“.

Im Folgenden soll die Relevanz des Nachdenkens über eigenes und fremdes Erleben in Unterrichtssituationen durch die Darstellung des Fallmaterials nachvollziehbar werden.

### **6.2.1 Darstellung der Fallauszüge und deren Reflexion im Work Diskussion Seminar**

Die Lehrerin geht unmittelbar nach einer Gangaufsicht, in der einer ihrer „Schützlinge“ aus der Kooperationsklasse, Ossi, versucht hatte, ungesehen an ihr „vorbeizuhuschen“ um seine verfrühte, eigenständige Abnahme des Gipsverbandes zu verbergen, in die Klasse P3 im ersten Stock.schü

Ein Teil der SchülerInnengruppe sitzt im Klassenraum, während der Kollege mit den restlichen den Raum verlässt. Die Lehrerin verspürt bereits beim Betreten des Klassenraums beengende Gefühle, die sie das Bedürfnis nach „frischer Luft“ verspüren und das Fenster öffnen lassen. Kurz nach Beginn des Unterrichts erscheint ein weiterer Schüler, Josy, der sich in den Unterricht eingliedert. In der Stunde selbst entsteht ein kurzer Konflikt zwischen einer Schülerin, Valerie, und der Lehrerin, als diese Josy auslacht.

Nach dem Stundenende folgt Josy der Lehrerin auf den Gang, um sie zu bitten, dass er wieder in die andere Gruppe wechseln kann. Auf Nachfragen erklärt er sein Unwohlsein damit, dass er „kaum Luft bekommen habe“. Seine Bitte ist der Grund, dass diese Unterrichtseinheit und das Pausengeschehen davor, Einzug in das Work Diskussion Seminar finden. Die Pädagogin wird durch Josys Klagen in der darauffolgenden Unterrichtspause (Pause 2) an ihr eigenes Unwohlgefühl nach der Pause (Pause 1: Ossi huscht vorbei) zuvor erinnert.

Über die Reflexion der oben dargestellten Situation („Falldarstellung 20“) rücken drei unterschiedliche Jugendliche, mit denen die Lehrerin in Interaktion tritt, in den Fokus, und gleichzeitig damit aber auch die, mit diesen SchülerInnen verbundenen emotionalen Belastungen der Lehrerin selbst. Die nun jeweils reflektierten Beziehungserfahrungen mit den drei beteiligten Jugendlichen, Ossi, Valerie und Josy, führen zu unterschiedlichen Erkenntnissen, welche diesen Interaktionen inhärent sind und bringen am Ende der beschriebenen Unterrichtseinheit auch eine Wendung der inneren Haltung der Pädagogin mit sich.

Die Lehrerin möchte mit Hilfe der Work Diskussion Arbeit die verborgenen Aspekte verstehen, die dem Erleben ihrer selbst und dem der SchülerInnen zugrunde liegen. Auch in der Besprechungsgruppe des Work Diskussion Seminars herrscht „Einigkeit“, dass es bedeutend erscheint, den Gefühlen von „zugeschnürten Kehlen“ Beachtung zu schenken. Das Fallmaterial verdeutlicht, wie sich durch die Arbeit im Seminar nach und nach eine differenzierte Sicht auf das Beziehungsgeschehen im Unterricht entfaltet.

#### **6.2.1.1. Rätselhafte „Vorkommnisse“ führen zum Verfassen des Work Diskussion Protokolls**

Die Lehrerin wird durch die alarmierende Aussage des Jungen vor ein Rätsel gestellt, hatte doch auch sie zuvor das Gefühl von zu wenig Luft bzw. einer engen Kehle. Ein genauerer Blick scheint ihr hier notwendig, um dieses Geschehen verstehen zu können. Zwei „zugeschnürte Kehlen“ in so kurzer Zeit scheinen doch auffällig zu sein. Sie

beschließt, diese Stunde so „deskriptiv und narrativ wie möglich“ (W. Datler 2009, 49) zu verschriftlichen, um diese später in der Seminargruppe Work Diskussion zu besprechen.

Schon das Verfassen des Protokolls soll eine erweiterte Sichtweise erschließen. Der Satz des Jungen Josy „Ich bin auch im 10. Schuljahr“ wird der Lehrerin beim Aufschreiben bewusst. An dieser Stelle wird bereits durch das Verschriftlichen ein differenzierter Einblick in das vermutliche Erleben des Jungen Josy gewährt. Der Lehrerin wird klar, dass der kindlich aussehende Junge schon im zehnten Schuljahr ist. Für einen Moment wird ihr bewusst, dass sie wohl doch nicht alle SchülerInnen rasch einzuschätzen vermag.

### **6.2.1.2 Der Reflexion- und Erkenntnisprozess im Work Diskussion Seminar**

Im Work Diskussion Seminar wird bei der Besprechung des Protokolls zu Beginn in die betreffende Unterrichtsstunde gewechselt, nämlich zum Stundenbeginn in der P3:

In den Wochen zuvor war eine Orientierungsphase in den Regelklassen, in der die Zusammensetzung der SchülerInnen immer wieder variiert. Einige SchülerInnen kennt die Lehrerin schon. Vor allem Valerie, die später im Fallmaterial vorgestellt wird, ist der Lehrerin schon durch ihr vorlautes und forderndes Verhalten aufgefallen. Josy wird erst in der folgenden Sequenz Teil dieser Gruppe. Zuerst fällt der Blick jedoch auf die Pädagogin selbst: Schon beim Eintreten in den Klassenraum fühlt sich diese nicht wohl.

„Es schnürt mir fast die Kehle zu. Ich öffne das Fenster ganz vorne, um frische Luft herein zu lassen. Wir beginnen im Buch gemeinsam zu lesen, als Josy hereinkommt und sagt: ‚Ich bin jetzt bei ihnen.‘

Lehrerin: ‚Ok, setz dich nieder... hier neben die Maria – sie zeigt dir, wo wir gerade sind, deine Bücher hast du ja schon bekommen.‘ Josy setzt sich neben Maria“ (Österreicher 2017a, Beobachtung 11, Seite 1).

Später wird (in der Pause danach) Josy darum bitten, die Gruppe erneut wechseln zu dürfen. Er klagt über körperliches Unwohlsein. Seine Bitte ist der Grund, dass diese Unterrichtseinheit und das Pausengeschehen davor, Einzug in das Work Diskussion Seminar finden. Die Pädagogin wird durch Josys Klagen, über seine körperliche Reaktion, an ihre eigenen Gefühle nach der Pausensequenz zuvor erinnert.

„Die Pausenglocke läutet und Josy kommt mir nach, als ich die Klasse verlasse.

S: ‚Ich möchte doch wieder in die andere Gruppe.‘

I: ‚Hmm, ja warum denn?‘

S: ‚Ich fühle mich nicht wohl.‘

I: ‚Woran liegt das denn?‘

S: ‚Ich weiß es nicht, ich habe plötzlich kaum Luft bekommen und mir wurde ganz schwindlig.‘ Er zeigt auf seinen Hals.

I: ‚Komisch, hattest du das schon einmal?‘

S: ‚Hmmm, weiß nicht, ich bin auch im 10.Schuljahr.‘  
Ich wundere mich“ (Österreicher 2017a, Beobachtungsprotokoll 11, Seite 2).

Das erste Nachdenken und Nachspüren, was Josy dazu bewegt haben könnte, die Gruppe wieder wechseln zu wollen, führt den Blick auf die Unterrichtsstunde zuvor. Im Work Diskussion Seminar wird das Protokoll Passage für Passage genau gelesen. So tritt zuerst eine Schelte, die Valerie gilt, ins Zentrum der Betrachtung:

Schelte in der P3:

„Als nun alle sitzen, beginnen wir auf der Seite 7 verschiedene Texte zur Bewerbung zu lesen. Ich lasse jeden SchülerInnen einige Zeilen lesen, um zu hören, wie sie denn lesen können. Als Josy an der Reihe ist und sehr stockend vorliest, beginnt Valerie laut zu lachen. Ich: ‚Wo ist der Witz? Valerie, so super liest du auch nicht und Auslachen ist letztklassig!‘ Ich schaue sie finster an und sage: ‚Na, in welchem Schuljahr bist du denn? 10. oder?‘  
V: (ernster) ‚Ja bin im 10.‘  
I: ‚Na, da brauchst dich gar nicht blöd spielen, so schnell kannst gar nicht schauen, bist abgemeldet!‘“ (Österreicher 2017a, Beobachtungsprotokoll 11, Seite 1).

Ein genauer Blick auf beide Sequenzen eröffnet über das Nachspüren in Josys Gefühlslage nun einen nahezu ‚paradox erscheinenden‘ Zusammenhang zwischen den Szenen: Womöglich hat die unhöfliche, drohende Interaktion in der Unterrichtseinheit zwischen der Lehrenden und der Schülerin, die hier Valerie genannt wird, Josy als Zeugen so ängstlich gemacht, dass er die Gruppe erneut wechseln möchte?

Die Lehrerin tadelt die Schülerin Valerie, die Josy auslacht, und dies mit dem Ansinnen, Josy zu schützen?

Die Lehrende spricht eine Drohung gegen SchülerInnen im zehnten Schuljahr aus. Wie sich in der Reflexion herausstellt, nicht wissend, dass Josy auch schon seine Unterrichtspflicht (diese endet nach dem 9. Schuljahr) absolviert hat. Der Versuch, Josy vor den Angriffen der Schülerin zu schützen, scheint fehlgeschlagen zu sein. Noch viel schlimmer, dieser könnte Josy bedrohen, droht die Lehrende verbal mit dem Ausschluss von SchülerInnen im 10.Schuljahr, so sie nicht „richtig funktionieren“.

(1) Gut gemeint, aber nicht gelungen? Josy kann besser verstanden werden.

Josy wirkt über das Protokoll und die Schilderung der Pädagogin für die Seminarmitglieder schutzbedürftig. Durch die Assoziationen der Gruppe entsteht ein Bild von „Welpenschutz“, den Buben betreffend. Das kindliche Aussehen und seine spärlich ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten werden als mögliche Gründe für das versorgende, entschärfende Verhalten der Lehrerin aufgefasst. Das Gefühl, keine Luft zu bekommen, über das Josy klagt, wird in der Gruppe seiner Angst bezüglich eines möglichen

Ausschlusses zugeschrieben. Ein solcher Ausschluss würde jedoch aus Sicht der Lehrerin für Josy aufgrund seines angepassten Verhaltens niemals eintreten. Innerlich fürchtet Josy vielleicht, dass auch schlechtes Lesen ein Grund für den Ausschluss sein könnte. Dennoch: Das Auslachen der Schulkollegin dürfte Josy als unangenehm empfunden haben. Jedoch dürfte er den angedrohten Ausschluss für SchülerInnen im 10. Schuljahr durch die Lehrerin als weitaus bedrohlicher erlebt haben, was letztlich auch für sein Gefühl der körperlichen Enge verantwortlich sein könnte.

In der Work Diskussion Besprechung herrscht eine einhellige Meinung vor: Die Pädagogin hat durch ihr schimpfendes, drohendes und auch aggressives Verhalten Valerie gegenüber den Jungen Josy, den sie vermeintlich glaubt zu beschützen, in Angst und Schrecken versetzt. Diese Erkenntnis überrascht die Lehrerin und stimmt sie bedenklich. In einem nächsten Schritt wird im Work Diskussion Seminar auch der Blick auf Valerie gerichtet.

(2) Valerie „hard“ und Valerie „soft“ – ein zweites „Fenster“ zu einem Kind öffnet sich

Zu Beginn der Bearbeitung dieser Textpassage „Schelte“ haben die Mitglieder der Work Diskussion Gruppe eine ablehnende Haltung Valerie gegenüber. Die Seminarleitung bringt ein, dass es förderlich sein könnte, das Beziehungsgeschehen zwischen der Lehrerin und Valerie genau zu erforschen. Hierzu wird die verschriftlichte Passage, die das Gespräch zwischen Valerie und der Lehrerin zu Beginn der Stunde wiedergibt, nochmals gemeinsam gelesen. Die Gruppe kommt zu folgenden Sichtweisen:

Valerie, die äußerst provokant wirkt, scheint sich von der Lehrerin vordergründig nicht maßregeln zu lassen. Es wirkt, als würde sie die Reibung suchen. Bei der Pädagogin entsteht das Bild einer „Kampfhenne“ in Bezug auf Valerie. Die Lehrende meint, „solche Schülerinnen“ (laut, wildes Gestikulieren, uneinsichtige Antworten, kaum Akzeptanz den schulischen Hierarchien gegenüber) schon zu kennen. In der Seminargruppe wird bei genauerer Betrachtung jedoch rasch klar, dass Valerie um Zuwendung ringt, wenn auch auf eine ungeschickte Art und Weise. Die Lehrerin meint dazu, solche SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres „zuerst mal anzubellen“, um Raum zu schaffen, das heißt, sie auf Abstand zu halten.

Die Frage, wie es Valerie in der Beziehungserfahrung mit der Lehrerin ergehen mag, wird gemeinsam bearbeitet. Im Seminar wird der Raum geschaffen, und über Valeries Bestrebungen und das Beziehungsgeschehen gemeinsam nachgedacht. Das weitere Work Diskussion Protokoll zeigt, dass Valerie immer wieder Kontakt zur Lehrerin sucht, während diese jedoch sichtbar und auch innerlich darum bemüht ist, den Kontakt mit dem

Mädchen knapp zu halten. Der zuvor aggressive Gesprächston wirkt im weiteren Protokollverlauf entschärft, Valerie scheint so für die Lehrerin leichter „handhabbar.“

Die Gruppe stellt sich die Frage, welches Erleben Valerie veranlassen könnte, trotz angewiesener Einzelarbeit, dauernd Fragen an die Lehrerin zu richten. Die Gruppenmitglieder richten ihren Blick nicht mehr wie zu Beginn der Besprechung verstärkt auf Valeries Bockigkeit und unangepasstes Verhalten. In den weiteren Überlegungen entsteht ein weiches, hilfsbedürftiges Bild von dem Mädchen. Das Bild der „Kampfhenne“ wird gewandelt, als Valerie als ein bedürftiges, nach Zuwendung suchendes Mädchen verstanden wird.

Der Reflexionsprozess, der Blick auf Valerie „soft“, die möglicherweise zugrundeliegenden Bedürfnisse und Nöte verändern die emotionale Wahrnehmung des Mädchens und die Haltung der Lehrerin. Diese schreibt später in ihrer Work Diskussion Abschlussarbeit:

„Valerie dürfte sich in der Situation, trotz vordergründig kumpelhafter Antwort meinerseits, von mir abgewimmelt gefühlt haben. Das macht sie durch ihr ständiges Fragen deutlich. Vielleicht hat sie sich dadurch zurückgewiesen und nicht wertgeschätzt gefühlt. Der längere verbale Austausch wäre für sie vielleicht wichtig gewesen, um eine persönliche Beziehung mit mir herzustellen. Ich weiß vom Klassenvorstand, dass Valerie häufig auf sich selbst gestellt ist. Sie lebt bei den Großeltern und ihre Mutter dürfte untergetaucht sein. Vielleicht wünscht sich Valerie in mir eine haltende, sichere Lehrerin, die ihr das Vertrauen in Frauen (die vielleicht sogar dem Alter der Mutter entsprechen) wieder gibt. Wahrscheinlich wünschte sich Valerie von mir, dass ich mich ihr zuwende und auch Hilfe leiste“ (Österreicher 2017 b, Work Diskussion Abschlussarbeit, Seite 2).

(3) Das „Fenster“ zu Valerie eröffnet gleichzeitig auch jenes zu den Belastungen und Grenzen der Pädagogin

Nach dem Lesen der Abschlussarbeit kommt bei den TeilnehmerInnen des Work Diskussion Seminars eine betroffene Stimmung auf. Verdeutlicht diese Stimmung eine innerpsychische Strömung, die auch im Papier zu finden ist? Allgemeine Aussagen über bedürftige Kinder und Jugendliche werden gemacht und ein kurzes Abschweifen scheint vom konkreten Thema wegzuführen. Die Atmosphäre gewisser Ohnmacht gegenüber der Zeitgeschichte und der Vielzahl an bedürftigen Kindern in dieser Welt entsteht. Vom Ringen um die Wahrnehmung der bedrohlichen Gefühle der Lehrerin wird im Seminar durch allgemeine Aussagen abgelenkt.

Da es Aufgabe ist nahe am Papier arbeiten wendet die Gruppe den Blick nochmals auf die Vorinformation, in der deutlich wird, dass die Lehrerin vermehrt mit den Gedanken und wahrscheinlich auch mit dem Herzen bei der Kooperationsklasse ist.

Die Lehrerin wird von der Gruppe grundsätzlich als versorgende Lehrerin mit mütterlichen Tendenzen wahrgenommen. Die Frage, warum sie Valerie so konsequent mit innerer Ablehnung begegnet, kommt auf. Sie wird gefragt, was vermutlich ihre inneren Bestrebungen sein könnten, die sie, trotz des Wissens um Valeries Bedürftigkeit, dazu bringen, weiterhin zu versuchen sie abzuwimmeln.

Die Lehrerin dürfte schon unbewusst erkannt haben, dass Valerie eine „Spezialistin“ sein könnte, die der Lehrerin bei näherem Einlassen viel abringen würde. (Was letztendlich durch die Auseinandersetzung in der Work Diskussion geschehen ist.)

Auch die Androhung des Ausschlusses wird nochmals thematisiert. Die Drohung dürfte ein Versuch der Lehrerin gewesen sein, Valerie und ihre Bedürftigkeit von ihrer eigenen bewussten Wahrnehmung auszuschließen. Sie meint, solche SchülerInnen zuerst „anzubellen“, um sie auf Distanz zu halten. Die Frage, ob denn den Kooperationsschülerinnen auch bei geringen Vergehen mit Ausschluss gedroht wird, wird von der Lehrerin verneint. Ganz im Gegenteil, es ist in der Kooperationsklasse eine der Hauptbestrebungen, die SchülerInnen zu motivieren und zum regelmäßigen Schulbesuch zu animieren.

Die Lehrerin kann durch diese angestellte Fragen und dem gemeinsamen Nachdenken darüber einen Zugang zu ihrer inneren Welt finden, eigene Abwehrprozesse werden für sie erkennbar.

„Meine bisherigen Beziehungserfahrungen mit Valerie und ähnlichen Charakteren ließen mich einen freundlichen und teilweise humorvollen Weg der Zurückweisung wählen. Hätte ich Valerie weiterhin schroff auf ihre Arbeit hingewiesen, hätte dies eine laute Gegenreaktion hervorgerufen. D.h. ich hätte mich erst recht (wieder) ihr zuwenden müssen. Eine innere Strömung in mir könnte zum Ziel gehabt haben mich eben nicht auf die Schülerin einzulassen, um keiner zusätzlichen Anforderung ausgesetzt zu werden. Die Beziehungen in der Kooperationsklasse sind intensiv und jeder zusätzliche schwierige Schüler raubt mir den letzten Nerv. Innerpsychisch kann ich wohl das ohnmächtige Gefühl, dass es so viele hilfsbedürftige Menschen an diesem Schulort gibt, nur schwer aushalten. Letztlich macht es mir Angst,“ (Österreicher 2017b, Abschlussarbeit Work Diskussion, Papier 16).

Dieses Gefühl, keinen zusätzlichen Beziehungsanforderungen mit noch einem schwierigen Jugendlichen mehr gewachsen zu sein, kann sich die Lehrerin im Zuge der Work Diskussion selbst eingestehen. Das Gefühl von Ohnmacht, einer Vielzahl von bedürftigen Schülern ausgesetzt zu sein, führte zu dem konsequent abwehrenden Verhalten Valerie gegenüber. Die Seminarleitung gibt zu bedenken, dass die Beschäftigung mit Valerie im Zuge der Work Diskussion zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Abwehrverhalten der Lehrerin geführt hatte. Die Gruppe erinnert sich im Zuge dessen auch an die erste „zugeschnürte Kehle“ der Pädagogin, als sie die Klasse

betrat und das Fenster öffnen „musste“. Der Blick wird nun vollends auf das Erleben der Lehrerin in der vorangehenden Pausensequenz gerichtet.

#### (4) Die Reflexion lenkt den Blick auf Ossi

Im Seminar wird gefragt: „Welche Bedeutung haben die Beziehungserfahrungen mit diesen emotional und sozial benachteiligten Schülern für die Lehrerin?“ Eine Teilnehmerin macht im Seminar darauf aufmerksam, dass auch ihr zu Beginn des ersten Protokolls die Luft weggeblieben ist. Diese Tatsache ist vorübergehend in Vergessenheit geraten, da die Gruppe rasch ihr Hauptaugenmerk auf den Stundenbeginn in der P3 richtete. Nun richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Sequenz, in der Ossi an der Lehrerin ungesehen vorbeigehen möchte.

Diese erste erst jetzt im Work Diskussion Seminar beleuchtete Szene, die dem Fallmaterial entnommen ist, trägt sich während der Gangaufsicht zu.

„Ich halte meine Gangaufsicht und Ossi läuft an mir vorbei. Ich bemerke, dass er von mir nicht gesehen werden will. Ich rufe ihm nach: ‚Guten Morgen Ossi! – Was ist? Komm mal her!‘ Er kommt und sagt: ‚Guten Morgen, Frau Lehrerin.‘

Ich sehe sofort, dass sein Gips weg ist und frage ihn:

I: ‚Ui? Wo ist denn dein Gips?‘

O: ‚Den hab ich runterbekommen, Frau Lehrerin.‘

I: ‚Geh, Ossi, es gibt keinen Gips unter 4 Wochen.‘

O: ‚Ja Frau Lehrerin, ich hab ihn runtergenommen - hab nimmer ausgehalten.‘

I: ‚Na hoffentlich verschiebt sich da nix.‘

O: ‚Schauen Sie, F. Lehrerin, was ich schon alles machen kann.‘

Er zeigt Boxbewegungen und öffnet dabei die Faust und ballt sie wieder)

I: ‚Ossi bitte lass die Hand ruhig – die braucht Schonung – deshalb wird ja gegipst.‘

O: ‚Ja Frau Lehrerin, ich pass eh auf.‘

Es läutet und ich gehe in die P3“ (Österreicher 2017a, Beobachtung 11, Seite 1).

Es wird ausführlich zu der ersten Pausensituation assoziiert. Rasch wird klar, dass die „zugeschnürte Kehle“ der Lehrerin mit der Begegnung mit Ossi in Zusammenhang steht.

Die Sorge der Lehrerin, die sie um Ossi empfunden haben dürfte, wird erst durch die Beschäftigung mit Valerie deutlich, macht doch die Analyse der „Nichtbeschäftigung“ mit dem Mädchen deutlich, unter welchen inneren Belastungen die Lehrerin steht. Dies hat zur Folge, dass sie jede zusätzliche Beziehungserfahrung mit fordernden SchülerInnen zu vermeiden versucht. Diesmal schweift die Gruppe nicht in allgemeine Aussagen über emotional und sozial benachteiligte Jugendliche ab. In der Gruppe kommen verständnisvolle, mütterliche Gefühle auf, die es der Lehrerin erlauben, nochmals den Blick auf das eigene Erleben zu Beginn des Fallmaterials zu werfen.

Durch das Intervenieren der Seminarleitung und das Arbeiten am Papier kann der Blick auf die innere Welt der Lehrerin gerichtet werden. Die Kooperationsklasse dürfte mit ihren belasteten SchülerInnen als so fordernd erlebt werden, dass andere SchülerInnen mit schwierigen Vorgeschichten Ohnmachtsgefühle hervorrufen, die im schulischen Alltagsgeschehen sofort abgewehrt werden.

Die Atmosphäre in der Work Diskussion Gruppe erlaubt es der Lehrerin anzunehmen, dass sich ihre Kehle beim Zusammentreffen mit dem gipslosen Ossi zusammenschürte, als dieser versuchte, schnell an ihr vorbeizugehen. Aufgrund der näheren Beziehung zu Ossi spürte sie sofort, dass etwas nicht in Ordnung war und der Gipsverband nicht spitalsplanmäßig abgenommen wurde. Hat Ossi den Gipsverband entfernt, um nicht schwach zu wirken? Möchte er seine Verletzung vor seinem Kampfclub verbergen? Diese unbewusste Wahrnehmung dürfte von der Lehrerin abgewehrt worden sein, als Ossi an ihr ungesehen vorbeizukommen versuchte.

In diesem Fall war sie es, die augenblicklich den Kontakt zu dem Jugendlichen suchte. Ist diese Momentaufnahme von der Lehrerin so bedrohlich erlebt worden, dass sie körperliches Unwohlsein hervorgerufen hat? Hat sie innerpsychisch sofort die Gefahr erkannt, die mit einem frühzeitig abgenommenen Gipsverband verbunden ist?

Die Lehrerin wäre selbst gerne davon „gehuscht“, hätten die Protokolle nicht Einzug in die Arbeit des Work Diskussion Seminars gefunden. Doch so war es ihr möglich, ihre Belastung und ihre Abwehrprozesse deutlicher wahrzunehmen.

Die Lehrerin erkennt, dass ihre Hauptsorge dem Burschen Ossi gilt. Alles, was sie über ihn weiß, dürfte schon unbewusst ihr Erleben in der ersten Pause beeinflusst haben

Das nächste Kapitel dient der Zusammenfassung und Analyse der aus der „Falldarstellung 20“ erreichten Erkenntnisse. Die Schlussfolgerungen, die sich daraus ergeben, führen zur Frage an die Forschung.

## **6.2.2 Zusammenfassung und Analyse „Falldarstellung 20“**

Die analysierten Situationen der „Falldarstellung 20“ haben durch das differenzierte Nachdenken im Work Diskussion Seminar insbesondere folgende vier Einblicke in die innere Welt der beteiligten Personen gezeigt:

(1.) Im 15 jährigen *Josy*, werden kindliche und ängstliche Strebungen erkannt.

(2.) *Valerie*, die vorerst durch ihr unangepasstes Verhalten auffällt, wird als eine schutzbedürftige und Halt suchende Schülerin erkannt.

(3.) Über die Auseinandersetzung mit *Valerie* wird auch die Belastung der *Lehrerin* deutlich, die sich wegen der Vielzahl von sehr bedürftigen SchülerInnen durch Abwehrtendenzen zu schützen versucht.

(4.) *Ossis* Schutzbedürftigkeit und die Gefahr seines möglichen Abgleitens werden wahrgenommen und führen dazu, dass die Pädagogin ihn als Fokuskind für das förderdiagnostische Profil wählt.

Wenn es um die Frage geht, welche Relevanz das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben für förderdiagnostische Prozesse hat, sollen im Folgenden nun die Hypothesen wieder in den Blick genommen werden.

Hypothese 1: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben ist durch die Containing-Funktion der Seminargruppe, für das Wahrnehmen und Aushalten der eigenen Belastung hilfreich, und ermöglicht hinsichtlich der zuvor noch nicht wahrgenommenen eigenen Belastungen einen spezifischen Blick auf Kinder und Jugendliche zu richten.

Wie die Falldarstellung zeigt, empfindet die Lehrerin bereits zu Beginn der Unterrichtsstunde das Gefühl einer „zugeschnürten Kehle“, welches sie jedoch „übergeht“ – abwehrt.

In der darauffolgenden Pause ist es die Äußerung *Josys*, der seinerseits über ein Engegefühl in der Kehle klagt, welches die Lehrerin veranlasst, ein Protokoll zu verfassen.

a. *Verstehen von Josys Bitte, die Gruppe wieder wechseln zu dürfen und seine „zugeschnürte Kehle“:*

Bereits über die Niederschrift wird deutlich, dass die Lehrerin *Josy* offenbar als schutzbedürftig und jünger erlebt hat, als er ist. Aus diesem Grund spricht sie gegen *Valerie* eine Ausschlussdrohung für SchülerInnen aus, die sich im 10. Schuljahr befinden.

Der Blick auf die Gefühle der Pädagogin, die im Lesen des Protokolls auftauchen und besprechbar werden, bringt hervor, dass das kindliche Aussehen und die spärlich ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten von *Josy* vermutlich den Grund für den Versuch des versorgenden, entschärfenden Verhalten der Lehrerin darstellen.

Das Gefühl, keine Luft zu bekommen, über das *Josy* klagt, wurde in der Gruppe als Angst bezüglich eines möglichen Ausschlusses verstehbar: Auch, wenn die ursprüngliche

Absicht der Lehrerin in seinem Schutz lag - innerlich fürchtete Josy vermutlich, dass auch schlechtes Lesen ein Grund für den Ausschluss sein könnte.

So zeigt sich ein differenzierter Blick auf die Gefühle von Josy: „Das Auslachen der Schulkollegin dürfte Josy als unangenehm empfunden haben. Jedoch dürfte er den angedrohten Ausschluss für SchülerInnen im 10. Schuljahr durch die Lehrerin als weitaus bedrohlicher erlebt haben, was letztlich auch für sein Gefühl der körperlichen Enge verantwortlich sein könnte“

*b. Ein spezifischer Blick auf Valerie wird möglich*

Dieselbe Szene lenkt nun auch die Reflexion auf die mit der Drohung angesprochene Schülerin Valerie. Die Lehrerin beschreibt das Mädchen Valerie als provokant wirkend, sie scheint sich von der Lehrerin vordergründig nicht maßregeln zu lassen. Bei der Pädagogin entsteht das Bild einer „Kampfhenne“ in Bezug auf Valerie.

Das „blinde“ Drohen und die zu Beginn einseitige Wahrnehmung des Mädchens von Seiten der Lehrerin wird als Abwehr verstanden und die Lehrerin kann durch die Bearbeitung des Fallmaterials und der daraus resultierenden differenzierten Wahrnehmung erkennen, dass hinter ihrem ablehnenden Verhalten der Schülerin Valerie gegenüber ihre eigenen Ohnmachtsgefühle stehen.

Um diesen Erkenntnisschritt vollziehen zu können, war es für die Lehrerin notwendig, die „emotionale Legitimation“ dafür zu erfahren, sich in der Reflexion, hier dem Work Discussion Seminar, mit SchülerInnen zu beschäftigen, die sie in ihren schulischen Alltagsbestrebungen zu ignorieren versucht.

Das Containment der zugrundeliegenden Belastung der Lehrerin durch die Gruppe eröffnet nun einen spezifischen Blick auf ihre Gefühle und auf das Mädchen.

„Dieses Gefühl, keinen zusätzlichen Beziehungsanforderungen mit noch einem schwierigen Jugendlichen mehr gewachsen zu sein, kann sich die Lehrerin im Zuge der Work Discussion selbst eingestehen. (...) Das Gefühl von Ohnmacht, einer Vielzahl von bedürftigen Schülern ausgesetzt zu sein, führte zu dem konsequent abwehrenden Verhalten Valerie gegenüber“ (6.2.1.2 (3)).

Die Gruppe hält der Belastung stand, sie containt die unerträglichen Gefühle der in der Interaktion involvierten Personen und ermöglicht dadurch danach zu fragen, wie es Valerie in dieser Beziehungserfahrung gehen könnte. Hinter dem trotzigem, vorlauten Verhalten erscheint ein bedürftiges und Zuwendung suchendes Mädchen, das ohne verfügbare Mutter bei den Großeltern wohnend sehr auf sich selbst gestellt ist.

Ruft man sich die Aspekte förderdiagnostischer Prozesse in Erinnerung, wird hier deutlich, dass über das Containment, das einen Blick auf die eigenen Abwehrprozesse ermöglichte, eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, *das manifeste Verhalten des Kindes oder des Jugendlichen differenziert in den Blick zu nehmen, und über manifeste (bewusste) innerpsychische Gegebenheiten, unter besonderer Berücksichtigung emotionaler Aspekte nachzudenken zu beginnen* – also einen spezifischen Blick auf Kinder und Jugendliche zu öffnen.

Der situative Rahmen und die Anforderungen an die Lehrerin (die in Valeries Klasse in nur drei Unterrichtsstunden pro Woche mit vielen Kindern betraut ist), sowie ihre eigenen emotionalen Belastungen, haben es in diesem Fall verunmöglicht, sich noch weitergehend vertieft mit Valeries Bedürfnissen zu befassen. Dennoch war es über die Containingfunktion der Gruppe möglich, einen neuen Blick auf das Mädchen zu gewinnen. So scheint auch im vorgegebenen Rahmen eine Haltungsänderung der Lehrerin gegenüber Valerie eröffnet:

„Der Reflexionsprozess, der Blick auf Valerie ‚soft‘, die möglicherweise zugrundeliegenden Bedürfnisse und Nöte verändern auch die emotionale Wahrnehmung des Mädchens und ihre Haltung“ (6.2.1.2 (2))

Im Zuge des Work Diskussion Seminars wird auch deutlich, dass diese Beschäftigung mit Valerie zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Abwehrverhalten der Lehrerin geführt hatte, was an dieser Stelle zur Beleuchtung der Falldarstellung hinsichtlich der zweiten Hypothese führt:

Hypothese 2: Durch Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben können eigene Abwehraktivitäten (z.B. narzisstische Kränkungen und Anerkennungswünsche der Lehrperson) differenziert betrachtet werden.

Der Blick auf die Belastung der Lehrerin, die im Work Diskussion Seminar erfolgt, macht deutlich, dass diese sich durch die Vielzahl von bedürftigen SchülerInnen selbst durch Abwehrtendenzen zu schützen versucht.

a. *Die Abwehr (seitens der Lehrperson) von Beziehungserfahrungen mit belastenden und belastet SchülerInnen:*

Valerie wird von der Lehrerin als ein sich schon im 10. Schuljahr befindendes Mädchen gesehen. Doch dürfte etwas an Valeries Verhalten der Lehrerin Angst machen, denn so wird die Drohung (Schelte) als Versuch der Lehrerin verstehbar, Valerie und deren Bedürftigkeit von ihrer bewussten Wahrnehmung auszuschließen.

Gleichzeitig wird an dieser Stelle deutlich, dass die Lehrerin bestrebt ist, jeden Kontakt mit ihr zu vermeiden. Laut Turner (2012, 203) wird die übertragungsauslösende Situationen (mit Valerie) abgewehrt.

„Der Widerstand stellt einen Schutz vor der Wiederkehr des Verdrängten im eigenen Inneren dar und soll darüber hinaus die eigene Person vor schwierigen und konflikthaften Situationen mit Personen in der Gegenwart schützen“ (Oberhoff 2006, zit. n. Turner 2012, 203).

Auch in der Interaktion mit dem Schüler Ossi kommt es zur Abwehr der bedrohlichen Gefühle und der Sorge um ihn:

Durch rasches Handeln, welches in der Schule aufgrund der Zeitstruktur augenscheinlich selbstverständlich ist, beginnt die Lehrerin den Unterricht in der P3, ohne „innerlich“ ihr Gefühl der „zugeschnürten Kehle“ zu hinterfragen. Die Sorge um Ossi bleibt vorerst unbemerkt.

*b. Die Abwehr der eigenen Unzulänglichkeit:*

Mit der aufkommenden Sorge um das Wohlergehen von Ossi geht auch das unbewusste Wahrnehmen des eigenen Unvermögens der Lehrerin einher. Bereits unbewusst nimmt sie wahr, dass Ossi sich für sie in einem starken Ausmaß unverständlich verhält (selbständige, unerlaubte und gesundheitsgefährdende Abnahme des Gipverbandes), das Gefühl der Machtlosigkeit wurde vermutlich unbewusst abgewehrt. Es führte jedoch zu dem Empfinden der „zugeschnürten Kehle“.

Die Lehrerin nimmt also bereits unbewusst die Einschränkung ihrer Kapazitäten und Möglichkeiten wahr und wehrt die daraus entstehenden Gefühle der Schwäche ab. So bleibt das Bedrohliche dem Bewusstsein vorerst verborgen. Möchte die Lehrerin doch die allmächtige Lehrerin sein, die in allen Situationen hilfreich, wissend und handlungsfähig für ihre SchülerInnen da ist. Diese inneren Diskrepanzen haben vermutlich zum Engegefühl, welches abgewehrt wurde, geführt. Erst durch Josy, der in der darauffolgenden Pause ebenfalls über Enge klagt, gelingt es der Lehrerin, dem eigenen Engegefühl Bedeutung zu geben.

Hypothese 3: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben ermöglicht über die Betrachtung des Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehens in der Reflexionsarbeit, Gefühle als Verstehenszugang zu erfassen. Im Sinne M. Datler (2012, 166): Erleben dient dem Verstehen.

*a. Die erste Reflexion der Gegenübertragungsprozesse in der Beziehung zu Valerie im Work Diskussion Seminar:*

Die Lehrerin agiert, wie die Schelte (Valerie) zeigt, als böse, mächtige einschüchternde Lehrerin. Erst durch die Bearbeitung im Work Diskussion Seminar konnte Valerie als hilfsbedürftig erkannt werden. Die ablehnenden Gefühle der Lehrerin und anfangs auch der Seminargruppe dem Mädchen gegenüber, konnten als Gegenübertragung verstanden werden. Valerie hat vermutlich aufgrund ihrer unbefriedigenden Beziehungserfahrungen

mit erwachsenen Frauen (Mutter) negative Gegenübertragungs-Gefühle auf Seiten der Lehrerin geweckt.

„Viele Problemsituationen gründen [...] in negativen Übertragungsbeziehungen, in denen belastende Beziehungserfahrungen, die mit Aggression, Angst oder Verlust verbunden waren, unbewusst in aktuellen Situationen wiederholt werden“ (W. Datler 2000a, 14).

Auch auf Seiten der Lehrerin wurde aufgrund ihrer Erfahrungen mit „solchen“ SchülerInnen, die sie zuerst einmal „anzubellen“ trachtet, eine negative Übertragung hervorgerufen.

*b. Gegenübertragungsprozesse reinszenieren sich im Seminar:*

Die Nichtbeachtung der eigenen „zugeschnürten Kehle“, lässt die Lehrerin rasch den Unterricht in der P3 beginnen und ein Fenster öffnen. Diese Szene der Nichtbeachtung wiederholt (reinszeniert) sich auch in der Reflexion im Work Diskussion Seminar, da die Gruppe beim ersten Lesen, das Protokoll mit dem Stundenbeginn in der P3 beginnt und die Pause zuvor außer Acht lässt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Gegenübertragung wird erst gegen Ende des Work Diskussion Seminars verständlich, als die Gruppe sich erinnert, dass eine Kollegin aus der Seminargruppe (zu Beginn des Seminars nach dem Vorlesen des Protokolls) über Enge klagte und ein Fenster geöffnet wurde, ähnlich wie zu Stundenbeginn in der P3.

Durch die Bearbeitung des Fallmaterials eröffnen sich Einblicke in die innere Welt der Lehrerin und der SchülerInnen, die zur Handlungsänderung der Lehrperson führen. Es gelingt erstmals einen psychoanalytisch pädagogischen Blick auf Unterrichtssituationen zu werfen. Der Kreis schließt sich am Ende des Fallmaterials bei der ersten „zugeschnürten Kehle“ – nämlich jener der Lehrerin, als Ossi, ein von ihr bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst wahrgenommenes „Hauptsorgenkind“, an ihr ungesehen vorbeizugehen versucht.

Hypothese 4: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben in der Reflexionsarbeit ist – im Hinblick auf die Hypothesen 1-3 – Voraussetzung, Gefühle als Verstehenszugang nutzen zu können und damit eine psychoanalytisch-pädagogische Haltung zu entwickeln, die für förderdiagnostisches Arbeiten nach dem Wiener Profil notwendig ist.

Die Erkenntnisse, die durch das erstmalige, reflexive Bearbeiten des Unterrichtsgeschehens gewonnen wurden, führen zu einer Handlungsänderung der Lehrerin.

Im vorgestellten Fallmaterial (Valerie „hard“ und Valerie „soft“) wird die Veränderungen im Fühlen und Denken der Lehrerin verdeutlicht. Diese Veränderungen haben Auswirkungen auf die gesamte Lehrerpersönlichkeit. Ein Lernprozess wurde durch die reflexive Arbeit in Gang gesetzt. Durch das Benennen von eigenen und fremden, bewussten und vermuteten unbewussten Emotionen sowie durch das Wahrnehmen eigener Abwehrmechanismen und Widerstände, kann eine offeneren Haltung den SchülerInnen und sich selbst gegenüber entstehen. Damit wird gleichzeitig ein für den Weg eines differenzierteren Verstehens notwendiger und zugrundeliegender Raum geschaffen, der es erlaubt, auch auf schwierige und konflikthafte Gefühle und Situationen zu blicken, und der es ermöglicht, manifestes Verhalten seitens der SchülerInnen wie der Lehrerin im Hinblick auf die beteiligten Emotionen und möglichen innerpsychischen Gegebenheiten differenzierter in den Blick zu nehmen.

In der hier vorliegenden Falldarstellung hat sich dieser Prozess hinsichtlich (1) Josys Angst, (2) hinsichtlich einer veränderten Haltung gegenüber Valerie, (3) hinsichtlich der Möglichkeit, auf die eigene Belastung und das damit verbundene Verhalten hinzublicken, gezeigt und darüber hinaus (4) den Blick auf die Wahrnehmung und Bedeutung des Schülers Ossi für die Lehrerin gelenkt.

An dieser Stelle sollen nun die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt werden. Die Bearbeitung durch die Fallanalyse hat gezeigt:

- Die Seminargruppe diente als Container und machte es möglich, Belastungen aufzuspüren und auszuhalten. (Alleine ist man damit überfordert und reagiert mit Abwehr und Agieren, siehe Hypothese 1 und 2)
- Im Zuge der Reflexion wurde es möglich, eigene, vorerst abgewehrte Belastungen zuzulassen und zu verstehen. Abwehr- und Sicherheitstendenzen der Lehrerin wurden sichtbar. (siehe Hypothese 2)
- Die Problemsituation (mit Valerie) basierte auf einer negativen Übertragungsbeziehung. (siehe Hypothese 3)
- Das Verstehen der bewussten und unbewussten Emotionen (Josy, Valerie) eröffnete Handlungsspielräume und führte zu einer offeneren Haltung sich selbst und den SchülerInnen gegenüber. „Die Empathie wird trainiert“ (Lazar 2000, zit. n. Lehner/Sengschmied 2009,134). (siehe Hypothese 4)
- Die Lehrerin musste auch eigene Grenzen anerkennen, sie kann nicht für alle SchülerInnen in gleicher Weise hilfreich sein. Diese Erfahrungen und das erstmalige psychoanalytische Verstehen von unbewussten und bewussten Emotionen in Unterrichtssituationen führten die Lehrerin zur Forschungsfrage. Ossi, der massive

emotionale und soziale Probleme mit sich bringt, rückt nun ins Zentrum der Betrachtung und lässt den Wunsch aufkommen, ihn differenzierter zu unterstützen. (siehe Hypothese 4)

Die zuletzt beschriebene Erkenntnis führt nun auch in den zweiten Teil des fallanalytischen Abschnitts, nämlich auf den Reflexions- und Verstehensprozess des nun als affektiv am stärksten besetzt erkannten „Sorgenkindes Ossi“, der über die zuvor bearbeitete „Falldarstellung 20“ als Fokuskind identifiziert wurde.

Der Handlungsrahmen wurde zu Beginn dieses Kapitels beschrieben. Die Lehrerin ist im Team Teaching mit der Kollegin Enzi in der „Gartenklasse“ tätig. Es handelt sich nicht um eine psychagogische Einzelbegleitung über einen längeren Zeitraum, sondern um eine Begleitung des Schülers in den Rahmenbedingungen der „Gartenklasse“ (siehe Beschreibung Kapitel 6.1.1).

Im Zuge des förderdiagnostischen Arbeitens steht die Frage im Zentrum: In welcher Art und Weise kann die Lehrerin Beziehungsprozesse mit Ossi, der massive emotionale und soziale Probleme hat, sowie auch dissoziative Verhaltensweisen zeigt, entwicklungsfördernd anregen? Laut Bundschuh (1988) stellen die Verknüpfung von Biographischem und manifest Beobachtbarem, sowie die daraus entstehenden Interaktionsprozesse jene Anknüpfungspunkte dar, die der Förderung dienen. Das förderdiagnostische Profil, das im Zuge des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule“ bearbeitet wird, soll nun hinzugezogen werden, um für Ossi hilfreich sein zu können.

Die Kategorien des förderdiagnostischen Profils wurden im Kapitel 3 vorgestellt. Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt in einigen Auszügen, die während der Bearbeitung der Kategorien 1 bis 5 entstanden sind und reflexiv bearbeitet wurden. Die Kategorie 6 wird hier nicht dargestellt.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage wird das Konzept des Förderdiagnostischen Profils bei der Fallanalyse auszugweise hinzugezogen um „Ossis rätselhaftes Verhalten“ und damit die anfangs („Falldarstellung 20“) einhergehenden Gefühle der Ohnmacht der Lehrerin als mögliche Verstehensquelle nutzen zu können. Der Fokus ist auf die Reflexion von Interaktionsprozessen gerichtet und wird mit dem vorhandenen und erhobenen Wissen über die Biographie des Burschen reflexiv bearbeitet. Anhand der Darstellung ausgewählter Teilausschnitte, die während der Bearbeitung der Kategorien 1 bis 5 entstanden sind, wird die Forschungsfrage, die wie folgt lautet, abgehandelt und

beantwortet werden: *„Welche Relevanz hat das Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben in förderdiagnostischen Prozessen, in (spezifischem) Hinblick auf die Arbeit mit sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen, die in ‚besonderen Klassen‘ (Kooperationsklasse Gartenklasse G.A.N.Z., Polytechnischen Klassen) unterrichtet werden, und den damit verbundenen Herausforderungen für LehrerInnen?“*

### **6.3 Die Fallanalyse der Falldarstellung Ossi: Ein Fokuskind und die Arbeit am förderdiagnostischen Profil**

Im Folgenden wird nun der Blick auf Ossi, der, wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, über die Reflexion in der Work Diskussion Gruppe zum Fokuskind für eine, förderdiagnostische Auseinandersetzung in den Blick genommen wurde. Den vornehmlichen Reflexionsrahmen für diese Auseinandersetzung stellt in diesem Abschnitt das Kasuistikseminar dar.

Die ursprüngliche pädagogische Absicht bestand darin, für Ossi ein förderdiagnostisches Profil (Kapitel 3) zu erstellen. Bereits im Vorfeld wurde allerdings deutlich, dass dies im engeren Sinn nicht gelingen kann: Zum einen gab es aufgrund der Rahmenbedingungen keine Möglichkeit einer vertiefenden Einzelbegleitung – die pädagogische Gestaltung der Beziehung zu Ossi fand im unterrichtlichen Kontext der gesamten „Gartenklasse“ statt. Darüberhinaus stellte sich auch die Schwierigkeit, dass Ossi über längere Zeiträume immer wieder „verloren zu gehen“ schien, da er es über längere Abschnitte nicht in den Unterricht schaffte.

Dennoch erschien es sinnvoll, sich mit diesem Buben aus der Klasse differenzierter auseinanderzusetzen und vor dem Hintergrund förderdiagnostischen Handelns zu versuchen, ihn spezifischer zu verstehen, um ihm zumindest in dem möglichen Rahmen mit einer fördernden pädagogischen Haltung und Beziehungsgestaltung begegnen zu können.

Im Zuge des förderdiagnostischen Arbeitens stand die Frage im Zentrum: In welcher Art und Weise kann die Lehrerin Beziehungsprozesse mit Ossi, der massive emotionale und soziale Probleme hat, entwicklungsfördernd anregen?

Neben dem Versuch, Ossi differenzierter verstehen zu können, standen im Reflexionsprozess auch das Erkennen und das Bewusstsein um die eigenen und die äußeren Grenzen im Mittelpunkt, die sowohl in zeitlichen und institutionellen Voraussetzungen, als auch in Ossis Erleben und Gestalten seiner Welt gründeten.

Über die Bearbeitung der Kategorien, die sich mit der Beschreibung des Kindes, mit dem biographischen Gewordensein, dem manifesten Verhalten und den Interaktionen in Einbeziehung der Lehrerin befassen, treten immer wieder belastende und schwer verstehbare Emotionen auf Seiten der Lehrerin auf. Im Folgenden soll gezeigt werden, in welcher Weise das Ringen um Verstehen der Gefühle der Lehrerin genutzt werden konnte, um die innere Welt des hier besprochenen Jugendlichen besser verstehen zu können. Das Hauptaugenmerk dieses Abschnitts liegt in einigen Auszügen, die während der Bearbeitung der Kategorien 1 bis 5 entstanden sind und reflexiv bearbeitet wurden.

Das Konzept des Förderdiagnostischen Profils wird hier in bearbeiteter Form auszugsweise hinzugezogen um „Ossi rätselhaftes Verhalten“ und damit anfangs („Falldarstellung 20“) einhergehenden Gefühle der Ohnmacht der Lehrerin als mögliche Verstehensquelle nutzen zu können. Der Fokus ist auf die Reflexion von Interaktionsprozessen gerichtet und wird mit dem vorhandenen und erhobenen Wissen über das Biographische des Burschen reflexiv bearbeitet. Anhand der Darstellung ausgewählter Teilausschnitte, die während der Bearbeitung der Kategorien 1 bis 5 entstanden sind, soll die Forschungsfrage abgehandelt und beantwortet werden.

### **6.3.1 Ein Blick auf Ossi anhand der Erarbeitung des förderdiagnostischen Profils**

Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt wurde, stellte die in der Fallanalyse bearbeitete Szene den Anlass dar, im Sinne Bundschuhs (1988) ein Ringen um Verstehen auf Seiten der Pädagogin in Gang zu setzen. Ossi bleibt häufig der Schule fern. Wenn er anwesend ist, stellt er die Lehrerin vor schwer verstehbare Interaktionen, sein Verhalten ist zumeist beunruhigend und besorgniserregend. Die Lehrerin begründet ihr Vorhaben folgendermaßen:

„Im Zuge der Bearbeitung der ‚Falldarstellung 20‘ wird mir klar, dass meine Hauptsorge dem Buben Ossi gilt. So beschließe ich Ossi zu meinem bzw. unserem (auch meine Teamkollegin Enzi ist eingeweiht) ‚Fall‘ zu machen. Ich erhoffe mir, durch die Erstellung des Profils für Ossi Einsichten, die in meiner Arbeit mir ihm hilfreich sind. Seine Vorgeschichte ist mit massiven Verlusten und Gewaltakten verbunden. Ich fühle mich von seinen Umständen und meinem Faktenwissen und Vermutungen über sein Leben erschlagen und hilflos und oftmals handlungsunfähig. Ossi bleibt häufig der Schule fern“ (Österreicher 2017d).

### **6.3.1.1 Darstellung der herangezogenen Quellen (Kategorie 1)**

Zur Reflexion, wie Ossi verstanden werden kann, wurden Schultagebucheintragungen, Gesprächsprotokolle, Praxisprotokolle, Work Discussion Protokolle, Supervisionsprotokolle, Interventionsaufzeichnungen, sowie persönliche Erfahrungen mit Gegenübertragungsreaktionen und Abwehrprozessen miteinbezogen, die in der Einzel- und Gruppensupervision, der Intervention sowie im Kasustikseminar besprochen werden, herangezogen.

### **6.3.1.2 Zur Beschreibung des Kindes – Äußeres und Manifestes (Kategorie 2)**

#### a. Beschreibung des Aussehens des Kindes (2.1):

In dem Versuch, von Ossis Aussehen ein Bild zu verfassen, beschreibt die Lehrerin Ossi folgendermaßen:

„Ossi ist ein kleiner, voll durchtrainierter Bursche. Seine Haare sind abrasiert, große braune Augen lassen ihn ‚herzig‘, ‚kindlich‘ erscheinen. Seine Körpergröße ist ca. 1,60 m, er wirkt als wäre er im Wachstum ‚stecken geblieben.‘ Zu große Muskeln für den noch nicht ausgewachsenen Körper. *Ich frage mich, ob er Anabolika nimmt?* Er ist sauber und ordentlich gekleidet. Oft in Lederjacke oder Jeansjacke, die ihn ‚hart‘ wirken lassen“ (Österreicher 2017c).

In der Reflexion im Kasuistikseminar wird deutlich, dass Ossi über sein äußeres Erscheinungsbild in mir den Eindruck eines Babys in einem zu großen Körper entstehen lässt. Schon durch sein Aussehen ruft er bei mir mütterliche Gefühle hervor. Obwohl Ossi nach außen hin um ein „starkes Auftreten“ bemüht erscheint (Lederjacke, durchtrainierter Körper), sehe ich in ihm einen sehr kleinen Buben, der erschreckt in die Welt sieht. In mir entsteht der Wunsch, ihn zu beschützen und zu versorgen. Eine Überlegung dazu ist, inwiefern es gelungen ist, dass Ossi mir auch positive Übertragungsgefühle entgegenbringt, die ich entsprechend „beantworte“. Obwohl die „harten Anteile“ an Ossi große Sorgen machen, gelingt es über die Reflexion dennoch, diese ebenso in den Blick zu nehmen wie die jene des „kleinen Buben“.

„Vom Jugendamt, aus Ossis eigenen Erzählungen und von Plakaten, die unweit der Schule hängen, sind folgende Punkte über ihn bekannt:

Ossi ist 15 Jahre alt, klein, sehr muskulös und kämpft, obwohl er minderjährig ist, bei Mixed Martial Arts<sup>14</sup>-Veranstaltungen (deutsch: gemischte Kampfkünste). Er gibt an, auch gegen

---

<sup>14</sup> MMA bedeutet „Gemischte Kampfkünste“ und ist ein Vollkontaktwettkampf. Seit der „Ultimate Fighting Championship (UFC) in den 90er Jahren erlebt MMA einen Boom, der auch Europa überwältigt hat. MMA ist ein sehr vielseitiger Kampfsport. Schlag-, Tritt- und Bodenkampftechniken aus Boxen, Kickboxen, Muay Thai, Brazilian Jui Jitsu, Ringen, Judo und so manch andere Sportarten werden bei dieser Kampfsportart angewandt. Der Unterschied zu allen anderen

ältere, erwachsene Teilnehmer gekämpft zu haben, was rechtlich als verboten gilt, dabei hätte er tausend Euro verdient. In der Nähe der Schule hängen Plakate, die Ossi mit nacktem Oberkörper zeigen, die Hände zu Fäusten geballt. Das Plakat bewirbt einen Mixed Martial Art-Kampf. Aus der Sicht seiner Lehrerin wirkt er darauf älter – vielleicht ist das Bild sogar retuschiert“ (Österreicher 2017d).

b. Beschreibende Angaben über das manifeste Verhalten des Kindes (2.2)

Im Ringen um Angaben zu diesem Profilabschnitt wird bereits eine erste Begrenzung deutlich. Über Ossis Verhalten außerhalb der Schule können kaum Angaben bekommen werden. Mit seiner Abwesenheit in der Schule erscheint Ossi selbst, aber auch sein familiärer Hintergrund, weitestgehend „abgetaucht“. So verbleiben auch die Eindrücke immer wieder „bruchstückhaft“, es entsteht die Frage, inwiefern Ossi seinen fehlenden Halt, sein „heimatlos“ erscheinendes Pendeln zwischen Schule und „draußen“ in seinem Verhalten zum Ausdruck bringt. Zu seinem Verhalten in der Schule lassen sich folgende Verhaltensweisen erarbeiten und darstellen.

„Ossi fällt es schwer, Ordnung in seinen Schulsachen zu halten. Nur im Beisein einer Lehrerin kann er seine Sachen im Regal und in seiner Schultasche ordnen. Er lässt manchmal viel Gewand in der Schule, das hängt er in ein Sackerl gestopft, an seinem Tischhaken. Ossi hat einen eigenen Spind, den er nicht öffnen kann. Immer wieder verliert er den Schlüssel des Vorhängeschlosses. Mehrmals schon wurde das Schloss gewechselt. In letzter Zeit fehlt Ossi wieder öfters. An den Tagen, an denen er da ist, schreit er oft: ‚Kaufen sie kaufen sie kaufen sie... Käääääse! Billiger Billiger...‘ (es klingt als würde ein ‚Ur –Wiener‘ Werbung machen.)“ (Österreicher 2017c).

In der Reflexion (Einzel- und Gruppensupervision, Kasuistik Seminar) taucht einerseits wieder das Bild des „kleinen Jungen“ auf, der die Lehrerinnen dafür braucht, Ordnung zu finden und kurzfristig halten. Wenn er viele Kleidungsstücke in der Schule lässt, wirkt es als würde er hier einen Platz suchen, den er aber gleichzeitig mit dem „Verlieren des Schlüssels“ und seinem Fernbleiben im nächsten Moment wieder verliert – in der Reflexion entsteht das Gefühl „heimatlos“. (Was bietet Ossi zum Verkauf an – ein Stück von sich, seiner Welt, wo er sich „bewähren“ muss?)

Ossi zeigt Verhaltensweisen, die einerseits eine kindliche Bedürftigkeit vermitteln und ihn gleichzeitig immer wieder auch in seiner gefährlich und wild anmutenden Welt „draußen“

---

Vollkontaktsportarten ist, auch im Bodenkampf wird getreten und geschlagen. Ziel ist es bei dieser Kampfsportart, den Gegner in einem Kampf zu besiegen, bis dieser durch Abklopfen oder durch ein KO (ohnmächtig wird) aufgibt.

„Die beschränkten Regeln für diese Kampfsportart werden durch die Verbände wie z.B. der AUT:MMAF erstellt und vorgegeben. Die Geschichte dieser Sportart begann schon um 708 v. Chr. und wurde damals als olympische Sportart in Ringen eingeführt. Auch das Boxen wurde in dieser Zeit entdeckt und die Frage, ob nun der Boxer oder der Ringer der bessere sei, wurde sehr bald aktuell. Um diese Frage zu beantworten, wurde die Pankration (bedeutet „Ganze Kraft“) als Kampfdisziplin vorgestellt. Sie entsprach der heutigen MMA“ (www. Ironfist.at).

zeigen, in der er sich mit Arbeiten am Käsemarktstand, in einem fragwürdigen Friseurgeschäft und nicht zuletzt über den Kampfclub und die Wettkämpfe selbständig, stark und hart „über die Runden zu kommen scheinend“ zeigen. Dieser Anteil vermittelt aber gleichzeitig auch immer wieder die Gefahr der Selbstverletzung, die Sorge um sein „Verlorengehen“ macht. So erscheint Ossi auch immer wieder körperlich verletzt, und – in Anknüpfung an die Ausgangsszene, die den Buben in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt hat - erscheint nur zwei Monate später in einer „Neuaufgabe“:

„Seit einer Woche hat Ossi erneut (zum 3. Mal) einen Gips auf dem rechten Arm, er gibt an, gegen die Wand geschlagen zu haben, da er sich über einen Freund geärgert hat. Er sagt, dass er betrunken war und die Schmerzen zu Beginn nicht so stark waren. Am nächsten Tag ist er in der Früh ins Spital gegangen und die Hand wurde eingegipst. Einige Tage danach kommt er erneut ohne Gips und gibt an, sich dessen selbst entledigt zu haben. Er meint die Hand sei schon geheilt und er hielte das unangenehme Gefühl des Eingegipst-Seins nicht aus. Ich versuche ihn mit einem ‚verbalen Kraftakt‘ zu überzeugen, nochmals das Spital aufzusuchen. Ossi lässt sich nicht überzeugen. *Ich bin beunruhigt, was den Heilungsverlauf der Knochen betrifft. Ich ärgere mich über seine Sturköpfigkeit und bin machtlos*“ (Österreicher 2017 c).

In der Einzelreflexion werden meine Versuche, Ossi überreden zu wollen, nochmals das Spital aufzusuchen, besprochen. Dadurch wird deutlich, dass ich mich hilflos und ohnmächtig fühle, da sich Ossi durch mein Intervenieren nicht überzeugen lässt und ich mit meinen Handlungsmöglichkeiten am Ende bin. Durch das reflexive Bearbeiten wird spürbar und dadurch klar und nachvollziehbar, dass Ossi, erneut getrieben von seiner inneren Not, den Gipsverband entfernte. Die unbewusste Abwehrform der Projektiven Identifizierung (Trescher 1993) könnte zu einem Rollentausch geführt haben, die mich diese Wut und Ohnmacht, die Ossi in sich trägt, spüren lässt. Ich agiere, ohne mein Ziel zu erreichen (wie Ossi), indem ich mit Worten versuche, ihn zu überzeugen, aber dabei immer wieder mit meiner Ohnmacht konfrontiert werde. Sind meine Worte (Ratschläge) auch kraftlose Schläge, wie die einer gebrochenen Hand?

In der folgenden Situation scheint sich eine Verbindung zwischen der „diffusen, harten und gefährlichen Welt draußen“ und der Schulwelt herzustellen:

„Die Kontakte mit der Polizei dürften sich häufen. Ossi bringt mehrmals polizeiliche Vorladungen mit und bittet um Erklärungen. Meist sind nur Datum und Ort zur Anhörung darauf notiert. Auf die Nachfrage, wie es denn dazu gekommen sei, erhalte ich folgende Antwort:  
,Weiß nicht Frau Lehrerin, Frau Lehrerin, da hat mir ein Dealer Drogen nachgeworfen und da hat die Polizei geglaubt, das sind meine.‘ Ich: ‚Warum hast du dann auch noch die Hand aufgeschlagen?‘ Ossi: ‚Na, weil mir der Schwarze reingelaufen ist.‘ Ossi stellt die Situation nach und es erscheint, als hätte er dem Dealer, der angeblich die Drogen auf Ossi geworfen hat, eine ‚Faust gegeben‘, da dieser in Ossi quasi reingelaufen ist“ (Österreicher 2017c).

In einem Intervisionsgespräch mit Enzi fällt uns auf, dass, so skurril die Geschichte klingen mag, bei uns beiden der Eindruck entstanden ist, dass Ossi die Situation wirklich so erlebt hat und er uns nicht anlügen möchte. Gleichzeitig habe ich das Gefühl, dass Ossi *Vertrauen in uns Lehrerinnen* hat. Umgekehrt ist mein Vertrauen in das „System“ erschüttert. Der Gedanke, dass Ossi „instinktiv“ dem Verfolgten eine „Faust“ gegeben hat, kommt auf. Ossis gefährliche Welt ist für einen Moment spürbar – aber auch, dass er mit dem Mitbringen der Vorladungen, seiner Bitte um Erläuterung durch uns Lehrerinnen und dem Gefühl, dass er bei seiner Schilderung etwas Vertrauen gefasst hat.

In dem anschließenden Auszug erscheint wiederum Ossis kindliches Verhalten zum Ausdruck zu kommen.

„Ossi ist schläfrig oder extrem überdreht. Manchmal ‚flatuliert‘ und rülpst er uneingeschränkt. Ossi ‚chillt‘ auf der Couch, ein anderer Schüler stößt ihn an, damit er aufsteht – (*die ganze Klasse lacht schon und Ossi könnte die Situation noch mehr anheizen*), da wir kurz vor dem Aufbruch zum Feld sind. Es kommt zu folgenden Dialog. Auf seine Blähungen reagiere ich mit folgenden Worten: ‚Ossi, bist du unser Baby? Ich glaube, du brauchst da noch bisschen ‚Eiei‘. Na, dann mach noch ein Bäuerchen, das ist wichtig, sonst haben Babys Bauchweh.‘ Er sieht mich an, lächelt und sagt: ‚Mei mei mei, ich bin ihr Baby.‘ Nimmt seine Tasche und geht zur Tür, wo schon die anderen warten“ (Österreicher 2017c).

Ossis Reaktion in der Zweier-Interaktion lässt in der Reflexion auch die Vermutung aufkommen, dass es hierbei gelungen ist, Ossis bedürftigen Anteil zur Sprache zu bringen und diesen Anteil in dieser Art auch in gewisser Weise gehalten werden konnte.

Abschließend soll in diesem Abschnitt nun noch eine spezifische Situation mit Ossi dargestellt werden.

„Bei der Gartenarbeit singt/grölt Ossi ‚Mein Opa, der Hurensohn, mein Opa der ...‘ (als wäre es die erste Strophe aus einem Lied)“ (Österreicher 2017c).

Ich bemerke, dass diese Momente mit Ossi für mich so schwer auszuhalten sind, dass es mir sogar lieber ist, er liegt auf der Couch und schläft. Bei seinem Lied überkommt mich im ersten Moment große Scham. Dann spüre ich Wut in mir aufsteigen. Einen Moment halte ich inne und hoffe, dass Ossi von sich aus das Lied stoppt. Er singt weiter und ich lasse dem Ärger (Ossis oder meinem) nicht freien Lauf, sondern frage Ossi, welchen Großvater er denn meint.

„Er stoppte das Lied und erzählte mir vom Großvater mütterlicherseits, dass dieser ihm kein Geld gebe und seine Cousins bevorzuge. Dazwischen schreit er immer wieder ‚der Hurensohn!‘ Ossi erzählt, dass er sich ‚rächt‘, indem er den ‚Hurensohn‘ niemals zu Wettkämpfen einlädt. Außerdem gibt er vor, dass die Eintrittskarten 100 Euro kosten, um

den Großvater auch die Möglichkeit zu nehmen sich selbst eine Karte kaufen zu können, weil diese zu teuer wäre“ (Österreicher 2017c).

Meine eigene Reaktion, Scham zu verspüren und danach Wut, überrascht mich. In der Einzelsupervision wird die Situation genauer in den Blick genommen: Ossi dürfte sich schämen, aus einer dissozialen Familie zu kommen. Seine Wut auf den Großvater konnte ich deutlich spüren. (Übertragung). Er macht den Großvater zum „Sohn einer Hure“ und verstößt ihn seinerseits, indem er dem Großvater den Zugang zu den Wettkämpfen auf seine Art und Weise untersagt (Ossi belügt den Großvater bezüglich der Eintrittspreise). In der Supervision kommen Fragen auf, ob der Großvater doch gerne die Kämpfe sehen würde. Dies lenkt nun den Blick auf die Frage nach dem Wissen um Biographisches zu Ossi, das im Folgenden kurz dargestellt wird.

### **6.3.1.3 Der Blick auf Ossis Familienhintergrund und auf seine sozialen Beziehungen – Individualgeschichte (Kategorie 3 und 4):**

Die Informationen zu Ossis Hintergrund sind brüchig und diffus, es ist so viel unklar und vieles, was ich über Ossi weiß, lässt mich schauern:

„Als Ossi vier Jahre alt war, hat der Vater im Nebenzimmer die Mutter ermordet. Ossis Schwester dürfte die Tat gesehen haben. Ossi selbst hatte angeblich geschlafen. Er wurde dann zum Onkel der Mutter gebracht, der ihn einige Jahre aufzog, bis dieser Selbstmord beging.

Derzeit lebt Ossi mit einem anderen Onkel und dessen nicht alphabetisierter Frau (die Erziehungsberechtigte), sowie einigen anderen Kindern gemeinsam in einem Gemeindebau. Die Wohnungen dürften nicht verbunden sein, sondern auf unterschiedlichen Stockwerken liegen. Ossi fehlt oft“ (Österreicher 2017c).

Ossis erste Lebensjahre dürften von Verlust, Trennung und Schmerz gekennzeichnet gewesen sein. Ossi ist in eine gewalttätige Familie hineingeboren, der Vater ermordete die Mutter. Blutrache soll der Grund dafür gewesen sein. Gerüchten zufolge soll die Schwester die Tat gesehen haben, während Ossi im Nebenzimmer schlief. Ossi soll hierauf zu seinem Onkel gebracht worden sein, der sich im selben Jahr erhängte. Seit damals lebt er bei einer Tante und dem meist abwesenden Onkel und deren Kindern. Auch seine Schwester soll dort untergebracht sein. Es ist unklar, ob seine Schwester behindert ist, oder ob Ossi zwei Schwestern hat. Vielleicht ist auch eine Tochter der Tante gemeint, wenn von Ossis „großer Schwester“ die Rede ist. Jedenfalls gibt es eine junge Frau, um die 20 Jahre alt, von der sich Ossi auch „etwas sagen lässt“, wie zum Beispiel, dass er nicht zu lange fortgehen soll.

„Ossi möchte gerne, dass wir die Tante nicht informieren, wenn es um schulische Belange geht, in erster Linie geht es um das Verheimlichen von Fehlstunden. Ossi bittet darum,

dass zu Gesprächen seine Schwester eingeladen werden soll und nicht die Tante. Wir Lehrerinnen erklären Ossi, dass das nicht geht, da die Schwester keine Erziehungsberechtigte ist“ (Österreicher 2017c).

Seinen Großvater in der Türkei beschreibt Ossi als Stütze, da er ihm auch immer wieder Geld zukommen lässt. Der andere Großvater ist ihm verhasst, – es ist jener, den er in der beschriebenen Szene als „Hurensohn“ bezeichnet – was er damit begründet, dass er ihn, Ossi, auch nicht möge, seine Cousins hingegen unterstütze.

Hier handelt es sich um den Großvater mütterlicherseits. Es liegt die Annahme nahe, dass dieser Mann den Mord an seiner Tochter niemals bewältigt hat, und in Ossi ausschließlich den Sohn des Mörders sieht. Für Ossi ist es sichtbar schmerzlich, dass dieser Großvater die Cousins von Ossi unterstützt, ihn aber abweisend behandelt.

Die Gefühle, die durch das Wissen um seine biographischen Gegebenheiten auftraten, waren anfangs schwer auszuhalten. Das Mitleid (und gleichzeitig die Abwehr) für die Geschichte des Burschen könnte so überwältigend gewesen sein, dass der Wunsch auftrat, ihn in einen geschützten Raum zu manövrieren. Bei genauerer Betrachtung war dies auch eine Form der Abwehr auf Seiten der Lehrerin, da sie selbst hilflos und hoffnungslos diesen Tatsachen gegenüberstand. („Falldarstellung 20“ verdeutlichte diesen Aspekt)

Ossis Gewordensein, aufgrund seiner äußerst schwierigen und bedrohlichen biographischen Gegebenheiten, sowie sein manifestes Verhalten wurden immer wieder hinterfragt und bei der Bearbeitung der Kategorien des Profils durch Reflexionsarbeit begleitet. Das genaue Hinsehen auf Ossis Biographie löste anfangs Ängste, Wut und Hilflosigkeit und bei der Lehrerin das Gefühl aus, davonrennen zu wollen. Hierbei war die Unterscheidung zwischen der eigenen Person der Lehrerin und ihrer Rolle als Pädagogin ein bedeutender Beitrag, der im Kasuistik Seminar, in der Einzel- und Gruppensupervision erarbeitet wurde.

Auch jetzt dürfte es wenig haltende Kontinuität im seinem privaten Leben geben, Ossi wirkt auf sich selbst gestellt und dürfte die Welt am verlässlichsten erleben, wenn er selbst stark ist. Der Gipsverband dürfte für ihn äußerst beengend gewesen sein und als Symbol einer Schwäche angesehen werden.

Ossis Schullaufbahn ist durch große Unterbrechungen gekennzeichnet. Jetzt holt er die zweite Klasse NMS in der „Gartenklasse“ nach. Ossi arbeitet an manchen Tagen bei einem Käsestand am Brunnenmarkt. Auch bei einem Frisör hilft er aus. Geld verdient er auch bei Kämpfen im MMA – Club.

Ossi hat immer wieder mit der Polizei ungewollt Kontakt. Vorladungen zu Einvernehmungen nimmt er in die Schule mit, um sich von den Lehrerinnen erklären zu lassen, was er zu tun hätte. Dem Schreiben ist nur Ort und Zeit der Einvernahme zu entnehmen. Es bleibt unklar, worum es sich konkret handelt.

Das pädagogische Ziel fällt – psychoanalytisch-pädagogisch betrachtet - bescheiden aus: Es liegt darin Ossi dazu zu bringen, so oft wie möglich am Unterricht teilzunehmen, ist er genügend anwesend, werden ihm die Lehrerinnen zu einem positiven Schul-Abschluss verhelfen. Diese „Abmachung“ hält Ossi anfangs ein, er erscheint vorerst regelmäßig zum Unterricht.

#### **6.3.1.4 Die Grenzen werden deutlich: Ossi scheint verloren zu gehen**

Im ersten Semester war Ossi noch regelmäßig anwesend, im zweiten Semester beginnt er wieder in sein altes Muster zu verfallen (wie er es schon Jahre davor tat): die Schule zu schwänzen. Seine Fehlstunden sind in einem Rhythmus, der die Maßnahmen gegen den Schulpflichtverstoß, den „Fünf Stufen Plan“<sup>15</sup> noch nicht in Kraft treten lässt, da er immer wieder für einen Tag anwesend ist und auch schriftliche Entschuldigungen abgibt. Es folgen Gespräche mit ihm, um die Notwendigkeit des Anwesend-Seins zu untermauern. Ossi hält sich bis April an die Abmachung, dass, wenn er seine Schularbeiten positiv erledigt und mehr als die Hälfte pro Woche anwesend ist, die Lehrerinnen noch von der schriftlichen oder telefonischen Verständigung der Tante absehen.

Ossi ist für uns Lehrerinnen sehr anstrengend. Wenn er da ist, oft ist er so übermüdet, dass er einschläft. Wir tolerieren immer öfter, dass er auf der Couch liegt. Ossi droht trotz körperlicher Präsenz zu entgleiten.

Durch das kontinuierliche Nachdenken über Ossis mögliches Erleben, wird Ossis Heimatlosigkeit verstanden und so erlaubten die LehrerInnen Ossi auch während des Unterrichts auf der Couch zu schlafen und forderten ihn nicht auf, die Schule zu verlassen. Ossi riecht nach Alkohol und es ist offensichtlich, dass er seine Probleme mit Alkohol zu bekämpfen versucht.

Seit April fehlt Ossi so oft, dass das Arbeitsbündnis mit ihm zu scheitern droht. Der Versuch, die Tante telefonisch zu erreichen gelingt nicht, da es keine aktuelle Handynummer mehr gibt.

---

<sup>15</sup> <https://www.schule.at/thema/monatsschwerpunkt/blick-ins-schuljahr-201213/detail/der-neue-5-stufen-plan-zum-schulschwaenzen.htm>

Ossis Fehlen ruft in mir (und der Teamlehrerin Enzi) ambivalente Gefühle hervor. Einerseits ist sein Fehlen auch für uns Lehrerinnen bequem, da Ossi als sehr anstrengend im Unterricht empfunden wird. Andererseits kommen auch Gefühle der Kränkung und Sorge auf.

„Ein Brief an die Tante scheint nie anzukommen. Ein Schüler (Pauli) erzählt, dass dieser von den Buben abgefangen worden sei und die Tante sowieso nicht lesen könne“ (Österreicher 2017c).

Über eine andere türkische Schülerin lassen die Lehrerinnen Ossi ausrichten, dass es unverzichtbar ist, in die Schule zu kommen. Die beiden kennen sich schon lange und sind via Facebook und WhatsApp immer in Kontakt, bzw. wissen, wo der andere zu finden ist.

### **6.3.1.5 Ossi kommt in die Schule (Ringens um Arbeitsbündnis)**

Tatsächlich kommt Ossi am 20. April wieder. Erneut versucht die Lehrerin die Wichtigkeit der Anwesenheit zu verdeutlichen.

„Ossi kommt sichtlich frisch geduscht und im weißen Hemd zum Unterricht. Ich finde, dass er trotzdem irgendwie fertig aussieht und eine dezente Alkoholfahne hat.

Geschniegelt, gekämmelt und geschnäuzt steht der da – aber erst um 9 Uhr statt um 8 Uhr. Hauptsache er ist da, ich bin froh, dass er keine Verletzung hat. Ich gehe mit ihm in den Raum neben dem Klassenraum, dort stehen eine Couch und ein Sofa.

Ich denke mir: ‚Da darf jetzt nichts schiefgehen, sonst ist er weg.‘

I: ‚Na – Hallo Ossi! Schön, dass du da bist, wir haben dich schon vermisst.‘ (Bemühe mich nicht gleich mit Fragen über ihn herzufallen.)

O: ‚Guten Morgen Frau Lehrerin.‘ Schaut zu Boden.

Ich setze mich und biete ihm mit einer Handbewegung das Sofa an. Als er sich setzt, springe ich nochmals auf und hole zwei Kuchenstücke aus der Klasse nebenan.

Schon am Weg hinüber überkommt mich die Angst, Ossi könnte in der Zwischenzeit entweichen. Ich tummle mich um mein Fernbleiben zu beschleunigen.

Schnell laufe ich mit dem Kuchen auf den Platz zurück. Lege die Kuchenstücke auf das Tischchen und frage: ‚Magst du?‘

‚Ja‘, Ossi bricht ein Stück ab und steckt es in den Mund.

I: ‚Wie geht’s dir denn? Wir haben uns schon Sorgen gemacht.‘

O: Schaut mich an, lächelt. ‚Na Frau Lehrerin, ich muss arbeiten.‘

I: ‚Aha – was denn?‘

O: ‚Na jetzt fix bei dem Frisör.‘

I: ‚Beim Kiwi?‘ Ich rolle die Augen. (das ist ein dubioser Frisör unweit der Schule, dort sind oft viele junge Leute zu sehen. Der Laden wirkt wie ein Treffpunkt für Jugendliche, nur selten werden dort tatsächlich Haare geschnitten, wie es scheint. Schon andere SchülerInnen der Schule waren oft dort anzutreffen, bei den Berufspraktischen Tagen. Der Laden nimmt gerne Schnupperlehrlinge auf, wirkt jedoch als wäre es ein ‚Partylokal‘.)

‚Geh, Ossi dort kann man ja keine echte Lehre machen, ich glaub, der nützt die Leute aus, da bekommst keine echte Ausbildung.‘

O: ‚Ja Frau Lehrerin, ich weiß eh.‘

Wir schauen uns beide ‚wissend‘ an“ (Österreicher 2017c).

In der Einzelsupervision wird diese Situation detailliert besprochen. Ossi weiß, dass ich das Geschäft kenne und es niemals als geeigneten Arbeitsplatz (mit oder ohne Aussicht auf eine Lehre – also auch nicht als Nebenjob) ansehen würde. Es entsteht die Frage: „Testet mich Ossi?“

I: ‚Wie tun wir denn jetzt weiter? Wir brauchen dich hier – du brauchst einen Abschluss und mal ehrlich – bei uns ist es doch auch ganz fein – heute gehen wir am Nachmittag mit der ‚Theaterfrau‘ zum Trommeln. Das hat dir doch vor Weihnachten auch voll getaugt.‘

O: ‚Ja, jetzt komm ich eh immer.‘

I: ‚Ossi, du weißt, dass wir (Kollegin und ich) dir helfen ein positives Abschlusszeugnis zu bekommen. Aber dafür musst du da sein! Es ist nicht mehr lange bis zum Schulabschluss. Auch wenn du jetzt glaubst ein positives Abschlusszeugnis ist unwichtig – glaube mir, das wirst du noch brauchen können.‘

O: ‚Jaaaa ich komm jetzt eh, aber sagen sie [es] nicht [der] Tante. EG hat einen Brief geschickt.‘

I: ‚Ja – Ossi, das mussten wir dann doch tun. Du hast sehr lange unentschuldigt gefehlt. Außerdem stimmt die Telefonnummer nicht und du hast drei Wochen im Stück gefehlt. Das ist leider unsere Pflicht als Lehrerinnen – das weißt du, das haben wir oft besprochen.‘

Stille ...Ossi schaut zu Boden.

Ich verstelle meine Stimme und ganz hoch: ‚Was hat die Tante denn gesagt zu unserem Brieflein – oder ist er gar nicht ankommen?‘ (Ich weiß, dass der Brief abgefangen wurde.)

O: ‚Na – eh Frau Lehrerin, Frau Lehrerin, sie hat ihn nicht gelesen. Sie kann ja nicht lesen.‘

I: Ich ziehe eine Grimasse – die vermitteln soll, dass ich das nicht glaube. Und füge ein ‚jo eh‘ an. Mit hoher Stimme frage ich: ‚Aber kann es sein, dass er verschwand durch Zauberhand?‘

Ich verwende bewusst „wir“, die Lehrerinnen um keine Spaltung zwischen guter und böser Lehrerin herbeizuführen.

Ich nehme seine Belastung wahr.

Ossi schaut mich an und grinst und macht eine Handbewegung, die mir zeigt, dass er den Brief genommen hat und sagt ‚zapzerap‘.

I: ‚Ja passt schon Ossi – aber die Nummer – die Aktuelle – bitte, gib mir die!‘

O: ‚Aber sagen sie ihr nicht das mit dem Brief!‘ Ossi sagt mir die aktuelle Nummer von der Tante an. Ich tippe sie ins Handy ein.

I: ‚Nein, ich sag jetzt mal gar nichts – aber ich habe sie nur seit dem Sprechtag im November nicht mehr gesehen. Außerdem haben wir jetzt einige Pläne mit der Theatergruppe und der Vera (Jugendcoach) und da soll sie informiert sein. Du weißt das Theaterstück - vielleicht schaut sie es sich ja an. Und die Vera hat einige Infos für das nächste Jahr, wo ihr euch hinwenden könnt.‘

O: ‚Danke Frau Lehrerin, danke Frau Lehrerin!‘

Ich denke, dass Ossi sich durch den Brief nicht verraten fühlt, sondern nach wie vor ein gewisses Maß an Vertrauen in meine Kollegin und mich hat. Er sieht ein, dass auch uns Grenzen gesetzt sind, sein Fernbleiben zu bagatellisieren. Er gibt mir die neue Nummer der Tante.

Die Situation ist spürbar entlastet“ (Österreicher 2017c).

In der Einzelsupervision wird mir klar, dass ich Ossi rasch entlasten und ihn von seiner „Schuld“ befreien möchte.

Der institutionelle Weg, Ossi wieder in den „Griff zu bekommen“ wird (muss) gewählt (werden). Aus institutioneller Sicht und auch für Ossi ist es verständlich, dass auch den Lehrerinnen Grenzen gesetzt sind, sein Fernbleiben zu tolerieren.

Ich bin nach dem Gespräch mit Ossi sehr erleichtert, da er Verständnis für die Vorgangsweise zu haben scheint. Ich fühle mich in der Rolle einer „Verbündeten“, die „tut, was sie tun muss, um nicht selbst Kopf und Kragen zu riskieren“, da ich in meiner offiziellen Rolle als Lehrerin verpflichtet bin, den 5 Stufen Plan einzuhalten. Jedoch bin ich als Mitwisserin, dass er den Brief entwendet hat auch in einer Position, die mir Ossis Vertrauen erwirkt, da ich keine Konsequenzen androhe.

Trotzdem empfinde ich, was den Handlungsspielraum betrifft, ambivalente Gefühle. Einerseits, fühle ich mich handlungsfähig und zugleich mächtig, Ossi über einen inoffiziellen Weg wieder zum Schulbesuch zu bewegen.

Ich muss jedoch auch mit der Tatsache umgehen, dass Ossi durch „eingeschriebene Briefe“ nicht erreichbar ist. Ärger über das System Schule kommt in mir auf, da der 5 Stufen Plan mit bürokratischer Arbeit (zusätzlich zum Unterricht) verbunden ist, und in diesem Fall zu nichts geführt hat. Mein Vertrauen in das System Schule scheint auch „angekratzt“. Gefühle der Einzelkämpferin bzw. Team-Playerin (Enzi als verlässliche Kollegin) werden wahrnehmbar.

Bei genauer Betrachtung verwerfe ich den Gedanken wieder, da das Abfangen des Briefes sicher auch Auswirkungen auf Ossis Erleben der Situation hatte. Vielleicht fühlt er sich durch den Brief auch gehalten, da die „Schule“ (aus Ossis Sicht die Lehrerinnen) ihn auch über den „offiziellen Weg“ sucht.

Ich fühle mich nach dem Gespräch von Ossi gemocht und ich wünsche mir auch, dass er mich mag. Die teilweise nonverbale Kommunikation, die im Gespräch mit ihm von statten ging, geben mir ein Gefühl von Nähe zu ihm. Außerdem habe ich das Gefühl, dass ich „weiß wie ich ihn nehmen bzw. halten muss.“ (Irgendwie finde ich es „cool“, auch außerhalb der „Gesetze“ Lösungen finden zu können, was sich äußerst bekömmlich auf meinen Selbstwert auswirkt.) Bin ich mit Ossi identifiziert?

#### **6.3.1.6 Ein neuerlicher Abbruch und Abschied von Ossi**

Ossi kommt bis Mitte Juni regelmäßig in die Schule und erfüllt seine schulischen Aufgaben, die Lehrerinnen können ihm ein positives Abschlusszeugnis ausstellen. Da Ossi bei der offiziellen Zeugnisverteilung nicht mehr in Wien ist, können ihm die

Lehrerinnen nur den Abschiedsbrief aushändigen. Das Zeugnis liegt zur Abholung in der Direktion des Schulstandortes.

Abschiedsbrief an Ossi

„Lieber Osman!

Es war ein schönes Jahr mit Dir! Dein höfliches und respektvolles Wesen und Deine Hilfsbereitschaft haben uns viel Freude gemacht. Du hast viel dazugelernt und Dich auch bei den Schularbeiten sehr bemüht. Du bist ein Lebenskünstler in vielen Lebenssituationen! Pass gut auf Dich auf! Du bist ein ganz besonders lieber junger Mann, was sich auch in Deiner freundlichen Sprache zeigt! Danke, dass wir Dich kennenlernen durften! Alles Gute und Liebe für Deine Zukunft!“ (Österreicher 2017c).

Ossi dürfte zahlreiche polizeiliche Vorladungen und Anzeigen erhalten haben, dass die Familie ihn, um ihn einer Gefängnisstrafe zu entziehen, in die Türkei schickte. Ossi flog am Tag des Anschlags, am Flughafen Istanbul (28.06.2016) zu seinem Opa väterlicherseits. Wir (die Lehrerinnen und die SchülerInnen der „Gartenklasse“) sind erleichtert, als wir erfahren, dass Ossi unversehrt bei seinem Großvater angekommen ist. (Diese Information haben wir über einen Facebook Eintrag erhalten.)

### **6.3.2 Resüme und Reflexion des förderdiagnostischen Handelns**

Bevor die Falldarstellung im nächsten Kapitel der Analyse unterzogen wird, soll in diesem Abschnitt noch kurz ein resümierender Rückblick auf die Arbeit mit Ossi gelegt werden. Das Ziel der Arbeit mit dem förderdiagnostischen Profil war, wie bereits im Kapitel 3.2.3 beschrieben wurde, durch die Bearbeitung der Kategorien 1-5 ein differenziertes Entwicklungs-Bild zu erarbeiten, das Aufschluss über die psychischen Strukturen des Kindes oder des Jugendlichen gibt, um in weiterer Folge im Rahmen der Kategorie 6 (Hilfeplanung) der Frage nachzugehen, welche Veränderungen das Kind, bzw. der Jugendliche braucht, damit es zu einer Veränderung der psychischen Struktur kommen könnte.

Um zu dem angestrebten differenzierten Blick und Verstehen zu kommen, wurde die Bearbeitung der Kategorien in Einzelsupervision, Gruppensupervision und Fallbesprechungen im Kasuistikseminar reflexiv begleitet.

Wie eingangs zu diesem Abschnitt beschrieben, gestaltete es sich schwierig dem Anspruch der Profilerstellung nachzukommen, da der Rahmen zum einen keine Möglichkeit für (regelmäßige) Einzelgespräche zuließ, und gleichzeitig über Ossis Fernbleiben eine kontinuierliche, pädagogische Beziehung, die ein sukzessives und vertieftes (psychoanalytisch-pädagogisches) Verstehen hinsichtlich seines Erlebens,

seiner Selbst- und Objektrepräsentanzen und Wahrnehmungstendenzen im Zusammenhang mit seiner Biografie nicht möglich war. Darüber hinaus brach Ossi den Kontakt zur Schule über einen längeren Zeitraum immer wieder ab und verließ Ende Juni verfrüht die Schule, um in die Türkei zu reisen. In diesem Sinne scheint die Profilarbeit v.a. hinsichtlich der Kategorien 5 teilweise und 6 „gescheitert“ – gleichzeitig kann dabei vielleicht auch gerade die Dynamik von Anspruch und Ohnmacht gegenüber Bedürftigkeiten und Abbrüchen, in der Profilarbeit mit Ossi reinszeniert und widergespiegelt, verstanden werden.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage zeigt sich dennoch, dass diese Art des Beforschens in der eigenen Praxis (Prenzel 2010, 186) zum Optimieren von Unterricht beitragen konnte. Durch die Profilarbeit ist es gelungen, Ossis biographisches Gewordensein teilweise zu verstehen und durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit ihm über die Arbeit mit dem Profil und der Reflexionsarbeit konnte bei der Lehrerin selbst eine „[...] Veränderungen in Richtung eines höheren Ausmaßes an Professionalisierung [...]“ (Sengschmied 1996, 5) nachgezeichnet werden. Das wiederum führte zu einer veränderten Art und Weise des Umgangs mit dem Schüler. So konnte es der Lehrerin gelingen, die anfängliche Abmachung, die Ossis Schulbesuch betraf, und die von Ossi gebrochen wurde, durch den „diagnostischen Prozess“ (W. Datler 2017) anders zu sehen und zu verstehen zu beginnen. W. Datler führt weiter aus:

„Dabei kann es zu einer Veränderung der Vorstellung darüber kommen, wie ein Problem zustande gekommen ist, warum ein Problem hartnäckig bestehen bleibt oder was das „eigentliche“ Problem darstellt“ (Datler 2017).

Im Folgenden soll die Fallanalyse im Hinblick auf die Hypothesen das oben erwähnte Zitat verdeutlichen. Der nächste Schritt gilt nun der fallanalytischen Betrachtung der Arbeit mit Ossi hinsichtlich der Hypothesen, mit denen der Frage nach der Relevanz des Nachdenkens über fremdes und eigenes Erleben nachgegangen wird.

### **6.3.3 Die Analyse der Falldarstellung „Ossi“ im Hinblick auf die Hypothesen**

Hypothese 1: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben ist durch die Containing-Funktion der Seminargruppe, für das Wahrnehmen und Aushalten der eigenen Belastung hilfreich, und ermöglicht hinsichtlich der zuvor noch nicht wahrgenommenen eigenen Belastungen einen spezifischen Blick auf Kinder und Jugendliche zu richten.

Die Containing-Funktion der Seminargruppe hat sich bereits auch über die Bearbeitung der „Falldarstellung 20“ gezeigt, die den Blick auf Ossi erst möglich machte.

In der Einzelsupervision werden nun die Versuche, Ossi überreden zu wollen, nochmals das Spital aufzusuchen, besprochen. Dadurch wird deutlich, dass sich die Lehrerin hilflos und ohnmächtig fühlt, da sich Ossi durch ihr Intervenieren nicht überzeugen lässt und sie mit ihren Handlungsmöglichkeiten am Ende ist.

Auch über dieses Nachdenken über ihr und Ossis Erleben gelingt es der Lehrerin später, eine Haltung einzunehmen, die es – reflektiert und bewusst – gestattet, Ossi auf der Couch schlafen zu lassen und eventuell Schlimmeres, das sich „draußen“ zutragen könnte, zu vermeiden. Wie die Betrachtung der Situationen im Zuge der Profilerstellung gezeigt hat, dürfte Ossi in der Schule einen teilweisen sicheren Ort gefunden haben und kommt auch, wenn er übermüdet ist. Die Lehrerin kann seine innere Not auch wahrnehmen und hilft ihm über das „Verschwinden“ des eingeschriebenen Briefes hinweg, indem sie keine weiteren Sanktionen androht. Vielmehr scheint es ihr auch über den gefundenen Halt in der Reflexion zu gelingen, eine Haltung zu entwickeln, die es trotz der auch belastenden „Gratwanderung“ (entlang institutioneller Vorgaben und einem drohenden Ausschluss Ossis), die es ermöglicht, aus einer Arbeitsvereinbarung offenbar ein „Arbeitsbündnis“ zu schaffen: Die beiden „verstehen“ einander in der Situation (als Ossi frisch geduscht zur Schule kommt und über den verschwundenen Brief nonverbal geredet wird) und Ossi gelingt es danach, eine Weile regelmäßig in die Schule zu kommen.

Hypothese 2: Durch Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben können eigene Abwehraktivitäten (z.B. narzisstische Kränkungen und Anerkennungswünsche der Lehrperson) differenziert betrachtet werden.

Das Fallmaterial verdeutlicht, dass in der Situation, als Ossi erneut den Gipsverband abgenommen hatte, Handeln, Überreden seitens der Lehrerin noch im Vordergrund standen (Abwehr der eigenen Ohnmacht). Durch die Reflexionsprozesse gelang es der Lehrerin zunehmend, diese Gefühle, die Ossis Situation und Verhalten auslösten, auch auszuhalten.

Ossis Verhalten wird von der Lehrerin nicht vorschnell als Provokation angesehen, als er flatuiert und aufstößt. Auf derselben inneren Haltung basierend, kann sie auch dem Lied über den Großvater Raum geben, ohne es sofort unterbrechen zu müssen.

Ossi hält sich nicht an die Abmachung des Schulbesuchs, der einerseits die Tante seitens der Lehrerin nicht verständigen lässt, und andererseits ein rhythmisches Anwesendsein Ossis verlangt, um den schulisch vorgegebenen 5-Stufen-Plan nicht in Kraft treten zu lassen. Durch kontinuierliches Nachdenken im Reflexionsprozess und die bereits gemachten Erfahrungen (Valerie „hard“ und „soft“), die zur Haltungsänderung schwierigen

SchülerInnen gegenüber führten, gelingt es eine Bereitschaft zu entwickeln, die es erlaubt, auch ohnmächtige Gefühle zuzulassen und wahrzunehmen ohne diese abwehren zu müssen. Die Lehrerin sieht sich nicht mehr als Adressat dieser „vernichtenden“ (im Sinne von einer Lehrerinnenrolle untergrabenden) Handlungen und fühlt sich nicht narzisstisch gekränkt. Dies führt zur nächsten Hypothese, die über das Aushalten hinaus einen Verstehenszugang zu schwierigen Situationen eröffnet.

Hypothese 3: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben ermöglicht über die Betrachtung des Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehens in der Reflexionsarbeit, Gefühle als Verstehenszugang zu erfassen. Im Sinne M. Datler (2012, 166): Erleben dient dem Verstehen.

In der Situation, in der Ossi abermals den Gipsverband selbständig abgenommen hat, kommt es zu heftigen Gefühlen seitens der Pädagogin. Sie versucht ihn zu überzeugen – jedoch ohne Erfolg. In der Reflexion wird deutlich, dass Ossi, erneut getrieben von seiner inneren Not, den Gipsverband entfernte. In diesem Sinn ließ sich über das Nachdenken und Nachspüren der Beteiligten verstehen, dass es zu einem „emotionalen Rollentausch“ (im Sinne einer Projektiven Identifizierung, Trescher 1993) gekommen war. Dieser lässt die Pädagogin die Wut und Ohnmacht, die Ossi in sich trug, spüren. Sie ist mit ihrer eigenen Handlungsunfähigkeit konfrontiert, und muss anerkennen, dass Ossi sich nicht zu einem erneuten Spitalsbesuch bewegen lässt und muss das gesundheitsschädigende Verhalten des Burschen akzeptieren. Seine Verzweiflung wird für die Lehrerin spürbar, als sie selbst verzweifelt versucht ihn durch Worte zu überzeugen.

Das Flatuieren und Aufstoßen konnte als Ossis Bedürftigkeit nach Versorgung gesehen werden. Das Fallmaterial verdeutlicht, dass es der Lehrerin gelungen ist, durch die „Babysprache“ Ossis Bedürfnis gerecht zu werden. (Auch gelang es auf diesem Weg, die Stimmung in der Klasse nicht „kippen“ zu lassen.)

Diese Art des Nachdenkens wirkte sich auf die Haltung und Wahrnehmung der Pädagogin gegenüber Ossi aus, wie sich im Hinblick auf den nächsten Aspekt zeigen lässt.

Hypothese 4: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben in der Reflexionsarbeit ist – im Hinblick auf die Hypothesen 1-3 – Voraussetzung, Gefühle als Verstehenszugang nutzen zu können und damit eine psychoanalytisch-pädagogische Haltung zu entwickeln, die für förderdiagnostisches Arbeiten nach dem Wiener Profil notwendig ist.

Der neu gewonnene Verstehenszugang („Zusammenfassung und Analyse ‚Falldarstellung 20‘“) wird auch in Bezug auf Ossi besonders deutlich mit Blick auf die Szene, in der Ossi bei der Gartenarbeit inbrünstig das Lied „Mein Opa ist ein Hurensohn“

singt. Beim Erleben dieser Szene hat sich die Lehrerin bereits mit dem biographischen Gewordensein von Ossi im Zuge der Profilarbeit auseinandergesetzt. In der Zusammenschau mit dem Blick auf ihr eigenes und Ossis Erleben gelingt es ihr, Ossis Gesang, der für sie kaum aushaltbar ist, zuzulassen, und ihm mit einer Nachfrage statt einer Maßregelung zu begegnen. Dies bringt nun auch den Blick auf die folgende Hypothese:

Hypothese 5: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben eröffnet auch das Erkennen und das Aushalten von schwierigen und konflikthaften Gefühlen, die im Zuge des Bearbeitens der Kategorien des förderdiagnostischen Profils für das Wahrnehmen und Reflektieren der manifesten, beobachtbaren Interaktionen des Kindes/Jugendlichen und dem Aushalten des Wissens um Biographisches, hinderlich sein können. (Bearbeiten der Kategorien 1-5)

Die Lehrerin reagiert nicht strafend oder versucht, Ossis Singen zu unterbrechen, es gelingt, trotz unangenehmer eigener Gefühle, diese wahrzunehmen und auszuhalten. Durch das Bei-sich-bleiben, ein beobachtendes Auge nach innen und das andere Auge auf Ossi gerichtet zu halten, gelingt es der Lehrerin, ihre Gefühle wahrzunehmen ohne sofort zu agieren. Einen Moment hält sie inne und hofft, dass Ossi von sich aus das Lied stoppt.

„Er singt weiter und die Lehrerin lässt dem Ärger (Ossis oder ihren eigenen - mit der innerlichen Frage, wessen Ärger es denn sei, den sie in diesem Moment spürt) nicht freien Lauf, sondern fragte Ossi, welchen Großvater er denn meint. Ossi antwortet auf die Frage und erzählt von seinem Großvater“ (Kategorie 2).

Gefühle der Scham und Ossis Sehnsucht auch vom Großvater mütterlicherseits gemocht zu werden, werden im Reflexionsprozess herausgearbeitet und als Ossis innere Welt, die von Scham und Entbehrung geprägt ist, verstanden.

Aufgrund des Wissens über biographische Tatsachen konnte Ossis inneres Gefühl von Heimatlosigkeit von der Lehrerin aufgenommen und verstanden werden und so erlaubte sie Ossi, während des Unterrichts auf der Couch zu schlafen, und forderte ihn nicht auf, die Schule zu verlassen, wie es ansonsten bei diesem Verhalten üblich ist.

Durch sein durchgängiges schwieriges Verhalten (Flatuieren, Aufstoßen, Grölen) wurde die Lehrerin immer wieder mit der eigenen Abwehr und Widerständen konfrontiert. Durch differenziertes Nachdenken über Ossi und das Erleben gelingt es der Lehrerin, wenn auch nur in einem geringen Ausmaß, Beziehungskontinuität zu vermitteln. Ossi dürfte seinerseits Vertrauen gefasst haben, denn er erzählt auch von polizeilichen Vorladungen und gibt mit der Erzählung auch einen Einblick in „seine Welt“. Im Gespräch „Ossi kommt

in die Schule“ (Kapitel 6.3.1.5) zeigt die Haltungsänderung der Lehrerin, dass über die Vereinbarung den Schulbesuch betreffend hinaus auch der Beziehungsaspekt zwischen ihr und Ossi zum Tragen kommt. Die Lehrerin spürt die Angst, dass Ossi wieder entweichen könnte, und versorgt ihn mit Kuchen. Im Gespräch über den „verschwundenen“ Brief „verstehen“ sich die beiden nonverbal. Durch den emotionalen Halt kann es gelingen, Ossi zum weiteren Schulbesuch zu bewegen. Die Lehrerin ist in der Rolle einer Verbündeten, die Ossi auch über einen „inoffiziellen“ Weg erreichen kann (über die Mitschülerin von Ossi wurde der Kontakt hergestellt). In ihrer offiziellen Rolle als Lehrerin sieht sie von Sanktionen, die das Verschwinden des Briefes betreffen, ab. Hierbei spielt die Unterscheidung zwischen der eigenen Person und die Rolle als Pädagogin eine bedeutende Rolle. Auch Ossi dürfte Verständnis für den institutionellen Handlungszwang (eingeschriebener Brief) der Lehrerin haben, auf der Beziehungsebene richtet diese Tatsache keinen Schaden an.

Das nächste Kapitel dient der Zusammenfassung der Analyse der Falldarstellung Ossi und der Beantwortung der Forschungsfrage. Zusammenfassend führen die Hypothesen zu folgenden Schlussfolgerungen das Fallmaterial betreffend:

- Ohnmachtsgefühle der Lehrerin (erste zugeschnürte Kehle), die zu Ossi führten, konnten verstanden werden und als Verstehensquelle aufgegriffen werden.
- Interaktionssequenzen zwischen Ossi und der Lehrerin, sowie biographische Tatsachen von Ossi wurden verschriftlicht und führten zu einem Verständnis für Ossis Gewordensein und möglichen Handlungsmotiven. Auf diesem Weg ließ sich Ossis innere Heimatlosigkeit erahnen.
- Institutionelle Grenzen wurden klar ersichtlich und führten auch zur Erkenntnis, dass es für Ossi nicht zur Bearbeitung der 6. Kategorie (Hilfeplanung) kommen würde.
- Das Zulassen und Aushalten von Emotionen kann dem Verstehen dienen.

## 7. Schlussfolgerungen und Ergebnisdarstellung

In diesem Abschnitt soll der Beantwortung der Forschungsfrage nachgegangen werden. In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse, die im vorigen Kapitel vorgestellt wurden, die durch Reflexionsarbeit beim Bearbeiten (der „Falldarstellung 20“ und) des Profils für Ossi entstanden sind, dargestellt werden, um die zentrale Forschungsfrage dieser Masterthese zu beantworten.

Zusätzlich soll dieser Abschnitt genützt werden, um mögliche allgemein gültige Schlüsse hinsichtlich der Forschungsfrage: *„Welche Relevanz hat das Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben in förderdiagnostischen Prozessen, in (spezifischem) Hinblick auf die Arbeit mit sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen, die in ‚besonderen Klassen‘ (Kooperationsklasse Gartenklasse G.A.N.Z., Polytechnischen Klassen) unterrichtet werden, und den damit verbundenen Herausforderungen für LehrerInnen?“* zu beantworten.

Ausgehend vom Problemaufriss der Masterarbeit kommt die handelnde Lehrerin im Zuge des Universitätslehrgangs „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen Problemen im Kontext Schule“ erstmals zu berufsbegleitender, psychoanalytischer Reflexionsarbeit. Die Zugänge und Verstehensprozesse, die ihr im Zuge dessen eröffnet wurden und hilfreich in der Arbeit erschienen, führten dazu, sich der Frage nach der Relevanz des so spezifischen Nachdenkens auch wissenschaftlich zu nähern.

Die reflexive Bearbeitung der „Falldarstellung 20“, die im Zuge einer „unsystematischen Alltagsbeobachtung“ (Beissert u.a. 2005) zum Ausgangspunkt für die Hypothesenbildung wurde, führte die Pädagogin zur Erarbeitung eines diagnostischen Prozesses für Ossi. Diese beiden Falldarstellungen stellten die Grundlage für die Untersuchung dar.

Die vorliegende Fallbearbeitung fand im Kontext einer Polytechnischen Schule und einer spezifischen Klasse statt, die sich insbesondere Jugendlichen mit starken emotionalen und sozialen Schwierigkeiten, darunter auch häufig dissoziale Verhaltensweisen, widmet. Demgemäß erscheinen auch die damit verbundenen Belastungen der Lehrerinnen sehr groß, und bringen diese an ihre Grenzen. Oftmals kommt es trotz großem Engagement und Bemühen zu „hilflosem Agieren“ auf beiden Seiten, auf der Suche nach Maßgaben, die das Verhalten der SchülerInnen reglementieren sollten. Androhungen von Ausschluss aus der Schule, als letzte Konsequenz werden in der Gartenklasse meist vermieden. Das Lehrerinnen-Team versucht die SchülerInnen zu einem regelmäßigen Kommen und zum Erbringen von Leistungen zu motivieren, was nicht immer glückt, da einige Jugendliche sich nur schwer an diese Routine gewöhnen.

Die Art des psychoanalytisch-pädagogischen Nachdenkens und die spezielle Art der Reflexion als „Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben in Unterrichtssituationen“ eröffnete diesbezüglich in zweierlei Hinsicht eine neue Perspektive dahingehend, sich selbst und die SchülerInnen besser zu verstehen und auch in schwierigen Situationen Handlungsspielräume zu erweitern.

So zeigte sich in einem ersten Schritt, dass der Blick auf die Belastung hinsichtlich des eigenen Erlebens bereits hilfreich erlebt wurde. Dies führte nun auch zur *ersten Hypothese*, die das Augenmerk auf die damit verbundene Entlastung durch die Containing-Funktion legt, die die Gruppe oder auch das Einzelsetting in spezifischer Art bieten kann. Wie im theoretischen Abriss erläutert, lässt sich die Belastung mit Salzberg-Wittenberg auch dahingehend verstehen,

„[...] dass man sich dem [...] Schüler in dessen äußersten Schmerz zur Verfügung stellt und diesen für ihn hält oder trägt. Die Möglichkeit, dass diese Belastung zu groß wird, was zum Aufgeben des Berufs, zu einem Zusammenbruch oder zum Selbstschutz durch Oberflächlichkeit, Dogmatismus und mangelnde Flexibilität führen kann, muss sehr ernst genommen werden“ (Salzberg-Wittenberg 2002, 197 zit. n. Diem-Wille 2007, 42).

Salzberg-Wittenberg betont in diesem Zusammenhang, wie wichtig es für PädagogInnen ist, anzuerkennen, dass sie nicht allmächtig sind. Sie warnt jedoch vor dem Wegschauen und Gewährenlassen von Grausamkeiten.

In der Fallanalyse hat sich gezeigt, dass sich in dem Praxiskontext der Pädagogin genau dieses Dilemma auftat. So wurde bspw. Valerie in ihrer Bedürftigkeit übersehen, konnte zuerst nur als aggressiv erlebtes, frech-forderndes Mädchen wahrgenommen werden. Das Nachdenken über das eigene Erleben brachte eine grundsätzliche Überforderung hervor, die – in diesem Fall von der Work Diskussion Gruppe – (aus)gehalten und entlastet wurde: Diem-Wille (2013, 185) zeigt auf, dass die Seminargruppe einen „Container“ darstellt, und es so gelingen kann, selbst belastende Gefühle und Situationen auszuhalten:

„Die Seminargruppe stellt für die Verfasser der Work Diskussion Protokolle einen Container dar, der es ermöglicht, belastende Situationen auszuhalten und wahrzunehmen“ (Diem-Wille 2013, 185).

In diesem Fall war die Work-Diskussion Gruppe der Ort, an dem Momente aus der Praxis hinterfragt werden konnten und diese gleichzeitig hinsichtlich ihrer psychischen Bedrohlichkeit entlastet wurden. In dieser Weise eröffnete der gemeinsame Blick auf die „zugeschnürte Kehle“ der Lehrerin sowohl einen Blick auf ihre eigenen Überforderungsgefühle als auch auf die Jugendlichen selbst. Dieserart eröffnet das erfahrene Containment gleichzeitig den Blick auf dreierlei:

*Erstens*, und mit dem vornehmlichen Ziel professionellen pädagogischen Handelns, eröffnete es die Möglichkeit, die Situation und die Jugendlichen auch „anders“ (und differenzierter) in ihrem Verhalten wahrnehmen und verstehen zu können, wie in Kapitel 6.2.2 mit Josy und Valerie gezeigt wurde. So konnte Josy als kindlich und ängstlich, Valerie, die vorerst durch unangepasstes Verhalten auffiel, als schutzbedürftig erkannt werden.

*Zweitens* eröffnete sich über diese Art der Entlastung auch eine Wahrnehmung und Akzeptanz von eigenen Begrenzungen und äußeren (situativen) wie individuellen (psychischen) Maßgaben auf Seiten der Kinder und Jugendlichen ebenso wie jener der Pädagogin.

Als Maßgeblich für die entlastende Möglichkeit des Aushaltens erscheint dabei auch das der Respekt vor den „Entwicklungsschicksalen“ und den „Entwicklungstatsache“ auch den Respekt vor den „Grenzen der Erziehung“ mit sich bringt (Bernfeld 1934, 6).

Die eigene Begrenzung wurde in der Fallanalyse im Hinblick auf die Schülerin Valerie schmerzvoll deutlich: So zeigten sich die Überforderung und Begrenzung, die im Hinblick auf die Vielzahl der bedürftigen Jugendlichen in ihrer pädagogischen Verantwortung entstand. Die Lehrerin reagierte auf Valerie mit Abwehrtendenzen, da sie sich selbst zu schützen versuchte.

Auch in der Fallanalyse von Ossi zeigten sich die Bedeutung des Aushaltens und Akzeptierens von Grenzen und Handlungsmöglichkeiten und die damit einhergehenden Gefühle. Dies zeigte sich auch deutlich, als sich Ossi weder mit Überredung noch mit Appellen an die Vernunft überzeugen lässt, den Anweisungen des Spitals nachzukommen und den Gipsverband zu tragen. Die Lehrerin konnte Ossi durch Worte nicht zum richtigen Handeln motivieren. Doch durch das Wahrnehmen und Reflektieren der eigenen Gefühle konnte sie diese als Hinweis auf Ossis innere Welt erkennen und seine innere Not ansatzweise verstehen. Gleichzeitig erschließt sich gerade hier die Anbindung an ein differenzierteres Verstehen: Gerade über das Aushalten von eigenen intensiven Gefühlen ergab sich die Möglichkeit, Ossi stabil zur Verfügung zu stehen. Trotzdem mussten auch eigene Grenzen der Lehrerin angenommen werden, da sie keinen Einfluss auf Ossis weitere Entwicklung nehmen konnte. Ossi war schwer zu fassen und auch das Arbeitsbündnis drohte immer wieder zu scheitern. Der offizielle Weg (wie bspw. der eingeschriebene Brief), Ossi zum Schulbesuch zu zwingen, schlug fehl, doch durch die „Mitwisserschaft“ der Lehrerin, dass Ossi den Brief entwendete, gelang es ihr, sich mit Ossi zu verbünden. Trotzdem musste die Lehrerin am Schluss *akzeptieren, dass er in die Türkei zurückkehren musste.*

Im Hinblick auf beide Falldarstellungen ließ sich zeigen, dass es durch deskriptives und narratives Erfassen von Interaktionen und reflexives Bearbeiten gelingen kann, durch das „nicht unbelegte“ Anführen von Interaktionen zu einer eher wertfreien, gelassenen Haltung zu gelangen. Die Lehrerin musste nicht mehr sofort reagieren, sondern konnte auch abwarten. Die Seminargruppe und die Einzelsitzung sowie Intervisionsgespräche mit KollegInnen gaben einen haltenden schützenden Raum (Containment), in dem differenziertes Nachdenken stattfinden konnte. Diese Arbeit ermöglichte auch, in sich einen Raum entstehen zu lassen, der die Handlungen und die damit verbundenen Gefühle des Jugendlichen zunächst einmal „containt“, aufnimmt, ohne sofort reagieren zu müssen.

*Drittens* erlaubt gerade dieser Blick aber auch jenen auf innerpsychische Vorgänge, die (vorerst) unbewusst sind, dies bspw. auch spezifisch auf Abwehraktivitäten, die im Dienste des seelischen Erlebens sind, was nun den Blick auf die zweite Hypothese lenkt.

Im Hinblick auf die Annahme, inwiefern Abwehraktivitäten (z.B. narzistische Kränkungen und Anerkennungswünsche der Lehrperson) durch Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben differenziert betrachtet werden (Hypothese 2) lässt sich Folgendes zusammenfassen.

In Kapitel 3 wurde gezeigt, dass ein Ziel des psychoanalytisch-pädagogischen Nachdenkens über eigenes und fremdes Erleben auch darin liegt, dass die Pädagogen und Pädagoginnen eine innere Haltung entwickeln, die Widerstände wahrnehmen lässt und diese durch Bearbeitung abgebaut werden könnten. Gerade dieses Verstehen dessen, was „quer“ zu liegen scheint, eröffnet den beiden Autorinnen Steinhardt und Sengschmied nach den Zugang zu den bedrohlichen und abgewehrten Aspekten und das Gelingen, unbewusste Abwehrstrategien wahrzunehmen, führen so zu pädagogischer Professionalität (Steinhardt/Sengschmied 2013, 166).

Mit dem Blick auf die Fallanalyse hat sich das auch im vorliegenden Fall in der Arbeit mit dissozialen Jugendlichen insofern gezeigt, als dass es der Pädagogin über den Halt und die Möglichkeit des „Hinschauens“ gelang, zu erfahren, inwiefern ihre eigenen Abwehraktivitäten sowohl ihre Wahrnehmung als auch Handlungen bestimmten.

Die „Falldarstellung 20“ verdeutlichte im Umgang mit Valerie, dass die Lehrerin sich durch ihre Abwehr einerseits zu schützen versuchte, da sie überfordert einer Vielzahl an bedürftigen SchülerInnen gegenübersteht. Die zugeschnürte Kehle, die erst am Ende des Reflexionsprozesses verstanden wurde, zeigt, wie massiv die Lehrerin zu Beginn belastende Gefühle abwehrt. Die Bearbeitung der Abwehrtendenzen und der Übertragungswiderstände führten zu einer veränderten Haltung zu sich selbst und den

SchülerInnen gegenüber. So konnte sie bei Ossi „hinschauen“ und auch eigene Gefühle aushalten und in der Reflexion bearbeiten, was dazu führte, dass sie Ossis Verhalten (Flatuiere, Grölen, Schlafen) nicht als Provokation oder Kränkung ihrer selbst erleben musste, sondern „professionell“ betrachtete. Auch Ossis Fernbleiben wurde nicht (mehr) als persönliche Kränkung empfunden. Im Reflexionsprozess wurde klar, dass Ossi durch sein sich Selbst-Versorgen, einer enormen körperlichen und psychischen Belastung ausgesetzt sein muss (Arbeitet am Käsestand, etc.)

Um bewusste und unbewusste Emotionen (Turner/Ingrisch 2009, 170) benennen zu können, ist das bewusste Wahrnehmen von Abwehrmechanismen, Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen in Beziehungen von Bedeutung. Laut Turner/Ingrisch (2009, 171 ff) sind PädagogInnen auch durch die Ablehnung, Abweisung und Aggressionen von Seiten der SchülerInnen mit persönlichen Kränkungen konfrontiert. „Deshalb ist es notwendig, die Quelle so gut wie möglich zu verstehen“ (Turner/Ingrisch 2009, 171).

Dies führt nun zu der 3. Hypothese. Der neu eröffnete Blick über das spezifische Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben, eröffnete noch einen weiteren, und zwar auf nicht vordergründig bewusste Anteile des Beziehungsgeschehens. Dies ermöglichte über die Betrachtung des Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen in der Reflexionsarbeit, Gefühle als Verstehenszugang zu erfassen. Im Sinne M. Datler (2012, 166) Erleben dient dem Verstehen.

Mit einem psychoanalytisch-pädagogischen Blick wurde im Kapitel 2.1.1 gezeigt, dass vor allem Jugendliche, die in auf Grund ihrer Herkunft und Familien nur wenige positive Beziehungserfahrungen gemacht haben, ihre unbefriedigten Beziehungswünsche unbewusst auf die Lehrperson übertragen (Ratzke u.a. 1997, 163). Im Kap. 2.2 wurde mit Ratzke dargestellt, dass gerade im Hinblick auf die Vielzahl und Heftigkeit der – zu einem guten Teil unbewussten – Bedürfnislagen der Jugendlichen im vorliegenden Kontext die LehrerInnen vor große Herausforderungen stellt:

„Als Ersatzfigur soll diese den ‚Objekthunger‘ der Kinder [und Jugendlichen] und damit das Bedürfnis sowohl nach Annahme als auch nach Auseinandersetzung auf der Basis der verlässlichen Beziehung ‚stillen‘“ (Ratzke u.a. 1997, 163).

Wie gezeigt wurde, erzeugt dies besonders auch in dem vorliegenden Kontext häufig einen starken Druck seitens der Pädagogin. Dieser äußert sich sowohl auf der manifesten Ebene, wenn Jugendliche ihre Bedürftigkeit stark an die Pädagoginnen herantragen, sei es offensiv oder über Opposition. (Jene Jugendlichen, die dazu nicht in der Lage sind, dadurch aber im pädagogischen Alltag verstärkt Gefahr laufen „unterzugehen“, wurden in

diesem Zusammenhang nicht näher betrachtet – obwohl dies jedenfalls in den Blick zu nehmen wäre). Das Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben kann Möglichkeiten eröffnen, v.a. jene „offensiven“ Beziehungsbedürfnisse entlastend zu reflektieren, so ermöglicht es nach Stallegger-Dessel (2009), die eigenen Ansprüche dadurch auf ein realistisches Niveau herabzumildern und den Bedürfnissen auf realistischer Ebene zu begegnen, wenn die eigenen Gefühle im Hinblick auf jene innerhalb von Übertragungsprozessen durch die Jugendlichen und die korrespondierenden Gegenübertragungsgefühle differenziert werden können: Mit Stallegger-Dressel (2009, 3) wurde beschrieben, dass, sobald die Mechanismen des Unbewussten in der Reflexionsarbeit verstanden werden, es auch möglich ist Lösungswege zu erarbeiten und in der Praxis umzusetzen (Kapitel 3.2).

Laut Datler/Wininger (2010) sollen PädagogInnen Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen differenziert wahrnehmen. Dies scheint in einigen Aspekten auch nach der vorliegenden Fallanalyse gelungen. So hat sich gezeigt, dass den Schelten, die Valerie betrafen, eine negative Übertragungsreaktion als Ursache zugrunde lag. Diese Erfahrung sensibilisierte die Lehrerin für Mechanismen des Unbewussten.

Als Ossi auf die Motivationsrede der Lehrerin, er möge sich doch die Hand erneut eingipsen lassen, nicht reagiert, lässt Ossi im Sinne einer Projektiven Identifizierung (Trescher 1987) die Pädagogin fühlen, was er durch den Bruch der Hand fühlt: Ohnmacht und Ausweglosigkeit.

Ossis provokantes Verhalten (Flatuieren, Aufstoßen, Grölen) konnte als Ausdruck seiner Bedürftigkeit erkannt werden. Im Gespräch mit Ossi konnten positive Übertragungsgefühle dazu beitragen, dass sich die beiden „verstanden“, was das Verschwinden des Briefes aber auch die Notwendigkeit und Möglichkeit seiner Anwesenheit in der Schule anbelangte.

Dem zu Folge können pädagogische Interaktionen hilfreich sein, wenn es dem oder der PädagogIn gelingt zu erkennen, dass

„Identifikationen und projektive Identifikationen im Dialog zwischen Kind und Pädagoge eine entscheidende, heilende Rolle [spielen] [...] Finger-Trescher entwickelt unter Berufung auf Leber die Vorstellung eines ‚fördernden Dialogs‘ mit dem Kind, dem Kind ‚gute Objekte‘ zur Introjektion bereitzustellen, Projektionen aufzunehmen und auszuhalten“(Finger-Trescher 1987, zit. n. Fröhlich/Göppel 1992, 27).

Gelingt es LehrerInnen, wie auch die Fallstudie und die darauffolgende Fallanalyse gezeigt haben, angemessen auf die Beziehungswünsche einzugehen, so ergeben sich für

SchülerInnen günstige Entwicklungsmöglichkeiten. Durch Reflexion kann es gelingen, Gegenübertragungsphänomene zu erfassen und darauf einzugehen.

Diese Prozesse des differenzierten Nachdenkens über eigenes und fremdes Erleben, mündeten schließlich auch in eine andere Haltung der Pädagogin, mit der die Jugendlichen und das Interaktionsgeschehen grundsätzlich anders wahrnehmbar wurden.

Mit der 4. Hypothese wurde der Annahme nachgegangen, dass das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben in der Reflexionsarbeit – im Hinblick auf die Hypothesen 1-3 – Voraussetzung ist, Gefühle als Verstehenszugang nutzen zu können und damit eine psychoanalytisch-pädagogische *Haltung* zu entwickeln, die für förderdiagnostisches Arbeiten nach dem Wiener Profil notwendig ist.

Es wurde gezeigt, dass psychoanalytische Reflexion sowohl zu einer Entlastung hinsichtlich des Handlungsdrucks als auch zu einem Verständnis den SchülerInnen gegenüber führte. Laut Turner/Ingrisch (2009, 162) wird durch diese Haltung ein Verstehen der Motive des Handelns erworben, welches es ermöglicht dem „Gemeinten Aufmerksamkeit zu schenken“ und es so möglich macht, eine „kreative Form der Anwendung“ zu ermöglichen.

Steinhardt/Sengschmied (2013) halten fest, dass das Reflektieren über pädagogische Praxis Denkräume schafft, in denen das subjektive Erleben der PädagogInnen angesprochen, hinterfragt und reflektiert werden kann.

„Allerdings lohnt sich der Hinweis, dass es über weite Strecken von der Intensität und Qualität dieser Gefühle abhängt, ob wir unbesonnen – impulsiv oder überlegt handeln. Und von der Intensität und Qualität dieser Gefühle hängt es auch maßgeblich ab, in welchem Ausmaß es uns gelingt, zu diesen Bildern und Vorstellungen, zu unseren Akten des Verstehens, Einschätzens, Bewertens und Prognostizierens sowie zu unseren Handlungen in kritisch-reflexive Distanz zu treten“ (W. Datler 2000a, 70).

In der Darlegung der Theorie wurde gezeigt, dass das Thematisieren, Reflektieren und Erforschen von unbewussten Prozessen, die dem Bewusstsein nur schwer zugänglich sind, für die Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen von großer Bedeutung ist und zur Verbesserung und Veränderung schulischer Interaktionen beiträgt.

Laut Sengschmied (1996, 5) ist die Verbesserung dieser Interaktionen in der Einstellungsänderung hinsichtlich der Arbeit, den Kindern und Jugendlichen, in Veränderungen institutioneller Art und in der damit verbundenen Professionalisierung der PädagogInnen in ihrer Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen begründet.

Das Work Diskussion Seminar, als modifizierte Methode nach dem Tavistock Modell, stellte eine solche Möglichkeit dar, in der Momente aus der Praxis hinterfragt und diese gleichzeitig hinsichtlich ihrer psychischen Bedrohlichkeit entlastet werden konnten:

Die „Falldarstellung 20“ zeigte, dass eine schwer verstehbare und rätselhafte Interaktion, die die Lehrerin mit intensiven Ohnmachtsgefühlen konfrontierte zur Ausgangssituation für den Prozess wurde (zugeschnürte Kehle der Lehrerin). Die Bearbeitung im Work Diskussion Seminar hatte eine Haltungsveränderung der Lehrerin zur Folge, die auch zu Ossi als Fokusskind führte.

Das Fallmaterial Ossi zeigte, dass die Pädagogin durch Nachdenken über ihr eigenes und Ossis Erleben – bei der prozesshaften Erstellung des förderdiagnostischen Profils – ihren Handlungsspielraum, der zu Beginn von Ohnmacht und Abwehr geprägt war, ein Stück erweitern konnte. Durch das kontinuierliche Nachdenken über eigenes und Ossis Erleben konnte die Lehrerin durch das Aushalten von Belastungen ein, wenn auch „dünn“, Arbeitsbündnis mit Ossi schaffen. So zeigte sich in dem Gespräch, dass über das Ringen um Vertrauen und Verbindung (verbündet) eine, auch emotional (zumindest ein Stück weit) getragene Abmachung hinsichtlich seines Kommens möglich wurde: aus einer Vereinbarung wurde ein Arbeitsbündnis, das er auch einige Zeit gehalten hat.

Die 5. und letzte Hypothese lautete: Das Nachdenken über fremdes und eigenes Erleben eröffnet auch das Erkennen und das Aushalten von schwierigen und konflikthaften Gefühlen, die im Zuge des Bearbeitens der Kategorien des förderdiagnostischen Profils für das Wahrnehmen und Reflektieren der manifesten, beobachtbaren Interaktionen des Kindes oder Jugendlichen und dem Aushalten des Wissens um Biographisches hinderlich sein können (Bearbeiten der Kategorien 1-5).

Wie im Kapitel 3.2.2 beschrieben, stellen laut Bundschuh (1988) die Beschäftigung mit Biographischem, dem manifesten Verhalten und dem daraus entstehenden Interaktionsprozess mit der Lehrperson die Anknüpfungspunkte dar, die zur Förderung dienen. Ausgehend von der „Fallanalyse 20“ kam es zu einer Haltungsänderung der Lehrerin. Laut Sengschmied wird davon ausgegangen,

„[...] dass die Auseinandersetzung mit den praxisleitenden Momenten der Erzieher [PädagogInnen] gegebenenfalls zu Veränderungen in der Art und Weise führen, wie die Erzieher [PädagogInnen] dem Kind [Jugendlichen] begegnen, und dies wiederum Folgen für die Art hat, in der ein Kind [Jugendlicher] gefördert, begleitet und unterstützt wird“ (Sengschmied 1996, 21).

Der Lehrerin gelang es, Ossis biographisches Gewordensein teilweise zu verstehen und ihn einerseits als einen „großen starken Jungen, der, oftmals selbstgefährdend (Abnahme

des Gipsverbandes, polizeilicher Kontakt) handelnd, sich als „Einzelkämpfer“ auch durchzuschlagen vermochte (diverse Jobs) und andererseits ihn auch als bedürftiges Kind („ja mei, ich bin ihr Baby“) zu verstehen.

Durch die steigende Bereitschaft, Gefühle auch in schwierigen Interaktionen als Verstehenszugang „auszuhalten“ (Grölen, Flatuieren, Schlafen) konnte es gelingen, Ossis innere Welt teilweise besser zu verstehen.

Trotz seines schwierigen Verhaltens konnte ihm ein Rahmen geboten werden, der ihm erlaubte ein positives Schulabschlusszeugnis zu erlangen. Über die Kontaktaufnahme der Schülerin konnte dem Burschen die Haltung „Komm, wir brauchen dich – du bist uns wichtig“, vermittelt werden. So wurde Ossi nicht aus der Schule verdrängt und die Gratwanderung zwischen Abbruch und Durchhalten konnte ein Stück weit gelingen. Dabei musste die Lehrerin immer wieder um Ossis Vertrauen ringen, was teilweise geglückt ist, wie das Gespräch „Ossi kommt zur Schule“ zeigte.

Durch die Auseinandersetzung und Konfrontation mit – nicht selten fremd- und selbstgefährdendem, destruktivem Verhalten, (über-)großen, basalen Bedürftigkeiten und „Objekthunger“, bei gleichzeitigen großen Beziehungsschwierigkeiten und oftmaligen Abbrüchen seitens der Kinder und Jugendlichen, konnte gezeigt werden, dass der Bewusstwerdungsprozess der Pädagogin zu neuen Wegen und Sichtweisen in der Arbeit führt.

## 8. Resüme und Ausblick (praxisleitende Erkenntnisse)

### 8.1 Resüme

Dieses abschließende Kapitel dient der Zusammenfassung und der Darstellung der Erkenntnisse, welche im Rahmen dieser Masterthesis gewonnen werden konnten, sowie dem Ausblick auf daraus ableitbare Schlussfolgerungen für die psychoanalytisch-pädagogische Arbeit mit dissozialen SchülerInnen.

*Im einleitenden Kapitel* wurden die Aktualität und die Relevanz des Themas dieser Arbeit für die Psychoanalytische Pädagogik dargelegt. Das *zweite Kapitel* zeigte die psychoanalytisch-pädagogischen Zugänge zur Arbeit mit dissozialen SchülerInnen auf. Das *dritte Kapitel* verdeutlichte, dass förderdiagnostisches Verstehen durch psychoanalytische Reflexionsmethoden (Work Diskussion) erfahrbar werden kann und zu förderdiagnostischen Handeln führen kann. Erleben soll dem Verstehen dienen und eine Haltung der „Unbestimmtheit und Offenheit“ (Salzberger-Wittenberger 2002, zit. n. Turner/Ingrisch 2009, 165) eröffnen.

Im *vierten Kapitel* wurde eine kurze Zusammenfassung der ersten Kapitel dargelegt und die Forschungslücke identifiziert. Im *fünften Kapitel* wurde die methodische Vorgehensweise aufgezeigt. Hierbei wurde auf die Bedeutung und Besonderheit des qualitativen Verfahrens der Einzelfallstudie eingegangen und der Bogen zur Entstehung und Analyse des Fallmaterial dieser Arbeit gespannt.

Das *Kapitel sechs* diente im *ersten Abschnitt* der Darlegung der Fallarbeit und Analyse der „Falldarstellung 20“. Diese Darstellung führte zu der Frage, wie sich die Protagonisten erlebten und verdeutlichte die Relevanz der Containerfunktion der Gruppe bei der Bearbeitung der Abwehr- und Sicherungstendenzen seitens der Pädagogin. So zeigte sich, dass die Bedeutung der Übertragung und Gegenübertragung in der schulischen Arbeit (erstmalig) wahrgenommen werden konnte und am Beispiel der beschriebenen schulischen Interaktion (die Lehrerin droht Valerie mit einem Ausschluss), in der Reflexion verstanden wurde.

Im Zuge der Bearbeitung der „Falldarstellung 20“ erwirkte die Lehrerin durch Erfahrungslernen eine psychoanalytisch-pädagogische Bereitschaft, die im *zweiten Abschnitt* des sechsten Kapitels zur Einzelfallanalyse Ossi führte.

Die „Falldarstellung 20“ und das daraus resultierende Ringen um einen förderdiagnostischen Prozess mit dem Schüler Ossi wurde analysiert, wobei fünf forschungsleitende Aspekte hinsichtlich der Forschungsfrage: *„Welche Relevanz hat das Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben in förderdiagnostischen Prozessen, in (spezifischem) Hinblick auf die Arbeit mit sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen, die in „besonderen Klassen“ (Kooperationsklasse Gartenklasse G.A.N.Z., Polytechnischen Klassen) unterrichtet werden, und den damit verbundenen Herausforderungen für LehrerInnen?“*

Das *Kapitel sieben* diente zur Ergebnisdarstellung und somit der Beantwortung der Forschungsfrage. Die Fallanalysen zeigten in Hinblick auf den beschriebenen Forschungsstand, dass auch im vorliegenden Fall das psychoanalytisch-pädagogische Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben hilfreich zur Anwendung gelangen konnte: Durch Reflexion war es gelungen, sich selbst als Lernende und Forschende wahrzunehmen. Das Beobachten und Reflektieren der eigenen Gefühle ermöglichte es, sich auf den Prozess des Erfahrungslernens einzulassen, Erfahrungen, wie „ich als Pädagogin“ den Lernprozess fördere beziehungsweise behindere, wurden möglich, was sowohl zu einer Entlastung hinsichtlich des Handlungsdrucks als auch zu einem veränderten Verständnis den SchülerInnen gegenüber führte.

Diese Reflexionsarbeit ließ die Pädagogin den emotionalen Aspekt der schulischen Interaktionen, die sie als teilnehmende Lehrerin machte, erfahren. Die sich verändernde Haltung in ihrem Inneren wurde und wird durch die Einzelsupervision und Analyse weiter forciert.

Die Annahmen, die fünf Aspekte hinsichtlich der Relevanz dieses spezifischen Reflektierens und Nachdenkens in den Blick nahmen, zeigen aber gerade in der hier fokussierten Praxisarbeit mit emotional und sozial benachteiligten Jugendlichen eine spezifische Ausprägung: So sind LehrerInnen im Rahmen von Unterricht wie jenem der hier dargestellten „Gartenklasse“, aber auch in Regelschulklassen an sozialen Brennpunkten, mit einer Vielzahl und Heftigkeit von Jugendlichen konfrontiert, die ihre basale Bedürftigkeit, ihren „Objekthunger“, oftmals gleichzeitig mit dissozialen, selbst- und fremdgefährdeten Verhaltensweisen und (im besten Fall zeitweiligen) Beziehungsabbrüchen gepaart, herantragen. Der äußere Rahmen, der keine (psychagogische) Einzelbegleitung ermöglicht, ist sehr an strukturelle – schulische – Maßgaben (Absolvierung der Unterrichtspflicht) gebunden und bringt damit auch einen äußeren Handlungsdruck mit sich.

Diese Arbeit zeigte über die Fallanalyse am Beispiel der Lehrerin, die einer großen Anzahl von bedürftigen SchülerInnen mit massiven emotionalen und sozialen Problemen gegenüberstand, eine spezifische Relevanz die sich folgendermaßen zusammenfassen lässt:

- Das Entlastungsmoment im Sinne des *Containments* (im Work Diskussion Seminar, Einzel- und Gruppensupervision sowie dem Kasuistikseminar) erscheint auch hinsichtlich der eigenen, strukturellen und psychischen Begrenzung der Jugendlichen als maßgeblich und sogar als Voraussetzung, um einen Blick auf das eigene Erleben und jenes der Jugendlichen überhaupt zu eröffnen.
- Dieses Entlastungsmoment erscheint in diesem Kontext auch in Hinblick darauf, über individuelle pädagogische Beziehung hinausgehende Widerstände und Abwehrmechanismen vor Überforderung, Kränkung, Begrenzung und Ohnmacht seitens der LehrerInnen zu schützen, maßgeblich, die Hereinnahme förderdiagnostischer Aspekte für die Arbeit zu eröffnen.
- Die Jugendlichen vermögen gerade im Hinblick auf ihre eigene Geschichte des „Zuviels“ an „unverdaulichen Erfahrungen“, an „verlorengehen, ohnmächtig-ausgeliefert-Fühlen“, diese Gefühle auch im Zuge der Übertragung und Gegenübertragung auch verstärkt als intensive Gefühle bei ihren LehrerInnen auszulösen.
- So gelingt es, durch das „Hinschauen“ zu einem „Verstehen-Können“ zu gelangen und dadurch die Möglichkeit für ein förderliches Beziehungsangebot für Jugendliche zu schaffen. Durch das Aushalten und die Beachtung des auftretenden unbewussten und bewussten Erlebens der Lehrerin, die sich durch die oft schwer verstehbaren Handlungen der Jugendlichen ergeben, kommt es zur Verringerung des Handlungsdrucks auf Seiten der LehrerInnen.
- Durch das differenzierte „Aushalten“ eigener starker Gefühle, die beim Beobachten erfahrbar werden und das Bearbeiten der Beobachtungsprotokolle in der Einzel- und Gruppenreflexion sowie im Work Diskussion Seminar und dem Kasuistik Seminar wird ein Raum geschaffen, in dem es gelingt, bedrohliche Gefühle die während der Beobachtung aufkommen zu reflektieren. So lässt sich an dieser Stelle der Aspekt von Turner und Ingrisch im vorliegenden Kontext als spezifisch bestätigt anführen:

Die Fallanalyse hat in dieser Weise gezeigt:

1. Die Lehrerin kann durch Reflexion einen Einblick in eigene Abwehr und Sicherungsprozesse erlangen und es eröffnet sich eine differenzierte Sichtweise auf schulische Interaktionen.
2. Die Schlussfolgerungen und die veränderte (innere) Haltung, die aus diesen Erkenntnissen resultieren, sind für die weitere Arbeit von tragender Bedeutung. Das kasuistische Material, das im Work Diskussion Seminar bearbeitet wurde – die „Falldarstellung 20“ - verdeutlichte die Relevanz des Nachdenkens über eigenes und fremdes Erleben in Unterrichtssituationen.
3. Diese Erfahrungen, Einsichten und (Selbst-) Erkenntnisse, die durch die Bearbeitung der „Falldarstellung 20“ im Work Diskussion Seminar gewonnen wurden, wirken sich auf die Persönlichkeit der Lehrerin aus. Außerdem erkannte sie, dass ihre Hauptsorge dem Burschen Ossi galt, der die Kooperationsklasse - die Gartenklasse – besuchte.
4. Diese Veränderung zeigt ihre Wirkweise in weiterer Folge bei der prozesshaften Erstellung eines Förderdiagnostischen Profils für den Gartenklassenschüler Ossi

Im hier vorliegenden Spezialfall pädagogischer Arbeit im schulischen Kontext erscheint es maßgeblich, dass der Blick auch auf persönliche Kränkungen gerichtet werden konnte. Die Gefühle beim Bearbeiten und Reflektieren der manifesten, beobachtbaren Interaktionen dienten dem Verstehen. Durch die Arbeit mit dem Profil und der reflexiven Bearbeitung des Erlebens während des Prozesses war es möglich jenseits des Lernstoffs etwas von der inneren und äußeren Realität des Schülers und der der Lehrerin zu begreifen.

Durch psychoanalytische Reflexion wurde auf Interaktionen Bezug genommen, welche die Lehrerin als teilnehmende Beobachterin machte, so konnte sie einen differenzierten Blick auf ihr eigenes und das Erleben des Burschen richten, welches während der Interaktionen präsent war. Es konnte gezeigt werden, dass sich durch das Wissen um Dissoziale auch „Mittel und Wege finden lassen“ (M. Datler 2012, 51) mit ihnen umzugehen. Abwehrtendenzen der Lehrerin konnten bearbeitet werden.

Die Arbeit mit dem Profil gibt durch die Auseinandersetzung mit den Kategorien und die intensive Form der Reflexionsarbeit den PädagogInnen die Möglichkeit, den SchülerInnen mit wachsendem Verständnis zu begegnen. Dies kann gelingen, da das „[...] Augenmerk wiederkehrend auf unbewusste Erlebnisweisen des Kindes sowie auf Apperzeptionstendenzen, die das erzieherische Handeln leiten gelenkt wird“ (Sengschmied 1996, 99).

Für die schulische Arbeit mit benachteiligten SchülerInnen gilt, dass das gezielte (psychagogische) Handeln von einem Verstehensprozess (Gstach/Sieber-Mayer/Datler 1993) getragen werden muss, dem bewusste und unbewusste Erlebens- und Einschätzungstendenzen von Schülerinnen und der Begegnung mit ihnen zugrunde liegt. Dieses, hier vorliegende *achte Kapitel* diene im ersten Abschnitt der Zusammenfassung und Ergebnisdarstellung, soll nun in einem zweiten folgenden Schritt einen Ausblick geben.

## **8.2 Ausblick- Plädoyer für eine psychoanalytisch-pädagogische Reflexionspraxis**

Im Zuge dieser Masterthesis ist es gelungen, mit der vorliegenden Einzelfalluntersuchung nachzuweisen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben (Reflexionsarbeit), auch außerhalb eines „klassisch psychagogischen Rahmens“ (Einzelbegleitung) zum förderdiagnostischen Handeln beiträgt. Da ein Zusammenhang zwischen förderlichem Handeln und der Erarbeitung der einzelnen Kategorien des förderdiagnostischen Profils besteht, spricht das für eine Ausweitung dieser förderdiagnostischen Arbeit unter berufsbegleitender Reflexion im schulischen Feld.

Die hier dargestellte Form der schulischen Betreuung, wie sie in der Fallarbeit beschrieben wurde, ist äußerst niederschwellig. Doch gerade die Schule, sollte für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und sozialen Problemen, eine haltende Institution mit hilfreich handelnden PädagogInnen sein. Ich möchte diese Masterarbeit mit folgendem Gedankenanstoß schließen und zitiere Fröhlich/Göppel (2006):

„Lehrerinnen sollen lernen, diese Spannungen zwischen Nähe und Distanz und zwischen Person und Funktion auszuhalten und in der Interaktion und Kommunikation auszubalancieren“ (Fröhlich/Göppel 2006, 173).

Aus diesem Zitat in Verbindung mit den Ergebnissen der vorliegenden Masterarbeit kann die These gestützt werden, dass die Psychoanalytische Pädagogik mit ihren Theorien und Methoden einen gangbaren Weg, mit SchülerInnen fördernd und „ausbalancierend“ umzugehen bereitet. Das Nachdenken über eigenes und fremdes Erleben – das dem Verstehen dient (M. Datler 2012) – stellt einen bedeutenden Anknüpfungspunkt dar, um fördernde Prozesse zu gestalten.

## 9. Literatur

- Ahrbeck, B., Rauh, B. (2006) (Hrsg.): Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Beltz Verlag, Weinheim
- Aichhorn, A. (1925): Verwaehrte Jugend: Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Hans Huber, Bern 2005, 11. Auflage
- Aichhorn, T. (2014): August Aichhorn. „Der Beginn psychoanalytischer Sozialarbeit“. In: Soziales Kapital. Wissenschaftliches Journal Österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit. 12/2014, 203–211. Abrufbar unter <http://www.sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/332/579.pdf> (18.04.2017, Download)
- Aichhorn, T. (2017): August Aichhorns Psychoanalytische Pädagogik, seine Forderung an die Erzieher. In: Kinderanalyse, 25. Jahrgang, 64-68
- Aigner, L. (2012): Artikeltitle Ausgebrannt: Hochstressberuf Lehrer. In: DerStandard online: [derstandard.at/1345166723695/ Ausgebrannt-Hochstressberuf-Lehrer](http://derstandard.at/1345166723695/Ausgebrannt-Hochstressberuf-Lehrer)“, Lisa Aigner, derStandard.at, (11.9.2012 Download)
- Barta, A. (2002a): Behandlung einer autistischen Störung im Rahmen der Psychagogischen Betreuung. Ein Fallbericht zur Therapie eines beziehungsgeörtten Kindes. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 27, 108-123
- Barta, A. (2002b): Die Institution als hilfreicher, unverzichtbarer und behinderter Rahmen für Kinderpsychotherapie: Psychagogische Betreuung in der Institution Schule. In Zeitschrift für Individualpsychologie, 90-100
- Barta, A., Tomandl, Ch. (2011): Die Wiener Psychagogik 1975-2010. Grundlagen und historische Entwicklung-Ausbildung-Qualitätssicherung. In: Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft 54, Heft 4, 13-22
- Bernfeld, S. (1934): Die psychoanalytische Psychologie des Kleinkindes. In: Zeitschrift für psychoanalytischen Pädagogik 8, 6-16
- Beisert, B. u.a. (2005): Handbuch zur Förderdiagnostik Freistaat Sachsen. Abrufbar [http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Handbuch\\_zur\\_Foerderdiagnostik\\_-\\_Freistaat\\_Sachsen.pdf](http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Handbuch_zur_Foerderdiagnostik_-_Freistaat_Sachsen.pdf). (18.04.2017 Download)
- Bion, W. (1962): Lernen durch Erfahrung, Fischer Verlag, Frankfurt

- Binneberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, 773-788
- Bundschuh, K. (1988): Vermittlung als pädagogische Aufgabe bei schwer geistiger Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik 57, 243-254
- Datler, M. (2012): Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie. Psychosozial-Verlag, Gießen
- Datler, W. (1995): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösungen und Kasuistik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 719-728
- Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (1999) (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial Verlag, Gießen
- Datler, W. (2000a): Die Schule auf der Couch? In: ZV Lehrerinnenzeitung 4, Wien, 12-15
- Datler, W. (2000b): Das Verstehen von Beziehungsprozessen—eine zentrale Aufgabe von heilpädagogischer Praxis, Lehre und Forschung. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 59-77
- Datler, W. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter 2. In: Hofmann, Ch., Brachet, I., Moser, V., Stechow, E. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Edition SHZ der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern, 157-166
- Datler, W. (2004a): Wie Novellen zu lesen... Historisches und Methodisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen. Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14, Psychosozial-Verlag, Gießen, 9-14
- Datler, W. (2004b): Die heilpädagogische Beziehung als Gegenstand der Reflexion und Ort der Veränderung: Über das Ringen um Verstehen, die Erarbeitung von Handlungsspielräumen und das Konzept der „work paper discussion“. In: Kannewischer, S. u.a. (Hrsg.): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform (Festschrift für Konrad Bundschuh zum 60. Geburtstag). Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 116-12

- Datler, W. (1996): Ist der Begriff der Fiktion ein analytischer Begriff? In: Lehmkuhl, U. (Hrsg.): Heilen und Bilden–Behandeln und Beraten. Individualpsychologische Leitlinien heute (Beiträge zur Individualpsychologie 22), Reinhardt Verlag, München u.a., 145-156
- Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung. Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta, Stuttgart, 41-66
- Datler, W. (2017): Förderdiagnostisches Profil. Unveröffentlichte Seminarunterlage des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule.“ Universität Wien
- Datler, W., Bogyi, G., et al. (1991): Psychoanalytisch-pädagogische Förderdiagnostik und Erzieherberatung. Das Hampstead-Projekt – Scheibengasse 71. Bericht und erste Bilanz eines fünfjährigen sozialpädagogischen Wohngemeinschaftsprojektes. In: Information zur Bildung und Fortbildung für Erzieher und Sozialarbeiter 1, 11-84
- Datler, W., Stephenson, T. (1999): Tiefenpsychologische Ansätze in der Tiefenpsychologie. In: Slunecko, Th., Sonneck, G. (Hrsg.): Einführung in die Tiefenpsychologie. Facultas, Wien, 77-139
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K. (2010): Akademische Bildung und professionelles Verstehen. Work Diskussion im Vorschulbereich. In: Journal für LehrerInnen– und LehrerInnenbildung 10, Heft 1, 17-22
- Datler, W., Laggner, K., Ressel, U., Reyer, W., Stallegger-Dressl, H., Tomandl, Ch. (2011): Von Gratwanderungen zwischen Scheitern und Gelingen. Vignetten aus dem psychagogischen Arbeitsfeld im Kontext Schule. In: Heilpädagogik 4, 54. Jahrgang, 6-13
- Datler, M., Datler, W. (2014): Was ist „Work Diskussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock Konzept. Unveröffentlichte Handreichung der Universität Wien, 1-24
- Datler, W., Wininger, M. (2010): Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In: Ahrbeck, B., Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch, Kohlhammer, Stuttgart, 226-230

- Datler, W., Fürstaller, M., Wininger, M. (2015): Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik und zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Eine Einführung in den Band. In: Fürstaller, M., Datler, W., Wininger, M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte (Band 5 der Schriftenreihe der Kommission für Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]). Verlag Barbara Budrich, Opladen u.a., 9-30
- Diem-Wille, G. (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein, Bion. Kohlhammer, Stuttgart
- Diem-Wille, G., Turner A. (2009) (Hrsg.): Ein Blick in die Tiefe, Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendung, Klett-Cotta, Stuttgart
- Diem-Wille, G. (2013): Zur Vermittlung einer psychoanalytischen Haltung durch das Verstehen der frühen Entwicklung: In: Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ in Wien, Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.), Opladen, Berlin, Toronto
- Figdor, H. (1989): Pädagogisch angewandte Pädagogik oder Psychoanalytische Pädagogik. In: Trescher, H-G., Büttner, Chr. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 1. Mathias Grünewald–Verlag, Mainz, 136-172
- Finger-Trescher, U. (2003): Psychoanalytisch-pädagogische Strukturmerkmale von Erziehungsberatung in der Institution. Zur Konzeption der Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche der Stadt Offenbach/M. – In: Datler, W. u.a. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen: Psychosozial Verlag, 178-195.
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in den Erziehungswissenschaften. In: Fiebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim, 56-68
- Fröhlich, V., Göppel, R. (1992): Sehen, Einfühlen, Verstehen. Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern. Königshausen und Neumann, Würzburg
- Fröhlich, V., Göppel, R. (1999): Die Bedeutung der frühen Erfahrungen, oder: Wie entscheidend ist die Kindheit für das spätere Leben. In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 10, Psychosozialverlag: Gießen, 15-33

- Fröhlich, V., Göppel, R. (2006) (Hrsg.): Bildung als Reflexionsprozess über Lebenszeit, Psychosozialverlag, Gießen
- Gstach, J., Sieber-Mayer, B., Datler, W. (1993): Psychoanalytische Pädagogik. In: Gangl, H. Kurz, R. Scheipl, J. (Hrsg.): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden, Eugen Kettler Verlag, Wien, 148-158
- Höflehner, M. (2017): Gewalt gegen Lehrerinnen und Lehrer. In: aps Zeitschrift der Gewerkschaft Pflichtschullehrer und Pflichtschullehrerinnen in der Gewerkschaft öffentlicher Dienst. Wien, 2017/1, 10-13
- Kindler, H., Werner, K. (2010): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach §1666 BGB und ASD: Wie verläuft eine altersgemäße kognitive und sozioemotionale Entwicklung? (Hrsg.) Deutsches Jugendinstitut [http://db.dji.de/asd/F015\\_Kindler\\_Werner\\_lv.pdf](http://db.dji.de/asd/F015_Kindler_Werner_lv.pdf) vom 05.03.2010 (Download 18.04.2017)
- Krause, A. (2003): Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, 254-273
- Klein, M. (1962): Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Klett-Cotta, Stuttgart, 131-163
- Lehner, B., Sengschmied, I. (2009): Oliver wendet sich von seiner Mutter ab. Lernerfahrungen einer Babybeobachterin vom Wegschauen bis hin zur Reflexion von bedrohlichen Erlebnisgehalten. In: Diem-Wille, G.; Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blick in die Tiefe. Klett-Cotta: Stuttgart, 119-135
- Leuzinger-Bohlberger, M. (1995): Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument. In: Psyche 49, 434-480
- Madzar, U. (2002): Sevgi, sieben Jahre alt- unterwegs vom Schrei zum Wort. Entwicklungsfördernder Raum zwischen Therapie und Schule. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 27, 101-107
- Marquardt, A. (1999): Psychoanalytische Pädagogik und Kampfsport – eine mögliche Allianz? In: Behindertenpädagogik, 38.Jg., Psychoanalyse und Erziehung, Hamburg, 187-202
- Müller, B.(1989): Psychoanalytische Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Trescher, H.G, Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1, Mathias -Grünwald –Verlag, Mainz, 120-135
- Müller, B. (2012): Sozialpädagogisches Können. Lambertus Verlag, Freiburg

- Neudecker, B. (2011): Ermutigung zum Unbewussten. Anmerkungen zu den Beiträgen des Themenhefts „Die Erziehung der Erzieher“. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 36 Heft 4, 344-357
- Neuhauser, J., Ettinger, K. (2008): Was der perfekte Lehrer können muss. In: Die Presse <http://diepresse.com/home/hoehereschulen/1399598/Was-der-perfekte-Lehrer-koennen-muss>, vom 07.05.2013, 1-4 (Download 18.04.2017)
- Österreicher, K. (2017a): Work Diskussion Protokolle 1-20. Unveröffentlichte Seminarunterlage des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule.“ Universität Wien
- Österreicher, K. (2017b): Besprechungsprotokolle und Abschlussarbeit im Rahmen des Work Diskussion Seminars 1-5. Unveröffentlichte Seminarunterlage des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule.“ Universität Wien
- Österreicher, K. (2017c): Schultagebuchnotizen aus zum Interaktionsprozess in der Gartenklasse. In: Portfolio und förderdiagnostischen Profil für Ossi, Unveröffentlichte Seminarunterlage des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule.“ Universität Wien
- Österreicher, K. (2017d): Besprechungsnotizen zum Interaktionsprozess in der Gartenklasse. In: Portfolio und förderdiagnostischen Profil für Ossi, Unveröffentlichte Seminarunterlage des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule.“ Universität Wien
- Prenzel, A. (2010): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungs-wissenschaft. Juventa, Weinheim, München, 3. Vollständig überarbeitete Auflage, 785-801
- Ratzke, K., Cierpka, M., Diepold, B., Krannich, S., Sanders, M. (1997): Aggression und Gewalt bei Kindern in unterschiedlichen Kontexten. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 46. Jahrgang, Göttingen, 153-168
- Rauchfleisch, U. (1981): Dissozial: Entwicklung, Struktur und Psychodynamik dissozialer Persönlichkeiten. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen

- Rauchfleisch, U. (1995): Psychoanalytische Pädagogik mit aggressiven Jugendlichen und Erwachsenen. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Mathias Grünwald, Mainz, 33-48
- Rauchfleisch, U., Heinemann, E. (1997): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main
- Rehm, W., Bittner, G. (1964) (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehung. Ausgewählte Beiträge aus der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Huber Verlag, Bern, Stuttgart
- Salzberger-Wittenberg, I. u.a. (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. WUV, Wien
- Stallegger–Dressel, H. (2009): Qualitätssicherung und Gesundheitsförderung durch berufsbegleitende Reflexion – die Balintgruppe<sup>1</sup>. In: Erziehung und Unterricht, Heft 3/4, Wien, 1-5
- Steinhardt, K., Sengschmied, I. (2013): Widerstand und Abwehr in Beratungsprozessen. Die psychoanalytische Methode der Work Discussion und der Umgang mit Versagensgefühlen im Dienste der Entfaltung pädagogischer Professionalität. In: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Psychosozial-Verlag, 165-180
- Schedl, A. (2001): Die imaginäre Straßenbahn. In: Steiner, M. (Hrsg.): Vorwärts – rückwärts. Von den Schwierigkeiten des Fortschreitens. Leykam Verlag, Graz, 58-74
- Sengschmied, I. (1996): Psychoanalyse und Erziehungsberatung. Überlegungen zu Veränderungsprozessen des erzieherischen Handelns im Wiener Hampstead- Profil. Diplomarbeit, Universität Wien
- Schnoor, H. (2000): Von der verzerrten Realitätswahrnehmung zur gestörten zwischenmenschlichen Interaktion. Psychoanalytische Erklärungsansätze zum Verständnis von Verhaltensstörungen. In: Die neue Sonderschule 45, 178-190
- Trescher, H.G. (1993): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünwald, Mainz, 167-201

- Turner, A., Ingrisch, D. (2009): Erfahrungslernen durch die psychoanalytische Beobachtungsmethode – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur? Über das Verstehen der eigenen Emotionen und der von SchülerInnen aus der Perspektive von LehrerInnen. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein Blick in die Tiefe, Klett-Cotta, Stuttgart, 187-182
- Turner, A. (2012): Wahrnehmen und Verstehen von Übertragungsprozessen und deren Auswirkungen in der pädagogischen Praxis. In: Dien-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung, Facultas, Wien, 187-210
- Thomä, H., Kächele, H. (1996): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Springer Verlag, Ulm
- Tomandl, Ch. (2011): Die Liga der Außergewöhnlichen. Erfahrungen aus der psychoanalytisch orientierten Therapie eines Jugendlichen mit erheblichen Verhaltensproblemen in der Schule. In: Kinderanalyse 19, 84-113
- Ulich, K. (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.
- Winnicott, D.W. (1983): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Fischer Taschenbuch, Frankfurt am Main
- Winnicott, D.W. (1971): Vom Spiel zur Kreativität, Klett-Cotta, Stuttgart 14. Auflage, 2015
- Winnicott, D.W. (1956): Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Konzept der Humanwissenschaften, Klett-Cotta, Gießen
- Weissl, B., Gabrle, S. (2010): Jugendliche mit sozial-emotionaler Benachteiligung – Versuch einer Begriffsklärung. Bericht Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung, Verein Bildung und Beruf [http://www.bildungundberuf.at/beruf\\_1446.html](http://www.bildungundberuf.at/beruf_1446.html) (26.03. 2017 Download)



## Abstract

Diese Masterthesis beschäftigt sich mit psychoanalytisch-pädagogischem Verstehen und förderdiagnostischen Handeln im Kontext Schule unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit sozial und emotional benachteiligten Jugendlichen, die im Hinblick auf damit verbundene Problematiken in „spezifischen Klassen unterrichtet werden und den damit verbundenen Herausforderungen für LehrerInnen. Ausgehend von der Problemlage, die sich durch divergierende Zielvorstellungen von Lehrerinnen und einer Vielzahl, darunter auch dissozialen SchülerInnen ergibt, thematisiert diese Masterthesis die Relevanz von Reflexion in schulischen Interaktionen. Basierend auf psychoanalytisch-pädagogischen Annahmen, Methoden und Konzepten verdeutlicht die Darstellung und Analyse des Fallmaterials, in welcher Weise differenziertes Nachdenken über das eigene und fremde Erleben zu Entlastung der Lehrerinnen beiträgt und in einem weiteren Schritt zur Professionalisierung, die auch schwierige Situationen im Unterricht verstehen und handhaben lässt.

Es wird gezeigt, inwiefern durch psychoanalytische Reflexion bewusstes und unbewusstes Erleben ausgehalten werden kann und ein Verstehen der inneren Welt des Gegenübers eröffnet. Gleichzeitig verdeutlicht sich darüber auch, dass dieser Prozess der aufgrund der emotionalen Belastungen der LehrerInnen einer Gratwanderung gleicht, mühevoll und oft an der Grenze zwischen Erfolg und Scheitern angesiedelt ist.

Das Fallmaterial verdeutlicht am Beispiel einer Lehrerin die Haltungsänderung die sich durch die Bearbeitung eines schriftlich-narrativen Protokolls im Work Discussion Seminar abzeichnet. In Folge erstellt diese Lehrerin im Zuge des Universitätslehrgangs „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext Schule“ ein Förderdiagnostisches Profil für einen Schüler, der aus dem Schulsystem zu fallen droht und pädagogisch besorgniserregendes manifeste Verhalten an den Tag legt. Biographisches und manifestes sowie Interaktionen mit der Lehrerin werden zusammengefügt und in der Einzel- und Gruppenselbsterfahrung sowie im Work Discussion Seminar bearbeitet, um Ansätze die zur Förderung dienen aufzufinden.

Im Hinblick auf die Frage, welche Relevanz das Nachdenkens über eigenes und fremdes Erleben in förderdiagnostischen Prozessen hat, werden die Reflexionsprozesse der beiden Falldarstellungen hinsichtlich spezifischer psychoanalytisch-pädagogischer Aspekte wie bspw. der Containing-Funktion, Abwehraktivitäten seitens der Pädagogen und der Eröffnung neuer Betrachtungs- und Verstehensweisen der Jugendlichen analysiert und in Bezug auf die spezifische Belastung der LehrerInnen in diesem schulischen Kontext beleuchtet.

This master thesis is about psychoanalytic-pedagogical understanding and facilitation in the context of school with special emphasis put on working with socially and emotionally disadvantaged adolescents who, for these reasons, are taught in “special classes” and the arising challenges faced by teachers.

The topic of this master thesis is the importance of contemplation in interaction with pupils in light of the problems that arise from different aims of teachers and their often numerous pupils, many of whom are dissocial.

The application of psychoanalytic-pedagogical assumptions, methods, and concepts has made it possible to show, on the basis of the case study, which is also presented in the thesis, that differentiated thinking about own experiences and those of the others contributes to relieving the teacher and, in addition, leads to a professional approach in teacher/student interaction.

The psychoanalytical approach makes it possible to endure conscious and unconscious experiences and to understand the inner world of your counterpart. This process is admittedly painful and demanding since it is always balancing between success and failure.

The case material illustrates the change of attitude of a teacher in the work discussion seminar, which comes about through the processing of a written, narrative protocol. During the university course “The integration of children and adolescents with emotional and social problems in the context of school”, the teacher drafts a supportive-diagnostic profile of a pupil on the verge of falling out with the school system and who shows pedagogically disturbing manifest behavior. Biographical and manifest data as well as interactions with the teacher are incorporated and processed in the self- and group-awareness groups as well as in the work discussion seminar with the ultimate goal of uncovering approaches of facilitation.

Concerning the question of the relevance of contemplation of own experiences and those of others in facilitation, the contemplative processes of both case studies are analyzed regarding specific psychoanalytic-pedagogical aspects such as the containing function, defense mechanisms of the teacher and the opening of new manners of observation and understanding of the students, and viewed in the light of the specific pressure on the teachers in the context of school.