



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Alle anderen sind böse zu mir!“.

Differenziertes Verstehen eines Volksschülers
unter Berücksichtigung innerpsychischer Vorgänge
im Dienst der Entwicklung hilfreicher und förderlicher Handlungsperspektiven

verfasst von / submitted by

Sophie Schabhüttl, BEd

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

Master of Arts (Psychagogik) (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

A 992 867

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

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Irmtraud Sengschmied

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
1 Einleitung.....	5
2 Gliederung und Aufbau der Masterarbeit	9
3 Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik	11
4 Ein Blick auf Kinder mit auffälligem Verhalten	16
4.1 Diskussionen des Begriffs „auffälliges Verhalten“	16
4.2 Schülerverhalten und Erwartungsnorm in der Schule	18
4.3 Verhaltensauffälligkeiten in der Volksschule	19
4.4 Abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten	21
5 Ausgewählte Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik	24
5.1 Das dynamische Unbewusste und die Bedeutung des Erlebens	24
5.2 Das Konzept der Apperzeption	26
5.3 Emotionsregulation und unbewusste Abwehraktivitäten.....	28
5.3.1 Zur Annahme der bestmöglichen Regulation von Emotionen.....	28
5.3.2 Zur Annahme unbewusster Abwehraktivitäten	29
6 Zur Entwicklung der Handlungsperspektiven	32
6.1 Handlungsperspektiven im Einzelsetting.....	32
6.1.1 Lehrpersonen und der Umgang mit innerpsychischen Vorgängen.....	32
6.1.2 Haltung der Lehrperson	34
6.1.3 Zur Veränderung kindlicher Selbst- und Objektrepräsentanzen.....	34
6.2 Handlungsperspektiven im Gruppensetting.....	35
6.2.1 Lernfeld Gruppe.....	36
6.2.2 Die Aufgaben der Klassengemeinschaft.....	37
6.2.3 Khalid und die Gruppe.....	39
6.3 Handlungsperspektiven aus psychagogischer Sicht	40
7 Darstellung des Forschungsdesigns	44
7.1 Die Einzelfallstudie.....	44
7.2 Die Methode der Work Discussion nach dem Tavistock Modell	45
7.3 Work Discussion als Forschungsinstrument.....	46
8 Ablauf der Analyse unter Berücksichtigung der sechs Phasen.....	52
8.1 Khalid und der Raumwechsel	53
8.2 Khalid erlebt sich als Opfer	63

8.3	Khalid während der Arbeitsphase	69
8.4	Schlussfolgerungen in Hinblick auf eine entwicklungsförderliche Gestaltung von pädagogischen Handlungen.....	73
9	Beantwortung der Forschungsfragen und Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte der Phasen	76
10	Resümee und Ausblick.....	81
	Literaturverzeichnis.....	85
	Abstract	89

1 Einleitung

Die Institution Schule stellt einen Ort des Lernens dar. In der Volksschule steht neben der Vermittlung von verschiedenen Sachinhalten auch die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder im Fokus. Die Schüler*innen sollen die Möglichkeit bekommen, sich in ihren Fähigkeiten in einem sozialen Umfeld weiterzuentwickeln. Somit hat die Schule mit ihren Pädagog*innen nicht nur die Aufgabe Wissen zu vermitteln, sondern auch erzieherisch förderlich einzugreifen (BMBWF, 2012). Die Lehrpersonen in den Schulen erleben immer wieder Situationen mit ihren Schüler*innen, die sie herausfordern oder ratlos zurücklassen. Kinder, die mit ihrem Verhalten von der Norm abweichen, fallen auf und beschäftigen ihre Pädagog*innen in vielfältiger Weise. W. Datler und Wininger (2014, 139) berichten in dem Artikel „Psychoanalytische Pädagogik bei abweichendem Verhalten“ über den Einzug der psychoanalytischen Denkweise in der pädagogischen Disziplin, welche sich mit dem Verstehen des Verhaltens der Schüler*innen in differenzierter Weise auseinandersetzt. In einem weiteren Text schreiben W. Datler und Wininger (2010, 227) über Heranwachsende, die auffälliges Verhalten zeigen. In ihrer Publikation werden die unbewussten innerpsychischen Vorgänge mit auffälligem Verhalten in Verbindung gebracht. Der Autor Figdor (2001a, 167) setzt sich in seinem Text „Mythos Verhaltensstörung. Wer stört wen?“ ebenso mit dem schwierigen Verhalten von Schüler*innen auseinander. Auch dieser Autor nähert sich dem Verstehen von Verhalten an, indem er sich psychoanalytisch-pädagogischer Denkmodelle bedient. In seiner Arbeit schreibt er über auffälliges Verhalten von Kindern, welches als Folge und Ausdruck innerpsychischer Vorgänge verstanden wird. In dem Artikel von M. Datler (2016, 447) wird über Schüler*innen berichtet, die pädagogisch besorgniserregendes Verhalten zeigen und die Verfasserin appelliert an Pädagog*innen, dieses differenziert zu verstehen, um adäquate Handlungsmöglichkeiten erarbeiten zu können. Die vorliegende Masterarbeit soll den genannten Publikationen zuarbeiten. Neben dem Handlungsspielraum, den jede Lehrperson mit ihren einzelnen Schüler*innen hat, gibt es auch die Möglichkeit, Spielräume innerhalb der Gruppe zu entwickeln.

Aggressive und regressive Verhaltensweisen beeinflussen nicht nur den Schulalltag und die Qualität des Lernens des Individuums, sondern haben auch Auswirkung auf die Klasse. Die Klasse stellt eine Gemeinschaft dar, die sich auch auf die Lebenswelt jedes einzelnen Kindes auswirkt. Somit besteht eine Wechselbeziehung zwischen Individuum und der Gruppe. Finger-Trescher (1994, 93ff) beschreibt die Gruppe als einen sozialen

Ort, welcher die soziale Potenz der einzelnen Personen beeinflusst. Die Beziehung zu einer Gruppe ermöglicht es die Selbst- und Fremdwahrnehmung weiter zu entwickeln, soziale Konfliktlösungsmodalitäten zu schulen und birgt die Möglichkeit, soziale Erfahrungen zu korrigieren. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit bezieht beide Möglichkeiten in der Entwicklung von Handlungsperspektiven mit ihrem Schüler in Betracht und erforscht, in welcher Weise beide Formen zu einer Entwicklungsförderung beitragen.

Der Schüler Khalid¹, der mit seinem Verhalten im Zentrum der Masterarbeit steht, besucht eine inklusive, mehrstufige Volksschulklasse. Seit Schuleintritt ist Khalid mit seinem Verhalten aufgefallen. Vermehrt wehrt er Schulaufgaben mit den Worten „Das kann ich nicht!“, oder „Ich will das jetzt nicht machen!“, ab und bringt mit zusätzlichem Weinen seine Verzweiflung zum Ausdruck. Mehrfach verweigert er mit verschränkten Armen die Arbeit und schlägt mit geballter Faust auf den Tisch. Den Schulaufgaben kann Khalid nur mit viel emotionaler und organisatorischer Unterstützung der Lehrer*innen nachkommen. Am Anfang des Vorschuljahres tritt der Schüler vorwiegend in Kontakt mit seinen Mitschüler*innen, indem er diese beschimpft, provoziert oder ärgert. Verbale Äußerungen wie „Geh weg du Arschloch!“, oder „Du bist ein Wichser!“, gehören zu seinem sprachlichen Repertoire. Der Bub nähert sich einer Gruppe von Mitschüler*innen an, indem er ihre Legobauwerke zerstört oder nimmt einer Gruppe von Schüler*innen im Hof den Ball weg. Im zweiten Halbjahr des Vorschuljahres wurde das Verhalten von Khalid zunehmend aggressiver und körperlicher. In der Mitte des Vorschuljahres schlug er einem Mitschüler die Nase blutig, weil dieser ihm unterstellt hatte, er könne nicht Fußball spielen. Eine Woche später biss er einem anderen Schulkollegen in den Unterarm, da er laut ihm zu nahe an seine Pokemonkarten kam.

Während er anfänglich seine Wut vorwiegend durch Beschimpfungen und Weinen zum Ausdruck brachte, entwickelten sich seine Aggressionen in der Mitte des Vorschuljahres immer mehr in eine ausagierende Richtung. Am Anfang seines zweiten Lernjahres zog er während eines Pausenaufenthalts im Park einen Mitschüler aus dem Rollstuhl und trat in dessen Bauch. Ist er in solche Konflikte involviert, streitet er seine Teilnahme an diesen konsequent ab, weist jegliche Beteiligung von sich und äußert sich zum Beispiel folgendermaßen: „Er wollte, dass ich ihn trete!“. Dabei erscheint der Bub sehr aufgebracht und weint. Ab Beginn des zweiten Semesters des Vorschuljahres wurde

¹Personenbezogene Daten wurden verändert, um die Anonymisierung zu gewährleisten.

mehrmals versucht nach Konflikten klärende Gespräche mit ihm und anderen beteiligten Mitschüler*innen zu führen. Dabei nimmt Khalid vorwiegend eine verteidigende Haltung sich selbst gegenüber ein. „Das war ich nicht!“, entgegnet er den Lehrpersonen und streitet offensichtliche Handlungen ab. Es fällt ihm schwer Entschuldigungen auszusprechen, oder er nimmt die der anderen nicht, oder nur zögerlich an, oder sagt „Ich brauche keine Gespräche mit euch. Ich kann das schon selbst machen“. Es könnte dabei der Eindruck entstehen, dass der Schüler Schwierigkeiten hat, sich Hilfe zu holen oder Unterstützung anzunehmen. Viele Gespräche wurden geführt und das Kind wird in seiner sozialen Interaktion mit Mitschüler*innen von Lehrer*innen unterstützt. Khalids Mutter erzählt in einem Gespräch, dass er einen Kindergartenwechsel hinter sich habe, da die Kindergartenpädagogin nicht mit seinen „Wut- und Weinattacken“ umgehen konnte. Daraus lässt sich schließen, dass der Schüler schon im Kindergartenalter auffälliges Verhalten gezeigt hat.

In den oben beschriebenen vielschichtigen schwierigen Situationen mit dem Schüler wurde der Fokus bislang vorwiegend auf das Einzelsetting gelegt. Im Zuge dieser Masterarbeit werden neben den Handlungsmöglichkeiten im Einzelsetting, die Möglichkeiten soziale und emotionale Entwicklung des Schülers durch die Gruppe zu fördern, beleuchtet. W. Datler und Schedl (W. Datler, Schedl 2016, 148f) berichten über die Oskar Spiel-Schule, welche Kinder mit erheblichen sozialen und emotionalen Problemen beschult. Darin wird davon ausgegangen, dass Kinder oft aufgrund ihrer Vorerfahrungen von Gefühlen der Angst, Wut und des Verlorenseins überschwemmt werden. Folglich haben sie Probleme ihre Impulse zu kontrollieren und zeigen Verhaltensweisen, die als besorgniserregend betrachtet werden. Die Pädagog*innen dieser Schule legen den Fokus nicht nur auf Handlungsmöglichkeiten im Einzelsetting, sondern auch auf die Arbeit mit der gesamten Gruppe als förderliche Komponente für die soziale und emotionale Entwicklung jedes Einzelnen.

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der inneren Welt des Schülers Khalid. Handlungsmöglichkeiten im Einzelsetting, sowie die Miteinbeziehung der Klasse, stehen im Fokus der Arbeit, um die Impulsausbrüche des Schülers lindern zu können. Ausgegangen wird vom Verstehen des Kindes, welches auf ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Theoriemodellen basiert. In der vorliegenden Arbeit sollen, aus dem differenzierten Verstehen des Verhaltens heraus, förderliche Handlungsperspektiven für den Schüler Khalid im Einzel- und auch Gruppensetting erarbeitet werden.

Im Mittelpunkt des Interesses steht die Frage, in welcher Weise ausgewählte psychoanalytische Verstehensmodelle, wie jenes der Regulation von Emotionen und der unbewussten Abwehrprozesse, dazu beitragen können, die Wut- und Weinanfälle, die niedrige Frustrationstoleranz und die Reizbarkeit des Schulkindes besser zu verstehen. Weiterführend stehen die Handlungsmöglichkeiten sowohl im Einzelsetting, als auch im Gruppensetting im Fokus. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- In welcher Art und Weise können die Reizbarkeit, die Wutanfälle und die niedrige Frustrationstoleranz von Khalid mithilfe des psychoanalytischen Modells der Regulation von Emotionen und der Abwehrprozesse verstanden werden?
- Welche Handlungsmöglichkeiten werden durch ein differenziertes Verstehen des Kindes eröffnet und in welcher Weise trägt die Förderung im Einzel- und Gruppensetting dazu bei, dass sich problematische Abwehraktivitäten und Prozesse der Emotionsregulation verändern?

2 Gliederung und Aufbau der Masterarbeit

Die Masterarbeit ist in der Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik eingebettet. begonnen wird mit einem kurzen Abriss über die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik in Wien. Im Zusammenhang damit wird ausgeführt, wie Psychagog*innen in diesem Tätigkeitsbereich arbeiten (Kapitel 3).

In der vorliegenden Arbeit wird zwar nicht im klassischen psychagogischen Setting mit dem Schüler Khalid gearbeitet, jedoch eignete sich die Verfasserin der Masterarbeit im Laufe ihres Studiums „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ die Denk- und Arbeitsweise der Psychagog*innen an. Im darauffolgendem Kapitel 4 wird über den Themenkomplex der „Verhaltensauffälligkeiten“ aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht berichtet. Verhalten von Kindern, welche von der Norm abweichen, wird von Autor*innen wie W. Datler und Wininger (2014), M. Datler (2016), Figdor (2006) und Friedrich (1987) mit innerpsychischen Vorgängen in Verbindung gebracht. Mit dem Hintergrundwissen um innerpsychische Vorgänge tasten sich die Autor*innen einem differenzierten Verstehen des auffälligen Verhaltens von Kindern heran. Nach den Beiträgen um das Thema der Verhaltensauffälligkeiten werden ausgewählte grundlegende Theoriemodelle, wie jenes der Regulation von Emotionen und Abwehraktivitäten, erläutert. Die Theorie stellt die Grundlage für differenziertes Verstehen dar. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen ständig mit unbewussten Erlebnisinhalten konfrontiert sind, zu denen sie über weite Strecken keinen bewussten Zugang haben. So kann es gelingen, zu einem differenzierten Verstehen von auffälligem Verhalten zu gelangen.

Aus diesem Verstehen heraus können Handlungsmöglichkeiten erwachsen, die im Anschluss an die Erläuterung ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer Theoriemodelle (Kapitel 5) vorgestellt werden. Neben den Handlungsmöglichkeiten im Einzelsetting wird auf die Möglichkeiten eingegangen, mit der ganzen Gruppe im wohlwollenden Sinne des Einzelnen zu arbeiten (Kapitel 6). Die Handlungsmöglichkeiten im Einzelsetting beziehen sich auf die Lehrer-Schülerebene und wurden mit Publikationen von Figdor (2006) bearbeitet. Die Möglichkeiten einer Arbeitsgestaltung mit der ganzen Gruppe unter dem entwicklungsfördernden Aspekt des Einzelnen wird durch Einblicke in das historische Werk „Am Schaltbrett der Erziehung“ von Oskar Spiel (1979) und des aktuellen Schulalltages der Oskar Spiel-Schule (2016) in Beziehung gesetzt.

Im Kapitel 7 wird die forschungsmethodische Vorgehensweise vorgestellt. Die Bedeutung und die Methode der Einzelfallstudie wird beschrieben. Ebenso wird dargestellt, welche Schritte in welcher Reihenfolge gesetzt werden, um das ausgewählte Fallmaterial zu analysieren.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht eine Einzelfallanalyse (Kapitel 8). Mit Hilfe von Ausschnitten aus Work Discussion-Protokollen wird das aus pädagogischer Sicht besorgniserregende Verhalten von Khalid in mehreren Schritten mit Fokus auf die Forschungsfragen untersucht. Im darauffolgenden Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Fallanalyse diskutiert und die Forschungsfragen beantwortet.

Die Arbeit endet im Kapitel 9 mit einer Zusammenfassung.

3 Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik

Bevor in der vorliegenden Masterarbeit näher auf Verhaltensauffälligkeiten und die Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik eingegangen wird, wird ein Bezug zur Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik hergestellt, die mit ihrer Haltung und Theorie als Basis betrachtet werden kann. Die Perspektive auf Kinder mit emotionalen und sozialen Problemen, die Herangehensweise der Psychoanalytischen Pädagogik mit eben diesen und die pädagogischen Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen stellen die Grundlage dar, den Schüler Khalid und sein besorgniserregendes Verhalten differenziert zu verstehen. Um diese Perspektive einzunehmen, wird im Folgenden ein Bezug zur Psychoanalytischen Pädagogik hergestellt. M. Datler (2016, 437) beschreibt, dass die Psychoanalyse im Laufe des letzten Jahrhunderts einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis psychischer Prozesse leistete. Der Erkenntnisgewinn aus der psychoanalytischen Disziplin dient der Erforschung psychischer Erkrankungen, adäquater Behandlungsmöglichkeiten und vorbeugender Maßnahmen. Außerdem zeigt die Psychoanalyse großes Interesse am Verstehen von psychischen Prozessen und dem Erleben ohne ausschließlich das Ziel zu verfolgen, pathologische Phänomene zu erforschen.

Sigmund Freud belegte erstmals wissenschaftlich, so die Autorin (2016, 439) weiter, dass unbewusste sowie auch bewusste Faktoren Einfluss auf die psychische Entwicklung von Kindern nehmen. In weiterer Folge legte er Grundsteine für das Nachdenken erzieherischer Maßnahmen im pädagogischen Feld. Weitere Psychoanalytiker*innen und psychoanalytisch-orientierte Pädagog*innen wie Anna Freud, Alfred Adler, August Aichhorn, Oskar Spiel, u.a., beschäftigten sich im Laufe des letzten Jahrhunderts unter anderem mit der Institution Schule und den innerpsychischen Vorgängen der Schüler*innen und Lehrer*innen. Insbesondere erschienen rund um die 1930er Jahre einige Publikationen in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, in denen immer wieder das Ringen um das Verstehen von Schüler*innen mit emotionalen und sozialen Problemen thematisiert wurde. Darin wurde beschrieben, wie sich Lehrpersonen psychoanalytischer Theorien bedienten, um die Verhaltensweisen ihrer Schüler*innen nachvollziehen zu können und wie es ihnen in Folge gelang, adäquate Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten, die aus dem Verstehen heraus entstanden. Mit Hilfe der Präsentation von Einzelfällen wurde gezeigt, wie sich schwierige

Verhaltensweisen von Schüler*innen milderten oder in manchen Fällen sogar verschwanden (M. Datler 2016, 439).

Auch in dieser Masterarbeit wird das Verhalten des Schülers Khalid in Form einer Einzelfallstudie dargestellt und mit psychoanalytischen Theorien der Emotionsregulation und der Abwehraktivitäten in Verbindung gebracht. Dies ermöglicht einen differenzierten Verstehenszugang des Schülerverhaltens, aus dem Handlungsperspektiven für das Einzel- sowie Gruppensetting erwachsen.

Um in weiterer Folge näher auf die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik im 20. Jahrhundert einzugehen, wird auf W. Datlers (2005, 23f) Beschreibungen Bezug genommen. Der Autor teilt die Entwicklung in drei Phasen. Allerdings wird erwähnt, dass diese drei Phasen von anderen Autor*innen wie Ekstein & Motto (1963), Rehm (1968), u.a., mit anderen Daten versehen wurden. Einen gemeinsamen Kontext der verschiedenen Autor*innen gibt es jedoch in der anfänglichen Entwicklungsphase, welche mit den ersten psychoanalytischen Überlegungen Freuds 1900 beginnt. Außerdem sind sie sich über die massive Unterbrechung der Psychoanalytischen Pädagogik zwischen 1933 bis 1938 einig. Im Folgenden wird einen kurzen Einblick der zeitlichen Gliederung von W. Datler wiedergegeben.

W. Datler (2005, 26) beschreibt die Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik mit der ersten Phase von 1900 bis 1920. Innerhalb dieser Zeitspanne wurde erstmals die Psychoanalyse mit dem pädagogischen Handlungsfeld in Verbindung gebracht. Die Psychoanalyse erweiterte das pädagogische Blickfeld auf Kinder, die Verhaltensweisen zeigen, die von der Norm abweichen. Das Verhalten wurde einem differenzierten Verstehen zugeführt und dadurch bekam auffälliges Verhalten plötzlich einen Sinn für die Betrachter*innen und es wurde nachvollziehbarer. Diese Nachvollziehbarkeit ermöglicht es, in das Erleben des Kindes einzutauchen und eröffnet in Folge mögliche Handlungsperspektiven. Die Perspektive kindliches Verhalten zu beobachten und über das Erleben des Kindes nachzudenken, zeigt sich in den Anfängen der psychoanalytisch-pädagogischen Tradition. Dieser Tradition wird auch im Fallverstehen von Kahlid gefolgt.

Ab 1920 beginnt die 2. Entwicklungsphase der psychoanalytischen Disziplin. Diese Zeitspanne ist stark davon geprägt, dass die Psychoanalyse eine Medizinalisierung erlebte. Die psychoanalytische Disziplin wurde ab sofort als Teil der Medizin verstanden und das pädagogische Feld musste sich zwangsweise zurückziehen. Aus den zeitgeschichtlichen Umständen rund um die Kriegszeit mussten die

Psychoanalytiker*innen nach Amerika flüchten. Auch dies trug mitunter dazu bei, dass die Verbindung zwischen Pädagogik und Psychoanalyse einen Rückschlag erlebte (W. Datler 2005, 30ff).

Nach W. Datler (2005, 70f) erlebte die Verbindung zwischen Pädagogik und Psychoanalyse erst 1950 wieder einen Aufschwung. Die klinische Psychoanalyse wandte sich ab diesem Zeitpunkt wieder Fragestellungen der Pädagogik zu. Kasuistisches Material aus dem pädagogischen Feld gewann an Bedeutung. Das Nachdenken über innerpsychische Vorgänge, wie das unbewusste und bewusste Erleben von Schüler*innen und Lehrpersonen, führt zu alternativen, neuen Handlungsmöglichkeiten. Dadurch entstehen Möglichkeiten, die Schüler*innen beim Gewährwerden ihrer inneren Aktivitäten unterstützen, um diese auch verändern zu können. Der Schüler Khalid wird durch Handlungsmöglichkeiten im Einzelsetting zum Gewährwerden seiner Gefühle und dem daraus resultierenden Verhalten herangeführt.

Die Gruppe nimmt eine unterstützende Funktion in der Sensibilisierung seiner Befindlichkeiten ein. Im Artikel Psychoanalytische Pädagogik in der Schule schreiben die Autor*innen (W. Datler u.a. 1993, 150ff), dass Kinder durch überlegte Maßnahmen der Pädagog*innen neue und hilfreiche Beziehungserfahrungen machen können, welche einen förderlichen Einfluss auf ihre Entwicklung haben. Psychoanalytisch-pädagogisches Handeln basiert auf dem Verständnis von psychischen Prozessen in ihrer bewussten sowie unbewussten Art und Weise und ihrem Bezug zum manifesten Verhalten. Außerdem wird darauf Rücksicht genommen, wie dieses Verständnis innerpsychischer Vorgänge mit den vergangenen und auch aktuellen Lebensumständen der jeweiligen Person zusammenhängt. Ziel soll es sein, durch ein differenziertes Verstehen neue und ergänzende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, die Veränderungen in der Wahrnehmung zur Folge haben, damit neue Verhaltensweisen entwickelt werden können. Psychoanalytisch-pädagogisches Handeln folgt keinen konkreten Abläufen, viel eher wird es durch das ständige Bemühen um das Verstehen ergänzt und geformt. Psychoanalytisch-pädagogische Grundannahmen zufolge steht das Verhalten einer Person in engem Zusammenhang mit unbewussten Sehnsüchten, Wünschen und Ängsten, die ihr bewusst nicht zugänglich sind. So können beispielsweise unbewusste Konflikte auftreten, die einer Nichterfüllung dieser Begierden zu Grunde liegen. Infolge werden innerpsychische Bewältigungsmechanismen aktiviert, die durch manifestes Verhalten sichtbar werden. Diese innerpsychischen Konflikte führen über unbewusste innerpsychische Aktivitäten zu einer vorläufigen Pseudobefriedigung und werden nicht

vollständig gelöst. Um rätselhaftes Verhalten einem verstehenden Zugang zuzuführen, ist es notwendig den innerpsychischen Gegebenheiten auf die Spur zu kommen. Es müssen Überlegungen angestellt werden, welche unbewussten Ängste und Wünsche eine Person hat. Das differenzierte Verständnis der Verhaltensweisen von Kindern wird zusätzlich erhöht, indem Rücksicht auf familiäre Dynamiken genommen wird und ihre Vorerfahrungen berücksichtigt werden.

Vor allem im schulischen Setting besteht großes Interesse an den Grundideen der Psychoanalyse, speziell im Umgang mit Kindern, die soziale und emotionale Probleme haben. Die Autorin M. Datler (2016, 451) führt die KMK-Studie aus Deutschland an, laut welcher sich die Verhaltensauffälligkeiten innerhalb von 10 Jahren verdoppelt haben. Diese Statistik zeigt, dass Hilfestellungen und unterstützende Maßnahmen im schulisch-pädagogischen Bereich dringend notwendig sind (M. Datler 2016, 451).

Um Kinder und Jugendliche in ihren emotionalen und sozialen Problemen adäquat unterstützen und begleiten zu können, äußerte eine Gruppe von Lehrer*innen bereits 1975 in Wien den Wunsch, sich in ihrer Professionalisierung weiterzuentwickeln. Es entstand eine Selbsthilfegruppe von Lehrer*innen unter der Leitung von Max Friedrich, mit der der Beginn der psychoanalytisch-pädagogischen Betreuung in Wien eingeläutet wurde. Ziel war es rasche, unbürokratische und niederschwellige Hilfe in der Schule für Kinder mit emotionalen und sozialen Problemen anzubieten (Barta 2002, 91). Die Lehrperson, welche mit dem Schüler Khalid arbeitet, eignet sich durch das Studium der Psychagogik namens „Integration von Kindern und Jugendlichen mit sozialen und emotionalen Problemen in Kontext von Schule“ die psychoanalytische Denkweise an, um ihn in seiner sozialen und emotionalen Entwicklung förderlich zu begleiten. Grundsätzlich beschränkt sich die psychagogische Arbeit aber nicht nur auf die Arbeit im Einzelsetting mit Schüler*innen, sondern erweitert sich auch auf Tätigkeiten mit Eltern, Erziehungsberechtigten, Lehrer*innen, Kriseninterventionen und die Arbeit mit Gruppen (Barta 2002, 91f). Im Fall Khalid wird unter der Arbeit im Einzelsetting die konkrete Arbeit zwischen der Lehrerin und dem Schüler innerhalb der Klasse verstanden. Ergänzt wird diese durch die Einbindung der Gruppe, welche dazu verwendet wird, den Schüler in seiner Emotionalität zu unterstützen und entwicklungsfördernde Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Unter anderem soll die psychagogische Tätigkeit und Haltung zur Bewältigung zwischenmenschlicher Probleme beitragen, den Handlungsspielraum innerhalb problematischer Situationen ausdehnen und die emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Schüler*innen fördern (Barta 2002, 92). Wie

bereits oben ausgeführt wurde, beschäftigt sich die Psychoanalytische Pädagogik unter anderem mit Schüler*innen, die auffällige Verhaltensweisen zeigen. Durch Theoriemodelle kann das Verhalten differenzierter verstanden werden. Im folgenden Kapitel wird näher auf Kinder mit auffälligem Verhalten eingegangen.

4 Ein Blick auf Kinder mit auffälligem Verhalten

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Themenkomplex der „Verhaltensauffälligkeiten“ in der Schule. Khalid zeigt mit seinen Wutanfällen, der niedrigen Frustrationstoleranz und Reizbarkeit ein Verhalten, das auffällt und von der Mehrheit des Verhaltens seiner Klassenkolleg*innen abweicht. Zunächst führt eine Diskussion über die Begriffe „verhaltensauffällig“, „verhaltensgestört“, usw. in die Schwierigkeit dieses Bereichs ein. Das nachfolgende Subkapitel beschäftigt sich mit den Anforderungen und Erwartungen der Institution Schule. Weiterführend werden von dem Psychiater Friedrich die vorrangigen Problembereiche in der Volksschule dargelegt und abschließend wird der Begriff „abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten“ eingeführt.

4.1 Diskussionen des Begriffs „auffälliges Verhalten“

Aggressives, weinerliches und wütendes Verhalten von Kindern, wie das auch bei dem Schüler Khalid, der mit seinem Verhalten im Zentrum der vorliegenden Masterarbeit steht, der Fall ist, wird oft von Lehrpersonen missinterpretiert. In Folge dessen werden ungünstige Handlungen vorgenommen, welche das Verhalten der Schüler*innen verschärfen können. M. Datler (2016, 439) setzt sich mit dieser herausfordernden Erziehungswirklichkeit, welche sich im Schulalltag, in Wohngemeinschaften und anderen pädagogischen Institutionen finden lässt, in ihrem Text „Die psychoanalytische Arbeit mit Kindern“ auseinander. Im fachlichen Diskurs, sowie im alltäglichen Sprachgebrauch, finden sich zahlreiche Begriffe wie verhaltensauffällig, verhaltenskreativ, verhaltensgestört, Kinder mit Anpassungsschwierigkeiten, Problemkinder, verwahrloste und schwer erziehbare Kinder und schwierige Kinder. Es scheint so, als gäbe es mehrere Begriffe für Kinder, die ein Verhalten zeigen, das erwachsene Personen als „unpassend“ erleben. Die Autorin befasst sich unter anderem mit diesen sensiblen Begriffen und macht sich Gedanken über mögliche Grenzen von „verhaltensauffällig“ zu „verhaltensunauffällig“. Sie betrachtet das Thema kritisch vor dem Hintergrund ausgewählter psychoanalytisch- pädagogischer Theorieperspektiven. Jede der oben angeführten Formulierungen rückt eine andere Sichtweise der Schwierigkeit eines Kindes in den Mittelpunkt. Das Ringen um eine Begriffsdefinition

beschreibt die Autorin M. Datler in Bezug auf Göppel (Göppel 2002; zit. nach M. Datler 2016, 439) wie folgt:

„Die angedeutete Komplexität, bedingt durch die Individualität des Kindes, die unterschiedliche Ätiologie, die daran gebundene Unangepasstheit, das unterschiedliche Erleben und Agieren, machen eine allgemeine Definition schwierig, manche Autor*innen meinen, unmöglich“ (Göppel 2002; zit. nach M. Datler 2016, 439).

Das Zitat von M. Datler verdeutlicht die vielschichtigen Komponenten, die es erschweren einen einheitlichen Begriff für Kinder zu finden, die ein auffälliges Verhalten zeigen. Es ist ein Zusammenspiel aus vielen bedeutenden Puzzlestücken, die ein großes individuelles Bild erst in Erscheinung treten lassen. Es gilt also jedes Kind mit seinem Erleben und seiner Geschichte in seiner Individualität zu betrachten und zu verstehen.

M. Datler (2016, 439) zitiert auch Ahrbeck, der den Begriff der Verhaltensstörung folgendermaßen definiert, beruhend auf der gern verwendeten Definition von Mischker:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieuaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Datler M. 2016, S. 439f).

Auch dieses Zitat unterstreicht die multifaktoriellen Entwicklungsprozesse, die zu einer „Verhaltensstörung“ führen können. Es beschreibt einen sehr vielschichtigen Zugang zu dem Thema, wobei das differenzierte Verstehen der Individualität des Kindes mit seiner Geschichte und seiner Wechselwirkung zu seinem komplexen Umfeld, wie Familie und in späterer Folge auch die Schule, verstanden werden muss.

Die althergebrachten Begriffe „verhaltensgestört“ und „verhaltensauffällig“ leiten sich aus dem Englischen „conduct disorder“ ab, das mit „Störung des Sozialverhaltens“ zu übersetzen ist. Mischker beschreibt in seinem Zitat, dass es als abweichendes Verhalten gegenüber der gesellschaftlichen und kulturspezifischen Erwartungsnorm verstanden wird. Auch in der Schule gibt es Erwartungs- und Einstellungsnormen, die es gilt im Auge zu behalten, vor allem bei Kindern, die auffälliges Verhalten zeigen, bevor Zuschreibungen dieser Art passieren. Auch Lehrer*innen, die mit dem Schüler Khalid arbeiten, stellen sich immer wieder die Fragen „Wieso ist er so?“, „Hat er eine Störung?“, „Wieso kann er sich nicht an die Regeln halten, wie seine Mitschüler*innen?“. Damit

wird hier verdeutlicht, dass auch der Bub aufgrund seines Verhaltens mit Zuschreibungen seiner Lehrer*innen konfrontiert ist. Wie bereits schon mehrfach erwähnt, steht das Verstehen des Verhaltens des Schülers Khalid im Mittelpunkt. Um innerpsychische Prozesse nachvollziehen und das resultierende Verhalten verstehen zu können, ist es mitunter sinnvoll, sich auch über das Umfeld des Kindes und die Rahmenbedingungen, in denen sich der Schüler befindet, Gedanken zu machen.

4.2 Schülerverhalten und Erwartungsnorm in der Schule

In Figdors (2001a, 167ff) Text „Mythos Verhaltensstörung. Wer stört wen?“ geht es um das kindliche Verhalten in der Schule und einen förderlichen, pädagogischen Umgang damit. Der Autor ist um ein differenziertes Verstehen der Verhaltensweisen bemüht, welches mit Hilfe von psychoanalytisch-pädagogischen Denkmodellen, wie dem der unbewussten Abwehrmechanismen, betrachtet werden soll. Es werden Überlegungen hinsichtlich möglicher Wünsche, Ängste und Begierden angestellt und es wird darüber nachgedacht, warum ein Kind sich genauso verhält (und nicht anders), wie es das im gegenwärtigen Moment tut. Die Anforderungen der Institution Schule an ihre Schüler*innen nehmen in der Publikation von Figdor ihren Platz ein. Er beschreibt, dass Schüler*innen in der Schule strikten Einstellungsnormen unterliegen, welche auf die Individualität der Kinder und auch Lehrer*innen kaum eingeht. Das abweichende, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregende, Verhalten von Schüler*innen wird aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht nicht nur als Problem des Schülers oder der Schülerin betrachtet, sondern auch als Symptomträger der Schulstrukturen mit all seinen unbewussten Konflikten.

Figdor (2006a, 171) schreibt in Bezug auf Fürstenaus Buch (1979) „Zur Psychoanalyse der Institution Schule“ und der Frage, welche Eigenschaften von Schüler*innen in der Schule erwartet werden:

„Pflichtbewusstsein, Ordentlichkeit, Genauigkeit, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Leistungsehrgeiz, Konkurrenzverhalten, Bereitschaft zur Anpassung an Normen und Forderungen der Autorität und die Fähigkeit, Gefühle und spontane Eingebungen unter Kontrolle zu halten. Dagegen läuft lustorientiertes Verhalten, Eigenschaften wie Spontanität, Kreativität, Solidarität (mit Mitschüler*innen), Emotionalität, Kritik und Opposition beständig Gefahr, als bloße Störfaktoren qualifiziert zu werden“ (Figdor 2006a, 171).

Laut Figdor (2006a, 171f) ist das Erfüllen dieser Eigenschaften kein Beweis für die psychische Stabilität oder Instabilität eines Schulkindes. Viel mehr wird deutlich, dass die Schule ein repressives System darstellt, welches hohe Ansprüche an Kinder und ihre Pädagog*innen stellt. Fehlende Ressourcen und ausbleibende Supervision bilden mitunter Faktoren, warum Schüler*innen von ihren Lehrpersonen nicht differenziert verstanden werden. Figdor verdeutlicht (2001, 172ff), dass Probleme im Umgang mit Schulkindern nicht ausschließlich dem Kind zugeschrieben werden können, sondern ergeben sich aus einer Mehrdimensionalität an Faktoren, die es gilt differenziert zu betrachten. Die Schule ist ein Ort, an dem Leistung, Bewertung und Disziplinierung tagtäglich, wenn auch kaschiert, stattfindet. Das erzeugt Druck und Stress und kann im Verhalten zum Ausdruck kommen.

Auch Khalid ist ein Schüler, der durch sein auffallendes Verhalten die Klasse und den Unterricht stört. Ständig enttäuscht er die Erwartungen der Erwachsenen, es gelingt ihm kaum die Norm einzuhalten. Das System Schule fordert also Kinder, die Schwierigkeiten wie Khalid haben, besonders heraus. Im Folgenden werden vorwiegende Probleme in der Volksschule, die das Schüler*innenverhalten betreffen, aus der Sicht des Psychiaters Friedrich erläutert.

4.3 Verhaltensauffälligkeiten in der Volksschule

Die kurze Einführung des Schülers Khalid innerhalb der Einleitung hat deutlich gemacht, dass der Bub Schwierigkeiten hat, seine Impulse zu kontrollieren. Oft wird er von scheinbarer Wut übermannt, die er verbal und nonverbal an seinem Umfeld auslöst. Der Schüler weint, wirft mit Gegenständen, verweigert Schulaufgaben, schimpft und schlägt Mitschüler*innen. Aufgrund dessen kann er oft dem Unterricht nicht folgen. Auch flüchtet er sich gerne aus unangenehmen Situationen und bleibt zum Beispiel vor dem Klassenraum sitzen. Die Emotionalität des Schülers scheint ihn oft so im Griff zu haben, dass es unmöglich ist, mit ihm in den Wut- und Weinphasen Gespräche zu führen. Derartigen Phänomenen hat sich der Wiener Psychiater Friedrich systematisch angenähert. Der Autor (1987, 82) beschreibt drei der häufigsten Problembereiche der Schüler*innen, die in der Volksschule im Vordergrund stehen. Darunter fallen psychische Reaktionen, funktionale Störungen und familiendynamische Probleme. Unter psychischen Reaktionen versteht er akute Störungen, die als Reaktionen emotionaler Belastung zu sehen sind. Verschiedene Auslöser können diesen zugrunde liegen wie

Trennung, Tod, Krisen und Klassenprobleme. Diese Probleme können sich in einem breiten Spektrum an Ausdrucksformen äußern, wie Angst- und Fluchtzustände, aggressives und regressives Verhalten, Rückzugsverhalten und neurotische Reaktionen. Der Schüler Khalid zeigt in der Volksschule ein Verhalten, welches dem oben genannten zugeordnet werden kann. Er zeigt ein wütendes und weinerliches Verhalten während des Schulalltages, das ihn so einschränkt, dass er den Unterrichtsinhalten teilweise nicht folgen kann. Er verweigert Schulaufgaben und weint dabei. Khalid begegnet seinen Mitschüler*innen aggressiv, indem er sie schlägt, mit Gegenständen bewirft, oder beschimpft. Im Streitgespräch weist er vehement seine Anteilnahme von sich und behauptet die anderen haben Schuld. Der Schüler hinterlässt die Lehrpersonen in seinem Umfeld oft ratlos und überfordert.

Als zweites, häufiges Problem nennt Friedrich (1987, 83f) die funktionalen Störungen. Damit sind Teilleistungsschwächen und „Werkzeugstörungen“ gemeint. Unter Werkzeugstörungen werden minimale zerebrale Dysfunktionen verstanden, die vom Zentralnervensystem ausgehen und sich in Störungen der Feinmotorik, Wahrnehmung, usw. äußern. Diese Störungen können mit Hilfe der Entwicklungsdiagnostik eruiert werden. Darunter fallen kognitive und physiologische Störungen, die durch Psychologen und Neuropsychiater festgestellt werden. Mithilfe von Therapien und speziellen Förderungen kann dem entgegengewirkt werden.

Von der Wiener Entwicklungsdiagnostik erhielt der Schüler Khalid eine Diagnose hinsichtlich einer Störung seiner motorischen Fähigkeiten und besucht seit über einem Jahr die Ergotherapie. Im ersten Jahr wirkte der Schüler in seinen Bewegungen sehr tollpatschig. Auch feinmotorische Übungen wie Schreiben und Schneiden bereiten ihm Schwierigkeiten. Khalid ist ein sehr bewegungsfreudiges Kind, welches stets alle Bewegungsangebote wahrnimmt und auch einfordert. Während des Unterrichts schaukelt er gerne mit dem Sessel und es kann sogar vorkommen, dass er mehrmals vom Sessel fällt.

Weiters nennt Friedrich (1987, 84f) die familiendynamischen Probleme als dritthäufigstes Problem in der Volksschule. Kinder können auffällige Verhaltensweisen zeigen, die auf familiäre Konflikte wie Scheidung, Streit und Geldnot zurückzuführen sind. Wirken sich die verschiedenen Ausdrucksformen der Kinder lern-, leistungs- und motivationsbehindernd auf das Kind aus, soll das Kind auf jeden Fall im schulischen Setting in psychagogische Betreuung, um die weiteren Vorgehensweisen abzuklären. Obwohl Khalid mit seinem Verhalten auffällt, besucht er die Schulpsychagogin nicht, da

aus Ressourcenmangel keine Kapazitäten für ihn zur Verfügung stehen. Daher gilt umso mehr, dass sich Khalids Lehrerin um ein differenziertes Verstehen des Schülers und seinem Verhalten bemüht.

Um Kinder mit abweichendem, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendem, Verhalten zu unterstützen, muss es eine Annäherung an das Erleben des jeweiligen Kindes geben. Somit ist die Lehrperson auch gefordert, sich mit dem Kind und seiner Wechselwirkung zum Umfeld genauer auseinanderzusetzen.

Khalid wächst in einer Familie mit Mutter, Vater und einer jüngeren Schwester in Wien auf. Seine beiden Eltern stammen aus Bosnien und die Mutter beherrscht die deutsche Sprache einwandfrei. Sein Vater spricht kaum Deutsch, somit ist die schulische Komponente vorwiegend der Mutter überlassen. Die Mutter erzählte in mehreren Elterngesprächen von ihren Eheschwierigkeiten und den vielen, lauten Streitigkeiten, die zuhause stattfinden. Sie scheint besorgt um ihre Kinder zu sein, die diese Auseinandersetzungen miterleben. Sie berichtet weinend, wie laut und unangenehm ihr Ehemann in diesen Situationen sein kann. Khalid kommt oft mit tiefen Augenringen in die Klasse und wirkt auf seine Lehrer*innen sehr müde. Auf Ansprache meint er oft nicht gut geschlafen zu haben. Das Umfeld, in dem Khalid zuhause aufwächst, scheint auch für einen Volksschüler seines Alters sehr herausfordernd und emotional überfordernd zu sein.

Dieser kurze Exkurs über seine familiäre Situation soll dabei helfen, sich ein besseres Bild über den Schüler zu machen, sowie aufzeigen, dass es sich bei ihm laut Friedrich um einen Schüler handelt, bei dem psychoanalytische-pädagogische Arbeit erforderlich ist. Denn es treffen zumindest zwei beschriebene Elemente des Autors auf das Kind zu: Seelische Belastung aufgrund der streitenden Eltern, welche Auswirkung auf seine schulischen Leistungen hat, und die eruierten Teilleistungsschwächen. Im folgenden Kapitel wird näher auf den Begriff „abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten“ eingegangen und wieso dieser Begriff bevorzugt verwendet werden sollte.

4.4 Abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten

M. Datler (2016, 439) greift in ihrem Text „Psychoanalytische Arbeit“ die Schwierigkeit auf, Kinder und ihr Verhalten als „verhaltensauffällig“ oder „verhaltensunauffällig“ zu

kategorisieren oder zu stigmatisieren. Mit diesen Begriffen ist gemeint, dass ein Kind maladaptives, störendes Verhalten zeigt. Da das Problem aber nicht ausschließlich beim Kind zu verorten ist, bevorzugt die Autorin den Begriff „pädagogisch besorgniserregend“, da in diesem Begriff auch die Verantwortung der Pädagog*innen mitschwingt. Die Autorin setzt sich für ein differenziertes Verstehen des Verhaltens ein. In der vorliegenden Arbeit steht das differenzierte Verstehen auch im Zentrum. Es wird den Fragen nachgegangen, wie die Reizbarkeit, die Wutanfälle und die niedrige Frustrationstoleranz, die der Schüler Khalid immer wieder im Schulalltag zeigt, in Verbindung mit Abwehrprozessen und Emotionsregulation zu verstehen sind. Dadurch entsteht ein differenziertes Bild über die jeweiligen Verhaltensweisen und es wird darüber nachgedacht, welche Affekte der Schüler unbewusst in spezifischen Momenten abwehrt und worauf die unbewusst gewählte Emotionsregulation abzielt. Die eben genannten Begriffe wie Affekt, Emotionsregulation und Abwehrprozesse werden im nächsten Kapitel erläutert.

Auch verwenden W. Datler und Wininger (2014, 339f) in ihrem Text „Psychoanalytische Pädagogik bei abweichendem Verhalten“ den Begriff „abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten“ und verweisen dabei auf einen kasuistischen Fall eines neunjährigen Buben, der von Angst überschwemmt wird und infolgedessen durch Impulsdurchbrüche aggressives Verhalten in der Schule an den Tag legt. Sie setzen sein Verhalten in Verbindung mit innerpsychischen Vorgängen. Um den Buben besser zu verstehen, werden Überlegungen hinsichtlich seiner innerpsychischen Prozesse angestellt. Die Autoren stellen Überlegungen an, welche unbewussten Wünsche und Ängste den Buben dazu drängen, ein bestimmtes manifestes Verhalten in Situationen zu zeigen.

Wenn in dieser Masterarbeit von Kindern die Rede ist, wird dies immer in Verbindung mit dem Begriff „abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten“ gebracht, da im Begriff impliziert ist, sich auch pädagogisch damit auseinanderzusetzen. Für diese Masterarbeit ist dies von Relevanz, da Überlegungen hinsichtlich Handlungsmöglichkeiten ausgearbeitet werden sollen.

In den beiden oben angeführten Texten von W. Datler und Wininger steht das differenzierte Verstehen von Verhalten im Sinne psychoanalytischer Überlegungen im Zentrum. Das manifeste Verhalten wird als Ausdruck und Folge innerpsychischer Vorgänge verstanden, die unbewusst stattfinden. In der Psychoanalytischen Pädagogik steht das Nachdenken über das Erleben im Zentrum, welches unmittelbar mit dem

manifesten Verhalten zusammenhängt. Es werden psychoanalytische Theorien, wie die der Abwehrmechanismen und der Emotionsregulation, herangezogen, um das Verhalten zu ergründen (W. Datler, Wininger 2010, 341).

M. Datler (2016, 447) schreibt, dass Kinder mit abweichendem, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendem, Verhalten ihre inneren Konflikte in externalisierender Form im schulischen Setting zeigen. Lehrer*innen können sich diesen Konflikten nicht entziehen und sind gefordert, diese zu erkennen, um das maladaptive Verhalten der Schüler*innen durchbrechen zu können. Die Autorin stellt drei Fragen, um sich an das Erleben der Schüler*innen heranzutasten:

- Wie mag sich das Kind in den gegenwärtigen Situationen erleben, dass es sich genauso verhält und nicht anders? Wie mag es die anderen erleben? (Wahrnehmen – Erleben – Denken - Handeln)
- Was muss das Kind unbewusst abwehren, um dem bedrohlich erlebten Moment zu entgehen? (verdrängen, abspalten, projizieren, etc.?)
- Lassen sich Gemeinsamkeiten der Situationen finden, wo das Kind ähnliches Verhalten an den Tag legt?

Um entwicklungsfördernde Unterstützung anzubieten, gilt es die unbewussten Vorgänge zu verstehen und auch zu hinterfragen, welchen Zweck dieses Verhalten für das Kind unbewusst darstellen könnte. Diese Arbeit folgt den Gedanken und Haltungen der Autorin M. Datler (2016, 447) in ihrer Herangehensweise. Die Lehrperson ist gefordert sich Gedanken zu machen, wie sich das Kind selbst und alle Beteiligten in der Situation erlebt. Auch soll überlegt werden, welche Emotionen von dem Kind innerpsychisch abgewehrt werden und in welchen Situationen sich Gemeinsamkeiten des Verhaltens im Schulalltag finden lassen.

5 Ausgewählte Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik

Die Psychoanalytische Pädagogik ist ein Teilbereich der Psychoanalyse und zentrale Begriffe wie „unbewusst“, „innerpsychische Vorgänge“, „innere Welt“, „Abwehrprozesse“, „Emotionsregulation“ usw. wurden bereits genannt. Daher werden im folgenden Kapitel ausgewählte Modelle dieser Disziplin erläutert, da sie für das Verstehen von innerpsychischen Prozessen und in weiterer Folge für das Verhalten von Schüler*innen, unter anderem für Khalid, relevant sind (W. Datler, Wininger 2014, 339). Wie die Autoren Datler und Wininger (2014, 339) beschreiben, sollen die Theoriebezüge dabei unterstützen, das Verhalten von Schüler*innen mit pädagogisch besorgniserregendem Verhalten zu verstehen, um in weiterer Folge aus dem Verstehen heraus adäquate pädagogische Maßnahmen im Einzel- sowie im Gruppensetting entwickeln zu können. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dieser Vorgehensweise.

5.1 Das dynamische Unbewusste und die Bedeutung des Erlebens

Das Konzept des dynamischen Unbewussten ist für die Psychoanalyse grundlegend und deshalb auch für die Psychoanalytische Pädagogik von Bedeutung. Leitend ist die Annahme, dass Menschen in unbewusster Weise ständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sind, die sie aber in bewusster Weise nicht wahrnehmen können. Diese unbewussten Erlebnisinhalte haben Einfluss auf das sichtbare Verhalten (W. Datler 1996, 148).

W. Datler (1996, 148) beschreibt drei der wichtigsten Aspekte des dynamischen Unbewussten:

- Neben der bewussten Wahrnehmung existieren auch Bereiche des Psychischen, welche in unbewusster Weise wahrgenommen und bearbeitet werden.
- Es bestehen permanente, unbewusste Konfrontationen mit Erlebnisinhalten, die unbewusste Aktivitäten der Bewältigung in Gang setzen, um vor dem Gewahrwerden möglicher bedrohlicher Gefühle zu schützen. Darunter fallen die Abwehrmechanismen.
- Diese unbewussten Vorgänge haben Einfluss darauf, wie der Mensch Situationen erlebt, wie er denkt, fühlt, handelt und spricht. Es handelt sich dabei nicht nur um

Abwehrfunktionen und Sicherungsaktivitäten, sondern auch um eine Ersatzbefriedigung.

Des Weiteren postuliert der Autor W. Datler (2003, 244 ff), dass Beziehungsprozesse, die in der Schule permanent stattfinden, nur verstanden werden können, wenn nach dem Erleben der involvierten Personen gefragt wird. Folgende Grundannahmen von W. Datler (2003, 245) sind für das Nachdenken über den Aspekt Erleben grundlegend und von großer Bedeutung:

- Gefühle sind allgegenwärtig und diese werden auch im Umgang mit anderen Menschen verspürt.
- Gefühle stehen mit unserer kognitiven und sinnlichen Wahrnehmung in Zusammenhang und in Wechselwirkung zueinander. Das bedeutet, die sinnliche Wahrnehmung und das Denken nehmen Einfluss auf die emotionale Wahrnehmung und umgekehrt. Infolge davon hängt von den Gefühlen ab, wie Menschen Situationen wahrnehmen und interpretieren.
- Der Erfolg pädagogischer Aufgaben von Schüler*innen und Pädagog*innen steht im engen Zusammenhang mit den Gefühlen der jeweiligen Personen im Beziehungsgeschehen.
- Gefühle ziehen innerpsychische Folgeaktivitäten nach sich. Es kommt zu einer unbewussten Regulierung von unangenehmen Affekten und so kommt es zu innerpsychischen Aktivitäten und Prozessen wie jener der Emotionsregulation. Dabei werden unerträgliche Gefühle abgewehrt und gelindert. Der Mensch ist stets bemüht angenehme Gefühle und Wahrnehmungen aufrecht zu halten oder herzustellen und versucht unangenehme Affekte abzuwenden. Dabei werden Gefühle unbewusst wahrgenommen und ehe sie ins Bewusstsein treten, kommt es zu Aktivitäten, welche diesen Vorgang behindern und das Erhalten oder Zustandekommen von angenehmen Affekten fördern.

Unsere Psyche ist stets unbewusst darum bemüht, die Gefühlsebene zu ertasten, um im Falle von unangenehmen Gefühlen diese durch innerpsychische Prozesse zu lindern und angenehme Gefühle herbeizuführen. Diese innerpsychischen Vorgänge äußern sich im manifesten Erleben und Verhalten und beeinflussen die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen.

5.2 Das Konzept der Apperzeption

Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, liegen die Bemühungen um das Verstehen von Verhalten dem Erleben zugrunde. Das Erleben einer Person steht in Beziehung zur Wahrnehmung. W. Datler (2004, 116f) stellt fest, dass die Beziehungsprozesse von dem Verhalten der jeweiligen Menschen, die in Interaktion zueinander treten, beeinflusst werden. Mit Verhalten ist das äußere In-Erscheinung-Treten gemeint. Dies wiederum hängt davon ab, wie die Person die Situation, in der sie sich befindet, wahrnimmt. Diese Wahrnehmung gründet in innerpsychischen Aktivitäten. Um den Prozess des Wahrnehmens genauer zu betrachten, greift Datler das Konzept der Apperzeption von Adler auf. Unter Apperzeption wird nach Adler das Erfassen von Erlebnis-, Wahrnehmungs- und Denkinhalten verstanden. Der Begriff der Apperzeption wird in drei Akten verstanden, welche miteinander verbunden sind und in einer Interdependenz zueinanderstehen. Diese Akte nehmen Einfluss auf die Selbst- und Objektrepräsentanzen eines Menschen. Schedl (2018, 4) beschreibt die Objektrepräsentanz als Niederschlag von Erlebnissen in Hinblick auf Bezugspersonen, welche als Objekte benannt werden. Darunter wird verstanden, wie eine Person seine Bezugspersonen wahrnimmt. Im Gegensatz dazu betrifft die Selbstobjektrepräsentanz nur die eigene Person. Damit ist die Wahrnehmung sich selbst gegenüber gemeint, im Sinne von: Wie nimmt sich die Person selbst wahr?

W. Datler (2004, 117) beschreibt drei Akte der Wahrnehmung nach Adler:

1. Unter *sinnlicher Wahrnehmung* ist nicht nur die taktile, haptische, optische, akustische und olfaktorische Wahrnehmung gemeint, sondern auch das innerpsychische Gewahrwerden der Sinneseindrücke.
2. *Die kognitive Wahrnehmung* umfasst die Ausbildung und das Gewahrwerden von Vorstellungen, Einschätzungen, Interpretationen und inneren Bildern.
3. *Die emotionale Wahrnehmung* beschreibt das Erleben, das innerpsychische Wahrnehmen von Gefühlen wie Spannungen, Impulsen oder Begierden.

Um den Zusammenhang von Apperzeption und dem Verhalten zu verstehen, wird von Datler (2004, 118) das Konzept der „scanning function“ von Sandler dargestellt. Laut Sandler wird der „Innenraum der Psyche“ ständig unbewusst gescannt und die Geschehnisse innerhalb der oben genannten drei Akte abgetastet. Dieses - vorwiegend

unbewusste - Erfassen beeinflusst ubiquitär, was der Mensch innerpsychisch wahrnimmt und wie er sich verhält. Dies hat zur Folge, wie sich die interaktiven Erlebnisse eines Menschen mit anderen gestalten und welche Erinnerungsspuren sie hinterlassen. Diese Erfahrungen tragen im Wesentlichen zur Entwicklung und Modifizierung der psychischen Struktur bei.

Die Apperzeption und das Wissen der Interdependenzen von kognitivem und sinnlichem Wahrnehmen führt weiter zu den Theorien über Affekte. Verspürt der Mensch Angst, realisiert er, dass er sich in einer für ihn gefährlichen Situation befindet und ist bestrebt, die Situation zu verändern. Wenn er Freude verspürt, wird der Mensch versuchen den Zustand unbewusst aufrecht zu erhalten. Das zeigt, dass Affekte ein gewisses Verlangen nach sich ziehen. Dieses Bestreben angenehme Gefühle aufrecht zu erhalten, und unangenehme fernzuhalten, wird Regulation von Emotionen genannt. Das Verlangen diese Emotionen zu regulieren hält den Menschen aktiv. Gefühle werden somit bereits auf einer unbewussten Ebene daraufhin eingeschätzt, ob sie angenehm oder unangenehm sind. Diese Einschätzung zieht Folgeaktivitäten nach sich: werden Gefühle als bedrohlich eingeschätzt, wird versucht diese abzuwehren. So entsteht die unbewusste Regulation von Emotionen. Eine besondere Gruppe von Folgeaktivitäten stellen daher die Abwehrmechanismen dar. Die Theorie der unbewussten Abwehr ist eng verknüpft mit der Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten. Um das „Unbewussthalten“, also die Abwehr von bedrohlichen Gefühlen, bemühen sich Mechanismen wie Projektion, Verschiebung, Leugnung, Wendung, Spaltung, Ausbildung von Größenphantasien, Wendung von Passivität in Aktivität usw. (W. Datler 2004, 118ff). Es ist also von Interesse die psychischen Vorgänge eines Menschen differenzierter zu verstehen, um die Motivation hinter Handlungen und Verhaltensmustern zu erkennen. In der vorliegenden Arbeit steht das Verhalten des Schülers Khalid im Zentrum, welches oftmals auf den ersten Blick als wütend beschrieben werden kann. Doch bei genauer Betrachtung und dem Nachdenken über seine innere Welt in Verbindung mit dem Manifesten, lässt sich feststellen, dass die Grundmotivation für sein Verhalten vielleicht aus einem anderen Affekt heraus stammt. Im Weiteren folgen Erläuterungen, was unter Affekt, Emotionsregulation und Abwehrmechanismen in der Psychoanalytischen Pädagogik verstanden wird.

5.3 Emotionsregulation und unbewusste Abwehraktivitäten

Die bisherigen Ausführungen haben Begriffe wie Affekt, Gefühl und Emotion beinhaltet. In der jüngeren Literatur der Psychoanalytischen Pädagogik werden die Begriffe differenziert betrachtet. W. Datler und Winingen (2018, 315f) beschreiben in ihrem Text „Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven“ die Schwierigkeit, die Begriffe „Affekt“, „Emotion“ und „Gefühl“ voneinander zu trennen. Die Autoren stellen fest, dass es fast unmöglich ist, einen dieser Begriffe zu definieren ohne einen der anderen beiden zu verwenden. Diese drei Begriffe stehen in Wechselwirkung zueinander. Die Autoren betrachten zumindest den Begriff „Affekt“ von „Gefühlen“ differenziert. Für beide Begriffe verwenden sie den Begriff Emotion als Überbegriff. Sie betonen, dass Affekte kräftig, durchdringend und plötzlich auftreten. Sie enthalten das Verspüren heftiger Impulse, welche Verhaltensweisen nach sich ziehen. Gefühle werden hingegen als Emotionen beschrieben, die vorrangig bewusst verspürt werden, oder zumindest bewusst wahrgenommen werden können.

5.3.1 Zur Annahme der bestmöglichen Regulation von Emotionen

W. Datler und Winingen (2018, 319) führen im Zusammenhang der bestmöglichen Regulation von Emotionen aus, dass diese unbewusst wahrgenommen werden und ein Verlangen nach Regulation nach sich ziehen. Unangenehme und bedrohliche Emotionen werden abgewehrt und stattdessen wird versucht, angenehme herbeizuführen. So ist der Mensch im Gegensatz dazu auch bemüht, angenehme Gefühle bestmöglichst zu stabilisieren. Die Regulation von Emotionen beschreibt psychische Aktivitäten und Prozesse, die Folgeaktivitäten auslösen, die wiederum die zwischenmenschlichen Beziehungen beeinflussen.

Im Folgenden werden die Beschreibungen von W. Datler (2020, 135) angeführt, um die Emotionsregulation in differenzierter Weise zu erläutern.

Das heißt, mit der Annahme der bestmöglichen Regulation von Emotionen wird beschrieben,

- dass Menschen beständig Emotionen verspüren, die in ständiger Veränderung sind.
- dass Emotionen in einer Interdependenz zur sinnlichen und kognitiven Wahrnehmung stehen.

- dass Emotionen beständig daraufhin eingeschätzt werden, ob sie als angenehm oder unangenehm eingeschätzt werden.
- Diese Einschätzungen haben Aktivitäten und Prozesse der Regulation zur Folge. Emotionen werden als angenehm oder unangenehm erlebt und deshalb zu regulieren versucht.
- Auf diese Einschätzung folgen Aktivitäten, die der Regulierung der Emotionen dienen: Welche Aktivitäten werden in welcher Weise gesetzt, damit die als angenehm eingeschätzten Emotionen stabilisiert bzw. beibehalten werden können und welche Aktivitäten werden in welcher Weise gesetzt, damit die als unangenehm bzw. bedrohlich eingeschätzten Emotionen verändert werden können?
- Folgen dieser Bemühungen um bestmögliche Regulation von Emotionen: Welche Emotionen werden nach dem Bemühen um Regulation verspürt?

Im Weiteren werden Ausführungen aus einer Vorlesung zum Thema „Theoretische Grundlagen der Problemstellungen: Zur Dynamik pädagogischer Prozesse aus psychoanalytischer Sicht“ von W. Datler (2020) zitiert, um den Prozess der Emotionsregulation differenziert zu erläutern:

„Sollen konkrete Prozesse des Bemühens um die Regulation von Emotionen beschrieben werden, ist es nötig:

- a) zu beschreiben, welche Emotionen eine Person verspürt
- b) anzugeben, ob in welcher Hinsicht diese Emotion als angenehm oder unangenehm erlebt wird
- c) anzuführen, ob die Person nun versuchen möchte, diese Emotion zu stabilisieren oder zu steigern, zu beseitigen oder zu lindern; und ob sie in Verbindung damit bestrebt ist, andere angenehme Emotionen herbeizuführen; oder das Auftreten unangenehmer Emotionen prophylaktisch zu verhindern,
- d) welche Folgeaktivitäten die Person setzt,
- e) und welche Folgen dies für das Verspüren von Emotionen im nächsten Moment hat“.

5.3.2 Zur Annahme unbewusster Abwehraktivitäten

Mit den oben genannten Folgeaktivitäten können Abwehraktivitäten einhergehen. Die Annahme von unbewussten Abwehraktivitäten ist eine der zentralen Annahmen der psychoanalytischen Theoriebildung (M. Datler u.a. 2013, 147f). A. Freud (A. Freud 2010,

49) schreibt, dass der Begriff „Abwehr“ erstmal von Sigmund Freud in der Triebtheorie eingeführt wurde und beschreibt anfänglich das „Sträuben des Ichs gegen peinliche oder unerträgliche Vorstellungen und Affekte“.

Mentzos (1982, 60ff) schreibt, dass die Abwehrmechanismen eine schützende Funktion für das Ich haben und dienen als eine Art Bewältigungsmechanismus und Konfliktbewältigung, die darauf abzielt, unlustvolle Gefühle unbewusst zu halten oder diese unbewusst zu machen. Die verdrängten Gefühle verschwinden nicht einfach, sondern kommen in der Form von Abwehrfunktionen zum Tragen. Es sind habituelle, unbewusste Prozesse, die schlussendlich in der Bearbeitung von Konflikten dysfunktional werden. Diese Konfliktbewältigung bringt zunächst kurzweilige Entlastung, aber die Konflikte werden dadurch nicht vollständig gelöst. Jeder Mensch setzt Abwehrmechanismen über kurze oder weitere Strecken als eine Art der Schutzfunktion ein.

W. Datler (1996, 153) postuliert, dass Abwehraktivitäten permanent stattfinden und diese im manifesten Verhalten sichtbar werden. Der Autor beschreibt den mehrgliedrigen Prozess der unbewussten Abwehraktivitäten hin zum sichtbaren Verhalten in fünf aufeinanderfolgenden Schritten:

- 1) *Wahrnehmung*: Psychische Inhalte werden wahrgenommen.
- 2) *Einschätzung*: Es erfolgt eine unbewusste Einschätzung über die Bedrohlichkeit dieser psychischen Inhalte.
- 3) *Entscheidung*: Es wird unbewusst entschieden, dass das bewusste Wahrnehmen des psychischen Inhalts zu bedrohlich wäre und soll weitgehendst verhindert werden.
- 4) *Entscheidung für Abwehraktivitäten*: Es wird weiter unbewusst entschieden, welche Abwehraktivitäten dabei hilfreich sind, das Unangenehme weiterhin unbewusst zu halten.
- 5) *Manifeste Aktivitäten als Ausdruck und Folge unbewusster Abwehraktivitäten*: Dieser Punkt beschreibt nun nicht mehr nur unbewusste Vorgänge, sondern hier kommen die sichtbaren Handlungen als Folge der Abwehraktivitäten in den Fokus.

Es wurden mehrere Versuche angestellt, die Abwehraktivitäten zu systematisieren. Mentzos (1982, 60ff) nimmt Bezug auf das hierarchische System von G. Vaillant (1971), welches Abwehrmechanismen von den unreifsten zu den reifsten beschreibt. Unter

unreifen Abwehrmechanismen werden Rückgriffe auf frühkindliche Organisations- und Regulationsformen verstanden, welche im Dienst der Abwehr stehen. Darunter ist zum Beispiel „die Spaltung“ zu verstehen. Diese Abwehraktivität verursacht, dass Menschen inkompatible Inhalte voneinander abgrenzen. Objekte werden zum Beispiel in Gut und Böse geteilt. Mentzos (1982, 66) führt fort, dass neben der intrapsychischen Abwehr, welche sich auf die eigene Person bezieht, es auch Abwehrmechanismen gibt, welche als psychosoziale, interpersonale und institutionalisierte Abwehr bezeichnet werden. Bei der interpersonalen, psychosozialen oder institutionalisierten Abwehr werden im weiteren Sinne intrapsychische Konflikte verstanden, die durch das Umfeld einer Person, zum Beispiel einer realen anderen Person, bestätigt werden. So entsteht eine Wechselwirkung zwischen zwei Faktoren. Zum Beispiel könnte durch die Wahl eines passenden Partners ein neurotisches Bedürfnis gestillt werden, oder durch Rollenzuweisungen kommt es zur interpersonellen Abwehr.

6 Zur Entwicklung von Handlungsperspektiven

Im psychagogischen Bereich basiert die soziale und emotionale Entwicklungsförderung eines Kindes auf einem Verstehensprozess. Aus dem differenzierten Verstehen, wie das Kind Situationen erlebt und welche möglichen Emotionen in diesen Momenten reguliert werden, leiten sich Handlungsperspektiven für Lehrpersonen ab. Gefolgt wird dabei der Tradition des psychagogischen Tätigkeitsbereichs und auch der Psychoanalytischen Pädagogik. Im Weiteren wird auf zwei innerschulische Settings eingegangen. Einerseits werden die Handlungsperspektiven im Einzelsetting und andererseits die Handlungsperspektiven im Gruppensetting beleuchtet, da beide im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen.

6.1 Handlungsperspektiven im Einzelsetting

Von zentraler Bedeutung im Entwickeln von Handlungsperspektiven im Einzelsetting ist das Verstehen des Kindes, das unter Berücksichtigung des Erlebens, der Abwehraktivitäten und Emotionsregulation gelingen kann. Abweichendes, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes, Verhalten ist wie in Kapitel 3 beschrieben, nicht nur am Kind zu begründen. Es kann als Wechselspiel zwischen dem Kind und seiner Umwelt verstanden werden. Neben den Erwartungsnormen der Schule stellt die Schüler-Lehrer*in-Beziehung auch ein wichtiges Element im Verstehensprozess um das Verhalten des Kindes dar. Folglich wird erläutert, wie Lehrpersonen zu einer Annäherung ihrer eigenen innerpsychischen Vorgänge gelangen können, um die Beziehung zum Schüler noch besser zu verstehen. Weiters wird auf die Haltung der Lehrpersonen eingegangen. Zum Schluss wird beschrieben, wie durch Handlungen und verbale Äußerungen Selbst- und Objektrepräsentanzen korrigiert oder ergänzt werden können.

6.1.1 Lehrpersonen und der Umgang mit innerpsychischen Vorgängen

Entscheidend zum differenzierten Verstehen des Erlebens ist die Perspektive der Lehrpersonen. Was die Perspektive der Lehrpersonen auszeichnet, beschreibt Figdor (2006b, 31ff) in seinem Artikel „Praxis der psychoanalytischen Pädagogik“. Der Autor hebt die Wichtigkeit hervor, dass Lehrpersonen sich ihrer eigenen infantilen Konflikte bewusst werden müssen, um diese auch bei ihren Schüler*innen erkennen zu können. Der

Artikel von Figdor (2006b, 42ff) beschreibt die Perspektive auf Phänomene, in welcher abweichendes Verhalten von Schüler*innen nicht nur als Problem der Kinder zu sehen ist, sondern auch als ein Beziehungsproblem zwischen Lehrperson und Schüler*in betrachtet werden kann. Es wird also auch als Aufgabe der Lehrperson gesehen, sich mit dem abweichenden Verhalten des Kindes durch einen Verstehensprozess anzunähern und ihm durch eigene Haltungen und Handlungen entgegenzuwirken. Auch W. Datler (2006, 1) macht in seinem Einführungsreferat im Rahmen des internationalen Kongresses der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften darauf aufmerksam, dass das Wissen um Emotionsregulation aller Akteur*innen im schulischen Setting darauf Einfluss nehmen kann, wie der Unterricht seinen Lauf nimmt. Es können Störfaktoren auftreten, die auf innerpsychische Prozesse zurückzuführen sind. So schreibt der Autor von einer Mathematiklehrerin, der es nicht an Vermittlungskompetenz schulischer Inhalte mangelt, sondern welche vor der Schwierigkeit steht, dass sich ihre Schüler*innen aus unterschiedlichen Gründen nicht auf die Lerninhalte einlassen können und den Unterricht stören. Dies wird nicht nur darin begründet, dass die Schüler*innen in der Klasse massiv heterogene Voraussetzungen mitbringen. Näher geht der Autor darauf ein, welche Rolle innerpsychische Aktivitäten spielen, wie die der Regulation von Emotionen und damit zusammenhängendem Vermeiden von bedrohlichen Gefühlen.

Figdor (2001, 47ff) erwähnt, dass die Aufgabe der Psychoanalytischen Pädagogik nicht sei, der Lehrperson Ratschläge zu geben, sondern dem Lehrpersonal neue Blickwinkel zu ermöglichen. Dabei soll das Verstehen der Dynamik in Beziehungsprozessen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, sowie zwischen Schüler*innen untereinander, differenzierter wahrgenommen werden, um zu adäquaten Handlungsmöglichkeiten zu gelangen. Der Autor schreibt in seinem Text über Lehrpersonen, die durch Supervision zu einem neuen und differenzierten Verstehen gelangen. Durch den Austausch mit anderen Kolleg*innen unter Anleitung einer Supervisorin erfahren Lehrer*innen neue Sichtweisen, wie das Verhalten der Kinder, und ihre Beziehung zu diesen, verstanden werden kann. Das zeigt, dass die individuelle Wahrnehmung der Lehrpersonen durch Supervisionsgruppen aufgebrochen werden und durch neue Sichtweisen ersetzt werden kann.

6.1.2 Haltung der Lehrperson

Die schwierige Situation des Lehrpersonals besteht darin, eine Balance herzustellen zwischen der Identifizierung seiner Schüler*innen mit ihren individuellen Problemen, und dabei die Verantwortung der notwendigen äußeren Regulierung durch Regeln und notweniger Autorität nicht aus dem Blickfeld zu verlieren. Wenn sich die Lehrperson vollständig mit dem Schulkind identifiziert, besteht die Gefahr darin, dass in der Lehrperson eigene infantile Konflikte geweckt werden und der notwendigen Ausübung von Autorität, um einen Unterricht möglich zu machen, nicht mehr nachkommen kann. Idealerweise identifiziert sich der Lehrer oder die Lehrerin nur partiell mit dem Schulkind und sieht aber noch die Wichtigkeit seiner oder ihrer Autorität. Sätze wie „Ich kann verstehen, dass es dich heute gar nicht freut. Ich habe auch solche Tage, aber leider muss die Aufgabe gemacht werden. Sonst musst du es wann anders nachholen und das ist bestimmt weniger lustig“. Die Emotionalität des Kindes wird in Worte gefasst und soll dem Kind helfen, sich selbst besser zu verstehen und auch das Anliegen der Lehrperson nachzuvollziehen. Das Kind merkt neben dem Verständnis für seine Lage, dass die Lehrperson ihre primäre Aufgabe erfüllt, nämlich dem Unterricht nachzugehen. Wenn sich die Lehrperson ihrer Macht nicht bewusst ist, besteht die Gefahr darin, unsittliches Verhalten von Schüler*innen auf die persönliche Ebene zu beziehen und nicht als mögliche Opposition gegen das Einstellungs- und Wertesystem der Schule zu begreifen. Es ist wichtig, dass sich die Lehrperson ihrer Doppelsexistenz bewusst ist. Die Lehrer*in ist eine Person, die das Kind versteht, aber auch die Funktion der Autorität übernimmt und die Verantwortung nicht an das Kind abgibt. Dabei entsteht für das Kind die Möglichkeit, die Arbeitshaltung und das Regelbewusstsein über die Identifizierung der Lehrperson als gemochtes Objekt zu internalisieren und nicht durch das angsteinflößende abstrakte Normkonstrukt der Institution Schule (Figdor 2006b, 39ff).

6.1.3 Zur Veränderung kindlicher Selbst- und Objektrepräsentanzen

Figdor (2006b, 44f) führt fort, dass psychoanalytische Settings, wie jenes der Therapie, als Ziel haben, eigene Abwehrmechanismen und unbewusste Konflikte bewusst wahrnehmbar zu machen. Im schulischen Setting geht es darum Interventionen zu setzen, die die Beeinflussung und Korrektur der Selbst- und Objektrepräsentanzen erlauben.

Daraus ergeben sich Handlungsperspektiven, welche die Veränderung möglicher verzerrter Selbst- und Objektrepräsentanzen der Kinder zu sich selbst, sowie zu ihren Lehrer*innen und Mitschüler*innen, zulassen. Übertragungsphänomene können somit von Lehrpersonen adaptiert werden. Das Kind soll vermittelt bekommen, dass es sich bei der Lehrperson nicht um die Mutter oder den Vater handelt und gewisse Objektrepräsentanzen in der Schule nicht stimmig sind.

Figdor beschreibt (2006, 46f), dass sich die Person im klassischen psychoanalytischen Therapiesetting vier Schritten bedient, welche darauf abzielen, Triebmuster und Abwehrmechanismen der Patient*innen sichtbar zu machen. Der Autor erachtet es als unrealistisch der Lehrperson im Klassensetting, neben seiner Funktion als Wissensvermittler*in, aufgrund fehlender Ausbildung alle vier Schritte zuzumuten. Wobei er der Meinung ist, dass die ersten beiden Schritte sehr wohl auf schulischer Ebene durchzuführen sind:

1. Die Konfrontation mit Handlungsmustern: Die Analysand*innen, oder in diesem Fall Schüler*innen, werden herangeführt, ihre wiederkehrenden Handlungen bewusster wahrzunehmen und die Idee zu kreieren, dass diese womöglich nicht ausschließlich Reaktionen auf reale Anlässe sind.
2. Die Klärung der Gefühle, die in den Handlungen verspürt werden.

Die Konfrontation und die Klärung stellen Schritte dar, welche Schüler*innen zur Einsicht bringen sollen. Das bedeutet die Korrektur von Selbst- und Objektrepräsentanzen. Die Lehrer*innen sollen durch Erzählungen und Handlungen des Schulkindes die damit verbundenen Gefühle sprachlich zum Ausdruck bringen. Dabei soll der Widerstand des Kindes während der Handlungen von Lehrpersonen im Fokus bleiben, sowie die mögliche Art und Weise der Übertragungen, die innerhalb der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung passieren. Die Lehrer*innen stehen vor der Aufgabe dem Kind mitzuteilen, was er oder sie sieht und versteht.

6.2 Handlungsperspektiven im Gruppensetting

Die Handlungen können, wie vorher erläutert, in der Zweierbeziehung angesiedelt sein. Schule ist aber auch ein sozialer Ort, in dem die Gruppe nicht nur allgegenwärtig ist, sondern ebenso unter Anleitung der Pädagog*innen als Ressource genutzt werden kann.

6.2.1 Lernfeld Gruppe

Es lohnt sich einen Blick auf die Dynamik und Bedeutung von Gruppen zu richten. Das folgende Zitat von Alfred Adler stammt aus seinem Buch *Der nervöse Charakter* und findet sich im Vorwort des Buches *Am Schaltbrett der Erziehung* von Oskar Spiel:

„Die Anschauungen unserer Individualpsychologie verlangen den bedingungslosen Abbau des Machtstrebens und die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls. Ihre Lösung ist der Mitmensch, die mitmenschliche Stellungnahme zu den immanenten Forderungen der menschlichen Gesellschaft. Vielleicht gibt es ehrwürdigere Lehren einer älteren Schulwissenschaft, vielleicht neuere, ausgeklügeltere, sicherlich aber keine, die der Allgemeinheit größeren Nutzen brächten“ (Adler 1912; zit. n. Spiel 1979, 11).

Die Aussage spiegelt die Wichtigkeit der Verbindung zwischen einem Individuum und seiner Gemeinschaft wider. Der Mensch zeichnet sich durch sein Denken, Handeln und Wollen aus. Diese individuellen Aktivitäten stehen im engen Zusammenhang mit den überindividuellen Ansprüchen einer Gemeinschaft und stehen in Wechselwirkung zueinander. Der Begriff Gemeinschaft geht über das individuelle Erleben eines einzelnen Kindes hinaus, es beinhaltet das Wahrnehmen als Teil einer großen Gruppe. Die Gemeinschaft in Form einer Klasse fördert die Fähigkeit eines Subjekts Entscheidungen unter wohlwollender Berücksichtigung seiner Gemeinschaft zu treffen. Dieser Gedanke zieht sich unmittelbar durch die Überlegungen und die Praxis von Oskar Spiel (Spiel 1979, 30f). Die Anfänge des therapeutischen Arbeitens mit einer Schulgruppe fanden innerhalb der Institution Schule in Österreich in den 1920er Jahren statt. Die damalige Schulverwaltung in Wien unter Otto Glöckel lenkte das starre Schulsystem der Monarchie erstmals in eine reformative Richtung. Der Schulversuch der „Arbeitsschule“, welche bewusst in einen Wiener Arbeiterbezirk gelegt wurde, erlaubte es dem Arbeitskreis rund um Alfred Adler sich individualpsychologisch im pädagogischen Feld auszuprobieren. Lehrkräfte dieser Schule waren Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum und Franz Scharmer, die ihre Ideen bezüglich der erzieherischen Tätigkeiten als Lehrpersonen dort umsetzten. So hielten erstmals therapeutische Maßnahmen Einzug in die Schule. Spiel, Birnbaum und Scharmer ließen individualpsychologische Aspekte in die Schule einfließen. Der Unterricht wurde von ihnen umgestaltet. Sie ließen die Schüler*innen aktiv am Unterrichtsgeschehen teilhaben. Sie installierten unter anderem sogenannte

Klassenbesprechungen, die gruppentherapeutische Aspekte beinhalteten. Außerdem erfolgte die Erziehung der Schüler*innen auf gleicher Augenhöhe ohne Bestrafung und Unterdrückung. Zu den Elternhäusern wurde erstmals enger Kontakt hergestellt, welche in erzieherische Maßnahmen miteinbezogen wurden (Spiel 1979, 7f).

Im historischen Buch Am Schaltbrett der Erziehung von Oskar Spiel (Spiel 1979, 46f) wird nicht nur deutlich, wie wichtig es ist, die negative Haltung der Lehrer*in gegenüber dem Kind in Form von Tadel und Bestrafungen kritisch zu hinterfragen, sondern auch, wie die Klasse als Gemeinschaft zur individuellen Ermutigung und zum Realitätsbezug jedes einzelnen in der Klasse beitragen kann. Die kollektiven Aufgaben einer Klasse sind nach Birnbaum neben der Arbeits-, Erlebnis- und Verwaltungsgemeinschaft, die Aussprache-, Stütz- und Hilfeleistungsgemeinschaft. Die Erziehung durch die Gemeinschaft bringt mit sich, dass die Schüler*innen lernen sich selbst und ihr Umfeld wahrzunehmen und zu verstehen. Im Weiteren werden die Begriffe Arbeits-, Erlebnis-, Aussprache- und Stütz- bzw. Hilfeleistungsgemeinschaft genauer erläutert. Anschließend wird ein Bezug zu den kollektiven Aufgaben nach Birnbaum und der Schulrealität des Schülers Khalid hergestellt. Das nachfolgende Subkapitel beschäftigt sich mit der Praxis der modernen Oskar Spiel-Schule und im Anschluss dazu wird wieder eine Verbindung zu Khalids Schulalltag hergestellt.

6.2.2 Die Aufgaben der Klassengemeinschaft

Wie oben bereits erwähnt, sieht Birnbaum die Klasse als Gruppe mit verschiedenen Aufgaben. Im Weiteren werden diese genauer beschrieben. Unter Arbeitsgemeinschaft versteht der Autor (1979, 56f) das Erlernen von Sachinhalten nicht bloß durch einen Vortrag der Lehrperson. Viel mehr wird verdeutlicht, wie wichtig die Diskussionen mit den Schüler*innen sind. Das Kind lernt selbstständig zu denken und zu arbeiten, aber auch auf das Wissen seiner Mitschüler*innen angewiesen zu sein. Weiters beschreibt Oskar Spiel (1979, 64f) in seinem Buch Am Schaltbrett der Erziehung, wie seine Klasse neben gemeinsamen Feiern, Ausflügen und sportlichen Aktivitäten mit Hilfe der Durchführung eines Theaterstückes zur Erlebnisgemeinschaft heranwächst. Er schreibt über einen Schüler, der durch Anregung seines Lehrers seinem Mitschüler Wertschätzung entgegenbringt, indem dieser seine Theaterrolle an den Mitschüler abtritt, im wohlwollenden Sinne der gesamten Klasse, damit das Theaterstück bestmöglichst aufgeführt werden kann. Die Schüler*innen wachsen über sich hinaus und erleben die

Gemeinschaft als unterstützend und stärkend. Im Weiteren wird der Begriff der Erlebnissgemeinschaft exemplarisch durch Zitate von Schüler*innen dieser Schule verdeutlicht, welche im Rahmen des Theaterstückes verbalisiert wurde:

„Das hätte keiner von uns alleine zustande gebracht!“
„Wenn alle Menschen zusammenhelfen, geht alles besser!“
„Die Gemeinschaft macht stark.“ (Spiel 1979, 64).

Allerdings erwähnt Spiel (1979, 65f) in seinem Werk, dass es einzelne Schüler*innen gibt, die aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen Schwierigkeiten haben, sich so einer Erlebnissgemeinschaft angehörig zu fühlen. So schreibt er über einen Buben, der sich aufgrund der familiären Verhältnisse mit vielen Geschwistern, Armut und der lieblosen Erziehung seiner Eltern, ständig im „feindlichen Land“ befindet. In solchen Fällen kann die Gemeinschaft an ihre Grenzen stoßen.

Der oben angeführte Begriff der Aussprachegemeinschaft wird von dem Autor (1979, 100f) in Form von Klassenbesprechungen umgesetzt. Dabei werden Themen gemeinsam besprochen, welche die ganze Klassengemeinschaft betreffen. Die Lehrperson besitzt die Leitungsfunktion und entscheidet darüber, welche Themen in diesem Setting besprochen werden. Es gibt eine*n Gesprächsleiter*in, der von der Klasse auserkoren wird. Alle Kinder können sich diesen Diskussionen anschließen, werden dazu aber nicht gezwungen. Einerseits werden hier parlamentarische Formen geübt und andererseits wird hier wieder die Kraft der Gemeinschaft genützt, um erzieherisch förderlich in die Entwicklung von Kindern einzugreifen. Um dies zu verdeutlichen, folgt ein Zitat aus dem Buch Am Schaltbrett der Erziehung:

„Erziehung in der Gemeinschaft durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft!“
(Paul Natorps; zit. n. Spiel 1979, 107).

Die Individualpsychologie unterstützt diese Aussage, jedoch ist dabei festzuhalten, dass sich ein Individuum entweder den Forderungen der Gemeinschaft beugt, und diese dann zu habituellen Veränderungen führt, oder aber auch die Möglichkeit besteht, den Anforderungen der Gemeinschaft nicht gerecht zu werden. Dann passiert entweder ein Ausschluss durch die Gemeinschaft, oder der Drang die Gemeinschaft aus eigenen Stücken zu verlassen. Die Gemeinschaft setzt neben der Forderung des Mitwirkens an der großen Gruppe auch die Ermutigung und Hilfeleistung des Versagenden voraus (Spiel 1979, 106f). Unter Hilfeleistungsgemeinschaft versteht der Autor (1979, 125f)

unterstützende Maßnahmen von Kindern für Kinder. Er beschreibt, wie Schüler*innen ihren Mitschüler*innen durch ein Helfersystem und Nachholungsunterricht gegenseitig zur Seite stehen. Die Idee ist, die Not des Mitmenschen zu erkennen und nicht tatenlos zuzuschauen. Es entsteht somit ein Mitgefühl und auch ein Verantwortungsgefühl der Gemeinschaft gegenüber.

6.2.3 Khalid und die Gruppe

Der Schüler Khalid besucht eine Schule, die in einem Schulversuch eingebettet ist. So finden sich im Schulalltag immer wieder Szenen, die der beschriebenen Funktion der Arbeitsgemeinschaft nahekomen. Unter anderem macht der Schüler die Erfahrung, neben notwendigem Frontalunterricht, auch durch Gemeinschaftsprojekte in Sachunterricht, oder durch Sacheinführungen in Kleingruppen, mit seinen Schulkolleg*innen und der Lehrperson in einen Dialog zu treten. So kann der Schüler die Kraft einer Gruppe erleben. Ideen entstehen im Dialog, die von anderen in der Gruppe weitergedacht werden können. Die Kinder können erfahren, dass ihr Wissen von Mitschüler*innen ergänzt oder erweitert wird oder können erfahren, dass sie mit möglichen Schwächen nicht alleine sind. Durch gemeinsame Sportaktivitäten, wie Tanzaufführungen oder Sportveranstaltungen, und auch durch klassenübergreifende Kunstprojekte, kann der Schüler die Erfahrung machen, wie angenehm und vorteilhaft das Leben in einer Gruppe im Sinne der Erlebnisgemeinschaft sein kann. Gemeinsam können Ziele erreicht werden, die einem einzelnen nicht möglich sind. Es werden Optionen eröffnet, die es dem Buben ermöglichen sich in der Gruppe zurechtzufinden, eigene Bedürfnisse zurückzustecken oder von anderen gehört und wertgeschätzt zu werden. Der Aussprachegemeinschaft wird durch eine Art Klassenforum nachgekommen. Dort werden Wünsche, Ängste und Sorgen der Kinder geteilt und in angeleiteter Form besprochen. Es ist ein Platz, an dem die Schüler*innen mitteilen können, was sie beschäftigt und wie es ihnen geht. Dadurch eröffnet sich für Khalid die Möglichkeit sich mitzuteilen. Außerdem bekommt der Bub die Vorstellung davon, wie es anderen Kindern geht. Den Aspekt der Hilfeleistung erfährt der Schüler vorwiegend im Lernsetting. Da er eine Mehrstufenklasse besucht, kommt es oft zu Situationen, wo er jüngeren Kindern sein Wissen weitergeben kann. So kann er die stärkende Erfahrung machen, gebraucht zu werden und hilfsbereit zu sein. Auch kommt es zu Situationen, wo ihn ältere Kinder der Klasse unterstützen können. So kann er die Erfahrung machen, Unterstützung zu erhalten und diese auch anzunehmen.

6.3 Handlungsperspektiven aus psychagogischer Sicht

Es folgt ein exemplarisches Beispiel, wie die Arbeit mit Kindern im Einzel- und im Gruppensetting anhand der Oskar Spiel-Schule erfolgen kann. Die Autor*innen Schedl und W. Datler (2016, 149ff) berichten im Text „Binnendifferenzierung und der Anspruch inklusiver Pädagogik“ nicht nur, wie individuell-verstehend auf jedes Kind eingegangen werden kann, sondern auch wie die gesamte Gruppe genützt wird, um ein entwicklungsförderliches Miteinander zu ermöglichen und jedes Individuum in seiner emotionalen und sozialen Entwicklung zu unterschützen und zu fördern, das auch das Ziel dieser vorliegenden Arbeit ist. Seit 1988 existiert in Wien eine Schule, die nach Oskar Spiel benannt wurde. Diese Regelschule bedient sich psychoanalytischer Grundannahmen und zeigt ein hohes Maß an Professionalität im Umgang mit Kindern, die emotionale und soziale Probleme aufweisen. Angelehnt an die tiefenpsychologischen Publikationen von Oskar Spiel haben es sich die Pädagog*innen und die Leiter*in der Oskar Spiel-Schule zur Aufgabe gemacht, ein Umfeld und Strukturen für die Kinder und ihre Lehrkräfte zu schaffen, welche entwicklungsfördernd auf die Kinder wirken.

Die Oskar Spiel-Schule ist eine inklusive Schule, in der sich das gesamte Kollegium solidarisch darum bemüht, den Umgang mit Kindern professioneller zu gestalten. Die Lehrkräfte dieser Schule unterziehen sich regelmäßigen Teambesprechungen und Supervisionen. Dabei soll der Austausch helfen differenzierte Blickwinkel zu eröffnen und eingefahrene Muster zu durchbrechen. Hinzugeholt werden auch externe Expert*innen, um die fachliche Weiterentwicklung und die Qualität des Lehrer*innenteams zu gewährleisten. Die Lehrkräfte dieser Schule haben vorwiegend eine psychoanalytisch-pädagogische oder sogar eine psychoanalytisch-therapeutische Ausbildung. Weiters arbeitet ein*e Psychagog*in im Einzelsetting mit Kindern am Standort.

In der Oskar Spiel-Schule wurde eine Kleinklasse mit 7-8 Kindern eröffnet, die von drei Lehrpersonen betreut wird. Über eine definierte Zeitspanne werden sie im überschaubaren Rahmen betreut. Diese Klasse wird von Kindern besucht, die Verhaltensweisen zeigen, die von ihren Pädagog*innen als besonders herausfordernd eingeschätzt werden und die wenig Chance haben, in einer Regelklasse der Schule genügend positive Beziehungserfahrungen zu machen.

Khalid, der im Zentrum dieser Arbeit steht, besucht zwar nicht die Oskar Spiel-Schule, sondern eine Regelschule, jedoch hat es sich das Lehrer*innenteam rund um ihn zur

Aufgabe gemacht, ihn zu verstehen und ihm unterstützende Maßnahmen zur Verfügung zu stellen, die entwicklungsfördernd und hilfreich für den Schüler sind. So findet monatlich eine Supervision statt, wo ein Raum geschaffen wird, in dem die Lehrpersonen sich über ihn und auch andere Kinder differenzierte Gedanken machen und sich gegenseitig austauschen können. Die Schultage haben eine wiederkehrende Struktur, die ihm Halt und Sicherheit geben. Im täglichen Morgenkreis werden Rituale eingeführt, die den Schüler*innen der Klasse einen Raum bieten, sich emotional mitzuteilen und sich auf den Tagesablauf einzustimmen. Einmal im Monat findet das Klassenforum statt, in dem die Kinder ihre Wünsche, Sorgen und Ängste unter Anleitung der Pädagog*innen besprechen können. Die Ganztageschule, die der Schüler Khalid besucht, verfügt meistens über Ressourcen, die es möglich machen, in konflikthafter Situationen auch im Einzelsetting mit dem Schüler arbeiten zu können. So ist es möglich dem Schüler ausreichend Nähe und Unterstützung entgegenzubringen. So finden sich Parallelen zur Oskar Spiel-Schule.

W. Datler und Schedl (2016, 149ff) zeichnen die Haltungen der Lehrkräfte in der Oskar Spiel-Schule durch folgende Punkte nach:

- Kontinuierlicher, enger Kontakt zwischen Lehrperson und Schüler*in.
- Besonders sensibler Umgang mit der emotionalen Befindlichkeit des Kindes.
- Ständige Bemühungen ausreichend Nähe, Zuneigung und Verständnis entgegenzubringen.
- Die Vermittlung von Halt und Sicherheit, auch in schwierigen Situationen.
- Wertschätzender Umgang und die Förderung der Fähigkeit differenzierter wahrzunehmen, was in ihnen selbst und in anderen vorgeht.

Khalid ist von einem Lehrer*innenteam umgeben, welches mit Hilfe monatlicher Supervision zu einem differenzierten Verstehen von seinem Verhalten herangeführt wird. Die Lehrer*innen haben zudem wöchentliche Teamsitzungen, in denen auch kontinuierlich aktuelle Themen der Schüler*innen besprochen werden. So passiert die Arbeit mit dem Schüler auf transparenter Ebene. Der Schüler wird sensibel organisatorisch und emotional begleitet, indem Lehrer*innen bereit sind, ihm einzelnen Sachinhalte zu vermitteln, ihn dabei unterstützen seine Lernsachen geordnet zu halten und Bindeglieder zu anderen Schüler*innen zu sein, speziell im Hinblick auf offenere

Formen wie Gruppenarbeiten oder Pausen. In Situationen, in denen der Schüler wütendes Verhalten zeigt, vermitteln ihm Lehrpersonen, wie sie die Situation sehen und erleben. Das passiert auf einer verständnisvollen, wohlwollenden und wertschätzenden Ebene. So kann der Schüler erleben, dass er auch in schwierigen Momenten Halt und Zuwendung erfährt. Das ermöglicht ihm entwicklungsfördernde Beziehungserfahrungen zu machen. Im Folgenden wird auf die Praxis in der Oskar Spiel-Schule ein wenig näher eingegangen:

Die konkrete Praxis mit den Kindern in der Regenbogenklasse ist geprägt von Ritualen und fixen Tagestrukturen und wird von den Autor*innen W. Datler und Schedl (2016, 149ff) folgendermaßen beschrieben:

- Morgendliches Eintreffen und Affekte in Worte fassen: Beim morgendlichen Ankommen der Schüler*innen wird jede*r einzeln willkommen geheißen und es wird auf die emotionale Befindlichkeit individuell eingegangen, indem verbalisiert wird, was die Pädagog*innen beim Eintreffen der Schüler*innen sehen und zu spüren bekommen. Sätze wie „Ich sehe du bist heute ganz müde!“ oder „Du scheinst heute aber traurig zu sein!“ sollen den Kindern dabei helfen, die eigene Fähigkeit zu entwickeln, ihre emotionale Befindlichkeit einordnen zu können.
- Ritualisierter Erzählkreis am Morgen: Der ritualisierte Morgenkreis dient dazu, in den Dialog mit jedem einzelnen Kind zu treten. Die Kinder bekommen die Möglichkeit zu erzählen, was sie beschäftigt. Sie sollen lernen eigene Befindlichkeiten auszudrücken und eine Vorstellung zu entwickeln, wie es anderen geht. Die Gruppe dient auch dazu, Gemeinsamkeiten mit anderen zu entdecken, um das Gefühl des Alleinseins überwinden zu können.
- Positive Gedanken am Ende des Tages: Der strukturierte, gleichförmige Arbeitsablauf endet im Idealfall mit positiven Gefühlen „Das habe ich geschafft!“
- Engmaschige Betreuung: Die Pausen werden ebenso sehr eng geführt, um Konflikte zu vermeiden und den Kindern so viele positive Beziehungserfahrungen wie möglich zu schaffen.
- Selbsteinschätzung und Rückmeldung am Ende der Woche: Großer Wichtigkeit werden den Feedbackrunden am Ende der Woche beigemessen. Es ist eine Selbsteinschätzungsrunde, wobei jedes Kind mit Symbolen hervorhebt, was ihm

oder ihr rückblickend gut gelungen ist. Dies wird auch mit einem ausgewählten Begleiter*innenkind, mit der gesamten Gruppe und den Lehrer*innen besprochen. Auch hier fassen die Pädagog*innen das Erlebte der Kinder in Worte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass den Handlungsmöglichkeiten im Einzelsetting sowie innerhalb der Gruppe ein differenziertes Verstehen des Verhaltens zu Grunde liegt. Durch das Wissen der Abwehrprozesse und der Regulation von Emotionen kann sich einem differenzierten Verstehen angenähert werden. Wie in vorherigen Kapiteln beschrieben, ist es sinnvoll, dass sich Lehrer*innen nicht nur Gedanken über die innere Welt der Kinder machen, sondern auch über ihre eigenen innerpsychischen Vorgänge, denn abweichendes Verhalten ist auch als Beziehungsproblem zu deuten. Neben der spezifischen Haltung von Lehrpersonen ist die Beeinflussung von Selbst- und Objektrepräsentanzen von Relevanz. Die Handlungsmöglichkeiten im Einzelsetting können durch die Miteinbeziehung der gesamten Klasse ergänzt werden. Die Gruppe als Gemeinschaft bietet einen Raum, wo Schüler*innen Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden lernen. Auch können im Gruppensetting ergänzende Beziehungserfahrungen gemacht, sowie der Umgang mit verschiedenen Konfliktlösungen geschult werden.

Im Folgenden wird der methodische Vorgang erläutert, den es braucht, um zu Forschungsergebnissen zu kommen. Es werden Protokolle aus dem Schulalltag mit dem Schüler verwendet, wo er das abweichende, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregende, Verhalten zeigt. Anschließend werden nach strukturierten Phasen Überlegungen hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen angestellt. Mögliche Abwehrprozesse und Emotionsregulationen des Schülers werden herausgearbeitet und mit seinem manifesten Verhalten in Verbindung gebracht. Weiters werden die Handlungen der Lehrperson beleuchtet, in wie weit diese hilfreich oder hinderlich für die psychische und emotionale Entwicklung des Buben waren. Ebenso werden die Handlungen im Gruppensetting auf das hin untersucht. So soll ein Sammelbecken an hilfreichen Möglichkeiten entstehen, wie mit dem Schüler, und im weiteren Sinne mit Schüler*innen, die ähnliches Verhalten zeigen, hilfreich umgegangen werden kann.

7 Darstellung des Forschungsdesigns

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht eine Einzelfallstudie. In der Einzelfallstudie wird untersucht, wie der Schüler Khalid ausgewählte Sequenzen unter Berücksichtigung innerpsychischer Vorgänge erlebt. Die Protokolle stammen aus dem Seminar Work Discussion, welches im Rahmen des ULG/HLG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen in Kontext von Schule“ stattfand. Weiters wird die Methode der Work Discussion nach dem Tavistock-Modell beschrieben, da diese in der vorliegenden Arbeit für die Herangehensweise der Bearbeitung der Protokolle von Relevanz ist. Abschließend werden die konkreten Forschungsschritte auf dem Weg der Beantwortung der zwei Forschungsfragen in Form einer Tabelle dargestellt, deren Erkenntnisse innerhalb der Arbeit in literarischer Form ihren Ausdruck finden.

7.1 Die Einzelfallstudie

Binneberg (1985, 773ff) beschreibt in seinem Artikel „Grundlagen der pädagogischen Kasuistik“ verschiedene Gründe, die zu einem erhöhten Interesse für pädagogische Fallstudien geführt haben. Er nennt dabei die zunehmende Wichtigkeit, die pädagogische Praxis durch Veranschaulichungen mit der Theorie zu verbinden und die generelle wissenschaftliche Interessensverschiebung hin zur Kasuistik. Der Autor hält fest, dass es bei der pädagogischen Kasuistik darum geht, eine pädagogische Beobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und mit einer Fallanalyse zu verbinden. Somit können laut Binneberg (1985, 775) drei Elemente einer Fallanalyse dargestellt werden:

1. *Die Fallbeobachtung:* Dieses Element beinhaltet die Betrachtung der Fallgeschichte.
2. *Die Falldarstellung:* Hierbei wird die Beobachtung in eine Falldarstellung übergeleitet. Dabei werden auffallende Elemente, konkrete Situationen, Handlungen und Abläufe beschrieben.
3. *Die Fallanalyse:* Auffälligkeiten in der Falldarstellung sollen erkannt und in Zusammenhang gebracht werden. Die Fallanalyse erfolgt in logischen und nachvollziehbaren Etappen.

Die Einzelfallstudie erfolgt nach wissenschaftlich anerkannten Schritten. Die Ergebnisse der Analyse eines Einzelfalles werden mit den bereits bestehenden Wissensbeständen in

Verbindung gebracht. Das kann dazu führen, dass diese Wissensbestände bestätigt, erweitert oder verändert werden (Fatke 1997, 62).

In der pädagogisch-wissenschaftlichen Disziplin geht es seit jeher darum, den Einzelfall an bestehende allgemeine, wissenschaftliche Aussagen und Theorien anzubinden. Es besteht ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Regelhaftigkeit. Das Besondere des Einzelfalls soll den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Disziplin zugeordnet werden können (Fatke 1997, 56). Die Auseinandersetzung einer Einzelfallstudie muss einer Begründung vorangestellt werden. Es muss von den Forschenden dargelegt werden, warum der Fall ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit gerückt wird (Fatke 1997, 62).

Auch in dieser Masterarbeit lässt sich im Fall Khalid eine Besonderheit finden. Das weinerliche, gereizte und frustrierte Verhalten des siebenjährigen Schülers soll mit der Annahme auf bestmögliche Emotionsregulation und der Annahme unbewusster Abwehrprozesse in Verbindung gebracht werden. Außerdem werden Handlungsmöglichkeiten im Einzelsetting sowie in der Gruppe beleuchtet und für den Schüler Khalid herausgearbeitet. Dazu werden Praxisprotokolle in systematischer Weise untersucht, die im Rahmen von Work Discussion-Seminaren verschriftlicht wurden.

7.2 Die Methode der Work Discussion nach dem Tavistock Modell

In den 1970er Jahren führte Martha Harris die Methode der Work Discussion an der Tavistock Clinic als eine Weiterentwicklung der Infant Observation-Methode ein (Steinhardt, Reiter 2009, 136). In der Work Discussion wird konkretes Fallmaterial aus dem beruflichen Alltag vorgestellt und besprochen. Die Teilnehmer*innen eines solchen Seminars kommen aus pädagogischen, psychosozialen, psychotherapeutischen und medizinischen Berufsfeldern. Dabei sind sie aufgefordert eine selbstdefinierte Sequenz, meist eine Stunde, aus dem Arbeitsalltag zu protokollieren (Steinhardt, Reiter 2009, 140). Das narrativ gehaltene Protokoll wird in der Ich-Form verfasst und von den Autor*innen in einem Kleingruppenseminar laut vorgelesen. Wichtig dabei ist, dass es sich um eine Sequenz handelt, in der die Autor*innen aktiv mit anderen interagieren (Steinhardt, Reiter 2009, 140f). Nach dem Vorstellen des Materials wird von allen Kursteilnehmer*innen versucht die innerpsychischen Vorgänge aller Protagonist*innen nachzuzeichnen und zu verstehen. Work Discussion-Seminare zielen auf ein differenziertes Verstehen der engen Beziehung zwischen innerpsychischen und interaktionellen Aspekten unter Berücksichtigung von bewussten und unbewussten Momenten ab (M. Datler, W. Datler

2021, 2). Das Nachdenken über die Situationen bringt ein mögliches Bild der inneren Welt der interagierenden Personen zum Vorschein und dadurch werden bewusste und auch unbewusste Vorgänge der Protagonist*innen wahrnehmbar. Eine Einheit der Work Discussion dauert normalerweise 90 Minuten und findet einmal wöchentlich statt. In jeder Einheit wird von den Kursteilnehmer*innen ein Besprechungsprotokoll angefertigt, um den Gedankengang festzuhalten und wiedergeben zu können (Steinhardt, Reiter 2009, 139). Das Nachdenken über die Beziehungsereignisse formt den sogenannten „inneren Raum“, der es erlaubt negative Gefühle in sich selbst und bei anderen zu erkennen und diese auch zuzulassen. Beim Besprechen der Protokolle dient die Seminargruppe, laut Bion, wie ein Container, der dabei hilft unangenehme Gefühle zuzulassen, auszuhalten und zu verstehen. Es besteht die Annahme, dass während des Vorlesens der Protokolle ähnliche Gefühle auftreten, wie in der vorgelesenen vergangenen Situation (Steinhardt, Reiter 2009, 141ff).

7.3 Work Discussion als Forschungsinstrument

Die Methode der Work Discussion wurde anfänglich ausschließlich dafür verwendet, um Personen weiter- und auszubilden, jedoch etablierte sich die spezifische Art und Weise des Vorgehens zu einem geeigneten Forschungsinstrument. Die Infant Observation, die dazu beigetragen hat, dass sich die Work Discussion entwickelte, stellt kontinuierliche Beobachtungen von Kleinkindern und Babys in den Fokus. Die folglich dokumentierten Situationen sollen im Rahmen von Besprechungen das mögliche Erleben der interagierenden Personen erforschen. Ebenso wie in der Work Discussion gilt es die unbewussten innerpsychischen Aspekte durch das manifeste Verhalten zu ergründen (Trunkenpolz u.a 2009, 335).

Damit die Methode der Beobachtung als Forschungsinstrument eingesetzt werden kann, werden von Trunkenpolz u.a. (2009, 336ff) drei Arbeitsschritte beschrieben, welche auch für das Vorhaben der vorliegenden Masterarbeit geeignet sind. Zuerst werde ich die allgemeinen Erläuterungen von den Autor*innen zu den einzelnen Forschungsschritten darlegen und sie jeweils mit dem Punkt a) versehen. Daran anschließend werden Ausführungen zum vorliegenden Forschungsprojekt konkretisiert, indem das methodische Vorgehen im Zusammenhang mit der Beantwortung der Forschungsfragen rund um das rätselhafte Verhalten von Khalid beschrieben wird. Dieser Punkt wird mit b) markiert.

1a) *Klärung des Forschungsvorhabens und das Erstellen der Protokolle:* Die Klärung des Forschungsvorhabens und die damit verbundene Ausarbeitung präziser Forschungsfragen stehen am Beginn eines Forschungsprojekts. Durch die Auswahl des bestimmten Forschungsvorhabens steht fest, dass die unbewussten sowie bewussten innerpsychischen Vorgänge innerhalb einer zwischenmenschlichen Konstellation, sowie das Erleben der Individuen, im Zentrum des Forschungsinteresses stehen. Dafür ist es erforderlich, Protokolle aus alltäglichen Erlebnissen über einen längeren Zeitraum zu erstellen.

1b) *Konkrete Umsetzung dieses Arbeitsschrittes im vorliegenden Forschungsprojekt:* Im Zentrum der Masterarbeit stehen die Work Discussion-Protokolle, die innerhalb des letzten Semesters für den ULG/HLG entstanden sind. Die Beobachtungen wurden möglichst deskriptiv und detailliert verfasst. Für die Fallanalyse wurden insgesamt 8 Work Discussion-Protokolle von Unterrichts- und Spielsequenzen ausgewählt. Dazu wurde nach Protokollausschnitten gesucht, in denen die Reizbarkeit, Frustration und Wut zum Ausdruck kommen. Im vorangegangenen Kapitel wurde der wissenschaftliche Diskurs dargestellt. Die Themenkomplexe Verhaltensauffälligkeiten wurden mit grundlegenden psychoanalytisch-pädagogischen Theoriemodellen in Verbindung gebracht und Handlungsmöglichkeiten im Einzel- sowie Gruppensetting wurden vorgestellt. Innerhalb des bestehenden wissenschaftlichen Diskurses wurde eine Forschungslücke benannt und in Anbindung an diese eine Forschungsfrage formuliert. Die Analyse des Verhaltens steht im Zentrum der Arbeit.

2a) *Bearbeitung der Protokolle in der Forschergruppe:* Es folgt die Bearbeitung der Beobachtungen und Analyse nach dem Tavistock-Modell innerhalb der Forschergruppe. Das narrativ verfasste Protokoll wird von der Protokollantin laut vorgelesen. Die in Worte gefasste Beobachtung beinhaltet trotz der deskriptiven Form auch die mentale Struktur der Protokollantin. Beim Vorlesen des Protokolls werden die unbewussten Ängste und Wünsche der Protagonist*innen transparenter. Die Forschergruppe, welche die zuerst zuhörende Rolle übernimmt, verspürt dabei die Gefühle, welche in der verfassten Sequenz zum Tragen gekommen sind. Es ist wichtig, dass die Autorin des Protokolls beim Vorlesen anwesend ist, da es ihr ermöglicht unbewusste Gefühle zu erkennen und sich bei etwaigen Fragen und Unklarheiten äußern und erklären zu können. Diese auftretenden Gefühle der

Forschungsgruppe können als Gegenübertragungsreaktionen gesehen werden. Am Ende der zweiten Phase ist die Protokollantin aufgefordert über die besprochenen Beobachtungen und die daraus resultierenden Besprechungsprotokolle einen Zwischenbericht zu verfassen, wobei Besonderheiten in Verbindung zu den Forschungsfragen herausgearbeitet werden.

2b) *Konkrete Umsetzung dieses Arbeitsschrittes im vorliegenden Forschungsprojekt:* Die Protokolle für die Fallanalyse in der vorliegenden Masterarbeit werden mit dem Forschungsinstrument der Work Discussion-Methode bearbeitet. Nachdem das Forschungsvorhaben geklärt und die Forschungsfragen präzisiert wurden, folgt die Bearbeitung in der Forschergruppe. Für den analytischen Teil dieser Masterarbeit gab es eine Forschergruppe (Schreibgruppe), welche mit der Vorgehensweise der Work Discussion vertraut ist. Die Protokolle wurden in Anlehnung an die 6 Phasen, die in 3b) beschrieben werden, mit der Forschergruppe ausgearbeitet. Dabei wurden Notizen von einem Gruppenmitglied angefertigt.

3a) *Beantwortung der Forschungsfragen:* In dem letzten Schritt geht es darum, Antworten auf die Forschungsfragen zu bekommen. Der Zwischenbericht soll an mindestens einen Aspekt der Forschungsfrage angebunden werden. Daraus erfolgen Interpretationen und eine Anknüpfung an die Forschungsfragen. Die Überlegungen hinsichtlich der Forschungsfragen werden zusammengetragen. Dieser dritte Arbeitsschritt wird also einem wissenschaftlichen Prozess zugeordnet, der außerhalb der Forschungsgruppe stattfindet. Es ist ein Ort, an dem die Erkenntnisse aus der Forschergruppe betrachtet, geordnet, gebündelt und zu einem Gesamtbild zusammengeführt werden.

3b) *Konkrete Umsetzung des Forschungsvorhabens im vorliegenden Forschungsprojekt:* Den letzten Arbeitsschritt im Rahmen der Analyse leiten mehrere Phasen und damit verbundene Fragen an. Die Ordnung und wissenschaftlichen Schritte stehen in Bezug zu dem Raster, welches sechs Phasen aufweist. Diese sechs Phasen können den beiden Forschungsfragen untergeordnet werden und dienen einem schrittweisen geordneten Forschungsprozess. Die Beantwortung dieser führt schließlich zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellungen. Damit die einzelnen Aspekte, die die Such- und Denkbewegungen leiten, deutlich werden, sind diese in den kommenden beiden Rastern dargestellt. Dabei ist jeder Raster einer der beiden leitenden Fragestellungen dieser Arbeit zugeordnet.

Um die erste Forschungsfrage zu beantworten, wird in drei Phasen das abweichende und pädagogisch besorgniserregende Verhalten unter verschiedenen Aspekten beleuchtet und ausgearbeitet. Sie dienen dem Verstehen des Verhaltens des Schülers.

Forschungsfrage 1: <i>In welcher Art und Weise können die Reizbarkeit, die Wutanfälle und die niedrige Frustrationstoleranz von Khalid mithilfe des psychoanalytischen Modells der Regulation von Emotionen und der Abwehrprozesse verstanden werden?</i>	
Phase a: Was kennzeichnet abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten am Fallbeispiel Khalid?	Erläuterung: In dieser ersten Phase geht es darum, das abweichende und besorgniserregende Verhalten des Schülers zu verdeutlichen und sichtbar zu machen. Die dabei auftauchenden Aspekte und Szenen werden einer Ordnung zugeführt, um die Vielfalt und die Unterschiede im Verhalten herauszuheben. Dabei werden die konkreten Situationen ausgearbeitet, in denen der Bub das abweichende und besorgniserregende Verhalten zeigt und wie er dieses verbal und nonverbal zeigt.
Phase b: Wie erlebt Khalid die beschriebene Situation und welche Gefühle dürfte er in der ausgewählten Sequenz verspürt haben?	Erläuterung: In einer zweiten Phase der Untersuchung wird dargestellt, was in Khalid in den ausgewählten Sequenzen des beschriebenen Geschehens- insbesondere emotional- vor sich gegangen sein dürfte.
Phase c: Welche innerpsychischen Prozesse der Regulation von Emotionen mit besonderem Fokus auf unbewusste Abwehrprozesse dürften zum beschriebenen Verhalten geführt haben?	Erläuterung: In der dritten Phase wird dargestellt, in welcher Weise das beschriebene Verhalten von Khalid als Ausdruck und Folge innerpsychischer Prozesse zu verstehen ist. Dazu wird nachvollziehbar dargestellt, welche innerpsychischen Prozesse, sowie Prozesse der Regulation von Emotionen mit besonderem

	Fokus auf unbewusste Abwehrprozesse, zum beschriebenen Verhalten geführt haben.
--	---

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten wird in 3 Phasen gearbeitet. Diese Unterfragestellungen sollen dazu dienen, die Handlungsmöglichkeiten für den Schüler im Einzelsetting und in der Gruppe deutlich zu machen. Die letzte Phase f befasst sich mit der Haltung, die eine Lehrperson einnehmen soll, welche mit den Kindern arbeitet.

Forschungsfrage 2: <i>Welche Handlungsmöglichkeiten werden durch ein differenziertes Verstehen des Kindes eröffnet und in welcher Weise trägt die Förderung im Einzel- und Gruppensetting dazu bei, dass sich problematische Abwehraktivitäten und Prozesse der Emotionsregulation verändern?</i>	
Phase d: Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Einzelsetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?	Erläuterung: Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, wird in der vierten Phase d nach den pädagogischen Handlungskonsequenzen seitens der Lehrerin geforscht. Im Zentrum dieses Schritts steht die Betrachtung des Einzelsettings. Mit Hilfe der Überlegungen der Phase c soll herausgearbeitet werden, in welcher Art und Weise der Schüler die Interventionen der Lehrer*in erlebt. Anschließend werden Ideen und Überlegungen möglicher weiterer Handlungsperspektiven ergänzend hinzugefügt.
Phase e: Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Gruppensetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?	Erläuterung: Die fünfte Phase e dient der Ausarbeitung von Handlungsmöglichkeiten und unterstützender Maßnahmen innerhalb der Gruppe. Ähnlich wie in Phase d wird untersucht, in welcher Art und Weise Khalid die Handlungen mit der ganzen Gruppe unter Berücksichtigung der oben erwähnten interpretierten innerpsychischen Prozesse erleben dürfte. Auch hier sollen weitere Überlegungen und

	Ideen für das Gruppensetting angeführt werden.
Phase f: Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Beantwortung der Fragen aus Phase a bis e in Hinblick auf konkretes pädagogisches Handeln sowie in Hinblick auf das Einnehmen einer psychoanalytischen Haltung ableiten?	Erläuterung: In der sechsten Phase steht die Frage nach der Entwicklung hilfreicher und förderlicher Handlungsperspektiven im Zentrum: Dabei soll es nicht nur um die Haltung der Lehrperson gehen, sondern um konkretes pädagogisches Handeln.

Das Datenmaterial wird nach diesen sechs Phasen bearbeitet und im Anschluss werden die Erkenntnisse der jeweiligen Phasen zusammengeführt, sodass die Forschungsfragen beantwortet werden können.

8 Ablauf der Analyse unter Berücksichtigung der sechs Phasen

Im Kommenden wende ich mich jeweils einem Protokoll zu und analysiere ausgewählte Sequenzen davon schrittweise mit Hilfe der Phasen von a bis e, die vorab im Kapitel vorgestellt wurden, um mich der Beantwortung der ersten und zweiten Forschungsfrage anzunähern. Die Phasen rücken dabei unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund. In der letzten Phase f steht die Lehrperson mit ihrer Haltung im Mittelpunkt, um den Umgang mit Khalid, und im weiteren Sinne für Kinder, die emotionale und soziale Probleme in der Schule zeigen, zu erweitern und zu ergänzen. Die letzte Phase nährt sich aus den Erkenntnissen der vorherigen Bearbeitung der Phasen, wobei kein konkreter Protokollausschnitt verwendet wird. Die wichtigsten Elemente werden am Ende jeder Phase in Form von Aufzählungen angeführt. Bevor die Protokolle einer Bearbeitung unterzogen werden, werden diese noch einmal von a) bis f) dargestellt:

- a) *Was kennzeichnet abweichendes, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten am Fallbeispiel Khalid?*
- b) *Wie erlebt Khalid die beschriebene Situation und welche Gefühle dürfte er in der ausgewählten Sequenz verspürt haben?*
- c) *Welche innerpsychischen Prozesse der Regulation von Emotionen mit besonderem Fokus auf unbewusste Abwehrprozesse dürften zum beschriebenen Verhalten geführt haben?*
- d) *Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Einzelsetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?*
- e) *Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Gruppensetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?*
- f) *Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Beantwortung der Fragen aus Phase a bis e in Hinblick auf konkretes pädagogisches Handeln sowie in Hinblick auf das Einnehmen einer psychoanalytischen Haltung ableiten?*

Der Fokus liegt neben dem Verstehen des abweichenden, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregenden, Verhaltens des Schülers Khalid auf den Interventionen, welche von mir als Lehrperson im Einzelsetting mit dem Schüler gesetzt wurden. Ebenso werden die hilfreichen und hinderlichen Interventionen unter Bezugnahme anderer Schüler*innen oder der ganzen Klasse betrachtet und bearbeitet. Es werden drei Protokolle mit jeweils drei Problemstellungen behandelt. Innerhalb einer Problemstellung werden mehrere Protokollausschnitte verwendet, welche relevant für die jeweiligen Phasen sind. So steht der Fokus der Phasen a bis c auf dem Verstehen des Verhaltens des Schülers. Die Phasen d und e beschäftigen sich mit den Handlungsmöglichkeiten in den Protokollausschnitten. Die letzte Phase f ergänzt, welche Haltung eine Lehrperson mitbringen soll, um den Umgang mit Kindern wie Khalid hilfreich und förderlich gestalten zu können. Dieser Teil basiert nicht nur auf den Erkenntnissen der vorherigen, analysierten Protokollausschnitte und der vorgestellten Literatur, sondern auch auf Überlegungen der Forschergruppe. Nachdem die Forschergruppe sich mit Hilfe der Protokollauszüge ein Bild über Khalid gemacht hat, werden zudem Überlegungen für die Lehrperson zusammengetragen. Im Anschluss an die Zusammenfassung der analysierten Protokollausschnitte werden neben den daraus gewonnenen Erkenntnissen die Überlegungen der Forschergruppe hinzugefügt und ergänzt. Zum Schluss soll dargestellt werden, welche Handlungsperspektiven hilfreich und hinderlich für den Schüler waren in Hinblick auf die Annahme der erarbeiteten Emotionsregulation mit besonderer Berücksichtigung der Abwehrprozesse.

8.1 Khalid und der Raumwechsel

Es folgen nun drei Protokollausschnitte, welche aus einem Protokoll einer Unterrichtseinheit entstammen und im Zusammenhang stehen. Dabei wird zuerst ein Protokollausschnitt mit den Phasen a bis c behandelt, welcher Khalids Verhalten in den Mittelpunkt rückt. Anschließend wird ein Protokollausschnitt verwendet, indem die Einzelintervention nach der Phase d untersucht wird. Danach wird ein weiterer Protokollausschnitt analysiert, welcher die Intervention mit der Gruppe zeigt. Dieser unterliegt der Phase e. Die Phasen a bis c sollen vorwiegend dazu dienen, die erste Forschungsfrage zu beantworten. Die Phasen d und e sollen dabei unterstützen, die zweite Forschungsfrage zu beantworten. In der Phase f soll die hilfreiche und entwicklungsfördernde Haltung der Lehrperson herausgearbeitet werden. Die

Forschungsfragen werden in der ersten Bearbeitungsphase an den passenden Stellen noch einmal angeführt, um diese nicht aus den Augen zu verlieren. Beginnend mit der 1. Forschungsfrage, die sich auf das Verstehen des Verhaltens bezieht, die wie folgt lautet:

- *In welcher Art und Weise können die Reizbarkeit, die Wutanfälle und die niedrige Frustrationstoleranz von Khalid mithilfe des psychoanalytischen Modells der Regulation von Emotionen und der Abwehrprozesse verstanden werden?*

Szenenbeschreibung und Vorinformation: Die erste Szene, die hier analysiert wird, entstammt dem Ende einer Jausenpause. Als Lehrerin dieser Klasse habe ich vor, die Situation des Werkunterrichts anzusprechen, der zu dieser Zeit in zwei Gruppen organisiert ist. Die eine Gruppe unterzieht sich dem Technischen Werkunterricht und die andere Gruppe dem Textilen Werkunterricht. Im Semesterhalbjahr wechseln die Gruppen, sodass jedes Kind ein Semester Technisches Werken und Textiles Werken genießen kann. Der Wechsel der Gruppen erfolgt nach den Semesterferien. Allerdings hat dieses Schuljahr, aufgrund der Pandemie und den damit verbundenen Einschränkungen im Schulunterricht, die erste Werkgruppe verminderten Werkunterricht erlebt. So hören die Kinder von mir im Klassenraum, dass heute der Werkgruppenwechsel stattfindet, weil die erste Semesterhälfte bereits vorbei ist. Es gab schon längere Zeit niederschwelligen bis keinen Werkunterricht aufgrund des Lockdowns, welcher mit der Covid-19 Pandemie im Zusammenhang steht. Die schulischen Auflagen des ersten Lockdowns haben dazu geführt, dass der Werkunterricht kaum bis gar nicht stattgefunden hat. Die nachfolgende Szene beginnt mit meiner Ankündigung des Werkgruppenwechsels. Ich lese die Namen der Kinder in der Klasse laut vor und ergänze in welche Werkgruppe jedes Kind gehen wird. Anschließend lasse ich die benannten Kinder wissen, dass sich die Werkgruppen am Gang versammeln, um sich umzuziehen und anschließend gemeinsam in den Hof und folglich in die Werkräume zu gehen. Nachdem ich das Organisatorische abgehandelt habe, stelle ich mich zur Klassentür und einige „Werkkinder“ gehen an mir vorbei und äußern sich, dass sie sich freuen, nun in meine technische Werkgruppe zu wechseln. Der Schüler Khalid war davor in meiner technischen Werkgruppe und wird nun in die textile Werkgruppe kommen. Als alle Werkkinder an mir vorbeigegangen sind, blicke ich in den Klassenraum und sehe Khalid,

der von meiner Kollegin verbal Richtung Tür gedrängt wird. Die Szene findet noch im Klassenraum vor der Tür zum Gang statt.

„Khalid stampft mir mit verzogenem, rotem Gesicht entgegen und raunzt: ‚Ich gehe sicher nicht textiles Werken. Das ist doch scheiße! Ich hasse die Andrea, die macht nur Scheiße!‘[...] Er beugt seinen Oberkörper zu Boden, zieht seinen Hausschuh aus und richtet sich dann mit dem Hausschuh in der Hand wieder auf. Ich sehe, wie sich seine Augen mit Tränen füllen und sein Kopf immer roter wird, dabei streckt er seinen Arm mit dem Hausschuh in der Hand über den Kopf, zieht ihn hinter sich und wirft ihn dann mit voller Wucht auf den Gang hinaus. Dabei trifft er eine Mitschülerin am Kopf, die gerade dabei ist, etwas in ihre Schultasche zu räumen“ (Schabhüttl 2021, Work Discussion Protokoll 1, 2).

a) Was kennzeichnet abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten am Fallbeispiel Khalid?

Situation: Sein abweichendes, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes, Verhalten tritt zu Tage, als der Umbruch im Klassenraum stattfindet. Es steht ein Raumwechsel, Situationswechsel und Lehrerinnenwechsel bevor. Er soll nach der Pause in den Hof gehen und von dort dann in den Werkraum. Der Schüler soll sich nun vom freien Spiel in der Früh auf den textilen Werkunterricht einlassen. Zuvor hatte er coronabedingt nur wenige technische Werkstunden in meiner Gruppe. Die textile Werklehrerin ist Khalid nicht vertraut. Er kennt sie zwar vom Gang, aber hatte bis dahin keinen näheren Kontakt.

Nonverbaler Ausdruck: Khalid stampft mir mit verzogenem und rotem Gesicht entgegen. Dabei zeigt er seine Befindlichkeit sehr deutlich mit seinem Körper und Gesichtsausdruck. Er scheint alles andere als erfreut zu sein. Der Bub wirkt geladen. Seiner Verzweiflung verleiht er Ausdruck, indem er weint. Im Protokollausschnitt wirft er einen Gegenstand, nämlich seinen Hausschuh. Dabei richtet sich seine innerliche Spannung gegen sein Umfeld. Mit dem Hausschuh in der Hand richtet er sich auf und macht sich durch seinen gestreckten Arm größer und somit mächtiger.

Verbaler Ausdruck: Der Schüler verweigert verbal in das Textile Werken zu gehen. Auch entwertet er die Werklehrerin, indem er sagt, dass er sie hasst und sie auch nur „Scheiße“ macht. Während die anderen Kinder den Anforderungen weitgehend nachkommen, auch wenn die Veränderung sicherlich für alle eine Herausforderung darstellt, scheint Khalid in dieser Situation von Gefühlen und Ängsten überschwemmt zu werden. Es gelingt ihm in dieser Krise nicht, der Aufforderung der Lehrenden nachzukommen und seine Affekte

suchen möglicherweise nach Abfuhr. Um wichtige Elemente des abweichenden, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregenden, Verhalten herauszuheben, folgt eine Aufzählung:

- Khalid schafft es nicht den Anforderungen nachzukommen.
- Sein vorrangiger Affekt wandelt sich in körperliche und verbale Aggression um.
- Khalid lässt sich in der Situation kaum beruhigen.
- Khalid hat Schwierigkeiten mit dem Situations-, Raum- und Lehrer*innenwechsel.

b) Wie erlebt Khalid die beschriebene Situation und welche Gefühle dürfte er in der ausgewählten Sequenz verspürt haben?

Der Szene ist eine Jausenpause vorangestellt. Khalid befindet sich in einem Übergang von Pause hin zu einem Raumwechsel und einem neuen Unterrichtsfach mit einer ihm nicht vertrauten Lehrerin. Es sind mehrere Faktoren, die auf ihn herausfordernd und überfordernd wirken können. Der Schüler ist gefragt, sich von dem freien Spielen in der Pause in seiner gewohnten Umgebung, nämlich des Klassenraumes mit vertrauten Lehrerinnen, zu verabschieden und sich auf eine Ungewissheit einzulassen. Er muss von dem Pausensetting Abschied nehmen, das könnte in ihm Trauer und Wut auslösen. Der Schüler verspürt möglicherweise auch Angst und Unsicherheit, denn es wird von ihm verlangt sich auf etwas Neues einzulassen. Im Werkraum gibt es wieder neue Regeln und eine neue Lehrerin. Auch muss er sich räumlich neu orientieren, denn den textilen Werkraum kennt er noch nicht. Er weiß noch nicht, was auf ihn zukommt. Sein körperlicher Ausdruck scheint angespannt zu sein. Er stampft schweren Schrittes zur Tür, das seinen Widerstand zeigen dürfte. Sein Gesicht ist rot und erinnert an einen Vulkan, der vor dem Ausbruch steht. Das Weinen könnte metaphorisch für den Ausbruch stehen und könnte ihm eine erste Linderung verschaffen. Es könnte auch sein, dass er seine Fähigkeiten und Fertigkeiten dem neuen Unterrichtsfach gegenüber in Frage stellt. So könnte es sein, dass er sich über ein mögliches Scheitern im Nähen und Stricken Sorgen macht und ein Gefühl von Inkompetenz aufkommt. Es handelt sich nicht „nur“ um einen Raumwechsel, sondern auch um eine Abfolge von situativen Veränderungen sowie einen Lehrer*innenwechsel. Khalid ist mit mehreren Veränderungen konfrontiert. Damit verbunden sind eine Vielzahl von Gefühlen, die ihn beschäftigen. Neben Trauer, Unsicherheit, Angst und Scham ist am deutlichsten die Wut zu erkennen. Der vorrangigste Affekt scheint die Wut zu sein. Diese findet schließlich Ausdruck in dem

bereits beschriebenen verbalen und nonverbalen Verhalten wie Schimpfen, Werfen des Hausschuhs, Weinen, Stampfen und dem roten Gesicht.

Zusammengefasst dürfte Khalid in der beschriebenen Sequenz mit folgenden Gefühlen ringen:

- Der vorrangige Affekt neben Trauer (Abschiednehmen), Angst (vor dem Neuen) ist die Wut (Überforderung der Situation, Ohnmacht).

c) *Welche innerpsychischen Prozesse der Regulation von Emotionen mit besonderem Fokus auf unbewusste Abwehrprozesse dürften zum beschriebenen Verhalten geführt haben?*

Diese Situation löst in Khalid Druck und Spannung aus. In ihm scheint es etwas zu geben, das sich gegen den Wechsel sträubt. Es wird von ihm verlangt, sich von der gewöhnten Klassensituation in eine neue Situation zu begeben. Vor allem der Werkgruppenwechsel mit einer ihm nicht vertrauten Person dürfte große Unsicherheit in ihm auslösen. Die Situation scheint auf ihn so bedrohlich und überfordernd zu wirken, dass er den beschriebenen, unangenehmen Gefühlen Ausdruck verleiht, indem er stampft, schimpft, weint und seinen Hausschuh zum Werfen verwendet. Unter anderem wird von ihm verlangt, von der lockeren Pausenstimmung Abschied zu nehmen, was wiederum Trauer in ihm hervorrufen könnte. Möglicherweise besteht unbewusst die Hoffnung, dass er durch sein externalisierendes Verhalten ein Verbot von den Lehrer*innen erhält, gar nicht erst den Klassenraum verlassen zu dürfen. Somit könnte sein Wunsch nicht in den textilen Werkraum zu gehen, erfüllt werden. Das Pausensetting stellt einen sicheren Rahmen dar. Er befindet sich noch in dem Glauben in seine gewohnte Werkgruppe zu gehen, wo ich als seine vertraute Lehrerin bin. Nach der Ankündigung findet ein Verlust an Sicherheit und eine Kränkung statt. Um die fünf Schritte des Abwehrprozesses nach W. Datler (1996, S. 153) zu verdeutlichen, folgt hier eine Ausführung, wie der Schüler die Situation erleben dürfte, als er erfährt, dass er in die textile Werkgruppe wechseln muss:

1. In dem Moment, wo er mitgeteilt bekommt, dass er nach der Pause in eine neue Gruppe zu einer neuen Lehrerin wechseln muss, dürfte dies von Khalid sehr beängstigend erlebt worden sein. Gleichzeitig dürfte er sich als jemand erleben, der die Situation nicht beeinflussen kann und Gefühle der Ohnmacht tauchen auf.

2. Würde Khalid den bedrohlichen Zustand des „Ausgeliefertseins“ zulassen, würde er sich massiv gefährden.
3. Weshalb er sich unbewusst dazu entschlossen hat, den in Punkt (1) beschriebenen Erlebensinhalt unbewusst zu halten.
4. Es scheint für seine emotionalen Befindlichkeiten besonders hilfreich, wenn er das „Unbewussthalten“ durch Abwehraktivitäten stützen könnte: Indem er die Textillehrerin abwertet, dürfte er versuchen, dem Gefühl der Ohnmacht zu entkommen. Es könnte sein, dass er sich dadurch stark und mächtig fühlen kann. Als er den Hausschuh wirft, erlebt er sich möglicherweise als jemand, der der drohenden Veränderung nicht hilflos ausgeliefert ist. Sich abermals als stark und mächtig zu erleben, dürfte helfen, mögliche Gefühle der Trauer aufgrund der angekündigten Veränderung nicht zu verspüren.
5. So gelingt es ihm seine bewusste Aufmerksamkeit von seinen unbewussten Erlebniszuständen wegzulenken und die unbewusste Fantasie zu entfalten, dass es in seiner Kontrolle ist, nicht in das textile Werken zu gehen, sondern weiterhin die Möglichkeit besteht, in der technischen Werkgruppe zu bleiben.

Vom Verstehen der Überforderung von Khalid ausgehend, sollen nun Interventionsmöglichkeiten im Einzel- sowie im Gruppensetting im Fokus stehen. Im Weiteren wird ebenso dasselbe Protokoll verwendet, allerdings andere Protokollausschnitte davon. Es werden ausgewählte Abschnitte verwendet, wo die Handlungsmöglichkeiten im Einzel- und im Gruppensetting im Fokus stehen. Dabei wird das Augenmerk zuerst auf Interventionen gelegt, welche im Protokoll zwischen mir als Lehrerin und dem Schüler Khalid stattfinden. Anschließend werden die Interaktionen zwischen dem Schüler, der Gruppe und mir beleuchtet. Dazu werden die Phasen d und e verwendet, um die zweite Forschungsfrage zu bearbeiten. Um diese präsent zu halten, wird sie hier noch einmal angeführt. Die zweite Forschungsfrage lautet also:

- *Welche Handlungsmöglichkeiten werden durch ein differenziertes Verstehen des Kindes eröffnet und in welcher Weise trägt die Förderung im Einzel- und Gruppensetting dazu bei, dass sich problematische Abwehraktivitäten und Prozesse der Emotionsregulation verändern?*

- d) *Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Einzelsetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?*

Vorinformation und Szenenbeschreibung: Im unten angeführten Protokollausschnitt wird der weitere Verlauf des Geschehens beschrieben. Bislang wurde dargestellt, wie Khalid auf den angekündigten Werkgruppenwechsel reagiert. Nachdem der Schüler Khalid verbal geäußert hat, sicher ins technische Werken zu gehen und nicht wie von ihm verlangt ins textile, wirft er seinen Hausschuh mit voller Wucht auf den Gang, um mögliche innere Spannung loszuwerden. Dabei trifft er eine Schülerin am Kopf, welche sich am Gang befindet. Dem folgenden Protokollausschnitt geht eine kurze Konversation zwischen dem Mädchen und mir voraus, auf welche ich in der Phase e näher eingehen werde.

„Ich wende mich wieder Khalid zu, lege meine Hand auf seine Schulter und flüstere: ‚Schau Khalid, ich weiß, dass es immer ein bisschen schwierig ist, wenn es einen Wechsel gibt, aber das gerade eben war nicht ok! Was kann die Lia dafür? Sie hat jetzt den Hausschuh von dir auf den Kopf bekommen... Und du brauchst dich echt nicht vor der Andrea (textile Werklehrerin) fürchten. Ich mag sie voll gerne und du wirst sehen, dir wird das gefallen, was ihr dort macht. Eben wie gesagt, die andere Gruppe hat einen Softfußball genäht. Du bist ja ein Fußballer!‘ Khalid wischt sich die Tränen aus dem Gesicht und holt sich seinen Hausschuh vom Gang“ (Schabhüttl 2021, Work Discussion-Protokoll 1, 3).

Nachdem ich „erste Hilfe“ bei der Schülerin geleistet habe, welche den Hausschuh auf den Kopf bekommen hat, wende ich mich nach einem kurzen Moment wieder Khalid zu. Um es überschaubar zu halten, werden im Weiteren die Aspekte der Handlungsmöglichkeiten, welche im Protokollausschnitt passiert sind, aufgezählt. Darüber hinaus werden diese durch Überlegungen möglicher Handlungsperspektiven ergänzt:

- **Ansprechen von Emotionen:** Grundsätzlich ist es ein kränkender und beschämender Moment. Durch die Art und Weise, wie ich es vermittele, scheint es aber für ihn aushaltbar zu sein - im Gegensatz zum Moment in der Klasse zuvor, wo es nicht aushaltbar für ihn war. Offensichtlich scheint Khalid große Angst zu verspüren, die durch meine verbale Äußerung eher verharmlost und nicht ernstgenommen wird (er fürchtet sich und ich sage, dass er sich nicht fürchten

muss!). Vermutlich wäre es für den Buben hilfreicher gewesen mehr Verständnis für seine Situation entgegenzubringen, wie zum Beispiel: „Ich verstehe, dass du im Augenblick ganz wütend bist, weil du die Gruppe nicht wechseln willst. Ich kann mir vorstellen, dass du Angst hast, weil du ja nicht weißt, was auf dich zukommt.“ Mit dieser Aussage könnte er sich in seiner Situation ernst genommen und verstanden fühlen.

- Flüstern: Ich spreche leise und vorsichtig mit dem Schüler Khalid. Das Gesprochene soll nur für uns beide hörbar sein. Ein intimer Moment, wo nur er meine Zuwendung bekommt. Das leise Sprechen soll beruhigend auf ihn wirken. Tatsächlich hört er zu und sucht den Blickkontakt. Mögliche Gefahrenquelle könnte sein, dass der Lehrende im Sprechen lauter wird. Ich möchte keine große Szene daraus machen und den Buben nicht in Verlegenheit bringen oder mich selbst. Ich möchte nicht mit ihm schimpfen, da ich die Erfahrung mit dem Schüler gemacht habe, dass es zu weiteren emotionalen Ausbrüchen führen kann.
- Körperkontakt: Ich lege meine Hand auf seine Schulter, um mit ihm in physische Verbindung zu treten. So kann er meine Zuwendung nicht nur hören, sondern auch spüren. Auch diese Intervention soll den Schüler zur Beruhigung führen.
- Aushalten der Situation: Ich bringe ihm Verständnis für seine schwierige Situation entgegen. Trotz des Werfens, möchte ich auch deutlich machen, dass ich mich um ihn kümmere und für ihn da bin. Ich bin nicht böse auf ihn.
- Vertraut machen mit der neuen Lehrerin: Ich möchte den Schüler mit der textilen Werklehrerin Andrea vertraut machen.
- Vertrauen in die Zukunft und etwas Angenehmes in Aussicht stellen, was Khalid gefallen wird: Es ist ein Versuch ihm die mögliche Angst vor der Ungewissheit und Unsicherheit zu nehmen, indem ich es verbalisiere und auch schmackhaft mache, was im textilen Werken möglich ist. Ich versuche eine exklusive Beziehung zu ihm herzustellen, indem ich auch auf seine privaten Hobbys und Fähigkeiten eingehe. Mögliche Gefahrenquelle könnte die Aufzählung der Werkstücke darstellen. Es könnte mehr Druck erzeugen, da ich von Werkstücken spreche, die nach viel Aufwand klingen.

Es werden ergänzende Handlungsperspektiven angeführt, die möglicherweise hilfreich gewesen wären:

- Ich hätte ihn im wahrsten Sinne des Wortes an die Hand nehmen können bzw. ihn begleiten können, wäre dies aus ressourcentechnischen Gründen möglich gewesen.
- Möglicherweise wäre es für Khalid hilfreich gewesen, seine Gefühle der Angst, Trauer und der Wut zu benennen und gemeinsam mit ihm nach Möglichkeiten zu suchen, wie diese Gefühle aushaltbar werden.
- Übergangsobjekt: Ich könnte ihm ein Objekt mitgeben, das ihn an mich oder die anderen Klassenlehrer*innen erinnert; auch in Momenten, in denen diese nicht anwesend sind.

e) *Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Gruppensetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?*

Folgend wird ein anderer Protokollabschnitt aus dem bereits angeführten Protokoll verwendet, um auf die Interventionen in Verbindung mit der Gruppe einzugehen.

Vorinformation und Szenenbeschreibung: Es handelt sich um den Dialog zwischen der Schülerin und mir, welche zuvor den Hausschuh von Khalid auf den Kopf bekommen hat. Khalid hört das Gespräch, da er ein paar Schritte von uns entfernt steht. Ich frage das Mädchen, ob es ihr gut geht und sie bejaht dies. Sie fragt, warum es Khalid so schlecht gehe und es entsteht ein kurzer Dialog zwischen dem Mädchen und mir, welcher von Khalid mitgehört wird, da er ein paar Schritte von uns entfernt steht.

„Der Khalid hat heute einen schlechten Tag. Er will nicht Gruppe wechseln und ist deshalb wütend.“, sage ich. Khalid steht ein paar Schritte von uns entfernt in der Klassentür. Der Körper ist uns zugewandt, dabei verschränkt er seine Arme und sein Blick ist auf den Boden gerichtet. Das Mädchen schaut zwischen Khalid und mir hin und her und sagt dann: „Ich will auch am liebsten bei dir bleiben, aber jetzt schau ich mir das einmal an!“, teilt sie mir mit. Ich sage darauf: „Ich finde das super, Lia! Man kann ja nie wissen, wenn man es noch nicht ausprobiert hat. In der Schule gibt es halt einen Stundenplan und manchmal finde ich etwas toll und manchmal weniger toll, aber trotzdem muss ich es dann machen. Es hilft nichts!“ (Schabhüttl, 2021, Work Discussion-Protokoll 1, S. 3f).

- Triangulierendes Drittes: Ich nutze die Schülerin, um über Khalids Gefühle und Befindlichkeit zu sprechen. Ich nenne das Gefühl der Wut, welches ich mit dem Gruppenwechsel in Verbindung bringe. Khalid könnte es beruhigen, dass ich

einen Grund für seine Wurfattacke nenne, um das schlechte Gewissen eine Mitschülerin eventuell verletzt zu haben, zu mildern. Es könnte auch einen beschämenden und bloßstellenden Effekt haben. Der Bub bleibt in der Situation und hört zu. Er könnte auch weglaufen. Allerdings verwehrt er uns seinen Blick, womöglich ausgelöst durch seine Scham. Seine verschränkten Arme dürften das Gefühl der Beschämung und möglicherweise auch Ablehnung zum Ausdruck bringen.

- Kein Druck: Das Mädchen schaut immer wieder zu Khalid und erhofft sich allem Anschein nach eine Entschuldigung, die ich aber in diesem Moment nicht einfordere. Khalid wirkt in diesem Moment sehr in sich gekehrt und abweisend. Das Einfordern einer Entschuldigung meinerseits könnte in ihm noch mehr Beschämung erzeugen, wo er sich doch schon unter Spannung befindet.
- Anderen geht es genauso: Die Äußerung der Schülerin lässt Khalid mit seinen Gefühlen nicht alleine erscheinen. Auch das Mädchen verbalisiert ihre Abneigung des Werkgruppenwechsels. Er könnte sich mit seinem Gefühl der Ablehnung nun nicht mehr alleine fühlen, da die Mitschülerin ähnliches beschreibt.
- Andere Schüler*innen probieren es, dann kann er es auch: Das Mädchen führt fort, dass sie es trotzdem probieren wird und sie stellt in Aussicht, dass es vielleicht auch nicht so unangenehm werden könnte, wie erwartet. In Khalid könnte die Idee aufkommen, es auch einmal versuchen zu können. Wenn es ein jüngeres Mädchen schafft, dann könnte er es auch schaffen. Es könnte eine Motivation für ihn sein. In meiner nächsten Aussage bestärke ich die Aussage des Mädchens und lobe sie dafür. Das könnte Khalid auch ermutigen, meine Zuneigung und Lob zu bekommen.
- Bedauern: Auch nenne ich die Pflicht, die Lehrpersonen haben, nämlich dem Stundenplan nachzukommen und Lerninhalte zu vermitteln. Es ist in Ordnung Schulfächer nicht ausschließlich toll zu finden, trotzdem gibt es Rahmenbedingungen, an die sich Schüler*innen zu halten haben. So erinnere ich ihn an die Regeln und gebe ihm Halt und einen Rahmen.

Ergänzungen zu den Handlungsperspektiven unter dem Motto: Welche weiteren Angebote, Ideen und Handlungen wären hilfreich gewesen:

- Alternativen Lösungen anbieten: Ich könnte ihn beruhigen, indem ich ihm anbiete, es zumindest einmal zu probieren und ihm in Aussicht stelle, dass er nicht dazu

gezwungen wird. Jedoch besteht hier die Gefahr, dass der Schüler dieses Angebot ausnützt.

- Den Gruppenwechsel mit einem Freund zu bewältigen.

8.2 Khalid erlebt sich als Opfer

Im Weiteren wende ich mich einem anderen Protokoll zu. Die Herangehensweise bleibt wie oben bestehen. So verwende ich verschiedene Protokollausschnitte eines vollständigen Protokolls, um spezifische Elemente hervorzuheben. Dabei beginne ich wieder mit einem Protokollausschnitt, welcher das Verhalten des Schülers zeigt und arbeite dieses mit den Phasen a bis c heraus.

Vorinformation und Szenenbeschreibung: An einem Morgen bemerke ich, wie Khalid leise weinend vor seinem Schulfach steht. Er findet sein Federpennal kaputt in seinem Schulfach vor. Es scheint so als hätte jemand in sein Federpennal geschnitten und auf das Cover des Federpennals gekritzelt.

„Da ist ein Riss drinnen und da schau!“, teilt er mir mit und greift dabei auf den Riss und klappt ihn auf und zu. Er zeigt mir auch das Gekritzelt, welches das Cover seines Federpennals bedeckt. Anschließend schleudert er es in die Ecke des Raums, dabei fallen einige Stifte heraus. Dann schaut er die Kinder an, die um ihn stehen, verzieht seinen Mund und schreit: „Ich mache euch auch etwas kaputt!“ Mit verschränkten Armen steht der Bub vor mir, blickt zu Boden und weint.“ (Schabhüttl, 2021, Work Discussion-Protokoll 3, S. 1f).

- a) *Was kennzeichnet abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten am Fallbeispiel Khalid?*

Situation: Khalid findet einen privaten Gegenstand von ihm zerstört in seinem Schulfach in der Früh vor. Sein Federpennal hat einen Schnitt und wurde am Cover angemalt.

Nonverbaler Ausdruck: Er zeigt mir das kaputte Federpennal und hält es mir entgegen. Dabei demonstriert er mir den Riss und klappt ihn auf und zu. Das kaputte Federpennal wirft er dann in die nächstgelegene Raumecke. Anschließend schaut er die Kinder an, die sich rund um ihn versammelt haben, und verzieht dabei seinen

Mund. Danach nimmt er eine abgewandte Körperhaltung ein, indem er die Arme verschränkt, zu Boden blickt und weint.

Verbaler Ausdruck: Er beschreibt mir sein kaputtes Federpennal und droht seinen Mitschüler*innen auch etwas kaputt zu machen. Auch bringt er seine Verzweiflung zum Ausdruck indem er weint.

- Der Bub erfährt einen Angriff auf ihn, ausgelöst von der Gruppe. Die Gruppe tut ihm etwas an.
- Der vorrangige Affekt von Khalid drückt sich in der Szene aus, indem er das Federpennal wirft und seinen Mitschüler*innen droht.

b) Wie erlebt Khalid die beschriebene Situation und welche Gefühle dürfte er in der ausgewählten Sequenz verspürt haben?

Khalid ist konfrontiert mit einem Vandalismusakt gegen sein privates Eigentum. Es ist eine Sachbeschädigung, welche sich gegen ihn richtet. Er zeigt mir den Riss und holt sich möglicherweise dadurch die Bestätigung, dass es tatsächlich passiert ist. Khalid könnte sich angegriffen fühlen und greift im Gegenzug die Gruppe an. Ein Gefühl der Ungewissheit könnte sich in ihm breit machen. Schließlich wissen wir nicht, wer es war, außer, dass es ziemlich sicher jemand aus der Klasse gewesen sein muss. Das löst Frustration in ihm aus, welche zu unangenehmen Gefühlen der Trauer, Kränkung und Wut führen können. Welchen Grund oder Motivation hat ein*e Mitschüler*in ihm so etwas anzutun? Es könnten in ihm auch Selbstzweifel geweckt werden und ihn zum Nachdenken bringen, wieso ihm jemand etwas so Böses antut. Hat er etwas falsch gemacht und jemand möchte sich rächen? Die Wut ist spürbar, als er sein Federpennal in die Ecke wirft. Es ist ein kraftvoller Ausdruck, welcher seine innere Spannung zum Vorschein bringt. Das Werfen des Federpennals könnte die innerliche Anspannung etwas mildern. Auch richtet sich die Wut gegen sein Umfeld, an seine Mitschüler*innen, die er dann auch kollektiv beschuldigt und ihnen damit droht, auch etwas von ihnen kaputt zu machen. Er geht offensichtlich in einen Angriff. Danach zieht er sich ein wenig zurück, blickt zu Boden und verschränkt seine Arme. Seine Körperhaltung zeigt, dass er sich von uns abwendet und zurückzieht. Er ist gekränkt und zeigt seine Gefühle der Kränkung und Trauer durch das Weinen.

Wichtige Elemente zusammengefasst:

- Khalid ist gekränkt, jemand, oder die Gruppe, will ihm etwas Böses antun
- Khalid ist frustriert, weil ein Gegenstand von ihm kaputt ist
- Khalid fühlt sich ohnmächtig, da die Gruppe ihm etwas angetan hat
- Der Schüler fühlt sich schwach und verletzlich
- Er verspürt Trauer: „Keiner mag mich!“

c) *Welche innerpsychischen Prozesse der Regulation von Emotionen mit besonderem Fokus auf unbewusste Abwehrprozesse dürften zum beschriebenen Verhalten geführt haben?*

Um die fünf Schritte des Abwehrprozesses nach W. Datler (1996, S. 153) zu verdeutlichen, folgt hier eine Ausführung, wie der Schüler Khalid die fünf Schritte wahrnimmt:

1. In dem Moment, wo er sein kaputtes Federpennal sieht, dürfte das von Khalid sehr kränkend und beschämend erlebt worden sein. Er erlebt sich möglicherweise als jemand, der schwach ist und dem etwas Böses von der Gruppe angetan wird. Möglicherweise erlebt er sich ausgeschlossen von seinen Mitschüler*innen, was mit dem Gefühl der Trauer einhergehen könnte.
2. Würde Khalid die Gefühle der Kränkung, Beschämung und der Trauer, ausgelöst durch „das Böse“ der Gruppe, zulassen, würde er sich massiv gefährden.
3. Weshalb er sich unbewusst dazu entschlossen hat, den in Punkt (1) beschriebenen Erlebnisinhalt unbewusst zu halten.
4. Es scheint für seine emotionalen Befindlichkeiten besonders hilfreich, wenn er das „Unbewussthalten“ durch Abwehraktivitäten stützen könnte: Indem er den Klassenkamerad*innen droht, ihnen auch die Sachen kaputt zu machen, dürfte er versuchen, dem Gefühl der Schwäche zu entkommen. Es könnte sein, dass er sich durch die angekündigte Rache stark und mächtig fühlen kann. Als er den Mitschüler*innen droht, erlebt er sich möglicherweise als jemand, der dem Bösen nicht wehrlos ausgeliefert ist. Sich stark und überlegen zu erleben, dürfte helfen, mögliche Gefühle der Trauer, Scham und der Wut abzuschwächen.
5. So gelingt es ihm seine bewusste Aufmerksamkeit von seinen unbewussten Erlebniszuständen wegzulenken und die unbewusste Fantasie zu entfalten, stark und überlegen zu sein.

Im Weiteren wird ebenso das gleiche Protokoll verwendet, allerdings die darauffolgende Passage, in welcher ich aktiv werde. Es beschreibt meinen Umgang und die gesetzten Handlungen.

d) Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Einzelsetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?

Vorinformation und Szenenbeschreibung: Der nachfolgende Protokollausschnitt beschreibt meine Interaktion mit Khalid, nachdem er sich noch einmal dazu geäußert hat, den anderen Kindern auch etwas zu zerstören.

„Ich hocke mich zu ihm, sodass wir auf gleicher Augenhöhe sind, lege meine Hände auf seine Arme und sage leise: ‚Das geht wirklich gar nicht! Das ist echt gemein! Wir werden das jetzt im Kreis besprechen!‘ (Schabhüttl, 2021, Work Discussion-Protokoll 3, S.2).

- Auf Augenhöhe begeben: Ich begeben mich auf die gleiche Augenhöhe wie er und vermittele ihm, dass ich nicht über ihm stehe, sondern seine Probleme auch meine sind.
- Berührung: Mit der Berührung an seinen Armen könnte er meinen Beistand und meine Unterstützung spüren. Ich stelle durch die körperliche Berührung auch eine emotionale Verbindung zu ihm her. Es soll zur Beruhigung beitragen.
- Flüstern: Im Gegenpart zu seiner verbalen Lautstärke, flüstere ich ihm zu. Ich möchte, dass er sich beruhigt.
- Affekt ansprechen: Mit meiner Aussage „Das ist echt gemein!“ möchte ich ihm zu verstehen geben, dass ich ihn verstehe und er allen Grund hat wütend zu sein.
- Gruppe miteinbeziehen: ich komme meiner Aufgabe als Lehrperson nach und werde mit der Gruppe aktiv. Es ist eine Gruppenangelegenheit, die mit der ganzen Gruppe besprochen werden soll. Er erlebt sich unterstützt und nicht alleine gelassen im Sinne von „Hier erfahre ich Gerechtigkeit“. Seine Angelegenheit wird zur Gruppenangelegenheit.

Ergänzende Interventionen:

- Differenzierteres Ansprechen des Affekts im Sinne von „Da hast du jeden Grund wütend zu sein“ oder „Das ist traurig“
- Perspektive der Wiedergutmachung im Sinne von „Wir reparieren das“
- Allgemeiner Trost

e) *Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Gruppensetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?*

Es folgt eine andere Passage des gleichen Protokolls, um die Interventionen mit der Gruppe zu beleuchten und zu analysieren:

Vorinformation und Szenenbeschreibung: Im Anschluss zur oberen Szene bitte ich alle Kinder sich in einem Kreis zu versammeln. Nachdem ich erzählt habe, was Khalid heute passiert ist, erinnere ich die Kinder zuerst an eine wichtige Regel in der Klasse und zwar, dass kein*e Schüler*in die Erlaubnis hat, das Fach eines anderen Kindes zu öffnen oder hineinzugreifen, außer das jeweilige Kind gibt seine Zustimmung. Auch teile ich der Gruppe meine Gefühle und Sorgen mit bevor ich auf die Arbeit mit der Gruppe eingehe:

„So jetzt möchte ich von euch, dass ihr euch einmal vorstellt, wie das so ist, wenn ihr in der Früh euer Fach aufmacht und so ein kaputtes Federpennal herausnimmt. Wie würde es euch dabei gehen? Schließt einmal die Augen und stellt es euch ganz fest vor! Wie geht es euch dann?“ Es herrscht Stille im Raum. Manche Kinder schließen ihre Augen, andere drehen ihre Augen nach oben oder blicken zu Boden. Wenige Sekunden vergehen bis die ersten Hände aufzeigen. Ich nehme die erste Schülerin dran: „Cassi, wie geht’s dir jetzt, wenn du dir vorstellst, dass du dein Federpennal in der Früh so kaputt aus deinem Fach nimmst?“ Cassi äußert sich: „Traurig!“, eine andere Schülerin meint: „Wütend und traurig gleichzeitig!“, Lani erklärt: „Naja ich wäre voll wütend, weil meine Mama kauft mir so etwas und dann ist es kaputt. Ich meine, das kostet ja auch Geld!“, Jonathan sagt: „Traurig!“ Die meisten Kinder äußern sich dazu und meinen entweder traurig, wütend oder einen Mix aus beiden Gefühlen zu verspüren. Als alle Kinder, die etwas dazu sagen möchten, sich dazu geäußert haben, bedanke ich mich bei ihnen für ihre Offenheit. Anschließend frage ich Khalid: „Und wie geht’s dir Khalid? Dir ist das ja jetzt wirklich passiert!“ Mit verweinten Augen sagt der Bub leise: „Das macht mich wütend... traurig auch...!“ (Schabhüttl, 2021, Work Discussion-Protokoll 3, S.3).

- Gerechtigkeit: Die Gruppe wird konfrontiert mit dem Problem, welches ein soziales Problem innerhalb der Gruppe darstellt.
- Gruppe fasst ihre Emotionen in Worte und Khalid hört zu: Die Gruppe versetzt sich in Khalids Lage und verbalisiert ihre Gefühle. Dadurch fühlt sich Khalid nicht mehr alleine und er kann die Erfahrung machen, dass andere Kinder ähnliche oder gleiche Gefühle haben wie er. Khalids Gefühle der Wut und der Trauer werden von der Gruppe geteilt und gehalten. Das kann zur Erleichterung führen. Nachdem ich die Kinder dazu angehalten habe, sich in Khalids Situation zu versetzen, nennen sie Gefühle der Wut und der Trauer. Khalid macht die Erfahrung, dass es anderen auch so gehen würde, wie ihm. Zugleich dürfte er erleben, dass bedrohliche Gefühle möglicherweise leichter auszuhalten sind, wenn man sie sprachlich-symbolisch zum Ausdruck bringt. Dies dürfte dazu führen, dass er sich von der Gruppe verstanden und gehalten fühlt.
- Mitgefühl der Gruppe: Es scheint einen wohltuenden Effekt zu haben. Auch könnten mögliche Gefühle der Wut, Trauer und Angst gegen die Gruppe gemildert werden, welche er verbal gegen sie anfänglich gerichtet hat. Er befindet sich nicht mehr im Feindesland. Seine Mitschüler*innen lassen sich auf meine Forderung ein, sich in Khalids Lage zu versetzen und machen mit und äußern sich dazu. Sie zeigen Verständnis für seinen Gefühlsausbruch und zeigen sich solidarisch.
- Khalid verbalisiert seine Gefühle und teilt diese der Gruppe mit: Der Schüler schafft es seine Gefühle vor der Gruppe auszusprechen und in Worte zu fassen. Er nennt dabei die Wut und die Trauer. Es gelingt ihm bedrohliche Emotionen in Worte zu fassen.
- Lehrperson kümmert sich: Auch erkennt der Schüler, dass ich mich als seine Lehrperson um ihn Sorge. Seine Emotionalität wird ernst genommen und es wird ihr Raum gegeben.

Gedanken und Überlegungen möglicher weiterer Interventionen:

- Ritual zur Wiedergutmachung: Die Gruppe könnte sich überlegen, wie sie Khalid helfen kann, dass er wieder ein schönes Federpennal hat, unter Verzicht einen Schuldigen zu finden unter dem Motto „Wenn etwas kaputt geht, kann man es

auch wieder reparieren bzw. wiedergutmachen und dadurch entsteht eine versöhnliche Stimmung.

8.3 Khalid während der Arbeitsphase

Im Weiteren wende ich mich dem letzten Protokoll zu. Die Vorgehensweise der Analyse der drei verschiedenen Abschnitte wird wie gehabt eingehalten, jedoch werde ich auf die Hinweise verzichten, da ich sie in den oberen bereits mehrmals angeführt habe.

Vorinformation und Szenenbeschreibung: Der folgende Protokollausschnitt zeigt Khalid während einer Arbeitsphase. Nachdem die Aufgabe erklärt wurde, soll Khalid den Buchstabenlaut „A“ im Wort erkennen und benennen, ob sich dieser am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Wortes befindet. Die Kinder sitzen an ihren Tischen und arbeiten. Als ich bemerke, dass Khalid noch immer vor seiner zugeschlagenen Mappe sitzt, setze ich mich zu ihm und erkläre ihm noch einmal, was zu tun ist. Daraufhin äußert er sich wie folgt:

„Ich will das jetzt nicht machen!“, gibt er mir zur Antwort und verschränkt dabei seine Arme. Er blickt mit zusammengezogenen Augenbrauen zu Boden und schaut mich dabei nicht an. Ich ermutige ihn die Übung zu probieren. „Ich mache das sicher nicht!“, teilt er mir mit beharrlichem Ton mit und betont das Wort „sicher“ besonders stark. Ich sehe, wie sich seine Augen mit Tränen füllen. Leise weinend, sagt er mir immer wieder, dass er das nicht machen will und die Schule scheiße findet. Die rechte Hand hat er am Tisch und die linke hat er mit geballter Faust auf seinen Schoß abgelegt“ (Schabhüttl, 2021, Work Discussion-Protokoll 4, S.2).

a) *Was kennzeichnet abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten am Fallbeispiel Khalid?*

Situation: Er soll in seiner Deutschmappe arbeiten und erkennen und benennen, wo der Buchstabe „A“ im Wort vorkommt.

Nonverbaler Ausdruck: Khalid sitzt mit verschränkten Armen vor seiner verschlossenen Deutschmappe. Seine Augenbrauen sind zusammengezogen, er schaut dabei zu Boden und weint. Eine Hand hat er am Tisch abgelegt und die andere formt er zu einer Faust.

Verbaler Ausdruck: Er beteuert immer wieder die Arbeit nicht machen zu wollen. Er teilt mir auch mit, dass er die Schule scheiße findet. Er spricht dabei in leisem Ton.

Wichtigste Aspekte:

- Es scheint jegliches Selbstvertrauen zu fehlen, sich der Aufgabe überhaupt zuzuwenden. Ein Bild von „Ich schaffe das nicht!“ tut sich auf.

b) Wie erlebt Khalid die beschriebene Situation und welche Gefühle dürfte er in der ausgewählten Sequenz verspürt haben?

Khalid scheint frustriert und überfordert zu sein, er weint. Er weigert sich die Schulaufgabe, welche ihm noch nicht gut vertraut ist, zu machen. Möglicherweise entsteht ein Druck in ihm, den Anforderungen nicht entsprechen zu können und zu scheitern. Das könnte zu Minderwertigkeitsgefühlen führen, die ihn wütend auf sich selbst machen. Die geballte Faust und das Wort „scheiße“ könnte als Ausdruck für seine Wut stehen, einerseits gegen ihn selbst gerichtet, denn es könnte ihn aufregen, wieso er das Geforderte noch nicht beherrscht. Es benötigt auch eine gewisse Anstrengung, sich auf etwas Neues einzulassen. Andererseits könnte die Wut auch gegen die Arbeitsmappe und mich als Auftraggeberin gerichtet sein. Die Aufgabe könnte für ihn zu schwierig sein und als unangenehme Zumutung meinerseits verstanden werden. Die Scham könnte hierbei auch eine Rolle spielen, denn Khalid hat Schwierigkeiten mit Niederlagen. Er schämt sich dafür, das Geforderte nicht sofort umsetzen zu können. Er könnte es als Scheitern erleben.

Wichtige Aspekte:

- Der Schüler dürfte Angst haben, zu versagen
- Khalid scheint ein Bild von sich zu haben: „Ich kann das nicht!“
- Der Bub dürfte sich vor der Gruppe und möglicherweise auch vor der Lehrerin schämen

c) Welche innerpsychischen Prozesse der Regulation von Emotionen mit besonderem Fokus auf unbewusste Abwehrprozesse dürften zum beschriebenen Verhalten geführt haben?

Um die fünf Schritte des Abwehrprozesses nach W. Datler (1996, S. 153) zu verdeutlichen, folgt hier eine Ausführung, wie der Schüler Khalid die fünf Schritte wahrnimmt:

1. In dem Moment, wo Khalid verbal den Arbeitsauftrag verweigert, dürfte diese Anforderung von ihm sehr bedrohlich erlebt worden sein. Er erlebt sich möglicherweise als jemand, der den Arbeitsauftrag nicht schaffen kann und es scheint als wäre das mit immenser Angst verbunden. Dies könnte mit beängstigenden Gefühlen der Scham einhergehen, die mit dem möglichen Versagen in Verbindung stehen. Er könnte sich vor mir und seinen Mitschüler*innen blamieren. Unerträgliche Emotionen der Angst und Scham, welche aus der möglichen Unfähigkeit den Arbeitsauftrag nicht erfüllen zu können und den daraus möglicherweise resultierenden Minderwertigkeitsgefühlen, überschwemmen den Schüler.
2. Würde Khalid den bedrohlichen Zustand des „möglichen Versagens“ und den damit verbundenen Gefühlen der Angst, Scham und Minderwertigkeit zulassen, würde er sich massiv gefährden.
3. Weshalb er sich unbewusst dazu entschlossen hat, den in Punkt (1) beschriebenen Erlebnisinhalt unbewusst zu halten.
4. Es scheint für seine emotionalen Befindlichkeiten besonders hilfreich, wenn er das „Unbewussthalten“ durch Abwehraktivitäten stützen könnte: indem er mehrmals beteuert, den Arbeitsauftrag sicher nicht machen zu wollen. Dabei spricht er von „wollen“ und nicht „können“, damit dies nicht mit möglicher fehlender Kompetenz in Zusammenhang gebracht werden kann. Zugleich zeigt er damit, dass es in seiner Macht stünde, ob er den Auftrag macht oder nicht. Diese Aussage, das Weinen und die geballte Faust sind Ausdruck seiner Abwehraktivitäten. Diese dürften ihn vor bedrohlichen Gefühlen der Angst, Scham und des möglich auftretenden geringen Selbstwertgefühls bewahren. Außerdem sagt er es sich mehrmals vor als müsste er es vorbeten, um es selbst zu glauben. Weiters entwertet er die Schule, indem er sagt, dass er diese scheiße findet, um sich selbst ein wenig aufzuwerten.
5. So gelingt es ihm seine bewusste Aufmerksamkeit von seinen unbewussten bedrohlichen Erlebniszuständen wegzulenken, um das Selbstwertgefühl aufrecht erhalten zu können.

d) *Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Einzelsetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?*

„Ich setze mich auf den freien Sessel neben ihn und sage in leisem Ton: ‚Na schau wir können das gemeinsam machen. Du sagst mir immer, was du auf den Bildern siehst und dann überlegen wir gemeinsam, wo man den Buchstaben A in diesem Wort hört und dort machst du dann das Kreuzerl mit dem Bleistift.‘“
(Schabhüttl, 2021, Work Discussion-Protokoll 4, S.2).

- Flüstern: Ich möchte nicht, dass es andere Kinder mitbekommen, dass ich ihm helfe.
- Unterstützung: Ich biete meine Unterstützung an und möchte ihm damit vermitteln, dass er nicht alleine damit ist

Ergänzungen, welche aus dem Verstehen abgeleitet werden:

- Trost: „Es ist schwierig Neues zu lernen, aber vielen Kindern geht es so.“
- Bindung von Ängsten: Erzählungen über meine eigenen Erfahrungen als Schulkind könnten hier hilfreich sein. Dadurch könnte er verstehen, dass ich auch Momente in meiner Schullaufbahn hatte, die schwierig für mich waren und ich Schulhalte nicht verstanden habe. Das soll ihm vor Augen führen, dass es in Ordnung ist, etwas nicht zu können. Lernen ist ein Prozess und dazu gehört es, Fehler zuzulassen.
- Zukunftsperspektiven: Berichte meiner eigenen Versagensängste in der Schule, um deutlich zu machen, dass Erwachsene früher auch nicht alles konnten und jetzt können sie es.
- Ansprechen des Affekts: „Aufgaben, die man nicht selbst schafft, können einem Angst machen. Das ist ganz normal und ist in Ordnung.“
- Lernarbeiten spielerischer gestalten: Motivation durch innere Lust aufbauen
- Aufgaben, die er selbst überprüfen kann, damit er nicht in Bedrängnis gerät, etwas falsch zu machen und das Gefühl von Scham und Inkompetenz zu bekommen
- Neue Lerninhalte abwägen, damit keine Überforderung entsteht
- Lob und Zuspruch

- e) *Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Gruppensetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?*

Da in diesem Protokoll keine Handlungen mit der Gruppe passiert sind, werden im Weiteren Überlegungen und Gedanken zu möglichen Handlungsperspektiven in Hinblick auf die Gestaltung von Gruppensituationen angestellt:

- Partnerarbeit mit einem Freund: Um die Lernarbeit angenehmer für Khalid zu gestalten, wäre ein Freund an seiner Seite, welcher die gleiche Aufgabe zu bewältigen hat wie er, möglicherweise hilfreich. So kann er die Erfahrung machen, dass andere unterstützend sein können oder er mit der Schwierigkeit Neues zu erlernen nicht alleine ist.

8.4 Schlussfolgerungen in Hinblick auf eine entwicklungsförderliche Gestaltung von pädagogischen Handlungen

Durch die Analyse der vorherigen Protokolle lassen sich einige Aspekte hilfreicher und entwicklungsfördernder Handlungsmöglichkeiten in Hinblick auf den Umgang mit Kindern, die abweichendes, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes, Verhalten in der Schule zeigen, in Verbindung zur Beeinflussung innerpsychischer Prozesse, anführen. Auch nehmen Aspekte einer spezifischen Haltung der Lehrperson Einfluss auf die innerpsychischen Vorgänge des Kindes. In der nächsten Phase werden somit die Erkenntnisse aus den vorherigen Analysen zusammengetragen, um die Frage der Phase f beantworten zu können.

- f) *Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Beantwortung der Fragen aus Phase a) bis e) in Hinblick auf konkretes pädagogisches Handeln sowie in Hinblick auf das Einnehmen einer psychoanalytischen Haltung ableiten?*

Dabei geht es um die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen sowie die dafür erforderlichen Haltungen der Lehrperson, um den Umgang mit Khalid und im weiteren

Sinne für Kinder, die abweichendes. und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes, Verhalten zeigen, förderlich gestalten. In dieser Phase werden, wie am Beginn angekündigt, keine Protokollausschnitte verwendet, sondern es werden Erkenntnisse der vorherigen Analysen und Ergebnisse der Forschergruppe zusammengeführt.

Da die Schule viel von Kindern fordert, wie im theoretischen Teil 3.1 von Figdor (2001, S. 5) beschrieben wurde, ist es umso wichtiger, dass der Schulalltag für Kinder gut begleitet und unterstützt wird. Es folgen zunächst Erkenntnisse über hilfreiche bzw. förderliche Einstellungen und Haltungen auf Seiten der Lehrperson, welche aus dem Verstehen des Falles Khalid entstanden sind. Diese werden durch weiterführende Überlegungen ergänzt.

Förderliche Haltung von Seiten der Lehrperson:

- Die Lehrperson soll Unterstützung und Halt während des Schulalltages geben, dazu gehören Routinen, Rituale, Tagesabläufe und die Ermöglichung einer Vorlaufzeit, um sich auf Unterrichtssequenzen vorbereiten und einlassen zu können.
- Die Lehrer*in soll die Beziehungen zu den anderen Mitschüler*innen unterstützen. Dabei geht es vorrangig um freie Spielphasen, wo es häufiger zu konflikthaftern Momenten kommen kann. Die Lehrperson soll als Übersetzer*in für emotionale sowie kognitive Angelegenheiten dienlich zur Seite zu stehen.
- Wenn die Lehrperson die Affekte des Kindes in Worte fasst, kann das Kind seine innere Welt besser verstehen. Zudem macht es die Erfahrung gesehen und verstanden zu werden. Das Kind bekommt durch die verbale Rückmeldung eine Vorstellung, wie andere es sehen und erleben.
- Dabei geht es auch um die Rolle als Schüler*in innerhalb einer Gemeinschaft. Das Miteinbeziehen anderer Kinder in der Klasse kann dazu führen, dass sich das Kind mit seiner emotionalen Welt nicht mehr alleine fühlt, denn andere haben eventuell ähnliche Gefühle.
- Die Lehrperson bringt Verständnis und Trost für die schwierige Situation des Kindes auf. Sie zeigt Mitgefühl für das Kind. Auch das trägt dazu bei, dass sich das Kind verstanden und ernst genommen fühlt.
- Die Lehrer*in erschafft durch die Haltung einer liebevollen und wohlwollenden Bezugsperson neue förderliche Beziehungserfahrungen, die alte, hinderliche

korrigieren kann. So kann es positive und angenehme Erfahrungen mit seinen Mitmenschen erleben.

- Es ist hilfreich in schwierigen Situationen neue Perspektiven zu eröffnen, um die Angst vor der Zukunft zu nehmen. Angenehme Erlebnisse können in Aussicht gestellt werden, um das Aushalten der unangenehmen Situation einfacher zu gestalten.
- Die Lehrperson identifiziert sich partiell mit dem Schüler, um das Verhalten zu verstehen. Die Lehrer*in stellt sich bei inneren Konflikten als Hilfs-Ich zur Verfügung und setzt wohlwollend Grenzen. Sie hält den Widerstand des Kindes aus, ohne einen Widerstand als persönliche Kränkung zu erleben.

9 Beantwortung der Forschungsfragen und Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte der Phasen

- a) *Was kennzeichnet abweichendes und aus pädagogischer Sicht besorgniserregendes Verhalten am Fallbeispiel Khalid?*

In den Protokollausschnitten wird deutlich, dass Khalid oft Schwierigkeiten hat, den Anforderungen der Lehrpersonen nachzukommen, während seine Mitschüler*innen dies weitgehendst tun. Der Schüler scheint bei ungewohnten und neuen Situationen wie Raumwechsel, Lehrer*innenwechsel und dem Erlernen neuer Fähigkeiten innere Spannung aufzubauen, welche durch sein Verhalten zum Ausdruck kommt. Khalid zeigt diese Innerlichkeit unter anderem durch aggressives Verhalten gegen sein Umfeld wie Beschimpfungen, Drohungen, „Wurfattacken“ und ausladende, wütende Gesten. Zudem zeigt sich der Schüler weinerlich. In dem Protokoll, wo der Schüler einen neuen Inhalt erlernen soll, zeigt er große Unsicherheit, was zu Überlegungen eines verminderten Selbstwertgefühles führt. Seine Kränkungen hinsichtlich des bekritzelten Federpennals zeigt er deutlich, indem er sich gegen das Umfeld richtet „Alle anderen sind böse zu mir!“- „Ich werde euch auch etwas zerstören!“

- b) *Wie erlebt Khalid die beschriebene Situation und welche Gefühle dürfte er in der ausgewählten Sequenz verspürt haben?*

Der vorrangige Affekt neben Gefühlen der Trauer, Angst und Scham scheint die Wut zu sein. Diese Gefühle zeigen sich insbesondere in Situationen, in denen Khalid gefordert ist, von etwas Vertrautem Abschied zu nehmen und sich auf etwas Neues einzulassen. Wenn von ihm verlangt wird, sich auf Neues und Ungewohntes einzulassen, mag er große Unsicherheit verspüren, welche mit dem Gefühl der Angst einhergeht. Das Erleben von Gefühlen der Frustration scheint oft so groß zu sein, dass er diese durch aggressives verbales und nonverbales Verhalten seinem Umfeld gegenüber zum Ausdruck bringt. Seine Verzweiflung scheint beim ersten Protokoll mit den verschiedenen situativen Wechseln so immens zu sein, dass er aggressives Verhalten gegen sein Umfeld richtet, indem er die textile Werklehrerin beschimpft und entwertet. Er wirft vor lauter innerer Anspannung seinen Hausschuh und trifft dabei eine Mitschülerin am Kopf. Dabei wird

die verbale Komponente durch die körperliche ergänzt. Im zweiten Protokoll, in dem er sein Federpennal kaputt vorfindet, wirft er auch sein Federpennal in die Ecke. Diese Aktion entstammt womöglich ebenso aus der Wut heraus, die er gegen seine Mitschüler*innen verspürt, da er Gefühle erlebt, dass die Gruppe gegen ihn ist. Im letzten Protokoll weigert er sich eine Schulaufgabe zu machen, die ihm noch nicht vertraut ist. Hier geht es wieder um eine Situation, die von ihm verlangt sich auf Ungewisses einzulassen. Das könnte Angst in ihm auslösen, welche mit Wut auf sich selbst verbunden ist. Wie im Kapitel 4.4 beschrieben, bemühen sich unter anderem Autor*innen wie Datler und Wininger (2010, 139f) Kinder mit abweichenden Verhaltensweisen zu verstehen und sehen das abweichende, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregende, Verhalten als Ausdruck und Folge innerpsychischer Vorgänge. M. Datler (2016, 447) schreibt im Kapitel 4.4, dass Kinder ihre inneren Konflikte in externalisierender Form durch das sichtbare Verhalten zeigen. Die Autorin führt fort, dass es unter anderem die Aufgabe der Lehrpersonen ist, dieses Erleben in differenzierter Weise zu verstehen.

c) *Welche innerpsychischen Prozesse der Regulation von Emotionen mit besonderem Fokus auf unbewusste Abwehrprozesse dürften zum beschriebenen Verhalten geführt haben?*

Das Verhalten des Schülers scheint sich auf den ersten Blick oft auf unerklärliche Weise schlagartig zu verändern. Der Schüler ist mit bedrohlichen Affekten konfrontiert, welche mit der Abfolge verschiedener Wechsel im Außen, dem Erleben, dass die Gruppe gegen ihn etwas Böses tut oder der immensen Unsicherheit, welche er im Moment während der Arbeitsphase verspüren mag, in Verbindung zu bringen. Durch die Analyse seines Erlebens dieser Situationen scheint es naheliegend, dass er versucht in unbewusster Weise diese für ihn unaufhaltbaren und bedrohlichen Gefühle abzuwenden und Folgeaktivitäten zu setzen, die diese abwehren und in aushaltbare Gefühle umwandeln. Seine vorrangigen Abwehraktivitäten scheinen den unreifen zugeordnet werden zu können. So neigt er dazu in Situationen der Spannung Objekte nur noch als „böse“ wahrzunehmen. Diese fallen unter die Kategorie der kindlichen und regressiven Abwehrmechanismen, wie Mentzos (1982, 60ff) beschreibt (siehe Kapitel 5.3.2). So zeigt der Schüler oft Spaltungsvorgänge. Diese zeigt er, indem er die textile Werklehrerin entwertet und diese als „scheiße“ bezeichnet, die nur „Scheiße“ macht. Auch die Szene mit dem Federpennal lässt vermuten, dass der Spaltungsvorgang zum Tragen kommt, indem er alle Kinder aus der

Klasse plötzlich nur noch als Feinde wahrnimmt, die ihm etwas Böses wollen und diese in Folge verbal bedroht „Ich mache euch auch etwas kaputt!“. Der Protokollausschnitt, der ihn beim Arbeiten zeigt, macht seine Angst des Versagens deutlich. Diese mündet in eine Abwertung der Schule „Die Schule ist scheiße“. Der Schüler kann in diesen Momenten die angenehmen Seiten nicht erkennen. Der Bub scheint sich innerlich gegen die unaushaltbaren Affekte zu schützen, welche eine Emotionsregulierung mit sich bringt, um angenehme Emotionen zu stabilisieren. Vielfach hilft ihm eine Entwertung anderer, um sich vor den bedrohlichen Gefühlen zu schützen und zugleich dürfte er sich dadurch weniger ohnmächtig fühlen.

d) Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Einzelsetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?

In den analysierten Protokollen scheint der Schüler so aufgebracht zu sein, dass er kaum zu beruhigen ist. Das leise Sprechen soll auf ihn beruhigend wirken. Das ist in den Protokollen immer eine der ersten Maßnahmen, die von mir gesetzt wird. Auch scheint die Berührung einen Aspekt darzustellen, welcher zur Beruhigung beiträgt. Durch das Verbalisieren von seinen Gefühlen soll sich der Schüler verstanden fühlen. Ich fasse seine Befindlichkeiten in Worte und zeige ihm dadurch auch mein Mitgefühl und Verständnis für seine Lage. Dadurch lernt er seine Gefühle sprachlich-symbolisch auszudrücken, was hilfreich sein kann, um insbesondere bedrohliche Emotionen einzuordnen und auszudrücken. Die Bedeutung, dass Gefühle von Kindern in Worte gefasst werden, wird von Figdor (2006b, 44f) beschrieben (s. Kapitel 6.1.3). Das kann dazu beitragen, die Selbst- und Objektrepräsentanzen des Schülers zu verändern. Das Ausstellen von angenehmen Zukunftsperspektiven scheint auch wichtig für den Schüler zu sein. Dabei wird ihm die Angst vor dem Ungewissen genommen und im Gegenzug mit angenehmen Vorstellungen verknüpft. Außerdem ist es von Bedeutung, dem Schüler mit einer Tagesstruktur und Ritualen Halt und Ordnung im Schulalltag zu verschaffen, wie es auch bei der Oskar Spiel-Schule (Kapitel 6.3) in die Tat umgesetzt wird. Veränderungen der Tagesstruktur sollen frühzeitig kommuniziert werden, sodass der Schüler eine Vorlaufzeit hat, um sich mental und emotional darauf vorbereiten zu können.

- e) *Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für das Gruppensetting in Bezug auf die herausgearbeiteten Annahmen, wie der Schüler Khalid ausgewählte Situationen unter Berücksichtigung der Emotionsregulation und der Abwehrprozesse erleben dürfte?*

Die Einbeziehung von anderen Kindern oder auch der gesamten Gruppe scheint in schwierigen Situationen ein sinnvolles Element darzustellen. Dadurch kann der Schüler die Erfahrung machen, dass er mit seinen unangenehmen Gefühlen nicht alleine ist. Andere Kinder haben ähnliche oder gleiche Gefühle, somit fällt es ihm leichter, diese auszuhalten. Das Mitgefühl und Verständnis seiner Mitschüler*innen veranlassen ihn, sich unterstützt und verstanden zu fühlen. Er lernt durch die Gruppe seine Befindlichkeiten in Worte zu fassen und sich mitzuteilen, was ihm wiederum hilft, diese besser zu verstehen und einordnen zu können. Es hat sich auch gezeigt, dass das Aussprechen von Problemen in der ganzen Gruppe dazu führen kann, dass er gemeinschaftsstärkende Erlebnisse hat und angenehme Beziehungserfahrungen machen kann, welche ihm vermitteln, dass seine Probleme und Sorgen ernst genommen werden und er nicht alleine gelassen wird damit. Dieser Aspekt lässt sich mit der Aussprachegemeinschaft, welche im Buch „Am Schaltbrett der Erziehung“ von Oskar Spiel (1979, 100f) beschrieben wird, in Verbindung setzen. Nachzulesen im Kapitel 6.6.2.

- f) *Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Beantwortung der Fragen aus Phase a) bis e) in Hinblick auf konkretes pädagogisches Handeln sowie in Hinblick auf das Einnehmen einer psychoanalytischen Haltung ableiten?*

- Die Haltung der Lehrperson, Interesse am differenzierten Verstehen seiner Schüler*innen und seiner eigenen innerpsychischen Vorgänge zu haben, stellt die Basis für einen psychoanalytisch-pädagogischen Umgang mit Kindern dar. Neben dieser wichtigen Grundlage, welche sich aus dem Wissen um psychoanalytisch-pädagogische Theorie speist, ist es von Vorteil, seine eigenen innerpsychischen Konflikte mit Hilfe von Supervision zu ergründen, die in Wechselwirkung zum Kind stehen und die Beziehungserfahrungen des Kindes beeinflussen. Die Bedeutung des Verstehens eigener innerpsychischer Vorgänge als Grundlage, um diese beim Kind verstehen zu können, beschreibt Figdor (2001,47ff). Ausführungen dazu finden sich im Kapitel 6.1.1.

- Selbst- und Fremdrelexion in einer Supervision, Fallbesprechungen und/oder Selbsterfahrung kann hilfreich sein, um sich mit dem Erleben der Kinder partiell zu identifizieren.
- Der Erwachsene soll sich mit dem Kind partiell identifizieren und Regeln in einer wohlwollenden Form kommunizieren und diese auch aushalten. Diesen Aspekt beschreibt Figdor (2006b, 39ff) .
- Eine wichtige Haltung der Lehrperson stellt unter anderem das „in Worte fassen von Affekten“ dar. Damit ist gemeint, dass die Lehrenden dem Schüler seine unverdauten Affekte in „verdauter“ Form sprachlich-symbolisch vermitteln. Das soll dem Schüler helfen seine eigenen Emotionen besser zu verstehen und hilft eine innere Ordnung herzustellen. Außerdem macht der Schüler die Erfahrung verstanden zu werden und bekommt vor Augen geführt, wie andere ihn erleben.
- Werden Regeln in einer wohlwollenden Weise kommuniziert und deren Nicht-Einhaltung in verstehender Weise mit den Kindern bearbeitet, gelingt es Kindern oftmals leichter Vorgaben zu erfüllen.
- Die Lehrperson soll durch äußere Rahmenbedingungen, wie etwa eine fixe Tagesstruktur, Routinen und Rituale eine äußere Ordnung herstellen, die Halt und Sicherheit vermittelt. Auch die Oskar Spiel-Schule legt großen Wert auf dieses Element, wie im Kapitel 6.3 nachzulesen ist.
- Veränderungen in den gewohnten Tagesstrukturen sollen frühzeitig kommuniziert werden, um eine Vorlaufzeit gewährleisten zu können, in der sich das Kind mental und emotional auf die Veränderung einstellen kann.
- Die Lehrenden sollen entscheiden, ob Themen mit der ganzen Gruppe bearbeitet werden, um soziale und emotionale Entwicklungsförderungen der Individuen als Teil einer Gemeinschaft zu stärken.
- Zwischen den Kindern soll die Lehrperson als Unterstützer*in in den Beziehungen zueinander dienen, um emotionalen Konflikten präventiv vorzubeugen oder diese anleiten zu können.
- Wohlwollender und liebevoller Umgang mit dem Kind soll neue Beziehungserfahrungen ermöglichen, die dazu führen können, dass das Kind neue bzw. veränderte Selbst- und Objektrepräsentanzen ausbildet.

10 Resümee und Ausblick

Nachdem die Ergebnisse aus der Analyse zusammengefasst wurden, sollen diese nun im Folgenden diskutiert werden und mit dem Forschungsstand in Verbindung gesetzt werden. Zunächst führe ich die beiden Forschungsfragen noch einmal an:

- In welcher Art und Weise können die Reizbarkeit, die Wutanfälle und die niedrige Frustrationstoleranz von Khalid mithilfe des psychoanalytischen Modells der Regulation von Emotionen und der Abwehrprozesse verstanden werden?
- Welche Handlungsmöglichkeiten werden durch ein differenziertes Verstehen des Kindes eröffnet und in welcher Weise trägt die Förderung im Einzel- und Gruppensetting dazu bei, dass sich problematische Abwehraktivitäten und Prozesse der Emotionsregulation verändern?

Im ersten Teil der Arbeit wurden ausgewählte psychoanalytisch-pädagogische Denkmodelle präsentiert, die in Beziehung zum Themenkomplex dieser Arbeit stehen. Das abweichende, und aus pädagogischer Sicht besorgniserregende, Verhalten des Schülers wurde im Schulalltag wahrgenommen und von der Verfasserin, welche eine Lehrer*in des Schülers ist, zum Mittelpunkt des Forschungsinteresses erhoben. Der Themenkomplex dieser Arbeit erstreckt sich von Verhaltensauffälligkeiten, über die Anforderungen des Systems Schule an die Schüler*innen, insbesondere in der Volksschule, bis hin zu Handlungsperspektiven im Einzel- sowie Gruppensetting unter Berücksichtigung des Erlebens und innerpsychischer Vorgänge wie möglicher Abwehrmechanismen und Emotionsregulation. Wenn der Schüler in Situationen kommt, die eine Herausforderung für ihn darstellen, neigt er dazu aggressives verbales und nonverbales Verhalten zu zeigen.

Die Ergebnisse der Analyse des Falles von Khalid hinsichtlich der Forschungsfragen lassen sich in folgender Weise interpretieren und verallgemeinern:

- a.) Das scheinbar wütende Verhalten des Schülers kann nach Abgleich mit den Schritten der Abwehrprozesse von Datler als solches verstanden werden. In den Situationen, wo der Schüler aggressives verbales und nonverbales Verhalten zeigt, steht das in Beziehung zu Abwehrprozessen und zur Regulation von

Emotionen. Wiederkehrend ist der Schüler mit bedrohlichen Gefühlen der Angst, Scham, Trauer und Wut konfrontiert. Als Ausdruck und Folge dieser schwer erträglichen Gefühle zeigt er in unterschiedlichen Situationen ein Verhalten, das – aus pädagogischer Sicht – als besorgniserregend gewertet werden kann. Unter genauer Berücksichtigung seines Verhaltens und den damit verbundenen Überlegungen hinsichtlich seines Erlebens lässt sich ableiten und nachvollziehen, dass er in innere Konflikte gerät, die er versucht durch Folgeaktivitäten zu lindern und in Folge das Verhalten zeigt, welches in der Arbeit beschrieben wurde.

- b.) Ein differenziertes Verstehen des Erlebens des Schülers kann dazu beitragen hilfreiche Handlungsperspektiven herauszuarbeiten, welche auf das Erleben und das Verhalten Einfluss nehmen. Die Überlegungen zu den Handlungsmöglichkeiten in der Gruppe zeigen einen Zusammenhang zwischen der Linderung seiner bedrohlichen Gefühle und der Veränderung seines sichtbaren Verhaltens. Die Analyse der Protokollausschnitte zeigt, dass die konkrete bzw. gezielte Gestaltung von pädagogischen Handlungsweisen, wie das „in Worte fassen seiner Affekte“ zu einer Veränderung seines manifesten Verhaltens beitragen kann. Da das Verhalten im Zusammenhang mit der innerpsychischen Welt steht, ist davon auszugehen, dass es dort auch zu Veränderungen kommt. Die neuen Beziehungserfahrungen mit der Lehrerin und der Gruppe können dazu beitragen, dass sich das Erleben des Schülers und in weiterer Folge das Verhalten ändert.

Die Ergebnisse der vorliegenden Einzelfallstudie bestätigen die Erkenntnisse aus der Forschung zu den Themen Verhaltensauffälligkeiten, die unter anderem aus den Erwartungsnormen der Schule und deren Lehrenden entstehen können und in Verbindung zu den innerpsychischen Vorgängen und dem Erleben des Kindes verstanden werden können. Das manifeste Verhalten des Kindes zeigt, welche Auswirkungen die Anforderungen der Lehrpersonen auf das individuelle Erleben haben können. Überlegte Handlungsperspektiven, die aus dem differenzierten Verstehen heraus erarbeitet werden, tragen dazu bei, die Verhaltensweisen des Schülers zu verändern und die damit verbundenen unaushaltbaren Gefühle zu lindern. Der Schüler kann durch überlegte Handlungen der Lehrperson, welche auf dem Verstehen des Schülers basieren, seiner eigenen Gefühle gewahr werden, das dazu führt, dass er sich selbst besser verstehen lernt. Zudem ist eine wohlwollende und liebevolle Haltung in schwierigen Situationen relevant,

da der Schüler angenehme ergänzende Beziehungserfahrungen machen kann, die ihm trotzdem Halt und Sicherheit vermitteln. Die Gruppe kann durchaus genützt werden, um Themen aufzugreifen und zu besprechen, die den Schüler Khalid betreffen. So kann er Erlebnisse machen, die das Gefühl vom „Alleinesein mit seinen Problemen“ lindern. Er findet Gleichgesinnte mit denen er seine bedrohlichen Gefühle teilen kann.

So gesehen ergibt sich eine Erweiterung der bisher vorhandenen Wissensbestände durch die Kombination über das Nachdenken förderlicher Handlungsperspektiven im Einzel- und Gruppensetting für die Schule, welche aus dem differenzierten Verstehen des Falles Khalid abgeleitet werden.

Der vorliegende Einzelfall steht in Beziehung zu anderen Fällen in der Schule, die ähnlich sind. Kinder zeigen Verhaltensweisen, die von der Norm abweichen und Lehrer*innen sehen sich damit konfrontiert diese nach ihren Möglichkeiten bestmöglich zu verändern. Zwar sind die Verhaltensweisen von Kindern jeweils unterschiedlich, die Tatsache, dass eine Verhaltensauffälligkeit mit innerpsychischen Abwehrvorgängen und Emotionsregulation in Zusammenhang steht, ist durch die Einzelfallstudie belegt und steht somit auch im Zusammenhang zu anderen Fallstudien.

Die Bedeutung von künftigen Studien im schulischen Umfeld mit Fokus auf frustriertes, reizbares und wütendes Verhalten würde Sinn ergeben, um Kindern mit ihren vielschichtigen Problemen rechtzeitig differenzierte Hilfestellungen anzubieten, um der Festigung maladaptiven Verhaltens entgegenwirken. So eröffnen sich in weiterer Folge Fragen:

- Was brauchen Lehrer*innen damit sie eine spezifische Haltung entwickeln und entfalten können, um die Interaktion und das Wechselspiel zwischen Lehrperson und Schüler*innen hilfreich zu gestalten?
- Welche Möglichkeiten gibt es, um die eigenen Handlungsprozesse der Lehrpersonen in der Schule vertiefend zu untersuchen?
- Welche Möglichkeiten und Grenzen bietet eine Klassengruppe, um die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder zu fördern?

Die Motivation der vorliegenden Arbeit lag darin, das Erleben des Schülers nachzuvollziehen, um den Umgang mit ihm, förderlich zu gestalten. So wurde der bestehende Forschungsstand ergänzt und Erkenntnisse durch den individuellen Fall Khalid bestätigt. Durch differenziertes Nachdenken in psychoanalytisch-pädagogischer

Tradition, ergaben sich Spielräume und Handlungsmöglichkeiten im Einzel- und im Gruppensetting für den Schüler und im weiteren Sinne Anregungen für andere Schulkinder, welche ähnliche Schwierigkeiten im Schulalltag aufweisen.

Literaturverzeichnis

- Barta, A. (2002): Die Institution als hilfreicher, unverzichtbarer und behinderter Rahmen für Kinderpsychotherapie. Psychagogische Betreuung in der Institution Schule. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 90- 100
- Binneberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasusitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, 1985, 773-788
- BMBWF.(2005): Lehrplan der Volksschule. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html#heading
[Allgemeines Bildungsziel](#), 1-3
(2021 09 17)
- Datler, M. (2016): Die psychoanalytische Arbeit mit Kindern. Schule, Erziehungsberatung und Kinderanalyse. In: Poscheschnik, G., Traxl, B. (Hrsg.): Handbuch Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Psychosozial- Verlag, Gießen, 437-464
- Datler, M., Funder, A., Hover- Reisner, N. (2013): Institutionelle Abwehr im Kontext der Organisation. Über Grenzen von Weiterbildung und die Notwendigkeit des Deutens. In: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Psychosozial- Verlag, Gießen, 147-164
- 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, 145- 156
- Datler, W., Gstach, J., Sieber- Mayer, B. (1993): Psychoanalytische Pädagogik in der Schule. In: Gangl, H., Kurz, R., Schipl, J. (Hrsg.): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden. Eugen Ketterl Pädagogischer Verlag, Wien, 148-158
- Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M., Göppel, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?. Psychosozial Verlag, Gießen, 241-264
- Datler, W. (2004): Wie Novellen zu lesen....: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In:

- Hackl, B., Neuweg, G. (Hrsg.): Themenschwerpunkt: Sie sind wie Novellen zu lesen... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial- Verlag, Gießen, 9-41
- Datler, W. (2005): Problemgeschichtliches. Zur Diskussion um das Verhältnis zwischen psychoanalytischer Praxis, pädagogischem Handeln und psychoanalytischer Kur im 20. Jahrhundert. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung jüngerer Entwicklungen. In: Datler, W. (Hrsg.): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis, Empirie Verlag, Wien, 22-51
- Datler, W. (2006): Affektregulation- Kognition- Verhalten. Kritische Anmerkung über Leerstellen in der aktuellen Diskussion um "Standards der Lehrerbildung". Unveröffentlichte Seminarunterlagen, Universität Wien, 1-7
- Datler, W. (2013): Emotionen und Beziehung als Motor von Entwicklung. In: Seibel, K., v. Küchler, F., Ploch, B. (Hrsg.): Wie Kinder lernen. Gemeinsame Grundlagen wirksamer Förderung in Kita und Grundschule: Konzepte und Perspektiven für die Praxis. Lernen vor Ort, Offenbach, 36-47
- Datler, W. (2020): Theoretische Grundlagen der Problemstellungen: Zur Dynamik pädagogischer Prozesse aus psychoanalytischer Sicht. Unveröffentlichtes Seminarskript, Universität Wien
- Datler, W., & Datler, M. (2014): "Was ist Work Discussion?" Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:368997/diss/Content/get>, 1-29 (2021 09 17)
- Datler, W., Schedl, A. (2016): Binnendifferenzierung und der Anspruch inklusiver Pädagogik. zur Optimalstrukturierung des schulischen Feldes im Dienst der Förderung von Kindern mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen am Beispiel der Oskar Spiel Schule in Wien. In Göppl, R., Rauh, B. (Hrsg.): Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung. Kohlhammer, Stuttgart, 148- 164
- Datler, W., Wininger, M. (2010): Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In: Ahrbeck, B., Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 226-235

- Datler, W., Wininger, M. (2014): Psychoanalytische Pädagogik bei abweichendem Verhalten. Behinderung, Bildung und Partizipation- Enzyklopädisches Handbuch zur Behindertenpädagogik Band 10. In: Feuser, G., Herz, H., Jantzen, W. (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 339-344
- Datler, W., Wininger, M. (2018): Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven. In: Huber, M., Krause, M. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Springer Fachmedien, Wiesbaden, 313-333
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juvenat, Weinheim, 56-68
- Figdor, H. (2006a): Mythos "Verhaltensstörung": Wer stört wen? In: Büttner, C., Datler, W., Eggert- Schmid, N., Finger- Trescher, U. (Hrsg.): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik1. Vorträge und Aufsätze. Psychosozial- Verlag, Gießen, 165-179
- Figdor, H. (2006b): Ich verstehe dich, aber ich sag's dir nicht! In: Büttner, C., Datler, W., Eggert- Schmid, N., Finger- Trescher, U. (Hrsg.): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik1. Vorträge und Aufsätze. Psychosozial- Verlag, Gießen, 165-179
- Finger- Trescher, U. (1994): Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: Schäfer, G. (Hrsg): Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen. Juventa, Weinheim, 93- 105
- Freud, A. (2010): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 22. Auflage
- Friedrich, M. H. (1987): Was darf man von psychagogischen Betreuerin und Betreuunglehrern erwarten?- von zwei Wiener Versuchen und deren Konsequenzen. In: Datler, W. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der „Verhaltensgestörten“. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, 65- 91
- Mentzos, S. (1977): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Mentzos, S. (1982): Die Abwehrmechanismen. Neurotische Konfliktbearbeitung. Einführung in die Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven. Kindler, München, 56-59, 60-67

- Schabhüttl, S. (2020). *Work Discussion Protokoll 4*. Unveröffentlichte Seminarunterlagen des ULG „Integrations von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen in Kontext von Schule“. Universität Wien
- Schabhüttl, S. (2021). *Work Discussion Protokoll 1-3*. Unveröffentlichte Seminarunterlagen des ULG „Integrations von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen in Kontext von Schule“. Universität Wien
- Schedl, A. (2018): Theorie des Verstehens schwieriger Situationen. Hochschullehrgang "Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen". Unveröffentlichte Seminarunterlagen, Universität Wien, 1-23
- Spiel, O. (1979): Am Schaltbrett der Erziehung. Verlag Hans Huber, Bern u.a.
- Steinhardt, K., & Reiter, H. (2009): "Work Discussion"- Lernen durch. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta, Stuttgart, 135-156
- Trunkenpolz, K., Datler, W., Funder, A., & Hover-Reiser, N. (2009). Von der Infantobservation zur Altersforschung. Die psychoanalytische Methode des Beobachtens nach dem Tavistock- Konzept im Kontext von Forschung. Zeitschrift für Individualpsychologie, Heft 34, Vandenhoeck & Ruprecht, 330-351

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, in welcher Art und Weise das differenzierte Verstehen eines Volksschülers dazu beitragen kann, adäquate Handlungsmöglichkeiten in der Schule zu erarbeiten. Der Schüler, der im Fokus der Masterarbeit steht, zeigt im Schulalltag ein Verhalten, das als pädagogisch besorgniserregend betrachtet werden kann. In der Fallanalyse werden Protokolle aus einem Work Discussion-Seminar untersucht: Im Zentrum steht ein differenziertes Verstehen von innerpsychischen Aktivitäten und Prozessen. Leitend sind ausgewählte psychoanalytische Annahmen zur bestmöglichen Regulation von Emotionen sowie Annahmen zu unbewussten Abwehraktivitäten. Basierend auf diesem Verstehen werden Überlegungen möglicher hilfreicher Handlungsperspektiven für das Einzel- und auch Gruppensetting dargestellt. Dabei bezieht sich das Einzelsetting auf die Arbeit zwischen Lehrer*in und Schüler*in. Neben konkreten Handlungen, kann die spezifische Haltung der Lehrperson ebenso dazu beitragen, den Umgang mit einem Kind, welches soziale und emotionale Probleme zeigt, förderlich zu gestalten. Die Handlungsperspektiven für das Gruppensetting beschreiben die pädagogisch angeleitete Arbeit mit der Klasse. Die Gruppe als Gemeinschaft kann Einfluss auf die soziale und emotionale Entwicklung eines Kindes nehmen.