

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Therapeutische Möglichkeiten zur Förderung der Ich-Funktionen nach Bruno Bettelheim und Fritz Redl

Ein Vergleich der Theorien und eine Spurensuche
dieser Ansätze im heutigen heilpädagogischen
Schulalltag

eingereicht von: Franziska Wang
Begleitung: Dr. phil. Daniel Barth
Expertin: lic. phil / MA SHP Chantal Falk
Datum: 24. Mai 2018

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beleuchtet die milieutherapeutischen Konzepte von Bruno Bettelheim und Fritz Redl. Für einen besseren Zugang der entwickelten Modelle wird zu Beginn der Arbeit in die Geschichte und Theorien der Psychoanalyse eingeführt und aufgezeigt, wie sich daraus die Ich-Psychologie entwickelte. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die Ich-Funktionen gelegt. Mit diesen Kenntnissen lässt sich ein Verständnis für die Projekte der beiden oben genannten Milieuthérapeuten aufbauen und die Verschiedenheiten und Übereinstimmungen ihrer Konzepte nachvollziehen. Zum Schluss wird die persönliche heilpädagogische Tätigkeit mit Bettelheims und Redls Praxis verglichen und aufgezeigt, welche Aspekte ihrer Konzepte in der eigenen Schulstube nach wie vor Gültigkeit beanspruchen können

Hinweise zum Sprachgebrauch

Da die Verfasser der gesichteten Literatur, wie auch die Vertreter der im Folgenden erwähnten Berufsgattungen, vornehmlich männlich sind / waren, hat sich die Autorin dieser Arbeit bei personenbezogenen Substantiven und Pronomen für die maskuline Sprachform entschieden. Bei der Beschreibung der eigenen beruflichen Tätigkeit und bei explizit von Frauen formulierten Aussagen wird die weibliche Sprachform gewählt. Die gewählten Schreibweisen implizieren keine Benachteiligung des jeweils nicht erwähnten Geschlechts, sondern dienen einzig der sprachlichen Vereinfachung und leichteren Lesbarkeit.

Ebenso implizieren Termini wie „gestörte Kinder“ keine abschätzige Haltung, stattdessen entsprechen sie dem fachlichen Jargon der Therapeuten im letzten Jahrhundert und werden lediglich in diesem Kontext verwendet.

Inhalt

Persönliches Vorwort.....	I
Einleitung	III
1 Einblick in die Geschichte der Psychoanalyse	1
1.1 Sigmund Schlomo Freud.....	1
1.1.1 Biographische Daten und beruflicher Werdegang von Sigmund Freud (1856–1939).....	1
1.1.2 Teilgebiete der Psychoanalyse nach Freud	3
1.1.3 Freuds erstes und zweites topisches Modell.....	6
1.1.4 Sigmund Freud hebt die Bedeutung des Ichs hervor	10
1.2 Die Ich-Psychologie	10
1.2.1 Die Ich-Psychologie und die Ich-Entwicklung.....	10
1.2.2 Heinz Hartmann und die Ich-Funktionen.....	12
1.2.3 Anna Freud und die Abwehrmechanismen	13
1.2.4 Gesunde und ungesunde Abwehrmechanismen	15
1.3 Das Ich in Extremsituationen.....	16
1.3.1 Erkenntnisse aus erlebten Extremsituationen.....	17
1.3.2 Beispiele von Abwehrmechanismen in Extremsituationen.....	18
2 Förderung der Ich-Stärke.....	21
2.1 Die Milieuthherapie	21
2.1.1 Begriffserklärung	21
2.2 Bruno Bettelheim	22
2.2.1 Biographische Daten und beruflicher Werdegang von Bruno Bettelheim (1903-1990)	22
2.2.2 Der Psychoanalytiker Bruno Bettelheim, seine Überzeugungen und Erkenntnisse	24
2.2.3 Bruno Bettelheims Theorien bezüglich der Ich-Stärke und der Ich-Schwäche.....	27
2.3 Fritz Redl	27
2.3.1 Biographische Daten und beruflicher Werdegang von Fritz Redl (1902-1988)	27
2.3.2 Der Psychoanalytiker Fritz Redl, seine Überzeugungen und Erkenntnisse.....	29
2.3.3 Fritz Redls Theorien bezüglich der Ich-Stärke und der Ich-Schwäche	31
2.4 Bruno Bettelheims Ausgestaltung seiner „Milieuthherapie“ an der <i>Orthogenic School</i> in Chicago.....	32
2.5 Fritz Redls Ausgestaltung seines „Therapeutischen Milieus“ am <i>National Institute for Mental Health</i> in Bethesda	37
2.5.1 Die für das „Therapeutische Milieu“ prägende Bedeutungen von „therapeutisch“ (T)	38
2.5.2 Merkmale bezüglich der Analyse des Begriffs „Milieu“ (M)	39
2.6 Beantwortung der ersten Fragestellung	45

3	Förderung der Ich-Stärke im heutigen heilpädagogischen Setting	49
3.1	Aspekte zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen	49
3.2	Befriedigung der Grundbedürfnisse und persönlichen Bedürfnisse	51
3.2.1	Beziehung	52
3.2.2	Dialog	53
3.2.3	Gruppe	54
3.2.4	Hierarchien	55
3.2.5	Körperlichkeit	56
3.2.6	Regeln und Strukturen	57
3.2.7	Strafe	58
3.2.8	Transparenz	59
3.3	Beantwortung der zweiten Fragestellung	60
4	Eine kurze Zusammenfassung	61
5	Ausblick	62
	Dank	i
	Literaturliste	ii
	Anhang	iv
	Tabellenverzeichnis	vi
	Abbildungsverzeichnis	vi

Persönliches Vorwort

Meine berufliche Tätigkeit als Sonderschullehrerin an einer Sprachheilschule bringt es mit sich, dass ich mich intensiv mit Fragen rund um die Themen Lehren, Lernen, Erziehung und Verhalten auseinandersetze. Die Schülerschaft, die ich unterrichte, ist zwischen neun und dreizehn Jahre alt. Als gemeinsamen Nenner, der sie in dieser Mittelstufenklasse zusammenkommen lässt, kann man die bei allen attestierte Sprecherwerbsstörung erwähnen. Diese Spracherwerbsstörung beeinträchtigt die Partizipation im schulischen, wie auch im privaten Alltag der Kinder. Sie zeigen Schwierigkeiten im Beschreiben ihrer Wünsche, Gefühle oder Meinungen sowie beim Mitgestalten ihrer mündlichen und schriftlichen Umwelt. Auch fällt es ihnen schwer, mit anderen in Kontakt zu treten und so vielseitige und befruchtende Beziehungen einzugehen. Diese Problematik erschwert neben den schulischen (und später beruflichen) Möglichkeiten auch ihre Teilhabe an gesellschaftlichen und sozialen Strukturen. Die oft belastenden Erfahrungen, wie Misserfolge oder Ausschluss aus dem geselligen Miteinander während der Regel-schulzeit, förderten bei diesen Kindern Vermeidungsstrategien, wie Passivität, Rückzug oder herausforderndes Verhalten. Neben der Spracherwerbsstörung zeigen viele Mädchen und Knaben zudem weitere Verarbeitungsstörungen, Wahrnehmungsstörungen und psychische Auffälligkeiten wie ADHS, grosse Verunsicherungen, Überempfindlichkeit, eine niedrige Frustrationstoleranz oder eine Autismus-Spektrum-Störung. Für ihr eigenes Wohlergehen zu sorgen fällt meiner Schülerschaft schwer. So können sie beispielsweise Gefahren schlecht einschätzen und Konflikte kaum alleine lösen. All diese Persönlichkeitseigenschaften führen im Schulalltag immer wieder zu herausfordernden Situationen, die angegangen werden müssen und mich stets nach passenden Handlungsmöglichkeiten suchen lassen.

Der Rahmen unserer Tagesschule bietet den Kindern ein zeitlich eingegrenztes, schützendes und förderndes Milieu, also ein gewisses Mass an Strukturen und Unterstützung im Alltag, im Umgang mit sich selbst und im schulischen Vorankommen. Etwas, das ihnen im Elternhaus oft nicht geboten werden kann.

Trotz der Ausbildung zur Lehrerin und Heilpädagogin und vielen Jahren Berufserfahrung, merke ich immer wieder, dass für das Wohlergehen der Mädchen und Knaben mehr als pädagogisches Knowhow und heilpädagogisch fundiertes Wissen nötig sind. Ein Verständnis für die Persönlichkeiten meiner Schülerschaft und der Wille, sie bestmöglich zu begleiten und zu unterstützen, verlangt nach Wissen über das Wesen des einzelnen Kindes und den adäquaten Handlungsalternativen. Während meiner Ausbildung zur Heilpädagogin bekam ich die Möglichkeit, mich mit verschiedenen Ansätzen der Persönlichkeitsentwicklung zu beschäftigen. Dies wiederum führte mich zur Auseinandersetzung mit der Ich-Psychologie, eine von Heinz Hartmann und Anna Freud begründeten Weiterentwicklung der Freud-schen Triebtheorie. Das gewonnene Wissen hilft mir, die mir verborgenen Seiten meines schulischen Gegenübers besser kennen und deuten zu lernen. Die Aufmerksamkeit gegenüber der inneren Beziehungsrealität, welche im Unterricht, wo ich mich eher mit der äusseren Realität und aktuellen Forderungen auseinandersetze, in den Hintergrund tritt, vermag mich im Umgang mit herausforderndem Verhalten zu unterstützen. So weiss ich, die Gründe für Regelverstösse, Sprachlosigkeit oder Gefühlsausbrü-

che sind nicht immer einfach nur in den Kindern attestierten Diagnosen, in einer beabsichtigten Provokation von Seiten der Lernenden oder in einem schlechten Classroom-Management zu suchen. Vielmehr lohnt es sich, sich mit der psychischen Innenwelt der Kinder zu befassen. Hier lassen sich Erklärungen für Verhaltensweisen finden, die in der äusseren Realität so nicht zu erkennen sind. Das Ich eines jeden Einzelnen ist dynamisch und reagiert. Wie – das hängt weitgehend eben auch mit innerpsychischen Mechanismen zusammen, die uns die Psychoanalyse näherzubringen versucht.

Einleitung

„Wieso sagst du nichts?“

„Was ist denn heute mit dir los?“

„Du störst!“

„Wieso tust du das? Das magst du doch auch nicht.“

Fragen und Bemerkungen, mit welchen Pädagogen Schulkinder wohl oft konfrontieren. Meist bekommt man darauf aber keine befriedigende Antwort und erreicht bezüglich einer Verhaltensänderung wenig. Dass Lehrer solche Äusserungen machen, hat wohl mehr mit dem Wunsch nach schnellstmöglicher Herstellung eines geordneten Schulablaufes zu tun, denn mit ehrlichem Interesse dem Schüler gegenüber. Als unterrichtende Person sollte man sich bei der Reflexion des eigenen Schulalltages immer wieder überlegen, ob solche Fragen und Äusserungen zielführend sind und von Kindern, welche eine nicht normgemässe Entwicklung aufzeigen, überhaupt beantwortet oder befolgt werden können. Gibt es nicht noch andere Vorgehensweisen, dem jeweiligen Verhalten auf den Grund zu gehen und wie kann man zu diesem Wissen gelangen?

Widmet man sich der Psychoanalyse und insbesondere der Ich-Psychologie, erfährt man viel über innerpsychische Mechanismen, welche Verhaltensweisen zu Grunde liegen können. Solch psychoanalytisches Wissen ist für Pädagogen äusserst wertvoll, da es das Repertoire an eigenen Handlungs- und Reaktionsweisen mit alternativen Ansätzen bereichert. Ein möglicher Weg, um das eigene Wissen mit der Kenntnis psychoanalytischer Aspekte und persönlichkeitsprägender Facetten eines jeden Ichs anzureichern, bietet die Auseinandersetzung mit den Schriften, Aussagen und Konzepten der Vertreter dieser wissenschaftlichen Disziplinen und die Reflexion des eigenen Berufsalltags und Handelns.

Die vorliegende Arbeit soll Wissen generieren und Verständnis fördern, das uns im Umgang mit einer Schülerschaft mit besonderen Bedürfnissen unterstützt. Dies soll im ersten Kapitel über einen Einblick in die Psychoanalyse und in die daraus modifizierte Ich-Psychologie geschehen, die sich der differenzierten Untersuchung der Ich-Funktionen widmet. Die Auseinandersetzung mit den Ich-Funktionen soll zudem dem Verhalten zugrunde liegende Mechanismen erklären helfen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in einem zweiten Kapitel dem Verständnis der Konzepte der Psychoanalytiker Bruno Bettelheim und Fritz Redl dienen. Die beiden entwickelten Mitte des letzten Jahrhunderts in Amerika ein therapeutisches Milieu für psychisch gestörte Kinder und Jugendliche. Ziel war es, die Ich-Funktionen der Heimbewohner zu fördern und sie so auf dem Weg zu einer gesunden Persönlichkeit zu unterstützen. Die Konzepte der beiden oben erwähnten Psychoanalytiker weisen viele Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, auf und basieren auf der Annahme innerpsychischer Mechanismen, die sich durch Erlebnisse und Erfahrungen in der frühen Kindheit ausbilden. Diese Auseinandersetzung mit den Annahmen und konkreten Handlungsweisen von Bettelheim und Redl soll der persönlichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Schulalltag dienen. So soll dann im dritten Kapitel darauf eingegangen werden, wie die Autorin aufgrund der Erkenntnisse aus der Ich-Psychologie ihren heilpädagogischen Be-

rufsalltag besser gestalten kann und welche der im zweiten Kapitel beschriebenen milieutherapeutischen Komponenten zur Förderung der Ich-Funktionen auch in der eigenen Schulstube Anwendung finden können.

Der Weg zu diesen Zielen führt über ein Literaturstudium. Schriften und Erkenntnisse bekannter Größen aus der Psychoanalyse, der Ich-Psychologie und der Pädagogischen Psychologie werden konsultiert und vorgestellt. Um die Verständlichkeit gewisser psychoanalytischer Begriffe, Prozesse und Erkenntnisse zu verbessern, wird anfänglich etwas genauer auf die Grundsteine der Psychoanalyse eingegangen. Die Ich-Psychologie als Modifikation der Psychoanalyse wiederum wird der Leserschaft über Ausführungen zu Anna Freud und Heinz Hermann nähergebracht. Die Ergebnisse ihrer Studien sollen Aussagen über das Leben und die Werke der beiden Psychoanalytiker Bettelheim und Redl, die sich ausgiebig mit den Ich-Funktionen von Kindern und Jugendlichen beschäftigt haben, vergleichend gegenübergestellt werden. Zum besseren Verständnis für die Nöte von psychisch belasteten oder gar kranken Kindern und Jugendlichen sollen zudem Einblicke in Extremsituationen, welche enorme psychische Beeinträchtigungen bewirken können, aufgezeigt werden.

Das persönliche Ziel der Verfasserin dieser Masterarbeit liegt also darin, durch ein Literaturstudium der oben beschriebenen Thematik den eigenen Wissenshorizont zu erweitern, d. h. zunächst Einsicht in die Arbeit pädagogisch handelnder Psychoanalytiker zu gewinnen. Alsdann soll das Wissen über mögliche innerpsychische Abläufe der Schülerschaft erweitert und die eigene Sensibilität bezüglich der Wahrnehmung / der Wesensarten der Schülerschaft verfeinert werden, um daraus schliesslich das bestmögliche pädagogische Handeln zu entwickeln.

Zudem soll die Arbeit ganz konkret folgende Fragestellungen beantworten:

- 1. Wie förderten und unterstützten Bruno Bettelheim / Fritz Redl anhand ihrer Konzepte der „Milieuthérapie“ (bzw. des „therapeutischen Milieus“) die Ich-Funktionen von Kindern, die von den beiden Therapeuten als „gestört“ bezeichnet wurden?**
- 2. Lassen sich Ausschnitte aus meinem heilpädagogischen Schulalltag anhand dieser beiden Konzepte besser verstehen?**

1 Einblick in die Geschichte der Psychoanalyse

1.1 Sigmund Schlomo Freud

1.1.1 Biographische Daten und beruflicher Werdegang von Sigmund Freud (1856–1939)

Als wohl berühmtester Vertreter der Psychoanalyse gilt Sigmund Freud. Er wurde am 6. Mai 1856 in Freiburg in Mähren unter dem Namen Sigismund Schlomo Freud geboren. Aufgewachsen in einem fürsorglichen, jüdischen Elternhaus, nahm er 1873 das Medizinstudium an der Wiener Universität auf, wo er 1881 promovierte. Ein Jahr später wurde er zum Sekundararzt an das Wiener Allgemeine Krankenhaus berufen. In diese Zeit fällt auch seine Verlobung mit Martha Bernays (vgl. Lohmann, 2006, S. 8-17).

Die kommenden Jahre nutzte Freud zur Vertiefung seiner medizinischen Kenntnisse. Besonders viel Zeit widmete er der Wissenschaft der Neurologie und spezialisierte sich schliesslich auf die Neuropathologie. In diese Jahre fällt auch die für Freud wichtige und beruflich befruchtende Freundschaft mit dem Arzt Josef Breuer, welcher sich intensiv mit dem Krankheitsbild der Hysterie auseinandersetzte. Der Begriff der Hysterie wird in der Psychiatrie als eine neurotische Störung verstanden, die unter anderem mit oberflächlicher, labiler Affektivität und einem hohen Bedürfnis nach Anerkennung einhergeht. Traditionell wurde die Hysterie durch ein vielfältiges körperliches Beschwerdebild ohne organische Grundlage charakterisiert und ausschliesslich Frauen zugeschrieben, da man annahm, dass es eine von der Gebärmutter ausgehende körperliche und psychische Störung sei. Der Begriff „Hysterie“ stammt denn auch aus dem Griechischen und bedeutet „Gebärmutter“ (vgl. Dorsch, 1987, S. 294). Breuer berichtete über die Behandlung einer an schwerer Hysterie leidenden Patientin, welche unter Hypnose ihre Geschichte über Halluzinationen, Paralysen etc. erzählte und sich danach viel besser fühlte. Durch Hypnose oder andere Formen der Suggestion vermochte man also, so Breuer, Patientinnen zur Ursprungssituation, in der die Hysterie entstanden war, zurückzuführen und dadurch den damals unterdrückten Affekt zu erkennen und benennen, was zur Linderung der psychischen Belastungen führte (vgl. Lohmann, 2006, S. 26). Diese Behandlungsmethode wurde „talking cure“ genannt und fand Eingang in die als „kathartische Methode“ bekannte Form der Psychotherapie. Dabei sollten psychisch Kranke mit Hilfe suggestiver Formen an den Entstehungspunkt ihrer Dissoziation des eigenen Bewusstseins zurückgeführt werden, um diese mittels der Erinnerung daran aufzuheben (vgl. Dorsch, 1987, S. 328). Hier bleibt zu erwähnen, dass Freud schon früh der Meinung war, dass die kathartische Methode wohl ein Hilfsmittel zur Behandlung Kranker sei, sie allein aber nicht für die Genesung dieser Personen ausreiche. 1885 habilitierte Freud und nahm seine Tätigkeit als Privatdozent an der Universität Wien auf. Ein Jahr darauf heiratete er seine Verlobte Martha Bernays.

Die Begegnung mit dem Franzosen Jean-Martin Charcot, einem damals führenden Arzt auf dem Gebiet der Diagnostik und Behandlung spezieller Nervenkrankheiten am Hôpital de la Salpêtrière in Paris, stellte für Freuds Werdegang einen weiteren wichtigen Orientierungspunkt dar. Charcot war getrieben, die rätselhafte Krankheit der Hysterie, bei welcher er klar organische Ursachen vermutete, zu ergründen. So beobachtete, fotografierte und dokumentierte er während Vorlesungen Frauen, bei denen unter Verabreichung von Rauschmitteln oder der Anwendung von Hypnose hysterische Symptome ausgelöst

wurden (vgl. Lohmann, 1898, S. 22). Freud und Breuer vermuteten aber schon bald, dass der Hysterie psychische Ursachen zugrunde liegen. Dies führte dazu, dass sich Sigmund Freud von nun an vermehrt der Psychopathologie zuwandte und Geistespathologien nicht mehr nur physiologisch, sondern vermehrt psychologisch zu erklären versuchte. Die Erforschung und Ergründung hysterischer Phänomene beschäftigten Freud aber weiterhin. Es erschienen zahlreiche Schriften (u. a. mit Josef Breuer gemeinsam verfasste), in welchen er sich der Thematik der Hysterie annahm. 1895 veröffentlichten die beiden Ärzte die „Studie über Hysterie“. Dieses Jahr wird aus heutiger Sicht oft als „Geburtsjahr der Psychoanalyse“ bezeichnet. Dies, weil in dieser Schrift Freuds Wechsel von der Physiologie zur Psychologie deutlich wird. Ersichtlich wird das durch die erkennbare, schrittweise Entdeckung und Manifestation der Gesetzmässigkeiten des unbewussten Seelenlebens, die Preisgabe manipulativer und suggestiver Techniken bei der Behandlung zugunsten freier Assoziationen und einer in Gang gebrachten therapeutischen Selbstreflexion. Ebenso wird der Selbstanalyse zur Erforschung des menschlichen Seelenlebens eine bedeutendere Rolle zugesprochen. In dem ein Jahr später erschienenen Aufsatz „Zur Ätiologie der Hysterie“ verwendete Freud erstmals den Begriff „Psychoanalyse“. Dieser aus dem Griechischen stammende Begriff steht für „Zerlegung / Enträtselung der Seele“. Es geht also darum, die unbewusste Wirklichkeit des Menschen zu erschliessen bzw. zu verstehen und innere Konflikte aufzudecken sowie psychisch zu bearbeiten (vgl. Dorsch, 1987, S. 515). Der Aufsatz berichtet darüber, dass ein hysterisches Leiden Erinnerungen an etwas Früheres darstellt. Freud schrieb, dass es sich dabei nicht um beliebige frühere Affektregungen handle, sondern dass hinter der Erscheinung eines hysterischen Leidens als Form einer Neurose ein Konflikt sexueller Natur liege, welcher noch immer nachwirke. Das Postulat der sexuellen Ätiologie der Neurose brachte Freuds Ansicht, dass in der Pathogenese der Hysterie der sexuelle Missbrauch eine entscheidende Rolle spiele, klar zum Ausdruck (vgl. Lohmann, 2006, S. 27). Wenig später wurde diese Verführungstheorie jedoch durch das Konzept des Ödipuskomplexes abgelöst, getragen von der Überzeugung der Macht unbewusster Phantasien eines jeden Kindes bezüglich dessen triebhafter Wünsche den Eltern gegenüber (vgl. Lohmann, 2006, S. 31). Zwischen den Jahren 1896 und 1925 erschienen zahlreiche weitere Schriften von Sigmund Freud, die seine Vorstellungen bezüglich des menschlichen Seelenlebens aufzeigten. Besonders herauszuheben sind folgende:

- „Traumdeutung“ (1899); Darstellung der Annahme, dass das Seelenleben von den Instanzen Bewusst, Vorbewusst und Unbewusst geleitet wird;
- „Studie zur Psychologie des Alltagslebens“ (1901); eine Sammlung über Fehlleistungen;
- „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten“ (1905); über die Technik des Unbewussten zur Einsparung von Konflikten und zum Lustgewinn;
- „Trieb und Tribschicksale“ (1915); über Triebe und deren Nichtbefriedigung;
- „Jenseits des Lustprinzips“ (1923); Neufassung des psychischen Systems. Das in seinem Kern unbewusste Ich wird zur verdrängenden Instanz;
- „Das Unbewusste“ (1924); Aufzeigen der Vielseitigkeit der unbewussten Instanz;
- „Das Ich und das Es“ (1932); Anfänge der Ich-Psychologie, Aufwertung der Funktionen und Strukturen des Ichs.

Weitere wichtige Daten aus dem Leben Sigmund Freuds:

- zwischen 1887 bis 1895 kamen die sechs Kinder des Ehepaars Freud zur Welt;
- am 27. April 1908 wurde in Salzburg der erste internationale psychoanalytische Kongress einberufen;
- 1933 wurden auch Freuds Schriften öffentlich verbrannt;
- 1938 emigrierte die Familie Freud aufgrund der politischen Situation in Österreich nach Grossbritannien;
- am 23. September 1939 verstarb Sigismund Schlomo Freud in Hamstead, England.

1.1.2 Teilgebiete der Psychoanalyse nach Freud

Folgendes Kapitel soll die von Freud erkannten Möglichkeiten der Psychoanalyse sowie weitere eng damit verbundene Begrifflichkeiten erklären und erläutern.

Wie bereits erwähnt, stammt der Begriff „Psychoanalyse“ aus dem Griechischen und lässt sich mit den Wörtern „Psyche“ und „Analysis“ als Auflösung oder Zerlegung der Seele verstehen. Bis anhin suchte man eher nach äusseren Faktoren, welche die Psyche eines Menschen beeinflussten. Durch Freud gewann das Fokussieren auf innerpsychische Vorgänge vermehrt an Bedeutung. Freud selber attestierte der Psychoanalyse vier unterschiedliche Wirkungsfelder. Erstens stelle sie ein theoretisches Gebilde über die Struktur und Dynamik der menschlichen Psyche dar; diese Struktur zeige das Zusammenspiel von bewussten und unbewussten Vorgängen auf. Zweitens sei die Psychoanalyse auch eine entwicklungspsychologische Theorie, da sie Zusammenhänge zwischen Entwicklungsstadien und spezifischen seelischen Themen postuliere. Drittens gelte sie als analytische Untersuchungsform, da sie unbewusste Vorgänge und Konflikte, die Freud als Ursache neurotischer Störungen sah, identifiziere und dem Bewusstsein zugänglich mache. Viertens sei die Psychoanalyse auch eine therapeutische Methode, da sie zur Lösung von Konflikten und Störungen beitragen könne (vgl. Müller & Müller, 2003, S. 334-335). Diese vier Wirkungsfelder würden die Möglichkeit bieten, die unbewusste Wirklichkeit des Menschen mittels Interpretation verstehen zu lernen. Dies stand ganz im Gegensatz zur empirischen Psychologie, wo Erkenntnisse über das menschliche Verhalten nur aus überprüfbaren Verfahren gewonnen wurden. Zudem erlaubten Freuds Ansätze das Aufdecken psychisch verinnerlichter Konflikte und deren Bearbeitungsmechanismen. Die therapeutische Seite der Psychoanalyse sah man vor allem im Erkennen unbewusster innerpsychischer Vorgänge, die es zu deuten galt.

Wie Freud die innerpsychischen Vorgänge eines Menschen erklärte, welche dynamischen Mechanismen er erkannte und welche Bedeutung ihnen zugesprochen wurde, soll im Kapitel 1.1.3 „Freuds erstes und zweites topisches Modell“ erläutert werden. Für ein besseres Verständnis dieser im Folgenden aufgezeigten Zusammenhänge und die weitere Auseinandersetzung mit der Thematik dieser Arbeit werden an dieser Stelle aber zuerst einige in der Psychoanalyse und im Folgetext verwendeten Begrifflichkeiten (alphabetisch geordnet) genannt und erklärt.

Abwehr: Unter (psychischer) Abwehr versteht man intrapsychische Regulationsvorgänge, welche die Stabilität des psychischen Systems aufrecht erhalten sollen. Sie richten sich gegen Impulse, Reize und Informationen, die geeignet sind, das psychische Gleichgewicht zu stören. Darüber hinaus dürften Abwehrprozesse immer dann einsetzen, wenn nicht zueinander passende Informationen die Stabilität des psychischen Systems gefährden. Als pathologisch gilt die Abwehr, wenn eine dauerhafte einseitige Verwendung bestimmter Abwehrmechanismen zu einer dauerhaften Störung des Realitäts- und Selbstbezugs und der sozialen Beziehungen führt oder wenn die Transformationen der innerpsychischen Spannungen auf der somatischen Ebene zu somatischen Funktionsstörungen oder Schäden führen (vgl. Müller & Müller, 2003, S. 2-3).

Affekt: Unter einem Affekt versteht man umgangssprachlich meistens einen intensiven, reaktiven und eher kurzzeitigen emotionalen Erregungszustand. Dabei sind alle seelischen Funktionen, die Motorik und Teile des vegetativen Nervensystems beteiligt. Im Affektzustand sind das psychische Gleichgewicht, die Wahrnehmungs- und Urteilskraft, die Denk- und Einsichtsfähigkeit und die Impulskontrolle meist gemindert oder fehlen sogar ganz (vgl. Müller & Müller, 2003, S. 5).

Analyse: Von der Psychologie her betrachtet, versteht man unter Analyse die Erforschung psychologischer Bedingungs-, Funktions- und Strukturmomente einzelner Persönlichkeitsaspekte im Sinne einer psychologischen Erhellung der Gesamtpersönlichkeit. In der Psychoanalyse steht sie für die Auseinandersetzung mit unbewussten Konflikten, Komplexen, Motivationen, Strukturen und Potenzialen des Analysanden. Ziel einer Analyse ist die Integration bislang unbewusster Aspekte der Psyche, eine Stabilisierung des Selbstwertgefühls und das Erlernen fehlender Bewältigungsstrategien (vgl. Müller & Müller, 2003, S. 18).

Bewusstsein: Das Bewusstsein gilt als die Oberfläche des seelischen Apparates und beinhaltet das Haben von Erlebnissen, von seelischen Prozessen, welche unmittelbar von einem Individuum erfahren werden. Dies können Wahrnehmungen, intellektuelle Vorgänge, Gefühle, Strebungen, Willensprozesse und dergleichen sein (vgl. Dorsch, 1987, S. 98).

Es: Das Es gilt nach Freud als Triebpol der Persönlichkeit und ist ein unorganisiertes, primäres Triebreservoir, das den Lustbedürfnissen und der Einhaltung des Lustprinzips gerecht werden soll. Die Vorgänge im Es unterliegen keinen logischen Denkprozessen (vgl. Müller & Müller, 2003, S. 110).

Freie Assoziation: Die freie Assoziation gilt als Grundlage der psychoanalytischen Behandlung. Man versteht darunter Gedankengänge, die von keiner bewussten Absicht gelenkt werden. Durch die freie Assoziation sollen verdrängte und darum unbewusste Regungen zum Vorschein kommen, durch die ein unmittelbarer Zugang zum Unbewussten ermöglicht werden soll (vgl. Dorsch, 1987, S. 55).

Gegenübertragung: Die Gegenübertragung weist auf einen Austausch hin, bei welchem der Analytiker in ihm wurzelnde Gefühlseinstellungen auf den Patienten überträgt. Der Analytiker steht also unter dem Einfluss des Patienten. Bleiben solche Gegenübertragungen unerkannt und unkontrolliert, stören sie die Behandlung (vgl. Dorsch, 1987, S. 711).

Ich: Das Ich gilt in Freuds Modell als Instanz neben dem Über-Ich und dem Es. Das Ich soll mit der Aussenwelt, dem Es und dem Über-Ich in Beziehung treten und zwischen ihnen eine vermittelnde Rolle

einnehmen. Zu den Elementen des Ichs zählt man in erster Linie die Bewusstseinsleistungen des Wahrnehmens, des Denkens und des Gedächtnisses (vgl. Dorsch, 1987, S. 295).

Ich-Funktionen: Unter Ich-Funktionen versteht man im analytischen Sprachgebrauch psychische Funktionen wie Wahrnehmung, Denken, Fühlen, Fantasieren, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Motorik, Handlungen, Orientierungsfähigkeiten, Realitätsprüfung, Affektkontrolle, Wissens-, Entscheidungs- und Abwehrleistungen, von denen angenommen wird, dass sie dem Ich-Bewusstsein in besonderem Masse zur Verfügung stehen. Ebenso soll das Ich mit seinen Funktionen zwischen den oft widerstrebenden Bedürfnissen des Organismus und der Aussenwelt vermitteln (vgl. Müller & Müller, 2003, S. 182).

Neurose: Die Neurose gilt als Sammelbegriff für eine Vielzahl innerlich widersprüchlicher Erlebnisreaktionen oder psychischer Störungen mit unterschiedlichen Erscheinungsformen und Ursachen. Sie führen zu einem Leiden der Persönlichkeit mit unterschiedlichen Symptomen (vgl. Müller & Müller, 2003, S. 298). Seelische Störungen entstehen durch ungelöste Konflikte zwischen den verschiedenen bewussten und unbewussten Aspekten des psycho-somatischen Organismus, zwischen ungelösten Konflikten der eigenen Bedürfnisse und denen der Um- und Mitwelt sowie durch ungelöste pathogene Komplexbildungen, die sich als Hemmungen zeigen können (vgl. Müller & Müller, 2003, S. 298).

Psychose: Eine schwere psychische Störung, welche bis hin zur Aufhebung des normalen und zweckmässigen Seelenlebens gehen kann (vgl. Dorsch, 1991, S. 538).

Schizophrenie: Eine Gruppe schwerer psychischer Krankheitsbilder. Es treten verschiedene charakteristische Störungen auf, welche die Psyche betreffen. Die Wahrnehmung, das Denken, der Wille, die Affekte, der Antrieb oder auch die Psychomotorik können davon betroffen sein (vgl. Dorsch, 1991, S. 586).

Strukturmodell: Eine Weiterentwicklung von Freuds erster Topik mit den drei Instanzen, die er als Unbewusstes, Vorbewusstes und Bewusstes umschrieb. Beim Strukturmodell handelt es sich um eine Modellvorstellung, mit der Freud innerpsychische Vorgänge zu beschreiben versuchte. Es wird auch zweites topisches Modell oder Drei-Instanzen-Modell genannt und zeigt das innerpsychische Kräftespiel, das durch die Beziehung zwischen dem Ich, dem Es und dem Über-Ich bestimmt wird, auf (vgl. Lyon, 2008).

Über-Ich: Als Über-Ich wird in der Psychoanalyse die Instanz der Persönlichkeit bezeichnet, welche sich nach Werten und Normen richtet. Umgangssprachlich wird der Begriff oft synonym mit Gewissen verwendet. Das Über-Ich gilt als Unterstruktur des Ichs. Es wirkt verbietend, auffordernd, drohend oder belohnend auf das Ich ein und stellt einen intrapsychischen Vertreter der Beziehungen und Vorstellungen dar, die das Individuum insbesondere zu seinen Eltern und ganz allgemein zur Gesellschaft hat (Müller & Müller, 2003, S. 434-435).

Übertragung: Die Übertragung stellt eine zwischenmenschliche Bindung dar, bei welcher der Patient seine Erlebnisinhalte in Beziehung zum Therapeuten setzt. Gefühle, Triebimpulse, Wahrnehmungen werden auf andere Personen übertragen (vgl. Dorsch, 1987, S. 710).

Unbewusstes: Als das Unbewusste bezeichnet die Tiefenpsychologie einen Bereich der menschlichen Psyche, der dem Bewusstsein nicht direkt zugänglich ist, aber diesem zugrunde liegt. Es gilt als verborgene Struktur, welche jeder Person wesenseigentlich ist. Die Tiefenpsychologie geht davon aus, dass bei jedem Menschen in allen Lebensphasen unbewusste psychische Prozesse das Handeln, Denken und Fühlen entscheidend beeinflussen (vgl. Dorsch, 1987, S. 713).

Verdrängung: Unter Verdrängung versteht man einen Abwehrmechanismus, der unerträgliche Bewusstseinsinhalte – insbesondere unzulässige Triebimpulse – ins Unbewusste verlagert (d. h. sie ausblendet bzw. übersieht), damit sie vordergründig nicht mehr stören. Dieses Verdrängte tritt in anderer Form wieder in Erscheinung, z. B. als Fehlhandlung oder Ersatzbefriedigung (vgl. Müller & Müller, 2003, S. 452).

Vorbewusstes: Das psychische System, das aus Inhalten besteht, die jederzeit ins Bewusstsein treten, also bewusst gemacht werden können. Freud umschrieb diese Inhalte als solche, die dem aktuellen Bewusstsein entgehen, nicht aber unbewusst sind (vgl. Dorsch, 1987, S. 740).

Widerstand: Widerstand ist eine Form der Abwehr, die sich spezifisch auf den therapeutischen Prozess und die gegen ihn mobilisierten unbewussten Kräfte bezieht, mit dem Ziel das psychische Gleichgewicht zu halten. Er richtet sich gegen den analytischen Prozess wie auch gegen ein Bewusstwerden der Inhalte des eigenen Unbewussten (vgl. Müller & Müller, 2003, S. 463).

1.1.3 Freuds erstes und zweites topisches Modell

Der aus dem Griechischen stammende Begriff „Topik“ steht für die Lehre von den logischen Orten, also den allgemeinen Gesichtspunkten bei der Behandlung eines Themas. In der Psychoanalyse wird mit einem topischen Modell die Bestimmung der seelischen Vorgänge nach ihrer Lage im Schema von Ich, Es und Über-Ich umschrieben (vgl. Dorsch, 1987, S. 694).

Sigmund Freud war auf der Suche nach Zusammenhängen zwischen bewussten und unbewussten Inhalten und Vorgängen. Seine Studien dazu begründeten sein erstes topisches Modell der Psyche (um 1900), welches auf den drei Instanzen „Bewusst“, „Vorbewusst“ und „Unbewusst“ aufgebaut war. Als „bewusst“ gelten gemäss Freud die Vorstellungen, die im Moment per se gegenwärtig sind. Diese können aber im nächsten Augenblick aus dem Bewusstsein verschwinden, jedoch unter gewissen, einfach herstellbaren Bedingungen wieder gegenwärtig werden. Das bedeutet, dass eine Vorstellung, auch wenn sie im Bewusstsein latent ist, im Geiste gegenwärtig sein kann. Ist eine Vorstellung latent, also im Seelenleben vorhanden – z. B. im Gedächtnis – nennen wir sie unbewusst. Sein Studium des Seelenlebens neurotischer Patienten, seine Auseinandersetzung mit Träumen oder die Beschäftigung mit Funktionsstörungen wie Versprecher oder andere Sprachirrtümer, machten für Sigmund Freud aber klar, dass es auch unbewusste Vorstellungen gibt, welche wir nicht in unser Bewusstsein treten lassen, von deren Existenz er aber aufgrund psychischer Anzeichen überzeugt war. Freud äusserte sich diesbezüglich folgendermassen:

Wir fühlen uns gerechtfertigt, unsere Klassifikation mit dieser Vermehrung unserer Kenntnisse in Übereinstimmung zu bringen, indem wir eine grundlegende Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten von latenten und unbewussten Gedanken einführen. Wir waren gewohnt zu denken, dass jeder latente Gedanke dies infolge seiner Schwäche war und dass er bewusst wurde, sowie er Kraft erhielt. Wir haben nun die Überzeugung gewonnen, dass es gewisse latente Gedanken gibt, die nicht ins Bewusstsein eindringen, wie stark sie auch sein mögen. Wir wollen daher die latenten Gedanken der ersten Gruppe vorbewusst nennen, während wir den Ausdruck unbewusst (im eigentlichen Sinne) für die zweite Gruppe reservieren, die wir bei den Neurosen betrachtet haben. (Freud, 2011, S. 44).

Er fand also zur Überzeugung, dass es psychische Inhalte gebe, die durch einen Verdrängungs-Mechanismus, den sogenannten Zensor, aktiv daran gehindert würden, ins Bewusstsein zu gelangen. Dieser Zensor überprüfe somit, ob ein Inhalt aus dem Unbewussten ins Vorbewusste aufsteigen und so auch wieder zum Bewusstsein gelangen dürfe. Im Schlafzustand sei die Kraft des Verdrängungs-Mechanismus jedoch herabgesetzt und es werde den ins Unbewusste verdrängten Inhalten dadurch ermöglicht, sich in Träumen zu zeigen. Dem Bewusstsein wurde in solch einem Fall die Botschaft des Traum Inhaltes nur in verschlüsselter Form übermittelt. In solchen Traumbildern und vor allem in den Gefühlen, welche diese Bilder transportieren, sah Freud die Spiegelung von Gefühlen, Erlebnissen und Erfahrungen. Bei der Traumdeutung stand für Freud die Methode der freien Assoziation im Zentrum. Die Deutung der Bilder bildet somit für den Psychoanalytiker die Tür zum Unbewussten (vgl. Graf, 2010).



Abb. 1: Veranschaulichung des seelischen Apparates und dessen Instanzen, angelehnt an das erste topische Modell nach Freud.

In Freuds Abhandlung „Jenseits des Lustprinzips“ (1920 veröffentlicht) kristallisierte sich eine Wende in seiner Betrachtung des psychischen Apparates heraus: Er machte die zusammenhängende Organisation seelischer Vorgänge an einem Ich fest. Im Ich hänge das Bewusstsein und das Ich entscheide, ob gewisse seelische Strebungen vom Bewusstsein ausgeschlossen, also verdrängt, würden. Die Kraft,

mit welcher ein Ich solch verdrängte Inhalte vom Bewusstsein fernhalten wolle, nannte Freud Widerstand. Nun ist sich aber ein Patient solcher Widerstände nicht bewusst, auch wenn sie klar vom Ich aus gesteuert werden. Diese Feststellung war für Freud Anlass zur Annahme, dass auch das Ich unbewusste Anteile habe. Das Ich als zusammenhängende Organisation seelischer Vorgänge könne verdrängte Inhalte abspalten und sei sich deren nicht bewusst. Die Beschäftigung mit ihnen bewirke Widerstände. Freud betonte aber, dass wohl alles Verdrängte unbewusst, aber nicht alles Unbewusste verdrängt sei (vgl. Freud, 2011, S. 256-259). Weiter unterschied Freud zwischen äusseren (Sinneswahrnehmungen) und inneren (Empfindungen, Gefühlen) bewussten Wahrnehmungen. Auch das Vorbewusste und das Unbewusste würden Wahrnehmungen beinhalten. Durch Erinnerungsspuren, wie z.B. Wortreste, könnten vorbewusste Inhalte wieder ins Bewusstsein gelangen. Unbewusste Inhalte orientierten sich jedoch an unerkanntem Material. Freud machte mit seinen Ausführungen klar: Bewusst werden könne nur das, was schon einmal bewusste Wahrnehmung gewesen sei. Was von innen her bewusst werden wolle, müsse dies über mögliche Erinnerungsspuren tun (vgl. Freud, 2011, S. 260). Alsdann stellte sich Freud die Frage, wie es um die anderen, unbewussten und nicht ins Bewusstsein zurückführbaren Vorstellungen stehe. Dabei widmete er sich den Gedanken eines Autors namens Groddeck, welcher betonte, „dass das, was wir unser Ich heissen, sich im Leben wesentlich passiv verhält, dass wir nach seinem Ausdruck «gelebt» werden von unbekannten, unbeherrschbaren Mächten“ (Freud, 2011, S. 263). Freud trug diesen Aussagen Rechnung, indem er alle unbewussten Inhalte wie Traumata, Triebe, Erbanlagen oder Instinkte der Instanz „Es“ zuordnete. Auch verdrängte Inhalte ordnete er dem Es zu, liess deren Aufsteigen in das Ich aber über die therapeutischen Möglichkeiten der Psychoanalyse zu. Das Ich wurde so zu einem vom Wahrnehmungssystem modifizierten Anteil des Es (vgl. Freud, 2011, S.263-267).

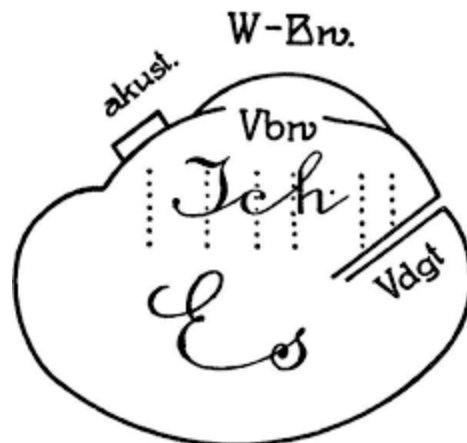


Abb. 2: Freuds Darstellung des seelischen Apparates um 1920

Diese Gedanken zum psychischen Apparat führten Freud zu seinem zweiten topischen Modell, welches 1923 in seiner Schrift „Das Ich und das Es“ veröffentlicht wurde. Es zeigt das Zusammenspiel der drei Strukturen Es, Ich, Über-Ich auf. Das Modell zeichnete das Es als jene unbewusste Struktur, deren Inhalt psychischer Ausdruck aller Triebe, Bedürfnisse und Affekte sei und viel Raum im psychischen Apparat einnehme. Das Es galt als der unzugängliche Teil einer Persönlichkeit, welcher schon zum

Zeitpunkt der Geburt vorhanden sei und in welchem das Lustprinzip herrsche. Auch wenn diese unbewussten Inhalte des Es nicht wahrgenommen werden könnten, sei es ihnen möglich, durch ihre motivationale Triebkraft das Handeln und Verhalten des Menschen zu beeinflussen. Zudem stellten diese Triebregungen die Forderung nach deren unmittelbarer und rücksichtsloser Erfüllung. Die Art und Weise, wie diese Bedürfnisbefriedigung erlebt werde, bildete nach Freud die weiteren Bedürfnisse und Emotionen, die „Triebstruktur“, einer Person aus, d. h. dass die individuelle Lebensgeschichte das spätere Erleben und Verhalten mitbestimme. Das Wenige, was man vom Es wirklich erfahren könne, sei, laut Freud, über Traumarbeit und das Studium neurotischer Störungen zu erlangen (vgl. Lyon, 2008; Rauthmann, 2017, S. 85-87).

Als das Ich bezeichnete Freud die Struktur, der Funktionen wie das Denken, das Wahrnehmen, das Erinnern sowie die Vorstellung über die eigene Person innewohnen. Er sprach dem Ich eine Vermittlerrolle zwischen den Ansprüchen des Es, des Über-Ichs und der sozialen Umwelt zu. So stehe das Ich mit dem Triebapparat in Verbindung, aber auch mit den nach aussen gerichteten Wahrnehmungen. Es solle versuchen, durch Interaktion und Erfahrung mit der Umwelt, mögliche psychische und soziale Konflikte aufzulösen und die Bedürfnisse einer Person unter dem Einfluss der Trieb- und Aussenwelt zu realisieren. Dies bedeute, dass ein reifer Mensch nicht einfach dem Lustprinzip des Es folge, sondern die eigenen Bedürfnisse auch mit jenen der Aussenwelt abgleiche. Freud sprach hier von der Ablösung des Lustprinzips durch das Realitätsprinzip (vgl. Lyon, 2008; Rauthmann, 2017, S. 85-87)

Die dritte psychische Struktur nannte Freud Über-Ich. Hier seien soziale Normen, Werte, Gehorsam oder Moral und Gewissen angesiedelt. Die Inhalte dieser Struktur würden vor allem durch Erziehung und Sozialisation erworben und zeigten die von aussen an das Kind herangetragenen, verinnerlichten Werte und soziokulturell tradierten Normen der Gesellschaft. Bevor diese Inhalte verinnerlicht seien, würde das Kind ihnen aus Angst vor Liebesentzug nachleben. Später übernehme das Über-Ich auch Einflüsse von anderen, für die jeweilige Person wichtige Menschen. Das Über-Ich stelle Forderungen an das Ich, ihm gerecht zu werden. Je nach Ausbildung des Über-Ichs könne es einen behindernden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen haben (vgl. Lyon, 2008; Rauthmann, 2017, S. 85-87).



Abb. 3: Veranschaulichung des zweiten topischen Modelles nach Freud

1.1.4 Sigmund Freud hebt die Bedeutung des Ichs hervor

Im zweiten topischen Modell widmete Freud der Struktur und der Funktionsweise des Ichs mehr Aufmerksamkeit. Das war ein bedeutsamer Schritt, lag der Fokus zuvor doch immer auf der Ergründung des Es. Die Traumdeutung, die freie Assoziation, die Hypnose oder die Untersuchung von Fehlhandlungen waren die passenden psychoanalytischen Methoden zum Kenntnissgewinn bezüglich des Es. Nun aber wurde dem Ich eine gewisse Dynamik attestiert. Durch das Realitätsprinzip bedingt, musste das Ich nun Urteile fällen, mögliche Situationen andenken, sich Nutzen verschaffen und Schaden vermeiden können sowie aufmerksam gegenüber den verschiedenen Bedürfnissen sein (vgl. Freud, 2011, S. 33-36). Diese Funktionen, die man dem Ich zuschrieb, wollten nun genauer betrachtet werden und führten zur Ich-Psychologie.

1.2 Die Ich-Psychologie

Die psychoanalytische Ich-Psychologie basiert auf dem Freudschen Strukturmodell der menschlichen Persönlichkeit. Sie proklamiert, dass bei einem psychisch gesunden Menschen das Ich das Es und das Über-Ich dominiert. Das heisst, ein solches Ich muss über Realitätsprüfungsmechanismen und die Fähigkeit zur Anpassung, über reife Abwehrmechanismen und reife Beziehungen verfügen. Ebenso wichtig ist ein reifer Umgang mit dem Triebbereich (vgl. Müller & Müller, 2013, S. 183). Die Ich-Psychologie ist aus der klassischen Psychoanalyse hervorgegangen, welche sie mit Aspekten der Ich-Entwicklung, der verschiedenen Funktionen eines Ichs und der genauen Betrachtung der Abwehrmechanismen anreichert (vgl. Müller & Müller, 2013, S. 183).

1.2.1 Die Ich-Psychologie und die Ich-Entwicklung

Als Entwicklungspsychologie im Allgemeinen versteht man das Teilgebiet der Psychologie, dessen Gegenstand die Erforschung und Beschreibung der seelischen Entwicklung ist (vgl. Dorsch, 1987, S. 177).

Psychoanalytische Theorien beschreiben die Entwicklung eines Individuums als einen aktiven, dynamischen Prozess, in welchem dem Erleben eine gewichtige Bedeutung zugeschrieben wird. Gemachte Erfahrungen prägen uns und haben Einfluss darauf, wie wir uns und die Mitwelt wahrnehmen. Es wird klar, dass nicht nur biologische und körperliche Eigenheiten unsere Entwicklung beeinflussen, sondern auch das Interaktionsgeschehen (Beziehungen, Aktionen, Reaktionen) mit der Umwelt eine bedeutende Rolle bei der Persönlichkeitsbildung spielt (vgl. Fonagy & Target, 2006, S. 17). Aufbauend auf Sigmund Freuds Phasen der psychosexuellen Entwicklung, welche die Steuerung des Verhaltens den Trieben zuspricht und einzelne ausgeprägte Triebe jeweiligen Entwicklungsphasen zuordnet, fokussiert die Ich-Psychologie stärker auf die Ich-Funktionen. Der Begriff der „Ich-Funktionen“ ist eine Sammelbezeichnung für Leistungen des Ichs und wird im Kapitel 1.2.2 genauer ausgeführt. Die Ich-Psychologie stellt sich die Frage, wie sich ein Kind mit seinen biologischen Bedürfnissen an die Welt ausserhalb des Uterus und später an eine Welt mit vielerlei Herausforderungen anpassen kann.

Ausgehend davon, dass ein Ungeborenes im Uterus die totale Bedürfnisbefriedigung erlebt, macht der Säugling durch die Geburt die Erfahrung, dass Triebbefriedigungen nunmehr durch ein vorgängiges Erleben von Unlust vonstatten gehen. Statt der in der Gebärmutter erlebten automatischen Versorgung liegt dem oralen Triebgeschehen das von nun an charakteristische Wechselspiel von Spannung und Entspannung zugrunde (vgl. Müller-Pozzi, 2002, S. 126). Zur Entspannung verhilft die Mutter, welche für das Kind als Triebobjekt wahrgenommen wird. Durch das Leben der Mutter ausserhalb dieser Symbiose kommt es aber auch zu Situationen, in welchem sie sich dem Kind als Objekt entzieht. Durch dieses Entziehen erlebt der Säugling, dass die Spannungsgefühle, die beängstigend wirken, seine eigenen sind, dass Wünsche in seinem Inneren entstehen und die erhoffte Befriedigung von aussen kommt. Das Kind wird aber auch gewahr, dass es etwas tun kann und tun muss, um zu einer Befriedigung zu gelangen (vgl. Müller-Pozzi, 2002, S. 127). Das Kind beginnt sich so als Selbst wahrzunehmen. Diese innere Struktur bildet sich mit gemachten Erfahrungen und emotionalen Bewertungen, die im Gedächtnis gespeichert werden, zunehmend aus und dient den kognitiven Funktionen eines Ichs (vgl. Fernandes, 2013, S. 4). Erlangt das Kind nun die bewusste Wahrnehmung von sich selbst als eigenes Wesen, welches von Objekten (in erster Linie der Mutter) umgeben ist, spricht man von der Entwicklungsphase der Separation. Separation meint Abgrenzung des Körpers des Kindes vom Körper der Mutter und den Aufbau des eigenen Körperbildes mit seinen Funktionen (vgl. Fernandes, 2013, S. 132). Trotzdem ist die Bezugsperson noch von grosser Wichtigkeit. Sie unterstützt das Kind weiter in seiner Selbstwerdung. Dies, indem sie zum Beispiel beim Erleben einer Situation zeigt, was für Gefühle sie dabei empfindet. Das Kind kann so die Affektivität erfahren, die zu einem Geschehnis passt und lernt dabei, Affekte mitzuempfinden und mitzuteilen (vgl. Fernandes, 2013, S. 12). Auch wird sich das Kind gewahr, dass vertraute Teile seines Universums (die engsten Bezugspersonen) seine Signale nicht immer richtig deuten, sie sogar mal übersehen können. Dies löst ein Gefühl der Frustration aus, mit welchem man umzugehen lernen muss, um die Integration zu ermöglichen. Damit ist gemeint, dass das Kind erkennen und lernen muss, dass Objekte unterschiedliche Objektanteile (z.B. „gut“ und „schlecht“) in sich tragen, aber trotzdem liebenswert und vertrauensvoll sein können. Nach einer gelungenen Separation und Integration ist der Weg für neue, befruchtende Objektbeziehungen geebnet. Dieser Entwicklungsschritt ist für die spätere Beziehungsfähigkeit von grosser Wichtigkeit.

Die absolute Abhängigkeit von der Mutter wird nun relativer. Für das Gefühl der Sicherheit muss das Kind aber die Objektkonstanz erlangen und die Objektbeziehung zur Mutter verinnerlicht haben, auch dieser Prozess ist den kognitiven Ich-Funktionen zugehörig. So wird es möglich, dass ein Kind die Repräsentanz der abwesenden Person erhalten kann, sich auch ohne direkte Anwesenheit der Bezugsperson gut aufgehoben fühlt und sich erste Schritte weg von der Mutter zu machen traut. Solche Entwicklungsschritte dienen dem Aufbau der Angstentwicklung, aber auch demjenigen der Schutzmechanismen, welches weitere Ich-Funktionen sind. All diese entwicklungspsychologischen Stufen führen zu einem immer stärkeren Selbst, welches von den anderen Objekten abgegrenzt ist. Das Ertragen von Trennung hilft Spannung auszuhalten und wirkt sich auf den weiteren Umgang mit Bedürfnissen aus. Die wahrgenommenen Gefühle wie Sehnsucht lassen sich als Erfahrungen im Gedächtnis nieder. Dies alles hinterlässt Spuren, welche das zukünftige Verhalten beeinflussen und zusätzlich die Ich-Funktionen weiter ausbilden. Eine optimale Ausbildung solcher Entwicklungsschritte führt zu einem starken Ich,

welches Kontrolle über seine Triebe ausüben und sein Selbst gegenüber Widerständen von aussen wahren und durchsetzen kann (vgl. Dorsch, 1987, S. 296).

Als weitere Ich-Funktion findet man in der Ich-Psychologie die vermittelnde Funktion. Diese wird vor allem während der Zeit eingeübt, in welcher Kinder sich stark dem Spiel widmen. Im Spiel phantasieren sie, was wohl einmal sein wird und sein darf. Durch ihr Leben und Erleben mit den nächsten Bezugspersonen (meist den Eltern) werden deren Anschauungen und Werte ins Spiel sowie auch in ihr eigenes Leben und Selbst integriert. Die ganze zurückliegende Lebenszeit eines Kindes war und ist noch immer, trotz aller hinzugewonnenen Unabhängigkeit, affektiv stark an die Eltern gebunden. Die anfängliche Integration der elterlichen Anschauungen wandelt sich später zur Identifikation damit und beeinflusst die Instanz des Über-Ichs, in welcher sich gesellschaftliche Normen, Werte, das Gewissen und die Moral um das Unterdrücken gesellschaftlich nicht erwünschter Triebregungen kümmern. Mit Spannungen zwischen Es und Über-Ich muss der Umgang gelernt werden – dies übernimmt die vermittelnde Funktion des Ich.

Diese Entwicklungsschritte sind aus Sicht der Ich-Psychologie bezüglich des frühen Kindes- und Jugendalters enorm wichtig. Natürlich können Schwierigkeiten während all dieser Prozesse auftreten und die Ausbildung der autonomen Ich-Funktionen beeinträchtigen. Treten Probleme auf, so ist man sich in psychoanalytischen Kreisen darüber einig, dass deren Ursprung in der frühen Kindheit (vor dem Erlangen der Objektkonstanz) zu suchen ist.

1.2.2 Heinz Hartmann und die Ich-Funktionen

Einen grossen Einfluss auf die Ich-Psychologie hatte Heinz Hartmann. Hartmann, ein österreichisch-US-amerikanischer Psychiater und Psychoanalytiker, wurde 1894 in Wien geboren und wird als einer der Begründer und wichtigsten Vertreter der Ich-Psychologie angesehen. Er zeigte grosses Interesse an Freuds Arbeiten, war Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung und galt als herausragender Analytiker. Mit seiner Erweiterung und Ausdifferenzierung der Psychoanalyse, in welcher er Mängel in Bezug auf das Ich und seine Funktionen erkannte, begründete er die Ich-Psychologie und führte zudem die Instanz des Selbst ein (vgl. Forstinger, 2008). Seine Begründung dafür war, dass das Ich in seiner Vermittlerfunktion auch eine realitätsgerechte Vorstellung von sich selbst brauche. Das Selbst alleine sei nicht reflexions- und kritikfähig. Die Abbildung eines kritischen Selbst, welches dem Realitätsprinzip gerecht werden könne, geschehe über das Selbst als das Gesamte der strukturierten Vorstellung vom idealen Ich und dem Ich, mit seiner Funktion des Wahrnehmens, Denkens und Reflektierens. Die Gesamtheit dieser strukturierten Vorstellung bilde sich auf einem Strukturniveau ab, welches als psychische Struktur die zeitlich überdauernde Dispositionen bezüglich des Erlebens und Verhaltens einer Person repräsentiere. Auf diesem Strukturniveau würden sich Aspekte der Selbstwahrnehmung, der Selbststeuerung, der Abwehr, der Objektwahrnehmung, der Kommunikation und der Bindung zeigen (vgl. Mackenthun, 2011). Einem hohen Strukturniveau, bei welchem die oben genannten Aspekte gut ausgebildet sind, gelinge im Austausch mit den kognitiven Funktionen eines Ichs eine realitätsbezogene Abbildung des eigenen Selbst. Auch biete es eine bessere Basis für das Austragen innerer Konflikte, während ein tiefes Strukturniveau nur wenig unterstützend wirken könne (vgl. Menke, 2011, S. 21-26).

Neben der Instanz des Selbst unterstrich Hartmann die Bedeutsamkeit des Ichs als wichtigste Struktur des psychischen Apparates. Er sprach dieser Struktur die sogenannten Ich-Funktionen zu, welche sich mit zunehmender Lebenserfahrung weiter entwickeln würden. Hartmann vermutete aber auch einen komplett unabhängigen, konfliktfreien Bereich des Ichs. Diese neutrale Ich-Funktion strebe eine bestmögliche Anpassung an die Umwelt an. Die Anpassung verbessere sich durch den nach und nach erlernten Aufschub an Bedürfnisbefriedigung und dem Erlernen von Strategien, wie bezüglich einer gewünschten Triebbefriedigung auf die Umwelt einzuwirken sei. Mit zunehmendem Alter und unter angemessenen Bedingungen werde diese autonome Ich-Funktion ausgeprägter und ermögliche dem Kind, sich den Alltagsanforderungen immer kompetenter zu stellen (vgl. Crain, 2005, S. 80-81).

Die wichtigsten Ich-Funktionen nach Heinz Hermann (vgl. Hartmann):

1. *Kognitive Funktion*: Sie beinhaltet das Denken, Urteilen, Erinnern, Überprüfen der Realität und die Aufrechterhaltung der Realitätswahrnehmung.
2. *Vermittelnde Funktion*: Das Ich muss zwischen Ich und Über-Ich sowie der äusseren Realität vermitteln. Triebwünsche und Triebansprüche müssen an gesellschaftliche Normen angepasst werden.
3. *Funktion der Angstentwicklung*: Das Ich entwickelt eine Sensibilität für beängstigende Signale. Diese Signalangst entsteht, wenn Trieb- oder Über-Ich-Impulse zu heftig werden. In solchen Momenten werden Schutzmechanismen aktiviert.
4. *Schützende Funktion*: Abwehrmechanismen, die der innerpsychischen Steuerung dienen und helfen unerträgliche Affekte, die mit Angst, Scham, Schuld oder Komplexen zu tun haben, zu vermeiden. Die Schutzfunktionen dienen der Aufrechterhaltung des psychischen Funktionsniveaus (vgl. Mertens, 2000).

1.2.3 Anna Freud und die Abwehrmechanismen

Anna Freud wurde 1895 als jüngste Tochter der sechs Kinder von Sigmund und Martha Freud geboren. Sie gilt, wie Heinz Hartmann, als Begründerin der Ich-Psychologie. Als Schülerin ihres Vaters machte sie 1918 eine Psychoanalyse bei ihm und wurde 1922 vom Internationalen Psychoanalytischen Kongress als Mitglied aufgenommen. In den Jahren zwischen 1927 und 1937 baute sie eine Kinderanalyse-Praxis auf und wurde Direktorin des Psychoanalytischen Instituts in Wien. Ein Jahr vor Ausbruch des Zweiten Weltkriegs emigrierte sie mit ihrer Familie nach England und gründete dort die „Hampstead New Nursery“ für Kinder alleinstehender Mütter. Im Jahr 1947 folgte die Gründung der „Hamstead Child Therapy“, ein weltweit bekanntes Zentrum für Kinderpsychologie (vgl. Butler-Bowdon, 2006, S. 199-200).

Im Unterschied zu ihrem Vater Sigmund Freud, welcher sich hauptsächlich mit dem Unbewussten, dem Es beschäftigte, räumte Anna Freud dem Ich eine grössere Bedeutung ein. Ihre Arbeiten beschäftigten sich mit der Interaktion von Ich, Es und Über-Ich (vgl. Butler-Bowdon, 2006, S. 193). Das zweite topische Modell ihres Vaters, in welchem er dem Ich aktive Funktionen zuwies, sah Anna Freud als Abkehr von der gängigen Psychoanalyse als reiner Tiefenpsychologie und Rückbesinnung auf das ursprüngliche

Ziel der Therapie, nämlich der „Wiederherstellung der Intaktheit des Ichs“. Das Interesse für das Ich und dessen Funktionen rückte in den Mittelpunkt ihrer analytischen Forschung (vgl. Freud, 2016, S. 14).

Anna Freud war der Überzeugung, dass ein Ich siegreich sei, wenn seine Abwehrleistungen glückten und es ihm somit gelinge, mit deren Hilfe die Entwicklung von Angst und Unlust einzudämmen. Die durch die Abwehrleistungen bewerkstelligten Triebumwandlungen würden einem Individuum so auch unter schwierigen Umständen Triebgenuss garantieren und damit zu einer möglichst grossen Harmonie zwischen Es, Über-Ich und der Aussenwelt beitragen (vgl. Freud, 2016, S. 171). Die grossen Fragen dieser Psychoanalytikerin drehten sich also um die Abwehrmechanismen eines Individuums, welche das jeweilige Ich vor innerseelischen Konflikten, die bis hin zu einer Neurose führen können, schützen sollten (vgl. Freud, 2016, S. 49). Erschwerend bei der Erforschung der Abwehrhandlungen des Ichs gegen Triebrepräsentanten, wie Angst und Unlust sie darstellen, ist und war der innere Widerstand eines Patienten gegen die analytische Arbeit, denn es ist ja Sinn und Zweck der Abwehrmechanismen, die Auseinandersetzung mit den Trieben zu verhindern (vgl. Freud, 2016, S. 39).

Die Abwehrfunktionen gehören nach Hartmann und Anna Freud zu den wichtigsten Ich-Funktionen. Die folgende alphabetische Auflistung soll der Leserschaft die Vielseitigkeit der von Anna Freud definierten Abwehrmechanismen aufzeigen (vgl. Freud, 2016, S. 51).

Introjektion: Durch das Einverleiben äusserer Einflüsse wird Angst vor Bedrohung abgewehrt. Die Bedrohung von aussen fällt weg.

Isolierung: Abtrennung von Affekten bezüglich eines Gedankens oder Verhaltens.

Projektion: Eigene psychische Inhalte, wie Affekte oder Stimmungen, werden anderen Personen zugeschrieben.

Reaktionsbildung: Gefühle oder Motive werden durch gegenteilige Gefühle oder Motive entwertet.

Regression: Ein unbewusster Rückzug auf frühere Entwicklungsstadien (Gegenstück der Progression).

Sublimierung: Nicht erfüllte Triebwünsche werden durch gesellschaftlich höher bewertete Ersatzhandlungen ausgelebt.

Ungeschehenmachen: Der Versuch, mit dem Einsatz faktisch unwirksamer Handlungen, welchen eine symbolische Kraft zugesprochen wird, Strafen abzuwenden.

Verdrängung: Das Ich soll vor bedrohlichen Einflüssen geschützt werden. Unerwünschte Es-Impulse werden durch das Ich oder Über-Ich in das Unbewusste verdrängt, können aber als Träume oder Fehlleistungen wieder zutage treten.

Verkehrung ins Gegenteil: Unerlaubte Triebimpulse werden manipuliert, um sie in gegenteilige Handlungen zu transformieren und entsprechend leben zu können (eine Reaktionsbildung).

Wendung gegen die eigene Person: Aggressive Impulse werden gegen sich selbst gewendet, um existentiell wichtige Objekte zu schützen. Beziehungen zu wichtigen Personen werden nicht gefährdet. Das interpersonelle Feld bleibt frei von Störungen.

Abwehrmechanismen werden nach «reif» und «unreif» klassifiziert. So zählen zu den reifen Abwehrmechanismen jene, welche zu verhindern vermögen, dass bedrohliche Impulse vom Unbewussten ins

Bewusstsein vordringen. Sie vermögen Konflikte intrapsychisch anzugehen. Dazu zählt u.a. die Sublimation. Unreife Abwehrmechanismen verhindern lediglich die Wahrnehmung des Gefahrenmoments solcher Impulse oder verlagern die innerseelischen Konflikte nach aussen. Zu dieser Kategorie gehört beispielsweise die Introjektion (vgl. Müller & Müller, 2013, S. 3).

1.2.4 Gesunde und ungesunde Abwehrmechanismen

Als gesunde Abwehrmechanismen lassen sich alle Techniken bezeichnen, deren sich ein Ich in seinen eventuell zur Neurose führenden Konflikten mit dem Es und dem Über-Ich bedient (vgl. Freud, 2016, S. 49). Im Folgenden werden drei für Anna Freud wichtige Gründe zur Triebabwehr und somit zum Schutz eines gesunden Ichs betrachtet:

Realangst: Die Triebabwehr könne auf der Realangst (welche als Vorläufer des Gewissens oder des Über-Ichs betrachtet werden kann) gründen, welche die Angst vor der Aussenwelt darstelle. Sie stehe für die Schädigung, welche die Aussenwelt einem Kind strafweise zufügen könne. Die Realangst sei umso grösser, je drohender sich die Umwelt des Kindes gebärde. Während der fortschreitenden Entwicklung schaffe das Kind ein bestimmtes Grössenverhältnis zwischen Triebgenuss und Triebverzicht. Das im Kind noch schwache Ich bekomme von der Aussenwelt durch Erziehung also einen mehr oder weniger strengen Bindungsgeossen zugesprochen. Es müsse sich meist nur um auftretende Einzelkonflikte kümmern und könne mit angeeigneten Strategien, wie z.B. dem Aufschieben eines Lustgewinns, recht gut damit umgehen. Nicht ausser Betracht zu lassen sei auch die während des Entwicklungsprozesses hinzugewonnene Mobilität eines Kindes. Je älter ein Kind werde, desto eher könne es sich der Gefahr der Triebe auch physisch entziehen – es habe die Möglichkeit, sich von einer äusseren Realität, die reizvoll sei, aber „nicht sein dürfe“, zu entfernen.

Über-Ich-Angst: Mit den frühen Jungendjahren beginne eine für das Ich entspanntere Zeit. Das Ich habe gelernt, wie mit der Realangst und den einzelnen aufkeimenden Trieben umzugehen sei. In dieser Phase könne sich der Ich-Apparat vermehrt anderen Ich-Funktionen widmen. Es würden Kenntnisse und Fähigkeiten erweitert und vertieft, welche das Ich der Aussenwelt gegenüber erstarken liessen. Die Abhängigkeit zu den Eltern werde kleiner, jedoch würden nun die von den Eltern hochgehaltenen Werte verinnerlicht – man beginne sich damit zu identifizieren. Dieser Schritt bedeute, dass sich das Über-Ich ausbilde. Somit bekomme das Ich einen neuen Verbündeten im Kampf um die Beherrschung der Triebvorgänge. Trotz dieser Unterstützung vom Über-Ich in der Auseinandersetzung mit Trieben könne auch, als weitere Variante der Triebabwehr, die Über-Ich-Angst auftreten. Dies geschehe dann, wenn ein Trieb bekämpft werden solle, den das Ich selber aber nicht als gefährlich empfinde, dessen Befriedigung aber vom Über-Ich verboten werde. Das Zulassen des Triebes würde einen Konflikt zwischen Ich und Über-Ich provozieren. Da das Ich selber aber um Vermittlung bemüht sei, versuche das Individuum einen solchen Konflikt zu vermeiden.

Angst vor Triebstärke: Die dritte Ausprägung der Triebabwehr bilde die Angst vor der Triebstärke. Diese Ängste würden sich dann zeigen, wenn sich das Ich nicht mehr auf die Unterstützung des Über-Ich gegen aufkommende Triebe verlassen könne oder die Ansprüche der Triebregungen übermässig stei-

gen würden. Das Ich empfinde solche Entwicklungen als Gefahr, in seiner Organisation zerstört zu werden, und setze Abwehrmechanismen gegen diese Triebe ein, welche sich allenfalls zu Neurosen entwickeln könnten (vgl. Freud, 2016, S. 61-66).

Die soeben erläuterten Mechanismen zur Triebabwehr ermöglichen also die Existenz des Ichs. Als optimales Ich darf man ein Ich betrachten, welches eine optimale Anpassung an die bestehenden Verhältnisse gewährleistet (vgl. Crain, 2005, S. 39). Das Ich muss also die Triebe, das Über-Ich und die Außenwelt beherrschen können, damit es funktionsfähig bleibt. Somit haben Abwehrvorgänge als Strategie für ein bestmöglich innerpsychisches Gleichgewicht eine durchaus positive Seite und man kann sie als gesunde psychische Mechanismen sehen (vgl. Freud, 2016, S. 171). Ein hohes Strukturniveau geht meist mit gesunden Abwehrmechanismen wie z.B. der Sublimierung einher, da damit die Voraussetzung gegeben ist, intrapsychisch und nicht nach aussen gerichtet gegen Triebwünsche anzutreten.

Zu den ungesunden, dysfunktionalen Abwehrmechanismen zählen unter anderem die Reaktionsbildung oder die Projektion. Diese Mechanismen vermögen innere Konflikte nicht intrapsychisch auszutragen. Sie erkennen wohl die Gefahrenmomente, aber verlagern den Konflikt nach aussen und nehmen so Objektrepräsentanzen verzerrt wahr, was bedeutet, dass intrapsychische Spannungen zu interpersonellen werden. Dysfunktionale Abwehrmechanismen gehen den obigen Ausführungen entsprechend meist mit einem geringen Strukturniveau einher, welches mit einem Selbst zusammenhängt, das unter anderem nur über eine schlechte Selbstwahrnehmung, wenig Selbststeuerung verfügt oder eine schlechte Bindungsfähigkeit aufweist (vgl. Menke, 2011, S. 21-29). Ein solches Strukturniveau kann dem Ich bei der Bewältigung innerer Konflikte keine Unterstützung bieten.

Was Abwehrmechanismen alles leisten können, wann sie eine Persönlichkeit stützen und wann sie zerstörerische Auswirkungen zeigen, wird im folgenden Kapitel aufgezeigt.

1.3 Das Ich in Extremsituationen

Anna Freud war, wie im Unterkapitel 1.2.3 beschrieben, der Überzeugung, dass die Wiederherstellung der Intaktheit des Ichs die wichtigste Aufgabe der Psychoanalyse sei. Die Intaktheit des Ichs hängt nach Ansichten der Ich-Psychologen weitgehend mit dessen Abwehrleistungen zusammen. Abwehrmechanismen sollen einem Individuum auch in Krisen helfen, eine möglichst grosse Harmonie zwischen Es, Über-Ich und Ich zu gewähren. Ein gesundes Ich dominiert das Es und das Über-Ich und ermöglicht einem Menschen durch das Ausbalancieren dieser Instanzen eine möglichst stabile und ausgewogene psychische Konstitution.

Treten in der Biographie eines Menschen Krisensituationen auf, ist ein funktionierendes Ich für deren Bewältigung und die Aufrechterhaltung der seelischen Gesundheit des Individuums wichtig. Um eine solche mögliche Krisensituation zu veranschaulichen und was das Ich dabei mit seinen Ich-Funktionen alles bewerkstelligen muss, soll der Leserschaft mit einem Einblick in Bruno Bettelheims Schrift „Aufstand der Massen“ vermittelt werden. Mit diesem Essay ist Bettelheim ein Werk gelungen, welches durch psychoanalytisches Gedankengut die lebensfeindliche und äusserst bedrohliche Situation in den

deutschen Konzentrationslagern Dachau und Buchenwald in den Jahren 1938 und 1939 beschreibt. Seine Beobachtungen von sich selber und anderen Häftlingen und seine Analyse menschlichen Verhaltens in Extremsituationen lassen den Leser die Wichtigkeit gesunder Abwehrmechanismen besser verstehen. Ebenso wird deutlich, was systematischer und fortdauernder psychischer und physischer Terror bezüglich der Zerstörung der menschlichen Ich-Funktionen und der eigenen Persönlichkeit bedeutet.

1.3.1 Erkenntnisse aus erlebten Extremsituationen

Bettelheim ging davon aus, dass als „gutes Leben“ eines bezeichnet werden konnte, in welchem man eine ausgewogene Verbindung zwischen Wünschen des Individuums, den Forderungen der Gesellschaft und jenen der Natur schaffen konnte (vgl. Bettelheim, 1980, S. 17). Diese Einstellung zeigt, wie sehr er von der psychoanalytischen Denkweise geprägt war. Desgleichen war er davon überzeugt, dass die nächsten Angehörigen die grösste Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung spielten und die Umwelt im weiteren Sinne vergleichsweise unwichtig war. Die Lagererfahrungen lehrten ihn aber anderes. Es wurde Bettelheim bewusst, wie stark der Einfluss der Umwelt einen Menschen in seinem Verhalten beeinflussen kann. Er kam zur Erkenntnis, dass die Psychoanalyse ihn wohl beim Verstehen seines Innenlebens unterstützen konnte, kritisierte sie aber dahingehend, dass sie ihm bezüglich des Umgangs mit den auf die seelische Gesundheit einwirkenden, umweltbedingten Kräften wenig hilfreich war. Während seiner Haftzeit konnte er beobachten, wie unterschiedlich Menschen mit dieser plötzlich veränderten Umwelt umgingen und es stellte sich ihm die Frage, wie man solche Lebensbedingungen überleben und sein physisches und geistiges Sein bewahren kann (vgl. Bettelheim, 1980, S. 20-28).

Als Psychoanalytiker betrachtete Bettelheim seelische Störungen als Folge ungelöster Konflikte. Diese überwinden zu können, bedinge eine integrierte Persönlichkeit. Diese Fähigkeit entwickle sich durch Erfahrungen, die man beim Lösen vergangener Konflikte gemacht habe, immer weiter. Die Gewissheit, mit Problemen fertigzuwerden, präge die Persönlichkeitsstruktur genauso wie die Erfahrung, den Anforderungen der Umwelt gerecht zu werden. Die Identifizierung mit den nächsten Bezugspersonen, welche einem wohl als erste mit gewissen Anforderungen konfrontieren würden, spiele eine wichtige Rolle bei der Persönlichkeitsbildung. Äussere Anforderungen würden so zu inneren an sich selbst. Ein gut integriertes Wertesystem, welches einen bei Entscheidungsfindungen und Handlungsweisen zur Seite stehe, sei Zeichen einer integrierten Persönlichkeitsstruktur. Diese zeige sich im Vertrauen eines Individuums darauf, dass es Probleme lösen, das Leben meistern und den eigenen Überzeugungen nach handeln könne sowie über eine Autonomie verfüge, die es über sich selber bestimmen lasse und bei Entscheidungen im Umgang mit Instinktbegehren und den Forderungen der Gesellschaft stärke (vgl. Bettelheim, 1980, S. 78-80, S. 85-86, S. 108). Eine integrierte Persönlichkeit war für Bruno Bettelheim also wesentlich, um mit Extremsituationen umgehen zu können.

1.3.2 Beispiele von Abwehrmechanismen in Extremsituationen

Wie gelang es nun aber der Gestapo (geheime Staatspolizei im Dritten Reich), erwachsene Menschen in ihrer physischen und seelischen Existenz dermassen zu brechen, dass sie zu Handlungen und Reaktionen bereit waren, die ihren eigentlichen Lebensweisen und Einstellungen so wenig entsprachen? Und wer konnte sich ein Stück seiner inneren Autonomie bewahren, damit seine seelische Existenz nicht gänzlich gebrochen wurde?

Ziel der Gestapo war es, die Häftlinge als Individuen zu zerstören und in eine folgsame Masse zu verwandeln. Der Weg dahin führte über verschiedene Stationen. Der anfängliche Schock der Inhaftierung, die äusserst brutalen körperlichen Attacken auf die Häftlinge zu Beginn der Haft und die schlechten Lebensbedingungen bezüglich Nahrung, Raum und Kleidung trugen ihren Teil zur Entkräftung und Entmutigung der Gefangenen bei. Lagerinsassen, die keinen ideellen, ethischen, politischen oder sozialen Rückhalt hatten, der ihre Integrität hätte schützen können oder sie innerlich gegen den Nationalsozialismus hätte ankämpfen lassen, litten am meisten in dieser ersten Zeit. Ihr Selbstbewusstsein baute nur auf ihrem sozialen Stand und äusserlichen Faktoren auf (vgl. Bettelheim, 1980, S. 121, S. 132-133). Auf dem weiteren Weg der Gestapo, die Gefangenen in eine amorphe und widerstandslose Menge umzuwandeln, wurden Strategien wie das Anordnen unsinniger Arbeiten, die Bestrafungsszenarien der ganzen Masse und nicht eines einzelnen Schuldigen, das Schüren von Aggressionen unter den Häftlingen oder das Verwischen eines Zeitgefühls angewendet (vgl. Bettelheim, 1980, S. 144-155).

Um nicht nur physisch, sondern auch psychisch diesen ganzen Terror zu überleben, war für Bruno Bettelheim klar, dass er sich seine innere Autonomie und Integrität bewahren musste, dass sein Ich Herrscher über Triebe und Forderungen von aussen bleiben musste. Die Ich-Funktionen mussten aufrecht erhalten bleiben, er musste sein Denken, seine Wahrnehmung und die Realitätsüberprüfung immerfort schulen, seine Sensibilität für gefährliche und beängstigende Situationen bewahren und auf reife innerpsychische Schutzfunktionen zählen können. So suchte er für sich Gebiete, in welchen er sich ein Stück Unabhängigkeit bewahren konnte. Das Beobachten seiner Mithäftlinge bot ihm dafür einen eigenen geistigen Raum. Eigene Beobachtungen zu machen und Schlussfolgerungen zu tätigen, gewährten ihm ein Stück unabhängige Existenz. Die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit vermittelte auch ein gewisses Mass an Sicherheit. Richtiges Wahrnehmen half, sich in gewissen Situationen richtig zu verhalten, was in Ausnahmesituationen lebensrettend sein konnte. Als ebenso hilfreich erlebte Bettelheim die Fähigkeit, seinen inneren Wertvorstellungen treu zu bleiben. Man musste zwischen sich als Subjekt und Objekt unterscheiden lernen. All die Scheusslichkeiten, welchen man als Häftling ausgesetzt war, musste man als Subjekt versuchen, auf Distanz zu halten, und sie nur als Objekt wahrzunehmen. Sich als Subjekt seinem verinnerlichten Wertesystem treu zu bleiben und Geschehnisse auf diese Weise distanziert und als äusseres Objekt wahrzunehmen, vermochte die eigene Integrität zu schützen (vgl. Bettelheim, 1980, S. 140, S. 162-174).

An dieser Stelle sollen ganz konkret zwei Abwehrmechanismen beschrieben werden, die Bettelheim bei Mitgefangenen beobachten konnte. Es sind zwei Mechanismen, die der Bewahrung des Selbst nicht förderlich sind, aber in Ausnahmesituationen trotzdem zutage treten können.

a. Projektion als Abwehr: Eigene psychische Inhalte, wie Affekte oder Stimmungen, werden anderen Personen zugeschrieben.

Ein aggressives Verhalten gegenüber Minderheiten konnte im KZ ein Ventil darstellen, um innerpsychische Spannungen abzubauen. Gehörte man selber einer Minderheit an, war ein solches Verhalten nicht von Nutzen. Um einem Teil der aggressiven Gefühle eine Abfuhr zu ermöglichen, konnte man diese indes auf den SS-Mann projizieren. Folgender Textausschnitt gibt Einblick in einen solchen Mechanismus:

In den Lagern kamen die Häftlinge häufig mit der SS in Kontakt, doch diese Kontakte waren nicht derart, dass sie ein wirkliches Verständnis dessen, was in den Köpfen der Wachen vorging, erlaubt hätten. Um das Verhalten der SS zu verstehen, mussten die Häftlinge auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen. Sie konnten die Handlungen der SS nur dadurch erklären und verstehen, indem sie ihnen Motive zuschrieben, mit denen sie, die Häftlinge, vertraut waren. So projizierten sie also auf den SS-Mann die meisten, wenn nicht überhaupt alle unerwünschten Motive und Eigenschaften, die sie am besten kannten, nämlich ihre eigenen. Indem sie alles auf den SS-Mann projizierten, was sie als übel ansahen, wurde die SS nur noch mächtiger und bedrohlicher. Doch diese Projektion verhinderte, irgendeine Chance zu nutzen, den SS-Mann als eine wirkliche Person zu sehen. (Bettelheim, 1980, S. 242-243)

Es war für das eigene psychische System wichtig, dass man verstehen konnte, wie und warum jemand in bestimmten Situationen handelte. Das bewusst unberechenbar gehaltene Gebaren der SS-Männer war nicht voraussehbar, nicht erklärbar und löste grösste Verunsicherung bei den Insassen aus. Um den für sie unerfüllbaren Wunsch nach Durchschaubarkeit erträglich zu machen, projizierten Gefangene Charaktereigenschaften, die solch unmenschliches Verhalten erklären würden, auf ihre Gegner. In der Extremsituation, in welcher man sich im KZ befand, half diese Art der Projektion aber wenig, die innere Autonomie und somit ein Stück Selbst zu wahren. Sie trug nur zur grösseren Hilflosigkeit bei und vermochte kein Gefühl der Sicherheit zu spenden. Um sich sicherer zu fühlen, hätte man sich bewusst mit den SS-Männern auseinandersetzen müssen, damit man sich in Gefahrenmomenten richtig hätte verhalten können. Stattdessen liess die stereotype Auffassung bezüglich des Wesens eines SS-Mannes die gesamte SS-Besatzung lediglich als blutrünstige, gemein gefährliche Tyrannen erscheinen, gegen die man sich noch wehrloser fühlte (vgl. Bettelheim, 1980, S. 236-244).

b. Isolierung: Abtrennung von Affekten bezüglich eines Gedankens oder Verhaltens

Die Bindung an die Familie konnte den Häftling davor schützen, seinen Lebenswillen aufzugeben. Der KZ-Häftling konnte in seiner Position aber nichts unternehmen, um diese Bindung zu verstärken und lebte in ständiger Angst um ihren Abbruch. Briefe vermochten diese Bindung ein Stück weit aufrechterhalten. Doch den Briefinhalten konnten die Insassen immer wieder entnehmen, dass das Leben ausserhalb der KZ-Mauern weiterging – auch ohne sie. Die Wohnsitze der Familien, deren

Strukturen und Mitglieder veränderten sich. Ein für viele Gefangene empfindlicher Punkt war, dass ihre ehemalige Stellung als Familienoberhaupt nicht mehr gegeben war. Sie fühlten sich übergangen und schlecht behandelt, genauso wie von der SS. Die psychologische Abwehrreaktion gegen diese Veränderungen zeigte sich darin, dass die Häftlinge Zuneigung dort abzogen, wo sie Schmerzen verursachte. Sie begannen sich von der Aussenwelt zu isolieren. Gefangene, die einer derartigen Strategie folgten und meinten, die Verneinung von Emotionalität würde sie weniger Kraft kosten als es das Aufrechterhalten der Bindungen und das Interesse an den Geschehnissen ausserhalb der Gefängnismauern würden, waren sich nicht bewusst, dass sie damit auf eine grosse Kraftquelle verzichteten. Sich durch Isolierung Enttäuschungen von geliebten Bindegliedern zur Aussenwelt zu entziehen, zehrte immens an den Reserven der Gefühlskraft (vgl. Bettelheim, 1980, S. 209-213).

Die aufgeführten Beschreibungen menschlichen Verhaltens in Extremsituationen führen zum zweiten Kapitel dieser Arbeit. Dieses befasst sich mit zwei Institutionen aus der Mitte des letzten Jahrhunderts, die Kinder und Jugendliche aufnahmen, welche ihr Leben unter schwierigsten Bedingungen starteten. Ziel dieser Institutionen war es, die Ich-Stärke dieser Menschen zu fördern, damit sie später ein möglichst selbständiges Leben in der Gesellschaft führen konnten. Die Beschäftigung mit diesen beiden Einrichtungen soll der Beantwortung der ersten Fragestellung dienen, welche lautet:

Wie förderten und unterstützten Bruno Bettelheim / Fritz Redl anhand ihrer Konzepte der „Milieu-therapie“ (bzw. des „therapeutischen Milieus“) die Ich-Funktionen von Kindern, die von den beiden Therapeuten als „gestört“ bezeichnet wurden?

2 Förderung der Ich-Stärke

2.1 Die Milieuthherapie

2.1.1 Begriffserklärung

Das Wort „Milieu“ ist die französische Bezeichnung für „Mitte“/„Umwelt“ und meint die dem Individuum gegenüberstehende Natur, Kultur und sozialgesellschaftliche Umgebung. Unter „Milieu“ wird auch die Summe der äusseren Einflüsse verstanden, die auf ein Lebewesen einwirken (vgl. Dorsch, 1987, S. 419). Der Begriff „Therapie“ bedeutet „Massnahme zur Heilung einer Krankheit“ und kommt ursprünglich aus dem Griechischen (vgl. Meyers Lexikon, 1990).

2.1.2 Die Milieuthherapie heute

Heute versteht man unter Milieuthherapie eine Therapieform, welche in einer bewusst ausgesuchten sozialen Umgebung, in einer Art künstlichen Familie, stattfindet. Die Aspekte, dass das Miteinander zur Besserung der jeweiligen Leiden beiträgt, dass unter einem Dach alle Therapieformen koordiniert werden können oder dass jegliches Geschehen in diesem Milieu gewichtet wird, gelten als zentral. Es gilt als anerkannt, dass das Milieu einen wesentlichen therapeutischen Faktor bildet und das Verhalten des Betreuungspersonals durch die entgegengebrachte Empathie und Ermutigung und die Gemeinschaft untereinander eine grosse Rolle spielen (vgl. Milieuthherapie). Solche zeitlich begrenzten Lebensgemeinschaften findet man heute z.B. in Bereichen der Suchttherapie, der Geriatrie oder in Wohnstätten für Kinder, Jugendliche oder Familien. Ziel ist, das aus den Fugen geratene soziale und psychische Gleichgewicht der Patienten durch ein stabiles Milieu positiv zu beeinflussen, wobei Partizipation, Kommunikation sowie Gemeinschaftsleben die wesentlichen therapeutischen Wirkfaktoren bilden (vgl. Kammer-Spohn & Lampert).

Die Absicht, durch spezifisch gestaltete Milieus eine umfassende Therapie anzubieten, welche die Bewohner der jeweiligen Institution in der seelischen Genesung oder der Wiedergewinnung und Aufrechterhaltung der eigenen Autonomie unterstützt, scheint ein sinnvoller Ansatz im Streben nach einer psychisch gesunden Gesellschaft zu sein. Doch es gibt auch kritische Stimmen bezüglich der Schaffung solcher Milieus, besonders wenn die Regeln des Zusammenlebens dermassen strikt sind, dass eben gerade die zu einem gesunden Menschen gehörende seelische Intaktheit und Selbstwirksamkeit bedroht sind. Erving Goffman beschrieb in seinem Buch „Asyle“ (1961) Einrichtungen, welche er als „Totale Institutionen“ bezeichnete. Ein Merkmal solcher Institutionen nach Goffman ist der Aspekt, dass alle Lebensbereiche – also wohnen, arbeiten, schlafen, spielen oder sozialer Austausch – am gleichen Ort stattfinden. Die Einrichtung wird zu einer Art abgeschlossener Welt, in welcher eigene Rhythmen und Regeln gelten. Verschiedene Tätigkeiten und Lebensäusserungen unterliegen einem rationalen Plan, welcher dazu dient, die Ziele der Institution zu verfolgen. Die Ausführung dieses Plans unterliegt einer zentralen Autorität. Goffman unterschied fünf Gruppen von Einrichtungen, die seiner Meinung nach Züge von totalen Institutionen aufwiesen. Dazu zählte er Orte der Fürsorge für Personen, von denen angenommen wird, dass sie nicht für sich alleine sorgen können und – wenn auch unbeabsichtigt – eine

Bedrohung für die Gesellschaft darstellen, so z.B. Sanatorien oder Irrenhäuser. Des Weiteren schilderte Erving Goffman auch Anpassungsformen von Bewohnern totaler Institutionen, welche viele Parallelen mit Bruno Bettelheims geschilderten Beobachtungen aus dem Konzentrationslager aufwiesen (siehe Punkt 1.2.3). So beobachtete Goffman unter anderem Strategien des Rückzugs, bei welchen Insassen jegliches Interesse an ihrer Umgebung verloren oder sich nicht mehr an Interaktionsprozessen beteiligten (vgl. Scheutz, 2008, S. 3-7).

Das folgende Kapitel setzt sich mit Bruno Bettelheim und seinem Weg zur Milieuthherapie auseinander.

2.2 Bruno Bettelheim

2.2.1 Biographische Daten und beruflicher Werdegang von Bruno Bettelheim (1903-1990)

Bruno Bettelheim gilt als einer der Pioniere der psychoanalytischen Pädagogik. Er wurde 1903 in eine wohlhabende jüdische Familie in Wien hineingeboren. Als Jugendlicher trat er der politisch linksgerichteten Jugendbewegung „Jung-Wandervogel“ bei. Durch diese Gruppierung kam Bettelheim auch mit der Zeitschrift „Anfang“ in Berührung, welche sich der Jugendkultur- und der Schulreformbewegung widmete. Als sein politisches, kulturelles und pädagogisches Interesse erwachte, wurde er auf Sigmund Freuds Schriften aufmerksam, welche ihn durch die Kombination aus Erziehungsreformen und sexueller Befreiung faszinierten. Nach dem Abitur studierte Bruno Bettelheim Geisteswissenschaften und beschäftigte sich immer wieder mit den ideengeschichtlichen Grundlagen einer Erziehungsreform. Rousseau und Pestalozzi, aber vor allem auch Sigmund Freud und der Philosoph Theodor Lessing prägten ihn sehr. Bettelheim kam zum Schluss, wenn nur ein guter Mensch die gute Gesellschaft hervorbringen könne, müsse man sich Gedanken darüber machen, wie der gegenwärtige Mensch umzuwandeln sei, dass er zum guten Menschen werde. Von den ihm bekannten Methoden der Menschenforschung schien die Psychoanalyse dafür den besten Weg zu bieten (vgl. Kohn, 2017, S. 4). Die Auseinandersetzung mit all diesen Denkern und ihren psychologischen und philosophischen Ansätzen, gepaart mit introspektiver Neugier und depressiven Verstimmungen, führten dazu, dass sich Bettelheim selber einer Psychoanalyse unterzog (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 109-112).

Später nahmen Bruno Bettelheim und seine Frau ein autistisches Kind, welches gemäss Anna Freud unter einer infantilen Psychose litt, bei sich auf und kümmerten sich während sieben Jahren um dessen Wohlergehen. Anna Freud ging davon aus, dass eine analytische Behandlung für dieses Kind nicht ausreichend sei, stattdessen müsse es in einer Umgebung leben, die ganz auf seine Situation und Bedürfnisse abgestimmt sei (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 112).

Der zweite Weltkrieg veränderte viel. Im März 1938 wurde Bettelheim verhaftet und verbrachte das folgende Jahr in den Konzentrationslagern Dachau und Buchenwald. Diese Monate prägten Bettelheims Vorstellungen über die menschliche Psyche und die Theorie der Heilung seelischer Störungen massgeblich. Das Erleben einer Extremsituation liess ihn am eigenen Leib und anhand von Beobachtungen erfahren, dass sich Empfinden und Verhalten von Menschen stark verändern können, dass zuvor erlebte Selbständigkeit und Autonomie einbrechen oder gelebte Beziehungen nicht mehr aufrechterhalten

werden können (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 113-114). Einerseits half ihm sein psychoanalytisches Wissen während dieser schweren Zeit, da er sein analytisches Denken durch das Beobachten und Verstehen seiner Mithäftlinge schärfen konnte. Dabei gewann er Aufschluss über Mechanismen, vor denen er sich zu schützen hatte, und fand gleichzeitig auch eine Strategie zur Aufrechterhaltung seines klaren Geistes. Andererseits verlieh ihm sein Theoriegebilde nicht die geringste Sicherheit im Überlebenskampf. Er kannte kaum Strategien, welche ihm im Umgang mit Extremsituationen Hilfe boten und ebenso vermisste er eine Art positive Richtschnur bezüglich der Aufrechterhaltung einer integrierten Persönlichkeit (vgl. Reich, 1993, S. 83-93).

Auf Betreiben von Freunden in den USA wurde Bettelheim 1939 mit der Auflage, sofort auszureisen, aus dem Konzentrationslager entlassen. Völlig mittellos musste er einen Neuanfang wagen. An der Universität von Chicago fand er eine Anstellung im Bereich „Psychologie der Kunst“. Der Universität angeschlossen war auch eine kinder- und jugendpsychiatrische Institution, die „Sonia Shankman Orthogenic School“ (Orthogenic School), welche schwer gestörte, psychotische Kinder betreute. 1944 kam es zu einer konzeptionellen Erneuerung der Orthogenic School. Die Leitung dieser Umstrukturierung wurde Bruno Bettelheim übertragen, einerseits aufgrund seiner psychoanalytischen Kenntnisse, andererseits aufgrund seiner Erfahrung im Zusammenleben mit einem autistischen Kind. Verbunden mit diesem Auftrag entwickelte er alle Überlegungen, welche ihn zum Aufbau eines „therapeutischen Milieus“ bewogen (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 117). Der Aufbau und die Aufrechterhaltung dieser Einrichtung wurde zu Bettelheims Lebenswerk. Sein schon immer ausgeprägtes Interesse an der psychoanalytischen Pädagogik und seine früheren Erfahrungen mit psychotischen und neurotischen Kindern bildeten wohl einen Teil des Motors für sein Lebenswerk. Der Grundgedanke bezüglich der Errichtung eines therapeutischen Milieus war, der totalen Zerstörung oder Fragmentierung der aufgenommenen Kinder mit einer heilsamen Umwelt gegenüberzutreten. Bettelheim war aufgrund seiner Erlebnisse im Konzentrationslager überzeugt, dass der Umwelt eine immense Kraft zuzuschreiben sei, denn sie könne Veränderungen in den tiefsten Persönlichkeitsschichten hervorrufen. Die Umwelt könne einen vernichtenden, aber ebenso einen positiven, machtvollen Einfluss auf die menschliche Persönlichkeit haben (Kohn, 2017, S. 7).

Aus biographischer Sicht darf hier noch die Einschätzung des deutschen Pädagogen und Kulturhistorikers Kersten Reich angeführt werden. Dieser sah als Beweggrund für die Ausgestaltung des therapeutischen Milieus nach Bettelheim nicht nur dessen psychoanalytischen Überzeugungen und Erfahrungen aus der Gefangenschaft, sondern eben auch gerade die Verarbeitung dieses traumatischen Erlebnisses. Bettelheim selber betonte, dass es Bewältigungsstrategien benötige, um sich nach dem Durchleben einer Extremsituation wieder im Leben zurechtzufinden. Reich zufolge entschied sich Bettelheim in diesem Zusammenhang für die Strategie, nach positiven Aspekten zu suchen, die einer solch traumatisierenden Erfahrung innewohnen. Der Einsatz Bettelheims für Kinder und Jugendliche, die extreme psychische Erfahrungen gemacht hatten, könnte ein mögliches Verhalten sein, das aus dem eigenen Erleben einer Extremsituation generiert wurde (vgl. Reich, 1993, S. 83-93). Unterstützt wird diese Annahme durch ein Zitat Bettelheims in Bezug auf seine Erinnerungen an die Haft im Konzentrationslager:

Es ist ein Erlebnis, das so überwältigend ist, so voller Widersprüche, dass es sehr schwer ist, damit fertig zu werden. Ich glaube, dass jeder, der seine Zeit in einem

deutschen Konzentrationslager zugebracht hat – es muss nicht unbedingt ein Vernichtungslager sein – ein Gefühl der Schuld und der Scham niemals los wird.
(Kohn, 2017, S.2)

Es scheint, als habe Bettelheim durch die Arbeit mit diesen Kindern nachträglich sein Überleben des Konzentrationslagers rechtfertigen und seine Lebensschuld mindern wollen (Kohn, 2017, S. 13). Diese Annahme gründet auf Erkenntnissen Bettelheims, der immer wieder damit konfrontiert wurde, dass Überlebende mit Schuldgefühlen zu kämpfen hatten, die darin wurzelten, dass unzählige Häftlinge gestorben waren und man selber noch lebte (vgl. Reich, 1993, S. 83-93).

Am 13. März 1990 schied Bruno Bettelheim freiwillig aus dem Leben. Der Tod seiner zweiten Frau Trude Weinfeld, die altersbedingten Gebrechen, aber auch die Erinnerungen an die Haft in deutschen Konzentrationslagern liessen ihn wohl diesen letzten Schritt gehen. Zudem setzte er sich immer öfters mit dem Tod auseinander und sah in ihm die äusserste Verneinung des Lebens, was ihn wiederum zur Frage nach dem Sinn des Lebens führte (vgl. Bettelheim, 1992b, S. 12). Nach seinem Freitod würdigte die „New York Times“ sein Lebenswerk als eines der wichtigsten therapeutischen Vermächtnisse des Jahrhunderts. Doch wurden auch andere Stimmen laut. So meldeten sich ehemalige Schüler und Schülerinnen, die behaupteten, Bettelheim habe sie geschlagen, gedemütigt und alle einer permanenten Kontrolle unterworfen (vgl. Kohn, 2017, S. 2). Mögliche Erklärungen für diese Entgleisungen liegen wohl einerseits darin, dass, wer den Anspruch hat, etwas Grossartiges zu schaffen, eine grosse Portion an Narzissmus aufweisen muss. Im Umgang mit Mitmenschen kann ein solcher Wesenszug allerdings belastende Auswirkungen haben. Andererseits kann es, wenn jemand vom eigenen Konzept dermassen überzeugt ist und für dessen Gelingen allein alle Fäden in der Hand hält, zu Problemen kommen. Für Insassen und Personal ist es aber schwer zu ertragen, einer solch starken Verfügungsgewalt unterstellt zu sein. Menschen wollen sich selbst sein und autonome Entscheidungen treffen. Damit konnte Bettelheim, der an einer posttraumatischen Belastungsstörung litt, wie man heute sagen würde, wohl nicht umgehen (vgl. Kohn, 2017, S. 9-11). Weitere kritische Stimmen sehen die Gefahr im totalen therapeutischen Milieu selbst, das nie therapeutisch sein könne, da Entwicklung Reifung und Freiräume benötige (vgl. Kohn, 2017, S. 12). Äusserungen dieser Art greifen die Gedanken von Erving Goffman auf, wie sie unter Punkt 2.1.2 erläutert wurden.

2.2.2 Der Psychoanalytiker Bruno Bettelheim, seine Überzeugungen und Erkenntnisse

Bruno Bettelheim war der Überzeugung, dass ein Kind ein von Geburt an aktives und in hohem Mass verletzlich Wesen sei. Er distanzierte sich von der Annahme, dass ein Säugling, der für sein Überleben offensichtlich von anderen abhängig sei und dessen Regungen höchstens instinktgesteuert seien, psychologisch gesehen noch gar nicht existiere (vgl. Bettelheim, 1992a, S. 17). Nach Bettelheim ist der Säugling zum Beispiel bei der Nahrungsaufnahme enorm aktiv und vermag durch eigene Bemühungen und Kraftaufwendungen ein Bedürfnis zu stillen. Eine Reaktion auf eigene Äusserungen zu erhalten, sei in diesem frühen Lebensabschnitt lebenswichtig und zugleich auch Motor für weitere Entwicklungsschritte. Diese Wechselwirkung zwischen Aktion und Reaktion sei Kommunikation. Vom anfänglichen

Hungergeschrei aus werde diese immer differenzierter, der Säugling merke, dass die Mutter verschiedenartig auf die unterschiedlichen Töne reagiere und dass das eigene Handeln die eigenen Lebensbedingungen verändern könne. Das Baby werde vom anfänglich agierenden zum interagierenden Ich (vgl. Bettelheim, 1992a, S. 18-31). Nach Bettelheim trägt die Bezugsperson (er geht jeweils von der Mutter aus) grosse Verantwortung dafür, dass ihr Kind psychisch gedeihen kann. Bedürfnisse sollten befriedigt und die Kommunikation gepflegt werden. Es brauche eine einfühlsame Mutter, welche auf die Impulse des Säuglings reagieren könne und durch ihre Anwesenheit und Reaktionen eine Welt der Verlässlichkeit repräsentiere (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 118). Der Säugling solle die grundlegende Erfahrung machen können, dass seine Regungen wohlwollend aufgenommen und erwidert würden. Durch die dadurch gewonnene Sicherheit vermöge das Baby später auch mit Frustrationen umzugehen und daraus neue Lernprozesse zu generieren. Bettelheim betonte aber, dass frustrierende Erlebnisse nicht zu früh auftreten dürften. Gemeint ist, dass in diesem frühen Alter die Erfahrung, wonach die eigenen Bemühungen zu keiner Reaktionen führten, dass das Baby also nicht verlässliche Informationen bekomme, auf welche Weise die Umwelt zu beeinflussen sei, der seelischen Entwicklung schade. Solche sich wiederholende Frustrationen würden durch das Gefühl des Scheiterns zu einem Rückzug der eigenen Bestrebungen führen. Das Einstellen der eigenen Aktivität werde zu einem Verhalten, welches Schmerz, Enttäuschung oder ein Gefühl der Verzweiflung zu vermeiden versuche. Ein früher Rückzug eines Säuglings, ausgelöst durch Angst oder Fehlinterpretationen, hemme die Persönlichkeitsentwicklung. Diese sei auf Inputs aus der Aussenwelt, auf Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und der Umwelt angewiesen. Um zu reifen, müsse sich das Innenleben eines jeden an Erfahrungen mit der Aussenwelt messen, diese bewerten und sich des daraus gewonnenen Wissens bedienen können, um sich entsprechend in und mit der Umwelt zu organisieren (vgl. Bettelheim, 1992a, S. 56-58, S. 66, S. 95, S. 103).

Scheitern diese frühen Entwicklungsschritte bezüglich des Erlangens einer integrierten Persönlichkeit, können sich, laut Bettelheim, psychische Fehlentwicklungen ausbilden. Bettelheim führte seelische Störungen also vor allem auf frühkindliche Mängel und Verletzungen zurück. Diese entstünden dann, wenn der empfindliche Abstimmungsprozess zwischen Mutter und Kind nicht stimmig sei oder gar abreisse. Das Kind werde wohl körperlich versorgt, seine Gefühlszustände und Empfindungen blieben jedoch unverstanden, was bewirke, dass dem Kind die Möglichkeit, die Umwelt mitzugestalten, genommen werde. Der daraus folgende Rückzug aus der Welt der Kommunikation solle Frustrationen vermeiden und ist nach Bettelheim auch möglicher Startpunkt einer autistischen Störung. Diese Aussagen veranschaulichte er mit der filmischen Dokumentation von Marcia, einem Mädchen, welches mit elf Jahren in einer guten körperlichen Verfassung, aber stumm und autistisch, in die Orthogenic School eintrat (vgl. BBC Horizon, 1974, Marcia). Bettelheim war der Überzeugung, dass alle psychotischen Kinder extremen Lebensbedingungen ausgesetzt gewesen seien und die Schwere der Störung davon abhängig sei, wann und wie lange diese Bedingungen aufgetreten seien (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 118-119). So beschrieb er auch Phasen im Leben eines Kleinkindes, welche die Entwicklung von Autismus begünstigen könnten. Diese seien erstens die Zeit zwischen dem sechsten und achten Lebensmonat. In diesem Alter erkenne ein Säugling vertraute Personen klarer und beginne, andere Menschen als fremd und bedrohlich wahrzunehmen und es würden sich reale Objektbeziehungen bilden. Mit etwa 18 Monaten starte die zweite kritische Phase. Das Kind beginne zu gehen und bekomme damit die Möglichkeit,

seine Beziehung zur Umwelt klarer zu gestalten und über eigene Aktivitäten andere besser zu beeinflussen. Fehle einem Kind das Gefühl der Sicherheit, dass vertraute Menschen sich seiner Bedürfnisse zuverlässig annähmen und seine kindliche Umwelt mit ihren Personen verlässlich sei, auch wenn es sich mittlerweile durch die jetzt erlangte Fertigkeit des Gehens von diesen Menschen wegbewegen könne, sei es denkbar, dass die zu erwartenden Entwicklungsschritte beeinflusst würden und es statt einem der Welt zugewandten Schritt zum Rückzug und zur Aufgabe der Weiterentwicklung des Selbst käme (vgl. Bettelheim, 1992a, S. 52-54).

Die Extremsituation, der psychotische Kinder ausgeliefert waren, verglich Bettelheim mit der Extremsituation, welcher Häftlinge in den deutschen Konzentrationslagern ausgeliefert waren. Kinder, die durch eine gestörte Kommunikation und Interaktion mit ihrer Bezugsperson nicht erfahren, dass sie die Umwelt aktiv mitgestalten können, stellte er dem Schicksal der Häftlinge gegenüber, welche der totalen Beliebigkeit der Gefängniswärter ausgeliefert waren. Es sei für die Gefangenen unmöglich gewesen, auf das künftige Geschehen Einfluss zu nehmen. Ebenso wenig könne dies ein Säugling, wenn die Mutter seine Zeichen nicht zu lesen vermöge und es so nicht aktiv Einfluss auf die Umwelt nehmen könne. Die Unvorhersehbarkeit des weiteren Verlaufes der Dinge bereitete allen Lagerinsassen Angst, liess sie aber ebenso in eine Lethargie fallen, da sie sich machtlos fühlten, ihre Situation zu verändern. Auch für einen Säugling sei Unvorhersehbarkeit kaum zu ertragen, da er in totaler Abhängigkeit zu seiner Bezugsperson lebe. Der Säugling brauche Gewissheit, dass seine Aktionen zu verlässlichen Reaktionen führten und so sein Überleben sicherten. Das Vorenthalten einer angemessenen Stimulierung führte bei den Gefangenen zur Abstumpfung, die sie bei ihren Mitgefangenen – aber auch bei sich selber – feststellten. Ein Säugling, dem keine Reize aus der Umwelt zur Beschäftigung angeboten würden, der nicht lernen könne, wie und wo und warum ein Reiz auftrete, könne in seiner Entwicklung keine Fortschritte erzielen. Bettelheim folgerte, dass die Kinder und auch die Häftlinge, wenn auch aus ganz unterschiedlichen Gründen, zu einer ähnlichen Erfahrung der Welt gelangten. Das Kind in seiner frühen Lebensphase halte seine Erfahrungen für die wahre Repräsentation der Welt, denn aufgrund des noch jungen Entwicklungsstadiums der Persönlichkeitsbildung könnten die äussere und innere Realität noch nicht sauber voneinander getrennt werden. Der Häftling, der physisch und emotional keine Möglichkeit sah, sich aus der Macht der Gefängniswärter zu befreien, der gar zu verinnerlichen begann, dass er kein Mensch mit freiem Willen war, zerbrach unter dem Einfluss des Regimes und formte seine innere Erfahrungswelt entsprechend der äusseren. Dies, um unter anderem Schmerz, Angst oder Enttäuschung zu vermeiden (Bettelheim, 1992a, S. 82-85).

Wie bereits unter Punkt 2.2.1 erwähnt, war Bettelheim davon überzeugt, dass die Umwelt einen entscheidenden Einfluss auf die menschliche Persönlichkeit habe. Diese Annahme entstand aufgrund der Beobachtung, dass bei den Gefangenen des Konzentrationslagers innert kurzer Zeit eine radikale Persönlichkeitsveränderung stattfand. Daraus schloss er, dass man die Umwelt auch so gestalten könne, dass aus seelisch beeinträchtigten wieder gesunde, integrierte Persönlichkeiten erwachsen würden. Man musste also Bedingungen schaffen, in welchen die subjektive Realität der Betroffenen wieder ernstgenommen und gewichtet wurde und sie ihre Selbstwahrnehmung, Selbstachtung und Autonomie wieder entfalten konnten (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 119-120).

2.2.3 Bruno Bettelheims Theorien bezüglich der Ich-Stärke und der Ich-Schwäche

Als Psychoanalytiker vertrat Bettelheim die Meinung, dass ein gesundes, funktionsfähiges Ich Herrscher über Über-Ich, Es und die Aussenwelt sei und es so die Aufrechterhaltung der seelischen Gesundheit eines Individuums gewährleisten könne. Zudem war er der Überzeugung, dass die frühe Kindheit und die nächsten Bezugspersonen (siehe Punkte 2.2.1 und 2.2.2) bei der Persönlichkeitsentwicklung die grösste Rolle spielten. Eine geglückte Persönlichkeitsentwicklung bringe eine integrierte Persönlichkeit hervor, welche von Bettelheim folgendermassen umschrieben wurde: Ich kann Probleme lösen, das Leben meistern, meinen Überzeugungen nach handeln, verfüge über Autonomie und kann Beziehungen eingehen (siehe Punkt 1.3.1). In seiner Schrift „Der Weg aus dem Labyrinth“ betonte er nochmals explizit die Wichtigkeit der Selbstachtung und Autonomie in Bezug auf die seelische Gesundheit eines Menschen und dass sich ein starkes Ich bewusst sei, was zu seinem Selbst gehöre (vgl. Bettelheim, 1978, S. 53-55, S. 108).

Ein schwaches Ich beschrieb Bettelheims demnach als ein Ich, welches sein Selbst nicht genau zu umreissen vermöge, dem Es, dem Über-Ich oder der Aussenwelt unterliege oder dessen Ich-Funktionen nicht genügend gereift seien. Er sprach von einem Zusammenbruch des Ichs, wenn ein Individuum nicht fähig war, mit dem Leben fertig zu werden. Die Gefühle, die ein solches Individuum sich selbst gegenüber habe, würden in der verletzten Wahrnehmung bezüglich seines Körpers, seines Platzes in der Welt und seiner Persönlichkeit wurzeln. Diese Verletzungen ortete Bettelheim in der frühen Kindheit, ausgelöst durch mangelhafte elterliche Fürsorge oder durchwegs negativer Erlebnisse. Die Umwelt werde von diesen Kindern als irrationale Macht wahrgenommen, die nicht durch eigenes Tun zu beeinflussen sei (vgl. Bettelheim, 1978, S. 10, S. 43, S. 46; Bettelheim, 1992b, S. 131).

Folgendes Kapitel zeigt Fritz Redls Weg zum „Therapeutischen Milieu“ auf.

2.3 Fritz Redl

2.3.1 Biographische Daten und beruflicher Werdegang von Fritz Redl (1902-1988)

Fritz Redl wurde 1902 als Sohn eines Bahnhofsvorstehers in der Steiermark (Österreich) geboren. Zwei Jahre später verlor er seine Mutter und wurde zum Halbwaisen. Von da an verbrachte er viel Zeit bei einem Lehrer, der ihn in Pension nahm und ihn mit der Jugendbewegung bekannt machte. Als Jugendlicher trat Redl der Jugendbewegung „Wandervogel“ bei, welche sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts unter anderem für eine Reformpädagogik stark machte. Später studierte er Philosophie, Psychologie, Anglistik und Germanistik an der Universität Wien. 1926 trat Redl als Gymnasiallehrer in den Schuldienst, wobei ihn erzieherische Fragen stets stärker interessierten als didaktische. In seiner Zeit als Lehrer verfasste er Lehrbücher für Philosophie und Psychologie zur Verwendung im Schulunterricht und konzipierte ein Modell zur „Erziehungsberatung in der eigenen Klasse“ und zur „Erziehungsgemein-

schaft“. Sein Interesse an der Pädagogik führte ihn zur Auseinandersetzung mit der Individualpsychologie Alfred Adlers und schliesslich zu Sigmund Freuds Psychoanalyse (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 83-85).

1928 trat Redl in das Wiener Psychoanalytische Institut ein und absolvierte eine Lehranalyse, Kontrollanalysen und Supervisionen. Nach dieser Ausbildungszeit arbeitete er als Schulpsychologe in einem Landerziehungsheim, welches reformpädagogisch geprägt war. In den Jahren von 1934 bis 1936 errichteten Fritz Redl und August Aichhorn Erziehungsberatungsstellen, in welchen eine psychoanalytisch fundierte Erziehungsberatung praktiziert wurde. Pädagogische und psychologische Fragen veranlassten Redl, zahlreiche Artikel zu verfassen. Sie erschienen in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, ein Format, das sich hauptsächlich mit ganz normalen Problemen des pädagogischen Alltags befasste. Redl selber war immer auf der Suche nach Impulsen aus der Psychoanalyse, die ihm für seine pädagogische Arbeit hilfreich sein konnten (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 85-87).

1933 wurden die „Schriften der Schule Sigmund Freud“ als Werk seelenzersetzender Überschätzung des Trieblebens verbrannt. Diese Tat stellte für Psychoanalytiker eine Einschränkung ihrer beruflichen Tätigkeit sowie eine Bedrohung für das eigene Leben dar. Redl vermochte die politischen Zeichen schon früh zu deuten und entschloss sich bereits 1936 zur Ausreise aus Österreich. Die Einladung des Jugendforschers und Sozialisationstheoretikers Robert Havighurst, in den USA an einem Forschungsprojekt der Rockefeller Foundation über „normal adolescence“ mitzuwirken, hat ihm den Entschluss bestimmt erleichtert. Nach diesem Forschungsprojekt und einem Lehrauftrag an der Universität von Michigan arbeitete Redl in einer Erziehungsanstalt für straffällig gewordene Jugendliche und organisierte jeweils ein Sommerlager für erholungsbedürftige Kinder aus grossstädtischen Elendsquartieren. 1941 baute Fritz Redl, der inzwischen als Professor für Sozialarbeit an die Wayne Universität berufen worden war, eine Einrichtung auf, die verhaltensgestörten Kindern mit integriertem gruppentherapeutischem Verfahren helfen sollte. Für diese Kinder organisierte er zudem über die Sommerpause hinweg ein Camp.

Sein Interesse an schwer gestörten Kindern und der Wunsch, ihnen durch ein verbessertes Verstehen ihrer Verhaltensmechanismen und Einstellungen helfen zu können, führten 1944 zur Gründung des „Pioneer House“. Es war dies ein kleines Erziehungsheim im Elendsviertel von Detroit, in dem gestörte Kinder rund um die Uhr therapeutisch begleitet und beobachtet wurden. Hier wurde an der Programmplanung zur Ich-Unterstützung, der therapeutischen Nutzbarmachung der Alltagserlebnisse und an einem antiseptischen Klima gearbeitet. Das antiseptische Klima beinhaltete, dass eine Steuerung des Verhaltens durch körperliche Nähe oder Berührungen, durch vorbeugendes Eingreifen aufgrund erkennbarer Signale, über affektive Zuwendung oder Wiedergutmachungsmassnahmen zur Vermeidung überhöhter Schuldgefühle, angestrebt wurde. Redls Erfahrungen und Erkenntnisse aus den zwei Jahren am „Pioneer House“ fanden ihren Niederschlag in verschiedensten Aufsätzen und Büchern, welche auf dem Gebiet der Heimerziehung und weiteren pädagogischen Berufsfeldern neue Massstäbe setzten (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 90-92; Redl & Wineman, 1979, S. 39).

Die Konzepte des „therapeutischen Milieus“, des „Life Space Interview“ (ein situationsbezogenes therapeutisches Krisengespräch) und der „gruppenpsychologischen Ansteckung“ arbeitete Redl in den Jahren von 1953 bis 1959 aus. In dieser Zeit wurde er vom *National Institute for Mental Health* der

Vereinigten Staaten beauftragt, in Bethesda bei Washington eine Kinderstation im psychiatrischen Krankenhaus aufzubauen und zu leiten. Hier konnte er seine im „Pioneer House“ gewonnenen Erkenntnisse überprüfen und weiterentwickeln. Er schuf eine psychodynamische Konzeption bezüglich der Befriedigung der Grundbedürfnisse unter besonderer Beachtung tiefenpsychologischer Prozesse, Emotionen und kindlicher Entwicklungsstufen (vgl. Hillenbrand, 2008, S. 78). Nach dieser Tätigkeit kehrte Redl nach Detroit zurück, wo er bis 1973 Verhaltenswissenschaften an der Universität lehrte. Nach seiner Emeritierung blieb er seinen Interessen aktiv verbunden, bis ihn ein Schlaganfall schwächte und er 1988 verstarb (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 92).

2.3.2 Der Psychoanalytiker Fritz Redl, seine Überzeugungen und Erkenntnisse

Ebenso wie Bettelheim war auch Fritz Redl dem psychoanalytischen Denken verpflichtet und viele seiner Überzeugungen gründeten auf Sigmund Freuds Ansichten. Das Modell der drei Instanzen hatte auch für Redl Richtigkeit. Allerdings vertrat er auch Anna Freuds Meinung, dass die Ich-Funktionen, und vor allem die Abwehrfunktionen, bei der Analyse von Verhalten zentral seien (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 11). Dem Ich komme eine wichtige Rolle bei der Realitätsprüfung bezüglich der Triebbedürfnisse und den Anforderungen des Über-Ichs und der Umwelt zu. Das Ich müsse Triebe und Gewissen unter Kontrolle halten und ein günstiges Bild von sich selbst wahren, dies auch in schwierigen Phasen der Auseinandersetzung mit der Aussenwelt. Gut ausgebildete Ich-Funktionen würden solche Spannungen unter Anwendung passender Mechanismen aushalten können (vgl. Redl & Wattenberg, 1980, S. 70-71). Da Redl der Psychoanalyse gemäss herausforderndes sichtbares Verhalten auf den psychisch emotionalen Bereich einer Persönlichkeit zurückzuführen und der Überzeugung war, dass ein solches Verhalten nur Symptom für innere Konflikte sei, die es anzugehen gelte, war es ihm ein Anliegen, diesen unbewussten Mechanismen auf die Spur zu kommen. Er suchte nach einem besseren Verständnis für die Bedürfnislage und nach Möglichkeiten der Hilfestellung für seelisch kranke Menschen. Hier setzte er den Akzent auf die Unterstützung der Ich-Funktionen (vgl. Redl & Wattenberg, 1980, S. 9, S. 12, S. 39, S. 50). Bei seiner Auseinandersetzung mit diesen Ich-Funktionen im sozial-pädagogischen Kontext entdeckte Redl solche, die bislang nahezu unbekannt waren. Er sprach von äusserst starken Ich-Funktionen, welche „im Dienst der falschen Sache“ stünden und die Vermittlerfunktion und Machtposition des Ichs störten. Redl erlebte im Laufe seiner Arbeit Kinder, deren kognitive Ich-Funktionen bei der Prüfung des Realitätsprinzips Regungen und Einflüsse falsch gewichteten oder Strategien wählten, welche extrem destruktiv waren und Triebregungen dem Über-Ich gegenüber einseitig bevorzugten. Er erkannte bei diesen Jugendlichen eine gestörte Frustrationstoleranz. Sie konnten keinerlei Spannungen aushalten und suchten nur die totale Bedürfnisbefriedigung, die sie mit absoluter Vehemenz verfolgten. Auch konnten diese Jugendlichen die eigenen Anteile beim Zustandekommen eines Ereignisses nicht erkennen, was bei frustrierenden Ereignissen natürlich ein hohes Mass an Aggressivität schürte. Ihr Ich vermochte nicht mit Ängsten und Unsicherheiten umzugehen und konnte sich keiner Abwehrmechanismen bedienen, die diese Gefühle auf ein Mindestmass hätten herabsetzen können. Ebenso gelang es ihnen kaum, Widerstand bezüglich Versuchungen aufzubringen, da eine überhöhte Sensibilität gegenüber dem Druck der Triebe vorhanden war. Diese Sublimierungstauglichkeit machte deutlich, dass das Ich

dieser Kinder keine Energien nutzen konnte, um Bedürfnisse bezüglich des Realitätsprinzips aufzuschieben. Die Heranwachsenden schotteten sich gegen Anforderungen der Aussenwelt und des Gewissens ab. Ziel war eine möglichst grosse Triebbefriedigung ohne Angst und Schuldgefühle. Jugendlichen mit dieser Form von Ich-Störung attestierte Redl ein delinquentes Ich. Er sprach bewusst nicht von einem schwachen Ich, denn diese Kinder entwickelten speziell starke Mechanismen, um sich vor dem Einfluss des Über-Ichs und der Aussenwelt zu schützen (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 994-97; Redl & Winemann, 1979, S. 82, S. 94, S. 145-150, S. 161). Bedürfnisse, die sie in ihrer frühen Kindheit nicht hatten abdecken können und die ihre gesunde Ich-Entwicklung positiv beeinflusst hätten, versuchten sie zu ersticken. So vermieden sie Beziehungen, da sie gar nie erfahren hatten, wie verlässliche Beziehungen gelebt werden, oder traten vehement für ihre Unabhängigkeit ein, da sie die Erfahrung gemacht hatten, dass Abhängigkeit ihnen keine Bedürfnisbefriedigung sicherte (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 176-179).

Die seelische Gesundheit eines Individuums war laut Redl stark abhängig von dessen Vorerfahrungen. Wie auch Bettelheim erschien es ihm wichtig, dem Individuum eine Umwelt zu bieten, in der positive Erfahrungen gemacht werden konnten. Das Verarbeiten solch positiver Erfahrungen fördere schliesslich die seelische Stabilität des Menschen und spiegle sich in einer integrierten Persönlichkeit (vgl. Redl & Wattenberg, 1980, S. 38). Ungute Vorerfahrungen könnten durch einen Mangel an Kontinuität, Ablehnung, erfahrene Brutalität, Vernachlässigung oder Affektlosigkeit von Seiten der Bezugspersonen psychische Verletzungen hervorgerufen haben. Dem Individuum sei es also verwehrt gewesen, über Bezugspersonen oder eine unterstützende Umwelt zu einer positiv bewerteten und beständigen Einstellung zum Leben zu gelangen. Die eigenen Erfahrungen würden als Repräsentation der Welt wahrgenommen und diese erschien düster, unzuverlässig und feindselig. Wer in einer solchen Umwelt heranwache, dem fehle es an Bindegliedern im Leben, wie etwa der Möglichkeit, sich mit Erwachsenen zu identifizieren, das Gefühl von ihnen erwünscht und geliebt zu werden sowie Wertevorstellungen aus der Erwachsenenwelt kennen und übernehmen zu können. Ebenso falle es schwer, Bindungen zu leben und aufzubauen. Dies, da es an Erfahrung aus der frühen Kindheit bezüglich der Verlässlichkeit von Bezugspersonen fehle, was wiederum dazu geführt habe, dass keine Akzeptanz für die verschiedenen Objektanteile der Bezugspersonen aufgebaut wurde und das Erleben einer stimmigen Affektivität nicht möglich sei. Wer keine Bindungen aufbauen könne, könne auch kein Gefühl der Verwurzelung in einer Gemeinschaft erleben, sei es in einer Familie oder später in einer anderen Gruppierung (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 56-59).

Zusammengefasst darf man sagen, dass Redl weniger die unterdrückten Triebe als Auslöser der Verhaltensstörungen sah, sondern vielmehr die mangelhafte Aufgabenerfüllung der Realitätsinstanz des Ichs. Diese Mängel führten zum Verlust der Selbstkontrolle, zu Fehleinschätzungen der sozialen Realität, zu Ängsten oder einer fehlenden Frustrationstoleranz. Redl sah die Unterstützung der Ich-Funktionen als mögliche Erziehungshilfe und ging davon aus, dass, solange die Kinder über kein genügend ausgereiftes Kontrollsystem verfügten, Erzieher die Ich-Funktionen für sie übernehmen müssten, die sie bei einem positiven Therapieverlauf nach und nach wieder an die Kinder abgeben könnten (vgl. Hillebrand, 2008, S. 80).

Redl war aber auch Pädagoge und interessierte sich sehr für Erziehungsfragen. Um pädagogische Fragestellungen oder Herausforderungen im Schulalltag anzugehen, machte er sich sein psychoanalytisches Wissen zunutze. Redl war der Überzeugung, dass mit Hilfe der Psychoanalyse abweichendes Verhalten, das er als Widerstand deutete, besser erklärt und verstanden werden könne. In einem nächsten Schritt sei es dann an der Pädagogik, das Umfeld und die Lernumgebung so zu gestalten, dass die erkannten Konflikte und Widerstände angegangen werden könnten. Er betrachtete also die Analyse als Mittel zum Zweck der Erziehung (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 88). Trotz dieses Zusammenspiels von Psychoanalyse und Pädagogik betonte Redl immer wieder die Verschiedenartigkeit dieser zwei Disziplinen, denn die eine wende sich der inneren Beziehungsrealität und die andere der Erziehung und der äusseren Realität zu. Oder anders formuliert – die eine widme sich den Fragen, wieso ein Kind eine Lernblockade habe, und die andere versuche durch pädagogisches Geschick die Einflüsse der Lernumgebung so zu gestalten, dass Lernen möglich werde (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 86). Lernschwierigkeiten sind nach Redl also auch auf innere Konflikte zurückzuführen. Würden diese erkannt und analysiert, könnten sie durch Beziehungspflege zwischen dem Schulkind und der Lehrperson oder zwischen Schülern als Gruppe sowie der Schaffung einer guten Lernatmosphäre oder der Veränderung der Lernmethoden angegangen werden.

Es ist also auch hier wieder ersichtlich, wie wichtig Bezugspersonen, eine positiv erlebte Umwelt und angemessene Herausforderungen für eine optimale Entwicklung zu sein scheinen (vgl. Redl & Wattenberg, 1980, S. 119-120). Der Lehrperson schrieb Redl bezüglich dem Wohlergehen der Schulkinder eine wesentliche Rolle zu. Sie sei Vertreterin der Gesellschaft, Beurteilerin, Quelle des Wissens, Helferin und vieles mehr. Auch als Identifikationsobjekt diene sie, was dazu führe könne, dass Schüler Methoden und Wertevorstellungen übernehmen würden. Neben der Lehrperson attestierte Redl gruppendynamischen Kräften eine wichtige Rolle. Diese würden Bedingungen schaffen, welche dafür verantwortlich seien, wie sich die einzelnen Individuen verhalten würden. So können sich Führerpersönlichkeiten aber auch sogenannte Fussabtreter herauskristallisieren und Schulklassen ganz unterschiedlich formen (vgl. Redl & Wattenberg, 1980, S. 149-158).

2.3.3 Fritz Redls Theorien bezüglich der Ich-Stärke und der Ich-Schwäche

Auch Redl vertrat die Einstellung, dass ein gesundes, funktionsfähiges Ich Herrscher über Über-Ich, Es und die Aussenwelt sei und es so die Aufrechterhaltung der seelischen Gesundheit eines Individuums gewährleisten könne. Das starke Ich vermöge Macht auf die Triebe und das Verhalten auszuüben, ein realitätsgerechtes Verhältnis zur Welt herzustellen und Spannungen, welche zwischen den Instanzen entstehen könnten, anzugehen und zu verarbeiten. Spannungen und Frustrationen sollten nicht auf die ganze Persönlichkeit einwirken, man müsse erkennen können, wo welche Anteile ihren Ursprung hätten. Ein gesundes Ich könne also adäquat auf Triebkräfte und die Aussenwelt reagieren und die soziale Realität richtig einschätzen. Zudem solle Frustration aufgrund von Triebunterdrückung Energie freisetzen, um so ein anderes, sinnvolles Ziel verfolgen können (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 64-67). Unterstützung erhalte das Ich durch die Ich-Funktionen, wie sie von Hartmann unter Punkt 1.2.2 beschrieben wurden.

Ein schwaches Ich liegt nach Redl dann vor, wenn die obigen Kriterien für ein gesundes Ich nicht greifen können, wenn ein Kind seine Ich-Funktionen nicht mehr kontrollieren kann und es so zur Auflösung und zum Zusammenbruch der inneren Kontrolle kommt. Dies könne sich zum Beispiel als mangelnde Frustrationstoleranz, als verminderter Widerstand gegen Versuchungen oder als Sublimierungstauglichkeit zeigen. Redl hat insgesamt 22 Bereiche festgehalten, in welchen Störungen der Ich-Funktionen erkennbar sind (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 96). Die komplette Aufzählung dazu findet sich im Anhang 1. Wie aber unter Punkt 2.3.2 zur Sprache kam, widmete sich Redl nicht nur den Auswirkungen der geschwächten Ich-Funktionen, sondern er untersuchte auch jene, die ausserordentlich stark ausgeprägt waren und mit Vehemenz ein Verhalten vertraten, welches zerstörerisch wirkte. Bei einem solchen Ich würden die Triebe eine übermässige Stärke zeigen und das Über-Ich sei zu schwach ausgebildet (vgl. Hillebrand, 2008, S. 80). Es sei ein Verhalten, das keiner Forderung der Realität oder des Gewissens nachkomme. Da Redl in Bezug auf diese stark ausgeprägten Ich-Formen nicht von Ich-Schwäche sprechen wollte, denn die Funktionen seien ja nicht schlecht, sondern übermässig entwickelt, verwendete er dafür auch den Namen der „partiellen Hypertrophie“. Er beobachtete, dass Individuen mit solch partiell übermässig entwickelten Ich-Funktionen alle Kraft und Energie darauf verwendeten, das Ich so zu besetzen, dass dieses es ermöglichte, die Realität zu manipulieren und die Triebhaftigkeit zu schützen (vgl. Redl, & Winemann, 1979, S. 147; Redl, 1987, S. 27-31). Versagte diese Beeinflussung, seien die Kinder orientierungslos und ihr Verhalten und Gefühlsleben gerate total aus den Fugen. Die Gründe für dieses Verhaltensmuster vermutete Redl im Aufwachsen in einer delinquenten Umwelt, mit der man sich identifizierte, oder in einer mangelnden Identifizierung mit Erwachsenen und Wertemassstäben, was unter anderem die Gewissensbildung beeinflusste. Auch schienen adäquate Vorbilder zu fehlen. Alle diese Faktoren konnten zum Zusammenbruch einer gesunden Selbstkontrolle führen (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 145-147, S. 211).

Dem freudschen Gedankengut nahe, waren Bettelheim und Redl der Auffassung, dass seelische Krankheiten eng mit der gefühlsmässigen Einstellung zum eigenen Körper, zur Persönlichkeit und seinem Platz in der Welt verknüpft seien und dass ein psychoanalytisches Verständnis des menschlichen Verhaltens Ausgangspunkt für die Überlegungen bezüglich Hilfestellungen für seelisch erkrankte Menschen sein müsse. Trotzdem vertraten Bettelheim und Redl die Meinung, dass Psychoanalyse selbst nicht die Behandlungsmethode darstelle, welche Menschen in einer psychiatrischen Anstalt bräuchten. Die Kluft zwischen Therapieraum und dem realen Leben sei zu gross. Beide Therapeuten waren der Meinung, dass psychologische Probleme in der Situation behandelt werden sollten, in der sie auftraten. Diese Überzeugungen spielten bei der Umsetzung ihrer Ideen eine grosse Rolle (vgl. Bettelheim, 1978, S. 46, S. 219; Redl & Wineman, 1979, S. 27).

2.4 Bruno Bettelheims Ausgestaltung seiner „Milieuthapie“ an der *Orthogenic School* in Chicago

Bettelheims Zielsetzung: Ein Milieu zu erschaffen, welches der Wiederherstellung der Persönlichkeit diene. Der Patient solle einer ganz und gar auf Therapie ausgerichteten Umwelt ausgesetzt sein. Die

Umwelt müsse dermassen ausgestaltet sein, dass sie den Kindern erlaube, Erfahrungen zu machen, welche ihnen vermittelten, was ihr eigenes Ich auszuhalten vermöge oder wann ihr Ich Unterstützung benötige. Es sollte die Verbesserung der eigenen Kenntnisse bezüglich der Selbstkontrollmechanismen vermittelt werden (vgl. Redl & Winemann, 1979, S. 74).

Bettelheims Annahmen: Wenn traumatisierende Erfahrungen bei einem Menschen innert kürzester Zeit eine Persönlichkeitsstörung hervorzurufen vermögen, so könnten auch Umwelten geschaffen werden, die das Gegenteil bewirkten. Seine Orthogenic School sollte ein sogenannt umgekehrtes Konzentrationslager sein, ein Haus, in dem man Menschen helfe, sich zu befreien und seelisch zu genesen (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 116). Um seelisch gesund zu werden oder zu bleiben seien Beziehungen, Strukturen, Bedürfnisbefriedigung, Verlässlichkeit, Transparenz und Autonomie unabdingbar. Heilung sei auf der Grundlage von Liebe, Einfühlungsvermögen und pädagogischen Geschick möglich (vgl. Kohn, 2017, S. 2).

Eintritt in die Institution: Es wurden Kinder (später auch Jugendliche) aus der geographischen Umgebung aufgenommen, die nirgendwo erwünscht waren oder die von psychologischen Fachleuten und Eltern als extrem pathologisch, antisozial, delinquent, suizidal oder autistisch diagnostiziert worden waren (vgl. Fisher, 2003, S. 15). Für Bettelheim war es Voraussetzung, dass das jeweilige Kind freiwillig in das Wohnheim eintrat. Freiwilligkeit und Autonomie waren für Bettelheim von grosser Bedeutung, er erachtete es als unabdingbar, dass jeder Mensch so leben konnte, wie er wollte (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 120).

Räumlichkeiten: Die Reintegration der Persönlichkeit verlange, dass das Leben eines Menschen einen klar definierten Mittelpunkt habe. Wichtige Erfahrungen müssten dort gemacht werden, wo man seinen Lebensmittelpunkt sehe. Bettelheim wollte seinen Schützlingen in der Orthogenic School einen Lebensmittelpunkt bieten, die Anstalt sollte ein Territorium schaffen, wo sich alle sicher und zuhause fühlen konnten. Das Gebäude selbst, mit seinen klar umrissenen architektonischen Strukturen, sollte mithelfen, den zerrütteten Strukturen des Ich dieser Kinder ein Gefühl der Klarheit zu vermitteln (vgl. Bettelheim, 1978, S. 108, S. 150). Bettelheim gestaltete diesen Lebensraum sehr bewusst aus, so war es für ihn wichtig, dass die Räumlichkeiten bereits beim Betreten des Gebäudes stimmig erschienen. Mögliche Patienten oder Patientinnen wurden als erstes in ein Zimmer geführt, das so ausgestaltet war, dass man die für sich nötige Distanz wahren konnte. Zudem fanden sich in diesem Raum ein alter geschnitzter hölzerner Thron, eine alte Wiege, ein viktorianisches Puppenhaus, ein von einem Karussell stammendes Seepferd, antike Spielsachen und ein Wandbehang, der ein Märchen abbildete. Diese Gegenstände waren bewusst ausgesucht worden und sollten die Wichtigkeit der Erfahrungen aus dem Kleinkindalter, das wohlige Gefühl, gewiegt zu werden, die Macht der Phantasie sowie Beständigkeit und Kontinuität vermitteln (vgl. Bettelheim, 1978, S. 136). Bettelheim achtete bei der Ausgestaltung seiner Anstalt auch auf die Wirkung horizontaler und vertikaler Anlagen. Dem Durchschreiten eines horizontalen Ganges und dem Auf- und Absteigen einer vertikalen Treppe mass er psychologische Wichtigkeit zu, denn sie würden emotionale Erfahrungen von Kleinkindern repräsentieren, wie zum Beispiel die Angst des Fallens und den Wunsch, aufgefangen zu werden. Die Gänge waren zudem mit Schmuckelementen ausgestaltet, welche die Orientierung erleichtern sollten, was wiederum das Gefühl der Sicherheit verstärkte. Zudem wurden Künstler beauftragt, Werke zu schaffen, die durch ihre Symbolik den

Geist und die Gefühle der Bewohner ansprachen. Neben diesen architektonischen Ausgestaltungen achtete man auch auf die Wahrnehmung der Nahsinne wie riechen oder fühlen. So spielten der Geruch des Hauses, die Temperatur in den Räumen oder die Beschaffenheit der Materialien eine bedeutende Rolle. Angenehme Nahsinnerfahrungen sollten das Gefühl des sich Wohlfühlens, des Zuhause-seins und der Sicherheit stärken (vgl. Bettelheim, 1978, S. 114-118, S. 127). Auch der Ausgestaltung der einzelnen Räume wurde viel Gewicht beigemessen. Die Kinder und Jugendlichen teilten sich zu sechst einen Schlafraum. Diese Gruppengröße wurde als ideal angesehen, da man so noch in Beziehung zueinander treten könne, aber einander auch auszuweichen vermochte. Allen wurde in einem solchen Gruppenraum ein persönlicher Raumbereich zugestanden, in dem man durch das Legen und Stellen der Möbel eigene Grenzen markieren konnte. Zudem bekam jeder Bewohner eine Metallkiste, in der er die wichtigsten Eigentümer aufbewahren durfte. Ort und Einrichtung der Badezimmer wurden genau geplant. Der Überzeugung folgend, dass die Einstellung zur Welt sich über die Einstellung zum eigenen Körper zeige, wollte Bettelheim, dass die Räume der Körperpflege und der damit verbundenen körperlichen Bedürfnisse nicht vom Lebensraum abgeschnitten waren. Man solle sich rund um seinen Körper wohlfühlen, nicht daran gemessen werden und die eigenen körperlichen Funktionen akzeptieren (vgl. Bettelheim, 1978, S. 154-158, S. 164, S. 171-173). Da es Ziel war, das Leben in der Anstalt so auszugestalten, dass sich alle wie daheim und in einer Art Familie fühlen konnten. So hatte jeder stets zu allen Räumen Zugang. Räumliche Einschränkungen wurden als schädlich für die Reintegration der eigenen Persönlichkeit gesehen, das Gefühl des Ausgeschlossenseins sollte vermieden werden. Sogar die Eingangstür war immer offen, allerdings war der Türmechanismus so eingerichtet, dass das Haus jederzeit verlassen, aber nicht betreten werden konnte (vgl. Bettelheim, 1978, S. 127-129). Die Schilderungen der Räume lassen erkennen, dass keine Kosten gescheut wurden, den in der Schule lebenden Personen ein möglichst angenehmes Leben zu bieten. Die Ausgestaltung des ganzen Wohnheims vermittelte Wertschätzung, Sicherheit, Geborgenheit und zugleich Freiheit. Auf einen Raum wurde übrigens bewusst verzichtet – es gab keine Sicherheitszelle. Auch dies war eine ganz bewusste Entscheidung, denn das Personal sollte sich auch in Momenten grösster Herausforderungen den Kindern nicht entziehen, sondern ihnen beistehen. Auch hier zeigt sich wieder Bettelheims Überzeugung, dass das Vermitteln von Zuverlässigkeit und Kontinuität von grosser Bedeutung für die Genesung seelisch kranker Menschen ist (vgl. Bettelheim, 1978, S. 128).

Schule: Der schulische Unterricht fand im Wohngebäude selber statt und war auch Bestandteil des therapeutischen Milieus. Das Engagement und die Mitarbeit der Kinder waren freiwillig. Dies untermalte Bettelheims heilpädagogischen Denkansatz, welcher betonte, dass der Mensch frei entscheiden können solle, was und wie dieser sein Leben führen wolle. Die zu unterrichtenden Klassen waren altersdurchmischt. Bei der Klassenbildung wurde darauf geachtet, dass Kinder mit ähnlichen Störungen, Nöten oder Beschränkungen eine Gruppe bildeten. Man wollte das mögliche gegenseitige Verständnis für die Probleme als Unterstützung nutzen. Es wurde ein stark individualisierender Unterricht angeboten, der sich nicht an einheitlichen Lehrplänen orientierte sondern, sich nach den Bedürfnissen der einzelnen Kinder richtete. Ziel der Lehrperson war, eine Vertrauensgrundlage zu schaffen, welche die Grundlage bot, Lernhemmungen anzugehen. Das so wieder aufkeimende Interesse an Lerninhalten und dem Weltgeschehen sei ein wichtiger Entwicklungsschritt bezüglich des Erkennens der eigenen Fähigkeiten und Stärken (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 120; Mai, 2007).

Freizeit: Der Idee des therapeutischen Milieus entsprechend, sollte auch die Freizeitgestaltung zur Genesung der Kinder beitragen. Auf freiwilliger Basis wurden kulturelle Veranstaltungen, Bildungsangebote oder Erholungsstätten besucht, um zu vermitteln, dass man Teil der Gesellschaft war und nicht geächtet wurde. Zudem wurden Bilder und Geschichten bereitgestellt, welche auf symbolischer Ebene Konflikte widerspiegeln. Das Angebot an Spielsachen, derer man sich bedienen konnte, war gross. Bettelheim beobachtete, dass die sogenannten Zwischenzeiten, also zeitliche Übergänge zwischen geführten und organisierten Aktivitäten wie Essenszeiten oder klarer Freizeitgestaltung, vielen Mädchen und Knaben Mühe bereiteten. Zwischenzeiten würden einen Raum darstellen, in welchem ein Mass an Ich-Stabilität gefordert sei, da die sonst klar vorgegebenen Strukturen wegfielen (vgl. Bettelheim, 1978, S. 94; Fatke & Scarbath, 1995, S. 124).

Persönliche Bedürfnisse: Die Befriedigung von Bedürfnissen wurde in der Orthogenic School als wesentlich betrachtet. Bei der Befriedigung körperlicher Bedürfnisse wie Essen und Trinken wurde darauf geachtet, dass die Kinder täglich drei regelmässige Mahlzeiten plus zwei Imbisse einnehmen konnten, aber auch sonst die Möglichkeit hatten, sich zusätzlich Getränke oder Butterbrote zu besorgen. Auch wenn die Essenszeiten fix in der Tagesstruktur eingeplant waren, durfte selber entschieden werden, ob man daran teilnehmen, darauf verzichten oder alleine auf dem Zimmer essen wollte. Das Essen selber wurde immer sehr sorgfältig präsentiert, man achtete auf schönes Geschirr und Besteck. Damit sollte einmal mehr die Wertschätzung gegenüber den Heimbewohnern ausgedrückt werden. Die Nahrungsaufnahme galt nach psychoanalytischer Sicht als frühkindliche Erfahrung, welche das Urvertrauen stärke, und helfe auch, den seelischen Bedürfnissen gerecht zu werden. Zudem spielte die Überlegung mit, dass man sich, sind die Grundbedürfnisse befriedigt, anderen Dingen zuwenden könnte. Sei das Es befriedigt, gelange das Ich zu mehr Energie. Die Bedürfnisbefriedigung auf möglichst allen Ebenen sollte zudem das Gefühl der Sicherheit vermitteln und bewusst machen, dass man umsorgt und als wichtig empfunden werde. Dies wiederum führe zu einer höheren Selbstachtung (vgl. Bettelheim, 1978, S. 56-57, S. 94, S. 164-168).

Therapien: Das therapeutische Milieu war in sich schon eine Form der Therapie. Es wurden Strukturen geschaffen, in welchen Seele und Körper wieder zu einer Einheit gelangen konnten. Das Personal war davon überzeugt, dass alles heilsam sei, was einem das Gefühl gebe, gut und wertvoll zu sein, und diese Wahrnehmung solle in allen Lebensbereichen gemacht werden können. Es sollten bestmögliche Lebensbedingungen geschaffen werden, welche den Betroffenen zeigten, dass sie ernst genommen würden. Dazu gehörte auch die möglichst umfassende Befriedigung der individuellen Bedürfnisse. Bettelheim betonte in der Arbeit mit seinen Patienten die Wichtigkeit des Dialoges, den er als zentrales Moment der Erziehung sah. Es sei unabdingbar, dass die Kinder zu verstehen lernten, was sie über ihren Körper, über ihre Reaktionen und auch über ihre Verweigerungen zum Ausdruck brächten. Damit der Dialog seine therapeutische Wirkung entfalten könne, dürften Therapeuten nicht vermitteln, dass sie wüssten, wie die Welt zu sein habe. Stattdessen sei der Blickwinkel der Betroffenen der Schlüssel zum Verstehen. Das, was die Kinder hergeben würden, müsse akzeptiert werden. Erst dann könne es therapeutisch genutzt werden. Bettelheim (1992) bemerkte: „[...] dass man dem anderen nur dann helfen kann, aus seiner Hölle heraufzusteigen, wenn man zu ihm zunächst einmal, in welchem Masse auch immer, hinabgestiegen ist“ (1992a, S. 13). Ebenso hoch wie den Dialog wertete die Philosophie der Orthogenic School die Kraft menschlicher Beziehungen. Als Grundlage für Beziehungen wurden

Liebe und Einfühlungsvermögen gesehen, welche eine seelische Bindung herstellen konnten. Diese seelische Bindung sei auf dem Weg zur Reintegration der Persönlichkeit von grosser Bedeutung, denn sie erlaube die Integration von Selbstbildern und Werten. Eigentliche Therapiestunden gab es nicht. Zwar wurden Spielstunden mit einem Psychiater angeboten, die ein zusätzliches Experimentierfeld und eine weitere Beziehungsebene für die Kinder darstellten. Die Teilnahme an diesen Einzelsitzungen war freiwillig (vgl. Bettelheim, 1978, S. 12, S. 26, S. 39, S. 56, S. 125, S. 132; Fatke & Scarbath, 1995, S. 120; Kohn, 2017, S. 8).

Transparenz: Transparenz wurde grossgeschrieben, nicht nur bei der Gewährung des freien Zutritts. Sie spielte auch eine wichtige Rolle in der Kommunikation zwischen allen Bewohnern des Hauses. Entscheidungsfindungen oder Dossiereinträge sollten für alle nachvollziehbar, einsehbar und logisch sein. Bei den Kranken sollte jegliches Gefühl des Übergangenwerdens vermieden und dafür deren Wichtigkeit betont werden (vgl. Bettelheim, 1978, S. 127-133).

Therapeuten: Um den Kindern eine optimale Behandlung zukommen zu lassen, stellte Bettelheim viele gut ausgebildete Therapeuten ein (vgl. Bettelheim, 1978, S. 30). Zudem war es ihm wichtig, dass das gesamte Therapiepersonal in alle Abteilungen Einsicht hatte und nicht nur für einen Bereich zuständig war, damit auch das Leben der Patienten nicht segmentiert werde und sie stattdessen eine möglichst ganzheitliche Betreuung erfuhren. Deshalb müsse jede Berufsgruppe über Wissen und Engagement verfügen, das über den rein beruflichen Horizont hinausreiche (vgl. Bettelheim, 1978, S. 227, S. 234). Bettelheim stellte hohe Anforderungen an die Persönlichkeit des Therapiepersonals. Er erwartete eine ausserordentlich hohe Motivation, Empathie, Intuition, klinisches Wissen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Ein Therapeut müsse wissen, was sich angenehm anfühle oder was einen unangenehm berühre. Ebenso müsse er bereit sein, seine eigenen Kindheitsleiden zu integrieren, damit er den erkrankten Kindern helfen könne (vgl. Bettelheim, 1978, S. 222, S. 272; Fisher, 2003, S.15; Kohn, 2017, S. 9). Sich der anspruchsvollen Arbeit seines Personals bewusst, investierte Bettelheim viel Zeit in dessen Betreuung. Es fanden tägliche Besprechungen statt, welche der Supervision dienten. Bei auftretenden Problemen versuchte man inneren Blockaden der jeweiligen Betreuungsperson auf die Spur zu kommen. Da die therapeutische Wirkung auf menschlichen Beziehungen beruhte, war man sich der Gefahr der Gegenübertragung bewusst und nutzte die Besprechungen auch für diese mögliche Problematik bei der Begleitung und Betreuung der Kinder. Bettelheim war der Ansicht, dass das Wohl der Kinder nicht zuletzt von der positiven Weiterentwicklung der Angestellten abhing (vgl. Bettelheim, 1978, S.12; Kohn, 2017, S. 9).

Strafen: Bestrafungen gehörten nicht zum Repertoire der Arbeitsmethoden in der Orthogenic School. Man war auch der Überzeugung, dass jede physische Bändigung eines Patienten von diesem als Sorge um andere und nicht als Sorge um ihn verstanden werde. Kam es zu Ausbrüchen oder Gewalttätigkeiten seitens eines Patienten, musste das Therapiepersonal den Fokus unmittelbar auf die Verzweiflung des Kindes richten, bei ihm sein und ihm Unterstützung in der Bewältigung des Erregungszustandes bieten. Das Kind müsse spüren, dass das Einvernehmen zwischen ihm und seinem Betreuer durch den Ausbruch nicht gefährdet sei. Dem materiellen Schaden, der bei einer Gewalttätigkeit entstehen könne, würde man sich erst später zuwenden (vgl. Bettelheim, 1978, S. 61-62).

Rollenverteilung: Das therapeutische Milieu als Struktur sozialer Solidarität solle möglichst wenig Hierarchien aufweisen. Allerdings könne es zu Situationen kommen, in welchen eine gewisse Unterordnung durchaus Sinn mache. Dies träfe zum Beispiel dann zu, wenn es Unterschiede hinsichtlich des Vertrautseins mit einer bestimmten Situation gebe. Die Unterordnungen sollten aber stets freiwillig und der Vernunft gehorchend sein. Um das Bedürfnis nach Gleichstellung zu unterstreichen und der Statuskultur entgegenzuwirken, wurden in der Orthogenic School Uniformen abgeschafft, alle nannten sich beim Vornamen und es gab nur noch einen Schlüssel, da sozusagen alle Räume für alle zugänglich waren (vgl. Bettelheim, 1978, S. 129, S. 221, S. 234, S. 250).

So schön diese gewollte Gleichstellung auch klingen mag, muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Mitarbeiter trotzdem Unterschiede wahrgenommen haben. Sie schilderten Bruno Bettelheim als Institutionsleiter, der ein gewisses Mass an Deutungshoheit einforderte. Es wurden sogar Stimmen laut, die behaupteten, Bettelheim habe die totale Verfügungsgewalt über die Menschen in der Anstalt gewollt (vgl. Kohn, 2017, S. 9, S. 11).

2.5 Fritz Redls Ausgestaltung seines „Therapeutischen Milieus“ am *National Institute for Mental Health* in Bethesda

Redls Zielsetzung: Sie bestand darin, durch Betreuung in einem entsprechenden Milieu unbewusste Mechanismen, die das Verhalten beeinflussen und zu Schwierigkeiten oder seelischen Belastungen werden können, zu erkennen und verstehen zu lernen. Aus diesen Erkenntnissen sollten Hilfestellungen (Massnahmen zur Ich-Unterstützung) resultieren, die einem bei der Bewältigung des Lebens, mit all seinen innerpsychischen und aussenweltlichen Ansprüchen, unterstützen sollten. Das Milieu solle eine Umgebung schaffen, in der Ich-Störungen behoben werden könnten. Hier biete sich die Möglichkeit, dem Kind ein neues Objekt anzubieten, um dessen Bild es seine eigene Persönlichkeit neu ordnen könnte (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 100).

Redls Annahmen: Da die seelische Gesundheit stark von Vorerfahrungen geprägt sei, könne eine bewusst gestaltete Umwelt, die einem Individuum möglichst viele Gelegenheiten für positive Erfahrungen biete, förderlich auf dessen Entwicklung zu einer integrierten Persönlichkeit einwirken. Alle Faktoren der Lebensumwelt würden einen therapeutischen Einfluss ausüben. Im Zusammenleben mit anderen zeige sich die seelische Verfassung eines Menschen am stärksten und die gelebten Beziehungen würden einen Handlungscharakter, also eine therapeutische Nutzbarmachung, und nicht bloss eine Diskussionsgrundlage aufweisen (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 33, 38; Redl, 1987, S. 20).

Eintritt in die Institution: In die Institution traten gestörte, präpsychotische, normal intelligente Kinder zwischen acht und zehn Jahren ein. Sie zeigten keine nachweisbaren physischen Schäden und stammten aus der Umgebung.

Fritz Redl schrieb seiner Auffassung von „therapeutisch“ und „Milieu“ ganz konkrete Merkmale zu (vgl. Redl, 1987, S. 76-95). Diese sieben, beziehungsweise zwölf Merkmale werden im Folgenden aufgelistet und mit Aspekten aus Redls Praxis angereichert.

2.5.1 Die für das „Therapeutische Milieu“ prägende Bedeutungen von „therapeutisch“ (T)

T1 - Vermeidung schädlicher Einflüsse: Ein therapeutisches Milieu müsse so eingerichtet sein, dass keine traumatisierenden Ereignisse auftreten könnten. Diese sollten durch Rituale und Verhaltensregeln, die den Kindern viel an Orientierung und Struktur bieten würden, vermieden werden. Zudem werde darauf geachtet, dass keine oder nur wohldosierte Frustrationen aufträten und die Betreuungssituation stets so geregelt sei, dass präventives Eingreifen immer möglich sei. Würden trotzdem krisenhafte Ereignisse eintreten, werde durch das „Life Space Interview“ eine spezielle Form von Dialog angeboten, wodurch im Moment des Vorkommnisses die Situation rekonstruiert und durch Deutung der vorhandenen Gefühle zur Verminderung von Schuldgefühlen und Ängsten sowie zu einer angemessenen Realitätserkenntnis und zum Aufbau innerer Kontrollmechanismen geführt werden sollte. Die Kinder würden also im direkten Umfeld erfahren, was ihr Verhalten bedeuten und auslösen könne (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 89, S. 101, S. 103). Ganz allgemein, so Redl, müsse man den Menschen guttun und ihnen nicht schaden (vgl. Redl, 1987, S. 76).

T2 - Befriedigung von Grundbedürfnissen: Das Gefühl der Sicherheit als Grundbedürfnis solle den Kindern vermittelt werden, indem bei der Bewältigung und Verarbeitung neuer Eindrücke, Erfahrungen oder Ängsten ein Erwachsener zugegen sei. Ihre körperliche Nähe und Berührungen könnten nebst dem Bedürfnis nach Sicherheit auch der Beruhigung dienen. Ebenso bedeutend seien affektive Zuwendungen, die ein Kind bei neuen Herausforderungen mit Tätigkeiten oder Personen unterstützen würden und ihm das Gefühl von Zugehörigkeit geben könnten (vgl. Redl & Wineman, 1982, S. 27, S. 32, S. 34). Redl macht in seinen Ausführungen aber deutlich, dass es eine Erfüllung der Grundbedürfnisse per se nicht gebe, denn neben diesen Bedürfnissen gelte es auch den Entwicklungsstand eines jeden einzelnen zu beachten, was dazu führe, dass die Formen der Bedürfnisbefriedigungen ganz unterschiedlich ausfallen könnten (vgl. Redl, 1987, S. 77). Fast überflüssig zu erwähnen ist wohl, dass auch ausreichend für das leibliche Wohl gesorgt werde. Alles in allem sollte das Heim als Lebensraum, in dem Milch und Honig fließen, wahrgenommen werden (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 216).

T3 - Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen und subkulturellen, sozioökonomischen ethischen Perspektive: Kinder nähmen ein Wertesystem wahr, nur stelle sich die Frage, welche Werte zu ihnen durchdringen würden. Je nach Vorerfahrungen seien das unterschiedliche Systeme. Ebenso müsse berücksichtigt werden, dass die Mädchen und Knaben Individuum und Gruppenmitglied in einem seien. Wer was auf welche Weise tue, hänge von der Persönlichkeit und vom Wirkkreis anderer ab, denn die Persönlichkeiten dieser anderen seien reale Gegebenheiten, die einen beeinflussen würden (vgl. Redl, 1987, S. 20, S. 87, S. 88).

T4 - Klinische Elastizität: Darunter verstand Fritz Redl die Fähigkeit einer Institution, sich den ständigen Änderungen des klinischen Betriebes und der therapeutischen Erfordernisse anzupassen. Man müsse also mit Ausnahmeregelungen zurechtkommen und Verhaltensweisen akzeptieren, welche einen geplanten therapeutischen Input verunmöglichen könnten. In seinem Werk „Erziehung schwieriger Kinder“ veranschaulicht der Autor diese geforderte Elastizität anhand des Beispiels einer Lehrperson, die sich in der Situation einer Übertragung wiederfindet und nun adäquat reagieren muss. Es wird deutlich, dass der Pädagoge in diesem Beispiel seinen Lehrauftrag für einen Moment zur Seite legen und sich der

psychischen Verfassung des Kindes widmen muss (vgl. Redl, 1987, S. 79, S. 80). Aber auch ein gewisses Mass an Symptomtoleranz müsse, so Redl, gewährleistet sein. Die Klinik müsse bezüglich ihrer Erwartungen an Therapieerfolge so viel an Elastizität beweisen, dass auch Raum für Rückfälle bestehe (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 37).

T5 - Ganzheitlichkeit im Zugang auf Heranwachsende: Es sei von grosser Wichtigkeit, sich nicht nur über die Behandlung des Hauptproblems Zugang zu seinen Patienten zu erschaffen. Das bedeute, dass der Hauptaspekt der Störung sehr wohl therapeutisch angegangen werden müsse, dass aber weitere Aspekte des herausfordernden Verhaltens nicht einfach vernachlässigt werden dürften, sondern diesen im Alltag des Milieulebens durch andere Beschäftigungen und Auseinandersetzungen Rechnung getragen werde. So könne das Miteinander in bewusst zusammengestellten Gruppen unbewusste Mechanismen auslösen, welche dann im Alltag therapeutisch genutzt werden könnten. Auch organisierte und begleitete Spielrunden würden Kinder im Umgang mit ihren Emotionen und Ich-Funktionen unterstützen (vgl. Redl, 1987, S. 80-81, S. 88, S. 91).

T6 - Bereitstellung eines angstfreien Lebensraumes: „Einem solchen Kind müssen wir neben der Hilfe des Therapeuten einen Lebensraum bereitstellen, in dem es sich leisten kann, krankhafte Abwehrhaltungen aufzugeben und die notwendigen emotionalen Bindungen zu entwickeln, die jeder primären Wertidentifikation vorausgehen müssen“ (Redl, 1987, S. 82). Redl sprach hier die Wichtigkeit der Beziehung an. Werde diese als positiv, ehrlich und beständig erlebt, könne sie die Identifikation mit den vermittelten Wertvorstellungen ermöglichen. Beziehungen stellten eine Art Basis für die Empfänglichkeit gewisser Werte dar (vgl. Redl, 1987, S. 57). Wenn der zur Verfügung gestellte Lebensraum durch Bereitstellen von Symbolen der Sicherheit Ängste zu bewältigen vermöge, diene er der Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit (vgl. Redl, 1987, S. 46).

T7 - Verbindung zum Alltag: Das therapeutische Milieu solle sich nicht zu stark vom Alltag der Heranwachsenden unterscheiden. Es solle, wenn möglich, immer mehr in diesen hineinwachsen und sich selbst überflüssig machen. Das bedinge, dass das therapeutische Milieu mit den Komponenten durchsetzt sei, an welchen sich die Jugendlichen in ihrem zukünftigen „normalen“ Leben orientieren müssten. Redl mass der Unterscheidung zwischen den Aspekten des Milieus, die unmittelbar klinische Aufgaben übernehmen müssten, und jenen, welche so ausgestaltet zu sein hätten, dass damit eine mögliche Reintegration in das Leben ausserhalb der Anstalt vorbereitet werde, grosse Bedeutung und Aufmerksamkeit zu (vgl. Redl, 1987, S. 83- 84). Auch deshalb war es ihm wichtig, dass die Aussenwelt immer wieder in die Anstaltswelt eindringen konnte, sei dies über gemeinsame Ausflüge oder Medien (vgl. Redl, 1987, S. 93).

2.5.2 Merkmale bezüglich der Analyse des Begriffs „Milieu“ (M)

M1 - Schaffung von zuverlässigen, durchschaubaren, vertrauensvollen sozialen Strukturen: Es sollte in der Anstalt eine soziale Struktur vorherrschen, in welcher eine grosse Vertrautheit zwischen Kindern und Erwachsenen herrschte, die aber kein Familienleben vortäuschte. Vielmehr suchte Redl nach einer Struktur, welche einem Ferienlager ähnlich war, wo sich Erwachsene und Jugendliche wohl sehr vertraut seien, aber keine familiären Banden nachgeahmt würden (vgl. Fatke & Sarbath, 1995, S. 101).

Auch sollte die Rollenverteilung unter den Erwachsenen klar und gut erkennbar und konstant sein. Diese Klarheit helfe den Mädchen und Knaben sich zu orientieren und finde sich auch im Leben ausserhalb der Anstalt. Sie könne auch als Ich-Unterstützung dienen, da die Kinder oft überfordert seien, selber Entscheide zu treffen. Neben der Rollenverteilung unter den Erwachsenen gebe es natürlich auch Rollenzuweisungen in den einzelnen Gruppen. Auch hier würden klare Regeln und Positionen eine grosse Rolle spielen. Klare Kommunikationswege, das Wissen und Verständnis darüber, wer wann und wie entscheide, erachtete Redl als ebenso hilfreich für das Zurechtfinden im Leben der Klinik (vgl. Redl, 1987, S. 86-87, S. 101, S. 218). Eindeutige Strukturen könnten zudem das Gefühl der Hilflosigkeit den eigenen Trieben gegenüber mindern, sie würden einem Individuum klar vorgeben, wie es sich zu verhalten habe (vgl. Redl, 1987, S. 31-32).

M2 - Übereinstimmung der vermittelten und gelebten Werte: Die verbal vermittelten Werte sollten mit der implizierten Werthaltung übereinstimmen. Diese Übereinstimmung müsse spürbar und kohärent sein, denn die Kinder hätten ein feines Gespür bezüglich Unstimmigkeiten zwischen verbalen Äusserungen und inneren Einstellungen. Was zähle, sei nicht, was man tue, sondern was man dabei für das Kind empfinde (vgl. Redl, 1987, S. 87, S. 203). Zudem müssten die Zeichen der Zuwendung losgelöst sein von der Frage, ob ein Kind die Zuwendung aufgrund seines Verhaltens verdiene oder nicht (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 37).

M3 - Verlässliche Gewohnheiten, Rituale, Verhaltensregeln: Gewohnheiten und Rituale könnten helfen, das Triebgeschehen unter Kontrolle zu halten und die Selbstkontrolle zu stärken. Um ein Klima der höchstmöglichen Stimmigkeit für alle zu schaffen, sei es von Nutzen, wenn alle gewisse Verhaltenskodex oder Routinevorschriften kennen und auf diese Art und Weise ungewollte Verhaltensweisen vermeiden würden. Es seien aber nicht immer die gleichen Rituale oder Verhaltensregeln, die in bestimmten Situationen für alle Kinder geeignet seien. So gelte es, das geforderte Verhalten auch immer mit dem Entwicklungsstand der Jugendlichen abzugleichen und zu berücksichtigen, ob eine Regel für ein einzelnes Kind oder eine Gruppe bestimmt sei, in der dynamische Prozesse das Verhalten der einzelnen stark beeinflussten. All diese Aspekte zu berücksichtigen erfordere methodisches und pädagogisches Geschick (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 238; Redl, 1987, S. 88, S. 91, S. 154-157). Die Orientierung, die Rituale und Regeln bieten würden, sei wichtig für die zerrissene Persönlichkeitsstruktur der Heranwachsenden. Durch das Festsetzen von Regeln übernahmen Therapeuten zum Teil die Aufgabe der gestörten Ich-Funktionen der Kinder (vgl. Crain, 2005, S. 74; Fatke & Scarbath, 1995, S. 101).

M4 - Auswirkungen des Gruppenprozesses erkennen und beachten: Nach Redl haben alle Mitglieder einer Gruppe eine bestimmte Funktion zu erfüllen. Die Funktionen seien sehr unterschiedlich, würden aber alle einem dynamischen Gefüge unterliegen. Für das therapeutische Personal sei es wichtig, die Kräfte, die aus solch dynamischen Prozessen hervorgingen, zu erkennen und, wenn möglich, für gewisse Verhaltensänderungen oder die Anerkennung bestimmter Werte zu nutzen. Entstünden Konflikte in Gruppen, solle das „Gesetz marginaler Antisepsis“ angewendet werden. Darunter verstand Redl eine Technik, welche hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Gruppe und auf das einzelne Gruppenmitglied darauf bedacht war, dass es der Gruppe und dem Individuum bei der Umsetzung einer Massnahme besser oder zumindest nicht schlechter ging (vgl. Redl, 1987, S. 88, S. 157-158). Gruppenprozesse zu beach-

ten, erachtete Redl auch als wesentlich, weil Erziehung im therapeutischen Milieu das Gruppengeschehen immer miteinschliessen müsse, genauso wie das Familienleben oder ein Klassenverband auch immer mit Gruppendynamiken zu tun hätten. Was ein Mitglied einer Gruppe betreffe, betreffe auch die Gruppe als Ganzes (vgl. Fatke & Sarbath, 1995, S. 101).

M5 - Beachtung der Verträglichkeit unter den Gruppenmitgliedern: Es sei klar, dass es die Wirkung gewisser pathologischer Extreme aufeinander zu beachten gelte, denn sie würden einen grossen Einfluss auf ihre Umgebung ausüben. Je nach dem könne es zu Ansteckungen eines Verhaltens oder zu Machtkämpfen kommen. Eine gut strukturierte und wohlüberlegte Zusammensetzung einer Gruppe erhöhe deren Beständigkeit. Schwierig hingegen sei die Frage, welche Kombinationen von Persönlichkeitssyndromen sich in welcher Art und Weise auf die Mitwelt auswirken würden. Für Redl war klar, dass sich Schwierigkeiten in einem Gruppengefüge nicht einfach ausschalten liessen. Um einen sinnvollen Umgang damit zu ermöglichen, bedürfe es Beobachtungen, Gesprächen und / oder der Unterstützung Einzelner (vgl. Redl, 1987, S. 89, S. 137, S. 142-147).

M6 - Beachtung der gelebten Einstellungen und Gefühle des Personals: Die Beziehung zwischen den Angestellten und Kindern in der Anstalt werde stark durch gelebte Einstellungen und Gefühle von Seiten der Erwachsenen beeinflusst. Es müsse sich aber um wirklich gelebte Emotionen handeln. Redl war sich dieser Tatsache sehr bewusst, betonte aber auch, dass einzelne Milieubestandteile diese Beziehung entscheidend beeinträchtigen könnten. Nicht ganz ausser Betracht lassen dürfe man auch die Annahme, dass es sich manchmal um Übertragungen handle, also um verdrängte Gefühle oder Konflikte, die man auf das Therapiepersonal übertrage (vgl. Redl, 1987, S. 90). Zudem beschrieb Redl, dass die den Kindern entgegengebrachte Zuneigung auch Probleme in sich bergen konnte. So seien sich die Mädchen und Knaben in der Anstalt ein solch grosses Wohlwollen ihnen gegenüber nicht gewohnt und würden misstrauisch. Oder aber sie verlangten nach immer mehr Zuwendung und nach immer grösserer Toleranz bei Triebausbrüchen. Werde dies nicht gewährleistet, geschehe es nicht selten, dass die Jugendlichen mit dieser Frustration nicht zurechtkämen und einen sogenannten Behandlungsschock erlitten. Hier brauche es dann natürlich die sofortige Verarbeitung mit der Unterstützung von Erwachsenen (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 227-229).

M7 - Berücksichtigung des Verhaltens der „Anderen“: Das Personal müsse fähig sein, sich die Wirkung des eigenen Verhaltens auf das Gegenüber vorzustellen und anhand dieses Bewusstseins sorgfältig und wohlüberlegt mit den Heranwachsenden kommunizieren und handeln können. Kinder nähmen das Verhalten der anderen ihnen gegenüber wahr, könnten es aber nicht immer richtig deuten, was sich dann oft in herausforderndem Benehmen äussere. Redl fügte hier das Beispiel der Bestrafung an, dessen Sinn ein Kind nicht einsehe und darauf panisch reagiere. Hier stelle sich dann die Frage, ob das eigene Verhalten als bestrafende Person die Wirkung nicht verfehlt habe. Es gelte also, immer achtsam zu bleiben, wenn es um Verhaltenssteuerung ginge, da man abschätzen können müsse, was ein Kind mit der Wahrnehmung der erlebten Verhaltensäusserung anderer mache (vgl. Redl, 1987, S. 90-91, S. 204).

M8 - Auswahl von Tätigkeit im Gesamtkontext der Kinder: Es müsse darauf geachtet werden, dass die Auswahl verschiedenster Tätigkeiten wie Spiele oder Ausflüge dem Kontext der Gruppe entspreche.

Die einzelnen Programmpunkte müssten klinisch gut dosiert sein und sollten den Kindern einen möglichst realistischen Alltag bieten, in welchem sie alte Erfahrungsmuster korrigieren und neue Erfahrungen machen könnten (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 102). Die Inhalte der Angebote müssten den Fertigkeiten und Interessen der Mädchen und Knaben angepasst sein, damit der Aufbau eines befriedigenden Selbstbildes ermöglicht werde. Es brauche stimmige Örtlichkeiten und die momentane Gruppenatmosphäre müsse das geplante Tun aushalten können. Das bedinge, dass man neben den klar vermittelten Spielregeln auch ein Augenmerk auf die durch das Spiel ausgelösten Mechanismen habe. Es sollte stets die Möglichkeit für ein präventives Eingreifen bestehen, damit die Kontrolle über das Geschehen nicht abhandenkommen könne. So liege den meisten Beschäftigungen, die in einer Anstalt möglich seien, ein Gerüst von Regeln zugrunde. Es müssten Strukturen beachtet und bestimmte Aufgaben erfüllt werden, wie die Ermöglichung der Triebabfuhr oder der Partizipation aller (vgl. Fatke & Sarbath, 1995, S. 102; Redl, 1987, S. 91-92).

M9 - Koordination von Raum, Zeit, Ausrüstung in der jeweiligen Situation: Gegenstände würden in bestimmten Situationen die Wahrnehmung unterschiedlich beeinflussen. Ebenso wirkten räumliche Begebenheiten in Kombination mit Gegenständen verschiedenartig auf einen Menschen. So könnten grosse Räume beispielsweise ein Gefühl von Übermut auslösen oder ein aufgefundener Ball zu einem unkontrollierten Spiel animieren. Was ein Kind beim Betreten eines Raumes oder beim Erleben einer Situation empfinden könnte, sollte vom Personal stets bedacht und reflektiert werden. Das sorgfältige Planen und Überdenken von Raum, Zeit und Requisiten wirke sich positiv auf den gewünschten Effekt eines Unternehmens aus. Unvorhergesehene Reize erhöhten die Triebspannung. Wäre man in einer Situation eventuell auf einen schnellen Triebabbau angewiesen, würde man sich für andere Spielsachen und Requisiten entscheiden, als wenn man mit Kindern arbeite, welche eine bereits recht strukturierte Art des Spielens zeigten (vgl. Redl & Wineman, 1979, S. 233-234; Redl, 1987, S. 43, S. 91-92).

M10 - Berücksichtigung der Aussenwelt: Bei der Behandlung der Kinder sollten auch Einflussfaktoren von aussen und deren Wirkungen berücksichtigt werden. Die Aussenwelt gehöre zur realen Welt und dürfe nicht abgeschottet werden, sollten die Heranwachsenden denn lernen, sich später den Anforderungen der Umwelt ausserhalb der Anstalt zu stellen. Besuche von Eltern und Geschwistern seien eine Möglichkeit, ein Stück der Aussenwelt in das Anstaltsleben einfliessen zu lassen. Aber auch Ausflüge oder Medien liessen die Kinder etwas an der Welt hinter den Anstaltsmauern teilhaben und die Fensterfront im Schulzimmer biete wortwörtlich Ausblick. Wichtig sei, dass bewusst ausgewählt werde, wann welche Aspekte der Aussenwelt Aufnahme in der Klinik fänden, denn auch hier spiele das achtsame Koordinieren einflussender Faktoren und das Vorausschauen auf mögliche Reaktionen eine grosse Rolle (vgl. Redl, 1987, S. 92).

M11 - Erwachsene als Mittler zwischen den Heranwachsenden: Wie unter Punkt M5 ausgeführt, vermöge nicht jedes Kind das Verhalten seines Gegenübers richtig zu deuten, was zu herausfordernden Situationen führen könne. Erwachsene sollten hier eine Mittlerrolle wahrnehmen und zwischen Verhalten auf der einen Seite und Wahrnehmung auf der anderen Seite vermitteln, damit alle Beteiligten die vorausgegangene Situation besser verstehen und einordnen könnten. Das möglichst unmittelbare Klären einer belastenden Situation sah Redl als eine Form von „Erste-Hilfe-Dienst“, welcher gewährleisten sollte, dass kein Kind mit seinem Kummer, mit seinen Frustrationen oder Ängsten alleine bleibe. Trost

spenden, erklären oder Entscheidungshilfen anbieten seien alles Massnahmen zur Ich-Unterstützung, die die Erwachsenen bieten könnten. Manchmal helfe bei einem Kind nur schon die Anwesenheit eines Erwachsenen gegen das ohnmächtige Gefühl, seinem Ich total ausgeliefert zu sein (vgl. Redl & Winieman, 1982, S. 29; Redl, 1987, S. 94).

M12 - Therapeutische Elastizität: Das Milieu müsse sich auf sich stetig verändernde Bedürfnisse einstellen können. Verändern könnten sich innere Bedingungen bei den Patienten sowie auch äussere Bedingungen. Es bedürfe einer Flexibilität in Bezug auf den sich verändernden Behandlungsprozess. Manchmal brauche es engere Strukturen für ein Kind, manchmal dürfe sein Spielraum erweitert werden. Die geforderte Elastizität sei auf genaue Beobachtungen und sorgfältiges Reflektieren des Verhaltens der Kinder angewiesen. Auch hier sei nochmals darauf hingewiesen, dass der Begriff der therapeutischen Elastizität eben auch Raum für Stagnation oder gar Regression miteinschliesst (vgl. Redl & Winieman, 1979, S. 37; Redl, 1987, S. 95).

Nach diesen Ausführungen zu Fritz Redls Kriterien für ein therapeutisches Milieu sollen noch zwei wichtige Konzepte dargestellt werden, welche in der vorhergehenden Beschreibung nicht speziell erklärt wurden, aber für Redl von grosser Bedeutung waren.

Das „Life Space Interview“: Dieser Begriff lässt sich als „Lebens-Raum-Gespräch“ übersetzen und stellt eine erzieherische Form des Gesprächs dar. Das Gespräch ist situationsbezogen und findet im aktuellen Kontext statt. Ziel dieses Interviews ist, ganz bestimmte Ereignisse aus dem Alltag zu bearbeiten und daraus langfristige Erziehungsziele herauszuschälen. Es gilt als spezifische Form des Dialoges zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden. Der Ablauf dieser Intervention sieht folgendermassen aus: Unmittelbar nach einem Vorfall führt eine Vertrauensperson mit dem betreffenden Kind ein Gespräch, in welchem ihm die „Realität einmassiert“ wird, was bedeutet, dass dem Kind seine Fehleinschätzungen verständlich gemacht werden. Eine Realitätserkenntnis soll dem Aufbau der inneren Kontrolle dienen, Wertschätzung oder das Anbieten von Anpassungstechniken können dabei hilfreich sein. Das sofortige Einschreiten dient auch als „emotionale erste Hilfe“. Das Kind wird in seiner Wut nicht allein gelassen und es erfährt durch die Aufrechterhaltung der Kommunikation Unterstützung bei der Bewältigung von Angst oder Schuldgefühlen (vgl. Fatke & Scarbath, 1995, S. 102-104; Hillebrand, 2008, S. 83-84). Für Redl war die erzieherische Form des Gesprächs der bessere Ansatzpunkt für den Umgang mit unerwünschtem Handeln als Bestrafungen. Er glaubte, das Verhaltensauffällige den Zusammenhang zwischen Tat und Strafe nicht erkennen würden, da ihr Kontrollsystem noch nicht genügend ausgereift sei. Es sei hier noch erwähnt, dass Redl nicht der Meinung war, dass alles durch Gespräche zu regeln sei. Er bediente sich bei Verstössen auch ganz bewusst gewählter Interventionsformen. Wichtig war Redl, dass die Bezugsperson bei der Wahl der Interventionsform stets reflektiert handelte und sich nicht von spontanen und emotionalen Reaktionen leiten liess. Als Möglichkeiten reflektierter Handlungen sah er zum Beispiel das bewusste Ignorieren, die affektive Zuwendung, das Verändern von Planungen, aber auch physisches Eingreifen, wenn bei einem Kind durch Übererregtheit alle Kommunikationskanäle zu seinem Ich blockiert seien (vgl. Hillebrand, 2008, S. 80-81). Eine vollständige Auflistung zu Redls Interventionsformen findet sich im Anhang 2. Das Wesen des „Life Space Interviews“ lässt

sich in folgenden oben ausformulierten Punkten erkennen: T1, T2, T5, T6, T7 und M1, M2, M4, M5, M6, M7, M11.

„Die gruppenpsychologische Ansteckung“: Auf dem Gebiet der Erziehung spielt die Gruppenpsychologie eine grosse Bedeutung. Es geht darum, die intrapsychischen, emotionalen und triebhaften Vorgänge in den Mitgliedern einer Gruppe zu untersuchen und die wesentlichen Faktoren im gruppenbildenden Prozess darzustellen. Das Leben in einer Gruppe setzt sich unter anderem aus psychologischen und sozioökonomischen Faktoren zusammen, es ähnelt einem Organismus, der durch seine Beschaffenheit bewirkt, dass sich die einzelnen Glieder auf eine bestimmte Art und Weise verhalten (vgl. Redl & Wattenberg, 1980, S. 150). Redl konzentrierte sich auf emotionale und triebhafte Faktoren. Er machte zudem darauf aufmerksam, dass nicht alle Emotionen, welche Menschen in einer Gruppe empfinden, Gruppenemotionen sind und dass nicht alle Gruppenemotionen gleichbedeutend für den Vorgang der Gruppenbildung seien. So unterschied er zwischen den konstitutiven Gruppenemotionen, welche grundlegend für gruppenbildende Vorgänge seien, und den sekundären Gruppenemotionen, die sich innerhalb und zwischen den Mitgliedern einer Gruppe entwickeln würden (vgl. Redl, 1987, S. 99-103). Der Begriff der „zentralen Person“ spielt in Redls Beschreibung der gruppenpsychologischen Ansteckung eine wesentliche Rolle. Redl sprach von zehn verschiedenen Typen einer solch zentralen Person (siehe Anhang 3) und fasste diese in drei Hauptkategorien zusammen. Diese Hauptkategorien definieren die zentrale Person als „Objekt der Liebe“, als „Triebobjekt“ und als „Stützung des Ichs“ (vgl. Redl, 1987, S. 103-118). Neben der Rolle als zentrale Person gäbe es aber in Gruppen zahlreiche Nebenrollen, welche ganz bestimmte Aufgaben in einer Gruppe übernehmen würden (vgl. Redl & Wattenberg, 1980, S. 152). Das Bewusstsein über die beiden Arten von Gruppenemotionen und die Beschaffenheit der zentralen Person sei für pädagogische Fragen von grossem Nutzen. Bei herausfordernden Situationen in der Schule oder ganz einfach bei der Arbeit mit einer Gruppe, habe man es nie nur mit einzelnen Individuen zu tun, sondern mit in eine gewisse Gruppensituation eingefügten Personen. Das Geschick, den Typus der zentralen Person einer Gruppe zu erkennen und zu deuten, beeinflusse die Methode, mit welcher man die Gruppe lenken und die sekundären Emotionen der anderen Gruppenmitglieder in geeigneter Form ansprechen könne. Solches Wissen eröffne besondere Wirkungsmöglichkeiten (vgl. Redl, 1987, S.126-133).

Redl beschäftigte natürlich auch die Frage, wie es denn zu einer Ansteckung von Verhalten in Gruppen kommen könne. Er ging davon aus, dass latente Regungen in einem Individuum als Persönlichkeitsfaktor die Initialzündung zur Ansteckung seien. Aber auch der Gruppenstatus der auslösenden Person, der Gruppenkodex bezüglich der Wertung eines Verhaltens oder die Gruppengrösse würden eine Rolle spielen. Zusätzlich erwähnte Redl noch die „indirekte Ansteckung“, womit er meinte, dass statt eines aus einem unkontrollierten Bedürfnis entstehenden Verhaltens die gegenteilige Seite dieser Bedürfnisstruktur nachgeahmt werde. Als weitere Besonderheit bei gruppenpsychologischen Ansteckungen wurde die „Schockwirkung“ gesehen. Sie entstehe, wenn man beobachte, wie andere Kinder ihre Triebregungen ausagieren würden, man selber dies aber nicht zu tun vermöge. Der verdrängte Konflikt drohe auszubrechen, was ein Kind in einen Angstzustand versetze und es als Strategie die Verstärkung der Reaktionsbildung wählen lasse (vgl. Redl, 1987, S. 142-145).

Die Erkenntnisse über diese gruppenpsychologische Ansteckung waren für Fritz Redl und seine Mitarbeiter bei der Arbeit mit den Kindern von grosser Bedeutung. Man war der Überzeugung, dass die Dynamik innerhalb einer Gruppe therapeutisch genutzt werden könne und dass ein Gruppengefüge mit all seinen Regeln und Strukturen auch zur Ich-Unterstützung beitrage (vgl. Hillebrand, 2008, S. 81). Dies zeigt sich auch in den unter 2.5.1 ausformulierten Punkten erkennen: T3, T5 und M1, M3, M4, M5, M7.

2.6 Beantwortung der ersten Fragestellung

Anhand einer Tabelle sollen – zusammenfassend und nach dem Alphabet geordnet – die Schwerpunkte aus Bruno Bettelheims und Fritz Redls Konzepten zur Förderung der Ich-Funktionen dargestellt werden. Gemeinsamkeiten (gelb) und Unterschiede (blau) sind durch die Farbgebung rasch ersichtlich. Aussagen, die nicht klar eingeordnet werden können, sind weiss.

Tabelle 1: Darstellung der Schwerpunkte aus Bettelheims und Redls Konzepten zur Förderung der Ich-Funktionen

Schwerpunkt	Bruno Bettelheim	Fritz Redl
Aussenwelt	Die Besucher bringen ein Stück Aussenwelt in das Heim. Die Türen und Fenster nach aussen stehen immer offen. Das Kind entscheidet autonom über den Verbleib in der Anstalt. Zugang zum Heim bekommt man nur unter Kontrolle. Durch Bilder, Bücher und Ausflüge findet ein Austausch mit der Aussenwelt statt.	Einflussfaktoren von aussen sind wichtig. Der Alltag soll mit Komponenten durchsetzt sein, an denen sich die Kinder auch später orientieren müssen. Besuche von Eltern und Geschwistern bringen ein Stück Aussenwelt in die Klinik. Ausflüge stellen ein gutes Übungsfeld für das Meistern der nach dem Heimaufenthalt gefragten Auseinandersetzung mit der Umwelt dar. Diverse Medien lassen die Kinder an der Welt ausserhalb der Klinik teilhaben. Der Weg von der Wohnabteilung zur Schule innerhalb der Klinik führt durch andere Klinikstationen, was auch zusätzliche Einflüsse und Eindrücke erlaubt.
Befriedigung der Grundbedürfnisse und persönlichen Bedürfnisse	Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse wie Essen und Trinken durch regelmässig angebotene Mahlzeiten und die Möglichkeit, sich bei Verlangen auch zwischendurch zu verpflegen. Die gemeinsamen Mahlzeiten werden zu fixen Zeiten angeboten. Der Präsentation der Mahlzeiten wird viel Beachtung geschenkt. Die Teilnahme am gemeinsamen Essen ist freiwillig, man darf sich auch alleine auf dem Zimmer verköstigen. Möglichst alle Bedürfnisse sollen Befriedigung erfahren. Die Bedürfnisbefriedigung stärkt das Unvertrauen.	Es wird ausreichend für das leibliche Wohl gesorgt. Die gemeinsamen Essenszeiten sind festgelegt. Die Grundbedürfnisse nach Sicherheit, Nähe, Zugehörigkeit, Bindung und affektiver Zuwendung sollen befriedigt werden. Das Personal kennt den Entwicklungsstand des Kindes und passt die Bedürfnisbefriedigung entsprechend an.

Schwerpunkt	Bruno Bettelheim	Fritz Redl
Beziehung	Dem Kind wird Wertschätzung, Liebe und Einfühlungsvermögen entgegengebracht. Das Kind wird ernst genommen. Ziel ist es, eine stabile und verlässliche Bindung aufzubauen. Menschliche Beziehungen zeigen therapeutische Wirkung.	Es sollen ehrliche Beziehungen ermöglicht werden, die eine Identifikation von Werten ermöglichen. Die Übereinstimmung vermittelter und gelebter Werte ist wesentlich. Die Beziehungen sollen Sicherheit erleben lassen, emotionale Bedürfnisse abdecken und beständig sein. Menschliche Beziehungen zeigen therapeutische Wirkung.
Dialog	Der Dialog ist ein zentrales Moment der Erziehung, hat therapeutische Wirkung und hilft den Kindern zu verstehen, wie sie auf andere wirken, was sie zum Ausdruck bringen. Der Dialog hilft seelische Strukturen zu ordnen.	Der Dialog ist ein zentrales Moment der Erziehung und hat therapeutische Wirkung. Das „Life Space Interview“ stellt eine erzieherische Form des Gesprächs dar und soll gepflegt werden. Im Dialog werden Ereignisse aufgearbeitet, wird die Realität erkennbar gemacht. Durch den Dialog lässt man Kinder mit ihren Ängsten, Schuldgefühlen und Fehlinterpretationen nicht allein, er bietet Ich-Unterstützung.
Freizeit	Jedes Kind ist Teil der Gesellschaft. Durch Freizeitgestaltung nimmt das Kind am gesellschaftlichen Leben teil. Freizeitgestaltung gehört zur Genesung der Kinder. Es werden kulturelle Veranstaltungen, Bildungsanlässe oder Besuche in Erholungsstätten angeboten. Die Beteiligung ist freiwillig. Die Kinder haben Zugang zu Büchern, Bildern und Spielsachen.	Als Teil der Gesellschaft nimmt das Kind an Freizeitbeschäftigungen teil und erlebt zusätzliche Einflussfaktoren. Die Beschäftigungen müssen klinisch wohl dosiert sein und den Kindern einen möglichst realistischen Alltag bieten. Zum Angebot gehören Spiel- und Bastelstunden und Ausflüge. Die Freizeitbeschäftigung wird so organisiert, dass sie Triebabfuhr, aber auch Partizipation und positive Selbstbilder zu ermöglichen hilft. Die Aktivitäten finden geführt und strukturiert statt.
Gebäude und Räume	Das Heim dient als vorübergehender Lebensmittelpunkt, in welchem sich alle wohlfühlen. Architektonische Strukturen werden bewusst auf mögliche seelische Bedürfnisse der Kinder abgestimmt. Die Ausgestaltung der Räume ist übersichtlich, gewährleistet eine möglichst gute Orientierung und soll Geist und Gefühle ansprechen. Eine angenehme Temperatur, ansprechende Materialien wirken wohltuend auf die Nahsinne. Der Ausgestaltung der einzelnen Räume wird viel Sorgfalt gewidmet. Die Schlafzimmer sind für jeweils sechs Kinder eingerichtet. Jedes Kind darf den eigenen persönlichen Raum, der klar abgegrenzt werden kann, gestalten und hat das Recht, private Eigentümer vor anderen geschützt aufzubewahren. Es gibt einen direkten Zugang vom Gruppenraum aus zum Bad. Alle Räumlichkeiten vermitteln Wertschätzung, Sicherheit, Geborgenheit und Freiheit. Freier Zugang in alle Räume.	Die Anstalt dient als vorübergehender Lebensmittelpunkt, in welchem man sich sicher fühlt und stellt einen angstfreien Lebensraum zur Verfügung. Sie ist Teil einer Klinik und die architektonischen Ausgestaltungen sind daher begrenzt. Man ist sich der Wirkung der räumlichen Gestaltung und der Lage eines Zimmers bewusst und bedenkt dies bei der Wahl eines Raumes für eine bestimmte Tätigkeit. Einrichtungsgegenstände werden mit Bedacht auf die gewünschte therapeutische Wirkung gewählt.

Schwerpunkt	Bruno Bettelheim	Fritz Redl
Gruppe	<p>Die Gruppengrösse gilt als Kriterium für die Gewähr, dass man zueinander in Beziehung treten kann, aber auch eine Rückzugsmöglichkeit hat.</p> <p>Die Gruppengrösse kann sich ändern. Die Einführung und Aufnahme eines neuen Kindes in die Gruppe wird sorgfältig vorbereitet.</p>	<p>Die Erziehung im therapeutischen Milieu schliesst das Gruppengeschehen mit ein. Die Gruppen spielen eine grosse Rolle bezüglich der therapeutischen Wirkungskraft. Gruppendynamische Prozesse sollen erkannt und genutzt werden. Tätigkeiten müssen auf die Gruppenzusammensetzung abgestimmt werden.</p> <p>Die Gruppengrösse kann sich ändern. Die Einführung und Aufnahme eines neuen Kindes in die Gruppe wird sorgfältig vorbereitet.</p>
Hierarchien	Ein therapeutisches Milieu mit möglichst wenig Hierarchien ist erwünscht. Es soll keine Staturkultur vorherrschen. Das Bedürfnis nach Gleichstellung zeigt sich in der Abschaffung der Uniformen und im Gebrauch der Vornamen. Alle Räume sind für alle zugänglich.	Hierarchien gehören dazu. Rollenverteilungen sind klar erkennbar und nachvollziehbar: unter Erwachsenen, unter Erwachsenen und Kindern, aber auch unter Kindern selber. Es ist klar, wer wann entscheidet.
Körperlichkeit	<p>Das Kind soll sich in seinem Körper wohlfühlen, denn die Einstellung zur Welt zeigt sich über die Einstellung zum eigenen Körper. Das Kind akzeptiert die eigenen Körperfunktionen.</p> <p>Körperliche Nähe wird zugelassen, Berührungen können befriedigend oder sicherheitsspendend sein. Es wird auf die persönliche Distanz geachtet, die von jedem als angenehmer Abstand empfunden wird. Man ist sich bewusst, dass zu viel Nähe Angst auslösen kann.</p>	<p>Die Einstellung zur Welt zeigt sich über die Einstellung zum eigenen Körper.</p> <p>Körperliche Nähe wird zugelassen, Berührungen können befriedigend oder sicherheitsspendend sein. Es wird auf den Entwicklungsstand des Kindes geachtet. Die Formen der Körperlichkeit werden entsprechend angepasst.</p>
Regeln und Strukturen	Es gibt wenig Regeln. Es gilt das Gesetz des sich Wohlfühlens und der Bedürfnisbefriedigung. Hierarchische Strukturen werden so flach wie möglich gehalten. Die Kinder sollen sich in einer wohlwollenden Familie wännen.	Klare Regeln, Rituale, verlässliche Gewohnheiten und Verhaltenskodexe zwischen Erwachsenen und Kindern oder zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern sind wichtig für das Zusammenleben in der Klinik. Es ist eindeutig, wer Entscheidungsträger ist. Die Strukturen sollen klar erkennbar sein. Es soll keine Familienstruktur vorgetäuscht werden.
Schule	Die Schule befindet sich im Wohngebäude. Der Schulbesuch ist freiwillig. Die Unterrichtsgestaltung ist stark auf Individualisierung ausgerichtet und orientiert sich an den Bedürfnissen der Kinder. Ziel ist, über eine Vertrauensgrundlage Lernhemmungen aufzuheben und die Heranwachsenden durch Interesse am Weltgeschehen dem Meistern des eigenen Lebens zuzuwenden.	Die Schule befindet sich im Klinikgebäude, eingebettet in eine andere Abteilung. Alle besuchen die Schule. Eine vertrauensvolle Beziehung zur Lehrperson, die Schaffung einer guten Lernumgebung dient als Weg, Widerstände / Lernblockaden anzugehen.

Schwerpunkt	Bruno Bettelheim	Fritz Redl
Spezielle Therapiestunden	<p>Das therapeutische Milieu ist in sich schon eine Form der Therapie. Die Strukturen in der Anstalt ermöglichen das Einswerden von Körper und Seele. Alles was den Kindern guttut, ist heilsam.</p> <p>Es gibt kein Angebot eigentlicher Therapiesitzungen. Auf freiwilliger Basis werden Spielstunden mit einem Psychiater angeboten.</p>	<p>Das therapeutische Milieu ist in sich schon eine Form der Therapie und so eingerichtet, dass keine traumatisierende Ereignisse auftreten können. Alle Bereiche sind so beschaffen, dass sie therapeutische Wirkung zeigen. Im therapeutischen Alltag soll allen Aspekten eines herausfordernden Verhaltens Rechnung getragen werden.</p> <p>Jedes Kind besucht täglich eine Stunde Einzeltherapie.</p>
Strafen	<p>Es gibt keine Strafen. Jede physische Bändigung ist untersagt. Es gibt keine Sicherheitszellen. Der Therapeut entzieht sich dem Kind in herausfordernden Situationen nicht. Kinder sollen keine Angst haben, sondern Unterstützung erfahren.</p>	<p>Dem Strafen steht man kritisch gegenüber. Bei Verstößen wird die Form der Intervention bewusst ausgewählt. Das Kind wird auch in einer solchen Situation nicht allein gelassen und erfährt Unterstützung.</p>
Therapeutisches Personal und deren Begleitung	<p>Sehr gut ausgebildetes Personal, das nicht nur auf ein Arbeitsfeld spezialisiert ist, sondern Einblick in alle Abteilungen hat. Es wird eine hohe Motivation, Intuition, Empathie, klinisches Wissen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion verlangt sowie die Bereitschaft, eigene Kindheitsleiden zu integrieren. Das Personal soll in der Begleitung der Kinder deren Blickwinkel einnehmen und ihnen nicht den eigenen aufdrängen.</p> <p>Es finden täglich Besprechungen und Supervisionen statt.</p>	<p>Das Personal ist sich der Wirkung des eigenen Verhaltens auf das Gegenüber bewusst. Das Personal dient als Mittler zwischen den Heranwachsenden und arbeitet in einem ihm klar zugewiesenen Bereich. Therapeuten bieten jegliche Massnahmen zur Ich-Unterstützung an. Die Zuwendung wird losgelöst vom Betragen garantiert.</p> <p>Es findet ein intensiver Austausch über Erlebnisse, Erfahrungen statt. Fragen zu den Kindern, Gruppeneinteilungen oder Programmänderungen werden gemeinsam erörtert.</p>
Transparenz	<p>Es gibt keine räumlichen Einschränkungen. Es herrscht eine offene Kommunikationskultur. Entscheidungsfindungen oder Dossiereinträge sind für alle einsehbar.</p>	<p>Es herrschen zuverlässige, nachvollziehbare Strukturen. Der Zugang zu den Räumen ist geregelt. Die Kommunikationswege sind gut erkennbar. Aussagen und Handlungen sind kongruent.</p>

3 Förderung der Ich-Stärke im heutigen heilpädagogischen Setting

Das Kapitel drei reflektiert den heilpädagogischen Schulalltag der Autorin an einer Sonderschule und ist somit in der Ich-Form verfasst. Die folgende Auseinandersetzung dient der Beantwortung der zweiten Fragestellung, welche lautet:

Lassen sich Ausschnitte aus meinem heilpädagogischen Schulalltag anhand dieser beiden Konzepte besser verstehen?

Um dieser Frage nachzugehen, habe ich Aspekte aus den Konzepten von Bruno Bettelheim und Fritz Redl ausgewählt, bei denen ich weitestgehend selber zu beeinflussen vermag, wie und wann ich den Kindern Unterstützung bezüglich ihrer Ich-Funktionen zukommen lasse. Mein Handeln ist bei diesen von mir bestimmten Punkten also wenig abhängig vom Einfluss weiterer Lehrkräfte, von Vorgesetzten, Örtlichkeiten oder ausserschulischen Bezugspersonen. Der genaue Inhalt der gewählten Thematiken ist in Tabelle 1 ersichtlich. Für ein besseres Verständnis meiner Analyse dienen zudem die Angaben über meine Schülerschaft und meine beruflichen Rahmenbedingungen, die sich dem persönlichen Vorwort zu dieser Masterarbeit entnehmen lassen. Auch die folgenden Ausführungen unter Punkt 3.1 bezüglich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen helfen, meine Arbeit als Heilpädagogin an einer Sonderschule besser auszuleuchten. In den Unterkapitel 3.2 werden all die gewonnenen Erkenntnisse mit meinem Berufsalltag in Verbindung gebracht und liefern damit Antworten auf meine zweite Fragestellung. Das jeweils *kursiv* geschriebene Fazit im Anschluss an die einzelnen Themenschwerpunkte soll meine Übereinstimmungen oder Abweichungen von den in dieser Arbeit untersuchten milieuthераpeutischen Komponenten nochmals verdeutlichen.

3.1 Aspekte zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Meine berufliche Tätigkeit an einer Sprachheilschule beinhaltet die ständige Auseinandersetzung mit Kindern, die durch eine spezifische Sprachentwicklungsstörung mit Schwierigkeiten bezüglich einer ausreichenden Teilhabe an gesellschaftlichen und sozialen Strukturen zu kämpfen haben. Dieser Mangel an Partizipation bedingt, dass ihr Übungsfeld und ihre Möglichkeiten, der Erfahrungen im Miteinander und dem Ausloten der eigenen Fähig- und Fertigkeiten, eingeschränkt sind. Dies wiederum führt zu Verhaltensweisen, die von unserer Gesellschaft als auffällig definiert werden. So werden Sonderschulkinder nicht selten als emotional gestört, erziehungsbedürftig, verwahrlost oder verhaltensauffällig etikettiert. Solche Zuschreibungen haben aber immer mit den von der Gesellschaft deklarierten sozialen Rahmenbedingungen zu tun, welche abgrenzen, was als normal oder auffällig und nicht konform gilt. Da sich Gesellschaften stets in einem Prozess der Wandlung befinden, verändern sich auch immer wieder die von ihr festgelegten Rahmenbedingungen und die Zuschreibungen bezüglich jener Menschen, welche diese Rahmenbedingungen nicht zu erfüllen scheinen. Einigkeit besteht heute zumindest in der Forderung, die Zuschreibungen so zu formulieren, dass sie nicht das Individuum selber werten, sondern als Kennzeichnung einer Problemlage dienen (vgl. Hillenbrand, 2008, S. 29). So findet man in

den Unterlagen des Volksschulamtes des Kantons Zürich folgende Umschreibung: „Bestimmte Schülerinnen und Schüler benötigen zur Erreichung ihrer Bildungsziele gezielte fachliche Unterstützung. [...] Als Schülerinnen und Schüler mit «besonderem Bildungsbedarf» werden Kinder und Jugendliche bezeichnet, die ohne zusätzliche sonderpädagogische oder anderweitige Unterstützung Entwicklungs- und Bildungsziele nicht erreichen können.“ Unter «besonderem Bildungsbedarf» versteht man, dass diese Kinder in schulischen und / oder erzieherischen Belangen oder bezüglich einer Betreuung spezielle Bedürfnisse aufweisen (vgl. Sonderschulung Kanton Zürich, 2013). Meine Schülerschaft braucht aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten Unterstützung zum Erlangen der Bildungsziele, aber auch die durch die Sprachentwicklungsstörung bedingten sozialen Erschwernisse verlangen nach einer sorgsamsten Begleitung. Dies, da wahrgenommene äussere Bewertungskriterien bei den Kindern ein grosses Störungsbewusstsein auslösen, was unter anderem dazu führt, dass sie einen Leidensdruck empfinden, sich zurückziehen oder mit herausforderndem Verhalten reagieren, und ihr eingeschränktes soziales Umfeld ihnen wenig Möglichkeiten für den Aufbau positiver Beziehungen bietet (vgl. Hillenbrand, 2008, S. 41). Aber gerade die Ebene der Beziehung ist für eine Verhaltensmodifikation äusserst bedeutsam, was bedingt, dass ich als Heilpädagogin in meiner Arbeit mit den Sonderschülern den Auftrag habe, durch professionelles Handeln eine positiv erlebte Beziehungsdimension zu ermöglichen (vgl. Hillenbrand, 2008, S. 230). Dies kann ich einerseits durch meine Bereitschaft, mich auf die Kinder einzulassen, ihnen gegenüber Wertschätzung zu zeigen und sie positive Zuwendung erleben zu lassen. Hierzu bietet das Zusammensein mit den Kindern in einer Tagesschule viele Möglichkeiten (siehe nachfolgendes Kapitel 3.2). So kann ich durch meine aktive Anwesenheit den Schülern über viele Stunden am Tag Unterstützung im Bewältigen von herausfordernden Situationen zukommen lassen und ihnen durch meine Handlungsweise Verhaltensmodifikationen anbieten, die ihnen Strategien aufzeigen, wie mit den Anforderungen aus der Umwelt und der inneren Bedürfnislage angemessen umgegangen werden kann. Durch eine tragfähige Beziehung schaffe ich die nötigen Voraussetzungen, dass die Mädchen und Knaben meine Strategien annehmen und sie vielleicht sogar verinnerlichen. Andererseits trägt auch mein Unterrichten zur Beziehungspflege bei, kann ich doch durch das Herstellen eines angenehmen Schulklimas gewährleisten, dass die Kinder sich mitteilen und sich aufgrund des Gefühls von Sicherheit wieder vermehrt ihrer Umwelt zuwenden. Ein solches Schulklima kann entstehen, wenn alle Beteiligten motiviert sind, wenn alle Bestätigung erfahren oder Humor mithilft, Stolpersteine zu akzeptieren. Ebenso wichtig sind klare Strukturen, die Sicherheit vermitteln und den Kindern ermöglichen, sich innerhalb dieser Strukturen in einem geschützten Umfeld zu entfalten und ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren (vgl. Hillenbrand, 2008, S. 185).

Mit den gewonnenen Erkenntnissen aus der Pädagogik bezüglich Verhaltensstörungen sowie Bettelheims und Redls milieutheoretischen Konzepten möchte ich im Folgenden meine Tätigkeit als Heilpädagogin an einer Sonderschule besser ausleuchten. Die Thematiken sind alphabetisch angeordnet.

3.2 Befriedigung der Grundbedürfnisse und persönlichen Bedürfnisse

Die Befriedigung des leiblichen Wohls spielt bei meinen Schülern eine wichtige Rolle. Das gemeinsame Mittagessen befriedigt bei ihnen aber in erster Linie den Wunsch nach Gemeinschaft. Das Gefühl, einer Gruppe anzugehören und dabei noch eine lustbefriedigende Tätigkeit auszuüben, stimmt die Kinder zufrieden und lässt sie Dazugehörigkeit erleben. Sie fühlen sich wohl und geborgen in der Gemeinschaft, stehen nicht vor einer Herausforderung, sondern können es sich in einer ihnen wohlgesinnten Umgebung einfach gut gehen lassen. Dieses Wohlbefinden zeigt sich in ihrer entspannten Stimmung und in dem Lustgefühl, mit welchem sie am Mittagessen teilnehmen. Der Wunsch nach Dazugehörigkeit und Geborgenheit ist bei allen Schülern meiner Klasse gross. Dies, weil einige dieses Gefühl zu Hause zu wenig vermittelt bekommen, da sie oft auf sich gestellt sind, sich nicht austauschen können und mit ihren Fragen alleine gelassen werden. Andere haben ein grosses Bedürfnis nach Geborgenheit, da sie noch immer unter dem Gefühl des Ausgeschlossenseins leiden, das auf vorgängige Erfahrungen in der Regelschule zurückgeht. Sie fanden dort aufgrund negativer Zuschreibungen in Bezug auf ihr schulisches Leistungsvermögen keinen Zugang zur Gruppe. Dieses Wissen über vergangene oder aktuelle Umstände, die das seelische Befinden der Kinder beeinflussen, stärkt mich in meinem Bestreben, sie beim Betreten unseres Klassenzimmers spüren zulassen, dass sie an einem Ort sind, wo man ihnen gegenüber wohlgesinnt ist. Sie nehmen wahr, dass man sich für sie, ihre Fragen und Wesensarten interessiert, sie bei der Bewältigung von neuen Herausforderungen bei der Hand nimmt und ihnen eine zuverlässige Bezugsperson ist. Um dies zu gewährleisten, muss ich bereit sein, mich aufrichtig für die einzelnen Persönlichkeiten zu interessieren, ihnen durch die Sprache, aber auch durch Handlungen und körperliche Zeichen zeigen, dass ich bereit bin, mit ihnen gemeinsam ein Stück Lebensweg zu gehen, und meine Erfahrungen und Gefühle dabei mit ihnen teile. Das Setting, das ich ihnen biete, muss von Zuwendung, Akzeptanz und Verlässlichkeit durchdrungen sein. Mit dem Vermitteln von Geborgenheit kann ich viele emotionale Grundbedürfnisse befriedigen. Denn, wer sich nicht geborgen fühlt, kann sich nicht sicher fühlen. Wer sich nicht geborgen fühlt, kann keine Nähe erfahren. Wer sich nicht geborgen fühlt, gehört nirgends dazu. Wer sich nicht geborgen fühlt, erfährt keine affektive Zuwendung. Dennoch, so wichtig mir das seelische und körperliche Wohlergehen der Kinder auch ist, sind der Bedürfnisbefriedigung doch auch Grenzen gesetzt, und zwar dann, wenn Dritte darunter zu leiden haben. Hier bedarf es dann klärender Gespräche und des Bewusstmachens der Gefühlslage des Gegenübers. Diese Punkte werden genauer unter 3.2.2, 3.2.6 und 3.2.7 beschrieben.

Fazit: Der Wichtigkeit bezüglich der Befriedigung der Grundbedürfnisse, wie sie Bettelheim und Redl vertraten, stimme ich zu und versuche diesem Punkt in meiner Arbeit mit meiner Präsenz gerecht zu werden. Die möglichst allumfassende Bedürfnisbefriedigung, wie sie Bettelheim verfolgte, befürworte ich jedoch nicht. Einerseits, weil ich mich als Lehrerin dazu nicht befugt fühle, da zum Beispiel der Erfüllung des Bedürfnisses nach körperlicher Nähe Grenzen gesetzt sind. Hier kommt eine emotionale und körperliche Dimension ins Spiel, die sehr sorgfältig angegangen werden muss und im heutigen Berufsalltag von Pädagogen immer wieder zu Diskussionen führt und sogar ins Schulrecht Eingang gefunden hat. Heute gilt, dass Körperkontakt bei Kindern bis zu etwa neun Jahren tolerierbar ist. Man unterstreicht die Wichtigkeit des Ausdrucks lebendiger Beziehungen, bei dem auch Körperlichkeit miteingeschlossen ist. Vom Zeitpunkt der Pubertät an sind körperliche Zuwendungen jedoch nicht mehr

erwünscht. Dies, weil die Lehrperson in solchen Situationen nicht mehr wissen kann, wie ein Jugendlicher die Berührung auffasst und interpretiert (vgl. Hofmann, 2012). Andererseits, weil ich der Meinung bin, dass eine möglichst allumfassende Bedürfnisbefriedigung meinen Schülern nicht das nötige Rüstzeug für ihren weiteren Lebensweg mit auf den Weg gibt. Ich bin der Überzeugung, dass die Kinder lernen müssen, mit Frustrationen umzugehen, nach neuen Lösungsansätzen zu suchen oder sich Hilfe zu erbitten. Es ist für mich selbstverständlich, dass ich die Kinder bei Frustrationen nicht alleine lasse, sondern ihnen meine Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung der Herausforderung anbiete und ihnen aufzeige, was für Möglichkeiten sie haben. Ich möchte ihnen Werkzeuge in die Hand geben, mit welchen sie für die Zeit nach der Sonderschule und für einen weniger geschützten Alltag gut gerüstet sind. Dies scheint mir nicht möglich, wenn ich sie vor allen Unannehmlichkeiten bewahre und einzig auf ihre Bedürfnisbefriedigung achte. Schliesslich gilt zu beachten, dass mein berufliches Setting (Teilzeit an einer Tagesschule) nicht mit einer 24/7 - Situation, wie sie von Bettelheim und Redl umschrieben wird, zu vergleichen ist.

3.2.1 Beziehung

Beziehungspflege erachte ich als einen der wichtigsten Aufträge, welche ich als Lehrerin wahrzunehmen habe. Ich arbeite mit Kindern und wir bilden zusammen ein Team. Damit ein solches Team funktioniert, braucht es Partnerschaften, welche einander gegenseitig wertschätzen und sich aufeinander einlassen. Meine Tätigkeit als Heilpädagogin beinhaltet zunächst das Vermitteln von schulischen Inhalten. Dabei bietet eine positive Grundbeziehung die zentrale Basis für den Wissenstransfer. Die Gewissheit, dass Wissenslücken oder Fehler nicht als persönlicher Makel betrachtet werden, kann ich meinen Schülern durch meine Haltung und mein ehrliches Interesse ihnen gegenüber vermitteln. Meine Aussagen und Reaktionen zeigen ihnen, dass ich bereit bin, einen Lernprozess mit ihnen zu durchleben, dass ich mich über ihren Erfolg freue und dass ich mich mit ihnen zusammen bemühe, Schwierigkeiten zu bewältigen. Durch positiv erlebte Lernprozesse, in welchen die Beziehungspflege auch Platz hat, kann ich bei den Kindern Ressourcen freilegen. Solche Ressourcen können wiederum Energien freisetzen, sich Weltwissen zuzuwenden. Neben der Stoffvermittlung dreht sich meine Arbeit zu einem grossen Teil auch um die Stärkung des Selbst und das Erfahren der Selbstwirksamkeit der Kinder. Mit mir als verlässliche, ehrliche Bezugsperson können die Mädchen und Knaben sich angstfrei in ihrer Selbstwirksamkeit üben, können sich an Unbekanntes wagen oder mit mir Fragen besprechen, die sie beschäftigen und für die sie sonst keinen Ansprechpartner haben. Die Betonung von angstfrei ist mir wichtig, denn die Erfahrungen der Kinder aus der Zeit in der Regelschule oder aus ihrem Zuhause haben bewirkt, dass sie sich aufgrund fehlenden Verständnisses oder mangelnder Zeit von ihrem Gegenüber zurückgezogen haben. Sie bevorzugten es, in einer gewissen Weise unsichtbar zu sein, um sich so vor Frustrationen oder Kränkungen zu schützen. Eine zuverlässige, liebevolle und wertschätzende Bezugsperson kann diesen Kindern helfen, sich wieder mutiger der Welt zuzuwenden.

Fazit: Ich stimme den Aussagen von Bettelheim und Redl vollumfänglich zu und erlebe selber, wie wichtig und befruchtend Beziehungen in meinem Berufsalltag sind. Die Beziehungen bilden die Wurzeln,

aus denen Neues wachsen kann. Dies können z. B. zusätzliches Weltwissen, ein grösseres Selbstvertrauen, verbesserte Strategien oder ein Vertrauenszuwachs der Mitwelt gegenüber sein.

3.2.2 Dialog

Der Dialog bietet mir zahlreiche Möglichkeiten, die Kinder auf ihrem Weg zu unterstützen. Da ich an einer Sprachheilschule arbeite, gilt es natürlich in besonderem Masse zu beachten, dass Sprache als Kommunikationsmittel gepflegt und geübt wird. Viele meiner Schulkinder haben hier noch grossen Nachholbedarf. Durch ihre Sprachverständnisstörung oder ihre Schwierigkeiten, sich adäquat und präzise auszudrücken, wurden sie oft missverstanden, was wiederum zu Konflikten führte. Nun gilt es, sich Zeit zu nehmen, den Kindern gut zuzuhören, nachzufragen, zu paraphrasieren und zu verbalisieren. Durch die aktive sprachliche Auseinandersetzung mit den Mädchen und Knaben helfe ich ihnen, sich genau auszudrücken, Missverständnisse zu vermeiden und zeige ihnen zugleich, dass mich ihre Aussagen interessieren, was wiederum ihr Selbstkonzept stärkt. Der Dialog selber dient aber auch der Beziehungspflege. Ich tausche mich gerne mit den Schülern aus, was bewirkt, dass wir uns näherkommen und uns vertrauter werden. Das gibt Sicherheit – diese wiederum erzeugt die Bereitschaft, sich auf etwas einzulassen. Zudem erfahre ich durch Gespräche mehr aus dem Leben und Erleben der Kinder, was mir ein besseres Verständnis für ihre Reaktionen und Handlungsweisen ermöglicht. Der Dialog dient mir aber auch als wichtiges Werkzeug im Hinblick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, an welche sich meine Schülerschaft zum Teil noch zu halten lernen muss. Die Kinder meiner Klasse haben vermehrt Ausgrenzung erfahren, was nicht selten ein herausforderndes Verhalten provozierte. Auch können sie öfters nicht auf Strukturen zurückgreifen, welche ihnen ein Zurechtfinden in der Gesellschaft erleichtern würden. Dies liegt daran, dass solche Strukturen in vielen Familien meiner Schülerschaft nicht vorhanden sind und die Kinder zu häufig sich selbst überlassen bleiben. Durch Gespräche und kohärentes Verhalten kann ich meinen Schulkindern solche Strukturen aufzeigen und sie bei der Auseinandersetzung damit begleiten. Die vertrauensvolle Beziehung, die wir untereinander pflegen, erlaubt es mir, die Kinder auf Fehlverhalten aufmerksam zu machen. Gemeinsam lässt sich dann durch ein Gespräch herausarbeiten, was das Kind zu diesem Verhalten bewogen und was sich in seinem Innern abgespielt hat. Wir besprechen, welche Folgen daraus entstehen können und was ihr Tun oder ihre Aussage bei einem Gegenüber bewirken kann. Als zusätzliche Hilfeleistung in einem solchen Prozess biete ich ihnen Alternativen für ihr Verhalten an. Diese Unterstützung brauchen die Kinder, da sie in ihrem ausserschulischen Alltag diesbezüglich zu wenig Rückmeldungen erhalten oder diese nicht richtig deuten können. Setze ich den Dialog als Interventionsinstrument bei Regelvergehen ein, so dient er nicht nur der Korrektur des Verhaltens, sondern soll auch immer klärend bezüglich der dabei beteiligten Faktoren wirken. Ich versuche bei der Gesprächsführung darauf zu achten, dass ich dem zu besprechenden Problem in angemessener Weise begegne, dass ich nicht einfach rüge, sondern Hilfe anbiete und dass das Gespräch in einer für alle Beteiligten positiven Atmosphäre stattfinden kann. Um diese Atmosphäre zu gewährleisten braucht es in der Entscheidung, wann und wo man es durchführt, ebenfalls pädagogisches Geschick.

Fazit: Auch ich erachte den Dialog als zentrales Moment der Erziehung. Erziehung darf natürlich nicht zu eng aufgefasst werden, sondern hat auch damit zu tun, dass es mitunter eine meiner Aufgaben ist,

das Verhalten und die Handlungsplanung meiner Schüler so zu beeinflussen, dass sie für den Alltag und das Leben in einer Gemeinschaft angemessen sind. Durch den Dialog, verbunden mit meinem kohärenten Verhalten, kann ich den Kindern Unterstützung anbieten, die sie für die Bewältigung von gesellschaftlichen Anforderungen nötig haben. Das von Redl ausgestaltete „Life Space Interview“ habe ich noch nie angewendet, denke mir aber, dass es genau die für mich wichtigen Inhalte der Dialogführung vereint und durch die Intensität dieser Form des Gesprächs die zentralen Punkte bezüglich eines Verhaltens noch besser herauszuschälen vermag. Das „Life Space Interview“ mit meiner Schülerschaft durchzuführen, würde aber durch die sprachlichen Barrieren erschwert.

3.2.3 Gruppe

Unsere Klasse als Gruppe mit zwölf Kindern ist sehr überschaubar. Das hat seine Berechtigung, denn die individuellen Bedürfnisse der Kinder können so besser wahrgenommen werden und für die Unterstützung bleibt mehr Zeit. Beides sind Aspekte, welche für unsere Kinder von grosser Wichtigkeit sind. Sie müssen erst wieder lernen, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und anzumelden. Die zurückliegende Zeit in der Regelschule hat sie, aus Angst aufzufallen oder Ziel der Verspottung zu werden, nicht selten gelehrt, dass sie den schulischen Alltag durch eine passive Haltung einfacher aushalten können. Diese Passivität bewirkte, dass sie keine Fragen mehr stellten und durch den Rückzug aus dem Unterricht konnten sie auch gar nicht mehr erkennen, ob sie denn überhaupt Fragen hätten. Auch im familiären Umfeld erleben viele Mädchen und Knaben, dass sie mit ihren eigenen Bedürfnissen wenig Platz haben. Der elterliche Alltag bewegt sich im Spannungsfeld von Anforderungen des Arbeitsgebers und Organisation der ausserfamiliären Obhut der Kinder. Am Abend steht die Entspannung der Eltern oft im Mittelpunkt und die Kinder werden über technische Hilfsmittel zufrieden gestellt. Durch diese Umwelteinflüsse geprägt, müssen sich die Schüler nun erst wieder bewusst werden, was ihnen fehlt, wo sie gerne Unterstützung hätten und diese müssen sie dann auch formulieren. In der kleinen Gruppe ist es für mich als Heilpädagogin einfacher, den Kindern dabei zu helfen. Ich messe aber nicht nur der Gruppengrösse, sondern auch dem Gruppenleben selbst grosse Bedeutung in Bezug auf eine mögliche Ich-Unterstützung zu. Die Schüler haben wenig Gelegenheit, sich und ihr Verhalten in einer Gruppe zu üben und steuern zu lernen. Bedingt durch den langen Schulweg, können sie in ihrem Wohnquartier nur wenige Kontakte pflegen, zuhause sind sie oft alleine und ihre sprachlichen Schwierigkeiten erschweren einen Austausch zusätzlich. Durch das Gruppenleben während des schulischen Alltages erleben die Kinder einen Aspekt des Gesellschaftslebens, dem sie ansonsten zu wenig begegnen und in dem sie sich noch üben müssen. In einer Gruppe gibt es verschiedene Meinungen, die diskutiert werden wollen, eine Gruppe muss gemeinsam Lösungen finden, eine Gruppe muss Verschiedenheiten und unterschiedliche Bedürfnisse bis zu einem bestimmten Grad akzeptieren. Dies alles sind Themen, welchen sich unsere Schülerschaft bis dahin wenig gestellt hat, da die von ihnen gewählte Strategie des Rückzugs, ihr Störungsbewusstsein bezüglich ihrer sprachlichen Defizite und die von ihnen erlebte Situation in ihrem Zuhause sie nicht damit in Berührung gebracht haben. Für mich ist es äusserst spannend, die verschiedenartigen Reaktionen der Kinder auf Uneinigkeiten in der Gruppe zu beobachten. Sie bieten mir immer wieder Anlass, dem eigentlichen Kern der Unzufriedenheit auf den Grund zu gehen und auf diesem

Weg neue Facetten der Schüler kennenzulernen. Ich darf dabei auch verfolgen, wie die Kinder untereinander beginnen, die Befindlichkeiten ihrer Mitschüler zu erkennen und zu akzeptieren. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass sie bei Gesprächen bewusst auf eine Schwäche eines Schülers aufmerksam machen und um Verständnis diesem Kind gegenüber bemüht sind. Das Gruppengefühl meiner Schülerschaft ist ausgeprägt. Sie fühlen sich stark als Gruppe, sie fühlen sich geschützt in der Gruppe und sie fühlen sich als normal.

Fazit: Für die Beziehungspflege, die Unterstützung und Betreuung an der Sonderschule bietet mir der gegenseitige Austausch in der Gruppe viele Möglichkeiten. Die Kinder lernen miteinander umzugehen, sich in einem geschützten Umfeld mit ihren Stärken und Schwächen auseinandersetzen oder abzuschätzen, wann man zurückstehen oder für seine Bedürfnisse eintreten soll. Auch der Umgang mit Forderungen, welche die Gesellschaft an ein Individuum stellt, kann so geübt werden, seien dies nun Gesprächsregeln, das Akzeptieren von Mehrheitsbeschlüssen oder das Berücksichtigen verschiedener Bedürfnisse. Die positiv unterstützende Wirkung von Gruppenmechanismen erkenne ich in meiner beruflichen Tätigkeit gut. In diesen Punkten unterstütze ich Redls Aussagen. Dass die Gruppengröße eine Bedeutung hat, so wie Bettelheim der Meinung war, sehe ich auch als richtig. Wie in meinen Ausführungen erwähnt, ist eine nicht zu grosse Gruppe der bessere Garant, um individuelle Bedürfnisse aufspüren und ihnen gerecht werden zu können; zudem kann man in einer kleinen Gruppe einfacher miteinander in Beziehung treten. Beide Milieuthérapeuten erwähnten zudem, dass die Einführung und Aufnahme eines neuen Kindes in die Gruppe mit grosser Sorgfalt angegangen werden müsse. Hierzu kann ich keine Stellung beziehen, denn die Schülergruppen werden jedes Jahr weitgehend über die Schulleitung gebildet und verändern sich während eines Schuljahres kaum.

3.2.4 Hierarchien

In meiner Beziehung zu den Kindern sind die Rollenverteilungen klar geregelt. Ich bin zuständig für einen geregelten Ablauf, ich interveniere, wenn ein Fehlverhalten auftritt, ich fordere ein, ich beurteile, ich bestimme. Mein Rollenverständnis ist aber stark von Mitspracherecht und Transparenz geprägt, so bespreche ich mit den Schülern, wieso ich welches Verhalten erwarte und zeige ihnen auf, was dieses bewirken soll. Die Kinder sollen meine Entscheidungen nachvollziehen können. Es ist für mich selbstverständlich, dass ich mich selber auch an Abmachungen halte und den Verhaltensregeln, welche ich von ihnen einfordere, selber auch gerecht werde. Dass wir in der Gruppe mit dieser Rollenaufteilung zurechtkommen, zeigt sich zum Beispiel darin, dass die Kinder mich ungeniert darauf aufmerksam machen, wenn ich etwas vergessen habe. Da ich mein Versäumnis dann jeweils eingestehe und mit ihnen bespreche, wie ich das wieder in Ordnung bringen kann, erleben sie, dass ich eine verlässliche Vertragspartnerin bin. Zudem motiviert sie mein Verhalten, ebenso verlässlich mit unseren Abmachungen umzugehen. Natürlich ist das für sie häufig eine Herausforderung, doch mit meiner Unterstützung kann es gelingen. Gewisse vorgegebene Rollenverteilungen helfen, den Schulalltag zu organisieren. Ein gut überschaubarer und in ruhigen Bahnen verlaufender Schulalltag erleichtert den Kindern, sich zu orientieren und lässt sie, durch hinzugewonnene Klarheit, mehr Sicherheit empfinden.

Fazit: Bezüglich der Thematik der Hierarchien stehe ich den Aussagen von Fritz Redl eindeutig näher, als jenen von Brunos Bettelheim. Ich meine, dass das Wahrnehmen einer Führungsrolle nicht automatisch eine Statuskultur manifestiert. Natürlich ist ein sorgsamer Umgang mit Macht immer wichtig. Beachtet man aber das feine Gewebe unserer Beziehungspflege an der Sonderschule, so wird deutlich, dass das Führen einer Gruppe nur mit grosser Feinfühligkeit gelingen kann und dass sowohl die Führungsperson wie auch die Kinder sensibel aufeinander reagieren müssen. Festgefahrene und rigide Führungsansprüche würden ein solch diffiziles Beziehungsgeflecht gefährden.

3.2.5 Körperlichkeit

Die Einstellung zum eigenen Körper zeigt für mich viel über den seelischen Zustand eines Kindes. Viele unserer Schüler haben neben ihrer Sprachentwicklungsstörung auch Wahrnehmungsstörungen. Bei vielen zeigt sich das in Form einer über- oder unterempfindlichen Reaktion in Bezug auf ihre Körperwahrnehmung. Ich unterrichte Kinder, die nicht spüren, dass sie genug gegessen haben, die nicht spüren, dass ihr Mund verklebt ist, die nicht orten können, woher ein Schmerz kommt. Auf der anderen Seite begleite ich Kinder, welche es nicht ertragen, wenn sie angefasst werden, wenn sie mit Knete arbeiten müssen oder wenn sie Hände schütteln sollen. Sie können körperliche Signale schlecht lesen oder erleben Berührungen, die von aussen kommen, als bedrohlich. Diese Ungereimtheiten zwischen Körper und Seele versuche ich den Kindern durch behutsames Hinführen an ihre Sinneswahrnehmung aufzuzeigen und ihnen dabei Wege zu weisen, wie sie zu einem besseren Einklang zwischen ihren äusseren und inneren Wahrnehmungen finden können. So fordere ich einen Jungen der Klasse nach jeder Mahlzeit auf, seinen Mund abzuwischen und dann vor dem Spiegel zu kontrollieren, ob sein Gesicht nun sauber ist. Mein Ziel ist, dass er dies später unaufgefordert tut und die fehlende Wahrnehmung durch diese einfache Strategie wettmachen kann. Einen weiteren Jungen begleite ich momentan auf dem Weg, verschiedenartige Materialien anzufassen. Von seinem Elternhaus aus wurde er zu grosser Reinlichkeit erzogen. Er ist immer korrekt gekleidet, weiss, welche Kleider bei welcher Witterung passend sind, und hat vorzügliche Tischmanieren. Den Umgang mit Erde, wie wir ihn während eines Pflanzprojektes pflegten, empfand er als abstossend. Ich versuchte ihm stets zu beschreiben, wie sich die Erde für mich anfühlt und auch die anderen Kinder taten ihre Empfindungen kund. Nach der Gartenarbeit wusch ich mir die Hände und zeigte sie ihm zur Sauberkeitsüberprüfung vor. Ich bot ihm also eine Strategie an, wie er mit seiner Unsicherheit umgehen könnte. Wir sind noch nicht so weit, dass der Junge ihm eklig erscheinende Materialien anfasst, aber mittlerweile betont er, dass man sich danach ja die Hände waschen könne.

Fazit: Ich versuche den Schülern einen Weg aufzuzeigen, welcher sie körperliches und seelisches Wohlbefinden erleben lässt, und sie so einer integrierten Persönlichkeit näherbringt. Der Aussage von Bettelheim und Redl, dass die Einstellung zur Welt sich über die Einstellung zum eigenen Körper zeigt, stimme ich zu und bemühe mich, den Kindern eine Umgebung anzubieten, in welcher Erfahrungen gemacht werden können, bei denen Körper und Seele gestärkt werden. Zur Thematik der Körperlichkeit

erwähnen die beiden Milieuthérapeuten aber auch die Wichtigkeit der körperlichen Nähe und der befriedigenden und sicherheitsspendenden Berührungen. An dieser Stelle verweise ich auf meine Ausführungen unter 3.2, welche aufzeigen, dass ich hier nur mit der Einstellung von Redl einverstanden sein kann. Er betonte, dass bei körperlicher Nähe der Entwicklungsstand des Kindes beachtet werden müsse und da meine Schülerschaft sich in der Pubertät oder zumindest in einer Vorstufe zur Pubertät befindet, halte ich mich mit körperlichen Zuwendungen klar zurück.

3.2.6 Regeln und Strukturen

Feste Regeln und Rituale sind ein wichtiger Bestandteil meines Unterrichts. Er bietet den Kindern Orientierung und Sicherheit. Das sind zwei Stützen, welche sie im ausserschulischen Alltag wenig bekommen und welche sie sich durch ihre Verunsicherungen in Bezug auf ihre Wahrnehmung und ihre eigene Wirkung auf andere nicht in ausreichendem Masse selber geben können. Mit der Unsicherheit, wann welches Verhalten adäquat ist, kann durch klare Strukturen und Regeln besser umgegangen werden. Dies wirkt sich förderlich auf das Sicherheitsgefühl aus. Die Regelmässigkeit in Bezug auf den Tagesablauf lässt den Kindern ebenfalls ein Gefühl der Sicherheit zukommen und gibt ihnen auch Raum und Zuversicht, freie Zwischenzeiten unbeschwert zu nutzen. Sie müssen sich nicht ständig versichern, ob sie etwas verpassen oder man sie nicht vergessen hat. Durch das Erleben dieser Beständigkeit des Schulalltages gewinnen sie an Vertrauen, dass sich die Welt um sie herum so bewegt, wie es zu erwarten ist. Aber auch das Zusammenleben als Gruppe braucht Strukturen. Ich muss durch das Festlegen von gewissen Regeln gewährleisten können, dass jeder einzelne sich in der Klasse wohlfühlt und niemand unter dem Verhalten der anderen leidet. Neben all den gegenüber den Schülern auferlegten Regeln fordere ich von mir selber ein Verhalten, das den Kindern aufzeigt, dass auch ich mich an die Regeln halte und dass solche Strukturen auch für mich hilfreich sind. Wenn ich z. B. beschäftigt bin und ein Kind deswegen mit seinen Bedürfnissen zurückstehen muss, ist es wichtig, dass ich ihm mitteile, wieso ich keine Zeit habe und wie lange es warten müsse. In einem solchen Fall ist es wichtig, dass ich mich an die vereinbarte Zeit halte und mich dann dem Kind widme. So erfährt es Zuverlässigkeit und dass wir beide uns an Abmachungen halten. Natürlich braucht es eine Offenheit diesen Gefügen gegenüber, denn manchmal muss man Abmachungen und Strukturen verändern und neu überdenken. Gemeinsame Gespräche darüber lassen alle den Sinn und Zweck solcher Regeln erkennen und nicht selten finde ich auch im gemeinsamen Austausch mit den Kindern zu neuen und sinnvolleren Vereinbarungen. Das könnte der Königsweg zur Festlegung von Regeln sein, denn so fliessen gemeinsame Erfahrungen und Bedürfnisse mit in die Formulierungen ein und die Kinder können in einem für sie wichtigen Umweltfaktor mitbestimmen, was wiederum das Gefühl der Wertschätzung ihnen gegenüber steigert.

Fazit: Bettelheims Idealvorstellung nach einer Institution mit möglichst wenig Regeln kann ich nicht zustimmen. Das Leben in einer Gemeinschaft ist für mich von Abmachungen und Konventionen geprägt. Wir sind keine Ansammlung von Einzelgängern. Die Abmachungen müssen aber ganz und gar nicht

negativ konnotiert sein, sie lassen sich durchaus positiv formulieren, wie zum Beispiel: „Ich gehe sorgfältig mit Materialien um.“ Durch die Art und Weise, wie man Vereinbarungen formuliert, kann man sie wohl auch besser in den eigenen Verhaltenskatalog aufnehmen und sie vermitteln einem weniger das Gefühl von Einschränkung. Bettelheims sogenannten flachen Strukturen bieten meiner Erfahrung nach zu wenig Unterstützung für die Kinder, welche ich unterrichte. Ein Mangel an klar formulierten Regeln und ein Unterricht, der nicht auf bestimmten Ritualen aufbaut und in dem mein Verhalten wenig absehbar ist, nimmt die Schüler auf ihrem Weg zu mehr Vertrauen in ihrer Selbstwirksamkeit zu wenig an der Hand. Redl drückte mit seiner Betonung der Wichtigkeit von Regeln und Ritualen besser aus, wie ich meine Tätigkeit als Heilpädagogin gestalte.

3.2.7 Strafe

Bestrafungen stehe ich sehr skeptisch gegenüber. Ich bin der Meinung, dass die mit den Schülern erarbeiteten Regeln uns den Rahmen bieten, den wir für einen anständigen und sorgfältigen Umgang untereinander sowie mit Materialien benötigen. Durch die gebotene Transparenz kennen wir auch alle die Massnahmen, welche nach einem Regelverstoss ergriffen werden. Ich versuche die Massnahmen so zu gestalten, dass sie in einem Bezug zum Verstoss stehen und wenn möglich eine Art von Wiedergutmachung darstellen. Beschädigt zum Beispiel ein Kind mutwillig die Bastelarbeit eines Mitschülers, so soll er diese reparieren. Das ist der sichtbare Akt der Wiedergutmachung. Weiter suche ich mit dem Kind ein klärendes Gespräch unter vier Augen, um zu erfahren, was der Auslöser für das nicht zu tolerierende Verhalten war. Gelingt es uns, der Sache auf den Grund zu gehen, setzen wir uns noch zu dritt hin und der „Täter“ erklärt dem „Geschädigten“ mit eigenen Worten, wie es zu diesem Fehlverhalten kam. Dass ich beim Gespräch anwesend bin, zeigt den Schülern auf, dass mir Transparenz und eine sorgfältige Umgangsweise miteinander wichtig sind. Zudem kann ich durch Paraphrasieren oder Verbalisieren Hilfe leisten. Es ist mir klar, dass nicht alle Regelverstösse oder unakzeptablen Verhaltensweisen so gehandhabt werden können. Oftmals erlebe ich Situationen, in denen nicht klar ist, wer genau was getan oder gesagt hat. In solchen Momenten überlasse ich die Kinder nicht sich selber, sondern suche möglichst zeitnah ein klärendes Gespräch, in welchem der Tatbestand, die Anschuldigungen und auch die dabei beteiligten Gefühle zur Sprache kommen. Sprechen die Kinder aus, wie es ihnen in der Situation ergangen ist, gibt mir das die Chance, die im Konflikt beteiligten Gefühle mit den zwei Gegenspielern anzuschauen und verstehen zu lernen. Ich erlebe immer wieder, dass sich unsre Schülerschaft schlecht in ein Gegenüber hineinfühlen kann. Werden nun die Emotionen offengelegt und begründet, so führt das nicht selten dazu, dass sich die Kinder durch das nun bessere gegenseitige Verständnis wieder einigen können. Dieses gemeinsame Gespräch ist für mich öfters auch Ausgangspunkt einer weiterführenden Auseinandersetzung mit den einzelnen Kindern. Die gemachten Aussagen geben mir Aufschluss über mögliche Probleme, Unsicherheiten oder Ängste der Schüler und beeinflussen meine weitere Betreuungsaufgabe. Es erscheint mir wichtig, die Mädchen und Knaben während Konflikten zu begleiten. Mit aufkommenden Emotionen und dem Gefühl der Hilflosigkeit diesen Gefühlen gegenüber können viele meiner Schüler nicht umgehen. Sie brauchen meine Unterstützung, um die Ausbrüche in Bahnen zu lenken, die es erlauben, gemeinsam anzuschauen, was genau vor sich gegangen ist. Durch

meine Anwesenheit kann ich Schutz ausstrahlen oder helfen, auszudrücken, was einen bedrückt oder wütend macht. Das Benennen der eigenen Gefühle hilft, sich und andere besser wahrzunehmen und zu verstehen.

Fazit: Dass die Kinder bei Konflikten nicht allein gelassen werden sollten, wie es Bettelheim und Redl zum Ausdruck brachten, versuche ich zu gewährleisten und bin mir der unterstützenden Wirkung dieser Haltung bewusst. Ich gehe auch mit beiden Analytikern einig, dass körperliche Züchtigung bei Regelverstößen ein Tabu ist. So weit wie Bruno Bettelheim, welcher jegliches Strafen untersagte, gehe ich nicht. Schadet ein Schüler mit seinem Verhalten einer anderen Person oder beschädigt er mutwillig Material, erachte ich ein Eingreifen als nötig. Meine Interventionen wähle ich bewusst und ziele, wenn möglich, auf eine Wiedergutmachung hin. Dieser Umgang mit Fehlverhalten findet sich auch bei Redl.

3.2.8 Transparenz

Als Heilpädagogin bin ich der Überzeugung, dass Transparenz ein wesentliches Hilfsmittel für Verhaltenssteuerung ist. Ich erlebe immer wieder, dass meine Schülerschaft mit Regeln und Strukturen, mit Veränderungen oder Andersartigkeit besser umgehen kann, wenn alle beeinflussenden Faktoren bekannt sind. Das Wissen, wie etwas zustande kommt, gibt ihnen Sicherheit und lässt ihre Umwelt für sie ein Stück berechenbarer werden. Das Sichtbarmachen und Benennen der Gefühle, welche in bestimmten Situationen in einer Person aufkommen, erleben die Kinder ebenfalls als hilfreich. Es ist für sie wichtig zu erfahren und zu verstehen, was adäquate Gefühlsäusserungen und passende Verhaltensweisen sind, besonders wenn es sich um eher herausfordernde Situationen handelt. In meinem Umgang mit den Schülern spreche ich oft in Ich-Botschaften, welche ihnen aufzeigen sollen, wie es mir im Moment geht oder was ich gerade wahrnehme. Diese Ich-Botschaften dienen ebenfalls der Transparenz, mache ich doch etwas aus meinem Inneren sichtbar. Zudem unterstützen sie die Kinder beim Wahrnehmen ihres Gegenübers und lassen sie auch Möglichkeiten der eigenen Wahrnehmungsäusserungen erkennen. Für alle ist aber klar, dass es Bereiche gibt, welche nicht für alle einsehbar sind und über welche man ganz alleine „Herr und Meister“ ist. Ein solches Gefühl lässt einen Unabhängigkeit und Autonomie erleben, was für ein gesundes seelisches Gleichgewicht wichtige Aspekte sind. So können sogenannte gute Freundschaftsgeheimnisse, sensible Unterlagen wie ein Tagebuch oder Schülerdossiers sowie bestimmte Räumlichkeiten privat sein. Wichtig scheint mir hier, dass den Kindern verständlich gemacht wird, wieso gewisse Dinge oder Plätze nicht der Allgemeinheit zugänglich sind. Das Verständnis dafür baut Transparenz und Vertrauen auf, denn wer weiss, dass er nicht ausgeschlossen wird, dass Vorgänge nachvollziehbar sind, kann auch Privates akzeptieren.

Fazit: Eine durch verlässliche Strukturen und eine offene Kommunikationskultur ermöglichte Transparenz schien den beiden Milieuthérapeuten wichtig zu sein. Diesem Punkt stimme ich zu; entsprechend gestalte ich den schulischen Alltag und meine Beziehung zu den Kindern weitgehend unter dieser Prämisse. Trotzdem erachte ich es wie Redl als wichtig, dass es Bereiche gibt, welche privat sind, sei das für mich als Lehrperson oder für die einzelnen Schüler. Sich eine Privatsphäre zu erhalten, stärkt die Autonomie eines jeden. Der Verzicht auf räumliche Einschränkungen, wie sie Bettelheim forderte, ist an

unserer Schule nicht vorstellbar. So dürfen zum Beispiel die Küche oder die Büroräume von den Kindern nicht betreten werden. Dies hat mit den heutigen Hygienevorschriften, aber auch mit Hierarchien und sensiblen Daten zu tun.

3.3 Beantwortung der zweiten Fragestellung

Die Analyse meiner beruflichen Tätigkeit in Bezug auf die milieutherapeutischen Konzepte von Bruno Bettelheim und Fritz Redl lässt sich folgendermassen zusammenfassen:

Mein Berufsfeld als Heilpädagogin an einer Sonderschule mit Tagesstruktur beinhaltet auch heute noch wesentliche Aspekte der von den beiden genannten Psychoanalytikern ausgearbeiteten Konzepte. Von besonderer Wichtigkeit sind noch immer der Aufbau positiver Beziehungen, der Dialog, das Zusammenleben in einer Gruppe und die Transparenz. Ebenso hat die Bedürfnisbefriedigung nach wie vor ihre Berechtigung. Es gilt hier jedoch festzuhalten, dass die grösstmögliche Bedürfnisbefriedigung, wie sie Bettelheim propagierte, nicht zu meinem pädagogischen Konzept gehört. Ich bin der Überzeugung, dass es Grenzen der eigenen Bedürfnisbefriedigung gibt, und versuche durch Strukturen und Regeln eine solche Überschreitung zu vermeiden. Bei den Themenschwerpunkten Hierarchie, Regeln und Strukturen sowie Strafen erkenne ich in meinem Handeln als Heilpädagogin viele Parallelen zu Redls Ausgestaltung des therapeutischen Milieus. Bettelheims Ansichten zu diesen Punkten sind für mich mit unter den heute geltenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und bezüglich meiner Einstellung, welche Verantwortung ich erziehungsmässig als Pädagogin in Hinblick auf ein späteres selbständiges Leben der Kinder habe, nicht vertretbar. Auch in Bezug auf das Thema Körperlichkeit erkenne ich in meinem Handeln als Lehrperson mehr Gemeinsamkeiten mit Redls Aussagen als mit denen von Bettelheim. Hier stosse ich mich vor allem daran, dass Bettelheim wohl betont, bei Berührungen und körperlicher Nähe stets die persönliche Distanz miteinzubeziehen, er dabei aber ausser Betracht lässt, dass hier eine grosse Interpretationsfreiheit herrscht. Durch die klaren Regelungen, wie wir sie bei uns an den Schulen im Zusammenhang mit körperlicher Nähe kennen, erachte ich Redls Ausführungen als zutreffender für meinen Umgang mit dieser Thematik. Das Wissen über den Entwicklungsstand eines Kindes kann körperliche Nähe rechtfertigen oder eben gerade verbieten.

4 Eine kurze Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bruno Bettelheim und Fritz Redl in vielen Punkten ähnliche Ansichten bezüglich der Förderung der Ich-Funktionen hatten. Es wird gut erkennbar, dass die beiden Milieuthérapeuten Vertreter der Ich-Psychologie waren und die Überzeugung teilten, die Entwicklung einer integrierten Persönlichkeit werde durch Erlebnisse und Erfahrungen in der frühen Kindheit stark beeinflusst. Beide hielten es für möglich, dass Verhaltensweisen, die mit mangelnden oder schlechten Erfahrungen in der frühen Kindheit in Zusammenhang stehen, durch ein entsprechendes Milieu zumindest teilweise therapierbar seien. Ihre Ausgestaltung der Milieus weist viele Ähnlichkeiten auf. Aber auch Unterschiede lassen sich erkennen. Dies vor allem im Ausmass der Umsetzung der von ihnen propagierten therapeutischen Mittel. Am wenigsten Übereinkommen scheinen die Psychoanalytiker bezüglich der Einstellung zu Hierarchien, Regeln und Strukturen aufzuweisen. So befürwortete Bettelheim eine möglichst flache Hierarchiestruktur und möglichst wenig Regeln, um den Kindern möglichst viel Autonomie zu gewähren. Redl hingegen war sich sicher, dass klare Hierarchien wie auch klare Regeln und Strukturen ein Zusammenleben erleichterten, die Kinder so besser auf die Aussenwelt vorbereitet würden und ihnen damit vor allem Ich-Unterstützung angeboten würde. Die detaillierte Gegenüberstellung zur Beantwortung der ersten Fragestellung ist in Tabelle 1 ersichtlich.

Für mich als Heilpädagogin ist nach dem Studium von Bettelheims und Redls Lebenswerken klar, dass deren milieuthérapeutischen Erkenntnisse in der heutigen Sonderpädagogik nach wie vor einen wichtigen Platz einnehmen. Ich selber erkenne viele Aspekte ihrer Konzepte im eigenen beruflichen Schaffen wieder und bin mir deren Wichtigkeit in Bezug auf eine bestmögliche Unterstützung meiner Schülerschaft bewusst. Der psychoanalytische Hintergrund und die grosse Anerkennung der Aspekte der Ich-Psychologie im Denken und Handeln der beiden Thérapeuten erscheinen mir für deren Arbeit prägend gewesen zu sein. Ich selber erhalte durch das angereicherte Wissen über innerpsychische Mechanismen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept der Kinder ein Werkzeug in die Hand, welches mir ein besseres Verständnis für ihre herausfordernden Verhaltensweisen ermöglicht. Meine Handlungsalternativen sind zahlreicher, wenn ich mir bewusst bin, dass Verhaltensweisen nicht nur direkte Reaktionen auf eine bestimmte Situation sind, sondern auch Zeichen der jeweiligen innerpsychischen Verfassung eines Kindes. Nehme ich mir die Zeit, diesen ausgesendeten Zeichen nachzugehen, ist ein gewisses Mass an psychoanalytischen Grundwissen sehr hilfreich und kann mir ermöglichen, den Kern der gezeigten Verhaltensauffälligkeit zu erkennen. Dies wiederum bietet mir die Möglichkeit, mit dem Kind zusammen Strategien zu entwickeln, welche seine Ich-Funktionen stützen und es so für die Herausforderungen des alltäglichen Lebens fitter machen.

5 Ausblick

Das Wissen über innerpsychische Vorgänge bei Menschen und über therapeutisch wirksame Handlungsmöglichkeiten wird für die heilpädagogische Arbeit wichtig bleiben. Vor Jahren wurden Kinder, die den Anforderungen einer Regelklasse hinsichtlich ihrer kognitiven Möglichkeiten oder aufgrund herausfordernden Verhaltens nicht entsprachen, in Sonderschulklassen versetzt. Dort ging man jedoch selten spezifisch auf die verschiedenen Problematiken der Kinder ein. Heute werden genaue Abklärungen getätigt, um diesen Kindern die ihnen bestmögliche schulische Situation zu ermöglichen. Oft ist man bestrebt, die Umweltfaktoren in einer Regelklasse so zu beeinflussen, dass sie auch Schülern mit einem besonderen Bildungsbedarf entsprechen. Heilpädagogen unterstützen und begleiten die Kinder auf ihrem schulischen Weg und versuchen zudem, ihnen weiterführende Strategien zu vermitteln, welche auch für das ausserschulische Leben von Nutzen sind. Zu erkennen, was ein Kind an Unterstützung braucht oder mit welchen Strategien es umzugehen lernen kann, bedarf eines Wissens, das über das Vermitteln von Schulstoff hinausgeht. Ein humanistisches Menschenbild, geprägt von Interesse am Gegenüber und der Selbstverständlichkeit von Andersartigkeit, stellt eine gute Voraussetzung dar, sich Kindern und Jugendlichen auf ihrem Weg durch die Schule und des jungen Erwachsenenalters anzunehmen. Kenntnisse aus der Ich-Psychologie können den begleitenden Heilpädagogen helfen, Handlungen, Ängste, Vermeidungsstrategien oder andere, von unserer heutigen Gesellschaft als auffällig deklarierte Verhaltensweisen, besser zu verstehen und anzugehen. Die heilpädagogische Auseinandersetzung mit einem Kind braucht viel Zeit für Beobachtungen und die Möglichkeit, Handlungsalternativen zu prüfen, damit man die grösstmögliche Passung der Anforderungen der Schule mit dem zu begleitenden Kind erreichen kann. Die Passung ist auf das Wissen von kognitiven Möglichkeiten, aber eben auch auf jenes über die emotionalen und seelischen Befindlichkeiten des Schülers angewiesen. Da sich unsere Gesellschaft immerfort verändern wird, werden sich auch die Bedingungen in der Schule stetig wandeln. Es werden zukünftig neue Anpassungsleistungen von Kindern verlangt werden, um die wir uns heute noch nicht zu kümmern brauchen. Sicher ist aber, dass es nie allen Kindern und Jugendlichen gelingen wird, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen. Immer wieder werden Schüler Unterstützung benötigen, immer wieder muss ein Heilpädagoge herausspüren, welche Form von Unterstützung angebracht ist oder welchen Faden des Kindes er aufgreifen soll, damit sich dieses ein möglichst gutes Netz für das Bestehen der alltäglichen Anforderungen knüpfen kann.

Dank

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei meinem Dozenten Dr. phil. Daniel Barth bedanken. Seine äusserst wohlwollende Unterstützung, seine Bereitschaft mich in diesem Prozess zu begleiten, und sein grosses Wissen haben mir während all dieser Arbeitsstunden Zuversicht gegeben und in mir das Gefühl einer grossen Schaffensfreude geweckt.

Ein weiterer Dank gilt den Lektoren Anna Wang und Martin Zentner, welche mich im Abschliessen dieser Arbeit geduldig und fachkundig unterstützt haben.

Für Form, Layout und die dazu benötigte Ausdauer danke ich Andreas Kreis.

Literaturliste

- Bayerischer Rundfunk. (2017). *Bruno Bettelheim- Pädagogik im Schatten des Traumas*. [Podcast]. Zugriff am 14.12. 2017 unter <http://www.ardmediathek.de/radio/radioWissen/Bruno-Bettelheim-P%C3%A4dagogik-im-Schatten/Bayern-2/Audio-Podcast?bcastId=5945518&documentId=44546956>
- BBC Horizon. (1974). *Marcia*. [YouTube]. Zugriff am 01.10.2017 unter <https://www.youtube.com/watch?v=fLi34aFbwI>
- BBC Horizon. (1978). *Bruno Bettelheim*. [YouTube]. Zugriff am 01.10. 2017 unter <https://www.youtube.com/watch?v=sXDe4JCr2-Q&t=808s>.
- Bettelheim, B. (1978). *Der Weg aus dem Labyrinth*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Bettelheim, B. (1980). *Aufstand gegen die Massen*. München: Kindler Verlag GmbH.
- Bettelheim, B. (1992a). *Die Geburt des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Bettelheim, B. (1992b). *Erziehung zum Überleben*. (5. Aufl.). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH.
- Buttler-Bowdon, T. (2007). *50 Klassiker der Psychologie*. Heidelberg: mvgVerlag, Redline GmbH.
- Crain, F. (2005). *Fürsorglichkeit und Konfrontation*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Dorsch, F. & Häcker, H. & Stapf, K-H. (1987). *Psychologisches Wörterbuch*. (11. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Fatke, R. & Scarbath, H. (1995). *Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik*. Frankfurt am Main: PETER LANG.
- Fernandes, F. (2013). *Die Entwicklung des Selbstempfindens nach Daniel N. Stern*. Zugriff am 20.01.2018 unter https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTafT_Fernandes_2013.pdf
- Fisher, D. J. (2003). *Psychoanalytische Kulturkritik und die Seele des Menschen*. Giessen: Psychosozial-Verlag / Haland & Wirth.
- Fonagy, P. & Target, M. (2006). *Psychoanalyse und Psychopathologie der Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Forstinger, B. (2008). Heinz Hartmann – Chronologie. Zugriff am 12.02.2018 unter <http://www.psyalpha.net/biografien/heinz-hartmann/heinz-hartmann-chronologie>
- Freud, A. (2016). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. (23. Aufl.). München: Kindler Verlag GmbH.
- Freud, S. (2011). *Das Ich und das Es*. (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Graf, B. (2010). *Der treibende Eisberg*. Süddeutsche Zeitung. Zugriff am 02.02.2018 unter <http://www.sueddeutsche.de/kultur/freuds-traumdeutung-der-treibende-eisberg-1.422157>
- Hartmann, H. Zugriff am 06.01.2018 unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Ich-Psychologie>
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Hofmann, P. (2012). *Nähe und Distanz im Klassenzimmer*. Bildung Schweiz. Zugriff am 01.03.18 unter http://www.schulrecht.ch/wp-content/uploads/2012/05/12_05_NaeheDistanzKlassenzimmer.pdf
- Kammer-Spohn, M. & Lampert, T. *Therapieangebot zur Behandlung von psychischen Störungen*. Zugriff am 23.03.2018 unter http://www.psych.ch/fileadmin/templates/publikationen/Allgemeine_Publikationen/PDS_Therapiebroschuere_122014.pdf
- Kohn, B. (Autorin). (2017). Manuskript. *Bruno Bettelheim-Pädagogik im Schatten des Traumas*. [Radio]. München: : Bayerischer Rundfunk.
- Lohmann, H-M. (2006). *Sigmund Freud*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Lyon, G. (2008). Materialien zur Einführung in Konzepte, Modelle und Theorien der Psychoanalyse. Zugriff am 10.02.2018 unter http://www.propaedeutikum-graz.at/download/Psychoanalyse-Skriptum_GertLyon_WS0809.pdf
- Mackenthun, G. (2011). *Strukturbestandteile und Strukturniveau*. Zugriff am 11.02.2018 unter geraldmackenthun.de/app/download/.../Strukturbestandteile_und_Strukturniveau.pdf
- Mai, G. (2007). Bruno Bettelheims Pädagogik und Milieuthérapie unter besonderer Berücksichtigung seiner lebensgeschichtlichen Prägung. Zugriff am 23.02.2018 unter http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/12304/1/Gabi_Mai_Dissert_ohne_Erklaerung.pdf
- Menke, B. (2011). *Die Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik (OPD-2): Strukturniveau und psychiatrische Diagnose*. Zugriff am 01.03.2018 unter <https://d-nb.info/1017643253/34>
- Mertens, W. (2000) Einführung in die psychoanalytische Therapie. Band 1. Stuttgart: Kohlhammer. Zugriff am 28.12.2017 unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Ich-Psychologie>
- Meyers grosses Taschenlexikon (1990). *Band 22*. Mannheim; Wien; Zürich: BI-Taschenbuch-Verlag.
- Milieuthérapie. *Milieuthérapie Arche*. Zugriff am 04.04.2018 unter http://www.archezuerich.ch/sites/default/files/konzept_arche_therapie_mt_.pdf
- Müller, L. & Müller, A. (2003). *Wörterbuch der analytischen Psychologie*. Düsseldorf: Patmos Verlag GmbH & Co.
- Müller-Pozzi, H. (2002). *Psychoanalytisches Denken. Eine Einführung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rauthmann, J.F. (2017). *Persönlichkeitspsychologie: Paradigmen – Strömungen - Theorien*. Berlin: Springer Verlag.
- Reich, K. (1993). Psychologie extremer Situationen bei Bettelheim und Federn. *psychosozial*, 53 (1), 83-93.
- Redl, F. & Wattenberg, W. W. (1980). *Leben lernen in der Schule*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Redl, F. & Wineman, D. (1979). *Kinder, die hassen*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Redl, F. & Wineman, D. (1982). *Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind*. (3. Auflage). München: R. Piper & Co. Verlag.
- Redl, F. (1987). *Erziehung schwieriger Kinder*. (4. Auflage). München: R. Piper & Co. Verlag.
- Scheutz, M. (2008). „Totale Institutionen“ – missgeleiteter Bruder oder notwendiger Begleiter der Moderne? Eine Einführung. *Wiener Zeitschrift zur Geschichte der Neuzeit*, 8. Jg. (1), 3-20.
- Sonderschulung Kanton Zürich. Zugriff am 05.04.2018 unter <https://vsa.zh.ch>. 25.02.2018

Anhang

Anhang 1: Die von Redl genannten 22 Bereiche, in denen Ich-Störungen auftreten können:

Die Liste wurde anhand der Ausführungen im Werk „Kinder, die hassen“ (Redl & Winemann, 1979, S. 77-143) zusammengestellt.

1. Frustrationstoleranz
2. Bewältigung von Unsicherheiten, Angst und Frucht
3. Widerstand gegen die Versuchung, Verlockung durch die Situation, Verführung durch „Dinge“, Ansteckbarkeit
4. Erregung und gruppenpsychologischer Rausch
5. Sublimationstaubheit
6. Pflege des Eigentums
7. Panik angesichts des Neuen, Bekanntheitswahn, Aggressive Bewältigung, Blödelei und Spott
8. Herrschaft über die Schleusen der Vergangenheit
9. Zusammenbruch angesichts von Schuldgefühlen
10. „Vergessen“ jener Glieder in der Kausalkette, die man selbst beigesteuert hat
11. Spontane Errichtung von Ersatzkontrollen
12. „Vernünftig“ bleiben auch angesichts unerwartet sich bietender Befriedigungsmöglichkeiten
13. Verwendung von Erinnerungen an frühere Befriedigung als Hilfsmittel
14. Realismus im Hinblick auf Regeln und Routinevorschriften
15. Krieg mit der Zeit
16. Einschätzen der sozialen Realität
17. Lernen aus eigenen Erfahrungen
18. Ziehen von Schlüssen aus den Erfahrungen anderer
19. Reaktionen auf Misserfolg, Erfolg und Fehler
20. Aufforderung zum Wettbewerb
21. Ich-Integrität unter dem Einfluss der Gruppe
22. Die kluge Wahl der richtigen Mittel

Anhang 2: Redls Interventionsformen

Die Liste wurde dem Buch „Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ (Hillenbrand, 2008, S. 82-83) entnommen.

1. Bewusstes Ignorieren
2. Eingriff durch Signale: Lehrer oder Erzieher als externes Ego
3. Kontrolle durch körperliche Nähe und Berührung
4. Engagement in einer „Interessengemeinschaft“
5. Affektive Zuwendung

6. Spannungsentschärfung durch Humor
7. Hilfestellung zur Überwindung von Hindernissen („Hürden-Hilfe“)
8. Deutung als Eingriff
9. Umgruppierung (Ausschluss aus der Institution, Klassenwechsel, Arrangements innerhalb einer Gruppe)
10. Umstrukturierung (Planung verändern): Sie ist dann vorzunehmen, wenn ein gut geplantes, an den Bedürfnissen der Kinder orientiertes Programm plötzlich ausser Kontrolle gerät.
11. Direkter Appell: Der direkte Appell, also der Aufruf an das Kind, die Regeln einzuhalten, ist nur dann möglich, wenn im Kind eine Art Kontrollinstanz besteht. Das Ich und das Über-Ich des Kindes müssen bereits erstarkt sein.
12. Einschränkung der räumlichen Bewegungsfreiheit und der Verfügbarkeit von Gegenständen: diese Methode teilt sich auf in zwei Ebenen:
13. Ebene des Vermeidens: Beispielsweise darf kein Geld herumliegen. Wenn damit stehende Kinder in Versuchung geführt werden könnten.
14. Räumlich-dingliche Begrenzung: Einem Kind werden beispielsweise Werkzeuge oder Räumlichkeiten bei missbräuchlicher Benutzung verwehrt.
15. Antiseptischer Hinauswurf oder situative Entfernung: Das Kind wird emotionslos aus der Gruppe und/oder dem Raum entfernt
16. Physisches Eingreifen: Das physische Eingreifen ist dann notwendig, wenn dem Kind durch Überregtheit alle Kommunikationskanäle zu seinem Ich blockiert werden. Es verhält sich hemmungslos und destruktiv, und das an den Tag gelegte Verhalten kann im Interesse des Kindes und der Gruppe nicht geduldet werden. Das physische Eingreifen hat keinerlei strafende Funktion.
17. Erlaubnis und autoritatives Verbot: Der Pädagoge erteilt die Erlaubnis an das Kind oder den Jugendlichen in drei Kategorien:
 - a. Erlaubnis zum Einleiten einer gewünschten Verhaltensweise;
 - b. Erlaubnis zum Unterbinden einer Verhaltensweise;
 - c. Erlaubnis als Kontrolltechnik, um einem unerwünschten Verhalten den „negativen Anstrich“ zu nehmen.
18. Versprechen und Belohnung: Ein Vertrag mit Erwartungen und Konsequenzen kann geschlossen werden.
19. Bestrafungen und Drohungen: Das in der Praxis häufig zu beobachtende Setzen von Strafen oder Drohungen setzt nach Ansicht Redls komplexe und intakte kognitive Strukturen und ein Kontrollsystem voraus, über das Kinder mit schweren Störungen häufig nicht verfügen. Dann führen die Massnahmen zu unerwünschten, sehr negativen Folgen. Sie dürfen nur dann angewendet werden, wenn die Ich-Funktionen des Kindes wiederhergestellt und stabilisiert sind, sonst sind sie kontraindiziert.

Anhang 3: Die zehn Typen der Führerschaft und Gruppenbildung nach Redl

Die Liste wurde anhand der Ausführungen im Werk „Erziehung schwieriger Kinder“ (Redl, 1987, S. 104-118) zusammengestellt.

1. Der patriarchalische Herrscher
2. Der Führer
3. Der Tyrann
4. Die zentrale Person als Liebesobjekt
5. Die zentrale Person als Objekt von Aggressionstrieben
6. Der Organisator
7. Der Verführer
8. Der Held
9. Der schlechte Einfluss
10. Das gute Beispiel

Tabellenverzeichnis

Tabelle1: Darstellung der Schwerpunkte aus Bettelheims und Redls Konzepten zur Förderung der Ich-Funktionen

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Veranschaulichung des seelischen Apparates und dessen Instanzen, angelehnt an das erste topische Modell nach Freud. Zugriff am 01.02.2018 unter https://www.soft-skills.com/wp-content/uploads/eisbergmodell-eisbergtheorie-eisbergeffekt-freud_41375225-580x620.jpg

Abb. 2: Freuds Darstellung des seelischen Apparates um 1920. Zugriff am 01.02.2018 unter https://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/thumb/7/7e/Freud_topography_1923.png/220px-Freud_topography_1923.png 2: Freuds Darstellung des seelischen Apparates um 1920

Abb. 3: Veranschaulichung des zweiten topischen Modelles nach Freud. Zugriff am 01.02.2018 unter https://www.google.com/search?q=zweite+topik+freud&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj8y72g28vaAhXC-aQKHVZxAAIQ_AUI-CigB&biw=1536&bih=700#imgsrc=0QTJvsl1iGxT4M