



universität
wien

MASTER THESIS

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

Deine Angst hat Platz bei mir

Psychoanalytische Überlegungen zu Angst bei Schüler*innen mit der Diagnose frühkindlicher Autismus in der Regelschule am Fallbeispiel Sara

verfasst von / submitted by

Lisa-Anna Reichhart, BEB

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (Psychagogik) (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 992 867

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

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

Betreut von / Supervisor:

HS-Prof. Dr. Margit Datler

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all den Menschen bedanken, die mich während meines Studiums und auch beim Erstellen dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben:

Zu allererst gebührt mein ganz besonderer Dank meiner Schülerin Sara. Ohne sie wäre diese Masterarbeit nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt auch Mag. Katja Frühwirth-Feist, MA für die professionelle und wertschätzende Betreuung und die vielen Anregungen und Kommentare im Schreibprozess.

Bei meinen Kolleginnen aus der Schreib- und Forschergruppe möchte ich mich für die zahlreichen anregenden Diskussionen, aber auch die Erleichterung bringende Psychohygiene, die immer wieder nötig war, bedanken. Insbesondere danke ich meiner Kollegin Nicole Spadiut, die mich von der Konzepterstellung bis zur fertig vorliegenden Masterarbeit als Gegenleserin mit konstruktiver Kritik und bereichernden Anmerkungen unterstützt hat.

Zudem gilt mein Dank meinen Eltern. Sie sind mir das ganze Studium hindurch ermutigend und unterstützend zur Seite gestanden.

Vor allem danke ich meiner Mutter Dipl. Päd. Anita Reichhart für ein letztes genaues Korrekturlesen, meiner Kollegin Tanja Sowka, ohne die ich durch eine grandiose und gelassene Zusammenarbeit nicht die zeitlichen Kapazitäten gehabt hätte, sowie all jenen, die durch ihre Ideen und Anregungen maßgeblich am Entstehen dieser Arbeit beteiligt waren.

Und zu guter Letzt möchte ich HS-Prof. Dr. Margit Datler für die Begutachtung meiner Masterarbeit und auch für die vorangegangenen Gespräche, aufgrund derer meine Masterarbeit erst in dieser Form vorliegt, meinen Dank aussprechen.

*„ich will kein inmich mehr sein
ich habe augen und kann sehen
deshalb habe ich schreckliche angst“
(Sellin 1993, 39)*

*„es ist für mich so traurig dass mich niemand versteht
es ist aber wichtig dass mich viele menschen verstehen“
(Sellin 1993, 42)*

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	1
1. Einleitung	7
2. Autismus als Syndrom	11
2.1 Der Begriff Autismus und seine Entstehungsgeschichte	11
2.2 Saras Diagnose.....	12
2.2.1 Klassifikation des frühkindlichen Autismus nach ICD und DSM	13
2.2.2 Ätiologie und Verlauf des frühkindlichen Autismus	14
3. Autismus aus psychoanalytischer Sicht	16
3.1 Die normale autistische Phase der psychischen Geburt nach Margaret Mahler	17
3.2 Zentrale Theorien aus der psychoanalytischen Autismusforschung.....	20
3.2.1 Geschichtlicher Überblick.....	21
3.2.2 Dimensionalität	22
3.2.2.1 Adhäsive Identifizierung und die Angst autistischer Kinder vor Getrenntheit	23
3.2.2.2 Das Defizit autistischer Kinder in der projektiven Identifizierung	25
3.2.3 Beziehungsdynamik von Selbst und Objekt im Erleben autistischer Kinder.....	26
3.2.4 Entstehung von Angst bei autistischen Kindern	28
3.2.4.1 Angst in der normalen Entwicklung des Kindes	29
3.2.4.2. Angst in der psychoanalytischen Autismusforschung.....	30
4. Container-Contained-Modell nach Bion	33
4.1 Containing in der Schule.....	34
4.2 Containing bei autistischen Kindern	36
4.2.1 Der Übergang des autistischen Kindes in den dreidimensionalen Raum.....	36
4.2.2 Containing als Deutungsprozess	39
5. Forschungslücken und Forschungsfragen	41
6. Forschungsmethodisches Vorgehen	43
6.1 Die Einzelfallstudie.....	44
6.2 Erhebung des Datenmaterials und erste Reflexionen	45
6.2.1 Die Methode der Work Discussion	45
6.2.2 Das Förderdiagnostische Profil	47
6.3 Forschungsschritte zur Beantwortung der zentralen Fragestellungen	50
6.3.1 Fallbeobachtung und Falldarstellung	50
6.3.2 Fallanalyse: Vorgehen im anschließend dokumentierten Analyseprozess	51
7. Saras Angst in der Schule – Wie sie zu verstehen ist und wo sie ihren Platz findet	55

7.1 Sara und das Rätsel um ihre Angst	55
7.1.1 Die Schülerin Sara	55
7.1.2 Der Beginn der Angst	58
7.2 Verstehen von Saras Angst vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung	60
7.2.1 Sara und ihre Beziehung zu ihrem Mitschüler Andi	60
7.2.2 Eine neue Dimension - Die Angst wird zur ständigen Begleiterin	66
7.2.3 Die Lehrerinnen als rettender Anker?	69
7.3 Containing – Innerpsychischen Raum nutzen und Saras Angst Platz geben.....	73
7.3.1 Dimensionalität: Raum öffnen	73
7.3.2 Verstehen, deuten, containen: Raum geben und Raum nutzen	75
7.3.2.1 Containing in angstbesetzten Situationen.....	76
7.3.2.2 Containing als geplante Intervention im Unterricht	80
7.3.3 Die Angst verschwindet (nur) langsam.....	82
8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse des Verstehensprozesses.....	84
8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse – Bedeutung für die Fallgeschichte.....	85
8.1.1 Saras Angst in der Schule	85
8.1.2 Saras Angst in der Schule containen.....	88
8.2 Diskussion der Ergebnisse – Bedeutung für andere Kinder mit der Diagnose frühkindlicher Autismus und ihre Ängste in der Schule	92
8.2.1 Angst bei autistischen Kindern in der Schule	92
8.2.2 Angst autistischer Kinder in der Schule containen	93
9. Resümee und Ausblick.....	96
10. Literaturverzeichnis.....	99
Abstract.....	105

1. Einleitung

Die meiner Master-Thesis vorangestellten Zitate entstammen dem Buch „ich will kein in mich mehr sein. botschaften aus einem autistischen kerker“ von Birger Sellin (Sellin/Klonovsky, 1993). Sellin hat die Diagnose frühkindlicher Autismus (Klonovsky 1993, 169). Mit siebzehn Jahren beginnt er per unterstützter Kommunikation am Computer zu schreiben und tritt so erstmals aus seinem „autistischen Kerker“ heraus mit anderen in Beziehung. Bis dahin war ihm keinerlei Kommunikation mit der Außenwelt und seinen Mitmenschen möglich (Klonovsky 1993, 197ff).

Die ausgewählten Zitate zeigen eindrucksvoll die Innensicht und das Erleben von Angst eines Menschen mit der Diagnose frühkindlicher Autismus. Beinahe hilferufend fordert Sellin, ihn und seine Erlebenswelt zu verstehen. Die vorliegende Arbeit ist der Versuch, eine Schülerin mit der Diagnose frühkindlicher Autismus, und vor allem ihre Ängste, besser zu verstehen. Doppel weist auf die Heftigkeit des Affekts der Angst bei Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung hin:

„Wenn wir uns jetzt vorstellen, dass wir unsere eigenen heftigen Affekte nicht verstehen und sie als bedrohlich empfinden, keine Worte dafür haben, dann reicht unsere Vorstellungskraft kaum mehr aus, um die Dimension der Angst geistig behinderter Menschen zu erfassen“ (Doppel 2019, 178).

Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung sind ihren Ängsten, aufgrund ihres eigenen Unvermögens, diese zu verstehen oder gar in Worte zu fassen, hilflos ausgeliefert. Deshalb wird in der Behindertenpädagogik bereits seit Längerem für mehr Beachtung der subjektiven Ängste dieser Menschen plädiert. Auch in der Literatur wird der Angst beeinträchtigter Menschen bis dato viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Doppel 2019, 178ff). Meine Masterarbeit soll einen Beitrag dazu leisten, dieses Thema mehr in den wissenschaftlichen Diskurs einzubinden.

Da insbesondere die Empfindungswelt von Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus für nicht-autistische Menschen schwer vorstellbar ist, neigen wir dazu, ihr auffälliges Verhalten als Ausdruck innerer Angst vorschnell in ihrem Autismus begründet zu sehen, ohne länger und tiefgreifender darüber nachzudenken (Nissen 2015, 116). Ein Nachdenken über ihr manifestes Verhalten und ein Einlassen auf das innerpsychische Erleben und die womöglich dahintersteckenden Ängste dieser Kinder ist aber wichtig, da gerade autistische¹ Kinder häufig mit vielschichtigen und diffusen Ängsten konfrontiert sind. Diese Ängste können sie in ihrer Entwicklung hemmen.

Die Schule als sozialer Ort birgt insbesondere für autistische Schüler*innen noch zusätzlich potenzielle Gefahrenquellen, die Ängste auslösen können. Heilmann (2012, 291f) meint dazu, dass

¹ Den Begriff ‚autistisch‘ als Adjektiv zu verwenden ist in der psychoanalytischen Autismusforschung durchaus üblich.

es in der Arbeit mit Schulkindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus, obgleich uns diese vielleicht anfänglich von einem „einheitlichen Krankheits- bzw. Behinderungsbild“ (Heilmann 2012, 291) ausgehen lässt, notwendig ist, die individuellen Besonderheiten jedes Kindes in die pädagogisch-therapeutische Arbeit mit einzubeziehen. Der Autor spricht damit eine psychoanalytisch-pädagogische Arbeitsweise mit Schüler*innen mit Autismus an.

Vor diesem Hintergrund beschäftige auch ich mich in meiner Masterarbeit aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht mit den Ängsten von Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus im Kontext von Schule und Unterricht.

Im Mittelpunkt der Forschung vorliegender Arbeit steht der Fall Sara. Sara ist ein Integrationskind mit der Diagnose frühkindlicher Autismus der vierten Volksschulklasse, in der ich als Lehrerin unterrichtete. Sie zeigt im Unterricht oft verstörendes Verhalten, das überwiegend auf Angst, die sich in der Schule symptomatisch äußert, zurückzuführen ist:

„Sara schreit und tobt, sie weint oft bitterlich, beißt sich selbst, läuft orientierungslos durch den Klassenraum oder aus der Klasse hinaus, klammert sich an Erwachsene, stößt [Kinder] von sich weg und beißt sich gelegentlich auch selbst“ (Reichhart 2020a, 3).

Nach Heilmann scheitert die schulische Integration von Kindern mit einer Autismus Diagnose oft an ihren extremen Verhaltensweisen, die alle Beteiligten an die „Grenzen ihrer Belastbarkeit führen“ (Heilmann 2012, 292). Im Zuge meiner Masterarbeit werde ich mich um ein differenziertes Verstehen von Saras Angst bemühen, um so möglicherweise ein Scheitern der Integration zu verhindern. Durch Beobachtungen, die in Form von Work Discussion Protokollen vorliegen, und die Erstellung eines Förderdiagnostisches Profil habe ich Daten für Saras Fallgeschichte dokumentiert und zusammengetragen.

Um die Fallstudie meiner Arbeit in einen wissenschaftlichen Kontext zu betten, werde ich mich insbesondere mit Theorien und Falldarstellungen aus der psychoanalytischen Autismusforschung beschäftigen. Mätzler schreibt bezugnehmend auf die psychoanalytische Erforschung autistischer Störungen, dass diese in der Arbeit mit Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus bis heute kaum wahrgenommen wird (Mätzler 2012, 3). Meine Masterarbeit und vorliegendes Fallbeispiel leisten dazu einen Beitrag. Vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung und in Auseinandersetzung mit Saras innerpsychischer Welt soll folgende erste zentrale Fragestellung beantwortet werden:

1. *Wie kann, erörtert am Fallbeispiel Sara, Angst in der Schule bei Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung verstanden werden?*

Durch die Beantwortung dieser ersten Frage ist gewährleistet, „ein Verständnis für die äußere Lebensproblematik und vor allem für die innere Konflikthaftigkeit des Kindes, die sich im pädagogischen Feld symptomatisch äußert“ (Ahrbeck 1992, 221), zu gewinnen. Das ist wichtig, um ein Kind bei der Bearbeitung seiner Ängste als Lehrer*in in der Schule unterstützen zu können. Die Rede ist hier vom Modell des Containing nach Bion (1962) im pädagogischen Kontext.

Folgt man der Autor*innengruppe um Meltzer (1975, 29), kann die Container-Funktion eines Objekts bei Kindern mit einer Autismus Diagnose jedoch nicht gelingen. In neuerer Literatur zur psychoanalytischen Autismusforschung findet man zwar immer wieder Ansätze theoretischer Überlegungen zur containenden Funktion enger Bezugspersonen, zumeist Therapeut*innen, für ein autistisches Kind. Diese sind jedoch sehr vereinzelt und beziehen sich kaum auf eine einheitlich begründete Vorgehensweise. In einer Zusammenschau dieser Überlegungen und als zweites Analyseziel meiner Fallstudie soll daher folgende zweite zentrale Fragestellung beantwortet werden:

2. *Inwieweit kann, erörtert am Fallbeispiel Sara, das Containing-Modell bei Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus bei der Überwindung von Angst im Kontext von Schule wirksam werden?*

Vorliegende Arbeit leistet mit der Beantwortung beider Fragestellungen einen Beitrag zur psychoanalytischen Autismusforschung. Sie soll darüber hinaus ein Denkanstoß sein, wie mit den Ängsten autistischer Schüler*innen im Unterricht der Regelschule im Sinne einer psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitshaltung umgegangen werden kann.

Um zur Beantwortung dieser zwei zentralen Fragen zu gelangen, ist meine Arbeit zuerst in drei theoretische Themenblöcke gegliedert. Nach der Einleitung und Hinführung zum Thema wird in *Kapitel 2* der Begriff Autismus und seine Entstehungsgeschichte erläutert, sowie die medizinische Definition und der Verlauf und die Ätiologie des frühkindlichen Autismus aus medizinischer Sicht dargestellt. Dieser Themenblock trägt dazu bei, dem/der Leser*in ein erstes Bild der Diagnose frühkindlicher Autismus zu vermitteln.

Kapitel 3 und 4 bilden den Hauptteil meiner theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema. In diesen Kapiteln wird meine psychoanalytische Haltung zum Thema Autismus in den Fokus gerückt. Es werden zentrale Theorien aus der psychoanalytischen Autismusforschung zusammengefasst. Auch hier wird, nach einer Einführung in die normale autistische Phase, zuerst ein

geschichtlicher Umriss dieses Forschungsgebiets gegeben, bevor die für die anschließende Fallstudie relevanten Theorien, insbesondere in Bezug auf die Entstehung von Angst bei autistischen Kindern, genauer dargestellt werden.

Ebenso wird das Modell des Containing vorgestellt, in den Kontext Schule gebettet und anschließend für Kinder mit der Diagnose frühkindlicher Autismus präzisiert.

In *Kapitel 5* werden anschließend an die theoretischen Themenblöcke Forschungslücken herausgearbeitet, die mit meiner Arbeit ein Stück weit geschlossen werden sollen. Dazu wird in diesem Kapitel nochmals präziser auf die beiden zentralen Fragestellungen, die den Rahmen meiner Fallstudie bilden, hingeführt.

Danach werden in *Kapitel 6* der forschungsmethodische Bezugsrahmen und mein Vorgehen in der darauffolgenden Analyse skizziert. Die Einzelfallstudie als kasuistische Vorgehensweise und das für meine Arbeit vorliegende Datenmaterial, in Form von Work Discussion Protokollen und einem Förderdiagnostischen Profil, werden vorgestellt. Auch die einzelnen Forschungsschritte, die ich in meiner Fallstudie gesetzt habe, werden erläutert. So kann der anschließende Analyseprozess gut nachvollzogen werden.

Dieser Analyseprozess wird in *Kapitel 7* detailliert dokumentiert. Der/Die Leser*in trifft nun auf Sara, ihre Geschichte und das Rätsel um ihre Angst in der Schule. Die Analyse der Fallgeschichte ist anschließend in zwei thematisch aufeinander aufbauende und an den Fragestellungen orientierte Themenblöcke gegliedert: Der erste Themenblock dreht sich um ein Verstehen von Saras Angst vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung, der zweite um den Versuch, Saras Ängsten in der Schule Raum zu geben und diese zu containen.

Welche Bedeutung die Analyseergebnisse für die Fallgeschichte und darüber hinaus für andere Kinder mit der Diagnose frühkindlicher Autismus in der Schule haben, wird in *Kapitel 8* mit Bezug auf bestehende Literatur dargestellt. So werden die zwei zentralen Fragestellungen meiner Forschung beantwortet und definierte Forschungslücken geschlossen.

Abgeschlossen wird meine Masterarbeit in *Kapitel 9* mit einer Rückschau auf die verfasste Arbeit und die Fallstudie und einer Vorschau auf weitere Vertiefungsmöglichkeiten der Thematik.

Im folgenden Kapitel beginnt meine Arbeit mit der Klärung, was unter dem Störungsbild Autismus aus medizinischer Sicht zu verstehen ist.

2. Autismus als Syndrom

Zu den autistischen Störungen zählen neben dem frühkindlichen Autismus auch der Asperger-Autismus, der Atypische Autismus und der High-Functioning-Autismus. Die verschiedenen Formen des Autismus sind diagnostisch schwer voneinander abzugrenzen (Heilmann 2012, 291). Alle Formen gehören zu den schwersten psychischen Störungen des Kindesalters und manifestieren sich vor allem in qualitativen Beeinträchtigungen der verbalen und non-verbalen Kommunikation und in der sozialen Interaktion (Poustka et al. 2004, Einleitung). Mittlerweile werden die verschiedenen Formen des Autismus unter der Bezeichnung Autismus-Spektrum-Störungen zusammengefasst (Heilmann 2012, 291). Heilmann meint bezugnehmend auf die Klassifikation von Autismus, dass keines der Modelle dafür geeignet ist, „passgenau auf die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Grenzen aller autistischer Kinder angewendet zu werden“ (Heilmann 2012, 291). Ich nehme in dieser Arbeit, wie Heilmann, eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive auf das Störungsbild Autismus ein. Zum besseren Verständnis für den/die Leser*in soll, bevor der Fokus auf die psychoanalytische Autismusforschung gelegt wird, der Begriff Autismus als bestimmtes Störungsbild erläutert und auf die medizinische Klassifikation sowie die Symptomatik des frühkindlichen Autismus eingegangen werden.

2.1 Der Begriff Autismus und seine Entstehungsgeschichte

Der Begriff Autismus leitet sich vom griechischen Wort *autós* (selbst) ab (Bibliographisches Institut GmbH 2020, 1). Der Psychiater Bleuler verwendet ihn bereits 1911, um die Symptomatik der Schizophrenie zu beschreiben (Heilmann 2015, 130). Bleuler bezeichnet damit das Verhalten schizophrener Menschen, sich in sich *selbst* zurückzuziehen und den Kontakt mit der Außenwelt zunehmend abubrechen (Remschmidt 2005, 9). In den 1940er-Jahren nehmen der Kinderpsychiater Kanner und der Kinderarzt Asperger unabhängig voneinander, aber beinahe zeitgleich, den Begriff auf und beschreiben autistische Phänomene bei Kindern (Heider 2012, 240). Im Unterschied zu Bleuler, der das autistische Symptom als aktiven Rückzug in eine Phantasiewelt beschreibt, beobachten Kanner und Asperger, dass diese Kinder bereits von Geburt an Probleme damit haben, soziale Kontakte zu ihren Mitmenschen einzugehen (Remschmidt 2005, 9). Kanner beschreibt 1943 in „Autistische Störungen des affektiven Kontakts“ eine Störung, die heute als frühkindlicher Autismus oder Kanner-Syndrom bekannt ist. Er betont, dass bei diesen Kindern von Geburt an die Unfähigkeit besteht, in normaler Weise mit anderen in Beziehung zu treten (Remschmidt 2005, 9). Ihnen fehlt das grundlegende Bedürfnis nach sozialen Kontakten, weshalb sie von Beginn an von ihrer menschlichen Umwelt isoliert sind (Poustka et al. 2004, 4). Abgesehen vom autistischen Rückzug in sich selbst beschreibt Kanner noch weitere charakteris-

tische Merkmale dieser Kinder: Angst vor Veränderungen, Stereotypien, Wahrnehmungsstörungen, Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung wie Echolalien oder intensives Interesse an Dingen anstatt der belebten Welt (Heilmann 2015, 130f). Kanner hält, obgleich intellektueller Auffälligkeiten, eine geistige Beeinträchtigung der Kinder für ausgeschlossen. Diese Annahme gilt heute in medizinischen Kreisen als obsolet (Poustka et al. 2004, 5).

Im Jahr nach der Beschreibung des frühkindlichen Autismus nach Kanner veröffentlicht Asperger in „Die ‚autistischen Psychopathen‘ im Kindesalter“ vier Fälle autistischer Jungen, mithilfe derer er die Symptomatik des heute als Asperger-Syndrom bekannten autistischen Phänomens zusammenfasst (Remschmidt 2005, 10). Auch Asperger geht von einer angeborenen Problematik aus, die sich jedoch, anders als der Kanner-Autismus, nicht vor dem dritten Lebensjahr erkennen lässt (Poustka et al. 2004, 5). Er betont ebenso eine eingeschränkte Beziehung dieser Kinder zu anderen Personen und die fehlende Fähigkeit zu echter Kommunikation (Heilmann 2015, 130). Im Unterschied zu Kanners Beschreibung bemerkt Asperger aber keine verzögerte Sprachentwicklung oder sonstige intellektuelle Beeinträchtigungen (Poustka et al. 2004, 5).

Die Beschreibungen Kanners und Aspergers werden 1963 von van Krevelen als zwei verschiedene Störungsbilder voneinander differenziert (Poustka et al. 2004, 6).

Noch heute bilden der frühkindliche Autismus und das Aspergersyndrom die beiden Hauptgruppen autistischer Störungen (Heilmann 2015, 131). Sie werden in den zwei wichtigsten Klassifikationssystemen psychischer Krankheiten – der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD) und dem diagnostischen und statistischen Manual psychischer Störungen (DSM) – den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen zugeordnet. Dabei wird von einer multifaktoriellen Ätiologie ausgegangen (Heilmann 2015, 135).

Da es sich bei der beforschten Schülerin um ein Kind mit der Diagnose frühkindlicher Autismus handelt, wird für vorliegende Masterthesis nun in weiterer Folge bei der Klassifikation und Symptombeschreibung der Fokus auf den frühkindlichen Autismus gelegt.

2.2 Saras Diagnose

Bei Sara, 10, zeigen sich einige von Kanner beschriebene Auffälligkeiten, wie das Festhalten an gewohnten Strukturen und Ritualen und ein eingeschränktes Bedürfnis nach Kommunikation und dem Austausch mit anderen. Auch Saras Sprachentwicklung läuft stark verzögert. Sie hat kein altersadäquates Sprachverständnis entwickelt und spricht kaum bis gar nicht, sondern gibt größtenteils nur kleinkindartige Laute von sich. Einige wenige Worte spricht sie nach.

Sara kennt ihren Namen, verwendet diesen aber nur automatisiert – etwa, wenn sie sich auf einem Foto erkennt. Sie verwendet kein ‚Ich‘, kann sprachlich weder Verlangen noch Wünsche

ausdrücken oder etwas erzählen. Eine richtige verbale Kommunikation ist mit dem Mädchen nicht möglich. Befindlichkeiten äußert Sara ausschließlich non-verbal, durch Schreien oder Weinen, Lachen oder freudiges Glucksen. Sara ist nicht in der Lage, ihrem Alter entsprechend mit den anderen Kindern in der Klasse in Beziehung zu treten. Sie wirkt allerdingsmunterer und aufgeschlossener, als ihre Diagnose zunächst vermuten lässt. Einen grundlegenden Einblick in Saras medizinische Diagnose gibt die folgende Klassifikation.

2.2.1 Klassifikation des frühkindlichen Autismus nach ICD und DSM

Sowohl in der ICD als auch im DSM werden Klassifikationskriterien für den frühkindlichen Autismus angeführt. Aktuell liegen die zehnte Version der ICD (ICD-10) und die fünfte Version des DSM (DSM-5) vor. Seit der ersten Veröffentlichung des DSM-5 werden autistische Störungen unter der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung zusammengefasst (Heilmann 2015, 137).

Für die Diagnose frühkindlicher Autismus müssen nach ICD-10 folgende vier Kernkriterien vorliegen (WHO Dimdi 2019, 6):

- eine auffällige Entwicklung, die sich vor dem dritten Lebensjahr manifestiert
- eine Beeinträchtigung der sozialen Interaktion
- eine Beeinträchtigung der Kommunikation
- eingeschränkte, stereotype und repetitive Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten

Neben diesen spezifischen diagnostischen Merkmalen können auch andere unspezifische Probleme wie Phobien, Schlaf- und Essstörungen, Wutausbrüche, Aggressionen oder selbstverletzendes Verhalten auftreten (WHO Dimdi 2019, 6).

Bis zum dritten Lebensjahr des Kindes müssen mindestens sechs Auffälligkeiten in den oben genannten Bereichen festgestellt werden, um von frühkindlichem Autismus sprechen zu können (Heilmann 2015, 136). Laut ICD-10 und DSM-4 – als Vorläufer der DSM-5 – gelten folgende diagnostische Kriterien als ausschlaggebend:

- Beeinträchtigung der sozialen Interaktion:
 - Beeinträchtigung im Gebrauch nonverbaler Verhaltensweisen wie Blickkontakt, Mimik oder Gestik
 - Unfähigkeit, altersadäquate Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen
 - Mangel daran, spontan Freude, Interessen oder Erfolge mit anderen zu teilen
 - Mangel an Verlangen nach sozial-emotionalem Austausch
- Beeinträchtigung der Kommunikation:

- Sprachentwicklungsstörung oder ausbleibende Sprachentwicklung ohne den Versuch, dies durch Gestik oder Mimik zu kompensieren
- Unfähigkeit, eine Konversation zu beginnen oder mit anderen in Kontakt zu treten
- repetitive, stereotype oder eigentümliche Verwendung der Sprache
- Mangel an spontanen Rollen- bzw. sozialen Interaktionsspielen
- eingeschränkte, stereotype und repetitive Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten:
 - intensive Beschäftigung mit stereotypen und begrenzten Interessen mit abnormem Inhalt
 - Festhalten an bestimmten nicht-funktionalen Handlungen oder Ritualen
 - stereotype und repetitive motorische Manierismen
 - durchgängige Beschäftigung mit Teilen von Objekten oder nicht-funktionalen Elementen von Gegenständen

Bevor die Diagnose gestellt wird, muss geklärt werden, ob die Störung nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung zugeordnet werden kann (Barta 2002, 110; Heilmann 2015, 136f; Poustka et al. 2004, 10f; Remschmidt 2005, 17).

Trotz der genauen Definition des frühkindlichen Autismus in der ICD und dem DSM gibt es ein großes Spektrum an möglichen Erscheinungsformen und Schweregraden der Störung (Poustka et al. 2004, 9). Nur wenige Kinder mit der Diagnose frühkindlicher Autismus weisen alle genannten Symptome auf (Zepf, Zepf 2007, 101).

Auch bei Sara zeigen sich nicht alle Symptome, manche auch weniger schwerwiegend als gerade beschrieben. Wie und wann diese Symptome entstehen und wie sie sich im Laufe der Entwicklung des Kindes noch verändern können, soll im nächsten Kapitel kurz umrissen werden.

2.2.2 Ätiologie und Verlauf des frühkindlichen Autismus

Über die Ätiologie des Autismus ist man sich bis heute nicht einig. Zum einen wird von einer organischen Ursache ausgegangen (Wolf 2011, 222). Die individuellen Bedingungen bestimmen bei diesem Ansatz den Schweregrad und die Erscheinungsform. Andere Ansätze sehen das Verhältnis von biologischen und sozialen Faktoren genau umgekehrt. Sie gehen von einer „als kühl, depressiv und distanziert beschriebenen Mutter“ (Zepf, Zepf 2007, 104) aus, neurobiologische Faktoren werden für die Ausprägung und Form des Autismus verantwortlich gemacht (Zepf, Zepf 2007, 101ff).

Verstanden als Entwicklungshemmung können erste Symptome bereits wenige Wochen nach der Geburt des Säuglings beobachtet werden, diagnostiziert wird der frühkindliche Autismus meist erst zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr (Zepf/Zepf 2007, 101).

Das klinische Vollbild des frühkindlichen Autismus ist zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr entwickelt. Die Symptome erreichen in diesem Alter ihren höchsten Ausprägungsgrad (Poustka et al. 2004, 9). Symptomatik und Verhaltensauffälligkeiten können sich aber mit der Entwicklung des Kindes kontinuierlich ändern (Remschmidt 2005, 40).

Häufig zeigen Kinder mit der Diagnose frühkindlicher Autismus auch im späteren Kindes- und Schulalter kein Interesse an sozialen Kontakten, können ihre Gefühle nur schwer zeigen, geschweige denn verstehen, und auch die Gefühlswelt ihrer Mitmenschen bleibt ihnen fremd (Poustka et al. 2004, 9f). Bei Veränderungen stürzen sie „in Panik und Verzweiflung, werden autoaggressiv und können nicht getröstet werden“ (Heider 2012, 241). Häufig kommt es auch zu einer Intelligenzminderung oder einer geistigen Beeinträchtigung (Poustka et al. 2004, 20), die zu Schuleintritt mitbedacht werden muss.

Demnach ist bei Schuleintritt bei Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus, so auch bei Sara, das Vollbild ihres Autismus bereits entwickelt. Obgleich sie kein Interesse an sozialen Kontakten und der Gefühlswelt anderer zeigen, müssen auch sie sich im sozialen Gefüge der Klassengruppe ein- und zurechtfinden. Das stellt die Kinder, und auch ihre Lehrpersonen, insbesondere in der integrativen Beschulung in der Regelschule vor besondere Herausforderungen. Berücksichtigt man, dass sich auch beim Schulkind die Symptomatik noch verändern kann, so kann in der Schule durch individuelle Förderung positiv auf die Entwicklung des Kindes eingewirkt werden.

Saras Diagnose wurde gegen Ende ihres dritten Lebensjahres gestellt. Aus dem Förderdiagnostischen Profil geht hervor, dass sich Auffälligkeiten in Saras Verhalten aber bereits früher manifestierten (Reichhart 2020a, 19).

Vor Beginn ihrer Schulkarriere hat Sara noch keinerlei Erfahrungen mit gleichaltrigen nicht-beeinträchtigten Kindern in einer Gruppe gemacht. Ihr Einstieg in die Schulklasse stellte daher eine besondere Erfahrung für das Mädchen dar. Diese Neuerung barg von Anfang an neben Veränderungen auch potentielle Gefahren: Neue Menschen, neue Geräusche, neue Strukturen und auch neue Gefühlsregungen, die in ihr ausgelöst wurden und die sie nicht verstehen konnte.

Um ihren Schultag trotzdem bewältigen zu können, brauchte Sara von Anfang an besondere Betreuung und eine klare Ordnung. Viele Abläufe werden für die Schülerin auch zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Schulkarriere – während der Durchführung vorliegender Fallstudie – noch anders aufbereitet und dargestellt als für den Rest der Klasse. Auch Lehrinhalte werden Sara auf besondere Weise zugänglich gemacht. Saras Reaktionen auf ihre Umwelt, auf neue Dinge und Personen oder Erlebnisse, sind für alle besonders herausfordernd. Oft stellen Saras sonderbares Verhalten und ihre Art der Interaktion alle anderen Mitglieder der Klasse vor unlösbare Rätsel.

All diese Besonderheiten in der Arbeit mit Sara verlangen nach einer allumfassenden Auseinandersetzung mit der Schülerin. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht ist eine medizinische, rein deskriptive Symptomdiagnose dafür nicht ausreichend (Barta 2002, 110).

„Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive kommt als wesentlicher Faktor noch hinzu, dass das Wissen über den Zugang zu einem bestimmten Schüler stets im persönlichen und direkten Kontakt mit diesem Schüler erarbeitet werden muss“ (Heilmann 2012, 292).

Auch ich möchte mich um ein psychoanalytisches Verstehen von Autismus – und durch die intensive Beschäftigung mit Sara um ein Verstehen ihrer inneren Welt, ihrer unbewussten Wünsche und Ängste – bemühen. Um diesem Verstehen gerecht zu werden, soll nun näher in Theorien der psychoanalytischen Autismusforschung eingeführt werden. Diese dienen als Grundlage für die spätere Analyse der Fallgeschichte.

3. Autismus aus psychoanalytischer Sicht

Als Schülerin mit einer autistischen Störung gelingt es Sara kaum, sich als Teil einer Klassengruppe zu verstehen. Mit den vielen Individuen ihrer Gruppe – ihren 18 Klassenkolleg*innen und an manchen Tagen bis zu vier LehrerInnen² – in Kontakt zu kommen und sie zu verstehen, stellt Sara tagtäglich vor große und oft nicht bewältigbare Herausforderungen.

„Menschen, die an einer autistischen Störung leiden, fällt es ganz allgemein schwer, die Welt und die in ihr lebenden Individuen zu verstehen“ (Poustka et al. 2004, 1). Und auch nicht-autistischen Menschen fällt es nicht leicht, das Verhalten von Menschen mit einer Autismus Diagnose richtig zu verstehen, denn deren Empfindungswelt ist für andere Menschen nur sehr schwer vorstellbar (Nissen 2015, 116). So stellt es auch Lehrende vor eine sehr schwierige Aufgabe, sich dem Erleben und den Verhaltensweisen ihrer autistischen Schüler*innen anzunähern und dieses zu durchschauen.

Die Psychoanalyse zielt seit jeher auf ein tiefgreifendes Verständnis der menschlichen Psyche und unbewusster innerpsychischer Prozesse ab. So ist es auch Ziel der psychoanalytischen Autismusforschung, die psychische Struktur von Menschen mit einer solchen Diagnose besser zu verstehen und einen Zugang zur autistischen Welt zu finden.

In der Psychoanalyse beschäftigt sich bereits Freud mit der Bedeutung autistischen Verhaltens. Auch wenn Freud sich nicht direkt mit dem Phänomen Autismus auseinandersetzt, so spielen vor allem seine Überlegungen zum primären Narzissmus in psychoanalytischen Theorien zu Autismus eine wesentliche Rolle (Nissen 2015, 111). Freud geht von einer autistischen Phase aus, die

² Neben der Volksschullehrerin und mir, der Integrationslehrerin, unterstützen an manchen Tagen eine Autistenhilfe, eine Unterstützungslehrerin, eine Lehrerin für Bildnerische Erziehung oder ein Werklehrer den Unterricht.

das Kind noch vor dem primären Narzissmus durchlebt und die durch ein Vorherrschen von Sinneseindrücken geprägt ist (Tustin 1989, 14). In dieser Phase hat das Kind keine Vorstellung einer Subjekt-Objekt-Trennung. Freud bringt diesen Zustand sehr gut auf den Punkt: „Die Brust ist ein Stück von mir, ich bin die Brust“ (Freud 1938, 15, zit.n. Nissen 2015, 111).

Tustin spricht aus einem psychoanalytischen Verständnis heraus von Autismus als ein „körperzentrierter, von Sinneseindrücken beherrschter Zustand“ (Tustin 1989, 13). In Abgrenzung zum medizinischen Syndrom des Autismus verwendet sie den Begriff des autistischen Zustands³, in dem das Kind seinen Körper – ähnlich wie der Säugling in seinen ersten Lebenswochen – nicht als getrennt von anderen erlebt. Dieser autistische Zustand wird in der psychoanalytischen Autismusforschung als Angstabwehr im Kontakt mit der Umwelt gedeutet (Mätzler 2012, 2).

Um das Entstehen autistischer Zustände verstehen zu können, muss man folglich an den Anfang der kindlichen Entwicklung zurückgehen, in die Zeit unmittelbar nach der Geburt des Säuglings: Mahler et al. (1975) beschreiben in Weiterentwicklung erster Überlegungen Freuds zu einer nachgeburtlichen autistischen Phase die normale autistische Phase, die jedes Neugeborene in den ersten Wochen seiner Entwicklung durchlebt.

3.1 Die normale autistische Phase der psychischen Geburt nach Margaret Mahler

Mahler gilt aus historischer Sicht als Begründerin der psychoanalytischen Ursachenforschung von Autismus. Ihr Phasenmodell der kindlichen Entwicklung bildet die Basis für weitere psychoanalytische Überlegungen zum Autismus und anderen Psychosen im Kindesalter (Walter 2008, 22). Mahler beschreibt sechs Phasen der Entstehung des kindlichen Ichs. Ihr Entwicklungsmodell umfasst die psychische Entwicklung des Säuglings bzw. Kleinkindes innerhalb der ersten drei Lebensjahre. In der normalen psychischen Entwicklung des Kindes kommt es während dieser Phasen allmählich zur Vorstellung eines konstanten eigenen Selbst in Abgrenzung zu anderen und einer sich stetig ändernden Umwelt (Broekman 2003, [1]). Mahler nennt sechs Entwicklungsphasen, die sich in zwei Vorläuferphasen und vier Subphasen des Loslösungs- und Individuationsprozesses des Säuglings bzw. Kleinkindes unterteilen⁴ (Mahler et al. 1975, 59ff):

- die erste Vorläuferphase: Die normale autistische Phase der ersten Lebenswochen
- die zweite Vorläuferphase: Die normale symbiotische Phase bis ungefähr zum 5. Lebensmonat

³ Im weiteren Verlauf der Arbeit werde auch ich daher im Sinne einer psychoanalytisch-pädagogischen Haltung den Begriff ‚autistisch‘ anstelle von ‚frühkindlicher Autismus‘ verwenden.

⁴ Mahler betont dabei immer wieder, dass sich jedes Kind anders schnell entwickelt. Die Altersangaben sind daher nur ungefähre Richtwerte (Mahler et al. 1975).

- die erste Subphase: Differenzierung und die Entwicklung des Körperschemas mit etwa vier bis fünf Monaten
- die zweite Subphase: Übungsphase vom ungefähr 10. bis 18. Lebensmonat
- die dritte Subphase: Wiederannäherungsphase um die Mitte des zweiten Lebensjahres
- die vierte Subphase: Konsolidierung der Individualität und Anfänge der emotionalen Objektkonstanz im dritten Lebensjahr

Für ein Verständnis des „pathologischen Autismus“ (Tustin 1989, 22) sind vor allem die beiden Vorläuferphasen – primär die normale autistische Phase – von Bedeutung.

Die normale autistische Phase bezieht sich auf den undifferenzierten nachgeburtlichen Zustand des Säuglings, in dem sich dieser häufiger in schlafähnlichen als in wachen Zuständen befindet. Äußere Reize werden vom Säugling kaum wahrgenommen, er zeigt vielmehr eine angeborene Gleichgültigkeit gegenüber diesen (Mahler et al. 1975, 59), körperzentrierte Empfindungen stehen im Vordergrund. Die Mutter wird als ein zum eigenen Körper gehörendes Empfindungsobjekt wahrgenommen, der Säugling verfügt über kein Bewusstsein einer anderen vom Selbst getrennten Person (Tustin 1989, 15). Bedürfnisbefriedigungen durch die Mutter bzw. die mütterliche Brust empfindet der Säugling als „seinem eigenen allmächtigen, *autistischen* Umkreis“ (Mahler et al. 1975, 60, Hervorhebung im Original) angehörend.

Durch diesen pränatal ähnlichen Zustand wird der Säugling vor zu vielen Stimulierungen aus der Außenwelt bewahrt, um das physiologische Wachstum zu fördern (Mahler et al. 1975, 59f). Sein Empfindungsvermögen auf sinnlicher Ebene, sein undifferenziertes Bewusstsein und die Anpassungsfähigkeit der Mutter schützen den neugeborenen Säugling vor Nicht-Selbst⁵-Erfahrungen, um so einen optimalen Übergang vom Leben im zum Leben außerhalb des Mutterleibes zu schaffen (Tustin 1989, 17).

Obwohl das Neugeborene in der autistischen Phase noch keinerlei Vorstellung von seiner Außenwelt hat und nur auf sich selbst und seine inneren Reize bezogen existiert, so bringt ein sich normal entwickelnder Säugling doch von Anbeginn an die Ausstattung zur Reaktionsfähigkeit auf äußere Reize (Mahler et al. 1975, 61) und die Grundlage für Sinneseindrücke zur Entwicklung eines Selbstgefühls (Tustin 1989, 17) mit. Die Entfaltung des Selbstgefühls und der individuellen Identität geht einher mit der Erfahrung des Nicht-Selbst. In der autistischen Phase wird das Kind auf diese Erfahrungen und Beziehungen mit Nicht-Selbst-Objekten, an die es sich anzupassen lernen muss, vorbereitet. Aus den angeborenen Mustern können sich so allmählich Ak-

⁵ Nicht-Selbst oder Nicht-Ich meint alles vom Selbst getrennt Existierende, für das der Säugling in der autistischen Phase noch kein Bewusstsein entwickelt hat (Tustin 1989, 15).

tivitäten entwickeln, die für die Interaktion mit der Mutter als getrenntes Objekt erforderlich sind und das erste Gewähr-Werden von Getrenntheit erträglich machen (Tustin 1989, 15ff).

Mit der Zeit lernt der Säugling durch eigene Befriedigungsleistungen und die Pflegeleistung der Mutter zwischen lustvollen und unlustvollen Erfahrungen zu unterscheiden (Mahler et al. 1975, 62). Erst durch die Unterscheidung dieser globalen affektiven Zustände erfährt das Kind eine Differenzierung von Innen und Außen (Zepf, Zepf 2007, 107). Ein erstes „verschwommenes Gewähr-Werden des bedürfnisbefriedigenden Objekts“ (Mahler et al. 1975, 62) markiert den Übergang in die symbiotische Phase.

Der Säugling ist nun einige Wochen alt. Wenngleich sich die autistische Ichbezogenheit langsam zu einer Idee einer getrennten Außenwelt entwickelt, erlebt der Säugling sich und die Mutter noch innerhalb einer gemeinsamen (symbiotischen) Grenze. Es ergibt sich eine Zweiereinheit aus Mutter und Kind, in der der Säugling erste äußere Reize erfährt, dabei aber noch völlig abhängig ist von der Fusion mit der Mutter. Unlust erlebt der Säugling immer noch undifferenziert und projiziert sie über die gemeinsame Grenze mit der Mutter hinaus. Die Symbiose mit der Mutter hingegen wird libidinös besetzt (Mahler et al. 1975, 62f). In dieser Vorstufe der Objekterfahrung erkennt der Säugling erstmals ein äußeres Objekt – die reale Mutter (Tustin 1989, 19) – zur Bedürfnisbefriedigung und differenziert so zwischen inneren und äußeren Wahrnehmungen. Die Unterscheidung verschiedener personaler Objekte und die damit verbundene objektbezogene Sehnsucht, wie Mahler sie nennt, entfaltet sich erst viel später (Mahler et al. 1975, 65).

Dass die Verschiebung von aus dem eigenen Körper hervorgerufenen Empfindungen und Bedürfnisbefriedigungen nach außen eine derart wichtige Bedeutung in der Entwicklung des Kindes darstellt, konnte erst durch psychoanalytische Untersuchungen frühkindlicher Psychosen erkannt werden (Mahler et al. 1975, 66). Dieser Entwicklungsschritt ist unverzichtbar, um das Kind auf die Interaktion mit seiner Umwelt und die Ausgestaltung eines eigenen Selbst vorzubereiten (Walter 2008, 75). Ist der normal entwickelte Säugling in seiner Entwicklung einmal so weit gekommen, so befindet er sich bereits in der normalen symbiotischen Phase.

Mahler geht davon aus, dass autistische Kinder in ihrer Entwicklung auf der Stufe des normalen primären Autismus stehen bleiben (Walter 2008, 75). Das bedeutet, dass Kinder wie Sara nie in eine symbiotische Beziehung mit der Mutter getreten sind. Auch die anschließenden Subphasen werden nie erreicht. Ein erstes Erfahren von Getrenntheit und die Vorstellung einer Außenwelt bleiben ihnen daher verwehrt. Sie können ohne die unterstützenden Ich-Funktionen der Mutter nie eine ausreichende Orientierung in der Innen- und Außenwelt entwickeln. So kann auch Sara als autistisches Kind die Flut an Reizen von innen und außen nicht bewältigen. Durch diese Reizüberflutung kommt es zur Realitätsverweigerung (Walter 2008, 76).

Tustin (1989) beschäftigt sich in ihrem Werk ebenso wie Mahler mit einem psychotischen Verlauf der kindlichen Entwicklung und der Entstehung des pathologischen Autismus. Sie schreibt bezugnehmend auf die normale autistische Phase nach Mahler:

„Störungen können jedoch auftreten, wenn aus einem von mancherlei möglichen Gründen der normale primäre Autismus der frühen Kindheit entweder relativ ungestört bleibt und sich ungewöhnlich lange fortsetzen kann – oder wenn er in sehr frühem Alter zu einem Zeitpunkt traumatisch gestört wird, zudem der neuropsychische Apparat ... mit der Spannung nicht fertig werden kann oder ihm nicht geholfen wird, sie zu ertragen“ (Tustin 1989, 16).

Im nächsten Kapitel soll die Entstehung des pathologischen Autismus aus psychoanalytischer Sicht erörtert und auf die wichtigsten Theorien aus der psychoanalytischen Autismusforschung eingegangen werden.

3.2 Zentrale Theorien aus der psychoanalytischen Autismusforschung

Die Psychoanalyse geht seit jeher von einem Spektrum an autistischen Störungen aus, wobei sowohl psychogene als auch genetische Faktoren als Ursachen untersucht werden (Nissen 2015, 111). Psychoanalytische Erforschungen autistischer Phänomene und Erkenntnisse aus der Behandlung von Kindern mit der Diagnose Autismus erweitern auch das Verständnis über die menschliche Psyche allgemein (Mätzler 2012, 3).

In der psychoanalytischen Wissenschaftsgemeinschaft wird davon ausgegangen, dass psychische Strukturen immer in und durch Beziehung entstehen. Es kann sein, dass ein Kind bzw. Säugling unter bestimmten Umständen die Hoffnung aufgibt, ein äußeres Objekt zu finden, das seine innere Welt versteht und für das Kind so zugänglich macht, dass es sich seelisch entwickeln und ein eigenes individuelles Selbst entstehen kann. Infolgedessen ist beobachtbar, dass sich manche Kinder bereits früh aus Beziehungen zurückziehen. Dieser frühe autistische Rückzug ist mitunter ein Grund, warum autistische Phänomene einer frühzeitigen und umfassenden psychoanalytischen Behandlung bedürfen – obgleich diese alle Beteiligten immer wieder vor große Schwierigkeiten stellt (Heider 2012, 240). Durch eine einfühlsame, verstehende und vor allem geduldige Auseinandersetzung mit dem autistischen Kind kann für dieses die Möglichkeit geschaffen werden, doch wieder in Kontakt mit seiner Außenwelt zu treten (Nissen 2015, 110f).

Theorien zur Entstehung und Behandlung autistischer Phänomene haben sich seit den Anfängen der psychoanalytischen Autismusforschung zwar nur langsam, aber stetig weiterentwickelt. Autor*innen jüngerer Literatur beziehen sich immer wieder auf zentrale Theorien sowie Erkenntnisse der wichtigsten ersten Vertreter*innen. Im Folgenden möchte ich deshalb einen kurzen Überblick über die Entstehungsgeschichte der psychoanalytischen Autismusforschung geben.

3.2.1 Geschichtlicher Überblick

In den 1930er-Jahren kommt es zu einer Aufschwung in der Kinderpsychoanalyse an der Tavistock-Klinik in London. Unter Klein beginnen vermehrt praxisorientierte Forschungsprojekte zur kindlichen Psyche. Die wichtigste Aufgabe der Kinderanalyse ist es, so Klein, kindliche Psychosen aufzudecken und zu heilen. Klein selbst dokumentiert als Erste – noch vor der Beschreibung Kanners des frühkindlichen Autismus – die Behandlung eines Kindes, das autistische Symptome aufweist. Unter der Bezeichnung *Dementia praecox* beschreibt sie ein Kind, das ohne Affekte, gleichgültig gegenüber Objekten und beinahe interesselos scheint. Klein geht dabei von einer zu frühen Identifizierung mit dem primären Objekt aus, die einhergeht mit einem zu frühen Bewusstsein der Getrenntheit (Haag 1996, 160f). So kann sich keine ausreichend stabile Differenzierung zwischen Selbst und Objekt ausbilden. In diesem Zusammenhang entwickelt Klein das Konzept der projektiven Identifizierung als frühester Modi der Kommunikation und der Bildung innerpsychischer Strukturen. Dieses Konzept gilt als wegweisend in der Kinderpsychoanalyse und später auch in der psychoanalytischen Autismusforschung (Schmidt 2011, 23f).

Klein legt so den Grundstein, um auch die Entstehung autistischer Zustände in der frühen Kindheit in den Fokus psychoanalytischer Forschungen zu rücken. Die Anfänge der psychoanalytischen Autismusforschung gehen zurück in die 1960er-Jahre (Mätzler 2012, 3). Nach Mahlers Beschreibung einer normalen autistischen Phase ist Bettelheim einer der ersten, der sich mit der Ursachenforschung von Autismus und der Therapie autistischer Kinder aus psychoanalytischer Sicht beschäftigt. Bettelheim geht in seinem psychoanalytischen Selbstverständnis jedoch nicht wie Mahler von einer normalen autistischen Phase in der kindlichen Entwicklung aus. Er führt autistische Zustände bei Kindern auf traumatische Lebensereignisse zurück (Walter 2008, 81). Bettelheim beschreibt ausführlich, wie es durch ein Fehlverhalten und eine Missachtung der Autonomie des Kindes durch die Eltern – und vor allem durch eine gestörte Mutter-Kind-Beziehung – zu einer derartigen Kinderpsychose kommen kann (Bettelheim 1977, 90ff). In Fachkreisen wird er durch diese Schuldzuweisung an die Mutter immer wieder kritisiert (Walter 2008, 22).

Ebenfalls in den 1960er-Jahren startet Meltzer, Schüler Kleins, an der Tavistock-Klinik ein umfangreiches Forschungsprojekt zu autistischen Phänomenen bei Kindern. 1975 veröffentlicht er eine Studie zur psychoanalytischen Behandlung von frühkindlichem Autismus. Zentral ist für Meltzer dabei eine Beeinträchtigung der Dimensionalität. In Weiterführung der Unterscheidung eines psychischen Innenraumes und einer äußeren Welt und der darauf aufbauenden Konzeption der projektiven Identifizierung durch Klein erkennt Meltzer, dass autistische Kinder keine räumliche Vorstellung ihrer Psyche und der Außenwelt entwickeln (Meltzer et al. 1975, 27). Ungefähr zeitgleich beschreibt Bick ähnliche Beobachtungen: Sie geht davon aus, dass das beschützende

Objekt vom Säugling wie eine Haut empfunden wird. Bei einer Störung dieser bewahrenden Hautfunktion kommt es zur „Zweithaut-Bildung“ (Bick 1987, 237). Dabei werden Objekte oder auch geistige Funktionen in unangemessener Form gebraucht (Bick 1987, 237).

Auch Theorien zum pathologischen Autismus von Tustin, einer Pionierin der psychoanalytischen Autismusforschung, gehen auf eine Beeinträchtigung der Dimensionalität und eine illusorische Verschmolzenheit mit dem Körper der Mutter zurück. Tustin erweitert diese Theorien um die damit verbundene enorme Trennungsangst beim autistischen Kind (Heider 2012, 242). In ihren anfänglichen Studien geht sie noch davon aus, dass autistische Zustände bei Kindern auf eine Regression auf die autistische Phase nach Mahler zurückzuführen sind. Diese Auffassung lässt sie später fallen und stellt einen enormen traumatischen Stress beim zu frühen Gewähr-Werden der Getrenntheit von der Mutter in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen (Tustin 1989, 91).

Neuere Literatur zur psychoanalytischen Autismusforschung findet man unter anderem bei Ogden. Er beschreibt Mitte der 1990er-Jahren in der Tradition Kleins die autistisch-berührende Position (Ogden 2000, 50). Wie bei Bick stehen vor allem sensorische Erfahrungen der Haut in der frühen Mutter-Kind-Beziehung im Mittelpunkt seiner Theorie. Dabei sorgt das Empfinden einander berührender Oberflächen beim Säugling für eine sensorische Begrenzung als erste Wahrnehmung subjektiver Zustände (Ogden 2000, 53).

Auch der Aspekt der sozialen Angst rückt in neuester Zeit immer mehr in den Fokus psychoanalytischer Überlegungen zu autistischen Phänomenen (Wolf 2011, 223). So beschäftigt sich beispielsweise Heilmann (2012, 2015) erstmals vor einem psychoanalytischen Hintergrund mit der Integration autistischer Kinder in der Schule. Bedeutsame Überlegungen zum Autismus aus psychoanalytischer Sicht in aktueller Zeit, die für vorliegende Arbeit herangezogen werden, findet man überdies unter anderem bei Barta (2002), Haag (1996), Heider (2012), Mätzler (2012), Nissen (2015), Rhode (2012) oder Staehle (2012, 2019). In den folgenden Kapiteln sollen die für meine Arbeit relevanten Theorien genauer ausgearbeitet werden.

3.2.2 Dimensionalität

Im Laufe ihres Heranwachsens entwickeln nicht-autistische Kinder die Fähigkeit, sich in einer Welt aus vier Dimensionen – Innen und Außen des Selbst sowie Innen und Außen der Objekte – zu orientieren (Meltzer et al. 1975, 269). Im vierdimensionalen Raum versteht sich der Mensch selbst als Subjekt, als eigenständiges Selbst mit einem eigenen, vielschichtigen psychischen Innenraum und einer eigenen Sichtweise eines Außenraumes. Er erkennt auch andere Objekte als eigenständige Individuen mit wiederum eigenem psychischem Innenraum und einer eigenen Sicht auf den Raum außerhalb an (Meltzer et al. 1975, 26).

Autistische Kinder haben große Probleme, diese vier „geographischen Regionen der Phantasie“ (Meltzer et al. 1975, 27) voneinander zu unterscheiden. Ihnen fehlt jegliche psychische als auch physische Vorstellung von Raum. Sie bewegen sich entweder in einer eindimensionalen oder zweidimensionalen Welt. In der Eindimensionalität bewegt sich das Kind ohne jegliche psychische Aktivität und auch ohne Emotionen. Meltzer spricht vom „Eigentlichen Autismus“ (Meltzer et al. 1975, 271), wenn Erfahrungen auf eine eindimensionale Welt reduziert bleiben.

Die meisten autistischen Kinder erleben ihre Welt, als wäre sie eine Fläche. In dieser zweidimensionalen Vorstellung werden Objekte und das Selbst auf ihre sinnliche Oberflächenqualität reduziert. Objekt und Subjekt kleben wie eine Fläche aufeinander und gemeinsame Öffnungen dienen als Ein- und Ausgang für verschiedenste Sinneseindrücke (Mätzler 2012, 6). Das Kind ist nicht in der Lage, sich in die innere Welt seiner Objekte einzufühlen. Diese Vorstellung kommt der Beschreibung des Ich nach Freud relativ nahe. Es gibt keinen inneren psychischen Raum, der für Phantasie, Wünsche, Erinnerungen oder Vorausdenken nötig wäre. Die Kinder sind nicht in der Lage, Gedankenkonstrukte zu erschaffen. Sie verharren in einem veränderungs- und zeitlosen Zustand, unvorhergesehene Ereignisse werden als Zusammenbruch der Oberfläche erlebt. Der erste Schritt einer normalen Entwicklung am Übergang zur Dreidimensionalität ist, eine notwendige Spaltung von Subjekt und Objekt zu realisieren. Erst wenn die Körperöffnungen von Subjekt und Objekt gedacht werden können, öffnet sich ein dreidimensionaler Komplexitätsgrad (Meltzer et al. 1975, 270ff). Meltzer betont bei autistischen Kindern ein „Ringens um Dreidimensionalität“ (Meltzer et al. 1975, 276). In der Dreidimensionalität beginnt das autistische Kind, Widerstand zu leisten gegen ein Eindringen von außen, aber auch eigene Öffnungen zu öffnen und zu schließen. Erst im dreidimensionalen Raum ist das Kind in der Lage, potentielle psychische Räume sowohl des Objekts als auch des Selbst zu nutzen (Meltzer et al. 1975, 272ff).

Aus der Theorie der dimensionalen Weltsicht ergeben sich zwei wichtige Erkenntnisse für die psychoanalytische Autismusforschung: Die adhäsive Identifizierung mit den Objekten der Außenwelt und eine damit verbundene Angst autistischer Kinder vor Getrenntheit und das Defizit autistischer Kinder in der projektiven Identifizierung.

3.2.2.1 Adhäsive Identifizierung und die Angst autistischer Kinder vor Getrenntheit

Aufgrund der inneren Raumlosigkeit, die die zweidimensionale Sicht auf die Welt mit sich bringt, scheinen sich autistische Kinder an die Oberfläche ihrer Objekte anzukleben. Sie können sich nicht vorstellen, dass andere Objekte eigenständig und getrennt von ihnen existieren (Meltzer et al. 1975, 276). Bick prägt bezugnehmend auf diese Klebrigkeit am Objekt den Begriff der adhäsiven Identifizierung (Heider 2012, 244). Folgende Aspekte sind in Bezug auf die adhäsive Identifizierung autistischer Kinder von Bedeutung:

- Die adhäsive Identifizierung führt unter anderem zur Beeinträchtigung des Bedürfnisses, mit anderen zu kommunizieren (Meltzer et al. 1975, 276).
- Körperteile anderer werden wie selbstverständlich als die eigenen benutzt (Meltzer et al. 1975, 276). Auch Echolalie ist ein Zeichen dafür, dass sich die Kinder an ihr Gegenüber ankleben (Heider 2012, 245).
- Trennungen werden wie der Verlust eines eigenen Körperteils erlebt. Ein vertrauter Sineseeindruck ist plötzlich nicht mehr da (Tustin 1989, 93).

Das gewaltsame Einbrechen der Bewusstwerdung von Getrenntheit und die plötzliche unerträgliche Abwesenheit des Objekts – primär der Mutter – lässt die Kinder spüren, dass etwas außerhalb ihres Selbst zu existieren scheint. Durch nicht ausgebildete Objektbeziehungen, die kein hinreichend entwickeltes Selbst ermöglichen, haben sie aber zuvor keine Optionen entwickelt, sich mitzuteilen oder auszudrücken (Tustin 1989, 95). Die Welt außerhalb ist deshalb furchteinflößend und löst in autistischen Kindern Panik aus (Heider 2012, 242). „[D]as Kind empfand von vornherein als feindlich, was da vor ihm auftauchte“ (Tustin 1989, 93). Es will daher auf einer zweidimensionalen Ebene verharren, das Gewähr-Werden und Eindringen einer dreidimensionalen Welt wird als Gefahr wahrgenommen (Tustin 1989, 102).

Das autistische Kind ist daher unangenehmen Erfahrungen von außen schutzlos ausgeliefert. So entsteht die Vorstellung eines harten, bösen Nicht-Ichs (Tustin 1989, 92ff):

- Wo zuvor bei Kälte, Hunger, Schmerzen oder Unbehagen eine Erleichterung schaffende Mutter – als Teil des eigenen Körpers – da war, ist plötzlich nichts mehr.
- Dieses Nichts wird vom autistischen Kind erfahren, als bleibe ein schwarzes Loch im Körper.
- Das Loch versuchen sie mit „*autistischen Objekten*“ (Tustin 1989, 92, Hervorhebung im Original) zu stopfen.
- Autistische Objekte sind selbsterzeugte Empfindungen, die jederzeit abrufbar und daher für das Kind vorhersagbar sind. Anstatt gesunder Übergangsaktivitäten entwickelt es autosenuelle Reaktionen, die das Bewusstsein von Getrenntheit verleugnen.
- Unangenehme, angstbesetzte Empfindungen, die für das Kind nicht mehr aushaltbar sind, werden in das Nicht-Ich ausgestoßen, das folglich böse besetzt wird.

Die erste Begegnung mit Getrenntheit als schwarzes Loch führt dazu, dass die Außenwelt böse bleibt und das autistische Kind sich vor ihr schützen muss. Mit der Angst vor Trennung und einer adhäsiven Identifizierung geht ein Defizit in der projektiven Identifizierung einher.

3.2.2.2 Das Defizit autistischer Kinder in der projektiven Identifizierung

Der Begriff der projektiven Identifizierung geht auf Klein zurück und stellt „einen der zentralen Mechanismen zum seelischen Strukturaufbau dar“ (Nissen 2015, 113). Um primäre Ängste für den Säugling aushaltbar zu machen, braucht es eine stabile Beziehung zur Mutter. In der Theorie wird hier von primären Objektbeziehungen gesprochen. Ist ein Säugling – in der normalen Entwicklung – mit unangenehmen oder beängstigenden Gefühlen konfrontiert, so kann er sich dieser unerwünschten Empfindungen entledigen, indem er sie aus sich hinaus und in die Mutter hineinprojiziert (Ogden 1988, 2). Es handelt sich dabei um die omnipotente Fantasie des Säuglings, unerwünschte Anteile abzuspalten. Die Mutter als erste Empfängerin der Projektionen empfindet anstelle des Kindes diese unangenehmen Anteile und kann sie psychisch bearbeiten (Nissen 2015, 112). Ist die Mutter dazu imstande, so wird sie als getrennte, aufopfernde Person wahrgenommen. Nach Bion findet in der Dynamik der projektiven Identifizierung die früheste Form der Kommunikation zwischen Säugling und Mutter statt. Durch eine adäquate Reaktion der Mutter auf die gefühlte Not des Säuglings erlebt dieser, dass es etwas außerhalb seines Selbst gibt, das für seine Bedürfnisse und Notlagen aufnahmebereit ist. Das Kind fühlt sich im psychischen Innenraum des Objekts gehalten (Lüders 1996, 91). Im Laufe der frühkindlichen Entwicklung wird es irgendwann fähig, auch seinen eigenen inneren Raum zu nutzen, um sich für eine Zeit lang selbst zu entlasten, indem es sein inneres Objekt (der Mutter) mit den projizierten Anteilen identifiziert (Nissen 2015, 112).

Das Versagen der projektiven Identifizierung ist eines der zentralsten Merkmale bei der Bestimmung autistischer Phänomene geworden (Nissen 2015, 112):

- Die Illusion der Verschmolzenheit (mit der Mutter) verhindert das Entstehen von Objektbeziehungen (Heider 2012, 242).
- Das angstbesetzte Nicht-Ich führt dazu, dass Unangenehmes zwar ausgestoßen werden kann. Die Kinder haben aber keine Vorstellung davon, dass sich in diesem Außenraum jemand anderer befindet, der diese negativen Gefühle auffangen kann (Tustin 1989, 100).
- Sie sind deshalb nicht in der Lage, Ängste und unangenehme Gefühle in ein anderes Objekt hineinzuprojizieren (Heider 2012, 245). Durch die fehlende Vorstellung eines Innenraumes der Objekte im Außen kann projektive Identifizierung bei autistischen Kindern nicht stattfinden (Meltzer et al. 1975, 27).

- Das autistische Kind lädt seine unangenehmen Anteile daher lediglich auf einer Oberfläche im Außen ab, ohne die Hoffnung auf ein hilfreiches Objekt (Nissen 2015, 114).
- Durch die fehlende Erwartung auf ein verstehendes Objekt bleibt auch die Transformation ins Seelische des Kindes aus (Nissen 2015, 114).

Erst im dreidimensionalen Raum kann es „zur Ausbildung der Phantasie der projektiven Identifizierung“ (Meltzer et al. 1975, 273) kommen.

Offen bleibt in der Theorie der Dimensionalität, wie sich die traumatische Erfahrung der körperlichen Getrenntheit und die Abwesenheit zwischenmenschlicher Beziehungen und Emotionen auf das subjektive Erleben des autistischen Kindes auswirkt (Zepf, Zepf 2007, 104). Dass auch die Beachtung der subjektiven Erlebenswelt autistischer Kinder in der Arbeit mit ihnen – so auch in der Schule – wichtig und notwendig ist, wird durch die Auseinandersetzung mit neuerer Literatur deutlich. Mätzler schreibt in Abgrenzung zu älterer Literatur:

„Die charakteristische Vorliebe autistischer Kinder für das Streicheln, Abtasten oder Ablecken von belebten oder unbelebten Oberflächen und die damit einhergehende offensichtliche Gleichgültigkeit gegenüber anderen Menschen, führte anfänglich zu der irrtümlichen Annahme, diese Kinder seien zu keinen Objektbeziehungen fähig“ (Mätzler 2012, 5).

Selbst bei Kindern mit schwersten autistischen Störungen bleiben immer auch nicht-autistische Anteile der Psyche, die die Hoffnung auf ein Objekt noch nicht vollends aufgegeben haben (Meltzer et al. 1975, 18; Müller 2011, 124; Nissen 2015, 114; Staehle 2012, 70).

3.2.3 Beziehungsdynamik von Selbst und Objekt im Erleben autistischer Kinder

Es wurde erläutert, dass durch die Verschmolzenheit autistischer Kinder mit den Objekten der Außenwelt die Entstehung richtiger Subjekt-Objekt-Beziehungen verhindert wird. Dennoch existieren Subjekt-Objekt-Beziehungen auch in der Welt des autistischen Kindes. Autistischen Kindern fällt es lediglich schwer, diese wahrzunehmen (Haag 1996, 165). Nissen (2015, 115) benutzt in diesem Zusammenhang den Begriff der *Beziehungsblindheit*. Damit weist der Autor darauf hin, dass Beziehung sehr wohl vorhanden ist, vom Selbst jedoch (noch) nicht als solche erkannt wird.

Als Lehrperson eines/einer autistischen Schüler*in ist man als äußeres Objekt Teil einer solchen Beziehungsdynamik. Deshalb ist es wichtig zu verstehen, wie autistische Kinder ihre Objekte wahrnehmen und wie sie diese Objekte und ihr Selbst in Beziehung zueinander erleben.

Die Beziehung des Selbst zum Objekt beginnt in der normalen Entwicklung eines Kindes mit der Brustbeziehung zur Mutter unmittelbar nach der Geburt (Bettelheim 1977, 90). Der Säugling

wird mit der Erwartung an eine liebevolle und verstehende Mutter geboren. Die Mutter wird dabei anfänglich als Partialobjekt der Brust wahrgenommen. Durch das verstehende und wohlwollende Einfühlen der Mutter in ihr Kind und auf dessen erste körperlich-sinnlichen Sensationen wird die Erwartung an eine gute Brust realisiert. Es kann so zu einer seelischen Konzeption der echten Mutter kommen und der Säugling erschafft sich sein erstes inneres Objekt. Dieser Prozess wird als gemeinsamer Schöpfungsprozess zwischen Mutter und Kind verstanden. Ein erster Beziehungsaufbau findet statt (Nissen 2015, 113).

In der Entwicklung des autistischen Kindes ist diese erste Mutter-Kind-Beziehung maßgeblich gestört (Walter 2008, 95). Die Erwartung an die Brust ist „konstitutionell geschädigt“ (Nissen 2015, 113). Dabei muss es nicht die reale Mutter sein, die das Kind ablehnt (Bettelheim 1977, 90), vielmehr spielt das zweidimensionale Erleben des autistischen Kindes eine Rolle. Durch die dabei entstehende Konzeption eines harten Nicht-Ichs verliert das Kind die Hoffnung auf ein gutes äußeres Objekt, das seine Notlage verstehen kann (Nissen 2015, 114). Das Kind erlebt die Mutter in seiner innerpsychischen Welt daher als zurückweisend und vernachlässigend. Es entsteht eine Abwärtsspirale, in der das Kind durch die empfundene Ablehnung der Mutter nun die Mutter zurückweist und diese dadurch wiederum das Kind, sodass sich das Kind schlussendlich von totaler Zerstörung bedroht fühlt. Ist die Mutter dabei zusätzlich mit eigenen Ängsten konfrontiert, kann das wiederum neue Ängste im Kind auslösen – bis sich das autistische Kind irgendwann vollends von der Mutter und der Welt abwendet (Bettelheim 1977, 90ff). Es reagiert fortan auf alles Fremde feindselig. Objekte der Außenwelt werden als fremd eingestuft und lösen Panik aus (Nissen 2015, 114f). Die Differenz zwischen Subjekt und Objekt wird deshalb vom Kind als Gefahr erlebt und vermieden (vgl. Dimensionalität).

Dabei erscheinen Objekte dem autistischen Kind substanzlos (Meltzer et al. 1975, 31), weshalb sie für das Kind beliebig austauschbar sind. Sie bleiben auf ihre sensorische Qualität reduziert (Mätzler 2012, 9). Somit tragen in der Vorstellung des Kindes die Objekte die Verantwortung über sein Handeln und eine spezielle Form der Abhängigkeit entsteht (Meltzer et al. 1975, 31). Auch das Selbst bleibt dabei ungefestigt. Autistische Kinder erkennen sich nicht als Person und nehmen sich deshalb nicht als eigenständige Individuen wahr (Nissen 2015, 115). In der Wahrnehmung ihrer Umwelt dagegen reagieren sie auf alles um sie herum empfindlicher als andere (Tustin 1989, 21).

In Beziehung zu autistischen Kindern ist besonders auf diese Hypersensibilität zu achten:

In der Entstehung des pathologischen Autismus bleibt die Hypersensibilität des Säuglingsalters erhalten. Autistische Kinder erleben jede neue sinnliche Erfahrung, sowohl aus dem Außen als auch aus dem Innen, viel intensiver als nicht-autistische Kinder (Tustin 1989, 21f). Ihr seelischer Apparat scheint diesen Einflüssen gegenüber machtlos. Dies führt auch zu einer hohen Empfäng-

lichkeit für den Gefühlszustand anderer, quasi einer Hyperempathie (Haag 1996, 163). Vor allem bei Gefühlen von Personen, mit denen sie sich eng verbunden fühlen, kommt dieses Phänomen zu tragen. Durch die Verschmolzenheit können autistische Kinder ihre eigenen Gefühle nicht von denen der Objekte differenzieren und erfahren deren Gemütszustand als ihren eigenen. Meltzer spricht dabei von einer „primitiven Durchlässigkeit für die Emotionen anderer“ (Meltzer et al. 1975, 16). Durch ihre Hypersensibilität sind autistische Kinder daher nicht nur ihren eigenen Ängsten ausgesetzt. Sie sind auch den Ängsten und dem Leiden anderer schutzlos ausgeliefert. Somit ist das autistische Kind in der Schulklasse besonders gefährdet, von zu vielen Emotionen überschwemmt zu werden. Es fühlt sowohl seine eigene Angst und Panik, als auch die Emotionen seiner Mitschüler*innen und Lehrpersonen. Das bedeutet für das autistische Kind in der Schule, dass intensive Gefühle allgegenwärtig sind.

Das nächste Kapitel soll die Entstehung von Ängsten bei autistischen Kindern noch genauer beleuchten.

3.2.4 Entstehung von Angst bei autistischen Kindern

Das Thema Angst nimmt nicht nur bei Kindern mit Autismus im Allgemeinen großen Raum ein, sondern ist vor allem auch der Ausgangspunkt vorliegender Fallgeschichte. Saras Ängste zeigen sich im Schulalltag immer wieder durch heftigste Gefühlsausbrüche. Meine Aufgabe als ihre Lehrerin ist es, der Schülerin in angstbesetzten Situationen hilfreich zur Seite zu stehen. Damit das gelingen kann, ist ein Verstehen von und Identifizieren mit Saras Ängsten sinnvoll. Folgende Ausführungen sollen dabei helfen zu verstehen, wie das bei autistischen Kindern gelingen kann.

Dass Angst generell nicht einfach zu verstehen ist, zeigt folgendes Zitat:

„Angst ist kein einfach zu fassender Begriff. Ihre Wahrnehmung dagegen auf einer körperlichen, nicht-sprachlichen Ebene umso eindeutiger. [...] Wer Angst spürt, dem zieht sich die Welt und schnürt sich die Brust zusammen. Es wird einem eng ums Herz“ (Krüger 2019, 87).

Körperliche Reaktionen bei Angst sind allseits bekannt und dennoch oft diffus und unkontrollierbar (Krüger 2019, 87). In Freuds psychoanalytischen Theorien stellt Angst die Ursache für jegliche Verdrängung dar (Stahle 2019, 21). Er sieht in der Angst einen allgegenwärtigen Grundaffekt, der sich hinter allen Symptomen verstecken kann. Oft verspürt man Angst, ohne zu wissen wovor. Sie äußert sich in unbehaglichem körperlichem Erleben wie Schwitzen, Herzrasen oder Ohnmachtsgefühlen. Oder sie verwandelt sich intrapsychisch in andere negative Affekte wie Wut oder Aggression. Verschiebt sie sich auf ein Objekt, so wird sie zur Furcht. Auch so bleibt Angst gegenwärtig, wird aber kontrollierbar (Krüger 2019, 87f).

In der Einleitung vorliegender Master-These wurde bereits darauf hingewiesen, dass insbesondere Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung mit diffusen und besonders starken Ängsten zu kämpfen haben, da sie Situationen aufgrund ihrer mangelnden geistigen Fähigkeiten nicht richtig einschätzen können oder Erfahrungen falsch auswerten. Zudem können sie häufig ihre Angst nicht in Worte fassen, was dazu führt, dass sie dieser hilflos ausgesetzt bleiben (Doppel 2019, 178). Auch Heilmann (2019, 43) betont ein „besonders stark ausgeprägtes Angsterleben“ dieser Menschen. Erst wenn der Mensch fähig wird über Angst nachzudenken und deren Ursprung lokalisieren und benennen kann, kann sie auch an Bedrohlichkeit verlieren (Finger-Trescher et al. 2019, 12).

Menschen mit einer Beeinträchtigung weisen zumeist frühe Ich- und Beziehungsängste auf (Doppel 2019, 180). Viele Kinder mit einer Beeinträchtigung, darunter auch autistische, haben nie die erforderliche Objektkonstanz und ein Gefühl für das eigene Selbst aufgebaut oder positive Beziehungserfahrungen gemacht, die es benötigt, um primäre Ängste zu bearbeiten. Sie sehen sich deshalb vorwiegend mit der frühen Angst vor Trennung und Verlassenwerden konfrontiert. Ängste entstehen also bereits im frühen Säuglingsalter. Um die Entstehung von Angst bei autistischen Kindern aus psychoanalytischer Sicht verstehen zu können, verlangt es somit zunächst noch einmal nach einem kurzen Blick in die normale frühkindliche Entwicklung.

3.2.4.1 Angst in der normalen Entwicklung des Kindes

Angst ist eine normale Begleiterscheinung in der kindlichen Entwicklung und gilt als sogenannter Primäraffekt. Primäraffekte tauchen bereits in den ersten sechs Lebensmonaten des Säuglings auf. Angst entsteht durch die Reaktion des Säuglings auf das Erleben von Not (Finger-Trescher et al. 2019, 8ff). Um die primären Ängste für den Säugling aushaltbar zu machen, braucht es eine stabile Beziehung zum primären Objekt der Mutter und die Fähigkeit zur Projektion. Die Mutter, oder eine andere primäre Bezugsperson, kann so im Winnicott'schen Sinne die Ängste des Säuglings, die aus seinem Inneren auftauchen, halten⁶ (Stahle 2019, 23). Für den Säugling sind diese Ängste dabei noch undifferenziert. Im frühen Dialog spiegeln die primären Objekte den Affektzustand des Säuglings und vermitteln ihm damit seine Befindlichkeit. Das Kind lernt so seine eigenen Affekte kennen (Doppel 2019, 180f). Die Bewältigung von Angst kann im frühen Säuglingsalter nur in zwischenmenschlichen Beziehungen gelingen. Durch das allmähliche Erschaffen eines genügend guten inneren Objekts schafft es das Kind irgendwann selbst, sich in seiner

⁶ Unter dem Modell des ‚Holding‘ nach Winnicott ist zu verstehen, dass die primäre Bezugsperson den Zustand des Kindes ‚hältet‘, indem sie es in einfühlsamer Weise in den Armen trägt und schaukelt. Sie stellt dabei ihr eigenes Selbst temporär in den Hintergrund, um vollends für die Bedürfnisse des Kindes empfänglich zu sein. Das Kind hat so die Möglichkeit, sich in seinem eigenen Selbst zu entfalten. In Abgrenzung zum Containing nach Bion werden die innerpsychischen Zustände des Kindes dabei noch nicht verdaut oder bearbeitet (Crepaldi 2018, 69ff).

Angst zu beruhigen. Nach Klein geht es dabei nicht darum, keine Angst zu haben, sondern zu lernen, mit dieser umzugehen. Um Ängste bearbeiten zu können, müssen diese vorerst erlebt und ertragen werden können. In erträglichem Ausmaß fördert Angst also die Entwicklung des Kindes. Misslingt dies, so kann das eine Gefahr für die Integration des Ichs darstellen (Staehele 2019, 20ff). Werden Ängste unerträglich und hat das Kind nicht gelernt, sich inneren Schutz zu bieten, so kann es im schlimmsten Fall zu namenlosen Ängsten und dem Erleben von Vernichtung und Zerfall des eigenen Selbst führen (Finger-Trescher et al. 2019, 10).

„Je jünger ein Kind ist, desto unbewusster und diffuser die Ängste. Entscheidend ist jedoch – mehr als das reale Lebensalter – der individuelle Entwicklungsstand des Kindes“ (Finger-Trescher et al. 2019, 10).

Der Umgang mit Angst hängt davon ab, ob und wie das Kind gelernt hat, seine Affekte zu bearbeiten (Finger-Trescher et al. 2019, 12). Um die Ängste autistischer Kinder verstehen zu können, ist es also wichtig, vorerst zu erkennen, auf welchem Entwicklungsstand sich das jeweilige Kind befindet. Diese Gedanken sollen vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung weiter ausgeführt werden.

3.2.4.2. Angst in der psychoanalytischen Autismusforschung

Da bei autistischen Kindern bereits die frühkindliche Entwicklung und somit auch frühe Objektbeziehungen gestört sind, sind sie einer Vielzahl von unterschiedlichsten Ängsten ausgesetzt. Diese werden in der psychoanalytischen Autismusforschung breit diskutiert. Um Übersichtlichkeit zu schaffen – und in Zusammenführung von Ausführungen verschiedener Autor*innen – habe ich diese Ängste im Folgenden unter den Stichworten ‚Raumlosigkeit‘, ‚Trennungsangst‘, ‚Die Angst vor dem Fremden und völliger Vernichtung‘, ‚Die Verleugnung der eigenen Existenz‘, ‚Verfolgungsangst‘ und ‚Unverarbeitete Ängste anderer‘ zusammengefasst:

Raumlosigkeit:

Durch eine Angststarre der Mutter oder Eltern zum Zeitpunkt der Diagnose des Kindes (Heck 2019, 105) und dadurch entstehende negative Affekte ihrem beeinträchtigten Kind gegenüber, sind die Eltern nicht in der Lage, ihrem Kind ihren innerpsychischen Raum zur Verfügung zu stellen. Anstatt seine eigenen unaushaltbaren Gefühle gespiegelt und gefiltert dargeboten zu bekommen, nimmt es ungefiltert die bedrohlichen Gefühle der Eltern wahr. In dieser, durch Ablehnung und Angst gezeichneten, ersten Erfahrung mit der Außenwelt findet das Kind keinen Raum, um sich selbst zu denken, und zieht sich zurück (Doppel 2019, 181f). Das autistische Kind befindet sich somit zum einen selbst in einer angstbesetzten zweidimensionalen Welt ohne

schützenden psychischen Innen- oder Außenraum. Die dreidimensionale Welt und sein Nicht-Ich machen ihm Angst. Gleichzeitig ist es mit den Ängsten und der Wut der Eltern ihm gegenüber konfrontiert, die ihm dadurch ihrerseits keinen schützenden Raum bieten können. Die Raumlosigkeit scheint bei autistischen Kindern also doppelt verstärkt, worin schließlich eine enorme Trennungsangst gründet.

Trennungsangst:

Im Gewähr-Werden von Getrenntheit von ihren Objekten entstehen, wie bereits beschrieben, enorme Ängste (Tustin 1989, 91). Das autistische Kind ist von Beginn an einer enormen Trennungsangst ausgesetzt. Diese Angst hängt mit einer Angst vor dem Übertritt vom zweidimensionalen in den dreidimensionalen Raum zusammen (Mätzler 2012, 6). Dabei wird die Angst umso größer, je weiter fortgeschritten das Bewusstsein der Getrenntheit ist (Haag 1996, 163).

Die Angst vor dem Fremden und völliger Vernichtung:

In der autistisch-berührenden Position entstehen psychotische Ängste. Diese führen zur Verhinderung psychischen Wachstums. Das Kind erlebt sich als gemeinsame Oberfläche mit der primären Bezugsperson (vgl. adhäsive Identifizierung). Die sensorische Begrenzung stellt die Haut dar, die das Kind als zu sich gehörend erlebt. Wird diese Kontinuität durch fremde Übergriffe von außen oder durch fehlende Kontaktmöglichkeit mit der Haut der Mutter gestört, gerät das Kind in Panik. Die Katastrophe manifestiert sich an der Körpergrenze und wird vom Kind erlebt, als würde die Haut zerreißen oder sich auflösen (Heilmann 2019, 43f). Auch das Austreten von Ausscheidungen stellt eine existentielle Bedrohung dar und wird wie ein Verlust des Selbst erlebt (Mätzler 2012, 6). Das drohende Zerreißen versucht das autistische Kind mit einfachsten eigensensorischen Maßnahmen wie Schaukelbewegungen, Händeklatschen, autoaggressivem Verhalten oder Geräusch- und Klanghüllen zu stoppen (Heilmann 2019, 44). Das autistische Kind lernt dadurch nie, Frustration zu ertragen und innere und äußere Reize richtig einzuschätzen und gedanklich zu bearbeiten (Tustin 1989, 146). Diese Reize bleiben für das Kind lebensbedrohlich und es ist kontinuierlich der Angst vor völliger Zerstörung ausgesetzt:

„Solche Kinder fühlen sich von Raubtiermäulern und Ungeheuern bedroht; sie fürchten, am Boden zertreten zu werden wie Insekten und sehen sich in einem verzweifelten Überlebenskampf mit anderen Geschöpfen, gegen die sie sich behaupten müssen“ (Tustin 1989, 146).

Die Verleugnung der eigenen Existenz:

Autistische Kinder leben in ihrer Angst vor Zerstörung in einer ständigen Angst, dass ihr Tod unmittelbar bevorsteht. Um ihren Tod noch etwas hinausschieben zu können, scheinen sie das

Leben und somit ihre eigene Existenz zu verleugnen (Bettelheim 1977, 82). Sie erlangen nie ein „*Gewahrsein des fortwährenden Seins* (going on being), wie Winnicott es genannt hat“ (Stahle 2012, 73, Hervorhebung im Original).

Verfolgungsangst:

Auch das zwanghafte Wiederholen von stereotypen Verhaltensmustern dient der Angstabwehr, insbesondere im Kontakt mit anderen Menschen. Dieses omnipotente Separieren und Kontrollieren im Wiederholungszwang kann bis zur Verfolgungsangst führen (Meltzer et al. 1975, 22). Autistische Kinder verharren deshalb in einer Hab-Acht-Stellung und sind ständig auf der Hut vor neuen Gefahren der Außenwelt (Tustin 1989, 222).

Unverarbeitete Ängste anderer:

Durch den verschmolzenen Zustand mit ihren Objekten und ihre Hypersensibilität sind autistische Kinder darüber hinaus besonders anfällig, auch Ängste anderer zu spüren und als die eigenen wahrzunehmen. Aufgrund dieser ungetrennten Beziehung bieten sie in besonderer Weise eine Projektionsfläche für unverarbeitete Ängste ihrer Bezugspersonen (Krüger 2019, 82).

Es gibt als Lehrperson in der Arbeit mit autistischen Schüler*innen, die sich vermehrt in Situationen unaushaltbarer Angst wiederfinden, eine Vielzahl an Facetten mitzudenken, möchte man das Kind in seiner Angst wahrnehmen, verstehen und bei der Bearbeitung unterstützen. In psychoanalytischen Fachkreisen wird dieses Unterstützen verstanden als ein Aufnehmen und Umwandeln unerträglicher Gefühle, die als erträgliche Gefühle an das Kind zurückgegeben werden. Bion prägt in diesem Zusammenhang den Begriff des Containing (Bion 1962).

Für Containing benötigt es die Vorstellung eines Außen- und eines Innenraumes. Containing kann bei autistischen Kindern demnach nicht stattfinden. Meltzer spricht von einem „mit der inneren Raumlosigkeit des Selbst verknüpfte[n] Containment-Defizit[s]“ (Meltzer et al. 1975, 30). Die fehlende Fähigkeit autistischer Kinder, einen dreidimensionalen Raum zu erkennen, die Unfähigkeit zu zwischenmenschlichen Beziehungen, ihre Klebrigkeit am Objekt, das Defizit in der projektiven Identifizierung und darüber hinaus die extreme Diffusität ihrer Ängste erschweren bis verunmöglichen es anderen Personen, sich dem Kind als containendes Objekt zur Verfügung zu stellen. Es ist im Sinne autistischer Schüler*innen dennoch wichtig, dass Bezugspersonen versuchen, ihre Ängste zu verstehen und zu mildern. Zum einen in Anbetracht des Bestehens der Klassengruppe, die vom Befinden eines jeden einzelnen Mitglieds abhängig ist. Zum anderen, da Lernen erst in einem möglichst angstfreien Setting gelingen kann. Es werden im Folgenden Überlegungen zum Containing von autistischen Schüler*innen angestellt.

4. Container-Contained-Modell nach Bion

Bion knüpft bei der Entwicklung seines Container-Contained-Modells⁷ an Kleins Erkenntnisse zur projektiven Identifizierung an:

„Melanie Klein hat einen Aspekt der projektiven Identifizierung beschrieben, der sich auf die Modifikation infantiler Ängste bezieht; das Kind projiziert einen Teil seiner Psyche, nämlich seine schlechten Gefühle, in eine gute Brust. Von dort werden sie zum geeigneten Zeitpunkt zurückgeholt und reintrojiziert. Während ihres Aufenthalts in der guten Brust sind sie derart verändert worden – jedenfalls erlebt das Kind das so –, dass das Objekt, das reintrojiziert wird, für die Psyche des Kindes erträglich geworden ist“ (Bion 1962, 146).

Er übernimmt Kleins Idee eines Behälters, in den der Säugling einen zuvor ausgestoßenen angstbesetzten Teil seiner Psyche hineinprojizieren kann, und nennt ihn Container. Bion geht in Weiterentwicklung dieser Konzeption eines Empfängers unangenehmer Gefühle oder Affekte der Frage nach, was mit diesen ausgestoßenen Fragmenten der kindlichen Psyche in weiterer Folge geschieht. Nach Bions Modell können die vom Säugling projizierten Affekte während der Aufbewahrung im Behälter modifiziert und so anschließend in erträglicher Form an den Säugling zurückgegeben werden (Crepaldi 2018, 18). Die modifizierten Teile bezeichnet Bion als Contained (Bion 1962, 146). Unter Containing versteht Bion einen aktiven Prozess des „In-sich-Aufnehmens, In-sich-Bewahrens, Verstehens und Benennens und damit der Transformation“ (Lüders 1996, 94). Erst Bions Container-Konzept macht deutlich, wie sich durch projektive Identifizierung innere Objekte des Kindes verändern können (Ahrbeck 1992, 229):

Durch Projektion schafft es das nicht-autistische Kind, unangenehme Gefühle in ein Objekt nach außen zu projizieren. Die Inhalte, die der Container vom Kind empfängt, werden von diesem aufgenommen. Das Objekt spürt die Not des Kindes und wandelt diese für das Kind in etwas Erträgliches um, es versteht und benennt sie und gibt sie schließlich in verarbeiteter Form wieder an das Kind zurück (Lüders 1996, 93f). Es entstehen interaktive, affektive Austauschprozesse zwischen Subjekt und Objekt, bei dem das Objekt dem Subjekt – dem Kind – einen sowohl physischen als auch psychischen Raum zur Verfügung stellt (Lüders 1996, 85). Beim Säugling begleitet oftmals die Mutter diese Prozesse sowohl mimisch und gestisch als auch mit beruhigender Stimme (Crepali 2018, 23).

Bion vergleicht diesen Vorgang mit dem des menschlichen Verdauungstraktes und spricht dabei von Alpha- und Beta-Elementen. Als Beta-Elemente bezeichnet er jene unverdaulichen Anteile, die vom Kind sehr körpernah empfunden, jedoch nicht verstanden oder identifiziert werden können. Deshalb können sie weder bewusst noch unbewusst gemacht werden. Das Kind empfindet ein unangenehmes Gefühl, das es nicht kennt bzw. noch nie zuvor erfahren hat und stürzt in eine

⁷ In der Fachliteratur werden die Begriffe ‚Modell‘ und ‚Konzept‘ synonym verwendet für Container-Contained nach Bion. Deshalb verwende auch ich in meiner Arbeit beide Begriffe.

hoffnungslose Katastrophe (Lüders 1996, 88). Beta-Elemente sind daher einzig zur Ausstoßung geeignet (Bion 1962, 59). Der Empfänger der vom Kind ausgestoßenen Beta-Elemente verspürt anstelle des Kindes diese schlechten Gefühle. Durch die Alpha-Funktion als eine geistige Aktivität des Containers werden die ausgestoßenen und projizierten Beta-Elemente bearbeitet (verdaut) und können in Alpha-Elemente transformiert werden. Diese Alpha-Elemente sind für das Kind nun verdaulich, da sie verständlich und von einem Übermaß an bedrohlichen Emotionen befreit worden sind. Die zurückgegebenen Gefühle sind weniger beängstigend. So kann dem Kind bei der Bearbeitung seiner Ängste geholfen werden (Lüders 1996, 89ff).

Voraussetzung dafür ist auf Seiten des Containers (Bezugspersonen) die geistige Fähigkeit, für die Projektionen des Kindes empfänglich zu sein und sich über diese durch eigene Interpretationen ein Bild des seelischen Zustandes des Kindes machen zu können. Bion spricht dabei von *Rêverie*, ohne die *Containing* in der Praxis nicht gelingen kann (Crepaldi 2018, 37ff).

Im Laufe einer normalen Entwicklung internalisiert das Kind die Erfahrung, dass die Mutter unangenehme Elemente aufnehmen und in verdauliche Elemente umwandeln kann (Bion 1962, 147). Das Kind fühlt sich im psychischen Raum des Objekts gehalten (Lüders 1996, 91). So lernt es auch, selbst in seinem innerpsychischem Raum Beta- in Alpha-Elemente zu transformieren. Der Transformationsprozess wird verinnerlicht und so Teil der eigenen Alpha-Funktion der psychischen Struktur des Kindes (Bion 1962, 147).

Vor allem für Kinder, deren psychische Struktur nicht ausgereift ist und die mit diffusen und intensiven Ängsten zu kämpfen haben, sind sichere Objektbeziehungen als aktive Austauschprozesse im Sinne Bions auch zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Entwicklung noch von großer Bedeutung. Solch eine sichere Objektbeziehung kann in der Schule auch die Beziehung zwischen dem Kind und der Lehrperson darstellen.

4.1 Containing in der Schule

Bions Container-Contained-Modell kann auf all jene Handlungsfelder übertragen werden, in denen eine bewusste, professionelle und reflektierte Beziehungsgestaltung im Mittelpunkt steht (Crepaldi 2018, 132). Die Psychoanalytische Pädagogik übernimmt Bions Modell und bettet es u.a. in einen schulischen Kontext (Ahrbeck 1992; Beaumont 1995; Trescher/Finger-Trescher 1995; Salzberger-Wittenberg 1993; Trescher 2012).

Kinder, die mit sozialen oder emotionalen Problemen in die Schule kommen und ständig negativen, angstbesetzten Affekten oder aggressiven Tendenzen ausgesetzt sind, sind in ihrem Lernen eingeschränkt bzw. können nicht lernen (Beaumont 1995, 47). Daher sind diese Kinder darauf angewiesen, dass die Lehrperson die Funktion eines containenden Objekts übernimmt. In einem affektiven Austausch kann der/die Lehrer*in schmerzliche Zustände des Kindes erkennen und

anschließend stellvertretend für dieses verdauen (Trescher 2012, 177f). Dabei ist es vor allem in der Arbeit mit schwer beeinträchtigten Kindern wichtig, „ein Verständnis für die äußere Lebensproblematik und vor allem für die innere Konflikthaftigkeit des Kindes, die sich im pädagogischen Feld symptomatisch äußert“ (Ahrbeck 1992, 221), zu bekommen. Die Konflikthaftigkeit des Kindes muss auch entwicklungspsychologisch betrachtet werden (Ahrbeck 1992, 233).

In der Schule übernimmt der/die Lehrer*in so die Funktion eines Hilfs-Ichs, um das Kind in seiner Ich-Stärkung und bei der Entwicklung seiner Ich-Funktionen zu unterstützen. Dies setzt jedoch eine generelle Beziehungsfähigkeit des Kindes voraus, die gerade bei diesen Kindern oftmals stark beeinträchtigt ist. Deshalb ist es besonders wichtig, dass sich die Lehrperson selbst emotional in Bezug auf das Kind und die kindliche Problematik versteht, um eine klare Beziehung zwischen ihr und dem Kind herzustellen (Ahrbeck 1992, 221ff).

In solchen Beziehungsverläufen zwischen Lehrer*in und Schüler*in und der Auseinandersetzung mit dessen/deren konflikthafter Welt manifestieren sich unbewusste Gefühle und Affekte des Kindes wiederholt in seinem Verhalten, indem es z.B. den Unterricht stört. Erst wenn das Kind in der Lehrperson einen Container erkennt, der seinen Schmerz halten und ertragen und so auch für das Kind selbst erträglicher machen kann, kann dieses Abladen aufhören (Salzberger-Wittenberg 1993, 50).

„Die Annahme, das Aushalten und die innerpsychische Bearbeitung solcher Projektionen im Sinne des Containing durch den Empfänger (also den Pädagogen) führt oft an die Grenze der Belastbarkeit (und darüber hinaus)“ (Trescher 2012, 178).

Trotzdem in Beziehung zu dem/der Schüler*in zu bleiben ermöglicht dem Kind die Erfahrung, dass seine Nöte, Aggressionen oder Ängste, die es in den/die Lehrer*in hineinprojiziert, ausgehalten werden. Es fühlt sich von seiner Lehrperson verstanden (Ahrbeck 1992, 233).

Im pädagogischen Rahmen kann die Lehrperson dann ein Setting schaffen, um dem Kind seine unerträglichen Gefühle in erträglicher Weise zugänglich zu machen (Trescher/Finger-Trescher 1995, 100ff). Der wechselseitige affektive Austausch führt im Sinne einer pädagogischen Optimalstrukturierung zu einer altersgerechten, auf die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes und den schulischen Kontext angepassten Handlungssequenz. Auch gezielt gesetzte pädagogische Interventionen, bei denen die Handlung im Mittelpunkt steht, können so affektive Spannungen lösen und Containingprozesse fördern (Crepaldi 2018, 133f). Bei Kindern im Schulalter kann dieser Prozess auch verbal unterstützt werden (Ahrbeck 1992, 232).

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie auch in der Arbeit mit autistischen Schüler*innen eine heilende Beziehung im Sinne Bions hergestellt werden kann. In neuerer Literatur findet man

dazu erste theoretische Ansätze. Diese werden im nächsten Kapitel in Hinblick auf die Analyse des zur Untersuchung vorliegenden Falls zusammengefasst.

4.2 Containing bei autistischen Kindern

„Machen wir uns klar, was es für ein kleines Kind heißen könnte, wenn es die Hoffnung, den Glauben an einen containenden anderen, also einen der versteht und ‚wegmachen‘ kann, verliert! Oder wenn die Fähigkeit, ein solches Objekt zu erkennen, aus welchen Gründen auch immer, beschädigt oder defizitär ist! Es bleibt mit Zuständen, die noch nicht ausreichend seelisch qualifiziert und konzeptualisiert sind, allein“ (Nissen 2015, 113).

In jüngerer Literatur findet man immer wieder Aussagen zur Notwendigkeit von Containing bei autistischen Kindern. Vorrangig im Zuge der Darstellung und Analyse von Fallbeispielen berichten einige Autor*innen dezidiert von Containing bei autistischen Kindern (Barta 2012; Haag 1996; Heider 2012; Staehle 2012). Andere Autor*innen sprechen Bions Modell zwar nicht direkt an, ihre Überlegungen und ihr Vorgehen in beschriebenen Fallbeispielen können allerdings als Versuch des Containens verstanden werden (Heilmann 2015; Müller 2011; Rhode 2012).

Als Grundlage aller Überlegungen gilt die unter anderem von Finger-Trescher et al. (2019, 10) oder Ahrbeck (1992, 233) postulierte Identifizierung der individuellen Entwicklungsstufe des Kindes. Als Beispiel möchte ich hier auf Bartas psychagogische Betreuung eines autistischen Jungen verweisen: Die Autorin arbeitet in ihrer Fallanalyse sehr deutlich hervor, dass sie für den Jungen eine containende Funktion übernehmen kann, als dieser seine ersten Worte zu sprechen beginnt. Die sprachliche Differenzierung zwischen ihm und der Psychagogin zeigt, dass sich das Kind in einem Stadium seiner Entwicklung befindet, in dem es sich als getrenntes Objekt erleben und so eine Beziehung zur Psychagogin eingehen kann (Barta 2002, 114).

Voraussetzung, um für ein autistisches Kind einen Container bereit zu stellen, ist also, dass sich das Kind zumindest in ersten Ansätzen für einen dreidimensionalen Komplexitätsgrad öffnet und so ein unterstützendes Objekt erkennen kann (Müller 2011, 122). Dabei gibt es einige Anhaltspunkte und Meilensteine in der Entwicklung des autistischen Kindes, die die Öffnung eines Raumes für Containment ankündigen können.

4.2.1 Der Übergang des autistischen Kindes in den dreidimensionalen Raum

Um den Übergang des autistischen Kindes in die Dreidimensionalität zu erkennen, ist man auch als Lehrperson angehalten, das Kind genau zu beobachten. Folgende Anzeichen im manifesten Verhalten des autistischen Kindes sind insbesondere für den Fall Sara von Bedeutung.

Das erste Spiel des autistischen Kindes mit seiner Stimme und Sprache:

Durch die Einverleibung der eigenen Stimme kommt es zur Identifizierung mit dem Selbst und so zur Abgrenzung zu den Objekten der Außenwelt (Barta 2002, 114). Das Subjekt wird durch den Gebrauch der Stimme real (Müller 2011, 127). Insbesondere mit dem Beginn der sprachlichen Verwendung eines zielgerichteten ‚Ichs‘ und ‚Dus‘ kommt ein erstes Gewähr-Werden verdeckter Beziehungsdynamiken (Nissen 2012, 115).

Wut- und Aggressionsausbrüche:

Im Erkennen der Außenwelt, und damit der Dreidimensionalität, reagieren autistische Kinder häufig wütend und aggressiv, da diese zuvor mit allem Schlechten besetzt wurde (Staehele 2012, 64, Tustin 1989, 122).

Tiefenwahrnehmung als räumliches Denken:

Der Übergang in eine dreidimensionale Vorstellung zeigt sich auch durch ein erstes Experimentieren mit beispielsweise Buchseiten, Vorhängen oder Kleidern (Haag 1996, 165). Auch das Öffnen und Schließen von Türen kann als Symbolisierung einer eintretenden Tiefenwahrnehmung verstanden werden. Türschwellen stehen dabei metaphorisch als Schwelle zu neuen Entwicklungsschritten. Der physische Raum wird in Verbindung gesetzt mit dem emotionalen Raum, der sich langsam zu konstruieren beginnt (Rhode 2012, 81). Eine offene Tür kann in diesem Prozess vorerst ein angsterregendes Vakuum erzeugen, da das Kind die physische mit der emotionalen Offenheit verwechselt (Rhode 2012, 99f).

Außerdem beschreibt Tustin einen bestimmten Typus autistischer Kinder, die sich kontinuierlich immer wieder am Übergang in eine dreidimensionale Welt zu befinden scheinen. Sie nennt diese Kinder konfuse Kinder (Tustin 1989, 35):

Äußerlich wirken konfuse Kinder – anders als man es bei autistischen Kindern womöglich vermuten mag – reizend auf ihre Umwelt. Sie bewegen sich rasch und machen vor allem durch ihren offenen Blick einen sehr charmanten Eindruck. Oft haften sie beinahe durchbohrend an den Augen anderer. Konfuse Kinder sind sehr anschmiegsam, lassen sich gerne hoch und in den Arm nehmen. Sie verkriechen sich beinahe im Körper von anderen, zumeist Erwachsenen, begegnen dabei aber verschiedenen Personen unterschiedslos offen (Tustin 1989, 54f).

Das konfuse Kind erlebt die äußere Welt getrübt, verleugnet sie jedoch nicht völlig (Tustin 1989, 35). Es weist viele der Schizophrenie ähnliche Symptome auf. Anders als sich völlig abkapselnde Kinder scheint sich das konfuse Kind unentwirrbar mit äußeren Objekten zu verknäueln (Tus-

tin 1989, 53). Sie befinden sich in einer speziellen symbiotischen Beziehung zu ihren Müttern oder anderen engen Bezugsobjekten (Nissen 2015, 112).

Verwirrte Kinder haben im Gegensatz zu verkapselten Kindern ein höher entwickeltes Bewusstsein von Ich und Nicht-Ich. Sie unterscheiden ihr Inneres bereits vom Äußeren, wobei sie sich mit dem Äußeren in einer verworrenen Einheit empfinden. Konfuse Kinder wollen in Objekte eindringen und sie vereinnahmen. Durch diese Vereinnahmung kann das Kind trotz seines Bewusstseins für Ich und Nicht-Ich Objekte der Außenwelt noch nicht klar von sich unterscheiden. Diese bleiben deshalb immer noch eigenartig fremd. Um diese Fremdheit weniger bedrohlich wirken zu lassen versucht das Kind durch eine anhaltende Verwirrung, die Grenzen zwischen Ich und Nicht-Ich zu verwischen (Tustin 1989, 60ff).

„Solche pathologischen Anstrengungen mögen notwendig sein, bis sich das Kind einen echten Übergangsbereich geschaffen hat, in dem »Ich« und »Nicht-Ich« wechselseitig und schöpferisch miteinander interagieren“ (Tustin 1989, 61).

Konfuse Kinder stehen somit bereits auf der Kippe zur dreidimensionalen Vorstellung, sie erkennen sich auch selbst als Person. Die Verbindung zur Realität bleibt aber bescheiden. Das räumliche Bewusstsein geht ihnen immer wieder verloren. Die Vorstellung von Raum ist noch nicht gefestigt und die Kinder wechseln oft zwischen einem zwei- und einem dreidimensionalen Bewusstsein hin und her (Tustin 1989, 58ff). Deshalb ist es auch beim konfusen Kind wichtig, auf Anzeichen zu achten, wann es sich dem Raum für Projektion und Introjektion öffnet.

Ist man als Analytiker*in oder Lehrer*in⁸ so weit dies zu erkennen, kann vorsichtig der Versuch begangen werden, dem Kind einen Container für seine negativen Affekte anzubieten. Dabei muss das Containing auf besonders sanfte Weise auf das autistische Kind eingespielt werden (Staehele 2012, 56). Im falschen Moment ist es durch ein Objekt überfordert und zieht sich wieder vollends in eine raumlose Welt zurück (Müller 2011, 122). Staehele betont die Gratwanderung, der man dabei kontinuierlich ausgesetzt ist. Gerade am Übergang, wenn die Vorstellung eines psychischen Innenraumes noch nicht gefestigt ist, kann man das Kind bei zu voreiliger Konfrontation immer noch einem unerträglichen Schock aussetzen (Staehele 2012, 65ff). Es ist aber notwendig „immer wieder etwas in Worte zu fassen und damit auch zu riskieren, einen Schrecken auszulösen“ (Staehele 2012, 70), will man ein autistisches Kind bei der Bearbeitung seiner Ängste unterstützen.

⁸ In weiterer Folge werde ich nur noch von Lehrer*innen sprechen, da die Schule und nicht ein psychoanalytisch-therapeutisches Setting den Bezugsrahmen meiner Arbeit bildet.

Containing bei autistischen Kindern ist also vor allem ein In-Worte-Fassen ihrer – häufig abnormen – Verhaltensweisen. In der Schule ist es die Lehrperson, die dem/der autistischen Schüler*in vorspricht, wie sie sein/ihr manifestes Verhalten interpretiert bzw. versteht.

4.2.2 *Containing als Deutungsprozess*

Da autistische Kinder ihre Affekte selbst nicht verstehen, steht im Mittelpunkt des Deutungsprozesses der containenden Subjekt-Objekt-Beziehung mit autistischen Schüler*innen immer ein Interpretieren seitens der Lehrperson. Dabei ist es in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit nicht-sprechenden autistischen Kindern wichtig, „nicht selbst *sprachlos* zu werden“ (Heilmann 2015, 142, Hervorhebung im Original). Autistische Kinder sind darauf angewiesen, dass ihrem Verhalten, ihren Lauten und der von ihnen produzierten Klangmasse durch einen Anderen eine Bedeutung gegeben wird, indem sie in Worte gefasst werden (Müller 2011, 139). Heilmann vergleicht den Erwerb eines Zugangs zu ihren Gefühlen bei autistischen Kindern mit dem Sprechenlernen junger Kinder: Kinder lernen die Sprache, indem man ihnen immer wieder vorspricht. Autistische Kinder können nur einen Zugang zu ihren Gefühlen bekommen, wenn man sich auf ihre Gefühle einlässt und diese kontinuierlich versprachlicht (Heilmann 2015, 142). Dabei findet aufseiten der Lehrperson ein Deutungsprozess statt. Auch den ängstlichen Zuständen des Kindes muss ein Name gegeben werden. So lernt das autistische Kind allmählich, seine körperlichen Reaktionen als Ausdruck von Affekten zu erkennen und in einen Sinnzusammenhang zu bringen. Erst wenn seine Affekte sprachlichen Ausdruck bekommen und das Kind sie zu verstehen beginnt, können sie auch (gemeinsam) bearbeitet werden (Staehe 2012, 67). In der Beziehungsarbeit mit autistischen Kindern ist die sprachliche Ebene, auch wenn man dies anfänglich vielleicht nicht erwartet, besonders bedeutsam.

„Das autistische Kind und sein Therapeut versuchen eine Gemeinschaft herzustellen und eine Beziehung aufzubauen, die ein bedürfnisstillendes Objekt verwendet und sich allmählich zu einer reifen Kommunikation entwickelt, bei welcher der Deutungsprozess vorherrscht“ (Ekstein 1973, 108).

In diesem Deutungsprozess muss sich die Lehrperson vollkommen auf die innere Welt des autistischen Kindes einlassen, seinen Bewegungen folgen, diese in Worte fassen und mit eigenen Handlungen nachahmen. Zufällige und desorganisierte Bewegungen sollen so gut wie möglich vermieden werden (Ekstein 1973, 118). Folgende Schritte sind im Deutungsprozess zu beachten:

Dem Deutungsprozess geht immer ein genaues Beobachten des Kindes und „ein analytisches Hören ihrer lautlichen Produktionen“ (Müller 2011, 122) aufseiten der Lehrpersonen voraus. Dabei ist es unvermeidlich, dass Ausdrucksweisen des Kindes manchmal auch falsch oder nicht

verstanden werden und es zu Missverständnissen kommt. Wichtig ist deshalb, ein gewisses Gespür für autistische Kinder und insbesondere für den/die jeweilige Schüler*in erlangt zu haben und sich auf seine/ihre Welt einzulassen (Staehe 2012, 56).

Der Deutungsprozess selbst ist vorwiegend ein beschreibender (Staehe 2012, 55). Der/die Lehrer*in „sagt, was das Kind macht“ (Ekstein 1973, 118). Er oder sie versteht sich dabei weniger als wissend, sondern vielmehr als forschend. Die Beschreibung und Deutung der Lehrperson ist gleichzeitig ein verdautes Zurückgeben im Sinne Bions. Das Objekt nimmt die Gefühle des Kindes auf und gibt ihnen einen zunächst rudimentären Sinn. In versprachlichter Weise werden die Gefühle an das Kind zurückgegeben. Namenlose Affekte bekommen einen Namen und werden dadurch erträglicher. Das Kind erfährt erstmals so etwas wie Entspannung in seiner innerpsychischen Not. Dabei wird davon ausgegangen, dass autistische Kinder häufig weniger stark geistig beeinträchtigt sind, als sie eingeschätzt werden. Diese Grundannahme hilft, den Kindern zuzutrauen, dass sie die Deutungen verstehen können (Staehe 2012, 56ff).

Die Reaktionen des Kindes sind schließlich ausschlaggebend, um zu erkennen, ob das Kind die Deutungen wahrgenommen hat und inwiefern sie im Bearbeitungsprozess seiner Affekte hilfreich sein können. Es geht nicht um ein Bewusstmachen unbewusster Zustände, sondern darum, das Erleben des Kindes in einen Gefühls- und Sinnzusammenhang zu bringen (Staehe 2012, 70). Dabei kann es passieren, dass das Kind, wenn es merkt, dass es verstanden wird, mit heftigen, zurückweisenden Handlungen reagiert (Ekstein 1973, 110). Wichtig ist deshalb, dass man autistischen Kindern immer nur ein gewisses Maß an Deutungen zumutet und sie nicht mit vorschnellen und umfassenden Interpretationen überfordert (Müller 2011, 122).

Zusätzlich muss man sich auch beim Containing von autistischen Kindern des stattfindenden Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens bewusst sein. Aufgrund ihrer eingeschränkten Fähigkeit zur Symbolbildung können Übertragungen in der Arbeit mit autistischen Kindern nicht in üblicher Weise genutzt werden (Staehe 2012, 55). Auch, weil autistische Kinder nie ein reifes inneres Bild ihrer Mutter oder anderer Bezugspersonen entwickeln konnten, dürfen im Verhalten des Kindes nicht zu früh Übertragungsphänomene gedeutet werden (Tustin 1989, 219).

Demgegenüber finden Gegenübertragungen im Deutungsprozess sehr wohl statt und müssen mitgedacht werden. Vor allem bei Kindern die nicht sprechen kann es passieren, dass die Lehrperson völlig ihren eigenen Gegenübertragungsgefühlen erliegt und es dadurch zu keiner Entwicklung des Kindes kommen kann (Heilmann 2015, 142). Dabei werden insbesondere das Erkennen von eigenen (psychotischen) Anteilen im Kind (Tustin 1989, 221f) oder das Wecken

bestimmter Gefühle, die sich mit der Stimmung des Kindes decken (Barta 2002, 113), als Gegenübertragung verstanden. Es ist wichtig, dass sich die Lehrperson in Hinblick auf die eigene psychische und körperliche Gesundheit bewusst macht, dass es sich dabei nicht um ihre Affekte handelt (Heilmann 2012, 294). In der Arbeit mit autistischen Kindern eignet sich deshalb ein relativ objektiver Ansatz. Im Dienste der Gefühle des Kindes sollen eigene Gefühle in den Hintergrund rücken. So wird auch gewährleistet, dass die volle Aufmerksamkeit beim Kind bleibt, um ihm einen Zugang zu seinen Gefühlen zu ermöglichen (Heilmann 2015, 142). Das kann nur funktionieren, „wenn man die Einzelheiten des Patientenverhaltens sorgsam verfolgt und aufzeichnet“ (Tustin 1989, 223). Erst allmählich, durch sorgsames Durcharbeiten des analytischen Materials und die kontinuierliche Beziehungsarbeit mit dem Kind, können die Affekte des autistischen Kindes in einen Sinnzusammenhang gebracht werden (Staehele 2012, 55).

Auch für den im Zuge vorliegender Masterarbeit gestarteten Versuch, meine Schülerin Sara zu containen, beobachtete und dokumentierte ich Saras Verhalten – neben kontinuierlicher Beziehungsarbeit in der Unterrichtspraxis – über einen längeren Zeitraum sehr genau. Dafür verfasste ich regelmäßig Work Discussion Protokolle, wie sie in der Forschungsmethodik der Kasuistik häufig zum Einsatz kommen. Zudem erstellte ich für Sara im Laufe meiner Ausbildung ein Förderdiagnostisches Profil, das ebenfalls als analytisches Material vorliegt.

Da nun die theoretische Basis für meine anschließende Fallstudie gelegt ist, wird im Folgenden der forschungsmethodische Bezugsrahmen für die anschließende Analyse gegeben. Dazu werden zu Beginn nochmals die Forschungslücken, die sich aus der Literaturrecherche ergaben, konkretisiert und die zu beantwortenden Forschungsfragen wiederholt.

5. Forschungslücken und Forschungsfragen

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln vorliegender Masterarbeit hervorgeht, gibt es eine Vielzahl an Veröffentlichungen zur psychoanalytischen Autismusforschung. Es wurde in der Einleitung aber bereits mit Bezug auf Mätzler (2012, 3) darauf hingewiesen, dass diese psychoanalytischen Forschungen in der praktischen und direkten Arbeit mit Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus kaum wahrgenommen werden. Im Entstehungsprozess dieser Arbeit habe ich mich intensiv mit psychoanalytischer Literatur zum Thema Autismus auseinandergesetzt und suchte insbesondere nach Veröffentlichungen im Kontext des schulischen Settings. In diesem Kontext stellte Heilmann (2012, 292) fest, dass die Integration autistischer Kinder ins Regelschulwesen aufgrund schwerwiegender Auffälligkeiten im Verhalten dieser Kinder an ihre Grenzen stößt. Als Lösung sieht Heilmann nur den separierenden Unterricht.

Versuche, das auffallende Verhalten autistischer Kinder durch die Auseinandersetzung mit ihrer innerpsychischen Welt differenzierter zu verstehen, findet man in der Literatur zumeist im therapeutischen Einzelsetting. Barta (2002, 110f) veröffentlichte als einzige eine Behandlung eines Kindes mit der Diagnose frühkindlicher Autismus im Rahmen einer psychagogischen Einzelbetreuung in der Schule. Den ihrem manifesten Verhalten zugrundeliegenden Ängsten autistischer Kinder im Rahmen des Unterrichtsgeschehens wurde in der Theorie bislang keine Aufmerksamkeit geschenkt. Überlegungen dazu, wie einem Kind mit einer Autismus Diagnose ein Container für angsteinflößende Anteile seiner innerpsychischen Welt geboten werden kann, finden sich ebenso nur in den eben erwähnten Settings von Einzeltherapie bzw. psychagogischer Einzelfallbetreuung. Im Kontext der Schulklasse gibt es dazu keine Veröffentlichungen.

Daraus ergibt sich eine klar skizzierte Forschungslücke: Obgleich dem Thema Autismus aus psychoanalytischer Sicht theoretisch bereits relativ viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde und – wie in Kapitel 4.2 aufgezeigt – es erste Ansätze und Überlegungen gibt, wie durch ein Nachdenken über das Kind und seine Vorstellung von seiner inneren und äußeren Welt und einen Deutungsprozess Containing bei autistischen Kindern funktionieren kann, blieb der schulische Aspekt – insbesondere im Setting des Unterrichtsalltags – bislang weitgehend unbeachtet. Veröffentlichungen dahingehend, wie als Lehrperson mit der Angst von autistischen Kindern im Setting einer Regelschulklasse umgegangen werden kann und wie im Zuge eines Verstehensprozesses dieser Ängste mit dem Kind förderlich gearbeitet werden kann, blieben bis dato aus. Containing von Ängsten bei autistischen Schüler*innen stellt ein weitgehend unbearbeitetes Gebiet in der psychoanalytischen Autismusforschung dar.

Tritt im Unterricht beim Schulkind Angst als ständiger Begleiter auf, so braucht es allerdings einen Container als wichtige Basis für die Beziehung zum Kind. Diese Beziehung ist wiederum die Grundlage dafür, dass Bildungsprozesse stattfinden können. Nur so kann sich neuer Raum öffnen, um unter anderem auch Lerninhalte zuzulassen. Auch die Integration in die Gruppe kann erst durch positive Beziehungsprozesse ermöglicht werden.

Es ergeben sich daraus folgende zwei forschungsleitende Fragestellungen, die zentral sind für die nachfolgende Analyse und Diskussion:

1. *Wie kann, erörtert am Fallbeispiel Sara, Angst in der Schule bei Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung verstanden werden?*
2. *Inwieweit kann, erörtert am Fallbeispiel Sara, das Containing-Modell bei Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus bei der Überwindung von Angst im Kontext von Schule wirksam werden?*

Ausgehend vom Einzelfall liegen mit meiner Masterarbeit Forschungsergebnisse vor, die diese Forschungsfragen beantworten und die herausgearbeiteten Forschungslücken ein Stück weit schließen.

6. Forschungsmethodisches Vorgehen

Forschungsmethodisch wird die Arbeit mit Einzelfalldarstellungen als kasuistische Vorgehensweise bezeichnet (Datler 2004, 13). Kasuistik ist neben der hermeneutischen Tradition eine Möglichkeit „pädagogischer Wirklichkeitserschließung“ (Wernet 2006, 84). Binneberg spricht von der pädagogischen Kasuistik als die „methodische Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden“ (Binneberg 1985, 775). Beim Fall meiner Arbeit handelt es sich um einen Fall aus der pädagogischen Praxis.

Auch in der Psychoanalyse stellt die Darstellung von Fällen, um Theorien wissenschaftlich zu begründen, seit Freud einen zentralen Aspekt dar. Somit fand die Einführung in Fallmaterial auch bereits in ihren Anfängen Einzug in die Psychoanalytische Pädagogik. Durch einen dramaturgischen Aufbau der Fallgeschichten wird sichergestellt, dass psychoanalytische Überlegungen nachvollziehbar dargestellt werden und sich der/die Leser*in lebendig in die Lebenswelt des dargestellten Falls hineinversetzen kann (Datler 2004, 13). Psychoanalytische und pädagogische Theorien werden durch lebensnahe Beispiele anschaulich und lesbar gemacht. Gleichzeitig wird eine stärkere Zuwendung zum erzieherischen Alltag geschaffen (Fatke 1997, 57). Bei dieser Vorgehensweise versteht sich der/die Autor*in als Forscher*in, der/die die Lesenden Anteil nehmen lässt an der inneren Welt seiner Klient*innen oder Schüler*innen – und auch an seinen/ihren eigenen Gedanken am Weg zur Lösung eines Problems. Zudem lässt es die novellenartige Schreibweise zu, eindeutig zwischen der Fallgeschichte und der inneren Welt des/der Verfasser*in und seinen/ihren Gedanken zum Fall zu differenzieren (Datler 2004, 26ff).

Sowohl Fallbeispiele als Lehrstücke, als auch exemplarische Problemkonstellationen gelten als kasuistisches Material (Wernet 2006, 84). Exemplarische Problemlösungen können im Forschungsprozess bestehende Wissensbestände anreichern oder Anregung zu einem möglichen Paradigmenwechsel geben. Datler betont dabei das Besondere des Einzelfalls (Datler 1995, 725).

Mit der Etablierung der Kasuistik in die Wissenschaft bedurfte es einer Abgrenzung zweier Begriffe, welche unter Kasuistik subsumiert werden: Der Fallarbeit und der Fallstudie. Während Fallarbeit auf die Lösung eines Praxisproblems abzielt, hat die Fallstudie, von welcher im wissenschaftlichen Jargon die Rede ist, die Prüfung, Erweiterung und Neugewinnung wissenschaft-

licher Erkenntnisse zum Ziel (Fatke 1997, 59). Die exemplarische Lösung eines Problems – und somit auch der Fall vorliegender Masterthesis – gilt demgemäß als Fallstudie.

6.1 Die Einzelfallstudie

Hönigwald statuiert bereits 1926:

„Ein einziger wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens hat für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer statistischer Angaben. [...] Der gedankliche Querschnitt durch einen einzigen Fall eines pädagogischen Vorgangs und dessen Verknüpfungen mit anderen bedeutet unendlich viel mehr als die üppigsten Zusammenstellungen nach Gesichtspunkten der äußeren Zweckmäßigkeit“ (Hönigwald 1926, zit. n. Fatke 1997, 56f).

Die genaue Abhandlung und Analyse eines einzelnen Falls vermögen in der psychoanalytisch pädagogischen Wissenschaft oft mehr auszusagen als Zahlen und Daten.

Ab den frühen 1980er Jahren gibt es vermehrt Versuche, Einzelfälle in die Erkenntnisgewinnung der pädagogischen Wissenschaft zu integrieren. Man erkennt, dass empirische Forschungsergebnisse oft wenig zielführend sind in Hinblick auf die pädagogische Praxis. Durch eine generelle Zunahme qualitativer Forschungsmethoden, welche sich lebensweltlicher orientieren als zuvor, kommt auch den Einzelfallanalysen mehr Bedeutung zu (Fatke 1997, 56).

Nach Binneberg besteht die Einzelfallstudie als wissenschaftliche Methode aus drei Größen: Der Fallbeobachtung, der Falldarstellung und der Fallanalyse. In der Fallbeobachtung steht die Betrachtung dessen, was der Fall ist, im Vordergrund. Die Falldarstellung beschreibt Vorgänge und Begebenheiten im Fallgeschehen. In der Falldarstellung soll dem/der Leser*in ein Überblick über den zur Untersuchung vorliegenden Fall und das während der Fallbeobachtung Erlebte gegeben werden. Die Fallanalyse schließlich arbeitet Merkmale heraus und formuliert Zusammenhänge, die sich aus dem Fall ergeben (Binneberg 1985, 775).

Ein Fall erlangt Aufmerksamkeit, indem er sich als etwas Besonderes vom Durchschnittlichen abhebt. Dabei stößt man in der Kasuistik unabdingbar auf das Problem des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem in Fallstudien. In einer Fallstudie kann der Fall nur dann als exemplarisch für eine bestimmte Erkenntnis angesehen werden, wenn die Analyse mit bereits bestehenden gültigen Wissensbeständen verglichen und verknüpft wird. Ein Fallbeispiel kann so wissenschaftliche Theorien erweitern, korrigieren oder gar neu bilden. Ein Einzelfall alleine reicht dafür nicht aus. Es können aus ihm aber Hypothesen entstehen, die durch Vergleiche mit jedem weiteren passenden Fall bestätigt werden. Durch jede weitere Bestätigung kann es irgendwann zu Theorie Neubildungen kommen. So entstehen aus Einzelfällen allgemein gültige Aussagen (Fatke 1997, 56ff).

Das Besondere an vorliegendem Fall ist die Beschäftigung mit den Ängsten einer Schülerin mit der Diagnose frühkindlicher Autismus in der Regelschule. Die unterschiedlichen Erlebenswelten der Schülerin, ihrer Mitschüler*innen und ihrer Lehrerin erschweren ein Verstehen und somit auch ein Containen dieser Ängste. Die Situation in meiner pädagogischen Praxis und der Umstand, dass bislang keine ähnlichen Fälle in der Theorie zu finden sind, haben mich veranlasst, diesen besonderen Einzelfall im Rahmen der Fallstudie vorliegender Masterarbeit zu analysieren. Es werden im Folgenden durch die Anwendung bestehender, oben ausführlich beschriebener, Theorien am dargestellten Problem geltende wissenschaftliche Erkenntnisse geprüft. Darüber hinaus wird durch die Analyse und die damit einhergehende Schließung von Forschungslücken bereits bestehender Wissensbestand erweitert. Vor der Analyse stehen allerdings die Fallbeobachtung und die Erhebung von passendem Datenmaterial.

6.2 Erhebung des Datenmaterials und erste Reflexionen

In der Kasuistik ist es besonders wichtig, klar zwischen den deskriptiven Protokollen als Fallbeschreibung und der Interpretation und Analyse des Falls zu unterscheiden. Die Analyse findet anhand der geschriebenen Protokolle statt (Wernet 2006, 108). Es wäre jedoch „ein Irrtum davon auszugehen, eine Beschreibung könne ohne interpretatives Zutun auskommen“ (Wernet 2006, 88), weshalb erste Reflexionen bereits in die Datenerhebung einfließen. Zugleich ist die pädagogische Kasuistik immer auch mit einem praktischen Interesse verbunden. Die Fallgeschichten stammen zumeist von Pädagog*innen, die das Geschehen nicht nur teilnehmend beobachten, sondern dieses selbst pädagogisch leiten und somit auch beeinflussen (Wernet 2006,88). Die Methode der Work Discussion versucht all das zu bedenken und umzusetzen.

Im Zuge meiner Fallbeobachtung habe ich das Datenmaterial unter anderem mittels Work Discussion Protokollen erhoben. Dazu verfasste ich Protokolle aus dem Unterrichtsalltag mit Sara. Durch die Arbeit mit Work Discussion Protokollen kann ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick auf Saras Verhalten ermöglicht werden. Das Erleben und die Gefühle aller in der Falldarstellung vorkommender Personen können differenzierter verstanden werden (Datler/Datler 2014).

6.2.1 Die Methode der Work Discussion

Die Methode der Work Discussion stammt aus der Psychoanalyse und stellt eine Variante von Beobachtungsseminaren dar, in welchen darüber nachgedacht wird, welche Bedeutung bewusste und unbewusste Gefühle für bestimmte Beziehungsprozesse haben (Datler 2003, 251). Sie ist eine Weiterentwicklung der 1950 von Bick an der Tavistock-Klinik zur psychoanalytischen Ausbildung entwickelten Methode der Infant Observation. Später wird die Methode durch Harris

auf soziale und pädagogische Berufsgruppen ausgeweitet. Ziel ist es, nicht nur andere Personen oder fremde Praxis zu beobachten, sondern im Sinne einer Ausbildung von Professionalität auch differenziert über die eigene Praxis nachzudenken (Datler/Datler 2014, 3f).

Als „Methode zur Reflexion und Analyse von Interaktions- und Beziehungsprozessen“ (Datler/Datler 2014, 1) ermöglicht Work Discussion eine differenzierte Wahrnehmung von Arbeitssituationen. Die Methode stellt eine Möglichkeit dar, Zugang zum Erleben anderer, aber auch zur eigenen innerpsychischen Welt, zu erlangen. Sie zielt auf ein differenziertes Verstehen dahingehend ab, „weshalb sich all jene, die in diese Situationen involviert sind, in einer bestimmten Weise verhalten“ (Datler/Datler 2014, 5) und welche innerpsychischen Prozesse dem zugrunde liegen. Der Fokus liegt dabei auf bewussten sowie unbewussten emotionalen Aspekten für das Entstehen von manifestem Verhalten. Dabei wird immer der institutionelle Rahmen berücksichtigt (Datler/Datler 2014, 1ff). So ermöglichen Beobachtungen nach der Methode der Work Discussion einen besseren und differenzierteren Zugang zu Zusammenhängen zwischen Manifestem und innerpsychischem Erleben als andere qualitative Forschungsmethoden (Datler et al. 2014, 198). Gleichzeitig liefern sie einen umfangreichen Einblick in den Arbeitsalltag und das Erleben von professionellen Pädagog*innen oder auch Therapeut*innen (Rustin 2008, 282).

Für die vorliegende Arbeit unternahm ich im Sinne der Work Discussion folgende Schritte:

Im Zuge meines Studiums „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ an der Universität Wien war ich Teilnehmerin von Work Discussion Gruppen. Ich brachte regelmäßig deskriptive, möglichst detaillierte Protokolle über meinen eigenen Arbeitsalltag – mit Fokus auf Sara – zu Papier. Die Protokolle wurden von mir, wie konzeptuell im Rahmen der Methode vorgesehen, mit fortlaufender Nummerierung versehen und erst unmittelbar nach der Beobachtung verfasst. Wichtig ist, sich beim Niederschreiben so detailliert als möglich an alle Geschehnisse zu erinnern (Datler/Datler 2014, 13). Insgesamt entstanden so im Zeitraum von September 2018 bis Februar 2021 29 Work Discussion Protokolle (Reichhart 2019, 1-20, 2021a, 1-9, Work Discussion Protokolle).

Die Work Discussion Gruppen bestanden aus fünf Teilnehmer*innen des Universitätslehrgangs. Jeweils eine/r der Teilnehmenden des Seminars präsentierte unter der Leitung einer mit der Methode vertrauten Seminarleitung in den wöchentlichen Terminen sein/ihr abgefasstes Protokoll. Auch ich stellte ausgewählte Protokolle vor. Durch ein gemeinsames Besprechen und Reflektieren der Protokolle wurde versucht, das Erleben und die Gefühle des/der Verfasser*in und aller im Protokoll erwähnten Personen zu verstehen. Das Nachdenken über manifestes Verhalten konnte so Aufschluss über mögliche unbewusste Dynamiken geben. Dabei galt es auch darüber

nachzudenken, „welchen Einfluss dieses Erleben auf die Entstehung und Entwicklung der jeweils geschilderten Interaktion und Situation gehabt haben mag“ (Datler 2003, 250).

Bei den Besprechungen der Protokolle gingen alle mit einem unvoreingenommenen, psychoanalytisch geschulten Blick an die Protokolle heran und arbeiteten eng am Papier. Abschließend formulierte der/die Protokollverfasser*in, welche Konsequenzen sich aus den Überlegungen der Gruppe für sein/ihr weiteres Handeln ergeben können (Datler/Datler 2014, 13ff).

Von diesen Besprechungen wurden jeweils Besprechungsprotokolle verfasst. Diese geben die zentralen Gedanken, die bei der Protokollbesprechung erarbeitet wurden, wieder (Datler/Datler 2014, 5). Sie wurden mit dem Kleinbuchstaben a zum zugehörigen Protokoll gekennzeichnet. Diese Besprechungsprotokolle werden ebenso für die spätere Analyse herangezogen, da die in den Seminaren aufgekommenen Gedanken und Gefühle oftmals neue Perspektiven auftraten und so für den Verstehensprozess um Saras Angst sehr hilfreich waren (Reichhart 2019, 1a-20a, 2021a, 1a-9a, Besprechungsprotokolle).

Die Gruppenteilnehmer*innen bezeichneten Saras Verhalten häufig als verstörend oder verwirrend, aber auch kräfteraubend und nervenzehrend. Die Gruppe versuchte kontinuierlich, innerpsychische Konflikte hinter Saras manifestem Verhalten zu erkennen und die Beziehung zwischen Sara und mir zu verstehen, bemerkte allerdings schnell die Schwierigkeit dieses Falls. Ich beschloss daher, für Sara zusätzlich ein Förderdiagnostisches Profil zu erstellen. Auch für dieses Profil bildeten Work Discussion Protokolle – sowie Elterngespräche und Seminarbesprechungen – die Grundlage. Ich habe es im Zuge des Kasuistik-Seminars im Masterlehrgang erstellt und werde es ebenso für die Darstellung und Analyse der Fallgeschichte heranziehen (Reichhart 2020a, Förderdiagnostisches Profil).

6.2.2 Das Förderdiagnostische Profil

Durch die Arbeit mit dem Förderdiagnostischen Profil befasste ich mich noch intensiver mit manifesten Auffälligkeiten in Saras Verhalten, ihrem innerpsychischen Erleben und ihren innerpsychischen Konflikten, sowie möglichen Fördermaßnahmen. Weitere Protokolle, die für die Erstellung des Profils verfasst wurden (Reichhart 2020b, Protokolle zur Erstellung des Förderdiagnostischen Profils, 1-12), sowie Notizen zu Besprechungen des Falls im Kasuistikseminar (Reichhart 2020c, Notizen zur Fallbesprechung, 1-3) erweiterten meinen Verstehensprozess und gaben mir darüber hinaus Einblick in Saras Biografie und ihre derzeitigen Lebensumstände. So entstand nach und nach ein allumfassendes, differenziertes Bild von der Schülerin.

Das Förderdiagnostische Profil gilt als ein Kategoriensystem, mithilfe dessen bestimmte Dimensionen eines Einzelfalls beschrieben werden und der aktuelle allgemeine und vor allem psychische Zustand einer Person eingeschätzt wird (Datler 2020b, 2). Es ist eine Form des Wiener Profils. Dieses wurde 1991 von Datler und Bogyi im Zuge eines sozialpädagogischen Wohngemeinschaftsprojekts an der Universität Wien entwickelt und basiert auf Anna Freuds Hampstead Profil zur Erstellung psychoanalytischer Diagnosen (Datler/Bogyi 1991, 41f).

Datler und Bogyi ist besonders wichtig, das Wiener Profil nachvollziehbar und verständlich lesbar zu machen. Es wird deshalb in einer erlebnisnahen und alltagstauglichen Sprache verfasst. Der Fokus liegt auf den Apperzeptionen und Repräsentanzen, die das Kind im Laufe seines Lebens ausgebildet hat⁹. Die Repräsentanzen des Selbst und der Objekte bilden den innerpsychischen Erlebnisraum des Kindes, zu welchem sich der/die Verfasser*in des Profils Zugang schaffen möchte. Dabei stehen auch unbewusste Problemlösungsprozesse – die Regulation von Wohlbefinden als psychisches Grundprinzip – im Fokus. Das Kind versucht demnach ständig, seinen aktuellen Zustand zu verbessern und stößt dabei unabdingbar auf „zwei verschiedene Formen des Erlebens von Mangel“ (Datler/Bogyi 1991, 44): Konflikte, als zwei wünschenswerte Zustände, die sich gegenseitig ausschließen, und Diskrepanzen, als Auseinanderklaffen von Wunsch und realem Ist-Zustand. Auch diese beiden Begriffe sind zentral im Förderdiagnostischen Profil. Sowohl unbewusste Konflikte als auch Diskrepanzen führen zu bestimmten Folgeaktivitäten. Diese Aktivitäten als Regulation von Emotionen – und manifeste Verhaltensweisen des Kindes, die auf diese zurückzuführen sind – bilden einen weiteren wichtigen Teil der Überlegungen. Darüber hinaus werden charakteristische Interaktionsstrukturen und Beziehungsdynamiken des Kindes hinterfragt (Datler/Bogyi 1991, 43ff).

Ziel des Förderdiagnostischen Profils ist, das Kind in seinem Verhalten differenziert verstehen zu können und psychagogische und pädagogische Fördermaßnahmen (=förderdiagnostische Hilfeplanung) zu erarbeiten. Das Kind kann so allumfassend unterstützt und gefördert werden, um Veränderungen in seinem Erleben und auch in bestimmten manifesten Verhaltensweisen zu erzielen. Das Förderdiagnostische Profil ist auf den Einzelfall abgestimmt (Datler 2020b, 1).

Um zu einer förderdiagnostischen Gesamteinschätzung zu gelangen, wird das Förderdiagnostische Profil, nach Datler (2020a, 1ff), in verschiedene Kategorien (1.-8.) gegliedert, die aufeinander aufbauen. Auch ich habe mich an diesen Kategorien orientiert:

⁹ Apperzeptionen meinen „sämtliche Aktivitäten, in denen ein Mensch Vorstellungen, Einschätzungen, Erinnerungen, Wahrnehmungen, Phantasien ... von sich und der Welt ausbildet“ (Datler/Bogyi 1991, 43). Bei Repräsentanzen handelt es sich um bestimmte Bilder, die sich ein Mensch „in unzähligen Akten der ‚Apperzeption‘“ (Datler/Bogyi 1991, 43) von der eigenen Person und der Objektwelt macht.

Zu Beginn der Erstellung des Förderdiagnostischen Profils von Sara machte ich erste kurze Angaben zu Saras Lebenssituation (*1. Erste Angaben über das Kind*, Reichhart 2020a, 1-2). Ebenso wurde geklärt, was der Anlass zur Ausarbeitung des Förderdiagnostischen Profils war und in welcher spezifischen Rolle ich dieses ausgearbeitet habe (*2. Anlass der Ausarbeitung eines Förderdiagnostischen Profils*, Reichhart 2020a, 3-6). Um den diagnostischen Prozess zu stützen, gab ich anschließend alle herangezogenen Quellen, die mir für den Verstehensprozess und die Hilfeplanung hilfreich waren – Protokolle, Gespräche, Befunde, Erfahrungen und auch eigene Gegenübertragungsgefühle –, genau an (*3. Herangezogene Quellen*, Reichhart 2020a, 6-7). Danach widmete ich mich einer ausführlicheren Beschreibung des Kindes. Ich ging sowohl auf Äußerlichkeiten, besondere Merkmale und manifeste Verhaltensweisen von Sara ein, als auch auf manifeste innerpsychische Gegebenheiten, die diesem Verhalten zugrunde liegen. Emotionale Aspekte rückten dabei erstmals in den Fokus (*4. Beschreibung des Kindes – Äußeres und Manifestes*, Reichhart 2020a, 8-11). Auch den familiären, schulischen und sozialen Hintergrund der Schülerin stellte ich auf Grundlage aller angeführten Quellen möglichst genau dar (*5. Schulsituation, Familienhintergrund und andere soziale Beziehungen*, Reichhart 2020a, 11-18). Anschließend gab ich einen ersten umfangreichen Einblick in Saras Biografie. Ich fasste wichtige Lebensereignisse und Umwelteinflüsse zusammen und stellte Überlegungen dahingehend an, inwiefern diese Einflüsse und Erfahrungen für die Entwicklung von Saras psychischer Struktur bedeutsam gewesen sein dürften (*6. Individualgeschichte des Kindes sowie Vermutungen über wichtige Umwelteinflüsse und Erfahrungen*, Reichhart 2020a, 18-21). Saras psychische Struktur rückte als Nächstes ins Zentrum meiner psychagogischen Überlegungen. An dieser Stelle befasste ich mich eingehend mit den Wünschen, Begierden, Sehnsüchten, Ich-Ideal- und Überich-Aspekten der Schülerin. Ich machte mir ausführlich Gedanken zu möglichen unbewussten innerpsychischen Konflikten, Diskrepanzen und Folgeaktivitäten. Ebenso widmete ich mich Saras Strukturniveau, möglichen Fixierungen, Regressionen und Progressionen, ihrem Leidensdruck und -erleben. Auch Einschätzungen hinsichtlich Problemsicht, Veränderungswünschen und zu erwartendem Arbeitsbündnis wurden gemacht (*7. Aktuelle Persönlichkeitsstrukturen des Kindes*, Reichhart 2020a, 21-29). Abschließend erwachsen aus den vorangegangenen Kategorien eine förderdiagnostische Gesamteinschätzung und Hilfeplanung. Nach einer normativen Einschätzung der bislang angestellten Überlegungen hinsichtlich Saras positiver bzw. bedenklich bewerteter Eigenschaften, folgten Einschätzungen von Veränderungsmöglichkeiten und -hindernissen in Hinblick auf eine Linderung von emotionalen und/oder sozialen Problemen des Mädchens (*8. Förderdiagnostische Gesamteinschätzung und Hilfeplanung*, Reichhart 2020a, 30-43).

In einer Art Gesamtresümee versuchte ich schlussendlich einzuschätzen, wie in der geschilderten Fallproblematik weiter vorgegangen werden soll. Der Fall wurde dabei als Fall von Angst und

dem darin gründenden manifesten Verhalten im Kontext von Unterricht bei einer autistischen Schülerin präzisiert. Dabei wurde herausgearbeitet, dass Saras Ängste in der Schule insbesondere in der Konfrontation mit einem Mitschüler, Andi, immer wieder stark zum Ausdruck kommen. Das Förderdiagnostische Profil schloss ich schließlich mit konkreten Überlegungen darüber, „welche Aktivitäten die Psychagogin /der Psychagoge in weiterer Folge setzen wird“ (Datler 2020a, 6), ab. Ich fasste den Entschluss, Containing als förderliche Maßnahme in der Unterrichtsarbeit mit Sara in den Mittelpunkt zu stellen.

Es wurde nun aufgezeigt, wie ich mein Datenmaterial erhoben habe und wie dabei gleichzeitig auch ein erstes reflexives und interpretatives Herangehen an den Fall ermöglicht wurde. Wie ich in meinem Forschungsprozess weiter vorgegangen bin, und wie dabei der psychoanalytische Blick auf das Rätsel um Saras Angst weiter vertieft wurde, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

6.3 Forschungsschritte zur Beantwortung der zentralen Fragestellungen

Die Forschungsschritte meiner Fallstudie orientieren sich an den von Binneberg (1985, 775) formulierten drei Größen einer Fallstudie: Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse.

6.3.1 Fallbeobachtung und Falldarstellung

Mein Vorgehen in der Fallbeobachtung und die dabei stattgefundenene Erhebung wurde vorab in Kapitel 6.2 beschrieben. Der Beobachtungszeitraum erstreckte sich vom Beginn des zweiten Schuljahres bis zum Ende des Wintersemesters der vierten Klasse. Dies ermöglichte mir einen umfassenden Einblick in Saras schulischen, sozialen und emotionalen Entwicklungsverlauf. In den Fokus der Beobachtung wurden dabei schulische Situationen gerückt, in denen sich Saras Ängste in ihrem Verhalten manifestierten. Auch die Beziehung zwischen Sara und mir als ihrer Lehrerin, zu ihren Klassenkolleg*innen und anderen Personen, die mit dem Mädchen im Kontext von Unterricht arbeiten, nahm einen wichtigen Stellenwert ein. Zu einem späteren Zeitpunkt der Fallbeobachtung wurden Unterrichtssituationen fokussiert, in denen containendes Verhalten der Lehrperson sichtbar wurde und wie sich dieses wiederum auf Saras Verhalten in angstbesetzten Situationen auswirkte. Auf Anzeichen dafür, ob bzw. wann sich Sara für einen dreidimensionalen Raum öffnete, wurde geachtet. Die Beobachtungen brachte ich durch Work Discussion Protokolle zu Papier. Auf diesen Protokollen liegt das Hauptaugenmerk meiner Fallanalyse.

Es gilt als nächsten Schritt, die „Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen“ (Binneberg 1985, 775). Die Ansprüche Binnebergs zur Falldarstellung werden in der Einführung in den Fall zu Beginn von Kapitel 7 erfüllt. In Kapitel 7.1 wird ein Überblick über die Fallgeschichte

und das Erlebte im Beobachtungszeitraum gegeben. Der/die Leser*in soll ein umfassendes Bild von der Schülerin Sara und ihrer (schulischen) Welt bekommen. Das Rätsel um die Entstehung von Saras Angst im Unterricht steht im Fokus.

6.3.2 Fallanalyse: Vorgehen im anschließend dokumentierten Analyseprozess

Um die Work Discussion nicht nur als Fortbildungsmethode, sondern als Methode für den wissenschaftlichen Forschungsprozess zu nutzen, muss über die oben genannten Punkte hinausgearbeitet werden. Die Autor*innengruppe rund um Datler (2014, 15) betont die Bedeutung der Methode der Infant Observation als anerkannte Forschungsmethode. Die Besonderheit dieser Methode muss dabei für das Forschungsinteresse passend sein. Folgende Punkte müssen nach Trunkenpolz et.al (2009, 336) gegeben sein:

- Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Untersuchung bewusster und unbewusster Beziehungserfahrungen und deren Einfluss auf die innerpsychische Welt der daran beteiligten Personen.
- Gegenstand der Untersuchung sind Alltagssituationen. Dabei werden in einem naturalistischen Forschungssetting über einen längeren Zeitraum hinweg durchgehend Beobachtungen durchgeführt.

Beide Punkte sind für die zentralen Forschungsfragen meines Forschungsinteresses gewährleistet: Im Zentrum stehen Saras innerpsychisches Erleben im Hinblick auf ihre Angst in der Schule und mögliche Fördermaßnahmen im Sinne eines containenden Verhaltens seitens der Lehrperson. Dabei werden bewusste und unbewusste Affekte und Dynamiken hinsichtlich dieser Angst und dem Beziehungsgeschehen zwischen Sara und ihren Mitschüler*innen und Lehrpersonen in den Blick genommen. Gegenstand der Untersuchung sind Situationen aus dem pädagogischen Alltag im Unterrichtsetting der Schule.

Zieht man wie ich die Work Discussion als Methode zur Analyse des Fallgeschehens heran, werden in einem zweiten Schritt – nach einer ersten unvoreingenommenen Protokollbesprechung in einer Work Discussion Gruppe gemäß den oben beschriebenen Arbeitsschritten – die Protokolle und die dazugehörenden Besprechungsprotokolle vor dem Hintergrund des spezifischen Forschungsinteresses und mit Fokus auf die genauen Fragestellungen noch einmal durchgesehen. Dabei wird das Forschungsvorhaben präzisiert (Datler et al. 2014, 202). In einer weiteren Forschungsgruppe mit neuen Mitgliedern werden die Protokolle schließlich in Hinblick auf das konkrete Forschungsvorhaben diskutiert. Durch den thematischen Fokus kann es zu einer Auseinandersetzung mit den zentralen Fragestellungen kommen (Trunkenpolz et al. 2009, 338).

Folgende Schritte habe ich im Analyseprozess meiner Arbeit gesetzt:

Erstens: Durchsicht aller Protokolle und Formulierung zentraler Aspekte

Für die Untersuchung des vorliegenden Datenmaterials zu Saras Ängsten in der Schule und meinem Versuch, mich ihr im Unterricht als containendes Objekt zur Seite zu stellen, nahm ich alle verfassten Protokolle nochmal zur Hand und arbeitete sie in Hinblick auf die forschungsleitenden Fragestellungen durch. Dabei wurden acht zentrale thematische Aspekte herausgearbeitet:

- Aspekt 1: Saras Erleben von Selbst und Objekt in Beziehung zu ihrem Mitschüler Andi und der Zusammenhang dieses Erlebens mit dem Auftreten ihrer Angst
- Aspekt 2: (Wiederkehrende) Momente, die als angstbesetzte Situationen identifiziert werden konnten, in denen Andi nicht anwesend ist
- Aspekt 3: Angst im Zusammenhang mit anderen Mitschülern
- Aspekt 4: Saras Erleben von Selbst und Objekt in Beziehung zu den Lehrpersonen
- Aspekt 5: Saras Erleben vor dem Hintergrund der Dimensionalität
- Aspekt 6: Meine Versuche, Sara zu containen
- Aspekt 7: Saras Reaktionen darauf
- Aspekt 8: Auswirkung des Containing auf Saras Ängste in der Schule

Die zentralen Aspekte ergaben sich sowohl aus der Hintergrundtheorie der psychoanalytischen Autismusforschung und aus zentralen Theorien der Psychoanalytischen Pädagogik, als auch aus dem Fallmaterial selbst.

Zweitens: Auswahl relevanter Szenen

Beim erneuten Durcharbeiten der Protokolle fand gleichzeitig eine Auswahl relevanter Protokollausschnitte statt, die charakteristische Szenen des Fallgeschehens im Sinne der forschungsleitenden Aspekte wiedergeben. Diese Szenen werden in der in Kapitel 7.2 und 7.3 zusammengefassten Analyse genauer dargestellt und beschrieben. So werden die Ausführungen und Überlegungen in der Analyse mit konkreten Situationen gestützt.

Drittens: Diskussion in der Forschungsgruppe

In Ergänzung zu den Diskussionen in den Work Discussion Seminaren und den Überlegungen im Förderdiagnostischen Profil wurden ausgewählte Szenen zusätzlich in einer neu zusammengestellten Forschungsgruppe in Anlehnung an die Work Discussion diskutiert. Die Gruppe be-

stand aus den fünf Teilnehmerinnen meiner für die Masterarbeit gegründeten Schreibgruppe. Da die zentralen Forschungsfragen zuvor definiert worden waren, wurden der Fall und die Protokolle in der zweiten Forschungsgruppe mit einem fokussierten Blick in Bezug auf diese Fragen diskutiert. Auch auf die Notizen zu diesen Besprechungen wird in der Analyse Bezug genommen (Reichhart 2021b, Notizen zu den Besprechungen in der Forschungsgruppe, 1-4).

Viertens: Interpretation und Analyse: Zusammenschau aller Informationen

In einem vierten Schritt trug ich alle gewonnenen Inhalte und Informationen über den Fall zusammen und brachte die Erkenntnisse in Bezug auf Sara vor dem Hintergrund der Forschungsfragen und der zentralen Aspekte des Forschungsprozesses in eine Ordnung.

Dabei waren sowohl meine schulischen Erfahrungen mit dem Mädchen, theoriegeleitete Gedanken über Sara und wissenschaftlich fundierte Interpretationen zum Fall aus dem Förderdiagnostischen Profil von Bedeutung, als auch die vielfältigen Erkenntnisse aus den Protokollbesprechungen in den verschiedenen Diskussionsgruppen. Anhand detaillierter Interpretationen der zuvor ausgewählten Szenen und der Zusammenschau aller Informationen kam ich Schritt für Schritt zu den vorliegenden Analyseergebnissen. Die Analyse fand immer mit Bezug auf ausgearbeitete Hintergrundtheorien statt.

Fünftens: Darstellung der Analyseergebnisse vor dem Hintergrund zentraler Themenbereiche

In einem letzten Schritt wurden die Erkenntnisse des Analyseprozesses in eine Struktur und Ordnung gebracht.

Um Übersichtlichkeit zu schaffen, werden die Analyseergebnisse im Folgenden in zwei zentralen Themenbereichen dargestellt: ‚Das Ringen um ein Verstehen von Saras Angst vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung‘ (7.2) und ‚Containing – Innerpsychischen Raum nutzen und Saras Angst Platz geben‘ (7.3). Jeder der beiden Bereiche wird in spezifische Teilbereiche gegliedert, welche die oben genannten Aspekte beinhalten.

Für ‚Das Ringen um ein Verstehen von Saras Angst vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung‘ (7.2) ergeben sich folgende Teilbereiche:

- ‚Sara und ihre Beziehung zu ihrem Mitschüler Andi‘ (7.2.1) umfasst Aspekt 1.
Es werden Situationen zusammengefasst, in denen die Beziehung zwischen Sara und Andi sichtbar wird. Vor allem Situationen, in denen bei Sara in der Beziehung zu Andi angstbesetztes Verhalten beobachtbar ist, rücken in den Fokus.
- ‚Die Angst wird zur ständigen Begleiterin‘ (7.2.2) umfasst Aspekt 2 und 3.

Es werden Situationen zusammengefasst, in denen Andi nicht anwesend, bei Sara aber dennoch angstbesetztes Verhalten beobachtbar ist. Auch rücken insbesondere Situationen in den Fokus, in denen Sara Angst gegenüber anderen Mitschülern zeigt. Die verschiedenen Facetten der Angst werden sichtbar gemacht.

- ‚Die Lehrerinnen als rettender Anker?‘ (7.2.3) umfasst Aspekt 4.

Es werden Situationen zusammengefasst, in denen sich Saras Verhalten – insbesondere in angstbesetzten Momenten – in Beziehung zu erwachsenen Personen im schulischen Kontext manifestiert.

Für den zweiten Teil der Ergebnisdarstellung, ‚Containing – Innerpsychischen Raum nutzen und Saras Angst Platz geben‘ (7.3), ergeben sich folgende Teilbereiche:

- ‚Dimensionalität: Raum öffnen‘ (7.3.1) umfasst Aspekt 5.

Es werden Situationen zusammengefasst, die veranschaulichen, dass sich Sara für den dreidimensionalen Raum öffnet.

- ‚Verstehen, deuten, containen: Raum geben und Raum nutzen‘ (7.3.2) umfasst Aspekt 6 und 7.

Es werden Situationen zusammengefasst, in denen containendes Verhalten von Seiten der Lehrperson sichtbar wird. Dabei wird auf Anzeichen dafür, wie Sara auf dieses Containing reagiert, und ob Sara (durch eine Öffnung für ein dreidimensionales Erleben) dafür empfänglich ist oder nicht, geachtet.

- ‚Die Angst verschwindet (nur) langsam‘ (7.3.3) umfasst Aspekt 8.

Es werden Situationen zusammengefasst, die zeigen, wie sich das containende Verhalten der Lehrperson auf längere Sicht auf Saras Ängste in der Schule ausgewirkt hat.

Die einzelnen Themenbereiche widmen sich immer einem oder zwei Aspekten im Besonderen. Sie helfen, Saras Geschichte, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, nachvollziehbar zu erzählen. Da in der Analyse der einzelnen Szenen oft mehrere Aspekte gleichzeitig von Bedeutung sind, fließen in jeden Themenbereich auch mehrere Aspekte in die Analyse ein.

Nach einer detaillierten Darstellung der Ergebnisse des durchgeführten Analyseprozesses werden im Anschluss die wichtigsten Erkenntnisse nochmals in Hinblick auf die zwei zentralen Forschungsfragen zusammengefasst (8.1). Abschließend werde ich herausarbeiten, welche Bedeutung diese Erkenntnisse auch für andere Schüler*innen mit der Diagnose frühkindlicher Autismus und ihre Ängste in der Schule haben können (8.2).

Es rücken nun der Fall und das Rätsel um Saras Angst in der Schule in den Fokus vorliegender Masterarbeit. Ich werde im nächsten Kapitel damit beginnen, den Fall im Sinne Binnebergs darzustellen. Es soll ein allumfassendes Bild gezeichnet werden, sodass sich die Lesenden in der Welt der Fallgeschichte und somit in Saras Welt einfinden können.

7. Saras Angst in der Schule – Wie sie zu verstehen ist und wo sie ihren Platz findet

Das Rätsel um Saras Angst nimmt seinen Anfang zu Beginn der zweiten Schulstufe. Ihr Mitschüler Andi kommt neu in unsere Klasse und sorgt für Unruhe und Chaos. Diese Veränderung im Klassenverband verändert auch langsam, aber stetig, Saras Verhalten während des Unterrichts. Sind es anfänglich nur einzelne ablehnende Gesten gegenüber Andi oder ein kurzes hilfesuchendes Weinen, so weitet sich dieses Verhalten langsam zu immer häufiger und intensiver werdenden Gefühlsausbrüchen. Sara scheint mehr und mehr in allergrößte Not zu geraten.

Die Falldarstellung im anschließenden Kapitel veranschaulicht den Entstehungsprozess von Saras Angst in der Schule genauer und gibt gleichzeitig ein erstes Bild von Saras Lebenswelt und ihrer sowohl persönlichen als auch schulischen Entwicklung.

7.1 Sara und das Rätsel um ihre Angst

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung vorliegender Arbeit bin ich das vierte Jahr Saras Lehrerin. Ich kenne das Mädchen gut und uns verbindet bereits eine vertraute Lehrerin-Schülerin-Beziehung. Ich habe Sara von der kleinen sechsjährigen Schulanfängerin, die noch fast kein Wort sprechen konnte, bis zum bald nahenden Ende der Volksschulzeit beinahe vier Jahre lang begleitet. Sara hat in den letzten Jahren nicht nur schulisch und auf kommunikativer Ebene – trotz ihrer Beeinträchtigung – Vieles dazugelernt, auch unsere emotionale Beziehung und die soziale Interaktion mit ihren Klassenkamerad*innen hat sich über die Jahre immer wieder verändert. Oftmals war es ein Auf und Ab, in dem sich Progression und Regression abwechselten.

Ich habe in Kapitel 2 zum klinischen Bild des Autismus bereits kurz beschrieben, welche für den frühkindlichen Autismus charakteristischen Eigenschaften überwiegend auch auf Sara zutreffen. Im Folgenden soll ein umfangreicheres Bild von Sara gezeichnet werden.

7.1.1 Die Schülerin Sara

Sara ist eines von sechs Integrationskindern unserer Klasse. Sie wird als einziges Kind nach dem Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet. Da sie nicht altersadäquat entwickelt ist, bekommt sie in der Schule und im Unterricht besondere Unterstützung und Förderung.

Generell ist Sara ein sehr aufgeschlossenes, umgängliches und fröhliches Mädchen.

Saras Lebensumstände:

Saras Mutter und ihr Vater haben Migrationshintergrund. Vor der Geburt ihrer Kinder kamen sie gemeinsam nach Österreich. Mit ihren Eltern, ihrem großen Bruder und ihren zwei um ein Jahr älteren Schwestern (Zwillinge) lebt Sara in einer Wohnung am Wiener Stadtrand. Zuhause spricht die Familie in ihrer Muttersprache (Reichhart 2020a, 2).

Ihre ersten beiden Kindergartenjahre verbrachte Sara in verschiedenen Kindergartengruppen speziell für autistische Kinder. Nach mehrfacher diagnostischer Abklärung an verschiedenen Institutionen wurde Sara mit knapp fünf Jahren erstmals richtig befundet. Seitdem bekommt sie wöchentlich Therapien, zu denen sie von der Mutter begleitet wird (Reichhart 2020a, 19).

Saras äußeres Erscheinungsbild:

Sara ist ein hübsches, relativ schlankes Mädchen mit schulterlangen braunen Haaren. Sie hat einen offenen, freundlichen Blick und oft ein Lächeln auf den Lippen. Durch ihren häufig schief geneigten Kopf macht sie einen entzückenden Eindruck. Ihre Bewegungen wirken oft tollpatschig, ihr Gang erinnert an das Watscheln einer Ente. Bewegt sie sich durch die Klasse oder am Schulgang, läuft sie ruckartig und schnell und wedelt dabei mit den Armen neben ihrem Körper.

Saras Art der Interaktion und Kommunikation:

Bislang hat Sara keine aktive Sprache und auch kein altersadäquates Sprachverständnis entwickelt. Sie spielt gerne mit der Klangmelodie ihrer Stimme, spricht sowohl auf Deutsch als auch in ihrer Muttersprache einzelne Wörter nach oder stößt in allergrößter Not manchmal sogar ein kurzes Wort hervor. Sara versteht wiederkehrende Ausdrücke des Schulalltags.

Auch ein beeinträchtigter, jedoch nicht völlig fehlender, Gebrauch nonverbaler Interaktions- und Kommunikationsmuster ist erkennbar. Insbesondere ein klares Kommunizieren ihres Gefühlszustandes ist Sara nicht möglich. Wünsche und Begierden dagegen zeigt sie immer deutlicher durch Gesten und ihren Stimmgebrauch. Sie zeigt z.B. energisch auf Dinge, die sie haben möchte, oder streckt ihre Arme nach erwachsenen Personen aus, um in Kontakt zu treten. Dabei hält sie Blickkontakt und wackelt freundlich mit dem Kopf. Ihr Blick wirkt oft bohrend, aber herzlich. Sara wird gerne von Erwachsenen hochgenommen, umarmt und gehalten wie ein Baby. Sie sucht viel Körperkontakt, lässt sich gerne sanft über ihre Haut streicheln oder am Schoß eng umschlungen hin und her wiegen. Dabei versinkt sie fast im Körper des anderen. Auch wenn Sara etwas nicht möchte oder Nähe ablehnt, kommuniziert sie das auf nonverbale Art. Dann schreit und faucht sie oder schlägt mit den Armen nach vorne oder mit ihren Fäusten auf den Tisch.

Saras Art, mit anderen zu interagieren und zu kommunizieren, deutet darauf hin, dass sie sich bereits als eigenständige Person wahrnimmt.

Saras Interessen:

Sara zeigt ein breiteres Interesse an Dingen und Spielen, als im klinischen Bild des Autismus beschrieben ist. Sie liebt es insbesondere zu singen und zu musizieren. Sara lässt sich auch gerne vorlesen, baut Puzzles, fädelt Perlen auf, knetet Plastilin oder spielt einfache Ball-, Karten- und auch Gruppenspiele mit anderen. Beim Spielen interagiert sie neugierig und offen mit anderen, es fehlt ihr jedoch die nötige Fantasie und Empathie, ihr Spiel wirkt häufig einstudiert.

Saras (anfängliche) Offenheit gegenüber der Schule als Lernort:

Der Schuleinstieg in die erste Klasse verläuft problemlos, Sara lebt sich schnell im System und in der Klassengemeinschaft ein. Durch ein gutes Unterstützungsnetzwerk und eine anfänglich kleine Gruppengröße mit nur zwei weiteren Integrationskindern kann sie sehr gut integrativ beschult werden. Sara agiert neugierig mit den ihr angebotenen Lernmaterialien und versteht rasch deren Handhabung. Auch neue Abläufe verinnerlicht sie scheinbar mühelos. So lernt sie bereits im ersten Jahr viel dazu und tritt uns und ihrer neuen Aufgabe Schule aufgeschlossen und lernwillig gegenüber. Im Unterricht benötigt sie Struktur und Ordnung.

Die Bedeutung von Struktur im Unterricht:

Sara braucht zeitliche Begrenzungen der einzelnen Tagesetappen, um sich im Tagesablauf zurechtzufinden. Der Schülerin bieten deshalb ein eigens für sie erstellter Tagesplan und individuelle Arbeitsmaterialien Orientierung. Arbeitsaufträge erledigt Sara seit der ersten Klasse mittels eines Ladensystems, welches von mir speziell für sie konzipiert wurde. Sara bekommt ihre Lernunterlagen in ein Ladenkästchen mit untereinander angeordneten Laden einsortiert, die sie im Zweiersetting mit einer ihr bekannten Lehrerin oder Betreuungsperson nacheinander abarbeitet. Fehlt die ihr bekannte Ordnung, wird Sara ungehalten.

Saras erwachsene Bezugspersonen in der Schule:

In der Schule und im Unterricht bin primär ich als Integrationslehrerin Saras Bezugsperson. Ich begleite Sara die meiste Zeit des Schultages und arbeite intensiv mit ihr. Sara kennt mich gut und hat bereits im ersten Schuljahr schnell Vertrauen zu mir aufgebaut. Aufgrund ihrer Autismus Diagnose und ihren besonderen Bedürfnissen wird Sara zusätzlich einige Tage in der Woche von einer Autistenhilfe unterstützt. Dafür kommen seit der ersten Klasse immer wieder neue Personen in unseren Unterricht. Trotz der vielen Wechsel fasst Sara zu diesen Betreuungspersonen –

allesamt weiblich – immer schnell Vertrauen. Auch die Autistenhilfen sind maßgeblich an Saras schulischer, sozialer und emotionaler Entwicklung beteiligt. Tina, die Volksschullehrerin der Klasse, ist ebenso zu einer wichtigen Bezugsperson für das Mädchen geworden.

Saras Klassenkolleg*innen und ihre Beziehung zu diesen:

Saras Klassenkolleg*innen nehmen sie von Beginn an gut in die Gruppe auf. Es gibt anfänglich keinerlei Berührungsängste. Die Klasse ist generell eine sozial sehr aufgeschlossene und hilfsbereite Klasse, die Kinder begegnen sich mit viel Verständnis für besondere Bedürfnisse anderer. Obgleich Sara nicht in der Lage ist, ihrem Alter entsprechend mit anderen in Kontakt zu treten, entwickelt sie zu zwei Mitschülerinnen und einem Mitschüler von Beginn an eine besondere Beziehung. Diese drei Mitschüler*innen kümmern sich auch jetzt noch regelmäßig um Sara. Sie helfen ihr, sich im Schulalltag zurechtzufinden, ermuntern sie zu gemeinsamen Spielen und zeigen ihr auch körperlich ihre Zuneigung. Sara erwidert dies gerne und geht – was dem klinischen Bild des Autismus widerspricht – auch von sich aus auf diese Kinder zu.

In der erfolgten Charakterisierung finden sich bereits einige Anzeichen – wie z.B. der Gebrauch ihrer eigenen Stimme –, die zeigen, dass Sara schon Entwicklungsschritte hin zur Dreidimensionalität gemacht hat. Insbesondere Merkmale des von Tustin (1989, 35ff) beschriebenen konfus autistischen Kindes treffen auf Sara zu. Auch in der Nachbesprechung zum Förderdiagnostischen Profil kam der Gedanke auf, dass das Bild von Sara, je länger man über sie nachdenkt, „immer bunter, aber auch konfuser“ (Reichhart 2020c, 3, 2) wird. Als konfuses Kind erlebt sich Sara als besonders verworren mit den Objekten ihrer Umwelt verstrickt. Sie verleugnet ihre Umwelt aber nicht völlig, sondern ist in ihrem Erleben bereits am Übergang von einer zwei- zur dreidimensionalen Vorstellung von Welt. Auf Saras dimensionalem Erleben liegt eines der Hauptaugenmerke in der folgenden Analyse.

Im Allgemeinen macht es den Anschein, dass sich Sara zu Beginn ihrer Schulkarriere in der Schule und in der Klassengemeinschaft wohlfühlt und mit ihren Mitschüler*innen gut auskommt. Doch in der zweiten Klasse kommt Mitschüler Andi neu in unsere Klasse und Saras schulische Welt, ihr Erleben und ihr Verhalten im Unterricht verändern sich gravierend.

7.1.2 Der Beginn der Angst

Nach einer kurzen Eingewöhnungsphase, in der Andi eher ruhig und zurückhaltend ist, wird er plötzlich laut, ungestüm und rastlos. Er brüllt herum, schmeißt mit seinen oder den Sachen seiner

Mitschüler*innen um sich oder ärgert gezielt andere Kinder. Er „hält sich die Ohren zu und schreit“ (Reichhart 2019, 15, 3) oder nimmt am Spielplatz „Sand und schmeißt ihn in unsere Richtung“ (Reichhart 2019, 17, 3).

Sara entwickelt im Laufe dieses zweiten Schuljahres eine enorme Angst vor Andi. Obwohl sich Andis Verhalten in der Klasse allmählich wieder beruhigt, manifestiert sich Saras Angst zunehmend: Das Mädchen gerät regelrecht in Panik, wenn sie den Buben nur kommen sieht. Sie bekommt, wie in der Einleitung beschrieben, regelrechte Gefühlsausbrüche, weint oft bitterlich, beißt sich selbst oder rennt panisch durch das Klassenzimmer. Sara fängt an, in Andis Richtung zu schlagen, im Klassenraum macht sie stets einen weiten Bogen um diesen Schüler.

Bald häufen sich Saras Gefühlsausbrüche mehr und mehr. Die Schülerin sitzt immer öfter schluchzend, weinend oder schreiend an ihrem Platz oder trommelt mit Fäusten auf den Tisch. Ihr Blick wandert nervös durch den Raum. An manchen Tagen kommt sie schon morgens weinend in die Klasse. Nach einiger Zeit zeigt sie auch in der Begegnung mit anderen Mitschülern angstbesetztes Verhalten. Nur noch einigen wenigen Mitschülern begegnet sie mit Wohlwollen, vor anderen sträubt sie sich vehement und weicht ihnen energisch, beinahe aggressiv, aus.

Sara scheint den ganzen Schultag über mit heftigsten Ängsten konfrontiert zu sein, die sie selbst weder verstehen noch benennen kann, und sucht deshalb panisch nach erwachsenen Personen. Durch die in aggressives Verhalten mündende Affektregulation und die entstandene emotionale Belastung wird ein Lernen für die Schülerin zunehmend unmöglich. Sie kann sich kaum mehr auf den Unterricht und ihre Arbeitsaufträge konzentrieren oder unterrichtsfreie Zeit nutzen, um sich zu erholen. Darüber hinaus wirkt sie immer mehr von der Klassengruppe isoliert.

Es ist von außen nicht ersichtlich, warum Sara in so große Not gerät und wovor sie so fürchterliche Ängste hat. Im ersten Teil der Analyse soll das Rätsel um Saras Angst gelöst werden.

Aufgrund dieser negativen Entwicklung ist es mir bald ein großes Anliegen, Fördermaßnahmen zu entwickeln, um Sara wieder besser in das Klassengeschehen zu integrieren. Um dies zu ermöglichen, muss vorrangig Saras Angst im Gefüge der Klasse gemildert werden. Dies kann nur – so wurde mir während der Erstellung des Förderdiagnostischen Profis bewusst – durch eine intensive Auseinandersetzung und ein Nachdenken über ihre innerpsychische Welt gelingen. Darauf aufbauend starte ich den Versuch, meine Schülerin durch einfühlsames und verstehendes Containing im Sinne eines Deutungsprozesses bei der Bearbeitung ihrer Angst zu unterstützen.

Die folgende Fallanalyse gibt somit nicht nur einen Einblick in den Verstehensprozess um Saras Ängste, sondern im zweiten Teil auch in den Versuch, Sara durch Containing meinen inneren Raum zur ‚Verdauung‘ ihrer Ängste bereit zu stellen.

7.2 Verstehen von Saras Angst vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung

Der erste Teil der Analyse zielt auf ein Verstehen von Saras Ängsten, die im Laufe des zweiten und dritten Schuljahres entstehen, ab. Es wird der Fokus zuerst auf die Beziehung zwischen Sara und Andi gerichtet. Dabei wird ergründet, wie es vom Beginn ihrer Beziehung zueinander, als Andi neu in die Klasse kommt, zur Entstehung von Saras Angst vor Andi kommt und wie sich diese im Laufe der Zeit immer mehr manifestiert. Im zweiten Schritt konzentriert sich die Analyse auf die Allgegenwärtigkeit von Saras Angst: Saras Angst beginnt sich bald auch ohne Andis Anwesenheit zu manifestieren und weitet sich schließlich auf andere Mitschüler aus. In einem dritten Schritt wird Saras Beziehung zu ihren Lehrerinnen, insbesondere in angstbesetzten Situationen, genauer betrachtet.

7.2.1 Sara und ihre Beziehung zu ihrem Mitschüler Andi

Bei Durchsicht der Protokolle fällt auf, dass in den anfänglichen Beobachtungen keine Anzeichen dafür zu finden sind, dass sich Sara vor Andi fürchtet. Da Sara und Andi beide Integrationskinder sind und ich deshalb wöchentlich in einigen Unterrichtsstunden mit ihnen in einer kleineren Gruppe arbeite, sind sie von Beginn an häufig miteinander konfrontiert. Sara begegnet Andi dabei anfänglich nicht mit Abneigung, scheint aber auch kein großes Interesse an ihm zu haben. Andi dagegen ist von Anfang an sehr interessiert an Sara und will schnell – so wie die anderen Kinder auch – Saras Sachen tragen oder ihr bei ihren Aufgaben helfen.

Folgender Ausschnitt aus einem Work Discussion Protokoll zeigt eine Szene zu Beginn des zweiten Schuljahres. Er verdeutlicht, dass Sara anfänglich noch nicht viel Notiz von Andi zu nehmen, seine Anwesenheit aber zu akzeptieren scheint. Andi möchte in der Szene Saras Lade mit ihren Lernunterlagen zu ihrem Arbeitsplatz tragen. Sara wirkt davon relativ unbeeindruckt:

„Ich helfe Sara, ich nehme die Lade!“, sagt Andi. Er läuft zu Saras Platz, reißt ihr grünes Kreiskärtchen von der [Tisch]unterlage und läuft dann zu ihren Laden an der hinteren Wand des Klassenraumes. Er klebt das Kärtchen an die passende Stelle und zieht die Lade heraus. Sara geht langsam hinter ihm her, ihre Arme schlenkern an der Seite“ (Reichhart 2019, 6, 1).¹⁰

Während Andi versucht, so rasch wie möglich all ihre Sachen einzusammeln, schlendert Sara beinahe gemächlich hinter ihm her. Sie wirkt gleichgültig und gleichzeitig zufrieden. Andi hat all ihre Arbeitssachen in der Hand. Saras Arbeitssachen sind ihr vertraut – Andi stellt so eine beinahe intime Verbindung zwischen ihm und Sara her. Sara zeigt darauf keine Reaktion, sondern

¹⁰ Bei den Protokollen aus Seminaren, die dem Konzept der Work Discussion folgen, steht die erste Zahl für die Nummer des Protokolls, die zweite Zahl steht für die Seite des Protokolls, aus dem zitiert wird.

geht mit schlenkernden Armen hinter ihm her, sie folgt ihm. Ihre Arme hängen an der Seite, ihr Oberkörper ist frei – sie schützt ihn nicht. Ihr Körper bildet so eine offene Fläche, die Andi zugewandt ist. Das Mädchen bewegt sich sogar auf Andi zu und akzeptiert es, dass Andi ihre Dinge, ein Stück von Sara, an sich nimmt. Vielleicht empfindet Sara Andi dabei sogar als ein Teil von sich selbst: Nicht Andi holt ihre Sachen, sondern Andi als ein Teil von Sara. Sie erlebt sich hier mit Andi, gleichsam wie mit anderen Objekten, verbunden. Wie allgemein unter anderem bei Tustin (1989, 15) beschrieben, trennt Sara in dieser Szene nicht zwischen Selbst und Objekt.

In weiterer Folge arbeiten Sara und Andi zusammen:

„Links von mir bauen Andi und Sara Saras Rechenmaterial auf. Ich greife zu ihrem Heft, den Kärtchen und den Würfeln und platziere sie an den für Sara richtigen Platz. Andi hilft ihr bei der ersten Rechnung“ (Reichhart 2019, 6, 2).

Sara und Andi bauen gemeinsam Saras Lernmaterial auf und lösen zusammen Saras Rechenaufgabe. Die Szene zeigt ein friedliches Nebeneinander der beiden im Unterrichtsgeschehen. Sara lässt Andis Nähe zu, ängstliches Verhalten ist nicht erkennbar.

Doch die Beziehung zwischen Sara und Andi scheint bereits früh zwei Facetten zu haben. Nachfolgender Protokollauschnitt gibt ebenfalls eine Szene wieder, die den Beginn der Beziehungsdynamik zwischen Sara und Andi beschreibt. Er deutet auf eine erste Krise zwischen den beiden hin. In der beschriebenen Einheit unterrichtete ich die ganze Klasse. Andi und Sara sitzen nebeneinander in der hinteren Sitzreihe des Klassenraumes. Ich stehe vorne an der Tafel, als Sara plötzlich zu schreien beginnt:

„Sara beginnt zu schreien. Ich wende meinen Blick zu ihr nach hinten. Andi schaut mich direkt an und wackelt mit seinen Beinen unter dem Tisch. ‚Was ist los?‘, frage ich. ‚Nichts‘, sagt Andi und grinst. [...] Sara weint. ‚Ich weiß leider nicht, was los ist, ich habe nichts gesehen.‘“ (Reichhart 2019, 5, 2).

Sara schreit und weint. Es ist jedoch auf den ersten Blick nicht ersichtlich, warum. Als ich mich umdrehe, blickt mir nur Andi in die Augen, Sara scheint mich nicht wahrzunehmen und weint vor sich hin. Womöglich weiß Andi, warum sie weint oder hat sogar etwas damit zu tun. Sara tritt nicht mit mir in Kontakt und zeigt auch nicht mit Gesten, was sie beunruhigt. Saras Beeinträchtigung im Kommunizieren ihrer Gefühlslage ist erkennbar (vgl. Ausführungen WHO Dimdi 2019, 6). Sie scheint in ihrer eigenen Welt, in der sie sich in großer Not befindet, gefangen. Ausschlaggebend ist hier aber nicht Saras Unfähigkeit zu kommunizieren, sondern es ist vielmehr ein Rückzug in ein zweidimensionales Erleben, der ihr den Kontakt mit der Außenwelt verwehrt.

Sara zieht sich in der Szene durch „Geräusch- und Klanghüllen“ (Heilmann 2019, 44) in eine raumlose Welt zurück, da im Außen Gefahren lauern – die vermutlich bereits von Andi ausgehen. Sie verharrt auf einer zweidimensionalen Ebene, um den Gefahren der Außenwelt zu entfliehen (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 102). Irgendetwas macht ihr Angst. Diese Angst manifestiert sich in ihrem Schreien und Weinen.

Sara leidet in der Szene deshalb alleine, ohne Aussicht auf Hilfe. Auch ich ignoriere das Mädchen und frage sie nicht direkt, was los ist – auch ich lasse sie alleine. Dass sich höchstwahrscheinlich bereits Angst in der Schülerin breit macht, erkenne ich nicht.

Die Analyse dieser Szene verdeutlicht bereits eine erste wichtige Facette von Saras Angst:

- *Saras Raumlosigkeit: Sie zieht sich auf eine zweidimensionale Ebene zurück, um den Gefahren der Außenwelt zu entfliehen.*

In nur kürzester Zeit wird deutlich, dass Saras angstbesetztes Verhalten mit Andi in Verbindung stehen muss: Immer häufiger beginnt sie zu schreien oder läuft weg, wenn der Schüler in ihre Nähe kommt. Von den anfänglich zwei Seiten der Beziehung zu Andi setzt sich diejenige durch, in der Andi bei Sara große Ängste auslöst. In Saras Erleben dürfte von Andi eine große Gefahr aus ihrem Nicht-Ich ausgehen. Wie das zu verstehen ist, zeigen die nächsten Analyseschritte.

Folgender Protokollauschnitt entstammt einem Work Discussion Protokoll aus dem zweiten Semester der zweiten Klasse. Sara will in der Szene zuvor bereits die Garderobe unserer Klasse nicht betreten, als sie Andi dort erblickt. Stattdessen drängt sie sich immer näher an mich. Ich schicke Andi deshalb in die Klasse, woraufhin Sara sich schließlich in der Garderobe umzieht und ebenfalls in Richtung Klassenraum geht. Ich halte weiter Garderobenaufsicht:

„Da kommt Sara plötzlich wieder in die Garderobe gelaufen und schreit. Ihren Kopf hat sie zum Garderobenausgang gerichtet, die Arme in meine Richtung gestreckt. ‚Was ist los?‘, frage ich sie und bücke mich zu ihr hinunter. Ich folge ihrem Blick. Andi steht in der Garderobentür. Er schaut mich an, streckt seine Hand Richtung Sara aus. Das Mädchen schaut zurück und schreit“ (Reichhart 2019, 13, 2).

Sara sieht sich in der Szene plötzlich, allein am Schulgang, schutzlos mit den Gefahren aus ihrem Nicht-Ich – mit Andi – konfrontiert. Damit einher geht ein Erkennen, dass sie in einer dreidimensionalen Welt von mir als Objekt getrennt existiert (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 95).

Die Schülerin scheint deshalb Schutz zu suchen und läuft zielgerichtet zurück zu mir in die Garderobe. Sara folgt in ihrem Erleben und Handeln einem räumlichen Denken. Ihr Blick ist starr auf die Garderobentür gerichtet. Im räumlichen Denken können Türschwellen als Symbol für

neue Entwicklungsschritte hin zur (emotionalen) Öffnung verstanden werden (vgl. Ausführungen Rhode 2012, 81). Saras Angst vor dieser Öffnung wird in der Szene sichtbar.

Um der Trennung von ihrem Objekt und einer dimensionalen Öffnung entgegenzuwirken, scheint sich Sara durch ihre ausgestreckten Arme mit mir zu verbinden versuchen. Sie geht aber nicht auf meine Reaktionen – mein Hinunterbeugen und Ansprechen – ein. Die Gefahr ist zu groß, um von ihr abzulassen. Sara scheint am Übergang zwischen zwei- und dreidimensionaler Welt festzusitzen und erkennt in mir keinen Innenraum, der ihr Schutz bieten kann. Sie ist nicht in der Lage, ihre unangenehmen Gefühle in mich hineinzuprojizieren. Folglich ist auch keine projektive Identifizierung möglich (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 27).

In der Garderobentür – die in Saras Erleben den Übergang zur dreidimensionalen Welt darstellt – steht Andi. Er tauchte bereits zuvor aus ihrem Nicht-Ich als Eindringling und fremdes Objekt auf und löste damit bei Sara Angst aus. Sara dürfte sich Andi schutzlos ausgeliefert fühlen (vgl. Ausführungen Nissen 2015, 114f; Tustin 1989, 100). Von der Tür aus streckt Andi seine Hand in den Raum herein. Diese Geste erlebt Sara als ein weiteres Eindringen der fremden Gefahr aus ihrem Nicht-Ich und als Zerstörung ihrer Begrenzung zur äußeren Welt, so, als würde ihre Haut zerreißen oder sich auflösen (vgl. Ausführungen Heilmann 2019, 43f). Sara möchte Andis Eindringen verhindern, indem sie auf seine einladend wirkende Geste mit Schreien reagiert.

Die Analyse dieser Szene verdeutlicht weitere Facetten von Saras Angst:

- *Saras Raumlosigkeit: Ihre Angst vor einer Öffnung für den dreidimensionalen Raum (Türschwellen), das Misslingen der projektiven Identifizierung*
- *Saras Trennungsangst: Ihre Angst, getrennt vom Objekt zu existieren*
- *Saras Angst vor dem Fremden und völliger Vernichtung: Andi als Gefahr und fremder Eindringling aus der dreidimensionalen Welt, Andi als Zerstörer ihrer Begrenzung zur äußeren Welt*

Saras Angst in ihrer Beziehung zu Andi manifestiert sich schließlich in den nächsten Wochen und Monaten immer heftiger. Sara beginnt vermehrt zu schreien und toben, bitterlich zu weinen oder sich selbst zu beißen. Andis Anwesenheit löst in ihr plötzlich heftige Angstattacken aus. Saras inneres Erleben scheint geprägt zu sein von einer tiefsitzenden Angst vor plötzlichen Übergriffen des Jungen. Womöglich sieht sie sich bereits „in einem verzweiferten Überlebenskampf mit anderen Geschöpfen, gegen die sie sich behaupten“ (Tustin 1989, 146) muss.

Auch Datler – als Leiter des Kasuistikseminars, in dem Saras Fallgeschichte immer wieder besprochen wurde – formuliert in einer Fallbesprechung treffend:

„Doch plötzlich wird Andi zum unberechenbaren Monster. Er wird zudringlich, laut, schnell, übergriffig. Jeden Moment könnte etwas Fürchterliches von dem Jungen ausgehen. In dem Mädchen entsteht die entsetzliche Angst, dass jeden Moment etwas über sie hereinbrechen könnte“ (Reichhart 2020c, 1, 2).

Im Laufe dieser Fallbesprechung kam auch der Gedanke auf, dass Andi womöglich deshalb von Sara als so fürchterlich empfunden wird, da Sara zuvor noch nie mit derart abweichendem Verhalten, wie Andi es an den Tag legt, in Berührung gekommen war. Als konfus autistisches Mädchen lebt Sara vermutlich bislang in einer sehr engen Verbindung mit ihrer Mutter, sodass sie durch diese symbiotische Verstrickung die Außenwelt zwar schemenhaft wahrnimmt, jedoch nichts von außen eindringen kann – auch der Vater wird als Bedrohung von außen wahrgenommen und stellt eine potenzielle Gefahr dar (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 53).

Neben einer drohenden Zerstörung der Symbiose zwischen Sara und ihrer Mutter dürfte eine weitere Facette der Beziehung zwischen den Beiden Einfluss auf Saras Ängste in der Schule nehmen: Im Laufe der dritten Klasse kommt auf, dass sich Saras Mutter bereits seit Längerem von fremden Männern bedroht und verfolgt fühlt (Reichhart 2020a, 14). Auch die Angst der Mutter vor Männern überträgt sich vermutlich in ihrer verstrickten Beziehung auf Sara und verstärkt so Saras Angst vor Andi (als männlicher Klassenkollege). Durch ihre Hypersensibilität dürfte Sara die Angst der Mutter als ihre eigene empfinden (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 16).

Alles Fremde, insbesondere Männliche, macht Sara folglich Angst. Andi steht dabei stellvertretend für dieses Fremde (Reichhart 2020c, 1, 1). Durch sein extrem lärmendes Verhalten in der Schule wird Sara plötzlich eine Welt außerhalb gewahrt. Da sie durch die konfuse Symbiose mit ihrer Mutter, und in der Schule mit mir als ihrer Lehrerin, zuvor keine reifen Objektbeziehungen ausbilden konnte, hat sie keine Möglichkeit, sich in dieser neuen Welt mitzuteilen oder über diese Fremdartigkeit zu reflektieren (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 95).

Die verstrickte Beziehung zwischen Sara und ihrer Mutter verdeutlicht der nachfolgende Protokollausschnitt. Die Analyse zeigt, wie sich diese Beziehung auf Saras Beziehungsdynamik mit mir und Andi in der Schule und auf ihre Ängste auswirkt. Der Ausschnitt entstammt einem Work Discussion Protokoll, das ich zu Beginn des Sommersemesters der dritten Klasse verfasste. In der Szene wird deutlich, wie belastend Andis Anwesenheit für Sara mittlerweile geworden ist:

„Andi hüpfte an ihr (Sara, Anmerkung der Autorin) vorbei zu mir. ‚Weiß nicht spielen‘, meint er. Ich suche gerade in Saras Schultasche nach ihrem Elternheft. Sara schnellt nach vor, beugt sich soweit sie sich strecken kann über den Tisch und schreit. Sie beginnt wieder zu weinen. Ich seufze und lege meinen Finger an meine Lippen, dabei schaue ich Andi an. Er bleibt stehen und schaut zu Sara. ‚Nicht hingehen bitte‘, sage ich und halte ihn am Arm. Andi schielt an mir vorbei, er legt Sara eine Hand auf den Rücken. Sie schreit und beugt sich noch weiter vor, den Kopf etwas nach hinten gedreht, Tränen laufen ihr übers Gesicht. Ich

nehme Andis Hand von ihrem Rücken. ‚Ich weiß, du hast Angst, aber er will dir nichts Böses‘, sage ich und seufze leicht. ‚Ane‘, brüllt Sara und schlägt mit der Faust auf den Tisch“ (Reichhart 2020b, 3, 3).

Als Verkörperung aller fremden Gefahren und alles bösen Männlichen aus der Außenwelt taucht Andi plötzlich in der konfusen Symbiose zwischen Sara und mir auf und zerstört sie. Sara erlebt sich zuvor noch mit mir zu einer Einheit verschmolzen. Meine Hände sind in ihrer Schultasche – Sara empfindet mich vermutlich als einen Teil von ihr. Dieser Teil wird ihr plötzlich, durch Andis Sprung zwischen uns, abgerissen. Dieses Abreißen dürfte Sara wie den Verlust eines eigenen Körperteils erleben (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 93).

Die Analyse der Szene zeigt zudem eine verworrene Triade zwischen Andi, Sara und mir: Ich schaue, mit meinem auf die Lippen gelegten Finger, auf Andi, meine Intention in der Situation ist aber, dass Sara leise werden soll, Andi schaut auf Sara und Sara zerfließt in ihrer Angst davor, nicht mehr mit mir verbunden zu sein. Der Kontakt zwischen dem Mädchen und mir ist unterbrochen. Sara fühlt sich allein der Grausamkeit, die von Andi ausgeht, ausgesetzt. Zusätzlich dazu intensiviert Andi sein – in Saras Erleben – gewaltvolles Eindringen: Er legt ihr die Hand auf den Rücken. Ich halte Andi währenddessen am Arm. Wir sind nun noch fester in der Triade verbunden. Die (körperliche) Verbindung zwischen Sara und mir, nach der sich das Mädchen vermutlich sehnt, aber fehlt. Sara erkennt nicht, dass ich auch Teil der Verbindung bin. Eine Dreierbeziehung mit Andi ist in Saras zweidimensionalem Erleben nicht möglich. In ihrem innerpsychischen Erleben hat sich Andi anstelle von mir an ihre Oberfläche geheftet und versucht diese zu öffnen. Sara leistet energisch Widerstand gegen dieses Öffnen des dreidimensionalen Raumes und Andis Eindringen. Sie hat aber ihrerseits bereits eine Öffnung geöffnet, durch die ihre Tränen aus ihr herausfließen können (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 272). Das Ausfließen ihrer Tränen wird von Sara vermutlich als drohender Existenzverlust erlebt (vgl. Ausführungen Mätzler 2012, 6).

Ich löse schließlich Andis – in Saras Erleben bohrende, kratzende – Finger von ihrer Oberfläche ab und verhindere somit weitere „Gefühle, als ob die Haut zerreißt, Gefühle des Sich-Auflösens, des Auslaufens, des Durchlöchertseins“ (Heinzmann 2003, 114, zit.n. Heilmann 2019, 44). Ich versuche wieder eine Verbindung zu der Schülerin herzustellen, ihr verständlich zu machen, dass ich verstehe, dass – und nicht warum! – sie Angst hat. Sara dürfte meine Annäherung aber nicht wahrnehmen. Sie sucht plötzlich, durch die fürchterliche Bewusstwerdung der verlorenen Verbindung zu mir, die Verbindung zu ihrer Mutter, um nicht völlig zu zerfallen. Sie brüllt ‚Ane‘, das türkische Wort für ‚Mama‘, und schlägt mit der Faust auf den Tisch. Ihre „objektbezogene Sehnsucht“ (Mahler et al. 1975, 65) nach der Mutter deutet darauf hin, dass Sara nicht mehr im zweidimensionalen Erleben verharren kann, sondern der Dreidimensionalität ausgeliefert ist. Das

Erfahren von Getrenntheit geht einher mit aggressiven Ausbrüchen (vgl. Ausführungen Staehle 2012, 64; Tustin 1989, 122). Diese äußern sich in Saras Schlag auf den Tisch. Saras Wut hilft ihr, sich zumindest für eine kurzen Moment stark zu fühlen und ihre Ängste abzuwehren.

Die Analyse dieser Szene zeigt weitere Facetten von Saras Angst auf:

- *Saras Trennungsangst: Die Angst vor dem Vater als Zerstörer der konfusen Symbiose zu ihrer Mutter überträgt sich auf Andi als Zerstörer ihrer konfusen Symbiose zu mir.¹¹*
- *Unverarbeitete Ängste anderer: Aufgrund ihrer konfusen Symbiose und ihrer Hypersensibilität empfindet Sara die Angst der Mutter vor Männern als ihre eigene.*
- *Saras Angst vor dem Fremden und völliger Vernichtung: Ihre Öffnung zur dreidimensionalen Welt erlebt die Schülerin als Existenzverlust und Verlust ihres eigenen Selbst.*

Saras Angst vor Andi als Angst vor, aber auch Erkennen der Dreidimensionalität wird deutlich. In kurzer Zeit weiten sich Saras Ängste mehr und mehr aus und werden allgegenwärtig.

7.2.2 Eine neue Dimension - Die Angst wird zur ständigen Begleiterin

Saras Fortschritte in ihrer Selbstständigkeit, die sie im ersten Schuljahr bereits gemacht hat, gehen durch Andis Anwesenheit und die damit entstandene Angst im zweiten Schuljahr verloren. Ihre schulische und soziale Entwicklung verläuft plötzlich regressiv. Sie beginnt, auch wenn Andi nicht anwesend ist, angstbesetztes Verhalten zu zeigen.

Im Förderdiagnostischen Profil findet sich an der Stelle zur psychischen Struktur der Schülerin, in der ich mir Gedanken zu innerpsychischen Diskrepanzen machte, folgende Passage:

„Die Angst vor einem neuerlichen Angriff ist für Sara allgegenwärtig. Ständig ist sie auf der Hut und kann sich daher nie fallen lassen, sie befindet sich in einer ständig unsicheren Umgebung, in einem Zustand permanenter innerlicher Angespanntheit und Unruhe. [...] Da sich Sara sprachlich nicht ausdrücken kann, entladen sich ihre innere Angespanntheit und Panik in Schreien, Schlagen oder Festkrallen“ (Reichhart 2020a, 23).

Bei diesen Überlegungen ging ich von Saras innerem Wunsch aus, dass Andi nicht existiere. Ihr Schultag wäre somit weniger Angst behaftet. Realität in der Schule ist jedoch, dass der Schüler jederzeit und überall in ihre Nähe kommen kann (Reichhart 2020a, 23).

Sara lebt deshalb in der ständigen Angst vor einem neuerlichen Überfall. Gefühle wie Verzweiflung und Ausgeliefertsein und der Drang, immer wach und auf der Hut sein zu müssen, werden für Sara omnipräsent. An manchen Tagen scheint die Angst schon vor Unterrichtsbeginn so

¹¹ Im Verhalten autistischer Kinder sollten zwar nicht zu früh Übertragungsphänomene gedeutet werden (Tustin 1989, 219). Als konfuses Kind hat Sara aber bereits ein reiferes inneres Bild ihrer Mutter entwickelt, weshalb ich hier im Analyseprozess eine Übertragung deute.

groß, dass sie bereits in der Früh weinend in der Klasse ankommt. Ein solches morgendliches Ankommen zeigt folgender Protokollauschnitt aus einem Work Discussion Protokoll, das ich zu Beginn der dritten Klasse verfasste. Ich bin in der Szene bereits mit einigen Schüler*innen im Klassenraum anwesend und stehe hinter meinem Schreibtisch, als Sara in die Klasse kommt:

„Sara betritt die Klasse. Sie schreit und weint, Tränen laufen ihr übers Gesicht. Ihre Augen sind rot und etwas geschwollen. Sie geht weinend und schluchzend zu ihrem Platz. Sie wirft ihre Schultasche neben ihren Platz und läuft blitzartig durch die Klasse. Ich sehe, dass sie keine Patschen anhat. Ich stehe immer noch hinter meinem Tisch und schaue ihr zu. Sie bleibt am anderen Ende der Klasse, hinten in der Ecke stehen. Sie schreit, greift sich mit der Hand ins Gesicht. Sie legt den Handrücken an ihre Lippen und beißt sich leicht hinein. Dabei starrt sie zur Tür. Ihr Gesicht ist rot“ (Reichhart 2019, 20, 1).

Sara wirkt in dieser Szene orientierungslos, wütend und verzweifelt. Ihr manifestes Verhalten deutet auf großen Stress. Saras autoaggressives Verhalten weist darauf hin, dass sie sich vor einem Eindringen der Gefahren aus ihrem Nicht-Ich – als Öffnen einer Dreidimensionalität – schützen will (vgl. Ausführungen Heilmann 2019, 44). Sie fühlt sich verfolgt und verharrt deshalb in Hab-Acht-Stellung vor neuerlichen Gefahren (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 222), die in Form von Andi über sie hereinbrechen können. Sara will „andere[] Personen als Teil des eigenen Körpers verstehen, um sie unter Kontrolle zu haben“ (Tustin 1989, 222). Sie hat jedoch in ihrer bereits schemenhaften Wahrnehmung der Dreidimensionalität nicht unter Kontrolle, wann Andi erscheint, was ihre Angst vor Verfolgung verstärkt (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 22). Durch aggressive Gesten versucht sie, die Situation dennoch zu beherrschen. Es wird wieder deutlich, dass Saras Angst maßgeblich durch ihr Erkennen der Dreidimensionalität beeinflusst wird. Dieses Erkennen zeigt sich außerdem, ähnlich wie in der Garderobenszene (S. 62), durch ihren starren Blick auf die Klassentür. Durch ihr immer weiter entwickeltes Bewusstsein eines dreidimensionalen Komplexitätsgrads weiß Sara, dass Andi jederzeit durch die Tür kommen kann. Sara dürfte die Tür in dieser Szene wiederum als Übergang in ihr böses Nicht-Ich erleben.

Die Analyse dieser Szene bringt eine weitere Facette in das Verstehen um Saras Angst:

- *Saras Verfolgungsangst: Das stetig wachsende Bewusstsein der Getrenntheit intensiviert ihre Ängste, sie verliert die Kontrolle und ist ständig auf der Hut.*

Hinter Saras Ängsten und ihrem von außen als regressiv gedeutetem Verhalten in Form von diffusen Gefühlsausbrüchen, sozialem Rückzug und schulischem Leistungsabfall verbirgt sich also in Wirklichkeit eine Weiterentwicklung Saras hin zum dreidimensionalen Erleben. Saras innerpsychisches Erleben ist inzwischen kontinuierlich von großer Not geprägt, immer häufiger findet sie sich in Situationen, in denen sie von Verzweiflung und Angst überschwemmt wird.

Das zeigt folgender Protokollausschnitt. Er entstammt einem neueren Work Discussion Protokoll vom Beginn der vierten Klasse. Seit dem ersten Auftreten von Saras Angst in der Schule sind zwei Jahre vergangen. Die Szene beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der ich Sara die Elternhefte an alle Kinder austeilen lasse. Sara lacht und springt vorerst freudig auf die meisten Kinder zu. Sie bewegt sich mit meiner verbalen Anleitung zielgerichtet durch den Klassenraum. Positiv gestimmt scheint sie mit der Dreidimensionalität zu experimentieren. Im Spiel ist es ihr möglich, sich auf lustvolle Weise mit dem physischen Raum, und somit gleichzeitig mit dem psychischen Raum, auseinanderzusetzen (vgl. Ausführungen Rhode 2012, 81). Als Sara schließlich Arian, einem anderen Mitschüler, sein Heft bringen soll, verändert sich ihr Verhalten schlagartig:

„Arian‘, sage ich. ‚Arian‘ wiederholt Sara und nickt dabei schnell. Ihre Augen werden größer. Arian schaut zu uns herüber, er wippt mit dem Sessel. ‚Arian, komm das schaffst du‘, sage ich. Sara geht zögerlich auf den Buben zu, das Heft hält sie mit beiden Händen nach vorgestreckt. Arian lugt ihr seitlich entgegen. Sara bleibt stehen und lässt einen lauten Schrei los. Arian schaut zwischen ihr und mir hin und her. ‚Warum hat Angs vor mi jetzt?‘, fragt er“ (Reichhart 2021a, 1, 2f).

Als ich Sara auffordere, Arian sein Heft zu bringen, weiten sich ihre Augen vor Schreck. Sie scheint aber all ihren Mut zusammen zu nehmen und geht auf ihn zu. Arians Heft hält sie dabei wie ein Schutzschild vor ihrem Körper, um sich vor einem zu abrupten Hereinbrechen der Gefahr aus der dreidimensionalen Welt zu schützen. Sara will die Situation unter Kontrolle halten. Als Arian dann aber zu ihr hinüberlugt, wird ihr die Konfrontation zu viel. Die Gefahr, die in Saras Erleben von Arian ausgeht, bricht über sie herein. Saras panische Angst vor Männern, die in ihr schlummert, wird ihr gewahr. Dieses plötzliche Gewahr-Werden öffnet den dreidimensionalen Raum, den sie eben noch vorsichtig abtastete, abrupt völlig und die Gefahr dringt nun unaufhaltsam in sie ein. Sara lässt einen Angstschrei los.

Auch diese Szene macht eine weitere Facette von Saras Angst deutlich:

- *Saras offenere Wahrnehmung führt schließlich dazu, dass sich ihre Ängste auch auf andere Mitschüler ausweiten.*

Einige Zeilen weiter im Protokoll endet die Szene damit, dass Sara panisch zur Seite springt und Zuflucht bei der Autistenhilfe Sabine sucht:

„Sara streckt das Heft nach vor, Arian versucht es zu nehmen, er lehnt sich in Saras Richtung, sein Arm ist jedoch zu kurz. Sara schreit und hüpfte zur Seite. Arian zuckt mit den Schultern, sein Blick wirkt leicht verzweifelt auf mich. Sara läuft in Sabines Richtung, versteckt sich hinter dieser“ (Reichhart 2021a, 1, 3).

Sara versucht hier nochmal, sich ihrer Angst zu stellen. Sie bewegt das Heft – und somit auch sich selbst – in Arians Richtung. Als sich Arian seinerseits körperlich auf sie zu bewegt und sich so in Saras Erleben mit ihr zu verbinden oder durch ihre schützende Haut in sie einzudringen versucht, ergreift Sara die Flucht. Sie hat die Kontrolle über die Situation verloren und flüchtet vor den Gefahren der äußeren Welt in eine Zweidimensionalität, indem sie sich hinter Sabine versteckt. Das Bewusstsein des Raumes geht verloren. Es findet hier kein Projektions- oder Introjektionsprozess zur Bewältigung ihrer Ängste statt. Stattdessen sucht Sara Halt, indem sie sich an die Oberfläche eines Objekts klebt (vgl. Ausführungen Heider 2002, 245).

Sara reagiert bislang in angstbesetzten Situationen zumeist auf diese Weise und versucht Halt zu finden, indem sie sich hinter erwachsenen Personen versteckt oder sich panisch festkrallt. Ihr Suche nach Halt bei Erwachsenen wird im nächsten Kapitel genauer beleuchtet.

7.2.3 Die Lehrerinnen als rettender Anker?

Die bisherige Analyse zeigt unter anderem, dass sich Sara immer wieder für den dreidimensionalen Raum öffnet. Sie hat so bereits ein schemenhaftes Bild von sich als individuelle Person entwickelt. Doch insbesondere in angstbesetzten Momenten scheint sich Sara durch ein Ankleben an die Oberfläche erwachsener Objekte in ein zweidimensionales Erleben zu flüchten (vgl. Ausführungen Heider 2012, 242; Heilmann 2019, 44). Sie entflieht der Vorstellung, „dass andere Objekte eigenständig und getrennt von [ihr] existieren“ (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 276) und verleugnet so auch die Existenz aller ihr angstmachenden Objekte. Zudem kann sie durch ihr Entfliehen aus der räumlichen Erlebenswelt umgehen, sich selbst – als eigenständige Person – ihrer Angst stellen zu müssen. Sie gibt die Verantwortung an andere Objekte, uns Lehrerinnen, ab (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 31).

Diese dauernde Verantwortung für Sara und ihre Ängste und ihr angstbesetztes Verhalten sind insbesondere für mich als ihre nächste schulische Bezugsperson zunächst „nicht mehr aushaltbar – ich [stoße] an meine emotionalen Grenzen“ (Reichhart 2020a, 5), distanzieren mich immer mehr von der Schülerin und begegnete ihr mit Wut und Unverständnis.

Der nächste Protokollausschnitt gibt eine Szene wieder, die direkt an einen Ausschnitt weiter oben (Reichhart 2019, 20, 1) anknüpft. Ich sitze in der Szene an meinem Schreibtisch, drei von Saras Mitschülerinnen stehen bei mir. Sara kommt in allergrößter Not zu mir gelaufen und sucht bei mir Halt. Ich reagiere aber mit Abweisung:

„Da kommt Sara geradewegs auf mich zugelaufen, drängt sich an den Kindern vorbei und klammert sich an mich. Sie schreit. Die anderen Kinder weichen zur Seite und schauen Sara an. Ich hebe leicht meine Arme in die Höhe und stehe auf“ (Reichhart 2019, 20, 1).

Indem sich Sara an mich klammert, heftet sie sich an meine Oberfläche. Sie sucht durch eine adhäsive Identifizierung mit mir Halt. Durch unsere einander berührenden Oberflächen kommt es gleichzeitig zu einer ersten Wahrnehmung ihrer Subjektivität (vgl. Ausführungen Heider 2012, 244; Ogden 2000, 53). Dieser Wahrnehmung will Sara entfliehen. In ihrer Flucht scheint sie sich aber nicht nur an mich anzukleben, sondern durch ihr Klammern mit aller Gewalt in mich einzudringen, um so die Grenze zwischen Ich und Nicht-Ich zu verwischen und jede Vorstellung von Raum zu verleugnen (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 61f).

Durch meine Gegenübertragung, meine Wut und Abneigung, kann ich Sara auch meinerseits keinen sicheren Raum bieten. Sie ist deshalb in der Szene mit einer doppelten Raumlosigkeit konfrontiert: Einerseits mit ihrer eigenen, schemenhaft ausgebildeten Dreidimensionalität, in der sie weder einen schützenden Innen- noch Außenraum erkennt, andererseits bleibt ihr auch ein Eindringen in meinen Raum verwehrt.

Sara findet sich folglich in einer Welt wieder, in der zusätzlich zu ihrer Angst das Gefühl aufkommt, nicht gewollt, abgelehnt und als Last empfunden zu werden. Folgt man Tustin (1989, 21) und der Theorie der Hypersensibilität autistischer Kinder, reagiert Sara auf alles um sie herum empfindlicher als andere. Sara erlebt somit auch meine abweisende Haltung ihr gegenüber besonders intensiv. Das führt dazu, dass sich Saras Ängste intensivieren. Ich gebe meiner Abneigung zwei Zeilen weiter verbal Ausdruck:

„Nein, so geht das nicht, ich kann gerade nicht. Das ist echt zu viel“, sage ich und schüttele leicht meinen Kopf“ (Reichhart 2019, 20, 1).

Sara schreit und weint in weiterer Folge immer weiter. Als Andi in der Szene dazukommt, drängt sie sich immer panischer an mich. Anstatt sie zu beruhigen, schiebe ich die Schülerin von mir weg, woraufhin Sara von Angst getrieben durch die Klasse läuft.

Die Analyse dieser Szene zeigt weitere Facetten, die Saras Ängste in der Schule intensivierten:

- *Saras Raumlosigkeit: Meine Gegenübertragung verdoppelt Saras Raumlosigkeit.*
- *Saras Hypersensibilität: Sara erlebt meine negativen Gefühle ihr gegenüber besonders intensiv.*

Wie Sara im Entfliehen vor den Gefahren der äußeren Welt förmlich in mich einzudringen versucht, zeigt sich auch in einer anderen Szene: Ausgelöst durch Andi gerät Sara in Angst, drängt sich an mich und vergräbt ihren Kopf in meinem Bauch. Anders als in der vorherigen Szene weise ich Sara nicht mehr ab, sondern ermögliche ihr eine Verbindung, um ihr Halt zu geben. Die Szene entstammt einem Work Discussion Protokoll vom Beginn des Sommersemesters der drit-

ten Klasse. Ich arbeite mit Sara an ihren Lernwörtern. Sie bringt Schnipsel zum Papierkorb und betrachtet anschließend ihre ausgeschnittenen Bilder, als Andi in die Szene dazukommt:

„[Sara] kommt wieder zurück, kurz vor ihrem Platz springt sie auf mich zu, den Kopf nach vor gestreckt, setzt sich dann auf ihren Platz. Sie wippt kurz vor und zurück, betrachtet die ausgeschnittenen Bilder und flattert dabei mit ihren Armen. Andi kommt auf uns zu, er streckt mir sein Heft entgegen, schaut zwischen mir und Sara hin und her, über seinen Brillenrand hinweg. Sara schreit und drängt sich an mich, vergräbt ihren Kopf in meinen Bauch. ‚Alles gut Sara‘, sage ich und lege meinen Arm um sie. Dann wende ich mich Andis Heft zu“ (Reichhart 2020b, 1, 4).

Durch ihre Bewegung in meine Richtung deutet Sara eine Verbindung mit mir an, setzt sich dann aber auf ihren eigenen Platz. Sie erlebt uns in der Szene nicht als zusammengehörend. Wir befinden uns in einer symbiotischen Zweiereinheit. In dieser Symbiose ist für Sara eine Idee einer getrennten Außenwelt möglich. Sie kann mit der Dreidimensionalität experimentieren und sich so auch ihrem Lernstoff zuwenden. Sara erlebt uns innerhalb einer gemeinsamen Grenze, in der Reize aus der Außenwelt erfahren werden können. Dabei ist sie abhängig von der Fusion mit mir (vgl. Ausführungen Mahler et al. 1975, 62). Sara wirkt zufrieden und aufgeregt.

Durch Andi wird unsere Zweiereinheit abrupt zerstört. Als sich Sara der Gefahr gewahr wird, vergräbt sie ihren Kopf in meinen Bauch und versucht in mich einzudringen. Sie verkriecht sich in meinen Körper (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 55). Ich lasse diese Nähe zu. So kann in Saras Erleben eine Verschmelzung stattfinden. Die Zweiereinheit wird zur Einheit. Sara verliert damit ein erstes „verschwommenes Gewähr-Werden des bedürfnisbefriedigenden Objekts“ (Mahler et al. 1975, 62), das zuvor in der Symbiose mit mir noch vorhanden war. Es kann deshalb auch hier keine projektive Identifizierung stattfinden.

Indem ich meine Hand um sie lege und sie nicht weiter beachte, agiere auch ich so, als wären Sara und ich eine Person. Sara hat sich somit in ihrem Erleben in Luft aufgelöst und ist ihrer eigenen Existenz entflohen. Andi kann ihr nichts mehr anhaben.

Die Analyse dieser Szene zeigt eine weitere Facette der Angst, die mit Saras erweitertem Erleben von sich als eigenständige Person einhergeht:

- *Saras Verleugnung der eigenen Existenz: In ihrer Angst vor Zerstörung entflieht Sara der Dreidimensionalität und der Vorstellung, als eigenständige Person zu existieren.*

Eine Verschmelzung sucht Sara in Krisensituationen nicht nur mit mir. Wie andere Szenen zeigen, sucht sie auch zu anderen weiblichen erwachsenen Bezugspersonen in der Schule in derselben Weise körperliche Nähe, wenn sie ihre Ängste überkommen. Verschiedene Objekte scheinen für Sara beliebig austauschbar zu sein (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 55).

Auch in der nächsten Szene dringt Sara durch ein festes Andrücken in ihr Objekt, die Autistenhilfe Melanie, ein. Der Ausschnitt entstammt wie der vorherige einem Work Discussion Protokoll aus der dritten Klasse:

„Andi springt von seinem Platz, läuft zum Lichtschalter, welcher sich über Saras Kopf befindet, und schaltet das Licht ein. Sara schnell nach vor, den ganzen Körper über ihren Lern-tisch gelegt, zu Melanie hinüberbeugt. Sie drückt sich an Melanie, die Mundwinkel nach unten“ (Reichhart 2020b, 3, 2).

Sara verschmilzt in dieser Szene mit Melanie zu einer gemeinsamen Oberfläche, an der die Angst abgeladen wird (vgl. Ausführungen Nissen 2015, 114). Die Schülerin erkennt uns Lehrpersonen in angstbesetzten Situationen nicht als Personen, die ihren Schmerz halten und erträglich machen können (vgl. Ausführungen Salzberger-Wittenberg 1993, 50). Als rettender Anker funktionieren wir, wie Melanie in dieser Szene, nur in der Verschmelzung zur Zweidimensionalität. Da Saras innere Welt geprägt ist von der „Angst, immer und überall verfolgt zu werden und niemanden zum Anhalten zu haben“ (Reichhart 2020a, 24), dürfte mit der Zeit in Sara der innerpsychische Wunsch entstanden sein, ständige Begleitung durch Erwachsene zu haben (Reichhart 2020a, 24). Sie weicht uns Lehrerinnen nicht mehr von der Seite:

„Sara sucht krampfhaft – und deshalb für ihre Umwelt überfordernd und für manche zu aufdringlich – nach einer beschützenden erwachsenen Person. Entfernt man sich einige Schritte von dem Mädchen, so läuft sie – an manchen Tagen mehr, an manchen weniger heftig – schreiend hinterher und klammert sich fest. Ein selbständiges Bewegen im Klassenraum, geschweige denn im Schulhaus, ist für das Mädchen nicht mehr möglich“ (Reichhart 2020a, 24).

Saras Abhängigkeit und ihr Verhalten beeinflussen zudem zunehmend das Unterrichtsgeschehen in der Klasse: Sara verlangt nach meiner vollen Aufmerksamkeit und ihre Mitschüler*innen beklagen, sich aufgrund Saras störendem Verhalten im Unterricht nicht mehr konzentrieren zu können. Saras manifestes Verhalten aufgrund ihrer inneren Angst wird zum dauerhaften Problem unserer Klassengemeinschaft.

Deshalb, und um Sara dabei zu helfen, ihre unangenehmen Gefühle nicht mehr nur auf einer Oberfläche abzuladen, sondern ihr zu zeigen, dass ich ihre Ängste und ihre Not halten und ertragen kann, beschließe ich – im Zuge der förderdiagnostischen Hilfeplanung und mit dem Wissen um die wichtigsten Erkenntnisse aus der psychoanalytischen Autismusforschung – Containing als Fördermaßnahme in den Mittelpunkt der schulischen Arbeit mit Sara zu stellen (Reichhart 2020a, 32f).

7.3 Containing – Innerpsychischen Raum nutzen und Saras Angst Platz geben

Die bisherige Analyse bringt Aufschluss darüber, worin Saras in der Schule aufkommenden und gezeigten Ängste gründen, mit welchen Vorgängen in Saras innerpsychischem Erleben sie zusammenhängen könnten und weshalb sie deshalb ständig Zuflucht bei uns Lehrerinnen sucht.

Im zweiten Teil der Analyse gehe ich nun anhand ausgewählter Szenen der Frage nach, ob bzw. wie Containing bei Sara im schulischen Kontext wirksam werden kann. Dafür werde ich in einem ersten Schritt, im Sinne Ahrbecks (1992, 233), Saras Entwicklungsstufe in ihrer konflikthafte Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt herausarbeiten. Ihr Entwicklungsstand soll vor dem Hintergrund der Dimensionalität autistischer Kinder genauer betrachtet werden. Im zweiten Schritt rückt der Vorgang des Containing und dessen Auswirkung auf Sara in angstbesetzten Situationen in den Fokus der Analyse. Einerseits wird hier betrachtet, wie ich als Lehrerin Situationen gestalte, um Sara einen Raum für Containment zu bieten. Andererseits wird analysiert, ob Sara diesen Raum ihrerseits erkennen und nutzen kann, und wie sie in weiterer Folge auf das Containing reagiert. Im letzten Schritt der Analyse werde ich schließlich der Frage nachgehen, ob bzw. wie sich mein containendes Verhalten auch über konkrete angstbesetzte Situationen hinaus auf Saras allgemeines Befinden auswirkt.

7.3.1 Dimensionalität: Raum öffnen

Die Öffnung für inneren und äußeren Raum als Übergang von einer zwei- in eine dreidimensionale Vorstellung von Subjekt-Objekt-Beziehungen gilt als entscheidender Entwicklungsschritt des autistischen Kindes, um Containing wirksam machen zu können (Müller 2011, 122). Dieser Entwicklungsschritt lässt sich bei Sara seit Beginn der Fallbeobachtung immer wieder in ihrem manifesten Verhalten beobachten. Insbesondere, dass Sara viele Merkmale des Typus des konfus autistischen Kindes aufweist, geht aus der bisherigen Analyse hervor. Somit wäre die Grundvoraussetzung für ein Gelingen der projektiven Identifizierung und damit für ein wirksam werden des Containing der Schülerin eigentlich erfüllt (Ogden 1988, 2). Aber auch konfusen Kindern geht ihr räumliches Bewusstsein immer wieder verloren (Tustin 1989, 62). Die Analyse zeigt bislang, dass Sara manchmal für die Dreidimensionalität offen zu sein scheint und manchmal nicht. Das konfuse Kind wechselt häufig zwischen einem zwei- und einem dreidimensionalen Bewusstsein (Tustin 1989, 62). Dieses Wechseln zeigt sich bei Sara vor allem in ihrer Angst vor den Gefahren der Außenwelt. Deshalb ist es auch bei ihr wichtig, auf Anzeichen zu achten, wann sie sich dem Raum für Pro- und Introjektion öffnet und wann nicht.

Mit folgenden zwei Szenen möchte ich nochmals deutlich machen, dass Sara im Wesentlichen dazu fähig ist, ihre Welt als eine Welt mit Außen- und Innenraum zu erleben, um die Grundlage

für die folgende Analyse des Containingversuchs zu schaffen. Saras entwickeltes räumliches Bewusstsein in Momenten, in denen sie nicht völlig von Ängsten vereinnahmt ist, wird deutlich. Die Protokollausschnitte entstammen einer Beobachtung aus dem zweiten Semester der dritten Klasse. Ich habe eine Kiste mit Verkleidungen für die Kinder mitgebracht. Zu Beginn des Protokolls öffne ich die Kiste und zeige einige davon hoch. Danach beginne ich, die Sachen auszuteilen. Da ich weiß, dass Sara sich gerne als Katze verkleidet, biete ich ihr einen Haarreifen mit Katzenohren an:

„Ich halte den dritten Reifen Sara hin. ‚Schau, du darfst auch einen aufsetzen!‘ Ich lächle sie an und gehe in ihre Richtung. Sara lässt ihre Hand in meine Richtung vorschnellen, schreit ‚Na!‘ [Nein!] und schlägt mit der Faust auf den Tisch“ (Reichhart 2020b, 2, 2).

Die Schülerin folgt hier einem räumlichen Denken, indem sie ein ‚Nein‘ als zielgerichteten Bedürfnisausdruck benutzt. Durch den Gebrauch ihrer eigenen Stimme identifiziert sich Sara mit ihrem Selbst und grenzt sich gleichzeitig von mir als Objekt der Außenwelt ab (vgl. Ausführungen Barta 2002, 114). Sara erkennt, dass sie als Selbst mit mir als eigenständigem Objekt in Kontakt treten kann. Sie steckt zudem ihren persönlichen Raum ab und zeigt mir klar und deutlich, dass ich – und der Haarreifen – in diesen nicht hineindürfen. Sara kommuniziert eindeutig, was sie nicht will.

Im weiteren Verlauf des Protokolls kommuniziert Sara, was sie will. Sabine, die Autistenhilfe, hat Sara an der Hand, als sich die Schülerin losreißt:

„Sara schreit und reißt sich von Sabine los. Sie läuft weinend zur Kiste und bleibt vor dieser stehen. Ihre Hand schnellt vor, sie zeigt auf die Kiste und brüllt ‚Da!‘. Ihr Blick ist starr auf die Kiste gerichtet. Ich schaue auf und eile zu ihr. ‚Du willst etwas aus der Kiste zum Verkleiden, achso!‘, sage ich und lege ihr die Hand auf den Rücken. ‚Natürlich kannst du etwas aus der Kiste haben!‘ Ich öffne die Kiste. ‚Was möchtest du?‘ Sara zeigt auf das Löwen-T-Shirt“ (Reichhart 2020b, 2, 2).

Sara will in der Szene nicht mit Sabine verbunden sein, sondern ihre eigene Entscheidung treffen, und kann das auch unmissverständlich – verbal sowie durch Gesten und Handlungen – zu verstehen geben. Sie weiß, dass sich etwas in der Kiste befindet, das sie haben will und das man von außen nicht sehen kann. Sara weiß sogar, was in der Kiste ist! Saras physische Tiefenwahrnehmung kann als manifestes Anzeichen dafür verstanden werden, dass sich ihr psychischer Raum langsam zu konstruieren beginnt (vgl. Ausführungen Rhode 2012, 81). In ihrem eigenen Innenraum stellt sich Sara den Kisteninhalt vor. Anders als Meltzer et al. (1975, 271) autistische Kinder beschreiben, ist sie in der Szene fähig, ein Gedankenkonstrukt zu bauen. Es gibt ein Außen, ein Innen der Kiste und ein Innen in Sara. Es ist Sara dabei noch nicht bewusst, dass sie es

selbst schaffen kann, in den Innenraum der Kiste zu gelangen. Sie weiß aber, dass dieser Innenraum ihren Gefühlszustand verbessern kann. Ich als ihre Lehrerin helfe ihr, diesen Raum zu öffnen und somit ihr Bedürfnis zu stillen.

Beide Ausschnitte zeigen nochmal eindrücklich, dass Sara die Grundvoraussetzung mitbringt, um Containing wirksam werden zu lassen. Zudem legt Sara immer wieder auch nicht-autistische Verhaltensweisen an den Tag (Reichhart 2020c, 3, 2ff), was ebenso auf ein mögliches Wirksamwerden von Containing hinweist (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 18; Müller 2011, 124; Nissen 2015, 114; Staehle 2012, 70).

Im nächsten Kapitel werden Szenen analysiert, in denen mein containendes Verhalten in für Sara angstbesetzten Situationen im Zuge des Unterrichts sichtbar wird. Der Fokus liegt auf einem Nachdenk- und Deutungsprozess auf Seiten der Lehrperson und auf Saras Reaktionen. Es wird der Frage nachgegangen, ob ich Sara Raum zur Bearbeitung ihrer Ängste geben und Sara diesen Raum nutzen kann.

7.3.2 Verstehen, deuten, containen: Raum geben und Raum nutzen

Im Förderdiagnostischen Profil formuliere ich, dass ich meine Interaktion mit Sara

„in ein einfühlsames, haltendes und containendes Verhalten verändern werde. Dafür ist es nötig, mich weiterhin selbst zu reflektieren, um dem Mädchen für die Bearbeitung ihrer Angst den bestmöglichen Rahmen bieten zu können“ (Reichhart 2020a, 32).

Um Containing als Fördermaßnahme bestmöglich umzusetzen, muss eine kontinuierliche Reflexion nicht nur von Saras Gefühlen, sondern auch meiner Gefühle in Bezug auf Sara und ihre Problematik gegeben sein (vgl. Ausführungen Ahrbeck 1992, 221ff). So ist es möglich, Saras Gefühle differenziert von meinen zu betrachten und zu verstehen, meine eigenen Gefühle in den Hintergrund zu rücken und Sara so einen (relativ) konfliktfreien Raum zur Bearbeitung ihrer inneren Ängste und Nöte zu bieten.

Obwohl autistische Kinder oft weniger stark geistig beeinträchtigt sind als vermutet wird (Staehle 2012, 56ff), formuliere ich im Profil Bedenken hinsichtlich Saras geistiger Beeinträchtigung. Womöglich ist es Sara ob ihrer geistigen Entwicklung gar nicht möglich, meine Deutungen im Containingprozess zu verstehen (Reichhart 2020a, 32). „Erschwerend kommen darüber hinaus unser Unwissen und möglicherweise falschen Einschätzungen was die Angst des Mädchens betrifft hinzu“ (Reichhart 2020a, 11). Falsche Deutungen von Saras Affekten meinerseits könnten in Sara erneut Verzweiflung auslösen und ihre Ängste intensivieren (vgl. Ausführungen Staehle 2012, 56). Hoffnungsvoll ist im Förderdiagnostischen Profil dennoch zu lesen:

„Sollte es gelingen, Sara durch Containing einen neuen Zugang zu ihrer Angst zu bereiten, so wären dadurch auch die Weichen für ihre geistige Weiterentwicklung gestellt. Das Mädchen wäre wieder in der Lage, sich besser zu konzentrieren und sich mehr ihren schulischen Aufgaben als auch den Dingen, die ihr Spaß machen, zu widmen und an ihrer Selbstständigkeit zu arbeiten“ (Reichhart 2020a, 32f).

Im Folgenden werden Szenen analysiert, in denen ich Sara im Unterricht meinen inneren Raum für Containment anbiete. Insbesondere das Setting, in dem die Containingversuche stattfinden, ist von Bedeutung. Nicht nur direkt in für Sara ängstigenden Situationen ist Containing sinnvoll. Es kann auch im pädagogischen Rahmen ein Setting geplant werden, in dem dem Kind seine Notlage in erträglicher Weise zugänglich gemacht wird (Trescher/Finger-Trescher 1995, 112). Deshalb wird die folgende Analyse in zwei Teile unterteilt: In ‚Containing in angstbesetzten Situationen‘ und ‚Containing als geplante Intervention im Unterricht‘.

7.3.2.1 Containing in angstbesetzten Situationen

Der erste Protokollausschnitt, der den Versuch zeigt, Sara in einer angstbesetzten Situation zu containen, entstammt einem Work Discussion Protokoll aus dem Sommersemester der dritten Klasse. Sara und ich sitzen in der Szene an Saras Lerntisch, mit dem Rücken zu den anderen Kindern. Ich helfe der Schülerin, ihre Lernwörter abzuschreiben, als Andi plötzlich von seinem Platz aufsteht und mir über unsere Schultern hinweg sein Buch entgegenhält:

„Sara macht ein Hohlkreuz, sie legt ihren Körper so weit es geht über ihren Tisch und schaut mich mit weit aufgerissenen Augen an. Ich streiche ihr über den Rücken und sage mit ruhiger Stimme: ‚Du hast Angst, das merke ich. Ich denke, es macht dir Angst, wenn Andi hinter dir steht. Aber ich bin da, du bist nicht alleine.‘ Sara verharrt in dieser Position. Auch Andi steht still. ‚Schau, Andi bleibt da stehen, er tut dir nichts. Du siehst ihn nicht, das ist unangenehm.‘ Sara richtet ihren Oberkörper etwas auf“ (Reichhart 2020b, 10, 1).

Durch ein genaues Beobachten der Schülerin vor dem Deutungsprozess erkenne ich, dass Sara Angst hat (vgl. Ausführungen Müller 2011, 122). Um sie zu beruhigen und eine drohende Eskalation zu vermeiden, lege ich ihr meine Hand auf den Rücken und streichle sie. Im Containing folge ich vor einer Versprachlichung Saras Bewegung: Sie ist nach vorn gebeugt, ich folge mit meiner Hand in dieselbe Richtung (vgl. Ausführungen Ekstein 1973, 118). Erst dann fasse ich in Worte, was gerade passiert und gebe Saras Angst damit Ausdruck. Ein für Sara namenloser Affekt bekommt einen Namen (vgl. Ausführungen Staehle 2012, 70).

Ich spreche Sara langsam und ruhig meine Interpretationen vor, da ich sie nicht einer zu heftigen Konfrontation aussetzen möchte (vgl. Ausführungen Müller 2011, 122; Staehle 2012, 55). Ich versichere Sara zudem, dass sie mit ihren Ängsten nicht alleine ist und achte im Deutungsprozess auf eine ruhige Stimme. Ich beschreibe für die Schülerin, dass sie Andi nicht sehen kann und deute, dass ihr das Angst macht und unangenehm ist. Ob Sara meine Worte versteht, weiß ich

nicht. Sie richtet daraufhin ihren Oberkörper auf. In ihrer Bewegung ist erkennbar, dass Anspannung von ihr abfällt. Mein Containing scheint etwas in Sara auszulösen, das sie beruhigt. Sie reagiert auf meine Worte oder auf meine ruhige Stimme und löst sich aus ihrer Flucht in die Zweidimensionalität. Sara fühlt sich vermutlich in meinem Innenraum gehalten. Doch nicht nur Sara wird durch meine Worte ruhiger, auch auf mich selbst wirken sie in der Szene beruhigend und erleichtern es mir, die Situation zu verstehen.

In weiterer Folge legt auch Andi seine Hand auf Saras Rücken und ich falle aus meinem verstehenden, containenden Verhalten:

„Ich ziehe die Augenbrauen nach oben und die Mundwinkel nach unten. Sara schreit. Sie krallt sich in mein T-Shirt. ‚Ich glaube es ist besser, wenn du deine Hand wieder wegnimmst, sie mag das heute nicht‘, sage ich langsam zu Andi. Andi streicht mit seiner Hand auf Saras Rücken auf und ab. Sara zieht an meinem T-Shirt, sodass sie mich beinahe auszieht. ‚Stopp, das mag ich nicht, hör auf‘, sage ich lauter und schüttle den Kopf. Ich nehme ihre Hand und ziehe sie weg. Das Mädchen schnell nach vor. Ich reiße die Arme hoch. Sara vergräbt ihr ganzes Gesicht in meinen Oberkörper“ (Reichhart 2020b, 10, 1f).

Als ich erschrecke, schaffe ich es nicht mehr, meine eigenen negativen Gefühle im Hintergrund zu halten, sondern verleihe ihnen Ausdruck. Sara dürfte meinen Konflikt spüren, zusätzlich löst Andis Berührung auch in ihr neuerliche Panik aus. Durch meine negativen Affekte geht mein schützender Innenraum verloren und Sara flüchtet aus der Drei- in die Zweidimensionalität, indem sie sich in mein T-Shirt krallt. Auf dieser Ebene erkennt Sara keinen Raum mehr und auch ich stelle keinen angstfreien inneren Raum für ein wirksames Containing mehr bereit (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 30).

Als Andi entgegen meiner Anweisung, die Hand wegzunehmen, Sara weiter streichelt, eskaliert die Situation völlig. Meine Worte beinhalten keine Deutungen von Saras Gefühlszustand mehr, sondern drücken meine eigene Not aus. Ich halte Sara gleichzeitig davon ab, sich in ihrer Not mit mir zu verbinden. Ich ziehe ihre Oberfläche förmlich von meiner ab. Beinahe verspüre ich Ekel gegenüber Saras Verklebung mit mir. Ich bin mit heftigsten Gegenübertragungsgefühlen konfrontiert und der Versuch des Containing schlägt schlussendlich völlig fehl: Sara fühlt sich dadurch womöglich abgewiesen und allein ins angstbesetzte Nicht-Ich abgestoßen. Ich reiße vor lauter Zorn sogar meine Arme hoch. Meine zu Beginn der Szene noch auf Sara eingespielten Bewegungen werden zu desorganisierten Handlungen. Zufällige und rasche Bewegungen sollten im Versuch, ein autistisches Kind in angstbesetzten Situationen zu containen, aber vermieden werden, da sie es erneut erschrecken könnten (Ekstein 1973, 118). Sara bleibt nur mehr ein völliges Eindringen in mich, um der Außenwelt zu entrinnen.

Wie die Szene zeigt, kostet es mich viel Energie, Saras innere Notlage in einer von Angst erfüllten Situation zu containen. Meine Containingversuche enden oft damit, dass meine eigenen negativen Affekte die Situation noch verschlimmern und Saras Affekte nicht oder in nur sehr geringem Ausmaß bearbeitet werden können. Zudem nehmen auch Andis unvorhersehbares Verhalten oder das Verhalten anderer Beteiligter häufig Einfluss auf den Containingprozess.

Auch der folgende Ausschnitt zeigt eine von Angst geprägte Situation, in der ich versuche, für Sara ein verstehender und verdauender Container zu sein. Anders als in der vorherigen Szene hole ich Sara in dieser aber aus der Situation heraus. Der Protokollausschnitt entstammt einem Work Discussion Protokoll, das ich zu Beginn der vierten Klasse verfasste. Toni, der Werklehrer, arbeitet in der beschriebenen Unterrichtseinheit mit Sara. Wir bauen Namensschilder aus dünnen Lochblechen, Muttern und Schrauben. Sara steckt dafür immer wieder „weinend eine Schraube in die Löcher“ (Reichhart 2021a, 3, 3). Sie experimentiert mit der Dreidimensionalität, indem sie an einem Werkstück arbeitet, das ihre Tiefenwahrnehmung erfordert. Dieser dreidimensionale Raum scheint ihr in der Situation aber nicht geheuer. Sara hüllt sich durch kontinuierliches leises Weinen in eine Klanghülle, ihre Tränen lassen die Außenwelt verschwimmen. So erlebt sie das Außen getrübt, ohne es völlig zu verleugnen (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 35). Obwohl Toni sehr ruhig und sanft mit Sara spricht, wimmert die Schülerin kontinuierlich leise vor sich hin. Als sie beginnt, immer wieder laute Schreie auszustoßen und bitterlich zu weinen, beschließe ich, sie aus der Situation herauszuholen. Ich gehe zu den beiden und gebe Sara die Hand, um mit ihr aus der Klasse hinauszugehen:

„Das Mädchen weint weiter an meiner Hand, Tränen laufen ihr über das ganze Gesicht. Draußen angekommen drehe ich sie zu mir um und drücke sie an mich. Ich streiche ihr über den Rücken. Dann setze ich mich auf einen Stuhl, der am Gang bei Saras Arbeitsplatz steht und nehme sie auf den Schoß. Ich wiege sie vor und zurück und flüstere ihr sanft ins Ohr: ‚Es ist alles gut, es war dir jetzt zu viel glaube ich, darum sind wir jetzt draußen‘, sage ich zu ihr. Sara drückt sich an mich. Ihr Weinen wird leiser. ‚Wir sind jetzt alleine hier draußen, ich bin da, du bist auch schon fertig mit deiner Arbeit, es ist alles gut. Du hast mit Toni gearbeitet. Vielleicht war dir das jetzt auch zu viel und du hattest Angst, weil Toni ein Mann ist wie Arian und Andi. Toni war noch nie da, das kann auch sein, ich weiß es nicht genau, aber vielleicht ist es das‘. Sara drückt ihr Ohr an meine Lippen, ihr Wimmern wird leiser“ (Reichhart 2021a, 3, 3f).

Sara erlebt ihre Angst in der Szene in der Dreidimensionalität: Tränen laufen aus ihr heraus, sie versucht nicht, mit mir zu einer Einheit zu verschmelzen. Wie von Tustin (1989, 100) allgemein beschrieben, erstarrt Sara in ihrem harten Nicht-Ich. Wir befinden uns noch im selben Raum mit der Gefahr und ich denke, dass es am besten ist, wenn Sara und ich den Klassenraum verlassen. Ich schaffe damit einen Übergang vom angstbesetzten in einen angstfrei(er)en Raum (Schul-

gang). Dieser Übertritt steht symbolisch für meinen psychischen Innenraum. Auch ich kann am Gang besser ‚durchatmen‘

Im Containing schaffe ich eine körperliche Verbindung zwischen Sara und mir. Durch das Wiegen auf meinem Schoß findet vorerst ein Holding nach Winnicott statt. Ich halte Saras innerpsychischen Zustände, damit eine Affektregulierung stattfinden kann. Dabei werden Saras Affekte aber noch nicht bearbeitet (vgl. Ausführungen Crepaldi 2018, 69f). Um sie auch zu containen, spreche ich leise zu Sara und deute, was in ihr vorgehen könnte. Ich betone, dass wir ‚heraußen‘ sind, also nicht mehr im angstbesetzten Raum. Es wirkt, als würde Sara aus ihrer Angststarre erwachen. Ihr sanftes Andrücken ist nicht der Versuch, völlig in mich einzudringen, sondern sie schwingt sich mit dieser Bewegung auf meine schaukelnde Bewegung ein. Indem sie sich an mich drückt, erkennt sie mich als anwesendes Objekt und kann ihre Gefühle in mich hineinprojizieren. Um Saras Erleben und ihre Affekte auch in einen „Gefühls- und Sinnzusammenhang“ (Staehele 2012, 70) zu bringen, fasse ich weiter zusammen, was passiert ist und gebe Sara zu verstehen, dass sie nicht alleine ist. Meine Deutungen helfen auch mir, die Situation besser zu verstehen. Sara drückt schließlich ihr Ohr an meine Lippen, als würde sie meinen Worten lauschen. Womöglich versteht sie die Deutungen, vielleicht ist es nur die Melodie meiner Stimme, die sie beruhigt. Saras Affekte scheinen gemildert. Das manifestiert sich in Saras körperlicher Entspannung.

In der Szene wird deutlich, dass sich Sara besser auf mein Containing einlassen und Containing Wirkung zeigen kann, wenn ich die Schülerin aus der angstbesetzten Situation herausnehme.

Die Analyse von Containingversuchen in angstbesetzten Situationen ergibt:

- *Im gelingenden Containing sind Sara und ich körperlich verbunden. Es ist dabei ein Einschwingen auf die Bewegung des anderen und keine Flucht in die Zweidimensionalität.*
- *Indem sich auch Sara auf meine Bewegungen einschwingt und ruhiger wird, reagiert sie auf mein Containing und erkennt mich als helfendes Objekt mit Innenraum.*
- *Im Deutungsprozess führen entweder meine Worte oder meine ruhige Stimme zur Verdauung von Saras Ängsten und sie beruhigt sich.*
- *Auch mir helfen meine Deutungen im Verstehensprozess um Saras Angst und dabei, selbst ruhig zu bleiben.*
- *Durch negative Gegenübertragungsgefühle geht mein schützender Innenraum verloren.*
- *Nicht nur ich als Container, auch Andi kann plötzliche desorganisierte Bewegungen ausführen, die das Containing stören.*

- *Sara reagiert auf einen plötzlichen Verlust des helfenden Objekts mit aggressivem Eindringen als Flucht in die Zweidimensionalität.*
- *Containing wird eher wirksam, wenn Sara aus der angstbesetzten Situation herausgenommen wird.*

Weil es meist nur zu einer Beruhigung kommt, wenn ich Sara aus der ihr Angst machenden Situation heraushole, bleibt ihre Angst vor Andi und anderen Mitschülern aber zunächst unverändert. Ich beginne deshalb, im Sinne von Containingsversuchen als pädagogische Optimalstrukturierung (Crepaldi 2018, 133), auch immer wieder Interventionen im Unterricht zu planen, in denen sich Sara in einem sicheren Rahmen mit ihrer Angst bzw. angstbesetzten Objekten auseinandersetzen kann.

7.3.2.2 Containing als geplante Intervention im Unterricht

Diese sowohl pädagogisch als auch in Hinblick auf Saras Ängste in der Schule geplanten Unterrichtssequenzen sollen Sara die Möglichkeit geben, positive Erfahrungen mit den Gefahren der Außenwelt zu machen. Ich bespreche diese Interventionen deshalb vorab immer auch mit den anderen Lehrerinnen und Kindern und teile allen Beteiligten mein Vorhaben mit. Mit Andi oder anderen Mitschülern bespreche ich das Setting jeweils genauer, da es wichtig ist, wie sie sich in der Sequenz verhalten und vor allem, dass auch sie unvorhergesehene Handlungen vermeiden. Eine solche Handlungssequenz gibt der folgende Protokollauschnitt wieder. Er entstammt einem Protokoll vom Ende der dritten Klasse und ist damit älter als der zuvor analysierte. Das zeigt, dass sich im Zuge der Fördermaßnahme geplante und nicht geplante Settings abwechseln. Für die beschriebene Intervention arbeite ich mit Andi und Sara zu dritt im kleinen Lernraum. Es ist geplant, mit beiden Kindern Memory zu spielen. Ich sitze in der Szene mit Andi um die Tischgruppe, die Memorykarten vor uns ausgebreitet. Sara steht einige Schritte von uns entfernt:

„Ich ziehe Saras Sessel zu mir heran, zu Andi mit viel Abstand. ‚Du kannst dich auch zu uns setzen, wenn du möchtest‘, sage ich. Sara stampft auf und beißt sich leicht in ihren Arm. ‚Du stampfst mit deinem Fuß. Ich glaube, es ärgert dich, dass du hier mit Andi alleine bist. Aber ich bin auch da, du hast Angst, aber das brauchst du nicht‘, sage ich ruhig und langsam. Sara lässt ihren Arm wieder nach unten hängen. Ich strecke Sara die Hand hin. Sie geht zwei Schritte auf uns zu, dabei lässt sie Andi nicht aus den Augen. ‚Toll machst du das, Sara. Es ist dir immer noch nicht ganz geheuer, aber du versuchst es‘, sage ich. Andi schaut zwischen uns beiden hin und her. Sara legt ihre Hand auf meine Schulter“ (Reichhart 2020b, 9, 1f).

Das Spiel für die Handlungssequenz ist schon vorbereitet. So weiß Sara, was auf sie zukommen wird. Indem ich ihren Stuhl näher an mich heranziehe, behalte ich einerseits die Kontrolle über die Intervention, gleichzeitig biete ich Sara so die Sicherheit meiner Anwesenheit. Saras aggres-

sive Reaktion auf meine Einladung weist auf eine Öffnung für den dreidimensionalen Raum hin (vgl. Ausführungen Staehle 2012, 64; Tustin 1989, 122). Als Sara ihrer inneren Anspannung Ausdruck verleiht, bleibe ich ruhig und fasse in Worte, was gerade in ihr vorgehen mag. Dabei beschreibe ich zuerst, was die Schülerin tut (vgl. Ausführungen Ekstein 1973, 118). Erst dann versuche ich zu deuten, warum Sara stampft und sich beißt. Durch meine Deutung kann ihrem Verhalten und den Affekten dahinter ein Sinn gegeben werden (vgl. Ausführungen Staehle 2012, 70). Meine ruhige Art zu sprechen – oder auch der Inhalt des Gesagten – scheint Saras Anspannung zu mildern. Ich gehe sofort auf ihre lösende Bewegung ein und versuche durch eine einladende Geste, mit Sara in Kontakt zu treten. Mit meinem Arm baue ich eine Verbindung zu Sara. Diese Verbindung steht symbolisch auch als Übergang in meinen inneren Raum.

Sara dürfte mich in der Szene schließlich als hilfreiches Objekt erkennen: Durch meine Deutung kann Saras Angst gemildert an sie zurückgegeben werden. Sie nimmt meine Einladung an und wagt sogar zwei Schritte auf Andi und mich zu. Saras anfänglich negativen Affekte scheinen so weit überwunden, dass es ihr möglich ist, sich anzunähern. Ich fasse weiter durch Worte die Situation zusammen und betone die positive Erfahrung, die Sara in der Intervention macht, indem ich sie lobe. Saras Geste zum Schluss, als sie mir die Hand auf die Schulter legt, erfüllt mich – und womöglich auch Sara – mit Stolz: Sara ist jetzt da. Sie hat es geschafft! Vermutlich ist diese Verbindung für Sara zudem wichtig, um mich in ihrer Erlebenswelt als helfendes Objekt nicht zu verlieren.

Obgleich es fast immer gelingt, dass sich die anderen Kinder – wie auch Andi in der eben beschriebenen Situation – ruhig verhalten, wirken sich natürlich auch in geplanten Interventionen die Gefühle, Affekte und das Verhalten aller Beteiligten auf das Containing aus. Nur solche Rahmenbedingungen geben mir aber die Möglichkeit, mich während des Containings voll auf Sara und ihre Reaktionen zu konzentrieren. In durchdachten Settings können Saras Ängste immer wieder erfolgreich bearbeitet werden.

Ähnlich verhält es sich in weiteren Szenen, in denen Sara eine von mir als Lehrerin vorstrukturierte Umgebung vorfindet, in der sie sich mit ihrer Angst auseinandersetzen kann und ich sie unterstütze, indem ich in ihrer Nähe bin und sie im Blick habe. Das zeigt sich auch im nächsten Protokollausschnitt, einer geplanten Intervention in der Gesamtklasse.

Sara ist in dieser Unterrichtseinheit angehalten, Brotstücke an ihre Mitschüler*innen auszuteilen. Mit den anderen Kindern bespreche ich vorab, dass sie währenddessen ruhig an ihren Plätzen sitzen bleiben und sich bei Sara bedanken sollen. Ich begleite Sara in der Szene durch die Klasse und bekräftige sie durch lobende Worte:

„Auch als Sara bei Andi ankommt geht sie flotten Schrittes auf den Jungen zu. Sie bleibt etwas weiter weg vor seinem Tisch stehen und hält ihm den Teller entgegen. Ich stehe dabei etwa drei Schritte hinter ihr“ (Reichhart 2021a, 6, 3).

Saras Mitschüler*innen, ich und auch alle weiteren anwesenden Betreuungspersonen konzentrieren uns im Verlauf solcher Containingversuche ganz auf Sara. Das ist vermutlich nicht nur für mich, sondern auch für die anderen mit großer Anstrengung verbunden. Sara aber kann sich in einer ihr Sicherheit bietenden Lernumgebung und durch meine stärkenden Worte ihrer Angst stellen, sie kontrollieren und Mut beweisen. In der beschriebenen Szene braucht Sara nicht einmal mehr eine körperliche Verbindung zu mir. Das vorbereitete Setting und meine Nähe selbst werden zum haltgebenden Container. Schade ist, dass solche Sequenzen durch den schulischen Rahmen des Regelunterrichts nicht allzu häufig realisierbar sind.

Die Analyse von Containingversuchen als geplante Interventionen im Unterricht erweitert die vorherige Analyse wie folgt:

- *Eine vorbereitete Umgebung und meine volle Aufmerksamkeit geben Sara Sicherheit.*
- *Ich kann mich im geplanten Setting besser auf Sara konzentrieren.*
- *So kann mein Deutungsprozess ein beschreibender und erst dann ein deutender sein und Saras Affekte und Handlungen können in einen Sinnzusammenhang gebracht werden.*
- *Sara erkennt den für sie vorbereiteten Rahmen als sicheren Raum und nutzt ihn.*
- *Sara kann im vorbereiteten Setting positive Erfahrungen mit den angstbesetzten Objekten ihrer Außenwelt machen.*
- *Das pädagogisch durchdachte Setting und meine Nähe als Pädagogin selbst werden zum Container.*

Das letzte Kapitel der Analyse zeigt, wie sich die Fördermaßnahme des Containings insgesamt auf Saras Angst in der Schule und ihr Verhalten auswirkt.

7.3.3 Die Angst verschwindet (nur) langsam

Eine Milderung von Saras Angst ist Voraussetzung, um ihr volles Entwicklungs- und Lernpotenzial wieder auszuschöpfen. Darum ist ein abschließender Blick auf Saras generelles Befinden in der Klasse und im Unterricht erforderlich.

Zum Ende der Fallstudie sind bei Sara zwei konträre Umgangsweisen mit ihren Ängsten beobachtbar: Einerseits schafft sie es, sich selbst Raum zu suchen, zu erkennen und als Container zu nutzen. Auf der anderen Seite gibt es auch im vierten Jahr und trotz der Fortschritte im Um-

gang mit ihrer Angst immer wieder auch herbe Rückschläge, in denen Sara von ihrer Angst beherrscht wird und weder körperlicher Kontakt, noch Worte sie trösten können.

Diese zwei Seiten werden durch die letzten beiden Protokollausschnitte veranschaulicht.

Der erste Ausschnitt zeigt, wie sich Sara selbst einen ihr Sicherheit gebenden Raum sucht und nutzt. Sie betritt in der Szene als letzte den Integrationsraum. Als sie Arian erblickt, lässt sie einen kurzen Schrei los. Während sich Arian hilfeschend nach mir umdreht und ich gedanklich nach einer Lösung suche, macht sich Sara bereits von selbst auf den Weg. Ich folge ihr langsam:

„Sara drückt sich bereits hinter Arian vorbei. Direkt hinter dem Buben bleibt sie stehen. Den Blick immer noch nach vorne gerichtet, hebt sie ihre Hand und streckt sie nach hinten aus. Ich greife sie und sage: ‚Du holst dir selbst Unterstützung von mir, um weiter mutig zu bleiben. Ich bin da und Arian ist ganz ruhig‘, sage ich, schaue dabei Arian an. Arian nickt mir zu. Sara macht zwei Schritte an meiner Hand, lässt sie dann los und geht um den Tisch herum weiter, um sich dort auf den Sessel zu setzen“ (Reichhart 2021a, 2, 2).

Sara weiß in der Szene um meinen schützenden innerpsychischen Raum, der ihr zur Verfügung steht, um ihre Ängste zu containen. Sie holt sich aktiv Hilfe. So schafft sie es, an meiner Hand an Arian vorbei zu gelangen. Die letzten Schritte bis zu ihrem Sitzplatz macht sie sogar alleine.

Sara ist in diesem Moment zwar noch nicht so weit, selbst Beta- in Alpha-Elemente zu verwandeln, wie Bion den Transformationsprozess im eigenen innerpsychischen Raum beschreibt (Bion 1962, 147). Aber sie schafft es, innerpsychischen Raum zu suchen und zu erkennen und sich so selbst einen Container zu beschaffen, der in dem Moment, als die Gefahr für sie zu groß wird, ihre Angst mildern kann.

Der zweite Ausschnitt zeigt einen wie oben beschriebenen Rückfall, in dem Saras innere Not überhandnimmt und es unmöglich macht, die Schülerin zu containen. Ich arbeite auch in dieser Szene mit der Integrationsgruppe im kleinen Nebenraum:

„Sara wimmert vor sich hin. Reda [Mitschülerin] fragt, was sie denn hat. ‚Ich weiß es nicht mehr‘, sage ich und schüttele leicht den Kopf. *Ich bin ratlos*. Ich hänge schnell das richtige Datum an die Tafel und fordere die Kinder dann auf, die Tunwörter richtig in den Lückentext einzufügen. Dann wende ich mich Sara zu. Ich nehme ihre Hand und streichle sie sanft. ‚Wenn wir nur wüssten was los ist. Es schaut nicht aus, als ob du Angst hättest, aber du wirkst sehr verzweifelt, das merke ich. Ich bin da, alle Kinder arbeiten, es kann dir niemand etwas tun Mausl.‘ Sara schaut mich mit verheultem Gesicht an, Tränen laufen über ihr Gesicht. Sie weint“ (Reichhart 2021a, 4, 5).

Anders als im ersten Ausschnitt beherrschen hier ihre Not, ihr Verlangen nach Affektregulation und ihre Bedürftigkeit Saras Erleben und zudem den Unterricht der gesamten Gruppe. Auch in der Forschergruppe wurde resümiert, dass unter solchen Umständen kein Unterricht mehr statt-

finden kann. Die Gesamtsituation scheint weiterhin verworren und fern jeder Realisierung eines normalen schulischen Alltags (Reichhart 2021b, 4, 1).

In Situationen wie eben beschrieben ist nicht nur Sara ihrer innerpsychischen Not hilflos ausgeliefert. Der Ausschnitt zeigt, wie auch ihre Mitschüler*innen und ich als Lehrerin von Saras Ohnmacht angesteckt werden und alle ratlos – und auch erschöpft – zurückbleiben. Solche Rückschläge führen bei Sara häufig wieder zu aggressiven Ausbrüchen. So endet auch diese Szene weiter hinten im Protokoll damit, dass Sara heulend mit Fäusten auf den Tisch trommelt:

„[Sara] weint nun bitterlich. Ich nehme wieder ihre Hand. Sie lässt sich streicheln, weint aber hemmungslos und immer lauter weiter. Plötzlich trommelt sie mit der anderen Hand erneut am Tisch“ (Reichhart 2021a, 4, 6).

Nicht nur in Sara, auch in mir herrschen zum Zeitpunkt der Beendigung der Fallstudie sehr konträre Gefühle vor. Ich verspüre einerseits Stolz und Freude ob der kleinen Erfolgserlebnisse auf der einen und Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung und Ohnmacht aufgrund der immer wiederkehrenden Rückschläge auf der anderen Seite.

Im Rätsel um Saras Ängste in der Schule konnten durch die genaue Analyse von Saras manifestem Verhalten, der Affekte, die dahinterstecken könnten, und ihrem innerpsychischen Erleben vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung einige Erkenntnisse gewonnen werden. Vieles konnte durch ein Nachdenken über die Fallgeschichte aus einer neuen Perspektive betrachtet werden. Es wurde aufgezeigt, wie Saras Angst verstanden werden kann. Die Analyse des Versuchs, Saras Ängste zu containen, brachte zudem Aufschluss darüber, wie und unter welchen Umständen und Voraussetzungen Sara als autistischer Schülerin ein sicherer innerer Raum angeboten werden kann, um ihr bei der Bearbeitung ihrer Angst zu helfen.

Die aus der durchgeführten Analyse gewonnenen Erkenntnisse sind nicht nur im Rahmen meiner Masterarbeit aufschlussreich, sondern auch für meine psychoanalytisch-pädagogische Praxis – insbesondere in der Arbeit mit Sara, aber auch mit anderen autistischen Schüler*innen – von Bedeutung. Im nächsten Kapitel werden diese Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse des Verstehensprozesses

Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse erfolgen, wie die Analyse, gegliedert in die zwei an den Fragestellungen orientierten Themenbereiche. Zuerst werden die Analyseergebnisse in Bezug auf Sara und ihre Ängste in der Schule zusammengefasst und in den aktuellen Forschungsstand eingebettet. Danach werden allgemeine Aussagen, die aus der Fallgeschichte gewonnen werden konnten, herausgearbeitet und ebenso anhand bereits bestehender Literatur dis-

kutiert. So werden die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Masterarbeit beantwortet. Diese sollen dafür zunächst nochmal angeführt werden:

1. *Wie kann, erörtert am Fallbeispiel Sara, Angst in der Schule bei Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung verstanden werden?*
2. *Inwieweit kann, erörtert am Fallbeispiel Sara, das Containing-Modell bei Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus bei der Überwindung von Angst im Kontext von Schule wirksam werden?*

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse – Bedeutung für die Fallgeschichte

Die Analyse zeigt Sara als konfus autistische Schüler*in, die nicht, wie Meltzer et al. (1975, 27) autistische Kinder beschreiben, in einer veränderungslosen zweidimensionalen Erlebenswelt verharret, sondern bereits am Übergang zur räumlichen Vorstellung ihrer Psyche und der Außenwelt steht. Diese Dimensionalität war sowohl im Verstehensprozess um Saras Ängste, als auch im Containingversuch von Bedeutung.

Ich werde die Analyseergebnisse zu Saras Angst in der Schule aus dem ersten Themenblock ‚Ringens um ein Verstehen von Saras Angst vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung‘ und anschließend die Ergebnisse zum Containing von Sara in der Schule aus dem zweiten Themenblock ‚Containing – Innerpsychischen Raum nutzen und Saras Angst Platz geben‘ zusammenfassen.

8.1.1 Saras Angst in der Schule

Die Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Fallanalyse orientiert sich in diesem Kapitel an den vorab in der Theorie formulierten verschiedenen Facetten der Angst bei autistischen Kindern. Es wird so die Frage beantwortet, wie Saras Angst in der Schule vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Autismusforschung verstanden werden kann.

Saras Raumlosigkeit:

Trotz ihres bereits ausgeprägteren räumlichen Vorstellungsvermögens zieht sich Sara im Erkennen von Gefahren ihres Außenraumes auf eine zweidimensionale Ebene zurück. Entwicklungsschritte hin zur (emotionalen) Öffnung lösen in ihr, wie auch in anderen autistischen Kindern, große Ängste aus (vgl. Ausführungen Rhode 2012, 81). Immer wieder sitzt Sara in angstbesetzten Momenten deshalb am Übergang zwischen einer zwei- und einer dreidimensionalen Welt fest und erlebt so als konfuses Kind ihre Welt schemenhaft dreidimensional (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 35). Obgleich Sara generell zu einem dreidimensionalen Erleben fähig ist, erkennt sie in ihr Angst machenden Situationen oft keinen Innenraum ihrer Objekte, der ihr Schutz bieten

kann. Sie ist somit nicht in der Lage, ihre unangenehmen Gefühle in diese hineinzuprojizieren (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 27). Zudem ist Sara insbesondere durch meine Gegenübertragungsgefühle in der Schule immer wieder auch negativen Affekten ihr gegenüber ausgesetzt. Ich biete ihr so meinerseits keinen Raum zur Projektion negativer Anteile. Es entsteht kein Raum zur Entfaltung ihres Selbst (vgl. Ausführungen Doppel 2019, 182). Saras Raumlosigkeit wird verdoppelt.

Saras Trennungsangst und ihre Angst vor dem Fremden und völliger Vernichtung:

Im Erkennen der Dreidimensionalität, und damit in der Konfrontation mit ihrem Nicht-Ich, entstehen bei Sara die von Tustin (1989, 91) beschriebenen Trennungsängste als Angst vor dem Übertritt in den dreidimensionalen Raum und Angst vor der Trennung vom Objekt. Mit dieser Trennungsangst muss sich auch Sara beim Übertritt in die Schule, in eine neue soziale Umgebung, besonders intensiv auseinandersetzen. Im ersten Schuljahr bewegt sich Sara noch größtenteils in der Zweidimensionalität. In dieser erlebt sie sich als mit ihren Objekten verbunden (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 276). Sara empfindet mich als Teil von ihr. Der ruhige, gut betreute Start in ihren neuen Schulalltag lässt sie die Dreidimensionalität probeweise abtasten. Dadurch, dass sie wie andere konfuse Kinder „die Grenze zum »Nicht-Ich« zu verwischen sucht“ (Tustin 1989, 61), wähnt sie sich zumeist in Sicherheit. Zusätzlich hat Sara zuvor durch die konfuse Symbiose zu ihrer Mutter nie gelernt, sich im Außen zurechtzufinden oder sich mit andersartigem Verhalten aus diesem Außen auseinanderzusetzen (vgl. Ausführungen Nissen 2015, 112).

Andis plötzliches, lautes und für Sara fremd- und bösesartiges Auftreten in der zweiten Klasse unterbricht deshalb die Verwirrung der Grenze harsch und Sara wird sich in tragischer Weise der Grenze zu ihrem Nicht-Ich bewusst. Die Klasse als Gruppe, wie sie bisher bestand, verändert sich in Saras Erleben unerwartet und übergangslos. Andi als Verkörperung aller Gefahren aus der Außenwelt löst neue Reize in Sara aus, die sie zuvor nicht kannte. Diese Reize stürzen sie in eine Katastrophe, Sara empfindet sie als lebensbedrohlich (vgl. Ausführungen Lüders 1996, 88; Tustin 1989, 146).

Sara erlebt Andi in der Schule zudem als Zerstörer der bereits entwickelten konfus symbiotischen Beziehung zu mir. Diesen Einbruch der – schulischen sowie symbiotischen – Kontinuität empfindet Sara wie ein Zerreißen ihrer und unserer gemeinsamen Oberfläche (vgl. Ausführungen Heilmann 2019, 44). Andi wird zur existentiellen Bedrohung. Der Verlust ihrer Tränen ist für Sara darüber hinaus gleichbedeutend mit dem Verlust ihres eigenen Selbst. Das macht ihr zusätzlich Angst (vgl. Ausführungen Mätzler 2012, 6).

Saras Verfolgungsangst:

Je weiter entwickelt Saras Bewusstsein der Getrenntheit, desto größer ist auch ihre Angst (vgl. Ausführungen Haag 1996, 163). Durch Andis abruptes und nicht enden wollendes Eindringen bricht die Dreidimensionalität mit ihm wie eine Katastrophe über Sara herein. Ihr immer fortgeschritteneres Bewusstsein der Getrenntheit lässt Sara bald völlig die Kontrolle über die Situation verlieren: Die fremde Gefahr aus dem Außen lauert plötzlich überall auf sie. Dieser Kontrollverlust führt dazu, dass Saras Ängste in ihrem Erleben jederzeit und an jedem Ort über sie hereinbrechen könnten. Sie fühlt sich verfolgt und ist deshalb „ständig auf der Hut“ (Tustin 1989, 222).

Unverarbeitete Ängste der Mutter und Saras Hypersensibilität:

Auch Saras familiärer Background wurde in die Analyse miteinbezogen. Die Ängste und Sorgen insbesondere ihrer Mutter wirken sich durch ihre verworrene Symbiose auf Saras Erleben aus. Sara spürt so die Angst ihrer Mutter, von fremden Männern verfolgt zu werden und die Angst vor dem Eindringen des Vaters in ihre Symbiose. Saras übersensitives Empfinden führt dazu, dass sie die Ängste ihrer Mutter als ihre eigenen erlebt (vgl. Ausführungen Haag 1996, 163; Meltzer et al. 1975, 16; Tustin 1989, 21). Diese Ängste äußern sich in der Schule zuerst in der Angst vor Andi und breiten sich durch Saras immer offener werdende Wahrnehmung von Welt schließlich auch auf andere Mitschüler aus.

Aufgrund ihrer Hypersensibilität reagiert Sara zudem auch in der Schule auf alles um sie herum empfindlicher. Jeder negative Affekt in der Klasse, in unserer konfusen Symbiose insbesondere meine negativen Affekte in der Gegenübertragung zu ihr, intensivieren Saras Notlage.

Der Sturz in die Verzweiflung – Saras Verleugnung ihrer eigenen Existenz:

Sara ergreift aus all den oben genannten Gründen immer häufiger die Flucht in eine adhäsive Identifizierung, um ihrem Selbst, ihren Ängsten und den Gefahren der Außenwelt zu entkommen und Halt zu finden (vgl. Ausführungen Heider 2012, 244). Die Schülerin dringt dabei beinahe aggressiv in uns Lehrerinnen als ihre Objekte ein und vereinnahmt uns dadurch in ihrem Erleben völlig (vgl. Ausführungen Tustin 1989, 61f). Sie entflieht dem Bewusstsein ihrer Existenz als eigenständiges Subjekt und verleugnet die Verantwortung, die sie selbst für sich hat. In der adhäsiven Identifizierung gibt sie die Verantwortung an ihre Objekte ab (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 31). Können Saras Fluchtversuche vor Andi oder anderen Gefahren aus der Außenwelt nicht realisiert werden, findet sie sich alleine mit ihrem harten Nicht-Ich konfrontiert und erkennt plötzlich, dass sie ihr Handeln nur selbst steuern kann (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 31). In einer angstbesetzten dreidimensionalen Welt muss sich Sara der Verantwortung stellen, mit ihren Ängsten umzugehen. Da Sara durch ein noch nicht hinreichend ausgebildetes

Selbst aber nicht gelernt hat, für ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen, stürzt sie in Verzweiflung.

Da Sara als autistisches Kind ihren Ängsten stärker ausgesetzt ist als andere (vgl. Ausführungen Heilmann 2019, 43), ist es besonders wichtig, ihr im Verstehens- und Bearbeitungsprozess beiseite zu stehen. Dafür benötigt es dreidimensionalen Raum zur Projektion und Introjektion (Lüders 1996, 93f). Wie die Analyse zeigt, bewegt sich Sara zwar häufig in einer dreidimensionalen Erlebenswelt, sie ist in dieser aber noch nicht fähig, ohne unterstützende Objekte alle Dimensionen von Raum auszuschöpfen. Sara als konfus autistische Schülerin ist sich in ihrem Erleben nicht immer gewahr darüber, dass ihr mein innerpsychischer Raum zur Verfügung steht, um ihre Ängste aufzunehmen, auszuhalten und zu verdauen.

Die Analyse, wie der dreidimensionale Raum, der Sara in ihrem Erleben bereits zur Verfügung steht, dennoch genutzt werden kann, wird im nächsten Kapitel zusammengefasst.

8.1.2 Saras Angst in der Schule containen

In der Analyse wird deutlich, dass Containing von Saras Ängsten in der Schule unter zwei verschiedenen Bedingungen stattfindet: Zum einen direkt in angstbesetzten Momenten, zum anderen als geplante Interventionen im Unterricht. Die Zusammenfassung der Erkenntnisse der Fallanalyse orientiert sich an diesen beiden Rahmenbedingungen. Es wird die Frage beantwortet, inwieweit das Containing-Modell bei Sara als autistischer Schülerin bei der Überwindung ihrer Angst in der Schule wirksam werden kann.

Containing von Sara in angstbesetzten Situationen:

Meine Rolle der Pädagogin als Container:

Situationen, in denen sie bereits von ihrer Angst überwältigt wurde, sind nicht nur für Sara sehr anstrengend. Auch mir kostet es viel Energie, ihr in solchen Momenten meinen Raum als Container zur Verfügung zu stellen. Der Deutungsprozess, wie ihn Ekstein (1973), Staehle (2012), Müller (2011) oder Heilmann (2015) beschreiben, ist deshalb nicht allein für Sara, sondern auch für mich sehr wichtig: Meine Deutungen helfen mir, ruhig zu bleiben. Indem ich in Worte fasse, was geschieht und was in Sara vorgehen könnte, beginnt in mir ein Verstehensprozess von Saras Angst. Mein Nachdenken über Sara und insbesondere die Deutung im Moment des Containings ermöglichen es mir, Saras Ängste zu ‚fassen‘ und mich empathischer auf sie einzulassen. Da Sara selbst über ihre Ängste weder nachdenken noch sie in Worte fassen kann, übernehme ich diese Dinge für sie und stelle mich ihr damit als Hilfs-Ich zur Seite (vgl. Ausführungen Ahrbeck 1992, 221). Meine eigenen Gefühle im Hintergrund zu halten (vgl. Ausführungen Heilmann

2015, 142) und desorganisierte Bewegungen zu vermeiden (vgl. Ausführungen Ekstein 1973, 118) gelingt mir dabei nicht immer. Im Rollentausch spüre ich Saras Angst und Aggression (vgl. Ausführungen Trescher/Finger-Trescher 1995, 100). Jede kleinste Unstimmigkeit in meinem innerpsychischen Raum jedoch verschlimmert wiederum auch Saras innerpsychischen Konflikt. Durch meine Gegenübertragung kommt es zu Abwärtsspiralen, in denen Sara und ich uns gegenseitig immer tiefer in Verzweiflung stürzen. Ich kann Sara dann keinen weitgehend konfliktfreien Raum mehr bieten.

Ähnlich verhält es sich mit den Gefühlen und Bewegungen aller anderen Beteiligten, insbesondere angstbesetzten Objekten: In für Sara angsterfüllten Momenten, in denen sie meine volle Aufmerksamkeit braucht, schaffe ich es nicht, Andis Bewegungen oder die anderer zu kontrollieren. Sie nehmen Einfluss auf das Containinggeschehen und können das Containing stören.

Sara erkennt den Container – das Containing zeigt Wirkung:

In nicht vorhersehbaren Situationen, in denen Saras Angst bereits überhandgenommen hat, wird Containing eher wirksam, wenn Sara aus der ihr Angst machenden Situation herausgenommen wird. Im angstfrei(er)en Außenraum erkennt Sara meinen Innenraum als Container. Im gelingenden Containing sind Sara und ich körperlich verbunden. Unsere einander berührenden Oberflächen führen bei Sara zur Wahrnehmung ihrer Subjektivität (vgl. Ausführungen Ogden 2000, 53) und Sara erlebt mich als getrenntes Objekt, das ihr sicheren Raum für Projektion bietet. Sara und ich schwingen uns auf die Bewegungen der jeweils anderen – und auch auf deren Mimik, Gestik und Laute – ein. Wir nehmen einander wahr und erlangen ein Gespür füreinander (vgl. Ausführungen Staehle 2012, 56).

Dass Sara im Containing auch auf meine Bewegungen eingeht und sich dadurch beruhigt, zeigt, dass sie meinen Container erkennt. Sie ist so bereit, die von mir verdauten Affekte auch wieder zurückzunehmen. Dabei reagiert sie insbesondere auf meine gelassene und ruhige Stimme. Ob sie meine Deutungen auch versteht – wie es Staehle (2012, 58) allgemein bei autistischen Kindern vermutet – kann trotz der Analyse nicht mit Gewissheit festgestellt werden.

Der Container geht verloren – Saras Rückzug in den zweidimensionalen Raum:

Wird die Angst unerträglich oder verliert Sara plötzlich – durch meine Gegenübertragung oder durch unvorhergesehenes Verhalten von Andi oder anderen Beteiligten – ihr helfendes Objekt, reagiert sie mit aggressivem Eindringen. In bereits von vornherein angstbesetzten Situationen kommt es häufig zu körperlich beinahe gewaltvollen Verbindungen: Sara flüchtet vor den Gefahren zurück in ein zweidimensionales Erleben. In angsterfüllten Momenten bleibt nichts anderes

übrig, als sich mit Sara in der Zweidimensionalität zu verbinden, um die Situation zu beruhigen. Containing kann nicht stattfinden (vgl. Ausführungen Meltzer et al. 1975, 30).

Um Sara die Möglichkeit zu bieten, sich mit ihren Ängsten auseinanderzusetzen, müssen deshalb angstfrei(er)e Situationen genutzt werden, in denen sie für den dreidimensionalen Raum geöffnet ist. In pädagogisch geplanten Interventionen kann Saras Fähigkeit zum dreidimensionalen Erleben und so zum Containing ihrer Ängste besser genutzt werden.

Containing von Sara als geplante Intervention im Unterricht – Die Nutzung angstfreier Räume:
Meine Rolle der Pädagogin als Container:

Ich bereite für Sara in pädagogisch geplanten Interventionen (vgl. Ausführungen Ahrbeck 1992, 232; Crepaldi 2018, 133; Trescher/Finger-Trescher 1995, 112) eine geschützte Umgebung vor und biete ihr damit einen weitgehend sicheren Außenraum, in dem sie sich ihren angstbesetzten Objekten annähern kann. Gleichzeitig führe ich meine Schülerin dabei als Hilfs-Ich durch die Sequenz (vgl. Ausführungen Ahrbeck 1992, 221). Ich unterstütze sie und stelle ihr meinen innerpsychischen Raum zur Verfügung. Es entsteht eine Art Triangulierung zwischen Sara, ihrer Angst bzw. der Gefahr und mir als containendem Objekt.

Geplante Interventionen sind in einem gewissen Rahmen vorhersehbar. Ich kann mich dadurch besser auf Sara – und ihre Bewegungen und Reaktionen – konzentrieren, meine eigenen Affekte kontrollieren und damit meinen innerpsychischen Raum möglichst konfliktfrei halten. Im Sinne Ahrbecks (1992, 221) stelle ich so eine klare Beziehung zwischen Sara und mir her. Indem ich mich auf Sara fokussiere, fällt es mir zudem leichter, im Deutungsprozess zuerst die Situation beschreibende und erst danach deutende Worte zu finden (vgl. Ausführungen Ekstein 1973, 118). Saras Handlungen und Affekte können so in einen Sinnzusammenhang gebracht werden.

Um auch die Affekte und Reaktionen der anderen Schüler*innen – insbesondere Saras Mitschüler, die ihr Angst machen – weitestmöglich zu kontrollieren, spreche ich als containende Lehrperson diese Handlungssequenzen vorab mit allen anderen Beteiligten ab.

Sara erkennt den Container – das Containing zeigt Wirkung:

Auch für Sara sind solch pädagogisch geplante Interventionen besser vorhersehbar. Sie kann sich auf die bevorstehende Konfrontation einstellen. Dabei erkennt sie die für sie vorbereitete Umgebung als sicheren Raum, der ihr die Möglichkeit gibt, sich in einer weitgehend friedlichen und weniger angespannten Atmosphäre mit den Gefahren der dreidimensionalen Welt auseinanderzusetzen. Ein solches Setting ermöglicht es Sara, sich präventiv mit potentiellen Gefahren, wie Andi oder anderen Mitschülern, zu befassen. So entstehen Unterrichtssequenzen, in denen sich

Sara möglichen Gefahren langsam annähern kann, ohne sich bedrängt zu fühlen. Der pädagogisch vorgegebene Rahmen und meine für Sara spürbare Nähe selbst werden zum Container. Die Schülerin wirkt dabei oft neugierig und sogar interessiert an Andi oder anderen Mitschülern. Sie überwindet ihre Angst und hat so die Möglichkeit, positive Erfahrungen mit den angstbesetzten Objekten ihrer Außenwelt zu machen.

Aber auch ein Containing in geplanten Handlungssequenzen bringt Sara, mich und auch die anderen Beteiligten der Klasse oft an unsere Grenzen – zumal es den Rahmen des Unterrichts in der Regelschule sprengt – und führt nicht zur vollständigen Bewältigung ihrer Angst.

Erfolge und Rückschläge:

Obleich Saras Angst zum Ende der Fallstudie nicht völlig verschwunden ist, ist es wichtig, auf die kleinen Erfolge zu achten. Sie beweist in der vierten Klasse in manchen Momenten durchaus Mut und überwindet sogar ihre Ängste. Mitunter holt sie sich bereits von selbst Hilfe, um sich den Gefahren ihrer Erlebenswelt zu stellen. Sara hat zwar noch nicht gelernt, sich selbst zu beruhigen und ihre Angst zu bearbeiten, sie erkennt die Möglichkeit, innere Objekte zur Projektion und Transformation zu nutzen noch nicht (vgl. Ausführungen Bion 1962, 147). Die Schülerin weiß aber um meinen innerpsychischen Raum – den sicheren Raum ihrer Lehrerin –, der ihr als Container bereitsteht.

Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass es immer wieder auch zu Situationen kommt, in denen sowohl Sara als auch wir anderen Mitglieder der Klassengruppe mit Rückschlägen zu kämpfen haben und wir hilf- und ratlos zurückbleiben. Die Gesamtklasse der Regelschule bietet nicht den richtigen Rahmen, um Sara den ganzen Schultag über eine Atmosphäre zu bieten, die ihr und ihrer Situation gerecht wird.

Es war ein langer Prozess, Saras Ängste für sie verständlicher und verdaulicher zu machen, gemeinsam mit ihr zu bearbeiten und der Frage nachzugehen, in welcher Weise Bions Container-Contained-Modell auch bei ihr Wirkung zeigen kann. Dieser Prozess konnte auch mit dem Ende der Fallstudie nicht abgeschlossen werden.

Inwiefern dieser Prozess für den bestehenden wissenschaftlichen Diskurs und für andere autistische Schüler*innen und deren Lehrpersonen von Bedeutung ist, wird im folgenden Kapitel geklärt.

8.2 Diskussion der Ergebnisse – Bedeutung für andere Kinder mit der Diagnose frühkindlicher Autismus und ihre Ängste in der Schule

Eine Einzelfallstudie kann wissenschaftliche Theorien nur dann erweitern, wenn sie mit bestehenden Wissensbeständen verknüpft wird. Aus neuen Erkenntnissen, die die Analyse eines einzelnen Falls hervorbringt, entstehen so Hypothesen, die anschließend durch Vergleiche mit anderen passenden Fällen erweitert oder bestätigt werden können. Nur so können schließlich allgemein gültige Aussagen getroffen werden (Fatke 1997, 56ff). Im Folgenden werde ich Erkenntnisse aus meiner Forschung zusammenfassen, die in Bezug auf den aktuellen Stand der psychoanalytischen Autismusforschung und vor dem Hintergrund der zwei zentralen Fragestellungen als neu angesehen werden können.

8.2.1 Angst bei autistischen Kindern in der Schule

Aus den Analyseergebnissen vorliegender Arbeit lassen sich folgende Hypothesen zur Angst bei autistischen Schüler*innen formulieren:

- In Erweiterung zu psychoanalytischen Theorien von Angst bei autistischen Kindern von u.a. Bettelheim (1977), Doppel (2019), Haag (1996), Heck (2019), Heilmann (2019), Meltzer et al. (1975) oder Tustin (1989) komme ich zu dem Schluss, dass Angst bei autistischen Schüler*innen viele Facetten haben kann – von der primären Trennungsangst, bis hin zum hypersensiblen Empfinden innerhalb der Schulklasse. All diese Facetten, als verschiedene Ängste, die sich in der Psyche eines Kindes bündeln können, müssen mitgedacht werden, will man autistische Schüler*innen in ihrer Angst besser verstehen.
- Diese Vielschichtigkeit von Angst muss im Verstehensprozess immer vor dem individuellen Hintergrund des/der einzelnen Schüler*in betrachtet werden. Bezugnehmend auf Heilmann (2012), der die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Grenzen jedes autistischen Kindes betont, erweitere ich diese um die biografischen und sozialen Erfahrungen des Kindes.
- In der Schule können Klassenkamerad*innen autistischer Schüler*innen zu angstbesetzten Objekten werden, die Gefahren aus ihrem harten Nicht-Ich verkörpern.
- Durch ihre hypersensible Art können autistische Schüler*innen zur Projektionsfläche negativer Affekte anderer Gruppenmitglieder der Klasse werden und sich dadurch ihre Ängste verschlimmern. Damit biete ich Tustins Theorie der Hypersensibilität (1989) in den Kontext von Schule. Durch negative Gegenübertragungen der Lehrperson finden sich autistische Schüler*innen zudem in einer doppelten Raumlosigkeit wieder.

- Wie Staehle (2012) oder auch Tustin (1989) formulieren, kann in der Beziehung zu autistischen Kindern aufgrund ihres nicht ausgereiften Subjekt-Objekt-Erlebens ein Übertragungsgeschehen im Verstehensprozess um ihre Ängste nicht genutzt werden. Mit Hinweis auf eine fortgeschrittenere Vorstellung der Dimensionalität des Kindes und eingebettet in den Kontext von Schule erweitere ich diese Theorie um folgende Annahme: Die (konfuse) Symbiose, die ein Kind, das bereits am Übergang zur Dreidimensionalität steht, zur Mutter hat, kann in der Schule auf die Beziehung zur Lehrperson als weitere sehr enge Bezugsperson übertragen werden.
- Laut Nissen (2015) fällt es nicht-autistischen Menschen schwer, das Verhalten von autistischen Menschen richtig zu verstehen. Aufgrund meiner Analyseergebnisse komme ich zu dem Schluss, dass das Wissen um die Entstehung und das Erleben von Angst im autistischen Zustand dazu beitragen kann, die oft sonderbaren Verhaltensweisen autistischer Kinder bzw. Schüler*innen zumindest ein wenig besser zu verstehen. Dieses Wissen hilft, autistischen Schüler*innen empathischer zu begegnen.

Auch der Versuch, für eine/n autistische/n Schüler*in die Funktion eines Containers zu übernehmen, erfordert unter anderem viel Empathie. Demgemäß kann ein Wissen um die Vielschichtigkeit der Ängste autistischer Kinder dabei hilfreich sein, bedrohliche Gefühle dieser Schüler*innen zu containen.

8.2.2 Angst autistischer Kinder in der Schule containen

Folgende Hypothesen lassen sich aus den Analyseergebnissen vorliegender Arbeit zum Containing von Ängsten bei autistischen Schüler*innen formulieren:

- Nach der Analyse vorliegender Fallgeschichte kann in Anlehnung an Ahrbeck (1992) ergänzt werden, dass für die Hilfs-Ich-Funktion einer Lehrperson für autistische Schüler*innen das Kind für den dreidimensionalen Raum empfänglich und insbesondere im Moment der Hilfestellung geöffnet sein muss.
- Nach Meltzer et al. (1975) kann bei autistischen Kindern aufgrund ihrer Zweidimensionalität kein Containing stattfinden. In neuerer Literatur wird ergänzt, dass Containing wirksam werden kann, wenn sich das autistische Kind für die Dreidimensionalität öffnet (Barta 2002; Heilmann 2015; Müller 2011; Staehle 2012). Bezugnehmend auf beide Theorien ergänze ich um folgende Beobachtung: Gerade in allergrößter Not, wenn man als Lehrperson seine/n autistische/n Schüler*in containen möchte, kann es passieren, dass auch

ein für den dreidimensionalen Raum geöffnetes autistisches Kind in die Zweidimensionalität flüchtet und der Raum für Containing verloren geht.

- Im Containing autistischer Schüler*innen ist ein Deutungsprozess, wie Ekstein (1973), Heilmann (2015), Müller (2011) oder Staehle (2012) beschreiben, nicht nur für das Kind wichtig. Durch ein Nachdenken über den emotionalen Zustand des Kindes und ein in Worte fassen dessen, was geschieht und was in dem/der Schüler*in vorgehen könnte, kann auch die Lehrperson die Situation und die innerpsychische Not des/der Schüler*in besser verstehen. Dadurch führen die Deutungen auch zur Regulierung der Affekte der Lehrperson. So wird im Containing die Not des Kindes nicht noch mehr geschürt.
- Wie Heilmann (2015) zur Arbeit mit autistischen Schüler*innen empfiehlt, sollen im Containing die Gefühle des containenden Objekts in den Hintergrund rücken. Meine Analyse zeigt Schwierigkeiten auf, dies immer umzusetzen. Wichtiger ist deshalb, seine eigenen Gefühle, insbesondere in Bezug auf den/die Schüler*in, kontinuierlich zu reflektieren und die Deutungen im Containing zur eigenen Affektregulation zu nutzen.
- In Abgrenzung zu Staehle (2012) möchte ich anmerken, dass man als Lehrperson nicht zweifelsfrei annehmen kann, dass der/die autistische Schüler*in weniger beeinträchtigt ist, als angenommen. Deshalb können sanfte, auf das Kind eingestimmte Bewegungen und eine ruhige Stimmelmelodie womöglich ausschlaggebender sein für ein gelingendes Containing als der Inhalt der Deutungen.
- Indem sie sich in ihren Bewegungen aufeinander einschwingen, sind der/die Schüler*in und die Lehrperson als Container im gelungenen Containing körperlich verbunden. Es kommt dabei, in Anlehnung an Ogden (2000), zur Wahrnehmung der Subjektivität.
- Containing autistischer Kinder in der Schule kann nicht nur, wie es Heilmann (2015) beschreibt, durch negative Gegenübertragungsgefühle der Lehrperson, sondern auch durch desorganisierte Bewegungen und Affekte anderer Mitschüler*innen gestört werden.
- Containing autistischer Schüler*innen wird eher wirksam, wenn das Kind aus der angstbesetzten Situation herausgenommen wird oder wenn angstfreie Räume zur pädagogischen Optimalstrukturierung für Containing genutzt werden.
- Beim Containing als pädagogische Optimalstrukturierung – wie Trescher/Finger-Trescher (1995) eine geplante Intervention als Containing im Unterricht bezeichnen – sind bei autistischen Schüler*innen folgende Punkte im Speziellen zu beachten:
 - Es müssen angstfreie Situationen genutzt werden, in denen das autistische Kind für ein dreidimensionales Erleben geöffnet ist, um ihm einen Zugang zu seinen Ängsten zu ermöglichen. So kann das Kind direkt mit potentiellen Gefahren der

Außenwelt konfrontiert werden. Es wird eine Art Triangulierung geschaffen zwischen der Gefahr, dem/der autistischen Schüler*in und der Lehrperson als containendem Objekt.

- Da autistische Kinder weder über ihre Ängste nachdenken, noch über sie sprechen können, brauchen sie diese direkte Konfrontation. Eine solche Konfrontation des Kindes mit seinen angstbesetzten Objekten kann nur umgesetzt werden, wenn die Ängste des Kindes zuvor im schulischen Kontext identifiziert werden konnten.
- Ein geplantes Setting geben nicht nur dem/der Schüler*in Sicherheit, sondern bieten auch der containenden Lehrperson mehr Raum, um sich auf den/die Schüler*in zu konzentrieren. Dadurch können die zwei Schritte im Deutungsprozess (Ekstein 1973) besser umgesetzt werden: Zuerst wird das Verhalten des Kindes beschrieben, erst dann einer Deutung zugeführt. So können Affekte und Handlungen des Kindes in einen Sinnzusammenhang gebracht werden.
- Der pädagogisch vorbereitete Rahmen und die für das Kind spürbare Nähe der Lehrperson selbst werden zum Container. In diesem Setting kann das Kind positive Erfahrungen mit angstbesetzten Objekten seiner Außenwelt machen.
- Pädagogisch vorbereitete Handlungssequenzen als Containing autistischer Schüler*innen sind im Unterricht der Regelschule nur selten realisierbar, da sie den anderen Schüler*innen der Klasse viel Lernzeit wegnehmen.

Hat man zu kontinuierlichem Containing genug Ressourcen, kann es auch bei autistischen Schüler*innen Wirkung zeigen. Es muss aber mit einem nur langsamen Fortschritt und immer wieder heftigen Rückschlägen gerechnet werden. Kleine Erfolge anzuerkennen hilft, den/die autistische/n Schüler*in nicht aufzugeben.

Abschließend möchte ich auf Heilmanns (2012, 292) These, dass die Integration autistischer Kinder in eine Regelschulklasse aufgrund ihres abnormen Verhaltens sehr schwierig ist, Bezug nehmen und um folgende Erkenntnis meiner Fallstudie ergänzen: Kommen bei dem/der autistischen Schüler*in noch drastische Ängste hinzu, so erschwert das die integrative Beschulung zusätzlich. Die Auseinandersetzung mit Angst bei autistischen Schüler*innen erfordert sehr viel Zeit und Energie von allen Beteiligten. Containing als Fördermaßnahme, um diese Angst gemeinsam mit dem Kind zu bearbeiten, stellt einen langwierigen Prozess dar. Der/die autistische Schüler*in braucht mehr Zuwendung als in der Regelschulklasse ermöglicht werden kann.

Durch die Ableitung dieser allgemein formulierten Aussagen aus der Forschung vorliegender Masterarbeit und den Bezug dieser Aussagen zu bereits bestehender Literatur können die vorab identifizierten Forschungslücken ein Stück weit geschlossen werden. Darüber hinaus können sie praxisleitend sein für andere Pädagog*innen, die in ihrem beruflichen Alltag mit ähnlichen Fällen zu tun haben bzw. vor ähnlichen pädagogischen Herausforderungen stehen. Die ausformulierten Hypothesen sollen ein Anstoß sein, in der pädagogischen Arbeit mit autistischen Schüler*innen im Ringen um ein Verstehen und im gemeinsamen Bearbeiten ihrer Ängste eine psychoanalytisch-pädagogische Herangehensweise in Betracht zu ziehen. Zudem können sie, im Sinne Fatkes, als Grundlage dienen für weitere Einzelfallstudien zu Ängsten von autistischen Schüler*innen und somit die Forschung in diese Richtung vorantreiben.

9. Resümee und Ausblick

Es war mir ein großes Anliegen und daher Ziel der vorliegenden Fallstudie, aufzuzeigen, wie auch bei autistischen Kindern, deren Verhalten uns oft fremd und eigenartig erscheinen mag, psychoanalytisches Fallverstehen helfen kann, ihre Erlebenswelt zu ergründen und ihnen dadurch verstehender und einfühlsamer zu begegnen. Im Mittelpunkt meiner Arbeit stand die Schülerin Sara, deren Angst sich im pädagogischen Setting der Regelschulklasse über drei Jahre lang symptomatisch äußerte.

Um die zwei forschungsleitenden Fragestellungen um Saras Angst in der Schule und dem Versuch, Saras Ängste zu containen, wissenschaftlich fundiert zu beantworten, habe ich nach einer allgemeinen Klärung des Syndroms Autismus in die für meine Arbeit relevanten Theorien der psychoanalytischen Autismusforschung eingeführt. Diese habe ich anschließend mit Bions Container-Contained-Modell verbunden und Theorien zusammengetragen, die Aufschluss darüber geben, unter welchen Bedingungen dieses Modell auch bei autistischen Kindern angewandt werden kann. Bereits im Zuge meiner theoretischen Ausführungen und insbesondere in der anschließenden Forschungsarbeit wurden diese Theorien in den Kontext von Schule gebettet. Anhand einer Vielzahl von Work Discussion Protokollen, die in den letzten drei Jahren meiner pädagogischen Arbeit mit Sara entstanden, und dem Förderdiagnostischen Profil, das mir einen differenzierten Einblick in Saras Welt bot, kam ich schließlich zu den vorliegenden Analyseergebnissen.

Die Fallstudie ergab, in Verbindung mit Theorien aus der psychoanalytischen Autismusforschung, wie angstbesetztes Verhalten bei autistischen Kindern in der Schule verstanden werden kann. Am Fallbeispiel Sara wurde aufgezeigt, dass autistische Schüler*innen aufgrund ihrer Dimensionalität im autistischen Zustand mit vielen diffusen Ängsten konfrontiert sind, die sie, ins-

besondere im Erkennen der äußeren Welt und ihrer Subjektivität, in tiefe Verzweiflung stürzen lassen. Gerade in der Regelschule treffen autistische Kinder häufig erstmals – waren sie wie Sara zuvor noch nie Teil einer so großen sozialen Gruppe – auf eine Fülle neuer Eindrücke und Reize, die sie verstören können. Bei Sara war es das andersartige Verhalten ihres Mitschülers Andi. Auch die verstrickte symbiotische Beziehung zu ihrer Mutter spielte bei Sara eine besondere Rolle. Ihre innerpsychische Not, die sie nicht fähig war anders auszudrücken, äußerte sich in der Schule symptomatisch in aggressiven und verzweifelten Gefühlsausbrüchen.

Wie meine Studie zeigt, kann Containing trotz verschiedener Erlebenswelten von Subjekt und Objekt bei der Bearbeitung dieser Not wirksam werden, wenn das autistische Kind seine Erlebenswelt in Zügen bereits dreidimensional wahrnimmt. Durch viel Beziehungsarbeit, beschreibendes und deutendes Containing und ein Einschwingen aufeinander, konnte manchmal Raum genutzt werden, um Saras Ängste aufzunehmen, umzuwandeln und in verständlicher Form zurückzugeben. Wurden ihre Ängste übermächtig, zog sich Sara auch immer wieder auf eine zweidimensionale Ebene zurück. Geplante Handlungssequenzen konnten helfen, Containing im Unterricht langsamer und sanfter auf die Schülerin einzustimmen.

Obwohl sich nur langsam Erfolg abzeichnete, gaben meine Kolleginnen und ich – und auch ihre Mitschüler*innen – Sara nicht auf und das Mädchen konnte bis zum nahenden Ende der vierten Klasse, wenn auch mit Höhen und Tiefen, Teil unserer Klassengemeinschaft bleiben. Ich hoffe, dass Sara auch in Zukunft – und von ihren zukünftigen Lehrpersonen – nicht aufgegeben wird.

Obgleich – oder gerade, weil – uns die Integration autistischer Kinder in die Regelschulklasse vor eine so große, beinahe unlösbare Aufgabe stellt (Heilmanns 2012, 292), wird eine Beschäftigung mit der inneren Welt autistischer Schüler*innen für Lehrpersonen im Regelschulsystem immer wichtiger. Durch den vermehrt inklusiven Gedanken, der sich im heutigen Schulsystem – langsam aber dennoch – breit macht, werden immer häufiger auch Kinder mit der Diagnose frühkindlicher Autismus in die Regelschule aufgenommen (Heilmann 2012, 293).

Wie zu Beginn vorliegender Arbeit angemerkt, wird der psychoanalytischen Erforschung autistischer Störungen in der Arbeit mit Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus kaum Beachtung geschenkt (Mätzler 2012, 3). Insbesondere die psychoanalytische Betrachtung der Fallgeschichte ermöglichte mir aber einen umfassenden Einblick in Saras innerpsychische Welt mit ihren Ängsten und Nöten. Gerade weil wir autistische Kinder so schwer verstehen (Nissen 2015, 116) und auch sie wenig bis keinen Einblick in unsere Welt haben (Poustka et al. 2004, 1), kann ein psychoanalytischer Blick auf ihre, auch individuelle, Erlebenswelt hilfreich sein. Auch autistische Schüler*innen brauchen Lehrpersonen, die ihnen mit Interesse und Verständnis gegenüberstehen. Denn ihre Ängste sitzen oft tief und legen ihnen im Laufe ihrer Entwicklung hin zur

subjektiven Wahrnehmung ihres Selbst immer wieder neue Steine in den Weg. Ich möchte passend dazu – und um den Bogen zurück an den Beginn meiner Arbeit zu spannen – mit einem Zitat von Sellin den Abschluss meiner Masterarbeit einleiten:

„weiß du wie tiefwohnend eine angst in einem einzelnen sitzt
wie sie einen einzelnen zerfrisst
wie sie einen einzelnen am zerfall der ersten qualvollen worte persönlich wirkt
es ist wie ein totales erkennen“ (Sellin 1993, 43)

Es ist nun, am Ende vorliegender Arbeit, in meinem – und wohl auch Sellins – Interesse, wenn an die basierend auf der Analyse formulierten Hypothesen angeknüpft wird. Folgende Fragen wären dabei interessant, konnten aber im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden:

- Wie wirkt sich Containing autistischer Schüler*innen in weiterer Folge auf ihr Lernen aus?
- Wie wirkt sich Containing autistischer Schüler*innen auch auf das Wohlbefinden der gesamten Klasse, der Lehrpersonen und der anderen Kinder aus?
- Wäre womöglich ein anderes Modell zielführender, um die Ängste autistischer Kinder zu mildern?
- In Hinblick auf eine genauere Untersuchung geplanter Interventionen als Containing im Unterricht: Wie sieht eine solche Intervention genau aus bzw. was wäre das optimale Setting, um autistische Schüler*innen im Unterricht mit ihren Ängsten zu konfrontieren?
- Auch ein genauerer Blick auf den Containingvorgang der Lehrperson an sich – aufgesplittet auf die einzelnen Schritte vom Beobachten des Kindes bis hin zur Beschreibung und Deutung der Handlungen und Affekte zum richtigen Zeitpunkt – bleibt noch offen.

Diese Fragen zu beantworten und auf ihnen aufzubauen wäre hilfreich, um in Zukunft noch mehr autistische Schüler*innen im Regelschulwesen bei der Bearbeitung ihrer Ängste unterstützen zu können. Denn gerade in der Schule – am Beginn und während eines neuen Lebensabschnitts – kann auch autistischen Kindern geholfen werden, sich auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. So kann vielleicht irgendwann überwunden werden, als autistisches Kind „immer fremd in der menschlichen Gemeinschaft zu sein“ (Nissen 2015, 114).

10. Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (1992): Aggressivität als pädagogisches Problem. Ich-psychologische und objektbeziehungstheoretische Beiträge. In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch., Datler, W. (Hrsg): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Band 4, Matthias-Grünwald Verlag, Mainz, 220-235
- Barta, A. (2002): Behandlung einer autistischen Störung im Rahmen der Psychagogischen Betreuung. Ein Fallbericht zur Therapie eines beziehungsgestörten Kindes. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 27. Jahrgang, Heft 2, 108-123
- Beaumont, M. (1995): Zur Bedeutung psychoanalytischer Konzepte für den Kindergarten, die Schule und die „Erziehungstherapie“. Ein Beitrag aus Großbritannien. In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Büttner, Ch. (Hrsg): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Band 7, Matthias-Grünwald Verlag, Mainz, 33-48
- Bibliographisches Institut GmbH (2020): „Autismus“ auf Duden Online. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Autismus>, [1-1] (2020 07 15)
- Bick, E. (1987): Das Hauterleben in frühen Objektbeziehungen. In: Spillius, E. B. (Hrsg): Melanie Klein heute. Band 1. Verlag Internationale Psychoanalyse, Weinheim, 236-240
- Binneberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31. Jahrgang, Heft 6, 773-788
- Bion, W. (1962): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2020, 9. Auflage
- Broekman, B. (2003): Die psychische Geburt des Menschen. Eine Darstellung der frühkindlichen Entwicklung (nach Margaret Mahler). In: http://www.ipsis.de/themen/pdf/thema_bindung2.pdf, [1-6] (2020 08 19)
- Crepaldi, G. (2018): Containing. Psychosozial-Verlag, Gießen
- Datler, W., Bogyi, G. (1991): Psychoanalytisch-Pädagogische Förderdiagnostik und Erziehungsberatung: Das „Hampstead-Projekt“ Scheibenbergstraße 71. Bericht und erste Bilanz eines fünfjährigen sozialpädagogischen Wohngemeinschaftsprojekts. In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg): Information. Zur Bildung und Fortbildung für Erzieher und Sozialarbeiter, Heft 1, 11-84
- Datler, W. (1995): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 719-728
- Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M., Göppel, R. (Hrsg):

Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?. Psychosozial-Verlag, Gießen, 241-264

- Datler, W. (2004): Wie Novellen zu lesen...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg): Sie sind wie Novellen zu lesen... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14, Psychosozial-Verlag, Gießen, 9-41
- Datler, W., Datler, M. (2014): Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. In:
[0https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get](https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get), 1-29 (2019 01 10)
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N., Trunkenpolz, K. (2014): Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 17. Jahrgang, Heft 3, 195-214
- Datler, W. (2020a): Förderdiagnostisches Profil – Kategorien. Unveröffentlichte Seminarunterlage des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“. Universität Wien
- Datler, W. (2020b): Anmerkungen zu Diagnostik. Unveröffentlichte Seminarunterlage des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“. Universität Wien
- Doppel, R. (2019): Die Ängste geistig behinderter Menschen und der institutionelle Umgang damit. In: Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Kerschgens, A., Kupper-Heilmann, S. (Hrsg): Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten. Psychosozial-Verlag, Gießen, 173-188
- Ekstein, R. (1973): Grenzfallkinder. Klinische Studien über die psychoanalytische Behandlung von schwer gestörten Kindern. Ernst Reinhardt Verlag, München
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim, 56-68
- Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Kerschgens, A., Kupper-Heilmann, S. (2019): Angst – ein ubiquitäres Phänomen. Einleitung. In: Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Kerschgens, A., Kupper-Heilmann, S. (Hrsg): Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten. Psychosozial-Verlag, Gießen, 7-18

- Haag, G. (1996): Psychoanalytischer Ansatz bei Autismus und kindlichen Psychosen. In: Kinderanalyse, 4. Jahrgang, Heft 2, 160-173
- Heck, S. (2019): Behinderung, Trauma, Angsterleben. Zentrale Themen in der Arbeit mit Eltern und Angehörigen?. In: Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Kerschgens, A., Kupper-Heilmann, S. (Hrsg): Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten. Psychosozial-Verlag, Gießen, 103-116
- Heider, F. (2012): Getrenntheit und innerer Raum im kindlichen Autismus. In: Kinderanalyse, 20. Jahrgang, Heft 4, 239-262
- Heilmann, J. (2012): Autistische Kinder in der Schule. Verlauf einer gelungenen Integration. In: Heilmann, J., Krebs, H., Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. Psychosozial-Verlag, Gießen, 291-306
- Heilmann, J. (2015): Autismus ist nicht gleich Autismus. Vom frühkindlichen Autismus zur Autismus-Spektrum-Störung. In: Heilmann, J., Eggert-Schmid Noerr, A., Pforr, U. (Hrsg): Neue Störungsbilder – Mythos oder Realität? Psychoanalytisch-pädagogische Diskussionen zu ADHS, Asperger-Autismus und anderen Diagnosen. Psychosozial Verlag, Gießen, 127-145
- Heilmann, J. (2019): Wenn Angst stumm macht. Zur Entwicklung eines fünfjährigen Jungen mit der Diagnose „selektiver Mutismus“. In: Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Kerschgens, A., Kupper-Heilmann, S. (Hrsg): Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten. Psychosozial-Verlag, Gießen, 39-54
- Klonovsky, M. (1993): Anstelle einer Einleitung. In: Sellin, B., Klonovsky, M. (Hrsg): ich will kein in mich mehr sein. botschaften aus einem autistischen kerker. Kiepenheuer und Witsch, Köln 2003, 8. Auflage, 161-212
- Krüger, Ch. (2019): Wie Ängste sich von Eltern auf Kinder übertragen und dort wirksam werden. In: Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Kerschgens, A., Kupper-Heilmann, S. (Hrsg): Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten. Psychosozial-Verlag, Gießen, 81-101
- Lüders, K. (1996): Bions Container-Contained-Modell. In: Kennel, R., Reerink, G. (Hrsg): Klein-Bion. Eine Einführung. Brandes und Apsel, Frankfurt am Main, 85-99
- Mahler, M., Pine F., Bergmann, A. (1975): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Fischer, Frankfurt am Main 1987
- Mätzler, K. (2012): Was wir von der psychoanalytischen Autismusforschung über die Entwicklung der menschlichen Psyche lernen können. Vortrag im Psychoanalytischen Seminar Bern. In: <https://www.maetzler.info/gallery/autismusforschung.pdf>, 1-17 (2020 03 07)

- Meltzer, D., Bremner, J., Hoxter, S., Weddel, D., Wittenberg, I. (1975): Autismus. Eine psychoanalytische Erkundung. Brandes und Apsel, Frankfurt am Main 2011, deutsche Erstausgabe
- Müller, P. (2011): Ruinen der menschlichen Kommunikation. Zur Psychoanalyse des Autismus. Eine Lektüre. In: Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg): Misslingen des Anderen im Asperger-Syndrom. Psychoanalytische Näherungen. Brandes und Apsel, Frankfurt am Main, 121-140
- Nissen, B. (2015): Zur psychoanalytischen Konzeptualisierung und Behandlung von Störungen aus dem autistischen und autistoiden Spektrum. In: Psychotherapeutenjournal 2/2015, 110-119
- Ogden, T.H. (2000): Frühe Formen des Erlebens. Springer-Verlag, Wien, 2. Auflage
- Poustka, F., Bölte, S., Feineis-Matthews, S., Schmötzer, G. (2004): Autistische Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. Hogrefe-Verlag, Göttingen
- Reichhart, L. (2019): Work Discussion Protokolle und Besprechungsprotokolle 1(a)-20(a). Unveröffentlichte Seminarunterlagen aus dem ersten Studienjahr des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“. Universität Wien
- Reichhart, L. (2020a): Förderdiagnostisches Profil. Unveröffentlichte Seminarunterlage aus dem zweiten Studienjahr des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“. Universität Wien
- Reichhart, L. (2020b): Protokolle zur Erstellung des Förderdiagnostischen Profils, 1-12. Unveröffentlichte Seminarunterlagen aus dem zweiten Studienjahr des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“. Universität Wien
- Reichhart, L. (2020c): Notizen zur Fallbesprechung, 1-3. Unveröffentlichte Seminarunterlagen aus dem zweiten Studienjahr des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“. Universität Wien
- Reichhart, L. (2021a): Work Discussion Protokolle und Besprechungsprotokolle 1(a)-9(a), Unveröffentlichte Seminarunterlagen aus dem dritten Studienjahr des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“. Universität Wien
- Reichhart, L. (2021b): Notizen zu den Besprechungen in der Forschungsgruppe, 1-4. Unveröffentlichte Seminarunterlagen aus dem dritten Studienjahr des ULG „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“. Universität Wien

- Remschmidt, H. (2005): Autismus – Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. C.H.Beck, München, 3. Auflage
- Rhode, M. (2012): Formen auf der Schwelle. Meilensteine der Entwicklung von Kindern, die aus dem Autismus auftauchen. In: Nissen, B. (Hrsg): Wendepunkte. Zur Theorie und Klinik psychoanalytischer Veränderungsprozesse. Psychosozial-Verlag, Gießen, 81-104
- Rustin, M. (2008): Work Discussion: Implications for Research and Policy. In: Rustin, M., Bradley, J. (Hrsg): Work Discussion: Learning from reflective practice in work with children and families. Karrac, London, 267-284
- Salzberger-Wittenberg, I. (1993): Die emotionale Bedeutung des Lehrens und Lernens. In: Trescher, H.G., Büttner, Ch., Datler, W. (Hrsg): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Band 5, Matthias-Grünwald Verlag, Mainz, 43-53
- Schmidt, O. (2011): Zur Frage des Autismus und des Asperger-Syndroms aus psychoanalytischen Perspektiven. In: Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg): Misslingen des Anderen im Asperger-Syndrom. Psychoanalytische Näherungen. Brandes und Apsel, Frankfurt am Main, 18-37
- Segal, H. (1974): Melanie Klein. Eine Einführung in ihr Werk. Kindler-Verlag, München
- Sellin, B., Klonovsky, M. (Hrsg) (1993): ich will kein in mich mehr sein. botschaften aus einem autistischen kerker. Kiepenheuer und Witsch, Köln 2003, 8. Auflage
- Staehe, A. (2012): „Ich bin du und du bist ich“. Vom Leben als Schatten und Doppelgänger zu einer Psychisierung des Selbst. In: Nissen, B. (Hrsg): Wendepunkte. Zur Theorie und Klinik psychoanalytischer Veränderungsprozesse. Psychosozial-Verlag, Gießen, 53-79
- Staehe, A. (2019): „Wenn jemand spricht, wird es heller“. Die Bedeutung von und der therapeutische Umgang mit Angst aus intersubjektiver Perspektive. In: Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Kerschgens, A., Kupper-Heilmann, S. (Hrsg): Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten. Psychosozial-Verlag, Gießen, 19-37
- Trescher, H.-G., Finger-Trescher, U. (1995): Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Strukturbildung und innerer Struktur. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg): Aggression und Wachstum. Matthias Grünwald-Verlag, Mainz, 90-116
- Trescher, H.-G. (2012): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag, Gießen, 2. Auflage, 167-201
- Trunkenpolz, K., Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2009): Von der Infant Observation zur Altersforschung: Die psychoanalytische Methode des Beobachtens nach dem

- Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34, Heft 3, 330-351
- Tustin, F. (1989): Autistische Zustände bei Kindern. Klett-Cotta, Stuttgart
- Walter, S. (2008): Autismus. Erscheinungsbild, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten. Persen Verlag, Buxtehude, 4. Auflage
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Kohlhammer, Stuttgart
- WHO Dimdi (2019): ICD-10-GM Version 2020. Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). In: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2020/block-f80-f89.htm#F84.5>, [1-8] (2020 07 15)
- Wolf, R. (2011): Vom Umgang mit der Differenz. Versuche, das Beziehungserleben in der sozialtherapeutischen Arbeit bei Menschen mit autistischen und narzisstischen Abwehrstrukturen zu beschreiben. In: Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg): Misslingen des Anderen im Asperger-Syndrom. Psychoanalytische Näherungen. Brandes und Apsel, Frankfurt am Main, 221-235
- Zepf, S., Zepf, F. (2007): Zur Psychodynamik des infantilen Autismus – einige theoretische Überlegungen. In: Kinderanalyse, 15. Jahrgang, Heft 2, 100-129

Abstract

Als Lehrperson ist man in der Schule immer wieder auch mit innerpsychischen Nöten und Ängsten seiner Schüler*innen konfrontiert. In solchen Situationen können Schulen „eine Container-Funktion erfüllen, wenn sie einen Ort bieten, in dem Ängste und Aggressionen aufgehoben sind und sich mildern können“ (Ahrbeck 1992, 231). Lehrpersonen können die durch Bion (1962) beschriebene Funktion eines Containers übernehmen und so das in Not geratene Kind unterstützen, seine Ängste oder Aggressionen im Rahmen des Unterrichts zu bearbeiten. Was aber, wenn Lehrer*innen mit Schüler*innen konfrontiert sind, die von enormen Ängsten geplagt werden, denen aber die Fähigkeit fehlt, in der Lehrperson einen solchen Container zu erkennen?

Im integrativen Setting der Regelschule können Lehrer*innen auch auf autistische Schüler*innen treffen, die aufgrund innerer Raumlosigkeit ein „Containment-Defizit“ (Meltzer et al. 1975, 30) aufweisen. Theorien der psychoanalytischen Autismusforschung zeigen, dass autistische Kinder ihre Welt zumeist zweidimensional erleben und deshalb keinen inneren Raum erkennen, der für ein Wirksamwerden von Containing nötig wäre. Gerade aufgrund dieser Zweidimensionalität treten bei autistischen Kindern jedoch häufiger diffuse Ängste auf als bei anderen Kindern. Diese Ängste äußern sich auch im Rahmen des Unterrichts symptomatisch – sie können aber nicht contained werden. Es entsteht ein scheinbar unlösbares Dilemma.

Vorliegende Arbeit beschäftigt sich genau mit diesem Dilemma und rückt nach einer Auseinandersetzung mit den wichtigsten Theorien aus der psychoanalytischen Autismusforschung im Zuge der durchgeführten Fallstudie eine Schülerin mit der Diagnose frühkindlicher Autismus und ihre Ängste im Unterricht in den Fokus. Die Untersuchung gibt einen Einblick in den Verstehensprozess um die Angst der Schülerin und in den Versuch der Lehrperson, die Ängste der Schülerin zu containen. Es wird aufgezeigt, wie Ängste autistischer Schüler*innen als Folge ihrer unzureichend entwickelten Subjekt-Objekt-Beziehungen im autistischen Zustand verstanden werden können.

Laut neueren Erkenntnissen der psychoanalytischen Autismusforschung können sich auch autistische Kinder dimensional so weit entwickeln, dass sie fähig werden, inneren und äußeren Raum in ersten Ansätzen zu erkennen und zu nutzen. Vor diesem theoretischen Hintergrund wird mit vorliegender Fallstudie in einem zweiten Schritt untersucht, wie man als Lehrperson mithilfe dieses Wissens autistischen Schüler*innen an der Schwelle zur Dreidimensionalität einen Container für ihre Ängste bieten kann. Die Analyseergebnisse bringen damit neue Hypothesen in den wissenschaftlichen Diskurs der psychoanalytischen Autismusforschung ein und erweitern den aktuellen Wissensstand um Autismus im Kontext von Schule und Unterricht.

Als einer der wenigen Autoren, die sich aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht mit Autismus beschäftigen, gibt Heilmann (2012, 294) insbesondere der Integration von Kindern mit der Diagnose frühkindlicher Autismus in die Regelschule nur wenig Chancen. Vorliegende Arbeit ist deshalb vor allem für all diejenigen Pädagog*innen lesenswert, die in ihrer Praxis in der Regelschule dennoch vor der Aufgabe stehen, diese Kinder zu unterrichten – und vor allem, ihnen in ihren Ängsten verständnisvoll zu begegnen. Sie soll einen Anreiz geben, sich mit einer psychoanalytisch-pädagogischen Sichtweise auseinanderzusetzen, um sich in der Arbeit mit autistischen Schüler*innen um eine psychoanalytisch-pädagogische Haltung zu bemühen und diese einnehmen zu können.