

(aus: SAP-Zeitung Nr. 25, Februar 2014)

MMag. Elisabeth Zobernig

Störungen des Sozialverhaltens im System Schule aus der Sicht klinischer Theorien der Psychoanalyse

(Vortrag im SAP am 18.11.2013)

Mit den sich verändernden soziokulturellen Verhältnissen der vergangenen Jahrzehnte ging ein kontinuierlicher Wandel der Krankheitsbilder von Kindern und Jugendlichen und den damit verbundenen Problemstellungen einher.

Der gesellschaftliche Rahmen, in dem Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, ist vielfach nicht ausreichend haltend und begrenzend, so dass externalisierende Störungsbilder (wie Störungen des Sozialverhaltens und hyperkinetische Störungen) mittlerweile zu den am häufigsten diagnostizierten Auffälligkeiten bei männlichen Kindern und Jugendlichen gehören. Ebenso häufen sich Störungen männlicher und weiblicher Jugendlicher, bei denen Ich-strukturelle Defizite im Vordergrund stehen und damit in verschiedenen Fällen verbundene Störungen durch Substanzmissbrauch. (vgl.: Heinemann, Hopf 2012, S. 79)

Dieser Umstand findet und fand seinen Niederschlag selbstverständlich auch im System Schule. Ein System mit dem jedes Kind oder jeder Jugendliche - begründet durch die allgemeine Schulpflicht - zwangsläufig im Laufe seiner Entwicklung in Berührung kommt.

Im Jahr 2005 begann die Jugendwohlfahrt Kärntens Kinder und Jugendliche mit schweren Störungen und Defiziten im sozio-emotionalen Bereich nicht mehr kumuliert in Sondererziehungsheimen mit angeschlossenen Sonderschulen in der Landeshauptstadt unterzubringen, sondern in dislozierten Wohngemeinschaften in den Kärntner Bezirken. Damit verbunden war eine Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen an den jeweiligen öffentlichen Regelschulen des Bezirkes.

Es zeigte sich sehr bald, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen - ausgestattet mit einem hohen Maß an Aggression und einem unbeherrscht

triebgesteuerten Verhalten – außerstande waren, sich den für den normalen Schulbesuch altersgemäßen sozialen Erwartungen oder Regeln und formellen wie informellen Normen anzupassen. Der Unterricht in der Großgruppe eskalierte in allen Bezirken und Klassen bis zu einem für die Betroffenen (Lehrer und Schüler) bedrohlichen Ausmaß und endete wiederholt mit der Suspendierung der Kinder und Jugendlichen vom Unterricht. Mit den vorhandenen Ressourcen war der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule nicht mehr zu erfüllen.

Ausgehend davon wurde ich im Jahr 2007 vom Landesschulrat für Kärnten mit der wissenschaftlichen Leitung und Implementierung aller Projekte im Rahmen der Verhaltenspädagogik beauftragt. Meine Aufgabe war und ist es u.a., Konzepte für den Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln, die an schweren Störungen des Sozialverhaltens leiden, denen es aufgrund ihrer Lebenssituation oder Persönlichkeitsstruktur unmöglich ist, Unterricht im herkömmlichen Sinn zu konsumieren.

Nach ICD -10 versteht man unter einer Störung des Sozialverhaltens ein sich dauernd wiederholendes Muster dissozialen, aggressiven oder aufsässigen Verhaltens, insbesondere dann, wenn dabei die grundlegenden Rechte anderer sowie wichtige altersentsprechende Normen verletzt werden. ICD -10 und DSM IV beschreiben die Weiterentwicklung einer SSV im Erwachsenenalter als dissoziale Persönlichkeitsstörung oder als emotional instabile Persönlichkeitsstörung. Die hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens wird neben den oben genannten ebenso zu den externalisierenden Störungen gezählt, die an einem öffentlichen Ort wie der Schule relativ rasch Sand ins soziale Getriebe bringen können.

Wenn man sich darauf einlässt, Verhaltensproblematiken szenisch und im Hinblick auf den sekundären Krankheitsgewinn zu verstehen, ist die Schule, als ein öffentlicher Ort , eine Möglichkeit, die durch innere oder familiäre Konflikte bedingte Not aufzuzeigen, da hier nicht weggesehen werden kann.

Diesem Umstand und dem Druck, der durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 entstand, welche ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen gewährleisten soll, ist zu verdanken, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Aggression im System Schule überhaupt erst möglich geworden ist. Die Prävalenz von dissozialem

Verhalten bei Kindern und Jugendlichen liegt zwischen 2% und 8%, was bedeutet, dass durch diese Thematik direkt eigentlich nur eine Randgruppe betroffen ist (vgl.: Heinemann, Hopf 2012 S. 165). Indirekt, mit dem Staub, der durch diese Kinder und Jugendlichen aufgewirbelt wird, ist das gesamte System Schule zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema gezwungen worden. Hier kommt zum Ausdruck, was Bernfeld bereits in den 20 er Jahren lehrte: „ Die Erziehungswissenschaft ist eben auch eine politische, gesellschaftlich gebundene Wissenschaft, keine reine Grundlagenwissenschaft im Sinne einer Technik zu besserem Lernen und Erziehen, sie nimmt die sozialen Bewegungen ihrer Zeit in sich auf.“ (Heinemann, Hopf 2010, S.15)

Bei der Entwicklung des Konzeptes für die Arbeit und Organisation von „Time-Out Gruppen“ (TOG) im Volks- und Hauptschulbereich als Möglichkeit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit SSV hatte ich im Bernfeld'schen Sinne vor, die Psychoanalyse als „Grundlagenwissenschaft“ einer kritischen Pädagogik zu nutzen.

Aus der Anwendung psychoanalytischer Erkenntnisse heraus wird ein „... neues Verständnis des Kindes, des Jugendlichen, der Rolle des Erziehers oder Lehrers ...“ (Heinemann, Hopf 2010, S. 15) notwendig. Aus dieser Sicht wird es zudem möglich, „...zwei Determinanten der Erziehung, der persönlichen Geschichte und dem individuellen Potential des Kindes besser gerecht“ (ebd.: S.15)....zu werden und „...die persönlichen Grenzen des Erziehers auszuleuchten und dessen Möglichkeiten zu erweitern...“(ebd.: S.15).

Meine anfänglichen Überlegungen bei der Arbeit am TOG Konzept sind am besten durch ein Zitat von Arne Buchartz beschrieben.

„ Analytische Psychotherapie und Pädagogik haben an einer entscheidenden Stelle etwas Gemeinsames: Beide entfalten ihre Wirksamkeit und ihren Einfluss auf einen Menschen durch Beziehung. Das ist uns für die Therapie geläufig, vielleicht müssen wir uns daran erinnern, dass auch Pädagogik, wenn sie ihren Namen verdient und nicht als eine Art Dressur missverstanden wird, ein umfassendes Beziehungsgeschehen ist. Erziehung ist Beziehung- und deshalb findet sie überall dort statt, wo sich Menschen wechselseitig beeinflussen. Eine gute Erziehung ist m.E. die reflektierte Gestaltung dieser Beziehung mit dem Ziel eines im aufklärerischen Sinne mündigen Menschen.“ (Buchartz 2010, S. 43f)

Ziel der Einrichtung der TOG war und ist es, Kindern und Jugendlichen, die an schweren Defiziten im sozio- emotionalen Bereich leiden und deren gestörtes Interaktionsverhalten eine durchgehende Teilnahme am Unterricht im Verband der Großgruppe einer Klasse unmöglich macht, Unterricht im geschützten Rahmen einer Kleingruppe anzubieten, ohne der Gefahr einer Ausschließung oder Ghettoisierung durch die externe Unterbringung in einer Sonderschule für Schwererziehbare ausgesetzt zu sein.

Der Unterricht in der TOG orientiert sich grundsätzlich am allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag und daraus abgeleitet an den jeweiligen Lehrplänen der Volks-, Haupt-, Neuen Mittelschulen und Sonderschulen. Das vorrangige Ziel der Arbeit in der TOG ist es jedoch, die Kinder- und Jugendlichen als unverwechselbare Individuen, mit jeweils unverwechselbaren und prägenden Dispositionen und Biographien zu respektieren und den für sie individuell besten Weg zu suchen.

In der Time – Out Gruppe erhalten die Kinder und Jugendlichen, neben einem genau auf ihre Bedürfnisse abgestimmten Unterrichtsangebot, eine zeitlich begrenzte Auszeit, in der sie begleitet durch ein Lehrerteam (Frau und Mann) Möglichkeiten erhalten, das eigene Verhalten und die persönliche und schulische Situation außerhalb des Regelklassenunterrichts zu reflektieren. Innerhalb eines insgesamt hilfreichen, gewährenden und unterstützenden Milieus wird versucht, mit den Schülern Kompetenzen im Sozial und Arbeitsverhalten zu entwickeln. Die Reintegration der Kinder und Jugendlichen in Ihre Stammklassen und damit in ihre Peergruppen ist ein wichtiges Ziel, weshalb die Kinder und Jugendlichen während ihrer Auszeit in den TOG immer auch formal Schüler ihrer Stammklassen bleiben. Auch im realen Schullalltag wird der ständige Kontakt zu den Gleichaltrigen gefördert und gelebt, etwa in Form gemeinsamer Ausflüge, Feste oder bei Schulveranstaltungen im sportlichen Bereich.

Beim Eintritt in die TOG sind die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer komplexen Psychopathologie, die oftmals mit den Folgen von schwerer Vernachlässigung, Misshandlung und sexuellem Missbrauch zu tun hat, unfähig dem Unterricht zu folgen.

Zunächst scheinen sich die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen meist in dramatischen Affekten, ungehemmten Aggressionsdurchbrüchen,

Destruktivität gegenüber Dingen und Personen und der gesamten Bandbreite oppositionellen Verhaltens in den Gruppen in Szene setzen zu müssen.

Aus diesem Umstand versteht sich das zunächst wichtigste Ziel der Arbeit in den TOG, nämlich dies, des Schaffens einer Entlastungssituation durch den immer wiederholten Versuch des Aufbaus einer Vertrauensbasis und **tragfähigen Beziehung**.

Während für das psychodynamische Verständnis der klassischen neurotischen Störungen das strukturelle Konfliktmodell Freuds einen unverzichtbaren Zugang darstellt, ist bei der Auseinandersetzung mit den externalisierenden Störungsbildern ein Zugriff auf die Modelle der Objektbeziehungstheorien und der Selbstpsychologie unerlässlich, insbesondere dann, wenn versucht wird, in Gruppen Beziehung anzubieten und Beziehungsverhalten zu verstehen.

Bei den Objektbeziehungstheorien und auch bei den Vertretern der Selbstpsychologie wird im Gegensatz zum klassischen Konfliktmodell, bei dem der Fokus auf dem vierten bis sechsten Lebensjahr des Kindes liegt, davon ausgegangen, dass die pathogenetischen Faktoren die frühen Eltern- Kind Interaktionen und deren Verarbeitungen sind. „Die Eltern versagen hierbei in ihrer Aufgabe, eine „durchschnittlich erwartbare Umwelt“ (Hartmann 1975) für das Kind zu liefern, und missachten und enttäuschen wichtige entwicklungsmäßige Bedürfnisse des Kindes, wie z.B. nach verlässlicher, gefühlsmäßiger Bindung, Hilfe bei unvermeidbaren Ängsten, angemessener Stimulation, Akzeptierung von Trieb- und Affektäußerungen, Anleitung und freudiger und wohlwollender Unterstützung kindlicher Leistungen.“ (Mertens 1996, S. 163f)

Im Schuljahr 2011/ 2012 wurden insgesamt 113 Kinder und Jugendliche in Kärnten in TOG unterrichtet, wobei ausnahmslos alle 113 Biographien von Umständen wie den hier beschriebenen zeugen. Die furchtbaren Projektionen der Kinder widerspiegeln zudem den verzweiferten Versuch, den Lehrerinnen und Lehrern der TOG das anzutun, was mit ihnen geschehen ist.

Die Objektbeziehungstheorien thematisieren die Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse, die vor dem Erreichen der Selbst und Objekt Konstanz ablaufen, also die in den ersten Lebensjahren ablaufenden Beziehungserfahrungen und verstehen diese als die Grundlage für die psychische Struktur

des Kindes. Die Individuellen Bedingungen bei der Entstehung von Selbst- und Objektrepräsentanzen, bei der Verinnerlichung von interpersonellen Beziehungen und der späteren Umwandlung solcher Beziehungen in psychische Strukturen bestimmen demnach das spätere Beziehungsverhalten und die Fähigkeiten, Affekte und Impulse kontrollieren und regulieren zu können.

Die psychoanalytische Schule der Objektbeziehungstheorie wurde in Ansätzen wohl bereits 1935 von Margaret Mahler vertreten und wurde später wesentlich durch die Forschungsarbeiten Melanie Kleins fortentwickelt, wobei diese als Schlüsselmerkmale der Entwicklung der Objektbeziehungen die beiden wesentlichen Phasen, nämlich die der „paranoid schizoiden“ und die der „depressiven Position“ erkennt und deren Bedeutung für die Entwicklung frühkindlicher Entwicklungsstörungen betont. Einflussreiche Theoretiker im Zusammenhang mit der Frage der frühen emotionalen Entwicklung und deren Auswirkungen sind u.a. Winnicott (2001), Fairbairn (2000), Balint (1999) und Bion (1992).

Dennoch erscheint mir im Zusammenhang mit SSV die Auseinandersetzung mit den Weiterentwicklungen der Objektbeziehungstheorie Kernbergs als unerlässlich, da es ihm gelungen war, die objektbeziehungstheoretischen Ansätze M. Kleins mit den Konzepten der amerikanischen Ich- Psychologen (Erikson (1973,1999) Glover (1958), Spitz (1996) u.a.) zu verbinden und diese zu integrieren, womit er wohl zum einflussreichsten Theoretiker im deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum nach 1975 wurde. (vgl. Rudolf 2006)

In Kernbergs (1989) Entwicklungskonzept bilden sich die Triebe aus spezifischen angeborenen Affektdispositionen und den verinnerlichten Objektbeziehungen, d.h. den Selbst- und Objektrepräsentanzen. Affekte stellen das primäre Motivationssystem dar und prägen auch die Qualität der sich entwickelnden Strukturen. Auf der Basis der individuellen Affektdispositionen und den realen Erfahrungen von Interaktion (d.h. der Bildung der Selbst- und Objektrepräsentanzen) strukturieren sich auch die beiden bedeutsamsten Triebe Libido und Aggression. „Libido und Aggression repräsentieren die beiden umfassenden psychischen Triebe, welche die übrigen Triebkomponenten und die anderen, zuerst in Einheiten von internalisierten Objektbeziehungen konsolidierten, Bausteine integrieren.“ (Kernberg (1989) aus

Heinemann 2012, S.106f) Als wichtigste Entwicklungsaufgabe bezeichnet Kernberg folglich die Zusammenführung bzw. Integration von gegensätzlichen Affekten und ihren Verbindungen mit Selbst- und Objektrepräsentanzen zu immer komplexeren Einheiten.

Die Folgen frühkindlicher Entwicklungsstörungen manifestieren sich nach Ansicht Kernbergs im jeweiligen psychischen Organisationsniveau. Grundsätzlich differenziert er, abgesehen von der normalen Persönlichkeitsorganisation, abhängig von der Schwere der Störungen zwischen neurotischer Persönlichkeitsstruktur, Borderline Persönlichkeitsstruktur und psychotischer Persönlichkeitsstruktur. Bei der normalen Persönlichkeitsentwicklung ist es gelungen, sowohl die „guten“ und die „bösen“ Anteile der mannigfachen Selbst- und Objektrepräsentanzen, mit all den dazugehörigen Affektdispositionen in ein einheitliches Bild zu integrieren, wobei das integrierte Selbst sowohl mit libidinöser als auch aggressiver Energie besetzt ist, obwohl die libidinöse Besetzung überwiegt. (vgl. Zepf S.114)

„Dieser Entwicklungsprozess führt vom Stadium der Separation- Individuation zu demjenigen der Objektkonstanz und mündet in integrierte Konzepte des Selbst und bedeutender Bezugspersonen und in eine Integration aggressiver und libidinöser Affektzustände zu der abgemilderten, diskreten und differenzierten Affektdisposition, wie sie für die Objektkonstanz charakteristisch ist“ (Kernberg et al. 2000, S.49)

Die Kinder und Jugendlichen der Time- Out Gruppen weisen aufgrund ihrer zumeist tragischen und traumatisierenden Biographien Störungsbilder auf, die mit schweren Aggressionen und antisozialem Verhalten verbunden sind, denen daher mit großer Wahrscheinlichkeit eine schwere Persönlichkeitsentwicklungsstörung zugrunde liegt, die bereits Züge einer Borderline Persönlichkeitsstruktur nach Kernberg tragen können.

Folgt man dem diagnostischen Schema des OPD (Operationalisierte psychodynamische Diagnostik) ist strenggenommen vor dem 18. Lebensjahr nicht die Diagnose einer Persönlichkeitsstörung, sondern die einer Persönlichkeitsentwicklungsstörung zu stellen. Dennoch zeigen sich im Alltag der TOG in den Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen Züge einer Borderline Persönlichkeitsorganisation, wie Kernberg sie beschreibt. Die in diesem Zusammenhang beobachteten Verhaltensweisen bestimmen anhaltend

die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, so dass korrekt formuliert wohl von einer Entwicklung hin zur Borderline Störung gesprochen werden muss.

Kennzeichnend für die Borderline Persönlichkeitsorganisation ist nun eine Ich-Struktur, die unspezifische Anzeichen von Ichschwäche zeigt, wie mangelhafte Differenzierung zwischen Selbst- und Objektepräsentanzen und damit verbunden dürftigen Ich- Grenzen, mangelhafte Impulskontrolle, schlechte Angsttoleranz, primärprozesshafte Denkformen und mangelhafte Ausbildungen von Sublimierungen. (vgl. Heinemann 2012, S. 265) Fixierungen in der Separations- Individuationsphase bedingen, dass Selbst- und Objektepräsentanzen in „gut“ und „böse“ aufgespalten bleiben und führen so zu einer verzerrten Objektwahrnehmung. Charakteristisch sind zudem die Verwendung primitiver um die Spaltung herum gruppierter Abwehrmechanismen, wie die primitive Idealisierung, die projektive Identifizierung und die Verleugnung.

Aus den Biographien der Kinder und Jugendlichen der TOG ist zu erkennen, dass in deren früher Kindheit kaum Bezugs- oder Betreuungspersonen da waren, die in der Lage gewesen wären, deren lebenswichtige Bedürfnisse nach Spiegelung aller geistig- seelischen Zustände mit all den dazugehörigen Affekten zu erfüllen. Peter Fonagy und Mary Target beschreiben das Selbstbild dieser Kinder als entstellt und deren Selbsterleben überfrachtet von dem, was andere denken und fühlen und ohne Kontakt zu dem, was sie selbst erleben. Im Zusammenhang damit stellen sie fest: „Damit das Selbst kohärent wird, müssen die fremden und unassimilierbaren Teile externalisiert werden; sie müssen als Teile des Anderen gesehen werden, wo man sie hassen, schlechtmachen, sogar zerstören kann. Der physische Andere, der diese Rolle spielt, muss gegenwärtig bleiben, damit dieser komplexe Prozess ablaufen kann. Das Borderline- Kind (oder der Borderline Erwachsene) kann nicht fühlen, dass es (er) ein Selbst ist, wenn es den anderen (...) nicht zur Verfügung hat, um ihn zu beängstigen, zu verführen und zu erregen, ihn zu demütigen und hilflos zu machen.“ (Fonagy, Target 2001, S. 235)

Die wichtigste und heilsamste Erfahrung, die die Kinder und Jugendlichen demnach in den TOG m.E. machen können, ist die, in einem geschützten Rahmen Beziehungen mit neuen feinfühligem und empathischen, sie haltenden und spiegelnden Objekten erleben zu können. Die Lehrerinnen und Lehrer in

den TOG werden durch die supervidierende Unterstützung eines multiprofessionellen Teams , bestehend aus Psychotherapeuten, Psychiatern , Psychologen, Beratungslehrern und Sozialarbeitern dabei unterstützt, die oft überaus heftigen Übertragungen der Kinder zu halten, zu reflektieren und zu verarbeiten , um sie so wiederum für die Kinder erträglicher zu machen. Wesentlich ist hier auch die Tatsache, dass die dramatischen Inszenierungen der Kinder- und Jugendlichen, die im normalen Schulalltag meist zum Ausschluss aus dem jeweiligen (Schul)System führten und so deren frühe Erfahrungen immer und immer wieder im Sinne einer Retraumatisierung wiederholten, fast immer ohne die Folgen eines Ausschlusses bleiben.

Verfolgt man die Entwicklung psychoanalytischer Theoriebildungen, die sich mit schwerwiegenden Entwicklungsstörungen von Kindern und Jugendlichen und deren sozialen Folgen befassen, kommt man nicht umhin, sich mit den theoretischen Auseinandersetzungen Freuds zum Thema Aggression zu befassen, die in den 20 er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in Freuds todestriebbegründendem „ Jenseits des Lustprinzips“ gipfelten . Bekanntlich ging Freud zunächst davon aus, dass die Phänomene der Aggression und wohl auch der Destruktivität aus der Dichotomie der beiden basalen Triebe der frühen analytischen Triblehre, des Sexualtriebes und des Selbsterhaltungstriebes, zu erklären sind. Freud fasste Aggression hier noch als libidinöse Strebung auf, die - im Rahmen des Sexualtriebes als Mittel zur Arterhaltung - dazu diene, den Widerstand der Sexualobjekte zu überwinden und sich derer zu bemächtigen. Im Sinne der Ich- oder Selbsterhaltungstriebe sah Freud Aggression als ein Mittel zur Durchsetzung von Ansprüchen und Ermöglichung von verweigeren Bedürfnissen.

In „Jenseits des Lustprinzips“ geht Freud erstmals von der Annahme eines eigenständigen Aggressions- und Destruktionstriebes aus und leitet ihn metapsychologisch aus dem Todestrieb ab, ihren Abschluss fanden seine Überlegungen zu diesem Thema schließlich in dessen Veröffentlichung „Das Unbehagen in der Kultur“. Der Todestrieb (Thanatos) sei ein zur primären Ausstattung des Menschen gehörender Trieb, der sich sowohl gegen den eigenen Organismus und das eigene Selbst, als auch zerstörerisch nach außen gegen die Umwelt richte. Freuds Triebdualismus fand schon in den frühen Jahren der Psychoanalyse eine höchst zwiespältige Aufnahme, „ wie die Veröffentlichungen von Bibring (1936), Bernfeld (1935), Fenichel (1935b),

Löwenstein (1940), Federn(1930) zeigen“ (Thomä, Kächele 1996, S. 153) und hatte doch erhebliche Auswirkungen auf den noch heute bestehenden Diskurs bezüglich der Ätiologie der Aggression.

So gehen Thomä und Kächele in Anlehnung an Wäelder (1963) in ihrem umfassenden Lehrbuch zur psychoanalytischen Therapie zwar von der Nichttriebhaftigkeit der Aggression aus und erkennen doch die Manifestationen der Aggression als spontane Reaktionen auf Versagungen oder Gefahr im Zusammenhang mit der Selbsterhaltung, oder als Begleiterscheinungen der sexuellen Triebhaftigkeit. Die Befriedigung aggressiv- destruktiver Impulse diene hier grundsätzlich immer der Wiederherstellung einer wie auch immer gearteten Beschädigung des Selbstwertgefühls. Trotzdem sei nach Ansicht der Autoren der „ubiquitären“ Aggressivität ein primärer Platz neben der Sexualität einzuräumen, ohne diese als primären Trieb im eigentlichen Sinne zu verstehen. (vgl. Thomä, Kächele 1996, S. 154 f)

In diesem Sinne fasst auch Zepf (2000), die von verschiedenen psychoanalytischen Autoren wie Sandler, Fenichel, Gillespie, Buie u.a. vertretene Ansicht zusammen, indem er sagt, dass Aggression aus der Versagung der Befriedigung von Triebwünschen entstehe. Es liege „kein Aggressionstrieb vor, sondern lediglich die Fähigkeit zu Aggressionen, eine Möglichkeit, die zu ihrer Verwirklichung dieser Versagungen bedarf.“ (Zepf 2000, S. 257) Frustration sei also insgesamt als notwendige Bedingung der Aggression zu begreifen.

Die beiden Aspekte der Aggression, zum einen als gesundes und bedeutendes Mittel zur Selbsterhaltung und zum anderen als zerstörerische, vernichtende und unkontrollierbare Destruktivität widerspiegeln sich bereits in Freuds Revisionen zur Triebtheorie und sind noch immer wesentliche Themen des analytischen Diskurses. In den entwicklungspsychologischen Überlegungen Melanie Kleins seien dementsprechend Lebens- und Todestriebe von Geburt an im Kind wirksam und fänden in entsprechenden Phantasien des Kindes (z.B. oral- sadistischen Phantasien) ihren Ausdruck.

Die psychoanalytische Erklärung, weshalb menschliche Aggression in zerstörerische Destruktivität kippen kann, liegt Zepf u.a. folgend in der „Symbolisierungsfähigkeit“ des Menschen, wodurch z.B. harmlose äußere Anlässe aufgrund unbewusster Phantasien den Charakter einer schweren

Bedrohung gewinnen können. „Die psychoanalytische Untersuchung dieses Zusammenhanges führt regelmäßig zu der Erkenntnis, dass das Ausmaß der Kränkung von außen in einem direkten Verhältnis zur Größe der eigenen Aggressivität steht, von der sich der Träger selbst durch Projektion entlastet hat. Klein (1946) gebührt der Verdienst, diesen Prozess im Rahmen der projektiven und introjektiven Identifikation als Objektbeziehung beschrieben zu haben.“ (Zepf 2000, S. 162)

Der bedeutsamste Unterschied zwischen Aggression und Destruktivität liegt darin, dass Aggression nach Erreichen des Zieles, sofern gegen die eigene Befriedigung stehende Umstände abgewehrt sind, relativ rasch abflaut. Die narzisstische Wut, die der Destruktivität innewohnt, ist hingegen grenzenlos. „Die bewussten und unbewussten Phantasien haben sich von den Anlässen der Rivalitätsaggression unabhängig gemacht und wirken nun stetig als unerschöpfliche Kräfte kalter Zerstörung.“ (Zepf 2000, S. 165)

In jüngerer Zeit befasste sich vor allem die Gruppe um Peter Fonagy (2003) mit der Psychopathologie von Kindern und Jugendlichen und im Zusammenhang damit mit den zentralen Themen der Aggression und Gewalt. Fonagys Arbeiten sind von dem Versuch gekennzeichnet, vor allem die Konzepte der Bindungstheorien in die der Objektbeziehungstheorien zu integrieren, um so die komplexen Zusammenhänge zwischen Psychopathologie und Bindung aufzuzeigen. (vgl. Kächele 2010)

Obwohl die klassischen Theorien der Psychoanalyse, wie Objektbeziehungs- oder Narzissmustheorien Bindung immer als Teil eines komplexen Systems von Beziehung thematisierten, findet man in den jüngeren Lehrbüchern zur Kinderpsychoanalyse (Heinemann Hopf) Ergänzungen zum Thema Bindung und selbst H. Kächele fragt sich in einem Essay zu Psychopathologie und Bindungsforschung explizit, ob denn das „Zeitalter des Narzissmus“ durch das „Zeitalter der Bindung“ abgelöst würde.

Bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit schweren Störungen des Sozialverhaltens im System Schule ist es m.E. nach ebenso unumgänglich, sich kritisch mit dem aktuellen Thema der Bindung auseinanderzusetzen, zumal das von Fonagy und Target geprägte Konzept der Mentalisierung eine Erweiterung des Verständnisses dieser Kinder bringen kann.

John Bowlby, der als Begründer der Bindungstheorie gilt, arbeitete in den 50er Jahren vornehmlich mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in Heimeinrichtungen. Basierend auf diesen Erfahrungen entwickelte sich die Grundannahme der Bindungstheorie, dass das „Bindungssystem(...) ein primär genetisch verankertes motivationales System *ist* (Erg. E.Z.), das nach der Geburt aktiviert wird und überlebenssichernde Funktion hat.“ (Heinemann, Hopf 2012, S.81) Bindung, als Neigung des Menschen definiert, intensive, emotionale Beziehungen zu anderen aufzubauen, entwickle sich bereits in den ersten Lebensmonaten eines Kindes, was im optimalen Fall zu Bindungssicherheit führe und was als Basis für das spätere emotionale Leben gelte. Bowlby ging davon aus, dass sich frühe Bindungserfahrungen in inneren Arbeitsmodellen als mentale Schemata, den Bindungsrepräsentanzen verdichten. Grundsätzlich bleiben diese relativ stabil, können allerdings doch im Laufe des Lebens durch einschneidende Erfahrungen in beide Richtungen verändert werden.

Abhängig von der „Feinfühligkeit“ der Bindungsperson (meist der Mutter), was die Signale des Kindes und deren Interpretation bzw. Beantwortung betrifft, entwickelt sich ein relativ überdauerndes beobachtbares Bindungsverhalten des Kindes, welches in der Bindungstheorie in verschiedene Bindungsqualitäten unterteilt wird. (vgl. Heinemann 2012, S.81) Die auf standardisierten und daher messbaren Beobachtungen beruhende Klassifikation des kindlichen Bindungsverhaltens in sicher gebundene, unsicher- vermeidend gebundene, unsicher- ambivalent gebundene und desorganisiert gebundene Kinder versteht Fonagy als zentrale Errungenschaft der Bindungstheorie. Brisch (1999) spricht in seinem Werk „Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie“ von sogenannten Risiko und Schutzfaktoren, die entweder stabiles Bindungsverhalten sichern, bzw. für Bindungsstörungen prädisponieren. Kinder und Jugendliche aus psychosozial unbelasteten Familien zeigen demnach nur selten desorganisierte Bindungsmuster, während vernachlässigte, misshandelte oder missbrauchte Kinder zu 80 % desorganisierte Verhaltensweisen zeigen würden. Insgesamt werden einem spezifischen Bindungsstatus, etwa der unsicheren oder der desorganisierten Bindung weiterreichende Folgen und eine höhere Vulnerabilität für psychische Störungen zugeschrieben. (vgl. Brisch 1999)

Kritisch wird in der psychoanalytischen Literatur im Zusammenhang mit den Bindungstheorien u.a. von H. Kächele angemerkt, dass zu bedenken wäre, ob

durch die Untersuchungsverfahren der Bindungsforscher Bindungscharakteristika tatsächlich valide abzubilden wären. (vgl. Kächele 2010, S. 266) Ein weiterer Kritikpunkt liegt im Konzept der „Feinfühligkeit“ der Mutter und den damit verbundenen Implikation, sowie der Reduktion der Bindungstheorie auf die Mutter-Kind Beziehung, ohne der Komplexität der triadischen Beziehungen vom Lebensanfang an genügend Raum zu geben. (vgl. Heinemann/ Hopf 2012 S. 83)

Das von Fonagy (2003) und seiner Arbeitsgruppe entwickelte Konzept der Mentalisierung stellt hingegen eine m.E. nach hilfreiche Ergänzung für das Verständnis und den Umgang mit den schwerwiegenden Verhaltensstörungen der Kinder der TOG dar. Das auf der Basis der Erkenntnisse der traditionellen psychoanalytischen Konzepte der Symbolisierung und der „Theory of mind“ entwickelte Konzept definiert Mentalisierung als „Fähigkeit das eigene Verhalten oder das Verhalten anderer Menschen durch Zuschreibung mentaler Zustände zu interpretieren“ (vgl. Fonagy et al. 2004) Fonagy und Target stellten bei ihrer Arbeit mit schwer psychisch beeinträchtigten Kinder fest, dass ihnen grundsätzlich die „... Fähigkeit zu fehlen (schießen), vom Gewahrsein ihrer eigenen Gedanken und Gefühle - und denen anderer Menschen - Gebrauch zu machen...“ (Fonagy, Target 2001, S.233) Sie erkennen ein Versagen beim Erlangen der Mentalisation als Wurzel vieler Störungen, denen eine Borderline Persönlichkeitsstruktur zugrunde liegt. Mentalisation befähige Kinder dazu, die Gefühle und die Gedanken anderer Menschen zu lesen, bzw. das Verhalten Anderer vorhersehbar zu machen und als sinnvoll zu erkennen. Die Fähigkeit zur Mentalisation führe Fonagy und Target folgend zur sozialen und psychischen Funktionsfähigkeit. „Kinder machen das Verhalten anderer Menschen sinnvoll und vorhersehbar, indem sie ihnen einen geistig-seelischen Zustand zuschreiben. Wenn Kinder lernen, das Verhalten anderer Menschen zu verstehen, können sie aus den vielfältigen Sätzen von Selbst-Objektpräsentanzen, die sie auf Grund früherer Erfahrungen gebildet haben, flexibel diejenigen aktivieren, die für bestimmte Beziehungen am besten geeignet sind. Das Erforschen der Bedeutung der Handlungen anderer ist seinerseits entscheidend verbunden mit der Fähigkeit des Kindes, seine eigenen psychischen Erfahrungen zu definieren und sinnvoll zu finden- eine Fähigkeit, von der wir vermuten, dass sie der Affektregulierung, der Trieb-

kontrolle, der Selbstbeobachtung und dem Erleben von Selbst-Organisation zugrunde liegt.“ (ebd. S.233)

Nach dem Beziehungsaufbau stellt das wichtigste Thema der Arbeit in den TOG der **angemessene Umgang mit Aggression** und damit zusammenhängend der Aufbau einer erhöhten Frustrationstoleranz und somit der Abbau sozialen Fehlverhaltens dar. Da dies die basale Voraussetzung für das letztendliche Ziel der schulischen Auszeit in der TOG ist, nämlich des Aufbaus einer angemessenen Lern- und Leistungsmotivation.

In diesem Zusammenhang ist beachtenswert, dass Fonagy und Target das aggressive und gewalttätige Verhalten von Kindern und Jugendlichen ebenso auf das Fehlen der Fähigkeit zur mentalen Repräsentation zurückführen, wonach dem Menschen keine andere Möglichkeit bleibt, als unerträgliche psychische Zustände auf körperlicher Ebene z.B. in Form von Gewalt auszutragen. (vgl.: Fonagy, Target 2002 S. 281) Berichte der Lehrerteams der TOG belegen diesen Umstand in äußerst anschaulicher Form, was auch Grund für die theoretische und praktische Einbindung der Therapievorschlüsse, bzw. Interventionstechniken der beiden Autoren ist, welche diese auch ausdrücklich für den pädagogischen Bereich empfehlen.

Das therapeutische Programm Fonagy und Targets zur Erhöhung der Mentalisationsfähigkeit umfasst die Aspekte des „Steigerns der reflexiven Prozesse“, der „Verstärkung der Triebbeherrschung und Selbstregulierung durch Spielen“ und des „Arbeitens in der Übertragung“.

Die Entwicklung reflexiver Prozesse kann nach Fonagy und Target gefördert werden, wenn in zunächst einfachster Art und Weise versucht wird, den Kindern die Zusammenhänge zwischen deren Verhalten in der konkreten Beziehung und den damit verbundenen inneren Zuständen (Angst, Frustration) zu vermitteln, wobei anfänglich die Konzentration auf höchst einfachen geistig-seelischen Zuständen liegt. Als Vorläufer der Selbstreflexion ist es hilfreich, zunächst die Wahrnehmungen der Bezugsperson (Therapeut, Pädagoge) gemeinsam mit den Kindern zu reflektieren, da dies von den Kindern, die ihr Selbsterleben nicht deuten können als weniger bedrohlich erlebt wird.

Die Spielsituation vergleichen die Autoren mit der Übergangserfahrung Winnicotts, wonach diese in einem Übergangsbereich zwischen Phantasie und

Realität liegt, bei dem die Kinder in einem gefahrlosen Kontext „ ...die Gedanken spielen und sie als Gedanken erleben...“ können (Fonagy, Target 2001, S.239).

Zur „Arbeit in der Übertragung“ - beispielsweise in einem schulischen Kontext - stellen die Autoren fest, dass hier nicht die Rede von klassischem Übertragungsverhalten oder Übertragungsdeutungen wäre, sondern dass es vielmehr wichtig wäre, die Beziehung des Kindes zum Lehrer oder der Lehrerin ins Zentrum zu stellen und die Gefühle der Kinder im Hinblick auf sich selbst und den Lehrer oder die Lehrerin zu klären, weil dies ihrer Ansicht nach „die wirksamste Methode zum Erwerb der Fähigkeit zur Mentalisation ist.“ (ebd. S. 240)

Insgesamt gehen Fonagy und Target davon aus, dass es bei der Behandlung der Kinder und Jugendlichen in analytischer Therapie und auch im schulischen Bereich vor allem anderen darum geht, durch die Psyche eines verständnisvollen Gegenübers, die Versuche der Kontrolle durch aggressives Verhalten und durch Omnipotenz als Verleugnung des Objektverlustes zu begreifen.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt für das Verständnis der Aggression bei Störungen des Sozialverhaltens liegt m.E. in den Thesen Kohuts zur narzisstischen Störung des Selbst, selbst wenn die Kohut'sche Selbstpsychologie nach wie vor vom traditionellen psychoanalytischen Establishment (vgl. Kernberg, Mertens...) missbilligt wird.

In Anlehnung an Hartmann unterscheidet Kohut zwischen dem Ich, als einem strukturellen mentalen System und dem Selbst, welches er „ als Zentrum des seelischen Universums“ (Kohut 1976) bezeichnet. Während in der Psychoanalyse im Allgemeinen unter Selbst, die „Selbstrepräsentanz“, als das Insgesamt aller inneren bewussten und unbewussten Vorstellungen und Bilder der eigenen Person im Gegensatz zur „Objektrepräsentanz“ verstanden wird, definiert Kohut das Selbst etwas allgemein als „Selbstrepräsentation“.

Nach der Auffassung Kohuts ist die Voraussetzung für die Bildung eines kohärenten Selbsts mütterliche Empathie in Form von einfühlsamer Spiegelung der „exhibitionistischen“ Aktivitäten und Bedürfnisse des Säuglings, was er anschaulich als „Glanz in den Augen der Mutter“ (Kohut 1971 S. 141) beschreibt. Er bezeichnet die einfühlsam spiegelnde Mutter als „Selbstobjekt“,

welches die Basis für die gesunde Entwicklung des Selbstwertgefühls des Kindes darstellt, indem es ihm ein grundlegendes Gefühl der Sicherheit und Verfügbarkeit vermittelt. Die Befriedigung der Selbstobjekt Bedürfnisse des Kindes nach Spiegelung, Idealisierung, Gleichheit und Zugehörigkeit sind die Voraussetzung für das spätere Entstehen eines Größenselbst. Die Präsenz und Wahrnehmung eines empathischen Vaters sichert die Entstehung einer späteren idealisierten Elternimago. Optimale Frustrationen im Laufe der Entwicklung führen schließlich zum Abbau des Größenselbst und der idealisierten Elternimago, um später in eine reife psychische Struktur zu münden.

Für Kohut ist Aggression und Destruktivität ein Desintegrationsprodukt, das durch elterlichen Empathiemangel, durch ein Versagen der Selbstobjekt Umgebung entsteht. Primär ist seiner Ansicht nach Aggression ein Trieb, der nicht zerstörerisch ist, sondern der eine notwendige Bedingung bei der Entstehung des rudimentären Selbst bedeutet. „Nicht destruktive Aggression ist Teil der Selbstbehauptung, sie wird mobilisiert, wenn optimale Frustrationen dazu führen, dass das Selbst sich von der Umgebung abgrenzen muss. Aufgabe dieser nicht-destruktiven Aggression ist es auch, die Herrschaft über die Selbstobjekte zu sichern.“ (Kohut 1975, S. 234 aus Heinemann 2012, S. 167) Die reifste Form der nicht destruktiven Form der Aggression besteht letztlich in der Selbstbehauptung.

Die chronische und traumatische Frustration der Selbst- Objekt Bedürfnisse oder das Fehlen eines Selbstobjektes in der frühen Kindheit führt Kohut folgend zu chronischer narzisstischer Wut. „Narzisstische Wut ist nach Kohut erbarmungslose, heftigste Aggression, die die Funktion hat, Spiegelung und Kontrolle über den anderen zu sichern, da er sich als unzuverlässig erwiesen hat.“ (Heinemann 2012, S. 167) Der gravierende Unterschied zwischen narzisstischer Wut und Aggression liegt darin, dass Aggression letztlich der Kontrolle des Ich unterliegt und situationsbedingt graduell neutralisiert werden kann, während narzisstische Wut das Ich überflutet. Die therapeutische und pädagogische Konsequenz dieser Annahmen liegt nach Kohut nun darin, die Stärkung des Selbst der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen, ohne dabei zu versuchen, die psychische Struktur zu verändern, der die narzisstische Wut entstammt. Sowohl im therapeutischen als auch im pädagogischen Setting bedeutet dies „...die Gegenübertragung zu reflektieren,

Gelegenheit zur Wiedergutmachung zur Verarbeitung von Schuldgefühlen zu geben sowie eine angemessene Konfrontation mit der Realität, die der Spaltung entgegenwirkt und die Ambivalenz ertragen hilft und das Ich des Kindes stärkt.“ (Heinemann 2012, S. 168)

Obwohl Kernberg die von Kohut beschriebenen Theorien höchst kritisch in Frage stellt, hatte ich doch bei den Schilderungen Kohuts zur narzisstischen Wut viele Szenen mit den Kindern und Jugendlichen der TOG vor Augen, in denen man durch die Wucht der Übertragungen und Gegenübertragungen in kurzen Augenblicken in nahezu unerträgliche Gefühle der Wut, Angst und vor allem der Hilflosigkeit versetzt wurde.

Anne Alvarez bestätigt in ihrem Buch „Zum Leben wiederfinden“ einer Schrift zur Psychoanalytischen Psychotherapie mit autistischen, Borderline-, vernachlässigten und missbrauchten Kindern für mich höchst berührend und klug die Erfahrungen, die ich selbst mit den Lehrern der TOG und den Kindern, die von ihnen auf unterschiedlich langen Wegen begleitet wurden, machen konnte.

Sie sagt, dass der „leidenschaftliche Glaube an die therapeutische Macht psychoanalytischer Erklärungen“ bei der Arbeit mit vielfach schwer psychisch beschädigten Kindern manchmal „quälender Enttäuschung“ Platz machen muss. „Die furchtbaren Ängste des Patienten können zu überwältigend sein, als dass sie sich mit Leichtigkeit benennen oder gar erklären ließen; seine Destruktivität oder Selbstdestruktivität kann sich nach vielleicht jahrelanger Übung zu einer hohen Kunst entwickelt haben.“ (Alvarez 2001, S. 10) Einige dieser schwer verletzten Kinder bleiben, wie A. Alvarez sagt, natürlich „außer Reichweite“, und doch bringt ein Großteil von ihnen „Besserung“ zustande. (ebd. S.10).

Die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen in den TOG Gruppen war und ist bisweilen eine Grenzerfahrung in theoretischer wie auch einfach in menschlicher Hinsicht und doch konnten einige dieser jungen Menschen bis zum Ende ihrer Schulpflicht begleitet werden und so die Erfahrung machen, in einem System im wahrsten Sinne des Wortes „gehalten“ zu werden.

Im Schuljahr 2010/ 2011 konnten 93,4 % der in einem unterschiedlichen Zeitrahmen in den TOG beschulen Kinder und Jugendlichen das Schuljahr zu Ende bringen.

Für das kommende Schuljahr sind 4 neue Time- Out Gruppen in Kärnten an sogenannten Brennpunktschulen geplant.

Literatur:

- Alvarez, A.: Zum Leben wiederfinden. Psychoanalytische Psychotherapie mit autistischen, Borderline-, vernachlässigten und missbrauchten Kindern. Brandes und Apsel. Frankfurt am Main 2001
- Balint, M.: Angstlust und Regression. Klett Cotta. Stuttgart 1999
- Bernfeld, S. (1935): Über die Einteilung der Triebe. In: Imago 21 : 125-142
- Bibring, E.(1936): Zur Entwicklung und Problematik der Triebtheorie . In: Imago 22: 145-176
- Bion,W.: Lernen durch Erfahrung, Übers.: Erika Krejci. Suhrkamp. Frankfurt am Main 1992
- Brisch,K.: Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Klett Cotta Verlag. Stuttgart 1999
- Burchartz, A.: Psychoanalytische Therapie und Pädagogik: Ein Werkstattbericht. in Heinemann, E., Hopf,H.: Psychoanalytische Pädagogik. Theorien, Methoden, Fallbeispiele. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 2010
- Erikson, Erik,H.: Kindheit und Gesellschaft. Klett Cotta 1999
- Erikson, Erik, H.: Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main 1973
- Fairbairn,W.: Das Selbst und die inneren Objektbeziehungen. Eine psychoanalytische Objektbeziehungstheorie. Psychosozial Verlag. Gießen 2000
- Federn, P. (1930): Die Wirklichkeit des Todestriebes. Zu Freuds „Unbehagen in der Kultur“. Hippokrates 3: 341-361
- Fenichel,O.(1935) : Zur Kritik des Todestriebes. In: Imago 21: 458-466
- Fonagy, P.: Bindungstheorie und Psychoanalyse. Übers.: M. Klostermann. Klett Cotta Verlag, Stuttgart 2003
- Fonagy,P.; Gergely,G.; Jurist,E.L.; Target,M.(2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst.Übers.E. Vorspohl. Klett Cotta Verlag, Stuttgart
- Fonagy,P.; Target,M. (2001): Mentalisation und sich ändernde Ziele der Psychoanalyse. In: Kinderanalyse 9.Jg., S. 229-244
- Fonagy,P.; Target,M.(2002): Zum Verständnis von Gewalt: über die Verwendung des Körpers und die Rolle des Vaters. In: Kinderanalyse 3, 10.Jg., 280-307
- Freud, S.: Jenseits des Lustprinzips (1920) In: Studienausgabe Band III. Hrsg.: Mitscherlich et al., Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1975
- Freud, S.: Das Unbehagen in der Kultur (1930) In: Studienausgabe Band IX Hrsg.: Mitscherlich et al., Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1975
- Glover,E.: The Technique of Psychoanalysis. New York. 1958
- Hartmann, H.: Ich- Psychologie und Anpassungsproblem. Klett. Stuttgart 1975
- Heinemann, E.; Hopf, H.: Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Symptome-Psychodynamik-Fallbeispiele-psychoanalytische Therapie. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 2012
- Heinemann, E., Hopf, H.: Psychoanalytische Pädagogik. Theorien, Methoden, Fallbeispiele. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 2010

- Kächele,H.: Psychopathologie und Bindungsforschung. In: Psyche-Z. Psychoanal.64. 264-276. Klett Cotta Verlag. Stuttgart 2010
- Kernberg, O.F.: Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse, Klett Cotta Verlag, Stuttgart 1989
- Kernberg, O.F.: Borderline-Persönlichkeitsorganisation und Klassifikation der Persönlichkeitsstörungen. In: Handbuch der Borderline Störungen. Kernberg, Dulz, Sachsse (Hrsg.), Schattauer Verlag, Stuttgart 2000
- Klein , M.(1946): Notes on some schizoid mechanisms. Inter. J. Psychoanal. 27: 99-110
- Kohut, H.: Narzißmus . Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main 1971
- Kohut,H.: Die Zukunft der Psychoanalyse. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main 1975
- Kohut,H.: Die Heilung des Selbst. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main 1976
- Löwenstein, R.M. (1940): Von den vitalen und somatischen Trieben. In: Int. Z. Psychoanal. 25: 174-196
- Mentzos,S.: Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neorosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven. Fischer Verlag. Frankfurt am Main 1996
- Mertens, Wolfgang: Psychoanalyse. 5. überarbeit. u. erweit. .Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln. Kohlhammer 1996
- Rudolf, G.: Strukturbezogene Psychotherapie. Schattauer Verlag. Stuttgart 2006.
- Spitz,R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte einer Mutter- Kind- Beziehung. Klett Cotta. Stuttgart 1996
- Thomä, H.; Kächele, H.: Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie . Band 1. Springer Verlag , Berlin 1996
- Waelder , R. (1963): Die Grundlagen der Psychoanalyse. Huber,Bern; Klett, Stuttgart
- Winnicott, D.: The Maturational Prozess and the Facilitating Environment. London. Hogart. Deutsch: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Psychosozial. Gießen 2001
- Zepf,S.: Allgemeine psychoanalytische Neurosenlehre, Psychosomatik und Sozialpsychologie: Ein kritisches Lehrbuch, Psychosozial Verlag, Gießen 2000