

M. Skorecz

Psychotherapie und Schule – Das Krisenteam

Krisenarbeit durch Beratungslehrer im schulischen Bereich (Projektbeschreibung)

Zusammenfassung In der vorliegenden Arbeit beschreibe ich die Organisation des Wiener Projektes „Krisenteam“. Anhand der verkürzten Darstellung eines Falles gebe ich einen Eindruck von meiner Arbeitsweise im Krisenteam und von den speziellen Bedingungen die wir als Beratungslehrer (und Psychotherapeuten) vorfinden, wenn wir als Lehrer im System Schule in einer Krisensituation intervenieren.

Schlüsselwörter: Krisenintervention, Schule.

Psychotherapy and school – the crisis team

Abstract The present paper describes the organisation of the viennese project “crisis team”. In the following abbreviated case study I also give an impression of my work and of the special conditions which we experience as counseling teachers and as psychotherapists, when we intervene as a teacher in the school system.

Keywords: Crisis intervention, school.

Psychothérapie et école – l'équipe de crise

Interventions de crise menées par des psychologues scolaires (description d'un projet)

Résumé Description du projet: J'ai fondé cette équipe il y a sept ans avec une collègue. Elle comporte actuellement quatre psychagogues-conseillères scolaires, dont deux (une collègue et moi-même) sont également psychothérapeutes. Nous travaillons pour les écoles de la scolarité obligatoire (écoles primaires, filière élémentaire, classes spéciales) dans les 18^e, 19^e, 20^e, 21^e et 22^e arrondissements de la ville de Vienne, soit pour 113 écoles. Dans 59 d'entre elles, des psychagogues sont responsables des activités-conseil (pour l'ensemble de Vienne, 70% des écoles disposent de ce service). Notre clientèle potentielle se répartit donc sur 54 écoles, mais il arrive que des psychagogues travaillant dans d'autres écoles fassent appel à nous.

Un jour par semaine est réservé aux interventions de crise, ce jour étant choisi de manière flexible et en fonction des besoins. Dans la mesure du possible, les personnes qui ont besoin d'un conseil (enseignants, directeur, inspecteur, parents, enfants, ...) nous appellent elles-mêmes et nous les rencontrons soit dans leur école, soit ailleurs. On peut nous atteindre pendant toutes les heures habituelles de travail des enseignants. Maintenant notre service est bien établi.

Nous organisons un rendez-vous pour un premier entretien la même semaine. Une collègue dirige la discussion, une autre y assiste en silence, se contentant d'apporter d'éventuels compléments en fin d'entretien.

Nous décidons lors de la prochaine réunion de l'équipe – mais souvent aussi juste après l'entretien – qui va se charger du cas. Notre objectif est d'encourager une évolution au cours de dix entretiens au maximum, qui ont lieu en général une fois par semaine. Des réunions durant lesquelles les cas sont régulièrement discutés permettent de mettre à jour les processus qui se déroulent sur le terrain, parfois aussi par le biais d'une perception des processus ayant lieu au sein de l'équipe.

La coordination avec d'autres services sociaux, notre propre formation continue et une offre de perfectionnements ouverts à d'autres font partie de notre mandat.

Durant les sept années écoulées depuis l'établissement du service, nous avons travaillé à 189 cas, avec env. 4103 entretiens: en effet, notre manière de procéder (voir le cas ci-dessous) implique qu'environ dix personnes collaborent à chaque cas. Chacune d'entre elle participe à entre un et dix entretiens (heures); dans un cas particulier, nous avons travaillé en moyenne 27 heures.

Exemple de cas Le directeur d'une école nous téléphone pour demander un soutien pour une jeune enseignante. Depuis des mois les parents des élèves de sa classe se plaignent qu'elle exige trop des enfants et le problème n'a pas pu être résolu. Lors du premier entretien, le directeur répète que ce n'est pas lui qui

a besoin d'aide, mais l'enseignante. Je me demande pourquoi il ne réussit pas à solutionner le problème de manière adéquate, mais je sais aussi – car nous en avons fait l'expérience – qu'il est pratiquement impossible de cerner ce qui les empêche de communiquer. En effet, nous sommes enseignantes, même si nous travaillons dans un service de consultation, et dans la hiérarchie nous nous trouvons en-dessous du directeur. Lors d'un premier entretien, l'institutrice nous dit qu'elle est à bout de nerfs, mais qu'elle voudrait être bonne dans son travail. Selon elle, cet objectif est atteint si les enfants accomplissent beaucoup. Elle exerce donc des pressions sur les élèves et attend également des parents qu'ils collaborent. Certains enfants réagissent par des problèmes de comportement (repli sur soi, agression, etc.), les parents transforment les pressions sur les enfants et sur l'enseignante, mais surtout sur le directeur.

Ce dernier exige d'elle qu'elle réussisse à calmer les parents et à créer une base de discussion positive. Il lui demande donc d'accomplir quelque chose sans lui apporter aide et compréhension.

Les entretiens diagnostiques que nous menons sur demande de l'enseignante avec trois enfants et les consultations auxquelles participent ensuite les parents doivent aider parents et enfants à éventuellement décider de faire une thérapie ou de recevoir un soutien. Ils doivent aussi servir de médiation entre institutrice et enfants, leur permettant de mieux se comprendre. Par ailleurs, dès que je confirme que ces enfants sont très difficiles l'enseignante se sent soutenue et reprend confiance en elle – même envers le directeur. Au fur et à mesure que j'aborde enfants, parents et enseignante avec compréhension, que je leur apporte un soutien et leur explique certaines choses, l'institutrice mobilise ses propres capacités à ce niveau. Elle réussit alors à bien s'occuper des enfants sans devoir abandonner son rôle d'enseignante, ce qui lui permet de découvrir une nouvelle dimension de son travail. Elle cesse de se concentrer sur ce que les enfants accomplissent, valorisant le rapport relation-accomplissement. De plus, une scène de son enfance lui revient, qui nous permet de l'aider à com-

prendre des aspects biographiques: pourquoi a-t-elle choisi cette profession? pourquoi a-t-il fallu qu'elle s'affronte spécifiquement à ce directeur, à ces enfants, à ces parents, qui tous l'ont touchée là où se trouve son "talon d'Achille"?

Dans sa relation avec moi, elle se "permet" d'être ouverte envers elle-même et autrui (sans forcément se sentir à nouveau blessée!), ce qui fait qu'elle accepte ses propres idées et sentiments envers elle-même et envers autrui.

Cette enseignante a donc saisi que comprendre ce qui se passait dans notre relation devait aussi lui permettre de mieux comprendre sa propre situation existentielle.

Un entretien de contrôle, mené environ cinq semaines plus tard, a permis de savoir comment les personnes concernées se sentaient à ce moment, quels avaient été les effets du soutien reçu, et si ceux qui souhaitaient un autre soutien se sont rendus au service qui avait été recommandé et s'ils s'y sentaient bien traités.

Ce genre de travail implique que l'on saisisse les processus psychodynamiques qui se déroulent chez les personnes concernées et qu'on adapte les interventions en conséquence. Il faut aussi que les conflits intra- et interpsychiques soient verbalisés autant que faire se peut. Mais notre interlocuteur n'est pas une seule personne, "tous" participent à la crise. Chaque niveau du processus est un cas spécifique, mais plusieurs domaines sont toujours impliqués: familles, enseignants, école et société. Cette complexité, à laquelle s'ajoute le fait que nous impliquons activement de nombreuses personnes, rend notre travail difficile mais aussi passionnant.

En tant que part intégrante du système scolaire, nous en dépendons mais nous connaissons aussi ce contexte. Ceci nous permet de saisir rapidement les différentes facettes de „l'école“. Nous nous heurtons à certaines limites du fait que nous sommes dans une situation de dépendance; nous ne venons pas vraiment de l'extérieur du système et ne pouvons donc pas adopter une position absolument indépendante.

Projektbeschreibung

Vor nunmehr sieben Jahren gründete ich mit einer Kollegin das Krisenteam. Anlaß war das Ersuchen eines Bezirksschulinspektors, einen dringlichen Fall in einer nicht betreuten Schule zu übernehmen. Wir fanden Geschmack an dieser Art von Arbeit und einen Namen für das Team. Unser Weg ging also im Lauf der Jahre vom Tun zum Konzept.

Normalerweise arbeite ich als Beratungslehrerin an zwei Schulen. Ein Tag in der Woche ist reserviert für Krisenintervention an Schulen, die nicht von Beratungslehrern oder Psychagogen betreut sind. Manchmal werden wir auch an betreute Schulen gerufen, entweder vom Beratungslehrer oder Psychagogen direkt oder mit dessen Einverständnis.

Wir sind bezüglich des Wochentages soweit flexibel, daß, wenn ein anderer Tag nötig ist, wir die Stunden an unseren Schulen verschieben oder tauschen können.

Wir haben also fünf Stunden zur Verfügung, davon eine Teamstunde, das heißt eigentlich zu wenig Zeit für Besprechung der Fälle, der eigenen Beziehungen untereinander und für Organisatorisches.

Wir kommen in der Dienstzeit nach Vereinbarung eines Termins an die jeweilige Schule. Falls gewünscht, treffen wir uns mit dem Ratsuchenden auch an einem anderen Ort zu einer anderen Zeit.

Ansprechen können uns Lehrer, Schüler, Eltern, Inspektoren, Direktoren, Beratungslehrer und Psychagogen ...

Wir sind derzeit vier Beratungslehrerinnen mit langjähriger eigener Erfahrung als Lehrer und ca. 10–15

Jahren Beratungs- und zwei von uns auch Psychotherapie-tätigkeit.

Eine Kollegin hat zusätzlich zur Beratungslehrer-Ausbildung Pädagogik studiert, eine ist Psychologin und Supervisorin, eine hat noch eine psychoanalytische Ausbildung und ich habe ebenso zusätzlich eine psychoanalytische und die gruppenpsychotherapeutische Ausbildung absolviert.

Wir sind nun eine fixe Einrichtung der Sonderpädagogischen Zentren und unterstehen somit dem jeweiligen Leiter unseres Sonderpädagogischen Zentrums.

Zuständig sind wir derzeit für Pflichtschulen des 18., 19., 20., 21. und 22. Wiener Gemeindebezirks. Es gibt in den Bezirken 18–22 113 Pflichtschulen (davon 73 Volksschulen, 30 Hauptschulen und 10 Allgemeine Sonderschulen). Insgesamt sind das 1159 Klassen. Von diesen 113 Pflichtschulen sind 59 von Beratungslehrern oder Psychagogen betreut. 54 Schulen sind nicht betreut, manche dieser Schulen möchten keine Betreuung, für manche gibt es kein Personal (in ganz Wien sind etwa 70% der Schulen betreut).

In den sieben Jahren unseres Bestehens wurden wir bei 189 Fällen an 40 Schulen zu Rate gezogen, d.h., wir führten ca. 5103 Gespräche. Nicht in dieser Zahl enthalten sind die Telefonate, ca. 15 pro Fall, d.h., insgesamt führten wir ca. 2835 Telefonate. Pro Schuljahr werden wir durchschnittlich zu 27 Fällen gerufen, d.h., ein Mitarbeiter arbeitet an ca. sieben Fällen in einem Schuljahr (45 Schulwochen). An jedem Fall sind durchschnittlich zehn Personen beteiligt, mit denen wir zwischen ein und zehn Gespräche (= Stunden) führen. Das heißt an einem Fall arbeiten wir ca. 27 Stunden in ca. zehn Treffen in zehn aufeinanderfolgenden Wochen. Zu manchen Zeiten arbeiten wir an zwei bis drei Fällen gleichzeitig. Die meisten Gespräche führen wir mit Lehrern, durchschnittlich zehn. Die restlichen 17 Stunden setzen sich je nach Fall wie folgt zusammen: Diagnostik mit Kindern, Elterngespräche, Direktoren, andere betreuende Lehrer, Sozialarbeiter, außerschulische Beratungseinrichtungen, Psychotherapeuten usw.

Wir denken daran, entweder einen zusätzlichen Wochentag für die Krisenarbeit zu reservieren oder aber noch einen Beratungslehrer oder Psychagogen zur Mitarbeit einzuladen.

In anderen Teilen Wiens entstehen nach unserem Vorbild derzeit ähnliche Institutionen wie die unsere.

Wir treffen uns einmal wöchentlich im Sonderpädagogischen Zentrum und sind dann auch dort erreichbar. In einem Folder, der an alle Schulen und viele sonstige Einrichtungen geschickt wurde, sind außerdem die Schulen, an denen wir an den anderen Tagen zu erreichen sind, angeführt.

Somit sind wir zu den normalen Lehrerarbeitszeiten durchgängig erreichbar. Der Hilfesuchende ruft nach Möglichkeit selbst an. Wir vereinbaren einen Termin und gehen zu zweit zum ersten Gespräch. Eine von uns führt das Gespräch, die andere nimmt still teil und ergänzt, falls nötig, am Schluß. Manchmal entscheiden wir schon im Gespräch oder anschließend im nächsten Team, wer den Fall übernimmt. Nach Möglichkeit werden die Fälle im Team besprochen. Unser Ziel ist es, in

zehn Treffen (= Stunden), meist wöchentlich, eine Entwicklung anzuregen.

Die Krisenarbeit ist äußerst intensiv und daher auslaugend. In möglichst kurzer Zeit gilt es, den Focus herauszuarbeiten. Ein dichtes Netz von oft verworrenen Beziehungen, psychischen Schwierigkeiten, Kommunikationshindernissen, Lernschwierigkeiten von Kindern, Erziehungsschwierigkeiten von Eltern, Schwierigkeiten einzelner Kinder in der Gemeinschaft, familiäre Probleme, Probleme in der Schulhierarchie, im Lehrerteam und vieles mehr zeigt sich uns.

In der Gruppe zu arbeiten bringt uns fachlichen Austausch, wir finden Rückhalt und wirken als Gruppe stärker nach außen. Die Einsamkeit in unserer Berater-tätigkeit war auch mit ein Grund, in der Gruppe arbeiten zu wollen. Außerdem erfahren wir Bereicherung durch Vielfalt, können delegieren, aushelfen, einander ergänzen, bringen verschiedene Sichtweisen ein und haben Spaß und Streit miteinander. Wichtig ist auch, daß sich durch das Wahrnehmen des eigenen Gruppenprozesses im Team oft die Prozesse im Beratungsfeld erhellen lassen.

Wir dokumentieren unsere Arbeit mittels detaillierter Protokolle und Dokumentationsblätter. Jahresberichte über unsere Tätigkeit verfassen wir jeweils am Ende des Schuljahres.

Selbstverständlich nehmen wir Einzel- und Gruppensupervision in Anspruch. Auch Organisationsberatung half uns schon.

Weiters gehört zu unseren Aufgaben die Koordination mit anderen sozialen Einrichtungen, eigene Weiterbildung und Weiterbildung für andere. Meine Erfahrungen mit vielen BerufsanfängerInnen ließen auch Lücken in der Lehrerausbildung deutlich werden: 1. Selbsterfahrung des Studenten (z.B. in einer Gruppe) halte ich für erforderlich. 2. Verhaltensauffällige Kinder: wie werden sie zu solchen, was braucht ein jedes dieser Kinder. Das sind zwei der wichtigen Bereiche, die, wie mir scheint, zu wenig Beachtung in der Ausbildung finden. 3. Supervision zumindest im ersten Arbeitsjahr wäre auch hilfreich.

Wir haben es meist mit chronifizierten, nicht mit akuten Krisen zu tun.

Krisenintervention umfaßt alle Aktionen, die dem Betroffenen bei der Bewältigung seiner aktuellen Schwierigkeiten helfen.

Die Theorien der Krisenintervention führe ich an dieser Stelle nicht aus. Sie ist in der vorhandenen umfangreichen Literatur nachzulesen.

Kurz gefaßt sind die wichtigsten Punkte in der Krisenarbeit (in Anlehnung an Sonneck, 1991) folgende:

- Errichten einer Beziehung zwischen Hilfesuchendem und Berater.
- Wahrnehmen der Beziehungen und deren Hindernisse im komplexen Ganzen.
- Gemeinsames Akzeptieren und Verstehen, Erklären des Problems. Gefühls-, Impuls- und Bedürfnisvorgänge werden auf ein sprachliches Niveau gehoben und dort bearbeitbar gemacht. Die Bedeutung des Geschehens wird ans Licht gehoben. Weiters wird ein „Zur-Seite-Treten“ vom Problem möglich.

- Die Aktivität des Beraters und die Interventionen mobilisieren den Hilfesuchenden.
- Früher vorhandene Lösungsstrategien werden besprochen, neue gemeinsam erarbeitet. Selbstvertrauen, Stärke und Freude am Tun werden wieder geweckt.
- Je nach Fall gibt es zusätzliche Möglichkeiten wie:
 - Verbindung herstellen zu Jugendamt, Therapeuten, Beratungsstellen, Kliniken ...;
 - Elterngespräche führen;
 - Beobachtung der Klassensituation;
 - Diagnostik mit Kindern;
 - Supervisorische Tätigkeit;
 - Vorträge für Eltern und Lehrer (Themen wie: Gewalt an Kindern, Konflikte lösen, Verhaltensauffälligkeit, psychische Entwicklung des Kindes usw.)
- Die Beendigung der Krisenintervention wird vorbereitet und besprochen. Die Erfahrung der Unterstützung wurde gemacht, im Notfall kann auf die Unterstützung zurückgegriffen werden.
- Die Nachkontrolle nach einigen Wochen dient nicht nur der Effizienzkontrolle und dem Lernbedürfnis des Krisenteams. Es wird besprochen:
 - Wie geht es jetzt?
 - Welchen Effekt hatte die Hilfeleistung?
 - Ist der Ratsuchende bei der empfohlenen Stelle angekommen?
 - Fühlte sich der Ratsuchende gut beraten/betreut?

Die ständige Herausforderung, meine Rolle zu erkennen, mich abzugrenzen, trägt zu meiner eigenen Selbsterfahrung bei.

Sehr schwierig gestaltet sich für mich der Umgang mit der Schweigepflicht. Selbstverständlich ersuche ich um das Einverständnis des Betroffenen Informationen weitergeben zu dürfen. Dieses wird mir auch meist gewährt. Da es sich aber in den wenigsten Fällen um sachliche Informationen handelt sondern mein Verständnis und meine Interpretationen einfließen, bemüht um Verstehen der Personen und Vermittlung zwischen den Personen, ist große Sorgfalt und Umsicht angebracht im Abschätzen dessen, was ich wie zu wem sage.

Die Reflexion meiner Tätigkeit lassen mich meine eigenen Fähigkeiten und Unfähigkeiten, meine Kompetenz und Inkompetenz, meine Sicherheit und Unsicherheit, meine Allmachts- und Ohnmachtsgefühle wahrnehmen. So hoffe ich zwar, einerseits Spezialistin zu sein, andererseits frage ich mich aber, wo die natürlichen, ursprünglichen Fähigkeiten der Gemeinschaft geblieben sind, einem Menschen in einer Krise hilfreich zur Seite zu stehen.

Falldarstellung

Ein Direktor ruft in einem Sonderpädagogischen Zentrum an um „Hilfe für eine Lehrerin“ seiner Schule zu organisieren. Der Direktor wird an das Krisenteam verwiesen. Als Problem wird von ihm angegeben: „Eltern beschwerten sich über die Lehrerin.“

Wir besprechen im Team, wer sich zuständig fühlt; eine Kollegin begleitet mich zum Erstgespräch. Der

Direktor nimmt sich ca. zehn Minuten Zeit für das Gespräch mit uns und hat schon veranlaßt, daß für die Klassenlehrerin supliert wird und sie mit uns sprechen kann. Er beginnt mit einem überschwenglichen Lob des Krisenteams. (Will er uns entschärfen? Sollen wir ihn in Ruhe lassen?) Er habe es mit Protesten von Eltern dieser Klasse zu tun, die nun schon ein Jahr lang andauern und nicht in den Griff zu bekommen sind. Die Eltern meinen, die Lehrerin fordere zu viel, mache zu viel Druck und rede zu viel von den Pflichten der Eltern. Der Direktor meint, die Lehrerin sei alleine schuld an dieser Situation, sehe aber das nicht ein. (Sollen wir der Lehrerin sagen, daß sie „schuld“ ist?) Es taucht die Frage auf, warum der Direktor nicht selbst in angemessener, förderlicher Weise mit der Lehrerin sprechen kann. Wo liegt in der Kommunikation zwischen den beiden das Problem? Unter welchem Druck steht der Direktor?

Das wären die eigentlichen Ansatzpunkte für meine Arbeit. Warum ich aber gerade hier nicht ansetze führe ich noch aus.

Das Gespräch mit der ganz jungen Lehrerin eröffnet uns folgende Sichtweise: Sie ist mit den Nerven am Ende, weint, weil der Direktor ihr immer wieder sagt, sie solle die Elternkontakte doch anders gestalten – das müßte sie doch fertigbringen. Sie fühlt sich von ihm unter Druck gesetzt, unverstanden und abgelehnt. Sie kann nun dem Druck nicht anders begegnen als daß sie Forderung und Druck an Kinder und Eltern weitergibt. Es ist ein Teufelskreis. Sie versucht, die Eltern zu verpflichten, zu Hause z.B. Schulübungen fertigzuschreiben, vermehrt zu üben, und von den Kindern verlangt sie Leistung, Leistung und nochmals Leistung. Die Eltern wehren sich gegen die Lehrerin und machen vermehrt Druck auf die Kinder. Die Kinder, oder zumindest einige von ihnen, nun von zwei Seiten bedrängt, verweigern nun Leistung, da sie zusätzlich von privaten und psychischen Problemen bedrängt sind.

Die Lehrerin ist erfreulicherweise auch so sensibel, daß sie das zwar erkennt, umgehen damit kann sie aber nicht. Sie nennt mir drei Kinder, die „kaum noch etwas arbeiten“ und sich auch auffällig und unangepaßt verhalten. Sie meint, daß diese Kinder Hilfe brauchen. Ich vermute, daß meine Hilfe die Kinder wieder lernwilliger machen soll. Als zusätzliche Belastung berichtet sie von enormen eigenen privaten Problemen, die sie aber nicht näher beschreibt. Insgesamt fühlt sie sich allein gelassen, sie denkt daran, die Schule zu wechseln, woanders mit anderen Kindern neu anzufangen. (Ich habe den Eindruck sie meint: mit klügeren Kindern und willigeren Eltern.) Die Eltern seien sehr schwierig, sie habe zu einigen keine Gesprächsbasis (mehr).

In mir löste diese junge Frau einerseits distanzierte Bewunderung wegen ihrer Zielstrebigkeit und Stärke aus, andererseits aber auch das Bedürfnis, sie in den Arm zu nehmen, sie zu beschützen, zu verstehen, ihr alles das zu geben, was ich an Verständnis und Einfühlung geben kann.

Wir besprechen das bisher Erfahrene im Team. Das Geschehen im Team verdeutlicht an uns mögliche Themen: Leistung, Entsprechen, keinen Fehler machen, Perfektion, Strenge, Druck. Andererseits: sich fallen lassen können, gewähren, verstehen, zulassen.

Ich übernehme diesen Fall.

Die Gespräche mit den Kindern und deren Müttern eröffnen mir drei neue komplexe Problemkreise:

1. Kind: Ich nenne es Robert. Robert ist ein aufgeweckter, unruhiger Bub der sich offen, fast distanzlos und gesprächsbereit zeigt. Die Testzeichnungen „Baum“ (Abb. 1) und „verzaubere deine Familie in Tiere“ zeigen mir einen im (psychischen) Wachstum gehinderten, zurechtgestutzten, im Inneren selbstunsicheren Buben, der sich in seiner Familie nicht aufgehoben fühlt. Seinen Vater stellt er als blutrünstigen Tiger dar (Abb. 2), sich selbst als Bluthund. Auf meine Frage, wie sich der Bluthund mit dem Tiger verträgt, sagt der Bub böse: „Ich tät' meinen Vater am liebsten erschlagen.“

Die Mutter tritt äußerst aggressiv auf, was denn die Schule schon wieder will, wer ich überhaupt sei. Ich lege ihr die Situation dar. Bei dem Punkt angekommen, wie ihr Sohn zu seinem Vater steht, beginnt sich in der Mutter lange Zurückgehaltenes zu lösen. Sie berichtet (trotz ihres Lebensmottos: „mir kann eh keiner helfen“) mit großer emotionaler Beteiligung über die enormen psychischen Quälereien und körperlichen Attacken des Vaters an der gesamten Familie. Sie habe niemals mit jemandem darüber gesprochen.

Ich habe Mühe, den darauffolgenden Tatendrang zu bremsen. Sie beschließt, auf der Stelle auszuziehen, sich scheiden zu lassen usw. Es gelingt mir, mit der Mutter ein vernünftiges Vorgehen zu überlegen und verschiedene Möglichkeiten zu erarbeiten und unüberlegte Handlungen, die auch rechtliche Konsequenzen haben könnten, zu bremsen.

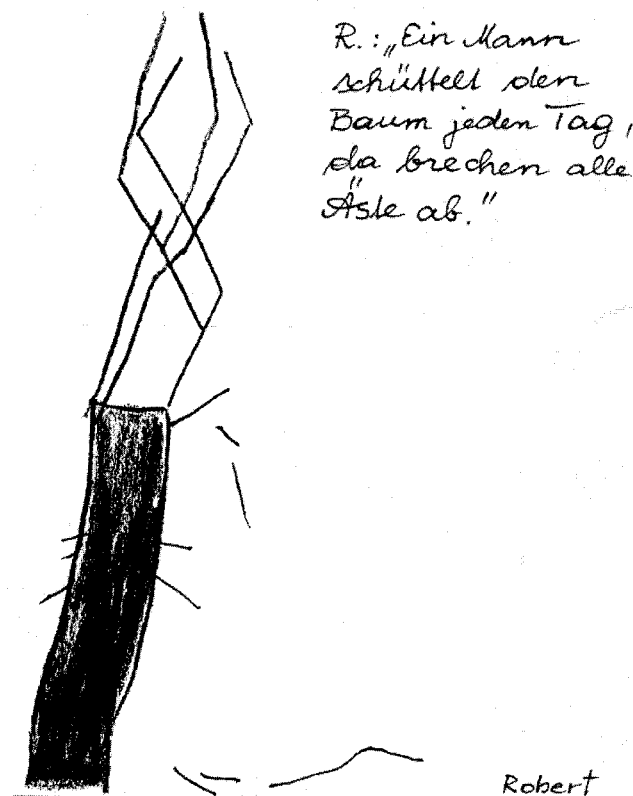


Abb. 1



Abb. 2

2. Kind: Daniel. Daniel ist ein zarter, blasser Bub, der mir sofort seine steife rechte Hand zeigt. Die Hand sei schwer verletzt, er vermutet beim Impfen oder beim Raufen sei das passiert. Bald hält er seine linke Hand steif, danach vergißt er die „Handverletzung“ völlig.

Im Gespräch und bei den Zeichnungen (Abb. 3, 4) lerne ich ein Kind kennen, das verschlossen ist, sich verlassen fühlt, ängstlich ist und angibt, gar keine Familie zu haben. Daniel hat in seinem Leben schon so viel Unverstehen und Verletzungen erfahren, daß es eigentlich kaum auszuhalten ist. Er reagiert mit Rückzug und körperlichen Symptomen.

Die Mutter ist eine junge Frau, selbst in Heimen aufgewachsen, sie hat sich emotional ebenfalls längst zurückgezogen, auch vom Kind, zeigt das aber völlig anders: Sie begegnet allen Leuten mit einem enormen Redeschwall, mit einer Wand aus Worten, der kaum zu beeinflussen ist. Sie habe vor kurzem die Trennung von ihrem Mann erleben müssen, will das aber nicht wahrhaben, und versucht mit allen Tricks ihn zurückzuerobieren, obwohl er schon bei seiner Freundin lebt. Eine lange Geschichte von Verlassenheit, Hilflosigkeit, „helf mir“ und „komm mir ja nicht zu nahe“ eröffnet sich mir.

Ich stelle mit Einverständnis der Mutter die Verbindung zur Sozialarbeiterin her, überlege, ob Familienintensivbetreuung helfen könnte, ebne den Weg in eine sozialpädagogische Beratungsstelle, in der auch ein Psychotherapeut arbeitet. Unterstützung von Mutter und Kind und der Verbesserung ihrer Beziehung scheint mir dringend nötig.

3. Kind: Gerlinde. Gerlinde ist ein adipöses Mädchen mit sicher 15 kg Übergewicht. Schwitzend, finster und gar nicht gesprächsbereit setzt sie sich zu mir. Was ich

von ihr wolle, wer ich sei, sie werde mir sicher nicht viel erzählen, außerdem gebe es Dinge über die sie gar nicht rede, und überhaupt brauche sie keinen Freund und schon gar keine Hilfe, denn böse sind ausschließlich die anderen Kinder. Vor ein paar Tagen sei ihr Hund gestorben, aber morgen kaufe sie einen neuen, berichtet sie mit unbewegtem Gesicht.

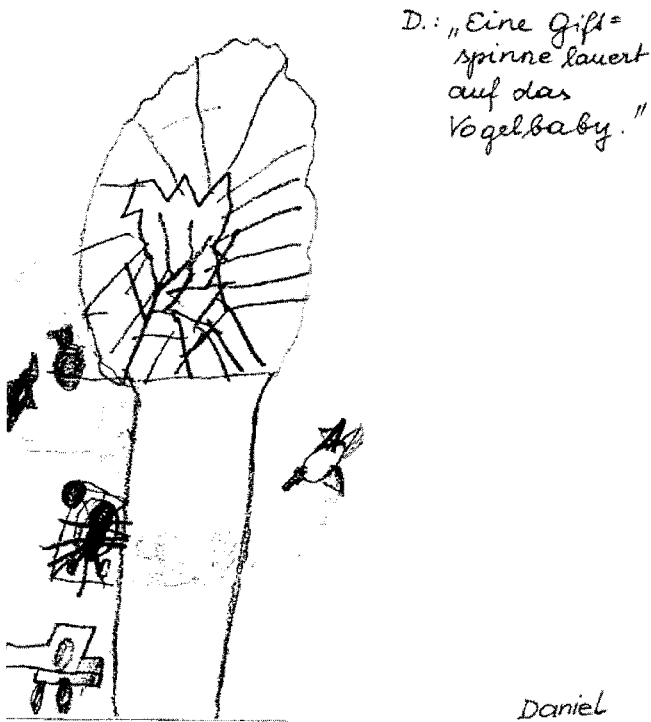


Abb. 3

D.: „Ich kann meine Familie nicht verzaubern, ich habe keine.“



Abb. 4

Gerlinde weigert sich zu zeichnen.

Nach längerem Anlauf erzählt sie dann doch mehr aus ihrem Leben und über die Schwierigkeiten, die sie mit den anderen Kindern hat. Sie wird dann sogar recht anhänglich, fragt, wann sie mich wiedersieht.

Die Mutter, alleinerziehend, tritt sehr massiv mir gegenüber auf. Sie hat das Kind erst vor zwei Monaten wieder zu sich genommen, schon bei der Geburt sei das Kind ein überdimensionales Monster gewesen, im Kindergarten ein Integrationskind. Körperliche Gewalt von Seiten des Vaters mit Knochenbrüchen und vielen anderen Verletzungen habe sie bewogen, das Kind zur Großmutter zu geben. Dann ließen sich die Eltern scheiden. Die Großeltern übersiedelten dreimal, die Schule wurde daher auch gewechselt. Die anderen Kinder seien so böse zu Gerlinde, ihr Kind provoziere niemals, ihr Kind sei völlig unschuldig. Die Mutter wünscht, daß ein Psychiater die anderen Kinder untersucht. Auch in den anderen Schulen seien die anderen Kinder so gemein gewesen. Sie und ihr Kind seien völlig normal und brauchen keine Unterstützung. Wenn diese Zustände weiter andauern wende sie sich an die Medien.

Mir scheint zumindest eine ärztliche Untersuchung des Kindes nötig, erzähle der Mutter über die Kinderklinik im AKH, aber es gelingt mir nicht im ersten Gespräch, die Mutter zu irgendeiner Mithilfe zu bewegen. Wir vereinbaren einen neuen Termin, was die Mutter äußerst widerwillig annimmt.

Das Kind in die Klassengemeinschaft zu integrieren, vom Außenseiter zu einem akzeptierten Mitglied der Kindergruppe zu machen, ist mit meiner Unterstützung nun Aufgabe der Lehrerin.

Soweit nun die Darstellung der sichtbaren Beziehungskonstellationen rund um die junge Lehrerin.

Mein Verständnis des Geschehens

Die Lehrerin ist kurz davor aufzugeben. „Diese Kinder bringen keine Leistung.“ Ihre Empathie ist beeinträchtigt aber doch spürbar. Sie hat Angst, die Lernziele dieser Klasse nicht zu erreichen und delegiert an die Eltern („die Eltern versagen“).

Nach der Pädagogischen Akademie (Leistung) ist sie zum ersten Mal in ihrem Leben mit realen Kindern konfrontiert, die nicht so tun (können), wie sie sich das vorstellt. Sie haben Probleme, sind langsam, zerstreut, schlimm, ... Die Lehrerin steht nun unter mehrfachem Druck: in der Ausbildung hat sie das Unterrichten erlernt. Sie möchte das Erlernte nun anwenden. Der Direktor gibt an sie den Druck der Eltern weiter. Die Eltern (oder manche Eltern) drohen mit Konsequenzen, wenn sie nicht in Ruhe gelassen werden. Kinder erzeugen Druck indem sie sich auffällig verhalten. Die Lehrerin ist noch nicht pragmatisiert, ist also von der Beurteilung des Direktors abhängig. Nicht zuletzt steht sie unter intrapsychischem Druck, der weiter unten noch beschrieben wird.

Ein Konflikt der Lehrerin wird deutlich: Sie scheint mit Leistung identifiziert, möchte den Vorstellungen des Direktors entsprechen. Der aber unterstützt sie nicht bei der Erreichung dieses Zieles. Die Seite des Gebens, Verstehens und des Einfühlens kommt dabei

zu kurz. Die Lehrerin gibt an die Kinder und Eltern das weiter, was sie vom Direktor erlebt.

Die Lehrerin meint, daß perfekt sein erst einmal heißt, leisten und Leistung fordern. Daß nicht nur bei Kindern eine bestimmte Beziehungsqualität nötig ist um fordern zu können, kann der Direktor, auch so wie er mit der Lehrerin umgeht, nicht vermitteln.

Eine zusätzliche Schwierigkeit und bewußte oder unbewußte Motivation, dem Direktor entsprechen zu wollen, ist wahrscheinlich auch die Abhängigkeit, in der sich die Lehrerin dem Direktor gegenüber dadurch befindet, daß sie noch nicht pragmatisiert ist. Es hängt auch vom Direktor ab, ob und wann sie pragmatisiert wird und somit in ihr ein sicheres Gefühl von persönlicher, beruflicher Identität entstehen kann.

Eine Änderung im Verhalten der Lehrerin von Leistung zu Beziehung *und* Leistung könnte auch ein Zuwiderhandeln gegen die von der Lehrerin vermuteten Intentionen des Direktors bedeuten. Die Zerrissenheit zwischen: „ich will ja Leistung fordern“ und: „ich will zu den Kindern auch eine gute Beziehung haben“ (was ansatzweise spürbar war), machte auch die Spannung und Angst in der Person der Lehrerin aus, und die Unfähigkeit, einen Schritt zur Veränderung zu tun.

In der Beziehung zu mir zeigte sich die Angst der Lehrerin z.B. so: Sie „vergaß“ Termine mit mir, versuchte, von Gesprächen wegzubleiben, indem sie unaufschiebbare Arbeiten mit den Kindern vorschob. Sie zeigte sich mir als reflektierte, sehr kluge, starke Person, die „im Kopf“ längst alle Zusammenhänge zu durchschauen versucht hat.

Der *Direktor* hat statt einfühlsam und unterstützend zu reagieren, ein Opfer kreiert (möglicherweise ist auch er Opfer), und kann in dieser Situation nur Druck machen, also sich als Leiter (im negativen Sinn) unter Beweis stellen.

Er hat als Repräsentant der Leistungsforderung die Lehrerin eigentlich im Stich gelassen oder ist ihr sogar in den Rücken gefallen, indem er sagt: „Delegieren an die Eltern ist nicht in Ordnung.“ Das jedoch ist als hilfreiche Intervention zu wenig. Schlimmer noch, er hat sie „bloßgestellt“, indem er das Krisenteam, mich, gerufen hat.

Seine Angst zu versagen (vermutlich seinen Vorgesetzten gegenüber) drückt sich u.a. in der Besorgnis um das harmonische Schulklima aus. Protestierende Eltern stören dieses.

Mir gegenüber wurde schon in den ersten Minuten des Erstgesprächs die Angst deutlich: „Sprechen Sie mit der Lehrerin ...“

Die Angst der *Eltern* zu versagen zeigt sich anders. Bei der Mutter von Gerlinde z.B. verdeckt Aggression die Angst. Die anderen (die Schule) sind schuld, nicht gut genug, die Schule Sorge nicht ausreichend gut. Sie werde sich an die Medien wenden.

Die Angst der *Kinder* war deutlich: Daniel: „Tu' mir nichts, ich bin schon so schwerverletzt.“ Gerlinde: „Komm' mir nicht zu nahe, ich brauche keine Unterstützung.“

Lehrer sein (auch Direktor sein) heißt ja auch, die Balance zwischen Fordern und Fürsorglich-Sein halten zu können. Diese Balance muß die Lehrerin finden.

Durch Verstehen Nähe zu den Kindern zulassen können, den Kindern Sicherheit geben, ihre soziale Situation in der Klasse verbessern usw. und dann fordern. Bis jetzt hat sie Beziehung abgewehrt, indem sie so unnachgiebig Leistung forderte. Durch meine Unterstützung, durch mein Verstehen ist die Lehrerin zum einen entlastet, was auch in der Klassensituation eine Entlastung bringt. Unterstützung gebe ich u.a. auch dadurch, daß ich bestätige, daß diese drei Kinder (und Eltern) wirklich sehr schwierig sind. Daher hat sie bis jetzt viel geleistet. Sie kann ein Stück ihres Selbstbewußtseins wiedergewinnen. Durch die eigene Erfahrung des Unterstützt-Werdens und Sich-verstanden-Fühlens wird es ihr möglich, die Kinder umfassender zu verstehen, ihre Lebensumstände, ihre Schwierigkeiten und somit auch die Hindernisse, die sie von Leistung abhalten. In der Beziehung zu mir erfährt sie, welche Bedeutung das Verstandenwerden hat, welche Entlastung und neue Möglichkeiten für Entwicklung dies mit sich bringt. Diese Erfahrungen (Verstanden-Werden, Unterstützt-Werden) und Erkenntnisse (einfühlsame Mitteilungen und Erklärungen von meiner Seite) kann sie nun auch im Umgang mit den Kindern besser umsetzen. Sie kann auch fürsorglich sein ohne die Lehrerposition aufgeben zu müssen und somit eine neue Qualität der Arbeit (wieder) entdecken.

Der lebensgeschichtliche Zusammenhang der Lehrerin, warum sie sich gerade in dieses Berufsfeld begab und warum gerade dieser Direktor, diese Kinder und Eltern kommen „mußten“, um ihre Achillesferse zu aktivieren, konnte von uns anhand der folgenden erinnerten Szene teilweise verstanden werden: Mit großer Erschütterung berichtet die Lehrerin aus ihrer eigenen Volksschulzeit (es sei die früheste Erinnerung dieser Art):

In der Klasse waren einmal die Tochter der Lehrerin und die Tochter der Direktorin an einem Tag zu Besuch. Die damalige Klassenlehrerin, die sie sehr mütterlich (!) in Erinnerung hat, rief das Mädchen an die Tafel, um sie eine Rechenaufgabe lösen zu lassen. Diese Aufgabe schien dem Mädchen sehr schwer, sie bekam große Angst, es nicht zu können. Sie schaute zu Boden und war vor Angst nicht mehr fähig, ein Wort zu sprechen, geschweige denn mit der Lösung der Aufgabe zu beginnen. Die Lehrerin begann, wegen ihrer „Sturheit“ zu schimpfen, sie sei so verstockt, es sei unerhört, nicht einmal mehr zu antworten. Darauf folgte ein Schwall von Vorwürfen, alles wurde vor den anderen Kindern bekanntgemacht, was sie im Lauf der letzten Monate schlecht gemacht hatte. Das Kind wagte dann noch mit der Hand auf den Tisch zu schlagen, das war zu viel. Die Lehrerin wurde ganz wütend. Vorwürfe und Vorhaltungen gingen demütigend weiter.

Am nächsten Morgen entschuldigte (!) sich das Mädchen bei der Lehrerin wegen ihres Benehmens.

Anhand dieses Ereignisses lernte das Kind (wahrscheinlich nicht zum ersten Mal): Wenn ich keine Leistung bringe, mag mich die Lehrerin (Mutter, Vater, Direktor ...) nicht, schlimmer noch, sie stellt mich bloß!

Die Lehrerin bezeichnet dieses Erlebnis als „Knacks“ in ihrem Leben. Seither sei sie im Grunde unglücklich.

Ihr fallen etliche Beispiele zur Illustration ein. Dieses „ich will doch toll sein“ und „wo bleibt mein wahres Ich dabei?“ läßt die junge Frau beinahe verzweifeln. Sie fragt mich, ob Psychotherapie in ihrem Fall helfen kann.

Mit ihrem heutigen Direktor geschah Ähnliches wie in der erinnerten Szene wieder: Sie kann etwas nicht und wird dafür bloßgestellt, das Krisenteam wird gerufen. So wurde auch besprechbar, wie demütigend mein Auftauchen in der Schule das erste Mal für sie war. Ein Stück unserer Beziehung wurde uns verstehbar.

Wie wirksam Lebenszusammenhänge für sie (und für die Kinder) sind wurde ihr spürbar.

Durch das wiedergewonnene Selbstbewußtsein der Lehrerin hat sich auch ihre Stellung dem Direktor gegenüber verbessert. Sie ist jetzt nicht mehr nur Opfer (und braucht selbst auch keine Opfer mehr).

In der Beziehung zu mir „erlaubtes“ Offensein (Verstehen, Mitfühlen ...) für sich selbst und andere (führt nicht notwendigerweise wieder zu Verletzung!) ermöglichte es der Lehrerin, ihr eigenes Verstehen, Mitfühlen, sich und anderen gegenüber wieder mehr zuzulassen. Beim letzten Treffen schaute die Lehrerin mich bedeutungsvoll an und sagte: „Es ist, was es ist. Kennen sie eigentlich Erich Fried?“ Ich antworte: „Ja, es ist, was es ist, sagt die Liebe.“ Wir lachten beide.

Auch die Stärkung ihrer Position gegenüber dem Direktor, von dem ja (auch) die Gefahr (tatsächlich und vermutet) des Verletztwerdens ausging, tat ihr übriges dazu.

Jeder einzelne Bereich innerhalb dieses Geschehens ist „ein Fall für sich“. Mehrere Ebenen – Gesellschaft, Schule, Lehrerin, Familien – wirken aufeinander. Diese Komplexität macht die Arbeit schwierig und spannend. Es gilt, die Psychodynamik der Beteiligten wahrzunehmen und Interventionen auch darauf abzustimmen und unbewußte Konflikte soweit als möglich auf eine sprachliche Ebene zu heben. Wir stehen jedoch, wie in einer Beratungsstelle, nicht nur *einer* Person gegenüber sondern auch immer dem System Schule. Wir können nicht ausschließlich darauf schauen, was eine Person braucht. Das auf uns Zukommende ist vielschichtig, und in dieser Vielschichtigkeit, in diesem verwickelten Beziehungsgeflecht gilt es zu intervenieren. An der Krise sind „alle“ beteiligt, in den wenigsten Fällen ist es mögliche, eine Person zu betreuen. Der Teil des Systems, an dem sich die Krise zeigt ist oft das Symptom für Konflikte auf anderen Ebenen. An der Krise zeigen sich meist Konflikte auf anderen Beziehungsebenen im ganzen System.

In diesem Fall war es nicht möglich, wie so oft, die Schwierigkeiten, die der Direktor mit der Lehrerin hat, anzusprechen. Für die Lehrerin war es leichter, uns als Lehrer, die auch Experten sind und doch von etwas außerhalb kommen, zu sehen. Für den Direktor, vermutete ich, waren wir Lehrer, also in der Hierarchie unter ihm Stehende, denen man sich nicht öffnet. Ähnliche Erfahrungen mit Direktoren machen wir häufig. (An den von uns betreuten Schulen haben wir es als Beratungslehrer mit den Direktoren leichter, sie hatten schon Jahre Gelegenheit, uns zu testen und so zunehmend Vertrauen zu gewinnen.)

Zur Nachkontrolle traf ich nach fünf Wochen alle beteiligten Personen noch einmal. Das sichtbare und besprechbare Ergebnis der Arbeit von insgesamt 21 Stunden ist:

- Der Direktor hat jetzt eine bessere Meinung von der Lehrerin. Sie konnte ja die Kontakte zu den Eltern verbessern.
- Die Lehrerin fühlt sich in der Schule wohler, die Beziehungen zu den Kindern bekamen eine andere Qualität und einen anderen Stellenwert gegenüber der Leistung. Von mir fühlte sich die Lehrerin gut betreut. Die Kinder fühlten sich bei der Lehrerin nun besser aufgehoben.
- Ob die Lehrerin an der Schule bleiben will, ist noch nicht ganz klar.
- Die Lehrerin konnte neue Kommunikationsmöglichkeiten mit den Eltern finden.
- Die Eltern haben zum ersten Mal erfahren, daß Schule nicht gleichbedeutend mit Feind ist.
- Die Mutter des ersten Kindes lebt zwar noch mit ihrem Mann zusammen, sucht aber mit Hilfe des Jugendamtes eine geeignete Wohnung. Die Scheidung ist eingereicht. Das Kind ist in dieser Situation naturgemäß noch mehr belastet als vorher.
- Die Mutter des zweiten Kindes kam in der Sozialpädagogischen Beratungsstelle nicht an. Die Sozialarbeiterin übernimmt die Familie zur intensiven Weiterbetreuung, da die Anbahnung einer Therapie für Mutter und Kind nötig erscheint.
- Die Mutter des dritten Kindes sucht sich einen Psychologen eigener Wahl und hat versprochen, uns vom Untersuchungsergebnis zu verständigen. Der Umgang der Lehrerin mit dem Kind in der Klasse konnte verbessert werden. Möglichkeiten, dem Kind zu helfen, von der Außenseiterposition zu einem geschätzten Mitglied der Kindergruppe zu werden, wurden besprochen und teilweise schon in die Tat umgesetzt.

Möglicherweise wäre es für uns als Berater von Vorteil, völlig von außerhalb des Systems zu kommen, wir könnten in der Lage des Unwissenden sein, so sprechen, wie wir die Situation erleben, naive Fragen stellen, wodurch unsinnige institutionelle Praktiken an die Oberfläche kämen.

Wir als Teile der Institution können keine völlig unabhängige Position einnehmen. Uns kann zwar nicht real Bedrohliches wie Entlassung passieren, weil wir alle pragmatisiert sind, man kann uns aber z.B. „links liegenlassen“, uns nicht wertschätzen, falls wir uns nicht anpassen. Somit sind wir natürlich auch ständig mit unserer eigenen Angst konfrontiert, z.B. nicht die erwartete Leistung zu bringen. Oft ist es nicht ganz einfach, in dieser Abhängigkeit professionell zu intervenieren.

Wir müssen den intrapsychischen Konflikt ebenso beachten wie die sozialen Konflikte des Individuums, z.B. um Anpassung und Autonomie. Der Teil des Systems, an dem der Konflikt sichtbar wird, ist sozusagen unser Patient. Wir als Teil des Systems „behandeln“ einen Patienten, beachtend, daß auch er ein Teil des Systems ist. Der eigentliche Sachverständige für sein

Problem ist der Patient. Der Sachverständige beim Verständnis der Hindernisse, die sich einer Entwicklung in den Weg stellen sind wir. Wir helfen auch nach Möglichkeit, diese Hindernisse zu beseitigen.

Ich kann als Beraterin nicht der Institution gegenüberstehen und ihnen erzählen, was zu tun ist. Für mich ist entscheidend, *wie* ich (ich als Person, nicht mit einer bestimmten Technik) der Institution, der Person gegenüberstehe.

Wer im oben beschriebenen Fall der Patient war, wurde schon im ersten Treffen deutlich. Der Direktor war freundlich, aber distanziert, nahm sich nur zehn Minuten Zeit, die Lehrerin hatte sich dann lange Zeit zu nehmen, weil der Direktor das organisiert hat. Es sollte also der eigentliche Patient die Lehrerin sein. Aus den bereits genannten Gründen ging ich auf diese „Forderung“ des Direktors ein, um von einem anderen Punkt des Systems her eine Veränderung zu bewirken, was auch teilweise gelang. Wir sind als Teile des Schulsystems zwar einerseits Abhängige aber auch Kenner der Situation.

Kenner zu sein ermöglicht uns ein rasches Begreifen der vielen Facetten von „Schule“. Grenzen sind uns

dadurch gesetzt, daß wir als Teile des Systems keine wirklich unabhängige Position einnehmen können.

Literatur

- Sonneck G (Hrsg) (1991) Krisenintervention und Suizidverhütung. Facultas, Wien
Kast V (1994) Der schöpferische Sprung. dtv, München
Everstine DS, Everstine L (1983) Krisentherapie. Klett-Cotta, Stuttgart
Henseler H (1984) Narzißtische Krisen. Westdeutscher Verlag, Opladen
Schnyder U (Hrsg) (1993) Krisenintervention in der Psychiatrie. Huber, Bern
Buchinger K (1997) Supervision in Organisationen. Auer, Heidelberg
Bittner G (1994) Problemkinder. Vandenhoeck, Göttingen
Walter J, Peller J (1994) Lösungsorientierte Kurztherapie. Verlag modernes Lernen, Dortmund
Kind J (1992) Suizidal. Vandenhoeck, Göttingen
Henseler H, Reimer C (1981) Selbstmordgefährdung. Frommann-Holzboog, Stuttgart

Korrespondenz: Mischa Skorecz, Ducheckgasse 38, A-1220 Wien, Österreich.