

Langnickel, Robert; Link, Pierre-Carl

Zur Demaskierung des Zwangs bei gehemmten Rebell:innen.

Zwangsphänomene als Hidden Topic der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 6 (2024) 6, S. 92-108



Quellenangabe/ Reference:

Langnickel, Robert; Link, Pierre-Carl: Zur Demaskierung des Zwangs bei gehemmten Rebell:innen. Zwangsphänomene als Hidden Topic der Pädagogik bei Verhaltensstörungen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 6 (2024) 6, S. 92-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300404 - DOI: 10.25656/01:30040; 10.35468/6103-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300404>

<https://doi.org/10.25656/01:30040>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zur Demaskierung des Zwangs bei gehemmten Rebell:innen: Zwangsphänomene als Hidden Topic der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

*To Unmask Compulsion in Inhibited Rebels: Compulsive Phenomena
as a Hidden Topic in Educational Science of Emotional
and Behavioral Disorders*

Robert Langnickel^{1} und Pierre-Carl Link²*

¹Pädagogische Hochschule Luzern

²Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

***Korrespondenz:**

Robert Langnickel

robert.langnickel@phlu.ch

Beitrag eingegangen: 11.12.2023

Beitrag angenommen: 25.03.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Robert Langnickel

<https://orcid.org/0000-0002-4265-0103>

Pierre-Carl Link

<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

Abstract

Dieser Artikel beleuchtet Zwang als vernachlässigtes Thema in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Es wird die Notwendigkeit eines tieferen Verständnisses und spezifischer Interventionen im sonderpädagogischen Kontext dargelegt. Anhand einer Fallstudie und psychoanalytischen Ansätzen werden die komplexen Dynamiken von Zwangsstörungen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung und das soziale Umfeld von betroffenen Kindern und Jugendlichen untersucht.

Keywords

Zwang, Zwangsstörung, Gefühls- und Verhaltensstörung, psychoanalytische Pädagogik, Sonderpädagogik

Abstract

This article sheds light on compulsion as a neglected topic in the field of pedagogy concerning behavioral disorders. It articulates the need for a deeper understanding and specific interventions within special education. Through a case study and psychoanalytic approaches, the intricate dynamics of compulsive disorders and their impacts on the development and social milieu of affected children and adolescents are explored.

Keywords

compulsion, OCD, Emotional and Behavioural Disorder (EBD), Psychoanalytic Pedagogy, Special Needs Education

„Wie, wollen diese Hände denn nie rein werden?“

(Lady Macbeth, aus Shakespeare *Macbeth*, V. Akt, I. Szene)

1 Einleitung

Zwang ist in mehreren Hinsichten ein *Hidden Topic* der Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Erstens* ist der Zwang eine internalisierende Störung und damit ein zugleich häufig übersehenes Phänomen im Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Stein, 2019; Langnickel & Gingelmaier, 2024), da Zwangssphänomene im Gegensatz zu externalisierenden Störungen als weniger störend für die Klasse oder Lehrpersonen erlebt werden. Zwang betrifft primär erst einmal das leidende Subjekt. Zwangsgedanken wie Zählzwänge oder ständiges Überprüfen sind häufig nicht offensichtlich, sondern zeigen sich bspw. durch Verhaltensweisen wie wiederholtes Zählen von Stiften auf den Tisch oder übermäßiges Kontrollieren von Schulaufgaben. Diese Zwangssphänomene können das Verhalten, die kognitive und emotionale Verfassung der betroffenen Schüler:innen beeinflussen und bleiben in der Schule oft unerkannt. Zwangsgedanken können die Aufmerksamkeit der Schüler:innen beeinträchtigen und zu Leistungsabfall führen, da der damit verbundene Leidensdruck enorm ist. Anhand des eigenen Fallbeispiels wird die Bedeutung kasuistisch vertieft und herausgearbeitet. Wenn die Symptome unklar sind und kein Fachwissen seitens der Lehrpersonen besteht, werden internalisierende psychosoziale Problemlagen wie Zwangssphänomene, soziale Rückzugstendenzen und Unsicherheit von Lehrpersonen eher übersehen, gar nicht wahrgenommen oder als externalisierende Verhaltensauffälligkeiten fehlinterpretiert (Conley et al., 2014). Diese exemplarisch dargestellte Symptomatik des Zwangs, die die Bedeutung für Schule und Unterricht allgemein illustriert, sowie die Studienbefunde von Conley et al. (2014) verweisen auf die Relevanz der Zwangsstörungen für die Sonderpädagogik. Der Disziplin und Profession der Sonderpädagogik kommt dahingehend eine besondere Verantwortung zu, da sie psychoedukatives Wissen und mehrstufige Förderung von der universellen, selektiven und indizierten Prävention in die Praxis trägt und ihr dort eine Multiplikatorenrolle zukommt.

Zweitens ist zu konstatieren, dass Zwang als Forschungsgegenstand innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nur wenig bis gar nicht berücksichtigt wird – wenn überhaupt, wird er im Kontext von Komorbidität von Angststörungen (Nevermann, 2008; Stein, 2012; Wember, Stein & Heimlich, 2014) thematisiert und nicht als eigenständiges, von der Angst zu differenzierendes Phänomen. Dies ist deshalb erstaunlich, da Zwangsstörungen mit einer Prävalenzrate von eins bis drei Prozent im Kindes- und Jugendalter nicht zu den seltenen psychischen Erkrankungen zählen (Walitza, 2014). Bereits Kinder sind in der Lage, Zwangshandlungen teilweise zu unterdrücken oder vor Erwachsenen und Gleichaltrigen zu verbergen. Mit Fachwissen ausgestattete Lehrpersonen können aber durch das Verhalten der Schüler:innen Hinweise auf mögliche Zwangssphänomene identifizieren. Gerade bei jüngeren Kindern können sich gehäuft Zwänge beim Anziehen oder beim Toilettengang manifestieren oder bei älteren Kindern im Zusammenhang mit der Autonomieentwicklung und der Sexualität (Walitza, Rütter & Brezinka, 2017). Einerseits ist im Schulkontext die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung respektive der überfachlichen Kompetenzen bildungsrechtlich verankert und wird pädagogisch adressiert – das Subjekt mit seinem Begehren steht im Zentrum (Langnickel, 2022). Andererseits konfrontiert die pädagogische Situation Schüler:innen mit gesellschaftlichen und institutionellen Anpassungsforderungen und Erwartungshaltungen – das Subjekt soll an die Gesellschaft angepasst werden. In dieser Konstellation können

sich Zwangsphänomene unsichtbar manifestieren, bei denen die Betroffenen einen enormen Leidensdruck erleben können, der als Risikofaktor für die emotional-soziale Entwicklung gelten dürfte.

Drittens besteht damit das Risiko, dass Zwangsphänomene vorschnell als klinisch-therapeutisch adressiert werden und ein sonderpädagogisches Verständnis damit noch aussteht.

In einem ersten Schritt wird der Beitrag deshalb Zwang als Desiderat der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausweisen. Danach werden Symptomatik, Ätiologie und Epidemiologie des Zwangs dargestellt. Anschließend wird der mögliche subjektive Sinn hinter dem (ver-)störendem Zwangsverhalten anhand einer Kasuistik subjektlogisch herausgearbeitet sowie mögliche sonderpädagogische Handlungsmöglichkeiten erarbeitet. Unter dem Konzept der „gehemmten Rebellen“ (Lang, 2015) wird das Thema Zwang als Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen etabliert sowie Möglichkeiten und Grenzen eines pädagogisch-therapeutischen Umgangs mit Zwang aufgezeigt.

Als Referenzdisziplin wird hierbei auf die Psychoanalyse rekurriert, welche für eine verstehende Haltung innerhalb der Sonderpädagogik durch ihre lange und fundierte Auseinandersetzung theoriebildend und kasuistisch mit dem Zwang besonders geeignet erscheint.

2 Zwang als Desiderat der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

In den meisten Übersichtswerken und Lehrbüchern der Pädagogik bei Verhaltensstörungen findet man keine Anhaltspunkte zum Zwang, wie z. B. exemplarisch bei Ahrbeck und Willmann (2010) und Stein (2019) oder er wird nur erwähnt, aber nicht erörtert (Myschker & Stein, 2018). Selbst im Handbuch von Gasteiger-Klicpera, Julius und Klicpera (2008) wird der Zwang nur auf einer halben Seite unter dem Phänomen Angst von Nevermann (2008) benannt. Jedoch findet bei Wember, Stein und Heimlich (2014) der Zwang im Beitrag zu Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit kurz Erwähnung. Auch Stein (2012) subsumiert ihn unter den Störungsformen der Angst. Dieser Lesart folgt auch Eckert (2022). Für ihn bleibt die Behandlung der Psychotherapie vorbehalten und weist der Lehrperson eine Aufgabe hinsichtlich Psychoedukation und Aufklärungsarbeit zu, unter Zuhilfenahme von Schulsozialarbeit, Schulpsychologie oder Beratungslehrer:in – die Sonderpädagogik findet erstaunlicherweise an dieser Stelle keine Erwähnung. Es bleibt zwar die wichtige Leistung von Nevermann (2008) sowie von Stein (2012), Wember, Stein und Heimlich (2014), dass sie Zwangsphänomene als Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen prinzipiell identifizieren, jedoch wird Zwang primär nur in Form von Komorbidität von Angststörungen und nicht als eigenständiges von der Angst zu differenzierendes Phänomen behandelt. Dies wird diesem Phänomen pädagogisch und klinisch nicht vollends gerecht und entspricht nicht dem Stand der Forschung, da im ICD-11 und DSM-V das Zwangsphänomen mittlerweile als eigenständiges Phänomen und Spektrumsstörung aufgeführt wird und nicht mehr den Angststörungen zugeordnet ist. Schließlich könnte verstärkt hinzukommen, dass Zwangserkrankungen im Kontext der Schule nicht per se mit einem besonderen Bildungsbedarf assoziiert werden.

3 Symptomatik, Epidemiologie und Ätiologie des Zwangs

Zwangsgedanken, obwohl nicht direkt sichtbar, spielen eine wichtige Rolle in der sonderpädagogischen Diagnostik. Kinder und Jugendliche können Zwangshandlungen in der Schule teilweise unterdrücken, was einen hohen kognitiven und emotionalen Aufwand erfordert. Sie

suchen oft Rat bei pädagogischen Fachpersonen, basierend auf den Inhalten ihrer Zwangsgedanken, was die Identifikation dieser Gedanken erleichtert (Miglioretti, 2019). Die Inhalte der Zwangsgedanken variieren je nach Entwicklungsphase und -aufgaben, von möglichen Auswirkungen eines Toilettengangs bei jüngeren Kindern bis hin zu Themen wie Sexualität oder Aggressionen bei älteren Kindern (Walitza et al., 2017). Zwangshandlungen sind repetitive und ritualisierte Verhaltensweisen, die oft zeitaufwendig sind und den Alltag erheblich stören können (Rasmussen & Eisen, 1992). Sie dienen meist dazu, Ängste zu verringern, die durch Zwangsgedanken ausgelöst werden. Das Unterlassen dieser Handlungen kann zu einer Zunahme von Anspannung und Angst führen. In der Schule können Zwangsgedanken und -handlungen die Bewältigung schulischer Aufgaben erschweren und sozialen Rückzug fördern, was das Risiko für Mobbing und soziale Isolation erhöht. Die Prävalenz von Zwangsstörungen bei Kindern und Jugendlichen liegt bei etwa 1 bis 3 %, mit einer früheren Manifestation bei Jungen und einer Angleichung der Geschlechterverteilung im Jugend- und Erwachsenenalter (Walitza, 2014; Taylor, 2011).

Um Kinder mit Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung leichter identifizieren und sonderpädagogisch adressieren zu können, ist es wichtig, verschiedene Typen von Zwangshandlungen, welche in der Praxis häufiger vorkommen, zu kennen. *Tabelle 1* stellt die Inhalte von Zwangshandlungen sortiert nach deren Häufigkeiten dar (Jans et al., 2008).

Tab.1: Inhalte und Häufigkeiten von Zwangshandlungen bei Kindern und Jugendlichen mit Zwangsstörungen (N =55; Mehrfachnennungen waren möglich; modifizierte Darstellung nach Jans et al., 2008)

Inhalte von Zwangshandlungen	Häufigkeit in Prozent
Wasch- und Reinigungszwänge	69.1
Kontrollzwänge	36.4
Rituale zur Kontaktvermeidung mit Schmutz	23.6
Wiederholungszwänge	20.0
Symmetrie- und Ordnungszwänge	20.0
Zählzwänge	18.2
Berührzwänge	14.5

Zwangshandlungen sind im Gegensatz zu Zwangsgedanken für andere Personen meistens sichtbar. Aus diesem Grund kann diese Aufstellung der häufigen Typen von Zwangshandlungen dazu dienen, dass Zwangsstörungen, welche zu den internalisierenden Phänomenen gehören und somit häufig übersehen werden (Myschker & Stein, 2018), einfacher sonderpädagogisch erkannt und adressiert werden können.

Zwangsstörungen treten oft komorbid mit anderen Störungen auf. Im Kindes- und Jugendalter sind dies vor allem Angststörungen (38 %), Depressionen (33 %), ADHS (29 %) und Tic-Störungen (20 %), wobei ADHS und Tic-Störungen häufiger bei Jungen und jüngeren Altersgruppen und Essstörungen eher bei Mädchen und weiblichen Jugendlichen zu beobachten sind (Wewetzer, 2004). Angst- und depressive Störungen sind quer durch alle Altersgruppen und Geschlechter als komorbide Diagnosen verbreitet.

Längsschnittstudien zeigen, dass Zwangsstörungen sowohl im Kindes- und Jugendalter als auch im Erwachsenenalter oft chronisch verlaufen und zu erheblichen psychosozialen Beeinträchtigungen führen können. Fünf Jahre nach Erstmanifestation persistieren manifeste Zwangsstörungen bei etwa 40 % der Betroffenen, einschließlich subklinischer Formen sogar bei 60 % (Stewart et al., 2004). Diese Erkenntnisse betonen die Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung und Versorgung im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklungsstörungen. Eine frühzeitige Diagnose und der Beginn entsprechender therapeutischer Maßnahmen sind essentiell für eine positive Prognose. Frühe Interventionen können signifikant zur Verbesserung der psychosozialen Entwicklung beitragen und unterstreichen die Bedeutung von Prävention und Intervention in der Sonderpädagogik. Der Fokus der Sonderpädagogik richtet sich mittlerweile verstärkt auf Prävention, von universellen, über selektive bis hin zu indizierten Maßnahmen (Hennemann et al., 2017; Bolz et al., 2020). In der Psychoanalyse findet sich eine lange Auseinandersetzung dem Phänomen des Zwangs. Trotzdem bleiben Zwangsphänomene innerhalb einer psychoanalytischen Pädagogik bei Verhaltensstörung ein Forschungsdesiderat. Jedoch war es Stein (2012), der die psychoanalytischen Angsttheorien sonderpädagogisch fruchtbar gemacht hat – einen Ansatz, den wir beim Phänomen Zwang verfolgen. Dieser Beitrag möchte die Psychoanalyse bemühen, um einen verstehenden Zugang zum Phänomen des Zwangs zu erhalten und den Sinn im vermeintlich unsinnigen Verhalten von Betroffenen zu erschließen. Hiermit geht dieser Ansatz hinaus über eine primäre Symptombekämpfung wie in lerntheoretischen Modellen und soll Kinder und Jugendliche pädagogisch unterstützen, die inneren Konflikte zu bearbeiten. Innerhalb der klassischen psychoanalytischen Nosologie wird der Zwang zu den Neurosen gezählt, ist also eine Zwangsneurose. Die Besonderheit beim Zwang ist, dass eine Triebrepräsenz aus dem Es auf eine besonders rigide Gewissensinstanz, auf ein besonders starkes Über-Ich trifft (Freud, 1976c/1926). Typische andere unbewusste Abwehrmechanismen bei der Zwangsneurose sind die Regression, Ungeschehenmachen, Isolierung und Reaktionsbildung (Klußmann, 2000; vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Typische Abwehrmechanismen bei der Zwangsneurose (eigene Darstellung).

Abwehrmechanismen	Anwendung auf Zwangsneurose
Verdrängung	Verdrängung von aggressiven oder sexuellen Impulsen
Regression	Regression auf die Stufe des magischen Denkens des Kindes
Ungeschehenmachen	Ungeschehenmachen durch Abwehrhandlung wie z. B. übertriebene Körperreinigung
Isolierung	Die Isolierung des triebhaften Impulses aus dem erlebnismäßigen Gesamtzusammenhang
Reaktionsbildung	Reaktionsbildung gegen Triebregungen wie z. B. Ekel

Die Symptome der Zwangsneurose lassen sich nach Freud in zwei Klassen einteilen. Entweder sind es Verbote, Vorsichtsmaßnahmen o.ä. und somit „negativer“ Natur oder die Symptome stellen Ersatzbefriedigungen in symbolischer Verkleidung dar und sind somit „positiver“ Natur (Freud, 1976c/1926). Die Symptombildung bei Zwangsneurotikern stellt die Befriedigung eines unbewussten Wunsches in entstellter Form dar (Freud, 1960f/1916).

Die Zwangsneurose, genauer deren Symptome, werden als Lösungsversuch eines psychischen Konfliktes gesehen. Aufgrund der verschiedenen, miteinander konkurrierenden psychischen Instanzen wird das psychoanalytische Modell der Zwangsneurose als ein Konfliktmodell bezeichnet (Loch, 1999). Das zwangsneurotische Syndrom ist aus Sicht der klassischen Psychoanalyse ein Abwehrsystem, welches sich zum einen gegen unerlaubte sexuelle Triebregungen richtet (Freud, 1977b/1907) und zum anderen aggressive und destruktive Vorstellungen verdrängt (Freud, 1981b/1915, 1976c/1926; Lang, 2012, 2015). Neuropsychoanalytische Befunde stützen diese ätiologischen Annahmen hinsichtlich der Triebtheorie, Patient:innen mit einer Zwangsstörung scheinen aggressive Stimuli anders zu verarbeiten als die Kontrollgruppe (Thiel et al. 2014). Lang erweitert diesen triebdynamischen Über-Ich-Es-Konflikt um den Konflikt Autonomie versus Fügsamkeit bei der Zwangsneurose, weshalb Betroffene auch als „gehemmte Rebellen bezeichnet“ (Lang, 2012, S. 213) werden können.

4 *Loïc der gehörnte gehemmte Rebell. Zum subjektiven Sinn hinter den Symptomen. Eine subjektlogische Kasuistik*

Eine pädagogische Annäherung an gehemmte Rebell:innen erfolgt genuin über das Fallverstehen respektive die Fallarbeit. Besonders ein psychoanalytischer Zugang hebt die Bedeutung des Fallverstehens für sonderpädagogische Handlungsfelder hervor. Mit Datler und Wininger (2010, S. 226) ist „psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz“ zu verstehen. Katzenbach et al. (2017, S. 16) gehen vom Fallverstehen als Kernaspekt psychoanalytisch-pädagogischer Diagnostik aus: Kernmerkmale des Fallverstehens wieder sind der *„Bezug auf Biographie und Lebenswelt [...] unter expliziter Berücksichtigung der Selbstdeutung der Adressat:innen“*. Aus diesem Grund illustriert die folgende subjektlogische Kasuistik von Loïc methodisch die Rekonstruktion der Psycho- und Soziodynamik eines Falls von Zwangsstörung. Datler und Wininger (2010, S. 226) beschreiben das „psychoanalytische Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz“. Die psychoanalytische Pädagogik versucht im Allgemeinen wie das szenische Verstehen im Speziellen, neben dem Verstehen „unbewusste[r] Prozesse und psychische[r] Strukturen“ (Datler, & Wininger, 2010, S. 228) auch die subjektlogische biographischen Verankerung der Symptome zu erfassen. Diese ist jedoch keine Individualpsychologie, vielmehr gilt es auch die „emotionale Involviertheit des Pädagogen in die jeweils gegebene Situation“ (Datler, & Wininger, 2010, S. 231) und „die Bedeutung des unbewussten Zusammenspiels, das zwischen all jenen Personen entsteht, die in eine pädagogische Situation und deren Verlauf eingebunden sind“ (Datler, & Wininger, 2010, S. 231) zu berücksichtigen. Neben dem szenischen Verstehen berücksichtigt diese Perspektive aktuell bspw. auch die *Pädagogik des gespaltenen Subjekts* (Langnickel, 2021). Im Folgenden wird anhand einer Kasuistik ein psychoanalytisch-sonderpädagogisches Verständnis des Zwangs herausgearbeitet.

A Fallvignette Loïc: ein Jugendlicher dem Hörner wachsen

Loïc ist 15 Jahre alt, besucht in Deutschland die Realschule und erlebt sich dort gut sozial integriert. Er hat einen 18-jährigen Bruder, der sich in der Ausbildung zum Polizisten befindet. Seine Eltern sind verheiratet und leben gemeinsam mit den beiden Brüdern in einem Einfamilienhaus. Die Mutter ist als Hausfrau tätig, der Vater als Informatiker. Ihre Beziehung zueinander beschreiben die Eltern als eher sachlich, kühl und auf die berufliche Entwicklung der Kinder fokussiert. Der Vater wirkt sportlich und reserviert, die Mutter ist adipös, hat ein sehr gepflegtes Erscheinungsbild, trägt sehr bunte auffallende Kleidung. Loïc fällt den Lehrpersonen in der Schulklasse auf, da er sich sehr oft die Hände wäscht, vor allem, bevor es zu Kontakt im Spiel, Austausch und gemeinsamen Aufgaben mit Mädchen komme. Auch weist Loïcs Stirn zwei auffallend rote Flecken auf, die Haut scheint übermäßig stark beansprucht, ebenfalls an den Händen mit beginnender Warzenbildung, die ihm wiederum unangenehm ist. Loïc scheint dahingehend beeinträchtigt, dass er, weil er nicht weiß, wann es wieder zu einem Kontakt mit einem Mädchen oder der Lehrerin kommt, sich übermäßig vorsorglich die Hände wäscht. Als die Lehrerin ihm das im Klassenzimmer in dieser Häufigkeit untersagt, tut Loïc dies, indem er einen Drang zur Toilette (sehr häufig als Vorwand) vorschiebt, dort wasche er sich auch die Stirn. Der Lehrperson fällt auf, dass Loïc zunehmend den Kontakt zu Mädchen und auch zu ihr vermeidet. Dies drückt sich mittlerweile bei Projektarbeiten, an denen auch Mädchen beteiligt sind, durch Arbeitsverweigerung seitens Loïc aus oder er sucht der Situation durch Toilettengang oder das Vorbringen (psycho)somatischer Beschwerden, dass es ihm nicht gut gehe, zu entkommen. Die Mädchen der Klasse spüren Loïcs Unsicherheit und Verhalten und gehen mittlerweile selbst auf Distanz. Zunehmend fällt es Loïc schwer, sich in der Klasse zugehörig und integriert zu fühlen. Er äußert den Wunsch, in eine Schule nur für Knaben zu gehen. Loïcs Lehrperson fühlt sich überfordert mit der Situation. Das Verhalten Loïcs löst in ihr Unverständnis und große Wut auf ihn aus, was sie so von sich nicht kennt. Sie nimmt gleichzeitig wahr, dass sie wie die Mitschüler:innen auch emotional zu Loïc auf Distanz geht und sich immer wieder neu motivieren muss, proaktiv auf Loïc zuzugehen. Gleichzeitig sorgt sich die Lehrperson um Loïcs Entwicklung und versteht nicht, was in ihm vorgeht. Der herausfordernden Situation gegenüber fühlt sie sich zusehends ohnmächtig und hilflos. Nach einem Elterngespräch und Supervision in der Schule nehmen die Eltern Kontakt mit einer Kinder- und Jugendanalytikerin auf. Die Diagnose: Waschzwang. Im Verlauf der Psychotherapie zeigt sich, dass Loïc Angst habe, dass er, nach dem er onaniert habe, durch Kontakt mit den Händen, die Mädchen oder Lehrerin schwängere. Er wisse zwar, dass das eigentlich nicht gehe, habe aber ein Video auf Youtube dazu gesehen und Sorge sich, wenn dann die Mädchen oder Frauen sich wiederum mit ihrer Hand berühren respektive masturbieren, diese schwanger werden könnten, andererseits rege ihn diese Phantasie aber an. Die Mutter zeigt grenzüberschreitendes, mitunter sexualisiertes Verhalten, sie beobachte Loïc während er in seinem Badezimmer beim Duschen und Waschen ist. Sie lege sich hierfür in sein Bett und verstecke sich unter der Bettdecke. Auch überrasche sie ihren Sohn beim Duschen und zieht den Duschvorhang zurück bzw. möchte sehen, wie er sich wäscht und was das Problem ist, weil er zwei bis drei Flaschen Shampoo pro Duschgang verbrauche.

Loïc habe Angst, dass ihm Hörner wachsen würden, weshalb er sich die Stirn ebenfalls häufig und übermäßig wasche, die Warzenbildung an den Händen veranlasse ihn zu dieser Idee.

Loïc zeigt insgesamt überangepasstes Verhalten. Die strenge Reinlichkeitserziehung durch die Eltern und deren damit einhergehender Wunsch nach Ordnung und Sauberkeit, die einer ‚Dressur‘ gleicht und Loïcs inneres auflehnendes Verhältnis zu seinen primären Anderen ist ambivalent. Er unterwirft sich unter die elterlichen Erwartungen und die Ordnung, auch in der Schule fällt er als angepasster und braver Schüler auf, der alles tue, was man ihm auftrage. Im Fall von Loïc können wir von einer Internalisierung elterlicher Norm- und Ordnungserwartungen ausgehen bzw. von der väterlichen Normvorstellung, die zur Bildung einer mitunter rigiden bis hin zu einer sadistischen Seite führen kann.

Loïc unterwirft sich und damit seine Wünsche dem elterlichen Willen. Bei ihm ist die Verschränkung des Trieb-Abwehr-Konfliktes und des Konzepts des gehemmten Rebellen charakteristisch, so zeigt sich der Konflikt zwischen Autonomie und Fügsamkeit. Für Lang (2012) ist die Frage der Schuld aus psychoanalytischer Sicht bei Zwangsphänomenen häufig mit sexuellen Themen assoziiert. Der Waschzwang kann psychodynamisch als Wiedergutmachen der sexuellen Gedanken und Handlungen verstanden werden. Damit käme der Zwangshandlung einem Ungeschehenmachen gleich. Gleichzeitig sind Loïc diese psychischen Hintergründe seines Zwangs teilbewusst oder sogar nicht bewusst.

Loïc weiß, dass seine Vorstellungen von der Schwangerschaft einer Frau, ausgelöst durch den Handschlag mit der Hand, mit der er onaniert, unsinnig sind, er kann diese Zwangsvorstellungen aber nicht verhindern. Die Zwangsgedanken erlebt Loïc einerseits als stabilisierend, andererseits als ängstigend.

Er ist in einem Elternhaus aufgewachsen, in dem er wenig emotionale Anerkennung für sein So-Sein erhalten hat, sondern Anerkennung war stets an Leistung und Ordnung gebunden. Die Einschränkung von Loïc's Autonomieentwicklung und seiner individuellen Bedürfnisse in der Kindheit respektive die Sozialisationserfahrung hilft, die neurotische Entwicklung von Loïc zu verstehen. Loïc erlebte es als Zwang seitens der Eltern, Aggressionen früh unterdrücken zu müssen. Aus psychoanalytischer Perspektive wird eine enge Verbindung zwischen Symptomen und der zwanghaften Charakterstruktur postuliert (Lang, 2012; 2015). Die Zwangsneurose entwickelt sich oft auf dem Hintergrund des Zwangscharakters, der durch eine ausgeprägte Neigung zum Zweifel, Unentschlossenheit, Schuldgefühlen, strengen moralischen oder religiösen Überzeugungen sowie einer Verarmung des Gefühlslebens gekennzeichnet ist, die zugunsten kognitiver Dominanz aufgegeben wird (Lang, 2012; 2015). Hinter den Zwangsvorwürfen und -befürchtungen kann ein massives Schuldbewusstsein liegen, zum Beispiel eine psychische Abwehr von Onaniephantasien (Lang, 2012; 2015). Dieses Thema ist tabuisiert und wird daher durch falsche Verknüpfungen mit Vorstellungen, wie etwa dem Potenzieren von anderen oder dem Wachsen von Hörnern, aufgeladen. Das positive Gefühl während des Orgasmus wird damit zwanghaft abgewehrt.

Lang spricht von „Phänomenen der Abwehr gegenüber destruktiven Impulsen“ (Lang, 2012, S. 214). Bei Loïc scheint der Über-Ich-Es-Konflikt im Sinne einer ungelösten ödipalen Bindung sowie von einem Autonomie-Fügsamkeits-Konflikt in der Adoleszenz und der mit ihr einhergehenden Themen der Sexualität aktualisiert, aber in der Latenz gehalten. Die Entwicklung der Zwangssyndrome stellt einen subjektiven Lösungsversuch, eine Kompromissbildung zwischen unbewussten Triebwünschen und der Abwehr derselben dar, was sich pathogen auswirkt.

Die Psychoanalyse betrachtet einen unbewussten Konflikt zwischen unterdrückten triebhaften Regungen und einer strafenden, Schuldgefühle auslösenden Gewissensinstanz als grundlegend für die Psychodynamik der Zwangsneurose (Lang, 2012; 2015). Die Aggressivität gegenüber der Mutter, dem Vater oder dem Bruder wird durch ein Zwangssymptom gebunden, während sie gleichzeitig bspw. im Reinlichkeitszwang in symbolischer Verkleidung ausgelebt wird. Die Richtung und der Adressat dieser Aggression bleiben unsicher.

Loïc kann seine sexuellen und aggressiven Wünsche nicht akzeptieren, was psychoanalytisch als ein Über-Ich-Es-Konflikt beschrieben werden kann. Der Ödipuskomplex wird als Ursache einer Neurose betrachtet, wobei verpönte ödipale Regungen abgewehrt werden müssen. Diese Abwehr erfolgt mit dem Unterschied, dass eine Regression auf die anale Stufe mit einem magischen Weltbild stattfindet.

Autonomiebestrebungen treten ans Licht, werden jedoch beim Zwangsneurotiker blockiert und in die Latenzphase verdrängt (Lang, 2012; 2015).

B Sonderpädagogische Handlungsmöglichkeiten

Vernooij (2008) weist darauf hin, dass „die Umsetzung psychoanalytischer Elemente [...] vergleichsweise schwierig [ist], weil alle Interventionen im Grunde genommen die je spezifische Psychodynamik des Kindes mitberücksichtigen müsste“ (Vernooij, 2008, S. 32). Deshalb steht zu Beginn professioneller Kompetenz der Sonderpädagog:innen das psychoanalytische Fallverstehen. Aus den Informationen des psychoanalytischen Modells können Sonderpädagog:innen befähigt werden, „kindliche Probleme und Störungen besser zu verstehen“ (Vernooij, 2008, S. 33) und daraus im jeweils gegenwärtigen Moment mannigfaltige Handlungsalternativen zu entwickeln.

Sonderpädagogisches Handeln beginnt mit der Diagnostik, bevor man sich der Priorisierung von Bildungszielen und deren Förderung widmet (Bundschuh & Winkler, 2019). Anamnese, Exploration, Beobachtung, (Gegen-)Übertragungsanalyse, Screenings und weitere diagnostische Verfahren stehen u. a. als Methoden zur Verfügung, die Fragestellung zu klären und zu beantworten – dies mündet in einer verstehenden Diagnostik der Sonderpädagogik (Bauermann, Bolz & Albers, 2021). Lehrpersonen bedürfen eines störungsspezifischen Wissens resp. Psychoedukation und sonderpädagogischer Grundlagen im Verstehen und Erklären von Verhaltens- und Erlebensweisen von Kindern und Jugendlichen, um einen ‚problematischen‘ Zwang identifizieren zu können. Das psychoedukative Wissen zu Zwangsstörungen stellt die Voraussetzung dafür dar, den Zwang zu erkennen und dann pädagogisch-therapeutisch zu adressieren.

Dadurch wird es sonderpädagogischen Lehrpersonen möglich, Zwangssymptome nicht nur zu beobachten, sondern auch ein Urteil zu treffen, ob eine Zwangshandlung repetitiv, ritualisiert, zeitaufwendig usw. ist und den Unterrichtsalltag stört. Lehrpersonen ohne sonderpädagogische Qualifikation können zumindest unter Zuhilfenahme von universellen Screenings wie bspw. des SDQ eine Einschätzung im Selbst- und Fremdurteil einholen, ob die Problematik eher internalisierend ausgeprägt ist.

Psychoanalytisch-pädagogisch kommt dem Fallverstehen diagnostische Relevanz zu (Gerspach, 2009). Die Auffassung vom gespaltenen Subjekt, der Absinn und Grund hinter dem (ver-)störenden Verhalten, eine Betrachtung von Entwicklungsprozessen unter erschwerten Bedingungen sowie die Annahme eines potentiellen Raums sind leitend für eine psychoanalytisch-sonderpädagogische Perspektive. Die methodische Grundlage psychoanalytischen Verstehens ist das „Erfassen des dialogischen Zusammenwirkens von Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen“ (Gerspach, 2009, S. 86). Gerade der „psychoanalytisch orientierten Beobachtung“ (Gerspach, 2021, S. 39ff.) kommt diesbezüglich ein besonderer diagnostischer Stellenwert hinsichtlich internalisierender bzw. psychosozialer Beeinträchtigungen zu. Die Reinszenierung von inneren Konfliktodynamiken in der Schulpraxis, aber auch in der Fallarbeit stellen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht einen Anhaltspunkt für Verstehensprozesse inneren Erlebens dar (Gerspach, 2021, S. 39ff.). Insgesamt soll nicht durch eine Stereotypisierung Loïc als ein Fall von Zwangsstörung markiert werden. Vielmehr soll dargestellt werden, wie durch diagnostisches Vorgehen und „darauf aufbauender, angemessener Beziehungsgestaltung und individualisierter Förderangebote“ (Zimmermann, 2017, S. 125) ein Fall von Zwang sonderpädagogisch adressiert werden kann. Zimmermann weist darauf hin, dass ein Problem in der Sonderpädagogik darin besteht, dass „die Diagnostik auch strukturell meist nicht stärker mit der unmittelbaren pädagogischen Tätigkeit verschränkt [wird]“ (Zimmermann, 2017, S. 127). Zentral wird das Zusammenwirken von pädagogischer Beziehungsgestaltung und diagnostischem Prozess. Nicht die sich in unterschiedlichen Settings

zeigenden vordergründigen Herausforderungen sind für Loïcs Zwang verantwortlich, sondern ein komplexes interaktionelles Zusammenspiel und innerpsychische Konfliktodynamiken, die sich allein (sonder)pädagogisch nicht lösen lassen. Möglich ist aber eine Reduktion der Konflikte „bzw. deren Aktualisierung zu verhindern“ (Vernooij, 2008, S. 33). Loïcs negative Erfahrung in der Klasse mit Mitschüler:innen und Lehrpersonen, die von Enttäuschung und Frustrationen geprägt ist, kann durch bestimmte Unterrichtsmethoden vermieden werden (vgl. Vernooij, 2008, S. 33). Die beeinträchtigte Interaktion der Mitschüler:innen zu Loïc und seine gesunkene soziale Attraktivität in der Klasse könnte verbessert werden durch Gruppen- und Partnerarbeit, um die Beziehungen zu zumindest einigen Gleichaltrigen zu Loïc zu optimieren (Vernooij, 2008, S. 33). Psychoanalytisch-pädagogische Interventionen wären auch Gruppengespräche und Regeln, die „die Situation erhellen und [...] [helfen] könnten [...] Konfliktsituationen zu minimieren“ (Vernooij, 2008, S. 33).

Loïc versucht risikoreiche Situationen zu vermeiden und Entscheidungen an die Erwachsenen zu delegieren. Die Lehrperson könnte Loïc – mit Fokus auf Beziehungsgestaltung – immer wieder Rückversicherungen im schulischen Alltag vermitteln. Rückversicherungen in dem Sinne, dass nichts Schlimmes passiert und Loïc sich nicht (über-)verantwortlich oder gar schuldig fühlen müsse. Psychoedukation wäre hier indiziert. Diese sicherheits- und stabilitätsvermittelnden Rückversicherungen können kurzfristige pädagogisch-therapeutische Handlungsmöglichkeiten sein. Psychoedukation ist deshalb wichtig, weil Loïc und auch seine Eltern so eine Einsicht in psychodynamische Zusammenhänge ermöglicht wird (Lang, 2012; 2015). Nicht nur für Kinder- und Jugendanalytiker:innen ist dieses psychodynamische Verständnis innerer Konflikte relevant, auch für die Lehrpersonen kann dies neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Beziehungs- und Konfliktodynamiken wie Autonomie-Abhängigkeit, Nähe-Distanz oder Über-Ich-Es sind nicht per se pathologisch, sondern entwicklungsrelevant und können, wie im Falle Loïcs, pathogene Wirkung entfalten, „wenn sie auf eine Aktuelsituation treffen, die in ihrer intra- und interpersonellen Strukturiertheit diese Konflikthaftigkeit aktualisiert und auf diese Weise zur »Scheinlösung« der Symptomatik führt“ (Lang, 2012, S. 217.).

Das gemeinsame Aushalten von Unsicherheit kann die Lehrperson auch im Klassenzimmer ermöglichen. Die Etablierung einer entsprechenden pädagogischen Fehlerkultur, das Ertragen der Unsicherheit durch Containment (Lang, 2012; Ahrbeck, 1991) - dem Aufnehmen, verarbeiten und angemessenen Zurückgeben von (unangemessenen) Affekten und Vorstellungen durch die pädagogischen Fachpersonen - kann dazu führen, Selbstständigkeit und Autonomieverhalten nicht nur bei Loïc zu fördern.

Einerseits wäre es wichtig, Loïc dort, wo es pädagogisch möglich ist, von zu großer Verantwortungsübernahme und ggf. Schulterleben zu entlasten (Lang, 2012). Innerhalb des Klassenzimmers kann die Lehrperson mit Loïc an einer Über-Ich-Entlastung arbeiten und daran, die Gefühle zu verbalisieren (Lang, 2012).

Wenn die Arbeit am (Selbst)Zweifel bei zwanghaften Jugendlichen wichtig ist, dann ist zu bedenken, dass Loïc, wenn er das Waschen unterlässt, Angst erlebt, um mit bedrohlichen Affekten (z. B. das sexuelle Begehren, der eigenen Aggression und destruktiven Phantasien) umzugehen. Die Interessen von Loïc „könnten genutzt werden, um Bedürfnisspannungen im Sinne einer Sublimierung zu lösen“, denn „besondere Aufgaben [...] könnten zu (Ersatz-) Befriedigungen führen, was wiederum das Ich stärken und destruktive Energien binden würde“ (Vernooij, 2008, S. 34).

Möchte man pädagogisch die Ängste und Schuldgefühle von Loïc mildern (also die Macht des Über-Ichs), dann sind verlässliche Beziehungen zu Lehrpersonen wichtig, damit er „in

schwierigen Situationen Rat und Hilfe, nicht Tadel und Abwendung erwarten kann“ (Vernooij, 2008, S. 34).

Wenn es Loïc gelingt, seine inneren Konflikte zur Sprache zu bringen, wäre pädagogisch bereits ein erster Schritt getan. Gefühlswissen aufzubauen, seine mentalen Zustände (Wünsche, Affekte, Sehnsüchte, Gedanken, Motive) und jene der anderen zu kennen, stellt eine wichtige Voraussetzung für sozio-emotionale Entwicklung dar und könnte eine erste Maßnahme für alle Schüler:innen sein. Die Klasse und die Lehrperson können auch als non-verbaler „Container“ dienen (Ahrbeck, 1991), wodurch Gefühle, wie Ohnmacht, Hilflosigkeit oder Unsicherheit erträglich werden, was im fördernden Dialog als „Halten“ beschrieben wird (Leber, 1988). Der fördernde Dialog wäre eine weitere psychoanalytisch-pädagogische Handlungsstrategie (Ahrbeck, 2008). Dabei unterscheidet man zwischen „Halten“ und „Zumuten“ (Ahrbeck, 1991, S. 505). Beim „Halten“ liegt der Fokus auf einer entlastenden Funktion, um das Kind vor Überforderung zu schützen. Dies kann durch eine sichere Gruppen- oder Einzelbeziehung geschehen, die dem Kind oder Jugendlichen Zeit für psychische Stabilisierung gibt. Die „Halte“-Funktion beinhaltet die Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen, um Kinder vor äußeren Gefahren und inneren Spannungen zu bewahren (Ahrbeck, 1991, S. 505). Die Lehrpersonen von Loïc eröffnet ihm deshalb einen freiwilligen Rückzugsort für Stillarbeit und regelmäßige Zeitslots für Gesprächsmöglichkeiten. Man entscheidet sich in Loïc's Schule, dass er mit anderen Schüler:innen eine Gruppe besuchen kann, in der es um das Kennenlernen von Gefühlen und deren Ausdruck und einen (selbst-)regulierenden Umgang damit geht. Die Klassenlehrperson kann für Loïc eine ko-regulierende Rolle einnehmen, indem sie ihn darin unterstützt, bei großer Anspannung für Entlastung in der Situation zu sorgen, durch bspw. das zur Verfügung stellen anderer Aufgaben und Lernräume. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht geht es hierbei auch um das Einfordern und Herausstellen besonderer Interessen und Kenntnisse von Loïc (Vernooij, 2008).

Im Gegensatz dazu zielt das „Zumuten“ darauf ab, die Auseinandersetzung mit sich selbst zu fördern (Vernooij, 2008). Neben neuen Beziehungserfahrungen steht v.a. eine vertiefte Einsicht in das eigene Verhalten im Mittelpunkt. Dabei ist es wichtig, die Möglichkeiten und Grenzen des Kindes und Jugendlichen zu berücksichtigen und Konfrontationen mit unangenehmen Wahrheiten pädagogisch einfühlsam zu gestalten (Vernooij, 2008). Der Lehrperson gelingt es über die Zeit mit Loïc eine tragfähige Beziehung aufzubauen. Loïc vertraut sich ihm an und bei zu hohem Druck durch die Zwangsgedanken gelingt es ihm immer wieder das Gespräch in der Schule zu suchen. Auch die Klassenlehrperson versucht Loïc in dosierter Weise an die Zusammenarbeit mit Mädchen heranzuführen und unterstützt ihn dabei, Möglichkeiten der Teamarbeit zu gestalten, die für ihn gerade noch gut aushaltbar sind. Loïc lernt so, dass seine Zwangs- und Katastrophenphantasien nicht eintreten, was ihn zunehmend entlastet.

Der Fokus sollte auf aktuellen pädagogischen Konflikten in der Gegenwart liegen, um tiefgreifende Regressionen zu vermeiden und praktikable Lösungen zu finden. Loïc's Lehrperson bezieht sich in Konflikten stark auf die Struktur und den Rahmen des Unterrichts. Der Fokus auf das Hier-und-Jetzt, Aspekte des Raums, das Verdeutlichen des Rahmens usw. unterstützt Loïc dabei, Konflikte zu beruhigen und später gemeinsam zu besprechen. Hin und wieder gelingt es ihm durch den Fokus der Lehrpersonen auf die Gegenwart und das doch stellenweise auch hartnäckige Beharren auf das Hier-und-Jetzt wieder in den Lernprozess einzusteigen, weil die Ängste nachlassen.

Die teilweise Stützung der Ich-Funktionen von Loïc kann dabei helfen, ein erträgliches Anforderungsniveau zu schaffen, das allmählich gesteigert werden kann. „Symbolische Kon-

fliktverarbeitung“ und Möglichkeiten der Wiedergutmachung sind ebenfalls Bestandteile des „Zumutens“, vorausgesetzt, dass innere Beteiligungen erkannt und angemessen verarbeitet werden (Vernooij, 2008; Ahrbeck, 2008). Sein distanziertes und aus Sorge in Hinblick auf die Zwangsgedanken abwertendes Verhalten gegenüber Mitschülerinnen hat auch zu Beschämung und Verletzungen geführt. Dadurch, dass Loïc sich selbstwirksamer erlebt, können Konflikte mit dem anderen Geschlecht nun konstruktiver geklärt werden und Loïc ist zur Wiedergutmachung fähig, was ihm anfangs nur kaum möglich war.

Folgt man Ahrbeck (2008) weiter, dann geht es psychoanalytisch um die zentrale Bedeutung der Wertschätzung von Loïc. Der Fokus liegt dabei auf inneren Veränderungen durch neue Beziehungserfahrungen. Das Ausdrücken von Aggressivität und die damit verbundene Triebentlastung können im Kontext Schule ein Mittel sein, um dieses Ziel zu erreichen. Dabei ist das Ziel zunächst eine positiv geprägte pädagogische (Übertragungs-)Beziehung, die es Loïc ermöglicht, sich auf eine neue und konstruktive Weise mit der Lehrperson zu identifizieren. Dadurch können die Lehrpersonen neue Erkenntnisse über die Motive ihres eigenen Handelns gewinnen, was schließlich zu einer nachhaltigen Verhaltensänderung führen sollte (Ahrbeck, 2008). Auch Lang (2012, S. 216f.) betont die Relevanz der „Bildung einer positiven Übertragung“ (vgl. hierzu Lang, 2015). Denn wenn Loïc eine positive Übertragungsbeziehung zu seiner Klassenlehrperson oder zu seinem:r Sonderpädagog:in erlebt, dann kann auf Basis dieser Erfahrung von Verlässlichkeit auch die therapeutische Arbeit besser gelingen, da Loïc die Erfahrung macht, dass er von seiner Lehrperson Hilfe erwarten kann, sie eine verlässliche Person ist, mit der Gefühle des Vertrauens einhergehen. In der Lehrperson kann Loïc so ein „wissendes Subjekt“ (Lacan, 1978) sehen. So kann Loïc bei seiner Lehrperson und den Gleichaltrigen auch die Erfahrung machen, dass seine Befürchtungen und Horrorfantasien, die ihn ängstigen, nicht eintreten. Diese positive Erfahrung kann er dann auf andere soziale Situationen übertragen. Aus einer psychoanalytischen Warte heraus betrachtet, sind Verhaltensstörungen als Beziehungs- und Interaktionsstörungen zu verstehen. Sie haben sich in Beziehungen und Interaktionen zu bedeutsamen Anderen und zu sich selbst entwickelt und können in Beziehungen wieder korrigiert werden (Ahrbeck, 2008).

Diese tragfähige Beziehung, die auch Enttäuschung und Konflikten standhalten und konstruktiv damit umgehen kann, ist wichtig, da es in der Intensivierung des therapeutischen Prozesses bei Loïc zu negativen Übertragungen (Aggression) gegenüber Bezugspersonen kommen könnte und ggf. sollte (Lang, 2012; 2015). Wie nun ersichtlich ist, stellt eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven emotionalen Beziehung zur Lehrperson dar, dass das Risiko besteht, dass Loïc, um diese Beziehung nicht zu gefährden, das alte zwischenmenschliche Muster des „gehemmten Rebellen“ in der Lehrperson-Schüler:in-Beziehung bewahrt (Dies gilt auch für die Therapeut:in-Patient:in-Beziehung oder die Eltern-Kind-Beziehung). Dadurch besteht die Gefahr, dass eine tiefgreifende strukturelle Veränderung bei Loïc ausbleibt. Eine solche Veränderung kann nur eintreten, wenn eine Auseinandersetzung auch in die Beziehung zur Lehrperson (sowie der Therapeutin und den Eltern) einbezogen wird (Lang, 2012; 2015). Loïc, der von der Lehrperson als wissbegieriger und bis auf wenige Ausnahmen (über)angepasster Schüler erlebt wurde, wird so – wenn sich seine Tabuisierungen lockern und sich eine negative Übertragungsbeziehung inszeniert – auch gegenüber der Lehrperson und den Eltern rebellieren. Da Loïc vorher als angepasster, braver Schüler erlebt wurde, kann diese offene Rebellion zu Diskrepanzerleben seitens der Bezugspersonen führen. Dann kann schnell der Eindruck entstehen, dass die Arbeit am Konflikt nichts bringe oder Loïcs Verhalten nur verschlimmere. Die internalisierende Seite der Zwangsstörung führte nur selten zu einer Unterrichtsstörung oder zu Konflikten mit

der Lehrperson. Wenn Loïcs Autonomieentwicklung einsetzt, dann bedarf die Arbeit am Konflikt Zeit und eines langen Atems seitens aller Beteiligten. Eine negative Übertragung, also wenn es Loïc gelingt, auch gegen die Eltern und die Lehrpersonen zu rebellieren, kann als notwendiger Entwicklungsschritt verstanden werden und darf nicht pathologisiert werden. Aus psychoanalytischer Warte ist darauf hinzuweisen, dass Lehrpersonen sicherstellen sollten, dass nicht nur positive Themen im schulischen Umfeld angesprochen werden. Es ist entwicklungsnotwendig, auch Hassblockaden und negative Emotionen zu bearbeiten, um sozial-emotionale Entwicklung zu fördern. Deshalb ist ein schulisches Milieu zu schaffen, in dem Schüler:innen auch ihre negativen Gefühle möglichst frei ausdrücken können ohne gleich Repressalien zu befürchten. Wenn Loïc vorher als vornehmlich überangepasster Schüler erlebt wurde, wäre es nun gut, wenn seine rebellische Seite aufbegehrt, dass die Klassenlehrpersonen dieses Verhalten nicht persönlich nehmen und im Rahmen der Autonomieentwicklung sogar als hilfreich bewerten. Das bedeutet nicht, sich alles gefallen lassen müssen, sondern angesichts der aktuellen Entwicklungssituation von Loïc dieses Verhalten auch temporär gewähren zu lassen, weil man den guten Grund dahinter versteht. Geleugnet werden kann jedoch nicht, dass dem möglichst freien Ausdruck von negativen Gefühlen in der Schule und generell in asymmetrischen Beziehungsverhältnissen Grenzen gesetzt sind. In organisationalen Zusammenhängen und klar strukturierten Machtverhältnissen bleibt aber die Möglichkeit zum ‚Nein‘ respektive der Rebellion und der möglichst freie Ausdruck des Begehrens aus Sicht der Autoren nicht ausgeschlossen (Link, 2018). „Bei Reaktion auf Aggressionen gegen die Lehrerin sollte im Vordergrund die Möglichkeit der Übertragung stehen, d. h. aggressive Äußerungen gegen die Lehrerin sollten als Übertragungsphänomen bezogen auf den Mutterkonflikt gewertet werden“ (Vernooij, 2008, S. 34). Aus psychoanalytischer Sicht sind deshalb „vorsichtige Gespräche [...] und verständnisvolle, aber konsequente Reaktionen“ indiziert, die „kognitions- nicht unbewusst emotionsgesteuert [...] zu Regelungen führen, die für beide Beteiligten akzeptabel sind“ (Vernooij, 2008, S. 34).

Die Konsequenz aus diesem Aspekt, dass auch negative Übertragungen zur Entwicklungsaufgabe und Konfliktbewältigung gehören, wäre, dass die ‚gehemmte Rebellion‘, gestaltet durch das zwangsneurotische Abwehrgeschehen, dann hinfällig werde und somit die Zwangsneurose überhaupt (Lang, 2012; 2015). Die Lehrperson kann zu einem triangulierenden Faktor werden, wodurch sozial-emotionale Entwicklung angestoßen und entsprechende adoleszente Entwicklungsaufgaben bewältigbar werden. Aufgabe der Schule in Hinblick auf Loïcs Fall ist die Etablierung möglichst „entwicklungsfördernder Freiräume und notwendiger Grenzsetzungen“, sowie pädagogische Maßnahmen, die geprägt sind „von aner kennender Unterstützung und unbequemer Herausforderung“, damit negative und positive Übertragungen, Triebbefriedigung und Triebkontrolle ermöglicht werden (Ahrbeck, 2008, S. 501f.). Wenn es gelingt, dass Loïc in der Beziehung zur Lehrperson und der Klassengruppe gehalten wird, dann stellt dies einen Schutz- und Wirkfaktor dar für seine sozial-emotionale Entwicklung und dürfte als Ressource zu werten sein. Aufgrund des Zwangsverhaltens und der dahinter liegenden Konflikt- und Beziehungsdynamik ist es wichtig, die Beziehung bzw. das Arbeitsbündnis in der Schule aufrechtzuerhalten und ggf. wieder herzustellen (Lang, 2012; 2015). Gerade weil sich Loïc's Zwangsgedanken auch auf die Lehrpersonen und Mitschülerinnen beziehen, ist diese positive Beziehungsgestaltung besonders relevant, gerade wenn Loïc Aggression oder Ängste um Nähe und Distanz sowie Autonomie-Abhängigkeits-Regulierung empfindet, um diese zu respektieren (Lang, 2012; 2015). Lang weist darauf hin, dass „doch gerade ein Zwangssyndrom einen (pathologischen) Lösungsversuch dessen [bildet], sofern die Symptomatik Intimität, Nähe und zugleich Kontrolle, Distanz, Abgrenzung verschafft“

(Lang, 2012, S. 216). Die Lehrperson muss um diese psychodynamische Perspektive und die damit verbundene Konfliktodynamik wissen, um bei Loïc nicht den sekundären Krankheitsgewinn zu unterstützen, sondern dieser sogar eher entgegenzuwirken, „sofern z. B. die Symptomatik das Subjekt ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt“ (Lang, 2012, S. 216). Loïc kann „jetzt gegen diesen Zwang rebellieren und diese Rebellion artikulieren“ (Lang, 2012, S. 219). Im Mittelpunkt psychoanalytisch-pädagogischer Förderung steht also die Ich-Stärkung und ein Abbau der Anforderungen des Über-Ichs. „Das Ich als realitätsprüfende und ausgleichende Instanz muss gestärkt werden“, damit Loïc „Verhaltensweisen lernt, die in Problemsituationen sozialverträglich zu einer Lösung beitragen“ (Vernooij, 2008, S. 34).

5 Limitation und Fazit

Limitierend ist erstens anzumerken, dass um psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz zu entfalten, es entsprechender inhaltlicher und methodischer Ausrichtung der Aus- und Weiterbildung von Sonderpädagog:innen an Hochschulen bedarf (Datler & Wininger, 2010). Zweitens ist zu konstatieren, dass Psychotherapie und Erziehung unterschiedliche Interventionsformen und Settings sind. Vernooij (2008, S. 32) empfiehlt deshalb, dass „die Grenze von der Erziehung zur Therapie [...] von Pädagogen nicht überschritten werden darf!“ (Vernooij, 2008, S. 33). Gerade die psychoanalytisch-pädagogische Handlung darf nicht mit klinisch-therapeutischer Profession verwechselt werden, auch wenn dieselben Konzepte wie das Unbewusste oder das Konfliktmodell verwendet werden, um die zugrundeliegenden Motive von Verhaltensauffälligkeiten zu verstehen – dieses gilt bspw. ebenso für die Lerntheorie, die sowohl in therapeutischen Settings wie auch im Klassenzimmer angewandt wird. Nicht die Konzepte machen eine Handlung pädagogisch oder therapeutisch, sondern z. B. das Setting und der Berufsauftrag, in dem diese angewandt werden. Drittens ist limitierend anzumerken, dass die Rezeption der sonderpädagogischen Diskurse zum Thema Zwangsstörung innerhalb der Pädagogik bei geistiger Behinderung und im Kontext von Autismus in diesem Beitrag nicht geleistet werden konnte.

Abschließend ist festzuhalten, dass in der Literatur für Lehrpersonen eine psychodynamische Perspektive auf Zwangserkrankungen, die die Übertragungsbeziehung und Konfliktodynamik adäquat berücksichtigt, fehlt (Schneider & Popp, 2019; Lukesch, 2016; Goletz, Roessner & Döpfner, 2020; Eckert, 2022). Ein psychoanalytisches Verständnis von Verhaltensstörungen schließt Zwangsphänomene ein, wenn sie langfristig und in verschiedenen Bereichen auftreten und durch allgemeine pädagogische Maßnahmen nicht behoben werden können (Opp & Unger, 2003). Sonderpädagogik, interdisziplinär und multiprofessionell konstituiert, sollte einen Dialog mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie führen, ohne ein medizinisches Menschenbild zu stark zu betonen und ihm als Kontrapunkt ein pädagogisches entgegenzustellen. Das interaktionistische Erklärungsmodell von Verhaltensstörungen (Stein, 2019) ist offen für die psychoanalytische Perspektive auf Zwangsphänomene. Dieses Modell erkennt an, dass langanhaltende Verhaltensauffälligkeiten besondere pädagogische und therapeutische Unterstützung erfordern, was – neben der Prävalenzrate – die Relevanz von Zwangsstörungen in der Sonderpädagogik unterstreicht. Wenn sich Pädagogik bei Verhaltensstörungen „in ihrem Kern auf die pädagogische Rehabilitation einer relativ kleinen Gruppe stark beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher“ konzentrieren würde, wie dies Ahrbeck (2005, S. 11) fordert, dann gehören auch Kinder und Jugendliche mit Zwangserkrankungen und der sonderpädagogische Umgang mit ihnen zu ihrem Gegenstandsbereich. Angesichts des anhaltenden Lehrpersonenmangels ist ein Fokus auf eine nur kleine Gruppe beeinträchtigter Kinder aus

ökonomischen Gesichtspunkten fragwürdiger geworden. Mehrstufige Förderansätze, die mit universeller Prävention und Förderung emotional-sozialer Entwicklung alle Schüler:innen durch die Lehrpersonen adressieren möchten (Hennemann et al., 2017), sind deshalb heute indiziert. Aus ethischer Sicht muss aber gewährleistet sein, dass es Ressourcen für (Sonder-) Pädagog:innen gibt, die sich auch um Lernprozesse unter erschwerten Bedingungen bemühen. Man kann das Gebiet auch (wieder) der Disziplin und Profession der Psychiatrie und Psychotherapie überlassen, ob damit aber dem besonderen Bildungsbedarf von Kindern mit Verhaltensstörungen gedient ist, muss an dieser Stelle offen, vor allem aber fraglich bleiben. Innerhalb der Logik mehrstufiger Förderansätze und standardisierter Diagnostik besteht allerdings die Chance, dass Ressourcen dann, wenn sie aufgrund einer besonders schwerwiegenden Problemlage gebraucht werden, auch schnell und effizient zur Verfügung stehen und bei Bedarf intensiviert werden können.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (1991). Container-Theorie. *Sonderpädagogik*, 21, 170-173.
- Ahrbeck, B. (2005). Entwicklungslinien und Zukunftsperspektivem im Fach Verhaltensgestörtenpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 50, 4-12.
- Ahrbeck, B. (2008). Psychoanalytische Handlungskonzepte. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius und C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik* (S. 497-507). Band, 3. Göttingen: Hogrefe.
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Bolz, T., Ricking, H., Rieß, B. & M. Wittrock (Hrsg.) (2020), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Conley, L., Marchant, M. & Caldarella, P. (2014). A Comparison of Teacher Perceptions and Research-Based Categories of Student Behavior Difficulties. *Education*, 134, 439-451
- Datler, W. & Wininger, M. (2010). Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 226-235). Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckert, M. (2022). *Umgang mit psychischen Störungen im Klassenunterricht. Klinisches Classroom Management*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eggers, C. (2004). Zwangsstörungen. In C. Eggers, J. M. Fegert & F. Resch (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 453-471). Berlin: Springer.
- Freud, S. (1981b). Die Verdrängung. In *Gesammelte Werke*, Bd. 10, (S. 247-261). Frankfurt a. M.: Fischer (Original erschienen 1915).
- Freud, S. (1977b). Zwangshandlungen und Religionsausübungen. In *Gesammelte Werke*, Bd. 7, (S. 129-139). Frankfurt a. M.: Fischer (Original erschienen 1907).
- Freud, S. (1976c). Hemmung, Symptom und Angst. In *Gesammelte Werke*, Bd. 14, (S. 111-205). Frankfurt a. M.: Fischer (Original erschienen 1926).
- Freud, S. (1970). Wege der psychoanalytischen Therapie. *GW XII*, (S. 181-194), Frankfurt a. M.: Fischer (Original erschienen 1919).
- Freud, S. (1960f). Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In *Gesammelte Werke*, Bd. 11. Frankfurt a. M.: Fischer (Original erschienen 1916).
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goletz, H., Roessner, V. & Döpfner, M. (2020). *Ratgeber Zwangsstörungen: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: Hogrefe.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Fördern lernen: Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jans, T., Walitz, S. & Warnke, A. (2008). Zwangsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 57(6), 429-456.
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A. & Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In A. Eggert-Schmid Noerr, W. Datler, U. Finger-Trescher, J. Gstaech et al. (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 11-38). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Klußmann, R. (2000). *Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Lacan, J. (1978). *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse*. Olten: Walter.
- Lang, H. (2012). Zwangsstörungen. In C. Reimer & U. Rüger (Hrsg.), *Psychodynamische Psychotherapien* (S. 210–223). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Lang, H. (2015). *Der gehemmte Rebell: Struktur, Psychodynamik und Therapie von Menschen mit Zwangsstörungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Langnickel, R. & Gingelmaier, S. (2024). Zwänge. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Handlungswissen – Arbeitsbereiche Lernfelder – Fachdidaktik – Professionalisierung – Forschung*. Weinheim: Beltz. [im Erscheinen]
- Langnickel, R. (2022). Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten: Wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4(4), 28–43.
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts: Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Link, P.-C. (2018). SCHULE - MACHT - INKLUSION? Machtanalytische Überlegungen zur (sonder)pädagogischen Wissenschaft. In K. Müller, & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse: Inklusion - Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung* (S. 94–107). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Loch, W. (1999). *Die Krankheitslehre der Psychoanalyse*. Stuttgart und Leipzig: Hirzel.
- Lukesch, H. (Hrsg.) (2016). *Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte*. Göttingen: Hogrefe. DOI 10.1026/02746-000
- Miglioretti, M. (2019). *School-Based Services for Children with Pediatric Acute-Onset Neuropsychiatric Syndrome (PANS)* (Doctoral dissertation, Duquesne University). Zugriff am 11.11.2023. Verfügbar unter <https://dsc.duq.edu/etd/1808>
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. (8. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Nevermann, C. (2008). Angst. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius und C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik* (S. 258–275). Band 3. Göttingen: Hogrefe.
- Opp, G. & Unger, N. (2003). Begriffliche Grundlagen. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulischer Erziehungshilfe* (S. 43–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rasmussen, S. A., & Eisen, J. L. (1992). The epidemiology and clinical features of obsessive compulsive disorder. *Psychiatric Clinics*, 15(4), 743–758.
- Schneider, S. & Popp, L. (2019). *Emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten*. Band 2. Reihe Psychologie im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stewart, S. E., Geller D. A., Jenike, M., Pauls, D., Shaw, D., Mullin, B., Faraone, & Stephen V. (2004). Long-term outcome of pediatric obsessive-compulsive disorder: a meta-analysis and qualitative review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 110(1), 4–13.
- Streeck-Fischer, A. (2021). *Jugendliche zwischen Krise und Störung. Herausforderungen für die psychodynamische Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer.
- Taylor, S. (2011). Early versus late onset obsessive-compulsive disorder: Evidence for distinct subtypes. *Clinical psychology review* 31(7), 1083–1100.
- Thiel, A., Thiel, J., Oddo, S., Langnickel, R., Brand, M., Markowitsch, H.J. & Stirn, A. (2014). Obsessive-compulsive disorder patients with washing symptoms show a specific brain network when confronted with aggressive, sexual, and disgusting stimuli. *Neuropsychanalysis*, 16(2), 83–96.
- Vernooij, M. (2008). Tiefenpsychologische Ansätze. In M. A. Vernooij, & M. Wittrock (Hrsg.), *Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag* (S. 15–60). (2. Aufl.). Paderborn: Brill | Schöningh.
- Walitzka, S. (2014). Zwangsstörungen im DSM-5. Was ist neu? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 42(2), 121–127.
- Walitzka, S., Rütter, C. & Brezinka, V. (2017). Zwangsstörungen im Kindes- und Jugendalter. *Psych up2date* 11(5), 409–424.
- Wember, F. B., Stein, R. & Heimlich, U. (Hrsg.) (2014). *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wewetzer C. (2004). *Zwänge bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Zimmermann, D. (2017). Pädagogische Diagnostik in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in schwer belastenden Lebenssituationen. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 124–141). Gießen: Psychosozial-Verlag.