Daniel Barth

«Ein Fall, der alles in Bewegung gesetzt hat»

Die Grenzen der Tragfähigkeit einer Schule

Zusammenfassung

Am Fall der Erstklässlerin C., die seit Sommer in die Einführungsklasse geht, wird aufgezeigt, wie die Tragfähigkeit einer Schule abhängig ist von der Gesamtspannung. Diese resultiert aus den Spannungsinputs von vier Feldern im System: institutioneller Auftrag, strukturelle Hierarchie, Lehrperson, Kind. Die Fallbeschreibung zeichnet nach, wie sich die Gesamtspannung über ein halbes Jahr auflädt, bis es vor Weihnachten zur Exklusion von Schülerin C., zum Burnout ihrer Lehrerin und zum Rückzug des Schulleiters kommt. Die drei Spannungstransfers werden vor der Folie eines systemtheoretischen Modells interpretiert, das die einzelnen Akteurinnen und Akteure entlastet, weil ihre strukturell beschränkten Handlungsmöglichkeiten sichtbar werden.

Résumé

Le cas de l'élève C., qui fréquente depuis l'été une classe d'introduction, montre à quel point la capacité d'une école à assumer les difficultés qui peuvent se présenter dépend de la tension globale présente dans le système. Celle-ci découle des quatre champs suivants : la mission institutionnelle, la hiérarchie structurelle, l'enseignant-e et l'enfant. L'étude de ce cas décrit comment la tension globale est montée en six mois à tel point qu'avant Noël, on en arrivait à l'exclusion de l'élève C., au burnout de son enseignante et à la démission du responsable pédagogique (Schulleiter). Les trois transferts de tension sont interprétés sur fond d'un modèle de théorie systémique qui permet de disculper chacun-e des acteurs et actrices, puisqu'il met en lumière les limites structurelles de leurs capacités d'action.

Der hier dargestellte Fall des Mädchens C. wurde mir von zwei Schulischen Heilpädagoginnen zugetragen. Ich werde ihn zunächst in einer zusammenfassenden Darstellung präsentieren, in einem zweiten Schritt das Fallmaterial aus einer systemtheoretischen Sichtweise interpretieren und gleichzeitig weiter präzisieren. Anführungs- und Schlusszeichen zeigen an, dass es sich um wörtliche Aussagen der beiden Schulischen Heilpädagoginnen handelt. Dies gilt auch für den Titel dieses Beitrags[1].

[1] Ich möchte diesen Aufsatz meiner Kollegin, Prof. Dr. Concita Filippini, widmen, die im Sommer 2018 emeritiert wird. Ich werde die interessanten Diskussionen um herausfordernde Fälle (Barth & Filippini, 2016), die heilpädagogische Rezeption aktueller Kinofilme (Montagabend war unser Kinoabend) und die Verbundenheit im Denkstil (wir hatten im Oberseminar und an der Uni z. T. dieselben Lehrer) vermissen.

Beschreibung des Fallbeispiels

C. besucht den Wald-Kindergarten einer ländlichen Schulgemeinde, welche mehrere Schulen umfasst. Obwohl sie durch ihr Verhalten auffällt, soll sie in der Einführungsklasse (EK) eingeschult werden. Infolgedessen werden zwei Kinder, die bereits in der EK sind, in die Kleinklasse (KK) eingeteilt, weil aufgrund des anspruchsvollen Verhaltens von C. präventiv Entlastung geschaffen werden soll. Sowohl die EK-Klassenlehrerin als auch die zwei KK-Heilpädagoginnen (Heilpädagoginnen A. und B.) fühlen sich durch diesen Entscheid «vor den Kopf gestossen». Sie verlangen ein Gespräch mit dem Rektor der Schulgemeinde und ihrem Schulleiter, was der Rektor verweigert. Die Eltern der betroffenen Kinder rekurrieren nicht gegen diesen Beschluss.

Im neuen Schuljahr fällt den Schulischen Heilpädagoginnen auf, dass sich die Stimmung im Lehrerzimmer verändert hat. Es wird viel über dieses Mädchen gesprochen, beispielsweise, dass es untragbar sei. «C. wurde zum Tagesgeschäft.» Heilpädagogin A. beobachtet, wie C. im Gang herumschreit und Kleider von den Haken reisst. «C. kam mir vor wie ein wildes Tierchen, das noch überhaupt keine Sozialisation erlebt hat.» Heilpädagogin B. berichtet, dass sie das Mädchen eines Tages vor dem Schulzimmer angetroffen habe. «C. hat eine Sauordnung veranstaltet, indem sie Schuhe durch den Gang geworfen hat. Immer wieder hat sie den EK-Unterricht gestört, indem sie vom Gang her massiv an die Eingangstüre geschlagen hat. […] Ich schlug C. vor, die Meerschweinchen bei mir zu Hause füttern zu gehen. Das Mädchen hat sich sehr schnell beruhigt, obwohl wir nur kurz bei den Tieren waren. […] Als wir ins Schulhaus zurückkamen, sagte ich ihr, dass sie noch die Sauordnung auf dem Gang aufräumen müsse. Nach einer halben Minute Verweigerung hat sie alles picobello aufgeräumt.»

Wenn die Gesamtspannung auch bei Einsatz aller intern verfügbaren Mittel nicht bewältigt werden kann, sind die Grenzen der Tragfähigkeit erreicht.

Nebst der Klassenlehrperson arbeiten eine Teamteaching-Lehrperson, eine Stellvertretung für Mittwoch, eine DaZ-Lehrperson und eine Fachlehrerin für Textiles Gestalten in der EK. «C. hat in kürzester Zeit für sich entschieden, mit welchen Pädagoginnen sie kooperiert.» Die Fachlehrerin für Textiles Gestalten hat sie von Anfang an abgelehnt; zur Mittwochslehrerin hingegen fasst sie schnell Vertrauen. Wichtige Bezugspersonen findet C. in Heilpädagogin B., die sie mag, und in Kleinklassen-Lehrerin S., der sie sehr zugetan ist. Gleichzeitig ist es für andere Lehrpersonen praktisch unmöglich, Zugang zu C. zu finden. Dadurch, dass die EK-Klassenlehrerin krankheitshalber ein paar Mal ausfällt und die Schülerinnen und Schüler der EK auf andere Klassen verteilt werden, wird die Anzahl Bezugspersonen für C. noch unübersichtlicher. Die ganze EK wirkt zunehmend desorganisiert.

Heilpädagogin B. beobachtet im Unterricht Folgendes: «Als das Mädchen zwischendurch herumkroch, habe ich sie gefragt: ‹Was bist du denn jetzt?› […] Nach einer Weile antwortete sie mir, sie sei ein Baby und ging an den Platz mit einer Trinkflasche ‹schöppelen›. Es waren Phasen von 5 bis 10 Minuten, meist zu Unterrichtsbeginn, wo sie in dieser Rolle war.» Es zeigt sich, dass C. besonders in Übergangssituationen durch die Veränderung des Raums, der Aufgabe oder der Lehrperson in dieses Verhalten regredierte. Durch den häufigen Wechsel der Bezugspersonen wurden solche Übergangssituationen multipliziert.

Dennoch staunt Heilpädagogin B., wie schnell es möglich ist, mit C. Kontakt aufzunehmen. C. versucht auch mit anderen Lehrpersonen in Beziehung zu treten; gleichzeitig stört sie deren Unterricht zum Teil massiv. Die EK-Klassenlehrerin findet von Anfang an, dass dieses Mädchen nicht in ihre Klasse gehört, der Schulpsychologische Dienst beurteilt die Situation jedoch als normal. Es wird in einem Nachbarkanton eine fundierte Abklärung veranlasst; deren Resultate sind aber nicht zeitnah zu erwarten.

Über die Zusammenarbeit im Team sagt Heilpädagogin B.: «Von Anfang an hatten wir keine Kommunikation. Wir sind ein so kleines Schulhaus! Da könnte man doch direkte Wege gegenseitiger Information er-

warten, weil man sich gut kennt.» Das Team ist überzeugt, dass es C. weitertragen kann und gelangt mit der Bitte an den Schulleiter, die Unterstützung für die EK zu koordinieren. An einer Sitzung werden verschiedene Varianten diskutiert, um die EK-Klassenlehrerin zu entlasten. Zu aller Überraschung lehnt diese eine solche Unterstützung jedoch ab. Es wird deutlich, dass die solidarische Hilfe des pädagogischen Teams von der EK-Lehrperson nicht gewünscht und von der Schulleitung nicht gewollt ist. Die Atmosphäre im Team ist von Hoffnungslosigkeit geprägt.

Kurz nach dieser Sitzung kommt die EK-Lehrerin nicht mehr in die Schule und wird vom Arzt für längere Zeit krankgeschrieben. Heilpädagogin A. erinnert sich: «Ich bin damals zur Überzeugung gelangt, dass sich die ausweglose Situation nur ändern würde, wenn die EK-Lehrerin definitiv ausfiel. Gleichzeitig war es schwer mitanzusehen, wie eine geschätzte Kollegin in ein Burnout geriet.» Weil kurzfristig kein Ersatz für die EK-Lehrerin gefunden wird, ist C. in den Kindergarten des Nachbardorfs versetzt worden. Dort geht es ihr einigermassen gut, die Kindergärtnerin vermutet jedoch eine intellektuelle Unterforderung.

Trotz grossen Problemen mit oft wechselnden Stellvertretungen in der EK beruhigt sich die Situation im Januar. Die kranke Lehrerin will mit einem Pensum von 30 Prozent an die EK zurückkehren, was vom Rektor jedoch abgelehnt wird. Die beiden Heilpädagoginnen beschäftigt dieser Stellen- und Gesichtsverlust der EK-Lehrerin: «Sie macht in ihrem Schulzimmer Platz für die Stellvertretung, die im Februar für den Rest des Schuljahres gefunden wurde. Die EK-Lehrerin inszeniert ihren Abschied, obwohl sie noch nicht ausgesprochen hat, dass sie nicht mehr kommt. Diese Kollegin zu verlieren, bedeutet einen grossen Verlust für uns.» Entsprechend prägt Trauer die Atmosphäre im pädagogischen Team. Im Februar wird zudem bekannt, dass die Schulleitung aufs neue Schuljahr wechseln wird.

Systemtheoretisches Modell zur Klärung von Spannungsinput und -transfer

In Anlehnung an Graf (1993, S. 158) habe ich ein systemtheoretisches Modell skizziert[2], welches annimmt, dass alle Akteurinnen und Akteure in einer Schule versuchen, bei der Bearbeitung des institutionellen Auftrags zu kooperieren. Dabei entstehen Konflikte, welche die Konfliktlösekapazität eines Subsystems überfordern können. Mein Modell unterscheidet vier Subsysteme, deren Inputs die Gesamtspannung einer Schule ausmachen, die unter Umständen auch bei Einsatz aller intern verfügbaren Mittel nicht bewältigt werden kann. Aus systemtheoretischer Sicht sind dann die Grenzen der Tragfähigkeit einer Schule erreicht, was am Fall der Erstklässlerin C. aufgezeigt werden soll. Die Metapher der «Schule als Dampfkochtopf» (Bernet, 2010) deutet an, dass es beim Erreichen dieser Grenzen zu einer Verschiebung der Spannung in ein anderes Subsystem kommt. Dieser Spannungstransfer führt dabei immer von den mächtigeren zu den ohnmächtigeren Positionen der strukturellen Hierarchie. Warum es im vorliegenden Fall zur Exklusion von C., der EK-Lehrerin und von zwei EK-Kindern kommt, soll nun systemtheoretisch rekonstruiert werden. Auf dieser Grundlage kann aufgezeigt werden, was/wer dazu beitragen könnte, um die Gesamtspannung im System zu senken und Exklusion zu vermeiden.

[2] Die nachfolgenden kursiv gedruckten Begriffe sind in Barth (2013) theoretisch eingeführt und erklärt.

Spannungsinput aus dem Feld des institutionellen Auftrags

Der institutionelle Auftrag der Schule ist in dreifacher Hinsicht widersprüchlich: Die Schule muss eine soziale Einheit stiften und Unterschiede herstellen *(Integrationsfunktion vs. Selektionsfunktion);* alle befähigen und einzelne auswählen *(Qualifikationsfunktion vs. Selektionsfunktion);* unterschiedliche Begabungen fördern und alles zusammenhalten *(Qualifikationsfunktion vs. Integrationsfunktion).* Diese widersprüchlichen Funktionen führen bei den Rollenträgerinnen und -trägern zu Intra- und Interrollenkonflikten.

Der institutionelle Auftrag der Schule ist widersprüchlich – dies führt zu Intra- und Interrollenkonflikten.

Im Fall der Erstklässlerin C. vertritt der Kanton eine stark integrative Bildungspolitik mit dem deklarierten Ziel, im ganzen Kanton die Einführungsklassen aufzuheben und alle Lernenden in Regelklassen zu integrieren. Das Schulgesetz schreibt keine heilpädagogische Ausbildung für EK-Lehrpersonen vor und gewährt keine verstärkten Massnahmen für EK-Kinder mit Schulschwierigkeiten. Diese Politik führt unter anderem dazu, dass die Stellen in Einführungsklassen häufig in kleine Pensen aufgeteilt werden, um es an dieser anspruchsvollen Position überhaupt auszuhalten. Somit wird politisch eine Ziel-Mittel-Diskrepanz *(anomische Spannung)* produziert, da die Einschulung anspruchsvoller Kinder ohne heilpädagogische Unterstützung und Ausbildung erwartet wird.

Spannungsinput aus dem Feld der strukturellen Hierarchie

Alle Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen eines Schulhausteams haben im Feld der strukturellen Hierarchie eine bestimmte Position inne, welche sich auf der Handlungsdimension durch eine gewisse Macht (Handlungsspielraum, Bildungschancen) und auf der legitimatorischen Dimension durch ein gewisses Prestige (soziale Anerkennung, Alter, Geschlecht) auszeichnet.

Die zentralen Machtdifferentiale in unserem Fall liegen zwischen pädagogischem Team und Rektor einerseits und zwischen den KK-Heilpädagoginnen und dem Schulleiter andererseits. Die Macht des Rektors wird manifest, indem er die Versetzung der beiden EK-Kinder in die Kleinklasse ohne Rücksprache verfügt. Die Lehrpersonen verhalten sich *konform* und versuchen, die Situation anzunehmen. Bei der Bewältigung der pädagogischen Probleme, die sich im Umgang mit C. stellen, wird das Team *innovativ* und kreiert Möglichkeiten, um die EK-Lehrerin zu unterstützen; dies gilt besonders für die beiden Heilpädagoginnen. Sobald es um die Anerkennung ihrer Interventionen geht, wird sichtbar, dass sie vom Schulleiter nicht unterstützt sind. Ich vermute allerdings, dass die Position des Schulleiters von Anfang an zu schwach war, um bei Rektor und Schulpräsidentin Ressourcen in Form von zusätzlichen Stunden zu beantragen. Sein Abgang auf Ende Schuljahr zeigt an, dass der Handlungsspielraum immer enger wurde. Im Gegensatz zur *konformen / innovativen* Bewältigungsform des pädagogischen Teams wird hier der *Rückzug* offensichtlich.

Nebst Schulteam und Schulleitung weist die Position der EK-Lehrperson die gravierendsten Prestige- und Machtdefizite

auf. Die zunehmende Ohnmacht führt von Krankheit und damit verbundenen Absenzen hin zum Stellenverlust. In gleicher Weise verliert auch Schülerin C. kontinuierlich an Anerkennung und Bildungschancen, was zuletzt zur definitiven Exklusion führt. Beide Akteurinnen befinden sich am unteren Rand der strukturellen Hierarchie. Hier tritt nonkonformes Bewältigungsverhalten statistisch gehäuft auf.[3]

Spannungsinput aus dem Feld der Lehrpersonen

Der Verlust der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten ist ein Prozess, der über verschiedene Phasen verläuft. Darin lassen sich auch Momente erkennen, in denen die EK-Lehrerin versucht, handlungsfähig zu bleiben, um den pädagogischen Raum wieder offensiv zu strukturieren. Die beiden Heilpädagoginnen erinnern sich: «Die EK-Lehrerin wollte C. keine ‹Zückerchen› mehr geben. Das Mädchen müsse den Unterricht so machen, wie er ist. Also kein Meerschweinchen-Füttern mehr, kein Malatelier mehr, kein Spazieren mehr. Und da haben wir realisiert: Diese Anpassungsleistung ist nicht möglich für C.» Die Heilpädagoginnen beobachten in der Folge, dass sich zwischen der EK-Lehrerin und C. eine Art Machtkampf entwickelt.

Parin (1992) untersucht die psychischen Prozesse, die dazu beitragen, dass Lehrpersonen sich vom Ernstnehmen des einzelnen Kinds abwenden. Dies geschieht zugunsten einer Vermittlung gesellschaftlich-institutioneller Ordnungen. Parin erklärt dieses Umschwenken als Resultat einer *«Identifikation mit der Ideologie der Lehrerrolle»* (ebd., S. 121). Um die pädagogischen Anforderungen komplexer Situationen[4] auszuhalten, identifiziert sich die Lehrperson mit der Rollenideologie, was auf der Ebene des Ichs zu einer teilweisen Entlastung, auf der Ebene der Rollenperformanz aber zu einer gewissen Rigidität führt. Die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf sind die Leidtragenden, weil sie auf adaptive Beziehungen und Settings angewiesen sind. Der Spannungsinput aus dem Feld der Lehrpersonen resultiert also aus einer Verengung des eigenen Rollenverständnisses.

Am unteren Rand der strukturellen Hierarchie tritt nonkonformes Bewältigungsverhalten gehäuft auf.

Spannungsinput aus dem Feld der Schülerinnen und Schüler

Der Spannungsindex aus diesem Feld bemisst sich nach dem konkret beobachtbaren Verhalten aller Kinder einer Schuleinheit. Weil für C. kein schulpsychologischer Befund vorliegt, bleiben die Überlegungen hypothetisch. Auffällig am Verhalten von C. sind ihre Wutattacken und ihre gezielte Auswahl von Pädagoginnen, mit denen sie

[3] Die Perspektive von Akteurinnen und Akteuren am unteren Rand der strukturellen Hierarchie kann mit dem Bonmot «Ist der Ruf erst mal ruiniert, lebt es sich ganz ungeniert» beschrieben werden. An anderer Stelle (Barth, 2009) führe ich aus, wie strukturell «abgehängte» Akteurinnen und Akteure von Ziel-Mittel-Diskrepanzen betroffen sind, die sie individuell mit oft abweichendem Anpassungsverhalten bewältigen. Das innovative Krisenmanagement des Schulteams ist ebenso Resultat einer strukturellen Ohnmacht wie der Rückzug der EK-Lehrerin und ihres Schulleiters.

[4] Hier vor allem den Widerspruch zwischen der Integrationsfunktion der Schule (keine individuellen «Zückerchen» mehr) und der Qualifikationsfunktion (pädagogisch auf den besonderen Bildungsbedarf von C. reagieren).

kooperiert. C. scheint ein implizites Wissen zu haben, wer ihr dabei helfen kann, ihre Lernschwierigkeiten zu überwinden.

Die ohnmächtigen Wutattacken stehen im Zusammenhang mit frühesten psychotischen Persönlichkeitsanteilen. Diese ändern normalerweise im Austausch mit der Mutter ihre Form, sodass sie vom Säugling integriert werden können. Ich vermute, dass diese ersten Formen der Symbolisierung im Fall von C. nicht gelungen sind. Bion[5] (vgl. dazu Lüders, 1997) konzipiert die Anfänge menschlicher Reflexivität als Produkt der mütterlichen «Alpha-Funktion». Beim sogenannten Containment werden die rohen Eindrücke (Beta-Elemente) des Babys (Hunger, Angst, Schmerz) von der Mutter in reifere Eindrücke (Alpha-Elemente) umgewandelt. Das Baby zeigt der Mutter seine Qual, welche von ihr reflektiert und sprachlich ausgedrückt wird: «Ah, ich sehe, du hast dich allein und verlassen gefühlt – schau her, jetzt bin ich da.» Das Baby macht die Erfahrung, dass die Mutter sein Unwohlsein erkennt, lindert und es somit beruhigt. Im Laufe der Entwicklung wiederholen sich Vorgänge wie diese tausende Male: Das Kind lernt seine Gefühle kennen und findet mit der Zeit Worte dafür.

Ich vermute, dass das Auswahlkriterium von C. hiermit zu tun hat. C. realisiert instinktiv, inwieweit jemand ihre «Beta-Elemente» in «Alpha-Elemente» verwandeln kann. Lehrerin S. und Heilpädagogin B. scheinen für C. diese Funktion ideal erfüllen zu können. Heilpädagogin B. beschreibt, wie sie mit C. analog zur oben erwähnten Mutter spricht, um für sie überwältigende Aufgaben handhabbar zu machen. Mit Lehrerin S. arbeitet das Mädchen an schulischen Inhalten, nachdem sie mit Rütteln an ihrer Schulzimmertüre Zugang verlangt hat.

Durch diese Interpretation wird das Suchen von C. nach verbindlichen Beziehungen verständlich. Das Mädchen ahnt, dass sie Bezugspersonen mit gut funktionierender «Alpha-Funktion» braucht. Fehlen diese als «Containment» (Heinemann, 2002, S. 120), agiert C. ihre Ängste bewusst- und sprachlos.[6] Die beschriebenen Szenen illustrieren die Regression des Mädchens auf diese frühen Entwicklungsstufen des Denkens.

Dass C. im pädagogischen Team zum «Tagesgeschäft» wird und «alles in Bewegung setzt», steht ebenso im Zusammenhang mit diesen «Beta-Elementen», die projektiv in geliebte Bezugspersonen ausgelagert werden. Aufgrund strukturell eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten (Ressourcenknappheit in der Einführungsklasse, fehlende Unterstützung durch hierarchisch Vorgesetzte, vorenthaltene Reflexionsprozesse) kommt es im Fall von C. nicht zu deren «Containment» bzw. zu deren Verwandlung, was in der hier entfalteten systemtheoretischen Sichtweise als «struktureller Misserfolg» (Graf, 1993, S. 158) der Schule verstanden wird.

[5] Der englische Psychiater Wilfred Bion arbeitete während des 2. Weltkriegs mit Gruppen von kriegstraumatisierten Soldaten. Neben der interpersonellen Bedeutung des «Containments» für das Aufnehmen und Verwandeln unerträglicher seelischer Inhalte in erträgliche entdeckte Bion, dass auch das Setting und die Gruppe eine Containment-Funktion ausüben (Bion, 2001).

[6] Es gibt nicht per se gute «Containments». Tragfähig wird ein «Containment» ausschliesslich im Verhältnis zu den spezifischen Lernängsten eines bestimmten Kindes.

Druck aus dem System nehmen

Um die Gesamtspannung zu reduzieren und dadurch die Tragfähigkeit der Schule zu erhöhen, sind im beschriebenen Fall folgende Veränderungen Voraussetzung:

Feld des institutionellen Auftrags: Das bildungspolitische Ziel der Integration setzt ausgebildete Heilpädagoginnen bzw. -pädagogen und hinreichende Förderressourcen an jeder Schule voraus.

Feld der strukturellen Hierarchie: Multiprofessionelle Teams müssen sich über ihre Arbeitsteilung und vor allem über ihre Teamdynamik austauschen. Wie reagiert das Schulteam auf Übertragungen der Kinder? Wie reagieren die Kinder auf die Teamdynamik?

Feld der Lehrpersonen: Die Rollendistanz aller Lehrpersonen soll auf systematische Weise (Setting, Regelmässigkeit) mittels Reflexion erhöht werden.

Feld der Schülerinnen und Schüler: Schwere Lernstörungen erfordern ein «Containment», damit Lernangst umgewandelt wird und nicht als auffälliges Verhalten zum Ausdruck kommt.

Literatur

Barth, D. (2009). Abweichendes Verhalten und Disziplinschwierigkeiten in der Schule als Problem der sozialen Ordnung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete,* 78, 321–333.

Barth, D. (2013). Die Schule als Dampfkochtopf. Wirkungen Schulischer Heilpädagogik als Beitrag zur Reduktion der Gesamtspannung im Schulsystem. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 19* (9), 41–48.

Barth, D. & Filippini, C. (2016). *KASUS. Fünf Kurzfilme über herausfordernde Situationen in der Schule. Heilpädagogischer Kommentar.* Zürich: HfH.

Bernet, W. (2010, 25. September). Viel Dampf im Kochtopf Schule. *Neue Zürcher Zeitung.* www.nzz.ch/aktuell/startseite/viel-dampf-im-kochtopf-schule-1.7679171 [Zugriff am 13.03.2018].

Bion, W. (2001). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Graf, E. O. (1993). Insassenorganisationen als normative Systeme. In E. O. Graf (Hrsg.), *Heimerziehung unter der Lupe. Beiträge zur Wirkungsanalyse* (S. 155–173). Luzern: Edition SZH.

Heinemann, E. (2002). Der psychische Konflikt in der motorischen Unruhe. *Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse,* 31, 113–129.

Lüders, K. (1997). Bions Container-Contained-Modell. In R. Kennel & G. Reerink (Hrsg.), *Klein – Bion. Eine Einführung* (S. 85–110). Tübingen: diskord.

Parin, P. (1992). Der Widerspruch im Subjekt. Die Anpassungsmechanismen des Ichs und die Psychoanalyse gesellschaftlicher Prozesse. In P. Parin (Hrsg.), *Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopsychoanalytische Studien* (S. 112–133). Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

Dr. Daniel Barth
Dozent am Institut für Professionalisierung und Systementwicklung IPSE
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
daniel.barth@hfh.ch