

Integras Fachnachmittage 2021

«Systemsprenger oder Systeme, die sich sprengen lassen?»

Psychoanalytisch orientiertes Fallverstehen als Zugangs- und Orientierungsweg in der Kinder- und Jugendhilfe

Text: Hanspeter Hongler, Carmelo Campanello und Sevda Can Güneş
Bild: Carmelo Campanello

In den letzten Jahren hat sich die Diskussion rund um die pädagogische Arbeit mit besonders herausfordernden, meist schwer traumatisierten Kindern und Jugendlichen intensiviert und vertieft. Sie hat aber auch die enormen Herausforderungen und die Grenzen der pädagogischen Möglichkeiten sichtbar gemacht. Als neueres Beispiel sei hier nur an den Film «Systemsprenger» von Nora Fingscheidt erinnert.

Menno Baumann, der inhaltliche Berater des Films, stellt dabei die provokative Frage, ob es tatsächlich die Jugendlichen sind, «die die Standardsysteme von Hilfen zur Erziehung ‘sprengen’, oder ist es das Jugendhilfesystem selbst und seine partielle Unfähigkeit, den Hilfe- und Strukturierungsbedarf individuell anzupassen und damit sogenannte ‘Systemsprenger’ zu produzieren». (Baumann 2012)

Sicherlich handelt es sich bei diesen sogenannten Systemsprenger*innen um besonders belastete und belastende Kinder und Jugendliche. Ihr Verhalten ist aber immer auch das vorläufige Resultat bisheriger Erziehungsversuche und Massnahmen, die ihre spezifischen Schwierigkeiten nicht verstanden haben, worauf es entsprechend zu einer Vielzahl von unzureichenden Hilfsangeboten und Abbrüchen gekommen ist.

Diese addieren sich dann zu den bereits vorhandenen, biografisch geprägten selbst- und fremdschädigenden Merkmalen und Dynamiken.

Schwierige Suche nach der geeigneten Bezeichnung

Grenzgänger*innen? Verweigerer*innen? Besonders herausfordernde oder herausgeforderte Jugendliche? Die Schwierigsten? Systemsprenger*innen? Krisengeübte Jugendliche? Hilferesistente?

Menno Baumann bietet folgenden Definitionsversuch an:

«Hoch-Risiko-Klientel, welche sich in einer durch Brüche geprägten negativen Interaktionsspirale mit dem Hilfesystem, den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft befindet und diese durch als schwierig wahrgenommene Verhaltensweisen aktiv mitgestaltet.» (Baumann 2019, S. 7)

Andererseits weisen diese Kinder und Jugendlichen immer auch Ressourcen und Kompetenzen auf.

Schliesslich wollen auch sie ein möglichst eigenständiges und selbstbestimmtes Leben führen. Nur hatten sie bisher keine oder ungenügende Gelegenheiten, diese Fähigkeiten zu entwickeln. Oder aber es handelt sich dabei um Überlebensstrategien, die ihrer Verzweiflung und Not entspringen und auf trügerischen Stärken beruhen. Dadurch sind sie für Hilfe schwer zu erreichen.

Die Gefahr ist gross, dass alle im Helfersystem Beteiligten angesichts der negativen Entwicklungspirale früher oder später resignieren und das Kind oder die/den Jugendlichen «zur Verfügung stellen», bzw. «aufgeben». Zurück bleiben allseits Gefühle des eigenen Versagens, der Irritation und Enttäuschung, aber auch Wut und oft auch die Suche nach einem Schuldigen.

Gründe für das Scheitern der Hilfe

Beim genaueren Betrachten der Faktoren, welche zum wiederholten Scheitern der Hilfeversuche führen, können auf diesem Hintergrund einige wiederkehrende Schwierigkeiten gesehen werden:

Machtkämpfe

In der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen sind Machtkämpfe mit den Mitarbeitenden der Hilfesysteme eine grundlegende Herausforderung. Diese Machtkämpfe erweisen sich allerdings meist als unproduktiv, da sie sich an äusseren Verhaltensweisen orientieren und die Gefahr besteht, dass die Mitarbeitenden unbewusst in den destruktiven Wiederholungskreislauf des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen hineingezogen werden.

Denn es ist gut möglich, dass sich diese Verhaltensweisen im bisherigen Leben als bedeutsame Resilienzfaktoren erwiesen haben und sie folglich nicht kampfflos hergegeben werden. Dazu gehören z. B. sich unerreichbar machen, das Gegenüber in Widersprüche und Schuldsituationen verwickeln, Rückzug oder Angriff, auch Gewalttätigkeit usw. Es ist nachvollziehbar, dass jede nur auf solche Verhaltensweisen bezogene «Hilfe» als überwältigend empfunden und mit noch mehr Gegenwehr, Unterlaufen, Rückzug usw. beantwortet wird.

Reflexion

Die (störenden) Verhaltensweisen stehen für Strategien, die auf subjektiv legitimen, wenn auch meist unbewussten Gründen beruhen; jedenfalls lassen sie sich bei genauerer Analyse meist auf eine innere Sinnstruktur zurückführen, welche es nach Möglichkeit besser zu verstehen gilt.

«Goldene Phantasie»

Oft kommen die Kinder und Jugendlichen mit grossen Erwartungen in eine Einrichtung und es entwickelt sich in Kürze zwischen dem/der Neuen und (einzelnen) Betreuungspersonen eine intensive wechselseitige Übertragungsbeziehung, die vom Gefühl geprägt ist, dass «es» diesmal gelingt und alles gut wird. Das Kind oder die/der Jugendliche bewundert und verehrt die Erziehungsperson, ja wirft sich ihr geradezu in die Arme. Auch bei der Betreuungsperson erwachen intensive Gefühle des Gebrauchtwerdens und des Helfenwollens. Beide Seiten entwickeln unbewusst Omnipotenzphantasien. Gerade weil es sich dabei aber um die Illusion einer vollkommenen, alles lösenden Beziehung handelt, die schwierige innere und äussere Realitäten ausser Kraft zu setzen vorgibt, wird sich Enttäuschung nicht vermeiden lassen. Bleibt diese Dynamik unverstanden, kann sich die anfängliche Zuwendung in ihr Gegenteil verwandeln und zu einem bitteren Ende und Abbruch führen. So wird den bisherigen negativen Erfahrungen eine weitere hinzugefügt.

Reflexion

Wird der Wunsch, dass nun alles gut werde, nicht erfüllt – was zwangsläufig geschieht –, wird aus dem idealisierten Objekt¹ ein versagendes oder bedrohliches Objekt. Zurück bleiben auf beiden Seiten Gefühle der Enttäuschung, der Wut und des Versagens. Magisches Denken herrscht vor, wo Ambivalenzen noch nicht ausgebildet wurden und nur das Gute und Ideale im Gegenüber gesehen werden will und alle Schattenseiten ausgeklammert bleiben.

¹ Im neueren psychoanalytischen Verständnis bezeichnet der Begriff «Objekt» sowohl ein Gegenüber, das in einer relevanten Beziehung zum Objekt steht, als auch ein internalisiertes Objekt im Sinne einer intrapsychischen Objektpräsenz.

Rückschläge und Umgang mit Grenzen des Tolerierbaren

Allen Erziehungspersonen ist die Erfahrung vertraut: Einerseits gibt es erfreuliche Fortschritte in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Man ist zuversichtlich und hoffnungsvoll – und im nächsten Moment kommt es doch wieder zu einer Eskalation, zu Rückfällen, schlimmer als zu Beginn des Aufenthalts. Die einzelnen Erziehungspersonen, aber auch das Setting und die ganze Einrichtung werden jetzt auf die Probe gestellt und der Begriff des «Systemsprengers» erhält eine ganz konkrete Bedeutung. Erneuter schwerer Drogenkonsum, wiederholte Entweichung, nicht tolerierbare Übergriffe auf andere, Gewalt usw. bringen die Einrichtung an ihre Grenzen. Es scheint, als ob plötzlich unermessliche selbstsabotierende Kräfte ins Spiel gekommen seien. Vielleicht – so eine andere Lesart – geht es jetzt für das Kind oder die/den Jugendlichen darum herauszufinden, ob die Erziehungspersonen und die Einrichtungen genügend stark sind, um auch mit seinen negativen und zerstörerischen Impulsen umzugehen. Und ob sie nicht ihrerseits zu Gegengewalt greifen oder gar das Handtuch werfen müssen.

Reflexion

Hier stellt sich die zentrale Frage, wie eine erneute Entlassung verhindert werden kann. Dazu braucht es einen Ort, der gleichmassigen Sicherheit wie auch Flexibilität gewährleisten kann. Ein solcher Ort beinhaltet

- eine umsichtige und standfeste Leitung
- geschulte und erfahrene Mitarbeitende
- vertraute und resiliente Teams sowie
- interne Strukturen und Ressourcen, die destruktives Agieren nicht nur ohne kopfloses Gegenagieren aushalten, sondern auch für ein besseres Verständnis des Kindes oder Jugendlichen nutzen können.

Unabdingbar sind zudem eine gute Zusammenarbeit und Absprache mit den einweisenden Behörden, mit Fachstellen und wenn möglich mit den Eltern.

Psychoanalytisch orientierte Denkmodelle des Fall-Verstehens

Angesichts solcher herausfordernder Situationen kann es ausserordentlich hilfreich und entlastend sein, über Denkmodelle zu verfügen, die ein gemeinsames, dynamisches Fallverstehen erlauben. Es handelt sich dabei um ein Fallverstehen, das dem Nicht-Verstehen und dem Sich-Selbst-in-Frage-stellen immer wieder Raum gibt, das gleichwohl Hypothesen wagt und das eigene Handeln in einen grösseren Sinn- und Denkzusammenhang zu stellen versucht.

In diesem Sinn wollen wir im Folgenden einige zentrale Denkmodelle für die Arbeit mit sehr belasteten und belastenden Kindern und Jugendlichen vorstellen. Im gegebenen Rahmen sind dazu nur Hinweise möglich. Trotzdem können sie als Ausgangspunkt für die vertiefte Auseinandersetzung dienen und anhand von Fallbeispielen und Fallvignetten genutzt und erprobt werden.

Kontroverse um Diagnostik und Fallverstehen

Seit längerem gibt es in der Sozialpädagogik eine Kontroverse zwischen einem eher diagnostisch-medizinischen und einem eher fallverstehend-hermeneutischen Zugang. Allerdings brauchen sich die Sichtweisen auch nicht auszuschliessen:

Diagnostisch:

1. Feststellung objektiver Wirklichkeiten
2. Klassifikation als Einordnen in vorgegebene Kategoriensysteme
3. Fachliches Expertenwissen
4. Identifizierung von Störungen
5. Verfahrensgestützte Objektivität

Fallverstehend:

1. Rekonstruktion subjektiven Eigen-Sinns
2. Bemühen um das Verstehen des je individuell Besonderen
3. Dialogische Verständigung
4. Aufdecken von Ressourcen
5. Reflektierte Subjektivität

(Katzenbach et al 2017)

Vom Versagen des Umfeldes ...

Um besser verstehen zu können, was es braucht, um sich als Kind auf elementare Weise sicher und getragen zu fühlen, lohnt es sich zu überlegen, was ein ganz normales Kind ausmacht.

Vom englischen Kinderarzt und Psychoanalytiker Winnicott gibt es dazu eine bemerkenswerte Aussage:

«Was ist ein normales Kind? Ist es eines, das einfach nur isst und wächst und dabei lieblich lächelt? Nein, so ist kein Kind. Ein normales Kind, das Vertrauen zu Vater und Mutter hat, überschreitet alle Grenzen. Nach und nach erprobt es seine Macht zu zerstören, zu zerreißen, zu erschrecken, zu entnerven, zu verschwenden, zu mogeln und sich etwas anzueignen. All das, was Leute vor Gericht (oder in die geschlossene Anstalt) bringt, kommt auch als normale Erscheinung in der Säuglingszeit und frühen Kindheit eines Kindes seiner Familie gegenüber vor. Wenn die Familie alle zerstörerischen Attacken des Kindes heil übersteht, kann es zur Ruhe kommen und spielen; aber 'zuerst kommt's Geschäft'. Es muss erst sichergestellt werden – und besonders dann, wenn es Zweifel gibt –, dass die elterliche Beziehung und das Zuhause (...) stabil genug sind.

Zuallererst muss das Kind sich eines festen Rahmens bewusst sein, damit es sich frei fühlen kann, spielen, seine eigenen Bilder malen, kurz, ein verantwortungsloses Kind sein kann.» (Winnicott 1988, S. 150f)

Fehlt diese Stabilität und kommt es zu einem frühen Zeitpunkt zu einem Versagen dieser Umwelt, kann es dieses Versagen nicht unabhängig von sich begreifen. Vielmehr glaubt das Kind, dass es für die Menschen, die es braucht, wegen seiner aggressiven

...zur Anerkennung dieses Versagens durch das Umfeld

Bleibt bei einem solchermassen deprivierten Kind eine Spur Hoffnung zurück, wird es irgendwann beginnen, die Umwelt durch antisoziales Verhalten zu provozieren. Man kann dieses Verhalten als Versuch verstehen, doch noch jemanden zu finden, der die ganze Wucht seiner Gefühle im Zusammenhang mit seiner traumatischen Erfahrung aushalten kann und der für das Versagen Verantwortung übernimmt.

Das antisoziale Verhalten kann sich in Form von Stehlen, Drogenkonsum, Orientierung an Heilslehren usw. ausdrücken und als Suche nach etwas Verlorenem, Geborgenheit Bietendem verstanden werden. Bei Gewalt und zerstörerischem Verhalten steht die Suche nach einer Umwelt im Vordergrund, die stark genug ist, dem Druck seines impulsiven Verhaltens Stand zu halten.

Gerade in der traumasensiblen Arbeit ist immer wieder vom sicheren Ort die Rede. Aber was genau ist damit auf dem Hintergrund der obigen Ausführungen gemeint? Es sind Orte, die einen zuverlässigen Schutz vor Vernachlässigungen, Übergriffen und Verletzungen bieten sollen; ausgestattet mit Pädagog*innen, die von Racheakten absehen und auf Vergeltung verzichten, wenn sie herausgefordert werden. Aber reicht das für einen sicheren Ort?

Müssen solche Orte paradoxerweise nicht gleichzeitig auch Raum geben für neue Optionen, wo man etwas Neues erschaffen und gestalten kann? Wo dadurch persönliche Kontinuität und Entwicklung ermöglicht wird? Wo es möglich ist, bedeutungsvoll und einzigartig zu sein? Wo der «Lebenstrieb» mehr ist als ein Überlebenstrieb und wo das Ziel nicht in der

Zuallererst muss das Kind sich eines festen Rahmens bewusst sein.

und destruktiven Impulse gefährlich und nicht auszuhalten sei. Folglich wird es diese Impulse abspalten, unterdrücken und sich ängstlich auf die gegebene Situation einstellen. Es passt sich den äusseren Bedingungen an und vermeidet gleichzeitig den Kontakt zu seinen beunruhigenden Gefühlen. Es wirkt gehemmt, irgendwie unlebendig.

Anpassung an die institutionelle und gesellschaftliche Umwelt gesehen wird, sondern in der Verwirklichung der subjektiven Möglichkeiten und der Entfaltung des einmaligen Selbst des Kindes oder Jugendlichen? (Cohen 2017).

Wir gehen deshalb davon aus, dass das Kind in dieser Situation zunächst einen Rahmen braucht, in

welchem sich das Umfeld zuverlässig vor seinen eigenen destruktiven Impulsen schützen kann. Gleichzeitig muss sich dieses Umfeld aber auch so weit öffnen, dass es sich als überlebensfähiges und belastbares Umfeld erweist, das dem Tribleben des Kindes Raum lässt und die damit verbundenen Spannungen und Konflikte aushält.

Das schliesst einen schematischen Umgang mit Regeln und Grenzsetzungen aus, deren Intention auf Beschränkung und Verbote ausgerichtet ist. Vielmehr braucht es ein Verständnis von Regeln und Grenzsetzungen, das sich an Ermöglichung und Befähigung orientiert – mit dem Ziel, dass das Kind sowohl seine destruktiven wie auch konstruktiven Impulse integrieren kann und damit umzugehen lernt.

Dazu braucht es einen «potential space» als Möglichkeits- und Übergangsraum, wo die eigenen Fantasien sich mit der äusseren Welt verbinden können. Und wo die äussere Realität in Form von inneren Repräsentanzen zur Verfügung steht. Im «potential space» eröffnen sich die Möglichkeiten zum kreativen Spiel, in welchem die Welt erforscht und mit ihr experimentiert werden kann. Dank schöpferischer Einbildungskraft können realitätsverändernde Kräfte entdeckt und erprobt werden. Deshalb braucht das Kind einen «potential space», der die Realität vorgibt und ihm gleichzeitig ermöglicht, Schöpfer dieser Realität zu sein. Auch können im «potential space» scharfe Trennungslinien aufgelöst werden. Dies ermöglicht dem Kind das Erleben des Gefühls von Vereint- und Getrenntsein und es lernt den Umgang mit Ambivalenzen. Indem es mit Übergängen umzugehen lernt, erfährt es Kontinuität und Zugehörigkeit.

Kurz: Im «potential space» werden zusammen mit Erziehungspersonen «die Bedeutungen, die Menschen und Dinge haben, gemeinsam erschaffen und erlebt» (Cohen, S. 42).

Gewalt- und Zerstörungsimpulse sind auch im Zusammenhang mit Schuldempfinden zu sehen. Das Kind fürchtet, das geliebte Objekt tatsächlich zerstört zu haben, was mit unerträglicher Angst und Schuldgefühlen verbunden ist. Das Gegenüber muss diese Attacken nicht nur überleben, sondern es braucht auch Möglichkeiten zur Wiedergutmachung. Wiedergutmachung bedeutet hier das Vermögen, selbst Verantwortung für das «Überleben» des Objekts zu über-

nehmen, und steht insofern in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Besorgnis. Das Kind erfährt sich in diesem Moment als konstruktiven Schöpfer des Guten, als Wesen, das Schuld empfinden kann und das lernt, seine destruktiven Seiten zu akzeptieren, ohne von ihnen überwältigt zu werden.

Diese Art des Guten hat nichts zu tun mit von aussen beigebrachtem Gutsein, das eher auf Unterwerfung und Gefügigkeit beruht.

Mit den bisherigen Ausführungen zu psychoanalytisch orientierten Denkmodellen werden Vielschichtigkeit und Verletzlichkeit der äusseren und inneren Welt sowie deren Zusammenspiel besser verständlich. Und sie bilden eine Grundlage für die nun folgenden Überlegungen zur Frage, was mit verstehenden Zugängen im sozialpädagogischen Kontext von problembelasteten Kindern und Jugendlichen gemeint ist und was damit verbundene Handlungskonzepte beinhalten.

Verstehende Zugänge zum Kind oder Jugendlichen suchen

«Verstehen wollen» ist schon eine erste Interventionsform, indem sie die Toleranz gegenüber der Klientel erhöht. Der Versuch z. B., ein Kind verstehen zu wollen, lässt den jungen Menschen weniger unberechenbar erscheinen und macht die Pädagog*innen dadurch belastbarer.

Verstehen hilft aber auch, Angebote zu entwickeln, gegen die das Kind oder die Jugendliche nicht kämpfen muss und die ihr/ihm gute Gründe geben, sich allmählich auf die Hilfe einzulassen. Vielleicht ist es der erste Schritt, um aus destruktiven Verhaltensmustern auszusteigen. Zudem erlaubt die grundsätzliche Haltung des Verstehens Wollens, dass Rückzugs- und Entlastungsräume eher gesehen und besser genutzt werden.

Das Verstehen «schwieriger» Kinder oder Jugendlicher erfordert einen Blick über die sichtbaren Symptome hinaus. Es öffnet die Perspektive auf die gesamte Bandbreite individueller Bewältigungsstrategien, die sich ihrerseits aus Risiko- und Resilienzfaktoren zusammensetzen.

Gleichwohl ist es unabdingbar, auch einen fachlichen, nüchternen Blick auf die besonderen psychi-

schen Schwierigkeiten und Herausforderungen zu richten, die den sichtbaren Symptomen zu Grunde liegen. Diese machen den Kindern und Jugendlichen zu schaffen, lassen sich aber kaum willentlich oder mit guten Ratschlägen beeinflussen, da sie grösstenteils unbewusst sind.

Möglicherweise

- interpretieren Kinder/Jugendliche soziale Situationen falsch oder stereotyp
- können sie ihre Emotionen nur schwer regulieren
- neigen sie abwechselnd zu Abhängigkeit und Kampf-/Flucht-Reaktionen
- haben sie kein Gefühl für Grenzen und zeigen ein erhöhtes Anspannungsniveau
- verfügen sie über verschiedene, oft unsicher integrierte Persönlichkeitsanteile
- greifen sie auf frühe und archaische Abwehrmechanismen zurück (Verleugnung, Spaltung, Introjektion, Projektion, Projektive Identifizierung usw.)

Damit wird auch deutlich, dass verstehende Zugänge zu Kindern und Jugendlichen keineswegs trivial sind und lediglich vom guten Willen oder vom aufmerksamen Zuhören der Pädagog*innen abhängen.

(Gegen-)Übertragung und Gegenübertragung im Hinblick auf tiefenstrukturelles Verstehen

Welche Faktoren im Einzelfall und in bestimmten Situationen letztlich von nachhaltig prägender Bedeutung sind, lässt sich nur in Interaktionen und in der gelebten Beziehung herausfinden, anhand des je spezifischen Übertragungs- und Gegenübertragungs-Geschehens und damit verknüpften, projektiv identifikatorischen Prozessen.

Fallverstehen erfordert deshalb zunächst einmal viel Reflexion über den jungen Menschen. Aber auch Selbstreflexion ist unabdingbar, denn es ist nicht das Handeln, das die relevante Wirklichkeit ausmacht, sondern die subjektive Bedeutung, die der Handlung zwischen den Kindern oder Jugendlichen und den Pädagog*innen zugeschrieben wird.

Ohne diese subjektive Bedeutung zu erschliessen, können Ziel und Zweck der Interventionen – nämlich Sicherheit und Selbstwirksamkeit zu erreichen – kaum gelingen. So dient die Persönlichkeit der/des Pädagog*in zunächst als Gegenstand der Betrachtung, um die je spezifischen Übertragungs- und Gegenübertragungs-Tendenzen nachvollziehen und einordnen zu können.

Unter der Übertragung wird im psychoanalytischen Verständnis die Wiederholung von erworbenen und verinnerlichten Beziehungsmustern in der aktuellen Interaktion und Situation verstanden. Die Gegenübertragung beinhaltet die emotionale Antwort, die Reaktion der/des Pädagog*in auf die Übertragung der/des Klienten*in unter Einbezug der eigenen Selbstanteile. Übertragung und Gegenübertragung gehören immer zusammen als ein Aspekt der Beziehungsdynamik und bilden somit eine funktionale Einheit.

Dies bedeutet nun eben nicht, dass Erfahrungen mit früheren bedeutsamen Bezugspersonen linear auf die Person der Gegenwart übertragen werden, vielmehr geht es um die Übertragung von Beziehungs- und Interaktionsmustern und deren Wiederholung in der aktuellen Situation.

z. B.: Wenn einem Kind ständig vermittelt wurde, es sei falsch oder mache alles falsch, dann wird es diese Zuschreibung auch in der aktuellen Situation erwarten (es überträgt die Repräsentanz früherer Erfahrungen mit Bezugspersonen) oder es vermittelt im Gegenteil dem jetzigen Gegenüber das Gefühl, alles falsch zu machen und zu nichts fähig zu sein. Dann lässt es das Gegenüber in der jetzigen Situation fühlen, wie es sich selbst früher gefühlt hat, indem es jetzt das eigene frühere Empfinden auf die jetzige Bezugsperson überträgt und diese spüren lässt, was es selbst einmal empfunden hat. Dasselbe kann sich mit vielen anderen Mustern einstellen:

z. B. wenn wichtige Bezugspersonen immer extrem kritisierend waren oder zum Ausdruck brachten, man sei im Grunde gar nicht erwünscht, wenn sie erniedrigend und beschämend waren ... Kurz, wenn sie mit dem Kind in einer Beziehung standen, die wir als missbräuchlich und emotional verletzend bezeichnen würden (Stemmer-Lück 2012, S. 105ff).

Szenisches Verstehen als Schlüsselinstrument

Einen in der psychoanalytischen Pädagogik vielfach erprobten und umgesetzten Zugang in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bietet das «Szenische Verstehen».

Ausgangspunkt ist das alltägliche pädagogische Erleben von Situationen, die sich zunächst weder verstehen noch einordnen lassen. Sie sind von grosser emotionaler Bedeutung, laufen oft auf heftige Konfrontationen hinaus und wiederholen sich in ähnlicher Weise. Es handelt sich um Szenen oder Inszenierungen, d. h. es wird etwas «gemacht» und ausagiert, wozu die Möglichkeit zur Symbolisierung durch Sprache und entsprechende Wortvorstellungen fehlt. Die Inszenierung findet auf dem Terrain der Sprachlosigkeit statt – auch wenn möglicherweise viel geredet wird.

«Das szenische Verstehen nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Wahrnehmung von Irritationen, beim Bemerkten von Verstehensabbrüchen, beim Spüren von Empathieblockaden etc., also dort, wo verantwortungsvolle Pädagog*innen erkennen, dass ihre alltagspraktisch begründete Fähigkeit zum Fremdverstehen in eine Krise gerät.» (Katzenbach et al 2017, S. 33)

In einem ersten Schritt geht es darum, die Situation mit den Augen des andern zu sehen und damit einen radikalen und konsequenten Perspektivenwechsel vorzunehmen. Auf diese Weise erschliesst sich im besten Fall ein verändertes Verständnis des jungen Menschen.

Es braucht die vertiefte Reflexion über die eigene emotionale Verstrickung, um etwas von den Grössen-Fantasien, der Verzweiflung, der Wut und Ohnmacht des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen zu erahnen und diese einordnen zu können. Es geht insbesondere um jene Affekte, die dem Kind oder Jugendlichen selbst nicht mit Sprache zugänglich sind. Dadurch wird es möglich, die Rolle zu erkennen, welche bei den Inszenierungen der Betreuungsperson und im weiteren Sinn oft auch der Einrichtung zugeordnet ist. Wird dieser Zusammenhang nicht verstanden, tragen die Betreuungspersonen unbewusst zu einer Kompletierung der Szene bei. Sie entsprechen dabei der unbewussten Erwartung des Gegenübers und sind

In einem ersten Schritt geht es darum, die Situation mit den Augen des andern zu sehen und damit einen radikalen und konsequenten Perspektivenwechsel vorzunehmen.

versucht, die ihnen zugefügte Kränkung zurückzugeben.

Erst mit dem vertieften Verständnis der Situation in der Übertragungsbeziehung können «wir zu einer veränderten Bearbeitung früherer Traumatisierungen beisteuern, was schliesslich eine Fixierung daran zu überwinden hilft und Raum gibt für neue Lernerfahrungen» (Gerspach 2012, S. 357).

Szenisches Verstehen führt allerdings auch zur eigenen Verwicklung in die Szene, bzw. in die damit verbundene Übertragungsbeziehung. Denn: «Wer nicht verwickelt wird, spielt keine Rolle» (Hinz, 2003). Umso wichtiger ist es, sich in dieser Situation orientieren zu können und über einen Denk- und Handlungskompass zu verfügen. Am Beispiel des «Holding» und des «Containing» sollen dazu zwei prominente Konzepte aus der Psychoanalyse angeführt werden, die sich auch für den pädagogischen Rahmen eignen.

Zwei Denk- und Handlungskonzepte auf der Grundlage szenischen Verstehens

Holding

Nicht zufällig stellt Winnicott den Begriff des Haltens (holding) im wörtlichen und übertragenen Sinn ins Zentrum der Arbeit mit deprivierten Kindern.

Beim Holding geht es zunächst um ein körperliches Halten, das schon mit der Schwangerschaft beginnt. Als Baby wird das Kind in die Arme genommen, in die Höhe gehalten, angeschmiegt, gewiegelt, zärtlich betrachtet und angelächelt. Es lächelt zurück, freut sich. Es wird aber auch weinen und verzweifelt

schreien, sich verweigern und trotzig reagieren. Es ist diese frühe Phase des Haltens und Gehaltenwerdens, dem Winnicott mit dem Begriff des Holdings grösste Bedeutung zumisst. Auf der Basis dieser Erfahrungen entwickelt sich – vermischt mit den eigenen Dispositionen – das Verhältnis zur Umwelt und in der Folge eine eigene, innere bzw. verinnerlichte Welt.

Kommt ein Kind nun in ein Heim und benötigt eine sehr frühe Art des Haltens, «ist das wirklich eine sehr schwierige oder beinahe unmögliche Aufgabe. Sehr oft aber wird das therapeutische Element des Heims dadurch wirksam, dass das Kind in dieser

Person zu werden, auf natürliche Weise von Ihnen Gebrauch gemacht.» (Winnicott 1988, S. 289).

Containing/Containment

Containing oder Containment ist ein Konzept von W. Bion, das die Thematik des psychischen Haltens noch einmal anders beleuchtet. Bion geht davon aus, dass das Baby mit seinen noch unintegrierten Affekten und Empfindungen wie Wut, Angst und Verzweiflung so umzugehen versucht, dass es diese auf die Mutter projiziert. Die Antwort der Mutter besteht darin, die Angst wahrzunehmen und irgendetwas zu

Allerdings wird das Kind dieses ausreichend gute Gehaltenwerden unweigerlich auf die Probe stellen müssen.

Umgebung ein ausreichend gutes Gehaltenwerden wiederentdecken kann als etwas, das ihm zu einem bestimmten Zeitpunkt verlorengegangen oder zerstört wurde.» (Winnicott 1988, S. 287)

Allerdings wird das Kind dieses ausreichend gute Gehaltenwerden unweigerlich auf die Probe stellen müssen. Damit beginnt der eigentlich kritische Zeitpunkt:

«Es ist ein untrennbarer Bestandteil des therapeutischen Elements unserer Arbeit, wenn Kinder, bei denen es anschlügt, zu sich selbst finden und sehr anstrengend werden. Sie machen Phasen durch, in denen Gewalttätigkeit und Stehlen die Formen von Hoffnung sind, die sie auszudrücken imstande sind. Bei jedem einzelnen Kind, das in einem Heim behandelt wird, muss eine Phase kommen, in der es zum Sündenbock gestempelt wird. 'Wenn wir nur dieses eine Kind loswerden könnten, dann wäre alles gut'.

Dies ist ein kritischer Zeitpunkt. Sie werden mir zustimmen, dass es jetzt darauf ankommt, nicht zu versuchen, Symptome zu heilen, Moral zu predigen oder Bestechungen anzubieten. Jetzt geht es darum, dass Sie überleben. In diesem Setting bedeutet das Wort überleben nicht nur, dass Sie es schaffen, diese Phase zu überstehen und keine Verletzungen davonzutragen, sondern auch, sich nicht zu Racheaktionen hinreissen zu lassen. Wenn Sie überleben, dann – und nur dann – hat das Kind auf seinem Weg dazu, eine

unternehmen, um das Baby vom Stress zu befreien und es davor zu bewahren, von seinen Affekten überflutet zu werden. Die Wahrnehmung und Erfahrung des Babys besteht darin, dass es etwas Intolerables auf die Mutter (oder eine primäre Bezugsperson) projiziert hat. Diese ist in der Lage, zu 'containen', d. h. das Intolerable in sich zu bewahren, es stellvertretend zu verarbeiten und dem Baby in entschärfter, verarbeiteter Form zurückzugeben. Dieses Containment der Angst durch ein Gegenüber, das fähig ist, etwas vom verstörenden Affekt aufzunehmen und zu verstehen, stellt zugleich den Beginn der mentalen Stabilität dar. Es entsteht beim Baby allmählich die Fähigkeit, das Getrenntsein von der Mutter zu ertragen, und es lernt nach und nach, sich selbst zu beruhigen. Dies gelingt, weil es sich seiner Mutter oder zentralen Bezugsperson sicher ist und weil diese in zunehmendem Mass als verinnerlichte Repräsentanz zu Verfügung steht. Allerdings: Ist die Mutter nicht in der Lage, die projizierte Angst des Kindes auszuhalten, introjiziert das Baby zusätzlich den verstörenden Affekt der Mutter, was noch erschreckender sein kann als die Angst, die es ursprünglich projiziert hat.

Bei vielen auffällig gewordenen Kindern und Jugendlichen dürften ähnliche Erfahrungen kennzeichnend gewesen sein.

Für die Pädagog*innen stellt sich damit die Aufgabe, wie sie diese Containment-Funktion nachträglich

wahrnehmen und helfen können, die entstandenen Blockaden zumindest zu entschärfen oder gar zu überwinden. Wenn es ihnen gelingt, dem enormen emotionalen Druck standzuhalten und zur Verarbeitung beängstigender, sprachlich meist nicht zugänglicher Gefühlszustände beizutragen, können sich neue Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen (Gerspach 2018).

Um einen solchen Containment-Prozess in Gang setzen zu können, braucht es bei den Bezugspersonen «negative Kapazitäten» im Sinne von freien, unbelegten psychischen «Nistplätzen» für unbewusstes Material. Dazu gehört die Fähigkeit und Bereitschaft, sich von den Szenen, den Gesprächen und Interaktionen mit dem jeweiligen Kind oder der/dem Jugendlichen berühren zu lassen. Sie achten dabei insbesondere auf neu entstandene Stimmungen, lassen vage Ideen aufkommen, geben ungewohnten Gefühlen und neuen Impulsen Raum. Sie üben sich in Geduld und verhalten sich gegenüber eigenem Nichtwissen tolerant. Die negative Kapazität wächst mit der Fähigkeit zur Aussage: «Zur Zeit arbeitet es noch in mir und ich kann deshalb noch nichts dazu sagen». Dieses emotionale Nachdenken gibt Raum für etwas Neues, für produktive und fruchtbare Ideen (Giernalcyk et al 2012, S. 29f).

Übernehmen die Pädagog*innen dagegen weiterhin die Rolle, in die sie vom Kind oder Jugendlichen unbewusst gedrängt werden, beginnen sie mitzuagieren oder fühlen sich genötigt, unter allen Umständen vorgegebene Normen durchzusetzen, wird es nicht gelingen, neue Wege einzuschlagen. Das traumatisierte Kind wird einmal mehr das Gefühl bestätigt finden, nicht verstanden zu werden.

Ohne Reflexionsräume, Absprachen und Netzwerke geht es nicht

Auch unter den besten Bedingungen ist allerdings kaum damit zu rechnen, dass die Entwicklung linear verläuft. Es kann weiterhin zu Grenzverletzungen kommen, zu Situationen, wo die Bezugsperson, das Team oder gar die ganze Einrichtung fundamental auf die Probe gestellt werden, wo die einen gegen die anderen ausgespielt werden und wo jederzeit mit Rückfällen zu rechnen ist. Mit einer «schnellen Lösung» ist nicht zu rechnen.

Für einen nachhaltigen Hilfeprozess benötigt es daher tragfähige Angebote mit hilfreichen und ihrerseits containenden Settingbedingungen für die Mitarbeitenden.

Dazu gehört insbesondere regelmässige Fallsupervision – möglichst unter Einbezug aller direkt beteiligten Mitarbeitenden. Dadurch wird Distanz geschaffen zu den alltäglichen Verstrickungen, gemeinsam werden neue Denkräume eröffnet und die Mitarbeitenden werden für einmal vom allgegenwärtigen Handlungsdruck entlastet. Fallsupervision ist ein wirksamer Schutz gegen Burnout und damit verbundene Stellenabbrüche. Für die Kinder und Jugendlichen ist es enorm beruhigend, wenn sie wissen, dass die Mitarbeitenden und die ganze Institution gemeinsam über sie nachdenken und sie die Erfahrung machen, von allen wahrgenommen und beachtet zu werden.

Wünschenswert ist auch der Einbezug der Herkunftsfamilie, zwecks Klärung der familiären Verhältnisse, der Suche nach Lösungsmöglichkeiten aus

Für einen nachhaltigen Hilfeprozess benötigt es daher tragfähige Angebote mit hilfreichen und ihrerseits containenden Settingbedingungen für die Mitarbeitenden.

unheilvollen Verstrickungen und einer angemessenen Nähe-Distanz-Regulierung. Der Loyalitätskonflikt, in welchem sich das Kind oder die/der Jugendliche zwischen Familie und Institution befindet, ist nicht zu unterschätzen. Jugendliche sind zudem gefordert, sich vis-à-vis der Familie zu positionieren. So können sie einen eigenständigen Weg einschlagen, der nach Möglichkeit eine gegenseitige Akzeptanz einschliesst.

In manchen Fällen von besonders herausfordernden Kindern oder Jugendlichen – Systemsprenger*innen – stellt sich mit grosser Dringlichkeit die Frage der interinstitutionellen Kooperation, unter Einbezug aller mit dem Fall befassten Stellen und Träger. Insbesondere dann, wenn mehrere Institutionen und Dienstleister involviert sind und entsprechend eine Koordination der Hilfe notwendig erscheint. In diesem Fall bewährt es sich, ein Fachteam zusammenzustellen, in welchem regelmässig gemeinsam Hypothesen und Lösungsansätze be- und abgesprochen werden, die Konkretisierung der Vorgehensweise geregelt und die Aufgaben verteilt werden können. Zu beachten ist, dass in diesem Fall einem Träger die Koordination verbindlich zugewiesen wird und dass alle Beteiligten auf eine vertrauensvolle, verlässliche, transparente und nicht konkurrierende Zusammenarbeit und Atmosphäre achten. Will man vermeiden, dass die Erfolgchancen durch interinstitutionelle Abwehr in Form von Überforderung, Ausschliessung und Nicht-Zuständigkeits-Erklärungen sabotiert werden, muss auch auf der interinstitutionellen Ebene Containing stattfinden können.

Autor*innen:



Hanspeter Hongler

Prof. em ZHAW und Inhaber Hongler Beratung und Projekte für soziale Entwicklung GmbH



Carmelo Campanello

Gesamtleiter Burghof Pestalozzi-Jugendstätte



Sevda Can Güneş

Fachmitarbeiterin Integras

Literatur:

- Baumann, M. (2012): Kinder, die Systeme sprengen. Bd. 1.: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Baumann, M. (2019). Kinder, die Systeme sprengen. Band 2: Impulse, Zugangsweg und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendliche und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Cohen, Y. (2017). Das traumatisierte Kind. Psychoanalytische Therapie im Kinderheim. Frankfurt: Brandes & Apsel
- Gerspach, M. (2012). Kritische Anmerkungen zum Störungsbegriff. In: A. Schröder et al.: Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. S. 343–363. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Gerspach, M. (2018). Psychoanalytische Pädagogik. Abgerufen am 12.02.20 unter www.socialnet.de/lexikon/Psychoanalytische-Paedagogik
- Giernalczyk, T., Lazar, R., Albrecht, C. (2012). Die Rolle der Führungskraft und des Beraters als Container. In: T. Giernalczyk et al: Das Unbewusste im Unternehmen. S. 25–37. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Hinz, H. (2003). Wer nicht verwickelt wird, spielt keine Rolle. In: C. Frank, H. Weiss (Hrsg.). Normale Gegenübertragung und mögliche Abweichungen. S. 68–96. Tübingen: edition discord
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U. (2017) Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: A. Eggert-Schmid Noerr u. a. (Hrsg.). Zwischen Kategorisieren und Verstehen. S. 11–38. Giessen: Psychosozial Verlag
- Stemmer-Lück, M. (2012). Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer
- Winnicott, D. W. (1988) Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Stuttgart: Klett & Cotta