universität wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

„Wenn die Knoten unauflösbar scheinen, oder wenn der Faden reißt…“

Psychoanalytisch-pädagogische Aspekte der Gewaltprävention im Rahmen der stationären psychotherapeutischen und (nach-)psychiatrischen Rehabilitation männlicher Jugendlicher

Verfasserin

Mag.phil. Ursula Pav

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 092 297
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:	Pädagogik
Betreuerin:	Ao. Univ.-Prof. Dr.in Gertraud Diem-Wille

Für Paul, Max und alle anderen…

…in der Hoffnung, zur Lösung einiger Knoten und
zur Verknüpfung mancher Fäden
beigetragen zu
haben

INHALT

VORWORT ..... S. 9

BESCHREIBUNG DER INSTITUTION ..... S. 15

EINLEITUNG ..... S. 25

ORIENTIERUNG, ERSEHNTE ORDNUNG, DESILLUSIONIERUNG… EIN GEDACHTES GERÜST

1 DARSTELLUNG DES UNTERSUCHUNGSGEGENSTANDES ..... S. 35

1.1 Therapie oder Bootcamp? – Eine Standortbestimmung ..... S. 37

1.1.1 Ein kurzer Blick auf die so genannte konfrontative Pädagogik ..... S. 38

1.1.2 Löschung bzw. Umprogrammierung des „Defekts“: Boot Camps ..... S. 42

1.1.3 Zur Funktion von Strafe – Punitivität als Ausdruck unbewusster Prozesse ..... S. 45

1.2 Drei aktuelle Gewaltpräventionskonzepte ..... S. 50

1.2.1 Das Programm FAUSTLOS nach Cierpka ..... S. 52

1.2.2 Das Freiburger Anti-Gewalttraining (FAGT) nach Fröhlich-Gildhoff ..... S. 58

1.2.3 Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten nach Petermann & Petermann ..... S. 67

1.3 Zusammenfassung und theoretische Positionierung ..... S. 72

1.3.1 Über die Wirkungsweise der vorgestellten Programme im Sinne der jeweiligen AutorInnen ..... S. 72

1.3.2 Über die Möglichkeiten, Gewaltprävention zu denken ..... S. 73

1.3.2.1 Verhaltenstheoretischer Denkhintergrund im Sinne eines Methodeninventars ..... S. 73

1.3.2.2 Annäherung an einen psychoanalytisch-pädagogischen Denkhintergrund – gleichzeitig eine Positionierung im Arbeits- und Forschungsbereich der Psychoanalytischen Pädagogik ..... S. 77

1.4 Das Gewaltpräventionsprojekt an der STA-Jugend – Beschreibung eines Prozesses ..... S. 81

1.4.1 Anlass und Ziel ..... S. 81

1.4.2 Wie können die MitarbeiterInnen für das Projekt gewonnen werden? – Das Impulsreferat ..... S. 82

1.4.3 Die Übungsabfolge ..... S. 90

1.4.4 Das Belohnungssystem …… S. 96

1.4.5 Die Umsetzung …….... S. 97

1.4.6 Warum Desillusionierung? …… S. 102

1.4.7 „Zwischentöne“ und „Übergänge“ – Was passiert im Raum dazwischen? …… S. 106

ENTWIRRUNGEN der VERWIRRUNGEN, ENTKNÜPFUNGEN und VERKNÜPFUNGEN… SUCHBEWEGUNGEN

2 PSYCHOANALYTISCH-PÄDAGOGISCHER DENKHINTERGRUND – EINE GRUNDLAGE FÜR DAS VERSTEHEN VON SINNZUSAMMENHÄNGEN ……..…… S. 113

2.1 Gewalt an der STA-Jugend – womit haben wir es zu tun? …….. S. 116

2.1.1 Aggression und Gewalt – Etymologie, Begriffsklärung, Grundlagen …….. S. 118

2.1.2 Aggression und Gewalt als intrapsychisches Phänomen unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung von Größenfantasien/Fantasien der Weltbeherrschung …….. S. 121

2.1.3 Aggression und Gewalt in der (Zweier-)Beziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn …….. S. 126

2.1.4 Aggression und Gewalt in der und durch die Jugendlichengruppe ……. S. 128

2.1.5 „Bevor ich mich zu Tode fürchte, bring ich einen Anderen um!“ – Zusammenhänge zwischen Angst und aggressivem Verhalten ……..... S. 131

2.2 Adoleszenz ……... S. 134

2.2.1 Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz …….. S. 134

2.2.2 Pathologische Adoleszenzentwicklung – Trauma und Entwicklung ..... S. 140

2.2.3 Männliche Adoleszenz …… S. 144

2.2.4 Die Funktion von Größenfantasien/Fantasien der Weltbeherrschung in der Adoleszenz ……... S. 147

2.2.5 Sich selbst und den/die Andere/n denken lernen: Vom Agieren zur Affektkapazität des Wortes ……..……. S. 149

2.2.5.1 Die Funktion des Agierens im Adoleszenzprozess und seine pathologischen Formen ……..…….... S. 150

2.2.5.2 Das Konzept der Mentalisierung und die besondere Verwendung des Begriffs des „Denkens“ …… S. 153

2.2.6 Persönlichkeitsentwicklungsstörungen bzw. strukturelle Störungen im Jugendalter ..... S. 157

2.2.7 Spezifische Verstrickungen und Besonderheiten im Behandlungsverlauf ..... S. 165

2.3 Innere und äußere Struktur: Zusammenhänge zwischen Innen und Außen ..... S. 169

2.3.1 Psychische Struktur ..... S. 169

2.3.2 Äußere Struktur ..... S. 178

2.3.2.1 Äußere Struktur als Orientierungshilfe/Ordnung ..... S. 180

2.3.2.2 *Äußere Struktur als Schutz* ..... S. 181

2.3.2.3 *Äußere Struktur als Ort der Konflikte* ..... S. 182

2.3.2.4 *Äußere Struktur als psychoanalytisch-pädagogischer Rahmen* ..... S. 183

2.3.3 Über die Notwendigkeit von Verhandlungsspielräumen vor dem Hintergrund des Konzepts der Virtualisierung (Müller & Körner) ..... S. 187

2.4 Psychoanalytisch orientierte Modelle der Ich-Stützung und der Über-Ich-Entlastung ..... S. 191

2.4.1 Ich-Stützung im therapeutischen Milieu: Das „Life Space Interview“ nach Redl ..... S. 192

2.4.2 Ich-stützende Maßnahmen in der stationären Jugendlichen-psychotherapie: „Entwicklungsförderliche Laufställe“ nach Streeck-Fischer ..... S. 194

2.4.3 Das Konzept des Fördernden Dialogs nach Leber als grundlegendes Denkmodell ..... S. 196

2.4.4 Das Konzept der Wiedergutmachung (Klein/Winnicott) ..... S. 201

2.5 Übertragung und Gegenübertragung ..... S. 206

2.5.1 Übertragung ..... S. 207

2.5.2 Gegenübertragung ..... S. 208

2.5.3 Projektive Identifizierung ..... S. 210

2.6 Die Vorstellung eines inneren Raums ..... S. 213

2.6.1 Triangulierung ..... S. 216

2.6.2 Das Konzept des Containment ..... S. 220

2.6.3 Haltende Funktion im pädagogisch-therapeutischen Setting ..... S. 223

UNAUFLÖSBAR SCHEINENDE KNOTEN, GERISSENE FÄDEN; ENT-WIRRUNG und VERKNÜPFUNG…

3 ZWEI FALLDARSTELLUNGEN …… S. 227

3.1 Zum Untersuchungsdesign …… S. 227

3.1.1 Warum qualitative Methoden? …… S. 227

3.1.2 Warum Kasuistik? …… S. 229

3.1.3 Psychoanalytische Beobachtung in Anlehnung an das Tavistock-Modell …… S. 230

3.1.4 Psychoanalytische Beobachtung und Kasuistik im Dienst der Professionalisierung …… S. 233

3.2 Falldarstellung 1: Paul oder über das Zusammenfügen gerissener Fäden …… S. 235

3.2.1 Anamnestische Daten …… S. 235

3.2.2 Beschreibung des Jugendlichen und der Beziehung …… S. 237

3.2.3 „Willst du, dass ich mitkomme? Willst du, dass ich existiere?“ – Die Eröffnungssequenz …… S. 239

3.2.4 Gescheiterte Übungen – gelungene Übungen? …… S. 249

3.2.5 Die Eröffnung von Spiel- und Reflexionsräumen …… S. 258

3.2.6 Zusammenhänge suchen – Die Arbeit mit der Lebenskurve …… S. 265

3.2.7 Die Unmöglichkeit der Entspannung …… S. 269

3.2.8 Eine ergänzende Beobachtung – Abschied von Paul oder über den Prozess des Beendens …… S. 271

3.3 Falldarstellung 2: Max oder eine Eisenstange ist kein Faden …… S. 284

3.3.1 Anamnestische Daten …… S. 285

3.3.2 Beschreibung des Jugendlichen und der Beziehung …… S. 287

3.3.3 „Was soll das überhaupt?“ – Das Ringen um Existenz-berechtigungen …… S. 290

3.3.4 „Aber ich bin doch gar nicht aggressiv!“ – Abgewehrte Destruk-tivität und die Macht der Projektiven Identifizierung …… S. 301

3.3.5 Gescheiterte Übungen – gelungene Übungen? …… S. 304

3.3.6 Die Eröffnung von Spiel- und Reflexionsräumen …… S. 314

3.3.7 Zusammenhänge suchen – Die Arbeit mit der Lebenskurve …… S. 316

3.3.8 Die Entspannungsübungen – von der Zerfallsangst zum Märchen ..... S. 323

3.4 Fazit aus den Beobachtungen ..... S. 330

3.4.1 Was haben Paul und Max aus dem Programm profitiert? ..... S. 331

3.4.2 Was haben die SozialpädagogInnen gewonnen? ..... S. 333

3.4.3 Das Sammeln von diagnostischem Material ..... S. 338

FANTASIE, BEZIEHUNG, REALITÄT... EIN ORIENTIERUNGSFADEN

4 WIE, INWIEFERN UND WODURCH WIRKEN ÜBUNGEN ZUR GEWALTPRÄVENTION VOR DEM HINTERGRUND EINER PSYCHOANALYTISCH ORIENTIERTEN HALTUNG? ..... S. 341

4.1 Über die Wirkungsweise so genannter Verhaltensraster ..... S. 341

4.1.1 Die technischen Verfahren der Psychoanalyse nach Greenson in ihrer Bedeutung für das Verstehen der Wirkungsweise von Verhaltensrastern ..... S. 343

4.1.2 Leitlinien für die Erstellung und die Anwendung eines Verhaltensrasters ..... S. 345

4.1.3 Überblick über die Funktionen eines Verhaltensrasters ..... S. 347

4.2 Über die Wirkungsweise des Gewaltpräventionsprogramms im Vergleich zum Konzept des Verhaltensrasters ..... S. 350

4.2.1 Die Wirkungsweise des Programms vor dem Hintergrund des Konzepts der Mentalisierung ..... S. 353

4.2.2 Die Wirkungsweise des Programms vor dem Hintergrund des Konzepts des Übergangsraums ..... S. 355

4.2.3 Die Wirkungsweise des Programms vor dem Hintergrund des Konzepts des Containment ..... S. 357

4.2.4 Hinweise für die Anwendung eines Gewaltpräventions-programms vor dem Hintergrund der genannten theoretischen Konzepte ..... S. 360

4.2.4.1 Zur Funktion des Rahmens ..... S. 360

4.2.4.2 Die Bedeutung von Übergängen und Zwischenräumen ..... S. 363

4.2.4.3 Der Transfer in den Alltag und die Verantwortung der Sozial-pädagogInnen ..... S. 365

4.2.5 Zusammenfassung und Leitfaden zur Anwendung von Übungen zur Gewaltprävention ..... S. 366

AM ANFANG WAR DAS TEAM... EIN ROTER FADEN FÜR SOZIAL-PÄDAGOGINNEN

5 PERSON- UND TEAMBEZOGENE VORAUSSETZUNGEN FÜR PROFESSIONELLES HANDELN ..... S. 369

5.1 Intra- und interpersonelle Aspekte und Kompetenzen ..... S. 370

5.1.1 Pädagogisches und psychoanalytisches Grundwissen und seine „sinnvolle Verwendung“ ..... S. 371

5.1.2 Ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz ..... S. 374

5.1.2.1 Über den Gefahrenpunkt der Verschmelzung ..... S. 375

5.1.2.2 Verschmelzung mit dem Jugendlichen ..... S. 376

5.1.2.3 Verschmelzung mit der Methode/mit der Institution ..... S. 377

5.1.2.4 Über den „Eiertanz zwischen Machtkampf bzw. Rigidität und Ohnmacht bzw. Strukturlosigkeit“ ..... S. 378

5.1.2.5 Die Notwendigkeit des Einnehmens einer generativen Haltung ..... S. 380

5.1.2.6 Das „Spüren von Theorie“ – kein Paradoxon! ..... S. 383

5.1.3 Die Anerkennung der Bedeutung von scheinbar bedeutungslosen Nichtigkeiten ..... S. 384

5.1.4 „Entweder *und* Oder“ – Das Ertragen und die Integration von Ambivalenzen und Paradoxien ..... S. 386

5.1.5 Humor: Abwehr, Brücke und Spielraum (unter der Voraussetzung einer achtsamen Verwendung) ..... S. 390

5.1.6 Es aushalten, im Grunde eine dauernde Kränkung zu sein ..... S. 393

5.1.7 „Sympathie mit der Störung“: Die (wohlwollende) Verbindung mit den eigenen „Schattenseiten“ ..... S. 395

5.1.7.1 Die Verbindung mit dem eigenen Scheitern ..... S. 397

5.1.7.2 Die Verbindung mit den eigenen Größenvorstellungen ..... S. 398

5.1.7.3 Die Verbindung mit der eigenen Destruktivität ..... S. 400

5.1.7.4 „Sympathie mit der Störung“ und die Anerkennung der subjektiven Krankheitshypothese des Jugendlichen ..... S. 402

5.1.8 Die Forderung nach radikaler Selbstreflexion ..... S. 403

5.1.9 Interpersonelle Kompetenzen ..... S. 408

5.2 Intra- und interdisziplinäre Aspekte ..... S. 410

5.2.1 Identität als Berufsgruppe – Trennschärfen zwischen den Ebenen ..... S. 411

5.2.2 „An einem Strang ziehen“ – Bereitschaft zum Austausch, zur Kritik und zur Zusammenarbeit ..... S. 413

5.2.3 Konkurrenzen ..... S. 415

5.2.4 Leitungsaufgaben ..... S. 417

5.3 Zusammenfassung der grundsätzlichen Aufgaben von SozialpädagogInnen ..... S. 423

5.3.1 Hilfe bei der Selbst-/Objektdifferenzierung ..... S. 423

5.3.2 Stabilisierung des Selbst ..... S. 425

5.3.3 Entwickeln eines Übergangsraums, in dem kreatives Leben möglich ist ..... S. 426

5.4 Zusammenschau der Ergebnisse und Beantwortung der untersuchungsleitenden Fragestellungen ..... S. 428

5.5 Nachtrag: „Und wenn sie erfolgreich sind, werden sie uns verlassen“ – Abschließende Überlegungen über den Mut, immer wieder von vorne zu beginnen ..... S. 432

NACHWORT UND DANKSAGUNG ..... S. 435

LITERATUR ..... S. 439

ABSTRACT (deutsch) ..... S. 463

ABSTRACT (english) ..... S. 464

CURRICULUM VITAE ..... S. 465

VORWORT

„Wohl dem, der sagen kann ‚als', ‚ehe' und ‚nachdem'! Es mag ihm Schlechtes widerfahren sein, oder er mag sich in Schmerzen gewunden haben: sobald er imstande ist, die Ereignisse in der Reihenfolge ihres zeitlichen Ablaufes wiederzugeben, wird ihm so wohl, als schiene ihm die Sonne auf den Magen" (Musil 1987, 650).

„Wenn die Knoten unauflösbar scheinen, oder wenn der Faden reißt…" Dieser Titel, der adoleszenzspezifische Krisen in komplexen psychosozialen Problemzusammenhängen ansprechen soll, wurde in Anlehnung an Rolf Göppel (2005) formuliert. Göppel bezieht sich in seiner sehr sensiblen Darstellung von Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen und deren Bewältigungsformen im Jugendalter auf den autobiografischen Roman „Crazy" des 16-jährigen Benjamin Lebert (2000), in dem die anschauliche und eingängige Metapher des „Fadensuchens" als allgemeines und grundlegendes Charakteristikum des Jugendalters postuliert wird: „Die ganze Jugend ist ein einziges großes Fadensuchen" (Lebert 2000; zitiert nach Göppel 2005, 3).[1]

> „Es ist die einfache Reihenfolge, die Abbildung der überwältigenden Mannigfaltigkeit des Lebens […] was uns beruhigt; die Aufreihung all dessen, was in Raum und Zeit geschehen ist, auf einen Faden, eben jenen berühmten ‚Faden der Erzählung', aus dem nun also auch der Lebensfaden besteht" (Musil 1987, 650).

Die Metapher der Fadensuche, des Verlusts oder des Reißens des Fadens erscheint mir insofern passend als Einstieg in das Thema der Gewaltprävention im Kontext der stationären sozialtherapeutischen Behandlung männlicher Jugendlicher aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive, als es dabei um Jugendliche in psychosozial hochproblematischen Lebenszusammenhängen geht. Diese Jugendlichen – so kann man allgemein formulieren – sind auf Grund ihrer Biografien und der damit verbundenen Problemlagen angesichts der Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit, mit der sie den alterstypischen Aufgaben und Krisen der Adoleszenz gegenüber stehen, nicht in der Lage, ihre bisherige, ihre momentane und wohl am Wenigsten ihre zukünftige Geschichte als zusammenhängendes und (für sie selbst) nachvollzieh- und verstehbares Narrativ zu fassen und zu fantasieren: Sie sind wegen ihrer Beziehungserfahrungen und der daraus resultierenden Störungen nicht fähig, Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges in einen für sie sinnvollen Zusammenhang zu bringen und eine kontinuierliche Lebensgeschichte daraus zu machen. Sie können Innen und Außen nicht oder nur sehr schwer zur Deckung bringen. Das zieht immense und fundamentale

[1] Eine Bestätigung für diesen metaphorischen Zugang habe ich in einem Referat von Paulus Hochgatterer anlässlich des Symposiums „Schule – Macht – Gewalt" am 02.06.2010 erfahren. Hochgatterer hat seine Ausführungen über lebensgeschichtliche Zusammenhänge von gewalttätigem Verhalten mit einem Plädoyer für metaphorisches Denken (um ausreichend verstehen zu können) und pragmatisches Handeln (im Sinne einer möglichst klaren und zielorientierten Behandlung) geschlossen.

Ängste mit all ihren unheilvollen Auswirkungen auf das Beziehungs(er)leben und auf den alltäglichen Lebensvollzug nach sich. Dazu möchte ich noch einmal Musil zu Wort kommen lassen:

> „Die meisten Menschen sind im Grundverhältnis zu sich selbst Erzähler. […] Sie lieben das ordentliche Nacheinander von Tatsachen, weil es einer Notwendigkeit gleichsieht, und fühlen sich durch den Eindruck, daß ihr Leben einen ‚Lauf' habe, irgendwie im Chaos geborgen. Und Ulrich bemerkte nun, daß ihm dieses primitive Epische abhanden gekommen sei, […] und nicht einem ‚Faden' mehr folgt, sondern sich in einer unendlich verwobenen Fläche ausbreitet" (Musil 1987, 650).

Mit der Entlehnung dieser Metaphorik, sollen einige grundlegende Gedanken meines Zugangs zum Thema vorab verständlich gemacht und dargelegt werden: Es wird hier nicht darum gehen, ein komplettes und rein auf Verhaltensmodifikation abzielendes und auf Verhaltenstraining aufgebautes Programm für den Umgang mit aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen von Jugendlichen zu entwickeln und vorzulegen, sondern vielmehr darum, dem einzelnen Jugendlichen und seinem (aggressiven und gewalttätigen) Agieren in einer bestimmten Art und Weise zu begegnen, die gekennzeichnet ist

- von einem möglichst umfassenden Verstehen der mit dem gezeigten Verhalten zum Ausdruck gebrachten inneren Not und
- von dem Wissen um die Notwendigkeit und Bedeutung von Strukturen, Grenzen und Halt für das momentane Erleben und für die weitere psychische Entwicklung.

Es wird damit angestrebt, dem Jugendlichen Sicherheiten im Umgang mit sich selbst, mit den Anderen und mit dem Alltag zu vermitteln, um so die Angst und folglich das aggressive und gewalttätige Agieren zu reduzieren. Genauer gesagt wird es darum gehen, einem bestimmten Bereich der Arbeit im sozialpädagogischen Feld, der sehr intensive und häufig unbewusste Gefühle in den Betreuenden auslöst – dem Themenkreis der Gewalt – innerhalb eines zu etablierenden Reflexionsraums mit einem möglichst klar umrissenen Verstehen zu begegnen, was sich auf die Haltung und auf die Befindlichkeit der Betreuenden, folglich auf deren alltäglichen Umgang mit dem Jugendlichen und seiner Problematik und damit auf die weitere Entwicklung des Jugendlichen auswirkt.

Da im vorliegenden Kontext Jugendliche mit psychosozial hochkomplexen Problemkonstellationen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren beschrieben werden, muss in den Vordergrund gestellt werden, dass diese Jugendlichen die in der Adoleszenz anstehenden Aufgaben und Krisen ohne Hilfe nicht oder nur sehr schwer bewältigen können. Eine der größten Schwierigkeiten und Herausforderungen in der alltäglichen Arbeit mit diesen Jugendlichen besteht darin, dass aggressive und gewalttätige Verhaltensmuster häufig und meist völlig unverständlich schnell gezeigt werden. Damit ist einerseits Grenzen setzend und andererseits dennoch entwicklungsförderlich und verstehend umzugehen. Das Verhalten des Jugendlichen kann jedoch starke (unbe-

wusste) Affekte in den betreuenden SozialpädagogInnen aktivieren, was eine klare und verstehende Haltung sowie einen ebensolchen Umgang mit dem Jugendlichen häufig erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht. Damit spreche ich die Dynamik an, dass die unbewussten, rohen, archaischen Gefühle und Fantasien des Jugendlichen ebensolche unbewusste, rohe und archaische Gefühle und Fantasien in den BehandlerInnen auslösen, was – wenn diese Gefühle nicht bewusst bearbeitet werden – in einen nicht enden wollenden, destruktiven Kampf mündet. Deshalb ist es das zentrale Anliegen dieser Arbeit, genau dieses Beziehungsgeschehen auf theoretischer Ebene zu durchdringen, damit Gedanken darüber entwickelt werden können, wie diese Dynamik in der Praxis durchbrochen werden kann.

Die vorauszuschickende zentrale Grundannahme ist, dass das innere Erleben des Jugendlichen (auf Grund seiner bisherigen Erfahrungen) von einem überwältigend hohen Maß an Angst, Ohnmacht, Scham und Hoffnungslosigkeit dominiert ist. Diese Gefühle sind allerdings so bedrohlich, dass sie nicht bewusst erlebbar sind, das heißt aus Schutz- und Sicherheitsgründen abgewehrt werden müssen. Sie können nicht symbolisiert und damit auch nicht verbalisiert werden, sondern sie werden auf der Handlungsebene als aggressives und gewalttätiges Verhalten (in unterschiedlichen Formen gegenüber anderen Jugendlichen, gegenüber Erwachsenen und/oder gegen sich selbst) ausgedrückt bzw. in Szene gesetzt. Daher bedarf es sowohl im psychotherapeutischen als auch im sozialpädagogischen (real- oder milieutherapeutischen) Raum ganz zentral einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Angst. Es wird nämlich angenommen, dass es notwendig ist, die Angst (bewusst) erlebbar zu machen, damit sie einer Bearbeitung und damit einer Modifikation zugänglich gemacht werden kann. Dieser Prozess ist naturgemäß begleitet von einer massiven Bedrohung des Selbst- und Weltbildes des Jugendlichen, was die Angst steigert und so ohne (psychotherapeutische und sozialpädagogische) Unterstützung in einen Teufelskreis von Angst und Gewalt führt.
In diesem Sinne stellt die vorliegende Dissertation eine Fortsetzung bzw. Erweiterung meiner Diplomarbeit dar, in der ich mich mit spezifischen Reflexionsbögen – so genannten Verhaltensrastern – auseinandergesetzt habe. Im Zuge einer Publikation und einer Einreichung für den Aspergerpreis 2010 habe ich die Diplomarbeit mehrmals erweitert und modifiziert. In diesem Prozess wurde mir zunehmend bewusst, wie hilfreich eine theoretische Auseinandersetzung und ein fundiertes fachliches Wissen für den alltäglichen Umgang mit dem Jugendlichen sind. Denn nur dadurch kann meinem Verständnis nach die Balance zwischen einer „distanziert-beobachtenden Position“ und einem „nahe-in-Beziehung-Treten“ austariert und gehalten werden. Dieser Erkenntnisprozess hat meine Sicht der Thematik erweitert: Ich begann den Blick immer stärker den (be-)handelnden SozialpädagogInnen (sowie auch dem interdisziplinäre

Großteam) zuzuwenden, was sich in der letzten und umfassenderen Modifikation der Arbeit noch einmal verstärkt niedergeschlagen hat.[2] Wenn ich es recht bedenke, dann war diese Entwicklung auch auf theoretischer Ebene vorgezeichnet; ich verstehe sie als Konsequenz meiner grundsätzlichen Vorstellung von der inneren Dynamik der sozialpädagogischen Arbeit im Kontext der stationären sozialtherapeutischen Behandlung: Wenn es um die Eröffnung von inneren Räumen geht, verstehe ich die Arbeit von SozialpädagogInnen so, dass es im Grunde – und ganz salopp gesprochen – darum geht, dem Jugendlichen den eigenen psychischen Raum zu öffnen (zur Verfügung zu stellen), den Jugendlichen (vorübergehend) dorthin einzuladen, um dann in einem wechselwirksamen, gemeinsamen, kreativen Akt den mehr oder weniger zerstörten, eingebrochenen psychischen Raum des Jugendlichen zu (re-)konstruieren.
Vielleicht mag es passend sein, diesen Akt der (Re-)Konstruktion als gemeinsame „Fadensuche“ zu begreifen und zu gestalten: Ich möchte – um dem einen bildhafteren Ausdruck zu verleihen – das Bild eines Wollknäuels zeichnen, das sich durch Verworrenheit und scheinbar unauflösbare Verknotungen auszeichnet, dessen Fäden verfilzt und mürbe sind, vom Zerreißen bedroht oder gar schon abgerissen… Mag dieser Einstieg auch ein Stück weit pathetisch klingen, meinem Verständnis nach lässt sich damit aber ein sehr anschauliches Bild der Aufgaben von und der Herausforderungen für SozialpädagogInnen in der Arbeit mit dem (agierenden) Jugendlichen zeichnen: Neben den notwendigen Grenzsetzungen und Verhaltenssteuerungen geht es auch, bzw. gerade um den Versuch, den Jugendlichen bei der Entdeckung zu unterstützen und anzuspornen, dass es da einen Faden geben könnte, den es zu suchen und aufzunehmen lohnt, ihn dabei zu begleiten, (s)einen Faden zu finden und zu verfolgen, so manchen Knoten „aufzudröseln“ und mit anderen Knoten weiter zu stricken und leben zu lernen bzw. auch darum, gerissene Fäden wieder zusammenzuknüpfen und die „Bruchstellen“ zu integrieren.
Dies ist aber im Kontext der pathologischen Beziehungsformen, denen wir im Alltag der stationären sozialtherapeutischen Behandlung begegnen, besonders schwierig und stößt immer wieder auf massive (aggressive) Abwehr seitens des Jugendlichen (und auch der Betreuenden), zumal im Verlauf des Behandlungsprozesses mit Re-Inszenierungen erlebter Traumata und der damit verbundenen Beziehungserfahrungen zu rechnen ist. Um diese Situation bewältigen zu können, wird es notwendig sein, einen möglichst stabilen, strukturierten Rahmen im Sinne von klar festgelegten und überschaubaren Bedingungen zu etablieren, um über diesen Weg Sicherheiten im Umgang mit dem Alltag und den alltäglichen Beziehungspersonen zu vermitteln und

[2] Der Zeitpunkt dieser Perspektivenerweiterung scheint nicht zufällig. Ich sehe diese Entwicklung im Zusammenhang mit der Veränderung meiner Rolle im Team. Auf Grund meiner nunmehr leitenden Funktion steht jetzt die Teamdynamik, die Befindlichkeit und Arbeitsfähigkeit der einzelnen SozialpädagogInnen und des Teams stärker im Brennpunkt meines beruflichen Interesses, was für die Arbeit mit dem Jugendlichen von größter Bedeutung ist, den Blick auf denselben jedoch nie verstellen darf.

damit die Orientierungs- und Hoffnungslosigkeit – folglich die Angst – des Jugendlichen zu lindern. Damit sind Strukturen und Sicherheiten gemeint, welche ein Verhaltenstraining im Sinne eines Aufbaus von Alternativverhalten mit einschließen. Dieses Training soll als „vordergründige Krücke“ für eine mögliche Bearbeitung der intrapsychischen und interpersonellen Problematik begriffen werden; es darf jedoch vor einem Weiterdenken in Hinblick auf Bedeutungen und innere Sinnzusammenhänge nicht Halt gemacht werden. Dieser Zugang setzt eine besondere Haltung und eine breit gefächerte Fachkompetenz seitens der pädagogisch Tätigen voraus und erfordert eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Hintergründen von Aggression und Gewalt, Adoleszenz, psychischen Störungen im Jugendalter, Möglichkeiten der Gewaltprävention, Möglichkeiten und Grenzen der Verhaltenssteuerung etc. sowie auch vor Allem die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in reflektierter Art und Weise auf pathologische, traumatische Beziehungsformen einzulassen. Um in diesem Kontext der Aufgabe der bestmöglichen Versorgung im Sinne eines Anbietens von entwicklungsförderlich wirksamen und korrigierenden Beziehungs(neu)erfahrungen möglichst umfassend nachkommen zu können, ist es dringend notwendig, eine Balance zu finden zwischen einem „nahe-in-Beziehung-Treten“ und einer „distanziert-beobachtenden bzw. distanziert-planenden Position“. Das ständige Austarieren der Nähe-Distanz-Balance, das Einnehmen und Beibehalten einer generativen Haltung sowie auch notwendige persönliche und fachliche Kompetenzen der SozialpädagogInnen müssen deshalb immer zentrale Themen in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Jugendlichen bleiben.

Im Zusammenhang mit Gewaltpräventions- und -interventionsprogrammen geht es sehr häufig um „technische Details“ und um die Auflistung von Handlungsmöglichkeiten und Übungen. Daraus ergibt sich eine weitere Motivation, das Bild der Fadensuche als Grundgedanken der vorliegenden Arbeit zu wählen, nämlich das Anliegen, nicht aus dem Auge zu verlieren, dass es hier um die Arbeit mit Menschen geht, die an der schwer zu fassenden und doch im Brennpunkt stehenden Sinn- und Identitätsfrage scheitern und sich angesichts einer undurchschaubaren und als feindlich-bedrohlich erlebten Umwelt in einen Teufelskreis von Hoffnungslosigkeit, Scham, Angst und Gewalt verstricken, …die also ohne entsprechende Hilfestellung (die über reine Verhaltensmodifikation weit hinausgehen muss) den Faden nicht finden, geschweige denn festhalten und verfolgen können. In diesem Sinne verfolge ich das Ziel, dass die hier vorgestellte und erläuterte Metapher die vorliegende Arbeit durchzieht, vor Allem auch, um nicht an den entsprechenden Stellen selbst in ein rein technologisches, funktionales Denken abzugleiten, sondern vielmehr die Auseinandersetzung als Prozess der Erkenntnis und des Verstehens eines echten Gegenübers lebendig zu halten.

In diesem Prozess geht es darum, eine ausreichende Vorstellung über den inneren Bezugsrahmen des Jugendlichen zu gewinnen. Dazu braucht es einen verstehenden Zugang zu den Fragen,

- wie viel Raum die destruktiven Beziehungserfahrungen im Innen des Jugendlichen einnehmen,
- wie zerstört oder fragmentiert dieser Raum gleichzeitig ist,
- wie wenig Innen und Außen in manchen Situationen zusammen passen bzw.
- wie wenig zwischen Innen und Außen fallweise unterschieden werden kann,
- wie groß die Angst, Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit des Jugendlichen und mit wie viel Scham diese verbunden sind,
- wie stark deshalb abgewehrt und externalisiert werden muss…,

um sich eine (zumindest vage) Vorstellung von der (bedrohten und bedrohlichen) inneren Welt des Jugendlichen zu erarbeiten.

Die Schwierigkeit, vor der ich in diesem Kontext stehe, ist, dass es hier eigentlich um „das (noch) Unbenennbare“ geht, das so problematisch und zutiefst bedrohlich ist; und gerade diese Unbenennbarkeit macht ein darüber Nachdenken, eine Einordnung und damit eine Sicherheit vermittelnde Ordnung und Strukturierung – ein Verstehen – so schwer oder gar unmöglich. Vielleicht liegt aber auch darin ein tieferer Sinn der theoretischen Durchdringung – stellvertretend für den Jugendlichen Worte, Benennungen und Formulierungen zu finden für die undenkbaren und namenlosen Erfahrungen, Gefühle und Zusammenhänge. Auf der Basis dieses zu erarbeitenden, möglichst umfassenden Verstehens müssen Möglichkeiten der Begegnung und des Umgangs mit Gewalt, die auf eine dauerhafte Veränderung im Verhaltens- und Befindlichkeitsbereich abzielen, reflektiert und diskutiert werden. In diesem Zusammenhang ist es auch notwendig, über die unterschiedlichen Arbeitsebenen in der stationären sozialtherapeutischen Behandlung (psychotherapeutischer und milieutherapeutischer Raum) nachzudenken und die jeweiligen Möglichkeiten des Verstehens, Konfrontierens, Klärens, Deutens und Durcharbeitens zu diskutieren. Die zentralen Fragen sind dabei,

- in welcher Art und Weise der Jugendliche in diesem (bedrohlichen und ängstigenden) Prozess unterstützt, gehalten und ein Stück weit entängstigt werden kann,
- wie seinem destruktiven Verhalten Grenzen gesetzt werden können und
- wie sich auf Seiten der Behandelnden und/oder Betreuenden ein Gegen-Agieren vermeiden lässt.

Um dem/der LeserIn eine Vorstellung des beschriebenen Praxisfeldes zu ermöglichen, seien vorab die Rahmenbedingungen der sozialtherapeutischen Behandlung an der Sozialtherapeutischen Abteilung für Jugendliche (STA-Jugend) am Niederösterreichischen Heilpädagogischen Zentrum (NÖHPZ) Hinterbrühl dargelegt. Ich lade nun

den/die LeserIn ein, diese Institution kennenzulernen, indem ich die konzeptuellen Grundlagen zusammenfasse. Ich selbst bin seit 1999 an der STA als Sozialpädagogin und seit 2009 in der pädagogischen Leitung tätig.

BESCHREIBUNG DER INSTITUTION

Das NÖ HPZ Hinterbrühl ist eine Einrichtung des Landes Niederösterreich und setzt sich aus vier voneinander weitgehend unabhängigen Abteilungen zusammen: „Die Brücke“ – Zentrum für Krisenabklärung und -intervention (8 Plätze), die Sozialpädagogische Abteilung (48 Plätze stationär, 10 teilstationär), die Förderabteilung (48 Plätze) und die Sozialtherapeutische Abteilung (40 Plätze).
Die STA ist eine psychotherapeutische und (nach-)psychiatrische Rehabilitationseinrichtung und gliedert sich in drei Einheiten: die STA-Jugend für männliche Jugendliche[3] nach dem neunten Pflichtschuljahr, die STA-U16 für Jugendliche in den letzten beiden Pflichtschuljahren[4] und die STA-kids für schulpflichtige Kinder.
An der STA-Jugend werden männliche Jugendliche nach dem letzten Pflichtschuljahr aufgenommen, wenn sie in die Arbeitswelt (noch) nicht integriert werden können. Durch die Förderung mit pädagogischen/milieutherapeutischen und psychotherapeutischen Maßnahmen soll ein möglichst guter Einstieg in die Arbeitswelt und damit ins Erwachsenenalter gelingen. Im Haus sind 24 Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren untergebracht. Diagnostisch handelt es sich um Jugendliche mit neurotischen Störungsbildern, Persönlichkeitsstörungen und Psychosen. Gleichzeitig zeigen einige Jugendliche massive Wahrnehmungs- und Teilleistungsstörungen; die Intelligenz weist eine große Streuung auf. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass sich der Großteil der an der STA-Jugend aufgenommenen und behandelten Jugendlichen auf einem niedrigen Strukturniveau – auf einem Borderline-Niveau – bewegt.
Der Betrieb an der Abteilung verläuft kursartig: Es werden schwerpunktmäßig Jugendliche im September aufgenommen und nach 10 Monaten wieder entlassen. Je nach Bedarf und Notwendigkeit sind jedoch sowohl längere als auch kürzere Aufenthaltszeiten bzw. auch Aufnahmen während des Kursjahres möglich. Während ihres Aufenthalts an der Abteilung sind die Jugendlichen in Wohngruppen zu je acht Jugendlichen untergebracht und arbeiten von 08:00 bis 16:00 Uhr in einer der hausinternen Werkstätten (Zimmerei-, Holz-, Metall-, Maler- und Gartenwerkstatt).

[3] Da an der STA-Jugend ausschließlich männliche Jugendliche behandelt werden und ich mich auf das konkrete sozialpädagogische bzw. sozialtherapeutische Handeln an eben dieser Abteilung beziehe, werden die Jugendlichen in dieser Arbeit nur in der männlichen Form genannt.
[4] Diese Einheit besteht seit September 2011, und ihr Aufbau hatte auch Umstrukturierungen der STA-Jugend zur Folge. Da zum Zeitpunkt des Gewaltpräventionsprojekts die STA nur aus 2 Einheiten bestanden hat (STA-Jugend und STA-kids) und die Veränderungen organisatorische und nicht inhaltliche waren, beschreibe ich die STA-Jugend zur besseren Lesbarkeit in der damaligen Fassung.

In den Wohngruppen steht das soziale Miteinander, das soziale Lernen in der Gleichaltrigengruppe, die Gestaltung und Strukturierung der Freizeit und der Umgang mit Regeln und Grenzen im Zentrum; in den Werkstätten das Kennenlernen eines geregelten Arbeitsablaufs sowie das Erlernen der basalen Grundlagen handwerklicher Arbeit. Hier werden gezielte Arbeitsmaßnahmen individuell für jeden Jugendlichen durchgeführt. Das therapeutische Angebot umfasst Einzelpsychotherapie, unterschiedliche (themenspezifische) Gruppenpsychotherapien, Erlebnispädagogik, soziale Trainingsgruppen und diverse funktionelle Therapien. Ein multiprofessionelles Team sorgt für fachliche Betreuung und individuelle Förderung der Jugendlichen.

Die STA-Jugend hat sich aus einem Berufsvorbereitungskurs entwickelt, der über viele Jahre

> „[...] nur entwicklungsverzögerte Jugendliche betreut und ihnen über fördernde und stützende Maßnahmen Entwicklung ermöglicht [hat]. Mit der Zunahme von entwicklungsgestörten Jugendlichen kam es […] zu einer Überforderung dieser rein pädagogischen Struktur. Daraus läßt sich verstehen, daß bei einem entwicklungsgestörten Jugendlichen fördernde und anleitende Maßnahmen nicht ausreichen um eine Weiterentwicklung zu ermöglichen, sondern vielmehr psychotherapeutische Mittel dafür notwendig sind. Unter Entwicklungsstörung verstehen wir, daß es bei einem Jugendlichen zu einer Fixierung kommt, die
> - zu einem inadäquaten Verhalten führt,
> - die Realitätswahrnehmung verzerrt,
> - ihn hindert durch Erfahrungen, die er macht zu lernen, weil er einer anderen Kausalität folgt;
> - ihn seine Handlungen und Leistungen nicht adäquat überprüfen und bewerten läßt,
> - zu einer Orientierung seiner Wünsche und Motive an der Phantasie und nicht an der Realität führt.
>
> Metapsychologisch würde man diesen Zustand als Mißverhältnis zwischen ‚Ich', ‚Über-Ich', ‚Es' und äußerer Realität bezeichnen.
> Diese Störung ist dem Jugendlichen nicht bewußt, sondern stellt für ihn einen Teil der Realität dar, der andere Verhaltensmöglichkeiten ausschließt, der ihn zu seinem ‚neurotischen' Agieren zwingt" (Fliedl 1992, 3).

Daraus ergeben sich zwei grundsätzliche Arbeitsschritte:

- erstens das „Deutlich- und Erlebbarmachen der Störung" und
- zweitens die „Psychotherapie" (vgl. ebd., 4).

Es wird hier also ein bipolares Therapiekonzept (vgl. Streeck-Fischer 2008, 88) vorgestellt – ein Therapiekonzept, das in Therapie- und Realraum bzw. Therapieraum und Raum der Pädagogik aufteilt. Dieses Konzept hat sich besonders in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bewährt, „[…] da es wichtig ist, dass das Kind [der Jugendliche] im Alltag pädagogisch angeleitet und gestützt wird" (ebd.).
Im Konzept der stationären psychotherapeutischen Behandlung an der STA-Jugend wird von den folgenden grundsätzlichen Überlegungen ausgegangen:

(1) „Dauerhafte Veränderungen im Verhaltens- und Befindlichkeitsbereich setzen intrapsychische Strukturveränderungen voraus, also Veränderungen in der Beziehung zwischen Ich, Über-Ich, Es und äußerer Realität. Diese Veränderungen werden durch ein Verständnis unbewußter Konflikte und damit zusammenhängender Widerstände möglich. [...] Um diese Konflikte zu verdeutlichen und bewußt zu machen, bedarf es einer strukturierten Wahrnehmung, die zunehmend zwischen Vorstellungswelt und Realwelt unterscheiden kann.

(2) Um das zu ermöglichen bedarf es einer funktionalen und klar strukturierten Umwelt. Also eines Hauses, in dem klar ist, wer für was Verantwortung übernimmt und welches Beziehungsangebot von wem kommt. Diese Klarheit von Aufgaben und Funktionen ist eine Struktur, die einerseits Konfrontation ermöglicht, andererseits Halt gibt.

(3) Lernen in einer analytischen Psychotherapie bedeutet sich selbst neu zu verstehen, Konflikte und Widerstände bewußt werden lassen. Dadurch kommt es zu einer größeren Ich-Autonomie und einer besseren Befriedigung von Triebbedürfnissen und Realitätsanforderungen.

(4) Dieses Lernen kommt aber nur dann wirklich zustande, wenn die in der Psychotherapie begonnenen Veränderungen in der Realität befriedigend umgesetzt werden können. Wir nehmen also an, daß eine Realitätsebene notwendig ist, die einerseits ausreichend Anforderungen an die Jugendlichen stellt, andererseits ausreichend Triebbedürfnisse der Jugendlichen befriedigt. [...]“ (Fliedl 1992, 4f).

Für die STA-Jugend wurde also ein Modell entwickelt, nach dem auf unterschiedlichen Ebenen mit dem Jugendlichen gearbeitet wird. Es wird davon ausgegangen, dass in diesen unterschiedlichen Arbeitsbereichen auch verschiedene Arbeitsziele für den Jugendlichen gelten,

„[...] und damit unterschiedliche Regressionsniveaus erzeugt werden können. Aus den Zielformulierungen für die einzelnen Bereiche läßt sich für den Betreuer der Gruppe relativ leicht ableiten, welche Aufgaben er den Jugendlichen gegenüber hat und welche Interventionstechnik er verwenden muß. Dadurch wird die Grundstruktur der Beziehung zwischen Jugendlichem und jeweiligem Betreuer definiert, aus der eine für den Jugendlichen überblickbare soziale Struktur des Hauses entsteht.

Die erste Ebene wäre die Ebene der *Wohn- und Arbeitsgruppen*. Hier gelten klare *Realitätsanforderungen*, die an die Jugendlichen gestellt werden. Die *Zielsetzungen* und das *Vorgehen* auf dieser Ebene ist *lösungsorientiert*“ (ebd., 5f – Hervorhebungen U.P.).

„Mit der Realitätsebene meinen wir die Wohn- und Arbeitsgruppen, in denen der Jugendliche sein Alltagsleben verbringt. Mit dem Konzept des Widerstandes ist es allerdings klar, daß es auch bei guten Fördermaßnahmen und einfühlsamen pädagogischen Umgehen mit dem Jugendlichen auf dieser Ebene zu einem Scheitern und damit zu einem Konflikt kommen wird, da der Jugendliche aufgrund seiner neurotischen Grundstruktur sein Scheitern im Leben, das ihn zu uns gebracht hat, auch hier inszenieren wird. Mit dieser Inszenierung soll auf dieser Ebene durchaus pädagogisch, klärend, konfrontierend umgegangen werden. Diese Konflikte stellen dann wichtiges Material für die therapeutische Situation dar“ (ebd., 7f).

Ich habe schon in meiner Diplomarbeit darauf hingewiesen, dass die so genannte Realitätsebene hinsichtlich des Werkstätten- und des Wohngruppenbereichs in sich noch einmal differenziert betrachtet werden muss. Dort, wo es in erster Linie um die „private“ Beziehungsgestaltung mit den anderen Menschen der unmittelbaren Umgebung und um die Nähe und/oder Distanz zu denselben geht (in der Wohngruppe) und der Handlungsauftrag sowie die Zielformulierung(en) naturgemäß weniger strukturiert und fremdbestimmt sind, kommen in der Regel Störungen im Beziehungs(er)leben des Jugendlichen und die damit verbundene „Verarmung“ seiner Kommunikation und Interaktion auf einem anderen Niveau als in der Werkstätte zum Ausdruck. Der fundamentale Unterschied zwischen Werkstätte und Wohngruppe liegt beim Arbeitsauftrag oder Gruppenziel, welches in der Werkstätte von den Personen weitgehend unabhängig und handlungsorientiert ist, in der Wohngruppe hingegen interpersonell, wodurch auf der Wohngruppe ein höherer Regressionsgrad induziert wird als in der Werkstätte[5] (vgl. Fliedl 2006, 11). Abzuklären ist im Bereich der Wohngruppe Folgendes:

- „Umgang mit Eigentum und Fremdeigentum
- Eigenständigkeit bezüglich Hygiene und Ordnung
- Umgang mit Konflikten
- Durchsetzungsfähigkeit
- Gruppenverhalten.

[…] Weiters soll geklärt werden, welche Verhaltensweisen der Jugendliche im sozialen Bereich lernen und üben muss und worin seine Stärken und Schwächen liegen“ (ebd., 14).

Auf der psychotherapeutischen Ebene stehen folgende Ziele im Vordergrund:

„Die dritte Ebene ist die *einzeltherapeutische Ebene*. Hier ist das Ziel, die ganz persönlichen Wünsche, Vorstellungen, Phantasien des Jugendlichen kennenzulernen, also seine *intrapsychische Welt* zu *erforschen*. Auf dieser Ebene kommt es klarerweise zu einer massiven Induktion von Regression und einer massiven Darstellung der intrapsychischen Konflikte der Person.

Wir sehen *diese […] Ebenen nicht wirklich voneinander getrennt*, sondern nehmen an, daß der Jugendliche auf allen […] Ebenen in verschiedener Art und Weise *dieselben Konflikte* darstellen wird und es Ziel einer stationären Psychotherapie ist, diese *Zusammenhänge zwischen Alltagserleben und innerpsychischem Erleben* sowohl zu verstehen als auch dem Jugendlichen deutlich machen zu können [...]“ (Fliedl 1992, 5f – Hervorhebungen U.P.).

Ausgehend von der Differenzierung in den real- oder milieutherapeutischen und den psychotherapeutischen Raum ist das zweite Bild neben dem des roten Fadens, das

[5] Hier möchte ich anmerken, dass ich damit nicht meine, dass die Arbeit mit dem Jugendlichen in der Werkstätte in irgendeiner Weise einfacher wäre. Nein – auch hier kommt es zu massiven Widerständen, zur Verweigerung und zu gewalttätigen Eskalationen, die manchmal kaum oder nicht zu bewältigen sind. Nichtsdestotrotz sind der Rahmen und das Arbeitsziel (der Auftrag) unterschiedlich zu jenen der Wohngruppe, was eine andere Dynamik erzeugt. Zu betonen ist auch, dass der Feedback-Mechanismus in der Werkstätte für den Jugendlichen versteh- und durchschaubarer ist, wohingegen im Setting der Wohngruppe laufend um Möglichkeiten des strukturierten Feedbacks gerungen werden muss.

ich auf unterschiedlichen Betrachtungsebenen und in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder heranziehen werde, jenes des Raums: Die sozialtherapeutische Behandlung und Versorgung an der hier beschriebenen Einrichtung wird in Anlehnung an Streeck-Fischer (1999c, 2006) grundsätzlich als Schon- und Übergangsraum postuliert, in dem Rahmenbedingungen festgelegt und Grenzen etabliert werden, innerhalb derer Beziehungen in unterschiedlichen (zu differenzierenden) Beziehungsfeldern stattfinden. Auch die Differenzierung in psychotherapeutischen und realtherapeutischen (milieutherapeutischen) Raum entlehne ich bei Streeck-Fischer (2006, 2008), da diese Begrifflichkeit insofern treffend ist, als sie die Trennung und gleichzeitig auch die Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Arbeitsebenen herausstellt und die Notwendigkeit einer Begrenzung im Sinne von wohldefinierten und durchschaubaren (Beziehungs-)Räumen beschreibt, sowie auch das therapeutische Moment der Arbeit im sozialpädagogischen Alltag mit einschließt und betont. Es geht letztlich um die Etablierung und/oder (Re-)Konstruktion des (intra-)psychischen Raums des Jugendlichen, eines Übergangsraums, in dem innere und äußere Realität zusammenkommen und dennoch klar unterschieden werden können – um einen „Zwischenraum des Erlebens“ im Sinne Winnicotts.
Der interpersonelle (Interaktions- und Reflexions-)Raum muss ebenfalls genauer betrachtet werden – gedacht als Handlungs- und Reflexionsraum zwischen dem Jugendlichen und den ihn Behandelnden, aber auch innerhalb des Behandlungsteams. Im Zentrum der Auseinandersetzung mit der Anwendung spezifischer Methoden und Instrumente der Gewaltprävention steht dann die Frage, ob diese in ausweglos erscheinenden Situationen es ermöglichen, eine bestimmte Art von Beziehungsraum zu eröffnen bzw. aufzuspannen, innerhalb dessen Grenzen weiter gearbeitet werden kann.

Aus gegebenem Anlass – eine hohe Zahl an Gewalteskalationen von Jugendlichen untereinander sowie auch an tätlichen Übergriffen von einzelnen Jugendlichen gegenüber den mit ihnen arbeitenden SozialpädagogInnen in einem Zeitraum von wenigen Monaten – wurde ab September/Oktober 2008 ein längerfristiges Projekt an der STA-Jugend etabliert und durchgeführt, dessen Leitung ich übernommen habe. Der Inhalt dieses Projekts waren (strukturierte und strukturierende) sozialpädagogische Maßnahmen und Instrumente im Umgang mit Gewalt, welche im sozialpädagogischen Alltag mit den untergebrachten Jugendlichen wirksam sein sollten.
Ich habe die Herausforderung der Projektleitung deshalb sehr gerne übernommen, weil der Umgang mit Gewalt einen sehr schwierigen und großen Teil der Arbeit an der STA-Jugend ausmacht, und weil ich so die Gelegenheit fand, schwierige Prozesse im Rahmen einer theoretischen Auseinandersetzung besser zu verstehen. Wie bereits erwähnt, ist diese Arbeit im Grunde eine Fortsetzung und Erweiterung meiner Diplomarbeit (2007) über Verhaltensraster als Instrument im Umgang mit Verleugnung, Pro-

jektion und Spaltung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Ziel und Zweck der weiteren Auseinandersetzung wird es sein,

- die intrapsychische Dynamik des Jugendlichen sowie auch
- die intrapsychische Dynamik von SozialpädagogInnen besser zu verstehen,
- die interpersonelle Dynamik zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn sowie auch
- im Behandlungsteam bewusster zu durchschauen, folglich
- eine Nähe-Distanz-Balance zu halten, innerhalb derer
- ein möglichst breites (Be-)Handlungsrepertoire zur Verfügung steht.

Gerade auf der sozialpädagogischen Ebene ist es für den Umgang mit aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen sinnvoll und notwendig, ein klares Konzept zu entwickeln und ein breites Handlungsrepertoire zur Verfügung zu haben,

(1) um die Struktur und den Rahmen weitestgehend zu halten und klare Regeln des Umgang miteinander zu etablieren und durchzusetzen,
(2) um (soziale) Konflikte in konfrontierender und klärender Art und Weise transparent zu machen, zu reflektieren, zu verstehen sowie (mit möglichst allen Beteiligten) zu lösen und
(3) um gemeinsam mit dem Jugendlichen für ihn passende und stimmige, gewaltfreie Modelle und Lösungsmöglichkeiten von Konflikten zu erarbeiten und zu erproben,
(4) ohne sich dabei in ein traumatisches, pathologisches und gewalttätiges Beziehungsgeschehen zu verstricken und in der Folge gegen zu agieren.

Die spannende und inhaltliche Herausforderung wird es sein, eine Brücke zu schlagen zwischen verhaltenstheoretisch/verhaltensmodifikatorisch orientierten Arbeitsinstrumenten, welche in der Gewaltpräventionsliteratur beschrieben werden und einer, die innere Welt des Jugendlichen verstehen wollenden, psychoanalytisch-pädagogischen Zugangsweise, deren Fokus die Arbeit innerhalb der und an der Beziehung ist. Um diesen Brückenschlag an dieser Stelle einzuleiten, beziehe ich mich auf einen Fußnotentext bei Fonagy (2002), in dem dieser anmerkt, dass sich die Wirksamkeit von verhaltenstherapeutischen Methoden auf eine bestimmte Weise psychoanalytisch erklären lässt:

> „Oberflächlich gesehen scheinen sie kaum mit Kognition oder Deutung zu arbeiten, tatsächlich aber beruht ihre Wirkung darauf, dass sie die Anerkennung der psychischen Realität und gleichzeitig eine alternative, Sicherheit signalisierende Perspektive kommunizieren“ (Fonagy 2002, 418f).

Dass Methoden der Verhaltensmodifikation im stationären, sozialpädagogischen Alltag im Sinne einer möglichst guten Alltagsbewältigung und -strukturierung (das heißt in Hinblick auf ein zumindest rudimentäres Funktionieren des Alltags) zur Anwendung kommen müssen, ist meiner Erfahrung nach unumstritten. Die hier interessierenden

Fragen sind jedoch, ob, wie und wodurch die beschriebenen Instrumente wirken mögen und welche Bedeutung ihnen unter welchen Umständen für eine angestrebte dauerhafte Veränderung der inneren Welt des Jugendlichen und damit für eine dauerhafte Veränderung im Verhaltens- und Befindlichkeitsbereich zukommen mag. Ich gehe davon aus, dass – egal, welchen theoretischen Hintergrund die Methoden, die ich anwende und ausprobiere, haben – ich das, was im Alltag passiert aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht denken und verstehen lernen kann.

Da es sinnvoll ist, zunächst eine möglichst sinnliche Vorstellung von der Arbeitstätigkeit der SozialpädagogInnen in ihrem je spezifischen Umfeld zu entwickeln, um das von ihnen Geleistete zu verstehen (vgl. Wigger 2007, 29), lade ich an dieser Stelle zu einem Rundgang durch die STA-Jugend ein:
Am Gießhübel, eingebettet in eine grüne und vornehme Wohngegend im Süden Wiens liegt das NÖ HPZ Hinterbrühl. Man betritt das weitläufige Areal über einen großen Parkplatz. Rings um das HPZ liegen Wohnhäuser und Gärten. Der Blick ist frei auf die Hügel, Wälder und Sehenswürdigkeiten rund um Mödling – Burg Liechtenstein und Liechtenstein-Wald, Perchtoldsdorfer Heide, Husarentempel...
Das Areal beherbergt, wie schon erwähnt, vier verschiedene Abteilungen sowie die KJPP[6]/Standort Hinterbrühl in voneinander getrennten Gebäuden. Vom Hauptweg weg führen Wege zu den einzelnen Häusern, die im Stil von quaderförmigen 70-er-Jahre-Betonbauten gebaut sind. Zwischen den Häusern gibt es große Wiesenflächen und einzelne Föhrenwäldchen. An unterschiedlichen Standorten findet man kleine Spielplätze mit unterschiedlichen Spielgeräten vor. Direkt neben dem Hauptweg befindet sich die Dr. Erwin Schmuttermeier-Schule; sie ist (neben der KJPP) das größte Gebäude am Areal und führt Klassen von der Schwerstbehinderten-Förderung bis hin zum Hauptschulniveau.
Der erste Eindruck des Areals vermittelt eine Fantasie von Idylle und Platz. An manchen Tagen scheint sich dieser Eindruck auch zu bestätigen, wenn sich viele Kinder draußen befinden, spielen und herumtoben. An anderen Tagen sind diese Fantasien aber wie weggeblasen, wenn man an jeder Ecke einen Konflikt oder gar eine Schlägerei beobachten kann, die SozialpädagogInnen einzelnen Kindern und Jugendlichen nachhetzen, um sie auf die Gruppe zurück zu bringen oder am heimlichen Rauchen zu hindern, wenn lautes Geschimpfe und Übergriffe die Stimmung dominieren.
Wenn man den Hauptweg entlanggeht und den Haupteingang der Schule passiert hat, steht man in einer Wegbiegung direkt vor dem Eingang der STA-Jugend. Am Boden vor der Glastür liegen Zigarettenstummeln. Zumeist begegnet man vor der Tür auch einem oder mehreren Jugendlichen, die dort rauchen, was sie nicht dürfen. (Zum Raucherplatz sind es ca. 8 Schritte.) Zumeist kann man daher schon vor Betre-

[6] Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie Standort Hinterbrühl.

ten des Hauses den Kampf der SozialpädagogInnen um das Einhalten der Regeln beobachten, wenn sie Jugendliche auffordern, die Zigarette auszudämpfen oder auf den Raucherplatz zu gehen bzw. eine Reinigung des Plätzchens vor der Tür einfordern.
Oft muss man vehement an der Einganstür rütteln, um sie öffnen zu können, da sie auf Grund des vielen Dagegen-Tretens und Aushängens hakt. Im Eingangsbereich stehen auf stufig angelegten Stellagen einige Zimmerpflanzen sowie auch Pflanzgefäße mit Jungpflanzen der Gärtnergruppe. Im Stiegenhaus riecht es immer ein wenig nach Zigarettenrauch (im Haus darf nicht geraucht werden, der Geruch zieht allerdings von den Balkonen ins Gebäude hinein). An den Wänden sieht man vereinzelte Spuren von Fußtritten. Das Stiegenhaus wirkt kahl, der Wandlampe im Zwischengeschoß fehlt meistens das Glas (obwohl es laufend erneuert wird), die Eingangstüren der Wohngruppen (eine Gruppe befindet sich neben den Büro- und Sekretariatsräumlichkeiten im Erdgeschoß und zwei Gruppen sind im ersten Stock untergebracht) sind häufig defekt, weil sie das laufende Zuknallen und Dagegen-Schlagen nicht aushalten; am Boden finden sich vereinzelte Speichel-Flecken.
Die drei Wohngruppen lassen ein grundsätzliches Bemühen um Wohnlichkeit deutlich erkennen – man findet Zimmerpflanzen, Fotowände und Bilder vor. Schaut man aber genauer, so sieht man an jeder Ecke etwas Zerstörtes, Defektes.
Die Jugendlichen wohnen in Einzel- bzw. Doppelzimmern. In den Jugendlichenzimmern endet in vielen Fällen das Streben nach Wohnlichkeit, was daran liegt, dass es offenbar nur sehr selten gelingt, die Jugendlichen dauerhaft zum Ordnen und Instandhalten des eigenen Bereichs zu motivieren. Nur wenige Zimmer lassen ein Bemühen um Wohlbefinden erkennen, manche erinnern an Rückzugshöhlen. In den meisten Zimmern jedoch findet sich ein „kahles Chaos“ – die Einrichtungsgegenstände lassen Schäden durch sorglosen Umgang erkennen, Schmutzwäsche liegt herum, die Bettwäsche ist fallweise nicht überzogen, der Boden kann nicht gereinigt werden, weil Wäsche und andere Habseligkeiten verstreut herumliegen – auch in diesem Zusammenhang kann man das tägliche Ringen um Struktur und Ordnung, sowie auch um ein Schauen-auf-sich-selbst-und-den-eigenen-Bereich beobachten. Es ist immer wieder erstaunlich, wie schnell trotz vehementer Bemühungen die Trostlosigkeit und das Chaos auch im Außen dieser Jugendlichen wieder einziehen, was als sinnbildlicher Ausdruck für die innere Situation der Jugendlichen zu begreifen ist. Die innere Orientierungslosigkeit, das innere Chaos finden sich im Außen wieder.
Dem/der BesucherIn zeigt sich also ein ambivalentes Bild zwischen Außen und Innen – im Außen das grüne, weitläufige Areal, die Spielplätze und die pavillonartige Bauweise, die die Eigenständigkeit und „Privatheit“ der einzelnen Abteilungen sowie auch eine klare funktionelle Unterscheidung andeutet; im Innen das ständig Defekte, der Schmutz und das Chaos, dem man nicht beizukommen scheint.

Die meisten Werkstätten befinden sich in den Kellern der unterschiedlichen Häuser, die durch einen unterirdischen Gang miteinander verbunden sind, der allerdings von den Jugendlichen aus feuerpolizeilichen Gründen nicht benutzt werden darf (Nichts desto Trotz wird er – wenn vergessen wird, abzusperren – von Jugendlichen für „illegale Aktivitäten“ wie beispielsweise Rauchen, Sprayaktionen, Übernachtungen nach Abgängigkeiten u. Dgl. verwendet). Die Zimmereiwerkstatt befindet sich am Eingang des Areals, gegenüber vom Verwaltungsgebäude. Sie besteht aus einer großen Werkstatt und einem Pferdestall, da diese Arbeitsgruppe auch die Therapiepferde, die Koppel und den Stall mitbetreut. Die Werkstatt beinhaltet viele Konstruktionen, die von den Jugendlichen mitgebaut wurden, wie zum Beispiel eine Zwischendecke für die Lagerung von Holz und Material und einen Carport. Auch der Zaun der Pferdekoppel wird von den Jugendlichen in Stand gehalten – es handelt sich um eine Konstruktion aus entrindeten Baumstämmen.
Die Einzeltherapien finden in den Räumlichkeiten der Fallführenden statt (jede/r hat ein eigenes Zimmer – entweder im Sekretariatstrakt oder im Keller der STA-Jugend); für die Gruppentherapien werden unterschiedliche Räumlichkeiten in den verschiedenen Häusern genutzt – Gruppentherapieraum, Ergotherapieraum…

Der/die LeserIn sei nun eingeladen, mit mir auf eine Fadensuche zu gehen… Diese Suchbewegungen sollen einerseits dazu auffordern, dem Versuch einer theoretischen Grundlegung und Durchdringung der Problematik zu folgen, andererseits aber auch, dazu einladen, sich affektiv berühren zu lassen und einzutauchen in die vorgestellten Themenbereiche und Geschichten, sich berühren zu lassen von der Aggression und vor Allem von der Angst, Scham, Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit des Jugendlichen. Vielleicht ermöglicht uns das auch, das Scheitern des Jugendlichen zu verstehen sowie auch die Wut, Aggression, Angst, Ohnmacht und Hilflosigkeit der Betreuenden ein gutes Stück weit nachzuempfinden, ohne darüber die Hoffnung auf ein Fadenfinden zu verlieren... Ganz im Gegenteil, das Ziel ist es, aus diesem Berührtsein heraus, den inneren Raum des Nachdenkens über den Schrecken zu erweitern und damit eine solide Grundlage für unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zu schaffen!

EINLEITUNG

„Ich störe, also bin ich!“ (vgl. Fliedl et.al. 2009, 2) war der Titel des fünften Hinterbrühler Symposiums im November 2008. Diesen Titel verwende ich einleitend, weil er eine Grundproblematik der hier beschriebenen Jugendlichen sehr pointiert zum Ausdruck bringt – die allgegenwärtig wirkende Störung, durch deren Manifestationen das Scheitern des Jugendlichen laufend re-inszeniert wird und damit das bestehende (negative) Selbst- und Weltkonzept aufrecht erhält. Gleichzeitig ist die Störung aber auch *der* Ausweg für den Jugendlichen, seine Existenz zu spüren.
Wir haben es permanent mit ganz klar sichtbaren Schwierigkeiten zu tun, die den Alltag massiv stören und gleichzeitig gerade in diesem (gestörten) Alltag bearbeitet und behandelt werden müssen. Problematisch für die Behandlung ist, dass in vielen Fällen die Störung vom Jugendlichen als Ich-synton (dem Ich zugehörig) erlebt wird; der Leidensdruck besteht eher in der Umgebung, und der Jugendliche zeigt wenig Einsicht. Die Allgegenwart der Störung manifestiert sich im Behandlungsalltag oft in einer Allgegenwart von Gewalt. In unterschiedlichsten Formulierungen und Ausdrucksformen hört und „erlebt“ man als SozialpädagogIn häufig den Satz *„Ich selbst hätte ja überhaupt kein Problem..., wenn nur die Welt nicht so schlecht wäre!“* als Erklärungsmodell für nahezu alles – für Verweigerung, Rückzug, soziale Konflikte, für das Misslingen des Werkstücks, für Abgängigkeiten und besonders für gewalttätige Eskalationen. Auf Grund seiner bisherigen Erfahrungen und den damit verbundenen Störungen gelingt dem Jugendlichen keine realistische Selbst- und Fremdwahrnehmung. Unterschiedliche und verzerrte Selbst-, Fremd- und Realitätswahrnehmungen prallen dann aufeinander, was den Jugendlichen immer wieder und in sämtlichen Lebensbezügen zum Scheitern bringt und zu einer Reihe von immensen Schwierigkeiten im Behandlungsalltag führt. Deshalb muss – gerade im sozialpädagogischen Alltag – der Fokus auf die Bearbeitung der Fragestellung gelegt werden, wie innerhalb der pathologischen Beziehungsformen, denen wir im Kontext der Notwendigkeit stationärer sozialtherapeutischer Behandlung begegnen, mit dieser Sicht der Welt entwicklungsförderlich umgegangen werden kann; entwicklungsförderlich insofern, als

- notwendige Grenzen gesetzt und gewahrt werden,
- dem Jugendlichen ausreichend Halt und Orientierungshilfe gegeben und dennoch
- ein breiter Bewegungs- und Verhandlungsspielraum eröffnet wird (vgl. Pav 2010, 11).

…aber der Jugendliche stört auch uns, die Behandelnden: Er stört die Beziehung, weil er statt „guten Morgen“ „geh scheißen“ sagt; er stört den reibungslosen Ablauf in der Werkstatt, indem er abhaut; er stört beim Essen, indem er schimpft und schreit; er stört seinen Gruppenkollegen beim Duschen, indem er die Tür aufreißt und ihn bedroht oder auch körperlich angreift; er stört das Freizeitprogramm, indem er einfach

nicht mitmacht; er stört Gespräche, indem er schimpfend aufsteht, rempelnd und Türen knallend geht; er stört unseren Ruf in der Nachbarschaft, indem er andere Menschen bedroht, grölend durch die Gassen zieht, Mistkübeln umwirft und stiehlt…; ganz allgemein gesprochen stört er den Behandlungsverlauf und stellt damit unsere fachlichen und persönlichen Kompetenzen laufend in Frage… und vor Allem stört er uns beim Denken, weil wir „einfach nicht klar kommen" mit seinen wechselhaften, kaum zu verstehenden Verhaltensweisen, mit seinen Abgängigkeiten, mit seinen Attacken und eruptiven Gewalthandlungen… Da wir es mit Jugendlichen zu tun haben, die uns auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen und Entwicklungsverläufe im Alltag immer wieder in pathologische Beziehungsmuster integrieren, entsteht die Gefahr, dass die Störung des Jugendlichen im Abteilungsalltag wiederholt und nicht durch eine korrigierende emotionale Erfahrung behandelt wird. Um sich in dieser Beziehungsarbeit nicht zu sehr dazu verleiten zu lassen, unreflektiert mit oder gegen zu agieren, sind theoretische und handlungsleitende Konzepte notwendig, die in den oft sehr verstrickten Beziehungskonstellationen Orientierungspunkte und Denkhilfen sein können (vgl. Pav et.al. 2009, 28). In der vorliegenden Arbeit werden solche Orientierungspunkte und Denkhilfen für den Umgang mit aggressivem und gewalttätigem Verhalten gesucht. Das zentrale Anliegen ist die Bereitstellung eines Grundlagenwissens, das über den Weg der (Selbst-)Reflexion zu einer besonderen Haltung von SozialpädagogInnen, zu einem erweiterten (Be-)Handlungsrepertoire und zu einem kreativen, entwicklungsförderlichen Umgang mit dem Jugendlichen und seinem Verhalten führen soll.

Im ersten Kapitel werde ich einleitend und im Sinne einer Standortbestimmung auf die allgemeine Frage „Was tun mit Gewalttätern?" eingehen, die sich an der zugespitzten Frage „Therapie oder Bootcamp?" (vgl. Grögl-Buchart 2009, 10) entzündet. Damit soll auch ein kurzer, exkursorischer Blick auf die Grundlagen der so genannten konfrontativen Pädagogik geworfen werden, um eine eindeutige theoretische Abgrenzung vorzunehmen.
Im Anschluss daran werde ich auf drei Gewaltpräventionsprogramme eingehen, die Ausgangspunkt des durchgeführten Projekts waren:

- Cierpka, Manfred (2005): FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen – als eines der bekanntesten Gewaltpräventionsprogramme für Kindergarten und Grundschule[7],

[7] Manch eine/r mag sich fragen, warum für die Arbeit mit Jugendlichen ein Gewaltpräventionsprogramm für Kindergarten und Grundschule herangezogen wird. Die Begründung dafür liegt einerseits darin, dass FAUSTLOS eines der bekanntesten Programme im deutschsprachigen Raum ist, und andererseits, dass es in der sozialtherapeutischen und sozialpädagogischen Behandlung, um eine (Nach-)Entwicklung von bislang nicht oder nur unzureichend erworbenen emotionalen und sozialen Fähigkeiten – vor Allem im Bereich der Selbst- und Fremdwahrnehmung – geht. Insofern werden einzelne Inhalte des FAUSTLOS-Programms relevant sein und einige Anregungen liefern für die hier beschriebene Arbeit.

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2005): Freiburger Anti-Gewalt-Training – als ein so genanntes „ganzheitliches“ Gewaltinterventionsprogramm, welches schwerpunkthaft mit Kindern und Jugendlichen arbeitet, aber auch Eltern- und LehrerInnenberatung einschließt, und
- Petermann, Franz; Petermann, Ulrike (1996): Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten, weil es spezifisch auf den Umgang mit Adoleszenten ausgerichtet ist sowie einerseits aggressiv-dissoziales und andererseits initiativloses Verhalten sowie Arbeits- und Motivationsprobleme in den Vordergrund stellt.

In dieser überblicksmäßigen Vorstellung der drei Gewaltpräventionsprogramme wird auf die Frage eingegangen, wie und wodurch diese Konzepte und Instrumentarien im Sinne des/der jeweiligen AutorIn wirken sollen, um im Anschluss daran zu hinterfragen, ob und wie sie in eine hier zu Grunde gelegte psychodynamische Sichtweise integriert werden können. In der kritischen Betrachtung der vorgestellten Konzepte, unter Bezugnahme auf die der Dissertation zu Grunde gelegten psychoanalytischen und psychoanalytisch-pädagogischen Theorien und in Hinblick auf die Aufgaben einer stationären sozialtherapeutischen und sozialpädagogischen Behandlung und Betreuung, soll an dieser Stelle an die zentrale Annahme der Arbeit herangeführt werden:

Es kann mit Sicherheit eine Vielzahl an gewaltpräventiven Maßnahmen und Arbeitsinstrumenten beschrieben werden, welche im sozialpädagogischen Alltag weitgehend sinnvoll anzuwenden sind. Die Sinnhaftigkeit – so wird vermutet – kann allerdings nur dann entfaltet werden, wenn diese Konzepte/Instrumente vor dem Hintergrund einer bestimmten, hier zu beschreibenden Haltung seitens der Betreuenden eingesetzt werden. Damit ist gemeint, dass solche Instrumente ihre Wirksamkeit hinsichtlich einer anzustrebenden, dauerhaften Veränderung im Verhaltens- und vor Allem im Befindlichkeitsbereich nur dann entfalten, wenn dadurch (auch in ausnehmend schwierigen Situationen) ein starkes Setting erzeugt werden kann. Das heißt es bedarf der Bereitschaft und Fähigkeit seitens der betreuenden SozialpädagogInnen, eine weitgehend tragfähige und stabile Beziehung anzubieten und aufrecht zu erhalten, welche im Sinne einer „haltenden Umwelt“ (Winnicott) ein hohes Maß an Gewalt und Eskalationen überleben und überdauern kann und diesen Verhaltensweisen gleichzeitig Grenzen setzend und einschränkend begegnet. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass die zu beschreibenden Instrumente in einem ersten Schritt SozialpädagogInnen dazu verhelfen können, eine solche Position einzunehmen und aufrecht zu erhalten. Auf dieser Grundlage können dann die Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und der dauerhaften Verhaltensmodifikation weiter verfolgt werden. Hier geht es unter Anderem darum, darüber nachzudenken, ob strukturierte und strukturierende Arbeitsinstrumente für den sozialpädagogischen Alltag den pädagogisch Tätigen möglicher Weise genügend Sicherheit und Handlungsmöglichkeiten bieten, damit sie in die Lage kommen, einen angemessenen Abstand resp. eine angemessene Nähe zum Jugendlichen zu finden, um dann im Sinne eines fördernden Dialogs (Leber) dem Jugendlichen (in grundsätzlich verstehender, aber auch konfrontierender, klärender, deutender und handelnder Weise) neue Antworten zu geben. Es stellt sich die Frage, ob diese Form des Arbeitens Verstehensprozesse erleichtern und unterstützen und so zu einem erweiterten Handlungsspielraum führen kann.

Es wird also einerseits ganz konkret um die Beschreibung der Entwicklung und Anwendung brauchbarer Instrumente gehen, die andererseits aber aus dem Blickwinkel eines psychoanalytisch-pädagogischen Zugangs betrachtet, diskutiert und analysiert werden. (In gewissem Sinne geht es um eine Beziehungsdiagnostik: Wie verändern gemeinsam er- bzw. durchlebte respektive gemeinsam bewältigte/bearbeitete Eskalations- und Gewaltsituationen die Beziehung?).

Etwas zugespitzt könnte die These wie folgt lauten:
Ein Instrumentarium der Gewaltprävention (systematische Präventionsprogramme) kann im hier vorgestellten Kontext der Arbeit mit aggressiv agierenden Jugendlichen (mit strukturellen Störungen) nur dann weitgehend dauerhaft tiefenwirksam sein, wenn es im Sinne eines Beziehungsinstruments angewandt wird und dadurch Reflexions-, Übungs-, Spiel- und Beziehungsräume eröffnet und eingerichtet werden.

Im Anschluss an die Darstellung der drei zuvor genannten Programme werde ich die Entwicklung und Umsetzung des an der STA-Jugend durchgeführte Projekts beschreiben, das in Anlehnung an o.g. Programme entwickelt wurde. Im Zuge dieser Darstellung wird der/die LeserIn auch erstmals den Jugendlichen begegnen, deren Entwicklung den empirischen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bildet.

Im zweiten Kapitel werde ich eingangs mit Hilfe eines Situationsberichts einer SozialpädagogIn deutlich machen, womit wir es im Alltag der stationären sozialtherapeutischen Behandlung in Hinblick auf Aggression und Gewalt zu tun haben. An Hand dieser phänomenlogischen Beschreibung soll erörtert werden, was hier unter Gewalt verstanden wird bzw. auf welche Aspekte von Gewalt der Fokus gerichtet wird. Dabei wird die Betrachtung des Phänomens Gewalt auf die folgenden Schwerpunkte eingegrenzt:

- Aggression und Gewalt als intrapsychisches Problem (Individualebene) unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung und der Funktion von Größenfantasien/Fantasien der Weltbeherrschung,
- Aggression und Gewalt in der (Zweier-)Beziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn (Beziehungsebene) im Sinne des Verstehens von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen und
- Aggression und Gewalt in der Jugendlichengruppe (gruppendynamische Ebene) unter Berücksichtigung der Funktionen von Gewalthandlungen in der und durch die Gruppe.

Da es um die stationäre sozialtherapeutische Behandlung von männlichen Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren geht, wird es in diesem Kontext notwendig sein, einen Abschnitt des zweiten Kapitels dem Thema Adoleszenz und adoleszenzspezifischer Problematiken der Re-Inszenierung und Re-Traumatisierung zu widmen.

Ausgehend von der Annahme, dass SozialpädagogInnen strukturierte/strukturierende (Alltags-)Instrumente im Umgang mit Gewalt brauchen (und von dem Auftrag, solche zu entwickeln), muss hier auch genauer über den Begriff der „Struktur“ nachgedacht werden – sowohl auf den der inneren als auch auf den der äußeren Struktur. An dieser Stelle wird es auch notwendig sein, die Problematik des individuellen Ermessensspielraums in seiner Bedeutung für den Jugendlichen und die duale Beziehung zu reflektieren, was konsequenter Weise zu der Frage nach der Notwendigkeit des Eröffnens von Verhandlungsspielräumen überleiten muss. Ein weiteres Thema des zweiten Kapitels wird die Darstellung psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte sein, die ich als Grundlage meines Zugangs verwende, was schließlich zum Nachdenken über die Vorstellung eines „psychischen Raums“ überleiten wird.
Mit der Absicht, die theoretische Positionierung und Grundlegung im Arbeitsschwerpunkt der psychoanalytischen (Sozial-)Pädagogik zu fixieren, wird also auf das Phänomen Gewalt aus psychoanalytischer Sicht eingegangen, wobei die folgenden Aspekte in den Brennpunkt gestellt werden:

- die (gewalttätige) Re-Inszenierung von traumatischen und traumatisierenden Gewalt- und Überwältigungserfahrungen als gehandelte Botschaften, wenn es keine Benennungen und Symbole dafür gibt (im Sinne einer Identifikation mit dem Aggressor) und
- der Zusammenhang zwischen Angst/Ohnmacht/Scham und Aggression/Gewalt.

Die bisher angekündigten Ausführungen sollen schließlich zum dritten Kapitel überleiten, in dem die Entwicklung der beiden beobachteten Jugendlichen aufgezeigt wird. Es wird im Zuge zweier ausführlicher Einzelfalldarstellungen auf zwei Jugendliche näher eingegangen und der Verlauf und die Ergebnisse der durchgeführten qualitativen Untersuchung dargestellt, die methodisch auf der psychoanalytischen Beobachtung nach dem Tavistock-Modell und auf fokussierten Leitfaden-Interviews aufbaut.

Das vierte Kapitel werde ich der Art des Wirkens der dargestellten Instrumente und Übungen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht widmen. Dafür werde ich eingangs die Ergebnisse meiner Diplomarbeit über Verhaltensraster, das sind spezifische Reflexionsbögen, zusammenfassen. Meinem Verständnis nach kann auch die Verwendung eines Verhaltensrasters im weitesten Sinne als Gewaltprävention verstanden werden, gehe ich doch davon aus, dass damit über den Weg der gemeinsamen Erstellung und Anwendung einer individuell abgestimmten Liste am Selbst- und Weltbild des Jugendlichen gearbeitet wird mit dem Ziel, die Beziehung auch in unmöglichen Situationen aufrecht zu erhalten und Innen und Außen zur Deckung zu bringen. Letztlich werde ich den Blick auf die Bedeutung der Haltung der anwendenden SozialpädagogInnen in Hinblick auf Sicherheit, Konsequenz und Stabilität richten,

was auf eine Betrachtung der Dualität von Halten und Zumuten (Leber 1988), von Fürsorglichkeit und Konfrontation (Crain 2005) hinausläuft – eine Dualität, die von Crain (2005) im Zusammenhang mit einer psychoanalytischen Sozialpädagogik als grundlegende Notwendigkeit postuliert wird. Ebenfalls in Anlehnung an die Diplomarbeit werden schließlich die technischen Schritte der Psychoanalyse (Greenson 1967) herangezogen, um die Wirkungsweise übersichtlich darzustellen.
Überlegungen über Halt gebende Wirkfaktoren sollen das vierte Kapitel abschließen und zum fünften und letzten Kapitel überleiten.

Das abschließende fünfte Kapitel wird im Sinne eines „roten Fadens für SozialpädagogInnen“ einer vertiefenden Betrachtung der Haltung und der Aufgaben von SozialpädagogInnen und deren möglichen Stabilisierung gewidmet. Eingangs wird die Frage aufgegriffen und bearbeitet, welche (persönlichen und fachlichen) Kompetenzen SozialpädagogInnen haben und/oder erwerben müssen, um in der hier beschriebenen Art und Weise entwicklungsförderlich arbeiten zu können. Dabei müssen die unterschiedlichen Arbeitsebenen, ihre Abgrenzung und besonders ihr Zusammenspiel genau in den Blick genommen werden – es wird um intra- und interpersonelle Fähigkeiten, um intra- und interdisziplinäre Kompetenzen gehen, um die Haltung der und um die Beziehung und Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen. Als genauso bedeutungsvoll wie die wechselseitige Unterstützung und Hilfe wird die Klarheit oder Unklarheit der Abgrenzung der unterschiedlichen Arbeitsebene verstanden, da Konflikte häufig erst an den Rahmenbedingungen abgehandelt werden, ehe sie in der therapeutischen Beziehung zur Bearbeitung gelangen. In diesem Zusammenhang kommt der Klarheit der Zuständigkeiten der auf den unterschiedlichen Ebenen der Abteilung tätigen MitarbeiterInnen eine besondere Bedeutung zu. Die Betonung der Beziehungen der MitarbeiterInnen zueinander und deren möglichen unbewussten Motive soll den Blick schärfen für die unbewussten Prozesse, die auch innerhalb des BehandlerInnenteams wirken. Das Verstehen der Teamdynamik stellt nämlich eine wesentliche Basis für die Arbeit mit dem Jugendlichen dar.

Aus dem bisher dargestellten Konzept wurde die folgende mehrgliedrige Fragestellung entwickelt:

1. *Kann ein überschaubares Instrumentarium der Gewaltprävention für den Umgang mit gewalttätig agierenden Jugendlichen entwickelt bzw. zusammengestellt werden, welches auf die (Nach-)Reifung psychischer Strukturen und somit auf eine dauerhafte und nachhaltige Veränderung im Verhaltens- und Befindlichkeitsbereich abzielt?*

2. *Kann durch die Verankerung der vorzustellenden und zu analysierenden Instrumente der Gewaltprävention im sozialpädagogischen Alltag (auch in schwierigen, gewalttätig eskalierenden oder zu eskalieren drohenden Alltagssituationen) ein*

starkes Setting erzeugt werden, womit durch die Hereinnahme eines „Dritten" ein triangulärer (Übergangs-)Raum aufgespannt wird, innerhalb dessen Grenzen es möglich wird, seitens der SozialpädagogInnen ein entwicklungsförderliches Containment anzubieten, welches darauf abzielt, dass Beziehungen in einer kontinuierlichen Annäherung an die äußere, soziale Realität zunehmend gedacht werden können und nicht mehr nur agiert werden müssen?

3. *Wie und wodurch wirken die vorzustellenden und zu analysierenden Instrumente vor dem Hintergrund einer psychoanalytisch-pädagogischen Haltung und innerhalb des analytisch-therapeutisch-pädagogischen Konzepts der Abteilung?*
4. *Welche Haltung auf Seiten der AnwenderInnen des vorzustellenden Instrumentariums (sowohl als Einzelpersonen als auch im Team) ist notwendig, damit dieses wirksam und im Sinne der Entwicklung des Jugendlichen angewandt werden kann?*

Eine Bemerkung noch zu den Referenztheorien: Ich beziehe mich auf unterschiedliche psychoanalytische Theorien, was mir von mancher Seite den Vorwurf der Beliebigkeit, der Verwässerung der einzelnen Konzepte und des eklektischen Durcheinanders einbringen könnte. Deshalb möchte ich vorab begründen, was die Motivation dieser Pluralität der verwendeten theoretischen Konzepte ist. Ich beziehe mich auf die Ich-Psychologie, auf objektbeziehungstheoretische Ansätze und da hinsichtlich mancher Aspekte besonders auf die Kleinianische Tradition sowie auch auf Winnicott als Vertreter der unabhängigen Britischen Schule. Des Weiteren greife ich auch auf die Ergebnisse der Bindungs- und Säuglingsforschung sowie auch auf die Theorie der Mentalisierung zurück, um die beschriebenen Phänomene und deren Mechanismen verstehen zu versuchen. Die Gefahr der theoretischen Beliebigkeit bzw. Verwässerung hat mir bei der Konzeptualisierung dieser Arbeit große Schwierigkeiten bereitet. Es stellte sich mir die Frage, ob ich nicht auf die Pluralität verzichten und das Thema beispielsweise nach der Winnicott'schen Theorie oder der Theorie der Mentalisierung (beide Ansätze würden sich gut dafür eignen) „sauber durchkonjugieren" sollte. Letztlich habe ich mich aber doch für die Vielfalt entschieden, da mir alles Andere als Verkürzung erschien. Leuzinger-Bohleber (2009) und Ahlheim (2008) verweisen in einem ähnlichen Zusammenhang darauf, dass ein Zugang wie der hier gewählte mit einem „Blick durch ein Kaleidoskop" (Leuzinger-Bohleber 2009, 52) verglichen werden kann und beschreiben neben den o.g. Gefahren auch den Reichtum dieser Zugangsweise:

> „Wie beim Blick durch ein Kaleidoskop lassen sich unterschiedliche Muster und Strukturen erkennen, je nachdem unter welcher theoretischen Einstellung das klinische Material […] betrachtet und reflektiert wird" (ebd.).

Mit Hilfe der Ich-Psychologie können im Sinne einer „Analyse der Unvereinbarkeit von biologisch angelegten Triebbedürfnissen und kulturellen Anforderungen" (ebd., 123) innerpsychische Konflikte zwischen Innen und Außen scharf beleuchtet werden. Eine Entschlüsselung der Objektwelt gelingt auf der Basis der psychoanalytischen Objekt-

beziehungstheorie mit ihrem Fokus auf die Internalisierungsprozesse früher Beziehungserfahrungen.

> „Die Kleinianische Objektbeziehungstheorie schärft die Wahrnehmung für die archaische Phantasiewelt des Kleinkindes. Wie kaum ein anderer psychoanalytischer Ansatz sensibilisiert sie für die Gefahr archaischer Destruktivität, von Hass und Neid, falls ein paranoid-schizoides Denken und Erleben beim Einzelnen, in Gruppen, Institutionen oder Gesellschaften Dominanz gewinnt“ (ebd.).

Für eine gute Vorstellung von Phänomenen wie den Übergangsraum eignen sich nach wie vor die Objektbeziehungstheorien der unabhängigen Britischen Schule hervorragend – und da insbesondere das Winnicott'sche Konzept.

Hinsichtlich der narzisstischen Selbstwertregulation und ihrer Relevanz für die Gewaltprävention – ebenfalls ein Aspekt, der im vorliegenden Zusammenhang dringend betrachtet werden muss, ist die Selbstpsychologie von wesentlicher Bedeutung.

Die empirische Säuglings- und Bindungsforschung haben den frühen Dialog zwischen Mutter (Bezugsperson) und Baby sowie die frühen Stadien der Selbstentwicklung der direkten Beobachtung erschlossen und ihre Erkenntnisse mit zahlreichen Studien belegt.

Die Theorie der Mentalisierung schließlich bietet einen Blick auf die Entwicklung des Nachdenkens über sich und über andere und auf die Affektregulation. Leuzinger-Bohleber (und das scheint mir ein zentrales Argument dafür, nicht alleine diese Theorie meiner Arbeit zu Grunde zu legen) weist aber darauf hin, dass

> „[…] durch die uniforme, ausschließliche Einstellung des ‚Kaleidoskops' auf die Mentalisierungstheorie etwas vom Reichtum der Erkenntnisse verloren geht, die mit einer pluralen Psychoanalyse verbunden sind, z.B. das vertiefte Verständnis der Sexualität, der archaischen Affekte und Phantasien sowie der destruktiven Impulse des Patienten in der Übertragung […]“ (ebd., 119).

Das Verbindende zwischen all diesen Theorien ist der Konsens, dass frühe und früheste Beziehungserfahrungen einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung haben. Natürlich ist diesem pluralen Zugang die Gefahr der wissenschaftlichen Fragmentierung inhärent, die aber unterlaufen werden kann, indem die „pluralen Theorien miteinander in Beziehung gesetzt werden“ (ebd., 125). Es soll also nicht zu einer Nivellierung der Unterschiedlichkeiten kommen; im Gegenteil, Unterschiede sollen durch die unterschiedlichen Ansatzpunkte und Sichtweisen wesentlicher Aspekte eine besondere Akzentuierung erfahren.

Eine weitere Herausforderung wird es sein, die theoretischen Annahmen und Gedankenkonstruktionen immer wieder herunterzubrechen auf den Alltag der STA-Jugend, was ich durch das Einbauen unterschiedlichster Alltagsbeschreibungen und -beispiele erreichen möchte. Die Stärke dieser theoretischen Auseinandersetzung liegt meinem Verständnis nach in ihrer Praxisnähe und -relevanz, genauer gesagt, in ihrer *Alltags*nähe und -relevanz, die in der engen Verschränkung mit einem psychoanalytisch-

pädagogischen Denken und mit klinisch-therapeutischen Erkenntnissen im sozialpädagogischen Alltag (im real- oder milieutherapeutischen Raum) – so wird vermutet und gehofft – zu einem bewussteren, entwicklungsförderlichen und besonneneren Umgang mit Instrumenten der Gewaltprävention seitens der Betreuenden führen kann, zumal die Persönlichkeit und Haltung (und damit die Selbstreflexivität) der SozialpädagogInnen letztlich in den Mittelpunkt des Interesses gerückt werden, ohne den Jugendlichen aus dem Brennpunkt der Auseinandersetzung zu drängen! Es soll damit einem Bereich der sozialpädagogischen Praxis ein für SozialpädagogInnen annehmbares, theoretisches und vor Allem praxis- und *alltags*nahes Konzept zu Grunde gelegt werden, wodurch die Subsistenzarbeit des Alltags eine neue, gesteigerte Wertschätzung erfahren mag. Mein zentrales Anliegen ist es, die unbewusste Dynamik scheinbar banalen sozialpädagogischen Alltagsgeschehens vor diesem Hintergrund ein Stück weit verstehbarer zu machen. Das soll die Basis abgeben für die Aufrechterhaltung der (Be-)Handlungsfähigkeit der sozialpädagogisch Tätigen – auch in kaum zu durchschauenden Konstellationen und ausweglos erscheinenden Situationen.

ORIENTIERUNG, ERSEHNTE ORDNUNG, DESILLUSIONIERUNG… EIN GEDACHTES GERÜST

1 DARSTELLUNG DES UNTERSUCHUNGSGEGENSTANDES

„[…] diesen Jugendlichen, fehlt keine Gewaltpoesie. Es mangelt an Fähigkeiten, die eine sozial adäquate Perspektivenübernahme und Einsicht in die Folgen des eigenen Handelns ermöglichen würden, […], wir haben ihnen das Erlernen von Verantwortung für das eigene Handeln […] vorenthalten, unter anderem weil wir sie sich selbst überlassen haben“ (Kersten 2008, 60).

Wie in der Einleitung angerissen, sehen sich SozialpädagogInnen in ihrem Arbeitsalltag häufig mit zerstörerischem, gewalttätigem Verhalten des Jugendlichen konfrontiert. Schimpftiraden, Schlägereien, Drohungen, Zerstören von eigenem und/oder fremdem Eigentum, Diebstähle, Erpressungen, Arbeitsverweigerung, Selbstverletzungen, Abgängigkeiten etc. begleiten ihren Alltag. Ganz schlicht könnte man sagen, dass sie sich beständig in pathologischen Beziehungsstrukturen bewegen, deren Veränderung ihre Aufgabe ist, und die aber permanent dazu einladen, sich (in unbewusster Art und Weise) darin verstricken zu lassen und damit die bestehenden Muster aufrecht zu erhalten, das Scheitern des Jugendlichen mit zu perpetuieren und das destruktive Verhalten zu verstärken.
Die gezeigten Verhaltensweisen können angesichts der Lebensgeschichte und der damit verbundenen Störung des Jugendlichen zwar meist erklärt und sogar verstanden werden, müssen jedoch zum Anlass der Bearbeitung von zu Grunde liegenden Problemen werden. Die regelmäßigen Gespräche, die in diesem Zusammenhang geführt werden, sind zwar durchwegs von momentanen Einsichten des Jugendlichen gekennzeichnet, zeigen allerdings in der Regel eine nur sehr kurzfristige Wirkung. Nach einer Entschuldigung und/oder einer Beteuerung, sich andere Verhaltensmöglichkeiten zu überlegen, sind dem Jugendlichen die mündlichen Vereinbarungen bald nicht mehr bewusst zugänglich; die grenzverletzenden und -überschreitenden Handlungsweisen treten wieder und zumeist mindestens in der gleichen Intensität auf. Es scheint so, als hätten die sozialpädagogischen Interventionen und Bemühungen keinen langfristigen und nachhaltigen Sinn. Diese Dynamik kann den Jugendlichen und die Betreuenden in Gefühlszustände der Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit und letztlich in die Resignation treiben; das Verhalten des Jugendlichen wird dann jedoch als nicht veränderbar festgelegt, womit dem Einzelnen Entwicklungschancen weitgehend abgesprochen werden. Es kommt dann zu wechselseitigen Festlegungen („nicht behandelbar“ vs. „unfähig zu helfen“), die zu einem grundsätzlichen Scheitern führen, wenn sie nicht bearbeitet werden. Deshalb müssen Maßnahmen entwickelt und an-

gewandt werden, die im Alltag brauchbar und wirksam sind, nämlich Maßnahmen, die eine Unterstützung bieten, einerseits

- für den Jugendlichen in Hinblick auf seine weitere (psychische) Entwicklung durch eine Unterstützung bei der gezielten Bearbeitung seiner bestehenden, individuellen Problematik sowie andererseits
- für die SozialpädagogInnen, damit sie die Dynamik der Beziehungen durchschauen können und nicht entweder ins (sadistische) (Gegen-)Agieren kommen oder in der Resignation landen bzw. verharren, das heißt in eine sadomasochistische Beziehungskonstellation geraten und so ihr bisheriges und weiteres pädagogisches Tun ad absurdum führen.

Ich spreche hier von lange andauernden Beziehungssituationen und Konstellationen, in denen sich Jugendlicher und SozialpädagogIn in einer verhärteten Pattsituation gegenüberstehen, die als Chaos erlebt wird, weil sie nicht mehr gedacht werden kann. Die Behandelnden fühlen sich letztlich (be-)handlungsunfähig (bzw. werden es auch), und der Jugendliche verliert angesichts der fehlenden Ordnung und Orientierungsmöglichkeiten seine letzten Kontrollen. Was übrig bleibt, ist eine entgleiste, kontinuierliche Kumulation der Eskalationen und die Reduktion auf die Idee einer Suspendierung und/oder Entlassung, „weil eh nichts geht… weil es eh keinen Sinn macht… weil der Jugendliche sowieso nicht entwicklungsfähig ist“ und/oder „weil wir nicht gut genug sind“. Dieser Dynamik muss entgegengewirkt werden, um dem Auftrag der optimalen Förderung und Versorgung gerade dieser Jugendlichen nachzukommen, denn genau für diese Jugendlichen gibt es Einrichtungen wie die STA-Jugend… gerade weil sie so sind, wie sie sind, weil sie so agieren, wie wir es alltäglich erleben, weil sie so schwierig sind, sind sie in stationärer (nach-)psychiatrischer Rehabilitation. Das ist natürlich eine hohe Anforderung an und eine große Herausforderung für das behandelnde Team und erfordert ein laufendes Überlegen und „Erfinden“ von (Be-)Handlungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung der intrapsychischen, interpersonellen und interdisziplinären Dynamiken, will man dem Versorgungsanspruch möglichst gerecht werden. Die ersten Schritte in Richtung einer konstruktiven Bearbeitung sind dann eine möglichst große Bewusstheit über das, was gerade passiert, ein Verstehen der Dynamik und eine darauf aufbauende, gemeinsame Planung der Interventionen.
Anlässlich einer hohen Zahl an gewaltsamen Eskalationen und Übergriffen und der damit verbundenen Hilflosigkeit und Einschränkung der (Be-)Handlungsfähigkeit wurde, wie bereits erwähnt, das hier beschriebene Gewaltpräventionsprojekt durchgeführt.

Im Sinne der Orientierung und (fantasierten/ersehnten) vorläufigen Ordnung werde ich nach einer ersten „Standortbestimmung“ ganz allgemein auf Gewaltprävention eingehen, indem ich drei bekannte Programme vorstelle und anschließend in einen Zu-

sammenhang mit einem zu Grund gelegten psychoanalytisch-pädagogischen Denkhintergrund bringen werde[8]. Das heißt ich werde Bezug nehmen auf die gängige Form der Gewaltprävention innerhalb strukturierter Programme und Trainings, um dann über den Weg der Kritik zu versuchen, eine Art und Weise der Verwendung zu formulieren, die einem psychoanalytisch-pädagogischen Hintergrund entspricht. Ich beziehe mich dabei auf eine Kritik, die Schön (2003) wie folgt formuliert:

> „Eine […] Kritik […] bezieht sich auf die fehlende […] Reflexion. […] Die Ursachen von gewalttätigen Auseinandersetzungen werden in den Personen verankert, in einem Mangel an ‚Training' gewaltfreier Bedürfnisartikulation und Interessensdurchsetzung. Zu wenig wird reflektiert, ob die ausgeübte Gewalt nicht zunächst einmal – ein mehr oder weniger hilfloser – Ausdruck von Erlebnissen und Erfahrungen ist, die tatsächlich stattgefunden haben und die Kinder damit auf erfahrene Unterdrückung, Verletzung, Gewalt hinweisen. Erst wenn solche Erfahrungen zur Sprache kommen dürfen, kann Veränderung erwartet werden" (Schön 2003, 177).

Ähnlich kritisch steht auch Feurle (2007) dem Programm FAUSTLOS gegenüber, wenn er seine prinzipielle Skepsis gegenüber allen sozialtechnologischen Programmen formuliert, die „[…] die Gefühlswelt der Kinder oder Jugendlichen zu trainieren beabsichtigen" (Feurle 2007, 1), auf eine Verwechslung von sozialer Anpassungsbereitschaft mit psychischer Gesundheit hinweist und FAUSTLOS daher als grundsätzlich aggressionsfeindliches Konzept beschreibt (vgl. ebd.).[9] Andererseits weist Leuzinger-Bohleber (2009) wiederholt darauf hin, dass beispielsweise in der Frühprävention, gerade solche Programme wie FAUSTLOS eine Möglichkeit für empathische, akzeptierende Beziehungserfahrungen sein kann. Die Frage ist, in welchen Fällen ein „Programm" sinnvoll und notwendig sein kann und welche Funktionen es für die Beziehung zwischen Jugendlichem und AnwenderIn erfüllt.

1.1 Therapie oder Bootcamp? – Eine Standortbestimmung

Wenngleich bisher schon deutlich geworden sein sollte, welche Position hinsichtlich der Frage „Therapie resp. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung oder Boot-Camp

[8] Ich werde auch die Übungsabfolgen der Programme darstellen. Es ist mir bewusst ist, dass eine Reproduktion in dieser Form wie in einem Schulreferat anmutet. Ich habe diese Darstellungsform bewusst gewählt, weil es mir darum geht, die Hoffnungen darzustellen, die solch „sauber" geplante Übungsabfolgen in den RezipientInnen erwecken, um anschließend eine Verbindung mit der „dreckigen" Realität herzustellen.

[9] Aus dieser kritischen Position heraus habe auch ich begonnen, mich mit Gewaltpräventionsprogrammen auseinanderzusetzen. Im Laufe der Arbeit hat sich mein Blick verändert. Nach wie vor halte ich das reine Trainieren von Verhaltensfertigkeiten nicht für sinnvoll in Hinblick auf die psychische Entwicklung des Jugendlichen, erkenne aber die Notwendigkeit von äußerlichen Maßnahmen, um überhaupt weiter arbeiten zu können. Wie zu zeigen sein wird, können sich aber im Rahmen eines solchen Programms wesentliche Beziehungsprozesse entwickeln, für die das Programm den Rahmen geben kann.

resp. Punitivität“ hier eingenommen wird, werde ich an dieser Stelle im Sinne einer Standortbestimmung auf diese grundlegende Debatte näher eingehen.

1.1.1 Ein kurzer Blick auf die so genannte konfrontative Pädagogik

Wenn es um Gewaltprävention geht, ist es notwendig, auch einen Blick auf die so genannte konfrontative Pädagogik zu werfen, wenngleich dieser Zugang meinen Vorstellungen und Überzeugungen diametral entgegen steht. Dieser Ansatz „boomt“ in den letzten Jahren regelrecht, was Fröhlich-Gildhoff (2005, 2006) dazu veranlasst, von einem Paradigmenwechsel zu sprechen.
Weidner und Kilb (1997) führen zwei Methodiken konfrontativer Pädagogik als delikt- und defizitspezifische Behandlungsmaßnahmen für gewaltbereite Mehrfachtäter nach dem methodischen Vorbild der konfrontativen und provokativen Therapie an: das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) in der Justiz und das Coolness-Training (CT) in der Jugendhilfe und Schule, zwei Ansätze, die in ihrer Bedeutung für das vorgelegte Thema aus o.g. Grund genauer betrachtet werden müssen. In diesem Fall soll die Auseinandersetzung zu einer eindeutigen Abgrenzung führen. Dabei beziehe ich mich auf andere Autoren, die die theoretische Zugangsweise der konfrontativen Pädagogik als „psychoterroristisch“ (Kunstreich), „dekontextualisiert“ (Scherr), sich „als Bestandteil bürgerlicher Pädagogik entlarvend“ (Kunstreich) mit „re-traumatisierender Folgewirkung“ (Herz), die „gar nichts Neues“ ist (Simon) und sich „penetrant männlich darstellt“ (Winkler), bezeichnen (vgl. Weidner et.al.,2006, 27).
Der Begriff der konfrontativen Pädagogik steht nicht für eine in sich geschlossene pädagogische Theorie sondern bezeichnet einen bestimmten pädagogischen Handlungsstil (vgl. Wikipedia). Die hier vorgestellte Methodik steht – so die Autoren – im Kontext eines auf Demokratie und auf Förderung von Selbstverantwortung zielenden erzieherischen Prinzips, wobei Konfrontation vor dem Hintergrund einer entschiedenen Haltung des/der intervenierenden PädagogIn als eine von zahlreichen Interventionsformen eingesetzt wird. Diese entschiedene Haltung bezieht sich darauf, entweder eine Störung sozial kommunikativer Gruppenbezüge, Verletzungen individueller Freiheitsrechte oder der Unversehrtheit anderer Personen nicht zu akzeptieren, sondern den Täter (Regelverletzer) sowohl mit der Tat als auch mit der geschädigten Person möglichst rasch und direkt zu konfrontieren. Dabei gilt es nach Weidner und Kilb (2006) die Person des Regelverletzers innerhalb der pädagogischen Beziehung ernst zu nehmen und auf der personalen Ebene zu respektieren.

Als inhaltliche Grundlage des Anti-Aggressivitäts-Trainings wird formuliert:

> „Gewalttätige Wiederholungstäter beschreiben sich als durchsetzungsstark, dominant, selbstbewusst, die Einschüchterung, Bedrohung und Angstmachen gezielt

> einsetzen können. Sie genießen es, wenn Passanten die Straßenseite wechseln. Sie fühlen sich zwischen Rambo und Versager und das macht sie unberechenbar“ (aus: Weidner 1993: Die andere Meinung – Tatkonfrontationen; zitiert nach: www.**anti-**gewaltkurse.de /.../**anti**-aggressivitats-**training**.html, 11.04.2010).

Das Anti-Agressivitäts-Training basiert nach Weidner auf der Grundlage der folgenden Fromel: *Akzeptanz + Konfrontation = soziale Entwicklung*. Es versteht sich als eine deliktspezifische, sozialpädagogisch-psychologische Behandlungsmaßnahme für aggressive Wiederholungstäter und orientiert sich an einem lerntheoretisch-kognitiven Muster. Basierend auf theoretischen und praktischen Erfahrungen, sowie praktischen Ableitungen aus Aggressions- und Gewalttheorien wurde ein Curriculum zur Reduzierung und zum Abbau der Gewaltbereitschaft entwickelt. Im Mittelpunkt dieses Programms steht die Methode des „heißen Stuhls“.

> „Die Teilnehmer werden gewollt provoziert und mit ihren Tatverharmlosungen, Rechtfertigungen, den Folgen der Tat sowie Widersprüchen und Schwächen konfrontiert. Die Teilnehmer sollen lernen mit Provokation umzugehen um ruhiger und überlegter auf diese reagieren zu können“ (ebd.).

Diese Form des Trainings richtet sich an männliche Jugendliche und junge Heranwachsende, die mehrfach wegen Gewaltdelikten verurteilt wurden. Es wird jedoch von den Autoren für die Arbeit in anderen Kontexten ebenso empfohlen. Es richtet sich an Personen, die sich häufig schlagen und scheinbar Spaß daran haben, die Gewalt als Lösung von Problemen ansehen, die gezielt Macht über Andere ausüben und die leicht reizbar sind. Das Hauptziel ist es, ein Leben ohne Gewalt zu führen und damit keine weiteren Opfer mehr zu produzieren (vgl. ebd.).

Das Coolness-Training

> „[…] richtet sich an Schulen und Jugendhäuser mit einem Gewaltpotential, in denen Lehrer und Schulsozialarbeit überlastet sind und mit herkömmlichen Methoden an ihre Grenzen stoßen“ (ebd.).

Das Coolness-Training soll der Prävention von Gewalt und der Gewaltbearbeitung an Schulen und in Jugendhäusern dienen. Bezeichnender Weise ist auf der Internet-Seite, auf der die Ausführungen von Weidner zu diesen beiden Modellen zusammengefasst sind, den Ausführungen zum Coolness-Training nebenstehender Cartoon vorangestellt. Meinem Empfinden nach drückt sich darin in Kombination mit der Beschreibung der Zielgruppe in keinerlei Hinsicht Akzeptanz aus sondern vielmehr eine Festlegung der betroffenen Jugendlichen als

Abb. 1 (vgl. www.**anti**gewaltkurse.de)

„zu korrigierend“. Der Cartoon zeugt nicht von Wertschätzung, sondern stellt den jugendlichen Täter bloß; er beschämt ihn.
Das Training richtet sich an gewaltbereite Jugendliche, an deren potentielle und auch tatsächliche Opfer und auch an scheinbar unbeteiligte BeobachterInnen. Angesprochen werden Kinder und Jugendliche in Schulen, Jugendhäusern und Jugendgruppen. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, bei schwierigen Situationen hinzuschauen sowie auch die friedliche Einmischung üben. Auch hier liegt nach Weidner die o.g. Formel *„Akzeptanz + Konfrontation = soziale Entwicklung“* den Methoden zu Grunde. Daneben kommen unterschiedliche Methoden der Sozialen Arbeit zum Tragen. Das Hauptziel des Trainings ist die Entwicklung einer „Einrichtungsethik, die von Akzeptanz und Friedfertigkeit geprägt ist“ (ebd.). Für die Durchführung werden unterschiedliche Varianten vorgeschlagen: Es kann als Projektwoche durchgeführt werden oder auch als Langzeitprojekt zur Gewaltprävention, -vermeidung und -bearbeitung (vgl. www.**anti-**gewaltkurse.de/.../**anti**-aggressivitats-**training**.html, 11.04.2010). Auffällig und verstörend ist, dass nicht gefragt wird, warum und wodurch die Jugendlichen so gewalttätig geworden sind – was sie zu diesen „gewalttätigen Monstern“ gemacht hat, als die sie hier beschrieben werden.

Meine kritische Haltung gegenüber der konfrontativen Pädagogik möchte ich unter der Verwendung der von Scherr (2008) formulierten Kritikpunkte an dieser Stelle präzisieren. Liest man sich das Bisherige nämlich oberflächlich durch und ignoriert beispielsweise den Cartoon, dann klingt das eigentlich gar nicht so schlecht: Natürlich müssen gewalttätige Jugendliche mit ihren Taten konfrontiert werden, damit diese bearbeitbar werden; natürlich muss die pädagogische Arbeit von Wertschätzung und Akzeptanz getragen werden (wobei aber genau hingeschaut werden muss, woran denn nun diese Wertschätzung erkennbar wird…); und natürlich ist ein zukünftiges gewaltfreies und friedliches Miteinander ein anzustrebendes Ziel. Die Kritik von Scherr, der ich mich hier anschließe, bezieht sich erstens darauf, dass die „vorliegenden Darstellungen von AAT und CT […] auf eine systematische Auseinandersetzung mit den Theorien und Ergebnissen der sozialwissenschaftlichen Gewaltforschung […]“ (Scherr 2008, 2) verzichten:

> „Die Frage nach den Ursachen und Gründen von Gewalt wird stattdessen mit dem stigmatisierenden […] Hinweis auf vermeintliche Eigenschaften der Täter beantwortet, womit Gewalt aus ihren sozialen Kontexten herausgelöst und als Ausbruch individueller Aggressionsneigungen dargestellt wird, und selbst die biografische Genese solcher Neigungen findet wenig Aufmerksamkeit. Dieser analytischen Dekontextualisierung korrespondiert ein Interventionskonzept, das […] darauf setzt, dass Persönlichkeitseigenschaften in einer Weise verändert und verankert werden können, die jeweilige Adressaten dazu befähigt, künftig situationsunabhängig kontrolliert und diszipliniert mit den ihnen zugeschriebenen Aggressionsneigungen und Gewaltpotentialen umzugehen“ (ebd.).

Scherr kritisiert weiter, dass ein „klassisch-männliches Subjektmodell“ zum therapeutischen Ziel erklärt wird:

> „Das Modell des selbstbeherrschten autonomen Individuums, das seine eigenen Emotionen und Triebe diszipliniert und kontrolliert, sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten selbstbewusst behauptet und geltende Normen anerkennt“ (ebd.).

Er bringt Zweifel an diesem heroischen Subjektmodell zum Ausdruck und verweist auf die Frage, wie sich ein Interventionsmodell rechtfertigt, welches die zukünftigen Verhältnisse, in die der Jugendliche nach dem Training entlassen wird, nicht mit einbezieht. Ich weise auch auf die Problematik hin, dass disziplinierende, rein eingrenzende Interventionen nicht zwangsläufig zu einem Verstehen führen. Ohne Verstehen aber kann keine Einsicht Raum greifen. Des Weiteren verweist Scherr auf den grundsätzlichen Widerspruch, der das Konzept und das methodische Vorgehen durchzieht – den Widerspruch zwischen der „Habitualisierung disziplinierter und kontrollierter Männlichkeit“ und der Stärkung von Empathie, von Einfühlungsvermögen in die Opfer:

> „Dieser Widerspruch – harte Konfrontationen fördern nicht den Aufbau empathischer Fähigkeiten sondern den Aufbau von Charakterpanzerungen – durchzieht auch das methodische Vorgehen“ (ebd.).

Neben der Dekontextualisierung und der Personalisierung der Tat kritisiert Scherr besonders die Anwendung solcher Programme außerhalb des Jugendstrafvollzugs. Für diesen räumt er ein, dass auch ein Anti-Aggressivitäts-Training im Sinne Weidners besser sein kann als ein reiner Verwahrvollzug und Ignoranz (vgl. ebd., 3), weil darüber wenigstens irgendein Angebot der Auseinandersetzung mit der Tat, der Persönlichkeit des Täters und anzustrebenden Lernprozessen gemacht wird. Er weist allerdings darauf hin, dass damit noch keine Begründung für die spezifische Methodik formuliert ist und „[…] insbesondere auch keine Begründung für die Verwendung […] außerhalb dieses Kontextes, d.h. in Schulen und Jugendhilfe“ (ebd.).
Zuletzt sei auf die Stigmatisierung der Adressaten eingegangen – ein Aspekt, der gesondert diskutiert werden muss, wenngleich er schon mehrfach angeklungen ist. Scherr bezieht sich bei diesem Kritikpunkt auf den sozialwissenschaftlichen Grundsatz, dass Rückschlüsse von situationsspezifischen Verhaltensweisen (z.B. Lärmen und Randalieren von Hooligans bei einem Match) auf situationsunabhängige Persönlichkeitseigenschaften („der ist nun mal ein gewalttätiges Monster“) prinzipiell nicht zulässig sind. Dieser Grundsatz findet in der Konzeption des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings keine Berücksichtigung:

> „Präsentiert werden dort vielmehr vermeintlich klare Fälle, bei denen diese Differenzierung zwischen Person und Situation unangebracht zu sein scheint: ‚Die Zielgruppe des Anti-Aggressivitäts-Trainings sind gewalttätige Wiederholungstäter, Hooligans, Skinheads, so genannte stadtbekannte Schläger… Die Zielgruppe sind die zahlenmäßig kleine, aber konfliktträchtige und (den Opfern) Angst einflößende Population von Jungen und Männern, bei denen Gewalt zum Alltagshandeln zählt, die

> Gewalt als einfache, unkomplizierte, ökonomische und Erfolg versprechende Form der Interaktion betrachten. Das Motto dieser selbstbewusst auftretenden, thrillorientierten Spezies lautet: Gewalt macht Spaß!'" (Weidner et.al. 1997, 43; zitiert nach Scherr 2008, 5).

Schon die Bezeichnung der Zielgruppe als „Spezies" verweist auf das stigmatisierende Täterbild, das hier propagiert wird und dem ich mich vehement entgegen stelle. Die Formulierung legt nahe, dass es sich nicht um Menschen handelt, die auf Grund bestimmter Umstände antisoziale Verhaltensweisen zeigen, sondern um lustgesteuerte, grundsätzlich gewaltbereite Monster. Auch der oben gezeigte Cartoon bringt eine verächtliche Haltung dem Jugendlichen gegenüber zum Ausdruck. Es ist nicht so, dass ich kein Verständnis habe für eine solche Sicht, solange sie sich auf eine soeben erlebte Situation bezieht und vorübergehend ist, sprich, durch eine Reflexion wieder zurechtgerückt wird. Es gibt viele Situationen, in denen man sich sinnlosen Gewalttaten gegenüber sieht, die das Gefühl aufkommen lassen, man hätte es mit einem entmenschlichten Wesen zu tun, das man einfach nur ändern oder lynchen will, zumal auch die Lust, die die Gewalthandlung bereitet, spürbar ist. Das sind Momente, in denen auch vorübergehend das Interesse an den zu Grunde liegenden Problemen erlischt, weil angesichts der Tat nur noch Hass, Verachtung, Vernichtungswunsch oder auch Resignation übrig bleiben. Das ist dann aber als Abwehr der in der Gegenübertragung entstehenden Gefühle (Angst, Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit…) oder als projektiv-identifikatorischer Prozess zu verstehen, und genau diese Gefühle und Haltungen gilt es aber zu reflektieren! Sonst ist keine Rede mehr von „Fadensuche" geschweige denn von „Fadenfinden" – dann geht es um Rache, Unterdrückung und daraus resultierende, erzwungene Anpassung.
Problematisch ist auch die Formulierung, dass der Täter „lebenslange Verantwortung für sein/e Opfer übernehmen soll. Nichts spricht gegen ein Bearbeiten und das Übernehmen von Verantwortung für das eigene Handeln, doch diese rigide Formulierung „klinkt sich direkt ein" in die Über-Ich-Pathologie dissozial handelnder Menschen, wie sie im zweiten Kapitel dieser Arbeit beschrieben wird.

1.1.2 Löschung bzw. Umprogrammierung des „Defekts": Boot Camps

Die Formulierungen, die dem Konzept der konfrontativen Pädagogik folgen, erinnern an das Konzept so genannter „Boot Camps" und „Erziehungslager", die in den letzten Jahren häufig Anlass zu regen Diskussionen gaben. Grögl-Buchart (2009) bezieht sich in ihrem Aufsatz zur Frage „Therapie oder Boot Camp?" auf genau die hier skizzierte Problematik. Sie bezieht sich auf die Debatte über Jugendkriminalität, die eine Diskussion über neue und bessere Erziehungsmethoden für straffällig gewordene Ju-

gendliche ausgelöst und die Einführung von so genannten Boot Camps nach amerikanischem oder Erziehungslager nach deutschem Muster zur Diskussion gebracht hat. Amerikanische Boot Camps sind Lager, die nach den Grundregeln und Praktiken der US Marines geleitet werden (vgl. Amos 2008, 132). Sie basieren auf einem durchstrukturierten Tagesablauf unter äußerster Betonung von Disziplin und Gehorsam:

> „Körperliche Ertüchtigung, teilweise auch Erniedrigungen und körperliche Bestrafung spielen eine wichtige Rolle. Alles in allem handelt es sich um ein Verhaltensmodifikationsprogramm auf der Grundlage eines strikten Belohnungs- und Bestrafungsprinzips“ (ebd.).

Wie zuvor für die konfrontative Pädagogik beschrieben, beanspruchen auch Boot Camps, eine Antwort auf jugendliches Fehlverhalten zu geben, ohne sich mit den Ursachen desselben auseinander zu setzen. Es gibt solche Camps zur Besserung und Rehabilitation von Straftätern, insbesondere für straffällig gewordene Jugendliche als Alternative zu einer Haftstrafe. Die Philosophie dieser Lager lautet; „Willen brechen, um ihn später wieder aufzubauen“. Erziehungslager nach europäischem Muster existieren ebenfalls als Alternative zu einer Haftstrafe oder Untersuchungshaft jedoch auch als Prävention für aggressive Jugendliche. Diese Lager bieten ein hochstrukturiertes Angebot, welches auch Ausbildung, Freizeitgestaltung, Erlebnispädagogik und Sport umfasst. Die Hauptkritik einer begleitenden Studie ist, dass allerdings

> „[…] nicht mit einer grundsätzlichen Umorientierung bei den Jugendlichen gerechnet werden kann, da das Akzeptieren von Normen und Regeln einen Verinnerlichungsprozess voraussetzt, der allein durch Drill nicht zu erreichen ist“ (Grögl-Buchart 2009, 11).

Amos (2008) ortet hinter dem Boom derartiger Modelle den Fokus auf ein Nützlichkeitsdenken im modernen pädagogischen Diskurs; das Individuum soll nicht verstanden, sondern für die Gesellschaft nützlich gemacht werden. Die „schädlichen Neigungen“, die zum Fehlverhalten führen, sollen gelöscht und das Individuum umprogrammiert werden. „Unterstellt wird, dass ‚defekte’ Jugendliche […] ‚Falsches’ gelernt haben, das nun durch ‚Richtiges’ zu ersetzen ist“ (ebd., 149). Diesem Modell stellt Grögl-Buchart vorhandene therapeutische Konzepte in der Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens gegenüber und stellt dies am Beispiel der Sozialtherapeutischen Abteilung für Kinder (STA-kids) dar:

> „Bei der stationären Therapie an der STA-Kinder folgen wir einem psychoanalytischen und systemischen therapeutischen Ansatz auf der Basis sozialpädagogisch geführter Wohngruppen. Im Gegensatz zu bootcamps sehen wir unser Ziel darin, dass es bei den Kindern/Jugendlichen zu o.g. Verinnerlichungsprozess im Sinn einer strukturellen Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Persönlichkeit kommt. In der Zusammenschau von psychologischer, meist auch psychiatrischer Vordiagnostik, den anamnestischen Daten, dem Verhalten des Kindes im ‚Hier und Jetzt’ auf der Station und auch das der Angehörigen, gelangen wir unter Berücksichtigung der Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse zu einem vielschichtigen Bild des

> betroffenen Kindes. Das umfasst die Persönlichkeitsentwicklung und Psychodynamik gleichermaßen wie Leistungsniveau und Ressourcen. Über eine formulierte Arbeitshypothese und Zieldefinition kommt es zur Zu- und Einteilung der Therapie mit verschiedenen Schwerpunkten: Diese ergeben sich aus den unterschiedlichen Struktur- und Funktionsniveaus der Kinder. Als Kriterien werden dafür Identitätsentwicklung, Abwehr und Realitätsprüfung eingesetzt […]“ (ebd., 12).

Bei den zugewiesenen Kindern und Jugendlichen handelt es sich bei einem Großteil diagnostisch um eine Störung des Sozialverhaltens und/oder Persönlichkeitsentwicklungsstörung. „Auf der Verhaltensebene heißt das: ‚stiehlt, lügt, läuft davon, geht mit der Schere auf die LehrerIn los, verweigert alles, ritzt sich, schlägt den Bruder usw.‘“ (ebd.). Rund 70% der Kinder und Jugendlichen kommen nach einem psychiatrischen Aufenthalt, ca. 10% von einer anderen stationären Einrichtung. Viele stehen am Beginn einer kriminellen Karriere, andere haben schon Erfahrungen mit der Justiz.

> „Der gemeinsame Nenner ist das aggressive Verhalten gegen andere und/oder sich selbst. Bei näherer Betrachtung gibt es allerdings beträchtliche Unterschiede sowohl im Ausagieren als auch im Strukturniveau dieser Kinder/Jugendlichen und in deren Familiensystem“ (ebd., 13).

Grögl-Buchart differenziert vier Hauptgruppen, was eine differenzierte therapeutische Herangehensweise notwendig macht. In ihrer Einteilung folgt sie Kernberg (2003) und unterscheidet: (1) Neurotische Struktur („Familiendrama“, ca. 10%), (2) Überwiegend neurotische Struktur („Adoleszenzkrise“, ca. 25%), (3) Persönlichkeitsentwicklungsstörung auf Borderline-Niveau (ca. 50%) und (4) Borderlinestruktur mit kognitiver Einschränkung (ca. 15%). Diese (eher grobe) Einteilung dient der Orientierung im stationären Alltag. Zusammenfassend stellt Grögl-Buchart fest:

> „Psychotherapeutische Konzepte in der Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens zielen sowohl auf eine Verhaltensänderung als auch auf eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Entfaltung der individuellen Möglichkeiten des einzelnen Kindes ab. […] Stationäre psychotherapeutische Behandlung versteht sich nicht nur als Alternative zu oben genannten bootcamps und Erziehungslagern, sondern auch als Chance eine dissoziale Karriere zu verhindern“ (ebd., 17).

Amos versteht Boot Camps auch als Ausdruck gesellschaftlicher Hinwendung zu Punitivität; sie beschreibt die populäre Forderung nach mehr Härte, nach Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters (was in manchen Ländern praktiziert wird, vgl. Ziegler 2006, 71ff) und resümiert, dass zur Zeit der Sühne- und Abschreckungsgedanke vorherrschender ist als der Resozialisationsgedanke (vgl. Amos 2008, 138f). In diesem Zusammenhang möchte ich mich kurz der (gesellschaftlichen) Funktion von Strafe zuwenden, wobei ich mich auf einen „Klassiker der Psychoanalyse und Pionier der psychoanalytischen Pädagogik“ (vgl. Fatke et.al., 1995) – D. W. Winnicott – beziehe.

1.1.3 Zur Funktion von Strafe – Punitivität als Ausdruck unbewusster Prozesse

Da erstens in der allgemeinen Debatte immer wieder die Forderung nach härteren Strafen für gewalttätige Jugendliche laut wird, zweitens häufig die Vorstellung besteht, dass Psychoanalyse mit Strafe nicht vereinbar sei (vgl. Heinemann et.al. 2002, 64) und drittens gerade aggressive Kinder und Jugendliche das Bestraftwerden geradezu provozieren, ist es in einer psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit über den Umgang mit jugendlicher Gewalttätigkeit notwendig, sich genauer mit der Bedeutung von Strafe auseinander zu setzen.
Von Wolffersdorff (2006) beschreibt, dass die psychosoziale Arbeit mit delinquenten Kindern und Jugendlichen derzeit unter einem doppelten Problemdruck steht (vgl. Von Wolffersdorff 2006, 145f). Einerseits kann die Suche nach Einsparungspotentialen festgestellt werden, die alle Hilfesysteme betrifft und andererseits die (naive) Erwartung,

> „[…] dass die Folgen tief greifender sozialer Erosionsprozesse von diesen Systemen schon irgendwie aufgefangen und ‚gerichtet' werden könnten. Die Aufmerksamkeit, die Menschen in sozialen Randlagen erfahren, ist allzu oft nur abwehrend und ausgrenzend. Dass die anstrengende Arbeit mit ihnen ein gesellschaftliches Klima der Anerkennung voraussetzt – ein förderliches Milieu, wie […] Winnicott und […] Bettelheim es genannt haben, droht dabei in Vergessenheit zu geraten" (ebd.).

Wesentlich erscheint hier der Hinweis auf die enorme (psychische) Anstrengung, die mit einer Auseinandersetzung mit der hier vorgestellten Klientel verbunden ist. Natürlich ist es schwer und schmerzhaft, genau hinzuschauen und zu erkennen, was mit diesen Kindern und Jugendlichen passiert (ist), was diese Kinder und Jugendlichen tun, mit welchem Hass sie der Welt begegnen. Natürlich ist es einfacher, die Projektionsfläche, die diese Kinder und Jugendlichen bieten, zur eigenen Entlastung zu nutzen, sie wegzusperren, sie zu bestrafen, um damit die Gesellschaft zu schützen und sich der Begegnung mit ihren und auch mit den eigenen destruktiven und hasserfüllten Anteilen nicht stellen zu müssen. Mit den beiden Aspekten Schutzbedürfnis und Straf- bzw. Rachebedürfnis der Gesellschaft setzt sich Winnicott schon 1961 (vgl. Winnicott 1988, 259ff) in seinen „Anmerkungen zum Bericht der Untersuchungs-Kommission zum Problem der Bestrafung in Gefängnissen und Erziehungsanstalten" auseinander. Ausgangspunkt der Winnicott'schen Überlegungen ist die Grundprämisse, jeden Straftäter vom psychoanalytischen Standpunkt aus als

> „[…] krank und leidend zu betrachten, wenn dieses Leiden auch nicht immer sichtbar ist. Von diesem Standpunkt aus kann man es unlogisch nennen, einen Straftäter auch noch zu bestrafen. Was diese Menschen brauchen, ist eine Behandlung oder andere Arten von Hilfe" (ebd., 259).

In der Bestrafung in Gefängnissen und Erziehungsanstalten sieht Winnicott den unmittelbaren Ausdruck der Funktion des Gesetzes, nämlich die unbewussten Rachege-

fühle der Gesellschaft auszudrücken und zu befriedigen (vgl. ebd., 260). Gleichzeitig weist er aber auch darauf hin, dass die (geschädigte) Gesellschaft mit dem Wunsch nach Bestrafung auch ihrem Schutzbedürfnis nachgeht, ein Aspekt der auf die tiefe Bedrohung, die von gewalttätigen Kindern und Jugendlichen ausgeht, verweist. Koch (2008) postuliert, dass Jugendgewalt uns anzeigt,

> „[…] dass etwas an den grundlegenden Fürsorgepraktiken einer Gesellschaft, auf denen menschliche Beziehungen beruhen und deren Produkt sie sind, nicht stimmt. […] Es ist der emotionale Austausch, der ein Kind in die Lage versetzt, seine vorsprachlichen Wahrnehmungen so aufzuladen, dass sie emotionale Bedeutung erhalten und später auch außerhalb von ihm als Symbole weiterexistieren, als gute wie schlechte ‚Objekte', im schlimmsten Fall als Blanks, Leerstellen; in diesem Fall ist der andere buchstäblich ‚nichts mehr wert' und dennoch muss die entstandene Leere gefüllt werden, weil ihr Fehlen unbewusst schmerzt: ‚Die Nichtanerkennung eines anderen Menschen in einem engen Beziehungskontext ist vielleicht die schlimmste Beleidigung und Demütigung, die Menschen erleiden können'. […]
> Die Radikalität dieses Ansatzes besteht darin, dass die menschliche Evolution bei einer gesellschaftlich determinierten tiefgreifenden Störung von frühkindlichen Interaktionsformen auch den Rückwärtsgang einlegen kann. Gewalt ist in diesem Zusammenhang also alles andere als eine menschliche Konstante, die es bloß einzudämmen gilt […], sondern Ausdruck einer ‚Unmenschlichkeit', die, wiederum kulturell erworben, das soziale Geflecht einer Gesellschaft zerstören kann" (Koch 2008, 128f).

In diesem Zitat wird die Tiefe der Bedrohung deutlich, die von gewalttätigen Kindern und Jugendlichen ausgeht – von Kindern und Jugendlichen die aus der frühen, schmerzlichen und demütigenden Erfahrung des Nicht-anerkannt-Werdens heraus nicht in der Lage sind, ihr Gegenüber in seiner psychischen Existenz anzuerkennen. Die daraus erwachsende Leere führt zu einer existenziell bedrohlichen Hohlheit der sozialen Bezüge, in denen die eigene Wirksamkeit nur noch über Destruktivität und Gewalthandlungen erfahrbar wird. Bestrafung und Entfernen aus der Gesellschaft kommt in diesem Kontext einem Wegschauen gleich und wird mit dem Argument des Schutzes des Rests der Gesellschaft abgesichert.[10]

Rauchfleisch (1999) beschreibt noch einen anderen Aspekt des Strafbedürfnisses, dass nämlich eine wesentliche Ursache in einer Identifizierung mit dem Rechtsbrecher liegt; in der Wut darüber, dass dieser

> „[…], sich herausnimmt, was jedermann sich verbietet […], diese Wut kühlt sich, indem sie Gleiches mit Gleichem vergilt, die Tat des Stellvertreters an ihm wiederholt" (Enzensberger 1964; zitiert nach Rauchfleisch 1999, 22).

[10] Das Thema des Schutzes der Anderen/der restlichen Gruppe (vgl. Vetter 2003) ist ein Wesentliches in der sozialpädagogischen Arbeit mit gewaltbereiten/gewalttätigen Jugendlichen. Es ist oft nicht möglich, auseinander zu halten, wer nun eigentlich geschützt wird (Täter oder Opfer), wer eigentlich Täter und wer Opfer ist, und ob die Argumentation des Opferschutzes nicht auch hinterlegt ist mit dem Hass auf den und mit dem Ausstoßungswunsch gegenüber dem (vordergründig) als Täter identifizierten Jugendlichen.

Weiters weist er unter Bezugsnahme auf Steinert (1973) darauf hin, dass die Gesellschaft, indem sie kriminelle Handlungen zur Ausnahme macht, ihr „Heile-Welt-Bild zu retten und zu schützen sucht (vgl. ebd.). Mit Hilfe dieses Mechanismus – so meine ich – muss man auch nicht hinschauen, wie unheil die Welt beispielsweise des aggressiv ausagierenden und/oder delinquenten Jugendlichen ist.

Die Gefahr des Strafens ist aus psychoanalytischer Sicht die unbewusste Haltung des/der Strafenden. Winnicott unterscheidet sehr wohl positive und negative Aspekte des Strafens, indem er die Bedeutung des Vaters als Repräsentant des Gesetztes und der Realität für die menschliche Entwicklung betont. Es macht einen großen Unterschied, ob die Reaktion auf eine Straftat (die Bestrafung) einer Begegnung mit einem die Gesellschaft repräsentierenden, liebevollen Vater gleichkommt oder in Form einer sadistisch motivierten Bestrafung die negative Vaterbeziehung wiederholt:

> „Kommen in der Strafe unbewusst oder bewusst sadistische Impulse oder Rachegefühle zum Tragen, kann die Strafe nur das Selbst des Täters schwächen, was den Kreislauf von Angst und Aggression weiter in Gang hält“ (Heinemann et.al. 2002, 65).

Diesen Kreislauf beschreibt Koch sehr eindrücklich an den zwei Extrembeispielen der Praxis der Gefängnisstrafe und von Boot Camps (vgl. Koch 2008, 124f). Da sich in den Gefängnissen für viele Jugendliche ihre frühkindlichen Erfahrungen wie bedingungslos geforderter Gehorsam, eine permanente Bedrohung durch Gewalt, autoritäre Amtspersonen sowie der weitgehende Verlust echten verbalen Austausches, wiederholen, werden weitere Gewalttaten nur bis zur Entlassung aufgeschoben. Dasselbe Prinzip beschreibt Koch für Boot Camps:

> „Im Gegensatz zum einfachen Wegsperren werden die Jugendlichen hier vorübergehend […] ob ihrer Gewaltbereitschaft ruhiger. Das ist kein Wunder, denn die Struktur in diesen ‚Erziehungslagern’ ähnelt der, die sie von zuhause her kennen; auch in den ‚Camps’ spielen unbedingter Gehorsam, Disziplin, erfahrene, wenn auch meistens nur verbale Gewalt von einem ‚Anführer’, und vorgelebte ‚Gefühllosigkeit’ eine zentrale Rolle. Damit kommen die Jugendlichen gut klar, besser als die, die diese ‚Erziehungsmaßnahmen’ nicht mir ihren frühkindlichen Erfahrungen abgleichen können. Oft finden sie im ‚Führer’ des ‚Boot Camps’ auch eine Art Vaterersatz, einen ‚harten’ Mann, den sie idealisieren, obwohl er ihnen doch eigentlich vormacht, weshalb sie sich jetzt da befinden, wo sie sind. Es ist dieser einfache Wiederholungseffekt, der vorübergehend Ruhe verschafft […]. Welche längerfristigen therapeutischen Effekte diese Camps zeitigen soll[en], bleibt ein Rätsel. Eher ist zu vermuten, dass die frühkindlichen Erfahrungen, die in dieser Situation gespiegelt werden, geradezu erneut bestätigt werden und in dem Moment, wo sie ‚draußen’ erneut anschlussfähig werden, beim Betreffenden wieder zum ‚Tragen’ kommen, besonders, wenn sie einem ‚Schwachen’, ‚Opfer’ oder ‚Andersartigen’ begegnen, was das Aushalten von Differenz erfordert, was den Jugendlichen, oft auch aus ihrem Selbsthass heraus, aber nicht möglich ist und sie im ‚Lager’ oder in ‚Sibirien’ auch nicht dazugelernt haben“ (ebd., 125).

Das entscheidende Stichwort, das uns im Laufe dieser Arbeit immer wieder beschäftigen wird, scheint mir hier das Aushalten von Differenz zu sein, das jedoch gelingende Trennung und damit bestimmte intakte Funktionen der psychischen Struktur voraussetzt.
Nach Winnicott, der postuliert, dass das unreife Kind „zwei Mütter"– die Objekt-Mutter als Ziel der Triebe und die Umwelt-Mutter im Sinne der schützenden, versorgenden Mutter – hat, die letztlich im Inneren des Kindes im Laufe der Entwicklung zusammenkommen (integriert werden) müssen, ist es die Aufgabe der Umwelt aggressiver Kinder, als Objekt-Mutter die Destruktivität zu überleben und als Umwelt-Mutter, Gelegenheit zur Wiedergutmachung zu bieten, um das Stadium der Besorgnis (depressive Position nach Melanie Klein) zu ermöglichen (vgl. Heinemann et.al. 2002, 65f). Betrachtet man o.g. Strafmaßnahmen unter diesen Aspekten, dann kann man sie als „Versagen auf allen Linien" bezeichnen:

- Wegsperren, harte Strafen, neuerliche Unterdrückung und Demütigung können nicht als Überleben der Destruktivität verstanden werden, ganz im Gegenteil, der zwischenmenschliche, entwicklungsförderliche Austausch ist dann abgeschnitten – die Beziehung wird tot (die Objekt-Mutter hat versagt);
- die Maßnahmen zielen ab auf unbedingten Gehorsam und nicht auf die Entwicklung der Fähigkeit des Nachdenkens über sich selbst und über die/den Anderen als voneinander getrennte und doch miteinander verbundene Individuen, was eine Voraussetzung für eine sich entwickelnde Fähigkeit zur Besorgnis darstellt und die Basis für gelingende Wiedergutmachungen ist (die Umwelt-Mutter hat versagt).

Ich habe eingangs festgestellt, dass gewalttätige Kinder und Jugendliche unbewusst Bestrafung provozieren. Manchmal werden auch von den Kindern und Jugendlichen selbst lautstark harte Bestrafungen eingefordert. Gleichzeitig – durch ihr manifestes, nicht tolerierbares Verhalten und durch die mangelnde Anerkennung des Anderen, die sich als Abwertung äußert – lösen diese Kinder und Jugendlichen auch in den Betreuenden/Behandelnden tiefe, archaische, sadistische Gefühle aus, die – wenn sie unerkannt bleiben – zu ähnlichen, wie den o.g. repressiven Maßnahmen führen. Deshalb wird in der pädagogisch-therapeutischen Behandlung die Reflexion der Gegenübertragung zum entscheidenden Handwerkszeug. Es muss nämlich auf das Verhalten reagiert werden. Ob sich diese Reaktion aber in einer drakonischen Bestrafung, in einer angemessenen (für das Kind/den Jugendlichen zu ertragenden und zu verstehenden) Strafe (vgl. Redl 1974, 204ff), in einer Gelegenheit zur Wiedergutmachung oder in einer Grenzsetzung (wünschenswerter Weise in einer Kombination der beiden Letztgenannten) manifestiert, darüber entscheidet die Haltung der reagierenden Person. In diesem Sinne möchte ich die Ausführungen über die Bedeutung von Strafe an

dieser Stelle abschließen[11], und mit Gerspach (1998) meinen Standort im Umgang mit gewaltbereiten, aggressiven Kindern und Jugendlichen wie folgt bestimmen:

> „Indem sich das Wissen um die Störung von der Betroffenheit her speist und nicht von gefühlsentleerten Erklärungsmustern, wird die Störung selbst als beseelter Ausdruck einer inneren Misere, die sich aufs heftigste nach außen kehrt, offenbar. Wir verorten sie nicht in kognitiven, sondern zuvorderst in affektiven Sedimenten. Fazit: Als Kennzeichen unserer sozialpädagogischen Kompetenz muß gelten, daß wir uns ein Gespür für die Störung als emotionaler Katastrophe bewahren“ (Gerspach 1998, 43).

Damit spricht Gerspach die Notwendigkeit an, sich von den Kindern und Jugendlichen und von ihren Störungen affektiv anrühren zu lassen (vgl. ebd., 54), womit sozialpädagogische Theorie kein positives Wissenssystem formuliert, sondern eine „Methode des Nachdenkens und Nachfragens“ und letztlich „Pädagogik als interaktives Geschehen“ (vgl. ebd., 60) relevant wird. Ein solcher Zugang fordert viel von den PraktikerInnen, die mit diesen Kindern und Jugendlichen tagtäglich zu tun haben, kann aber allein dem hier postulierten Anspruch auf Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit nachkommen:

> „Die Massivität der Störungsbilder verweist auf tiefgehende seelische Deformationen und nötigt dem Praktiker erst einmal auf, dem ungebremsten Überflutetwerden standzuhalten. In einem zweiten Schritt wird er, indem er diese grauenvolle Beziehung aushält, den Grundstein dafür legen, daß die Beziehungsfähigkeit seines Klienten gestärkt wird; der Klient soll allmählich lernen, sein Gegenüber nicht über Gebühr zu belasten, und zu fühlen, was er ihm antut. Dann erst können reife Handlungskompetenzen erwachsen. Daß wir dagegen […] diese ersten beiden Schritte gerne überspringen möchten, lieber auf die vernunftgeleitete Handlungsebene flüchten, mag daher rühren, daß uns die tiefe Verhaftung unserer Klienten an frühkindliche Erlebens- und Verhaltensweisen angst macht. Ihre Fixierung auf frühen Entwicklungsstufen offenbart sich im unvermittelten Auftreten völlig unschattierter Gefühlsregungen. Haß und der Wunsch nach Liebe erscheinen total, stehen oft völlig unverbunden nebeneinander. Wir werden abgöttisch verehrt und im selben Moment erbittert bekämpft. Das ist schwer auszuhalten. Dieses Verhalten, wie es uns aktuell begegnet […], macht uns angst, weil es noch wenig Kontrolle kennt“ (ebd., 64).

Von diesem Standort aus betrachtet, wird sich dem/der aufmerksamen LeserIn fast zwangsläufig und zu Recht die Frage aufdrängen „Warum dann ein Versuch der Implementierung eines Gewaltpräventionsprogramms nach verhaltensmodifikatorischem Muster?“ Vielleicht mag dieser Versuch ja tatsächlich nur ein Ausdruck der eigenen Hilflosigkeit sein; aber auch wenn… ist es dann nicht eine (notwendige) Anerkennung dieser Hilflosigkeit, eine Anerkennung des Nicht-Wissens, des Nicht-Könnens? Ausgehend von dieser Überlegung, schicke ich an dieser Stelle den weiteren Ausführungen über Gewaltpräventionsprogramme den folgenden Gedankengang voraus: So

[11] Auf das Konzept der Wiedergutmachung bzw. auf die Möglichkeiten der Grenzsetzung werde ich unter neuerlichem Bezug auf Winnicott an der entsprechenden Stelle genauer eingehen.

verstanden kann die Auseinandersetzung mit einem solchen Programm bzw. dessen Anwendung als Hilfsmittel verwendet werden, bevor aus dem Nicht-Wissen/Nicht-(mehr)-Können ein sadistisches Gegenagieren oder Resignation resultieren. Welche Funktionen dieses Hilfsmittels innerhalb der Beziehung wirksam werden können, darauf werde ich später eingehen. Zuvor aber gebe ich einen Überblick über die verwendeten Gewaltpräventionskonzepte und über das durchgeführte Projekt.

1.2 Drei aktuelle Gewaltpräventionskonzepte

Für die nun folgende Betrachtung konkreter Konzepte wurden – wie bereits erwähnt – drei gängige Gewaltpräventionsprogramme ausgewählt:

- das Programm FAUSTLOS (Cierpka 2005),
- das Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT) (Fröhlich-Gildhoff 2006) und
- das Training mit Jugendlichen (Petermann & Petermann 1996).

In der Differenzierung der bestehenden Fülle an Präventions- und Interventionsformen folge ich Fröhlich-Gildhoff, der zwischen Präventionsprogrammen (z.B. FAUSTLOS 2005), Programmen im institutionellen Zusammenhang (z.B. Olweus 1995), Konfrontationsprogrammen (z.B. Weidner et.al. 1997) und „ganzheitlichen" Interventionsprogrammen (Fröhlich-Gildhoff 2006) unterscheidet. Es liegt mittlerweile eine Vielzahl an Präventionsprogrammen vor, wobei allerdings nur wenige empirisch abgesichert sind. Die Anforderungen an solche Programme können nach Heinrichs et.al. (2002; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff 2006a, 82) folgendermaßen zusammengefasst werden:

1) „Ziele: Präventive Maßnahmen sollten ‚die Auftretenshäufigkeit von kindlichen Verhaltensstörungen reduzieren durch Verbesserung der elterlichen Erziehungspraktiken und/oder durch Stärkung der Resilienzfaktoren bei Kindern durch Verminderung familiärer Risikofaktoren oder durch Stärkung von sozialen Schutzfaktoren' […],
2) Theoretische Fundierung: Programme sollten auf Interventionszielen beruhen, ‚die […] in einem empirischen Zusammenhang mit der Verhinderung von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen stehen. Die zugrundeliegenden empirisch bestätigten theoretischen Annahmen sollten expliziert sein' […].
3) Empirische Fundierung: Die Wirksamkeit soll wissenschaftlich begründet sein, d.h. die ‚Inzidenzrate für Störungen bei Kindern und Jugendlichen (soll) vermindert' werden […]. Dies setzt prinzipiell eine Manualisierung voraus.
4) Gute Erreichbarkeit: Dies bedeutet, dass die Programme leicht zugänglich sein sollen" (Fröhlich-Gildhoff 2006a, 82).

Neben der Breite von Präventionsprogrammen (allgemeine Prävention von Verhaltensauffälligkeiten, Stärkung von kindlicher Resilienz versus Prävention spezifischer Anfälligkeiten von Gewalt) können unterschiedliche Ansatzpunkte der Programme

identifiziert werden – die Orte können verschiedene sein (natürliche Umgebung, Schule, andere Institutionen), die Adressaten können verschiedene sein (Eltern, Kinder) und die Programme werden in unterschiedlicher „Dosis“ angewandt (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006a, 83).

Mit Programmen im institutionellen Zusammenhang meint Fröhlich-Gildhoff (2006a) „Programme zur Änderung von besonders aggressiven Situationen oder gewalttätigem Handeln in Institutionen“ (ebd., 130), welche ein koordiniertes und einheitliches Handeln aller PädagogInnen der Institution erfordern (vgl. ebd.). Als erste systematische Beschreibung wird das Interventionsprogramm von Olweus (1995) angeführt, welches mehrfach in Norwegen durchgeführt und evaluiert wurde. Dieses Programm umfasst Maßnahmen auf der Schulebene (Fragebogenerhebung, pädagogischer Tag, Schulkonferenz, Aufsicht auf dem Schulhof, attraktiv gut ausgestattete Umgebung im Freien, Kontakttelefon, Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern, LehrerInnengruppen zur Entwicklung des sozialen Milieus in der Schule, Arbeitsgruppen der Elternbeiräte), Maßnahmen auf der Klassenebene (Klassenregeln gegen Gewalt, Lob, Strafen, regelmäßige Klassengespräche, kooperatives Lernen, Zusammenarbeit von Klassenelternbeirat und Lehrkräften) und Maßnahmen auf der persönlichen Ebene (ernsthafte Gespräche mit den betroffenen SchülerInnen, mit den Opfern, sowie mit den Eltern) (vgl. ebd., 130ff).

Im Zusammenhang mit so genannten Konfrontationsprogrammen beschreibt Fröhlich-Gildhoff (2006, 2006a) den bereits dargestellten Paradigmenwechsel „von einer verstehenden zu eher konfrontierenden, von begleitenden, situationsorientierten zu hochstrukturierten und systematischen Ansätzen“ (ebd., 152), der seit Anfang/Mitte der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts in der „Philosophie“ der Interventionsverfahren bei gewalttätigem Verhalten zu beobachten ist:

> „Im Umgang mit gewalttätigen Kindern und Jugendlichen wird für klare Antworten auf Grenzverletzungen in Form von eindeutigen Konsequenzen und Sanktionen plädiert. Die (Selbst-)Verantwortung der TäterInnen wird betont, diese sollen mit ihrer Tat konfrontiert werden. Begleitend dazu sollen Angebote zur Wiedergutmachung aufgebaut werden, erst danach soll eine Stabilisierung der TäterInnen und deren Selbstwert erfolgen“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 36).

Konfrontationsprogramme zeichnen sich durch eine besondere„Radikalität“ (vgl. ebd.) aus:

> „Der Täter soll durch die Methode des ‚heißen Stuhls’ ‚lebenslange Verantwortung für seine Opfer’ […] übernehmen; dabei darf der Trainer ‚radikal und massiv in die Persönlichkeit des Täters eindringen’ […] Nach dieser Konfrontationsphase werden […] Module realisiert, um ein (Persönlichkeits-)Wachstum der Täter anzustoßen […]“ (ebd.).

Fröhlich-Gildhoff selbst ist ein Vertreter so genannter „ganzheitlicher“ Interventionsprogramme. Unter „ganzheitlichen“ Interventionsprogrammen sind Programme zu verstehen, welche das Ziel verfolgen

> „nicht nur am Problemverhalten anzusetzen, sondern auch […] die zugrunde liegenden Faktoren zu bearbeiten; insbesondere geht es bei diesen Programmen darum, Selbst- und Fremdwahrnehmung zu verändern, die Möglichkeiten zur Selbststeuerung zu verbessern und neue soziale Kompetenzen v. a. zur Konfliktbewältigung aufzubauen“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 36).

1.2.1 Das Programm FAUSTLOS nach Cierpka

FAUSTLOS ist ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern und stellt auf die Verminderung von impulsivem und aggressivem Verhalten von Kindergarten- und Grundschulkindern sowie auf die Erhöhung ihrer sozialen Kompetenzen ab. Cierpka geht davon aus, dass Kinder schon früh in ihrem Empathie- und Problemlösungsverhalten gefördert werden können, weshalb es FAUSTLOS schon für Kindergarten und Grundschule gibt. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass die Beziehungskompetenzen der Kinder genauso gefördert werden müssen wie ihre Bildung.

> „Nur in einer aufmerksamen Klasse lässt sich Wissen von einer Lehrerin vermitteln, mit der sich die Schülerinnen und Schüler identifizieren können. Die Kindergärten und Schulen sind – ob sie wollen oder nicht – als Institutionen der Erziehung wieder mehr gefordert“ (Cierpka 2005, 16).

Um allen Kindern die gleichen Entwicklungschancen zu geben, und da aggressives und unsoziales Verhalten bereits in der Kindheit beginnt (vgl. ebd., 20) (obwohl das Problem der Gewalt am deutlichsten im Jugend- und jungen Erwachsenenalter auftritt), sollten Präventionsprogramme bereits in der Kindheit ansetzen. In diesem Kontext weist Cierpka auf die große Beeinflussbarkeit des kindlichen Gehirns in den ersten Lebensjahren hin – negative Erfahrungen, die ein Kind in und mit seiner Umgebung macht, schlagen sich als Strukturen im Gehirn nieder, was sich wiederum auf die weitere psychische und soziale Entwicklung des Kindes auswirkt. Cierpka geht davon aus,

> „[…] dass sich aggressives und gewaltbereites Verhalten innerhalb eines multifaktoriellen Bedingungsgefüges entwickelt, in dem das Individuum, die Familie, die Gruppe der Gleichaltrigen, Schule und Gesellschaft in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen“ (ebd.).

Cierpka setzt sich nach einer allgemeinen Darstellung unterschiedlicher Aspekte für die Entstehung von Gewaltbereitschaft (vgl. ebd., 16f) mit einer besonderen Problemgruppe von Kindern auseinander, mit Kindern,

„[…] die bereits beim Schuleintritt mit besonderen Risiken, früher oder später gewalttätig oder sogar straffällig zu werden, belastet sind […]. In fast jeder Schule gibt es ca. 1-2% solcher Kinder. Diese Kinder zeichnen sich durch auffällig aggressives und impulsives Verhalten aus, das für alle anderen in einer Klasse zu einer Belastung führen kann. […]
Während es aggressive und impulsive Kinder in jeder Schicht gibt, sind jene Kinder […] in den unteren Schichten überrepräsentiert. Sie leben häufig in einem Umfeld,

- in dem die erwachsenen Vorbilder weniger gesellschaftliche Chancen haben;
- in dem sie möglicherweise Menschen kennen, die in kriminelle Aktivitäten verwickelt sind;
- in dem sie mit häufigem Wechsel der Wohnumgebung und/oder der (elterlichen) Erziehungspersonen durch Trennungen und Scheidungen konfrontiert sind;
- in dem durch die kulturellen Vorbilder Gewalt, Macht und Gewinnstreben verherrlicht, die tradierten Autoritäten hingegen abgelehnt werden;
- in dem ökonomische Belastungen zu einem erhöhten Risiko familiärer Gewalt und zur Verletzung der elterlichen Aufsichtspflicht führen können, sofern keine kompensatorischen Ressourcen, wie z.B. eine intakte Nachbarschaft, stabile Wohnverhältnisse, sozialen Netzwerke zur Verfügung stehen.
- Viele der genannten Probleme sind in ökonomischen Krisenzeiten allerdings auch bei Angehörigen höherer Sozialschichten zu finden“ (ebd., 18f).

Die relevanten Aspekte sind: gesellschaftliche Veränderungen und Instabilitäten, Arbeitslosigkeit, zunehmende Armut, Verschlechterung der sozioökonomischen Situation und dadurch eine Vergrößerung der individuellen und familiären Verunsicherung, Erschwerung der Integration in die Gesellschaft durch eine sich pluralisierende und individualisierende Gesellschaft, Medien als neue Miterzieher, Gleichaltrigengruppe als Miterzieher, Verunsicherung in den Wert- und Normvorstellungen.

Für das vorliegende Thema höchst bedeutsam sind die Ausführungen Cierpkas über die verzerrte Wahrnehmung gewaltbereiter resp. gewalttätiger Kinder und Jugendlicher:

„Je älter die Kinder werden, desto resistenter gegen Veränderungen sind sie in ihrem aggressiven und gewaltbereiten Verhalten. Wenn aggressive Kinder die Vorpubertät erreichen, ist ihre Fähigkeit zur Empathie oft dadurch eingeschränkt, dass sie andere falsch wahrnehmen. Der kleinste Schubs kann als ein feindseliger Akt wahrgenommen werden; diese Kinder fühlen sich durch fast jeden bedroht. Sie beurteilen soziale Situationen weiterhin von einem egozentrischen Blickpunkt, aber mit einer neuen Wendung, indem sie zu sich selber sagen: ‚Wie kann ich jemanden bedrohen, bevor er mich bedroht?’ Diese Kinder nehmen andere Kinder oft aggressiver als sich selbst wahr, und sie können offenbar nur schwer die Perspektive anderer übernehmen. Oft münden ihre Erfahrungen mit den Mitmenschen in dem Gefühl, nicht anerkannt und […] abgelehnt zu werden. Ein Teufelskreis entwickelt sich, der zur erheblichen Einschränkung des Selbstwert-Empfindens beiträgt“ (ebd.).

Präventionsprogramme wie FAUSTLOS gehen davon aus, dass – wie Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, der Bindungsforschung und der Psychoanalyse in den

letzten Jahrzehnten gezeigt haben – die seelische Entwicklung von Kindern nachreifen kann (vgl. ebd., 23).

> „Entwicklungsfördernd ist die Stärkung der Beziehungen zu den primären Bezugspersonen, die ‚gut genug sind' […]. […] Die Entwicklung des kindlichen Selbst und des Gefühls für ein Selbst vollzieht sich als Antwort auf den Anderen, also unmittelbar in der Beziehung. […] Die in diesen Interaktionen gemachten Erfahrungen werden verinnerlicht und werden zu Strukturen im seelischen Innenleben. Die inneren Schemata bestimmen ihrerseits wiederum, wie die Kinder ihre Beziehungen zu den Mitmenschen aufnehmen und gestalten" (ebd., 23f).

Es wurde bislang eine Reihe von Studien über FAUSTLOS durchgeführt deren Ergebnisse wie folgt zusammengefasst werden: FAUSTLOS hat eine spezifische angstreduzierende Wirkung, die einen Transfer der neu hinzugewonnenen Kompetenzen in den Alltag der Kinder unterstützt. Bemerkenswerter Weise werden Effekte auf der emotionalen Ebene erzielt, die grundlegend für eine Verbesserung des Sozialverhaltens sind. Insgesamt zeigen sich für ein Präventionsprogramm recht große Effekte" (vgl. Schick et.al. 2003; zitiert nach Cierpka 2005, 59). Bezogen auf das Kindergarten-Curriculum (vgl. Schick et.al 2004) konnte eine Abnahme verbaler Aggression festgestellt werden. Außerdem sind die Kinder, die am Programm teilgenommen haben, sicherer in der Identifizierung von Gefühlen und mutiger in den Konflikten (vgl. Cierpka 2005, 59).
Wir bereits erwähnt, gibt es aber auch Kritik an FAUSTLOS. Diese Kritik bezieht sich auf die „Oberflächlichkeit" des Verhaltenstrainings, das zu einer reinen Anpassung führt bzw. auch auf die generelle Aggressionsfeindlichkeit des Programms, die Feurle beispielsweise mit seiner Überschrift: „Du darfst eh wütend sein, aber leise!" (Feurle 2007, 13) deutlich machen will.

Durch FAUSTLOS sollen spezifische psychologische Entwicklungsprozesse angestoßen werden. Es fördert vor Allem die *Empathiefähigkeit*, es wird das Problem der *Impulskontrolle* hervorgehoben, und das Konzept zielt ab auf einen angemessenen *Umgang mit Ärger und Wut*. Cierpka fasst zusammen:

> „Mit FAUSTLOS wird die Empathie der Kinder, ihre Fähigkeit zur Problemlösung und ihr Umgang mit heftigen Gefühlen gefördert, damit sie in zwischenmenschlichen Konflikten bestehen können, ohne auf Gewalt als Mittel zur Durchsetzung eigener Interessen zurückgreifen zu müssen" (ebd., 38).

Unter Empathie versteht Cierpka ein „'Set von Fähigkeiten und Fertigkeiten', das die Fähigkeit, die Gefühle anderer wahrzunehmen, zu verstehen und zu beantworten, einschließt" (ebd.); diese Fähigkeiten und Fertigkeiten postuliert er als vermittel- und erlernbar. Das Empathietraining bildet die Basis von FAUSTLOS (vgl. ebd., 46), weil der Empathiefähigkeit eine zentrale Bedeutung im Zusammenhang mit prosozialem Verhalten beigemessen wird – es geht hier darum, zu lernen

- „aus einer Reihe von physischen und situativen Anhaltspunkten Gefühle zu identifizieren;
- wahrzunehmen, dass Menschen unterschiedliche Gefühle in Bezug auf die gleiche Sache haben können;
- wahrzunehmen, dass Gefühle sich ändern und zu erfahren, warum das so ist;
- einfache Kausalzusammenhänge zu erkennen, um Gefühle vorhersagen zu können;
- zu verstehen, dass Menschen unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben;
- gezielte Handlungen von ungezielten zu unterscheiden;
- Gefühle durch die Verwendung von ‚Ich'-Botschaften mitzuteilen und über aktives Zuhören zu erfassen;
- Sorge und Mitgefühl für andere auszudrücken" (ebd., 47).

Die Impulskontrolle, als „eine wesentliche Fähigkeit, um impulsives und aggressives Verhalten zu reduzieren" (ebd.), wird mit der Konzentration auf zwei Strategien vermittelt: Das zwischenmenschliche Problemlösen wird gefördert durch die Vermittlung *systematischer Gedankenschritte*, die in Konfliktsituationen eingesetzt werden und durch das *Training sozialer Verhaltensfertigkeiten* – hier werden Verhaltensweisen wie „sich entschuldigen" oder „mitmachen" vermittelt, die in sozialen Situationen angewendet werden können um die Selbstsicherheit der Kinder zu erhöhen (vgl. ebd., 38). Die Möglichkeiten zur Problemlösung werden in fünf Schritten vermittelt:

- „Schritt 1: Was ist das Problem?
- Schritt 2: Welche Lösung gibt es?
- Schritt 3: Frage dich bei jeder Lösung:
    - Ist sie ungefährlich?
    - Wie fühlen sich die Beteiligten?
    - Ist sie fair?
    - Wird sie funktionieren?
- Schritt 4: Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus.
- Schritt 5: Funktioniert die Lösung? Wenn nicht, was kannst du jetzt tun?" (ebd., 47f).

Als wesentliches Element der Problemlösung wird bei der systematischen Erarbeitung und Anwendung der o.g. Schritte die Technik des „lauten Denkens" eingeführt, wobei die Kinder einen Dialog mit sich selbst führen, „[…] in dem sie die Fragen des Problemlöseverfahrens und die Antworten laut aussprechen" (ebd., 48), was die Erinnerung, das Bewusstwerden, das Lernen von Unterschieden und die Fähigkeit zur Kontrolle im motorischen Verhalten fördert (vgl. ebd.). Neben dieser Systematik der Problemlösung enthält das FAUSTLOS-Curriculum auch das Üben und Trainieren von unterschiedlichen Möglichkeiten, sich angemessen zu verhalten, was in Rollenspielen umgesetzt wird. Als Situationen zum Erlernen angestrebter Verhaltensfertigkeiten zur Impulskontrolle für Grundschulkinder nennt Cierpka:

- „Bei etwas mitmachen/mitspielen wollen.

- Ablenkungen und Störungen ignorieren.
- Jemanden höflich unterbrechen.
- Jemanden freundlich um Hilfe bitten.
- Etwas haben wollen, was einem nicht gehört.
- Ein Spiel spielen.
- Um Erlaubnis fragen.
- Sich entschuldigen.
- Mit dem Druck von Gleichaltrigen umgehen.
- Der Versuchung zu stehlen widerstehen.
- Der Versuchung zu lügen widerstehen“ (ebd., 49).

Beim Umgang mit Ärger und Wut wird versucht, die Kinder sicherer zu machen – es werden Techniken zum Umgang mit heftigen Gefühlen, die häufig als Stress erlebt werden, vermittelt:

> „Es geht darum, die Wahrnehmung der Auslöser von Ärger und Wut zu verbessern und nach konstruktiven Lösungen zu suchen. In besonders schwierigen Situationen hilft es aber auch, zuerst Beruhigungstechniken anzuwenden, um dann an die Problemlösung zu gehen. Wutanfälle können auch prophylaktisch verhindert werden, wenn die Kinder die Möglichkeit bekommen, über den Vorfall und die Konfliktsituation, die den Ärger ausgelöst haben, nachzudenken. Das Gefühl, auch in der heftigsten Situation ruhig nachdenken zu können, macht Kinder selbstsicher“ (ebd., 39).

Die angebotenen und zu trainierenden Techniken umfassen sowohl Komponenten zur körperlichen Entspannung als auch kognitive Strategien zum Problemlösen mit dem Ziel, die Wahrnehmung der Auslöser von Ärger und Wut mit dem Gebrauch positiver Selbst-Verstärkungen und mit Beruhigungstechniken zu verbinden. (vgl. ebd., 50). Auch in diesem Zusammenhang wird die Technik des „lauten Denkens“ eingeführt.

> „Für den Umgang mit Ärger und Wut lernen die Kinder folgendes Verfahren:
> 1) Wie fühlt sich mein Körper an?
> 2) Beruhige dich:
>   - Hole dreimal tief Luft.
>   - Zähle langsam rückwärts.
>   - Denke an etwas Schönes.
>   - Sage ‚Beruhige dich’ zu dir selbst.
> 3) Denke laut über die Lösung des Problems nach.
> 4) Denke später noch einmal darüber nach“ (ebd.).

An dieser Stelle seien in einem Überblick die Reihenfolge und Inhalte der Lektionen für den Kindergarten dargestellt:

> „<u>Empathie:</u>
> 1. Lektion: Was ist FAUSTLOS?
> 2. Lektion: Gefühle (Freude, Trauer, Wut)
> 3. Lektion: Gefühle (Überraschung, Angst, Ekel)
> 4. Lektion: Gleich oder anders
> 5. Lektion: Gefühle ändern sich
> 6. Lektion: Wenn – dann

7. Lektion: Jetzt nicht – vielleicht später
8. Lektion: Missgeschicke
9. Lektion: Was ist fair?
10. Lektion: Ich fühle mich…
11. Lektion: Aktives Zuhören
12. Lektion: Ich kümmere mich

Impulskontrolle:

1. Lektion: Beruhigen – innehalten und nachdenken
2. Lektion: Was ist das Problem?
3. Lektion: Was kann ich tun?
4. Lektion: Eine Idee auswählen
5. Lektion: Funktioniert es so? Klappt es?
6. Lektion: Teilen
7. Lektion: Sich abwechseln
8. Lektion: Aushandeln
9. Lektion: Zuhören – aufmerksam sein
10. Lektion: Jemanden höflich unterbrechen

Umgang mit Ärger und Wut:

1. Lektion: Bin ich wütend?
2. Lektion: Sich beruhigen
3. Lektion: Umgang mit Verletzungen
4. Lektion: Umgang mit Beschimpfungen und Hänseleien
5. Lektion: Umgang damit, etwas weggenommen zu bekommen
6. Lektion: Umgang mit der Tatsache, etwas nicht zu bekommen, was man will

Insgesamt 28 Lektionen“ (ebd., 52f).

Im Kindergarten dauert eine Lektion ca. 20 Minuten, in der Grundschule 30 und 45 Minuten. Die Lektionen sind, da sie aufeinander aufbauen, in der vorgegebenen Reihenfolge zu unterrichten. Jede Lektion ist in vier Teile untergliedert:

1) „Den *Vorbereitungsteil* für […] Erzieherinnen. […].
2) Das *Unterrichten der Lektion*: Anhand der Szene auf einem Photo wird eine Geschichte entwickelt und diese dann mit den Kindern diskutiert. Auf jedem Photo ist eine Situation abgebildet, die das Thema der Lektion darstellt.
3) *Rollenspiele und Übungen*, die der Übung und Vertiefung des Gelernten dienen. Um das Lernen prosozialer Fähigkeiten zu fördern, wird den Kindern anschließend an die Geschichte und die Diskussion von den Erziehenden ein Modellrollenspiel vorgeführt: Die Lehrerin bzw. Erzieherin stellt alleine oder mit einem Kind zusammen eine Situation passend zum Thema der Lektion dar.
4) Die *Übertragung des Gelernten*. Sie erfolgt mit Hilfe von Hausaufgaben […] oder außerschulischen Situationen“ (ebd., 54).

Für den Transfer in reale Situationen wird ein einfacher Drei-Schritte-Plan angeboten, um die Kinder dabei zu unterstützen, die erworbenen Fähigkeiten außerhalb des Trainings umzusetzen und zu üben:

1) Den Tag vorfantasieren: Zu Beginn wird mit den Kindern zusammen überlegt, bei welchen Gelegenheiten sie bestimmte Fertigkeiten anwenden können.

2) Verstärkung des Verhaltens: Das neue Verhalten soll von den ErzieherInnen/LehrerInnen wahrgenommen und verstärkt werden.
3) Den Tag Revue passieren lassen: Am Abschluss des Tages sollte mit den Kindern darüber gesprochen werden, ob und wann sie gelernte Fähigkeiten angewendet und welche Erfahrungen sie dabei gesammelt haben“ (vgl. ebd., 55).

1.2.2 Das Freiburger Anti-Gewalttraining (FAGT) nach Fröhlich-Gildhoff

Das Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT) versteht sich als ganzheitliches Interventionsprogramm, welches nicht nur am aggressiven Verhalten ansetzt – es wird vielmehr „der Mensch an sich mit seinen Ressourcen und Stärken in Verbindung mit seinem Umfeld betrachtet (multimodale Betrachtungsweise)“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 12). Fröhlich-Gildhoff weist in der Beschreibung der Grundprinzipien des Konzepts darauf hin, dass das Training

> „[…] in erster Linie der Verbesserung der Konfliktbewältigungsfähigkeit [dient] und somit einer besseren Integration der Betroffenen in ihr Umfeld. Ein solches Training kann nicht zu grundlegenden Persönlichkeitsveränderungen führen. […] Ein solches Programm kann Anstöße und Hilfen zur Verhaltensänderung geben. Es dient als ein ‚Rahmen’ für ein systematisches Vorgehen im therapeutischen oder (sozial-)pädagogischen Alltag – und muss zugleich immer spezifisch auf die jeweilige Zielgruppe und die […] Rahmenbedingungen angepasst werden“ (ebd., 12f).

Das FAGT richtet sich an Kinder und Jugendliche im Alter von ca. 10 bis 16/17 Jahren und umfasst nach einem Einzel-Vorgespräch und einer entsprechenden Diagnostik zehn Gruppensitzungen von der Dauer von jeweils 90 Minuten sowie auch eine zusätzliche Abschlussaktivität (vgl. ebd., 13). Die Ziele des Programms sind die Stärkung der sozialen wie auch der emotionalen Kompetenz, eine systematische Erhöhung der Frustrationstoleranz, die Entwicklung von Selbstkontrolle sowie der Verzicht auf Gewalt in Konflikt- und Stresssituationen. Die TeilnehmerInnen sollen lernen, sich als selbstwirksam erleben zu können, ohne aggressiv handeln zu müssen. Darüber soll ein neuartiger Kontakt mit ihrer Umwelt möglich werden (vgl. ebd.). „Das Training soll die Betroffenen herausfordern, ihr Verhalten kritisch zu hinterfragen und für ihr Verhalten (wieder) Selbst-Verantwortung zu übernehmen“ (ebd.). Den Fokus legt Fröhlich-Gildhoff auf die Auswirkungen frühkindlicher Beziehungserfahrungen auf den Selbstwert, auf die Fähigkeit der Selbst- und Fremdwahrnehmung und auf das Erleben von Kontrolle und Selbstwirksamkeit. Er setzt sich eingangs mit Definitionen und Erscheinungsformen von Gewalt auseinander.

> „Unter Aggression wird eine zielgerichtete und beabsichtigte körperliche oder verbale Tätigkeit verstanden, die zu einer psychischen oder physischen Verletzung führt. Oder: ‚Bei Aggression handelt es sich um ein Verhalten mit Schädigungsabsicht, das vom Opfer als verletzend empfunden wird.

Aggression verläuft dabei auf drei Ebenen […]:

- Motivationale Ebene mit Einstellungen oder Absichten (z.B. Feindseligkeit),
- Emotionale Ebene (z.B. Ärger),
- Verhaltensebene der ausgeführten Handlung (direkt, verbal, indirekt/relational oder körperlich) […]“ (Fröhlich-Gildhoff 2006a, 15).

Der Begriff der Gewalt wird in der Regel für besonders massive Formen von aggressivem Verhalten verwendet,

„[…] wobei sich personale Gewalt auf aktive Handlungsvollzüge bezieht, die zu einer effektiven Schädigung von Personen oder Dingen führen und bei der in der Regel ein Ungleichgewicht der Kräfte […] vorliegt“ (Scheithauer et.al. 2004, 369; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff 2006a, 16).

Als weitere Begriffe in diesem Zusammenhang werden jener des aggressiv-antisozialen Verhaltens, der Handlungen meint, die offen und klar gegen gesellschaftliche und soziale Regeln gerichtet sind und die Rechte anderer Menschen verletzen sowie jener der Delinquenz eingeführt. Letzterer wird zur Beschreibung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen verwendet, die gegen ein oder mehrere Gesetze verstoßen haben und dies in einem Ausmaß, das hoch genug ist, dass der Jugendstrafvollzug eingeschalten wird (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Modelle geht Fröhlich-Gildhoff im Zusammenhang mit Aggression von zwei grundlegenden Motivationssystemen aus. Er nennt:

„zum einen ein grundlegendes, gewissermaßen aus sich selbst heraus gespeistes, aktives Motivationssystem: das der Exploration und Neugier bzw. der Selbstbehauptung (Assertion). […] Neben diesem Explorations- oder assertiven Motivationssystem gibt es das der reaktiven Aggression bzw. Aversion“ (ebd., 30).

Das reaktiv aggressive, aversive System wird unter Bedrohung aktiviert, das heißt

„Aversivität ist eine Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung der eigenen Integrität. [..] Sie hängt mit Angst-, Distress- und Ärgeraffekten zusammen und wird insbesondere durch solche Vorkommnisse ausgelöst, die man als bedrohlich empfindet“ (ebd., 30f).

Als unterschiedliche Reaktionsformen des aversiven, reaktiv-aggressiven Systems werden einerseits Rückzug (im Extremfall Ohnmacht) oder unmittelbare oder mittelbare (aggressive) Reaktionen genannt. Fröhlich-Gildhoff unterscheidet zwischen Ursachen und Auslösern von aggressiv-dissozialem Verhalten bzw. für die Entstehung der Störung des Sozialverhaltens, wobei er davon ausgeht, dass

„[…] stabile Selbst-Strukturanteile, die sich im Verlauf der lebensgeschichtlichen Entwicklungen herausgebildet haben und im Sinne innerpsychischer handlungsleitender Schemata […] eine stabile Verhaltensdisposition darstellen. Diese Dispositi-

> on bildet eine allgemeine Grundlage für Interaktionen und für die Bewältigung von Alltags- und Krisensituationen sowie von Entwicklungsaufgaben“ (ebd., 34).

Der hier vorgestellte Erklärungsansatz für die Entstehung dauerhafter aggressiver Verhaltensbereitschaften gründet auf einem „integrativen bio-psycho-sozialen Modell, das sich insbesondere an den Erkenntnissen der klinischen Entwicklungspsychologie […] bzw. der Entwicklungspsychopathologie […] orientiert“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 24). Dabei wird im Allgemeinen davon ausgegangen,

> „[…] dass im Zusammenspiel zwischen (1) biologischen Ausgangsbedingungen und (2) (früh-)kindlichen (Beziehungs-)Erfahrungen sich die (3) individuelle Selbststruktur – im Sinne eines Netzwerks handlungsleitender innerpsychischer Schemata – herausbildet. Dieser Entwicklungsprozess ist wiederum abhängig von (4) Risiko- und Schutzfaktoren, bei denen die sozialen Bedingungen und hier insbesondere die primären Bezugspersonen eine besondere Bedeutung haben. Im Laufe der individuellen Entwicklung muss das Kind bzw. der Jugendliche altersabhängig spezifische (5) Entwicklungsaufgaben bewältigen. Neben der Bewältigung dieser alterstypischen Entwicklungsaufgaben müssen immer wieder besondere Stress- oder Belastungssituationen individuell bearbeitet werden. Dieser (6) Bewältigungsprozess ist abhängig von der bisher entwickelten Selbststruktur und wiederum von aktuell vorhandenen Risiko- und Schutzfaktoren“ (ebd.).

Im Zusammenhang mit frühkindlichen Beziehungserfahrungen kommt drei Faktoren eine besondere Bedeutung zu:

(a) der Unterstützung kindlicher Emotionsregulation und Affektabstimmung,

(b) dem Erfahren einer sicheren Bindung und

(c) dem Erleben von Kontrolle und Selbstwirksamkeit (vgl. ebd., 38).

Die Entwicklung der Emotionsregulation – und damit der Selbstregulation, Selbststeuerung und emotionalen Kompetenz – wird entscheidend von den Eltern beeinflusst. Es ist empirisch belegt,

> „[…] dass dysfunktionale Regulation, eine angespannte emotionale familiäre Atmosphäre, ausdrucksarmes oder negativ getöntes elterliches Ausdrucksverhalten zu fehlenden bzw. unzureichenden emotionalen und selbstregulatorischen Kompetenzen und Empathiefähigkeit bei den Kindern führen – und diese Faktoren stehen […] in einem engen Ursachenzusammenhang mit überdauerndem aggressiven Verhalten […]; die nicht gelingende Regulation führt prinzipiell zu (Dauer-)Stress, zu einer permanenten Anspannung und Aktivierung, zu einer erlebten Diskrepanz zwischen Anforderungen und Fähigkeiten und zu einem fehlenden Selbstwirksamkeits- und Kontrollerleben […]. Dieser Stress kann prinzipiell auf drei verschiedliche Weisen bewältigt werden: zum einen durch Ohnmacht und/oder sozialen Rückzug, zum zweiten auf aggressive Weise, indem versucht wird, durch das Herstellen von Übermacht Kontrolle auszuüben. Zum dritten kann es zu einem ständigen Hin- und Herschwanken zwischen beiden Extremen kommen. Diese Bewältigungsmechanismen verfestigen sich als dauerhafte ‚Antwortbereitschaften’ (und werden zum bestimmenden Persönlichkeits-/Strukturmerkmal)“ (ebd., 41).

Auf der Ebene der Selbststruktur ergeben sich nach Fröhlich-Gildhoff aus dem Wechselspiel von biologischen Ausgangsbedingungen und frühkindlichen Beziehungserfahrungen folgende Konsequenzen (vgl. ebd., 45ff):

- Eine grundlegende Unsicherheit im Aufbau (neuer) Beziehungen auf Grund unsicherer bzw. desorganisierter Bindungserfahrungen: Es herrscht die grundlegende (unbewusste) Erwartung vor, dass Beziehungen nicht verlässlich sind, was zu folgendem Kreislauf führt:

  „Aufgrund der erfahrenen Zurückweisungen, Ambivalenzen oder real erfahrenen Aggressionen reagieren die Kinder auch in zweideutigen Situationen ‚häufiger aggressiv und werden deshalb auch aggressiver behandelt, was wiederum ihre Sicht von der Welt als Ort latenter Bedrohung bestätigt' […]" (ebd., 45).
- Ein spezifisches Muster der Informationsverarbeitung: damit ist die Tendenz gemeint, unklare Situationen als feindselig oder aggressiv zu interpretieren, die „Neigung, in zweideutigen Situationen Aggressionen ‚hineinzulesen'" (ebd., 46).

  „Psychoanalytisch gesprochen projizieren sie Aggression in die Situation […] Diese ‚verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung' […] bildet die Grundlage für einen sich selbst verstärkenden Kreislauf, wodurch das zugrunde liegende Schema immer wieder verstärkt wird" (ebd.).
- Eingeschränkte Selbstwirksamkeits- und Kontrollerwartungen: Hier bezieht sich Fröhlich-Gildhoff auf Studien, die zeigen, dass „Menschen mit erhöhtem aggressiven Verhalten generell die Tendenz zeigen, Gefühle von Unwohlsein, Hilflosigkeit und Verletzlichkeit zu empfinden" (ebd.); aggressives Verhalten ist dann eine Möglichkeit, kurzfristige Situationskontrolle zu erlangen und auszuüben, was das eigene Selbstwirksamkeitserleben erhöht (allerdings letztlich dysfunktional ist). Die durch die Aggression kurzfristig erzielte Selbstwerterhöhung muss langfristig durch Aggression immer wieder abgesichert werden.
- Eine eingeschränkte Fähigkeit zur Selbststeuerung/-regulation: Hier geht Fröhlich-Gildhoff darauf ein, dass Kinder mit aggressivem Verhalten über weniger Fähigkeiten zur Selbstberuhigung und zur Regulation eigener Emotionen verfügen.

  „Aggressiven Kindern stehen unzureichende ‚Emotionsregulationsstrategien' […] zur Verfügung; sie verfügen über weniger Selbstberuhigungsstrategien […], können sich schlechter aus emotionsauslösenden Situationen zurückziehen und haben weniger kognitive Strategien […] oder externale Regulationsstrategien […]. Krahé (2001) beschreibt eine erhöhte Irritabilität, also eine generelle Tendenz, impulsiv oder konflikthaft/kontrovers zu reagieren, schon bei geringsten Provokationen oder Nicht-Übereinstimmungen […]. Eine Vielzahl weiterer Untersuchungen bestätigt die ‚gestörte Impulskontrolle', die dazu führt, dass aggressives Verhalten unzureichend gehemmt wird […] (ebd., 47f).
- Ein eingeschränktes Handlungspotential: Kinder mit aggressivem Verhalten verfügen über „weniger Kompetenzen in Konfliktsituationen nicht aggressiv zu handeln, und über ein geringes ‚Repertoire' an Handlungspotentialen in sozialen Situationen" (ebd., 48) – diese „Verengung oder Vereinseitigung von Verhaltensmöglich-

keiten steht in einem engen Zusammenhang mit den o.g. Formen der Informationsverarbeitung und der Selbstwerterhöhung“ (vgl. ebd.).

Zusammenfassend hält Fröhlich-Gildhoff auf der Ebene der Selbststruktur (der handlungsleitenden innerpsychischen Schemata) vier Variablen fest, „[…] die wechselwirksam die Disposition zu überdauerndem aggressiven Verhalten hervorbringen und in einem sich selbst verstärkenden Prozess stabilisieren“ (ebd.):

- „Defizite bzw. Einschränkungen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Einschränkungen in der Steuerung und Regulation von Emotionen und daraus resultierenden Verhaltensimpulsen (Selbststeuerung)
- unsicherer Selbstwert bzw. fehlende Selbstwirksamkeitserwartungen, die durch aggressives Verhalten – kurzfristig – kompensiert bzw. stabilisiert werden
- Defizite im Bereich der sozialen Kompetenzen, besonders in unsicheren sozialen Situationen und Konfliktsituationen“ (ebd.).

Ob sich aggressives und/oder gewalttätiges Verhalten als stabile Struktur oder generelle Antwortbereitschaft etabliert, hängt vom Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren ab:

> „[a]us diesem Zusammenspiel ergeben sich Vulnerabilitäten, die sich in ‚besonderen Empfindlichkeiten gegenüber Umweltbedingungen’ […] äußern. Im Zusammenspiel mit weiteren personalen, aber besonders Risikobedingungen in der Umwelt und hier spezifisch im sozialen Umfeld steigt die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von psychischen Auffälligkeiten. […] Es kann […] von einem komplexen, sich wechselseitig beeinflussenden Bedingungsgefüge von Risiko- und Schutzfaktoren ausgegangen werden“ (ebd., 48ff).

Als weitere bedeutsame Variable für die Entstehung (überdauernden) aggressiven Verhaltens nennt Fröhlich-Gildhoff die Art der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, damit sind Anforderungen gemeint, die sich jedem Menschen im Laufe seines Lebens stellen und die in spezifischer Weise bewältigt werden müssen/sollen; diese Entwicklungsaufgaben resultieren aus (a) biologischen Faktoren, (b) gesellschaftlichen Vorgaben, Zielen und Erwartungen und (c) individuellen Zielsetzungen (vgl. ebd., 53). Er weist darauf hin, dass sich besonders im Jugendalter eine Vielzahl von Anforderungen stellen – Anforderungen, „[…] die in der ‚multioptionalen’ und ‚Risikogesellschaft’ in spezifischer Weise als Belastungen oder dauerhafte Stressoren wirken“ (ebd.).

> „Aufgrund dieser vielfältigen Anforderungen besteht gerade im Jugendalter eine besondere ‚Gefährdung’, die Entwicklungsaufgaben durch gewalttätiges Handeln zu ‚bewältigen’ – der sog. spät auftretende Typus aggressiv-dissozialen Verhaltens […] hat hier eine wesentliche Wurzel: Über die Anbindung an Gruppen mit klaren Strukturen, zu denen auch aggressive Abgrenzung gegenüber anderen gehören kann, wird die Identitätsbildung […] vorübergehend erleichtert, Gruppenidentität gibt Sicherheit. Gewalttätiges Verhalten kann darüber hinaus […] kurzfristig die Selbstwirksamkeit erhöhen und damit auch zu einer Erhöhung des Sicherheitserlebens in einer als unsicher oder undurchschaubar empfundenen Welt dienen“ (ebd., 54f).

Das Freiburger Anti-Gewalt-Training wurde 2004/2005 an 7 Schulen unterschiedlichen Typs durchgeführt und umfassend evaluiert, wobei sowohl qualitative als auch quantitative Methoden eingesetzt wurden, um das Training in seiner Komplexität und mit seinen vielen möglichen Wirkvariablen zu erfassen. Gleichzeitig wurde es auch an einer Schule für Erziehungshilfe und Kranke mit weiteren 6 Schülern durchgeführt. Fröhlich-Gildhoff fasst die Untersuchungsergebnisse wie folgt zusammen:

> „Das Ansetzen an den Faktoren Selbst-/Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwert und soziale Kompetenzen führt bei einer Mehrzahl von SchülerInnen zu beobachtbaren Verhaltensänderungen. Allerdings muss das Grundkonzept variabel an die jeweilige Gruppe und den Gruppenprozess angepasst werden. Mit dem Training können […] nicht alle TeilnehmerInnen gleichermaßen gut erreicht werden […]. Ein solches Trainingsprogramm kann letztlich nicht zu Persönlichkeitsveränderungen führen; es kann jedoch ein wichtiger Anstoß für beginnende Selbstveränderung und eine veränderte ‚Weltbegegnung' sein. Auf dieser Grundlage können langfristig positive Kreisläufe […] in Gang gesetzt werden, die dann innerpsychische Schemata-Änderungen nach sich ziehen. Für manche TeilnehmerInnen wird das FAGT eine erste Möglichkeit sein, sich überhaupt mit sich und dem eigenen Verhalten auseinander zu setzen – für diese TeilnehmerInnen kann es schon ein Erfolg sein, die 10 Sitzungen ‚durchzustehen': So wird es darauf ankommen, dass die TrainerInnen nicht nur flexibel und situationsangemessen mit den Programmbestandteilen umgehen, sondern ebenso differenziert auf die einzelnen TeilnehmerInnen eingehen und die wechselseitigen Erwartungen entsprechend steuern" (ebd., 173).

Das FAGT beinhaltet 10 Trainingseinheiten zu je 90 Minuten in Kleingruppen mit 6 bis 8 TeilnehmerInnen, Vorbereitungsgespräche (sowohl mit den Institutionen, in denen das Training durchgeführt wird, mit den TeilnehmerInnen und mit deren Eltern) sowie auch Elternarbeit (Elternabende zu bestimmten Zeitpunkten des Trainings). Den Ausführungen zum Trainingsablauf wird die allgemeine Forderung nach einer einerseits wertschätzenden und respektvollen, andererseits klaren und konsequenten Grundhaltung des TrainerInnenteams vorangestellt (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 38). Weiters wird von den TrainerInnen gefordert, dass sie bereit und in der Lage sein müssen,

> „[…] Konflikte mit den Jugendlichen einzugehen und durchzustehen. Sie müssen die Jugendlichen mit deren Fehlverhalten konfrontieren und z.B. bei der Durchsetzung der Regeln […] konsequent und ggf. konfrontativ agieren. […] Bei vorliegenden Konflikten müssen diese […] ‚angegangen' werden" (ebd., 38f).

Auch das kontinuierliche Hinweisen der TeilnehmerInnen auf den Sinn des Trainings, mit dem Ziel, hier eine möglichst große Übereinstimmung zu erlangen, wird als zentral herausgestellt. Der/die Jugendliche soll Klarheit und ein Bewusstsein darüber bekommen, warum er/sie am Training teilnehmen soll und was er/sie dabei erreichen will. Zuletzt weist Fröhlich-Gildhoff darauf hin, dass sowohl im Umgang mit den einzelnen TeilnehmerInnen sowie auch mit den einzelnen Trainingselementen unbedingt eine hohe Flexibilität gefordert ist – damit ist gemeint, dass das Programm als „roter Faden" dienen soll, sich jedoch an der Gruppe und an einzelnen TeilnehmerInnen

ausrichten muss, wobei immer die möglicher Weise entstehenden, aktuellen Konflikte Vorrang haben, was eine flexible Einführung von Einzel- und Dyadenarbeit, eine vorübergehende Teilung der Gruppe, das spontane Einbauen von Spielsequenzen, eine Umstellung der Trainingsinhalte etc. zur Folge haben kann (vgl. ebd., 38ff).

Zwei wichtige Elemente des FAGT sind die De-Eskalation und das Belohnungssystem: Das De-Eskalationsverfahren dient dazu, aktuelle Konflikte zu klären und soll dazu führen, dass zunächst eine Beruhigung eintritt und durch Klärungen die Chance geboten wird, alternative Konfliktlösungsmöglichkeiten zu erfahren und auszuprobieren (vgl. ebd., 41) und gliedert sich in die Schritte (1) Trennen, (2) Klären, (3) Wiedergutmachung/Entschädigung und (4) Perspektive und Abschlussritual (vgl. ebd., 42f).
Das Belohnungssystem, das ursprünglich in verhaltenstherapeutischen Zusammenhängen entwickelt wurde, soll zu den folgenden Zielen führen:

- „Die TeilnehmerInnen erhalten eine systematische und direkte Rückmeldung über ihr Verhalten.
- Sie können darüber ihre Selbststeuerung direkt verbessern.
- Durch das Konzept des Systems können die Kinder/Jugendlichen einfach und schnell Erfolge erzielen, damit ihre Selbstwirksamkeit erhöhen und einen kleinen Beitrag zur eigenen Selbstwertsteigerung leisten.
- Durch die Verbindung von Einzel- und Gruppenbelohnung wird ein gewisses Maß sozialer Kontrolle etabliert.
- Nicht zuletzt erleichtert das System die Etablierung von Regeln zu Beginn des Trainings und vereinfacht die Arbeitsbasis. Erfahrungsgemäß ‚trägt' ein solches System nicht über die gesamte Dauer des Trainings […]; die strukturierende Wirkung muss dann von der gewachsenen Autorität der TrainerInnen und der Beziehung zwischen den TrainerInnen und TeilnehmerInnen ausgehen" (ebd., 45).

Das Belohnungssystem umfasst einerseits ein Punktesystem: Zu Beginn jeder Trainingseinheit erhalten die TeilnehmerInnen ein Guthaben von 5 Punkten (den 1. Punkt erhalten sie für die Teilnahme/für ihre Anwesenheit, den 2. Punkt für ihre Mitarbeit und die Punkte 3 bis 5 für das Befolgen von Regeln) und andererseits Preise (Vorschläge für Belohnungen). Die erworbenen Punkte können am Ende jeder Trainingseinheit gegen die Belohnungen eingetauscht oder aber auch „gespart" werden. Neben diesen individuellen Belohnungen gibt es auch eine „Gruppenbelohnung": Wenn alle TeilnehmerInnen im Verlauf des gesamten Trainings jeweils mindestens 35 Punkte erreicht haben, wird eine Gruppenunternehmung (altersadäquat und den Interessen der Jugendlichen entsprechend) durchgeführt.
Die sich immer wiederholenden Trainingselemente des FAGT sind:

- Blitzlicht,
- Warming-up,
- Entspannungsübungen.

Im Folgenden seien die Inhalte der 10 Trainingseinheiten sowie die Übungsabfolge einiger ausgesuchter Einheiten exemplarisch dargestellt, um eine ausreichende Vorstellung über das Programm zu entwickeln (vgl. ebd., 57ff):

Trainingseinheit 1 – Thema: Einführung, Regeln festlegen, Selbstwahrnehmung

1) Begrüßung/Vorstellung
2) Erläuterung und (schriftliches) Festhalten der Ziele des Trainings: cool zu bleiben, d.h. sich nicht so schnell provozieren (reizen) zu lassen; ruhig zu bleiben, weniger Ärger und Stress zu haben und besser mit anderen klar zu kommen
3) Erwartungen der TeilnehmerInnen klären (Warum bist du hier? Was erwartest du von dem Training?): Es wird als wichtig beschrieben, dass diese persönlichen Motive und Zielsetzungen öffentlich gemacht werden.
4) Überblick über das Training – Klärung der Rahmenbedingungen
5) Einführung und Erläuterung der Schweigepflicht
6) Gemeinsames Erarbeiten von Gruppenregeln (diese müssen für alle gültig sein)
7) Einführung des Belohnungssystems (siehe oben)
8) Vertrag (über die Teilnahme am Training – führt zur Verpflichtung, regelmäßig am Training teilzunehmen, mitzuarbeiten und sich an die Regeln zu halten)
9) Thema Selbstwahrnehmung: Was mag ich?/Was mag ich nicht? Mein Vorbild/Anti-Vorbild
10) Blitzlicht/Auswertungsrunde
11) Belohnung

Trainingseinheit 2 – Thema: Selbstwahrnehmung (und Fremdwahrnehmung), Einführung Entspannung:

1) Warming-up (Spiel oder Übung)
2) Anfangs-Blitzlicht (reihum Austausch über die vergangene Woche)
3) Gute Laune – Schlechte Laune (Erkennen von Stimmungen/Gefühlslagen an Hand von Polaroidfotos der TeilnehmerInnen)
4) Übung: Was finde ich gut an mir, was gefällt mir weniger gut?
5) Optionale Übungen zum Thema Selbstwahrnehmung:
   - Tierkarten: jede/r TeilnehmerIn sucht sich ein Tier aus, das er/sie gerne wäre und bespricht dies in der Gruppe
   - Lebenskreis gestalten
   - Gespräch zum Thema Angst
   - Körperskizze (nur wenn die Gruppe bekannt(er) ist)
   - Körperbild (blind ein eigenes Körperbild malen)
6) Coolness-Tagebuch: persönliche Ziele festlegen, welche in den nächsten drei Wochen erreicht werden sollen
7) Entspannungsübung (max. 5 Minuten)
8) Abschlussblitzlicht
9) Belohnung

Trainingseinheit 3 – Thema: Gefühle Wut, Ärger:

1) Warming-up
2) Blitzlicht
3) Gefühle: Wut, Ärger:
   - Wuterzählungen (mit dem Fokus auf der Frage, wie das jeweilige Gefühl empfunden wurde – im Anschluss daran werden Körperhaltungen, welche mit den

Gefühlen verbunden sind nachgestellt, um zu erlernen, die Anzeichen von Wut und Ärger bei sich selbst zu registrieren)
- „Modellstehen“ (Skulptur, Statue) zur Symbolisierung der Wutgefühle
- Persönliche Wut-Charts – es wird eine Wuthierarchie bestimmter ärgerauslösender Situationen erstellt

4) Entspannungsübung
5) Hausaufgabe: die Jugendlichen sollen bis zu nächsten Einheit darauf achten (und aufschreiben), wann und wie sie Wut erleben
6) Coolness-Barometer
7) Abschlussblitzlicht
8) Belohnung

Trainingseinheit 4 – Thema: Unterschiedliche Gefühle/Empathie

Trainingseinheit 5 – Thema: Konfliktentstehung und -lösungen, Vorbereitung Rollenspiel

Trainingseinheit 6 – Thema: Loben (Selbstwert), Selbstinstruktion

Trainingseinheiten 7, 8 und 9 – Thema: Verhaltenstraining, Konfliktlösungskompetenz:
Ziel dieser drei Trainingseinheiten ist es, dass jede/r TeilnehmerIn mindestens ein Mal eine Konfliktsituation im Rollenspiel unter Videokontrolle durchspielt und dabei alternative Handlungsmöglichkeiten unter Beachtung der bisher eingeführten Methoden (Entspannung, Wahrnehmung der eigenen Körpersignale, Selbststeuerung…) erprobt.

1) Warming-up
2) Blitzlicht
3) Besprechen der Hausaufgabe (in der 7. Einheit)
4) Rollenspiel – Konfliktsituation: hier geht es um das Schildern und Nachspielen von erlebten Konfliktsituationen sowie auch um das Erfinden und Spielen von alternativen Lösungsmöglichkeiten
5) Weitere Rollenspiele (falls noch Zeit vorhanden ist)
6) Coolness-Barometer bzw. Coolness-Tagebuch (Trainingseinheit 8: Festlegen des dritten Zieles im Coolness-Tagebuch)
7) Entspannungsübung
8) Coolness-Barometer
9) Abschlussblitzlicht
10) Belohnung

Trainingseinheit 10 – Thema: Feedback, Auswertung, Abschied

Abschlussaktivität

Nachsitzung/Katamnese:
10 bis 12 Wochen nach Abschluss des Trainings sollte wenn möglich eine weitere Sitzung durchgeführt werden, deren Ziel es ist,

- die Entwicklung der TeilnehmerInnen nach Abschluss des Trainings mit ihnen gemeinsam zu reflektieren,
- mögliche Probleme und Schwierigkeiten, die aufgetreten sind, mit ihnen zu bearbeiten und
- einige Elemente des Trainings zu wiederholen (vgl. ebd., 55ff).

1.2.3 Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten nach Petermann & Petermann

Mit dem „Training für Jugendliche“ haben Petermann und Petermann (1996) ein Programm ausgearbeitet, dass darauf abzielt, mit Jugendlichen zwischen 13 und 20 Jahren Arbeits- und Sozialverhaltensweisen in Ausbildung und Beruf alltagsnah zu erarbeiten und einzuüben – mit dem Ziel, aggressiv-dissoziales, initiativloses sowie sozial unsicheres Verhalten abzubauen. Das Training ist konzipiert für die präventive Anwendung in Haupt-, Real- und Förderschulen sowie auch für das therapeutische Setting oder als pädagogische Maßnahme in der Jugendhilfe, in Berufsbildungszentren oder im Jugendstrafvollzug.
Petermann und Petermann gehen in ihren theoretischen Überlegungen davon aus, dass sich im Laufe des Jugendalters vermehrt psychische Probleme und Verhaltensauffälligkeiten zeigen wie z.B. ernsthafte Schlägereien (5,6%), das Beschädigen fremden Eigentums (11,4%), Schwierigkeiten, sich auf Einzelheiten zu konzentrieren (17,6%), Gefühle innerer Unruhe (21,6%), keine Lust, Aufgaben zu machen, in denen man sich auf Einzelheiten konzentrieren muss (52,4%), überwiegende Gefühle von Traurigkeit, Interesselosigkeit, Depression (11,6%) auch über mindestens zwei Wochen lang (41,9%), Gedanken an Selbstmord (9,9%), konkrete Suizidpläne (4,5%), tatsächliche Versuche, sich das Leben zu nehmen (2,9%), starke Angst vor Prüfungen trotz guter Vorbereitung (31,1%), Angst vor anderen zu sprechen (19,7%), schwerwiegende und länger andauernde Bauchschmerzen (20,4%) und Kopfschmerzen, die zumindest manchmal psychisch bedingt sind (23,9%), Gefühle der Überforderung in der Schule (21,2%) und das Erleben der Scheidung der Eltern in den letzten sechs Jahren (11,6%) (vgl. Petermann et.al. 1996, 15f). Sie gehen davon aus, dass diese Belastungen und Verhaltensweisen eine Vielzahl von für das Jugendalter typischen psychischen Störungen begünstigen, für deren Bewältigung oder Nichtbewältigung sie den Aspekt des Selbstwirksamkeitserlebens ins Zentrum rücken:

> „Für die Bewältigung solcher Belastungen und damit verbundenen Anforderungen hängt es entscheidend davon ab, ob der Jugendliche davon ausgeht, dass er mit seinem Verhalten etwas bewirken kann, ob er sich zutraut, seine Probleme […] eigenständig zu lösen, ob er sich also als selbstwirksam einschätzt“ (ebd., 16).

Ausgehend von einem Erklärungsmodell für aggressiv-dissoziale Störungen und Arbeits- und Motivationsstörungen, welches die personenbezogenen Aspekte der Apathie, des Zukunftspessimismus, des mangelnden Selbstvertrauens, der ungünstigen Arbeitsstile und Lerndefizite, der unrealistischen Ziele und Vorstellungen, der hohen Ablenkbarkeit, des Mangels an gezielter Rückmeldung und Bekräftigung sowie der ungünstigen persönlichen Erklärungen für eigene Leistungen und Defizite (vgl. ebd., 30ff) als bedeutsam annimmt, betonen Petermann und Petermann, dass im Jugendalter meistens mehrere Störungen gleichzeitig auftreten (Komorbidität) (vgl. ebd., 33).

Sie beschreiben beispielsweise ein gleichzeitiges Auftreten von aggressiv-dissozialem Verhalten und Depression sowie Angststörungen, was mit vermehrten Schwierigkeiten in Schule und Ausbildung, mit einer höheren Prävalenz von Drogenmissbrauch und Suizidversuchen und einer hohen Chronizität der Probleme einhergeht (vgl. ebd.). Als potentielle Risikofaktoren für aggressiv-dissoziales Verhalten werden umschriebene Entwicklungsstörungen (vor Allem Sprachstörungen und Lese-Rechtschreibschwächen) sowie widrige Familienverhältnisse (z.B. chronischer Ehestreit, psychische Erkrankung eines Elternteils, niedriger Bildungsstatus des Familienernährers) beschrieben (vgl. ebd., 34). Um das Training für Jugendliche möglichst gezielt zu gestalten, stellen Petermann und Petermann die Frage nach den Ursachen aggressiv-dissozialen Verhaltens und verweisen auf Erklärungen, welche biologische Dispositionen sowie die psychosoziale Lage der Jugendlichen berücksichtigen (vgl. ebd.).

> „Dabei sind für ein Training mit Jugendlichen vor allem Faktoren auf Seiten der Person von Interesse. Neben sozioökonomischen und familiären Risikofaktoren, durch die aggressiv-dissoziale Jugendliche besonders belastet sind […], liegt eine Reihe weiterer Faktoren vor, die das Risiko für solche Verhaltensweisen erhöhen. So weisen aggressiv-dissoziale Jugendliche eine mangelnde Impulskontrolle, ein negatives Selbstkonzept sowie niedrige kognitive Fertigkeiten auf. […]
> Beachtenswert sind auch Erklärungsansätze für aggressives Verhalten, in denen eine verzerrte Wahrnehmung und Missdeutung sozialer Situationen als Auslöser für aggressive Handlungen betont werden. Demnach neigen aggressive Jugendliche dazu, in provozierenden Situationen ihren Gleichaltrigen feindliche Absichten zu unterstellen und aufgrund dieser Interpretation aggressiv zu reagieren“ (ebd.).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht beschreiben Petermann und Petermann einige auffällige Entwicklungsdefizite bei verhaltensgestörten Jugendlichen, so z.B. eine niedrige Ausprägung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten, was zu einer Unterlegenheit hinsichtlich der Fähigkeit zur Rollenübernahme führt und daher zu einer mangelnden Fähigkeit, die Perspektive des Opfers einer aggressiven Handlung einzunehmen (vgl. ebd., 35). Bei der Formulierung der Ziele des Trainings gehen Petermann und Petermann von dem fundamentalen menschlichen Bestreben aus, „über eigenes Handeln Selbstwirksamkeit zu erfahren“ (vgl. ebd.).

> „Erfährt der Jugendliche, dass er sein Handeln und die Resultate daraus beeinflussen kann, dann wirkt dies bekräftigend und erhöht seine Überzeugung, in Zukunft in mehreren Bereichen kompetentes Verhalten zeigen zu können“ (ebd.).

Petermann und Petermann schlagen folglich ein multimethodisches Vorgehen vor, welches Selbstkontroll- und Problemlösestrategien verbessert und mit Rollenspielen angemessene soziale Fähigkeiten einübt (vgl. ebd.). Die einzelnen Ziele des Trainings (vgl. ebd., 36ff) sind:

- Eine verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung, da sich viele Hinweise darauf finden, dass im Zusammenhang mit externalisierenden Störungen generell soziale

Informationen unangemessen (verzerrt, fehlerhaft) wahrgenommen und verarbeitet werden,

- Selbstkontrolle und Ausdauer, was eine differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung voraussetzt und entscheidend dazu beiträgt, dass ein neues Verhalten erprobt und langfristig beibehalten wird,
- das Umgehen mit dem eigenen Körper und mit den eigenen Gefühlen, da in der Regel Körperausdruck und -haltung als wichtigste Information von einem/einer KommunikationspartnerIn wahrgenommen werden und vor Allem bei der Kontaktanbahnung zur Orientierung dienen,
- Selbstsicherheit und ein stabiles Selbstbild, da eine angemessene Selbstdarstellung Selbstsicherheit und ein stabiles Selbstbild voraussetzt, worunter alle Vorstellungen und Bewertungen über die eigene Person verstanden werden,
- Einfühlungsvermögen, weil eine klare Beziehung zwischen der Herausbildung von Einfühlungsvermögen und positivem Sozialverhalten besteht sowie
- Umgehen mit Lob, Kritik und Misserfolg, was als das schwierigste Ziel des Trainings beschrieben wird und die Teilziele einer erhöhten Frustrationstoleranz und der Fähigkeit, Belohnungen aufzuschieben, beinhaltet.

Diese Ziele können nach Petermann und Petermann nur erreicht werden, wenn vermittelnde Prozesse in geeigneter Weise die Voraussetzungen dafür schaffen. Sie nennen in diesem Zusammenhang

- Selbstbewertung und soziale Vergleichsprozesse,
- das Erleben eigener Wirksamkeit (als Kernbereich des Trainings) und
- das Bewältigen von immer schwierigeren Problemen (was die Trainingsfortschritte festigt und verallgemeinert)

als die drei zentralen zu vermittelnden Prozesse (vgl. ebd., 46ff).

Das Training gliedert sich in ein Einzeltraining (zu 5 Einheiten) und ein Gruppentraining, an dem ca. 5 Jugendliche teilnehmen (zu 10 Einheiten). Vor dem Einzel- und auch vor dem Gruppentraining findet jeweils eine Einheit für den Erstkontakt statt. Beim Erstkontakt soll dem Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, eine Vorstellung über den Ablauf und die Inhalte des Trainings zu gewinnen, wechselseitige Erwartungen abzuklären, und es wird ihm klarzumachen versucht, dass es auf seine kontinuierliche Mitarbeit entscheidend ankommt. Um hier den Rahmen nicht zu sprengen, werde ich im Folgenden die Rahmenbedingungen sowohl für das Einzel- als auch für das Gruppentraining zusammenfassen und jeweils eine Einheit im Detail. Im Einzeltraining werden fünf Themenblöcke bearbeitet, für die je eine Sitzung à 50 Minuten veranschlagt wird:

1. Themenblock: Beruf und Zukunft
2. Themenblock: Freizeit und Familie

3. Themenblock: Lebensschicksale und Eigenverantwortung
4. Themenblock: Schwierige Situationen und widerstehen lernen
5. Themenblock: Offenes Angebot: Eigenständiges Problemlösen

Jede Sitzung ist wie folgt strukturiert:

1) Auswertung des Tagebuchs, das kontinuierlich geführt wird (von Sitzung zu Sitzung werden Verhaltensbeobachtungsaufgaben bzw. -trainingsaufgaben gestellt, die in tagebuchähnlicher Form festgehalten werden sollen),
2) Themenarbeit mit den Materialien und Rollenspiele mit Rückmeldung,
3) Absprachen über eine neue Regel für das Tagebuch (vgl. ebd., 85).

Beispielhaft möchte ich den dritten Themenblock – Lebensschicksale und Eigenverantwortung – herausgreifen, der die folgenden Ziele hat:

1) „Der Jugendliche soll für seine Bemühungen, Fortschritte oder die Lösung seiner Probleme im Alltag eine klare *Orientierung* gewinnen. Aus diesem Grund braucht er eine differenzierte Rückmeldung zu den jeweiligen Verhaltensbeobachtungs- und Verhaltensübungsaufgaben […].
2) Der Jugendliche soll anhand eines bestimmten Themas *mangelnde Eigenverantwortung und Anstrengungsbereitschaft* bei sich *erkennen*, benennen und eingestehen lernen.
3) Er soll lernen, *Eigen- und Fremdanteile* in solchen kritischen Situationen *realistisch einzuschätzen*, und er soll erkennen, welche Situationen durch eigenes Zutun beeinflussbar sind.
4) Die *Anstrengungsbereitschaft* und *Eigenverantwortung* des Jugendlichen sollen durch gezielte Verhaltensübung und Aktivierung erhöht werden.
5) Der Jugendliche soll sich *beobachten* und einschätzen lernen sowie bestimmte *Verhaltensweisen* und *Selbstkontrolltechniken* im Alltag einüben (ebd., 112).

Zu den einzelnen Zielen wird das folgende Vorgehen gewählt:

ad 1) Auswertung des Tagebuchs.
ad 2) Zu einem vorgegebenen Thema sammelt der Jugendliche Beispiele aus seinem Alltag (mit Hilfe eines Cartoons).
ad 3) Der Jugendliche ordnet die Beispiele in einem „Lotterie-Spiel“ den Kategorien „Glück“ und „Pech“ zu; er schätzt dann die Eigenanteile ein.
ad 4) Eines der Beispiele wird mit dem Jugendlichen im Rollenspiel mit Rollentausch durchgeführt.
ad 5) Absprache über eine Beobachtungsaufgabe und/oder eine Verhaltensregel.

Für die Bearbeitung des Themas dieser Sitzung stehen vier Cartoons zur Verfügung, die vier verschiedene Sichtweisen über das Thema beleuchten: Mit den Cartoons werden die Aspekte „Glück und Pech“, „Genießen und Leben nach dem augenblicklichen Lustprinzip“, „Aussteigen und Sich aus der Verantwortung ziehen“ und „Träume, Illusionen und Flucht in eine Traumwelt“ angesprochen. In der Vorbereitung wählt der/die TrainerIn einen dieser Cartoons für den Jugendlichen aus – es wird nur ein

Cartoon bearbeitet, wobei der Jugendlichen ungefähr sechs Beispiele zu dem jeweiligen Aspekt aus seinem eigenen Leben finden soll. Anschließend wird er gefragt, ob er glaubt, dass alle Beispiele ausschließlich von Glück und Pech bestimmt sind oder ob es auch Eigenanteile gibt (ist auf dem Glück-Pech-Papier festzuhalten und in einer kritischen Diskussion mit dem/der TrainerIn zu benennen) (vgl. ebd., 112ff).

Im Gruppentraining bearbeiten zwei TrainerInnen mit vier oder fünf Jugendlichen ein vorgegebenes Thema. Es besteht aus zehn Sitzungen, die ein bis zwei Mal wöchentlich stattfinden. Den zehn Sitzungen voran steht wieder eine Einheit für den Erstkontakt, wo die Gruppenmitglieder einander kennen lernen und grundlegende Informationen (Namen, Alter, Status…) austauschen sollen und mit den Themen und der Struktur des Trainings vertraut gemacht werden. Hier werden auch individuelle Regeln festgelegt, was zum Einüben von Selbstkontrolle und eines bestimmten Verhaltens führen soll (vgl. ebd., 136). Im Gruppentraining werden zehn Themenblöcke bearbeitet:

1. Themenblock: Gruppenregeln
2. Themenblock: Gefühle und Verhalten
3. Themenblock: Vorstellungsgespräche üben
4. Themenblock: Einfühlungsvermögen üben
5. Themenblock: Selbstsicherheit im Umgang mit Gleichaltrigen
6. Themenblock: Anerkennung aussprechen und loben
7. Themenblock: Akzeptieren von Außenseitern
8. Themenblock: Umgehen mit Kritik im Beruf
9. Themenblock: Umgehen mit Misserfolg
10. Themenblock: Rückmeldungen zum Training

Die Struktur der Gruppensitzungen ist analog zu den Einzelsitzungen aufgebaut, sie beginnt mit der Auswertung des Tagebuchs, wird fortgesetzt mit der Themenarbeit und mit Rollenspielen und endet jeweils mit der Rückmeldung zu den individuellen Sitzungsregeln sowie Absprachen über eine Regel für das Tagebuch. In der zweiten Sitzung zum Thema Gefühle und Verhalten, werden die folgenden Ziele verfolgt:

1) „Der Jugendliche soll für seine Bemühungen, Fortschritte und die Lösung seiner Probleme im Alltag eine klare *Orientierung* gewinnen. Aus diesem Grund benötigt er eine differenzierte *Rückmeldung* zu seinen Verhaltensbeobachtungs- und Verhaltensübungsaufgaben.
2) Der Jugendliche soll lernen, verschiedene, vorgegebene Gefühle in Mimik und Gestik sowie Sprache und Handlung darzustellen.
3) Er soll verschiedene *Gefühle sensibler wahrnehmen* und die Kriterien für einen Gefühlsausdruck bestimmen können.
4) Er soll erkennen, welche *Bedeutung die richtige Interpretation* von Gefühlen im Alltag hat.
5) Er soll einen angemessenen und unangemessenen *Gefühlsausdruck* unterscheiden können.

6) *Individuelle Regeln* für die Gruppensitzungen sollen einer gezielten Verhaltensänderung und der Einübung von Selbstkontrolle dienen, wobei dieser Prozess direkt von dem Trainer und dem Jugendlichen zu *steuern* und mit einer *Rückmeldung* zu versehen ist.
7) Der Jugendliche soll weiter üben, im *Alltag* sich selbst zu *beobachten* und/oder ein bestimmtes *Verhalten* zu zeigen […]“ (ebd., 147).

Die Rückmeldung zur Verhaltensbeobachtung und -übung erfolgt auch hier über die Auswertung des Tagebuchs mit jedem Jugendlichen. Dann spielt ein von den TrainerInnen bestimmtes Jugendlichenpaar ein vorgegebenes Gefühl unter besonderer Berücksichtigung von Mimik und Gestik. Daran anschließend erarbeiten die Jugendlichen, an welchen Ausdrücken sie welches Gefühl erkennen können. Hinsichtlich des Erkennens der Bedeutung einer richtigen Gefühlswahrnehmung sammeln die Jugendlichen Gründe, warum eine sensible Gefühlswahrnehmung wichtig ist. Die Jugendlichen berichten Beispiele aus ihrem Alltag, die positive und negative Ausdrucksformen eines Gefühls beinhalten, um die angemessenen und unangemessenen Ausdrucksformen unterscheiden zu lernen. Die klare Rückmeldung mit Hilfe von Selbst- und Fremdeinschätzung zu den individuellen Regeln soll zum Aufbau von Selbstkontrolle beitragen. Zuletzt wird wieder an die getroffene Absprache zur Verhaltensbeobachtung/Verhaltenseinübung erinnert sowie eine neue Aufgabe gestellt, die bis zur nächsten Sitzung im Tagebuch dokumentiert werden soll.
Soviel zum Training mit Jugendlichen. Die einzelnen Sitzungen sind immer gleich aufgebaut. Im Zentrum der Einzeltrainings steht die Arbeit an den vorgegebenen Cartoons und in den Gruppensitzungen das Rollenspiel.

1.3 Zusammenfassung und theoretische Positionierung

Bevor ich im nächsten Schritt das Gewaltpräventionsprojekt an der STA-Jugend vorstelle, werde ich an dieser Stelle zusammenfassen, wodurch die eben vorgestellten Konzepte im Sinne der AutorInnen wirken, einen Zusammenhang mit der Arbeit an der STA herstellen sowie die Positionierung der vorliegenden Arbeit im Fachbereich der Psychoanalytischen Pädagogik formulieren und begründen.

1.3.1 Über die Wirkungsweise der vorgestellten Programme im Sinne der jeweiligen AutorInnen

Cierpka (FAUSTLOS) geht davon aus, dass viele Kinder auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen massive Defizite in der Selbst- und Fremdwahrnehmung haben, was sich im Missverstehen von sozialen Situationen und darauf folgenden aggressiven Reakti-

onsweisen manifestiert. Er bezieht in seine Überlegungen Forschungen über die Bedeutung früher Kindheitserfahrungen ein und nimmt durchgehend darauf Bezug. Das Programm selbst soll durch ein kontinuierliches Training die Wahrnehmung der Kinder schärfen und durch den Einsatz gezielter Übungen die Selbstberuhigungs- und die Empathiefähigkeit stärken. In der Darstellung des Trainings wird aber auf das begleitende Beziehungsgeschehen wenig bis kein Bezug genommen.
Fröhlich-Gildhoff (FAGT) bezieht die psychosoziale Entwicklung des Jugendlichen sehr stark in sein Denken ein. Über die Wirkungsweise des Programms merkt er an, dass es der Verbesserung der Konfliktbewältigungsfähigkeit dient, jedoch nicht allein zu grundlegenden Persönlichkeitsveränderungen führt. Er beschreibt es als Rahmen für ein systematisches Vorgehen im therapeutischen und sozialpädagogischen Alltag (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 12f).
Bei Petermann und Petermann (Training für Jugendliche) steht ebenso wie bei Cierpka der Trainings- und Übungscharakter im Zentrum. Die AutorInnen betonen, dass sich die Wirksamkeit des Programms durch das Ansetzen an den Problemen des Jugendlichen, durch jugendlichenadäquate Materialien und durch den unmittelbaren Bezug zum aktuellen Leben des Jugendlichen entfaltet. Wie auch bei den anderen beiden Programmen steht im Zentrum, dass der Jugendliche sich im Training als selbstwirksam in sozialen Situationen erlebt und darüber ein neues Selbst- und Weltverständnis erwerben kann. Alle drei Programme fokussieren die klare Rückmeldung über das Verhalten und das Wahrnehmen, Erkennen und Benennen von Gefühlen, um über diesen Weg die Selbst-, Fremd- und Weltwahrnehmung des Kindes/Jugendlichen zu stärken. Die Methoden der Wahl sind Bildgeschichten oder Cartoons und deren Reflexion sowie (videounterstützte) Rollenspiele.

1.3.2 Über die Möglichkeiten, Gewaltprävention zu denken

Der folgende Abschnitt ist den möglichen Denkhintergründen von Gewaltpräventionsprogrammen unter Berücksichtigung der Abteilungsrealität der STA-Jugend gewidmet. Eingangs beziehe ich mich naheliegender Weise auf die Verhaltenstheorie. Im Anschluss daran werde ich meinen eigenen, psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Zugang umreißen, auf dem die weitere Auseinandersetzung aufbaut.

1.3.2.1 Verhaltenstheoretischer Denkhintergrund im Sinne eines Methodeninventars

Ausgehend von dem Gedanken, dass die hier vorgestellte Arbeitsweise (entsprechend dem Konzept für die Realitätsebene der STA-Jugend) verhaltensorientiert, ziel-

gerichtet, problemlösungsorientiert, lern-, erfahrungs- und gegenwartsorientiert ist, sowie auch eine weitgehend kooperative Arbeitsbeziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn voraussetzt, möchte ich in nun kurz auf die Grundlagen und Methoden lerntheoretischer Ansätze eingehen. Die Verhaltenstherapie – als hier zu Grunde liegende Therapieform – stützt sich auf die Lerntheorien sowie auch unter Anderem auf sozialpsychologische, entwicklungspsychologische und handlungstheoretische Konzepte (vgl. Stumm et.al. 1994, 107). Verhaltenstherapeutisch orientiertem Denken liegt die Annahme zu Grunde, dass

> „[d]auerhafte Änderungen des Verhaltens oder Erlebens [...] beim Menschen meistens durch *Lernprozesse* zustande [kommen]. Auch die psychischen Bedingungen von klinischen Symptomen und Leidenszuständen – das sind Einstellungen, stabile Verhaltensgewohnheiten oder emotionale Reaktionsweisen – wurden zu einem großen Teil irgendwann, oft bereits in der Kindheit, ‚erlernt' und können daher wieder durch gezielte psychologische Maßnahmen ‚verlernt' werden. Theorien, die solche Lernprozesse beschreiben, die sog. *‚Lerntheorien'*, sind infolgedessen die theoretische Basis der VT [der Verhaltenstherapie]" (ebd., 110).

Aus lerntheoretischer, verhaltenstherapeutischer Sicht wird davon ausgegangen, dass Einstellungsänderungen oft am schnellsten durch entsprechende Verhaltensänderungen erreicht werden können. Der entscheidende Faktor für eine Einstellungsänderung durch eine entsprechende Verhaltensänderung dürften die neuen Erfahrungen sein, welche durch das neue, geänderte Verhalten gemacht werden (vgl. ebd., 111). Die moderne Verhaltenstherapie ist in erster Linie problem- und zielorientiert; sie ist

> „[...] ein beschreibbares, lehr- und lernbares, effizientes therapeutisches Vorgehen, welches vorwiegend an Lernprozessen, Denkprozessen und sozialen Prozessen orientiert ist. Auf unbewußte Prozesse im Sinne der Tiefenpsychologie wird in Theorie und Praxis der Verhaltenstherapie wenig Bezug genommen" (Sonneck 1996, 319).

An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass im Zuge der Gewaltprävention, wie sie hier vorgestellt wird, auf den ersten Blick insofern verhaltenstherapeutisch orientiert gearbeitet wird, als sich das Vorgehen gleichsam wie die Verhaltenstherapie durch folgende Charakteristika grob umschreiben lässt: Die Interventionen sind in erster Linie am beobachtbaren Verhalten des Jugendlichen orientiert (Verhaltensorientierung). Dabei wird davon ausgegangen, dass die angezielte/n, dauerhafte/n Verhaltensänderung/en unter Anderem durch Lernprozesse zu Stande kommt/kommen (Lern- und Erfahrungsorientierung). Es wird gemeinsam mit dem Jugendlichen auf ein Ziel hingearbeitet, welches im besten Fall mit ihm vorab durchgesprochen und gemeinsam formuliert wird (Zielorientierung). Die Ausgangspunkte sind dabei die im Alltag sichtbaren Probleme des Jugendlichen, die ebenfalls gemeinsam formuliert und bearbeitet werden sollen (Problemorientierung). Gemeinsam mit dem Jugendlichen werden Zielformulierungen sowie auch die Formulierung der bestehenden Probleme erarbeitet.

Des Weiteren wird der Jugendlichen bei der schrittweisen Ausführung der Interventionsaufgaben von den zuständigen SozialpädagogInnen begleitet. Diese versuchen durch Angebote von Alternativverhalten zu unterstützen (kooperative Arbeitsbeziehung zwischen SozialpädagogIn und Jugendlichem). Die Arbeit bezieht sich auf das Hier und Jetzt, auf die aktuellen Schwierigkeiten des Jugendlichen (Gegenwartsorientierung). Mit Hilfe der Übungen und deren Reflexion werden Veränderungen im Verhalten und damit einhergehende Erfolge und/oder Misserfolge sichtbar und überprüfbar gemacht (Erfolgsüberprüfung und Evaluation) (vgl. Stumm et.al. 1994, 109ff).
Wenngleich ich nicht davon ausgehe, dass rein das zu ändernde Verhalten (im Sinne einer erlernten Reaktion) das Problem der Jugendlichen ist, sondern dass dieses vielmehr im innerseelischen Erleben der Jugendlichen gründet, sehe ich Methoden und Techniken der Verhaltenstherapie im sozialpädagogischen Arbeitsbereich als sinnvoll einsetzbar an. An dieser Stelle erinnere ich an das bereits im Vorwort angeführte Zitat nach Fonagy:

> „Oberflächlich gesehen scheinen sie kaum mit Kognition oder Deutung zu arbeiten, tatsächlich aber beruht ihre Wirkung darauf, dass sie die Anerkennung der psychischen Realität und gleichzeitig eine alternative, Sicherheit signalisierende Perspektive kommunizieren“ (Fonagy 2002, 418f).

Der Einsatzbereich verhaltentheoretischer Methoden ist dort, wo es um die Wahrnehmung der und um die Anpassung an die Realität sowie um das Trainieren von realitätsangemessenen und sozial adäquaten Verhaltensweisen (Alternativverhalten) geht. Das entspricht den Zielen und Aufgaben der SozialpädagogInnen auf der Realitätsebene und im Speziellen im Wohngruppenbereich:

> „Die erste Ebene wäre die Ebene der Wohn- und Arbeitsgruppen. Hier gelten klare *Realitätsanforderungen*, die an die Jugendlichen gestellt werden. Die *Zielsetzungen* sind *handlungsorientiert* und das *Vorgehen* auf dieser Ebene ist *lösungsorientiert*“ (Fliedl 1992, 6 – Hervorhebungen U.P.).
> „[...] In dieser Gruppenform geht es wiederum um *fördern*, *klären*, *finden von praktischen Lösungsversuchen* und nicht darum, daß die Jugendlichen gedeutet werden“ (ebd., 11 – Hervorhebungen U.P.).

Das bedeutet, hier geht es um die Konfrontation mit und um die Klärung von Widerständen und problematischem Verhalten des Jugendlichen sowie auch um das Erarbeiten und Trainieren von Alternativen. Besonders der Trainingscharakter und die Erfolgsüberprüfung, lassen sich gut in der sozialpädagogischen Praxis nutzbar machen und stehen im Zentrum der Begründung des Einsatzes verhaltensmodifikatorischer Techniken. Dies mag den SozialpädagogInnen nun möglicher Weise von mancher Seite den Vorwurf der Manipulation einbringen. Um diesen Vorwurf zu entkräften, verweise ich auf die darzustellende Praxis der Anwendung und deren zu Grund liegende Haltung seitens der Behandelnden. Ich postuliere, dass wir, wenn wir das Ziel des Erreichens einer Ich-Dystonizität des Verhaltens über den Weg des Konfrontie-

rens und Klärens verfolgen, um darauf aufbauend dem Jugendlichen Wege eröffnen wollen „sich selbst denken“ zu lernen und andere Möglichkeiten des Ausdrucks für psychische Inhalte als agieren und handeln zu finden, unterschiedliche Hilfsmittel im Alltag brauchen – gerade bei einer so schwer gestörten Klientel. Das Nachdenken über den Jugendlichen ist dabei auch auf der pädagogischen Ebene am psychoanalytischen Denken orientiert – dennoch ist es Aufgabe der SozialpädagogInnen, auf der Realitätsebene Lernprozesse in Gang zu bringen und zu unterstützen und nicht dort in eine traditionelle (deutende) therapeutische Haltung zu kommen, wo konkretes und unmittelbares pädagogisches Handeln erforderlich ist (vgl. Heinemann et.al. 1995, 114). In dieses konkrete sozialpädagogische Handeln fließen unter Anderem verhaltenstherapeutische Techniken ein, wodurch Schwierigkeiten und konkrete Verhaltensformen in konfrontierender Art und Weise im Alltag sichtbar gemacht werden sowie Alternativen aufgezeigt werden sollen. Die dabei auftretenden Konflikte und Widerstände liefern wichtiges Material für die einzeltherapeutische Behandlung und stehen im Zentrum der Arbeit mit dem Jugendlichen. Gleichzeitig muss auch bedacht werden, dass pädagogische Interventionen eine Schutzfunktion für den Jugendlichen haben sollen. Drastische Maßnahmen wie beispielsweise eine Isolierung, eine Suspendierung oder gar eine vorzeitige Entlassung sollen mit Hilfe anderer alltagswirksamer Maßnahmen vermieden werden. Und diese Maßnahmen müssen so gestaltet sein, dass der Jugendliche sie verstehen kann.

Ein weiterer zentraler Aspekt, der in diesem Zusammenhang bedacht werden muss, ist, dass an der STA-Jugend mit Jugendlichen gearbeitet wird, welche in ihrer bisherigen Geschichte schwere Traumata erfahren haben. Ungelöste Konflikte und Traumata werden immer an den Grenzen re-inszeniert. Daher werden klare und stabile Grenzen benötigt, nämlich Grenzen, die den benötigten Halt geben.

Ich fasse zusammen, dass der Einsatz von verhaltenstherapeutisch orientierten Techniken im Sinne eines möglichen Handlungskonzepts auf der pädagogischen Ebene auch innerhalb eines psychoanalytisch-therapeutischen Gesamtkonzepts der Abteilung insofern zielführend sein kann, als hier einerseits Konflikte und Widerstände sichtbar werden, an denen unter Anderem in der Psychotherapie punktuell weiter gearbeitet werden kann, was als inhaltlicher Schwerpunkt in der stationären sozialtherapeutischen Arbeit betrachtet wird. Andererseits ist es notwendig, auf der Ebene der Realität und der realen sozialen Bezüge eine gemeinsame Wirklichkeit herzustellen sowie den Jugendlichen konkrete, alternative Verhaltensformen in überschaubarer Art und Weise zugänglich zu machen und konsequent zu erproben. Damit sollen Sicherheiten im Umgang mit dem sozialen Alltag entwickelt werden. Des Weiteren bieten

sichere und haltende Grenzen die Möglichkeit zu einer Re-Inszenierung und zu einer Bearbeitung von ungelösten Konflikten innerhalb von stabilen und sicheren Räumen.[12]

1.3.2.2 Annäherung an einen psychoanalytisch-pädagogischen Denkhintergrund – gleichzeitig eine Positionierung im Arbeits- und Forschungsbereich der Psychoanalytischen Pädagogik

Ich positioniere die vorliegende Arbeit – ausgehend vom Denken und Handeln an der STA und meiner eigenen theoretischen Orientierung – im Arbeits- und Forschungsbereich der Psychoanalytischen Pädagogik, weil sie über die Idee der vordergründigen Verhaltensmodifikation hinausgeht und auf das Verstehen der dahinter liegenden intrapsychischen und interpersonellen Beziehungsdynamik abzielt. Gleichzeitig nehme ich eine klare Positionierung im Bereich der (Sozial-)Pädagogik bzw. Milieutherapie (in Abgrenzung zur Psychotherapie) vor. Psychoanalytisch ist diese Pädagogik,

- weil davon ausgegangen wird, dass die Schwierigkeiten des Jugendlichen in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen gründen, welche sich in unbewusster Art und Weise ständig auf sein (Er-)Leben auswirken,
- weil in der pädagogischen Interaktion – Bezug nehmend auf ein fundiertes Wissen über die psychoanalytische Entwicklungspsychologie – versucht wird, bestehende Defizite zu verstehen und (handelnd) zu bearbeiten und
- weil die Psychoanalyse das Konzept der Übertragung und der Gegenübertragung lehrt, mit dessen Hilfe SozialpädagogInnen versuchen, sich derselben gewahr zu werden sowie auch darum bemühen, die Szenen zu verstehen, welche in den Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen zur Darstellung kommen, um darauf in bewusster, verstehende und handelnder Weise zu reagieren.
- Dieser psychoanalytischen Pädagogik liegt also eine Theorie pädagogischer Praxis zu Grunde,

  [...] die unter Bedachtnahme auf unbewußtes Erleben und Handeln auf die Förderung und Unterstützung von Entwicklung abzielt ohne von Pädagogen in jedem Fall das Deuten und Aufdecken von Unbewußtem zu verlangen“ (Datler 1995, 81).
- Psychoanalytische Einsicht lässt sich nicht nur in Deutungssequenzen, sondern auch in Handlungssequenzen umsetzen (vgl. ebd.).
- Dafür ist es notwendig, dass PädagogInnen sich die Fähigkeit aneignen,

  „[...] soziale Beziehungen vor dem Hintergrund tiefenpsychologischer Theoriebildung [zu] verstehen und in vielfacher Weise ‚angemessen’ gestalten [zu] können“ (ebd., 183).

[12] Deutliche Hinweise auf die Notwendigkeit der Kombination unterschiedlicher Methoden finden sich auch, wie noch gezeigt werden wird, bei Wurmser und besonders bei Streeck-Fischer.

- Eine Pädagogik, der das Verstehen unbewusster Zusammenhänge zu Grunde liegt und die auf die Vermittlung eines haltenden, stabilen, sicheren Rahmens abzielt, innerhalb dessen Widerstände sichtbar werden und Lösungsversuche erprobt werden können, liefert die Basis für die Bearbeitung der intrapsychischen Problematik des Jugendlichen in der Psychotherapie. Die Lösungsversuche müssen dabei zum jeweiligen Entwicklungsstand des Jugendlichen passen.

Zu bedenken ist dabei immer, dass das klassische, analytische Setting sich erheblich vom pädagogischen Rahmen unterscheidet (vgl. Vetter 2003, 56), dass sich die eine Situation auf die innere, die andere auf die äußere Realität bezieht (vgl. Trescher 1985, 170ff), was sich auf die Anwendung spezifischer Methoden auswirkt. So ist es nicht ohne Weiteres möglich, die psychoanalytische Methode des Deutens im pädagogischen Alltag anzuwenden (ebd.), worauf ich schon oben mit Datler hingewiesen habe. Die Umsetzung von Deutungs- in Handelungssequenzen beschreibt auch Hofmann (2002) in seiner Auseinandersetzung mit bindungsgestörten Kindern und Jugendlichen mit einer Borderline-Störung:

> „Definiert man Deuten als hypothetische Verursachungszuschreibung (dies impliziert sowohl die genetische Deutung […] als auch die situative Deutung […]), kann dies quasi als Grundhaltung definiert werden, die die Arbeit der Bezugspersonen (Erzieherverhalten) begleitet. Die ‚Deutung' läuft intern (intrapsychisch und teamintern) ab und wird *nicht* vor dem Kind oder Jugendlichen verbalisiert. Das Ergebnis ist ein situativ adäquates, emotional reflektiertes Handeln, das die Grundlage für ‚Halten', ‚Aushalten' und ‚emotionales Einlassen' darstellt. Voraussetzung ist die begleitende Arbeit im therapeutischen Beziehungs- und Kommunikationssystem – besonders Übertragungs-/Gegenübertragungsanalyse" (Hofmann 2002, 236f).

Kurz gesagt kann es im Rahmen einer psychoanalytisch-pädagogischen Betreuung im Alltag nicht darum gehen, entsprechend dem klassischen Sessel-Couch-Setting zu intervenieren; die psychoanalytische Theorie stellt uns aber Möglichkeiten zur Verfügung die Problematik des Jugendlichen und die schwer zu durchschauenden Ereignisse intern besser zu verstehen, um aus diesem Verstehen Handlungsmöglichkeiten abzuleiten, die konfrontierend, lenkend, eingrenzend, fördernd usw. sein können.

> „Unsere Begegnung mit dem Störer verlangt von uns Einfühlung und Verstehen, aber auch eine klar überschaubare Intervention. Das macht unseren Beruf ebenso interessant wie störanfällig" (Gerspach 1998, 84).

Doch nicht nur angesichts des Spannungsfeldes zwischen Therapie und Pädagogik in der stationären sozialtherapeutischen Behandlung erscheint die Verbindung unterschiedlicher Ansätze und Techniken gerechtfertigt oder gar angezeigt. Wurmser (2002) empfiehlt im Allgemeinen in Fällen schwerer psychischer Erkrankungen, namentlich in Fällen einer Borderline-Pathologie eine so genannte „weitgefasste Psychoanalyse" (Wurmser 2002, 14f) als Behandlung, welche zwei Erfordernisse in der Behandlung schwerer psychischer Erkrankungen miteinander versöhnt:

> „[...] dauerhafte tiefe Veränderungen durch Einsicht, durch Deutung zu erzielen, doch nicht ganz ohne psychotherapeutische Mittel auskommen zu können, Mittel wie Erziehung, Einschreiten gegen selbstgefährliche Formen der Regression und eine Haltung von Spontaneität und Freiheit, die das Schöpferische im Patienten freisetzen kann [...], wobei es natürlich vorzuziehen ist, wenn diese anderen Eingriffe nicht vom Analytiker selbst vollzogen werden“ (ebd., 15).

Wurmser unterscheidet hier zwischen Psychoanalyse und Psychotherapie, indem er auf den Zweck der Psychoanalyse, nämlich den Zweck „[...] der dauerhaften inneren Wandlung schwerer Charakter- und damit Lebens- und Beziehungsprobleme“ (ebd., 16) durch die Konzentration auf „[...] die Prüfung und Klärung von innerem Konflikt und dessen, weitgehend unbewußten Schichten“ (ebd.) verweist und die vordringliche Aufgabe der Psychotherapie eher in der „[...] Lösung äußerer Konflikte und der Behebung der schädlichsten Folgen davon“ (ebd.) erblickt. Dieser Ansatz lässt sich idealtypisch gut auf die Arbeit an der STA-Jugend umdenken, indem die Aufgaben und Ziele, welche Wurmser der Psychotherapie zurechnet, dem sozialpädagogischen Tätigkeitsfeld zugeschrieben werden, zumal explizit darauf hingewiesen wird, dass diese Interventionen nicht vom/von der AnalytikerIn selbst durchgeführt werden sollen und die Struktur der Abteilung (das Neben- und Miteinander von Realitäts- und Therapieebene) eine solche Arbeitsweise sogar nahe legt. Das Ziel dieses Arbeitens liegt darin, in der Therapie und in der Folge im Alltags(er)leben zu einer weitestgehend gemeinsamen Realität jenseits der Verleugnung zu gelangen, um damit die selbstbeobachtenden Fähigkeiten der Jugendlichen „[...] dank dem geduldigen Zusammenfügen zerrissener Zusammenhänge in der gemeinsamen Arbeit“ (ebd., 17) zu befreien und zu stärken. Ein ähnliches therapeutisches Vorgehen im Kontext psychotischer Dekompensation bei Jugendlichen als Traumafolge beschreibt Streeck-Fischer (1998). Sie berichtet von einer psychotischen Dekompensation einer Patientin im Laufe der Therapie, nachdem sie als Therapeutin versucht hat, sich

> „[...] Empfehlungen entsprechend als eine möglichst undurchsichtige Leinwand anzubieten, auf der die Patientin ihre Übertragung ausbreiten konnte. Diese Haltung führte bei der Patientin zu einer tiefen Regression [...]“ (Streeck-Fischer 1998, 479)

und in der Folge zu einer akuten, psychotischen Episode, welche eine stationäre Aufnahme an einer psychiatrischen Einrichtung notwendig machte. Nach der Behandlung auf der Psychiatrie veränderte Streeck-Fischer ihr Behandlungsvorgehen,

> „[...] jetzt orientiert an ich-psychologischen Konzepten. Ich war aktiv, präsent, arbeitete mit ihr an ihrer aktuellen Realität und versuchte, ihr Sicherheiten im Umgang mit dem Alltag zu vermitteln“ (ebd., 482).

Diesem veränderten Vorgehen in der therapeutischen Behandlung liegt die Notwendigkeit des Bemühens zu Grunde, Bedingungen herzustellen,

> „[...] in denen diese […] Jugendlichen […] Vertrauen und Sicherheit im Alltag und den therapeutischen Beziehungen entwickeln können. [...] Unsere Aufgabe ist es, Brücken zu bauen zwischen den verschiedenen Selbstzuständen und einen kreati-

> ven sozialen Spiegel [...] anzubieten, damit diese […] Jugendlichen […] Benennungen finden, eine Symbolwelt, die es ihnen ermöglicht, das Unfaßbare faßbar zu machen und mit deren Hilfe sie ihr Welterleben zurechtrücken können“ (ebd., 488).

Die zentrale Aufgabe auf der Realitätsebene kann in diesem Zusammenhang definiert werden als laufendes Arbeiten an den selbstbeobachtenden Fähigkeiten des Jugendlichen, um damit den Bündnispartner für die Psychotherapie zu gewinnen, bzw. um ihn nicht zu verlieren.

Auch in Hinblick auf das Betreuungsteam und die psychische Verfassung seiner Mitglieder sehe ich psychoanalytisch orientiertes Wissen und Können als herausragend bedeutsam an. In Anlehnung an Seiffge-Krenke (2007) betrachte ich die „[…] Unterstützung für Mitglieder des Behandlungsteams beim Umgang mit emotionalen Verstrickungen mit schwer gestörten jungen Patienten“ (Seiffge-Krenke 2007, 339f) als eine herausragend wichtige Funktion psychoanalytischen Denkens in der stationären sozialtherapeutischen Behandlung, weil dort darauf abgezielt wird, dass der Jugendliche allmählich lernt, Verknüpfungen zwischen seinem Verhalten und seinen inneren Konflikten herzustellen (vgl. ebd., 338), was im Laufe der Behandlung zu massiven Krisen führt.

> „Deren Affekte [die Affekte der PatientInnen/Jugendlichen] sind ‚ansteckend’, und es ist immer wieder erstaunlich, wie es die Patienten schaffen, innerhalb des Behandlungsteams Beziehungsstrukturen und heftige Gefühle entstehen zu lassen, die ein für sie und ihr häusliches Umfeld spezifisches Muster wiederholen. […].
> Viele Patienten verfügen über unzureichende Fähigkeiten, eigene psychische Zustände wahrzunehmen und/oder zu symbolisieren. Diese Unfähigkeit zu ‚mentalisieren’ führt dazu, dass sie Gedanken, Konflikte und Wünsche durch Agieren, vor allem durch Auto- und Fremdaggression ausdrücken. Weiterhin können durch die individuelle Einstellung auf einen Patienten die pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen seinem Entwicklungsniveau angepasst werden – dies bekommt Vorrang vor einem ‚starren Kampf um Regeln’“ (ebd.).

Die therapeutische und pädagogische Arbeit bezieht sich also nicht nur auf die störungsspezifischen inneren Konflikte, sondern ebenso auf die Beziehungsproblematik im Hier und Jetzt – so vor Allem zwischen Jugendlichem und Personal sowie auch zwischen den Jugendlichen einer Abteilung (vgl. ebd.). Für die Bearbeitung der aktuellen Beziehungsproblematik ist eine psychoanalytische Betrachtungsweise von immenser Bedeutung und eine wesentliche Hilfe für die MitarbeiterInnen, um zu verstehen, was (welche vergangenen Beziehungserfahrungen und -muster) re-inszeniert und damit bearbeitbar werden…, um zu verstehen was „hier eigentlich los ist“ (vgl., Müller 1993, 1998, 2004, 2007, 2008), ohne unreflektiert in das Beziehungsgeschehen hineinzuschlittern und um so wenig als möglich mitzuagieren. Worum es mir zentral zu tun ist, lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Konfrontation mit Wut, Ablehnung, Hass, Aggression und Gewalt seitens des Jugendlichen kann „[…] den

Blick auf die Ängste und Enttäuschungen des Jugendlichen verstellen und vergessen lassen, dass Aggression ein Weg zur Kontaktfindung sein kann“ (Seiffge-Krenke 2007, 255). Es geht nun darum, dieses Phänomen nicht nur in Hinblick auf das therapeutische, sondern auch auf das sozialpädagogische Setting zu betrachten und zu verstehen, da es in meinem Verständnis gerade hier einer besonderen Reflexion bedarf, weil gerade in diesem Arbeitsbereich die Gefahr der (unreflektierten) Verstrickung in ein traumatisches und traumatisierendes Beziehungsgeschehen besonders hoch ist, handelt es sich doch um ein gemeinsames Alltagsleben, um Alltagsbeziehungen… um die so genannten „anderen 23 Stunden“.[13]

1.4 Das Gewaltpräventionsprojekt an der STA-Jugend – Beschreibung eines Prozesses

Der folgende Abschnitt ist dem Gewaltpräventionsprojekt an der STA-Jugend gewidmet, das im Herbst 2008 vorbereitet und im Sommersemester 2009 durchgeführt wurde.

1.4.1 Anlass und Ziel

Wie schon mehrfach erwähnt, waren häufige Gewalteskalationen unter den Jugendlichen sowie auch gewalttätige, körperliche Übergriffe gegenüber SozialpädaogInnen in einer großen Häufung der Anlass für den damaligen Direktor und Abteilungsleiter der STA-Jugend, im Frühjahr 2008 ein Projekt zur Gewaltprävention an der STA-Jugend in Auftrag zu geben. Da ich zu diesem Zeitpunkt gerade mein Studium beendet hatte und meine Diplomarbeit über ein sehr ähnliches Thema verfasst hatte, wandte er sich an mich mit der Frage, ob ich die Projektleitung übernehmen wolle. Ich sagte zu, da die Thematik meinem weiteren Forschungsinteresse entsprach.
Die Ziele des Projekts sollten

- eine Reduktion der aggressiven und gewalttätigen Konflikte und Eskalationen,
- eine Steigerung des Selbstwirksamkeitserleben der Jugendlichen,
- die Etablierung und das Einüben gewaltloser Konfliktlösungsstrategien sowie auch
- eine bewusste Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrem Zerstörungspotential und damit

[13] Mit dieser schlagwortartigen Phrase beziehe ich mich auf den Originaltitel des Buches „Erziehung im therapeutischen Milieu“ (Trieschman et.al. 1975), der da lautet: „The other 23 hours“. Meinem Verständnis nach ist es sehr schade, dass dieser Titel nicht wörtlich übersetzt wurde, weil er ein zentrales Thema der Konkurrenz zwischen Psychotherapie und Pädagogik in der stationären therapeutisch orientierten Fremdunterbringung benennt.

- die Einleitung wesentlicher Entwicklungsschritte in Richtung Selbst-, Fremd- und Realitätswahrnehmung sowie
- deren Umsetzung im Alltagsleben sein.

1.4.2 Wie können die MitarbeiterInnen für das Projekt gewonnen werden? – Das Impulsreferat

Meine ersten Aufgaben waren die Sichtung der Literatur, ein Aussortieren von geeigneten Ansätzen und das Vermitteln der theoretischen Hintergründe im gesamten Behandlungsteam. Im Rahmen einer Abteilungsbesprechung sollte ich ein Impulsreferat zum Thema halten und Fragestellungen hinsichtlich einer möglichen Umsetzung im Haus ausarbeiten. Im Anschluss an den „theoretischen Erstkontakt" sollten jene Personen feststehen, die die Umsetzung übernehmen würden. Nach der Durchsicht der Literatur stand ich vor der Frage, wie ich die KollegInnen für eine Zusammenarbeit gewinnen könnte. Das stellte insofern eine Schwierigkeit dar, als

- es mir erstens bewusst war, dass ich die MitarbeiterInnen in diesem Zusammenhang für eine Arbeit an einem emotional sehr belastenden Thema gewinnen wollte, dass
- zweitens theoretische Ausführungen zumeist auf einen gewissen Widerstand seitens eines großen Teils des sozialpädagogischen Personals stoßen,
- drittens ein Mehr an Arbeit gefordert werden würde und
- viertens auch insofern, als es mein Ziel war, die MitarbeiterInnen emotional zu berühren und dadurch zur Mitarbeit einzuladen und anzuregen, was durch einen trockenen Vortrag über Hintergründe und durch eine Auflistung von Übungen und deren Abfolge nicht zu leisten ist.[14]

Die zentrale Schwierigkeit stellte die Überwindung des Widerstandes dar, der auf Grund des Zeitpunktes nicht unerheblich war: Die MitarbeiterInnen (vor Allem im pädagogischen Feld) waren erschöpft und frustriert auf Grund der Häufung der Übergriffe und des Gefühls, an deren Bearbeitung zu scheitern. Ich entschied mich deshalb für einen nicht rein theoretischen Einstieg in das Thema: Ich wählte drei passende Lieder aus, bereitete sie mittels einer Powerpoint-Präsentation auf und zeigte diese zur Verdeutlichung der Problematik an unterschiedlichen Stellen des Referats. Auf diesem Weg ist es mir gelungen, dass das Team sich auch auf „trockene Theorie" einlassen konnte. Die MitarbeiterInnen waren sehr berührt, hörten zu, stellten Fragen, und im Anschluss an das Referat wurden die Fragestellungen ausgearbeitet, was zu

[14] Gleichzeitig war dies auch mein eigenes Problem, bin ich doch selbst nicht affektiv berührt von einer Auflistung von Handlungsanweisungen und Übungen. Im Gegenteil, werde ich mit einer solchen konfrontiert, dann gehe ich eher in Widerstand, da ich festgeschriebenen Programmen, die vordergründig rein verhaltenstheoretisch anmuten, eher mit Skepsis gegenüber stehe.

einer sehr schnellen Entscheidung über die äußere Struktur (Ort, Zeit, Gruppeneinteilung…) der Umsetzung führte. Damit waren auch schnell die vier Personen klar, die mitarbeiteten sollten: jene vier SozialpädagogInnen, die den Theorieunterricht[15] an der STA-Jugend leiteten. Wenngleich es (besonders für eine universitäre Arbeit) unüblich erscheinen mag, so werde ich doch in diesem Abschnitt über den theoretischen Hintergrund des Projekts das Impulsreferat inklusive der Liedertexte wiedergeben. Das ist mir deshalb wichtig, weil ich auch hier die affektive Bedeutsamkeit hervorheben möchte und nicht in ein rein technologisches Denken und in eine mehr oder weniger durchdachte Übungsabfolge und deren Auflistung abgleiten möchte, sondern ganz im Gegenteil immer auch das Gefühl für den Jugendlichen und seine (innere) Welt in den Vordergrund stellen möchte,

- für den Jugendlichen als „eigentlich armes, vernachlässigtes, misshandeltes Kind",
- für den Jugendlichen in einer „schmutzigen Realität", für den die Ordnung einer Übungsabfolge vielleicht völlig absurd erscheint,
- für den Jugendlichen als Adoleszenten im Widerstand, der am Sinn seiner Welt zweifelt,
- für den Jugendlichen, der mit seinen aggressiven Verhaltensweisen vielleicht manchmal nur ein Kontaktangebot machen möchte und es momentan (noch) nicht anders kann, als auf diesem Weg.

Als Einstieg habe ich ein Lied gewählt, das meinem Verständnis nach den Kern dessen sehr genau trifft, um was es hier gehen soll. Es ist mir bewusst, dass dieser Einstieg sehr plakativ ist, dennoch erscheint er mir sehr passend:[16]

Der blade Bua (Ludwig Hirsch 1974):

„Die Mama steht den ganzen Tag am Herd, sie kocht so gern, was andres hats nie g'lernt. (*Beschränkungen, Unvermögen der Eltern*)
Der Bua wird immer fetter, er ist schon blad wie a Gasometer, (*Wertlosigkeit, Scham*)
er kommt ins Häusl nimmer eine, er muss noch Windeln tragn mit neune. (*Wertlosigkeit, Demütigung*)
Was am Tisch kommt, des wird g'fressn, und wann ned, dann wirst derstessn. (*Zwang, Gewalt*)
Groß und stark muss er wern, da hilft kein Jammern, da hilft kein Plärrn. (*Erwartungen, Zwang, Ohnmacht*)

[15] Jede Arbeitsgruppe hat ein Mal pro Woche Hauswirtschaft und ein Mal Theorie während der Arbeitszeit. Im Theorieunterricht werden schulische Inhalte in individueller Abstimmung auf die Fähigkeiten der einzelnen Jugendlichen vermittelt. Dort findet auch das so genannte Soziale Lernen statt, in dem es um soziale Themen geht, welche in der Gruppe besprochen und auch in Rollenspielen bearbeitet werden.

[16] Dem Liedtext hatte ich an den entsprechenden Stellen Schlagworte (hier in Klammer hinzugefügt) zugeordnet, um später einen Zusammenhang mit dem theoretischen Hintergrund möglichst anschaulich herstellen zu können.

Der Papa kommt heim, grantig und müd; im Geschäft ham's ihn den ganzen Tag traktiert. (*Beschränkungen, Frustration der Eltern*)
Auf'n Chef hat er an Zorn, die Watsch'n kriegt der Bua. Ja daheim spielt er den Herrn, der g'füllte Bua kann sich ned wehrn. (*Gewaltdynamik, Macht/Ohnmacht*)
Auf's Häusl will er rennen, im Türstock bleibt er hängen. (*Wehrlosigkeit, verzerrte Wahrnehmung, Unvermögen, Ohnmacht*)
Es ist halt so im Leben, wer tretn wird tut tretn. (*Gewaltdynamik/Gewaltspirale*)

Der Opa, ein General in Pension, der wünscht sich an Soldaten als Enkelsohn. (*Größenfantasien/fantasierte Weltbeherrschung*)
Der Bua muss strammstehn und dann, mit an Besn in der Hand, mit'm Nachtscherm auf der Birn, muss er ins Häusl einmarschiern. (*Zwang, Demütigung*)
Natürlich bleibt er stecken, der Bua kriegt die Decken. (*Unzulänglichkeit, Scham, Gewalt*)
Und muss robben stundenlang rundherum um die Chaiselongue. (*Zwang, Gewalt, Strafe*)

Es gibt Kinder, die kommen ohne Schutzengerl auf d'Welt.
Und der Sandmann haut ihnen Reißnägel in d'Augen.
Unterm Christbaum liegt jedes Jahr ein Packerl Tränen als Geschenk.
Und ein Märchenbuch, wo der Teufel immer g'winnt" (Hirsch 1974, Dunkelgraue Lieder).
(*ANGST, EINSAMKEIT, TRAURIGKEIT, SCHAM, OHNMACHT, AUSGELIEFERT SEIN… SELBSTUNWIRKSAMKEIT)*

Ich habe deshalb dieses Lied ausgewählt, weil Ludwig Hirsch mit dem „Bladen Buam" in einer sehr klaren Benennung und starken Metaphorik einen wichtigen Aspekt anspricht – die Wechselwirkung zwischen Innen und Außen. In den Strophen erzählt er, was diesem Buben widerfährt, wie es seinen Eltern geht, was diese auf Grund ihrer eigenen Geschichten, Frustrationen, Einschränkungen ihrem Kind antun. Er schildert, wie der Großvater – aus welchen Gründen auch immer – seine Größenfantasien in das Kind projiziert und dieses misshandelt, weil es diesen Erwartungen in keinster Weise nachkommt… Und dann, im Refrain wechselt er dazu über, das innere Erleben des Kindes zu beschreiben, indem er klassische kindliche Fantasien (bzw. klassische schützende Fantasiegestalten) heranzieht: das Schutzengerl, den Sandmann, das Christkind. Diese Fantasien werden jedoch durch das Einbrechen einer grausamen Realität brutal zerstört. Dieses Kind hat in seinem inneren Raum keine Fantasie mehr von einem Schutzengel, der es vor Katastrophen bewahren könnte; auf einen guten Schlaf kann es sich auch nicht verlassen, weil selbst der Sandmann brutal, bedrohlich und destruktiv handelt. Das Weihnachtsfest und die dort erhaltenen Geschenke versprechen auch keinen Trost, ganz im Gegenteil, das Märchenbuch, in dem immer das Böse gewinnt, ist eine Bestätigung dieses (bedrohten und bedrohlichen, destruktiven) Weltbildes – das entstehende Grundwissen ist, dass das Christkind sowieso keine Chance gegen den Teufel hat, der die Welt dominiert. Mit diesem Einstieg wollte ich das Bewusstsein in den Vordergrund stellen, dass es hier um Kinder geht,

- die ihre Bezugspersonen als unzuverlässig, abwesend, böse, verfolgend erleben,
- die unsicher oder desorganisiert gebunden sind,
- die ihre Gefühle nicht wahrnehmen und schon gar nicht leben dürfen,
- die nie spielen dürfen,
- die sich nicht einmal in ihrer Fantasie beschützt fühlen können,
- die sich nicht als großartig und omnipotent fantasieren dürfen,
- die ihre (innere und äußere) Welt als bedrohlich, böse und verfolgend wahrnehmen und erleben.

Das heißt, wir haben es mit Jugendlichen zu tun,

- denen in ihrer Kindheit eine „Kinderwelt“ verwehrt wurde, in der sich ein grundsätzlich positives Selbstbild, ein realistisches und gleichzeitig positiv getöntes Bild der Welt und ein reiches Beziehungs(er)leben etablieren könnte und
- die dieses Welterleben in ihren Beziehungen (auch mit uns) immer wieder reinszenieren.

Im nächsten Schritt bin ich auf die drei oben beschriebenen Gewaltpräventionsprogramme eingegangen. Alle drei Programme beziehen sich auf

- eine verzerrte Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- die mangelnde Fähigkeit, soziale Probleme angemessen wahrzunehmen, zu denken und im Geist „probe zu lösen“,
- ein negativer Selbstwert,
- mangelnde Empathie,
- mangelnde Impulssteuerung und
- eine unzureichende Selbstwirksamkeit.

In diesem Sinne wird aggressives und gewalttätiges Verhalten verstanden als „negative Selbstwirksamkeit“ – quasi als die einzige (bekannte) Möglichkeit, in einer Beziehung in Kontakt zu kommen und wirksam zu sein und zumindest in irgendeiner Form Aufmerksamkeit zu bekommen. Im Anschluss an diese allgemeine Einleitung bin ich auf die einzelnen Programme näher eingegangen, die bereits ausführlich dargestellt wurden. Zusammenfassend konnte festgestellt werden, dass alle drei Programme auf eine Verstärkung der Selbstwirksamkeit und Verbesserung der Selbst-, Fremd- und Realitätswahrnehmung abzielen. Auch bezüglich der Wahl der Mittel und Methoden herrscht eine große Übereinstimmung: Die Mittel der Wahl sind Fotos, Cartoons, Bildgeschichten (mit einer anschließenden Reflexion) und vor Allem Rollenspiele.
Da die Schilderung der genannten Programme die Auflistung von Übungen und deren Hintergrund zum Inhalt hatte, stand zu diesem Zeitpunkt die Funktionalität und Technik im Vordergrund, was die Realität des Jugendlichen und das Gefühl für ihn in den Hintergrund gedrängt hatte. Der Fokus auf die Übungsabfolge, die so oder so abzulaufen hat und umzusetzen ist, löst ein Gefühl von „Sauberkeit“ aus, das nicht dem

Gefühlsleben und der jeweiligen Realität des Jugendlichen entspricht – denn dieser hat eine „dreckige“ Realität, die die Ordnung und „Sauberkeit“ ständig unterläuft und zu durchbrechen droht bzw. durchbricht. Aus diesem Grund habe ich an dieser Stelle ein weiteres Lied aufbereitet und dafür verwendet, den Jugendlichen und seine Realität wieder in den Vordergrund zu stellen:[17]

Lied für Monika oder Brigitte (Bettina Wagner, 1980):

„Wenn ick so früh zur Arbeit soll, da hab ick schon die Schnauze voll (*…ich bin angestrengt, frustriert und sauer…*)
Ick hab mir det nich ausjesucht, und jeden Tag hab ick verflucht. (*…ich lebe so, wie ich’s eigentlich nicht will…*)

Det war schon früher inne Schule so. Nur wenn se aus war, war ick richtich froh. (*…eigentlich ist das meine Geschichte…*)
Denn konnt ick wirklich machen, was ick will, ick konnte einfach laut sein oder still. (*…dabei möchte ich manchmal einfach nur sein…*)

Ick muss bloß machen, wat die andern wolln, die sagn uns imma, wat wa machen solln. (*…ich erlebe mich völlig fremdbestimmt…*)
Det is so lahm am Band so rumzustehn, denn möcht ick imma irjendwo spazieren jehn. (*…dabei möchte ich manchmal einfach nur sein…*)

Mich fracht doch keener, wat ick jerne mache. Nur meckern tun se, dass ick selten lache. (*…ich interessiere keinen…*)
Ick will ne Arbeit, die ick jerne mach, dann würd ick ooch am Morgen besser wach. (*…aber ich fantasiere mich zufriedener und funktionierend…*)

Und ick würd ooch nich spucken uff mein Scheff, wenn ick den abends uff de Straße treff. Ick glob, ick könnte richtich freundlich sein, und zu mein Bruda nicht so oft gemein. (…dann *müsste ich nämlich nicht dauernd so böse sein…*)

Manchmal denk ick, da ist vielleicht wat dran, wenn meine Mutta sacht, ick brauch een Mann, mit dem ick wirklich allet machen kann. (*…vielleicht könnte mich eine gute Beziehung retten?*)
Bloß, meine Eltern nöhln sich dauernd an. (*…ich hab aber nie gelernt, wie so eine geht!*)

Und wenn mein Vata meine Mutta haut und wenn mein Bruda bei de Nachbarn klaut. Und keener is zum andern richtig nett, (*…ich kenne Gewalt, Delinquenz, Unfreundlichkeit…*)
dann möcht ick heulen abends in mein Bett. (*…macht sehr traurig…*)

In meinem Kopp fühl ick mir janz alleene, und sone richtjen Freunde hab ick keene. Ick sitzt bloß rum und hab det allet satt. (*…ich fühl mich völlig einsam und hohl…*)
Ick weeß nich weiter – sag doch eener wat! (*ICH WEISS NICHT WEITER, SAG DOCH EINER WAS!*)“ (Wegner 1980, Wenn meine Lieder nicht mehr stimmen).

Hier zeigt sich wieder ganz deutlich der Jugendliche, der in seiner hohlen, leeren (Innen-)Welt vereinsamt und der in seinen Lebensbezügen scheitert, weil er erfahren hat/erfährt,

[17] In Klammer sind wieder meine „Übersetzungen“ angeführt.

- dass Beziehungen grundsätzlich destruktiv gefärbt sind und in irgendeiner Weise scheitern (Eltern),
- dass die Anforderungen des täglichen Lebens ausschließlich fremdbestimmt und quälend sind (Schule, Arbeit), somit keinen Spaß machen und keinerlei Befriedigung verschaffen,
- was aber egal ist, weil sich niemand für seine Befindlichkeit außerhalb seines Funktionierens oder Scheiterns interessiert.

Es zeigt dich der Jugendliche,

- der im Grund genommen nicht mehr weiter weiß in einer feindlichen, bedrohlichen Welt und
- der sich dagegen wehrt, indem er aggressiv-feindliche Akte setzt/setzen möchte (spuckt beispielsweise auf den Chef und ist zum kleinen Bruder immer gemein) und
- der im Grunde irrsinnig traurig ist, sodass er am Liebsten weinen will (abends in sein Bett heulen möchte).

Und genau diesem Jugendlichen wollen/müssen wir begegnen, genau diesem (grausamen und schmerzhaften) Weltbild müssen wir uns stellen, wenn wir dem Versorgungsauftrag und dem Ziel einer Veränderung im Verhaltens- und Befindlichkeitsbereich nachkommen wollen. Das bedeutet für SozialpädagogInnen, dass sie es aushalten müssen, sich diese Welt gemeinsam mit dem Jugendlichen anzuschauen und dass sie – vom Jugendlichen vorerst als Teil dieser feindlich-bedrohlichen Welt erlebt – angegriffen werden, was es zu bearbeiten gilt. Das kann aber wenn, dann nur in der Begegnung/Beziehung gelingen und nicht in einem festgeschriebenen Programm. Ein Gewaltpräventionsprogramm kann jedoch – so meine These – als Stütze dienen, diesen Beziehungsprozess durchzuhalten bzw. weitestgehend zu (er-)tragen.

Um ein Denkmodell dafür zu haben, wie und auf welchem Weg der Jugendliche sich entwickeln kann in Richtung einer gesteigerten Lebenszufriedenheit, bin ich im nächsten Schritt auf das in den Klausurtagen 2008/2009 entwickelte und so genannte „STA-Modell des sozialtherapeutischen Arbeitens“ eingegangen. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass unsere Arbeit auf den drei Eckpunkten „Beziehung“„Struktur“ und „Sinn“ fußt. Stellt man sich diese drei Eckpfeiler als Eckpunkte eines Dreiecks vor, das die Grundfläche einer Pyramide bildet und an der Spitze der Pyramide das Ziel der „gesteigerten Lebenszufriedenheit“ des Jugendlichen, so stellt sich die Frage, womit der Raum der Pyramide gefüllt werden muss, um dieses Ziel möglichst zu erreichen. Im Team der STA-Jugend wurde erarbeitet, dass sich dieser Raum mit

- Erfolgserlebnissen,
- realistischen Wahrnehmungen,
- Konfrontationserfahrungen innerhalb einer haltenden Beziehung,
- allgemeinen Beziehungserfahrungen…,

füllen muss, was auf das

- Erleben von Selbstwirksamkeit hinausläuft,

damit sich die Lebenszufriedenheit des Jugendlichen steigern kann:

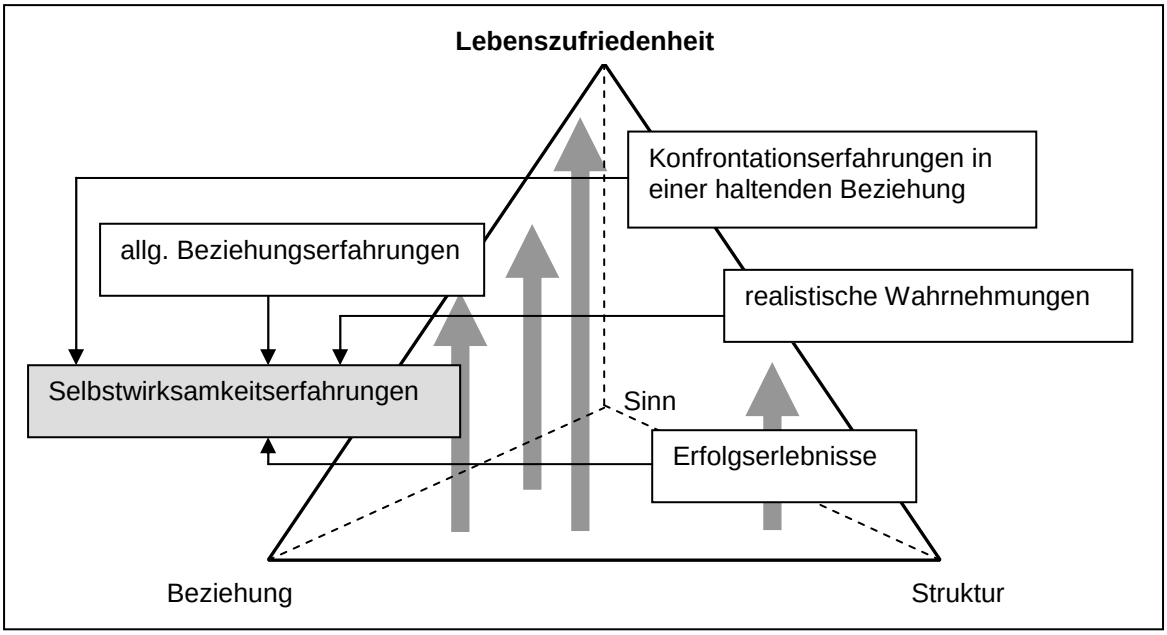

Abb.2: Modell des sozialtherapeutischen Wirkens

An dieser Stelle habe ich die Frage aufgeworfen, ob denn überhaupt ein eigenes Gewaltpräventionsprogramm notwendig sei. Im Grund genommen werden die genannten Ziele im Alltag verfolgt. Im stationären Alltag werden laufend und in unterschiedlichen Situationen Methoden und Mittel angewandt, die auf eine bessere Selbst-, Fremd- und Realitätswahrnehmung, auf das Erleben von Erfolg, auf korrigierende Beziehungs-(neu)erfahrungen etc. abzielen (vgl. das Konzept des Verhaltensrasters). Unter den MitarbeiterInnen herrschte Übereinkunft darüber, dass sie im Alltag eigentlich an nichts Anderem arbeiten würde, dass es aber notwendig sei, verstärkt und fokussierter auf die Problematik der Gewalt Bezug zu nehmen – das Team war einstimmig für die Implementierung eines gesonderten Angebots zur Gewaltprävention. Diskutiert wurde, dass die SozialpädagogInnen im Alltag oft den einzelnen Geschehnissen „hinterher rennen“ würden, ohne je alles aufklären und lösen zu können, da die Menge der Jugendlichen (acht pro Wohngruppe) und die Häufigkeit der Konflikte, Geschehnisse und Eskalationen ein zu hohes Ausmaß annehmen würden, um wirklich alles bearbeiten zu können. Oft ginge es vordergründig rein um De-Eskalation und die Aufklärung hinge dann an den Fallführenden PsychologInnen – der Wunsch nach einer Weiterentwicklung des eigenen Repertoires seitens der PädagogInnen wurde deutlich (möglicher Weise motiviert durch das Bedürfnis nach einer höheren Selbstwirksamkeit und nach Erfolg?). Das soll nicht heißen, dass die SozialpädagogInnen die Arbeit an dieser Thematik „an das Projekt abgeben“ wollten; es wurde vielmehr betont, dass es

höchst wünschenswert wäre und als sinnvoll fantasiert würde, diese Auseinandersetzung in einem spezifischen Setting, in einem eigens dafür eingerichteten Raum zu unterstützen. Gleichzeitig war auch die große Belastung im sozialpädagogischen Team zu spüren – die Belastung durch die alltägliche Herausforderung, diesen schwierigen, gestörten und häufig gewalttätigen Jugendlichen trotz heftiger Attacken und permanenter Grenzverletzungen eine Beziehung anzubieten und diese zu halten. An diesem Punkt war es notwendig, darauf einzugehen, dass wir viele Verhaltensweisen des Jugendlichen bzw. sein Agieren als Re-Inszenierungen seiner früheren Erfahrungen verstehen müssen. In diesem Zusammenhang halte ich das Konzept des Fördernden Dialogs nach Leber (1988) als Grundkonzept einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik für gut versteh- und gleichsam unverzichtbar.[18]

Im Konzept des Fördernden Dialogs geht es darum, dass der Jugendliche durch die Re-Produktion und/oder Erdichtung von Szenen die SozialpädagogInnen ständig dazu verführt, die Gefühle des Jugendlichen oder des/der erlebten oder des/der ersehnten PartnerIn zu übernehmen und zu entsprechenden Reaktionen drängt. In diesem Modell pädagogischen Wirkens geht es darum, dass der/die SozialpädagogIn über den Weg der Selbstreflexion die jeweilige Szene in ihrer Bedeutung verstehen lernt und dem Jugendlichen darauf eine Antwort gibt. Diese Antwort besteht dann in der Dialektik von Halten und Zumuten. Die Bedeutung des Fördernden Dialogs im Zusammenhang mit Gewaltprävention liegt für mich darin, dass ich Präventionsprogrammen ihren wirkungsvollen Trainingscharakter zwar nicht abschreibe, jedoch der Überzeugung bin, dass eine tiefer greifende und längerfristige Veränderung im Verhaltens- und vor Allem im Befindlichkeitsbereich des Jugendlichen nur dann in Gang kommen kann, wenn solche Programme quasi als Unterstützung der Beziehung verwendet werden. An dieser Stelle habe ich betont, dass ich Programme der Gewaltprävention verstanden wissen möchte als Vehikel, sozusagen als Krücke – einerseits für

- SozialpädagogInnen, um auch in Situationen, in denen ihnen die Struktur und der Sinn verloren gehen und sie die Beziehung nur noch verlassen möchten, dennoch in der Beziehung bleiben zu können und struktur- und sinngebend weiter zu arbeiten und andererseits auch für
- den Jugendlichen, für den es dadurch durchschaubarer, konkreter und spürbarer werden kann, dass er Erfolge erzielen und wirksam sein kann.

Genau an diesem Punkt ist aber auch die Problematik bzw. Gefahr von institutionalisierten Gewaltpräventionsprogrammen zu orten, die nämlich auch dazu verwendet (missbraucht) werden können, eine Mauer zwischen dem Jugendlichen und sich selbst zu errichten. Wenn sich nämlich die Anwendung durch Starre und Rigidität

[18] Psychoanalytisch ist unsere Haltung in diesem Zusammenhang insofern, als wir beständig mit einem ubiquitären dynamischen Unbewussten, mit unbewussten psychischen Strukturen und mit unbewussten biografischen Lebenszusammenhängen rechnen, die im Hier und Jetzt und in jeder Beziehung wirksam und von Bedeutung sind.

auszeichnet, dann verlieren derartige Konzepte meinem Verständnis nach ihren Sinn. In diesem Sinne plädiere ich für eine höchst individuelle, hochreflektierte und in das alltägliche Geschehen gedanklich verwobene sowie auch sparsame Anwendung.
Zum Abschluss des Referats habe ich schließlich noch ein drittes Lied verwendet, das auf einen wesentlichen Aspekt verweist – auf die Verwendung von Aggression und Gewalt als Kontaktangebot, als Kontaktaufnahme:

Schrei nach Liebe (Die Ärzte 1992)

Du bist wirklich saudumm, darum geht's dir gut.
Hass ist deine Attitüde, ständig kocht dein Blut.
Alles muss man dir erklären, weil du wirklich gar nichts weißt.
Höchstwahrscheinlich nicht einmal, was Attitüde heißt.

Deine Gewalt ist nur ein stummer Schrei nach Liebe,
deine Springerstiefel sehnen sich nach Zärtlichkeit.
Du hast nie gelernt, die zu artikulieren,
und deine Eltern hatten niemals für dich Zeit… ohhh… Arschloch!

Warum hast du Angst vorm Streicheln, was soll all der Terz,
unterm Lorbeerkranz mit Eicheln, weiß ich, schlägt dein Herz,
und Romantik ist für dich nicht nur graue Theorie,
zwischen Störkraft und den Onkelz, steht ne Kuschelrock-LP.

Deine Gewalt ist nur ein stummer Schrei nach Liebe,
deine Springerstiefel sehnen sich nach Zärtlichkeit.
Du hast nie gelernt, die zu artikulieren,
und deine Eltern hatten niemals für dich Zeit… ohhh… Arschloch!

Weil du Probleme hast, die keinen interessieren,
weil du Schiss vorm Schmusen hast, bist du ein Faschist.
Du musst deinen Selbsthass nicht auf andere projizieren,
damit keiner merkt, was für ein lieber Kerl du bist… ohhh

Deine Gewalt ist nur ein stummer Schrei nach Liebe,
deine Springerstiefel sehnen sich nach Zärtlichkeit.
Du hast nie gelernt, die artizukulieren,
und deine Freundin die hat niemals für dich Zeit… ohhh… Arschloch, Arschloch, Arschloch! (Die Ärzte 1992, Die Bestie in Menschengestalt)

Als die sich aus diesem Text ergebenden Fragen habe ich die Folgenden formuliert: *Wie funktioniert Kontaktaufnahme? Wie funktioniert Beziehung? Wie und wodurch kann ich in Beziehungen wirken?*

1.4.3 Die Übungsabfolge

Im nächsten Schritt wurden sieben Lektionen ausgearbeitet. Diese entsprechen einer Mischung von Übungen aus den drei beschriebenen Gewaltpräventionsprogrammen. Die Zusammensetzung wurde im Projektteam gemeinsam an Hand der Fragen

- Was soll der Jugendliche lernen?
- Was könnte den Jugendlichen ansprechen?
- Was schafft er/was würde ihn überfordern?
- Was könnte auch Spaß machen?

erarbeitet.

LEKTION 1[19]

Organisatorisches/Klärungen

- Rahmenbedingungen
- Gruppenregeln (werden gemeinsam erarbeitet)
- Belohnungssystem/„Gruppenbelohnung“

Übung1: Tiere

- Suche dir bitte ein Tier aus, das du gerne wärst! (Wolf, Maus, Reh, Tiger, Adler, Schlange, Bär, Hund)
- Warum hast du dir dieses Tier ausgewählt?
- Überlege dir bitte zu dem Tier, das du dir ausgesucht hast 4 Eigenschaften.
- Welches Tier möchtest du auf gar keinen Fall sein? Warum nicht? Nenne 4 Eigenschaften!

Übung2: Gewaltsituation

- Denke bitte kurz über eine Gewaltsituation nach, die du schon erlebt hast.
- Hat diese Situation vielleicht auch etwas mit den Eigenschaften des in Übung 1 gewählten Tieres zu tun? Wenn ja, was?
- Mach bitte eine kleine Zeichnung über die Situation oder schreibe auf, was dir dazu einfällt!

Übung 3: Entspannungsübung

Punktevergabe/Abschlussrunde

LEKTION 2

Übung 1: Selbstwahrnehmung

- Überlege dir bitte, was du magst – wir sammeln alle Aussagen der einzelnen Teilnehmer.
- Überlege dir bitte, was du nicht magst – wir sammeln alle Aussagen der einzelnen Teilnehmer.

Übung 2: Gute Laune – Schlechte Laune

- Von jedem Jugendlichen werden zwei Fotos gemacht: Gesicht mit guter Laune/Gesicht mit schlechter Laune
- Wann/in welchen Situationen bist du gut gelaunt? Wann/in welchen Situationen bist du schlecht gelaunt?
- Was sind Anzeichen für gute Laune? Woran erkennt man die gute Laune?
- Was sind Anzeichen für schlechte Laune? Woran erkennt man die schlechte Laune?

Übung 3: Entspannungsübung

Punktevergabe/Abschlussrunde

[19] Jede Lektion beginnt mit einer Begrüßung und einer kurzen Befindlichkeitsrunde, was ich nicht im Einzelnen anführe.

LEKTION 3

Übung 1: Was finde ich gut an mir, was gefällt mir weniger?

- Du bekommst nun 6 Karteikarten. Auf drei Karten schreibst du bitte jeweils eine Eigenschaft von dir auf, die du gut findest! Auf drei Karten schreibst du bitte jeweils eine Eigenschaft von dir auf, die du schlecht findest!
- Was ist dir leichter gefallen – die guten oder die schlechten Eigenschaften aufzuschreiben?/Was hast du zuerst aufgeschrieben – die guten oder die schlechten Eigenschaften?

Übung 2: Coolness-Tagebuch; persönliche Ziele festlegen

- Du legst jetzt bitte deine persönlichen Ziele für die nächste Woche fest!
- Diese Ziele werden für eine Woche gelten – dann werden wieder persönliche Ziele festgelegt!

Name:							
Zeitraum:							
Ziele:	1)						
	2)						
	3)						
ZIEL 1	1. Tag	2. Tag	3. Tag	4. Tag	5. Tag	6. Tag	7. Tag
erfüllt							
nicht erfüllt							
ZIEL 2	1. Tag	2. Tag	3. Tag	4. Tag	5. Tag	6. Tag	7. Tag
erfüllt							
nicht erfüllt							
ZIEL 3	1. Tag	2. Tag	3. Tag	4. Tag	5. Tag	6. Tag	7. Tag
erfüllt							
nicht erfüllt							

Übung 3: Lobübung

- Alle Anwesenden sollen sich gegenseitig mindestens eine Sache sagen, die sie am anderen als gut empfinden.
- D.h. du sollst über jeden einzelnen anderen Jugendlichen in der Gruppe (wenn er an der Reihe ist) etwas Positives sagen und – wenn du an der Reihe bist – zuhören, was die Anderen Positives über dich zu sagen haben!
- Wenn du gelobt worden bist, gib bitte ein kurzes Feedback, wie du dich bei dem Lob gefühlt hast/welche Gedanken dir dabei kamen. Überlege dir dafür bitte Antworten zu den Fragen:
  - Werde ich gerne gelobt oder ist es mir eher peinlich, gelobt zu werden?
  - Von wem werde ich gerne gelobt?
  - Wie wichtig ist mir Lob und Anerkennung von Gleichaltrigen?
  - Was tue ich dafür, Lob zu bekommen?

Übung 4: Entspannungsübung

Punktevergabe/Abschlussrunde

LEKTION 4

Übung 1: Lebenskurve

- Bisher ist es darum gegangen, wie du dich selbst wahrnimmst, wie du gerne sein würdest, was du gut oder schlecht an dir findest. Die Aufgabe ist jetzt, eine Lebenskurve zu zeichnen. Zeichne bitte Höhepunkte und Tiefpunkte ein, die du auch kurz mitteilen sollst!

hoch

Kindergartenalter (ca. 3-6Jahre)	Volksschulalter (ca. 6-10Jahre)	Hauptschulalter (ca. 10-14Jahre)	Jetzt (ab 14/15Jahre)

tief

Übung 2: Gefühle: Wut, Ärger

persönliche Wut-Charts

- Als nächstes sammeln wir in der Gruppe 5 Situationen, die euch wütend machen (5 Wutsituationen).
- Danach bewertest du bitte diese Situationen (Wutprozesse) danach, wie wütend sie dich persönlich machen (können) – von 1 bis 5.

Wutgruppencharts:

- Jetzt versuchen wir, die Wutsituationen in der Gruppe zu bewerten. Wir ordnen sie thematisch und bringen sie in eine gemeinsame Reihung von 1 bis 5.

Übung 3: Coolness-Tagebuch

- Du hast letzte Woche deine persönlichen Ziele für die vergangenen 2 Wochen festgelegt.
- Wobei warst du erfolgreich – was ist dir nicht so gut gelungen/woran musst du noch arbeiten?

Übung 4: Entspannungsübung

Punktevergabe/Abschlussrunde

LEKTION 5

Übung 1: Gefühle: Wut, Ärger

Wuterzählungen: Erzähle bitte der Gruppe ein Erlebnis, das bei dir Wut/Ärger ausgelöst hat (wird in der Runde abgefragt). Diese Erzählungen bleiben unbewertet. Es geht darum, dass du dich mit dieser Situation wieder auseinander setzt und dies Anderen mitteilen. Wir hast du das wütende Gefühl empfunden?

- Wie hast du dieses Gefühl bemerkt?
- Was hast du körperlich gespürt?
- Wie hast du die Wut empfunden?
- Welche Gedanken hattest du dabei?

Versuche bitte, eine Körperhaltung einzunehmen, die dieses wütende Gefühl darstellt und für die Anderen sichtbar macht!

Die entscheidende Frage lautet: *(Wie) Kann die wütende Person die Anzeichen von Wut oder Ärger bei sich selbst erkennen?*

- Welche Gedanken tauchen auf; welche Gedanken sind mit dem Gefühl verbunden?
- Körperempfindungen: Wo/wie zeigt sich die Wut im Körper?
- Wie handelst du, wenn du so empfindest? Was möchtest du tun?

Übung 2: Coolness-Tagebuch

Übung 3: Frühe Warnsignale: Stell dir vor, du bist in der Küche am Kochen. Ein anderer Jugendlicher stößt deine Schüssel um, so dass sie auf den Boden fällt und du alles wegwerfen musst. – Jeder von euch kann sich bestimmt in diese Situation hineinversetzen.

- Was hättest du in dieser Situation gedacht?
- Welche Gefühle hättest du in dieser Situation?
- Wie hätte dein Körper reagiert?

Zu schwierigen Situationen und Ärger gehören nämlich auch körperliche Reaktionen. Diese ähneln den Reaktionen, wenn du körperlich schwer arbeitest. Wenn sie aber das Ergebnis von Stress sind, fühlen sie sich schlecht an und führen zu weiterem Ärger.

- Beschreibe eine stressige Situation, die zu solchen Reaktionen geführt hat.
- Welche körperlichen Reaktionen traten auf?
- Fallen dir auch andere Situationen ein? Wenn ja, beschreibe sie kurz!

Übung 4: Entspannungsübung
Punktevergabe/Abschlussrunde

LEKTION 6

Übung 1: Hitzköpfig oder gelassen? – Selbstinstruktion: Wenn du von jemandem beleidigt, genervt oder geärgert wirst, reagierst du vielleicht erst einmal wütend und sauer. Einige Gedanken, die dir dabei durch den Kopf gehen, sind impulsive oder „hitzköpfige“ Gedanken so wie die folgenden:

- Hey, willst du Ärger!?
- Was tue ich jetzt?
- Den mach ich fertig!
- Ich mache mich besser aus dem Staub!
- Es ist sowieso alles scheißegal!
- Ich schlage ihn zusammen!
- Der will ne Schlägerei – kann er haben!

Diese hitzköpfigen Gedanken führen oft zu Kampf- oder Fluchtreaktionen, so wie „Ich werde ihn verletzen“ (Kampf) oder „Ich kann abhauen“ (Flucht). Diese Gedanken rühren manchmal auch von einer aussichtslosen Situation her, so wie „Es ist sowieso alles scheißegal“. Hattest du je solche hitzköpfigen Gedanken, wenn ja, welche?
Gelassene Gedanken sind andere, positive Aussagen, die du verwenden kannst, um ruhig zu bleiben und um die Probleme besser lösen zu können. Beispiele für gelassene Gedanken:

- Bleib ruhig – reg dich nicht zu sehr auf!
- Erst mal durchatmen!
- Was kann ich tun?
- Ich weiß, wie ich meine Wut kontrollieren kann.
- Ich brauche nicht zu kämpfen, der Coole siegt.
- Reg dich nicht auf – es wird dir nicht helfen.
- Ich kann es mir wirklich nicht leisten, Ärger zu bekommen.

Welche sind deine eigenen gelassenen Lieblingsantworten für eine schwierige Situation?

Übung 2: Wo spüre ich die Wut?
In den Umriss einer menschlichen Gestalt (wird ausgeteilt) sollen die Jugendlichen einzeichnen, wo sie die Wut spüren.

Übung 3: Coolness-Tagebuch
Übung 4: Unterschiedliche Gefühle/Empathie

a) Gefühlsstatuen (Künstler und Modell): Die Jugendlichen stellen sich zu zweit zusammen. Einer formt den anderen zu einer Statue mit einem Gefühlsausdruck, z.B. Ärger, Trauer etc. (möglichst ohne Sprechen). Diese Gefühle sollen von den anderen erraten werden. Anschließend Wechsel der Akteure. Alternative: alle Gruppenmitglieder bilden Statuen zu unterschiedlichen Gefühlszuständen; es können dann Differenzen im Ausdruck und Erleben thematisiert werden.
b) „Unglücksmaxerl“: ein Maxerl wird gezeichnet, dem die Jugendlichen zuschreiben, was ihm schon alles Schlechtes/Unglückliches passiert ist – danach: Auseinandersetzung mit der Frage, wie der sich nun fühlen mag.

Übung 5: Entspannungsübung
Punktevergabe/Abschlussrunde

LEKTION 7

Übung 1: Gefühle erkennen/Sich in andere hineinversetzen (Empathie)
Ordne bitte jedem Bild ein Gefühl zu! Überlege dir bitte zu jedem Bild, was sich diese Person gerade denken könnte! (Vorlage von Bildern zu den entsprechenden Gesichtsausdrücken bei Ekel, Freude, Erschrecken, Langeweile, Wut und Angst.)
Übung 2: zwei Sichtweisen: Robert und seine Freunde sind zu einer Party eingeladen. Michaela, ein Mädchen, das Robert wirklich mag, wird dort sein, und Robert ist aufgeregt. Roberts Vater ist noch bei der Arbeit. Am Morgen hat er Robert gebeten, den Wasserhahn zu reparieren. Robert hat zu lange getrödelt und noch eine DVD angeschaut. In ein paar Minuten kommen seine Freunde, um ihn abzuholen. Als der Vater nach Hause kommt, ist Robert gerade dabei, das Haus zu verlassen. Es kommt zu einem Streit. Der Vater ist enttäuscht und verbietet ihm, auf die Party zu gehen. Robert ist sehr wütend und fängt an, den Vater zu beschimpfen…
Versucht nun, das Gespräch in einem Rollenspiel nachzuspielen: Einer übernimmt Roberts Rolle und einer die Rolle des Vaters, alle anderen sollen beobachten. Anschließend diskutiert ihr dann die unterschiedlichen Blickwinkel jeder Rolle. Hierbei sollen sowohl die beteiligten Personen als auch die Bobachter zu Wort kommen. Danach werden die Rollen getauscht, und das Ganze wird noch einmal durchgespielt und besprochen.
Denke jetzt an ein Problem, das du mit jemand aus deiner Familie/deinem Freundeskreis hattest. Beschreibe kurz, worum es ging. Versuche, die schwierige Situation in einem Rollenspiel nachzuspielen. Hierbei sollen sowohl die Beteiligten als auch die Beobachter zu Wort kommen.
Übung 3: Coolness-Tagebuch
Übung 4: Konflikt-/Problementstehung: Um ein Problem lösen zu können, musst du zunächst in der Lage sein zu entscheiden, ob du überhaupt ein Problem hast. Das fällt manchmal sehr schwer. Wie kannst du wissen, ob du es mit einem Problem zu tun hast?
Bevor du lernst, wie man bestimmte Probleme erkennt, denke über Zeiten in deinem Leben nach, in denen du die meisten Probleme hattest. Probleme treten häufig dann auf, wenn bestimmte Ereignisse in deinem Leben außergewöhnlich anstrengend oder nervig sind. Überlege dir, was dich im letzte Jahr am meisten gestresst hat. Nenne die drei wichtigsten Dinge, die dir sehr auf die Nerven gegangen sind oder dich gestresst haben.

Beispiel 1: Es war Dienstagabend und Alexa hatte ihre Mathematikprüfung am Mittwoch. Sie hatte bisher nichts gelernt, und deswegen beschloss sie, dass sie Dienstagabend länger aufbleiben und eine Menge lernen würde. Ihre Freundin Martha rief an und fragte, ob sie mit zu Freunden gehen wolle. Alexa ging mit Martha mit, und als sie heimkam, war es zu spät zum Lernen. Alexa fiel durch die Mathematikprüfung und musste die Klasse wiederholen.
Wann begann Alexas Problem?

- Als sie beschloss, mit Martha mitzugehen.
- Als sie das Lernen bis zur letzten Minute hinausschob.
- Als sie spät nach Hause kam.
- Als sie durch die Prüfung fiel.
- Als sie die Klasse nicht schaffte.

Beispiel 2: Martin fuhr von einer Party nach Hause, nachdem er fünf Bier getrunken hatte. Er überfuhr ein kleines Mädchen. Das Mädchen wurde in ein Krankenhaus gebracht. Die Polizei kam und verhaftete Martin.
Wann begann Martins Problem?

- Als er in das Auto stieg, nachdem er so viel getrunken hatte.
- Als er das Mädchen überfuhr.
- Als er fünf Bier trank.
- Als die Polizei kam und ihn verhaftete.

Übung 5: Entspannungsübung
Punktevergabe/Abschlussrunde

1.4.4 Das Belohnungssystem

Das Belohnungssystem umfasst in Anlehnung an das FAGT sowohl ein individuelles als auch ein kollektives Punktesystem und ist wir folgt strukturiert: Grundsätzlich gilt: die Werkstättenpunkte für die Zeit des Trainings sind wie gewohnt zu erwerben. Darüber hinaus gilt für das Training: Jeder Jugendliche erhält zu Beginn jeder Stunde 5 Punkte: 1 Punkt für die Anwesenheit, 1 Punkt für die Mitarbeit und 3 Punkte für die Einhaltung der Regeln. Beim Erreichen einer bestimmten Minimal-Anzahl von Punkten der gesamten Gruppe wird eine Gruppenaktivität (nach Wahl der Gruppe) durchgeführt (Gruppenbelohnung).
Wie erfolgt der Entzug von Punkten? Der 1. Punkt kann (vorausgesetzt, der Jugendliche ist anwesend) nicht entzogen werden. Somit geht jeder jeweils mit mindestens einem Punkt aus der Stunde. Missachtet ein Jugendlicher eine Regel, so wird ihm beim ersten Mal die „gelbe Karte“ erteilt. Bei der zweiten Missachtung erhält er die „rote Karte“ und muss unmittelbar darauf einen Punkt abgeben. Für den nächsten Regelbruch gibt es wieder die „gelbe Karte“ usw. Wichtig: Die Punkte sind nicht an einzelne Regeln gekoppelt. Das heißt dass der Jugendliche durch mehrmaliges Übertreten einer einzelnen Regel alle drei Punkte verlieren kann.

Die Gruppenbelohnung gibt es zu zwei Trainingszeitpunkten – zur Halbzeit und am Ende des Trainings. Diese Belohnung kommt dann zu Stande, wenn in der Durchrechnung jeder Jugendliche nicht mehr als vier Punkte verliert. Konkret heißt das beispielsweise bei einer Gruppe von fünf Jugendlichen: Fünf Jugendliche können pro Einheit insgesamt 25 Punkte erwerben (jeder kann fünf Punkte erhalten). Auf vier Lektionen aufgerechnet sind das 100 Punkte. Die Gruppenbelohnung wird in diesem Fall ab einem Punktestand (nach vier Lektionen) von 80 Punkten durchgeführt. Wenn ein Teilnehmer zu einer Trainingssitzung nicht erscheint, werden die Punkte herausgerechnet. Bei entschuldigtem Fehlen werden 5 Punkte eingetragen, die für die Gesamtgruppenwertung zählen.

1.4.5 Die Umsetzung

Wie schon erwähnt, wurden jene SozialpädagogInnen mit der Umsetzung des Projekts betraut, welche die Theoriestunden und das so genannte Soziale Lernen leiten. (Seitens der Leitung war der ursprüngliche Wunsch gewesen, das Projekt innerhalb der Wohngruppen-Freizeit zu implementieren, was als inhaltlich sinnvoll diskutiert, jedoch als völlig unrealistisch und undurchführbar verworfen wurde.) Zuzüglich gab es eine Person, die in allen Lektionen durchgehend tätig war. Das bedeutet, dass jede Arbeitsgruppe ein Mal pro Woche im Rahmen des theoretischen Unterrichts eine Lektion Gewaltprävention in der Länge von 90 Minuten haben sollte. Geleitet wurden diese Stunden von zwei SozialpädagogInnen.
Im Jänner 2009 (nach den Weihnachtsferien) sollte die Umsetzung starten. Im Team wurde gemeinsam beschlossen, dass diese Stunden den gleichen Stellenwert haben sollten wie die Therapiestunden: Sie sollten nicht unterbrechbar sein! Als Raum stand ein Bewegungsraum im Keller einer benachbarten Abteilung zur Verfügung, welcher zu den entsprechenden Zeiten immer leer stand. In diesem Raum befinden sich einige Langbänke und eine Sprossenwand. Wir organisierten Matten, damit wir auf dem (leider nicht sehr einladenden, kühlen) Linoleumboden sitzen konnten. Die Abdeckung von Materialkosten wurde zugesichert. Da das gesamte Team dem Vorhaben positiv gegenüber stand, waren die o.g. Vereinbarungen sehr schnell und sehr leicht zu treffen.
Vorauszuschicken ist, dass sich das gesamte Projekt und jeder Stundenablauf durch hohe Flexibilität auszeichnete, da jede Gruppe anders reagierte und mitarbeitete und da den von den Jugendlichen eingebrachten Themen Vorrang zu geben und Störungen als wichtige, zu bearbeitende Anknüpfungspunkte zu begreifen und aufzugreifen sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 55).

Wie geplant, fand im Jänner 2009 die Durchführung der ersten Lektion (beginnend mit der Gartengruppe) statt. Als ich in die Arbeit fuhr, war mir völlig unklar, ob diese erste Lektion überhaupt stattfinden würde nach einer schweren Krise am Vortag. Es kam einer Begegnung mit einer totalen Ungewissheit gleich; dieses Gefühl sollte ich bis zum Ende des Projekts nicht verlieren. An der Abteilung angekommen, fand ich die Leiter der STA und der KJPP im Besprechungsraum vor. Sie besprachen die Geschehnisse des Vortages, die nach wie vor nicht geklärt war – fünf Jugendliche waren immer noch abgängig; es war unklar, wo sie waren, wie es ihnen ging, ob sie in Schwierigkeiten oder vielleicht sogar erfroren waren usw.

Die Lektion fand aber trotzdem wie geplant statt. Um dem/der LeserIn einen ersten Eindruck zu vermitteln, seien hier Auszüge aus dem Beobachtungsprotokoll dieser Stunde zitiert[20]:

„[…] Um 10.30 kommt SP2 mit den drei Jugendlichen. Diese reden und lachen miteinander als sie den Raum betreten. SP1 begrüßt die Jugendlichen. SP2 fordert die Jugendlichen, die sich zwischen ihren Späßen verstohlen umschauen und auch nachfragen, was die Tierbilder zu bedeuten hätten, auf, sich einen Platz auf den Matten oder Bänken zu suchen, was jedoch einige Minuten in Anspruch nimmt. Die Aufforderung wird einige Male ignoriert, dann setzen sie sich; zwei stehen aber sogleich wieder auf, stellen durcheinander diverse Fragen und ‚führen Schmäh miteinander'. Dann setzen sie sich nieder. Schließlich befinden sich alle drei Jugendlichen auf einer Matte – Peter legt sich hin und sagt: ‚Super, jetz kann i schlafen… und wann mi ana weckt, is a dran!' und lacht. Die anderen Jugendlichen lachen mit, bleiben aber auf ihren Plätzen sitzen und beobachten die beiden SozialpädagogInnen. Diese schweigen für eine lang erscheinende kurze Zeit – sie bekommen dadurch die Aufmerksamkeit von Max und Jan; Peter redet aber weiter und ist dabei sehr laut. Er kommt nicht zu Ruhe, liegt auf seiner Matte, wird aufgefordert, sich aufzusetzen, was er drei Mal ignoriert, vier Mal mit ‚I kann ja liegn a, lassts mi in Rua!' beantwortet, letztlich aber mit unwilligem Gesicht und den Worten ‚Geh bitte!' befolgt. Nun sitzen die drei Jugendlichen und die beiden SozialpädagogInnen im Kreis. SP1 beginnt mit der Einleitung, dass die Jugendlichen schon gehört hätten, dass in den folgenden vier Stunden Soziales Lernen ein Projekt zur Gewaltvorbeugung stattfinden würde, […]. Sie deutet auf mich und erklärt, dass ich als Beobachterin während der Stunden anwesend sein werde. Alle drei werfen mir verstohlene Blicke zu und fragen dann SP1, ob ich wirklich nur beobachten würde. Nachdem sie bejaht, lacht Peter laut auf und sagt: ‚Oida super, dann kann sie ja gar nix tun, wenn ma uns aufführn!' SP1 lächelt und sagt: ‚Ja, sie wird hier nur den Verlauf beobachten, das stimmt.'

Sie weist die Jugendlichen darauf hin, dass der Einstieg etwas trocken werde, weil einige Dinge vorab geklärt werden müssten. […] SP1 muss sehr viele Sätze wiederholen, da Peter so laut spricht, dass die anderen sie nicht hören, aber auch, weil Jan und Max zwischendurch miteinander sprechen und lachen. Was sie sagen, geht in dem allgemeinen Lärm unter. Die beiden SozialpädagogInnen wechseln Blicke, wobei SP1 den Mund verzieht und die Augen rollt – sie wirkt genervt und unsicher. SP2 erwidert ihre Blicke, zuckt aber nur fast unmerklich mit den Schultern und wendet seinen

[20] Die beiden SozialpädagogInnen werden als SP1 und SP2 bezeichnet; die Namen der Jugendlichen wurden verändert. Das Protokoll wird zitiert als Bp (Beobachtungsprotokoll) mit der Nummer der Lektion und der jeweiligen Werkstatt – in diesem Fall: $Bp1._{G}$.

Blick schnell wieder den Jugendlichen zu. Peter steht auf, geht im Raum mehrere Runden und boxt mit geballten Fäusten in die Luft. SP2 hebt den Kopf und sagt sehr laut und mit bestimmter Stimme, dass er sich wieder setzen solle. Peter schaut finster zurück, deutet auf mich und fragt, was ich denn hier machen würde. SP1 erklärt nochmals mit ruhiger (eher unbeteiligt wirkender) Stimme meine Rolle als BeobachterIn. Jan und Max werfen mir einen kurzen Blick zu, Max zuckt mit den Schultern und schaut wieder weg. Jan will etwas sagen. In diesem Moment schreit Peter: ‚Des is mir doch scheißegal' und schlägt mit der flachen Hand gegen die Wand. Er schaut mich nicht an. Er bleibt kurz vor der Wand stehen, geht dann zu seinem Platz und setzt sich nieder. Er hält den Rücken aufrecht und schaut die beiden SozialpädagogInnen mit nach vorne gerecktem Kinn an. Er fragt laut: ‚Und, fang ma jetz endlich an?' […]
Die erste Aufgabe ist, […] über die drei Hauptregeln abzustimmen, welche bestimmend für die Punktevergabe im Gewaltpräventionstraining werden sollen. SP1 beginnt über die bestehenden Regeln zu sprechen […]. Sie muss jede Regel mehrfach wiederholen, da sie laufend von den Jugendlichen unterbrochen wird. Peter muss mehrmals aufgefordert werden, sich aufzusetzen. […] SP2 unterbricht SP1 und übernimmt: er fragt die Jugendlichen, ob sie sich an die Regeln des Sozialen Lernens erinnern, bzw. an welche Regeln sie sich erinnern. Max wirft ein, dass Gewalt ja keinen Sinn mache. (Dabei sitzt er im Schneidersitz mit weit vorgebeugtem Oberkörper. Die Schultern hat er nach vorne gezogen und sein Kopf hängt herunter. Er wirkt überaus schmal. Er ist sehr schlecht zu verstehen auf Grund seiner verwaschenen Sprache.) Als die Rede auf die Gesprächsregel des Zuhörens kommt, wird die Gruppe laut. Peter legt sich immer wieder hin, dann steht er auf. Er sagt laut, dass er, wenn jemand ihm nicht zuhöre, zu demjenigen sagen würde: ‚Jetzt hoit die Goschn!' Max wirft wieder ein, dass Gewalt keinen Sinn mache und kann sich nicht auf das Thema Zuhören einlassen. (Um seine Einwände akustisch zu verstehen, muss man sich sehr genau auf ihn konzentrieren.) […] Peter: ‚I wü, dass ma mir zuhört und wer des ned tuat, dem sog i hoit die Goschn!' Mit dieser Aussage unterbricht er dauernd die Anderen (sowohl die Jugendlichen als auch die SozialpädagogInnen) und verwehrt sich massiv dagegen, dass er selbst aber nicht in der Lage sei, zuzuhören: ‚I hea immer zua!' […]
Peter setzt sich wieder auf seine Matte. SP2 sitzt schräg hinter ihm. Peter beginnt wieder laut zu reden, dass ihm jeder zuhören solle, ‚sonst gibt's was'. SP2 bittet ihn mit ruhiger Stimme, jetzt einmal leise zu sein und zuzuhören, was SP1 zu sagen hat. Peter wird immer lauter. SP2 streicht ihm mit einer Hand (beruhigend und fast liebevoll) über den Rücken und redet leise auf ihn ein, dass er sich jetzt doch bitte etwas beruhigen solle. Nach ca. einer halben Minute, wird Peter immer ruhiger. […]
Zwischendurch fragt Peter immer wieder nach, was mit den Tierbildern zu tun sei: ‚Was is jetz mit die Scheiß-Viecher?'. Er geht zu der Wand, schaut die Bilder an, geht wieder zu seinem Platz, bleibt aber stehen, unterbricht das Gespräch der Anderen: ‚Wann tua ma was mit die Viecher? Sagts ma endlich, was ma da tun! Sonst zuck i aus!' SP2 weist ihn darauf hin, dass gleich die erste Übung beginnen würde. […]. Es wird noch kurz das Punkte- und Belohnungssystem erklärt, dann wird mit der erste Übung (Tiere: Hund, Tiger, Maus, Reh, Schlange, Wolf, Adler, Bär) begonnen. […] Jeder soll vier Eigenschaften des Tieres nennen, weshalb er gerade dieses Tier gewählt habe und kann sich sein Tier (in einem Ausdruck im Format A6) ausschneiden und folieren. Für diese Übung setzt Peter sich hin. Er hat sofort klar, dass er den Tiger wählt. Auch Max wählt den Tiger, Jan den Hund. Dann werden die Jugendlichen reihum gefragt, welches Tier sie auf Grund welcher Eigenschaften ausgewählt hätten. Max ist als erster an der Reihe. […] Er spricht von der Stärke und der Schnelligkeit

des Tigers. Besonders fasziniert ihn die Fähigkeit zu jagen. Auf die Frage, warum er in seiner Fantasie gerne so wäre, antwortet er nur ganz knapp: ‚Dann wäre ich stärker!' Während er spricht, sitzt er mit vornüber hängenden Schultern und gekrümmtem Rücken da. Es scheint keine Energie in ihm zu stecken. Den Kopf hält er leicht schief und ebenfalls nach vorne gebeugt. Sein Gesichtsausdruck ist schlaff und unbewegt.
Dann ist Peter an der Reihe. Er steht auf, spricht laut vor sich hin, gibt aber keine Antwort auf die gestellte Frage. Dann hört er auf zu sprechen und ‚tigert' durch den Raum – er klettert auf Fensterbretter und Sprossenwände, springt wieder herunter (dabei fällt er einmal hin). Er wird mehrmals aufgefordert, wieder zu seinem Platz zu kommen und mitzutun, worauf er nicht reagiert. SP2 meint dann, dass er ja eigentlich gerade mittäte – eben halt in seiner Form, so wie er es könne. SP2 fragt die anderen Jugendlichen, ob sie vielleicht verstünden, was Peter denn da darstelle bzw. welche Eigenschaften des Tigers er da darstelle. Die beiden Jugendlichen […] formulieren, dass Peter in seiner Art und Weise Stärke, Geschwindigkeit, Geschicklichkeit darstellt. Peter fällt nochmals zu Boden und kommt dann an seinen Platz. Max lacht in dieser Sequenz auf, wirft den Kopf nach hinten und sagt – laut und deutlich – ‚ja, ja, so geschickt!' SP1 und SP2 versuchen, Peter mitzuteilen, was sie zu seiner Darstellung mit den anderen Jugendlichen besprochen hätten. Seine Antwort ist: ‚I bin aber zwamal hing'fallen!' (Er scheint enttäuscht und unzufrieden damit zu sein, doch nicht stark und geschickt zu sein.)
Jan hat sich für den Hund entschieden, […] Auf die Frage, welches Tier die Jugendlichen gar nicht sein wollen, entscheiden sich Max und Peter für die Maus. Sie stimmen darin überein, dass die Kleinheit und Wehrlosigkeit der Maus für sie die ausschlaggebenden Punkte der Ablehnung sind. Jan will auf keinen Fall ein Adler/Vogel sein. Gefragt warum, sagt er: ‚Weil ich Höhenangst habe und weil i ned fliegn kann!' Bei dieser Antwort wirkt er sehr ernst. Er ist wieder ganz bei sich und schafft es offenbar nicht, sich Fähigkeiten, die er nicht hat, zu fantasieren. (Das Gefühl/die Fantasie dazu ist: Und wenn Jan ein Vogel wäre, dann hätte er sicher Höhenangst und könnte nicht fliegen – er wäre in der Fantasie genauso unfähig, wie er sich in der Realität fühlt.)
Nun schneiden die Jugendlichen ihre Tierbilder aus. […] Die Jugendlichen sind sehr konzentriert beim Folieren. Schließlich hat jeder sein Tierbild fertig. (Auffällig ist, dass keiner der drei Jugendlichen dieses Bild bis zum Ende der Stunde auslässt.)
Die beiden SozialpädagogInnen schweigen kurz und kündigen dann die zweite Übung ‚Gewaltsituation' an. […] Peter kommt nicht zur Ruhe, will eine Pause, will, dass man ihm zuhört, sonst ‚gibt's eine in die Goschn…' Er wird von SP1 und SP2 darauf hingewiesen, dass er ja den Anderen eigentlich kaum zuhöre und gefragt, ob ihm bewusst sei, dass er laufend Drohungen ausstoße. Er darauf: ‚I hea imma zua!' Als das verneint wird, rennt er aus dem Raum und knallt die Türe hinter sich zu. Er schimpft dabei laut vor sich hin und zieht die Schultern hoch. Bevor er laut polternd den Raum verlässt, dreht er sich in dieser Haltung um, fixiert die SozialpädagogInnen mit seinem Blick, dreht sich dann um und geht. SP2 folgt ihm – Peter ist lediglich in den Vorraum gegangen. Die beiden führen leise eine kurze Unterhaltung (unverständlich) dann kommen sie gemeinsam in den Raum zurück. Peter setzt sich und entschuldigt sich bei der Gruppe, wobei er Blickkontakt mit SP2 hält. Er wird gelobt, dass er es so schnell geschafft hat, in die Gruppe zurück zu kommen und sich zusätzlich noch zu entschuldigen. Nach dieser Sequenz fordert SP1 die anderen beiden Jugendlichen auf (die sich von Peter völlig unbeeindruckt zeigen – Jan grinst lediglich, und Max meint: ‚Das hat doch keinen Sinn. Was bringt das?'), Überlegungen zur zweiten Übung anzustellen. Jan beginnt zu zeichnen […] Max sagt leise: ‚Ich hab schon viel

Gewalt erlebt und will nichts mehr damit zu tun haben. Ich kann mich aber nicht erinnern. Ich hab's vergessen!' Dabei schaut er sehr böse und wird auch etwas lauter. Seine Stimme klingt verweigernd und böse. Peter […] sagt auch, dass er nicht zeichnen könne. Dann wird in der Runde über die erlebte Gewalt gesprochen. Jan zeichnet unterdessen unbeirrt weiter. Max erzählt, wie er in der Schule von der gesamten Klasse gehänselt wurde, nachdem er einleitend sagt, dass er das alles schon längst vergessen habe. Er schildert eindrücklich, wie ihn das gekränkt und verletzt, und dass ihm das Angst gemacht habe. Sein Gesicht ist dabei sehr gequält: er zieht die Augenbrauen zusammen, verzerrt den Mund, neigt den Kopf schräg und schaut zu Boden. Als er fertig ist (er wurde nicht unterbrochen) sagt Peter (dabei wirkt er fast begeistert): ‚Mir is es a so gangen. Alle haben mi verorscht, alle haben mi g'hasst! Jedn Tag bin i sekkiert wordn!' Max schaut abrupt auf; er schaut Peter an und sagt: ‚Ja, genau so war es auch bei mir!' Peter wirkt sehr aufgeregt, als sich zwischen ihm und Max ein kurzes Gespräch darüber entwickelt, wie schmerzhaft diese Erfahrung gewesen sei. SP2 fragt, wie sie denn darauf reagiert hätten, ob sie mit den LehrerInnen gesprochen hätten. Beide antworten mit bösem Gesichtsausdruck, dass sie es schon gemeldet hätten, die LehrerInnen hätten aber auch nichts getan, hätten sie nie unterstützt. Peter schildert dazu, dass er nur oft aus der Klasse rausgehen hätte müssen, was aber auch nicht geholfen hätte. (Diese Sequenz ist sehr berührend – wie sich die beiden Jugendlichen solidarisieren und ernsthaft über das Gefühl des Verletztseins sprechen. Sie vermitteln in dieser Sequenz eine starke Übereinstimmung in ihrem Gefühl. Für einige Minuten ist das Erkennen und die Erleichterung darüber, dass es ‚einem Anderen auch so geht wie mir', deutlich spürbar.) […]
Die Zeit ist fast um. Die Gruppe ist noch immer unruhig. Max spricht weiter vor sich hin, dass Gewalt keinen Sinn mache – das wiederholt er immer wieder. Dabei ballt er seine knochigen, dünnen Hände zu Fäusten. Diese Bewegung wirkt aber überaus kraftlos – so wie der Jugendliche an sich. […] Peter steht kurz auf, geht ein paar Schritte im Raum, sagt, ‚was für ein Trottel er sei – er könne wirklich gar nichts'. Er meint damit die Sequenz, in der er den Raum verlassen und geschimpft hat. […]
Bei der Punktevergabe werden die Jugendlichen nacheinander nach ihrer Selbsteinschätzung gefragt. Beim Antworten sind alle drei unsicher und wollen lieber ihre Punkte einfach bekommen. Jeder Einzelne schafft es aber schließlich, sich einzuschätzen und sich selbst alle Punkte bzw. Peter auch einen Abzug zu geben. Beim Abzug betont Peter wiederholt, dass er einfach ‚deppert' sei, […] Zum Abschluss wird noch eine Blitzlicht-Runde über die Befindlichkeit und die Einschätzung der ersten Einheit gemacht. […] Max fasst die Übungen zusammen. […] Jeder der drei Jugendlichen hält sein foliertes Tierbild in der Hand. Peter geht auf SP1 zu und bittet um einen großen Ausdruck des Tigers für sein Zimmer. Als sie nicht gleich mit Ja antwortet, sondern meint, dass er da ein wenig warten müsste […], kommt er ihr immer näher und fragt pausenlos nach. Sie sagt ihm, dass sie sich nun verabschieden würde, und dass er einfach ein wenig warten müsse. Darauf sagt er ‚Scheiße' […]" ($Bp1_G$.).

Diese Beobachtung zeigt, wie schwierig es ist, mit den stark unter Druck stehenden Jugendlichen die Übungen der ersten Einheit durchzuführen. Peter fällt es sehr schwer, ruhig zu sitzen. Er legt sich hin und kommentiert alles; er spricht so laut, dass sich die beiden SozialpädagogInnen kaum verständlich machen können. Er steht auf und boxt in die Luft. Die gute Kooperation der SozialpädagogInnen und ihre Ausdauer

ermöglichen es dann, einen minimalen Rahmen für das gemeinsame Arbeiten sicher zu stellen.
Das zentrale Anliegen, dass einer dem anderen zuhört, wird von Peter, der dauernd unterbricht, aber meint, er höre zu, konterkariert. Immer wieder wird Peter gebeten, nicht zu reden und zuzuhören. Erst als SP2 physischen Kontakt mit ihm aufnimmt und ihm mit der Hand über den Rücken streicht, kann er sich beruhigen. Er wirkt wie ein überdrehtes Baby, das erst beruhigt werden muss.
Die Tierbilder haben aber bereits Peters Aufmerksamkeit erregt; immer wieder fragt er nach, was mit diesen zu tun sei. Peter und Jan wählen den Tiger. Hier kehrt erstmals Ruhe ein, wenn jeder über seine Wunscheigenschaften der Stärke, Schnelligkeit, Gefährlichkeit sprechen kann. Peter kann dies nicht in Worte fassen, sondern zeigt die Eigenschaften, indem er klettert und springt. Die SozialpädagogInnen helfen, indem sie die Gruppe fragen, was Peter darstellt – Stärke, Geschwindigkeit und Geschicklichkeit – wobei Peter aber zwei Mal von der Sprossenwand fällt und zeigt, dass er nicht geschickt ist.
Bei der zweiten Übung „Gewaltsituation“ kommt es zum emotionalen Höhepunkt. Zunächst wird Peter von dem Titel der Übung so erregt, dass er den Raum verlässt und zurückgeholt werden muss. Er kommt zurück und wird gelobt – das heißt in der Interaktion werden die Prinzipien bereits angewendet und erweisen sich als hilfreich. Erst als Max ausführlich über seine demütigenden Erfahrungen in der Schule sprechen kann, bricht es aus Peter heraus, dass er jeden Tag sekkiert worden ist. Beide können diese schmerzlichen Erfahrungen offen besprechen und fühlen sich von der Gruppe verstanden. Diese Sequenz ist sehr berührend und zeigt deutlich, wie verletzt die Jugendlichen sich fühlen. Es ist in dieser Szene zu einem Erfahrungslernen gekommen, bei der die Gemeinsamkeit der erlebten Demütigung hilfreich ist und dazu beiträgt, eine Vertrauensbasis zu entwickeln.

1.4.6 Warum Desillusionierung?

Ich habe in der Vorankündigung dieses Kapitel von Desillusionierung gesprochen, worauf ich an dieser Stelle näher eingehen möchte: Die Lektüre der vorgestellten Gewaltpräventionskonzepte erzeugt im/in der LeserIn die Illusion, dass solche Programme „sauber“ ablaufen könnten. Es entsteht der Wunsch/die Sehnsucht, eine Übungsabfolge durchzuführen, die reibungslos „funktioniert“ und in der geplanten Reihenfolge durchführbar ist mit dem Ziel, dass der Jugendliche hinterher reflektierter mit sich, mit seinen Bezugspersonen und mit der Welt umgehen kann. Das Programm bekommt damit einen „Gebrauchsanweisungscharakter“ und verführt zu der Hoffnung, es könnte so einfach funktionieren. Die Realität sieht aber anders aus: Die Übungen selbst

sind höchst „störanfällig“ – Anweisungen werden beispielsweise unterbrochen, die Umsetzung wird immer wieder verweigert etc., weil damit Themen des Jugendlichen angesprochen werden, die für diesen ängstigend sind, die er folglich abwehren will/muss. Und diese Abwehr geschieht mitunter sehr lautstark und aggressiv, auf den ersten Blick unverständlich, manchmal auf bizarre Art und Weise, manchmal auch sehr kleinkindhaft. In diesem Zusammenhang muss von den durchführenden SozialpädagogInnen verstanden werden, dass der Inhalt der Übungen im Verhalten, das heißt im Prozess sichtbar wird und im Hier und Jetzt zu bearbeiten ist. In der Beobachtung wird deutlich, dass genau das in der Interaktion passiert, was eine hohe soziale Kompetenz der SozialpädagogInnen erfordert. Dass dennoch der Sinn der Durchführung des Gewaltpräventionsprogramms immer wieder seitens der SozialpädagogInnen in Zweifel gezogen wird, könnte mit der oben genannten Hoffnung auf ein reibungsloses Funktionieren und somit mit dem Wunsch nach unmittelbar wahrnehmbarer „Heilung“ in Zusammenhang stehen. Es auszuhalten, dass es in der Arbeit mit den hier beschriebenen Jugendlichen im Grunde immer und immer wieder um die Herstellung eines minimalen Rahmens geht, setzt einen aufmerksamen Blick auf schwer wahrzunehmende Prozesse, den permanenten Versuch des Verstehens der Bedeutung von Handlungs- und Verhaltensweisen sowie auch eine immense Ausdauer und Geduld voraus.

Desillusionierend war für mich auch die oben zitierte erste Einheit. Was habe ich da beobachtet? Was hat mich irritiert? In der Beobachtung wird beispielsweise deutlich, wie sehr SP1 sich bemüht, „das Programm durchzuziehen“ – in der Sorge, alle Punkte der Reihe nach abzuhaken, übernimmt sie das Besprechen der Regeln und lässt den Jugendlichen wenig bis keinen Raum. In der Nachbesprechung wird deutlich, dass sie sehr nervös war, sich völlig unkreativ fühlte und mit der Situation des Beobachtet-Werdens nicht gut zurecht kam. Interessant ist allerdings, zu beobachten, wie in dieser Situation SP2 sich verstärkt um die Stärkung der Position der Jugendlichen und um deren Beteiligung bemüht.

Der/die aufmerksame LeserIn wird sich auch fragen, was mit der Entspannungsübung passiert ist; sie wurde kommentarlos weggelassen. Meine Vermutung ist, dass eine gewisse Angst (vor zu viel Nähe, vor dem Scheitern) dafür ausschlaggebend gewesen ist, was sich in der Nachbetrachtung bestätigt:

„Die Zeit war eh scho um. Und wie ich da noch kurz an die Entspannung dacht hab, (…) da war ich dann eigentlich froh, dass es schon so spät war. Irgendwie war ich total unsicher (…) hab’s mir gar ned vorstellen können (…). Warum? Na weil ich das G’fühl g’habt hab, das geht eh ned und hat kan Sinn“ (SP1).

Und: SP2: „Da hab ich gar nicht dran dacht (…) (grinst), ich hab’s voll vergessen.“

SP1 drückt ihre Erleichterung ob der fortgeschrittenen Zeit sowie ihre Unsicherheit und Ängste deutlich aus, ihr Kollege hat in dieser Situation die Entspannungsübung „vergessen“, was er nicht weiter begründet. Ich denke hier stehen die Fragen nach

der Sinnhaftigkeit und vor Allem nach dem „Gelingen“ im Zentrum und blockieren von Vorne herein die Vorstellung und den Versuch der Umsetzung. Die große und permanente Störanfälligkeit macht Angst vor dem eigenen Scheitern. Aber nicht nur die Übungen an sich sind störanfällig, der gesamte Behandlungsprozess ist es. Es gab immer wieder Situationen, in denen es zu heftigen Eskalationen im Alltag kam, die auch mich dazu veranlassten, das Projekt im zuvor beschriebenen Sinn als völlig absurd und sinnlos zu empfinden. Ich denke, dass es sich hier um Gegenübertragungsgefühle handelt: Der Jugendliche zeigt mit seinem Agieren, wie hoffnungslos und selbstzerstörerisch er ist. Diese Gefühle – die Ohnmacht, den Hass, die Wertlosigkeit und die Verzweiflung – in der Gegenübertragung zu spüren, stellt eine außerordentliche Belastung dar und lässt an der Wirksamkeit aller Interventionen zweifeln. In der Folge macht sich Hoffnungslosigkeit breit. Erst wenn diese Gefühle in der Gegenübertragung als jene des Jugendlichen verstanden werden, wird deutlich, dass genau das Gegenteil der Fall ist: Das Gewaltpräventionsprojekt ist nicht sinnlos und absurd, das Agieren des Jugendlichen zeigt vielmehr, wie wichtig es ist, diese Gefühle aufzunehmen, zu verstehen und im Hier und Jetzt zu bearbeiten zu versuchen.
Ein sehr treffendes Beispiel dafür ist, wie schon erwähnt, der Beginn des Gewaltpräventionsprojekts: An einem Montag sollte die erste Lektion mit der Gartengruppe stattfinden. Die beiden SozialpädagogInnen hatten sich vorbereitet, alle Unterlagen waren kopiert. Bei einer Besprechung am Freitag zuvor wurden noch Ängste hinsichtlich der Umsetzbarkeit geäußert, es überwogen aber die Neugierde und die Freude auf den Start.
Am Sonntag (ich hatte Wohngruppendienst) kam es dann zu einer massiven Eskalationen: Zwei Jugendliche waren untertags in Wien auf Ausgang. Als sie am Abend aufs Areal zurückkehrten, standen sie massiv unter Drogen. Sie hatten Benzodiazepine genommen, auf die sie paradox reagierten (es war unklar, ob sie zusätzlich auch etwas anderes genommen hatten). Sie bewegten sich in Eiseskälte (die sie nicht spürten) durch das Areal und rotteten sich mit anderen Jugendlichen der STA-Jugend sowie auch mit Jugendlichen der KJPP zusammen – schließlich waren sie zu sechst. Zwischendurch stürmten sie durchs Haus wobei sie andere Jugendliche und auch SozialpädagogInnen (verbal und körperlich) attackierten. Alle Versuche, sie in ihrem Agieren zu unterbrechen, scheiterten; sie liefen immer wieder hinaus und reagierten nicht auf die Interventionen der SozialpädagogInnen. Man konnte nicht mit ihnen sprechen und sie auch weder festhalten noch wegschicken. Ich bekam einen Anruf von einer an der KJPP diensthabenden Soziapädagogin, dass die Gruppe der Jugendlichen gerade am Areal sei und einen Betreuer attackierte. Ich aktivierte sofort meinen Kollegen, der hinausging. Ich selbst ging auch nachschauen, da das Haus in diesem Moment relativ ruhig war – die 6er-Gruppe befand sich am Areal. Auf Grund der Tatsache, dass einige Zeit zwischen dem Angriff und dem Anruf lag, weil die In-

formation erst an die KJPP und dann erst an die STA-Jugend gegangen war, war die Situation schon vorbei. Ich begegnete lediglich einem Jugendlichen der KJPP, der ebenfalls Drogen genommen hatte und völlig verängstigt im Windfang der STA-Jugend stand. Er taumelte und war nicht ansprechbar. (Es dauerte eine ganze Weile, bis ich begriff, dass nicht dieser Jugendliche die eigentlich gemeinte „Baustelle“ war.) Ich telefonierte mit der KJPP, und er wurde von einigen Betreuern abgeholt. In der Rekonstruktion stellte sich heraus, dass die Jugendlichen direkt vor dem Haus einen Betreuer der KJPP zusammengeschlagen hatten. (Das war zu einem Zeitpunkt geschehen, als einer der Burschen dieser Gruppe schlägernd durch das Haus gestürmt war, was dazu geführt hatte, dass wir nichts gehört hatten.) Sie hatten den Betreuer, der ein Mädchen, das ebenfalls unter Drogen stand und mit den Burschen am Areal unterwegs war, zurück auf die Gruppe holen wollte, wüst beschimpft, geschlagen und – als er gestolpert und zu Boden gefallen war – auf ihn eingetreten. (Ich traf ihn in der Nacht in der Ambulanz des Krankenhauses, die ich mit einem Jugendlichen, der Schläge auf den Kopf abbekommen hatte, aufsuchte. Dort erzählte er mir die Geschichte im Detail.) Zuletzt lief die Gruppe von fünf Jugendlichen davon. Sie waren beinahe eineinhalb Tage lang abgängig. Ein Jugendlicher – Armin – lief nicht mit; er war vollkommen außer sich und randalierte auf der Gruppe weiter (es handelte sich um den Burschen, der uns so beschäftigt hatte, dass wir die Eskalation vor der Tür nicht mitbekommen hatten.)

Die PsychologInnen-Rufbereitschaft wurde kontaktiert, und der diensthabende Therapeut kam sogleich. Alle Interventionen hatten keinen Sinn, der Jugendliche attackierte einen Sozialpädagogen und war weiterhin emotional nicht erreichbar. Schließlich wurde die Polizei gerufen. Zwei Polizisten (die ebenfalls körperlich attackiert wurden) rangen den Jugendlichen nieder und führten ihn letztendlich in Handschellen aus dem Haus. Zu diesem Zeitpunkt war es schon weit nach Mitternacht. Später wurde der Jugendliche allerdings wieder „freigelassen“. Er fuhr nach Wien und war dann bis zum übernächsten Tag abgängig.

Auf meinem Weg nach Hause fühlte ich mich hohl und leer. Es erschien mir hochgradig absurd, am nächsten Tag das Gewaltpräventionsprojekt zu starten: Dort sollten die Jugendlichen unter Anderem überlegen, welches Tier sie aus welchen Gründen gerne wären… Ich hatte das Gefühl, dass es völlig schwachsinnig wäre, diesem Ausmaß von Gewalt mit derartigen „Kindereien“ und „Pippifax-Übungen“ zu begegnen. Tief in mir war ich in diesem Moment überzeugt, dass das Projekt überhaupt keinen Sinn machen würde und nur eine „blöde Spielerei“ wäre – ich war schon im Vorfeld desillusioniert. In diesem Zusammenhang verweise ich nochmals auf die Annahme, dass es sich hier um Gegenübertragungsgefühle handelt, die auf die tiefe Hoffnungslosigkeit und selbstzerstörerische Kraft verweisen, die der Jugendliche mit seinem Agieren zum Ausdruck bringt.

1.4.7 „Zwischentöne“ und „Übergänge“ – Was passiert im Raum dazwischen?

Ich habe oben den Verlauf der ersten Einheit beschrieben. Diese erste Lektion wurde innerhalb einer Woche mit allen fünf Arbeitsgruppen durchgeführt. Nach Abschluss der ersten Lektion hängte eine Sozialpädagogin die großen Bilder der Tiere im Stiegenhaus der STA auf. Am folgenden Tag waren einige Tiere herunter gerissen. Die Recherche ergab, dass Franz das gemacht hatte – ein Jugendlicher mit der Problematik extremer Impulsdurchbrüche, der im Projekt nahezu dauernd in der Verweigerung war – entweder kam er gar nicht, oder er ging nach kurzer Zeit weg, oder er machte einfach nicht mit. Manchmal jedoch führte er hitzige Diskussionen, warum er Gewaltprävention für Schwachsinn hielte und sich weigerte, eine „Gehirnwäsche“ und „Schwächung“ an sich vornehmen zu lassen. (Das habe ich in der Beobachtung immer als wesentlichen und engagierten Beitrag des Jugendlichen erlebt.). Es war auch jener Jugendliche, der bei der Übung, im Zuge derer die Jugendlichen in eine menschliche Figur einzeichnen sollten, wo im Körper sie Wut und Ärger spüren würden, keinen Stift zur Hand nahm, sondern das Blatt (DIN A4) bis auf das letzte Stückchen aufaß. (Er hat damit gezeigt, wie sehr er seine Wut in sich hineinfrisst und keine Möglichkeit findet, sie auszudrücken, bevor er durchbricht.) Jedenfalls waren einige Tierbilder von diesem Jugendlichen entfernt worden. Mir fiel allerdings auf, dass er nur die starken und gefährlichen Tiere herunter gerissen hatte – den Bären, den Tiger, den Wolf, den Adler und die Schlange. Maus, Hund und Reh waren unberührt geblieben und durften hängen bleiben. Auf die Frage, warum er gerade diese Tiere wieder abgenommen hatte, sagte der Jugendliche: „Was weiß ich. Is ma wurscht – am Orsch sans ma gangen, ganz einfach. Is ja wurscht“, und drehte sich um. Ich aber glaubte ihm nicht, dass die Auswahl der herunter gerissenen Tiere eine Beliebige war und machte mir weiter Gedanken hinsichtlich der Frage, was an diesen Tieren so schwer aushaltbar für ihn gewesen sein könnte. Ich denke, dass für einen gewaltbereiten Jugendlichen, der immer wieder die Kontrolle verliert, diese Tiere, die sinnbildlich für Stärke, Kraft und Macht stehen, möglicher Weise höchst bedrohlich sind; denn wenn diese Kraft plötzlich nicht mehr kontrolliert werden kann, dann wird es sehr gefährlich – so gefährlich, wie sich der Jugendliche selbst in seiner Unkontrollierbarkeit erlebt. Vielleicht erlebt er sich als Monster – und da er sich darauf gewisser Maßen festlegt, glaubt er auch, dass ihm nicht geholfen werden kann. Das ist ein wesentlicher Punkt, der immer in das Nachdenken über den Jugendlichen einbezogen werden muss: Für wie gefährlich und unaushaltbar hält sich der Jugendliche? An diesem Knotenpunkt ist es notwendig, die Beziehung zu überleben und als „überlebende Umwelt“ im konstruktiven Kontakt (als Zeichen des Überlebens) zu bleiben. Gleichzeitig stellt sich im Zusammenhang mit den heruntergerissenen Tierbildern auch die Frage nach unbewuss-

ten Neidimpulsen[21]. Ich habe schon erwähnt, dass dieser Jugendliche in den Lektionen häufig den Raum verlassen bzw. seine Teilnahme an den Übungen verweigert hat – so auch in der ersten Lektion. Mit den Worten: „I hab's g'wusst, wieder so a Psychoscheiß. Des haben's in der Psychiatrie a g'macht mit mir, dort ham's mi a deppert und schwach machen wollen!" ($Bp1_H$), verlässt er nach der Ankündigung der Tierübung wütend den Raum und zieht sich unter großem Aufwand und laut schimpfend im Vorraum seine bis zum Knie reichenden Militärstiefel an. Er schreit in den Raum zurück, dass er sicher nicht wiederkommen werde. Die SozialpädagogInnen sollten bloß nicht glauben, dass er noch einmal seine Schuhe an- und ausziehen werde. Er schafft es nicht, wie die anderen Jugendlichen an der Übung teilzunehmen. Es liegt nahe, dass er hinter seiner unnahbaren Fassade der Härte jene Burschen (unbewusst) beneidet, die das können und deren Bilder er dann zerstört. Vordergründig muss er die Übung und jene, die teilnehmen, abwerten, indem er sich selbst heraushebt und sagt, dass er sich nicht schwächen und „deppert machen lassen" werde. Er panzert sich, demonstriert seine Unnachgiebigkeit, zieht sich Schnürstiefel an, die bis zum Knie reichen und legitimiert seine Gewalttätigkeit wiederholt als ein Sich-Wehren gegen Ungerechtigkeiten, die er ständig zu erleben scheint. Die Wut, die ihn dazu veranlasst, die Bilder zu zerstören, dürfte in der unbewussten Sehnsucht gründen, auch teilnehmen, auch fantasieren und mit den Fantasien spielen zu können, die zu der beschriebenen Neiddynamik führt.

Zwei weitere Übergangs-Sequenzen, die ich an dieser Stelle für bedeutsam halte, beziehen sich auf die zuvor geschilderte Situation des gewalttätigen Übergriffs auf den Betreuer der KJPP. Eine Sequenz handelt von Paul, dem Jugendlichen, den ich im empirischen Teil beschreiben werde und die andere von Armin, jenem Jugendlichen, der von der Polizei abgeführt und dann alleine eineinhalb Tage abgängig gewesen war:
Etwas mehr als drei Wochen nach dem oben beschriebenen Vorfall – dazwischen lag ein einwöchiger Psychiatrieaufenthalt Pauls, und am Vortag hatte sich Paul bei dem Betreuer der KJPP persönlich entschuldigt (in Begleitung einer Sozialpädagogin) und eine Wiedergutmachung (er hatte einen Kuchen gebacken) geleistet – ereignete sich im Anschluss an die Gewaltpräventionseinheit der Farbgruppe die folgende Situation (festgehalten im Forschungstagebuch):
„Nach der Stunde verlässt die Gruppe gemeinsam mit den SozialpädagogInnen den Raum und geht mehr oder weniger geschlossen zurück ins Haus 3, um dort eine Pause zu machen. Ich gehe einige Schritte hinter der Gruppe, ca. zwei Schritte hinter mir geht Paul. Er wirkt heute sehr nachdenklich. In der Stunde hat er sehr viel Unterstüt-

[21] Ich danke an dieser Stelle Fr. Dr. Diem-Wille für den Hinweis auf mögliche Neidgefühle. Ihre Frage, ob sich der Jugendliche bei der Tierübung ein Tier wählen und die Eigenschaften beschreiben konnte, veranlasste mich dazu, im entsprechenden Beobachtungsprotokoll nachzuschauen und dieser Frage nachzugehen.

zung seitens der SozialpädagogInnen gebraucht, um überhaupt ein bisschen teilzunehmen. Erst geht er schweigend hinter mir und wirkt in sich versunken. Ich verlangsame meinen Schritt, sodass wir schließlich nebeneinander gehen. Plötzlich bleibt er stehen und sagt leise: ‚Fr. Pav.' Ich befinde mich wieder einige Schritte vor ihm, da ich nicht sofort auf sein Stehenbleiben reagiert habe. Ich bleibe ebenfalls stehen, drehe mich zu ihm um und schaue ihn fragend an. Wir stehen in einer Entfernung von ca. vier Schritten voneinander und schauen uns einige Sekunden einfach nur an, bis er den Blick zu Boden senkt. (In mir formuliert sich der Satz: ‚Er schaut aus wie ein armer Sünder.') Schließlich bewegt er sich langsam auf mich zu, bis die Distanz für ihn passt, in der er mit mir sprechen möchte (ungefähr 2 Schritte – auch ich erlebe diese Entfernung als angenehm und angemessen.) Er wiederholt leise seine Anrede: ‚Fr. Pav.' Dabei streift mich sein Blick kurz, dann schaut er wieder zu Boden. Ich frage ihn: ‚Was gibt's den Paul? Hast du Sorgen?' Er hebt den Blick, grinst mich schief an und sagt: ‚Nein. Nein. Aber… der ist schon ein guter Mensch!' Dann macht er eine Pause, in der er neben mir vorbei schaut. Ich gewähre ihm die Zeit, die er braucht, frage nur kurz ‚Wer denn?' und schweige. Nach etwa zehn Sekunden sagt Paul: ‚Na… der Betreuer… der Betreuer von der KJPP… der… der hat mir alles Gute gewünscht… viel Glück für mein Leben und so… das ist schon ein guter Mensch!?' Er schaut mich an und fragt: ‚Warum ist der so? Ich hab Angst g'habt, dass er mir in die Goschn haut… aber der hat mir alles Gute g'wünscht…' Paul schaut mich wieder an; sein Blick ist fragend, er wirkt fassungslos, als verstünde er die Welt nicht mehr. Ich frage ihn leise: ‚Du Paul, was meinst' denn damit?' Da sprudelt es förmlich aus ihm heraus, wobei er den Blick wieder zur Seite wendet. Er erzählt, dass er am Vortag gemeinsam mit seiner Sozialpädagogin bei dem betroffenen Betreuer gewesen sei und sich im Vorfeld wahnsinnig davor gefürchtet habe, diesem Menschen entgegen zu treten. Das sei ‚total schirch' für ihn gewesen. Er habe es aber gemacht – aus Angst, andernfalls den Aufenthalt an der STA abbrechen zu müssen (was seitens der Abteilung nie im Raum gestanden hatte). Dann sei er dort gewesen, hätte sich (schwer) entschuldigt und den Kuchen überreicht. Der Betreuer sei zu seinem Erstaunen total freundlich zu ihm gewesen, hätte die Entschuldigung angenommen und ihm zudem noch alles Gute für sein weiteres Leben gewünscht. Er sagt, er könne das überhaupt nicht fassen, er hätte nie im Leben so reagieren können, er wäre wütend geworden und hätte keinesfalls die Entschuldigung angenommen.
In weiterer Folge entwickelte sich ein Gespräch darüber, dass seitens der Betreuungspersonen ein großes Wissen um die Problematik der untergebrachten Kinder und Jugendlichen herrsche, und dass es darum gehe, diesen Schwierigkeiten möglichst hilfreich zu begegnen, was inkludiert, dass Vorfälle konstruktiv im Sinne der Weiterentwicklung des Kindes/des Jugendlichen bearbeitet würden. Paul kann am Ende dieser Sequenz sagen, dass er sich darüber freue, dass ihn diese Dynamik aber auch verwirre" ($Ftb3_F$).

Ich denke, in dieser Szene ist etwas Wesentliches passiert: Paul setzt sich damit auseinander, was es bedeuten könnte, dass in dieser Weise mit ihm und dem, was er getan hat umgegangen wird. Er hat erwartet, dass der Betreuer dasselbe tut, was er getan hat: ihn in die Goschn zu hauen. Erwartet hat er eine Reaktion entsprechend der Devise „Auge um Auge – Zahn um Zahn"; was er erlebt, ist Verzeihung. Beschämt durch die Güte und Großzügigkeit, die ihm entgegengebracht werden, bringt Paul seine Irritation darüber deutlich zum Ausdruck, dass es möglich ist, dass nach einem

solchen Vorfall/Übergriff weiterhin mit ihm (Annehmen der Entschuldigung und Wiedergutmachung) und nicht gegen ihn (Ausschluss) gearbeitet wird. Das bedeutet, dass er mit einer haltenden und überlebenden Umwelt konfrontiert wird, die sein bisheriges Weltbild deutlich erschüttert, was ihn zu intensivem Nachdenken veranlasst. Seine Welt der Gewalt gerät durch diese prinzipiell andere Erfahrung ins Wanken. Das ist ein schmerzlicher Prozess. Er kann auch einen Kuchen backen und sich entschuldigen, das heißt etwas gut machen.

Bemerkenswert an dieser Szene ist, dass er es schafft, seine Irritation so direkt anzusprechen. Und hier kommt das Gewaltpräventionsprojekt ins Spiel und die Bedeutung der „Zwischenräume". Ich halte es nicht für zufällig, dass Paul genau in dieser Situation des Wechsels vom Gewaltpräventionsprojekt in die STA-Jugend-Realität die Möglichkeit und den Raum findet, das was ihn so beschäftigt, anzusprechen. An späterer Stelle werde ich auf theoretischer Ebene auf die Notwendigkeit und die Möglichkeit des Eröffnens von Möglichkeits- und Übergangsräumen eingehen. Hier möchte ich darauf hinweisen, dass es in Bezug auf Paul in dieser Situation offenbar (zumindest vorübergehend) gelungen ist, einen inneren Raum zu öffnen, in dem das Nachdenken über sich und die Anderen möglich wird. Im Anschluss an die Stunde und in der Bewegung des „Hinübergehens" wird es ihm möglich, seine Gedanken zu artikulieren; es wird ein „Übergang" hergestellt.

Ähnlich verstehe ich die folgende Sequenz mit Armin:

„Im Anschluss an die erste Stunde mit der Farbgruppe ereignete sich die folgende Szene: Ich sitze auf einer Langbank an der Mauer und stehe nicht sofort auf. Armin kommt zu mir herüber und setzt sich (erst kommentarlos) in einem Abstand von eineinhalb Metern neben mich. Ich schaue ihn an. Er erwidert den Blick, schweigt für einige Sekunden und fragt dann unvermittelt: ‚Was haben sie sich eigentlich dacht, Fr. Pav, wie der Paul und ich damals nicht zum Treffpunkt kommen sind?' (Damit meint er die Eskalation, die im vorangegangenen Abschnitt beschrieben wurde.) ‚OK, du willst also wissen, was ich mir gedacht hab', erwidere ich langsam (ich bin fürs Erste erstaunt über diese Frage – er will wissen, wie es mir geht). ‚Ja!' lautet seine schlichte Antwort.

‚Naja, das erste war, dass ich damit schon vermutet hab, dass es ein schwieriger Abend wird – Blödsinn, ich habs g'wusst – aber dass er so schwierig wird, das hab ich mir nicht gedacht.' Armin grinst etwas verschämt und schaut dann zur Seite. Er schaut mich kurz darauf wieder an und fragt weiter: ‚Und dann – was ham sie sich dann dacht und wie isses ihnen gangen?' Ich schweige kurz, räuspere mich und meine, dass es da sehr viele verschiedene Gefühle gegeben hätte. Ich schaue ihn an und frage, ob er das genauer wissen möchte, was er bejaht: ‚Ja, schon.' Ich beschreibe, dass ich sauer gewesen sei, dass er und Paul nicht zum vereinbarten Treffpunkt gekommen seien und dass ich zu diesem Zeitpunkt schon sicher gewesen wäre, dass sie in zugedröhntem Zustand zurückkehren würden, wobei ich aber nicht sicher gewesen sei, ob sie zurückkehren würden. Armin unterbricht mich: ‚Wir wären eh zum Treffpunkt gekommen. Wir haben nur die S-Bahn versamt – die foart nur alle Viertelstunden und die hamma versamt!' ‚Aha' sage ich darauf. Mit einem Grinsen versuche ich zu signalisieren, dass es jetzt nicht notwendig sei, zu beschwichtigen. Armin grinst

zurück. Dann erzähle ich weiter, dass der Abend nach der Rückkehr von ihm und Paul dann sehr anstrengend und bedrohlich für mich gewesen sei, ich hätte mich massiv geärgert, aber auch hilflos gefühlt, da er überhaupt nicht ansprechbar gewesen sei. Ich sage ihm, dass es schon auch bedrohlich und sehr ärgerlich für mich gewesen sei, als er vor mir gestanden hätte und mit dem Kopf zu einem ‚Headbut' ausgeholt hätte. Ich sage, dass ich zu diesem Zeitpunkt nicht sicher gewesen wäre, ob er das durchziehe oder nicht. ‚Hob i aber eh ned, oder?' fragt er und schaut mich fragend (auch besorgt?) an. ‚Nein, hast du nicht, der Martin hat dich auch viel zurückgehalten und weggezerrt.' ‚Hab i eh ned, gell?' wiederholt er seine Frage noch einmal und fordert mich drängend auf, weiter zu erzählen. Ich schildere weiter, dass es sehr schlimm für mich gewesen sei, als er von der Polizei abgeführt worden sei, das hätte mir für ihn auch sehr leid getan. Ich wäre aber gleichzeitig sehr froh gewesen, dass er dann endlich bei der Türe draußen und nicht mehr im Haus war. Ich mache eine kurze Pause, schaue ihn an und frage: ‚Kannst du das verstehen, dass ich froh war, als du dann endlich weg warst?' ‚Ja scho, warat i a gwesn!' antwortet er, schaut mich kurz unbewegt an und beginnt dann schließlich zu grinsen. ‚Ja und dann, wie ich am nächsten Tag gehört habe, dass du in der Nacht dann wieder abgängig warst, da hab ich mir irre Sorgen g'macht, weil es ja auch so kalt war, oder dass du vielleicht auf der Straße jemanden angangen bist, der dich dann zamhaut oder so. Ich hab mir große Sorgen g'macht und war ur erleichtert und irre froh, wie du dann wieder auftaucht bist bei uns. Echt. In der Nacht und überhaupt an dem Tag – da hätt dir sehr viel passieren können. Ich mein, es is viel passiert, aber es hätt noch viel schlimmer ausgehen können.' (Ich unterbreche mich immer wieder, mache Pausen, ringe um Formulierungen – ich bemerke, dass mein Blick in den Pausen immer nach oben wandert sowie auch mein Bemühen, wenn ich mit ihm spreche, Armin anzuschauen.) ‚Aber i waß ned, warum i so aggressiv war – i kann mi gar ned erinnern – Langsame machen… es wissts ja ned…' Ich werfe ein: ‚Soweit versteh ich deine Sprache, dass ich weiß was ‚Langsame' und was ‚G'schwinde' sind…' ‚Ja, aber des hat mi ned langsam g'macht.' SP3 merkt an, dass er halt paradox reagiert hätte und fragt, ob sie dazu vielleicht auch Alkohol getrunken hätten, was Armin verneint. Er schüttelt den Kopf und sagt vor sich hin: ‚Oida i kann mi ur wenig erinnern!' ‚Is scho arg, was Drogen mit einem machen, oder?' sagt SP3. Armin schaut sie an und fragt: ‚Wieso? Also dem Klaus hats g'hört, dass i eam zamg'haut hab. Der hat mi Hurenkind g'nannt! Soll i sitzen und sagen, OK, mei Mama is a Hur!?' ‚Nein' antwortet SP3 ‚…aber überleg dir amal, wie du reagieren würdest, wenn du nüchtern bist!' ‚Da würd ich ihn schimpfen… ja schimpfen!' ‚OK, aber überleg amal, das is ja noch einmal eine andere Dimension als mit dem Kopf auf ihn einzuschlagen, oder?' ‚Ja scho!' sagt Armin grinsend ‚…aber g'hört hats ihm!' Dann entsteht eine lange Pause. […]
Ich frage nach, ob ich seine Frage ausführlich genug beantwortet habe, was er bejaht. Dann frage ich ihn, wie es ihm hinterher denn gegangen sei. ‚Waß ned' antwortet er und schaut zur Seite. Ich frage: ‚hats dir vielleicht leid getan?' ‚Ja scho… wegen der Polizei glaub i… weu's die holen habts müssen… und dann dass…' ‚Und wegen der Menschen auf die du losgegangen bist?' fragt SP3 weiter. ‚Na, manchen hat's g'hört, aber irgendwie scho a!'" ($Ftb2a_F$).

Bemerkenswert in dieser Sequenz sind Armins Interesse an meiner Befindlichkeit sowie der Zeitpunkt seines Nachfragens. Er möchte am Modell lernen, das heißt er möchte erfahren, wie man über Gefühle sprechen kann, indem er erst mich nach mei-

nen Gefühlen fragt. Auch in diesem Fall vermute ich, dass der Zeitpunkt nicht zufällig ist. Nach der Stunde (in der die Übungen auf den ersten Blick eher oberflächlich, wenn überhaupt mitgemacht werden) gibt es den Raum für Auseinandersetzung. Ich denke auch, dass meine Rolle als Beobachterin dem Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, so direkt auf mich zuzugehen: Ich spiele in den Stunden keine sanktionierende Rolle sondern habe eine neutrale Funktion. Die BeobachterInnenrolle könnte auch eine besondere Wichtigkeit vermitteln: der Jugendliche ist es wert, dass eine Person darauf abgestellt ist, nur zu beobachten. Das Modell des Beobachtens ermöglicht hier eine wesentliche Neuerfahrung, dass es da nämlich jemanden gibt, der zuhört, wissen will, was der Jugendliche tut, was in ihm vorgeht… jemanden, der den Jugendlichen verstehen will.

ENTWIRRUNGEN der VERWIRRUNGEN, ENTKNÜPFUNGEN und VERKNÜPFUNGEN… SUCHBEWEGUNGEN

2 PSYCHOANALYTISCH-PÄDAGOGISCHER DENKHINTERGRUND – EINE GRUNDLAGE FÜR DAS VERSTEHEN VON SINNZUSAMMENHÄNGEN

„Es gibt Kinder, die kommen ohne Schutzengerl auf'd Welt. Und der Sandmann haut ihnen Reisnägel in d'Augen.
Unterm Christbaum liegt jedes Jahr ein Packerl Tränen als Geschenk. Und ein Märchenbuch, wo der Teufel immer g'winnt" (Hirsch 1974).

Nach den bisherigen Details über Gewaltpräventionsprogramme und der Vorstellung des Projekts, werde ich das zweite Kapitel einer vertiefenden Zusammenführung mit einem psychoanalytisch-pädagogischen Denkhintergrund widmen. Dabei soll der Jugendliche mit seiner inneren Problematik in den Brennpunkt rücken und das nicht Denkbare vielleicht doch ein Stück fassbarer und benennbarer gemacht werden. Dieser Ansatz beinhaltet das Bemühen, Beziehungsprozesse zu verstehen; er fordert heraus, laufend um dieses Verstehen zu ringen, was eine zentrale Aufgabe von pädagogischer und heilpädagogischer Praxisgestaltung darstellt (vgl. Datler 2000). Dieses Ringen um Verstehen ist gleichzeitig immer ein Ringen um Formulierungen und Benennungen. Es kann immer nur einer Annäherung an das Erleben des Jugendlichen gleichkommen, da dieses sich dem eigenen Erlebens- und Erfahrungskontext weitgehend entzieht. Plädiert wird für eine transdisziplinäre Verständigung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik (vgl. Zagorac 2008, 35) und nicht etwa für eine gedankenlose Übertragung des klassischen Sessel-Couch-Settings in den pädagogischen Bereich. Es wird lediglich die Entfaltung eines Denkraums angestrebt, der die Basis dafür bildet, sich selbst und andere besser zu verstehen. Damit wird die „Anerkennung und methodische Einstellung auf das Fremde als einen zu entdeckenden Innenraum im Menschen" (ebd. 43) in das Zentrum aller weiteren Überlegungen gestellt.
Die psychoanalytische Theoriebildung ist *der* zentrale Denkhintergrund, der an der STA das Nachdenken über den Jugendlichen bestimmt. Das Interesse konzentriert sich auf psychodynamische Zusammenhänge und soll zu einem grundsätzlich verstehenden Zugang zum Jugendlichen und seinen Erlebens- und Handlungsweisen führen. Gleichzeitig werden auch die Beziehungen an der Abteilung (zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn sowie innerhalb des Teams) unter diesem Aspekt betrachtet.

Die Psychoanalyse geht von der Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten aus, welchem die unbewussten Erlebnisinhalte und Aktivitäten einer Person zuzurechnen sind:

> „Die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten besagt, daß sich Menschen beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die sie in bewußter Weise nicht wahrnehmen möchten. Menschen versuchen daher ständig, sich in unbewußter Weise vor dem bewußten Gewahrwerden dieser Erlebnisinhalte zu schützen, da sie bereits unbewußt befürchten, daß ein bewußtes Gewahrwerden dieser Erlebnisinhalte mit dem Verspüren von äußerst unangenehmen Gefühlen verbunden wäre“ (Datler et.al. 1996, 89).

Das manifeste Verhalten eines Menschen wird aus psychoanalytischer Sicht als Folge und Ausdruck des unbewussten Bereichs (Ängste, Fantasien, Schuldgefühle und Konflikte, die aus unbewussten Schutz- und Sicherheitsgründen vom Bewusstsein ferngehalten werden) verstanden. Daraus wird geschlossen, dass nichts, was ein Mensch tut, denkt, fühlt und sagt, zufällig oder gar sinnlos ist, sondern dass alles – auch wenn es vorerst unerklärbar erscheinen mag – im unbewussten Erleben begründet und bedeutsam ist.

> „Die Unterscheidung des Psychischen in Bewußtes und Unbewußtes ist die Grundvoraussetzung der Psychoanalyse und gibt ihr allein die Möglichkeit, die ebenso häufigen als wichtigen pathologischen Vorgänge im Seelenleben zu verstehen. [...] Wir haben erfahren, [...], daß es sehr starke seelische Vorgänge oder Vorstellungen gibt [...], die alle Folgen für das Seelenleben haben können wie sonstige Vorstellungen, auch solche Folgen, die wiederum als Vorstellungen bewußt werden können, nur werden sie selbst nicht bewußt. [...] an dieser Stelle setzt die psychoanalytische Theorie ein und behauptet, daß solche Vorstellungen nicht bewußt sein können, weil eine gewisse Kraft sich dem widersetzt, daß sie sonst bewußt werden könnten [...]“ (Freud 1923, 254f).

Als die drei Grundannahmen der Psychoanalyse sind (1) die o.g. Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten, (2) die Annahme unbewusster psychischer Strukturen und (3) die Annahme unbewusster biografischer Lebenszusammenhänge zu nennen (vgl. Sonneck 1996, 89ff).

Das Anliegen der psychoanalytischen Therapie ist es, die Einsicht des/der AnalysandIn in seine/ihre unbewussten Erlebnisinhalte und Aktivitäten zu fördern. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die unbewussten Inhalte und auf jene Aktivitäten gelenkt, durch welche die betroffene Person (in unbewusster Weise) versucht, die bewusste Wahrnehmung dieser Erlebnisinhalte zu verhindern. Im Mittelpunkt der Betrachtung und Behandlung stehen daher die Suche nach und das Verstehen von unbewussten Sinnzusammenhängen, damit Leidenszustände gemildert oder geheilt werden können und die Entwicklung der Persönlichkeit gefördert werden kann. Die Relevanz der psychoanalytischen Theorie und Technik für die sozialpädagogische/sozialtherapeutische Praxis gründet darin, dass es auch in dieser Auseinandersetzung um das Verstehen von unbewusst Wirksamem und um die Förderung von Einsicht in unbewusste Erlebnisinhalte und Aktivitäten sowie auf der Realitätsebene besonders um deren manifesten Ausdruck und dessen Bedeutung und Veränderbarkeit im Lebensvollzug des Ju-

gendlichen geht. Des Weiteren ermöglicht das psychoanalytische Wissen um verschiedene Begriffe (Abwehr, Widerstand, psychische Struktur, szenische Inszenierung, Übertragung und Gegenübertragung etc.) ein Verstehen der Problematik des Jugendlichen sowie auch – und das ist von zentraler Bedeutung – ein bewussteres Wahrnehmen der und Umgehen mit den eigenen Impulsen und Gefühlen dem Jugendlichen gegenüber. Nach Bettighofer (2004) besteht der originäre und emanzipatorische Beitrag der Psychoanalyse zur Gestaltung einer hilfreichen Beziehung zwischen TherapeutIn und PatientIn

> „[…] in der Reflexion und im Verstehen dessen, was in der Begegnung zwischen ihnen geschieht und über den Vorgang der Externalisierung innerer Konflikte in Szene gesetzt wird“ (Bettighofer 2004, 12).

Grögl-Buchart (2009) betont in Anlehnung an Fliedl (2007) die besondere Bedeutung dieses Wissens für die sozialtherapeutische Behandlung:

> „Die grundlegenden Mechanismen der Übertragung und Gegenübertragung sowie die Bedeutung von Abwehrmechanismen sollten allen vertraut sein. Nur dann ist es möglich, bei Besprechungen offen über […] Gefühle, die dem Kind entgegengebracht werden, zu sprechen, ohne Angst haben zu müssen, deswegen ausgelacht oder kritisiert zu werden. Diese Offenheit im Team dient nicht nur der Psychohygiene, sondern bringt neben Distanzierung wertvolle Informationen über das […] Kind. ‚Mithilfe des aus Erfahrung erworbenen Wissens, dass die Reflexion der eigenen Beziehung zum Kind und der Beziehungen untereinander ein wichtiges diagnostisches Instrument ist, das darüber Auskunft gibt, wie Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungshindernisse gestaltet sind, kann die szenische Inszenierung des Patienten wahrgenommen und verstanden werden.‘ […]“ (Grögl-Buchart 2009, 12).

Zur Hinführung an den sozialtherapeutischen Alltag soll ein Situationsbericht einer Sozialpädagogin, der von alltäglicher Gewalt handelt, die Tür zur weiteren Auseinandersetzung öffnen. Im Anschluss daran wird es erst um einzelne Aspekte des Phänomens Gewalt gehen, deren Erläuterung für eine verstehende, tiefenpsychologische Sichtweise unverzichtbar ist. Dabei werden der Zusammenhang zwischen Angst und aggressivem Verhalten, die Themen Adoleszenz und Adoleszenzentwicklung und der Begriff der Struktur behandelt. Des Weiteren werde ich verschiedene psychoanalytische Modelle beschreiben, die es ermöglichen zu verstehen, wie die Arbeit mit dem Jugendlichen im Grunde „funktionieren“ kann, was ihre Ziele und die damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen sind. Das meint allerdings – und das möchte ich betonen – kein Bereitstellen von „Erfolgsrezepten“, sondern vielmehr die Eröffnung eines möglichen Reflexionsraums, der dazu beitragen kann, genau hinzuschauen und besser zu verstehen. Als entscheidendes Arbeitsinstrument werde ich schließlich das Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung herausstellen.

2.1 Gewalt an der STA-Jugend – womit haben wir es zu tun?

„Ich betrete die Gruppe für den Frühdienst, um die Jugendlichen um 07.00 Uhr zu wecken. Ich rufe – um mich anzukündigen – ein lautes ‚Guten Morgen' aus. Aus dem letzten Zimmer kommt die gebrüllte Antwort: ‚Schleich di du g'schissene Hur oda i brich da's G'sicht!' Während der gesamten eineinhalb Stunden des Frühdienstes bedroht mich der Jugendliche verbal – er würde mich aus dem Fenster schmeißen, wenn ich es wagte, einem anderen (den er unterdrückt) eine Semmel zu geben, solle ja ‚meine Goschn halten' als ich ihn auffordere, seinen Gruppendienst zu erledigen, weil ich sonst ‚meine Knochen im Garten suchen könne'… als ich dem anderen Jugendlichen die Semmel gebe (der sie erst aus Furcht ablehnen möchte, was meine Wut massiv steigert), baut er sich vor mir auf, streckt die Brust vor und deutet einen Faustschlag an. Dann dreht er sich abrupt um und verlässt die Gruppe.
Während der ganzen Zeit halte ich in irgendeiner Weise Kontakt zu ihm – ich versuche zu erfragen, was denn los sei, ich sage, dass ich so nicht mit mir sprechen lasse und dass mich seine Drohungen nicht beeindrucken würden, ich drohe mit Konsequenzen, schreie ihn an, will ihn aus der Gruppe rausschmeißen, will erneut wissen, was denn los sei, sorge dafür, dass der andere Jugendliche zu seiner Semmel kommt… was mir eine angedeutete körperliche Attacke einbringt. Nach diesen eineinhalb Stunden fühle ich mich, als wäre ich schon seit drei Tagen im Dienst. Im Anschluss an die Morgenbesprechung findet ein Gespräch mit der Fallführenden Psychologin und dem Jugendlichen statt. Der Jugendliche sagt, er wäre halt ‚nicht so gut drauf gewesen, es gehe ihm grad scheiße'. Die Fallführende Psychologin nickt und sagt vorerst nicht viel. (Ich habe das Gefühl, dass mir gleich der Kragen platzt, sage aber nichts, habe Angst, dass ich ungezügelt schreien, schimpfen oder heulen würde, wenn ich den Mund aufmachte.) Der Jugendliche entschuldigt sich bei mir, was für mich nicht sehr echt wirkt, hört sich mit gelangweiltem Gesicht an, dass es momentan nicht so toll für ihn aussähe – dass seine verbalen und körperlichen Attacken und Drohungen nicht länger geduldet würden an der Abteilung – dass ihm eine Suspendierung drohe. Nach dem Ende des Gesprächs geht er grußlos in seine Werkstätte (Garten). Als ich auf meinem Heimweg an ihm vorbeigehe und mich verabschiede, meint er: ‚Na, des hot si's brocht, oda!?' und grinst mich provokant an. Mir schnürt es wieder die Kehle zu. Ich sage nur knapp, dass es aber wünschenswert wäre, wenn's was gebracht hätte und gehe weiter.
Auf dem Heimweg habe ich sehr intensive Gefühle und unterschiedliche Fantasien: Ich sehe mich meine Kündigung unterschreiben und einen ganz anderen, neuen, emotional weniger anstrengenden Beruf ergreifen (möglicher Weise ein Handwerk erlernen, bei dem ich mit Dingen und nicht mit Menschen beschäftigt bin); oder ich bin unheimlich stark, packe den Jugendlichen, fixiere ihn mit einem Griff, aus dem er sich unmöglich befreien kann; ich sehe mich ein Gespräch mit ihm führen und ihn – wie ein Wunder – darauf einsteigen; ich sehe vor mir, dass er mich grob verletzt, sodass es zu einer Anzeige kommt und der Jugendliche entlassen wird; ich empfinde große Hoffnungslosigkeit und Trauer, was den weiteren Weg des Jugendlichen betrifft – habe die Vorstellung, dass ihm sowieso nicht geholfen werden kann und er auf der Straße oder im Gefängnis landen wird… es bleibt ein Gefühl der Sinnlosigkeit meiner Arbeit übrig" (Bericht einer Sozialpädagogin).

In diesem Bericht hat die Sozialpädagogin eine relativ alltägliche Situation beschrieben, in der es um Unterdrückung und Macht geht (sowohl zwischen den Jugendlichen als auch zwischen dem Jugendlichen und der Sozialpädagogin). In der Schilderung wird deutlich, dass die Sozialpädagogin nicht wirklich überrascht wird von dieser Situation – sie scheint derartige Übergriffe gewöhnt zu sein, weil sie zu ihrem Alltag gehören. (Die sachliche Schilderung der Situation mag aber auch in der mit der Bedrohung zusammenhängenden Angst und Wut gründen.) Bemerkenswert finde ich die Beschreibung ihrer Gefühle im Anschluss an die Situationsschilderung. Die Sozialpädagogin beschreibt eine breite Palette an Gefühlen, die von der Rettungsfantasie bis hin zur Vernichtung des Jugendlichen reichen. Erlebt sie hier auch die in sie projizierten Gefühle des Jugendlichen als Kind – hilflos zu sein, alle zu vernichten, oder weit weg zu fliehen? Das Verhalten der Sozialpädagogin schwankt zwischen Ertragen, Containment und dem Versuch, eine Beziehung zu dem Jugendlichen aufzubauen. Insgesamt ist sie in der Lage, ihm zu zeigen, dass sie seine Drohungen überlebt und Grenzen setzen kann – es kommt zu dem Gespräch gemeinsam mit der fallführenden Psychologin und zur Androhung von Sanktionen.
Um das Verhalten des Jugendlichen zu verstehen, muss der Frage nachgegangen werden, warum er gerade in der Frühe solche Aggressionen zeigt. Warum beschimpft er sie zur Begrüßung als Hure? Es ist, als ob die Sozialpädagogin in der Früh kommt, statt wie eine „gute Mutter“ in der Nacht bei den Kindern (und ihrem Mann) zu sein. Drückt der Jugendliche mit seiner Beschimpfung seine Eifersucht auf jene Menschen (Männer?) aus, mit denen die Sozialpädagogin die Nacht verbringt? Um dieser Vermutung nachzugehen, ist eine Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte dieses Jugendlichen notwendig. Eine ausführliche Exploration würde an dieser Stelle zu weit führen; einen wesentlichen Aspekt möchte ich allerdings herausheben: Angesichts der Tatsache, dass sein Vater beim Kartenspielen vom derzeitigen Lebensgefährten der Mutter in Notwehr getötet wurde, als der Jugendliche ein Baby war, ist anzunehmen, dass sein Erleben von Beziehungen dominiert ist von Gewalt, Betrug und existentieller Bedrohung, was er in der Identifikation mit dem Aggressor aktiv aggressiv zum Ausdruck bringt.

Ich habe schon mehrfach betont, dass es unverzichtbar ist, im Umgang mit Gewalt ein möglichst breit gefächertes sozialpädagogisches Handlungsrepertoire zur Verfügung zu haben, durch welches erstens unmittelbar auf den Ausdruck von Gewalt reagiert werden kann, welches zweitens Struktur und Halt gibt und das drittens auf eine zukünftige Veränderung des Verhaltens und des Befindens und vor Allem auch auf eine Bearbeitung der zu Grunde liegenden Problematik abzielt. Damit ist Folgendes gemeint: Indem pathologische (gespaltene) Objektbeziehungen an der Station vom Jugendlichen re-inszeniert werden, wird eine Bearbeitung im Hier und Jetzt ermöglicht.

Massive Aggression in Form von Gewalttätigkeit gegen sich oder Andere ist dabei ein zentraler Mechanismus. Im Ausagieren von Wut, Hass und Angst kommt es zur projektiven Identifikation der MitarbeiterInnen, wodurch genau diese Gefühle im Sinne der Gegenübertragung manifest werden. Dabei ist neben der grundsätzlich therapeutischen Haltung (Klären, Konfrontieren, Deuten, Durcharbeiten) eine Gewährleistung des Rahmens mit deutlicher Grenzsetzung von Bedeutung. Dies erfolgt vor Allem auf der sozialpädagogischen Ebene im alltäglichen Leben mit dem Jugendlichen. Um gerade auf dieser Ebene nicht ebenso ins Agieren zu kommen, ist ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexion der pädagogisch Tätigen gefordert. In Teamgesprächen (in der Reflexion) werden o.g. Affekte und Beziehungsmuster des einzelnen Jugendlichen vor dem Hintergrund seiner Lebensgeschichten verstanden und im Team integriert. Jedes einzelne Teammitglied dient damit als Container für den Jugendlichen und tritt mit ihm in der jeweiligen Profession in Beziehung. Dieser Prozess läuft für jeden Jugendlichen immer wieder ab und erlaubt schließlich eine langsame Integration der gespaltenen Objektbeziehungen und die Entwicklung hin zur depressiven Position nach Melanie Klein (1946). Damit sollen die heftigen Affekte als die eigenen erkannt und integriert werden und müssen nicht mehr projiziert werden. In dem Ausmaß, wie dieser Prozess stattfindet – so die Grundannahme – lässt das Agieren der Affekte nach, sie können gespürt und in Sprache umgesetzt werden (Symbolisierung/Mentalisierung findet statt). In diesem Zusammenhang soll im Laufe des Behandlungsprozesses die dem aggressiven bzw. gewalttätigen Verhalten zu Grunde liegende Angst erlebbar und bearbeitbar werden.
Die folgenden Ausführungen sollen nun der theoretischen Orientierung dienen. Das Phänomen der Gewalt wird dabei eingegrenzt auf die intrapsychische, die dyadische Beziehungs- und die (Jugendlichen-)Gruppenebene.

2.1.1 Aggression und Gewalt – Etymologie, Begriffsklärung, Grundlagen

Da es sich im interdisziplinären Diskurs häufig als sinnvoll herausstellt, der Herkunft der verwendeten Begriffe nachzugehen (um eine gemeinsame Basis zu finden) (vgl. Siebert et.al. 2009, 18), werde ich einleitend kurz auf die Etymologie der Begriffe „Aggression“ und „Gewalt“ eingehen. Diese Vorgangsweise erweitert oft das Verständnis, weil sie hinter die jeweilige (oft unterschiedliche) theoretische Begriffsverwendung zurückgeht: „Aggression“ bedeutet „kriegerischer Angriff“. Der Begriff wurde im 18. Jahrhundert direkt aus dem gleichbedeutenden lateinischen „aggressio“ entlehnt. Das lateinische Wort gehört zur Wortgruppe „ag-gredi“, was so viel wie „heranschreiten“, „angreifen“ bedeutet. Zerlegt man dieses Wort in die zwei Teile „heran“ (ad) und „schreiten“, „gehen“ (gredere – gradus/Schritt), so erschließt sich die Bedeutung „an

etwas herangehen“, „auf etwas zuschreiten“. Der Begriff der „Gewalt“ ist das Substantiv zu „walten“, was in der indogermanischen Wurzel „stark sein“, „beherrschen“ bedeutet. Das zugehörige Eigenschaftswort „gewaltig“ meint demnach „mächtig“, „außerordentlich groß“ oder „stark“. Daraus folgt, dass etwas „bewältigen“ heißt, sich „einer Sache gewaltig zeigen“. „Gewalttätig“ ist die Adjektivbildung zum Wort „Gewalttat“. Unter Gewalt als „extremster Manifestationsform menschlicher Aggression“ (vgl. Heinemann 2008, 17) wird meist physische Aggression verstanden: „Es ist ein körperlicher Akt, der mit der Absicht ausgeführt wird, einen anderen zu verletzen […]“ (Cierpka 2008a, 18). Es gibt aber auch nicht-körperliche Formen von Gewalt im Sinne von

- psychischer Gewalt (Abwertung, Entzug von Zuwendung und/oder Vertrauen, Demütigung, Einflößen von Angst, Überforderung),
- verbaler Gewalt (Beleidigungen, Erniedrigungen, Entwürdigung),
- Vernachlässigung (mangelhafte Ernährung, Pflege und medizinische Versorgung, fehlende Anregungen für die körperliche und seelische Entwicklung),
- sexueller Gewalt.
- frauenfeindlicher und
- fremdenfeindlicher Gewalt (vgl. ebd., 18f).

Eine weitere wesentliche Unterscheidung ist jene zwischen gewalttätigen Handlungen und gewalttätigen Gefühlen, also der „Intention, Andere mit Gewalt zu unterwerfen, sie leiden zu lassen oder auch einfach zu zerstören“ (Heinemann 2008, 17). Heinemann bezieht sich auf Kernberg (2002), wenn sie schreibt:

> „Gewalt entlädt sich hierbei typischerweise, aber nicht notwendigerweise, explosiv. Gelegentlich kann ein intensives Lustgefühl an Handlungen in ein sadistisches Verhalten überführen. Der Einsatz von Liebe und Vertrauen im Dienste der Aggression bildet die Grundlage für Perversität. Gewohnheitsmäßiges gewalttätiges Verhalten kann als Ausdruck von Hass verstanden werden. Praktisch gesehen ist Gewalt eine Verhaltensweise, die auf Hass zurückgeht und als dessen explosive Ausdrucksform anzusehen ist […]“ (ebd.).

Die verschiedenen Gewaltformen werden untergliedert in „[…] offene und verdeckte, affektive und räuberische, feindselige und instrumentelle Gewalt“ (Van der Kolk et.al. 2002, 1029). Van der Kolk et.al. weisen darauf hin, dass viele traumatisierte Menschen ein oberflächlich unauffälliges Verhalten zeigen,

> „[…] was aber nur bedeutet, dass sie eine oberflächliche Anpassung an ihre Umgebung erreicht haben, die solange funktioniert, wie sie nicht emotional erregt werden; sobald sie sich bedroht fühlen, bricht die Anpassung zusammen“ (ebd.).

Die am meisten verbreitete und für gewalttätige Jugendliche lebensgeschichtlich relevante Form der Gewalt stellt die Gewalt in der Familie dar – Misshandlungen, Missbrauch und Vernachlässigung haben für die Entwicklung der betroffenen Kinder eine traumatische Qualität, sie überfordern ihre psychischen Verarbeitungsmöglichkeiten.

> „Die Entwicklung von Kindern findet im Kontext der Beziehungen statt, in denen sie leben. Die Familie spielt deshalb als primäre Sozialisationsinstanz im seelischen Entwicklungsprozess eines Kindes eine entscheidende Rolle. Macht ein Kind in seiner Familie früh unzureichende und ungünstige (Bindungs- und Beziehungs-)Erfahrungen, kann es die für seine Entwicklung notwendigen Fähigkeiten wie Selbstvertrauen und -bewusstsein, kommunikative und emotionale Kompetenz und bestimmte soziale Fähigkeiten nur schwer erwerben. Viele Kinder kommen aus instabilen Familien, die Entwicklung der Kinder ist sehr häufig durch Brüche in der Lebenslinie belastet“ (Cierpka 2008a., 21f).

Die obige Beschreibung der Formen von Gewalt ist insofern sehr sinnvoll, weil sie sowohl die Form von Gewalt beschreibt, die dem Jugendlichen widerfahren ist/widerfährt als auch jene, welche er zeigt. Es werden darüber die Zusammenhänge und Entwicklungsbedingungen von gewalttätigem Verhalten deutlich. (Ich möchte darauf hinweisen, dass sich bei Cierpka auch die Thematik des roten Fadens findet, wenn er schreibt, dass es häufig zu „Brüchen in der Lebenslinie“ kommt – da wird das Narrativ der Lebensgeschichte unterbrochen, der Faden droht zu reißen.) Diesen Kindern fehlt nach Streeck-Fischer (2004) die Erfahrung, sich auf ihre Pflegepersonen verlassen zu können – ohne diese Erfahrung

> „[…] erleben diese Kinder in exzessiver Weise Angst, Wut und Bedürfnisse nach Zuwendung. Diese Gefühle können so extrem sein, dass sie dissoziative Zustände oder auch autoaggressives Verhalten in Gang setzen. Die verängstigten, außer sich geratenen und erregten Kinder lernen zu ignorieren, was sie fühlen (ihre Gefühle) oder was sie wahrnehmen (ihre Kognitionen) […] (Streeck-Fischer 2004, 20).

Diese Erfahrungen und Zustände wirken weiter auf das (Er-)Leben der betroffenen Kinder und zeigen auch in der Adoleszenz ihre Wirkung:

> „Haben die frühen Pflegepersonen versagt oder lediglich als äußere Stütze fungiert […], dann geraten Jugendliche mit Beginn der Adoleszenz in einen inneren Notstand, der sie mit Leere, tiefer Vereinsamung, Gefühlen von Heimatlosigkeit, mit Vernichtungs- und Zerfallsängsten konfrontiert. Dieser Notstand, der mit Begriffen wie ‚black hole’ (Grotstein), ‚Ambiguität’ (Bleger), ‚namenloser Furcht’ (Bion) und das ‚Nichts’ (Sartre) beschrieben wird, bringt Jugendliche in Situationen, in denen sie neu- bzw. retraumatisiert werden. Auf der Suche nach Halt und Orientierung außerhalb der Familie geraten sie in neue, jedoch bereits vertraute Missbrauchs- und Mißhandlungssituationen, ob als Opfer oder als Täter“ (ebd., 21).

Aggression und Gewalt sind als Ausdruck „komplizierter Störungen der gesamten Persönlichkeit zu verstehen, wobei diese Störungen auf das Erleben schwerer Traumatisierungen von frühester Kindheit an zurückgeführt werden“ (Heinemann 1996, 25).
Im Folgenden wende ich mich der Bedeutung und Funktion von Aggression und Gewalt auf unterschiedlichen Ebenen zu. Dabei richte ich das Hauptaugenmerk auf intrapsychische und auf dyadische Aspekte. Schließlich wird es darüber hinaus sinn-

voll sein, über die Bedeutung und Funktion von aggressiven und gewalttätigen Akten in der und für die Gruppe nachzudenken.[22]

2.1.2 Aggression und Gewalt als intrapsychisches Phänomen unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung von Größenfantasien/Fantasien der Weltbeherrschung

Zwei Positionen werden im psychodynamischen Verständnis von Aggressivität beschrieben: Sie gilt (a) als fundamentaler, primärer menschlicher Trieb zu verletzen und zu zerstören, spontan und ohne Ursache und/oder tritt (b) als eine „reaktive, defensive Antwort auf familiäre Pathologien und frühe Deprivationen auf, etwa bei Angst, Empathiestörungen und Desintegration eines kohäsiven Selbst. […]"(vgl. Streeck-Fischer 2006, 83). Der Unterschied dieser beiden Positionen liegt darin, dass in der ersten Position Aggression als zum inneren Kern des Menschen, bei der zweiten zur Peripherie gehörig gesehen wird – das Tiefste ist in der zweiten Sichtweise die narzisstische Verletzung (vgl. ebd.). Unterschieden werden kann eine konstruktive von einer destruktiven Form der Aggression:

> „Neben einer angeborenen Tendenz nicht-destruktiver Aggression lässt sich eine erfahrungsabhängige Tendenz feindseliger Aggression beobachten […]. Der erstere Aggressionstyp basiert auf einem inneren Drang […], die Umgebung zu erkunden und sich durch sensomotorische Aktivitäten gegenüber der Umwelt zu behaupten. Anders verhält es sich bei der feindseligen Aggression, die nicht spontan, sondern als Folge von starken Unlust- oder Frustrationserlebnissen entsteht. Diese Erscheinungsform der Aggression weist eine affektive, unlustgetönte Qualität auf, wie sie für Gefühle von Wut, Feindseligkeit und Hass typisch ist" (Cierpka 2008a, 18).

Gemeint ist die Annahme zweier verschiedener Motivationssysteme, die ich bereits mit Fröhlich-Gildhoff aufgegriffen habe: Assertion und Aversion. Aggression ist in diesem Verständnis nicht grundsätzlich negativ konnotiert, sondern der Erfüllung von Aufgaben zugeordnet – sie dient der Unterscheidung von Selbst und Umgebung, ist Teil der Selbstbehauptung und des Selbstschutzes und bildet die Grundlage für Neugier und Exploration als Manifestation der Selbstbehauptung. Zu Grunde liegt hier die Annahme zweier biopsychologisch unterscheidbarer Motivationssysteme aus der Säuglingsforschung – des Systems der *Assertion* (ist selbstaktivierend, manifestiert sich in spontanen Neugier- und Explorationsaktivitäten und ist verknüpft mit positiven Affekten) und jenem der *reaktiven Aggression/Aversion* (ist nicht selbstaktivierend, sondern wird aktiviert durch Bedrohung und ist verknüpft mit negativen Affekten). Dem zur Folge ist *destruktive Aggression als Desintegrationsprodukt* zu verstehen – sie ist

[22] Bei dieser – idealtypischen – Trennung beziehe ich mich auf Pechtl (1999), der in Person – Gruppe – Organisation – Gesellschaft differenziert. Natürlich wäre es sinnvoll auch organisationstheoretische und gesellschaftliche Aspekte mit einzubeziehen, was aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

ein *Entwicklungsschicksal und kein primäres Datum!* Sie leitet sich nicht aus einem Trieb ab, sondern aus der im Laufe der Entwicklung unter ungünstigen Bedingungen stattfindenden Transformation eines zunächst reaktiv aktivierten, der Anpassung und dem Selbstschutz dienenden aversiven/reaktiv-aggressive Subsystems in ein chronisch aktives System, das sich von den Anlässen, die es ursprünglich ausgelöst hatten, weitgehend emanzipiert hat und selbstaktivierend geworden ist. Parens (2010) betont den Zusammenhang zwischen feindseliger Destruktivität und der Erfahrung „exzessiver Unlust/psychischen Schmerzes" (vgl. Parens 2010, 14) und stellt damit den Konnex zwischen Bindungsqualität und Aggressionsprofil her. Nach Heinemann und Hopf (2008) ist aggressives Verhalten im Sinne einer Verhaltensstörung „[…] nicht einfach Ausdruck eines Aggressionstriebes, sondern eine komplizierte Störung der Persönlichkeit" (Heinemann & Hopf 2008, 139). Sie verweisen darauf, dass schon Freud aggressives Verhalten nicht einseitig als Triebmanifestation, sondern im Kontext der Ich- und Über-Ich-Entwicklung verstanden hat. Vor dem Hintergrund der Triebtheorie

> „[…] erschien aggressives Verhalten als triebbestimmtes Verhalten, welches durch ein Fehlen oder ein zu schwaches Ich und Über-Ich nicht gehemmt wurde. […]. Selbst aus Sicht einer an der Triebtheorie Freuds orientierten Pädagogik ist aggressives Verhalten nicht einfach nur durch einen Trieb bedingt, sondern Resultat eines Verwahrlosungsprozesses, der zu einem schwachen Ich und Über-Ich führt" (Heinemann et.al. 2003, 14).

Heinemann beschreibt, dass in der frühen Kindheit erfahrene Traumatisierungen von diesen Kindern vielfach als Bedrohung für ihre „psychophysische Ganzheit und den Kern ihrer Existenz" erfahren worden sind (vgl. ebd., 8), was zu extremen – tief in der Persönlichkeit verankerten, allerdings weitgehend abgewehrten – Ängsten und archaischen Abwehrmechanismen führt (vgl. ebd.). Als Folgen dieser Entwicklungsbedingungen beschreibt sie eine

> „[…] große Instabilität in den sozialen Beziehungen und eine starke aggressive Besetzung der Bilder, welche die betroffenen Menschen von der eigenen Person und bedeutsamen anderen Menschen entwickelt haben. In all ihre Beziehungen mischt sich stets auch eine erhebliche, aus frühkindlichen Quellen stammende Aggression, die sich – in eher indirekter Form – etwa in ungeheurer Gier manifestiert. Ganz unverhüllt treten diese Impulse jedoch hervor in den starken manipulativen Tendenzen dieser Menschen, in ihren Impulsdurchbrüchen und in den ausgesprochen heftigen Neidimpulsen allen gegenüber, die es tatsächlich oder vermeintlich besser haben als sie und die vor allem ihnen etwas zu geben vermögen" (ebd.).

Die frühen Traumatisierungen und die pathologischen verinnerlichen Objektbeziehungen schlagen sich auch in Ich-strukturellen Störungen nieder, wobei insbesondere die Abwehrformationen, der Reizschutz, die Realitätsprüfung und die antizipierenden Funktionen betroffen sind (vgl. ebd.). Als vorherrschende Abwehrmechanismen wer-

den archaische Formen (Spaltung, Projektion, Verleugnung, projektive Identifizierung) beschrieben, die zwar primär dem Schutz der Persönlichkeit

> „[…] vor dem Gewahrwerden der inneren Konflikte, vor der daran gebundenen unerträglichen Angst und vor dem Überflutetwerden durch Aggressivität [dienen]. […] Zugleich wirken sie sich aber auch unheilvoll aus, weil sie die weitere Entwicklung erheblich beeinträchtigen, indem sie beispielsweise Reifungsschritte stören, den Realitätsbezug behindern und dazu beitragen, dass diese Menschen viele für ihre soziale Integration wichtige Erfahrungen nicht bzw. in nur ungenügendem Maße machen. […] Die Störung in den Abwehrformationen führt ferner auch zu der für aggressive Menschen charakteristischen Beeinträchtigung in ihrer Angst- und Spannungstoleranz“ (ebd.).

Als weitere Störungskomponente wird eine Störung der Gewissensinstanz genannt, wobei zu betonen ist, dass es hier nicht um das häufig als „Kardinalssymptom“ aggressiver Menschen postulierte Fehlen eines Über-Ichs geht, sondern um ein Über-Ich, das in seiner Entwicklung und Struktur spezifische Störungen aufweist:

> „Die Teilstruktur des Über-Ich im engeren Sinn (d.h. die einschränkende, verbietende Instanz) setzt sich aus sadistischen Über-Ich-Kernen zusammen, die Niederschläge früher traumatischer Beziehungserfahrungen sind. Gegen die von diesen Kernen ausgehende Verurteilung und Selbstentwertung sucht sich ein solcher Mensch vor allem durch eine Projektion dieser sadistischen Impulse auf Über-Ich-Träger in der Außenwelt zu schützen“ (ebd., 9).

Bedeutungsvoll sind auch die Störungen, die die Substruktur des Ich-Ideals aufweist: Die Leitlinien und Idealentwürfe, die betroffene Menschen vor Augen haben, sind in der Regel so hoch geschraubt und überhöht, dass sie in der Realität unmöglich zu erreichen sind. Dadurch ist ein Scheitern von vorne herein einprogrammiert, was extreme Selbstentwertungen und -verurteilungen zur Folge hat. Dies manifestiert sich in einem oft ganz abrupten

> „Umschlagen von zentralen Selbstunsicherheitsgefühlen einerseits zu völlig unrealistischen Größenvorstellungen andererseits. Beide Reaktionsweisen sind Ursachen vielfältiger sozialer Konflikte und verstärken nochmals die Störungen im Realitätsbezug“ (ebd., 10).

Zuletzt geht Heinemann hinsichtlich der Psychodynamik traumatisierter, aggressiver und gewalttätiger Kinder und Jugendlicher auf narzisstische Störungsanteile ein. Damit ist gemeint, dass viele aggressive Menschen auf Grund ihrer frühkindlichen Erfahrungen eine „pathologische Selbststruktur in Form eines ‚Größen-Selbst’ aufgebaut haben, […] das ein pathologisches Verschmelzungsprodukt aus dem Real-Selbst […], dem Ideal-Selbst […] und den Ideal-Objekten darstellt“ (ebd., 10f):

> „Die narzisstische Dimension prägt die Beziehungen dieser Menschen in starkem Maße. Partnerinnen und Partner sind für sie vor allem insofern von Bedeutung, als sie narzisstische Befriedigung garantieren und als idealisierte Objekte zur Aufwertung der eigenen (sich insuffizient fühlenden) Person benutzt werden können. Auch die starke Neigung aggressiver Menschen, sich durch Manipulation anderer das Ge-

fühl eigener Macht zu verschaffen, sowie ihre erhöhte Kränkbarkeit und ihre geringe Frustrationstoleranz sind Ausdruck der narzisstischen Fehlentwicklung“ (ebd.).

Das Verhängnisvolle an dieser Störungskomponente ist, dass sie den ohnehin eingeschränkten Realitätsbezug weiter lockert und zum Ausweichen vor Konfrontationen mit unangenehmen und belastenden Situationen führt.

„Zum andern resultieren aus der narzisstischen Beeinträchtigung gerade bei diesen Menschen so große Probleme, weil sie durch ihr vielfältigen sozialen Einschränkungen und ihren Mangel an sozialen Kompetenzen dauernden Kränkungen ausgesetzt sind und kaum über realitätsgerechte Kompensationsmöglichkeiten verfügen“ (ebd.).

Die Störungen in den unterschiedlichen Bereichen – Störungen des Selbst (narzisstische Entwicklungsstörungen), Ich-strukturelle Störungen (Borderline-Entwicklungsstörungen), antisoziale bzw. dissoziale Persönlichkeitsentwicklungsstörungen und Mentalisierungsstörungen (vgl. Heinemann 2008, 13) – beeinflussen, überschneiden und bedingen sich gegenseitig.

Sehr eindrucksvoll beschreibt Streeck-Fischer (2004, 2006) die innere Welt traumatisierter, gewalttätiger Jugendlicher, wobei sie darauf eingeht, dass chronische Misshandlungen zu vielfältigen Störungen führen, die mit chronischen posttraumatischen Belastungsreaktionen und Entwicklungsstörungen einhergehen:

„Destruktives Verhalten ist eine Folge davon. Die Störungen umfassen unter anderem die Entwicklung der Affekte, die Streßregulation, die Entwicklung des Gedächtnisses und die Aktivierung bzw. Ausblendung von bestimmten Hirnarealen mit ihren Verschaltungen […]. Darüber hinaus haben Kinder und Jugendliche mit frühen Misshandlungen unsichere und desorganisierte Bindungsmuster mit pathologischen inneren Arbeitsmodellen […], die oft ihre Karrieren als Traumatisierte festlegen.
Erfahrungen von Gewalt in der Entwicklung sind nicht selten […]. Zwischen erfahrener Gewalt und ihrer Fortführung – sei es als Opfer oder als Täter – besteht ein direkter Zusammenhang“ (Streeck-Fischer 2004, 9).

Als Folgen der Traumatisierung und von dissoziativen Prozessen beschreibt Streeck-Fischer das Fehlen eines integrierten Selbst- und Objektkonzepts; die Jugendlichen

„[…] haben kein kontinuierliches und vorhersehbares Gefühl von sich selbst und von anderen. Sie geraten in unterschiedliche Zustände (states), treten als unterschiedliche Personen (Alter ego) auf oder bewegen sich in unterschiedlichen Lebensaltern. […] Infolge ihrer mangelhaft verinnerlichten und undifferenzierten Selbst- und Objektvorstellungen können sie sich nicht als von anderen getrennt wahrnehmen und Trennung nicht ertragen. Sie sind zur verbalen und konzeptuellen Repräsentation ihrer inneren Welt und ihrer Umgebung unfähig. Es fehlt ein Gefühl für ihr eigenes Verhalten. Ohne ‚innere Landkarten’ […], die ihnen Orientierung geben könnten, handeln sie, statt zu reflektieren; sie zeigen ihre Wünsche durch ihr Verhalten, anstatt sie verbal zu äußern. Sie sind nicht imstande wahrzunehmen, wer sie sind oder wer andere sind, und wissen nicht, wie sie andere Menschen für sich gewinnen können. Andere wirken auf sie beängstigend und bedrohlich. […] Sie haben Schwierigkeiten, neue Erfahrungen zu machen. Alles Neue ist potentiell bedrohlich. Was

> vertraut ist, wird als Sicherheit gesucht, selbst dann, wenn das Vertraute, für sie vorhersehbar, eine Quelle des Schreckens für sich ist“ (ebd., 12).

Ich habe angekündigt, dass ich besonders die Bedeutung von Größenfantasien/Fantasien der Weltbeherrschung behandeln werde. Einleitend verweise ich hier auf die Herkunft des Begriffs der „Gewalt“ – das zugehörige Eigenschaftswort „gewaltig“ meint „mächtig“, „außerordentlich groß“, „außerordentlich stark“. Wenn man bedenkt, dass es hier um Jugendliche geht, die genau diese Gefühlsqualitäten herbeisehnen und gleichzeitig in einer (inneren und äußeren) Realität leben, die ein Erleben von Größe und Stärke nicht zulässt, dann wird verstehbar, dass Größenfantasien in einer verzerrten und überzeichneten Art und Weise eine zentrale Rolle spielen, um das narzisstische Gleichgewicht aufrecht zu erhalten. Sie sind zu verstehen als selbstrettende Maßnahmen gegen unerträgliche Kleinheits-, Verlassenheits- und Ohnmachtsgefühle, die das Nicht-Vorhandensein eines realistischen Gefühls der Selbstwirksamkeit überdecken sollen – es geht um die Abwehr archaischer Ängste und eines fundamentalen, verinnerlichten Unwertgefühls in einer nicht zu bewältigenden Realität. Durch die Verzerrung der Realität und das abrupte Umschlagen in Zustände massiver Selbstunsicherheit sind diese Größenfantasien nicht haltbar und führen letztlich zu immer weiteren Schwierigkeiten in den Beziehungen. Nicht zu vergessen ist, dass es sich hier um männliche Jugendliche handelt – um männliche Jugendliche, die auf Grund ihrer Sozialisationsbedingungen, Erfahrungen und daraus resultierenden Idealvorstellungen ein spezifisches (archaisches) Männlichkeitsideal (im Sinne der Abwehr) entwickelt haben, das sich durch Macht, Härte, Omnipotenz auszeichnet. Ein weiterer Aspekt, der verstärkend hinzutritt ist jener der Adoleszenz, eben jener Entwicklungsphase, in der es im Kern um die Identitätsbildung und -konsolidierung geht. Nach Ahrbeck (2010) zeichnet sich die adoleszente Entwicklung durch den Einbruch von etwas Fremden, zuvor nicht Gekanntem aus (vgl. Ahrbeck 2010, 22), was zu tiefen Verunsicherungen führt, besonders wenn lebensgeschichtlich massive Erfahrungen der Überwältigung, Ohnmacht und Demütigung vorliegen.

> „Symptomatisch zeichnet sich diese Phase durch starke, oft abrupte Stimmungsschwankungen aus: durch einen Wechsel zwischen Unsicherheit und diffusen Ängsten, Schamgefühlen und Selbstzweifeln, Verlorenheit und depressiver Verstimmung einerseits und andererseits durch demonstrative Unbeirrtheit, ein von Omnipotenzfantasien gespeistes übersteigertes Selbstbewusstsein, ein betont kraft- und machtvolles Auftreten […] Die sich rasch wandelnde Idealisierung und Entwertung von Objekten wie auch der eigenen Person ist für diesen Entwicklungsabschnitt typisch. Sehnsuchtsvolle, oft unerfüllbare Wünsche können ungerichtet oder auf ein konkretes Objekt bezogen sein. Die Verleugnung jeglicher Art von Angewiesensein und Abhängigkeit bildet den Gegenpol“ (ebd., 23).

Nimmt man die Bedingungen des sozialtherapeutisch behandlungsbedürftigen Jugendlichen zusammen – traumatisiert, männlich, adoleszent, bisher gescheitert – so

wird spürbar, wie massiv die Abwehr gegen die unerträglichen Gefühle von Angst, Ohnmacht, Scham und Kränkung sein muss. Und diese Abwehr manifestiert sich in vielen Fällen in Größenvorstellungen/Fantasien der Weltbeherrschung, die im Dienste der narzisstischen Reparation stehen. Von Freyberg et.al. (2005, 2006) beschreiben in ihrer Studie über Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher eben diese Problematik. In breit angelegten Einzelfallberichten weisen sie auf typische Dynamiken im Umgang mit „Störern" hin – so beispielsweise auf die konkordante Gegenübertragungsdynamik, die in einer „unbewussten Komplizenschaft" zwischen Störer und BehandlerInnen kumuliert, in der sich alle Beteiligten unbewusst zuarbeiten und die Störung perpetuieren. Eine der von Von Freyberg et.al. vorgestellten Fallanalysen handelt von Barat, einem (traumatisierten) Jugendlichen, der um sich eine „Fassade von Sexismus, Rassismus und Gewaltandrohungen" (von Freyberg et.al. 2005, 219) aufgebaut hat und in den sozialen Beziehungen eine „unerträgliche Atmosphäre archaischer Bedrohtheit, Unsicherheit und Hilflosigkeit" (ebd.) verbreitet. In sämtlichen Erwachsenen des Hilfesystems (selbst in der psychoanalytisch geschulten Interviewerin) löst er projektiv Angstgefühle aus, was in der Identifikation mit seiner Abwehr (radikale Affektentleerung, Gefühlserstarrung und Gleichgültigkeit) zur bürokratischen Abwicklung der Ausstoßung aus dem Schul- und Hilfesystem – zu seinem endgültigen Scheitern – führt (vgl. ebd., 218f).

> „Bewusst wahrgenommen wird Barats Fassade: Barat der Terrorist, der Mitschüler und Lehrer bedroht, verletzt, beleidigt. […] Doch – eher unbewusst – wirkt, was sich hinter Barats Fassade verbirgt. Denn auch das dürften die Professionellen spüren, wenn sie mit Barats grausamer Autonomie konfrontiert sind: Dahinter muss *Grausames* sich verbergen, Barats archaische Angst und Hilflosigkeit. Das ist es, was unbewusst von den Professionellen introjektiv gespürt und im gleichen Zug abgewehrt wird […]" (ebd., 219f).

Das, was Barat vor sich herträgt – einen unberührbaren, omnipotenten Panzer von Sexismus, Rassismus und Gewaltandrohung – dient der Abwehr namenloser und bodenloser Angst, die der Jugendliche projektiv in seinem Gegenüber auslöst, damit er sie selbst nicht spüren muss (vgl. ebd., 212). Diese Mechanismen sind immer in ihrer Gewordenheit zu verstehen und wirken sich beständig auf das Beziehungsgeschehen und die Beziehungsgestaltung der betroffenen Menschen aus.

2.1.3 Aggression und Gewalt in der (Zweier-)Beziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn

Wenngleich viele aggressiven und gewalttätigen Akte im Alltag völlig sinnlos und wie „zum reinen Selbstzweck gesetzt" imponieren, sind sie als Produkt eines pathologischen Entwicklungsprozesses zu sehen, da davon auszugehen ist, dass

- nichts, was ein Mensch tut, denkt, fühlt oder sagt, zufällig oder sinnlos ist,
- dass seine manifesten Verhaltensweisen in seinem unbewussten Erleben, in seinen unbewussten psychischen Strukturen (in ihrer Gewordenheit) sowie in seiner Lebensgeschichte gründen und somit
- dysfunktionale Verhaltensmuster im Sinne einer chronifizierten reaktiven Dynamik immer auch in der Bezogenheit auf ein vergangenes, ein gegenwärtiges, ein aktualisiertes vergangenes und wohl auch auf ein zukünftiges „Du" zu verstehen sind.

Im zweiten Schritt werde ich jetzt die dyadische Beziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn fokussieren. Besonders interessant ist die Dimension der Dyade insofern, als „Beziehungsarbeit oder Arbeit in der Beziehung […] das ‚Herzstück' aller psychoanalytischen Theorien und ein Essential der Sozialen Arbeit" (vgl. Stemmer-Lück 2004, 54) ist. Die Dyade ist die Urform der Beziehung – „[…] der Prototyp für Beziehungen im sozialen Raum schlechthin" (ebd., 55), sie wird bestimmt durch die miteinander agierenden Personen und durch den institutionellen Auftrag.

An der Schnittstelle vom Ich zum Du differenziert Leuzinger-Bohleber (2009) die folgenden Aspekte von Aggression:

1) Aggression als Suche nach dem Objekt,
2) Aggression als Maskierung von Depression,
3) Aggressives Agieren als Abwehr von Über-Ich-Angst – Destruktivität nach Zusammenbruch der Symbolfunktion und
4) Aggressives Agieren bei strukturell unzureichender Symbolisierungsfähigkeit – als Abwehr von Abhängigkeitswünschen und Verlustangst (vgl. Leuzinger-Bohleber 2009, 243ff).

Aggression als Suche nach dem Objekt – dieser Aspekt ist eng mit dem Postulat Winnicotts verbunden, dass die antisoziale Tendenz immer auch ein Hinweis auf Hoffnung ist (vgl. Winnicott 1984, 161f). Sie ist durch jenes Element gekennzeichnet, das „[…] die Umwelt zwingt, Stellung zu beziehen" (ebd., 161). Durch sein störendes Verhalten provoziert der Jugendliche sein Umfeld zu eindeutigen Reaktionen (vgl. Von Freyberg et.al. 2006, 161), er zwingt sein Gegenüber in einen intensiven Kontakt, sucht es als stabiles Objekt, das seine Angriffe überleben kann.

Mit der Maskierung von Depression beschreibt Leuzinger-Bohleber die Abwehr einer depressiven Angst um das Liebesobjekt durch erregtes, aggressives Agieren (vgl. Leuzinger-Bohleber 2009, 244ff). Das Objekt wird damit in den Kontakt gezwungen und droht deshalb nicht verloren zu gehen.

Unter aggressivem Agieren als Abwehr von Über-Ich-Angst versteht Leuzinger-Bohleber einen Versuch der Bewältigung der Angst vor Verurteilung und Strafe, „[…] als Schutz also gegen die Bedrohung durch ein verfolgendes Über-Ich, die zu fühlen das Kind noch nicht aushalten könnte […]" (ebd., 249) durch Projektion der Verkörperung des vernichtenden Urteils in das Gegenüber. In der Begegnung ist es wesentlich, den

„Sinn des aggressiven Agierens“ ausreichend zu verstehen, zu halten und zu verarbeiten (containen), um als Gegenüber zu überleben und als solches entsprechend reagieren zu können. Aber alles „Sprechen, Denken und gemeinsame Verstehen kann vergeblich sein, wenn der innerpsychische Raum, in dem dies stattfindet, gefährdet ist“ (ebd., 250). Hier bezieht sich Leuzinger-Bohleber zuletzt auf Kinder (Jugendliche),

> „[…] deren innerpsychischer Raum, in dem Phantasien und Gefühle ‚gehalten’ werden können, von vornherein unzureichend oder beschädigt ist. Kinder, denen die containende oder mentalisierende mütterliche Funktion der frühen Betreuungspersonen nicht zur Verfügung stand, die mit anderen Worten keinen ‚Container’ für schwer erträgliche Affekte fanden, erleben ihre Angst und ihre aggressiven Gefühlsstürme als überwältigend, können sie nicht integrieren und nicht aushalten, versuchen solche unguten Empfindungen durch Projektion in ihr Gegenüber loszuwerden – der Andere ist der Böse – oder durch blindes Ausagieren“ (ebd., 251).

In der stationären sozialtherapeutischen Behandlung begegnen wir häufig Jugendlichen, die ihre Welt fragmentiert und als permanenten Angriff erleben und die damit verbundenen, nicht erträglichen Affekte agieren. Umso mehr bedarf es dann des Schonraums der Abteilung mit ihren möglichst klaren Strukturen, des kontinuierlichen Zusammenfügens zerrissener Zusammenhänge und des Haltens des therapeutischen Rahmens auf allen Arbeitsebenen, um auch diesen Jugendlichen entwicklungsförderlich begegnen zu können. Das ist naturgemäß schwierig, da man als Projektionsfläche für „ungute Empfindungen“ dient und dementsprechend heftigen Angriffen ausgesetzt ist.

2.1.4 Aggression und Gewalt in der und durch die Jugendlichengruppe

Die Betrachtung der Beziehungsdyade als Urmaßstab überschreitend, gehe ich nun auf aggressive bzw. gewalttätige Verhaltens- und Handlungsweisen in der und durch die Gruppe ein. Grundsätzlich braucht der Adoleszente in seiner Entwicklung die Gruppe. Bohleber (2006) beschreibt, dass für diese Entwicklungsphase die aggressive Herausforderung der (Erwachsenen-)Welt typisch ist:

> „Der Adoleszente benötigt die Zugehörigkeit zu Gruppen von Gleichaltrigen, um die seelischen Veränderungen […] zu bewältigen und neue Ich-Fähigkeiten und Wertsetzungen entwickeln zu können und seine kulturelle Einbindung zu fördern. Subkulturelle Milieus werden so zu Experimentierfeldern, […]. Diese Gruppen entfalten ihre eigenen spezifischen Verhaltensnormen, zu denen oft eine aggressive Herausforderung der Erwachsenenwelt gehört. Die Grenzen zu Antisozialität und Delinquenz sind bekanntlich in der Adoleszenz fließend. […] schon vor längerer Zeit ist beschrieben worden […] wie in adoleszenten Gruppen der Drang, etwas Aggressives zu tun, zu plötzlichen Ausbrüchen und Randaliereereien führt, die ohne bewusste Zielsetzung ausagiert werden. Je nach Gruppe kann hier manches entgleisen. Die

> Wertschätzung von Gewalthandlungen und brutaler Männlichkeit wird dann zur Gruppennorm und dient der Schaffung von Macht und Ansehen. Jugendliche loten durch Grenzüberschreitungen und radikale Provokationen aus, wie weit sie gehen können […]“ (Bohleber 2006, 124).

In ihrer Bedeutung für den Jugendlichen dient die Gruppe der Ablösung vom Elternhaus, der Neudefinition seiner Ziele und Werte und der Entwicklung eines unabhängigen Selbstbewusstseins (vgl. Jakubowics 1998, 59).

> „Die Gesellschaft fordert Anpassung. Das Charakteristische für den Ablösungsprozeß der Adoleszenten ist jedoch die Verweigerung der bestehenden Normen. Die Gruppe hat die Aufgabe, den Jugendlichen aus der Einsamkeit, die diese Verweigerung auch bewirkt, zu führen und eine neue Gruppenzugehörigkeit anzubieten“ (ebd., 59f).

Besonders, wenn seine Familie in abstößt oder wenn sie zerbrochen ist, benötigt der Jugendliche eine Gruppe,

> „[…] in der er die aus den Fugen geratenen Bilder von sich selbst und der Welt, von Werten und Normen neu entwickeln kann. […] Die Gleichaltrigengruppe hat für den Jugendlichen die Funktion einer Brücke, eines Übergangsraums (Winnicott) zwischen Familie und Gesellschaft“ (Fliedl 1998a, 108).

Dort sucht der Jugendliche Sicherheiten und Orientierung in Hinblick auf Selbstwert und Selbstbild, Autonomie und Identität in Abgrenzung zur Erwachsenenwelt (vgl. ebd., 106ff). Dieser Abgrenzungsprozess ist mit massiven Ambivalenzen verbunden. King (2007) beschreibt entwicklungstheoretisch einen Dreischritt von Trennung, Umgestaltung und Neuschöpfung (vgl. King 2007, 65):

> „Die psychische Arbeit, die dabei jeweils geleistet werden muss, liegt in *Abschied und Trauer*, zweitens in der *Fähigkeit, Bestehendes in Frage zu stellen und die damit verbundenen Ängste und Schuldgefühle* auszuhalten, und schließlich *darin, aus den vorhandenen Ressourcen Vergangenes und Gegenwärtiges zu einem neuen Lebensentwurf zu verknüpfen*“ (ebd.).

Das ist eine schwierige und ängstigende Herausforderung, die jeden Jugendlichen aus der Fassung bringen kann, besonders aber jene Jugendlichen, die sich in problematischen Lebenssituationen befinden und von der Gesellschaft als abweichend wahrgenommen werden. Kühnel (2002) beschreibt die Dynamik von Gruppen in diesem Kontext wie folgt:

> „Gruppenmitglieder grenzen sich gegenüber der Umwelt […] ab und schaffen ein Wir-Gefühl. Problematische Lebenssituationen können unter Umständen Aussenwahrnehmungen und Aussenbeziehungen reduzieren und die Homogenität nach innen verstärken. Sind Gruppen außerdem mit eingeschränkten Handlungsalternativen konfrontiert und werden sie von der Umwelt als abweichend wahrgenommen, so kann sich der Abgrenzungsprozess verstärken […]“ (Kühnel 2002, 1442).

Die Gruppe bietet Identität, Schutz und das Gefühl, dazuzugehören (so lange man sich den Gruppennormen unterordnet). Der Zusammenhang mit gewalttätigen Entgleisungen wird meist am Beispiel von rechtsradikalen Gruppen beschrieben:

> „Es entwickelt sich ein Wir-Gefühl, das der Abgrenzung zu denen da draußen dient. Solange man sich den Gruppennormen unterordnet, genießt man Schutz und gehört dazu. In diesem Prozess kommt es zu Gleichschaltungen mit gemeinsamem Gedankengut, Größenfantasien oder auch Vorstellungen, Auserwählte oder Retter zu sein, werden aktiviert. Kleidung und Aufmachung unterstützen die Uniformierung […]. Die Personen außerhalb erscheinen als Feinde, böse oder auch unmenschlich. In der Gewaltinszenierung werden traumatische Erfahrungen von Gewalt gesucht und wiederholt. Es handelt sich um einen Wiederholungszwang, der […] unterhalb der symbolischen Ebene operiert“ (Streeck-Fischer 2010, 74).

Diese Gruppe bietet dem Jugendlichen vordergründig eine „Identität, „[…] mit der er sich im Rahmen dieser Gruppe definieren kann, die ihm ein Stück Kontinuität vermittelt“ (Fliedl 1998, 109). Obwohl diese Identität insofern regressiv ist, als sie durch eine totale Identifikation mit der Gruppe entsteht und eine nur sehr begrenzte Individualität ermöglicht, ist sie eine Identität mit einem großen Machtgefühl. Damit bietet die Gruppe einen Selbstwert, den Fliedl als das „unheimliche Großartigkeitsgefühl der Destruktivität“ (ebd. 110) beschreibt. In diesem Sinne beschreibt Heinemann (2008), dass die Gruppe (insbesondere für männliche, gewalttätige Jugendliche) die Funktion der Sicherung der männlichen Identität hat (vgl. Heinemann 2008, 34).

> „Die Suche nach der Männergruppe zur Stabilisierung männlicher Identität beim Fehlen eines ödipalen Entwicklungsmodells hat Tradition. […] [D]ie Männergruppen der gewalttätigen Jugendlichen [sind] vom Fehlen der Verinnerlichung gesellschaftlicher Gesetze geprägt, sie dienen der individuellen Abwehr durch projektive Identifizierung und narzisstische Grandiosität“ (ebd., 36).

Des Weiteren wird beschrieben, dass diese Gruppenform eine scheinbare Autonomie bietet; scheinbar insofern, als „[…] die Abhängigkeit von den Eltern nur durch die antisoziale Tendenz in eine Gegenabhängigkeit umgewandelt wird“ (Fliedl 1998, 110). Gleichzeitig herrschen innerhalb der Gruppe starre Machtverhältnisse, in denen „[…] die Abhängigkeit von der idealen Autoritätsperson wiederholt wird“ (ebd.), wodurch es nicht zur intergenerationalen Auseinandersetzung im Sinne des Dreischritts Trennung – Umgestaltung – Neuschöpfung (der Beziehung) kommt, sondern zu Abwertung und (Beziehungs-)Abbruch. Was mir besonders wesentlich erscheint, sind die Klarheit und die Stabilität, die diese Gruppe schafft: Durch Feindprojektionen nach außen (das Böse ist im Fremden untergebracht und kann dort bekämpft werden), werden nicht erträgliche Ambivalenzen streng auseinander gehalten (statt im Laufe der Entwicklung integriert).

Gleichzeitig kommt es in dieser Gruppe auch zu Re-Inszenierungen von traumatischen Erfahrungen – sowohl in der Gewalt nach außen (durch die Gruppe) als auch durch die gewalttätige (Macht-)Struktur innerhalb der Gruppe kommt es zu Wiederho-

lungen – sowohl in der Rolle des Täters als auch des Opfers. So traumatisch diese Erfahrungen auch waren und sind, bieten sie dem Jugendlichen Sicherheit, weil sie nach ihm bekannten Mustern funktionieren. In diesem Sinne geht es hier ganz zentral um die Abwehr von Angst.

2.1.5 „Bevor ich mich zu Tode fürchte, bring ich einen Anderen um!“ – Zusammenhänge zwischen Angst und aggressivem Verhalten

Es wird immer wieder und von unterschiedlichen AutorInnen auf den Zusammenhang zwischen Angst und aggressivem Verhalten verwiesen – das ist ein Zusammenhang, den ich, wie soeben angesprochen, in vielen Fällen als zentral vermute und der verstanden werden muss.

Zunächst möchte ich, wiederum um dem Begriff an die Wurzel zu gehen, die etymologische Betrachtung voranstellen, die gut zeigt, wie schwierig es in manchen Situationen sein kann, an etwas heranzugehen bzw. sich einer Sache gewaltig zu zeigen. Der Begriff „Angst“ ist eine auf das deutsche und niederländische Sprachgebiet beschränkte Substantivbildung und gehört zur indogermanischen Wortgruppe von „eng“. Der Zusammenhang mit dem Begriff der Enge lässt ein erste gefühlsmäßige Annäherung an den Komplex der Angst zu – „eingeengt sein“, „nicht mehr weiter wissen“, „nahezu erdrückt werden“. Auch wenn man mit dem lateinischen „angustus“ (eng) bzw. „angustiae“ (Enge, Klemme, Schwierigkeiten) vergleicht, findet sich derselbe Zusammenhang (vgl. ebd., 18f).

Heinemann spricht von einem Circulus vitiosus von Angst und Gewalt (vgl. Heinemann 1996, 28). Sie beschreibt, dass ein Übermaß an Kränkungen zu Wut, Neid und Angst vor Vergeltung führt. Die Verwendung archaischer Abwehrmechanismen wie Spaltung, Verleugnung, Omnipotenzvorstellungen und projektive Identifizierung verhindert eine realistische Wahrnehmung von Personen und Umwelt sowie auch die Kontrolle aggressiver Impulse. Angst wird also verstanden als

> „Reaktion des Subjekts, wenn es sich in einer traumatischen Situation befindet, d.h. einer Reizüberflutung aus inneren oder äußeren Quellen ausgesetzt ist, die es nicht bewältigen kann“ (Laplanche 1973, 64ff) und

destruktive Aggression als Desintegrationsprodukt; sie ist ein Entwicklungsschicksal und kein primäres Datum! Destruktivität leitet sich ab aus der Transformation eines zunächst reaktiv aktivierten Subsystems (Aversion) in ein chronisch aktives, selbstaktivierendes System (vgl. Heinemann et.al. 2003, 32f).

Auf theoretischer Ebene bieten die Arbeiten von Heinemann et.al. (2003) und Streeck-Fischer (2004, 2006) einen umfassenden Hintergrund, vor dem die innere Not des Jugendlichen verstanden werden kann. Die AutorInnen messen realen Kindheitserfahrungen eine fundamentale Bedeutung bei. Sie gehen von einer massiven Bedrohung

der psychischen Existenz des Kindes durch traumatisierende (Beziehungs-)Erfahrungen aus, was zu archaischen und tiefsten Ängsten und in der Folge zu weiteren Instabilitäten im Beziehungs(er)leben führt. Die Rede ist von den schon ausgeführten (1) Ich-strukturellen Störungen (Abwehr, Realitätsprüfung, antizipierende Funktionen und Reizschutz betreffend), (2) Spezifischen Störungen in der Entwicklung des Über-Ich (rigides, sadistisches und verbietendes Über-Ich im engeren Sinn/extrem überhöhtes Ich-Ideal mit nicht erreichbaren Ansprüchen), (3) Narzisstischen Störungsanteilen (pathologische Selbststruktur, extrem hohe Kränkbarkeit und äußerst geringe Frustrationstoleranz) (vgl. dazu auch Rauchfleisch 1981, 1992, 1999) und (4) Mentalisierungsstörungen. Die daraus erwachsenden Einschränkungen und Störungen führen letztlich in einen Teufelskreis von Kränkung, Angst, Hoffnungslosigkeit und Gewalt. Streeck-Fischer (2006) versteht die Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit des Jugendlichen als Notstandsmaßnahmen zur Angstbewältigung und narzisstischen Reparation – als Ausdruck der Bedrohlichkeitsgefühle, der narzisstischen Verwundungen und Beschämungen. Diese Notstandsmaßnahmen

> „[…] gehen über die in der Adoleszenz geläufigen Stabilisierungen hinaus und verweisen darauf, wie bedroht diese Jugendlichen sind. […] Betroffene Jugendliche […] brauchen destruktive Aktionen als selbst rettende Maßnahmen“ (Streeck-Fischer 2006, 62f).

Ich habe einleitend betont, dass der Zusammenhang zwischen Angst und aggressivem Verhalten verstanden werden muss. Das scheint naheliegend und klar, ist jedoch in der Realität oft sehr schwierig, weil eben nicht die Angst als solche gezeigt und artikuliert wird. Auf der manifesten Ebene zeigt der Jugendliche Härte, Unberührbarkeit, Destruktivität – um die Angst nicht spüren zu müssen bzw. um nicht von ihr überschwemmt zu werden, bzw. um sie in seinem Gegenüber unterzubringen. Das kann, wird dieser Mechanismus nicht erkannt und so weit als möglich aufgeweicht, dazu führen, dass ein Jugendlicher in keiner Institution haltbar ist.

> „Diese Jugendlichen, so könnte man sagen, haben im Verlauf der Inszenierungen ihrer psychisch unerträglichen Affekte und ihrer traumatisierenden Objekterfahrungen aus der Vergangenheit auch in der Schule und im Bereich der Jugendhilfe kein hinreichend gutes Objekt auf den Plan rufen und finden können: einen um ihr seelisches Wohl besorgten Erwachsenen. Die professionellen Objekte scheinen dagegen unbewusst verstrickt gewesen zu sein in einen malignen Prozess, den sie nicht erkennen und aus dem sie folglich auch nicht aussteigen konnten, um auf Hilfe zum Gegensteuern zu sinnen. Ein wichtiger Grund scheint darin zu liegen, dass diese Jugendlichen auf der manifesten Ebene keine Angst, geschweige denn Hilfsbedürftigkeit zeigten, sondern sich weitgehend unberührbar und scheinbar autonom geben und allenfalls Angst *machten*“ (Von Freyberg et.al. 2006, 160).

Im Sinne des Konzepts der „antisozialen Tendenz“ nach Winnicott beschreiben die AutorInnen das zerstörerische Verhalten des Jugendlichen als Ausdruck archaischer

Angst, als Schutz- und Rettungsmaßnahme vor der inneren Destruktivität sowie auch als Suche nach dem Objekt:

> „Und es lässt an Winnicotts Konzept der ‚antisozialen Tendenz' denken, die er als einen ‚Hinweis auf Hoffnung' sieht, insofern das Kind durch sein zerstörerisches Verhalten ‚eindeutige Reaktionen der Umwelt (provoziert) so als suche es nach einem sich ständig erweiternden Rahmen, einen Kreis, dessen ursprüngliche Form die Arme der Mutter war'. […] Diese Suche setzt darauf, die minimale Spur des guten Objekts im Innern doch noch vor dem eigenen zerstörerischen Hass und der endgültigen Vernichtung schützen zu können: indem die Objekte bzw. Objektstrukturen der jeweiligen äußeren Realität durch destruktive Angriffe gezwungen werden zu reagieren, Vernichtung zu verhindern oder durch Strafmaßnahmen zu regulieren und so die Angriffe zu überleben – auch wenn sie dafür wiederum gehasst und weiter angegriffen werden müssen. In dieser Dynamik ist der Hass ein Ausdruck tief verunsicherter Bindungswünsche und die Aggression ein Ausdruck von archaischer Angst – und beides gleichsam ein letzter Schutz vor der Implosion der Destruktivität im Inneren durch die Wendung nach außen" (Von Freyberg et.al. 2006, 161).

In der Durchführung des Gewaltpräventionsprojekts hat sich gezeigt, dass einzelne Jugendliche diesen Raum gut nützen können, um Teile ihrer inneren – ängstigenden und destruktiven – „Geschichten" nach außen zu bringen. Es scheint, als wäre es entlastend, einen strukturierten und festgelegten Rahmen vorzufinden, in welchem diese „Geschichten" erzählt werden dürfen. So schildert beispielsweise ein Jugendlicher bei der Übung, welches Tier er gerne wäre, dass er schon ein Mal eine Maus auf sadistische Weise getötet und anschließend, auf ein Steckerl gespießt und verbrannt hätte, um dann eindringlich zu betonen, wie groß seine Angst vor Mäusen und Ratten sei, dass diese aber „eh mit einer Luftdruckpistole seines Freundes erschossen werden könnten". Im Rahmen des Projekts hat diese Geschichte ihren Platz, kann gemeinsam mit dem Jugendlichen betrachtet werden, die Angst kann thematisiert werden. In seiner Erzählung wechselt der Jugendliche abrupt in die Gegenwart und spricht über seine Aktivitäten an den Wochenenden, die er zu Hause verbringt. Er erzählt, dass er mit seinem Freund mit der Luftdruckpistole nächtelang unterwegs ist. Zu Beginn ist seine Erzählung lustvoll und großartig, am Ende dominiert jedoch die Angst – die Angst vor der Polizei wegen delinquenter Handlungen, die Angst „ein schlechter Mensch zu sein", die Angst „immer ein Versager zu bleiben" (keine Zukunft zu haben). Ich denke, dass die Schaffung von solchen Erzähl- und Reflexionsräumen einen fundamentalen Aspekt der sozialpädagogischen und -therapeutischen Arbeit mit dem Jugendlichen darstellt. Es geht um die gemeinsame Entwicklung von Übergangsräumen, in denen der Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Innen und Außen dabei unterstützt werden kann, innerhalb eines geschützten Rahmens über sich selbst, über seine Angst, seine Aggression und Gewalt nachzudenken und zu erzählen. Das impliziert aber sowohl ein Aushalten und (wohlwollendes) Anschauen seiner inneren „Ge-

schichten“ wie auch eine beständige und dosierte Konfrontation mit der vorhandenen Realität.

2.2 Adoleszenz

Wenngleich an unterschiedlichen Stellen schon Einiges über die Adoleszenz, ihre Herausforderungen und Schwierigkeiten gesagt wurde, sei in diesem Abschnitt vertiefend auf diese Entwicklungsphase unter besonderer Berücksichtigung der Problematik gehandelter Botschaften eingegangen. Dabei bilde ich die folgenden Schwerpunkte:

- allgemeine Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz,
- pathologische Adoleszenzentwicklung – „Seelenblindheit“
- männliche Adoleszenz,
- gehandelte Botschaften/Re-Inszenierungen,
- die Bedeutung von Größenfantasien in der Adoleszenzentwicklung
- mangelnde Mentalisierungsfähigkeit und
- Persönlichkeitsentwicklungsstörungen/strukturelle Störungen im Jugendalter.

Im Zusammenhang mit einem krisenhaften oder pathologischen Adoleszenzverlauf bei einem Jugendlichen mit psychosozial komplexer Problemkonstellation und deren spezifischen Formen der (Nicht-)Bewältigung von Adoleszenzaufgaben werde ich besonders die Funktion der Aggression/der Gewalt im Agieren des Jugendlichen in den Blick nehmen. Dabei soll über die Bedeutung, die Art und Weise sowie über die Folgen von Re-Inszenierungen traumatischer Beziehungserfahrungen nachgedacht werden. In dieser Betrachtung wird den Verstrickungen in traumatisierenden und traumatischen Beziehungen besonderes Augenmerk geschenkt; dabei wird auf die Besonderheiten im Behandlungsverlauf eingegangen, Besonderheiten, die Streeck-Fischer in ihrer pathologischen Form als Tanzfigur („deadly dance“) beschreibt (vgl. Streeck-Fischer 2006, 194f).

2.2.1 Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz

In der Adoleszenz werden mannigfache Aufgaben an die Psyche des Jugendlichen gestellt: die Auseinandersetzung mit dem genital reifen Körper sowie auch mit veränderten sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen, die an die adoleszente Person gestellt werden. Der Jugendliche ist konfrontiert mit der Aufgabe der Identitätsfindung und -bildung sowohl im innerpsychischen Bereich als auch hinsichtlich des sozial definierten Übergangsstadiums, welches das Jugendalter darstellt. In diesem Über-

gangsstadium ist der Jugendliche gezwungen, Entscheidungen in Richtung einer endgültigen Selbstdefinition zu treffen (vgl. Tillmann 1997, 210).

> „Es geht um Fragen grundsätzlicher Einstellungen [...]; um Fragen der Berufsrolle, in der man sich verwirklichen will und um Fragen der Beziehungsform, in der man leben möchte. All dies ist sowohl von vielen Faktoren ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer Art, von den Zufällen des Kennenlernens und der Intensität von Beziehungen abhängig als auch von den unbewußten Interpretationen, Ängsten, Wünschen und Konfliktstrategien, die sich als Resultat bisheriger Lebensgeschichte ergeben. Aus dem Zusammenspiel wird schließlich eine Identität [...]“ (Muck 1993, 49).

Es sind jeweils besondere soziale, physische, biologische und kulturelle Bedingungen, die die Entwicklung lenken, ermöglichen oder belasten (vgl. Flammer 2009, 102).[23] Identität ist kein einheitliches und schon gar kein einfaches Konzept, besonders unter den erschwerten Bedingungen psychosozialer Problemlagen; es hat intrapsychische und interpersonelle Komponenten (vgl. Kernberg et.al 2005, 35). Nach Erikson (1973), der über den gesamten menschlichen Lebenslauf acht normative Krisen formuliert hat, ist die fünfte dieser Krisen typisch für die Adoleszenz, die er als Krise (im Sinne von „Scheideweg“ – vgl. ebd., 96f) zwischen Identität und Identitätsdiffusion benennt.

> „Neuartige körperliche Veränderungen und Erwartungen der Umwelt stellen neue Herausforderungen dar. Das verlangt eine (neue) Identitätsdefinition. Der Jugendliche stellt sich selbst infrage und versucht Identitäten, vor allem in neuen sozialen Rollen: sich verlieben, Anschluss an Jugendgruppen, politische Tätigkeit, Auseinandersetzung mit der Demokratie, Anschluss an Führer, Einübung der Treue, Berufsentscheidung, Tagebuchaufzeichnungen, dichterische Versuche etc.
> Unbefriedigende Identitätsfindung stellt sich später als ‚ewige Pubertät’, Ruhelosigkeit oder voreilige Begeisterungsfähigkeit für große oder abrupte Veränderungen ein“ (ebd., 97).

Erikson geht von der persönlichen Identität als dem Bewusstsein des Menschen von seiner „Selbstkonsistenz und Kontinuität über die Zeit hinweg“ (Erikson 1959, 23) aus, die auch für andere erkennbar ist. Die Identitätsbildung wird formuliert als Prozess, bei dem der Jugendliche

> „[…] frühere Identifikationen und Introjekte miteinander verbindet oder sich ihrer entledigt und dadurch zu einer integrierten persönlichen Identität gelangt. Akzeptanz und Anerkennung dieser Person durch die Gemeinschaft sind ein wesentlicher Teil dieses Prozesses. Nach Erikson kann es dann zu einer akuten Identitätskonfusion kommen, wenn der Jugendliche gleichzeitig mit unterschiedlichen Forderungen konfrontiert wird: mit der ‚Forderung nach Engagement in den Bereichen körperliche Intimität, existentielle Berufswahl, entschlossener Konkurrenzkampf und psychosoziale Selbstdefinition’“ (Kernberg et.al. 2005, 35).

[23] Hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz gibt es verschiedene Kataloge, die ich hier nicht genauer anführen möchte. Ich verweise exemplarisch auf Flammer (2009).

Die Pubertät als physiologische Bedingung des Jugendalters wird durch den zweiten Triebschub, durch den biologischen Reifungsvorgang, eingeleitet und führt schließlich zur Geschlechtsreife. „Mit dem neuen Triebschub werden alte, in der Latenzzeit vorübergehend bedeutungsloser gewordene Trieb- und Beziehungskonflikte wiederbelebt und aktiviert [...]“ (Muck 1993, 48), welche durch die Verdrängungsabwehr zu einem unbewusst gewordenen Fühlens- und Verhaltensmuster geworden sind. Damit kommt der Adoleszenz als Entwicklungsphase eine zentrale Aufgabe zu: die Integration zweier wichtiger Aspekte – von Regression und Progression. Blos (1978) bezeichnet die Adoleszenzentwicklung als zweite Individuation und zeigt auf, dass es zur regressiven Wiederbelebung infantiler Bedürfnisse und Beziehungsformen kommt, wodurch sich die Chance eröffnet, einen progressiven Entwicklungsschub einzuleiten, der die Entwicklung neuartiger Lösungen dieser alten infantilen Konflikte ermöglicht. In der Adoleszenz geht es im Sinne der zweiten Individuation um das „innere Disengagement“ (Bohleber 1996, 15) von den mächtigen infantilen Bezugspersonen, was durch eine „normative adoleszente Regression“ (ebd.) zu Stande kommt, die den Jugendlichen in Berührung mit unbewusst schwelenden, infantilen Ängsten, Bedürfnissen und Abhängigkeiten bringt. Im Zentrum der Konflikte stehen Interpretationen und Fantasien; was zählt, sind nicht nur die Fakten, sondern ihre subjektiven Bedeutungen, die unbewusst gewordene Interpretation des Gewesenen. Die dadurch eintretende Aufweichung und Labilisierung psychischer Struktur kann zu einer großen Chance für korrigierende emotionale Erfahrungen werden, birgt aber naturgemäß auch eine immense Vulnerabilität und Diffusionsgefahr.
Die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz sind qualitativ und in ihrer Strukturiertheit deutlich anders als die im Kindesalter:

> „Im Kindesalter geht es um die Entwicklung elementarer kognitiver und sprachlicher Kompetenzen, die Erstentwicklung sozialer Kooperationsfähigkeit und moralischer Grundorientierung – also um Aufgaben, deren Bewältigung und Lösung in vielerlei Hinsicht die Basis für die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter bilden. [...]“ (Hurrelmann 1997, 34).

Das (bis dahin kindliche) Weltverständnis des Jugendlichen gerät in der Adoleszenz ins Wanken und soll über den Weg der zu entwickelnden Fähigkeit zur Selbstreflexion neu organisiert werden. Das Ich ist bei dieser Aufgabe zeitweilig in seinen regulativen und in seinen Steuerungsfunktionen überfordert. Das Ausmaß der Überforderung (vor Allem im Bereich des Selbstempfindens) ist abhängig davon, wie gut oder schlecht „[...] ausbalanciert ein Individuum intrapsychisch und interpersonell in diese Stromschnellen des Entwicklungsgeschehens hineingerät“ (Bürgin 1999, 129f). Die Adoleszenz ist damit ein Lebensabschnitt, in dem angesichts der massiven Veränderungen und der zu lösenden Aufgaben Impulse, Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle und Empfindungen eine ungeahnte Heftigkeit und Intensität bekommen (vgl. ebd., 128f). Die Aufgabe, sich von den Eltern abzulösen und die eigene Identität zu entwickeln und zu

stabilisieren, stellt eine große Herausforderung und eine Phase hoher Verletzlichkeit dar:

> „Mit der Umgestaltung der Grundbeziehungen zu den bedeutungsvollen Anderen kündigen sich auch zentrale Neuumschreibungen im Selbstempfinden, in der Akquisition persönlicher Werteinstellungen, in frischen Formen der eigenen Identität und in einer andersartigen sozialen Integration an [...]. Oszillierende Bewegungen zwischen emotionaler Abhängigkeit und Unabhängigkeit, zwischen Regression und Progression, zwischen Eindrücken, über den eigenen Körper, die eigenen Gefühle und die eigenen Gedanken verfügen zu können, und dem Gewahrwerden von heftiger Fremdbestimmung bewirken eine Verunsicherung im Lebensgefühl, eine Aufbruchstimmung und komplexe Balanceakte wie auf einem schwankenden Schiff“ (ebd., 129).

In dieser Situation der „doppelten Verunsicherung“ (Tillmann 1997, 210) – einerseits durch körperliche und intrapsychische Veränderungen und andererseits durch die veränderten sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – bricht das für das Kind gewohnte Abwehrgefüge zusammen. Je konflikthafter und traumatischer die bisherige Entwicklung war, desto mehr muss externalisiert werden, desto größer wird die Verarmung der inneren Welt und desto stärker kommt es zum Ausagieren (vgl. Fliedl et.al., 2005). Die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz führen zu einer massiven Konzentration auf sich selbst und sind mit Verunsicherungen, Krisen und Ängsten verbunden, zumal der Rückgriff auf elterliche Vorbilder und Sicherheiten mit der Gefahr der Regression und der Passivität verbunden ist und somit weitgehend abgewehrt werden muss. Diese Abwehr geschieht durch Größenfantasien und durch Agieren, durch Mechanismen also, die bis zu einem gewissen Grad typisch und notwendig für diese Lebensphase sind und einem sich zu entwickelnden Bild des Selbst und der eigenen Identität dienen. Sie stehen grundsätzlich im Dienst der progressiven Entwicklung (vgl. Blos 1963, 114), können jedoch unter bestimmten Bedingungen jene pathologischen Formen annehmen, denen man in der stationären sozialtherapeutischen Behandlung Jugendlicher begegnet. Um die Aufgaben der Adoleszenz zu bewältigen, bedarf es einiger Entwicklung und Veränderung des Ich in Hinblick auf Reflexionsvermögen und Identitätsbildung.

> „Die Veränderung des Ich in der Pubertät beginnt mit der zunehmenden Fähigkeit, verallgemeinernd, abstrahierend und begrifflich zu denken. Die Naivität des einfachen Hinnehmens geht in gleichem Maße verloren, wie die Selbständigkeit des Denkens zunimmt“ (Muck 1993, 48).

In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der Latenzperiode, deren wesentlichstes Merkmal die Verschiebung der Besetzung vom äußeren zum inneren Objekt ist (vgl. Schuster et.al. 1991, 116) für die Adoleszenz evident. Es bedarf nämlich eines in der Latenz gestärkten Ich, damit sich die Adoleszenz als Entwicklungsphase überhaupt etablieren und der Adoleszenzprozess bewältigt werden kann (vgl. Blos 1978,

27). Die Bedeutung der Latenzperiode für die Adoleszenz gründet nach Blos darin, dass es gerade diese Periode ist,

> „[...] in der dank der Entwicklung neuer physischer und geistiger Fähigkeiten, neue Wege zur Beherrschung der Probleme der sozialen Einordnung in die Umgebung gefunden werden. Dazu kommt, daß die Latenzentwicklung die Spannungstoleranz verstärkt und geordnetes Leben möglich macht. Sie erweitert aber auch die konfliktfreie Sphäre des Ich, schafft stabile und weniger ambivalente Objektbeziehungen und entwickelt gut funktionierende und zuverlässige Methoden zur Erhaltung des Selbstbewußtseins“ (ebd., 27).

Der regressive Sog stellt für Blos den eigentlichen Gefahrenpunkt für das adoleszente Ich dar, was die Bedeutung, die er der Ich-Entwicklung in der Latenzperiode beimisst, nochmals erklärt. Vor allem die Angst des männlichen Jugendlichen, so Blos (1985), richtet sich in erster Linie gegen Passivität und Regression. Dieser negative Komplex wird am Ende der Adoleszenz gelöst, wenn der Jugendliche seine Wünsche an den dyadisch idealisierten Vater aufgibt, indem er diese idealisierte Beziehungsform verinnerlicht und in das reife Ich-Ideal aufnimmt. Als gesonderte Instanz stellt ein reifes Ich-Ideal eine strukturelle Innovation am Ende der Adoleszenz dar, ein „Vorbild [...], an das das Subjekt sich anzugleichen sucht“ (Laplanche et.al. 1973, 203).

Als Komponenten der Identität halten Kernberg et.al. (2005) fest:

- ein realistisches Körperbild,
- Selbstkonsistenz,
- konsistente Einstellungen und Verhaltensweisen,
- zeitliche Kontinuität hinsichtlich des Selbsterlebens, der Natürlichkeit und der Authentizität,
- eine klare Geschlechtsidentität,
- ein internalisiertes Gewissen und ein
- Bewusstsein der eigenen ethische Zugehörigkeit (vgl. Kernberg et.al. 2005, 35f).

Von Seiten der Objektbeziehungstheorie werden die inneren Repräsentationen, die der/die Einzelne von dem Verhältnis Selbst-Andere/r bildet, beschrieben. Das Erleben der eigenen Identität wird in den Begriffen des Empfindens des eigenen Getrenntseins und der Individuation unter Berücksichtigung der Anderen beschrieben. „Die Integration der Selbst- und Objektrepräsentanzen vollzieht sich in einem Entwicklungsprozeß, der durch Erfahrungen und biologische Faktoren beeinflußt wird“ (ebd., 36). In meinem Verständnis des Identitätsbegriffs folge ich Bohleber (1992), der Identität als „Balance [...] zwischen äußeren Erwartungen, gesellschaftlichem Rollenverhalten und der inneren Wirklichkeit, den Phantasien und persönlichen idiosynkratischen Wünschen“ (Bohleber 1992, 355f) bezeichnet. Die Ich-Identität wird hier beschrieben als Prozessgeschehen, das

> „[...] ‚zwischen' dem Person-Kern mit seinen Strukturen Ich-Es-Überich, den Selbst- und Objektrepräsentanzen auf der einen Seite und der Übernahme bestimmter sozialer Rollen, Verhaltensnormen und Überzeugungen auf der anderen Seite anzusiedeln ist" (ebd., 358).

Nach Bohleber kommt der Identität eine Mittelstellung zwischen innerer und äußerer Welt zu. Sie ist von ihrer Struktur her den im intermediären Raum angesiedelten Übergangsobjekten im Sinne Winnicotts verwandt. Damit Identität sich entwickeln kann, ist es notwendig, dass im Kindesalter die Fähigkeit zum alleine sein und somit das Gefühl eines eigenen, psychischen Raums entwickelt wurden.

> „Mit dem Erwerb der Fähigkeit zur inneren Repräsentation und einer objektivierbaren Selbstrepräsentanz entwickelt und erweitert sich innerhalb dieses intermediären Raumes das Identitätsgefühl. Das Kind eignet sich zunehmend ausdifferenzierte Selbst-Bilder an" (ebd., 355).

In seiner Darstellung der Entwicklung des Identitätsgefühls bezieht Bohleber sowohl intrapsychische als auch interaktive Prozesse mit ein, indem er davon ausgeht, dass wir Zeit unseres Lebens auf die Interaktion mit Anderen angewiesen sind, damit wir uns uns selbst aneignen können, was im Interaktions-Kontext der frühen Mutter-Kind-Beziehung verwurzelt ist (vgl. ebd., 356f). Die Bedeutung der frühkindlichen Erfahrungen innerhalb dieser Interaktion gründet darin, dass der Prozess der Identitätsbildung sich nur dann vollziehen kann, wenn ein Gefühl von Kontinuität (das heißt ein Gefühl, trotz Veränderungen der/die Selbe bleiben zu können) verinnerlicht werden konnte, welches in der vorsprachlichen Mutter-Kind-Beziehung gründet (vgl. ebd., 357f) und

> „[...] wenn die Selbst- und Objektrepräsentanzen sicher sind und das Selbst dabei nicht von Gefühlen [...] überwältigt wird, [...] von Gefühlen der Kleinheit, Hilflosigkeit und Ohnmacht sowie von Trennungs- und Verlustängsten" (ebd., 357).

Hier wird angenommen, dass sich das Selbst und die Identität im Säuglings- und Kleinkindalter zunächst in einem externalen Spiegelungsprozess zu entwickeln beginnen, um sich im Laufe der weiteren Entwicklung des Kindes mit der Etablierung stabiler innerer Selbst- und Objektrepräsentanzen sowie der Ich- und Über-Ich-Funktionen zu einem internalisierten Spiegelungsprozess umzuformen, der das Gefühl des „So-bin-Ich" konstituiert. Dieses Gefühl unterliegt allerdings in Abhängigkeit von den realen Objekten, von der Umgebung und den realen narzisstischen Gratifikationen seitens dieser Objekte und der Umgebung einer ständigen Entwicklung. In diesem Sinne kann Identität als ein lebenslanger, dialektischer Prozess verstanden werden, „[...] bei dem Wahrnehmung und Veränderung des eigenen Selbst immer auf soziale Objekte bezogen und mit ihnen verklammert ist" (ebd., 360).
Vorausgesetzt, er findet entsprechende und förderliche Bedingungen in seiner Umwelt vor, wird der Jugendliche in der Adoleszenz mit der Zunahme der Fähigkeit, verallgemeinernd, abstrahierend und begrifflich zu denken, in die Lage versetzt, „[...] die Phä-

nomene der Welt und des eigenen Selbst zu reflektieren [...]“ (Muck 1993, 48f). Mit dieser Fähigkeit zur Selbstreflexion kommt es auch zur Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, die in die Identität der Person integriert werden muss.

> „Erst durch die Adoleszenz wird der Mensch gleichsam geschichtsfähig, d.h. fähig, sich eine Geschichte zu schaffen, indem er Vergangenes symbolisiert und dem Prinzip der Nachträglichkeit zugänglich macht“ (Erdheim 1993, 94).

Erdheim beschreibt die Adoleszenz damit als „Avantgarde des Individuums“ (ebd., 86), die das Individuum veranlasst, „[...] die angeblich gesicherten Bestände der Tradition auf neue Weise zu sehen, d.h. neue Traditionen aufzubauen“ (ebd.). In diesem Sinne kann die Adoleszenz eine Phase sein, in der

> „[...] neue Fähigkeiten entwickelt und Selbstheilungskräfte mobilisiert werden, indem frühkindliche Traumata transformiert [...] und bewältigt werden [...]. Die Adoleszenz kann unter Umständen jedoch auch zu einer Zeit der schweren Traumatisierungen, der Zusammenbrüche, des Beginns von schweren chronifizierten psychischen Erkrankungen, der Dissozialität und des Ausstiegs aus der Gesellschaft werden“ (Streeck-Fischer 1999b, 13).

Gerade in der Adoleszenz kommt es wegen der veränderten Impuls-Abwehr-Balance mit relativer Ich-Schwäche und der übrigen Umbauprozesse intrapsychischer, interpersoneller und sozialer Art (vgl. Bürgin et.al. 1997, 146) häufig zur Symptombildung. Der Verlauf der Adoleszenz – ob normal oder krisenhaft und pathologisch, hängt davon ab, „[…] ob es dem Jugendlichen gelingt, in Verbindung mit seinem bisherigen (inneren und äußeren) Bezugssystem zu bleiben“ (Streeck-Fischer 2006, 44).

2.2.2 Pathologische Adoleszenzentwicklung – Trauma und Entwicklung

Die grundsätzliche Verletzlichkeit des Jugendlichenalters schafft angesichts der Aufgabe der Neuorientierung eine spezifische Anfälligkeit für (Re-)Traumatisierungen, die umso schlimmere Auswirkungen haben, je frühere und je schwerere Traumatisierungen vorliegen. Die traumatische Situation wird dann immer wieder re-inszeniert, da ihr anders kein Ausdruck verliehen werden kann, die Heftigkeit der Gefühle (deren Inhalte abgewehrt und damit unbewusst gemacht worden sind) jedoch nach einem Ausdruck verlangt. So kann ein scheinbar unbedeutendes Alltagsereignis in irgendeiner Form an das traumatische Erlebnis, an die damit verbundene Ohnmacht und Hilflosigkeit (unbewusst) erinnern, was zu einer Re-Inszenierung des Traumas führt.

> „Jegliches Erlebnis oder Ereignis, das ein Individuum an eine traumatische Erfahrung erinnert, kann [...] den alten Zustand der emotionalen Hilflosigkeit und der Reizüberflutung innerhalb kürzester Zeit wiederaufleben lassen. Traumatisierung hinterläßt also eine persistierende, erhöhte Vulnerabilität“ (Bürgin et.al. 1997, 147).

Betrachtet man hier nochmals die Auswirkungen früher Traumatisierungen, nämlich die psychodynamischen Konflikte (eine große Instabilität in den sozialen Beziehungen und eine stark aggressive Besetzung der Bilder von sich selbst und von Anderen) sowie auch die Störungen in der Struktur des Ich und des Über-Ich, so wird verstehbar, dass die Aufgaben der Adoleszenz für einen Jugendlichen mit (unbewältigten) traumatischen Erfahrungen ein kaum zu bewältigendes Hindernis darstellen müssen. Ohne ein weitgehend stabiles Gefühl der eigenen Wirksamkeit und ohne der in der vorausgegangenen Latenzperiode im günstigen Fall entwickelten Fähigkeiten zur Organisation, Planung und Antizipation wird diese Entwicklungsphase der Um- und Neustrukturierung und der auf das Erwachsenenleben ausgerichteten Orientierung des Selbst in der Welt gleichsam zu einer Reise, welche von Gefühlen der Leere, der tiefen Einsamkeit, der Heimatlosigkeit und der Mangelhaftigkeit sowie von Zerfalls- und Vernichtungsängsten geprägt ist (vgl. Streeck-Fischer 1999c, 176). An dieser Stelle sei daran erinnert, dass der Prozess der Identitätsbildung sich nur dann vollziehen kann, wenn ein Gefühl von Kontinuität entwickelt werden konnte und

> „[...] wenn die Selbst- und Objektgrenzen sicher sind und das Selbst nicht von Gefühlen [...] überwältigt wird, [...] von Gefühlen der Kleinheit, Hilflosigkeit und Ohnmacht sowie von Trennungs- und Verlustängsten“ (Bohleber 1992, 357).

Traumatische Erfahrungen im Sinne eines erlebten, krassen Macht-Ohnmacht-Verhältnisses und einer narzisstischen Kränkung haben nun aber Gefühle der Hilflosigkeit, der Ohnmacht, der eigenen Wirkungslosigkeit und der Scham, Trennungs- und Verlustängste sowie eine äußerst instabile innere Objektwelt zur Folge, die schon in den vorangegangenen Phasen der psychischen Entwicklung ihre Auswirkungen hatten, z.B. auch hinsichtlich der Entwicklung der Ich-Funktionen in der Latenzzeit.
Die Bedeutung der vorangegangenen Ich-Entwicklung für die Adoleszenz wird auch dann deutlich, wenn man bedenkt, dass in dieser Lebensphase der Jugendliche sich seine Lebensgeschichte nach dem Prinzip der Nachträglichkeit durch eigene Sinngebung der Vergangenheit quasi erstmals selbst schreibt und damit neue Perspektiven eröffnet werden können. Dies setzt allerdings die Tätigkeit eines weitgehend intakten Ich voraus, „[...] das zu symbolischen Überarbeitungen der Vergangenheit in der Lage ist“ (Streeck-Fischer 1999b, 19). Blos (1963) sieht darin den Ursprung des pathologischen Agierens. Er nimmt an, dass ein frühes Trauma (gekoppelt mit anderen Faktoren) zweifellos eine Voraussetzung für das Agieren ist, das die Fähigkeit der Bewältigung eingebüßt hat und sich als Vermeidungshandlung entpuppt. Die Besonderheit des Agierens gründet nach Blos in einer defekten Symbolbildung, „[...] durch welche normalerweise eine Handlung durch entsprechende Vorstellungen in der Gedanken- und Phantasiewelt [...] ersetzt oder gehemmt werden kann“ (Blos 1963, 105).

> „Wenn das Gedächtnis nicht durch den Erwerb von Wortsymbolen fest und klar geformt wird, dann existiert für eine angepaßte Einschätzung der gegenwärtigen Realität keine brauchbare Struktur des Erinnerungsapparates. Unter solchen Bedingun-

> gen bleiben die präverbalen Modalitäten [...], nämlich Phantasie und Aktion die einzig verfügbaren Mittel, um sich mit der noch nachdrängenden Vergangenheit auseinanderzusetzen“ (ebd.).

Auch Erikson (1973) weist darauf hin, dass der Ausbildung einer Ich-Identität das erfolgreiche Abschließen der vorangegangenen Phasen der Entwicklung zu Grunde liegt, insbesondere auch das positive Abschließen der ersten oralen Phase, deren zentrales Thema die Entwicklung des Urvertrauens ist: „Eine dauernde Ich-Identität kann sich nicht bilden ohne das Vertrauen der ersten oralen Phase“ (Erikson 1973, 109). Traumatische Erlebnisse der frühen Kindheit und auch langandauernde traumatisierende Lebensumstände und Beziehungserfahrungen führen zu einem Mangel oder Verlust des basalen Vertrauens sowie zu einem geschwächten, in seinen Funktionen beeinträchtigten Ich, was eine gelungene, stabile Identitätsbildung in der Adoleszenz verunmöglicht, da ein

> „[...] ‚vorentmutigtes Ich’ [...], dem die notwendige narzißtische Bestätigung seitens der sozialen Umwelt [...] versagt geblieben ist, [...] durch die Entwicklungsherausforderungen der Adoleszenz in besonderem Maße erschüttert“ (Streeck-Fischer 1992, 752) wird.

Als Abwehr gegen eine drohende Identitätsdiffusion werden Intoleranz und Überidentifikation als typische Reaktionsformen beschrieben, mit denen Jugendliche sich gegen das Gefühl wehren, das Leben und das Selbst nicht zu fassen zu bekommen. Als typische Abwehr männlicher Jugendlicher gegen die Beschämung, der sie im Zusammenhang mit einem Trauma ausgesetzt waren (und sind), beschreibt Streeck-Fischer einen „Panzer aus unberührbarer Härte, gesichtsloser Uniformierung und Kälte“ (Streeck-Fischer 1999c, 177).
In der stationären Psychotherapie wird mit Jugendlichen gearbeitet, die zumeist Gewalterfahrungen, Misshandlung, Vernachlässigung und andere schwere Traumata erlitten haben, und die die Adoleszenz ohne Unterstützung keinesfalls als sogenannte „zweite Chance“ (im Sinne einer nachträglichen Symbolisierung und Bearbeitung) nutzen können, sondern sich vielmehr in einen Teufelskreis von immer wieder inszenierten Traumatisierungen verstricken, da bei schweren Traumata, die mit einer massiven Überwältigung des Ich einher gehen, das Prinzip der nachträglichen Symbolisierung nicht gelten kann.

> „Geschichtslosigkeit und psychische Blindheit sind die häufigen Folgen einer nicht bewältigten traumatischen Situation, die jenseits einer Symbolwelt in Flashbacks, in gehandelten Botschaften oder primären Wiederholungszwängen [...] wiederhergestellt wird. Das Ereignis selbst kann gerade nicht nachträglich überarbeitet werden. Es hat je nach Ausmaß [...] das Weltvertrauen zerstört und beinhaltet die Erfahrung, daß schrecklichste Phantasien tatsächlich Realität werden können“ (Streeck-Fischer 1999b, 19).

Menschen, die in ihrem Fühlen, Denken und Handeln erstarrt sind und keine Bilder, keine Gefühle und keine symbolische Sprache entwickeln konnten, bezeichnet Streeck-Fischer als „seelisch blind“ (ebd.). Hier hat die traumatische Erfahrung jenen inneren Raum zerstört, der auf einer symbolischen Ebene zwischen der äußeren und der inneren Realität vermittelt. Diesen Raum der Symbole und des Erlebens bezeichnet Streeck-Fischer in Anlehnung an Winnicott als Übergangsraum, dessen Entfaltung von einer guten basalen Vertrauensbeziehung und von guten Objekterfahrungen abhängt (vgl. ebd., 179). Dieser Zwischenbereich des Erlebens wird verstanden als „[...] Ruheplatz für das Individuum [...], wenn es mit der lebenslänglichen Aufgabe beschäftigt ist, die innere und die äußere Realität getrennt und dennoch miteinander verknüpft zu halten“ (Winnicott 1997, 302). Er entwickelt sich, indem das Kleinkind die Erfahrung macht, dass das Objekt auch außerhalb der eigenen Vorstellungskraft existiert, was zu einer Differenzierung zwischen Realität und Fantasie führt. Dann kann das Kind im Spiel oder in Worten das Objekt attackieren bzw. es in einem situativen Kontext vorübergehend hassen, ohne dass es befürchten muss, dadurch das Objekt real zu zerstören und/oder endgültig zu verlieren. Wird nun dieser intermediäre oder intersubjektive Raum durch Traumata – durch ein Einbrechen einer unvorstellbaren, grausamen Realität in die Fantasie und durch die „radikale Verneinung des anderen“ (Streeck-Fischer 1999c, 180) – zerstört,

> „[…] zerbricht die Spannung der Behauptung der eigenen Realität und der Anerkennung der Realität des anderen. Die kreative Balance zwischen eigenen Allmachtsvorstellungen und der Anerkennung der Realität des anderen Subjekts [...] geht verloren. [...] Die *Grenzen*, die das Selbst in der Entwicklung normalerweise in der Begegnung mit dem Objekt und mit der Anerkennung von dessen Existenz findet, und später in den sozialen Regeln und Normen von Institutionen, der Gesellschaft und deren Realität, werden durch diese Zerstörung *aufgelöst*. Bei frühen und anhaltenden Traumatisierungen werden sie gar nicht erst gebildet“ (ebd., 180f).

Die Schutzmaßnahmen, die gegen die erfahrene Negation reaktiviert werden, sind Allmachtsfantasien, Selbstaufblähung, ein Mangel an oder der Verlust der Wahrnehmung des/der Anderen und die Verleugnung der Realität sowie eine massive Entwertung des/der Anderen und dessen/deren Realität. „In der Therapie werden solche Störungen vor allem an den Grenzen des Rahmens und der Beziehung [...] re-inszeniert“ (ebd., 184). Die Zerstörung der Grenzen zwischen Innen und Außen, „[...] die die Person normalerweise in der Begegnung mit dem Objekt und mit der Anerkennung seiner Existenz durch den anderen findet“ (ebd., 182), drückt sich in den vielfältigen Grenzverletzungen aus. Grenzverletzendes Verhalten kann also als Ausdruck der Nicht-(an)erkennung der Realität des/der Anderen (vor dem Hintergrund der Nichtanerkennung der eigenen Realität) verstanden werden.

Sozialpädagogisch Tätige müssen also darauf vorbereitet sein, dass sie in der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen, traumatischen Beziehungsformen begegnen, die

sich durch einen starken Missbrauchs- und Misshandlungscharakter sowie durch eine hohe manipulative Tendenz auszeichnen. Die Aufgabe der Betreuenden ist es dann, die Grenzüberschreitungen der Jugendlichen nicht zuzulassen. Ein Zulassen der Grenzüberschreitungen würde ein Sich-Verstricken in traumatisierende Beziehungen bedeuten. Damit ist es die Aufgabe des Betreuungspersonals, sich der Gefahr bewusst zu werden, in dem Bemühen, den Jugendlichen bessere Verhältnisse angedeihen zu lassen, zu grenzenlos guten Objekten zu werden und damit die Grenzen des Erträglichen zu überschreiten. Es geht vielmehr darum, ein klares Nein, deutliche Grenzen und Ordnungen im Behandlungssystem zu betonen, auf dem Rahmen (als Ausdruck von Sorge) zu insistieren sowie Allmachts- und Rettungsfantasien zurückzuweisen, was immer wieder nur sehr schwer zu etablieren ist. Es wird jedoch mit

> „[...] dem Nein [...] eine Grenze errichtet, die verhindern soll, daß der Jugendliche sich in einem narzißtischen oder psychotischen Kosmos verliert und zu Ersatzbefriedigungen greift“ (ebd., 189f).

Die stationäre Jugendlichenpsychotherapie resp. die stationäre sozialtherapeutische Behandlung soll in diesem Sinne ein (Schon- und Übergangs-)Raum sein, in dem Rahmenbedingungen festgelegt und Grenzen etabliert werden, innerhalb derer Beziehungen in unterschiedlichen Beziehungsfeldern stattfinden.

> „Mit Hilfe des Spielraums werden Übergangsbedingungen geschaffen zwischen einer inneren entwicklungsabhängigen Realität des Jugendlichen und einer vorgegebenen äußeren Realität. Vielfältige Schutz- und Schonräume verhindern im günstigen Fall, daß die vorgegebene äußere Realität des normalen Alltags zu massiv einbricht. Feste Regeln, Absprachen in bezug auf zeitliche und räumliche Bedingungen und Absprachen im Hinblick auf das, was zu behandeln ist, bestimmen die Spielräume und den Spielrahmen der stationären Psychotherapie“ (ebd., 186).

2.2.3 Männliche Adoleszenz

Streeck-Fischer bezieht sich in ihrer Beschreibung von spezifisch männlichen Aspekten der Ablösung auf geschlechtsspezifisch unterschiedliche Formen der narzisstischen Stabilisierung, welche bei männlichen Jugendlichen vorwiegend mit Selbstvergrößerung einhergehen (vgl. Streeck-Fischer 1999a, 162f), was als Gegenbewegung zu einer verschlingenden Regression verstanden werden muss. Als charakteristisch wird in diesem Zusammenhang eine Selbststabilisierung durch Selbstaufblähung und durch völlige Entwertung des äußeren Objekts beschrieben, mit der versucht wird, Grenzen der Institution oder der sozialen Realität zu zerstören (vgl. Streeck-Fischer 1999c, 182).

Es kann im Allgemeinen festgehalten werden, dass männliche Jugendliche häufiger die Grenzen der Institution oder der sozialen Realität zerstören und weibliche Jugend-

liche eher Beziehungsgrenzen und Grenzen am eigenen Körper attackieren (vgl. Streeck-Fischer 2006, 131).

Tyson und Tyson (2001) beschreiben den Aufbau eines stabilen Männlichkeitsgefühls als einen langen Entwicklungsprozess

> „[…] der mit der Bestimmung der Kerngeschlechtsidentität in der frühen Kindheit beginnt. Voraussetzung für die Entwicklung dieses stabilen Männlichkeitsgefühls sind unter anderen die Entidentifizierung von der Mutter, die Identifizierung mit dem Vater sowie die […] Bewältigung der Kastrationsangst“ (Tyson & Tyson 2001, 295).

In der Adoleszenz – mit den mit ihr verbundenen biologischen Veränderungen – werden das bisherige Männlichkeitsempfinden und die Geschlechtsrollenidentität in Frage gestellt. Gleichzeitig ist auch eine Überprüfung der alten Position hinsichtlich der Wahl des Liebesobjekts gefordert (vgl. ebd., 293).

> „Infolge zunehmenden Triebdrucks kann es zu einer Wiederbelebung konflikthafter Konfigurationen aus allen Entwicklungsphasen kommen. Präödipal-passives Verlangen konfligiert dann mit aktiven männlichen Identifikationen, weibliche Identifizierungen stehen männlichen Idealisierungen gegenüber, inzestuös-ödipale Wünsche lassen um den Verlust des Penis und die Integrität des Überichs fürchten, und Konflikte hinsichtlich der Objektwahl bedrohen das Männlichkeitsempfinden des Jungen. Die für die Adoleszenz so typischen Schwankungen und Einbrüche, die diesen widerstreitenden Tendenzen entspringen, machen es oft schwer, die Grenze zwischen Normalität und Pathologie eindeutig zu ziehen“ (ebd., 295).

Es wird beschrieben, dass die Bewältigung von Ängsten und Konflikten hinsichtlich der Geschlechtsidentität wesentlich von einer erfolgreichen Reorganisation des Ich-Ideals abhängt (vgl. ebd., 294). Für die Entwicklung einer klaren Geschlechtsrollenidentität ist es notwendig, dass sich der Jugendliche von der Mutter entidentifiziert und mit dem Vater identifiziert. Da der adoleszente Abgrenzungs- und Trennungsprozess in der Familie mit einer Vielzahl an Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen, Ungleichzeitigkeiten und Diskontinuitäten verbunden ist, bewegen sich Abgrenzungen junger Männer

> „zwischen heftigen und konflikthaften Trennungen von den Eltern, oft verbunden mit deren Entwertung, und Bemühungen, an der kindlichen Nähe zu ihnen festzuhalten, nicht selten oszillierend zwischen den beiden Polen“ (Flaake 2005, 100).

Ich habe in den vorhergehenden Abschnitten die Folgen von traumatischen (Beziehungs-)Erlebnissen auf die Adoleszenz- und besonders auf die Identitätsentwicklung beschrieben. Es stellt sich die Frage, warum externalisierende, impulsive Störungen bei männlichen Jugendlichen derart überwiegen. Heinemann führt das auf einen narzisstischen Mangel zurück. Dieser Mangel entsteht durch das Fehlen des Vater bzw. durch die Unmöglichkeit, sich mit diesem zu identifizieren (vgl. Heinemann et.al. 2003, 40). Ihrer Aussage, dass sie in ihrer Arbeit mit aggressiven, dissozialen Knaben noch keine intakte Vater-Sohn-Beziehung erlebt hat (vgl. ebd.), kann ich mich aus meiner

Erfahrung heraus nur anschließen. Dissozialität wird in diesem Kontext als Suche nach dem Vater, als Suche nach Männlichkeit, beschrieben.

> „Aggressives Verhalten bei Knaben ist Ausdruck erhöhter narzisstischer Kränkbarkeit, weil ihnen wesentliche Momente in der Selbstentwicklung verloren gehen, weil sie die weibliche Identifikation mit der Mutter abwehren müssen und ein zuverlässiger männlicher Ersatz fehlt. In der Dissozialität suchen sie dann nach Männlichkeit […] eine Suche nach dem Vater und Abwertung der wegen der Verschmelzungsgefahr bedrohlichen Frau, der Mutter, die für sie meist das einzige Identifikationsobjekt darstellte und deren Imago von daher sekundär mit Allmacht und Bedrohung ausgestattet wurde“ (ebd.).

Dammasch (2006a) bezeichnet das intrapsychische Fehlen eines libidinös besetzten Vaterbildes, das mit dem Mutterbild positiv verbunden ist, als „Bodensatz der meisten psychosozialen Störungen von männlichen Kindern und Jugendlichen“ (Dammasch 2008a, 25).

> „Die fehlende stabile Verinnerlichung des frühen und ödipalen Dreiecks als Grundmuster des Fühlens und Denkens tangiert die […] Identitätsbildung und führt speziell bei Jungen zur Ausbildung unflexibler Abwehrmechanismen und zur Vermeidung von Abhängigkeitsgefühlen […]. […] Die frühe Erfahrung des Getrenntseins innerhalb der Beziehung zur Mutter im Zusammenwirken mit dem fehlenden Gemeinsamkeitsgefühl mit einem Vater sind die beiden zusammenhängenden Interaktionserfahrungen, die die Entwicklung einer reifen männlichen Identität erschweren. Eine reife männliche Identität basiert auf Triangulierungskompetenz, also auf der Integration männlich-väterlicher und mütterlich-weiblicher Anteile in die Selbstrepräsentanz und auf der Fähigkeit, die Perspektive des jeweils anderen Geschlechts probeweise einnehmen zu können. […] Jungen und Männer, aufgewachsen ohne die frühe Erfahrung eines aufeinander bezogenen Elternpaares, nur in der Enge der Dyade mit einer Mutter, die gleichzeitig das Getrenntsein spiegelt, sind es, die die Abhängigkeit fürchten und die männliche Unabhängigkeit überbetonen müssen“ (ebd., 25f).

Oft kommt in diesen Lebensgeschichten zum Versagen des Vaters (Abwesenheit, Unzuverlässigkeit, Gewalttätigkeit etc.) noch erschwerend das Versagen der Mutter hinzu. Die „Bedeutung aggressiven Verhaltens in der männlichen Entwicklung als Suche nach männlicher Abgrenzung durch betont phallisches Verhalten“ (Heinemann et.al. 2003, 42) lässt sich aber in erster Linie an Hand einer problematischen oder fehlenden Vater-Sohn-Beziehung verstehen. Diese

> „kann zu illusionären Männlichkeitsfantasien führen, um sich von der Mutter abzugrenzen und männlich zu werden. Die Spaltung der Gefühlswelt, Aggression und Dissozialität sind die Folge. Dabei ist die Geschlechtsidentität bedroht, was wiederum ein Potential für aggressive Impulse zur Abwehr der Angst darstellt. In der dissozialen Männergruppe soll die Männlichkeit dann gefestigt werden“ (ebd.).

Heinemann beschreibt diese Problematik an Hand der Extrembeispiele der „gunmen“ (Straßengangs in Jamaika) und rechtextremer Gruppierungen. In diesen Gruppen werden illusionäre Fantasien männlicher Größe und Potenz entwickelt (vgl. ebd., 41).

> „Die Identifikation mit diesen Fantasien ersetzt die fehlende Beziehung zu einem Vater, der die Möglichkeit bietet, realistische Vorstellungen eigener Männlichkeit zu entwickeln. Teilweise geringfügige Kränkungen lösen dann heftige Aggression aus“ (ebd.).

Ein weiterer zentraler Aspekt für die Entstehung aggressiven und extrem phallischen Verhaltens (im Sinne der Abwehr) ist eine tiefe Angst vor Homosexualität. Das Zusammenwirken von sexuellem Druck, mangelnder Identifikation mit einem reifen Bild von Männlichkeit (fehlender, idealisierter oder entwerteter Vater) und die damit verbundenen ödipalen Wünsche, „[…] kann für den Jungen neben der Sehnsucht nach männlicher Gemeinschaft heftige Angst vor Homosexualität auslösen“ (Jongbloed-Schurig 1998, 105), die mittels phallischer Größenfantasien und Projektionen abgewehrt werden muss. Streeck-Fischer (1992) betont, dass besonders in rechtsradikalen Gruppen sexuelle Triebregungen massiv abgewehrt werden müssen,

> „[…] da bei ihnen eine ‚weit überdurchschnittliche Angst vor der eigenen Homosexualität […] und eine Fixierung an eine frühe phallische Mutterimago zu beobachten ist. […] Im Fremden, Andersartigen und Schwachen werden diese Bedrohungen bekämpft“ (Streeck-Fischer 1992, 759).

Auf der Suche nach Kontinuität und (männlicher) Identität, haben Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen und den damit verbundenen Beeinträchtigungen ihrer Fähigkeit Beziehungen herzustellen und zu halten, ihrer kognitiven Funktionen und ihrer Fähigkeit, sich mitzuteilen und verständlich zu machen, besonders ungünstige Voraussetzungen (vgl. Streeck-Fischer 2006, 57). Bedroht von narzisstischer Entleerung und Ängsten, suchen sie eine Stabilisierung durch ein primitives, pathologisches Größenselbst. Sie greifen „[…] bei fehlendem, abgewertetem oder mangelhaft präsentem Vater auf ein mächtigeres […] väterliches Objekt zurück“ (ebd., 58).

2.2.4 Die Funktion von Größenfantasien/Fantasien der Weltbeherrschung in der Adoleszenz

Ich habe im Kontext der allgemeinen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz bereits darauf hingewiesen, dass Größenfantasien und Agieren in dieser Entwicklungsphase als Abwehr einer drohenden Regression zu verstehen und bis zu einem gewissen Grad typisch und notwendig sind. Sie stehen im Dienst der progressiven Entwicklung (vgl. Blos 1963, 114). Bohleber (2004, 2006) betont die wichtige Brückenfunktion narzisstischen Verhaltens und von Größenfantasien in der Adoleszenz. In der Ablösung von seinen infantilen Bezugspersonen, entbehrt das Ich die Unterstützung durch die Eltern in ihrer bisherigen Funktion als Hilfs-Ich (vgl. Bohleber 2004, 133).

> „Die elterliche Stütze wird ersetzt durch den Rückhalt in Gruppen von Gleichaltrigen und durch Größenphantasien und Tagträume. Sie haben in dieser Zeit eine wichtige

> Überleitungsfunktion, bis das Selbstgefühl durch reale Gratifikationen und Beziehungen zunehmend gefestigt wird. Objektsuche und Einbindung in die Realität gesellschaftlicher Strukturen haben daher eine antinarzisstische Funktion. Metaphorisch gesprochen führen sie dazu, die Größenphantasien und Tagträume ‚abzuschleifen'" (Bohleber 2006, 123).

Ähnlich beschreibt Streeck-Fischer die Bedeutung von Tagtraum-, Rettungs- und Größenfantasien vor dem Hintergrund der Problematik, dass die Entmachtung der realen Eltern in der Adoleszenz das Selbstsystem des Jugendlichen ins Wanken bringt. Tagtraum- und Omnipotenzfantasien übernehmen dann eine wesentliche

> „[…] Selbst-erhaltende Funktion bei real erlebter Mangelhaftigkeit und Unzulänglichkeit. Sie sind ein Bereich spielerischer Entfaltung bzw. ein Übergangsraum für expansive, machtvolle und sexuelle Bedürfnisse, die probehandelnd in diesen Tagträumen gelebt werden. […] Die Tagtraum- und Omnipotenzfantasien dienen als Entwicklungsprogramm zum Großwerden […] und sind Vorläufer von depersonalisierten Ich-Ideal-Bildungen. […] Sie dienen als Transformationsweg zu einem neuen integrierten und reifen Ich-Ideal" (Streeck-Fischer 2006, 33f).

Was hier jedoch interessiert, sind die pathologischen Formen dieser Mechanismen, die den Jugendlichen immer wieder zum Scheitern bringen und denen wir in der stationären sozialtherapeutischen Behandlung begegnen. Vor dem Hintergrund tiefer Gefühle der Ohnmacht und der Selbstunwirksamkeit (erlebt als hochgradige narzisstische Kränkung), wird verstehbar, dass übersteigerte Größenfantasien/Fantasien der Weltbeherrschung zur Reparation dieser narzisstischen Kränkungen eingesetzt werden, um zumindest vorübergehend ein (Schein-)Gefühl der Kontrolle und der Macht zu entwickeln. Wenn die adoleszenten Entwicklungs- und Ablösungskonflikte für den Jugendlichen nicht lösbar sind und der infantile Narzissmus nicht durch eine adäquate Lösung des Ödipuskonflikts gemildert worden ist (vgl. Bohleber 2006, 123), kann es zu einer kompensatorischen Fixierung auf Tagträume und Größenfantasien kommen:

> „Vor allem wenn das voradoleszente Selbst durch Kränkungen, Missachtungen und andere traumatische Erfahrungen fragil geworden ist, kann die Brückenfunktion des Narzissmus überfordert sein. Der Stütz- und Fluchtpunkt des Narzissmus, der an sich einen Entwicklungsspielraum bedeutet, wird dann zu einer Sackgasse, die, wenn sie nicht mehr verlassen werden kann, sich zu einem psychopathologischen Erscheinungsbild auswächst. Zu beobachten ist dann vielfach die Ausbildung eines pathologischen Größenselbst, das sich keiner realen Bestätigung mehr aussetzen kann, sondern mehr und mehr durch archaisch-destruktive Affekte gesteuert wird" (ebd., 123f).

Auf der Suche nach Halt und Orientierung geraten diese Jugendlichen in neuerliche Missbrauchs- und Misshandlungssituationen – es kommt zu Re-Traumatisierungen, die sich immer wieder wiederholen (vgl. Streeck-Fischer 2006, 21). Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit kann dann als Maßnahme gegen diesen inneren Notstand verstanden werden. Sie dienen der Angstbewältigung und der narzisstischen Reparation

und stellen einen Ausdruck der Bedrohlichkeitsgefühle und der narzisstischen Verwundungen und Beschämungen dar (vgl. Streeck-Fischer 2006, 62f).

> „Diese Notstandsmaßnahmen […] gehen über die in der Adoleszenz geläufigen Stabilisierungen hinaus und verweisen darauf, wie bedroht diese Jugendlichen sind. […] Bereits als Kinder fielen sie in den verschiedensten Gruppierungen durch ihr unruhiges, aggressives Verhalten auf. Dieses Verhalten ist Ausdruck von Angst- und Bedrohlichkeitsgefühlen. Betroffene Jugendliche sind im Grunde nicht gruppenfähig und brauchen destruktive Aktionen als selbst rettende Maßnahmen.
> Je mehr der eigene und der Zusammenhalt der Gruppe bedroht ist, umso mehr wird der Außenfeind gebraucht. […] Bedrohliche Selbstanteile werden so in projektiver Identifikation gebunden und bekämpft. […]
> Das Ausmaß der Gewalttätigkeit ist unmittelbarer Ausdruck der eigenen tiefen narzisstischen Verwundungen und Beschämungen des Jugendlichen, für die der Fremde mit simplen Projektionen verantwortlich gemacht wird“ (ebd.).

Am Beispiel jugendlicher Skinheads beschreibt Streeck-Fischer eine Stabilisierung durch ein primitives, pathologisches Größenselbst:

> „Extrem kränkbar neigen sie zu Feindprojektionen sowie zur Verachtung anderer und können realistische Aspekte in anderen Personen, auch den eigenen Eltern, nicht oder nur mangelhaft wahrnehmen. […] Ressentiments – ‚gespeist aus dem Gefühl aktuellen und früher erlittenen Unrechts’ […] – führen zum Verlangen nach Rache und Gewalttätigkeit“ (ebd., 60).

Die Beschämung und Erniedrigung des Anderen, des Feindes, die den beschriebenen Mechanismen inhärent ist, dient der Abwehr eigener negativer Selbstanteile (durch Projektion): „Die Nähe zum Feind prädestiniert als Projektionsfläche für eigenes Übel und Unzulänglichkeit“ (ebd., 63). Die grandiose Selbstaufblähung macht unempfindlich gegenüber von Gefühlen der Scham. Bohleber (2004, 2006) zeigt auf, dass auf dem Weg zu einer gelingenden seelischen Integration die Psyche in dieser Entwicklungsphase vielen Risiken ausgesetzt ist, „[…] die in Sackgassen oder in Zusammenbrüchen der Entwicklung mit selbst- und fremddestruktiven Handlungen führen können“ (ebd., 122). Die Doppelgesichtigkeit des adoleszenten Erlebens und Verhaltens – die Gleichzeitigkeit von progressiv-entwicklungsförderlicher Funktion und regressiv die Entwicklung fixierender Wirkung – beschreibt er als spezifischen Aspekt der Gefährdung.

2.2.5 Sich selbst und den/die Andere/n denken lernen: Vom Agieren zur Affektkapazität des Wortes

Eine der Grundfragen in der Arbeit mit dem Jugendlichen ist, wie es erreicht werden kann, dass er sich selbst und sein Gegenüber (resp. die Beziehung) „denken“ lernt, damit er weniger agieren muss. Es sollen die Möglichkeiten des (emotionalen) Nachdenkens über sich und über Andere erweitert werden. Ein gutes Modell, um diese (in-

neren) Prozesse zu verstehen, bietet das Konzept der Mentalisierung. Das Konzept der Mentalisierung wurde von Fonagy et.al. (2002, 2003, 2006) entwickelt. In diesem Konzept werden psychoanalytische Konzepte mit bindungstheoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnissen verknüpft. Es hat die Fähigkeit zum Inhalt, andere Menschen und die eigene Person als Wesen mit geistig-seelischen Zuständen zu betrachten, die zur Intersubjektivität fähig sind. Resch und Freyberger (2009) beschreiben die Mentalisierung als fundamental für die Ausbildung einer Identitätserfahrung. Es geht um die Fähigkeit einer Perspektivenübernahme der Sichtweisen des Anderen und schließlich um selbstreflexive Erkenntnis zu diesem Prozess (vgl. Resch et.al. 2009, 107), das heißt um die Fragen:

- Was denke ich über mich?
- Was denke ich über den/die Andere/n?
- Was denke ich, dass der/die Andere über mich denkt?
- Was denke ich, was der/die Andere denkt, dass ich über ihn/sie denke? Usw. usf.

> „Mentalisierung bedeutet damit die Fähigkeit, das Verhalten anderer Menschen vorauszusehen, es durch Begriffe des eigenen Innenlebens verständlich und erklärbar zu machen und somit eine Theorie darüber zu entwickeln, was der andere oder man selbst intentional beabsichtigt, d.h. wünscht, hofft, ersehnt, ablehnt oder vortäuscht“ (ebd.).

Diese Fähigkeit wird als weitgehend unbewusst angesehen, wurzelt in den frühen Beziehungserfahrungen mit den Primärobjekten und ist damit weit mehr als eine kognitive Leistung, „[…] die dem eigenen Erleben und Verhalten auch einen Sinn verleiht“ (ebd.).

2.2.5.1 Die Funktion des Agierens im Adoleszenzprozess und seine pathologischen Formen

Im Adoleszenzprozess ist Agieren, wie schon mehrfach betont, grundsätzlich so alterstypisch wie das Spiel im Kindesalter und die sprachliche Verständigung bei Erwachsenen (vgl. Windaus 2009, 240):

> „Das quantitative Ansteigen der Triebbesetzung, die regressive Wiederbelebung früherer Triebstufen und die Ich-Verarmung begünstigen die Tendenz zum Agieren als eine altersspezifische Ausdrucksweise. Die Genitalität ist zum leitenden Faktor im Liebesleben der Jugendlichen geworden und drängt zum Handeln. Ihr Ich und Über-Ich sind durch den inneren Rückzug von den alten Objekten oft haltlos geschwächt, und narzisstische Kränkungen können schnell in Aggression umschlagen. Eine aufgeladene Atmosphäre, intensive abstürzende Gefühle, extreme Stimmungsumschwünge, Verliebtheiten und tiefe Verzweiflungsgefühle bestimmen die Psychologie des Jugendalters“ (ebd.).

Diese entwicklungspsychologischen Faktoren bestimmen die Regression massiv, die das Agieren mit kennzeichnet, wobei psychopathologisch ein enger Zusammenhang zwischen einer verstärkten Neigung zum Agieren und präverbalen traumatischen Erlebnissen besteht. Letztere führen zu Defekten in der Symbolbildung. In diesem Sinne stellt Handeln auch einen Schutz vor passiv-regressiven Wünschen dar (vgl. ebd.)

> „Eine Funktion des Agierens im Behandlungsprozess ist, durch Dissoziation gestörte Erinnerungen mit präverbalen Akten zu reaktualisieren. Damit stellt das Agieren als akutes Gegenwartsphänomen eine Verbindung zur traumatischen Vergangenheit her. Agieren kann somit auch im Dienste des Ich stehen. Da Jugendliche sich in einer Entwicklungsregression befinden, sind sie wie Impulsneurotiker, Süchtige, Spieler oder Psychotiker schwerer zu analysieren. Sie stellen das Handeln über das Erinnern und das Tun über das Phantasieren. Vor allem feindselig getönte Übertragungen stützen das Agieren und erschweren die Analyse“ (ebd.).

Nach Blos (1964) steht das Agieren des Jugendliche im Dienste der Erinnerung und der Entwicklung. Jugendliche spielen nicht mehr, sie drücken sich über Handlungen aus.

> „Dem Handeln Jugendlicher wird gleichsam das Denken nachgetragen. Handeln ist der Königsweg zum Unbewussten bei Jugendlichen. […] Im Handeln von Jugendlichen erkennen wir Botschaften“ (Sachsse 2009, 674f).

Ähnlich zusammenfassend hält auch Windaus fest:

> „Agieren ist bei Kindern und Jugendlichen weniger ein Widerstand gegen die Erinnerung als vielmehr eine Zufluchtnahme zu Motorik und Handeln. Damit steht das Agieren auch weniger gegen das Sicherinnern als vielmehr gegen die Verbalisierung unangenehmer Affekte“ (Windaus 2009, 240).

Bei traumatisierten Jugendlichen ist das Agieren als Re-Inszenierung im Sinne des Wiederholungszwanges zu verstehen.

> „Was nicht symbolisiert wird, muss wiederholt werden. Unbewältigte passiv erlittene sensorische Affekterlebnisse werden aktiv repetiert, weil sie anders nicht erinnert und ausgedrückt werden können. […] Ihr desorganisiertes Verhalten oder ihre Fassadenhaftigkeit, ihr Mimikry-Verhalten oder ihre ‚Abteilungspersönlichkeit’ […] sind Formen der Bewältigung, die verhindern sollen, dass sie mit einem leeren inneren Raum, der namenlosen Furcht, in Berührung kommen“ (Streeck-Fischer 2006, 194).

Es wird im Allgemeinen betont, dass die Bereitschaft des Jugendlichen, innere Konflikte zu projizieren und nach außen zu verlagern, groß ist. Es geht um den Versuch, auf einer äußeren Bühne das zu kontrollieren, was auf der Ebene des Ich nicht repräsentiert werden kann.

> „Überwältigt von der Stärke der Affekte in einem zerstörten inneren Raum wird das subtile Spiel der Verschiebung von Repräsentationen abgelöst von archaischen Mechanismen der Projektion, der Verkehrung ins Gegenteil und der Wendung gegen das Selbst. Es ist der Versuch, Grenzen und eine bedrohte Identität durch die Ver-

> leugnung von Verlangen und inneren Objektbindungen sowie durch die Kontrolle des äußeren Objekts wieder aufzubauen“ (ebd., 39).

Traumatisierte Jugendliche haben „Erfahrungen auf einer präverbalen Ebene gemacht, die sich in Körper und Sensorium eingegraben haben“ (ebd., 131), jedoch sprachlich nicht verfügbar sind. Es fehlt die sprachliche Sinngebung und Ausdrucksmöglichkeiten werden nicht entwickelt; nichtsprachliche Botschaften in Gestalt von Aktionen treten in den Vordergrund (vgl. ebd.). Betroffene Jugendliche entwickeln mitunter hochproblematische Re-Inszenierungen, in die das behandelnde Team unweigerlich hineingezogen wird, sofern es nicht frühzeitig gelingt,

> „[…] Bedingungen zu schaffen, solche Verstrickungen zu vermeiden. Schwer traumatisierte Jugendliche lassen sich durch Miniauslöser triggern und antworten dann mit katastrophischen Reaktionen wie *flight/fight/freezing* […]. Solange der Zwang zu wiederholen nicht erkannt wird, ist die Antwort der Umgebung häufig eine Wiederholung der originären missbrauchenden, jedoch vertrauten Beziehung. In den Beziehungen im stationären Rahmen stellen die Patienten Interaktionen mit anderen her, die überwältigend, bedrohlich oder verfolgend sind. Das therapeutische Personal scheint misshandelnd, übergriffig, vergewaltigend, indem es etwa auf die Einhaltung von Regeln und auf die Hausordnung hinweist oder nach Wegen sucht, die Patienten vor ihren selbstschädigenden Verhaltensweisen zu schützen“ (Sachsse 2009, 675).

Streeck-Fischer betont in diesem Zusammenhang die dringende Notwendigkeit therapeutisch-technischer Modifikationen in der Behandlung solcher Jugendlicher: „Besonders wichtig ist es hier, die Arbeits- und Realbeziehung zu beachten“ (Streeck-Fischer 2006, 39), womit Ziele, Aufträge, Rückmeldung, eben kontinuierliches Arbeiten an den Ich-Fähigkeiten des Jugendlichen auf der Ebene der Wohngruppen gemeint ist.
Es stellt sich die Frage, wie es erreicht werden kann, dass der Jugendlich weniger Agieren muss, dass er seinen Gefühlen auch einen anderen (sprachlichen, gedachten, auf die Symbolebene gebrachten) Ausdruck verleihen kann. Dafür ist es notwendig, dass er in sich Symbole und Benennungen dafür finden kann. Diese Benennungen (das Wort) müssen aber in Verbindung mit dem Erleben stehen, um insofern sinnvoll wirken zu können, als sie an die Stelle des Agierens gestellt werden können – sie müssen Affektkapazität haben. Sprache ist in diesem Zusammenhang ein wichtiges Medium, denn ohne Sprache bliebe das kognitive Vermögen, etwas im Gedächtnis zu konservieren (zu erinnern und zu re-konstruieren) leer und blind. Sie liefert erst

> „[…] den Typisierungsvorrat und die Konstruktionsmittel dafür, Bezüge auf Objekte und Ereignisse jenseits der unmittelbar wahrnehmbaren Situation herzustellen – auf Zukünftiges, Fiktionales oder eben auf Vergangenes“ (Bergmann 2000, 203).

In diesem Zusammenhang stehen wir vor dem Problem, dass nicht Denkbares nicht in Sprache gefasst werden kann, dass nicht Denkbares einerseits vom Erleben abgespalten ist und andererseits immer wieder auf brutale Art und Weise und überra-

schend in das Erleben einbricht. Dieses Einbrechen führt dann zu Handlungen und zum Agieren, was für das Gegenüber oftmals nicht gleich verstehbar, bedrohlich und auch hassenswert erscheint. Die Aufgaben der stationär Behandelnden sind es dann, kontinuierlich und gemeinsam mit dem Jugendlichen (verbal und handelnd) zu hinterfragen und herauszufinden „was denn eigentlich los ist", wie das, „was los ist" benannt werden könnte, sich als haltbares Gegenüber zu erweisen und immer wieder, immer wieder, immer wieder… an diesem Punkt anzusetzen. Ich denke, dass diese Form des Arbeitens in gewissem Sinne einer (Re-)Konstruktion des inneren Raums gleichkommt, ein Aspekt, den ich, dieses zweite Kapitel abschließend, genauer betrachten werde. Kurz gesagt wird es darum gehen, einen potentiellen Raum zu eröffnen und aufzubauen, innerhalb dessen gedacht werden kann, was schließlich zur Affektkapazität des Wortes führen soll.

Unter Affektkapazität des Wortes verstehe ich eine Verbindung des Gedachten und Gesprochenen zum emotionalen Erleben. …Menschen sind im Grund erzählende Wesen:

> „Unser Lebensentwurf und Lebensvollzug läßt sich auch als Text verstehen […]. Deswegen erzählen Menschen sich selbst und anderen (wenn jemand zuhört) ihre Not und ihre Freuden. […] Nicht jeder findet zu seiner eigenen, lebendigen Geschichte. Gerade diejenigen, die am stärksten aus dem Rahmen fallen, weil sie in jedes Fettnäpfchen treten, die sich an allen bestehenden Regeln reiben oder sich ängstlich verweigern, deren seelische Energie von Sorgen verbraucht wird und daher nicht ausreichend ihrer geistig-sozialen Entwicklung dienen kann, verstummen, oder ihre ‚Geschichten' sind so anklagend, verletzend, eigenwillig-verrückt, daß andere *für und gegen sie* erzählen. Die eigene Geschichte erstarrt dann, sie entwickelt sich nicht oder nur noch sehr mühselig weiter" (Eggemann-Dann 1998, 43).

2.2.5.2 Das Konzept der Mentalisierung und die besondere Verwendung des Begriffs des „Denkens"

Fonagys und Targets Mentalisierungsmodell (2002, 2003) stellt eine Auseinandersetzung mit der These dar, dass die Fähigkeit,

> „[…] interpersonales Verhalten unter dem Blickwinkel psychischer Zustände zu begreifen, eine ausschlaggebende Determinante der Organisation des Selbst und der Regulation von Affekten darstellt und im Kontext früher Bindungsbeziehungen erworben wird. Sie wird als ‚Mentalisierung' bezeichnet und unter dem Begriff ‚Reflexionsfunktion' für die Forschung operationalisiert" (Fonagy et.al. 2003, 365).

Es kommt sowohl eine selbstreflexive als auch eine interpersonelle Komponente zum Tragen, die zusammen dem Kind die Fähigkeit vermitteln, „[…] die innere von der äußeren Realität sowie innere und emotionale Vorgänge von interpersonalen zu unterscheiden" (ebd.), die Fähigkeit also, die innere von der äußeren Realität getrennt zu

halten und in einem Verstehensprozess gleichzeitig zur Deckung zu bringen. Fonagy und Target zeigen mit ihrem Modell, dass das Selbsterleben des Kindes,

> „[…] seine Wahrnehmung, eine Psyche oder ein psychisches Selbst zu besitzen, keine biologische Gegebenheit ist. Es ist vielmehr eine Struktur, sie sich, beginnend mit dem Säuglingsalter, während der gesamten Kindheit entfaltet und deren Entwicklung entscheidend von der Interaktion mit reiferen anderen Psychen abhängt, die benigne und reflexiv und auf die Psyche des Kindes adäquat abgestimmt sind“ (ebd., 365).

Der Begriff des Mentalisierens geht weit über ein intellektuelles Verständnis hinaus (vgl. Allen 2006, 2006a), wobei das Konzept der „mentalisierten Affektivität“ das Herzstück dieses Theoriegebäudes und, so die These Fonagys und Targets, insgesamt der psychoanalytischen Behandlung ausmacht (vgl. ebd.). Für die Entwicklung der Fähigkeit des Mentalisierens haben Fonagy und seine MitarbeiterInnen zwei eng miteinander zusammenhängende Theorien formuliert:

(1) die Theorie des sozialen Biofeedback durch mütterliche Affektspiegelung und
(2) die Theorie der „psychischen Gleichsetzung“ – diese betrifft den Charakter der Subjektivität, bevor das Kind die inneren Zustände als Repräsentationen der Realität erkennt (vgl. ebd., 366ff).

Mütterliche Affektspiegelung und ihre Bedeutung für die Mentalisierung dient als Grundlage der „Entwicklung eines repräsentationalen Bezugsrahmens“ (ebd., 366), wenn die Reaktion der Mutter „markiert“ ist. „Markiertheit“ bedeutet, dass die Mutter zu erkennen gibt, dass sie den Affekt auf- und wahrgenommen hat, und dass ihr (antwortender) Affektausdruck nicht genau ihrem Erleben entspricht sondern einer Antwort auf das (angenommene) Gefühl des Babys. Fehlt die Markiertheit, wird die Antwort als reales Gefühl der Mutter empfunden, ist das für das Baby überwältigend und ängstigend, weil damit „[…] der Eindruck entstehen muss, dass sein eigenes Erleben ansteckend oder universal und infolgedessen um so gefährlicher ist“ (ebd.).

> „Der weinende oder verzweifelte oder schmerzgeplagte Säugling sucht in der Reaktion der Mutter eine Repräsentation seines mentalen Zustandes, um sie zu internalisieren und als Teil einer primären Strategie der Affektregulierung zu benutzen. Die sichere Bezugsperson beruhigt, indem sie die Spiegelung mit einem Affektausdruck kombiniert, der mit den Gefühlen des Säuglings unvereinbar ist (und somit die Gleichzeitigkeit von Kontakt, Distanz und Affektverarbeitung (Coping) impliziert). Diese Formulierung hat vieles gemeinsam mit Bions […] Verständnis der mütterlichen Funktion, den für das Baby unerträglichen Affektzustand in sich aufzunehmen, das heißt mental zu ‚containen’ und in einer Weise auf ihn zu reagieren, die den inneren Zustand des Kindes anerkennt, gleichzeitig aber überwältigende Gefühle zu modulieren vermag“ (ebd., 367).

Eine grundlegende Annahme dieses Modells ist, dass der Erwerb des Mentalen Bestandteil eines intersubjektiven Prozesses ist: Durch sprachliche und quasisprachliche

Prozesse unterstützt die feinfühlige Bezugsperson die Herstellung von Mentalisierungsmodellen.

> „Ihr Verhalten vermittelt dem Kind nach und nach ein Gewahrsein dafür, daß sein eigenes Verhalten am besten verstehbar wird, wenn es ihm Ideen und Überzeugungen, Gefühle und Wünsche als Motivationen zugrunde legt, und daß die Reaktionen, mit denen seine Bezugspersonen ihm begegnen, auf anderen ähnliche Weise verallgemeinert werden können“ (ebd., 368).

Ein zentraler Aspekt in diesem Beziehungsgeschehen ist, dass die Mutter (die Bezugsperson) den Säugling/das Kind in ihrer Interaktion und Reaktion als Person denkt. Damit erlebt der Säugling/das Kind, dass sich die Reaktion der Mutter auf seinen Überzeugungs- oder Wunschzustand bezieht – „[u]nbewußt und konsequent schreibt die Mutter dem Kind durch ihr Verhalten einen mentalen Zustand zu und behandelt es als mentalen Akteur“ (ebd.).
In der Theorie der „psychischen Gleichsetzung“ bedeutet das, dass das Kind durch die wiederholte Erfahrung des affektregulierenden Spiegelns lernt, dass sich Gefühle „nicht automatisch über die ganze Welt verteilen. Sie werden von der äußeren Realität abgekoppelt“ (ebd., 369). Projizierte Fantasien können nämlich große Angst auslösen. „Der Erwerb eines Als-ob-Modus gegenüber psychischen Zuständen ist daher von entscheidender Wichtigkeit“ (ebd.). Fonagy und Target beschreiben, dass eine Gleichsetzung die subjektive Welt von Menschen mit schweren Persönlichkeitsstörungen beherrscht. Schmeck et.al. (2009) liefern eine sehr gut verstehbare Zusammenfassung der Mentalisierungstheorie, wenn sie schreiben:

> „Fonagy et.al. […] gehen bei der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit davon aus, dass Eltern zunächst die Äußerungen des Säuglings akzentuieren und ihm spiegelnd zurückgeben. Sie markieren in der weiteren Entwicklung die Affektantworten und kippen sie […] – mit dem Tenor, dass das Schreckliche, Beängstigende, Unerträgliche aufgenommen, gespiegelt und in veränderter Form zurückgegeben wird (Fast-wie-ich-aber-nicht-genau-wie-ich-Hypothese). Der Säugling, der mit seinem ursprünglichen physischen Selbst über primäre Repräsentationen verfügt, sendet mit seinem konstitutionellen Selbst im Zustand der Erregung Signale, die auf Resonanz, Reflexion und markierten Ausdruck der Eltern stoßen. Durch diese Spiegelung und Metabolisierung von Affekten entwickeln sich Repräsentationen des Selbst und Internalisierungen von Objektbildern, die zu Repräsentationen zweiter Ordnung führen. […] Der Prozess der Mentalisierung kann insbesondere durch frühe Traumatisierungen, die von der Bindungsperson ausgehen, beeinträchtigt werden“ (Schmeck et.al. 2009, 391).

In weiterer Folge setzen sich Fonagy und Target mit den pathologischen Formen der Affektspiegelung auseinander:

> „Die Affektspiegelung kann pathologische Formen annehmen, weil die Mutter von dem negativen Affekt, den die Reaktion des Säuglings in ihr weckt, überwältigt wird und ihm deshalb eine allzu realistische, emotional verstörende Äußerung zeigt. Dies nimmt dem Kind nicht nur die Möglichkeit, eine sekundäre Repräsentation zu kon-

> struieren, sondern untergräbt auch das Gefühl der Abgegrenztheit zwischen dem Selbst und der Anderen – ein inneres Erleben findet sich plötzlich in der Außenwelt wieder“ (Fonagy et.al. 2003, 375).

Dieses Muster der Beibehaltung des Modus der psychischen Äquivalenz findet sich vor Allem bei PatientInnen mit Borderline-Störungen (vgl. Schmeck et.al. 2009, 392): „[…] innere Verfassungen werden mit der aktuellen Situation verbunden, die innere Realität entspricht der äußeren (z.B. der Therapeut *ist* das misshandelnde Objekt)“ (ebd.). In diesem Zusammenhang weisen Fonagy und Target auf die Korrelation mit der klinischen Beschreibung der projektiven Identifizierung als habitueller Abwehr hin, die insbesondere die Borderline-Persönlichkeitsstörung charakterisiert, und die im Behandlungsverlauf zumeist zu heftigem Agieren des/der PatientIn und oft auch des/der TherapeutIn führt.

Als zweite Form der pathologischen Spiegelungsstruktur (die eher zu einer narzisstischen Persönlichkeitsstörung prädisponiert) nennen Fonagy und Target die Möglichkeit, dass „die Affektspiegelung zwar angemessen markiert aber nicht kontingent ist, weil die Mutter die Emotion des Babys falsch versteht“ (Fonagy et.al. 2003, 175f). Da sich der gespiegelte Zustand und das wirkliche Erleben in diesem Fall nicht decken,

> „wird der primär emotionale Zustand durch die sekundäre Repräsentanz falsch ‚etikettiert’ oder ‚benannt’. Das führt in weiterer Folge dazu, dass im Laufe der Zeit die Verbindung zwischen dem primären Erleben und den Selbstrepräsentation immer weiter geschwächt wird: ‚Das Selbst fühlt sich leer und falsch’“ (ebd., 376).

Hier besteht die Tendenz, in den Als-ob-Modus zu verfallen; Teile des Erlebens oder der Realität werden abgespalten (vgl. Schmeck et.al. 2009, 392).

Als weiterer zentraler Begriff wird jener des „falschen bzw. fremden Selbst“ eingeführt, das als zutiefst pathogen (bei PatientInnen mit antisozialen Persönlichkeitsstörungen (vgl. ebd.) beschrieben wird: Wenn die Mutter

> „extrem unsensibel und fehlabgestimmt ist, entsteht […] im Aufbau des psychischen Selbst eine Verwerfung. Der Säugling, der *sich selbst* in der Mutter nicht finden kann, findet statt dessen die Mutter […]. Er ist gezwungen, die Repräsentation des mentalen Zustands seines Objekts als Kern seiner selbst zu internalisieren. In solchen Fällen aber bleibt die internalisierte Andere den Strukturen des konstitutionellen Selbst *fremd* – sie weist keine Verbindung zu ihnen auf. […] Die Desorganisation des Selbst führt zur Desorganisation der Bindungsbeziehungen, indem sie in jeder Beziehung ein ständiges Bedürfnis nach dieser projektiven Identifizierung (der Externalisierung des fremden Selbst) weckt“ (Fonagy et.al. 2003, 175f).

Es besteht eine partielle Unfähigkeit, überhaupt über eigene mentale Zustände und über die der Objekte nachzudenken. Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass alle Menschen ein fremdes Selbst in sich tragen, weil vorübergehende Vernachlässigungen auch bei guter und normaler Versorgung des Kindes zu jeder Lebensgeschichte gehören und nicht zu vermeiden sind. Diese „Lücken im Selbst“ (ebd.) können jedoch

überbrückt werden (mit der Entwicklung des Mentalisierens und unter der Voraussetzung, dass das Kind keinen weiteren Traumatisierungen in der mittleren Kindheit ausgesetzt ist). Sie werden durch die „Selbstnarrative“ überbrückt, „die eine angemessen funktionierende Psyche hervorzubringen vermag“ (ebd.) – womit die Brücke geschlagen wäre zur Bedeutung und Funktion des Narrativen/der Narrativität hinsichtlich des Selbst und der eigenen Lebensgeschichte: Wer eine Geschichte erzählen kann, der setzt ihre Inhalte und ProtagonistInnen in *Beziehung* zueinander, schafft in dem Wust von Ereignissen eine gewisse Ordnung und *Struktur* der nachvollziehbaren Abfolge, die einer bestimmten Kausalität folgt und auch eine bestimmte Kausalität vorgibt und beginnt Zusammenhänge – einen möglichen *Sinn* – zu erkennen. Dieser Prozess schafft Sicherheit, weil er dem Individuum die Möglichkeit eröffnet, Aktuelles mit Vergangenem in Beziehung zu setzen und so aus Erfahrung zu lernen, wobei Gefühle in gewissem Sinne innerhalb der Erzählung weitgehend „zusammengehalten“ werden und sich nicht ungreifbar und allumfassend über die Welt hinaus ausbreiten.

Abschließend möchte ich noch die besondere Verwendung des Begriffs des „Denkens“ herausgreifen, um das Missverständnis zu vermeiden, es ginge hier um kognitive Kategorien und/oder um ein rein intellektuelles Geschehen. Allen (2006) widmet sich diesem Aspekt, wenn er schreibt:

> „Das Verb ‚mentalisieren’ ist insofern missverständlich, als wir mit ‚mental’ eher eine kalte Intellektualität oder Rationalität denn Gefühle in Verbindung bringen. Das Mentalisieren ist aber gerade dann am bedeutsamsten, wenn es von Emotionen erfüllt ist. […] Ein Großteil unserer klinischen Arbeit besteht aus nichts anderem als diesem Mentalisieren im alltäglichen Sinn: dem Nachdenken über eigene und fremde Gefühle. Und wir denken nicht unemotional über Gefühle nach; Gefühle wecken Gefühle, weswegen wir zum Beispiel Angst oder Scham empfinden, wenn wir wütend sind. Ein Patient […] hat dies sehr klug formuliert, als er sagte, dass wir versuchen, durch Mentalisieren *klarer zu fühlen*“ (Allen 2006, 30).

2.2.6 Persönlichkeitsentwicklungsstörungen bzw. strukturelle Störungen im Jugendalter

Wir haben es mit Jugendlichen zu tun, die in sämtlichen Lebensbezügen darunter leiden, dass sie die eigenen Gefühle und die der Anderen nicht einordnen, nicht aufeinander abstimmen können. Sie vermuten ihr Gefühlsleben allumfassend in der Außenwelt vertreten oder wollen sich mittels heftigen Agierens ihrer unerträglichen Gefühle entledigen. Sie projizieren in die Außenwelt, die häufig „mitspielt“ und gegen agiert, andere brauchen laufenden Kontakt, um sich ihrer selbst zu versichern und sind dann aufs Heftigste enttäuscht, wenn die Realität nicht mit den (Heils-)Erwartungen übereinstimmt. Viele von ihnen haben die Diagnose einer Persönlichkeitsentwicklungsstörung – häufig einer Störung des Sozialverhaltens.

Eine Persönlichkeitsstörung[24] (im Erwachsenenalter) wird im Allgemeinen definiert als ein andauerndes Muster

> „[…] von innerem Erleben und Verhalten, das merklich von den Erwartungen der soziokulturellen Umgebung abweicht. […] Dieses überdauernde Muster ist in einem weiten Bereich persönlicher und sozialer Situationen unflexibel und tiefgreifend und führt zu Leiden oder zu Beeinträchtigungen in sozialen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen. Das Muster ist stabil und langdauernd, und sein Beginn kann zumindest bis zur Adoleszenz oder bis zum frühen Erwachsenenalter zurückverfolgt werden“ (DSM-IV; zitiert nach Kernberg et.al 2005, 16).

Hinsichtlich der Diagnose „Persönlichkeitsstörung“ im Kindes- und Jugendalter gibt es seitens vieler Kliniker ein heftiges Widerstreben (vgl. dazu auch Schmeck et.al. 2009, 386), dass darin begründet ist, dass befürchtet wird, das Kind/den Jugendlichen mit dieser Diagnose zu stigmatisieren, was sich negativ auf das Selbstkonzept des Kindes/des Jugendlichen auswirke bzw. auch zu Problemen in und mit seiner Umgebung führe. Kernberg et.al. weisen allerdings darauf hin, dass auch das Versäumnis, die Diagnose „Persönlichkeitsstörung“ schon im Kindes- und Jugendalter zu stellen negative Folgen haben kann, nämlich die, dass es dadurch erschwert oder gar unmöglich gemacht würde, das Kind/den Jugendlichen angemessen zu behandeln. Den Begriff der Persönlichkeitsentwicklungsstörung haben Spiel und Spiel (1987) – auf die Plastizität der kindlichen Persönlichkeit hinweisend – geprägt. Adam und Peters schlagen die folgende Definition vor:

„Eine Persönlichkeitsentwicklungsstörung besteht dann,

- Wenn sich beim Kind oder Jugendlichen Merkmalskonstellationen finden lassen, die starke Ähnlichkeiten zu Persönlichkeitsstörungen haben, wie sie in DSM-IV, ICD-10 […] diagnostiziert werden. […]
- Wenn sich Problemverhaltensweisen bereits über einen längeren Zeitraum […] verfestigt und eingeschliffen haben, diese nicht auf eine Entwicklungsphase begrenzt sind und sich eine Chronifizierung deutlich abzeichnet
- Wenn diese Problemverhaltensweisen zu erheblichen Beeinträchtigungen in mehreren Lebensbereichen führen oder schon geführt haben
- Wenn diese nur sehr schwer sowohl therapeutisch wie pädagogisch beeinflussbar sind
- Wenn beim Kind/Jugendlichen ein eher geringes Problembewusstsein und/oder Leidengefühl zu erkennen ist, dafür aber das Umfeld gravierend unter den Fehlverhaltensweisen leidet
- Wenn sich dysfunktionale […] Interaktionsstile ausgebildet und die Oberhand gewonnen haben und zu ständigen sozialen Kollisionen führen
- Wenn durch die Problemverhaltensmuster die Entwicklung der Persönlichkeit des jungen Menschen in dem Sinne bedroht ist, dass ihm zunächst die soziale Integration in Familie und Schule und dann voraussichtlich im Erwachsenenalter

[24] Kernberg et.al. (2005) merken an, dass bis vor Kurzem der Tatsache, dass auch bei jungen Menschen Persönlichkeitsstörungen auftreten, zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Es konnte gezeigt werden, dass es auch in der Altersstufe der 9- bis 19-Jährigen eine hohe Prävalenz für Persönlichkeitsstörungen gibt.

> in Beruf und Gesellschaft misslingt und damit auch die Gefahr der seelischen Behinderung […] offensichtlich wird“ (Adam et.al 2003, 46).

Zu den Begleiterscheinungen einer Persönlichkeitsentwicklungsstörung gehören erhöhte Suizidalität, delinquentes Verhalten, Schulversagen, schlechte soziale Anpassung und Substanzmissbrauch (vgl. Kernberg et.al 2005, 9). Das auffällige Verhalten und Erleben der betroffenen Kinder und Jugendlichen erscheint nicht veränderbar, es bleibt über die Zeit hinweg stabil schwierig und reicht zumeist bis in die frühe Kindheit zurück:

> „Verfolgt man die Probleme dieser Kinder und Jugendlichen zurück, wird zumeist erkennbar, dass sich schon im frühen Kindesalter Auffälligkeiten zeigten. Häufig gehörte das Kind zu den sog. Schreikindern und/oder zeigte auch schon früh andere problematische Verhaltensweisen, indem es als reizüberempfindlich, leicht irritierbar oder unruhig erlebt wurde und sich schwer neuen Situationen anpassen konnte. Meistens ließen sich auch schon im Kindergarten- und im Grundschulalter sehr ausgeprägte Störungen der psychosozialen Entwicklung erkennen. Diese weiteten sich dann über die Jahre hin aus, verschärften sich im Verlaufe der schulischen Entwicklung immer mehr und verfestigten sich trotz verschiedenster ambulanter Interventionsversuche“ (Adam et.al, 2003, 19).

Die Behandlung dieser Kinder und Jugendlichen verläuft sehr schwierig – oft

> „[…] zeigen sich schon in der ersten Phase der pädagogisch-therapeutischen Betreuung […] Problemkonstellationen, die in Anlehnung an die internationalen Klassifikationssysteme für psychische Störungen ICD-10 und DSM-IV als lang anhaltend, tief greifend, unflexibel, lebensbereich- und situationsübergreifend, unangepasst bis extrem dysfunktional [und] funktionelle Einschränkungen und Leid bewirkend bezeichnet werden können“ (ebd., 20).

Die Problemverhaltensweisen betreffen verschiedene Persönlichkeitsbereiche: Sie beeinträchtigen die Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen und Menschen, den Gefühls- und Stimmungsbereich, die Impulskontrolle, die Bedürfnisbefriedigung und vor Allem die zwischenmenschlichen Beziehungen (vgl. ebd., 24 sowie auch Schmeck 2009, 387). Es handelt sich um höchst komplexe Störungen; das Problemverhalten tritt bündelweise auf und kann in vielen Situationen nur sehr schwer verstanden werden. Ein weiteres Phänomen ist das fluktuierende oder wechselnde Funktionsniveau. Das heißt dass in manchen Situationen (vor Allem in Situationen, in denen kein Konfliktstoff gegeben ist) durchaus soziale Anpassung gelingt, so dass man meinen könnte, dass man mit unterschiedlichen Personen zu tun hätte. Das kann ein unterschiedliches bzw. gegensätzliches Verhalten bezogen auf den Kontext (der Jugendliche funktioniert beispielsweise in der Werkstätte zur Begeisterung des Werkstättenleiters, wohingegen die WohngruppensozialpädagogInnen eine Entlassung herbeisehnen, weil der Jugendliche auf der Wohngruppe laufend gewalttätig agiert und nicht beeinflussbar scheint) oder auch im zeitlichen Verlauf sein. Ganz allgemein halten Adam und Peters fest:

„Von welchen Kindern und Jugendlichen sprechen wir?

- Altersspanne […]: 8-17 Jahre
- Auffälligkeiten sind von sehr langer Dauer (mindestens 5-12 Jahre), d.h. sie waren oft ab den ersten Lebensjahren, im Kindergarten und in der Grundschule beobachtbar
- Kommen oft mit verschiedenen Diagnosestellungen aus kinder- und jugendpsychiatrischen Kliniken oder aus Praxen und teilstationären Einrichtungen
- Komplexe Problemkonstellationen (d.h. vielfältige Symptome, mehrere Lebensbereiche sind betroffen, Problemverkettungen)
- Vielfältige, schwer wiegende Auswirkungen d.h. viele Beeinträchtigungen, viel Leid, viele Leidtragende
- Meistens gab es bereits mehrere wenig erfolgreiche Behandlungsversuche und Hilfearrangements
- Bekannte (sozial)pädagogische und therapeutische Konzepte greifen nicht genug bzw. stoßen mangels fehlender Kooperationsbereitschaft auf Abwehr
- Erfolge sind auch nach gelungenen längerfristigen Betreuungszeiten oft nicht ausreichend tragfähig
- Hilflosigkeit und Zermürbung bei Angehörigen und Lehrern, aber auch teilweise bei Mitarbeitern der Sozialen Dienste und den Erziehern und Therapeuten, die sich mit dem jungen Menschen befasst haben oder befassen
- Teilweise unauffällige Geschwisterkinder
- In der Verwandtschaft häufig Person(en) mit ähnlichen Auffälligkeiten oder anderen psychischen Störungen (z.B. Suchtproblematik)

Merkmale die besonders ins Auge fallen:

- Häufig wechselnde Symptome mit einer Unmenge von Schwierigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen ergeben ein uneinheitliches bis widersprüchliches Bild und erschweren die Beurteilung und die Ermittlung der therapeutisch und pädagogisch nutzbaren Ressourcen
- Extreme, nicht nachvollziehbare, sinnlos erscheinende Argumentationen und Problemverhaltensweisen – Außerkraftsetzen der Logik
- Extreme (Sozial-)Stressempfindlichkeit
- Starre, unangepasste Reaktions-, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata
- Ausschalten von Angst vor äußeren Gefahren
- Schwierigkeiten, aus Erfahrung lernen zu können
- Ursachen und Gründe für Problemverhalten werden fast immer hartnäckig anderen zugeschrieben
- Unreife und rigide Abwehrmechanismen (z.B. Verleugnung, Spaltung, Abwertung, Projektion, Ausagieren) stehen zu geringen Bewältigungsfähigkeiten gegenüber
- Phasenweise wechselndes Funktionsniveau (mal funktioniert – sehr vereinfacht gesagt – der Klient gut und es klappt alles, mal funktioniert gar nichts und es geht alles schief). Diese Phasen können von Tag zu Tag oder von Woche zu Woche wechseln oder auch Monate dauern
- Die Probleme treten häufig kombiniert mit Teilleistungsstörungen und/oder Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) und Hyperaktivität (ADHS) auf“ (ebd., 37).

Mit dieser Aufzählung der Merkmale liefern Adam und Peters einen, gerade für (im Alltag) pädagogisch Tätige, anschaulichen und brauchbaren Katalog für das Erkennen dieser Störungsbilder.
Nach klinischer Erfahrung und nach den Ergebnissen empirischer Studien ist die Entwicklung von Persönlichkeits- bzw. Persönlichkeitsentwicklungsstörungen mit schwerwiegenden psychosozialen Belastungen assoziiert (vgl. Tress et.al. 2002): In der Geschichte von betroffenen Jugendlichen finden sich Misshandlung, sexueller Missbrauch und dysfunktionale Familienstrukturen mit pathologischen Erziehungspraktiken wie Vernachlässigung oder Überbehütung.
Bezogen auf die Adoleszenz gehen Schmeck et.al. besonders auf die so genannten Cluster-B-Störungen ein:

> „Es handelt sich dabei aus psychodynamischer Perspektive um strukturelle Störungen, Borderline-Entwicklungsstörungen. Narzisstische Störungen und dissoziale bzw. antisoziale Entwicklungsstörungen“ (Schmeck et.al. 2009, 389).

Auch Resch (2002) betont, dass Persönlichkeits(entwicklungs)störungen als strukturelle Störungen zu verstehen sind (vgl. Resch 2002, 127f), die durch „[…] eine Desorganisation und/oder mangelnde Anwendungsmöglichkeit von strukturellen Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften gekennzeichnet“ (ebd., 128) sind.

> „Strukturstörungen kommen als Rigidität und Uniformität kindlicher Erlebnis- und Verhaltensweisen ebenso zum Tragen wie als Untersteuerung, die zu Impulshandlungen, überschießenden Affekten, mangelnder Desaktualisierung und expansiven Verhaltensweisen Anlass geben können“ (ebd.).

Schon bei Anna Freud (1952) findet sich eine Beschreibung dieser Störungen, die mit instabilen Ich-Grenzen und einem Versagen der Realitätsprüfung und der synthetischen Funktionen des Ich einhergehen. Primitive, archaische Abwehrmechanismen, primär prozesshaftes und konkretistisches Denken sowie instabile Grenzen zwischen Ich und Es stehen im Vordergrund (vgl. Freud 1952). Das Verständnis dieser Störungen wird heute besonders beeinflusst durch die Arbeiten von Kernberg (Kernberg 1978, Kernberg et.al. 2000). Schmeck, Herpertz, Heinemann und Streeck-Fischer gehen allerdings auch auf die Theorie der Mentalisierung für ein Verständnis von Persönlichkeitsstörungen ein. Fonagy et.al. (2004) sehen als bestimmendes Merkmal der Cluster-B-Persönlichkeitsstörungen die Art und das Ausmaß der Beeinträchtigung der Fähigkeit zu mentalisieren – das heißt, dass im Rahmen dieser Störungen nicht reichhaltig und flexibel über die eigenen Gedanken und Gefühle sowie über die der bedeutenden Mitmenschen nachgedacht werden kann.
Bezüglich der Behandlung von Persönlichkeits(entwicklungs)störungen verweisen Schmeck et.al. darauf, dass es für das Kindes- und Jugendalter kaum kontrollierte Therapiestudien gibt, weshalb auf klinische Ergebnisse und Erfahrungen aus der Erwachsenentherapie zurückgegriffen werden muss. Nach den allgemeinen therapeuti-

schen Prinzipien gilt dort, dass die therapeutischen Maßnahmen „auf dem Boden einer tragfähigen Beziehung […] ablaufen, langfristig angelegt sein, einen klaren Behandlungsfokus haben und einen aktiven und strukturierten Ansatz wählen“ (vgl. Schmeck et.al. 2009, 394) sollten. Die Aufmerksamkeit auf den Aspekt der therapeutischen Beziehung resultiert daraus, dass ohne therapeutische Arbeitsbeziehung eine Therapie nicht erfolgreich sein kann, was problematisch ist, weil das Kernproblem von PatientInnen mit Persönlichkeits(entwicklungs)störungen darin besteht, stabile Beziehungen aufzubauen und aufrecht zu erhalten (vgl. ebd.).

> „Im Verlauf der Behandlung einer Persönlichkeitsstörung ist davon auszugehen, dass ein einmal aufgebautes Arbeitsbündnis […] immer wieder infrage gestellt wird oder droht zu zerbrechen. Zu beachten ist dabei, dass der Erfolg einer Behandlung sehr viel stärker davon beeinflusst wird, wie der Patient das Arbeitsbündnis wahrnimmt, nicht wie es vom Therapeuten wahrgenommen wird. Wenn das Arbeitsbündnis bedroht ist oder droht zu zerbrechen, sollte dies […] zum Thema gemacht werden. Um einen konsistenten Rahmen für die Behandlung zu schaffen, ist ein vor der Behandlung abgeschlossener Behandlungsvertrag von Nutzen“ (ebd.).

Bei den so genannten Störungen des Sozialverhaltens handelt es sich um ein sehr veränderungsresistentes Krankheitsbild. Sie entwickeln sich ohne ausreichende Intervention leicht zu einer dissozialen bzw. antisozialen Persönlichkeitsstörung im Erwachsenenalter und zählen neben anderen externalisierenden Verhaltensstörungen zu den häufigsten Vorstellungsgründen an jugendpsychiatrischen Einrichtungen (vgl. Schmeck et.al 2009a, 503 und 2011, 381). Sie sind verbunden mit „[…] einem durchgehenden Muster von oppositionellem, aggressivem oder dissozialem Verhalten, das deutlich normverletzend ist“ (ebd.). Gefordert ist ein Verhaltens*muster*; einzelne dissoziale Handlungen rechtfertigen die Diagnose nicht (vgl. Braving 2006, 6).

> „Unter dem diagnostischen Begriff ‚Störung des Sozialverhaltens’ wird ein Cluster von dissozialen, aggressiven und/oder oppositionellen Verhaltensweisen subsumiert und aus psychiatrischer Sicht beschrieben“ (ebd.).

Es handelt sich um eine Diagnose, „[…] bei der wir in der allgemeinen epidemiologischen Erfassung eher unsicher sind, sie aber gleichzeitig im klinischen Alltag sehr oft antreffen oder stellen“ (Fliedl et.al. 2009, 3). Fliedl et.al. halten fest, dass bei kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen angenommen werden kann, dass etwa ein Drittel der PatientInnen die diagnostischen Kriterien für dieses Störungsbild erfüllen, in Einrichtungen der Jugendwohlfahrt ca. 50 Prozent und in manchen therapeutischen Wohngemeinschaften 100 Prozent. Die gängigen diagnostischen Kriterien werden in den Leitlinien der Arbeitsgemeinschaft der medizinisch wissenschaftlichen Gesellschaft (AMWF) folgendermaßen gefasst:

- „Muster dissozialen, aggressiven oder aufsässigen Verhaltens mit Verletzungen altersentsprechender sozialer Erwartungen, welches länger als 6 Monate besteht.

- Oft gleichzeitiges Vorkommen mit schwierigen psychosozialen Umständen (F91).
- Diese Störung kann mit deutlichen Symptomen einer emotionalen Störung, vorzugsweise Depression oder Angst, kombiniert sein (F92).
- Deutliches Maß an Ungehorsam, Streiten oder Tyrannisieren.
- Ungewöhnlich häufige oder schwere Wutausbrüche.
- Grausamkeit gegenüber anderen Menschen oder Tieren.
- Erhebliche Destruktivität gegenüber Eigentum.
- Zündeln, Stehlen, häufiges Lügen.
- Schule schwänzen, Weglaufen von zu Hause.

Bei starker Ausprägung genügt ein Symptom. Es bestehen schlechte Beziehungen zu Erwachsenen und in Peer-Groups […]“ (AMWF 2009; zitiert nach Fliedl et.al 2009, 3f).

Betont wird, dass diese Störungsbilder gerade bei jüngeren Kindern sehr ernst genommen und konsequent behandelt werden müssen, da ein Zusammenhang zwischen Schwergrad der Störung und Lebensalter des Kindes bei Auftreten der Störung (Beginn vor dem 10. Lebensjahr: eher ungünstiger chronischer Verlauf zur dissozialen Persönlichkeitsstörung) festgestellt werden konnte (vgl. ebd., 4) und da die Störung des Sozialverhaltens die Tendenz hat, sich zu verschlechtern. Diese kontinuierliche Verschlechterung ergibt sich daraus, dass die Art der Symptombildung zu einer kontinuierlichen Wiederholung der sozialen Traumatisierung führt. „Daher ist eine möglichst frühe Behandlung […] wichtig, um eine Chronifizierung zu vermeiden“ (ebd., 8).

An Hand der Entwicklungslinien des sozialen Verhaltens nach Anna Freud (1965) weisen Fliedl et.al. auf die möglichen und unterschiedlichen entwicklungspsychopathologischen Quellen der Störungen des Sozialverhaltens hin: Scheitert die erste Kontaktaufnahme zur Welt in der Phase der Entwicklung des Selbst, bilden sich Defekte im Selbsterleben aus:

> „Es kommt zu Veränderungen des Körpererlebens […], einer fehlenden Orientierung im Räumlichen […], Interesse und Neugierde können nicht ausgebildet werden, sondern Neues wird zur Bedrohung und Angst ist kaum aushaltbar, die Möglichkeit, sich selbst zu beruhigen, kann nicht entwickelt werden und alleine sein kann nur als bedrohliches Verlassensein erlebt werden“ (ebd., 6).

Fehlentwicklungen in der Zeit der Selbst-/Objektdifferenzierung legen nach Fliedl et.al. die Wurzeln für Persönlichkeitsstörungen:

> „Diese führen zu starken Schwankungen im Selbstwert und Affekt, Instabilität in den Interessen des Kindes und zur Unfähigkeit, längerfristige stabile Freundschaften aufrechtzuerhalten“ (ebd.).

In der Zeit der Entwicklung der sozialen Vorstellung führen Fehlentwicklungen zu chronischen Autoritätskonflikten und zur Verächtlichkeit (vgl. ebd., 7).

Fliedl et.al. fassen zusammen, dass sich angesichts dieser entwicklungspsychologischen Hypothese bei Kindern und Jugendlichen drei unterschiedliche Strukturniveaus feststellen lassen: 1) Störung des Selbst, 2) Störung der Subjekt-/Objektdifferenzie-

rung und 3) der neurotische Konflikt (vgl. ebd.). Für diese drei Strukturniveaus wurde an der KJPP Hinterbrühl jeweils eine adäquate Interventionsebene eingeführt:

Strukturniveau und Interventionsebene	
Strukturniveau	**Interventionsebene**
Störung des Selbst	
Spannung kann kaum benannt werden, es gibt kaum ein inneres Erleben.	Hilfs“Ich“, Benennen von Spannung, anleitende und vorbildhafte Lösungsmöglichkeiten, kommentierende Stimme.
Störung der Selbst-/Objektdifferenzierung	
Impulse werden unklar mir oder dem anderen zugeordnet. Es besteht die Neigung die Welt über Manipulation in den Griff zu bekommen, die Welt wird als gut oder schlecht wahrgenommen, schwarz/weiß, es gibt keine Graustufen.	Ein sehr konsistentes Gegenüber, das kontinuierlich liebevoll zwischen eigenen und fremden Impulsen unterscheidet und darauf hinweist, wie es gerade manipuliert wird.
Neurotisches Konfliktniveau	
Differenzierte Beziehungen, inadäquater Affekt, widersprüchliche Wünsche.	Konflikte austragen und Ambivalenzen verstehen.

Abb.3: Strukturniveau und Interventionsebene/KJPP Hinterbrühl

Wichtig ist es, die Umwelt des Kindes/Jugendlichen (Schule, Arbeit, Familie) in die Behandlung einzubeziehen, da es sich um eine Störung handelt, die sich zwischen dem Kind/dem Jugendlichen und seiner Umwelt entwickelt und auch dort manifestiert. Daraus folgt das Konzept einer Behandlung, die Folgendes beinhaltet:

- eine möglichst genaue strukturelle Diagnose,
- möglichst früh,
- ein entschiedenes Vorgehen in der Behandlung,
- die Arbeit mit der Familie und dem Umfeld des Kindes/des Jugendlichen;
- mit geeigneten Mitteln (Milieutherapie – Halten, Psychotherapie – Konfrontation und Funktionelle Therapie – Lernen und geeignete Schule/Lehre) (vgl. ebd., 8f).

Schmeck et.al. (2011), dass es für die Behandlungsplanung wesentlich ist, ein Verständnis für die Entstehungsgeschichte der Störung zu gewinnen, um traumatische Re-Inszenierungen als solche zu erkennen, da sich bei einem großen Teil der Betroffenen in der Vorgeschichte multiple und schwerwiegende Traumatisierungen finden (vgl. Schmeck et.al. 2011, 393f). Sie betonen für die stationäre Behandlung, dass es wesentlich ist, dass Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens (mit impulsiv-aggressivem Verhalten) im Rahmen von klaren pädagogischen Strukturen neue Beziehungserfahrungen machen und empfehlen unter Betonung o.g. Aspekte eine Kombination aus tiefenpsychologischen, verhaltensmodifikatorischen und auch pharmakotherapeutischen Maßnahmen (vgl. ebd.).

> „Im Rahmen stationärer Maßnahmen werden vor allem Kinder mit impulsiv-aggressivem Verhalten behandelt. Diesen Kindern sollte während des stationären Aufenthalts geholfen werden, Spannungs- und Erregungszustände rechtzeitig wahrzunehmen, bevor eine Eskalation eintritt, und emotionale Schwankungen zunehmend eigenständig zu regulieren. Dazu benötigen sie […] ein Gefühl der Sicherheit und

> Beständigkeit in den Reaktionen ihrer Umgebung, was sie aus früheren Beziehungserfahrungen häufig nicht kennen. Attributionsfehler im Sinne von ‚die anderen sind immer gegen mich und wollen mir etwas antun' müssen ebenso Ziel der Behandlung sein wie mangelnde Kompetenzen und Problemlösedefizite" (ebd., 393).

Besonders interessant ist der Hinweis auf die Folgen der Störungen des Sozialverhaltens im und für das BehandlerInnenteam: Fliedl et.al. beschreiben als Spezifikum der Störung des Sozialverhaltens, dass Kinder und Jugendliche mit dieser Störung erstaunliche Differenzen im Team bzw. im interinstitutionellen HelferInnensystem auslösen.

> „Bei kaum einer anderen Symptomatik gibt es so regelmäßig unterschiedlichste Einschätzungen darüber, wie schwerwiegend die Störung des einzelnen Kindes ist und welche Behandlungsnotwendigkeiten sich daraus ergeben. Handelt es sich um ein schlimmes und lebhaftes Kind oder um einen unbehandelbaren Psychopathen?
> Ein zweites Charakteristikum ist das Schwanken zwischen den Institutionen, die sie betreuen. Man könnte ihnen als Zweitdiagnose die charakteristische Doppelbotschaft: ‚Das ist kein psychiatrisches, sondern ein pädagogisches Problem und das ist kein pädagogisches, sondern ein psychiatrisches Problem' mit auf den Weg geben, die ihnen einen Platz zwischen den zwei Sesseln – medizinische Versorgung und Jugendwohlfahrt – zuweist. Letztendlich ist die Schule nicht zu vergessen. ‚Ist er/sie nicht eigentlich dort schwierig? Also haben die Lehrer das Problem'" (Fliedl et.al 2009, 2).

Häufig kommt es zu Ausstoßreaktionen seitens der Institutionen, weil diese Kinder und Jugendlichen mit ihren Verhaltensweisen und agierten Beziehungsmustern substanzielle Schwierigkeiten in der Behandlung machen. „Daraus ergibt sich häufig eine Wanderschaft zwischen Wohngemeinschaften, Heimen und Psychiatrie" (ebd., 9), was sie zum Spielball zwischen den Institutionen macht – deshalb auch die Formulierung „eine Diagnose zwischen den Sesseln".

2.2.7 Spezifische Verstrickungen und Besonderheiten im Behandlungsverlauf

Wie kommt es zu oben beschriebenen Ausstoßreaktionen? Kinder und Jugendliche stellen Beziehungsmuster, denen sie ausgesetzt waren, wieder her (Re-Inszenierungen), was gerade bei schweren Traumatisierungen eine so durchschlagende Kraft hat, dass Freud von einem Wiederholungszwang gesprochen hat (vgl. Streeck-Fischer 2006, 194). Diem-Wille (2010) merkt dazu an, wie unverständlich dieser Mechanismus erscheint, dennoch begegnen wir ihm laufend in der stationären Behandlung Jugendlicher:

> „Der Patient oder der Jugendliche versucht unbewusst, die Personen seiner Umgebung dazu zu bringen, sich zu ihm genauso zu verhalten wie seine Eltern. Etwas im Jugendlichen treibt ihn dazu, immer wieder diese schmerzlichen Situationen zu wiederholen, obwohl er sie bewusst zu vermeiden sucht. Bei deprivierten und gewalttä-

> tigen Jugendlichen mag der Leser besonders überrascht sein, zu erfahren, dass diese versuchen, die vertraute, sehr schmerzhafte, bedrohliche, demütigende oder vernachlässigende Umgangsweise wieder herzustellen. Man würde sich vielleicht erwarten, dass Jugendliche und Patienten alles lieber wollen, als noch einmal dieselben schmerzlichen Interaktionsmuster zu erleben, die sie krank oder gewalttätig, neurotisch oder pervers gemacht haben. Dieser nicht leicht zu verstehende psychische Mechanismus wird der ‚Wiederholungszwang' genannt, den Freud als Abkömmling des Todestriebs betrachtete" (In: Pav 2010, 8).

In der stationären Behandlung Adoleszenter kommt es laufend zu Grenzüberschreitungen oder Grenzverletzungen durch destruktives Agieren. Die Destruktivität, die immer auch einen Angriff gegen Beziehungen, das Umfeld und die therapeutischen und pädagogischen Angebote darstellt, kann zum Scheitern und zur Zerstörung hilfreicher Beziehungen führen. Das führt intrainstitutionell zu Gefühlen der Ohnmacht bzw. des Scheiterns und häufig zu o.g. Ausstoßreaktion und interinstitutionell zum beschriebenen Hin-und-Her-Schieben der Verantwortung und letztlich der Kinder und Jugendlichen. Als gemeinsame Fehler in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie/-psychotherapie, insbesondere im Behandlungsverlauf von Kindern und Jugendlichen mit tiefgreifenden Störungen des emotionalen und/oder sozialen Verhaltens nennt Jungmann (2004) unter Anderem die Übernahme nicht reflektierter Vorurteilshaltungen, eine mangelhafte Kenntnis der Handlungs- und Entscheidungsstrukturen des jeweils anderen Fachdienstes, unklare oder unvollständige Informationsübermittelung, Konkurrenzängste sowie die ungerechtfertigte Delegation von Verantwortung (vgl. Jungmann 2004, 571ff).

Es sind charakteristische Interaktionen und verblüffend ähnliche Verläufe, die eine Behandlung scheitern lassen (können), und die als traumatische Verstrickung zu verstehen sind. Betroffene Jugendliche fallen durch ihre Beziehungs- und Verhaltensmuster (z.B. aggressiv-provozierendes, zerstörerisches Verhalten, flache und flüchtige Beziehungsaufnahme, tätliche und kriminelle Durchbrüche) auf. Innerhalb kurzer Zeit werden Uneinigkeiten im Team deutlich hinsichtlich der Einschätzung des und der Zuneigung zum Jugendlichen.

> „Es sind […] Jugendliche mit einem niedrigen Strukturniveau, charakteristischen Teilobjektbeziehungen und primitiven Abwehrmechanismen. Gegensätzliche oder unvereinbare Aspekte wie gut und böse oder unterschiedliche Zustände bestehen nebeneinander und können nicht integriert werden […]. Sie haben aufgrund früher und anhaltender Traumatisierung keine hinreichende Bemutterung erfahren. Frühe befriedigende Interaktionsprozesse […] wurden nicht oder nur mangelhaft erlebt, so dass kein sicheres oder primäres Selbst bzw. Kern-Selbst entwickelt werden konnte. Gelangen diese […] Jugendlichen in stationäre Psychotherapie, so entwickeln sich charakteristische Interaktionen, die dem Wiederholungszwang unterliegen" (Streeck-Fischer 2006, 195f).

Diese Interaktionen beschreibt Streeck-Fischer als Prozess einer Entwicklung der traumatischen Verstrickung – vom so genannten „Honeymoon“ zum „Deadly dance“ (vgl. ebd., 194ff). Die folgenden fünf Phasen sind charakteristisch für diesen Prozess:

1.	**Honeymoon** Der Jugendliche wird „angeeignet“/enteignet (eigene Bedürfnisse, Interessen werden aktiviert Induktion von Rettungs- und Größenfantasien Abspaltung von Bösem, Verschmelzung und gemeinsamer Höhenflug als ganz und gar gute, idealisierte Selbstobjekte Gemeinsame Realitätsverkennung und -ausblendung
2.	**Grenzüberschreitendes Agieren** Missachtung der „privacy of the self“ […], Übergriffe, Einmischungen, Gewaltanwendungen, Zerstörungen infolge von Selbsterweiterung oder mangelnden Grenzziehungen zwischen sich und anderen Missachtung von Regeln und Hausordnung, Gewähren von Ausnahmeregeln Machtkämpfe um die richtige Wahrnehmung induziert durch unterschiedliche Zustände
3.	**Entstehen von Feindbildern und Reaktivierung von Täter-Opfererfahrungen** Wechselseitige Bedrohungsgefühle und zunehmender Verlust von steuernden und grenzziehenden Fähigkeiten Zuschreibung des Übeltäters und Sündenbockes in der Gruppe und im Team Therapeutische Einkreisung, Erzieher/Therapeut als verfolgende Objekte (Polizisten und Gefängniswärter), „furor sanandi“
4.	**Ausgrenzung** Zunehmende Achtlosigkeit und Gleichgültigkeit als Folge des emotionalen Fallenlassens, Aufgebens („Dem ist nicht zu helfen.“) Krankwerden, eventuell Kündigungsdrohungen von Mitarbeitern
5.	**Endgültige Ausstoßung** Sozialer und affektiver Tod auf der Station, unter Umständen Gewalteskalation, Therapieabbruch, Rausschmiss

Abb. 4: Deadly dance: Entwicklung der traumatischen Verstrickung: Charakteristische Interaktionen zwischen Jugendlichen und therapeutischen Mitarbeitern, die schrittweise in einen malignen regressiven Prozess münden (Streeck-Fischer 2006, 195)

Als Honeymoon wird die scheinbar harmonische Anfangszeit bezeichnet – jene Zeit, in der der Jugendliche noch angepasst ist, die MitarbeiterInnen die Schuld bei den („bösen, sadistischen oder zur Gänze unfähigen) Erziehungsberechtigten sehen, den Jugendlichen am Liebsten „mit nach Hause nehmen“ würden, und in der die Überzeugung herrscht, dass in der Arbeit mit diesem Jugendlichen viel, wenn nicht gar alles zu schaffen sein werde (Verführung durch Größen- und Rettungsfantasien). Nach kurzer Zeit verändert sich das Verhalten des Jugendlichen (oft schleichend und verdeckt, manchmal auch ganz offen): Er beginnt die Grenzen der Institution und/oder die persönlichen Grenzen seiner Kollegen und/oder einzelner oder mehrere MitarbeiterInnen zu verletzen, indem er beispielsweise gegen die Hausordnung verstößt, andere Jugendliche manipuliert, erpresst, bedroht, attackiert und/oder die Betreuenden beschimpft, ignoriert, provoziert, bedroht… Zu diesem Zeitpunkt sind die beschriebenen Differenzen im Team typisch – die einen betonen wie „schwierig“ und „unmöglich“ dieser Jugendliche sei, die anderen verharren in der Honeymoonsichtweise, welche sich durch die Teilung des Teams allerdings verschärft, weil sie zur persönlichen Rettungsfantasie wird – „bei mir macht er das nicht, zu mir hat er eine ganz besondere

Beziehung, und deshalb wird ihn diese Beziehung resp. werde ich ihn retten“ (Spaltung im Team, Kampf um die „richtige" Wahrnehmung). In weiterer Folge steigern sich die Grenzverletzungen des Jugendlichen, sie werden immer offener und nehmen in ihrer Intensität zu; es entsteht ein Bedrohungsszenario (Zuschreibung des Sündebocks in der Gruppe). Durch die verstärkten Bemühungen der MitarbeiterInnen, die Grenzen zu wahren und den Jugendlichen in seine Schranken zu weisen, werden diese zu „Verfolgern“ – das Betreuungskonzept wird immer enger (therapeutische Einkreisung, Erzieher/Therapeut als Polizisten und Gefängniswärter) und durch die Spaltungen nicht mehr getragen von einer entwicklungsförderlichen Haltung, sondern dem Aspekt der (rigiden) Reglementierung unterworfen. Die Spaltung im Team manifestiert sich oft darin, dass der/die am meisten bedrohte MitarbeiterIn auch von den KollegInnen in Frage gestellt wird (Zuschreibung des Sündenbocks im Team). In der Folge stellen manche MitarbeiterInnen ihre Kompetenz in Frage, es kommt häufig zu Krankenständen des/der Betroffenen und gegebenenfalls auch zu Kündigungsdrohungen. Die weiteren Mechanismen sind Entmenschlichung und Ausgrenzung des Jugendlichen[25] (vgl. ebd., 197); der Jugendliche wird als gefährliches Monster gesehen, dem man nur noch kühl-distanziert in der Rolle des Aufpassers begegnen kann.

> „Massive Projektionen und Spaltungen in Freund-Feind-Bilder und kollektive Verschmelzungen gehen quer durch die Jugend- und Mitarbeitergruppe. Mitunter verlaufen sie aber auch horizontal zwischen Jugendlichen auf der einen Seite und Mitarbeiter auf der anderen […], was in der Regel mit Gangerfahrungen des Jugendlichen verknüpft ist und dann zu besonders destruktivem Agieren führen kann. […] Es fällt immer schwerer […] noch positive Seiten zu erkennen. Immer mehr Mitarbeiter sehen in ihm ein gefährliches Monstrum, dem man nicht mehr als Person gegenübertreten kann, sondern allenfalls noch in der Funktion des Aufpassers, der isoliert, ausgrenzt und als Folge des eigenen verletzten Narzissmus ihm gegenüber immer kühler und distanzierter wird. […] [Er] wird im Team immer mehr aufgegeben und schließlich aus Gründen der Rettung des Teams, einzelner Jugendlicher oder der eigenen Person fallengelassen“ (ebd.).

In dieser Situation erlebt der Jugendliche erneut die Situation des nicht-gewollt-Seins und die damit verbundenen Gefühle der Leere, Bedrohung und unaufgearbeiteten Schuld, was nicht selten das gewalttätige Agieren steigert. Oft geht der endgültigen Ausstoßung eine gewaltsame und höchst bedrohliche Eskalation voraus. Dann wird der Jugendliche

> „[…] überstürzt entlassen oder in eine geschlossene Station eingesperrt. Ursprüngliche Hoffnungen und Größenfantasien sind zerstört. Mitarbeiter stellen sich infrage, zurück bleiben Schuldgefühle. Die Wiederholung, die […] [der Jugendliche] immer verfolgt hat, hat sich ein weiteres Mal durchgesetzt. Die Station als rahmengebende Struktur hat versagt“ (ebd., 197f).

[25] Die Ausstoßung bzw. Gleichgültigkeit kann auch den/die am meisten bedrohte MitarbeiterIn betreffen.

Ähnliche Mechanismen beschreiben Lohmer (2005) für die Borderline-Therapie und Rauchfleisch (2008) für die Begleitung und Therapie straffälliger Menschen.

2.3 Innere und äußere Struktur: Zusammenhänge zwischen Innen und Außen

Es wurde schon einiges über „strukturelle Störungen“, über „psychische Struktur“, über die Notwendigkeit eines „strukturierten Alltags“ u. Dgl. gesagt. Um diese Aussagen weiter zu präzisieren und genauer zu verstehen, muss auf den Begriff der „Struktur“ detaillierter eingegangen werden. Dabei werden die folgenden Fragen zur Bearbeitung aufgeworfen.

- Was ist (aus psychodynamischer Perspektive) mit „innerer Struktur“ gemeint?
- Was wird hier unter „äußerer Struktur“ verstanden?
- Wie hängen innere und äußere Struktur zusammen?
- Kann die äußere Struktur als „psychoanalytisch-pädagogischer Rahmen“ verstanden werden?
- Was sollen eine äußere Struktur/Strukturierung, ein strukturierter Alltag sowie auch strukturierende (Alltags-)Instrumente bewirken?

Ich werde also der Frage nach der Wechselwirkung zwischen innerer (psychischer) und äußerer Struktur nachgehen, wobei ich die Notwendigkeit eines stabilen („haltenden“) Rahmens, innerhalb dessen Behandlung und Entwicklung möglich ist, fokussiere. „Entwicklung“ meint in diesem Kontext das Kernziel in der Arbeit mit dem Jugendlichen, auf dem alle weiteren Veränderungen aufbauen, nämlich die Verbesserung der Passung zwischen Innen und Außen.

2.3.1 Psychische Struktur

Struktur ist eine Ordnung des Psychischen, „[…] und im Sinne des ‚Selbst’ dient Struktur als *Organisator* des Erlebens und Verhaltens“ (Resch 2009, 105).

> „Unter dem Begriff der psychischen Struktur wird die reflexive Beziehung auf das Selbst und zu den Objekten verstanden, wobei hier im engeren Sinne die Verfügbarkeit psychischer Funktionen in der Regulierung des Selbst und gegenüber den inneren oder äußeren Objekten verstanden wird. Als Strukturelemente des Selbst treten danach Selbst- und Affektsteuerung, Selbst- und Objektwahrnehmung und die kommunikativen Fähigkeiten nach innen und nach außen in Erscheinung. Konstitutiv für die Verfügbarkeit struktureller Dimensionen sind eine ungestörte Entwicklung des Emotionssystems, die sich entwickelnde Fähigkeit der Mentalisierung und die Fähigkeit zur Intersubjektivität.“ (ebd.).

Wie schon erwähnt, gehe ich von den drei tiefenpsychologischen Grundannahmen aus – von (1) der Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten, von (2) der Annahme unbewusster psychischer Strukturen und von (3) der Annahme unbewusster biografischer Lebenszusammenhänge. Datler und Stephenson formulieren die Annahme unbewusster psychischer Strukturen wie folgt:

> „Die Annahme unbewußter psychischer Strukturen besagt aus tiefenpsychologischer Sicht unter anderem, daß jeder Mensch bestimmte Tendenzen des Erlebens von Selbst und Welt ausbildet sowie bestimmte Tendenzen, auf dieses Erleben in spezifischer Weise mit weiteren Aktivitäten (z.B. mit Abwehraktivitäten) zu antworten. Diese Tendenzen sind zum Teil miteinander unvereinbar und den einzelnen Menschen über weite Strecken nicht bewußt. Sie sind über die Zeit hinweg nur langsam bzw. nur sehr schwer veränderbar“ (Datler et.al. 1996, 94).

Mit dieser Definition bieten Datler und Stephenson ein weiter gefasstes Verständnis von psychischer Struktur als jenes geläufige, das die Beschreibung der Strukturen Ich, Es und Über-Ich (Freud 1923) meint. Damit wird die Aufmerksamkeit auf Erlebniszustände gelenkt, die mit dem Freud’schen Strukturmodell nicht so leicht zu fassen sind „[…] und dennoch in relativ stabilen unbewußten Erlebnis- und Aktivitätstendenzen wurzeln“ (ebd.). Die Bedeutung dieses Strukturbegriffs wurzelt in der Vorstellung,

> „[…] daß Symptombereiche, die über längere Zeit hinweg existieren, in psychischen Strukturen wurzeln, und daß tiefenpsychologische Formen der Psychotherapie folglich auf die Veränderung psychischer Strukturen abzielen. Schon allein deshalb ist es verständlich, daß in tiefenpsychologischen Theoriebildungen auch die Frage nach der *Genese* und *Veränderung* psychischer Strukturen verfolgt wird“ (ebd., 95).

Boessmann (2006) bezeichnet die (psychische) Struktur eines Menschen als Ergebnis eines interaktionellen Lernprozesses,

> „[…] der wahrscheinlich schon vor der Geburt beginnt und in dem die angeborene Ausstattung des Kindes fortlaufend zusätzliches implizites ‚Wissen’ erwirbt, welches sein Erleben und Verhalten steuert. […] Der größte Teil der menschlichen Lernprozesse erfolgt implizit, also ohne Bewusstsein. […] Auch Konflikte und emotionale Erfahrungen werden im impliziten Gedächtnis gespeichert, und zwar in Form von Schemata […]. Die Grundelemente, die dieses implizite Wissen und damit die Struktur konstituieren, sind […] sinnlich-anschauliche Erinnerungsbilder […], die vor allem dann strukturprägend werden, wenn dabei zentrale Bedürfnisse aktiviert, befriedigt oder frustriert worden sind und damit das episodische Geschehen als besonders beglückend oder vernichtend erlebt wurde. Durch Wiederholung und Summation einzelner Episoden interpersonellen Erlebens bilden sich zeitlich überdauernde ‚dynamische Lebenskonstrukte: Selbst- und Objektrepräsentanzen, Objektbeziehungsmatrizen, Identifikationen, Normen, Gebote, Verbote und Ideale, stereotype Phantasiemuster und Erwartungshaltungen, Überzeugungen, Selbstbilder und Abwehrfunktionen’, die das weitere Erleben und dessen Regulation entscheidend bestimmen“ (Boessmann 2006, 9).

Rudolf (2006) bemüht sich mit seinem Konzept der strukturbezogenen Psychotherapie um eine psychodynamische theoretische Fundierung des Problembereichs der ich-strukturellen Störungen (sowohl ihrer Diagnostik als auch einer entsprechende fokusorientierten therapeutischen Behandlung). Sein Ansatz beinhaltet eine Gliederung des Strukturniveaus in Anlehnung an die OPD (AG OPD 1996, 2006) in gut, mäßig, gering integriert und desintegriert, wodurch eine qualitative Unterscheidung unterschiedlicher psychischer Funktionen möglich wird. Entwicklung und Entwicklungsstörungen der Persönlichkeitsstruktur bezieht er vor dem Hintergrund der modernen Säuglings- und Kleinkindforschung auf die frühe Entwicklung, wobei er Aspekte der Emotionsregulierung in den Mittelpunkt stellt.
Aus diesem Strukturkonzept und seiner entwicklungspsychologischen Fundierung leitet Rudolf eine psychotherapeutische Vorgehensweise ab, die spezielle Ich-stützende und supportive (nicht-deutende) Formen der therapeutischen Intervention in den Vordergrund stellt (vgl. Rudolf 2006, 1).

> „Entscheidend hierfür ist das Verständnis der spezifischen therapeutischen Haltung, die sich auf der Grundlage der strukturellen Störung des Patienten entwickelt, und das Einnehmen einer therapeutischen Haltung, die dieser besonderen Beziehungssituation gerecht wird“ (ebd., 2).

Als Struktur im psychodynamischen Sinn ist die „Struktur des Selbst und ihre Beziehung zu den Objekten“ (ebd., 3) zu verstehen; „[d]as strukturelle Funktionsniveau zeigt sich in den Fähigkeiten, das Selbst und die Beziehungen zu regulieren“ (ebd.). Hinsichtlich der Entwicklung der psychischen Struktur bezieht sich Rudolf auf Fonagy und Target (2002), die „Mentalisierung“ als Kern des sozialen Funktionierens postulieren und damit die Entwicklung selbstreflexiver Funktionen in den Mittelpunkt rücken. Die Entwicklung dieser Funktionen ist abhängig davon,

> „[…] dass in der Mutter-Kind-Beziehung emotionale Vorgänge ausreichend ausgetauscht und versprachlicht werden und dadurch die Aufmerksamkeit des Kindes auf seine innerseelischen Vorgänge gerichtet wird“ (ebd., 8).

Als zentrale Entwicklungsthemen bzw. Hauptziele der kindlichen Entwicklung, welche sich jedoch nicht auf die Kindheit beschränken, sondern vielmehr auch in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter ständig bedeutsam und miteinander verflochten sind, nennt Rudolf die Herstellung von
(1) Nähe und Beziehung (im ersten Vierteljahr), von
(2) Objektbindung (im ersten bis zweiten Lebensjahr), von
(3) Autonomie (im zweiten bis vierten Lebensjahr) und von
(4) Identität (im vierten bis sechsten Lebensjahr) (vgl. ebd., 12).
Mit diesen vier Entwicklungszielen sind die folgenden Grundbedürfnisse und Aufgaben verbunden:

Ad (1): Grundbedürfnisse: körperliches Versorgtwerden, Einschwingen in den kommunikativen Dialog, Regulierung von Nähe und Distanz.
Aufgaben: Einübung des Neugeborenen in die basale Beziehung zu seinen Objekten.

Ad (2): Grundbedürfnisse: Sicherheit, Geborgenheit, Beruhigung, Animation durch die wichtigen Objekte.
Aufgaben: Aufbau und Internalisierung einer emotionalen Bindung an wichtige Objekte.

Ad (3): Grundbedürfnisse: autonom sein und aus eigenem Antrieb mit den Objekten umgehen können.
Aufgaben: Vergewisserung eines von den sicheren Objekten zunehmend unabhängig werdenden Selbst mit neuen Möglichkeiten, die Beziehung zu den Objekten zu gestalten.

Ad (4): Grundbedürfnisse: entsprechend der eigenen Identität und realistischen Situation sein und mit den Objekten interagieren.
Aufgaben: Aufbau einer realistischen Vorstellung von der eigenen Person und ihrer Stellung in der Objektwelt.

Die entwicklungspsychologischen Gesichtspunkte beinhalten den stufenweisen Ausbau der Selbstwirksamkeit und der Fähigkeit zur Beziehungsregulierung (vgl. ebd., 11), zwei Aspekte, die in der stationären sozialtherapeutischen Behandlung laufend bearbeitet werden müssen und – wie gezeigt wurde – gerade in der Gewaltprävention von zentraler Bedeutung sind.

Die sich entwickelnden strukturellen Funktionen haben grundsätzlich drei Zielrichtungen:

- „Sie *differenzieren*, indem sie Ganzheiten auf Unterschiedlichkeiten hin kognitiv untersuchen (z.B. Affektdifferenzierung, Selbst-Objekt-Differenzierung, variable Bindungen, Loslösung).
- Sie *integrieren*, indem sie Teilaspekte zu jeweils neuen Gesamtgefügen verknüpfen, dadurch Kohärenzen und Sinnstrukturen schaffen (z.B. ganzheitliche Objektwahrnehmung, Gewinnung von Selbstbild und Identität, Internalisierung von Beziehungserfahrungen).
- Sie *regulieren*, indem sie Systemgleichgewichte herstellen oder wiederherstellen (z.B. bezüglich Selbstwertregulierung, Impulssteuerung, Affekttoleranz)“ (ebd., 14).

Damit betrifft die strukturelle Entwicklung zugleich das reifende Selbst und die sich differenzierenden Beziehungen, wobei Rudolf die wichtigsten Kernpunkte wie folgt zusammenfasst:

- „Die Erfahrung, sich ausdrücken zu können und sein wichtigstes Objekt damit zu erreichen. […]
- Die Erfahrung, als Antwort auf den eigenen Appell beachtet, verstanden, beruhigt, getröstet zu werden. […]

- Die Erfahrung, dass Situationen gemeinsam emotional bewertet und getragen werden können. […]
- Die sprachlich begriffliche Differenzierung von Emotionen. […]
- Die Erfahrung des Körper-Selbst. […]
- Die Differenzierung von Ich und Nicht-Ich. […]“ (ebd., 15ff).

Zusammenfassend hält Rudolf fest:

> „[…] dass die ‚Feinfühligkeit’ der erwachsenen Betreuungsperson in der frühen Beziehung darin besteht, dass sie auf die unterschiedlichen Bedürfnissignale des Babys hin verschiedenartige Beziehungsangebote macht, in denen sie sich jeweils als ein auf unterschiedliche Weise förderndes Objekt anbietet. In der Interaktion mit diesem Objekt werden die Grundlagen struktureller Funktionen gelegt. Schließlich werden die wichtigen Objekte innerlich bewahrt, emotionale positiv besetzt und freudig wiedererkannt – der Vorgang der ‚Bindung’. Er garantiert dem Baby über die generelle Erfahrung des freudigen Wiedererkennens hinaus die Möglichkeit, sich bei ansteigenden Unlustaffekten an das zentral wichtige Gegenüber zu wenden und mit seiner Hilfe Tröstung, Beruhigung und Sicherheit zurückzugewinnen“ (ebd., 17).

Wenn die Passung zwischen den Grundbedürfnissen des Kindes und den Versorgungsmöglichkeiten der Betreuungspersonen fehlt, kommt es zu strukturellen Fehlentwicklungen. Rudolf macht deutlich, dass strukturelle Störungen einen hochkomplexen und multifaktoriellen Hintergrund haben und zeitlich überdauernd sind, indem sie sich selbst weiter tradieren und verstärken, dass sie eben

> „[…] nicht an einem Punkt entstehen und dann unverändert weitergetragen werden. Vielmehr handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel von frühen Beziehungsstörungen, möglicherweise zusätzlichen Erschwernissen struktureller Entwicklung, psychischen und sozialen Folgen, die sich über die Kindheit bis in das junge Erwachsenenalter hinein fortsetzen und die Labilisierung der Struktur weiter begünstigen“ (ebd., 20).

Hier kommen zwei Aspekte der psychischen Struktur zum Tragen: Sie hat etwas mit Gedächtnis zu tun, indem sie einerseits Aktuelles, Momenthaftes in überdauernde Formen überführt und andererseits die Funktion des Zur-Verfügung-Stellens von Bekanntem hat, was im Prozess der Anpassung einer Nutzbarmachung von Erfahrungen entspricht. Mit dem Begriff der Struktur werden also nicht einzelne Inhalte beschrieben, sondern vielmehr das

> „Organisationsniveau der psychischen Funktionen, die das Selbsterleben und das Beziehungsverhalten regulieren. […] Die diagnostische Frage lautet nicht: ‚*Was* beschäftigt diesen Menschen inhaltlich?’, sondern: ‚*Wie* funktioniert seine Persönlichkeit in bestimmten Situationen?’“ (Resch 2004, 50).

Damit wird die Umfassendheit des Strukturbegriffs deutlich, sowie auch die umfassende Wirksamkeit der psychischen Struktur auf sämtliche (Er-)Lebensbereiche eines Menschen. Grundsätzlich kann man formulieren: Je größer die Bandbreite an Gefühlen, Erlebens- und Verhaltensweisen und damit der Beziehungsmöglichkeiten (situati-

onsabhängig, personenabhängig) ist, desto differenzierter ist die Persönlichkeitsstruktur (hohes Strukturniveau). Umgekehrt gilt: Je weniger differenziert die Gefühle, Erlebens- und Verhaltensmuster und damit die Beziehungsmöglichkeiten sind, desto niedriger ist das Strukturniveau. Mit „hoch“ und „nieder“ sind allerdings keine genau bestimmbaren Messpunkte gemeint, weil die Persönlichkeit eines Menschen nicht auf einer Skala eingeteilt werden kann. Die Einteilung dient dafür, eine Vorstellung zu bekommen, wie Menschen grundsätzlich funktionieren. Dazu ein Beispiel:

Ein Jugendlicher – X – erfährt von seinem Gerichtstermin, vor dem er sich fürchtet. Er *kann nicht* darüber nachdenken, kann keinen inneren Dialog führen wie: „Oje wer oder was könnte mir jetzt helfen?“ oder „Es wird schon nicht so schlimm werden, die Fr. Fallführende wird schon für mich eintreten!“ usw. Er *agiert aus*, indem er davonrennt, verweigert oder sich sonst irgendwie uns unverständlich aufführt und uns dazu bringt zu reagieren – oft nach seinem Muster. Erschwerend für die Umwelt kommt dabei hinzu, dass das ausagierende Verhalten des Jugendlichen oft in keinem sichtbaren/direkten Zusammenhang mit der Ursache, die dieses Verhalten ausgelöst hat, steht. Dadurch kommen wir oft in „unmögliche“ Situationen: Zum Beispiel verweigert er die Arbeit und rennt davon (er agiert seine Angst aus), die Fallführende geht ihm nach, versucht mit ihm zu reden; X schimpft und schreit herum und wird bedrohlich. Die Fallführende muss sich und die Anderen schützen und Grenzen setzen. (Das ist notwendig und vermittelt ihm Halt und Struktur, die er selber nicht hat.) Gleichzeitig erlebt X dieses Begrenzen seinerseits als aggressiv, was seine Wut weiter steigert. Diese Spirale löst im Gegenüber ebenfalls nicht gerade freundliche Gefühle aus. Und schon ist die Fallführende in einer „unmöglichen“ Situation: Eigentlich dem Jugendlichen gegenüber wohlgesinnt, findet sie sich ihn anschreiend wieder.

Ein Erklärungsmodell dafür bietet eine psychoanalytische/psychodynamische Sichtweise: X als Baby/Kleinkind hat gerade Angst und schreit. Die Mutter hat jede Menge eigene Probleme und/oder fühlt sich hilflos, sie schreit ihn ihrerseits an. X brüllt noch mehr. Solche Szenen wiederholen sich im Laufe der Zeit immer wieder mit unterschiedlichen Bezugspersonen, 100 Mal, 1000 Mal... er speichert die Erfahrung ab: „Wenn ich Angst habe, wird der/die Andere aggressiv.“ Selten macht er die Erfahrung: „Wenn ich Angst habe, werde ich auf den Arm genommen und beruhigt.“ Das Kind Y, welches mehr Glück hat, macht genau die umgekehrten Erfahrungen, das heißt es überwiegen die positiven Interaktionen gegenüber den negativen. Diesem Kind gelingt es dann, im weiteren Verlauf seiner Entwicklung die positiven mit den negativen Erfahrungen zur Deckung zu bringen, bei sich und den Anderen sowohl gute als auch weniger gute Eigenschaften wahrzunehmen: „Die Menschen sind prinzipiell (wenn auch nicht immer) für mich da, und im Grund genommen bin ich ganz okay.“ Das heißt es kommt zu einer realistischen Einschätzung von sich und den Anderen – es kommt zu einer Integration von Gut und Böse. X gelingt das nicht, weil bei einem „Deckungsversuch“ die schlechten Erfahrungen so stark überwiegen, dass sie die wenigen guten gewissermaßen wegschwemmen würden. Um das wenige „Gute“ zu retten

bedient er sich der *Spaltung* und teilt die Welt ein in „nur gut“ bzw. „nur böse“ - es gibt nur Schwarz und Weiß und keine Graustufen.

Wenn nun unter psychischer Struktur „[…] die Verfügbarkeit über psychische Funktionen, die für die Organisation des Selbst und seine Beziehungen zu den inneren und äußeren Objekten erforderlich sind“ (Rudolf 2006, 58) verstanden wird, dann beinhalten strukturelle Störungen „[…] die unzureichende Verfügbarkeit über diese Funktionen, bzw. ihre Vulnerabilität. Strukturelle Störungen sind meist die Folge frühkindlicher Beziehungsstörungen“ (ebd.).
Die Beschreibung der Strukturniveaus nach Rudolf (in Anlehnung an die OPD) bietet eine gute Orientierungshilfe, die innere Welt der hier beschriebenen Jugendlichen ein Stück weit besser einzuschätzen:

„Strukturniveau gut integriert:
Es gibt Nähe zu den Objekten und Möglichkeiten der Distanzregulierung; Sicherheit und Versorgung werden erlebt; es gibt ein autonomes Selbst mit der Erfahrung psychosexueller und sozialer Identität. Es gibt die Möglichkeit, konflikthafte Erfahrungen intrapsychisch durchzuspielen (psychischer Binnenraum); es bestehen normative Instanzen, die Maßstäbe setzen; es gibt Steuerungsmöglichkeiten, die Konflikte intrapsychisch zu halten.
zugehörige Angst:

- Angst um die Gefährdung der Beziehung zwischen Selbst und Objekt
- Angst vor Verlust der Liebe des Objekts
- Angst um die eigene psychosexuelle soziale Identität
- Angst vor Beschädigung, Bestrafung, Zurückweisung

Strukturniveau mäßig integriert:
Die Erfahrung von Nähe, Bindung, Autonomie und Identität ist deutlich eingeschränkt. Die entsprechenden Bedürfnisse sind heftig, die Konflikte sind scharf, die Steuerung ist schwierig. Das Selbst ist bedürftig und kränkbar. Die Objekte, die das Gute gewähren könnten, entziehen sich, fordern und strafen. Konflikte können nur mit Mühe intrapsychisch gehalten werden und brechen ins Interpersonelle durch.
zugehörige Angst:

- Angst vor den eigenen heftigen Impulsen (Gier, Hass, Neid)
- Angst vor Verlust der Kontrolle und Steuerung
- Angst, von dem gewährenden Objekt verlassen zu werden, das Objekt zu verlieren
- Angst vor Beschämung und Beschuldigung

Strukturniveau gering integriert:
Die positive Erfahrung von Nähe, Bindung, Autonomie, Identität wird nicht gemacht, entsprechende negative Aspekte stehen im Vordergrund. Die Objekte erscheinen zerstörend, verfolgend, nur böse (oder als Sehnsuchtsobjekte ideal gut). Das Selbst ist sehr bedürftig, sehr kränkbar, sehr impulsiv. Das Selbst entwickelt keine objektbezogenen Affekte, wenig Empathie, schwierige Kommunikationstechniken.
zugehörige Angst:

- Angst vor den gnadenlosen Objekten, die verfolgen, quälen, zerstören (mangels Empathie)

- Angst vor der aggressiven Überwältigung und Auslöschung durch die gefährlichen Objekte
- Angst vor dem auslöschenden Gekränktwerden
- Angst vor der eigenen impulsiven Triebhaftigkeit (Aggressivität, Sexualität, Oralität)

Desintegriertes Strukturniveau:
Das Selbst ist inkohärent, es wird von negativen Affektzuständen überflutet. Triebimpulse haben Partialtriebcharakter. Ausgeprägte Abwehrvorgänge der Dissoziation, Spaltung, Projektion regulieren Innenwelt und Außenwahrnehmung. Durch Identifikation mit partiellen Aspekten erhalten Selbst und Objekte ein scheinbar glattes Bild, Handlungen erfolgen in dissoziativen Bewusstseinszuständen. Gute innere Objekte sind nicht verfügbar.
zugehörige Angst:

- Angst vor Selbstauflösung und Selbstverlust/Ichverlust
- Angst vor den unheimlichen Objekten, die eher medial als objektal erscheinen
- Angst vor dem Druck der eigenen Partialtriebe“ (ebd., 63f).

Auch Streeck-Fischer (2006) beschäftigt sich im Zusammenhang mit den Auswirkungen früher Traumata auf die Adoleszenzentwicklung mit dem Strukturbegriff; sie geht darauf ein, dass es für die Frage „[…] in welchem Maß und in welcher Hinsicht die Adoleszenz eine zweite Chance […] in der Entwicklung bieten kann“ (Streeck-Fischer 2006, 44) eine wichtige Rolle spielt, „[…] welches Entwicklungsniveau der junge Mensch aufgrund seiner bisherigen Entwicklungsbedingungen erreicht hat“ (ebd.). Auch sie bezieht sich auf die OPD, die sich „[…] mit der Differenzierung von Integrationsniveaus unabhängig von den Diagnosen (neurotisch, Borderline, psychotisch) gemacht“ (ebd., 45) hat und Kenntnisse aus der Entwicklungspsychologie mit einbezieht. Streeck-Fischer betont die Wichtigkeit einer strukturellen Diagnostik, da

> „[…] Interventionen des Therapeuten […] den Patienten nicht [erreichen], wenn nicht berücksichtigt wird, auf welchem Niveau der Integration sich die Problematik des Patienten bewegt“ (ebd., 47).

Für die strukturbezogene Psychotherapie beschreibt Rudolf einen supportiven Ansatz (vgl. Rudolf 2002a, 249), bei dem auf aufdeckende deutende Techniken verzichtet wird. Es werden eher begleitende, fördernde, stützende, gewährende, steuernde Interventionen eingesetzt. Er beschreibt, dass strukturbezogene Therapieziele besonders in der Behandlung von Persönlichkeitsstörungen eine wichtige Rolle spielen, wo es unter Anderem darum geht, das Schwierige im Eigenen anzuerkennen und verantwortlich damit umzugehen. Als allgemeine Prinzipien und Charakteristika der strukturbezogenen Psychotherapie beschreibt Rudolf: basale Akzeptanz, Interaktionszentriertheit, Mustererkennung, psychodynamisches Konfliktverständnis, Verantwortungsübernahme, Bewältigungsmöglichkeiten und Alltagsstrukturierung (vgl. ebd., 250f).
Das heißt die strukturbezogene Psychotherapie geht mit einer Einstellung der Begleitung, Akzeptanz und des Verstehens auf die Fragen, Anliegen, Zweifel, Erwartungen

des/der KlientIn ein und ist deutlich aktiver, stützender und bestätigender als beispielsweise analytische Psychotherapie. Die Aufmerksamkeit ist auf die gemeinsame Interaktion gerichtet und „[…] untersucht diese als ein Drittes, das sich zwischen Patient und Therapeut herstellt“ (ebd., 250), wobei sie die faktische und beobachtbare Interaktion im Blick hat. Die Bearbeitung der wahrgenommenen Beziehungskonflikte erfolgt eher über den Weg der Spiegelung und der Konfrontation als mit Hilfe der Deutung. Letztere würde eine/n strukturell gestörte/n PatientIn eher überfordern und seine/ihre Desintegration fördern. Auf diese Problematik nimmt auch Streeck-Fischer Bezug, wenn sie die Frage aufwirft:

> „[…] wie sollte eine Person, die schwerste Traumatisierungen erlitten hat, eine Übertragung dieser schwersten Traumatisierungen bearbeiten können, wenn ihr durch die Traumatisierung jegliche Fähigkeiten der reflexiv-symbolischen Bearbeitung verloren gegangen sind?“ (Streeck-Fischer 2006, 192).

Deshalb müssen innerhalb einer realitätsnahen Vertrauensbeziehung erst positive Erfahrungen gemacht werden. Erst dann kann sich die Fähigkeit entwickeln, zu akzeptieren, dass es verschiedene Realitätswahrnehmungen nebeneinander geben kann (vgl. ebd., 193).

Das Ziel der strukturbezogenen Psychotherapie ist das gemeinsame Erkennen und Herausarbeiten der Erlebensmuster des/der KlientIn. Dennoch geht es nicht nur um stützende Begleitung oder rein um das übende Überführen von Ich-Schwäche in Ich-Stärke. Die Strukturthemen werden durchaus im Kontext psychischer Konflikte bearbeitet wie beispielsweise die Bedeutung von Kränkbarkeit und Impulsivität als Ausdruck einer intensiven Beziehungsbedürftigkeit, welche „[…] die sofortige Wunscherfüllung und ungetrennte Gemeinsamkeit fordert und bei Nichterfüllung heftige Enttäuschungsaggressionen und Selbstentwertungen nach sich zieht“ (ebd., 250f). Ein zentraler Punkt ist auch die Unterstützung des/der PatientIn bei der Übernahme der Verantwortung für die eigene Person und die eigene Lebenssituation – hier geht es um die Vermittlung von Selbstwirksamkeit an Stelle von passiver Opfererfahrung. Letztlich wird der/die PatientIn in seiner/ihrer Suche nach neuen Bewältigungsstrategien für schwer Erträgliches und konflikthafte Interaktionen ermutigt. „Dabei geht es in starkem Maße um die Akzeptanz von Realität und adaptive Techniken des Umgangs damit“ (ebd., 251). Schließlich soll strukturbezogene Psychotherapie den „[…] Wiedergewinn von Strukturiertheit in unterschiedlichen Lebensbereichen“ (ebd.) fördern, beispielsweise durch die Förderung der Struktur des Tagesablaufs, der Mahlzeiten, des Arbeitens, des Rhythmus von Anstrengung und Entspannung, von Progression und Regression etc. (vgl. ebd.).

Um nun den Bogen wieder zurück zu spannen zur äußeren Struktur an der STA-Jugend (allgemein) und im Kontext der Gewaltprävention (im Speziellen) und deren

Funktion für die innere Struktur, muss die Frage gestellt werden: Was wird hier unter äußerer Struktur verstanden?

2.3.2 Äußere Struktur

Unter dem Begriff der „äußeren Struktur“ werden die Rahmenbedingungen der Behandlung verstanden. Das beinhaltet alle allgemeinen (Hausregeln, Gruppenregeln) als auch individuell ausgehandelten Regeln und Vereinbarungen, alle zeitlichen und inhaltlichen Absprachen, den Behandlungsvertrag etc. Das heißt man kann unterscheiden in:

- zeitliche Struktur,
- personelle Struktur/Funktionsstruktur und
- die Struktur der Inhalte (Was passiert in welchem Rahmen und mit welcher Person, die diese oder jene Funktion hat?)

Jeder Tag wird durch eine vorgegebene Zeitstruktur bestimmt – Arbeitszeit von 08:15 Uhr bis 12:00 Uhr und von 13:00 Uhr bis 16:00 Uhr, zu bestimmten Zeiten haben die Betreuenden Besprechungen, um 21:30 Uhr müssen sich alle Jugendlichen auf ihren eigenen Wohngruppen befinden, um 22:00 Uhr ist Nachtruhe. Nach 16:00 Uhr findet in jeder Gruppe eine (verpflichtende) Besprechung des Arbeitstages und des kommenden Nachmittages gemeinsam mit den beiden diensthabenden SozialpädagogInnen statt; ein Mal wöchentlich das wohngruppeninterne Gruppengespräch, in dem gruppenspezifische aktuelle Schwierigkeiten, Anliegen usw. der einzelnen Jugendlichen und der gesamten Jugendlichengruppe besprochen werden, langfristig geplante Gruppenaktivitäten diskutiert und die Dienste und Aufgaben der einzelnen Jugendlichen auf der Gruppe ausgehandelt und eingeteilt werden etc. Auch die Wochenstruktur ist klar eingeteilt: Jeder Jugendliche hat an einem bestimmten Tag und zu einer bestimmten Uhrzeit seine Einzeltherapiestunde(n), gegebenenfalls auch eine Stunde beim Ergotherapeuten oder bei der Logopädin. Genauso gibt es auch eine fixe Zeit an einem bestimmten Tag für die Gruppenpsychotherapie. In diesem Sinne ließen sich noch einige zeitliche Strukturen nennen (z.B. alle drei Wochen findet das Hausparlament statt), welche eine gewisse Klarheit des Ablaufs im Haus schaffen.
Ein weiterer Aspekt ist die Durchschaubarkeit der Personal- und Hausstruktur: Es muss klar sein, wer auf welcher Ebene wofür zuständig ist, an wen man sich mit welchem Anliegen wendet, wer zu welcher Zeit im Haus ist u. Dgl. Fliedl (2006) beschreibt in seinem Beitrag „Arbeit als Teil der Persönlichkeit“ die Funktion der äußeren Struktur für die Entwicklung des Jugendlichen. Er geht davon aus, dass es nicht möglich ist,

> „[…] in einer Umwelt, die keinerlei Anforderungen stellt, sondern eine komplette Regression auf Dauer zulässt, zu lernen mit Realitätsanforderungen neu umzugehen. Es kommt vielmehr zu einer malignen Regression des Patienten, der sich in dieser Welt nicht orientieren und daher auch nicht weiterentwickeln kann“ (Fliedl 2006, 11).

Damit beschreibt Fliedl die Schwierigkeit der stationären psychotherapeutischen Behandlung, dass es in diesem Rahmen einerseits notwendig ist, die Regression des Jugendlichen ausreichend zuzulassen, „[…] um seine primitiven Objektbeziehungen zur Darstellung zu bringen und sie dadurch verstehen und deuten zu können“ (ebd.), andererseits ist es auch notwendig, den Jugendlichen vor allzu großer Regression zu schützen, weil sonst die beobachtenden Ich-Funktionen und damit der Partner in der psychotherapeutischen Behandlung verloren gehen würden. „Dieser Schutz des Ichs muss einerseits durch ein Bremsen der Regression, andererseits durch klare Strukturen im Haus passieren“ (ebd.). In seinen Überlegungen, wie dieser Schutz innerhalb der gesamten Abteilung gewährleistet werden könnte, bezieht er sich auf die psychoanalytische Kleingruppentheorie nach Bion (1974) und Kernberg (1976) sowie auch auf die Organisationstheorie nach Pechtl (1989). Hier geht es um die Steuerung des Regressionsgrades einer Gruppe und ihrer Einzelpersonen durch den Arbeitsauftrag bzw. durch das Gruppenziel:

> „Je klarer und je handlungsorientierter und von den Personen unabhängiger das Gruppenziel ist, desto geringer ist die Induktion von Regression. Je mehr das Gruppenziel interpersonell oder intrapsychisch ist, und damit nicht mehr handlungsorientiert, desto massiver ist die Induktion von Regression“ (ebd.).

Aus diesen Überlegungen heraus wurde das Konzept der unterschiedlichen Ebenen der Abteilung entwickelt, welches einerseits die Darstellung der intrapsychischen Problematik ermöglichen und gleichzeitig einen schützenden, stabilen und sichernden Rahmen bieten soll, damit der Jugendliche sich nicht in seinem (unstrukturierten) Kosmos verliert. Ähnlich betont Streck-Fischer (2008), dass im Kontext des bipolaren Therapiekonzepts, erst „[…] [d]urch die Gestaltung der Rahmenbedingungen […] Voraussetzungen geschaffen [werden], in denen Therapie möglich ist […]“ (Streeck-Fischer 2008, 88). Diese Rahmenbedingungen beschreibt sie in der Funktion eines Schutz- und Stützkorsetts (vgl. ebd.). In diesem Sinne verstehe ich die Tages-, Wochen- und Freizeitstruktur sowie auch den Einsatz unterschiedlicher pädagogischer und verhaltensmodifikatorischer Methoden und Techniken als Aspekte eines psychoanalytisch-pädagogischen Rahmens, innerhalb dessen Grenzen eine Weiterentwicklung des Jugendlichen ermöglicht werden soll. Dieser Prozess der Entwicklung kann in diesem Verständnis nur dann erfolgreich sein, wenn dem Jugendlichen die Möglichkeit geboten wird, sich (in seinen Beziehungen, in seinem Tagesablauf etc. – kurz gesagt in der Welt) ausreichend zu orientieren.

Im Zusammenhang mit den Zeit- und Funktionsstrukturen steht die Strukturierung der (äußerlichen und innerlichen) Inhalte: In den unterschiedlichen Kontexten gibt es unterschiedlich klare (sachliche, inter- oder intrapersonelle) Arbeitsaufträge/Ziele, die von bestimmten Personen in der je eigenen Funktion an den Jugendlichen herangetragen werden. Auch die Feedback-Mechanismen unterscheiden sich in den unterschiedlichen Arbeits- und Funktionsbereichen (Arbeit: Punktesystem, Geld; Wohngruppe: wöchentliches Wohngruppengespräch, Verstärkersysteme, Verhaltensraster, alltägliche pädagogische Maßnahmen, Wiedergutmachungen etc.; Therapie: Interventionen und Deutungen des/der TherapeutIn). Dadurch kommt es zu einer klaren Unterscheidung und zur Verknüpfung von Arbeit und Freizeit, von Pflichten und Rechten, von Anpassung an die Realität und Innenschau in unterschiedlicher Gewichtung je nach Ort, Betreuungs-/Behandlungsperson und Rahmen.
Es geht letztlich darum, Innen und Außen zur Deckung zu bringen sowie Wahrnehmungen und Vorstellungen von sich selbst, den bedeutsamen Anderen und der Umwelt zu entwickeln, die differenziert werden können und dennoch weitgehend zusammenpassen, die also in das Erleben integriert werden können. In meinem Verständnis hat dafür eine äußere Struktur wesentliche Funktionen, besonders dann, wenn die psychische Struktur auf einem niedrigen Niveau und damit die Orientierung in der (sozialen) Welt äußerst gering und vom Erleben entfernt sind.

2.3.2.1 Äußere Struktur als Orientierungshilfe/Ordnung

Wenn es das Ziel einer stationären Psychotherapie ist, die „Zusammenhänge zwischen Alltagserleben und innerpsychischem Erleben sowohl zu verstehen als auch dem Jugendlichen deutlich zu machen“ (Fliedl 2006, 11), wir es aber mit Jugendlichen zu tun haben, die sich auf Grund ihrer Störungen nur sehr schwer in der Welt zurechtfinden, dann muss die vorgegebene Struktur möglichst klar und durchschaubar sein und der Orientierung dienen. Sie dient dann als Rahmen, der eine grundlegende Ordnung festlegt und stabile Grenzen markiert, an denen sich dann die zu bearbeitenden Konflikte festmachen und manifestieren können. Geht man mit Fliedl (2006) davon aus, dass die Struktur der Zielformulierungen für die einzelnen Bereiche, die Aufgaben, die die Betreuenden auf der je spezifischen Ebene haben, auch die „Grundstruktur der Beziehung zwischen Jugendlichem und Betreuer“ definieren, wird klar, dass damit eine grundsätzliche Orientierung und durchschaubare Ordnung etabliert werden soll. „Dadurch ergibt sich eine für den Jugendlichen überblickbare Struktur, die klar definiert ist“ (Fliedl 2006, 11). Auch Adam und Peters weisen darauf hin, dass die pädagogisch-therapeutische Arbeit eines pädagogisch gestalteten Bezugsrahmens bedarf, der Vertrauen wecken helfen kann, entwicklungsanregend ist sowie Orientierung

und Kontinuität bietet (vgl. Adam 2003, 137). Über den Weg einer klaren Strukturierung (der Vermittlung einer durchschaubaren Ordnung) wird eine Umgebung geschaffen, in der eine gute und transparente Kommunikation gelernt werden kann. „Klare Strukturen und Transparenz geben ihnen [den Jugendlichen] ein Gefühl von zumindest äußerer Sicherheit“ (Weiß 2008, 147). Es wird davon ausgegangen, dass mit einem Zuwachs an äußerer Sicherheit und Orientierung auch im Innen ein Reflexionsraum eröffnet werden kann, in dem Kontinuität und Klarheit dem Erleben zugeführt werden.

2.3.2.2 Äußere Struktur als Schutz

Der psychoanalytisch-pädagogische Gesamtrahmen der Abteilung, der die Regelung der Tagesabläufe, das soziale Miteinander, die Hausordnung und die zeitliche, räumliche und personelle Struktur der Behandlungsabläufe umfasst, stellt einen Schonraum dar. Die Strukturen sind auf die individuellen, entwicklungs-, alters- und störungsspezifischen Besonderheiten des Jugendlichen abzustimmen:

> „Die am individuellen Entwicklungs- und Objektbeziehungsniveau orientierten Rahmenbedingungen übernehmen die Funktion von entwicklungsförderlichen Laufställen und stellen ein äußeres Stützkorsett des Ichs dar“ (Streeck-Fischer 2006, 247).

Damit soll Halt gegeben und einen gewissen Schutz vor Überschwemmtwerden und heftigstem Ausagieren von Affekten aufgebaut werden. Es wird ein Rahmen etabliert, innerhalb dessen Grenzen bzw. an dessen Grenzen Konflikte entstehen können, die aber im Rahmen der Struktur abgehandelt und so weit als möglich bearbeitet werden können. In diesem Zusammenhang meine ich, dass es eine wesentliche Schutzfunktion der vorgegebenen Struktur ist, Konflikte und Eskalationen „im Rahmen zu halten“. Zusammenfassen möchte ich die Schutzfunktionen der äußeren Struktur wie folgt:

- Rahmengebung für die überschwappende Impulsivität des Jugendlichen und damit Schutz vor unendlicher Ausdehnung der zugehörigen Gefühle,
- Schutz vor allzu großer Regression, „[…] um die beobachtenden Ich-Funktionen und damit den Partner in der psychotherapeutischen Behandlung nicht zu verlieren“ (vgl. Fliedl 2006, 11),
- Schutz vor Realitätsverlust (Eingrenzung der vorhandenen Realität auf ein durchschaubares Konstrukt) und Fokus auf die Gegenwart/auf das gegenwärtige Handeln sowie
- Eingrenzung und „im Rahmen halten“ von Konflikten, die dadurch, dass sie sich an den vorgegebenen Grenzen entzünden, überschau- und bearbeitbar gemacht werden im Sinne von „Stellvertreterkonflikten.

Damit wird die Funktion des „Stützkorsetts“ bzw. „entwicklungsförderlichen Laufstalls“ im Sinne Streeck-Fischers deutlich:

> „Der Heranwachsende soll lernen, in den verschiedenen Räumen des Alltags Sicherheiten zu finden, die ihn in die Lage versetzen sich mit der Gegenwart und dem Neuen auseinanderzusetzen“ (Streeck-Fischer 2006, 220).

Denn wenn es nicht gelingt, „[…] ein Stützkorsett im Alltag herzustellen, läuft die Psychotherapie im stationären Reizklima Gefahr, Regressionen mit Verlust der Ich-Fähigkeiten zu begünstigen“ (Streeck-Fischer 2009, 585).

2.3.2.3 Äußere Struktur als Ort der Konflikte

Konflikte werden häufig erst an den Rahmenbedingungen (an den Grenzen der vorgegebenen Strukturen) abgehandelt, ehe sie in der therapeutischen Beziehung zur Bearbeitung gelangen:

> „Grundsätzlich findet Psychotherapie immer in einem Spannungsfeld zwischen einem abgesteckten Rahmen und einer Beziehung von Patient und Psychotherapeut statt. Konflikte werden häufig erst an den Rahmenbedingungen abgehandelt, ehe sie in der therapeutischen Beziehung zur Bearbeitung gelangen. Durch die Rahmenbedingungen wird ein Raum für eine therapeutisch wirksame Beziehung geschaffen. Zwischen dem Rahmen und dem davon umgrenzten therapeutischen Raum besteht ein dialektisches Verhältnis: Modell […] sieht im Setting – er gebraucht Setting synonym mit Rahmen – das Fundament, auf dem alles ruht“ (Streeck-Fischer 2006, 247).

Und wir brauchen die Manifestationen der Konflikte an den Grenzen – denn dort werden sie sichtbar, benenn- und bearbeitbar. Die nervenaufreibenden, sich dauernd wiederholenden und scheinbar sinnentleerten Konflikte an den Grenzen der Strukturen sind durchaus sehr sinnvoll im Sinne der Erfahrung einer kontinuierlichen Konfliktbearbeitung. Es wird dadurch möglich, dosiert an mehr oder weniger kleinen Grenzverletzungen zu arbeiten und die dabei laufenden Muster zu bearbeiten und zu unterlaufen. Lohmer (1988) betont, dass die Auseinandersetzung mit Grenzen und Regelverstößen – besonders in der stationären Psychotherapie mit BorderlinepatientInnen – eine besondere Bedeutung gewinnen, „[…] da sich der Widerstand der Patienten ja vor allen Dingen als ein Widerstand gegen den Rahmen äußert“ (Lohmer 1988, 82).
Durch die vorgegebene Struktur und den Widerstand gegen sie, werden Konflikte also einerseits leichter manifest und greifbar und andererseits auch eingrenzbar auf ein erträgliches Ausmaß. Wir haben es dann mit so genannten „Stellvertreterkonflikten“ zu tun – der Jugendliche handelt mit seinen Grenzverletzungen und den darauf folgenden Auseinandersetzungen seine Konflikte mit den Eltern/Bezugspersonen in möglichst dosierter Form an den MitarbeiterInnen ab. Diese haben die Aufgabe, sich

genau dafür zur Verfügung zu stellen! Der Adoleszente benötigt in besonderem Maße neue Objekte und eine durchschaubare Außenwelt zur Restrukturierung des Selbst, da durch die fundamentalen Erschütterungen der adoleszenten Entwicklung die Grenzen zwischen Innen und Außen in spezifischer Weise durchlässig werden (vgl. Bohleber 2004, 231f). Um seine Innenwelt neu zu ordnen und zu strukturieren,

> „[…] benötigt der Adoleszente dringend neue Objekte der Außenwelt, die er vielfach unbewußt mit externalisierten Selbst- und Objektrepräsentanzen besetzt, wobei er diese durch Handeln prüft und verändert. Dieser Umweg über das äußere Objekt […] ist notwendig, weil der Adoleszente Umwandlungen nicht alleine durch innere Einsicht zustande bekommen kann. Er muß handeln, sich erfahren und anerkannt werden. […] Das Objekt fungiert nicht einfach als Spiegel […], sondern die Realität des Objekts verschafft die Möglichkeit, innere Bilder zu korrigieren, so daß sie verändert wieder reinternalisiert werden können“ (ebd., 232).

2.3.2.4 *Äußere Struktur als psychoanalytisch-pädagogischer Rahmen*

Psychotherapie findet immer in einem Spannungsfeld zwischen einem abgesteckten Rahmen und einer Beziehung zwischen PatientIn und PsychotherapeutIn statt (vgl. Streeck-Fischer 2009, 246). Durch die Rollenaufteilung auf den unterschiedlichen Arbeitsebenen findet die Therapie in einem Raum statt, der von Interventionen und Sanktionen weitgehend befreit ist. Dem gegenüber stehen die vielfältigen Konflikte an den Grenzen und Strukturen des Alltags. Die Konfrontationen des Alltags sind auf die alters- und störungsspezifischen Bedingungen des Jugendlichen abgestellt und werden damit zum Stützkorsett, das Orientierung und Halt bietet.

> „Da der Königsweg des Jugendlichen zu sich selbst, seiner Vergangenheit und der Selbstfindung im Handeln, nicht in der Selbstreflexion liegt, braucht er Rückmeldungen über sein Verhalten. Er erfährt damit soziale Reflexion, die ihn auf seine noch nicht erkannten Probleme aufmerksam macht. Sein Verhalten im Alltag wird verhandelt und in Richtung auf die Therapie aufbereitet“ (ebd., 244).

In diesem Zusammenhang möchte ich der Frage nachgehen, warum und inwiefern äußere Struktur als „psychoanalytisch-pädagogischer Rahmen“ verstanden werden kann. Dabei beziehe ich mich auf die Ausführungen von Krebs und Müller (1998), die sich mit den psychoanalytischen Begriffen „Rahmen“, „Setting“ und „Arbeitsbündnis“ auseinandersetzen. Die Autoren unterscheiden „Rahmen“, der auf das kontingente Bedingungsgefüge professioneller Intervention verweist und „Setting“ als das gestaltete Arrangement der Intervention selbst (vgl. Krebs et.al. 1998, 17). Sie sehen den Rahmen als einen Grenzbegriff, der eine Grenze markiert und auch an der Grenze liegt:

> „Einerseits ist das Setzen des Rahmens und seine Nutzung für den psychoanalytischen Prozeß eine zentrale Aufgabe des Analytikers; andererseits verknüpft der Rahmen den Prozeß, der zwischen Analysand und Analytiker abläuft, mit der sozia-

> len Umwelt. Durch den Rahmen, der – wie jede Grenze – abgrenzt und verbindet, hat der psychoanalytische Prozeß […] einen sozialen Ort. Umgekehrt markiert der Rahmen den Ort, an dem im Sozialen das ‚Ungewisse, Mysteriöse, Zweifelhafte', d.h. das Unbewußte sich zeigen und zur Sprache gebracht werden kann […]" (ebd., 19).

Dieses Verständnis von „Rahmen" beschreibt die alltagsweltlichen Voraussetzungen und die Kontexte, „[…] in welche das methodische Gestalten von Arbeitsbündnissen und Settings in der Jugendhilfe eingelassen […]" (ebd., 22) ist. Die Autoren betonen allerdings, dass damit gleichzeitig auch die subjektiven Bedeutungen dessen, „was hier eigentlich los ist" gemeint sind. Es ist die Aufgabe der pädagogisch Tätigen,

> „[…] konkrete Settings und darauf bezogene Arbeitsbündnisse zu ermöglichen, durch welche die institutionell […] vorformulierten Chancen als individuell ausgehandelte Arbeitsbündnisse zur Geltung gebracht werden können […]" (ebd., 23).

Hinsichtlich des Arbeitsbündnisses formulieren Krebs et.al. Besonderheiten für die pädagogische Praxis, nämlich,

(1) dass die klassische psychoanalytische Situation ein Arbeitsbündnis als Bedingung im Regelfall voraussetzt, während es in der pädagogischen Arbeit immer wieder neu hergestellt werden muss, was als wesentlicher pädagogischer Prozess angesehen wird und
(2) dass die Herstellung des Arbeitsbündnisses in der pädagogischen Situation in zwei zu unterscheidenden Dimensionen verläuft:

> „zum einen als Herstellung der sozial- und heilpädagogischen Rahmenbedingungen […]; zum anderen als Herstellung besonderer und […] entwicklungsförderlicher Rahmenbedingungen, die wir unter dem Setting-Begriff subsumieren. Darunter verstehen wir hier ganz allgemein alle Arrangements, die darauf zielen, mit Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen Arbeitsbündnisse zustande zu bringen und die ‚Förderung von Selbstaufklärung' […] zu begünstigen" (ebd., 27).

Damit ist unter Setting nicht etwa nur das vorweg getroffene Arrangement zu verstehen, sondern es wird zu einer „Dimension des sozial- und heilpädagogischen Arbeitsprozesses selbst, die Gestaltung seiner raum-zeitlichen Aspekte" (ebd., 27f). Krebs und Körner weisen darauf hin, dass das Setting im pädagogischen Bereich immer gemeinsam mit dem/der KlientIn aus- und verhandelt werden muss, was sie als laufenden „Kampf um das Setting" beschreiben (vgl. ebd., 29), und was eine Bereitschaft zur Flexibilisierung des/der PädagogIn voraussetzt; es setzt die Bereitschaft voraus

> „[…] sich den Bedürfnissen der Klienten zu öffnen und Veränderungen bei sich zuzulassen. Der ‚Kampf um das Setting' […] ist damit aber immer zugleich ein Kampf um die Alltagsbedingungen, d.h. des Rahmens der sozialarbeiterischen/pädagogischen Situation, um ihre Bedeutung und ihre Veränderbarkeit, wobei […] die Regel gilt, daß KlientInnen das Recht haben, diesen ‚Rahmen', der das konkrete Setting einschließt […] in Frage zu stellen, und Pädagogen […] die Pflicht, diesen ‚Rahmen' im Sinne des Realitätsprinzips zu wahren. Diese haben aber zugleich die Pflicht, die

> Infragestellung dieses ‚Rahmens' nicht einfach abzuwehren, sondern eine persönliche ‚Antwort' auf die Herausforderung zu finden" (ebd.).

Das heißt also, dass die KlientInnen an der Steuerung des Settings und seiner Ausgestaltung wesentlich zu beteiligen sind, was zur Entwicklung von „förderlichen Dialogen" führen soll. Da nicht angenommen werden kann, dass sich die Vorstellungen der KlientInnen und SozialpädagogInnen decken, wird diese Arbeit am Setting immer ein Kampf um das Setting sein – das „Aushandeln von Kompromissen, die dann zum Fundament für allmählich tragfähig werdende Arbeitsbündnisse werden können" (ebd.). Wenn ich nun versuche, die Ausführungen von Krebs et.al. auf die Arbeit an der STA-Jugend und im Speziellen auf das vorgestellte Gewaltpräventionsprojekt umzudenken, dann entwickeln sich die folgenden Gedanken: Der äußerste Rahmen bildet sich durch

- die aktuelle Lebenssituation des Jugendlichen: Er ist auf die ihm besondere Art und Weise „auffällig", kann auf Grund dieser Auffälligkeit nicht in die Arbeitswelt integriert werden und landet mit seiner je individuellen Vorgeschichte an der STA-Jugend sowie durch
- die Existenz der STA-Jugend als psychotherapeutischer und (nach-)psychiatrischer Rehabilitationseinrichtung, die
- von den zuweisenden Stellen (Jugendamt, AMS…) als die notwendige und sinnvolle Form der Hilfeleistung vorgeschlagen wird.

Der (abteilungsinterne) Bezugsrahmen an der STA-Jugend ist definiert durch

- die Hausregeln,
- das bipolare Konzept der Abteilung, das die inhaltliche und personelle Struktur vorgibt und
- die zeitlichen Strukturen.

In unterschiedlichen Settings werden diese Rahmenbedingungen immer wieder verhandelt bzw. „erkämpft" und am Arbeitsbündnis gearbeitet. Diesen „Kampf am Setting und am Rahmen" möchte ich an Hand des so genannten „Hausparlaments" anschaulich machen: Das Hausparlament ist die Großgruppe im Behandlungsprozess und findet vierwöchig statt. In dieser Gruppenform geht es um die Wünsche, Anliegen und Themen der gesamten Jugendlichengruppe; anwesend sind alle Jugendlichen und alle diensthabenden Personen des Personals. Der Ablauf kann wie folgt beschrieben werden: Die Jugendlichen hören an diesem Tag früher auf zu arbeiten, werden vom/von der WerkstättenleiterIn auf ihre Wohngruppen begleitet, wo eine Vorbesprechung im Setting der wohngruppeninternen Kleingruppe gemeinsam mit einem/einer WohngruppensozialpädagogIn und dem/der fallführenden PsychologIn stattfindet. Nach zwanzig Minuten treffen sich alle im Haus befindlichen Personen im Besprechungsraum, wo im Sesselkreis die einzelnen Themen der Gruppe im Setting der

Großgruppe besprochen werden. Die hausinterne Zusammenfassung über den Sinn und Zweck des Hausparlaments sei hier angeführt:

Sinn des Hausparlaments

- Der Jugendliche soll lernen, sich in einer großen Gruppe zu äußern.
- Er soll lernen, sich in einer großen Gruppe zurechtzufinden.
- Es geht um das Leben in einem demokratischen System und um das Vertreten und Verhandeln von Gruppeninteressen.
- Das Hausparlament ist die einzige Großgruppe in unserem Haus.
- Wünsche und Interessen sollen in Anlehnung an die vorhandene Realität verhandelbar werden.
- Es sollen persönliche und Gruppeninteressen differenziert werden.

Vorbesprechung des Hausparlaments:

- Hier geht es um eine Abklärung der folgenden Fragen:
  - Ist mein persönliches Interesse auch ein Gruppeninteresse?
  - Wie gewinne ich die Gruppe für mein Interesse und für mich?
- Es geht um die Formulierung der Punkte und um das Bestimmen eines Gruppensprechers.
- Die einzelnen Punkte müssen vorbesprochen (vorverdaut) und in einem weiteren Schritt mit der vorhandenen Realität in Einklang gebracht werden,
  - damit der Jugendliche nicht in der Großgruppe „ins Messer läuft“ und
  - damit er nicht dafür verwendet wird, die Konflikte anderer auszutragen.

Funktion der Erwachsenen:

Im Hausparlament/in der Großgruppe:

- Unterstützung der eigenen Jugendlichen,
- kontinuierliches Abgleichen mit der Realität,
- Verhandlungsspielräume eröffnen/schaffen und
- Verhandlungsbereitschaft und -fähigkeit vorleben.
- Es ist gefragt, dass sich alle einbringen; dabei geht es um Vorleben und Modellfunktion.
- Wesentlich ist es, dass wir in dieser Funktion möglichst verhandlungsbereit, geordnet und nicht rigide sind.
- Gut wäre es, sich vorher eigene Themen zu überlegen (in Absprache im Team) und dennoch in erster Linie Platz/Raum für die Themen der Jugendlichen zu lassen.
- Wichtig wäre eine deutlichere Bezugsnahme auf das letzte Hausparlament – Protokollierung ist notwendig.

In der Vorbesprechung:

- Aufnehmen der Wünsche der Jugendlichen,
- Abgleichung mit der Realität,
- Überlegungen, wie eine solche Abgleichung argumentierbar und damit lebbar werden könnte,
- Überlegungen, ob es sich um persönliche oder um Gruppeninteressen handelt,
- Unterstützung bei der Formulierung der Punkte,
- Zusammenhalten der Gruppe und
- die einzelnen Punkte sammeln und vorverhandeln (vorverdauen).

Naturgemäß ist dieses Setting ein äußerst Schwieriges: Viele Jugendliche halten die Großgruppe nur sehr schwer aus, es werden zu einem Gutteil sehr unrealistische Wünsche und Vorstellungen geäußert, das heißt, die Jugendlichen werden immer wieder auf den Boden der Realität geholt, was (gerade in dieser Form der Gruppe) ein schmerzhafter Prozess ist und die Anwesenheit Aller verführt zu heftigen Inszenierungen. Ein wesentliches Thema im Hausparlament ist alljährlich (mindestens ein Mal) die „Abschaffung des Hausparlaments“, was immer wieder zu heftigen Diskussionen und Streitgesprächen Anlass gibt. Wenn es gelingt, die Diskussion so zu führen, dass sich zumindest ein Minimum an Verstehen, wofür das Hausparlament eigentlich gut ist, entwickelt, dann ist das als entwicklungsförderlicher Kampf um Rahmen und Setting zu verstehen, der das Arbeitsbündnis fördert bzw. festigt.

In Bezug auf das Gewaltpräventionsprojekt sei in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff angemerkt, dass auch dabei das Aushandeln von Rahmen und Setting einen großen Raum einnimmt. Fröhlich-Gildhoff weist darauf hin, dass ein solches Training als ein „Rahmen“ dient,

> „[…] als ein ‚Rahmen’ für ein systematisches Vorgehen im therapeutischen oder (sozial-)pädagogischen Alltag – und muss zugleich immer spezifisch auf die jeweilige Zielgruppe und die vorliegenden Rahmenbedingungen angepasst werden“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 13).

Damit wird ein Rahmen vorgegeben, der dazu verhelfen soll, ein starkes Setting zu erzeugen.

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten sehr viel von Struktur und Ordnung die Rede war, gilt es nun, die Individualität und die (adoleszente) Realität des Jugendlichen wieder stärker in den Blick zu nehmen. Werden nämlich Strukturen und Ordnungen zu rigide gehandhabten Konstrukten, so wird der Jugendliche (und auch das Behandlungsteam) des interpersonellen Möglichkeitsraums beraubt, in dem kreatives Miteinander ermöglicht werden soll. Damit meine ich, dass es unabdingbar ist, einerseits eine klare und stabile Struktur im Sinne eines psychoanalytisch-pädagogi-schen Rahmens vorzugeben, der andererseits im interpersonellen Geschehen flexibilisiert werden muss – flexibilisiert insofern, als er immer wieder von Neuem verhandelt werden kann, darf und soll!

2.3.3 Über die Notwendigkeit von Verhandlungsspielräumen vor dem Hintergrund des Konzepts der Virtualisierung (Müller & Körner)

Inwiefern kann die Anwendung des hier vorgestellten Programms einem adoleszenten Beziehungsangebot entsprechen? Ich spiele in diesem Zusammenhang darauf an,

dass der Jugendliche sich in einer Entwicklungsphase befindet, in welcher Regression bedrohlich ist und deshalb abgewehrt werden muss, was ein Sich-Wehren gegen Fremdbestimmung und Festlegungen von außen beinhaltet. Der Jugendliche wird jedoch durch viele Interventionen und Rahmenbedingungen eingeschränkt (was notwendig und sinnvoll ist), es werden ihm enge Strukturen vorgegeben und möglichst klar formulierte Grenzen gesetzt – Fremdbestimmung von außen wird deutlich spürbar. Um dennoch den lebensaltertypischen Autonomiestrebungen des Jugendlichen Rechnung zu tragen unabdingbar, dass Grenzen und Regeln nicht zu einem starren, rigiden Konstrukt werden, sondern vielmehr einen möglichst großen Spielraum für Verhandlungen und Veränderungen (im Sinne der Mit- und Selbstgestaltung) offen lassen. Im Zusammenhang mit dem Konzept des Verhaltensrasters habe ich das folgender Maßen formuliert und zusammengefasst: Die Notwendigkeit der Eröffnung von Verhandlungsspielräumen muss sowohl bei der Erstellung eines Verhaltensrasters als auch beim Ausfüllen desselben bedacht und in eine dialogische Realität umgesetzt werden. Hier sind SozialpädagogInnen aufgefordert, das im Grunde sehr eng erscheinende Arbeitsinstrument Verhaltensraster in der Interaktion mit dem Jugendlichen als Diskussions- und Reflexionsgrundlage und nicht lediglich als strenge Abhakliste einzusetzen. So soll es möglich werden, dass einzelne Punkte immer wieder diskutiert, neu formuliert, durch andere ersetzt, an bestimmte Bedingungen geknüpft,... eben verhandelt werden. Mit einem solchen Verhandlungsspielraum, der hier im Sinne eines Übungsfeldes in der Interaktion, das heißt in der konkreten, äußeren Realität zwischen SozialpädagogIn und Jugendlichem deutlich gemacht und durchgespielt wird, sollen auch die Möglichkeiten des Jugendlichen erweitert werden, sich einen eigenen, inneren Raum zu schaffen, in dem das Nachdenken über sich selbst möglich ist und der sich letztlich zu einem weitgehend stabilen Rückzugsraum entwickeln soll, wo innere und äußere Welt im eigenen Erleben (auf der Ebene der Symbole) zusammengebracht werden können. In diesem Rückzugsraum soll es für den Jugendlichen möglich werden, sich selbst in unterschiedlichen Situationen, mit seinen individuellen Wünschen und mit seiner Vergangenheit zu fantasieren, mit dem Ziel, über den Weg der Symbolisierung Benennungen zu finden und so zu lernen, sich selbst zu denken statt zu agieren und zu handeln. Je mehr der Jugendliche in der Lage ist, seine Gefühle durch Denken zu fassen und zu modifizieren, um so flexibler wird er letztlich in bestimmten Situationen handeln können (vgl. Van der Kolk 1999, 37).

Das Gleiche gilt für Gewaltpräventionsprogramme! Die große Gefahr bei der Erstellung und Anwendung eines strukturierten Gewaltpräventionsprogramms besteht darin, dass dieses Instrumentarium dazu verleiten kann bzw. dazu einlädt, eine starre Machtposition einzunehmen und rigide auf das Einhalten der Regeln und auf die vorgegebene Übungsabfolge ohne jegliche Abweichung zu beharren, was wiederum zu Verfestigungen und in der Folge zu Eskalationen und fruchtlosen Machtkämpfen führt.

Sinnvoll sind pädagogische Maßnahmen, Interventionen und Übungen nur dann eingesetzt, wenn sie von den SozialpädagogInnen als stabilisierendes Hilfsmittel erlebt und verwendet werden – als Hilfsmittel der Strukturierung und Orientierung (sowohl der eigenen als auch der des Jugendlichen) sowie auch als Dreh- und Angelpunkt der Verhandlung. In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, ob nicht das Konzept der „Virtualisierung" nach Müller und Körner (2004) ein geeignetes Modell wäre, die Notwendigkeit eines ausreichenden Verhandlungsspielraums besser zu verstehen und vor Allem zu vermitteln. Mit „Virtualisierung" ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass der/die PsychoanalytikerIn

> „[…] und auch der psychoanalytische Pädagoge seinem Gegenüber […] anbietet, das *Verständnis* für die aktuelle Situation, die gemeinsame Aufgabe und die Beziehung zueinander zu *erweitern*, also den ‚Bearbeitungskontext' einerseits bewusster zu machen und andererseits zu flexibilisieren, so dass die *Vieldeutigkeit* im scheinbar eindeutig Gegebenen entdeckt werden kann" (Müller et.al. 2004, 133f).

Es geht darum, ganz bewusst einen Raum zu schaffen, in welchem es möglich, erlaubt, ja erwünscht ist, sich selbst und seine Situation, sein Gegenüber… sich gegenseitig immer wieder neu zu fantasieren und zu erfinden. Man könnte mit Müller und Körner sagen,

> „[…] dass der Rahmen einer psychoanalytischen oder psychoanalytisch-pädagogischen Situation sehr viel weiter gesteckt werden kann, als dies im Alltag sinnvoll wäre – und dass genau darin ihr Nutzen besteht. Innerhalb dieses Rahmens soll das Phantasieren möglich werden, ohne dass die Realität missachtet würde. Die Welt soll als subjektive Welt erscheinen, als persönlich gedeutete, und wir erfahren, wie unser Patient/Klient seine soziale Welt betrachtet, unter welchen Vorannahmen er sie deutet und wie alle diese Voraussetzungen in sein Handeln, seine Absichten und Ziele eingehen. Hier liegt der Sinn dieser Virtualisierung: Dass sich die Beteiligten darüber klar werden, inwieweit sie die jetzt ‚vorgefundene' Realität selbst gestaltet und ihre Bedeutung für einander bestimmt haben. Diese Einsicht soll ihren Handlungsspielraum hier und jetzt und für die Zukunft erweitern und dadurch praktisch wirksam werden" (ebd., 134).

Natürlich sind die Möglichkeiten der Virtualisierung im Falle der Alltagsbewältigung einer stationären Unterbringungsmaßnahme eingeschränkt durch ein stark strukturiertes Setting, in welchem es zu den Aufgabe der SozialpädagogInnen gehört, diese Struktur zu halten, auf die Etablierung und Einhaltung von Regeln und Ordnungen zu achten etc. Der/die PädagogIn ist hier intensiv „[…] im pädagogischen Handlungsfeld festgelegt" (ebd., 142) und auch aktiver Teil des Feldes, da es um ein Stück gemeinsam geteiltes Alltagsleben geht. Und dennoch können und müssen auch

> „[…] *in* dieses ‚Leben' selbstreflexiv und durch organisatorische Regeln und Arrangements (die man das ‚Setting' nennen kann) implantiert, virtuelle Räume eingelagert werden. […] Unter dieser Voraussetzung kann die bewusste Gestaltung der Rahmenbedingungen und ihre Handhabung Spielräume schaffen, auszuhandeln, ‚was hier eigentlich los ist', und damit auch Veränderungen starrer Beziehungsmus-

> ter bewirken, z.B. scheinbar zwangsläufige Kreisläufe der Eskalation von Gewalt deeskalieren und verhandlungsfähig machen […]“ (ebd.).

Was hat die Eröffnung virtueller (Reflexions-)Räume mit der hier beschriebenen Arbeitsweise zu tun? Sehr viel, möchte ich behaupten! Wenn nämlich Re-Inszenierungen verstanden werden als unbewusste Inszenierungen vergangener Erfahrungen, welche zu schmerzhaft und gefährlich sind, als dass sie bewusst erinnert und (in Form sprachlicher Mitteilungen) ausgedrückt werden könnten und dennoch so mächtig und wirksam, dass sie nach einem Ausdruck verlangen (um letztlich einer Bearbeitung zugänglich gemacht werden zu können), dann ist es notwendig, einen Raum zu schaffen, in welchem es möglich wird, miteinander auszuhandeln, was eigentlich los ist, worum es eigentlich geht. Andernfalls würde die Interaktion zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn auf der Ebene der oberflächlichen Manipulation (auf Seiten des/der SozialpädagogIn) und der weiteren unbewussten (Abwehr-)Aktivitäten des Jugendlichen bleiben bzw. stagnieren. Dem gegenüber steht der Versuch, „zu verstehen“ und sich dennoch – oder gerade deshalb – nicht in die unbewussten Aktivitäten und Manipulationen des Jugendlichen verstricken zu lassen. Es geht um die Gestaltung einer Beziehung, in der (im wechselseitigen Austausch übereinander sowie auch über sich selbst) fantasiert und unterschiedliche Rollen ausprobiert werden können. Um dies als SozialpädagogIn zulassen zu können, ist es notwendig, den (häufig gewalttätigen) Inszenierungen des Jugendlichen mit einem ausreichenden theoretisch begründeten und persönlich-intuitiven Verstehen entgegenzutreten – auch, um mit den eigenen Gefühlen, die der Jugendliche und sein Verhalten (sein Ausdruck der zu Grunde liegenden Gefühle) auslöst, besser und reflektierter umgehen zu können. Damit eng zusammen hängt das Postulat, dass die stationäre sozialtherapeutische Behandlung einen Schonraum, ein Übungsfeld – gleichsam ein „psychosoziales Moratorium“ (vgl. Müller 2007, 152) – darstellt, was besonders bedeutsam im Umgang mit Adoleszenten und deren gewalttätigen (Re-)Inszenierungen ist.

> „Heimerzieher, die ihre Hoffnung nicht darauf setzen wollen, dass die Therapeuten es richten, sobald es schwieriger wird […], müssen das Problem lösen, wie innerhalb ihres Alltagsbetriebes solche Räume der Reflexion und Verständigung entstehen können. Als Pädagogen können sie sich nicht auf eine therapeutische Sonderwelt zurückziehen. Es ist aber […] offenkundig, dass auch sie auf Spielräume des Virtuellen, Fiktionalen angewiesen sind, die sie befähigen all ihre Aufgaben, Ziele, Handlungsnormen, Zwänge und Gefühle gleichsam […] unter Vorbehalt zu stellen und damit einen ‚potentiellen Raum’ […] zu schaffen, in welchem Gewünschtes, Verdrängtes, Erhofftes als mögliche Wirklichkeit gefühlt und gedacht werden kann, ohne sogleich außenwirksame Wirklichkeit sein zu müssen. Die Formen dies zu ermöglichen können sehr unterschiedlich sein, indirekt als ‚Erziehung der Erzieher’ […] oder direkt, durch Gestaltung des pädagogischen Handlungsraumes als partiellem Schonraum gegenüber dem ‚Ernst des Lebens’, der ein anderweitig versagtes ‚psychosoziales Moratorium’ ersetzt. Immer geht es um methodische Sicherung eines Spannungsverhältnisses, eines zeitweiligen Schwebezustandes zwischen realer

> und imaginierter Interaktion im pädagogischen Bezug, um darin den Adressaten bessere Handlungsoptionen zu eröffnen, als sie ohne dies hätten (ebd., 151f).

In gewissem Sinne kann bei genauerem Nachdenken die Arbeit in der Gewaltprävention als solche als „virtueller Raum" verstanden werden; nämlich genau dann, wenn der/die SozialpädagogIn den Raum für Verhandlungen, Reflexionen und Verständigung eröffnet. Natürlich könnte man sagen, dass der Jugendliche eher eingeschränkt wird durch die Vorgangsweise des Programms (eine festgelegte Übungsabfolge, klare Strukturen und Regeln, die im Vorfeld festgelegt werden etc.) – und leider kommt es auch vor, dass auf Grund unterschiedlicher Faktoren (der spezifischen Beziehungsdynamik und verhärteten Positionen, der Haltung des/der SozialpädagogIn, vorangegangener und momentan nicht verzeihlicher Eskalationen etc.) eher die Einschnürung im Vordergrund steht. Mir geht es hier aber vielmehr darum aufzuzeigen, inwiefern diese Arbeit es ermöglichen bzw. dazu einladen kann, zu fantasieren, was man füreinander bedeuten mag, zu verhandeln, wer man sein will… Wenn SozialpädagogInnen dem Jugendlichen tatsächlich den Raum geben, ihre Geschichten selbst zu formulieren und/oder die Konsequenzen und Bedeutungen (mit) zu verhandeln, dann findet er einen Schonraum vor, innerhalb dessen er über sich nachdenken kann, innerhalb dessen er sich fantasieren und erfinden kann. In diesem Zusammenhang darf nicht vergessen werden, dass es sich um Jugendliche handelt, die in Situationen, in denen sie sich selbst denken sollen, überfordert sind und ausnehmend viel Begleitung und Unterstützung, sowie auch eine sehr enge Struktur benötigen, weil ihnen zu viele psychische Voraussetzungen fehlen, als dass sie das alleine schaffen könnten.
In diesem Sinne birgt die hier vorgestellte Art des Arbeitens mit dem Jugendlichen sehr wohl die Möglichkeit der Erweiterung der Grenzen des Selbst im Sinne einer Begleitung und Unterstützung bei einer Suchbewegung nach einer kreativen (Neu-)Definition der eigenen Person – nach einer beginnenden Selbstdefinition auf ganz basalem Niveau. Diese Suchbewegung findet dann in Begleitung des/der SozialpädagogIn statt, die ganz banale Dinge mit dem Jugendlichen aus- und verhandelt, sich auf Diskussionen einlässt, ihre Position vertritt, ohne den Jugendlichen „abzuwürgen" und sich manchmal sogar auch zum Ausprobieren von Neuem überzeugen lässt.

2.4 Psychoanalytisch orientierte Modelle der Ich-Stützung und der Über-Ich-Entlastung

Aus dem Bisherigen geht hervor, dass es auf der pädagogischen (Realitäts-)Ebene notwendig ist, für Rahmenbedingungen zu sorgen, welche die (Nach-)Entwicklung der selbstbeobachtenden Funktionen des Jugendlichen unterstützen. Im folgenden Abschnitt werde ich psychoanalytisch orientierte Modelle, die auf Ich- und Über-Ich-

Stützung abzielen, vorstellen: das „Life Space Interview“ nach Fritz Redl, die „Entwicklungsförderlichen Laufställe“ nach Annette Streeck-Fischer, das Konzept des fördernden Dialogs nach Aloys Leber als grundlegendes Modell für das Nachdenken und Handeln im hier beschriebenen Arbeitskontext und das Konzept der Wiedergutmachung nach Donald W. Winnicott.

2.4.1 Ich-Stützung im therapeutischen Milieu: Das „Life Space Interview“ nach Redl

Redl und Wineman haben sich (wie auch Aichhorn, Bernfeld und Bettelheim) bereits in den 20er und 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts damit befasst, wie die Psychoanalyse mit schwer gestörten Kindern und Jugendlichen in Institutionen umgesetzt werden könnte. Es ging ihnen um Kinder

> „[…] die in einer ‚fast undurchdringlichen Abwehrhaltung gegen Realität und die Welt der Erwachsenen verfestigt waren und schwer gestörte Ich-Funktionen über ihre Impulsivität zeigten’. Für diese Kinder, die über die Abwehraktivitäten eines delinquenten Ichs verfügten, suchten sie u.a. nach innovativen Wegen zum Aufbau vertrauensvoller Beziehungen […] und entwickelten therapeutische Techniken, die Kinder im Hier und Jetzt ihres gestörten Handelns ins Gespräch zu verwickeln […]. Gleichzeitig machten sie darauf aufmerksam, wie eng eine förderliche Umwelt und therapeutische Arbeit miteinander verzahnt sind […]“. (Streeck-Fischer 2009, 579).

Historisch betrachtet waren Redl und Wineman die Pioniere auf dem Gebiet der Ich-Psychologie und deren therapeutischen Anwendung in der Sozialpädagogik (im therapeutischen Milieu), indem sie Ich-Störungen von aggressiven Kindern und deren Behandlung ins Zentrum ihres Interesses und ihres pädagogischen Tuns gerückt haben.

> „Um herauszubekommen, wie man sie heilen kann, müssen wir uns [...] zunächst ein […] gründliches Bild davon machen, was diese Ich-Störung und Fehlentwicklung des Über-Ichs sind, welche Ich-Funktionen noch intakt und welche gestört sind, und wir müssen auch genau wissen, welche Abwehrmechanismen sie entwickelt haben, um sich gegen die Einwirkungen der Umwelt zu wehren.“ (Redl et.al. 1984, 30).

Ausgehend von der Annahme, dass ein „[...] gestörtes Ich in der Regel unfähig [ist], mit Frustrationen fertigzuwerden“ (Redl 1987, 43) und von den manifesten Verhaltenssymptomen der Kinder haben Redl und seine Mitarbeiter eine Anzahl von Techniken entwickelt, um Ich-Funktionen zu stärken, die unter der Überschrift „psychohygienische Programmplanung“, „Konflikt-Hilfe“, „unauffällige affektive Zuwendung“ (ebd.) zusammengefasst werden können. Die folgenden Aspekte werden bei Redl als grundlegend für eine Ich-stützende sozialpädagogisch-therapeutische Praxis postuliert:

(1) Die Wirkung eines psychohygienisch vorbereiteten Klimas (Schutz vor jeglichen (weiteren) traumatisierenden Erfahrungen).

(2) Das Gewähren von Befriedigungen durch das Planen von Freizeitbeschäftigungen, wobei liebevolle Zuwendung sowie alle Zeichen der Zuneigung von jeder Überlegung, ob das Kind sie verdient oder nicht, getrennt werden müssen.
(3) Die Programmplanung zur Ich-Unterstützung sowie
(4) die therapeutische Nutzbarmachung von Ereignissen des täglichen Lebens.

Unter letztgenanntem Punkt ist das „Life Space Interview“, das therapeutische Gespräch im aktuellen Lebenskontext (ebd., 48ff) gemeint, welches bei Redl von besonderer Bedeutung im Sinne eines Bindeglieds zwischen Therapie und therapeutischem Milieu ist. Hier sollen Vorkommnisse des alltäglichen Lebens therapeutisch ausgewertet und sofortige „emotionale erste Hilfe“ geleistet werden.

> „Das heißt, es wurden momentane Alltagserlebnisse benutzt, um aus ihnen etwas herauszuarbeiten, das sich im Hinblick auf unsere langfristig angelegten therapeutischen Ziele als hilfreich erweisen könnte“ (ebd., 59).

Mit der therapeutischen Auswertung von Ereignissen des alltäglichen Lebens ist Folgendes gemeint:

(1) „Das Einmassieren des Realitätsprinzips“. Es soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Ich-gestörte Kinder eine verzerrte Realitätswahrnehmung haben und dementsprechend agieren. Im „Life Space Interview“ geht es darum, dass eine Person, die über den Anlass, welcher zu dem Gespräch geführt hat, Bescheid weiß, die Bedeutung der Situation in ihrer Realität für das Kind deutlich macht.
(2) „Die Entfremdung von Symptomen“. Aggressive Kinder ziehen oft sekundären Gewinn aus ihren Symptomen. Es ist Aufgabe des „Life Space Interviews“, ihnen zu zeigen, dass sich das pathologische Verhalten nicht bezahlt macht. Dies geschieht nicht nur verbal, sondern muss auch durch die Handlungen der Erziehenden deutlich gemacht werden.
(3) „Das Wiederbeleben eingeschlafener Wertgefühle“.
(4) „Das Anbieten neuer Anpassungstechniken“. Es reicht nicht, dem Kind nur die Unangemessenheit seiner Anpassungstechnik zu zeigen, sondern es sollen ihm auch neue Möglichkeiten des Umgangs mit der Welt gezeigt werden.
(5) „Die Erweiterung der Grenzen des Selbst“. Ermutigung, Einprägen eines Gefühls von Würde und Stolz sind auch wichtige Aspekte des „Life Space Interviews“, da die Kinder eine gestörte Einstellung zum Selbst haben und zwischen Mutlosigkeit und größenwahnsinnigen Vorstellungen hin und her schwanken (vgl. ebd., 55ff).

Mit diesem Konzept hat Redl eine differenzierte und den jeweiligen Abwehrkonstellationen entsprechende pädagogische und therapeutische Maßnahme entwickelt, die auf Ich-Stärkung abzielt und im sozialpädagogischen Alltag anzuwenden ist.

2.4.2 Ich-stützende Maßnahmen in der stationären Jugendlichenpsychotherapie: „Entwicklungsförderliche Laufställe“ nach Streeck-Fischer

Annette Streeck-Fischer beschreibt in ihrer Auseinandersetzung mit der Behandlung Jugendlicher mit Störungen auf Borderline-Niveau sowie auch von psychotischen Jugendlichen den Raum der Alltags- bzw. Realtherapie als zentralen Raum, „[...] in dem sich entscheidet, ob klinische Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen möglich und sinnvoll ist [...]“ (Streeck-Fischer 1991a, 329). Da die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, sich selbst wahrzunehmen, sich selbst zu erkennen und Konflikte zu verbalisieren unzureichend ausgebildet ist, muss genau an diesem Punkt angesetzt werden, wenn ein Behandlungsbündnis geschlossen werden soll.

> „Rückmeldungen, Konfrontationen, Verdeutlichungen im realtherapeutischen Raum, Angebote von neuen Erfahrungen, von neuen Identifikationen schaffen erst eine gewisse Distanz zu pathologischen Handlungsmustern, eine gewisse Rollen- und Übertragungsdistanz [...]. Diese Verlagerung des Sich-Selbst-Erkennens von der handelnden-interpersonellen Ebene auf die Ebene der Introspektion und der Symbole ist Voraussetzung für Psychotherapie im engen Sinn“ (Streeck-Fischer 1991, 329).

Streeck-Fischer betont die Notwendigkeit, für Rahmenbedingungen zu sorgen, die den Jugendlichen bei seinem derzeitigen Entwicklungs- und Strukturniveau abholen und eine Art Stützkorsett für ihn sind, mit dessen Hilfe therapeutische Behandlung möglich ist (vgl. ebd.). Damit sind neben der durchschaubaren Struktur der Abteilung strukturierende, Halt gebende, pädagogische und therapeutische Maßnahmen im Alltag gemeint. Solche stützenden, haltenden und strukturierenden Rahmenbedingungen beschreibt Streeck-Fischer in der Funktion von „entwicklungsförderlichen Laufställen“ im Sinne von Bewegungsräumen um Neues sowie auch um Begrenzungen und Reibungsflächen mit Hilfs-Ich-Funktionen zu erfahren.

> „Die Gestaltung der Alltagsabläufe bestimmt den Rahmen, innerhalb dessen sich das Kind oder der Jugendliche entwickeln kann. Es ist wichtig, abgestimmt auf das Störungsbild des Kindes oder Jugendlichen ‚entwicklungsförderliche Laufställe’ zu schaffen […]. Abhängig von den erreichten Objektbeziehungsniveaus […] bekommt der Rahmen eine entsprechende Funktion. Bei neurotischen Konflikten übernimmt der Rahmen die Funktion eines übergeordneten Gesetzes, eines funktionsfähigen Über-Ichs, das darauf achtet, dass altersentsprechende Schritte unternommen werden, das soziale Miteinander geregelt ist und Konflikte in einer sozial verträglichen Form ausgetragen werden. Bei dyadischem Objektbeziehungsniveau bekommt der Rahmen die Funktion des väterlichen Prinzips, das Loslösung und Separation erlaubt. […] Bei Objektbeziehungen auf Selbstobjektniveau übernimmt der Rahmen Container-Funktionen, der die disparaten Anteile des Kindes oder Jugendlichen aufnimmt und miteinander verbindet“ (Streeck-Fischer 2008, 90f).

„Entwicklungsförderliche Laufställe“ sollen dem Jugendlichen jeweils ausreichend sicheren Bewegungs- und Spielraum geben, der Entwicklungsmöglichkeiten und -anre-

gungen einschließt. Als wichtig betont Streeck-Fischer das Bemühen, gemeinsam mit dem Jugendlichen Bedingungen zu finden, wie er es an der Abteilung aushalten kann, ohne Situationen herbei zu führen, die zu einer Suspendierung oder gar zu einer vorzeitigen Entlassung führen. Das heißt die

> „Hausordnung, Tagesplanung, Ausgangsregelung, feste Erzieherkontakte und Beurlaubungen sind Punkte, die sorgfältig besprochen und bearbeitet werden und manchmal zu schriftlichen Vereinbarungen führen“ (Streeck-Fischer 1991, 331).

In diese Vereinbarungen und in das Alltagsleben mit dem Jugendlichen sollen Sicherungen eingebaut werden; es müssen Alternativen gefunden werden, die das selbst-, fremd- und therapiezerstörerische Verhalten eingrenzen oder sogar verhindern, wobei es im Zuge der Vereinbarung gilt, auf die individuellen Bedingungen des Jugendlichen einzugehen. Feste und klare Absprachen, wechselseitig getragene Vereinbarungen und festgelegte Bewegungsspielräume haben dabei die Funktion eines „Laufstalls“, der festhält, sichert und schützt (vgl. ebd.). Die Bereitstellung von rahmensetzenden und bündnisbildenden Funktionen soll auf den Alters- und Entwicklungsstand des jeweiligen Jugendlichen abgestimmt sein und auf die Entwicklung von Einsicht, Verbalisierung und Identifikation abzielen. Dem Jugendlichen sollen mit diesen Funktionen eines „Laufstalls“ Ich-Instrumente in die Hand gegeben werden, es muss Ich-stärkend gearbeitet werden (vgl. Streeck-Fischer 1986, 52).
Ähnlich werden an der STA-Jugend stabilisierende, haltende und grenzgebende Maßnahmen benötigt und angewandt, mit denen letztlich darauf abgezielt wird, dass der Jugendliche lernt

- sich selbst in seinem Verhalten und in seiner (sozialen) Umwelt besser wahrzunehmen (Realitätswahrnehmung, Selbstwahrnehmung, Bewusstsein),
- sowohl sich selbst, sein Verhalten, die bedeutsamen Anderen und seine Umwelt besser einzuschätzen (Urteilsvermögen in Bezug auf sich selbst und auf Andere, Einsicht) und
- alltägliche, soziale Situationen schneller und besser einzuschätzen und gedanklich vorwegzunehmen (Probehandeln und Antizipation), um letztlich im besten Fall
- in seinem jeweiligen Umfeld Verhaltensalternativen zu finden, welche sowohl für ihn als auch für sein Umfeld akzeptabel, angemessen und zielführend sind, und so zu einem befriedigenderen Umgang mit der vorhandenen Realität führen (Anpassung an die und befriedigender Umgang mit der Realität).

Wir müssen einen stabilen Raum mit festgelegten Grenzen etablieren, die auch in eskalierenden Situationen stellvertretend für das (momentan nicht verfügbare) vernünftige Ich des Jugendlichen stehen und aufrechterhalten bleiben. Damit bietet sich der/die handelnde SozialpädagogIn in der Funktion eines Hilfs-Ich an.
Streeck-Fischer weist auch darauf hin, dass (insbesondere bei Borderline-PatientInnen) die „pädagogisch-therapeutisch Einstellung des *Verhandelns*“ (Streeck-Fischer

1991a, 109) von zentraler Bedeutung ist[26]. Diesen Raum des Verhandelns bezeichnet sie als eine Einstellung, die zwischen ambivalenten Strebungen vermittelt, und damit postuliert sie, dass

> „[...] ein solcher Rahmen Übergangs-Objekt-Funktionen übernehmen kann; ein Rahmen, der den intermediären Bereich zwischen verfolgendem und abwesendem Objekt sichert“ (ebd.).

Hier bezieht sich Streeck-Fischer auf Übergangsphänomene im Sinne Winnicotts, der zur inneren Realität und zum äußeren Leben eines Menschen noch eine dritte Dimension annimmt: einen Zwischenbereich des *Erlebens* (vgl. Winnicott 1997, 302).

2.4.3 Das Konzept des Fördernden Dialogs nach Leber als grundlegendes Denkmodell

Mit dem Konzept des Fördernden Dialogs (Leber 1988) möchte ich weniger ein konkretes Werkzeug als vielmehr ein grundlegendes Modell des Nachdenkens über den Jugendlichen, über die eigene Person und über die Beziehung zum Jugendlichen vorstellen. Wenn ich davon ausgehe, dass es die grundlegenden Aufgaben von SozialpädagogInnen sind,

- Strukturen vorzugeben und zu halten, klar Stellung zu beziehen, ein transparentes, Halt gebendes Gegenüber zu sein (Hilfe bei der Selbst-/Objektdifferenzierung),
- dem Jugendlichen verstehend zu begegnen, ihn bzw. die Beziehung auszuhalten, eine haltende Umwelt zu bieten (Stabilisierung des Selbst) sowie
- die stete Bereitschaft zu zeigen, den Rahmen immer wieder neu zu diskutieren, zu verhandeln, was „denn hier eigentlich los ist“ und was man wechselseitig füreinander bedeuten mag (Entwickeln eines Übergangsraums in dem kreatives Leben möglich ist),

dann werde ich ein Denkmodell benötigen, um zu verstehen, wie diese Aufgaben innerhalb pathologischer Beziehungsmuster bewältigt werden können. Es wurde schon mehrfach beschrieben, dass SozialpädagogInnen ständig Gefahr laufen, sich innerhalb dieser Beziehungen, die gleichsam durchdrungen sind von unbewussten Tendenzen zu agieren und gegen zu agieren, in Machtkämpfe, wechselseitige Festlegungen, kontraindizierte Arrangements u. Dgl. zu verstricken. Das Konzept des Fördernden Dialogs bietet ein gutes Modell, diese Dynamik zu verstehen und ihr entgegen zu wirken. Wie generell in Bezug auf Problembereiche im sozialpädagogischen Arbeitsfeld, können auch hier keine „rezeptartigen“ Anweisungen für den Umgang mit dem

[26] Wie schon gezeigt wurde, ist auch meiner Ansicht nach eine Einstellung, die genügend Verhandlungsspielraum offen lässt und trotzdem Halt und Sicherheit vermitteln kann, generell in der Arbeit mit Jugendlichen zentral, um den Aufgaben der Adoleszenz Rechnung zu tragen und um auf die größtmögliche Entwicklung von mündiger, sozial verantwortlicher Selbstbestimmung abzuzielen.

Jugendlichen gegeben werden. Dennoch ist es wesentlich, sich über eine grundsätzlich notwendige Haltung im Klaren zu sein und diese möglichst präzise zu beschreiben, um sie innerhalb der sozialpädagogischen Beziehung (die immer wieder gefährdet ist, zerstört zu werden) auch leben zu können. Neben verschiedenen wesentlichen Aspekten wie beispielsweise

- einer möglichst großen Klarheit im (interdisziplinären) Betreuungsteam hinsichtlich der Aufgaben und Zuständigkeiten, um eine möglichst umfassende Orientierung zu ermöglichen und um Spaltungstendenzen entgegen zu wirken,
- einer möglichst transparenten und konsequenten Konfrontation mit der Realität im Sinne eines strukturierten Feedbacks im Umgang mit Verleugnung, Projektion und Spaltung,
- einem Sich-zur-Verfügung-Stellen als lebendige/r, fühlende/r und denkende/r BeziehungspartnerIn, um reifere Beziehungserfahrungen zu ermöglichen,
- einem hohen Maß an Struktur, um dem inneren Strukturmangel bzw. -verlust entgegen zu wirken,
- einer Ermöglichung von Erfolgserlebnissen, um die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu gewährleisten und
- einem gemeinsamen Aushalten von nahezu unerträglichen Situationen bzw. einem Sich-Anbieten als stabiles Beziehungsobjekt, das sich nicht zerstören lässt, sich nicht dauerhaft abwendet und auch nicht sadistisch zurückschlägt,

läuft die pädagogische Arbeit meinem Verständnis nach letzten Endes darauf hinaus, ein Containment anzubieten. Darunter ist die Fähigkeit des/der SozialpädagogIn zu verstehen, die rohen, archaischen, (noch) nicht benennbaren Gefühle des Jugendlichen in sich aufzunehmen, in sich zu modifizieren und benennbar zu machen (gewisser Maßen vorzuverdauen) und in dieser (vor-)verdauten Form dem Jugendlichen wieder zurück zu geben.

Sehr hilfreich in diesem Verstehens-, Ver- und Bearbeitungsprozess – gerade für den sozialpädagogischen Alltag – ist das Konzept des Fördernden Dialogs, mit dem sich Leber auf Lorenzers Begriff des szenischen Verstehens bezieht. Damit ist gemeint, dass SozialpädagogInnen die Interaktion zwischen sich und dem Jugendlichen als eine Szene verstehen können. Dabei übernehmen sie, wenn sie „mitspielen“, eine Rolle, die möglicherweise einer traumatischen Erfahrung des Jugendlichen entspricht (vgl. Crain 2005, 277).

> „Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche manövrieren Erwachsene immer wieder in solche Szenen hinein, die bei diesen Wut, Angst oder Ohnmacht hervorrufen. Szenisches Verstehen heißt, dass die Sozialpädagogin den eigenen Affekt im Sinne der Gegenübertragung zu verstehen sucht“ (ebd., 277f).

Die genannten Affekte (Wut, Angst, Ohnmacht sowie auch der Wunsch nach Vergeltung) sind typische Affekte,

„[…] wie sie in der alltäglichen Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen immer wieder auftreten. Es ist aus psychoanalytischer Sicht unabdingbar, dass diese Affekte und Vorstellungen einen Raum erhalten, in dem sie geäußert, verstanden und reflektiert werden“ (ebd., 278).[27]

Würden diese eigenen (negativen) Affekte unterschlagen, wäre einem grundlegenden Beziehungsaspekt der Zutritt zum Erleben verwehrt, was zur Folge hätte, dass die Affekte unbewusst eine umso größere, allerdings unreflektierte Bedeutung bekämen, was sich beispielsweise in rigiden Belohnungs- und Bestrafungssystemen, in unreflektierten Alltagstheorien und in unbewusst motivierten sadistischen Handlungen manifestiert (vgl. ebd.). Der fördernde Dialog bietet in diesem Kontext ein Modell des Verstehens als notwendige Vorraussetzung, um Affekte zu äußern und dann mit und an ihnen zu arbeiten (sie z.B. unter Anderem auch als diagnostisches Material zu verwenden):

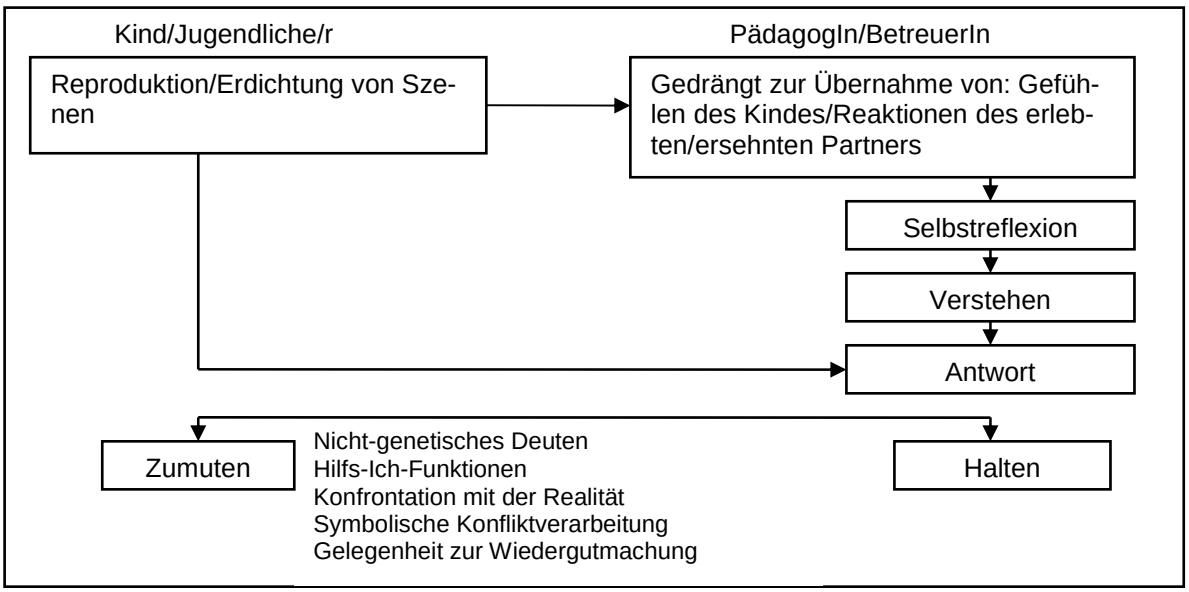

Abb.5: Fördernder Dialog nach Aloys Leber (zitiert nach Heinmann et.al. 2003, 73)

Beabsichtigt wird, sich über den Weg des szenischen Verstehens der inneren Welt des Jugendlichen anzunähern, indem davon ausgegangen wird, dass der Jugendliche Szenen (re-)produziert und damit den/die SozialpädagogIn zur Übernahme von Gefühlen entweder des/der erlebten oder des/der ersehnten PartnerIn drängt. Die Aufgabe des/der SozialpädagogIn ist es, über den Weg der Selbstreflexion die Szene in ihrer Bedeutung verstehen zu lernen und dem Jugendlichen darauf eine Antwort zu geben. Diese Antwort besteht in der Dialektik von Zumuten und Halten, wobei unter dem Begriff des Zumutens Konfrontationen mit der Realität, nicht-genetische Deutungen, die Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen, symbolische Konfliktverarbeitung und Gelegenheit zur Wiedergutmachung verstanden werden. Es geht letztlich darum, eine

[27] Vgl. dazu auch Grögl-Buchart (2009).

haltende Umwelt im Sinne Winnicotts zu bieten, die Stellung bezieht und sich nicht zerstören lässt – es geht darum, einen fördernden und auch konfrontierenden Dialog innerhalb einer lebendigen, haltenden Beziehung zu entwickeln und zu halten (vgl. Siebert et.al. 2009, 22f). An dieser Stelle sei noch einmal Crain zitiert, der postuliert, dass professionelles psychoanalytisch orientiertes sozialpädagogisches Arbeiten bedeutet, dass

> […] die schwierigen Affekte und Vorstellungen als Fantasien und damit als innere Realität erkannt und angenommen werden. Nur dann können sie auch im Sinne des szenischen Verstehens genutzt werden, so dass sie einen offenen emotionalen Zugang auch zu sehr schwierigen Jugendlichen ermöglichen. Ohne diesen emotionalen Zugang ist das Risiko, auf Gewalt mit bloßer Gegengewalt zu reagieren groß. Die Welt der Erwachsenen und […] der Jugendlichen driften so zunehmend auseinander, verbunden mit immer ausgeprägterer gegenseitiger Abwertung, was mit dem Ende einer sinnvollen pädagogischen Arbeit gleichzusetzen ist“ (Crain 2005, 278f).

In diesem Kontext wird die fundamentale Bedeutung psychoanalytischen Wissens deutlich, denn pädagogische Interaktionen sind (vordergründig) funktionell auf das bewusste Ich der beteiligten Akteure gerichtet. Schließt man die Dimension des Unbewussten aber nicht aus, so muss jederzeit bedacht werden, dass dieses Ich in einem äußeren *und* auch in einem inneren (unbewussten) Kräfte- und Konfliktfeld steht. Nicht die Handlung selbst sondern die Bedeutung der Handlung, die zwischen Jugendlichem und BetreuerIn entsteht, wird zur relevanten Wirklichkeit. Das Wissen um die Relevanz des Unbewussten prägt dann die Perspektive auf das Gegenüber *und* auf die eigene Person, wodurch die Selbstreflexion der PädagogInnen zum eigentlichen Handwerkszeug in der pädagogischen Arbeit wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die vorgestellten Konzepte allesamt auf eine bessere, integriertere Selbst-, Fremd- und Realitätswahrnehmung abzielen. Dafür ist unter Anderem eine Stützung des Ich in seinen Funktionen notwendig. Am Beispiel einer Sequenz aus der Arbeit mit Verhaltensrastern möchte ich aufzeigen, wie Ich-Stützung im sozialpädagogischen Alltag ausschauen kann. Es handelt sich um eine Situation, die ich in der Arbeit mit Verhaltensrastern mehrfach erleben durfte; insofern spreche ich hier von einem „Klassiker“: Beim Reflektieren und Ausfüllen eines Verhaltensrasters gerät der Jugendliche fast zwangsläufig immer wieder in eine Lage, in der er sich in irgendeiner Art und Weise in die Enge gedrängt fühlt. Er wird auf sich selbst zurückgeworfen und in eine Situation gebracht, die ihm unangenehm und sehr anstrengend für ihn ist. Das führt zu intensiven Gefühlen und unterschiedlichen Ausdrucksweisen der Gegenwehr, was sich häufig in aggressiven und zerstörerischen Handlungen manifestiert. „Klassisch“ ist die Situation, dass der Jugendliche den Raum und das gemeinsame Arbeiten/Reflektieren nicht aushält und sich (möglicher Weise begleitet von destruktiven Handlungen) aus der Situation entfernt:

„Es wird ihm zu eng, weil ich die Frage nach seinem Verhalten auf der Nachbargruppe – ‚Ich konnte heute die Gruppe X besuchen. Dabei habe ich gegrüßt und mich angemeldet, ohne die Sozialpädagogin Y zu beschimpfen.' – zum dritten Mal stelle. Er springt auf, schreit: ‚Das kann dir doch wurscht sein, du Hur!' und verlässt den Raum, nachdem er seinen Sessel im Aufstehen umwirft. Ich folge ihm und bitte ihn zurück in den Essraum, wo wir die Besprechung abhalten. Nach einigem Hin und Her folgt er mir zurück in den Essraum. Ich stelle den Sessel wieder auf, und er nimmt Platz; dabei schimpft er vor sich hin. Als ich ihm die Frage noch einmal stelle, gibt er vorerst keine Antwort, dann sagt er: ‚Ich scheiß jetzt drauf!', nimmt den Zettel und zerreißt ihn in mehrere Teile. Danach schaut er mir ins Gesicht, fragt: ‚Und, was machst jetzt?' und verlässt Türen knallend den Raum. Ich überlege kurz, ob ich ihm nachgehen und ihn zurückholen soll, entscheide mich dann aber dagegen, weil ich das Gefühl habe, dass ihm die Situation viel zu eng geworden ist und beschließe, dem Jugendlichen Zeit und Raum zu lassen, zumal ich sehe, dass er auf den Balkon gegangen ist, um eine Zigarette zu rauchen. Ich stehe kurz auf, um einen entfernten Kontakt aufzunehmen, indem ich durch das Fenster zu ihm blicke. Er bemerkt mich, schaut mich an und gleich wieder weg. Ich rufe ihm zu, dass eine Pause jetzt in Ordnung sei, worauf er nicht reagiert. Anschließend gehe ich wieder in den Essraum, nehme mir ein Tixo und klebe den Verhaltensraster wieder zusammen. Der Jugendliche hat seine Zigarette mittlerweile fertig geraucht. Er steht in der Tür, schaut mir zu und fragt mich, wozu ich den ‚Blödsinn' denn mache. Ich antworte kurz, dass ich den Verhaltensraster wieder ganz mache, woraufhin er sich umdreht und geht. Etwas später, nach dem Abendessen, erklärt er sich bereit, die abendliche Reflexion doch noch zu machen. Das Gespräch ist zwar sehr verhalten und oberflächlich; ich werte es aber als Erfolg, dass es überhaupt stattfindet.
In den folgenden Tagen und Wochen kommt es immer wieder zu dieser ‚Zerreißprobe': Der Zettel wird immer wieder zerrissen, zusammengeklebt, neu kopiert, zerrissen, zusammengeklebt usw. Diese ‚Wiedergutmachung' verändert sich allerdings im Laufe der Zeit: Der Jugendliche beginnt beim dritten Mal beim Zusammenkleben mitzuhelfen und nach einigen Wiederholungen dieser Sequenz den Verhaltensraster auch alleine ‚wieder gut zu machen' (zusammenzukleben/zu reparieren). (Dazwischen kommt es aber auch immer wieder zu Situationen, in denen er nicht bereit ist, beim Zusammenkleben zu helfen, in denen er mich beschimpft und davonläuft.)"

Meinem Verständnis nach zeigt diese Schilderung sehr deutlich und bildhaft, was mit Ich-Stützung gemeint ist. Der Jugendliche hält die Situation nicht aus, die damit verbundenen Gefühle sind zu heftig, er muss zerstören (zerreißt den Verhaltensraster) und verlässt die Situation auf destruktive Art und Weise. Die Aufgabe des/der SozialpädagogIn ist es dann, die Situation auszuhalten und das Wieder-Zusammenfügen zu übernehmen, was sich an der Oberfläche im wiederholten Zusammenkleben der Liste darstellt. Dieses Wiedergutmachen hat aber eine große innere Bedeutung, wenn man bedenkt, dass der Jugendliche ein Stück seines Selbst nicht erträgt und in der Folge zerstörerisch agiert. Der/die SozialpädagogIn hat dann (erst stellvertretend für den Jugendlichen, dann in einem gemeinsamen Akt und schließlich nur noch begleitend) die Aufgabe von wiedergutmachenden, zusammenfügenden, vernünftigen und reflexiven Funktionen. Es ist unumstritten, dass ein solcher Prozess hochgradig frustrierend

und ermüdend sein kann, weil er sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, viele auszuhaltende Rückschritte und Rückschläge beinhaltet, sehr banal anmutet und mit intensiven Gefühlen der Wut und Ablehnung seitens des Jugendlichen und Wut, Hilflosigkeit, Frustration und Resignation seitens des/der SozialpädagogIn verbunden ist. Dennoch sind es oft genau diese alltäglichen (banalen) Minisequenzen, die – wenn sie ausgehalten und verstanden werden – stellvertretend für die inneren Konflikte des Jugendlichen bearbeitbar werden.

2.4.4 Das Konzept der Wiedergutmachung (Klein/Winnicott)

Zuletzt sei noch das Konzept der Wiedergutmachung, das wesentlich zur Stabilisierung des Jugendlichen beitragen kann, genauer dargestellt. Ich habe bereits ausgeführt, dass eine Störungskomponente traumatisierter Menschen die Gewissensinstanz betrifft, die in ihrer Entwicklung und Struktur spezifische Störungen aufweist (rigides, sadistisches und verbietendes Über-Ich im engeren Sinn/extrem überhöhtes Ich-Ideal mit nicht erreichbaren Ansprüchen). Man könnte sagen, dass zur Ausbildung einer Über-Ich-Instanz „als Quelle innerer Sicherheit und Orientierung“ (vgl. Leuzinger-Bohleber 1998, 153) Identifizierungen mit den elterlichen Objekten und deren Wertvorstellungen im Sinne einer Etablierung stabiler, innerer Bilder des eigenen Selbst und der bedeutsamen Anderen – das heißt die Ausbildung von Selbst- und Objektrepräsentanzen – notwendig sind. Diese inneren Repräsentanzen können jedoch nur in rudimentärer, „entstellter“ – das heißt in unvollständiger, verzerrter, instabiler und gespaltener – Form ausgebildet werden, wenn die Objekte der frühen Kindheit, nach deren Vorbild sich die inneren Bilder etablieren, nicht zuverlässig, nicht anwesend, grausam oder eine Kombination dessen waren. Durch die „Verinnerlichung des Traumas“ (Wurmser 1997, 319) wird dessen Grausamkeit zum Teil des Über-Ich – parallel zur Wendung der Wut und der Verachtung gegen die eigene Person (vgl. ebd.). Nach Wurmser zeichnet sich ein in der Folge von Traumata gestörtes Über-Ich durch die Totalität seiner Ansprüche aus, welche zu einer Totalität der Selbstkritik und Selbstverurteilung führen, wenn diesen Ansprüchen nicht Genüge getan wird. Als Pendant zum „grausamen Gewissen-Richter-Über-Ich“ (ebd.) wird ein grandioses Ich-Ideal beschrieben. Die daraus resultierenden narzisstischen Allmachtsfantasien dienen der Abwehr. Sie stellen einen Schutz gegen den traumatischen Zustand der völligen Hilflosigkeit und gegen die überwältigenden Affekte von Angst, Wertlosigkeit, Schmerz, ohnmächtiger Wut und der damit verbundenen Scham dar (vgl. ebd.). In diesem Kontext besteht die Gefahr, dass der Jugendliche, im Anschluss an sein grenzverletzendes und/oder destruktives Handeln zu verschiedenen Formen der Selbstbestrafung greift. Auch Forderungen nach harten Bestrafungen und Verboten bei einem eventuel-

len Nicht-Einhalten der getroffenen Vereinbarungen werden immer wieder laut, da bei einer Bestrafung das Über-Ich in dem Sinn befriedigt würde, dass der Jugendliche sich mit seinen Schuldgefühlen nicht weiter auseinander setzen müsste. Bei einem extrem rigiden Über-Ich kann demnach eine Bestrafung von außen als vorübergehende, entlastende Maßnahme im Verlauf der Behandlung teilweise angezeigt und günstig sein, da Jugendliche mit einer so strukturierten Über-Ich-Instanz dazu neigen, die Bestrafung andernfalls selbst vorzunehmen, was direkt oder indirekt zu selbstdestruktivem Verhalten führt. Benötigt werden alltagswirksame Interventionen, die als Hilfs-Über-Ich fungieren, indem durch ihren Einsatz eine Beurteilung und Kontrolle von außen aufgebaut wird, die einige Funktionen des Über-Ich (das in der Bewertung viel strenger, brutaler und rigider wäre) vorerst übernehmen kann und soll, bis der Jugendliche eine innere, weniger grausame Gewissensinstanz aufbauen kann.

Ein besonders wertvolles Werkzeug sind Wiedergutmachungen bzw. Wiedergutmachungsrituale, um den Jugendlichen von seiner ihn einengenden und fragmentierenden Schuld so weit zu entlasten, dass er weiter in Kontakt und im Gespräch über die vorangegangenen Ereignisse bleiben kann.

Das Konzept der Wiedergutmachung (Wiederherstellung) gründet ursprünglich in der Theorie von Melanie Klein, die zwischen zwei unterschiedlichen Erlebnisweisen unterscheidet, die sie als „Positionen“ bezeichnet (vgl. Diem-Wille 2012, 127) – sie beschreibt die paranoid-schizoide und die depressive Position. Mit dem Begriff der Position weist sie darauf hin, dass es sich nicht um klar voneinander abgegrenzte Entwicklungsphasen oder -stufen handelt. Sie betont vielmehr die Überschneidungen und fließenden Übergängen in der Konstellation von Ängsten, Abwehrformen, Objektbeziehungen und Triebimpulsen (vgl. Hinshelwood 2004, 562). Die Positionen sind nicht zu verstehen, als Entwicklungsphasen des Kleinkindalters; sie bleiben „[…] auch in gewisser Weise während der späteren Kindheit und auch des Erwachsenenlebens fortbestehen“ (Hesztera 2012, 215). Das beschreibt die Neigung zur Regression auf archaische psychische Funktionsweisen (Zurückfallen in den paranoid-schizoiden Modus) in Krisensituationen, bei Krankheit, Angst, Trennung, Tod (vgl. Diem-Wille 2007, 106).

> „Die archaische Position (P/S-Position) ist von primitiven Spaltungen gekennzeichnet, die Welt ist entweder idealisiert gut oder verfolgend, Kritik wird als persönlicher Angriff erlebt, es gibt wenig Möglichkeit zur Selbstreflexion. Die Person will ihre Objekte kontrollieren oder fühlt sich total ohnmächtig, sie schwankt zwischen dem Gefühl der Allmacht und Ohnmacht. Die Welt ist entweder gefährlich und verfolgend oder manisch, unrealistisch rosarot gefärbt. Die zweite, reife Position (D-Position) kann gute und böse Aspekte bei sich und bei anderen sehen. Die Welt ist ein freundlicher Ort, es gibt die Einsicht in die eigene Unzulänglichkeit, Toleranz und Verständnis für fremde und eigene Fehler. Kritik kann angenommen werden und es gibt Impulse, Dinge wiedergutzumachen“ (Diem-Wille 2012, 127).

Das Durcharbeiten der depressiven Position markiert also einen entscheidenden Schritt in der kindlichen Entwicklung, „[…] dessen Bewältigung von einer radikalen Veränderung seiner Realitätssicht begleitet ist“ (Segal 1974, 101) – das Ich wird besser integriert, die Projektions- und Spaltungsvorgänge der paranoid-schizoiden Position nehmen ab, das Kind fängt an, seine Abhängigkeit von einem äußeren Objekt und die Ambivalenz der eigenen Triebe und Ziele wahrzunehmen, es entdeckt die eigene psychische Realität in Abgrenzung zur äußeren Realität.
In diesem Entwicklungsverlauf kommt das Kleinkind dank der Verringerung der Spaltungen in die Lage, „[…] den Verlust eines *ganzen* Objektes (die Mutter selbst, und nicht mehr nur das *Partial*objekt, das die Brust war) zu empfinden (Kristeva 2008, 73f), was mit der damit verbundenen Integration des Ich einhergeht. Es geht also darum,

> „[…] dass sich die Vernichtungsangst durch ein Überwiegen von befriedigenden Erfahrungen mit der guten Brust reduziert. So kann in der unbewussten Phantasie die Spaltung in gut und böse allmählich einer Integration weichen. Die Teilobjekte werden zu einem Objekt, von dem das Kleinkind sich nun immer mehr abhängig fühlt. Auf der Basis überwiegender Liebesgefühle (anstatt überwiegender destruktiver Regungen) wird das Kind allmählich dazu fähig, die primäre Bezugsperson als ganzes Objekt zu erkennen. Das Gewahr-Werden der Abhängigkeit von der Liebe und Präsenz des Objekts lässt nun auch differenziertere Gefühle von Trauer und Ängsten entstehen. Daher nennt Melanie Klein dies die depressive Position. Die Hauptangst in dieser Position ist, das gute Objekt zerstört zu haben, was ein Bedürfnis nach Wiedergutmachung entstehen lässt und zur Bildung der Fähigkeit zur Dankbarkeit beiträgt. Nun ist das Kleinkind imstande, sich die aggressiv-destruktiven Impulse, die es zuvor nach außen projizieren musste und von denen es sich dann verfolgt fühlte, als aus seinem Inneren kommend vorstellen zu können, und kann im weiteren Verlauf die Verantwortung dafür übernehmen […]“ (Döller et.al 2009, 112).

Das Wiedergutmachungskonzept wurde zum Eckpfeiler der Reifungsprozesse, „ […] die den Weg aus der depressiven Position heraus bahnen“ (Hinshelwood 2004, 709).

> „Das Erfahren von Depression mobilisiert im Säugling den Wunsch sein zerstörtes Objekt oder seine zerstörten Objekte wiederherzustellen. Er sehnt sich danach, den Schaden, den er in seiner allmächtigen Phantasie angerichtet hat, wiedergutzumachen, die verlorenen geliebten Objekte wiederherzustellen, wiederzugewinnen, ihnen Leben und Ganzheit zurückzugeben. Da er glaubt, die eigenen destruktiven Angriffe seien für die Zerstörung des Objekts verantwortlich, glaubt er auch, die eigene Liebe und Sorgfalt könnten die Auswirkungen seiner Aggression ungeschehen machen. So ist der depressive Konflikt ein ständiger Kampf zwischen dem Zerstörungstrieb des Kindes auf der einen, seiner Liebe und seinen Reparationsimpulsen auf der anderen Seite. Mißlingende Wiedergutmachung führt zu Verzweiflung, gelingende zu neuer Hoffnung“ (Segal 1974, 100f).

Nach Winnicott führt die Gelegenheit zur Wiedergutmachung (1988) zur Fähigkeit der Besorgnis, das heißt zur Bewältigung von Schuldgefühlen und zur Verantwortungsübernahme für die eigenen aggressiven und destruktiven Handlungsweisen.

> „Sie können die Wiedergutmachung aber auch so betrachten, dass da jemand eine innere Kraft entwickelt, die ein Ertragen der Destruktivität möglich macht, die zum Wesen des Betreffenden gehört. Wenn sie die Wiedergutmachung irgendwie blockieren, dann wird der Betreffende mehr oder weniger unfähig, Verantwortung für seine destruktiven Triebe zu übernehmen“ (Winnicott 1988, 186).

Grundsätzlich beschreibt der Begriff der Wiedergutmachung die Bemühungen des Individuums, das wiederherzustellen, was in der Fantasie oder in der Realität zerstört wurde im Sinne einer angeborenen Tendenz (vgl. Auchter und Strauss 2003, 177). Da aber eine „selbstständige Wiedergutmachung“ meinem Verständnis nach ein Grundvertrauen „etwas wieder gut machen zu können“ voraussetzt, brauchen Menschen, deren Grundvertrauen zerstört wurde bzw. sich nie entwickeln konnte, immens viel Unterstützung in diesem Prozess. Deshalb ist es in der stationären sozialtherapeutischen Behandlung notwendig, Wiedergutmachungsrituale einzuführen, dem Jugendlichen Möglichkeiten der Wiedergutmachung anzubieten/vorzuschlagen und diese gemeinsam durchzuführen. Häufig handelt es sich dabei um Reparaturarbeiten zerstörter Gegenstände oder auch um anteilige Bezahlung. Im zwischenmenschlichen Bereich muss für jede Situation eine individuelle Lösung gefunden werden; das kann eine Einladung auf ein Getränk, der Ersatz für einen gestohlenen und/oder zerstörten Gegenstand, eine kleine Aufmerksamkeit etc. sein. Besonders bedeutsam ist die zeitliche Nähe der Wiedergutmachungshandlung zum destruktiven Ereignis, da der Jugendliche mit seiner Schuld und seiner Destruktivität nicht selbst umgehen kann und sonst möglicher Weise durch destruktive Folgehandlungen eine destruktive Spirale in Gang kommt, mit der der Jugendliche auf seine Entlassung (Bestrafung) hinarbeitet. Um die Entlastung durch den Prozess der Wiedergutmachung zu zeigen, sei an dieser Stelle ein Bericht einer Sozialpädagogin zitiert, der von einer Situation handelt, in der die Mitarbeiterin auf einer Wohngruppe einspringt und den Tag mit sechs Jugendlichen alleine bewältigen muss. Sie findet eine angespannte Situation vor:

„Ich habe Dienst als Krankenstandsvertretung auf einer Gruppe, die ich nicht besonders gut kenne. Es ist schon sehr mühsam, die sechs Jugendlichen dazu zu bringen, dass sie sich mit mir in die Fernsehecke setzen, um den bisherigen Arbeitstag und die Planung des Nachmittags und Abends zu besprechen. Zwei Burschen sitzen sich gegenüber und beschimpfen sich massiv. Kein Anderer kann einen Satz vollenden, da die beiden einander laut anschreien, sich gegenseitig des Diebstahls und der Zerstörung von Eigentum beschuldigen. Zwei Mal während der Besprechung springt einer von ihnen auf, stürmt auf den anderen los, wobei er laut Drohungen ausstößt, dass er nun zuschlagen werde. Beide Male stelle ich mich dazwischen, um eine körperliche Eskalation zu verhindern, was beide Male gelingt. Ich bin froh, als gegen Ende der Besprechung, die mir schon sehr lange vorkommt, obwohl noch nicht einmal zehn Minuten vergangen sind, ein Werkstättenleiter auf die Gruppe kommt, um sich eine Wand, die grundiert werden muss, anzuschauen, damit er das dafür notwendige Material zur Verfügung stellen kann. Die Grundierung der Terrassenwände ist eine Wiedergutmachung, die zwei Jugendliche am heutigen Tag erledigen sollen (einer von den beiden ist einer der Kontrahenten von vorher). Der andere der beiden Streithähne

soll ebenfalls als Wiedergutmachung eines Konflikts vom Vortag einen Heurigentisch abschleifen und frisch lackieren, was auch am heutigen Tag zu erledigen ist. Damit ist das Tagesprogramm fix – drei Jugendliche müssen Wiedergutmachungen leisten, der Rest kann selbstständig etwas unternehmen oder sich einer Unternehmung der anderen Gruppen anschließen.
Ich habe etwas Sorge wegen der beiden Jugendlichen, die die Terrassenwände grundieren sollen, da diese beiden bislang auch immer wieder in Konflikt miteinander gekommen sind. Sie arbeiten aber weitgehend zügig und ohne zu streiten vor sich hin, bis ihnen der Tiefengrund ausgeht. Wir finden in der Malerwerkstätte keinen weiteren Kanister dieses Materials, es ist aber noch eine Wand zu streichen. Der Werkstättenleiter kann nicht mehr gefragt werden, er ist bereits nach Hause gegangen. Die beiden Jungs beginnen wüst zu schimpfen, einer tritt mehrmals gegen die Wand, und schreit, dass er jetzt ‚drauf scheißt und abhaut'. Im ersten Moment fühle ich mich total hilflos und weiß nicht, was ich tun soll. Dann bitte ich meine Kollegin, die beiden Jugendlichen, die sich sonst noch auf der Gruppe befinden für ca. eine Stunde mitzubetreuen, setze mich gemeinsam mit den beiden Malern ins Auto – wir fahren in einen Baumarkt, besorgen einen weiteren Kanister Tiefengrund und kehren nach ca. 45 Minuten wieder zurück. Die beiden machen sich wieder an die Arbeit und nach ca. einer Stunde sind alle Terrassenwände wie vereinbart grundiert. Den weiteren Abend verbringen wir auf der Gruppe, es kommt zu keinen weiteren Zwischenfällen. Im Gegenteil, es ist richtig gemütlich. Bei der Dienstübergabe bemerke ich, dass ich eigentlich sehr überrascht und erstaunt bin, dass der Tag trotz anfänglicher Schwierigkeiten und entgegen aller Befürchtungen doch ganz gut und ohne weiteren Eskalationen gelaufen ist" (Bericht einer Sozialpädagogin).

Ich denke, dass der wesentliche Beitrag zum Gelingen dieses Tages die erfolgreichen Wiedergutmachungen waren. In der Sequenz, in der es scheint, als müsste die Reparatur der Wand abgebrochen werden, steigt die Spannung massiv, wofür die Sozialpädagogin eine Lösung findet und die Jugendlichen bei der Fertigstellung begleitet.
Der/die LeserIn mag sich vielleicht wundern, dass die Sozialpädagogin schreibt, dass drei Jugendliche Wiedergutmachungen leisten *müssen*. Sollte eine Wiedergutmachung, um echt und wirksam zu sein, nicht auf freiwilliger Basis geschehen? Nachdem die Sozialpädagogin aber die Formulierung *müssen* gewählt hat, möchte ich kurz darüber nachdenken, was das zu bedeuten hat: Ich denke, dass in dieser Formulierung zum Ausdruck kommt, mit welcher Intensität daran gearbeitet wird, dass dem Jugendlichen die Erfahrung der Wiedergutmachung/Wiederherstellung ermöglicht wird. Zumeist ist es notwendig, von außen dieses (neue) Modell der Zwischenmenschlichkeit an den Jugendlichen heranzutragen, da er auf Grund seiner frühen Erfahrungen nicht oder nur sehr eingeschränkt auf solche reiferen Mechanismen zurückgreifen kann und die Umsetzung des erhöhten Nachdrucks sowie einer intensiven Begleitung bedarf.

Um besser zu verstehen, warum es aber nicht immer gelingt, eine ausreichende Begleitung anzubieten, möchte ich nun auf das Konzept der Übertragung und Gegenübertragung eingehen.

2.5 Übertragung und Gegenübertragung

Jede Handlung des/der SozialpädagogIn hat eine bestimmte (unbewusste) Motivation. Sie kann dem Jugendlichen zugewandten, aber auch aggressiven, ablehnenden, feindseligen Gefühlen entspringen. Dazu habe ich bereits in meiner Diplomarbeit die folgenden möglichen Fragen formuliert, die sich SozialpädagogInnen in diesem Zusammenhang stellen könnten, und die auf jede Intervention anzuwenden sind:

- Will ich dem Jugendlichen Struktur und Halt geben? *(„Vielleicht brauchst du einen festeren Rahmen, damit du lernen kannst, anders mit Situationen umzugehen!“)*
- Will ich ihn ein Stück begleiten? *(„Vielleicht schaffen wir es ja gemeinsam, eine längerfristige Lösung zu finden!“)*
- Will ich ihn unterstützen? *(„Ich helfe dir dabei, an dir selbst zu arbeiten!“)*
- Will ich ihn beschämen? *(„Jetzt zeig ich dir, wie unfähig und deppert du bist!“)*
- Will ich ihn bestrafen? *(„Das schaffst du nicht, und den längeren Ausgang kannst du dir aufzeichnen!“)*
- Will ich ihn einzwängen? *(„Na warte, jetzt hast du dich so lang blöd gespielt – und jetzt wirst du dich gar nicht mehr bewegen können!“)*

SozialpädagogInnen sind im Gruppenalltag mit vielfältigen Konflikten konfrontiert, die immer wieder zu intensiven bewussten und vor Allem auch unbewussten Gefühlsregungen dem Jugendlichen gegenüber führen. Schwabe (1996) weist darauf hin, dass es in Konfliktsituationen bzw. in der Folge von Konfliktsituationen wesentlich ist, die Anteile der einzelnen in den Konflikt involvierten Personen zu sortieren, da in solchen Situationen biografisch motivierte, individuelle Konfliktanteile der Einzelnen quasi „ineinander klinken“ (vgl. Schwabe 1996, 35f). Weil in diesen Situationen

> „[…], so lautet die perspektivenleitende Idee, ‚wunde Punkte’ aus der Lebensgeschichte der Konfliktpartner berührt und aktualisiert wurden, haben sie die bewußte Kontrolle über ihre Handlungen verloren. Ihre triebhaften und/oder narzißtischen, in jedem Fall aber vor- bzw. unbewußten Szenarien preisgegeben, haben sie ein Stück Haß und Gewalt agiert, wie sie grundsätzlich in jeder menschlichen Psyche ‚schlummern’. Von der Bewußtmachung und Aufarbeitung dieser Dynamik(en) erhofft man sich [...] eine größere innere Freiheit, durch die konstruktivere Konfliktlösungen möglich werden können“ (ebd., 35).

Damit sind Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene gemeint.

2.5.1 Übertragung

Der Begriff der „Übertragung“ beschreibt die Neigung des/der AnalysandIn, Beziehungen aus seiner/ihrer Vergangenheit mit Objekten der Gegenwart zu wiederholen; es wird das Phänomen beschrieben, dass während einer Psychoanalyse der/die AnalysandIn dem/der AnalytikerIn eine bedeutsame Rolle in seinem/ihrem Gefühlsleben einräumt, die zwar nach Abschluss der Analyse wieder zurückgenommen wird, für den Verlauf jedoch von größter Bedeutung ist. Übertragung ist die „Wiederherstellung von typischen Beziehungsmustern der infantilen Vergangenheit […] gerichtet auf die Person des Therapeuten“ (Windaus 2009, 234).

> „Übertragung ist das Erleben von Gefühlen, Trieben, Einstellungen, Phantasien und Abwehr gegenüber einer Person in der Gegenwart, die zu dieser Person nicht passen, sondern die eine Wiederholung von Reaktionen sind, welche ihren Ursprung in der Beziehung zu wichtigen Figuren der frühen Kindheit haben und unbewußt auf die Figuren der Gegenwart verschoben werden. Die beiden hervorstechendsten Merkmale einer Übertragungsreaktion sind: sie ist eine Wiederholung und sie ist unangemessen“ (Greenson 1967, 167).

Das bedeutet, dass Vor- bzw. Parallelerfahrungen auf neue Situationen und insbesondere auf neue Beziehungsangebote übertragen werden. Nach Trescher (1993) ist diese Form der Übertragung ein allgemeiner Mechanismus, der es überhaupt erst ermöglicht, sich zu verhalten (vgl. Trescher 1993, 75):

> „[…] vergangene Erfahrungen werden dazu benutzt, sich in neuen Situationen zu orientieren, um diese bewältigen zu können […].
> Konstitutiv für den Übertragungsmechanismus ist […] dass er blind macht gegenüber den gegenwärtigen Erfahrungen mit einem Objekt, weil Beziehungserfahrungen mit einem wichtigen früheren (infantilen) Objekt die aktuelle Wahrnehmung und die Erfahrungsverarbeitung überlagern, verzerren und blockieren. In der Übertragungsreaktion wird also das Objekt subjektiv so erlebt *als ob* es sich beispielsweise um die Mutter, den Vater oder ein Geschwister handelte“ (ebd.).

Damit impliziert die Übertragung den Versuch, Beziehungen der Vergangenheit zu wiederholen – sie zu re-inszenieren, was sie zu einem „Irrtum“, zu einer „Verschiebung in der Zeit“ macht (vgl. ebd.). Trescher hält die folgenden vier Grundannahmen, die die Greenson’sche Definition der Übertragung enthält, fest:

1) „Die Übertragungsbeziehung ist eine wiederbelebte *Objekt*beziehung zu einem frühen und wichtigen Objekt, die mittels eines Stellvertreters aktualisiert wird.
2) Übertragungsreaktionen sind deshalb an *Regression* gekoppelt.
3) Sie folgen *unbewußten* infantilen Beziehungsmustern: sie werden nicht erinnert, sondern in Haltungen und Handlungen umgesetzt.
4) Sie basieren im wesentlichen auf *Verschiebungen*, auf Ersetzungen des früheren Objekts durch Stellvertreter im Hier und Jetzt“ (ebd., 76).

Angesichts der frühen Erfahrungen von Jugendlichen, die einer stationären psychotherapeutischen Behandlung bedürfen, liegt es nahe, dass das Konzept der Übertragung bei den Behandelnden bekannt sein muss, da permanent mit einer Wiederholung traumatisierender, manipulativer und häufig gewalttätiger Beziehungsmuster zu rechnen ist.

2.5.2 Gegenübertragung

Mit Gegenübertragung ist analog zum Konzept der Übertragung die Gefühlsbeziehung des/der AnalytikerIn zum/zur AnalysandIn gemeint. Der Begriff der Gegenübertragung beschreibt die „Gesamtheit der unbewußten Reaktionen des Analytikers auf die Person des Analysanden und ganz besonders auf dessen Übertragung“ (Laplanche et.al. 1973, 164). Lange Zeit wurde die Gegenübertragung als Hindernis der Analyse betrachtet. Durch die Entwicklung unterschiedlicher theoretischer Konzepte wurde sie im Laufe der Zeit als wesentliches Element des analytischen Prozesses erkannt. Diem-Wille schreibt, dass damit jene gefühlsmäßigen Reaktionen im/in der AnalytikerIn beschrieben werden,

> […] die durch den Patienten und seine Projektionen hervorgerufen werden […]. Es ist immer eine Frage, welche Gefühle des Analytikers aus seinem eigenen Leben stammen und welche durch den Patienten in ihm aktiviert sind. Mit Wilfred Bion werden die Projektionen früher, archaischer Gefühle, Ängste und Vorstellungen auf eine wichtige Person als die wichtigste Form der Kommunikation zwischen Kind und seiner Bezugsperson (Mutter) verstanden, bevor es seine Gefühle und Wünsche sprachlich ausdrücken kann. Nachdem Freud die kommunikative Bedeutung der Übertragung verstanden hatte, wurde das als Hindernis eingestufte Phänomen zu einem wichtigen Instrument, den Patienten besser zu verstehen. Die Psyche des Analytikers oder des Sozialpädagogen ist dann wie ein Seismograph, dessen Bewegungen frühe, dem Bewusstsein nicht zugängliche Dimensionen des Patienten verständlich macht“ (In: Pav 2010, 7f).

August Aichhorn (1925), einer der Begründer einer psychoanalytischen Pädagogik im vergangenen Jahrhundert, hat die Bedeutung von unbewussten Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen für die sozialpädagogische Praxis festgestellt. Er wies darauf hin, dass die Gefühlsbeziehungen der Kinder und Jugendlichen zu den SozialpädagogInnen – analog zur psychoanalytischen Situation – auf bereits früher, in der Kindheit bestandenen Beziehungen basieren. Mit Gegenübertragung ist dann die Gefühlsbeziehung des/der SozialpädagogIn zum Jugendlichen mit all ihren vor- und unbewussten Anteilen gemeint. Bei Aichhorn – das möchte ich betonen – liegt der Schwerpunkt allerdings auf dem Herstellen einer positiven Übertragungsbeziehung, die (in der positiven Besetzung) notwendig sei, um überhaupt pädagogisch wirken zu können. Diesen Ansatz halte ich insofern für verkürzt als meinem Verständnis nach

auch die so genannte negative Übertragung Beziehung bedeutet, und weil gerade sie wesentliche Hinweise auf das Erleben des Jugendlichen gibt. Eine Gefahr besteht darin, dass die positive Übertragung (bei schwer gestörten Jugendlichen, die spalten, projizieren und verleugnen) sehr schnell und leicht in eine „idealisierende“ Übertragung übergeht, die erstens völlig einseitig und unrealistisch/unhaltbar ist und SozialpädagogInnen zu massiven Rettungsfantasien verführen kann und zweitens fast zwangsläufig in die Entwertung und Vernichtung kippen wird. Beide Pole verursachen intensive, unhaltbare, wenn nicht gar „zerstörerische“ Gegenübertragungsreaktionen.
Fliedl (2006) beschreibt das Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen an der STA-Jugend sehr plastisch unter der Überschrift „Die szenische Inszenierung und das reflexive Team“:

> „Am bekanntesten ist es, dass männliche Jugendliche, die misshandelt wurden, nach relativ kurzer Zeit bei einigen Personen im Team ein hohes Aggressionspotential auslösen und der Ruf nach wirksamen Sanktionen laut wird; andere Jugendliche lösen beim Personal ein überfürsorgliches Verhalten aus, als könnte man dem Jugendlichen gar nichts selbst zutrauen; und dann sind da auch noch die Borderline-Patienten, die zu Insuffizienzgefühlen und affektiv hochgeladenen Streitereien im Team führen“ (Fliedl 2006, 12).

In diesem Zusammenhang stellen Tatzer et.al. (1992) fest, dass häufig die Muster und Regeln, die sich in einem Team in Bezug auf einen Jugendlichen entwickeln, verblüffende Ähnlichkeiten haben mit jenen in der Familie aus der das Kind kommt (vgl. Tatzer et.al., 1992). Ich halte diese Gedanken insofern für wesentlich, als ich davon ausgehe, dass nur dann, wenn SozialpädagogInnen sich ihrer Gefühle (und deren Herkunft) dem Jugendlichen gegenüber so weit als möglich bewusst sind, sie Konfliktsituationen letztlich konstruktiv klären können und in der Folge – wenn es erforderlich ist – „faire“ und zielführende Interventionen und Maßnahmen setzen, Interventionen, die den individuellen Fähigkeiten und Eigenheiten des Jugendlichen angepasst sind und deren Anforderungen vom Jugendlichen grundsätzlich erfüllbar sind. Angesichts der Störung des Jugendlichen wäre nichts leichter, als sich sozusagen „in Vorhandenes einzuklinken“, das hieße die bestehenden Muster aufzugreifen, diese in die Ausgestaltung der Interventionen zu übernehmen und somit dem Jugendlichen eine weitere Wiederholung seines Scheiterns aufzuzwingen und damit die bestehenden Strukturen und Mechanismen aufrecht zu erhalten und zu verstärken. Um das zu vermeiden, das heißt um nicht Gefahr zu laufen, innerhalb der eigenen Gegenübertragung und der damit verbundenen Gefühle (gegen) zu agieren, gilt es, die Übertragungs- und Gegenübertragungsbeziehung genau zu betrachten und in bewusster Weise zu reflektieren. Das ist gerade in der stationären sozialtherapeutischen Behandlung grundlegend, da der Jugendliche entsprechend seiner tiefgreifenden Störung und der damit verbundenen Symptomatik heftige Gegenübertragungstendenzen provoziert, die zu Konkurrenzen und Spaltungen im Team (in gute und böse Objekte) und letztlich zu unreflek-

tiertem, unangemessenem Handeln und (Gegen-)Agieren seitens der Betreuenden führen können. So ist es möglich, dass z. B. ein/e SozialpädagogIn, welche/r vom Jugendlichen gerade als böses, verfolgendes Objekt wahrgenommen und dementsprechend von ihm behandelt wird, (unbewusst) so interagiert, dass der Jugendliche scheitern muss. Andererseits kann es in diesem Kontext auch zu unreflektierten und kontraindizierten Arrangements zwischen Jugendlichem und SozialpädagogInnen kommen:

> „Aus der Befürchtung heraus, in die Verfolger-/Verfolgte-Verstrickung zu geraten, entstehen im ungünstigen Fall unausgesprochene Übereinkünfte zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen, nicht genau hinzuschauen oder gemeinsam geteilte betrügerische Arrangements fortzuschreiben, mit denen man sich und dem Jugendlichen vormacht, Therapie könnte vielleicht auch so gehen. Tatsächlich droht der Jugendliche, wieder in die ursprüngliche haltlose Situation zu geraten“ (Streeck-Fischer 1999, 195).

Schriftlich festgehaltene Vereinbarungen, klare Absprachen, Verträge, Regelsysteme etc., in die alle Beteiligten jederzeit Einblick nehmen können, bewirken in diesem Zusammenhang, dass allen beteiligten Personen klar bleibt, was ursprünglich ausgemacht war. Es wird damit ein stabil bleibender Raum mit festen Grenzen etabliert, in dem das Nachdenken über sich selbst erfahren, erprobt und geübt werden kann. Das gelingt aber nur dann, wenn die Grenzen als rahmengebend verstanden und in dieser Funktion individuell, flexibel und verhandelbar verwendet werden. In diesem Sinne können handlungsleitende Konzepte für SozialpädagogInnen ein Hilfsmittel sein, ihre eigentliche Intention auch in höchst konfliktgeladenen und scheinbar unlösbaren Situationen weiter zu verfolgen, nämlich die, dass es dem Jugendlichen ermöglicht wird, eine möglichst stabile Objektbeziehung aufzubauen, zu erleben und aufrecht zu erhalten, um sich innerhalb dieser Beziehung weiter zu entwickeln.
Nach Windaus ist in der Jugendlichenpsychotherapie besonders zu beachten, dass jugendliche PatientInnen wegen ihrer narzisstischen Haltungen aggressive und negative Gegenübertragungen wecken. Auch können sie mit ihrem gereifteren Körper erotisierende Gegenübertragungen auslösen. Sie gefährden die gleichschwebende Aufmerksamkeit des/der TherapeutIn durch destruktive Handlungen und verlangen reale Hilfemaßnahmen (vgl. Windaus 2009, 237).

2.5.3 Projektive Identifizierung

Der projektiven Identifizierung als spezieller Form der Abwehr, die sich heftig auf die Ausgestaltung von Übertragung und Gegenübertragung auswirkt, sei an dieser Stelle ein besonderer Platz eingeräumt. Vorangestellt sei die Definition der projektiven Identifizierung aus dem Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe (Mertens 2006):

> „Projektive Identifizierung ist ein Konzept, das in den letzten Jahren zunehmend Verbreitung gefunden hat. Hierunter wird […] ein Vorgang verstanden, bei dem Anteile einer abgewehrten Beziehung zwischen Selbst- und Objektrepräsentanzen in eine äußere Objektbeziehung hinein verlagert werden. Dies geschieht in der Regel durch subtiles oder offenes manipulatives Verhalten. Hierdurch wird das Gegenüber dazu gebracht, den Projektionen gemäß zu erleben und sich zu verhalten. Es wird mit diesen ‚identifiziert' und gleichzeitig kontrolliert. Dieser Vorgang kann dazu dienen, die Trennung von einem Objekt zu vermeiden, mit diesem zu verschmelzen, die Kontrolle über schlechte, verfolgende Objekte zu gewinnen, gute Objektanteile zu bewahren oder sich störender Selbstanteile zu entledigen und so die Kohärenz des Selbstgefühls zu wahren. Er hat im kleinianischen Entwicklungsverständnis seinen Ursprung in der paranoid-schizoiden Position. Er kann auch während der weiteren Entwicklung wirksam werden" (Mertens 2006, 600ff).

Unerträgliche Gefühle werden im Zuge dieses Mechanismus auf subtile Art und Weise im Gegenüber untergebracht, das diese Emotionen in sich aufnimmt. Bei gleichzeitigem Nicht-Wahrnehmen bzw. bei gleichzeitiger Verleugnung dieser Gefühle durch das Subjekt, entsteht für beide das Gefühl, als sei das Objekt frei von den abgewehrten Inhalten und als „habe" das Gegenüber die entsprechenden Empfindungen (vgl. Von Freyberg et.al. 2005, 135). Dabei werden die Grenzen zwischen Selbst und Objekt verschoben (vgl. Sondré 2007, 52). Die Schwierigkeit, diesen Mechanismus zu erkennen und zu verstehen, gründet darin, dass er in die Zeit vor dem Sprachgebrauch gehört: Unerträgliches kann nicht kommuniziert und deshalb nicht (denkend/ sprachlich) bewältigt werden; das Subjekt kann nur versuchen, es „loszuwerden". Das führt im Alltag häufig zu unerkannten und malignen Verstrickungen in der Gegenübertragung.

> „Im klinischen Alltag wird oft aus heftigen Gegenübertragungsreaktionen und komplizierten Interaktionen auf das Vorliegen einer projektiven Identifizierung geschlossen" (Reich 2006, 600).

Besonders beeinflusst wurde die Theorie der Gegenübertragung durch die Annahme, dass „[…] projektive Identifizierung nicht nur ein Abwehrmechanismus, sondern eine basale Form der Kommunikation zwischen Säugling und Mutter ist" (vgl. Windaus 2009, 235):

> „Der Säugling, der seine unerträglichen Gefühle und Ängste in dem ‚Container' Mutter deponiert und die Mutter, die im Zustand des träumerischen Ahnungsvermögens, der ‚rêverie', seine Projektionen aufnimmt, bewahrt und umgewandelt zurückgibt, sind zum Modell eines projektiv-identifikatorischen Zirkels geworden, der als das Kommunikationsmuster ‚Container-Contained' auch dem analytischen Prozess […] zwischen Therapeut und Analysand zugrunde liegt […]" (ebd.).

Die Annahme, dass projektive Identifizierung eine frühe und wichtige Form der Kommunikation sei, geht zurück auf Bion (1959). Er geht davon aus, dass es

> „[…] ein normales Maß an projektiver Identifizierung gibt und dass dies in Verbindung mit introjektiven Identifizierungsvorgängen die Grundlage darstellt, auf der die normale Entwicklung beruht (Bion 1959, 121).

Der Säugling, der durch Schreien, Strampeln, Erbrechen usw. versucht, seine unerträglichen Gefühle loszuwerden, ist abhängig von der Empfänglichkeit seiner Bezugsperson bzw. von deren Fähigkeit, seine Projektionen aufzunehmen und auf sie in einer Weise zu reagieren,

> „[…] bei der die Projektionen verstanden und vom Objekt aufgegriffen werden. Wenn das Objekt nicht dazu in der Lage ist, die Projektionen des Säuglings aufzunehmen, verstärkt dieser wahrscheinlich seine Bemühungen, projektiv etwas loszuwerden, was zu einer Eskalation führt“ (Bott Spillius 2007, 139).

Bei Betrachtung der frühen Beziehung zwischen Mutter und Säugling lässt sich erkennen, dass es sich dabei um eine körperliche, vorsprachliche Interaktion handelt. Psychomotorische Signale des Säuglings werden von der empathischen Mutter wahrgenommen und interpretiert, wodurch sie den Bedürfnissen des Säuglings einen psychischen und kommunikativen Sinn gibt (vgl. Auchter und Strauss 2003, 133).

> „Wenn beispielsweise das Baby weint, gibt es seine unangenehmen Zustände und Emotionen an die Mutter weiter (projektiv), die diese aufgrund ihres emotionalen und kognitiven Verstehens (identifikatorisch) zu lindern versucht“(ebd., 133f).

Der Säugling projiziert unbewusst Gefühle in die Mutter und befreit sich so von seiner inneren Not. Die Mutter fühlt sich unbewusst angetrieben, sich entsprechend der introjizierten Erwartungen in bestimmter Weise zu verhalten und sich mit den Projektionen zu identifizieren. Diesen Vorgang beginnt der Säugling unbewusst dazu zu nützen, dass seine psychischen Zustände ein bestimmtes Verhalten der Mutter bewirken (vgl. ebd., 134). Insgesamt handelt es sich bei der projektiven Identifizierung um die Fantasie der Hineinverlagerung eines abgespaltenen Teils des Ich in ein äußeres Objekt (vgl. Hinshelwood 2004, 453).

Neben der Übertragungsidentifizierung ist die projektive Identifizierung für den pädagogischen Dialog von großer Bedeutung. Es handelt sich bei diesen Prozessen um eine reale Interaktion zwischen dem Jugendlichen und dem/der PädagogIn. Ein wesentliches Unterscheidungskriterium zwischen Übertragungsidentifizierung und projektiver Identifizierung zeigt sich darin, dass bei der projektiven Identifizierung nicht Objektanteile, sondern Anteile des Selbst bei dem/der PädagogIn aktiviert werden. So kann es passieren, dass beispielsweise der Vorgang der projektiven Identifizierung dem Kind/Jugendlichen dazu dient, die drohende Traumatisierung abzuwenden und der/die PädagogIn die Rolle des traumatisierten Jugendlichen einnimmt. Dieser Vorgang entspringt dem Bemühen einerseits psychisch zu überleben und andererseits eine Entlastung zu erfahren, indem das traumatische Geschehen bei Anderen zur Wirklichkeit wird und nicht vom Jugendlichen selbst erfahren werden muss (vgl. Tre-

scher 1993a, 176). Stellvertretend für den Jugendlichen soll der/die andere die schmerzhaften Verletzungen des Traumas übernehmen. Diese Dynamik kann dazu führen, dass diese/r tatsächlich traumabezogene Empfindungen wie das Erleben von Hilflosigkeit, Ohnmacht, Zweifel, Angst und Wut verspürt (vgl. ebd. 178).

> „Das Ertragen der eigenen Grenzen, der im konkreten Bezug auftretenden Gefühle der Angst, Hoffnungslosigkeit, Hilflosigkeit, Ohnmacht und Wut ist nur eine der ‚Antworten', die das Kind [der Jugendliche] benötigt, also das, was es [er] selbst nicht leisten kann. Es dient ihm als Modell, mit dem es sich identifizieren und das es strukturbildend verinnerlichen kann"(ebd.).

Um so notwendiger scheint ein reflektierter Umgang mit den Gegenübertragungsreaktionen, das heißt die aufkeimenden Gefühle und Fantasien zu ertragen und eigene unbewusste Anteile von denen des Jugendlichen unterscheiden zu können (vgl. Gerspach 2004, 62). Nach Stemmer-Lück (2004) ist es die Aufgabe des/der Professionellen in der sozialen Arbeit, sich als Objekt der projektiven Identifizierung zur Verfügung zu stellen, die in den Projektionen enthaltenen Gefühle zu erleben und zu verarbeiten, gewisser Maßen teilzunehmen

> „[…] an der Objektbeziehung, die der Klient aufgebaut hat und jetzt wiederholt. Dadurch hat er die Möglichkeit, die Eigenschaften der Objektbeziehungen genau zu beobachten und die darin enthaltenen Gefühle zu verarbeiten. […] Kurz gefasst kann gesagt werden: Im Container verarbeitet der Professionelle für den Projezierenden. Misslingt diese Verarbeitung, wird er in eine ‚projektive Gegenidentifikation' verwickelt. In diesem Falle erlebt sich der Professionelle so wie es dem Abbild der Projektion entspricht. Unter Umständen fängt er dann an zu agieren. […] Die Fähigkeit des Professionellen zur Projektiven Identifikation ergibt sich aus der Offenheit und Empathie für den Prozess bei einer gleichzeitigen psychischen Distanz. Die Projektive Identifikation ermöglicht grundsätzlich eine positive und kreative Erfahrung für beide Interaktionspartner" (Stemmer-Lück 2004, 103f).

Turner (2012) betont, dass das Wahrnehmen von Identifikationen in der Gegenübertragung eine wesentliche Rolle dabei einnimmt, ein vertieftes Verständnis für die emotionale Situation des Gegenübers zu entwickeln. Indem sich der/die SozialpädagogIn

> „[…] als Projektionsfläche für (unüberwindbare) Emotionen zur Verfügung stellt und sich dieser Funktion bewusst ist, kann nach Melanie Klein durch projektive Identifikation […] auf Beziehungsangebote und Interaktionsprozesse positiv eingegangen werden" (Turner 2012, 200f).

2.6 Die Vorstellung eines inneren Raums

Den theoretischen Teil abschließend, möchte ich auf die Vorstellung des viel zitierten „inneren Raums" eingehen. Nach Plänkers (2008) ist die Metapher des psychischen Raums eines der neueren Konzepte der Psychoanalyse,

> „[…] die sich klinischen Erfahrungen mit nicht-neurotischen Patienten verdanken: Patienten, die über keine oder nur geringe Fähigkeiten der Symbolisierung verfügen, die in psychischen Rückzugswelten leben, bei denen Spaltungen und dissoziative Zustände vorherrschen“ (Plänkers 2008, 41).

Hinsichtlich der Fragen, was denn dieser psychische Raum nun denn eigentlich sei, wie er zu beschreiben sei, wo er als Vorstellung verortet werden könne und wie er sich etabliere, thematisiert Plänkers die Seite der inneren Triangulierung, wobei er sich in Anlehnung an Bion auf die Entwicklung und Struktur psychischen Raums bezieht. Die Rede vom „Raum“ stellt dabei eine Metapher, ein Symbol dar (vgl. ebd., 43f). In der Beobachtung von Kleinkindern kam Klein zu einem Modell psychischen Prozessierens, in dem innere Objektbeziehungen eine zentrale Rolle spielen und aus dem die Folgerung abgeleitet wurde, „[…] dass man dieser Innenwelt die volle Bedeutung eines Ortes zuschreiben muß, eines Lebensraums, vielleicht des Ortes, wo Bedeutung erzeugt wird“ (Meltzer 1984, 40; zitiert nach Plänkers 2008, 44).
Die Begriffe Übergangsraum und Übergangsobjekt sowie die mit diesen Begriffen verbundenen Konzeptbildungen stellen ein wesentliches Kernstück des Werkes von Winnicott dar. Es geht um die Frage nach der Bedeutung jenes Phänomens, das er als Übergangsraum (potentiellen Raum, intermediären Raum, Spannungsfeld zwischen Subjekt und Objekt) bezeichnet hat. In seinen theoretischen Ausarbeitungen geht es im Kern um die Frage,

> „[…] wie aus einem absolut abhängigen […] Säugling nach und nach ein erwachsener Mensch wird (oder werden kann), der die Realität nicht nur oder nicht überwiegend als eine Beleidigung und Bedrohung für sein Lebensgefühl empfinden muss […]. In Winnicotts Begriffen formuliert, geht es um die Frage nach den äußeren und innerseelischen Bedingungen, unter denen der (nie vollständig gelingende) Entwicklungsschritt von der Objektbeziehung zur kreativen Objektverwendung möglich wird […]. Die Antwort auf diese Frage ist für Winnicott der Schlüssel zum Verständnis von psychischer Gesundheit und Krankheit“ (Mertens 2006, 791).

Winnicott definiert den Übergangsraum und die Übergangsphänomene/-objekte als jenen Bereich, „[…] der dem Kind zwischen primärer Kreativität und auf Realitätsprüfung beruhender, objektiver Wahrnehmung zugestanden wird“ (ebd.). Mit Hilfe der Übergangsobjekte, welche die frühen Stadien des Gebrauchs der Illusion repräsentieren, wird die Fähigkeit entwickelt, Sinn in der Beziehung zu einem Objekt zu finden, das außerhalb des Kindes steht („Nicht-Ich“). Explizit betont Winnicott die existentielle Bedeutung dieses Übergangsraums und der Übergangsobjekte als Garanten für die Entwicklung des Selbst:

> „In der frühen Kindheit ist dieser intermediäre Bereich für den Beginn einer Beziehung zwischen Kind und Welt erforderlich; möglich wird er durch eine hinlänglich gute mütterliche Betreuung in der frühen kritischen Phase“ (Winnicott 1971, 24).

Durch die besondere Art der Erfahrungsbildung im Austausch mit subjektiven Objekten und mit Übergangsobjekten konstituiert sich gemäß der Theorie Winnicotts der Übergangsraum. Er ist erforderlich für den Beginn einer Beziehung zwischen dem Kind („Ich“) und der Welt („Nicht-Ich“) und wird bezeichnet als Zwischenbereich des Erlebens, als

> „[…] Ruheplatz für das Individuum […], wenn es mit der lebenslänglichen Aufgabe beschäftigt ist, die innere und die äußere Realität getrennt und dennoch miteinander verknüpft zu halten“ (Winnicott 1997, 302).

Durch Traumata – durch das Einbrechen einer unvorstellbaren und grausamen Realität in die Fantasie und durch die „radikale Verneinung des anderen“ (Streeck-Fischer 1999c, 180) – wird dieser intermediäre oder intersubjektive Raum zerstört; es kommt zum Verlust des basalen Vertrauens. Sachsse und Streeck-Fischer beschreiben, dass es deshalb in der Psychiatrie und Psychotherapie Adoleszenter immer darum geht, „[…] einen Raum, genauer gesagt einen kognitiven Möglichkeitsraum, zu eröffnen, in dem miteinander kommuniziert werden kann“ (Sachsse 2009, 675). In Anlehnung an Streeck-Fischer sei an dieser Stelle auch nochmals die Bedeutung einer pädagogisch-therapeutischen Einstellung des Verhandelns hervorgehoben. Dieser Raum des Verhandelns kann beschrieben werden als eine Einstellung, die zwischen ambivalenten Strebungen vermittelt. Damit wird postuliert, dass ein solcher Rahmen Übergangsobjekt-Funktionen übernehmen kann.
Von Freyberg et.al. (2006) beziehen sich ebenfalls auf die Raum-Metapher sowie auch auf die Gefahr der Verstrickung in Gegenübertragungsgefühlen, wenn sie behaupten, dass in der Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen unter Anderem die folgende grundsätzliche Voraussetzung erforderlich ist:

> „*Erstens* müssten Räume zur Verfügung stehen und institutionell gesichert sein für ein professionelles Beiseitetreten, Innehalten, Nachdenken, Räume also für die kollegiale und interdisziplinäre Fallberatung, für gemeinsame Reflexion und nicht zuletzt für Supervision. *Äußere* Räume also, in denen die *inneren* Räume der professionellen gepflegt, geschützt und bewahrt werden können. Denn genau der *innere* Raum ist es, an dem es den schwierigen Kindern und Jugendlichen mangelt – und der *innere* Raum als Raum des Probehandelns ist es, der in den agierten Konflikten permanent weiter angegriffen wird, während *äußerer* Handlungsdruck die Vorherrschaft gewinnt. Es geht also nicht und vor allem darum, noch aktiver, noch engagierter, noch einfallsreicher zu sein bei der Suche nach weiteren Maßnahmen oder Angeboten für diese Jugendlichen, sondern eher und zunächst darum, die Affekte auszuhalten, die in den Auseinandersetzungen mit ihnen hervorgerufen werden: Angst vor Versagen und Scheitern, Hilflosigkeit und Ratlosigkeit auf der einen Seite und Wut, Enttäuschung und Kränkung auf der anderen Seite“ (Von Freyberg et.al. 2006, 44).

Erinnern möchte ich in diesem Kontext an das Identitätsverständnis nach Bohleber, der Identität als „Balance [...] zwischen äußeren Erwartungen, gesellschaftlichem Rollenverhalten und der inneren Wirklichkeit, den Phantasien und persönlichen idio-

synkratischen Wünschen“ (Bohleber 1992, 355f) versteht und ihr eine Mittelstellung zwischen innerer und äußerer Welt zuschreibt. Sie ist von ihrer Struktur her den im intermediären Raum angesiedelten Übergangsobjekten im Sinne Winnicotts verwandt. Damit Identität sich entwickeln kann, ist es notwendig, dass im Kindesalter die Fähigkeit zum alleine sein und damit das Gefühl eines eigenen, psychischen Raums entwickelt wurde.

2.6.1 Triangulierung

Für das Verstehen der Entwicklung eines inneren Raums ist der Begriff der Triangulierung von entscheidender Bedeutung. Dieser entstammt den psychoanalytischen Objektbeziehungstheorien und bezeichnet als Entwicklungskonzept

> „[…] die allmähliche Entstehung und Verinnerlichung von drei ganzheitlichen, d.h. ambivalenten Objektbeziehungen im Verlauf der ersten Lebensjahre. Dabei handelt es sich prototypisch in der Regel um die Beziehungen des Kindes zur Mutter und zum Vater sowie um die Beziehung der Eltern zueinander. Alle drei Beziehungen werden vom Kind nicht nur erlebt, sondern in Verbindung mit den sie begleitenden Phantasien auch intrapsychisch abgebildet und so zu einer inneren triangulären Beziehungsstruktur, vor deren stets konflikthaftem Hintergrund auch andere Beziehungen erlaubt und gestaltet werden“ (Schon 2006, 772).

Abelin (1971, 1986) entwickelte das Konzept der „frühen Triangulierung“ und hat damit die präödipale Bedeutung des Vaters konzeptualisiert:

> „In seinem Konzept der frühen Triangulierung beschreibt er die Rolle des Vaters als Voraussetzung für die Trennung von Selbst- und Objektrepräsentanzen und die Entwicklung von Objektkonstanz“ (Lohmer 1988, 49).

Der Vater kommt als bedeutsamer Anderer in die dyadische Beziehung zwischen Mutter und Kind dazu; das Kind nimmt die Eltern zunehmend als Paar wahr, fühlt sich zuweilen ausgestoßen und kann dieses Gefühl durch die Identifikation mit dem jeweiligen „Rivalen“ überwinden.

> „Im doppelten Spiegel seiner Eltern (situatives Aufgeben der egozentrischen und Einnehmen einer exzentrischen Position) nimmt das Kind sich erstmals als getrenntes Selbst wahr. Ein Misslingen der frühen Triangulierung hat unmittelbar negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbst und der Objektbeziehungen […]“ (Schon 2006, 772).

Da die Entwicklung eines separaten Selbst mit der Entdeckung verbunden ist, dass auch die Anderen eine subjektive Innenwelt (eigene Gedanken und Seelenzustände) haben, entsteht ab diesem Entwicklungsschritt die „Zwischenmenschlichkeit“ (vgl. Seiffge-Krenke 2007, 43).

> „Ein Kind beginnt, Vorstellungen über das psychische Leben anderer, eine, theory of mind' auszubilden […]. Nach Fonagy und Target (1996) schließt eine gelungene Triangulierung die Fähigkeit ein, dem Dritten eine Innenwelt, die von dem Selbst unabhängig ist, zuzubilligen: ‚Die Möglichkeit des Getrenntseins ohne Ausschluss der anderen bildet eine sicherheitsspendende Matrix, die den Prozess der Verselbständigung fördert' […]" (ebd.).

Ein wichtiger Aspekt ist jener, dass das Kleinkind in seiner Wahrnehmung der Eltern als Paar, diese als über es nachdenkend und sprechend erlebt. Damit erhält der Vater eine zentrale Bedeutung bei der Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel,

> „[…] der eine Grundlage der Mentalisierungs- und Lernfähigkeit des Kindes darstellt. In der triangulären ödipalen Situation erwirbt das Kind die Fähigkeit wahrzunehmen, dass es von einem Dritten beobachtet wird, und erfährt dadurch, dass es in den Gedanken eines Dritten anwesend ist: ‚Dies vermittelt uns die Fähigkeit, uns selbst in der Interaktion mit anderen zuzusehen, einen anderen Blickwinkel einzunehmen, ohne den eigenen aufzugeben, über uns nachzudenken und dennoch wir selbst zu bleiben' (Blaß 2006, 53)" (Von Freyberg et.al. 2006, 124).

Die Entwicklungsaufgabe besteht darin, dass das Kind die Beziehung zwischen den beiden wichtigsten Objekten begreifen und verinnerlichen muss. Über die Identifikation mit dem Vater wird das symbiotische Erleben, in dem sich das Kind als Zentrum all seiner Beziehungen erlebt durch ein „bifokales" Erleben (vgl. Lohmer 1988, 49) abgelöst, „[…] in dem es sich mit dem ‚Du' als Partner in einer Beziehung erleben kann […]" (ebd.). Eine weitere zentrale Funktion des Vaters ist es, eine gefahrlose Ablösung von der Mutter zu ermöglichen:

> „In einer Beziehungssituation der Triangulierung kann das noch präambivalente Kind den Haß, der aus Frustration im Kontakt mit der Mutter entsteht, bewältigen, indem es sich dem Vater zuwendet und mit dieser ‚guten' Beziehungserfahrung, die gerade mit der Mutter als ‚schlecht' erlebte ausgleicht […]. Die Mutter kann auf diese Weise als gutes Objekt zunächst aus der direkten Interaktion ‚ausgespart' und ‚konserviert' werden. Das Kind ‚erreicht ein Stück Unabhängigkeit von der Mutter […] über die Objektbeziehung mit libidinöser Valenz statt über eine nur aggressive Abwendung von der Mutter. Damit bekommt die Abwendung von der Mutter, die zur Entwicklung eines eigenständigen und autonomen Individuums notwendige Voraussetzung ist, trotz ihrer aggressiven Wurzeln eine positive libidinöse Färbung, mit Hilfe der Beziehung zu einem der Mutter nahestehenden, aber von ihr deutlich unterschiedenen dritten Objekt' […]. Ist dieses Ausweichen in eine andere Objektbeziehung nicht möglich, wird das kindliche Selbst von den aggressiven Affekten überschwemmt und die bösen Selbst- und Objektaspekte überwiegen im […] Erleben. Aufgrund der noch unscharf getrennten Selbst- und Objektrepräsentanzen wäre so die ‚Ich-bin-böse-Imago' von einer ‚Die-Mutter-ist-böse-Imago' nicht sicher zu trennen" (ebd., 50).

In einem solchen Fall müssten nach Lohmer die bösen Aspekte mittels primitiver Spaltung und projektiver Identifizierung ausgestoßen und projiziert werden, was er

nach Rotmann (1978) als das „fixierte Ergebnis bei der Borderline-Persönlichkeits-Organisation“ (ebd.) beschreibt:

> „Mit dem Splitting hätte das Ich eine, wenn auch primitivere diskriminatorische Fähigkeit gerettet; es könnte weiter zwischen Selbst und Objekt unterscheiden aber um den Preis, daß widersprüchliche ‚gute’ und ‚böse’ Selbst- und Objektaspekte nicht zu einer Gesamt-Repräsentation integriert werden’ […]. Im Vergleich zur borderlinetypischen Spaltung und Projektion stellt so die Triangulierung einen höher entwickelten Mechanismus zur Bewältigung des Frustrationshasses dar“ (ebd.).

Als entscheidende Aspekte für das Misslingen einer frühen Triangulierung nennt Lohmer (1) ein von den Eltern ausgehende Triangulierungsverbot (das Beziehungsdreieck Vater-Mutter-Kind zerfällt in miteinander konkurrierende Dyaden), was die Gefahr des Loyalitätsverrats in alle Richtungen zur Folge hat und (2) eine „Verdichtung von präödipalen und ödipalen Konflikten, die unter dem Eindruck massiver Enttäuschungserlebnisse mit dem primären Liebesobjekt zustande kommen“ (ebd.):

> „Die dazugehörige Enttäuschungsaggression erzwingt geradezu die Einführung eines Dritten auf den das Kind seinen Haß umlenken kann, um auf diese Weise die Beziehung zum primären Liebesobjekt zu schonen“ (Rohde-Dachser 1987, 786; zitiert nach Lohmer 1988, 50f).

In einer solchen Dynamik wird der Dritte nicht zum Objekt der positiven Beziehungsaufnahme, sondern, er wird „[…] eingeführt, um die Spaltung in eine ‚ganz gute’ und eine ‚ganz böse’ (Teil-)Objektrepräsentanz zu stabilisieren, die das ‚gute’ Objekt vor der Vernichtung durch das ‚böse’ Objekt schützen soll“ (ebd., 51). Dann wird der Dritte zum Projektionsziel des Enttäuschungshasses. Er stabilisiert aber die Dyade zwischen Mutter und Kind und schützt vor ihr, die als verschlingend und bedrohlich erlebt wird – hier, indem er den Hass auf sich zieht. Lohmer fasst zusammen, dass ein

> „[…] familiärer Beziehungsmechanismus, in dem Triangulierung als Loyalitätsverrat erlebt wird und ein Übermaß an Enttäuschungsaggression, das in der Spaltung in ein ‚völlig gutes’ und ein ‚völlig böses’ Teilobjekt resultiert, eine frühe Triangulierung verhindern [kann]. Damit wird eine positive Lösung der Wiederannäherungskrise erschwert bzw. eine Fixierung in der paranoid-schizoiden Position unterstützt“ (ebd.).

In einer gelingenden Triangulierung kann das Kind die Eltern als Paar erleben (als Paar, das etwas innerhalb einer eigenständigen Beziehung teilt, von dem es ausgeschlossen ist, aber auch als Paar, das über es nachdenkt und spricht), lernt dadurch, eine exzentrische Position einzunehmen und selbst über sich nachzudenken.

Auf Grund des Themas der Loslösung, gewinnen trianguläre Phänomene in der Adoleszenz erneut an Aktualität. Ist im Kindesalter eine trianguläre Beziehung nicht ausreichend verinnerlicht worden, kommt es im Jugendalter bei den mit ihm verbundenen Umgestaltungen leicht zu Störungen bzw. im ungünstigen Fall zu einem Entwicklungszusammenbruch (vgl. Seiffge-Krenke 2007, 43). Die Ausbildung einer verinnerli-

chen triangulären Struktur ist bei vielen Jugendlichen in stationärer Behandlung noch nicht vorauszusetzen, sondern muss erst in der Therapie erlernt werden (vgl. ebd., 272). Für den Behandlungskontext ist das Konzept der Triangulierung insofern interessant, als damit der Versuch gemacht werden soll, „[…] das entwicklungspsychologische Modell der frühen Triangulierung auf die Behandlungstechnik umzusetzen“ (Lohmer1988, 74). Das multipersonale Setting aktiviert das Beziehungsmuster bzw. die Teilobjektbeziehungen des Jugendlichen zwangsläufig im Hier und Jetzt; nach kurzer Zeit bilden sich zwei Klassen der Beziehungen: die idealisierbaren, guten und die verfolgenden, bösen Objekte.

> „Damit wird, mittels Spaltung, das jeweils gute Objekt vor den aggressiven Affekten geschützt. Das aus dem Dreieck ausgeschlossene dritte Objekt stabilisiert als Außenfeind gleichzeitig das jeweils positiv besetzte Zweierbündnis. […] Das Ziel einer therapeutischen Triangulierung sehe ich darin, dem Patienten durch die behutsame Einführung eines therapeutischen Dreiecks die Möglichkeit zu geben, eine Triangulierung als positive Beziehungserfahrung kennenzulernen und damit eine Alternative zur Spaltung […] zu finden“ (ebd., 74f).

Im Laufe der Zeit soll der Jugendliche erleben, dass das gute Objekt auch verweigernde Züge hat, indem es beispielsweise kontraindizierte Bündnisse nicht mitagiert, sondern aufdeckt; das böse Objekt hingegen erhält auch gute Züge, indem es den Hass des Jugendlichen und seine Angriffe aushält und überlebt und nicht mit Vergeltung oder Beziehungsabbruch reagiert. Das soll die Fertigkeiten des Jugendlichen fördern, sich von einer Zwei-Personen-Beziehung hin zu einer Drei- und Mehr-Personen-Beziehung zu entwickeln. Für den/die SozialpädagogIn beschreibt Gerspach (1998) die Rolle des Dritten wie folgt:

> „Sollte er sie [die Rolle des Dritten] ablehnen zugunsten einer amorphen Verschmelzung, wird er zunächst vielleicht dankbar aufgenommen, aber am Ende kann er die geweckten Errettungsphantasien nicht einlösen, wird zu einer weiteren […] Enttäuschung beitragen und die Störung nur vergrößern. Kann er die Rolle übernehmen […], wird er zunächst, ganz im Sinne des Aushandelns neuer Beziehungsqualitäten, einen äußeren Rahmen schaffen müssen. Im sich stabilisierenden Dialog wird sein äußeres Nein, welches er immer deutlicher ins Spiel bringen darf, den Aufbau einer inneren Struktur befördern. Über die damit wachsende Akzeptanz des Mangels, daß es keine idealen Lebensbedingungen, nur mehr oder weniger geglückte gibt, kommt es dann zum Verzicht auf infantile Größenphantasien. Am Ende eines solch geglückten Selbstwerdungsprozesses steht die Fähigkeit, zu sich selbst nein sagen zu können“ (Gerspach 1998, 165).

Verschiedene AutorInnen betonen, dass nicht nur die MitarbeiterInnen, sondern auch der Rahmen, das stationäre Setting, Ziele und Aufgaben sowie sämtliche Interventionen triangulierende Funktionen haben (können). Sie kommen als Drittes, das trennt und verbindet, in die Beziehung, sind immer mit Fragen der Grenzsetzung und der Wahrung des Rahmens verbunden, mit dem „väterlichen Prinzip“ (vgl. Seiffge-Krenke 2007, 272) und sollen es dem Jugendlichen ermöglichen, schwieriges und wider-

sprüchliches Geschehen und Erleben zu reflektieren, das heißt darüber nachzudenken, es aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und in seinen Gegensätzen abzuwägen (vgl. Rudolf 2006, 126). Damit wird der dritte Standpunkt eingeübt, die Wahrnehmung der eigenen Situation von außen.

2.6.2 Das Konzept des Containment

Ich habe bereits erwähnt, dass ich das Angebot eines entwicklungsförderlichen Containment als Hauptaufgabe von SozialpädagogInnen verstehe.
Das Konzept des Containment entwickelte sich aus der anfänglichen Beschreibung der projektiven Identifizierung von Melanie Klein, wird aber letztendlich Wilfred Bion zugeschrieben (vgl. Hinshelwood 2003, 351). Es handelt sich zunächst um ein Modell, das die frühe Mutter-Kind-Beziehung beschreibt. Anfangs ist der Säugling kaum in der Lage, Gefühle als Teile seines Selbst zu erkennen und differenziert wahrzunehmen. Kann die Mutter hingegen die Affekte des Kindes richtig wahrnehmen und in sich aufnehmen, so verleiht sie den Affekten einen Sinngehalt und hilft damit dem Säugling, diese Gefühle als die seinen zu erkennen. Die Mutter oder eine andere Beziehungsperson stellt sich somit als Container zur Verfügung, in dem sie unerträgliche und unverarbeitete Gefühle des Kindes aufnimmt, sie durch eine angemessene Reaktion in verdauliche Elemente umwandelt und dem Kind zurückgibt. Wird das Kind beispielsweise von schrecklicher Angst überflutet und beginnt zu schreien, so nimmt die Mutter (Bezugsperson) das Kind in den Arm und hält es, da sie die Angst des Kindes wahrnimmt. Das Kind erfährt dabei, dass die Mutter in der Lage ist, die für es unerträglich erscheinenden Gefühle auszuhalten. In weiterer Folge kann sich das Kind mit der Haltung der Mutter identifizieren, die gemilderte Angst wieder reintrojizieren und als seine eigene erkennen (vgl. Auchter und Strauss 2003, 52).

> „Normale Entwicklung ist möglich, wenn das Kind das Erlebnis zu sterben in die Mutter hineinlegen kann, wenn dies von der Mutter erträglich gemacht wird, und es dann reintrojiziert wird. Wenn die Projektion von der Mutter nicht aufgenommen wird, erlebt das Kind, dass das Erlebnis zu sterben seiner Bedeutung beraubt ist. Es nimmt deshalb nicht eine erträglich gemachte Angst zu sterben in sich auf, sondern eine namenlose Bedrohung“ (Bion 1967, 116 zit. nach Wiedemann 2007, 191).

In der Sprache Bions werden primitive Gefühlszustände zu *β-Elementen*, („unverdauten Fakten“), „[…] in denen Sinneseindrücke und emotionale Erfahrungen noch nicht voneinander geschieden sind“ (Weiß, 2000, 32). *β-Elemente* eignen sich noch nicht zum Denken, sie sind weder bewusst noch unbewusst, weil sie nicht darstellbar und sehr körpernah sowie mit Unbehagen und einem Katastrophengefühl verbunden sind (vgl. Fliedl 2002, 45); sie werden ausgestoßen und ausagiert. Die Funktion des Containers (*α-Funktion*) besteht darin, diese *β-Elemente* aufzunehmen und in Denkbares

zu transformieren, in so genannte *α-Elemente* als erste Ahnungen von Bedeutung. „Als *α-Elemente* können sie nun vom Säugling reintrojiziert und als emotionale Erfahrungen repräsentiert werden“ (Weiß 2000, 33). Den psychischen Zustand, in dem sich die Mutter befindet, wenn sie die entsetzliche Angst des Säuglings in sich aufnimmt, nennt Bion „Rêverie“ oder „träumerisches Ahnungsvermögen“ (vgl. Hinshelwood 2003, 593).

Die Rêverie wird aus psychoanalytischer Sicht für die Entwicklung von Mentalisierungsprozessen im Kind als sehr bedeutsam angesehen. Das „träumerische Ahnungsvermögen“ ist eine Fähigkeit der Mutter, dem Säugling Verständnis für seinen Zustand zu vermitteln. Durch die sich wiederholende Erfahrungen, dass in der Beziehung unangenehme Affekte ausgehalten, verringert und verstanden werden können, kann über die Introjektion einer verständnisvollen und aufnahmefähigen Mutter der Säugling selbst die Fähigkeit entwickeln, den inneren Zuständen eine Bedeutung zu verleihen. Das Kind lernt die Gegensatzpaare gut und böse, sowie Liebe und Hass in sein Selbsterleben zu integrieren und muss sie nicht abspalten (vgl. Gerspach 2001, 21). Der beschriebene Prozess erfordert über die Empathie hinaus ein besonderes Moment des Nachdenkens, eine

> „[…] ‚negative Kapazität’, um Gefühlszustände aufzunehmen, ohne sie zu beurteilen oder nach schnellen Lösungen zu suchen. Diesem Verständnis nach wird eine Mutter die projektiv vermittelten Gefühlszustände ihres Kindes nicht abwehren, bis in ihr eine Ahnung über sein Befinden aufkommt. Das Containing ist zentraler Teil früher strukturbildender Interaktionserfahrungen. Auf diesem Fundament beginnen sich die Selbst- und Objektrepräsentanzen zu entwickeln.
> Ein Kind wird allerdings ‚keinen eigenen inneren Raum in sich bilden, der Selbstwert, Ich-Funktionen, aber auch Phantasie, Kreativität und die Fähigkeit zum Denken und Symbolisieren enthält, wenn es keinen Raum im Inneren der Mutter findet’ […]. Die interpretative Haltefunktion der Mutter muss dem Kind ausreichend Gelegenheit gegebene haben zur Entwicklung eines Apparates, der dann selbst psychische Arbeit vollbringen kann“ (Gerspach 2007, 299).

„Das Containing ist eine der frühesten Kommunikationsformen und der Kern aller weiteren Entwicklungen des Fühlens, Denkens und der Beziehungsfähigkeit“ (Auchter und Strauss 2003, 52).

> „Die Fähigkeit der Eltern, die Stimmungen und Befindlichkeiten ihres Babys aufzunehmen, über sie nachzudenken und so ihr Baby zu verstehen, stellt einen ‚emotionalen Denkprozess’ dar. Wir nehmen an, dass ein Baby dann dieses Modell des Denkens und des Verstehens in sich aufnehmen kann und selbst psychischen Raum zum Denken entwickelt. Um Gedanken denken und Gefühle fühlen zu lernen, ist das Baby auf ein denkendes Subjekt angewiesen, das seine rohen Sinneswahrnehmungen zu denkbaren Vorstellungen transformiert“ (Diem-Wille 2012a, 29).

Versagt die Mutter allerdings in ihrer Container Funktion oder sind die Affekte zu unerträglich, so kann die Identitätsentwicklung hinsichtlich Stabilität und Kohärenz beeinträchtigt werden.

Ein Versagen des mütterlichen Containment liegt beispielsweise dann vor, wenn die Mutter auf die vom Kind geäußerten Ängste mit noch größerer Angst reagiert. Das Kind kann dann den Affekten, die nicht integriert werden konnten, nur über körperliche Symptomatiken Ausdruck verleihen (vgl. Auchter und Strauss 2003, 53). Gelingt die Integration nicht, löst sich das Kind beispielsweise über Unruhe und hyperaktives Verhalten von den unverdaulichen Affekten (vgl. Gerspach 2001, 21). Das emotional auf sich gestellte Kind versucht, die innere Unruhe über vermehrte Aktivität zu beherrschen. Im Fall, dass sich das Kind von der Mutter nicht ausreichend empathisch gehalten fühlt, wird die stabile Trennung von ihr erschwert. Die mangelnde Erfahrung mit einem empathischen Objektes lässt das Wechselspiel von Bindung und Loslösung misslingen. Die Bilder von den Objekten werden von Misstrauen, Wut und Angst sowie dem Gefühl der Ohnmacht und der Wertlosigkeit des Selbst dominiert; das Selbst glaubt, keinen Einfluss auf das Objekt nehmen zu können. In weitere Folge kommt es nicht zum Aufbau eines geeigneten Handlungsrepertoires (vgl. ebd., 18).
Die fehlende emotionale Sicherheit wird vor Allem im pädagogischen Kontext sichtbar. Es bedarf Zeit und einer ausgewogenen Beziehung, bis der Jugendliche fühlt, dass der/die Erwachsene es gut mit ihm meint und sich entspannen kann. Das kann allerdings nur erreicht werden, wenn der/die PädagogIn sich darauf einlässt, die irritierende Spannung des Jugendlichen auszuhalten (vgl. ebd.). So ist es Aufgabe des/der PädagogIn, sich als Container zur Verfügung zu stellen, ungute Introjekte auszuhalten, zu verdauen und in aushaltbarer Form wieder zurückzuspiegeln, wodurch es zu einer Entschärfung der Affekte kommt und zu einer Verinnerlichung im Selbst; ein Ausagieren über die Symptome ist dann nicht mehr notwendig (vgl. ebd., 21).
Die besondere Schwierigkeit dabei liegt in der Unfähigkeit des Jugendlichen zur verbalen und konzeptuellen Repräsentation seiner inneren Welt, was dazu führt, dass nicht reflektiert sondern gehandelt wird (vgl. Streeck-Fischer 2006). Es geht darum, dass der Jugendliche weder sich noch sein Gegenüber „denken“ kann, eine Fähigkeit, die – ausgehend vom Konzept des Containment – in den frühen Erfahrungen mit den primären Bezugspersonen wurzelt. Genau hier sehe ich die zentrale Aufgabe von SozialpädagogInnen: die rohen, nicht benenn-, denk-, verbalisierbaren Gefühle des Jugendlichen in sich aufzunehmen, mental „vorzuverdauen“ (zu modifizieren und benennbar zu machen) und in einer transformierten (denkbareren) Art und Weise dem Jugendliche wieder zurückgeben.
Besonders wichtig ist es dabei, sich darüber bewusst zu sein, dass es nicht um einen abstrakten psychischen Vorgang geht, sondern um Denken als menschliche Verbindung, um sich selbst und eine andere Person zu verstehen (vgl. Diem-Wille 2003, 2007).

2.6.3 Haltende Funktion im pädagogisch-therapeutischen Setting

Der Begriff der Haltenden Umwelt geht auf Winnicott zurück. Zur Funktion des Haltens in der Psychoanalyse schreibt er:

> „Sie werden erkennen, daß der Analytiker den Patienten *hält*; dies nimmt oft die Form an, daß im richtigen Augenblick dem Patienten mit Worten etwas mitgeteilt wird, das zeigt, daß der Analytiker die tiefe Angst, die erlebt wird, oder deren Erleben erwartet wird, kennt und versteht. Gelegentlich muß das Halten auch physisch praktiziert werden […].
> Es gibt Zeiten, in denen man sein Kind herumträgt, das Ohrenschmerzen hat. Besänftigende Worte nützen nichts. Wahrscheinlich gibt es auch Zeiten, in denen ein psychotischer Patient es nötig hat, körperlich gehalten zu werden, aber am Ende werden Verständnis und Einfühlungsvermögen gebraucht“ (Winnicott 1974, 317).

Winnicott beschreibt eine Theorie der Beziehung zwischen Mutter und Kind. Zum Einen ist es eine Theorie von der Entwicklung des Säuglings hin vom Lust- zum Realitätsprinzip und vom Autoerotismus hin zu Objektbeziehungen. Zum Anderen beschäftigt sie sich mit den Eigenheiten der mütterlichen Fürsorge, abgestimmt auf die jeweilige Bedürfnislage des Säuglings. Wesentliches Kriterium für das Säuglingsalter ist der Aspekt der Abhängigkeit: Jeder Säugling beginnt auf unterschiedliche Art und Weise in Abhängigkeit von günstigen und weniger günstigen Bedingungen sein Sein. Winnicott prägte den Begriff der primären Mütterlichkeit, worunter jene zugewandte und sensible Verfassung der Mutter ihrem Säugling gegenüber verstanden werden kann. Primäre Mütterlichkeit zeichnet sich durch ein offenes und einfühlendes Eingehen auf die Äußerungen des Säuglings aus (vgl. Auchter & Strauss 2003, 108). Das Bemühen der Zuwendung und Anpassung an die Bedürfnisse des Kindes kann nicht vollkommen sein. Notwendig aber ist eine „*hinreichend gute Mütterlichkeit*“. Durch die Identifikation mit dem Säugling weiß die Mutter, was der Säugling im Sinne des Gehaltenwerdens braucht. Nach Winnicott braucht der Säugling eine lebendige Anpassung an seine Bedürfnisse. Ist die mütterliche Fürsorge unzureichend, gefährdet dies die Beständigkeit des Seins des Säuglings, denn erst „auf Grundlage der ‚Kontinuität des Seins’ entwickelt sich das ererbte Potential allmählich zu einem Säuglingsindividuum“ (ebd., 70). Ansonsten entwickelt sich die Persönlichkeit des Säuglings auf der Basis von Reaktionen auf Umweltbeeinträchtigungen. (vgl. ebd.). Eine *hinreichend gute Mütterlichkeit* stellt sicher, dass das Ich des Säuglings seine Eigenständigkeit, seine Kreativität erfahren kann, um autonom zu werden und später auf die Unterstützung der Mutter verzichten zu können, denn mit der Bildung eines getrennten, persönlichen Selbst ist unweigerlich die Loslösung von der Mutter verbunden.
In diesem Sinne spricht Winnicott von einer „haltenden Umwelt“, die den Rahmen bilden muss, innerhalb dessen sich die Integration von Aggression und Liebe vollzieht. Sie schützt den Säugling während des vulnerablen Übergangs von einem unintegrier-

ten zu einem integrierten psychischen Zustand vor Überflutung durch Angst, Panik und Schmerz. Nur in einer „haltenden Umwelt“ mit empathischen Bezugspersonen kann sich ein stabiles Kernselbstgefühl herausbilden. Winnicott spricht sogar von einer „Umweltmutter“; das wahre Selbst kann sich nur in Gegenwart eines unaufdringlichen Anderen entwickeln, der die Kontinuität des Selbsterlebens nicht unterbricht.
Die Bezeichnung Halten oder Holding bezieht sich also nicht nur auf die physische, sondern auch auf die psychische Ebene. Das Erleben eines hinreichend guten Gehaltenwerdens ist für die Phase des Aufbaus seelischer Strukturen in der frühen Kindheit von großer Bedeutung und bleibt ein Leben lang vor allem in Krisen bedeutsam. So können beispielsweise wichtige Bezugspersonen in krisenhaften Zeiten zu Halt spendenden Selbstobjekten werden. In der Erfahrung des Gehaltenwerdens wurzelt der Aufbau von Selbstsicherheit und „Halt in der Welt“ (vgl. Auchter & Strauss 2003, 78). Diese spezifische psychische Verfassung der Mutter ist nicht zu verwechseln mit dem Zustand des „träumerischen Ahnungsvermögen“ von Bion.

> „Winnicotts ‚Holding’ soll den Säugling in einem unerschütterlichen Glauben an die eigene Potenz bestärken; Bions Konzept der Reverie beschreibt den Versuch sich als Container zur Verfügung zu stellen, der die Realität des Säuglings verstehend in sich aufnimmt und ihn auf diese Weise vor einem Omnipotenzverlust unterstützt“ (Hinshelwood 1993, 594).

Omnipotenz bezeichnet die auf Grund mangelnder seelischer Strukturierung für die frühen Kindheitsstadien charakteristischen Allmachtsgefühle und Fantasien. Durch Frustrationserlebnisse und Erfahrungen in und an der Realität wird es Kindern möglich, ein realistischeres Bild von sich selbst und von Anderen zu entwickeln. Durch die hinreichend gute Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse in Form der primären Mütterlichkeit wird dem Kind die Illusion eines Omnipotenzerlebens ermöglicht. Auf Basis dieses Erlebens kommt das Kind zunehmend in die Lage im Rahmen seiner Entwicklung die Omnipotenzfantasien aufzugeben und das Realitätsprinzip anzuerkennen (vgl. Auchter & Strauss 2003, 123).
Holding- und Containing-Funktion sind nicht nur intrapsychische Haltungen der Mutter, sondern frühe Formen der Kommunikation. Wenn sie vom Kind internalisiert werden, legen sie das Fundament seiner psychische Entwicklung im Sinne von Strukturbildnern (vgl. Finger-Trescher et.al. 2007, 206). Über die Funktion des Haltens fassen Finger-Trescher et.al. sehr treffend zusammen:

> „Holding, d.h. Halten beinhaltet mit zunehmendem Alter des Kleinkindes auch Aus-Halten von Konflikten, die sich im Beziehungsdreieck konstellieren. Es beinhaltet Stand-Halten im Sinne von Widerstandleisten gegen unerfüllbare und angemessene Wünsche und Forderungen des Kindes wie auch Rück-Halt gewähren für den Fall, dass Konflikte und die sie begleitenden widersprüchlichen Affekte des erträgliche Maß überschreiten […]“ (ebd., 207).

Analog dazu geht es auch im pädagogisch-therapeutischen Betreuungsalltag darum, den Jugendlichen zu halten und auszuhalten, seinen unerfüllbaren Forderungen und Grenzverletzungen Stand zu halten und ihm dennoch durchgängig Rückhalt zu gewähren im Sinne von „ihn nicht aufgeben“ (was – wenn es gelingt – eine korrigierende emotionale Erfahrung darstellt). Die Umwelt aggressiver, agierender Jugendlicher hat nach Winnicott die Aufgabe, die Destruktivität zu überleben (auszuhalten) und Gelegenheit zur Wiedergutmachung zu bieten. Das meint nicht ein Ertragen im Sinne eines völligen Gewährenlassens. Ziel der pädagogischen Arbeit ist es vielmehr, die verzerrte, innere Welt des Jugendlichen zu beeinflussen. Dafür müssen haltende Funktionen beibehalten werden, das heißt es gilt, nicht zum verfolgenden Objekt zu werden – aber auch nicht zum verbündeten Objekt gegen die verfolgende, böse Welt (vgl. Heinemann et.al 2003, 87). Bei dem, was vom Kind als belastend empfunden wird, gut gehalten zu werden, ist ein unerlässlicher Beitrag zur Fähigkeit zur Bewältigung von Krisen und zum Aufbau von Selbstsicherheit. PädagogInnen können Halt geben und im Rahmen einer Sicherheit spendenden Beziehung Unterstützung zur Stärkung des Selbst bieten. Sie können den Kindern durchaus nachträgliche und korrigierende Spiegelerfahrungen ermöglichen (vgl. Gerspach 2004, 53f).
Dulz et.al. (2000) betonen die Wichtigkeit der haltenden Funktion in der Borderline-Therapie, indem sie mit Winnicott davon ausgehen, dass im Laufe der Behandlung Wiederholungen des ursprünglichen Versagens der Umwelt passieren und die

> „[…] damit verbundenen Erfahrungen von angemessener Wut […] Reifungsprozesse des Patienten wieder in Bewegung [bringen]. Man muß dann im Auge behalten, daß der Patient sich in einem Zustand der Abhängigkeit befindet und für seine Behandlung einen verläßlichen Rahmen in Form von Ich-Stützung und Fürsorge durch seine Umwelt (Halten) braucht“ (Winnicott 1988, 315, zitiert nach Dulz et.al. 2011, 597).

Die haltende Funktion des Teams dient der Bereitstellung einer nicht-traumatisierenden Umgebung und wird als Basis jeder Ich-strukturellen Veränderung des/der PatientIn beschrieben, da hier die (neue) Erfahrung gemacht werden kann und soll, dass eine Beziehung tragend und stabilisierend sein kann. Und schon allein die Tatsache, dass eine Beziehung die Konfrontation mit schwierigsten Verhaltensweisen aushält, kann der erste „Beweis“ der Tragfähigkeit derselben sein.

Abschließen möchte ich nun den theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit mit einem Zitat von Gerspach (1998) über die Verbindung des mütterlichen und des väterlichen Prinzips sowie über die Schwierigkeit des Handlungsbegriffs in der Arbeit mit schwierigen Jugendlichen:

> „Etwas tun können und wollen steht für die Identifikation mit der väterlichen Seite. Handeln heißt: etwas zu ändern. Sich ändern heißt: nicht so zu bleiben, wie man ist. Es kann aber auch heißen: nicht so sein zu dürfen, wie man ist. Sein aber verweist

auf die Identifikation mit der mütterlichen Seite. Sein heißt: sich gehalten zu fühlen und Akzeptanz zu finden. Wo dies nicht ist, muß es erst wachsen. Deshalb müssen wir Pädagogen in der Begegnung mit gestörten Kindern und Jugendlichen meist zuerst die mütterliche Rolle übernehmen. *Wir müssen sein mit den Störern.* Dann aber bedarf es einer Öffnung der Perspektive. Das Sein ist nur das Fundament, auf dem das Tun aufbaut. Über die Einführung der dritten Position wird die Störung bearbeitbar. Denn nur dann kann sie von einer anderen Warte aus selbstreflexiv betrachtet werden. (Von jetzt an begegne ich mir selbst mit der nötigen Distanz.) Erst von dem Moment an, wo dieser Schritt vollzogen ist, kann die Störung aufgegeben werden. In diesem Sinne gilt: *Sein ist Dyade, Handeln ist Triangulierung*“ (Gerspach 1998, 165).

UNAUFLÖSBAR SCHEINENDE KNOTEN, GERISSENE FÄDEN; ENTWIRRUNG und VERKNÜPFUNG…

3 ZWEI FALLDARSTELLUNGEN

„[…] Dass i so schnell auszuck… aggressiv werd' halt… in die Goschn hau. […] letzte Woche, i schwöre… hätt i dem SP4 so gern ane in die Goschn g'haut (macht mit der Hand eine Faustschlag-Bewegung). […] I waß ned… Angst oder so, i wü ned ins G'fängnis! […] I waß oft gar nix […] i bin voll deppert, voll behindert. Sogar mein Freund daham hat ma nach ana Schlägerei die Hand geb'n und g'sagt… macht nix, bist eh behindert.' […] kann ned denken… i bin dann voll behindert […] …kann ned denken!" (Bp3$_F$)

Dieses Kapitel ist der durchgeführten qualitativen Untersuchung gewidmet. Es werden zwei Jugendliche vorgestellt, die während des Projekts beobachtet wurden. Im Zentrum steht das Bemühen zu verstehen, was in den einzelnen Sequenzen im Jugendlichen, in den SozialpädagogInnen sowie zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn(nen) vorgeht. Das soll letztlich zu allgemeinen Vermutungen über die Wirkungsweise des Programms überleiten.

3.1 Zum Untersuchungsdesign

Ausgehend davon, dass sich sozialpädagogische Praxis in Prozessen vollzieht, rankten sich meine Überlegungen hinsichtlich des Untersuchungsdesigns um die Frage, wie sozialpädagogische Forschung genau diese Prozesse fokussieren kann (vgl. Ader 2006, 248). Diese Art von Forschung will nicht darauf hinaus, eine *richtige* und *einzig wahre* pädagogische Vorgehensweise vor dem Hintergrund eines *richtigen* Verständnisses von Pädagogik und Psychoanalyse als Referenztheorien zu beweisen; es geht vielmehr darum, an Hand von kasuistischem Material, das auf eine bestimmte Weise betrachtet wird, ein Stück Praxis zu präsentieren, „[…] die mit dem Anspruch vorgestellt wird, psychoanalytische Praxis zu sein" (vgl. Datler et.al. 2009, 13).

3.1.1 Warum qualitative Methoden?

Das Ziel der Auseinandersetzung ist eine umfassende, von subjektiven Bedeutungen ausgehende Darstellung der Art des Wirkens der vorgestellten Methode. Es geht im Zentrum um die Frage, was in der Anwendung zwischen den beteiligten Personen passiert, was in den einzelnen Personen vorgeht und ob diese inneren Prozesse eine

Bedeutsamkeit für die weitere Entwicklung der beteiligten Personen (in erster Linie für den Jugendlichen aber auch für die SozialpädagogInnen) haben. Deshalb muss im ersten Schritt bedacht werden, dass dies nicht durch irgendeine zahlenmäßige Darstellung erreicht werden kann, sondern vielmehr einer Betrachtung und Bearbeitung der Problematik aus verschiedenen Blickwinkeln und mittels spezieller Methoden bedarf, welche auf das Verstehen menschlichen Verhaltens und der dahinter liegenden Bedeutungen abzielen. Die Frage ist, ob sich typische Bedeutungszuschreibungen und damit verbundene Entwicklungsschritte feststellen lassen.
Die qualitative Sozialforschung setzt sich unter Anderem mit solchen Fragestellungen auseinander, sie „[...] verdeutlicht die Unterschiedlichkeit der Perspektiven [...] auf den Gegenstand und setzt an den subjektiven und sozialen Bedeutungen, die mit ihm verknüpft sind, an“ (Flick 1995, 15). Sie beschreitet einen Lösungsweg, der darauf abzielt, Methoden offen zu gestalten, sodass sie der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht werden, indem der zu untersuchende Gegenstand zum Bezugs- und Ausgangspunkt für die Auswahl der Untersuchungsmethoden wird (vgl. ebd., 14).

> „Gegenstände werden dabei nicht in einzelne Variablen zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht. Deshalb sind ihr Untersuchungsfeld auch nicht die künstlichen Situationen im Labor, sondern das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag“ (ebd.).

Das Ziel dieser Art von Forschung ist dabei weniger „[...] Bekanntes (etwa bereits vorab formulierte Theorien) zu überprüfen, als Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln“ (ebd.). In diesem Sinne kann qualitative Forschung als hypothesengenerierender Ansatz beschrieben werden:

> „Hypothesen werden nicht aus einer schon bestehenden Theorie logisch deduktiv hergeleitet, um die Theorie zu überprüfen, sondern sie dienen der Theorieentdeckung und -entwicklung selbst. Sie werden aus dem empirischen Datenmaterial gewonnen und bilden den Kern des entstehenden analytischen Bezugsrahmens“ (Lamnek 1995, 122).

Auf Grund ihrer „[...] Orientierung an der Analyse konkreter Fälle in ihrer zeitlichen und lokalen Besonderheit“ (Flick 1995, 24) und dem damit verbundenen Ansetzen „[...] an den Äußerungen und Handlungen der Menschen in ihren alltäglichen Kontexten“ (ebd.) ist die qualitative Sozialforschung geeignet, den vorgestellten Untersuchungsgegenstand hinsichtlich seines subjektiven Sinns und dessen latenten, unbewussten Strukturen für den einzelnen Jugendlichen zu bearbeiten. Um die Absicht des Untersuchungs- und Auseinandersetzungsprozesses – die Formulierung allgemeiner Aussagen über die Wirkungsweise des vorgestellten Instrumentariums und die Bearbeitung der untersuchungsleitenden Fragestellungen – konsequent zu verfolgen, und um zu Ergebnissen zu kommen, wurden unterschiedliche Methoden und Techniken qualitativer Sozialforschung miteinander verknüpft. Eine solche „Kombination von *Methodologien* beim Studium ein und desselben Phänomens“ (Lamnek 1995, 248) wird als

Methodentriangulation bezeichnet. Mit der Triangulation von unterschiedlichen Methoden wird das Ziel der Geltungsbegründung der Erkenntnisse verfolgt (vgl. Flick 1995, 250f),

> „[...] wobei die Geltungsbegründung nicht in der Überprüfung von Resultaten, sondern in der systematischen Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten liegt. Triangulation wird damit weniger zu einer Strategie der Validierung der Ergebnisse und Vorgehensweisen als zu einer Alternative dazu [...], die Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen erhöht“ (ebd., 251).

Im Zuge der Überlegungen, welche Methoden es ermöglichen, die untersuchungsleitenden Fragestellungen zu bearbeiten, entwickelte sich ein Untersuchungsdesign, welches Beobachtungen und Interviews miteinander verknüpft. Um dem Anspruch Rechnung zu tragen, eine psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Untersuchung durchzuführen, war es naheliegend, dem Modell der Psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung (Infant Observation) zu folgen – ein Konzept, das eine bestimmte Art und Weise des Beobachtens und des Interpretierens lehrt und auf das Verstehen von Beziehungsprozessen abzielt.

> „Sie [die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung] hat […] die Komplexität in einer Weise vereinfacht, die es erlaubt, bei der Entstehung des differenzierten Interaktionsprozesses zwischen Baby und Betreuungsperson dabei zu sein, d.h. in regelmäßigen unstrukturierten Beobachtungen Zeuge zu sein, wie sich der rudimentäre Ich-Kern des Säuglings mit archaischen Ängsten zu einem mehr oder weniger stabilen Beziehungsgefüge zu seinen Eltern und Geschwistern entwickelt und differenziert. Die Veränderung der inneren Welt des Säuglings kann natürlich nicht direkt mitverfolgt, sondern nur durch die Beobachtung erfasst und durch die Bewegungen und Äußerungen des Babys und der Mutter interpretiert und hypothetisch erschlossen werden. Den noch bedeutsameren Einblick kann die beobachtende Person in ihre Psyche gewinnen, wenn sie die durch die Beobachtung wach gewordenen eigenen Gefühle registriert und darüber nachdenkt“ (Diem-Wille 2009, 67).

Wie die Beiträge unterschiedlicher AutorInnen zeigen (vgl. Datler 2009, Turner 2009, Steinhardt et.al. 2009, Turner et.al. 2009), kann die Methode der Infant Observation auch in anderen Kontexten angewandt werden, wo sie genauso hilfreich ist, die laufenden (unbewussten) Beziehungsprozesse besser zu verstehen.

3.1.2 Warum Kasuistik?

Die Bearbeitung von kasuistischem Material stellt seit den Anfängen der Psychoanalyse einen zentralen Aspekt des Präsentierens und Begründens von psychoanalytischen Überlegungen dar (vgl. Datler 2004, 13). Im Zuge der bisherigen Ausführungen habe ich schon mehrfach darauf hingewiesen, dass die Schwierigkeit darin besteht, Formulierungen für Unbewusstes und für eigentlich „Unbenennbares“ zu finden, was

immer nur der Versuch einer Annäherung an unbewusste Prozesse sein kann, der letztlich zu einem möglichst tiefen Verstehen der eigenen Anteile und jener des/der Anderen führen soll. Dies ist meinem Verständnis nach nur in einer spiralförmigen Bewegung zu erreichen, die sich dem Ich und dem Du auf erzählerische Weise nähert und in der Reflexion wieder eine Außenperspektive erlaubt.

Mit der Verwendung und Bearbeitung von Fallmaterial möchte ich in Anlehnung an Datler den folgenden Aspekten psychoanalytischer Forschung Rechnung tragen:

(1) dem spontanen Zustandekommen und der Einmaligkeit der Aktivitäten, denen das Forschungsinteresse gilt sowie

den Tatsachen, dass

(2) der zentrale Gegenstand der psychoanalytischen Forschung „Innerlichkeit mit ihren Dunkelstellen" ist, und

(3) die inneren Aktivitäten des/der Psychoanalytikers einen besonderen Ort der Veröffentlichung brauchen.

Unter den beiden letztgenannten Punkten ist zu verstehen, dass es hier um innerpsychische, unbewusste Prozesse geht, die nicht einfach so ohne Weiteres zugänglich sind, und dass die novellenartig gehaltene Falldarstellung es dem/der ForscherIn (als Suchendem/Suchender) erlaubt, seine/ihre

> „[…] Gedanken über seine eigene innere Welt und über die innere Welt von anderen in lebendiger Weise darzustellen, ohne unmittelbar darauf Rücksicht nehmen zu müssen, in welcher Weise diese seine Gedanken laufende analytische Prozesse tangieren oder gar behindern" (ebd., 32).

3.1.3 Psychoanalytische Beobachtung in Anlehnung an das Tavistock-Modell

Im Grundkonzept der Infant Observation werden erst die Beobachtungen geplant und vereinbart, dann ist es die Aufgabe des/der BeobachterIn,

> „[…] all das Beobachtete im unmittelbaren Anschluss an die Beobachtung so deskriptiv und narrativ wie möglich zu Papier zu bringen. Auf diese Weise entsteht ein Bericht, der von Interpretationen möglichst freigehalten ist und eine tunlichst genaue Vorstellung vom Verlauf jenes Geschehens vermitteln soll, das […] beobachtet werden konnte" (vgl. Datler 2009, 49).

In der weiteren Bearbeitung der so entstandenen Texte stehen die folgenden Fragen im Zentrum:

- „[…] was das beobachtete Kind in der dargestellten Situation erlebt haben mag,
- wie vor diesem Hintergrund verstanden werden kann, dass sich das Kind in der beschriebenen Weise (und nicht anders) verhalten hat,
- welche Beziehungserfahrungen das Kind gemacht haben mag und
- welchen Einfluss dies auf das Erleben des Kindes gehabt haben dürfte.

Dann wird neuerlich zu verstehen versucht, welchen Einfluss das nun gegebene Erleben auf das Zustandekommen der nächsten beschriebenen Verhaltensweisen des

> Kindes gehabt haben mag; welche Beziehungserfahrungen das Kind in diesem nächsten Moment gehabt haben dürfte – usw. usf.“ (ebd.).

Diese Darstellung des Konzepts der Infant Observation beschreibt die Beobachtung von Babys in ihren Familien. Ich denke aber, dass die genannte Art und Weise der Textentstehung und die von Datler vorgeschlagenen Fragen auch höchst brauchbar sind für die weitere Bearbeitung meiner Beobachtungen.

Der Anspruch, möglichst beschreibend zu bleiben, ist ein schwieriger, da jede Verhaltensweise des beobachteten Jugendlichen zu Fantasien über Bedeutungen und Sinnzusammenhänge einlädt. Gleichzeitig stellt das bewusste Bemühen, deskriptiv zu bleiben, die Möglichkeit dar, dem Jugendlichen wirklich beobachtend gegenüber zu stehen und ihn nicht sofort einzuordnen;[28] es verhilft dazu, eine distanziert-beobachtende Position einzunehmen. Werden vorschnell und ohne sich zu distanzieren, Interpretationen vorgenommen, so kommt es häufig zu einem vordergründigen Scheinwissen und zu Vermutungen (Deutungen), die von heftigen eigenen Gefühlen (Gegenübertragung) geleitet sind und sich nicht durch reiflich überlegtes Verstehen des Gegenübers auszeichnen. In diesem Sinne spreche ich von einem „invasiven Vorverständnis“, das in manchen Fällen das Verstehen einzelner Situationen behindert.

Über die Infant Observation und die Ausbildung von psychosozialen Kompetenzen schreibt Datler:

1) Es wird den

   „[…] Studierenden die Entwicklung und Kultivierung der Fähigkeit abverlangt, […] differenziert zu beobachten und Wahrnehmbares sowie Erfahrenes mit allen Sinnen aufzunehmen, um sich dann zu einem späteren Zeitpunkt um ein explizites und differenziertes Verstehen zu bemühen […], wobei die zeitliche Trennung dieser Aktivitäten überdies den Sinn hat, dass sie […] mit dem Oszillieren zwischen Beobachten und Aufnehmen einerseits und darauf bezogenem Nachdenken andererseits vertraut werden. Denn auch dann, wenn während des beruflichen Praxisvollzugs versucht wird, zumindest in Ansätzen zu verstehen, was sich eben ereignet […], bedarf es der Fähigkeit des Innehaltens und des konzentrierten Nachdenkens darüber“ (ebd., 60).

2) Weiters geht er darauf ein, dass

   „[d]er Auftrag, […] als Lernender zu beobachten, ohne spezifische Aufgaben als Berater […] zu erfüllen, […] die konzentrierte Auseinandersetzung mit der Bedeutung und der Dynamik, die mit der Übernahme einer bestimmten Aufgabe und Rolle verbunden sind […]“ (ebd.) erlaubt.

   Dies fördert nach Datler das Arbeiten an jenen Teilen der eigenen Persönlichkeit, die es den Studierenden (Beobachtenden)

[28] Ein beschreibendes Protokoll zu verfassen, in welchem genau festgehalten wird, was wer gesagt hat, was wer getan hat usw., ist in bzw. nach Krisensituationen auch im pädagogischen Alltag eine sehr hilfreiche Möglichkeit, Distanz zu gewinnen, die schwierige Situation aus ebendieser Distanz zu betrachten und dann erst nach Lösungen zu suchen.

„[…] erlauben (oder auch erschweren), in einem sozialen Feld eine Position zu finden, die es ihnen ermöglicht, eine gestellte Aufgabe […] zu erfüllen. In Verbindung damit erhalten [sie] in konzentrierter Weise Gelegenheit, sich mit der Dynamik des Eröffnens und des Beendens von Arbeits- und Beziehungsprozessen zu befassen und am Beispiel des von ihnen gestalteten Prozesses zumindest ansatzweise zu realisieren, welche bewusst gewollten und unbewusst gesteuerten Beiträge sie zum Verlauf dieses Prozesses leisten […]“ (ebd.)

3) In diesem Prozess sehen sich die Beobachtenden über einen längeren Zeitraum hinweg

   „[…] mit einer Vielzahl von Geschehnissen konfrontiert, die sich durch ein hohes Maß an Intimität auszeichnen […]. Dies hält [sie] kontinuierlich dazu an, an ihrer Fähigkeit zu arbeiten, immer wieder zu einer angemessenen Balance zwischen Nähe und Distanz […] in Situationen zu finden, in denen alle Beteiligten von heftigen Gefühlen bewegt sind […]“ (ebd.).

   Gleichzeitig geht es auch um die Eröffnung der Möglichkeit,

   „[…] eine lebendige Vorstellung davon zu entwickeln, was in Alltagssituationen in Säuglingen und Kleinkindern vor sich geht und welche damit korrespondierenden Gefühle, Impulse und Phantasien in Eltern entstehen. Damit verbunden ist die Gelegenheit, einen differenzierten Zugang zur Dynamik der ‚Erlebniswelt’ von Säuglingen und Kleinkindern zu entwickeln und ein Basisverständnis für die vielschichtige Dynamik zu entfalten, die in Erwachsenen in Gang kommt, wenn sie ein Baby erwarten und für ein Kleinkind Verantwortung übernehmen“ (ebd., 60f).

   Datler betont, dass Letzteres – und das interessiert hier besonders –

   „[…] erfahrungsgestützte Zugänge [ermöglicht] zum Verstehen von basalen psychoanalytischen Konzepten wie jenen des Containings und Holdings […], der primären Mütterlichkeit und der Mutterschaftskonstellation […], der präödipalen Triangulierung oder der ‚second skin’ […]. Darüber hinaus vermag die intensive Auseinandersetzung mit ‚frühen Prozessen’ zugleich einen Grundstein für die Entwicklung der Fähigkeit abzugeben, auch in der psychosozialen Arbeit mit älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen immer wieder Prozesse zu identifizieren und verstehen zu lernen, die in ihrer Dynamik und Bedeutung diesen ‚frühen Prozessen’ ähnlich oder als Aktualisierung von ‚frühen Prozessen’ zu begreifen sind […]“ (ebd., 61).

4) Er betont viertens die Sensibilisierung für die Heterogenität der Entwicklungen von Menschen in Abhängigkeit von deren Beziehungserfahrungen. Die Studierenden sollen lernen,

   „[…] zumindest in Ansätzen ausmachen zu können, welch basale Bedeutung frühe Erfahrungen und Strukturbildungen für spätere, darauf aufbauende Entwicklungsprozesse haben“ (ebd.).

5) Das regelmäßige Besprechen des Beobachteten und Protokollierten soll die Gelegenheit geben zu erfahren, wie erweiternd es ist, im Gruppensetting über intrapsychische und interpersonelle Prozesse nachzudenken, was in der Folge zu einer Durchdringung von Gegenübertragungsgefühlen und -tendenzen führen soll, die auf diesem Weg verstanden und nutzbar gemacht werden können.

6) Mit diesem Konzept wird auch die Fähigkeit gefördert,

„[…] zwischen Deskription und Interpretation zu unterscheiden. Letzteres ist insbesonders für jene Varianten des psychosozialen Arbeitens von Relevanz, in denen unter Bezugnahme auf psychoanalytische Konzepte gedeutet wird; denn dann ist die Gefahr besonders groß, dass zu schnell interpretiert und in zu geringem Ausmaß dem manifest Ausmachbaren Aufmerksamkeit gewidmet wird, auf das Interpretationen möglichst bezogen sein sollten“ (ebd.).

3.1.4 Psychoanalytische Beobachtung und Kasuistik im Dienst der Professionalisierung

An anderer Stelle (2003) formuliert Datler eine Argumentation, warum und inwiefern die Methode der psychoanalytischen Beobachtung im Dienst der pädagogischen Professionalisierung steht. Er geht davon aus, dass in der Professionalisierungsdebatte das Hauptaugenmerk auf den Zusammenhang zwischen (implizitem und explizitem) Wissen und Können gerichtet wird, wobei der Aspekt des Erlebens jedoch ausgeklammert wird (vgl. Datler 2003, 243f). Da aber die Fähigkeit,

„[…] Emotionen und deren Bedeutung nicht bloß bei anderen, sondern auch bei sich selbst ausmachen, kontrollieren und zum Gegenstand des inneren Verstehens, ‚Verdauens’ und somit bewussten Nachdenkens machen zu können […]“ (ebd., 247)

aus psychoanalytischer Sicht ein unverzichtbares Moment von pädagogischer Professionalität darstellt, ist es notwendig, einen vertiefenden Blick genau darauf zu werfen.

„Denn zum einen ist das Vorhandensein dieser Fähigkeit eine Voraussetzung dafür, dass die Ausgestaltung von pädagogischen Beziehungen nicht unbedacht in den Dienst der Affektregulation der jeweils handelnden Pädagoginnen und Pädagogen gestellt wird; und zum anderen bedarf es der Kompetenz, zum eigenen Erleben in subtiler Weise verstehenden Zugang zu finden, weil dies aus heutiger Sicht einen unverzichtbaren Ausgangspunkt sowohl für das Verstehen unbewusster Beziehungsprozesse als auch für das Verstehen der inneren Welt jener darstellt, mit denen es Pädagoginnen und Pädagogen beruflich zu tun haben“ (ebd., 248).

Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass Gefühle allgegenwärtig sind und mit sinnlichem Wahrnehmen und Denken in einem Verhältnis der Interdependenz stehen. In pädagogischen Prozessen nehmen die Gefühle des/der Heranwachsenden ebenso Einfluss auf den Erfolg pädagogischer Bemühungen wie jene des/der PädagogIn. Datler nennt in diesem Zusammenhang ein – wie er sagt – „holzschnittartig vereinfachtes“ Beispiel, das ich hier zitieren möchte, weil es verstehbar macht, was gemeint ist:

„Hat abwertendes Schülerverhalten […] etwa zur Folge, dass sich Lehrer gekränkt fühlen und das Verlangen verspüren, sich zu rächen, so können sich Lehrer etwa dazu gedrängt fühlen, ihren Schülern auch ihrerseits feindselig zu begegnen und sie schmerzlich spüren lassen, wie abhängig Schüler in vielerlei Hinsicht vom Wohlwollen ihrer Lehrer sind. Nehmen Lehrer ablehnendes Schülerverhalten aber als pädagogische Herausforderung wahr und verspüren sie vielleicht sogar den Wunsch, zu

> verstehen, mit welchen inneren Schwierigkeiten Schülerinnen und Schüler, die solch ein Verhalten zeigen, zu kämpfen haben, so könnten sie sich veranlasst sehen, sich um die Schülerinnen und Schüler besonders zu bemühen“ (ebd., 246).

Gleichzeitig stellt es eine Schwierigkeit dar, die Bedeutung von Gefühlen präzise zu erfassen, weil Gefühle im Sinne der ersten psychoanalytischen Grundannahme zumeist das Verlangen nach Affektregulation nach sich ziehen (Vermeidung unlustvoller Gefühle). Diese Prozesse beeinflussen das Verhalten und die Ausgestaltung der Beziehungen jedes Menschen in tiefgreifender Weise, sind aber schwierig zu erfassen und zu präzisieren, weil die genannten psychischen Aktivitäten in unbewusster Art und Weise verlaufen und wirken (vgl. Salzberger-Wittenberg 1970, 41).

Methodisch nennt Datler das Konzept der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Kontexten und jenes der Work-Paper-Discussion. Die Work-Paper-Discussion (oder auch Work-Discussion) ist eine Methode, die über den folgenden Dreischritt zu einem „vertieften Einblick in die eigene innere Erfahrungswelt“ (Steinhardt et.al. 2009, 138) führen soll:

- „TeilnehmerInnen eines Work-Discussion-Seminars beobachten sich selbst und ihre Arbeitssituation,
- verfassen ein deskriptiv-narratives Protokoll über die abgelaufenen Interaktionen und Arbeitsabläufe sowie die eigenen Handlungen und Gedanken und
- bringen dieses Protokoll in das Seminar, in dem es gelesen und besprochen wird“ (ebd.).

Die theoretische Basis des Konzepts der Work-Paper-Discussion ist in der Annahme zu finden, dass

> „[…] in der Art und Weise, wie in den Protokollen über Arbeitssituationen geschrieben wird, unbewusste Bedeutungszusammenhänge in einem höheren Ausmaß zum Ausdruck kommen, als dies dem Verfasser des Protokolls unmittelbar bewusst ist. Die Inhalte der Protokolle und ihre Präsentation […] wecken […] verschiedenste Bilder, Stimmungen und Phantasien, die als Reaktionen auf diese Protokolle begriffen werden können und die damit Zugänge zum emotionalen Bedeutungsgehalt der beschriebenen Situationen eröffnen. Entscheidend ist dabei allerdings, dass […] ‚eng am Papier’ gearbeitet wird: Ähnlich wie in den Infant-Observation-Seminaren werden die Protokolle Passage für Passage durchgegangen; es wird nach der emotionalen Bedeutung auch jener beschriebenen Vorgänge gefragt, die beim ersten Lesen vielleicht gar nicht ins Auge gesprungen sind; und es ist Aufgabe des Seminarleiters und der Seminarteilnehmer, immer wieder zu prüfen, ob die genaue Lektüre der Protokolle und die Berücksichtigung mancher ergänzender Erinnerungen des Protokollanten es tatsächlich erlauben, an diesem oder jenem Gedanken festzuhalten – oder ob weiter nach neuen Gedanken gesucht werden muss, die im vorliegenden Protokoll eine bessere Abstützung finden und zugleich ein tieferes Verständnis des Beschriebenen eröffnen“ (Datler 2004, 250).

Die folgenden zu interpretierenden Beobachtungen umfassen sowohl Protokolle aus dem Gewaltpräventionsprojekt im Sinne der Infant-Observation mit einer klar definierten Rolle der Beobachterin, als auch Protokolle im Sinne der Work-Paper-Discussion über Situationen außerhalb des Projekts. Des Weiteren werden an den entsprechenden Stellen Auszüge aus dem Forschungstagebuch und aus Gesprächen, sowohl mit den SozialpädagogInnen als auch mit den beiden beobachteten Jugendlichen, zitiert.[29] Dieses Vorgehen erlaubt ein Zusammenführen des aus den Beobachtungen heraus vermuteten Befindens der beteiligten Personen, dessen, was sie von sich preisgeben (wollen) und meines eigenen Erlebens der einzelnen Situationen – sowohl als Beobachterin als auch als handelnde Sozialpädagogin.

3.2 Falldarstellung 1: Paul oder über das Zusammenfügen gerissener Fäden

Die erste Falldarstellung handelt von einem Jugendlichen, den ich hier Paul nenne, und der den Anlass für den Titel der vorliegenden Arbeit gegeben hat: *„[…] I waß ned… Angst oder so […] I waß oft gar nix […] i bin voll deppert, voll behindert. […] kann ned denken… i bin dann voll behindert' […] kann ned denken!" (Bp3$_F$).* Er saß auf einer Langbank, vornüber gebeugt und das Gesicht in beiden Händen verborgen. Seine Knie zitterten, und er schüttelte unaufhörlich den auf seine Hände gestützten Kopf. Das war der Moment im Laufe des Projekts, in dem mir in aller Deutlichkeit gezeigt wurde, wie schnell und mit welcher Intensität Zusammenhänge nicht gedacht werden können bzw. verloren gehen, und mit welchem Leid das verbunden ist – Leid im Sinne von Selbstentwertung, Sinnentleerung und Vernichtung.

3.2.1 Anamnestische Daten

Paul ist das erstgeborene Kind. Er war eine Frühgeburt und wurde nicht gestillt. Genauere anamnestische Daten aus der frühen Kindheit sind auf Grund der intellektuellen Beeinträchtigung der Mutter auch nach detailliertem Nachfragen nicht zu eruieren. Der Jugendliche besuchte mit drei Jahren halbtags den Kindergarten, in der Schule wurde er zurückgestellt und besuchte dann die ASO (Allgemeine Sonderschule). Sowohl seitens des Kindergartens als auch seitens der Schule wurde er als schwierig, aggressiv und laut beschrieben.

[29] Die Beobachtungsprotokolle werden mittels der Abkürzung „Bp", der entsprechenden Nummer und dem Anfangsbuchstaben der Werkstätte (F = Farbe, G = Garten) zitiert, die Auszüge aus dem Forschungstagebuch (kursiv geschrieben) mittels der Abkürzung „Ftb" (+ Nummer + Werkstätte) und die Gespräche mit „G" und der Bezeichnung des/der jeweiligen SozialpädagogIn bzw. dem (veränderten) Namen des Jugendlichen.

Paul hat zwei Geschwister, M. (weiblich, 13 Jahre alt) und A. (männlich, 9 Jahre alt). Beide besuchen die ASO. Die Mutter wird mit ihren Kindern seit einigen Jahren von Fr. K. (pädagogischer Förderbedarf/20 Stunden pro Woche) betreut. Dadurch mussten die Kinder nicht schon früher stationär untergebracht werden.
Bevor Paul fremduntergebracht wurde, gab es, so lange Fr. K. in der Familie war, zwar immer wieder Probleme mit Paul, die jedoch von Fr. K. gehandhabt werden konnten. In der Zeit, wo sie nicht da war, wuchs Paul der Mutter immer mehr über den Kopf, er hielt keine Regeln ein, die die Mutter sporadisch erteilte. So begann er sich immer mehr am Abend außer Haus aufzuhalten, kam spät in der Nacht heim und war am nächsten Tag in der Schule nicht ausgeschlafen. Er begann zu rauchen und Alkohol zu trinken, hatte vermehrt Umgang mit delinquenten Jugendlichen und ließ sich von diesen leicht beeinflussen. Es kam zu Sachbeschädigungen, die jedoch nicht angezeigt wurden. Paul begann die Mutter zu bestehlen, da er Geld für Zigaretten brauchte bzw. für seine Freunde. Wenn sie ihn damit konfrontierte, reagierte er aggressiv. Es gab bereits einen tätlichen Übergriff, wodurch sich die Mutter vor Paul zu fürchten begann. Dies führte zu einer stationären Unterbringung in YY (eine stationäre Jugendwohlfahrtseinrichtung) im Sommer 2006. Die stationäre Unterbringung war bis zur Beendigung der Schulpflicht geplant und danach eine Aufnahme in XX (eine ebenfalls stationäre Einrichtung, die auch eine Lehre anbietet). In YY kam es zu sexuellem Verkehr zwischen Paul und einem ebenso dort aufgenommenen 12-jährigen Mädchen. Das Mädchen übernachtete auch ein Mal bei ihm zu Hause, da die Mutter keine Grenzen setzen konnte. Dies wurde angezeigt, das Verfahren jedoch auf Grund mangelnder Reife eingestellt. Auch in YY hielt Paul sich an keine Regeln, die Besuche zu Hause bestimmte er selbst, und er flüchtete in Konfliktsituationen immer wieder zur Mutter. Er schnupperte in XX als Gärtner und wurde dort auch aufgenommen. Paul konnte sich jedoch kaum in die Gruppe integrieren. Es kam zu vermehrten Diebstählen und Impulsdurchbrüchen; er lief immer wieder weg. Er war deutlich mit der Situation in XX (Arbeit, Regeln, geforderte Selbstständigkeit…) überfordert und fuhr dann zu seiner Mutter nach Hause. Er erzählt bei der Aufnahme an der STA, dass er in den Einrichtungen, in denen er gewesen sei, immer von den Anderen sekkiert worden wäre. Deshalb hätte er es dort nicht ausgehalten.
In XX wurde er von Mag.[a] P. psychologisch betreut, welche meinte, dass eine therapeutische Aufarbeitung seiner familiären Situation notwendig sei: Die Mutter ist intellektuell beeinträchtigt. Der Vater starb, als Paul 6 Jahre alt war. Er war Alkoholiker und erlag Sekundärerkrankungen. Der Großvater ist ebenfalls Alkoholiker und hat nach Aussage des Jugendlichen einen ganz guten Kontakt zu diesem. Der jüngste Sohn stammt aus der Verbindung mit dem Halbbruder des Vaters.
Auf Grund der Beeinträchtigung der Mutter erhielt die Familie für 20 Stunden pro Woche pädagogische Intensivbetreuung. Den wirtschaftlichen Teil kann die Mutter mitt-

lerweile selbst verwalten, pädagogisch ist sie mit Paul überfordert, da sie sich partiell auch vor seinen Aggressionen fürchtet. So hat er beispielsweise €100 aus ihrer Geldtasche gestohlen. Sie meint, kleinere Beträge fallen ihr oft nicht auf. Die Mutter traut sich nicht, Paul damit zu konfrontieren. Sie erzählt im Erstgespräch, dass unlängst die Polizei bei ihr zu Hause gewesen sei und Paul in Handschellen abgeführt hätte, wobei ihr nicht klar gewesen sei, worum es ging. Sie sei dem auch nie nachgegangen – sie hätte „nicht gewusst, wie sie das anstellen sollte; sie hätte sich nicht getraut". Als Paul gefragt wird, was denn damals los gewesen sei, murmelt er nur undeutlich: „Waß a ned, irgend a Diebstahl wahrscheinlich… oder… waß ned!"
Es zeigt sich, dass fehlende Zusammenhänge für Paul schon sehr früh (und auch schon im ersten Satz seiner Anamnese) ein wesentliches Thema gewesen sind: Da gab es keine Mama, die erzählen hätte können, wie er am Anfang, als Baby, gewesen ist, was mit ihm am Anfang passiert ist, wie sie mit ihm getan hat… Es gab auch keinen verlässlichen Papa, der seine Perspektive hätte einbringen können… Und der letzte Satz der Anamnese handelt ebenfalls vom Gleichen: Auch für den mittlerweile jugendlichen Paul gibt es keine Mama, die dazu in der Lage wäre, die Zusammenhänge rund um ihren Sohn zu verstehen – er wird in Handschellen abgeführt, sie weiß nicht warum, und kann dem auch nicht nachgehen… Ob Paul die Geschichte nicht erinnert oder einfach nicht darüber sprechen möchte, bleibt offen.

3.2.2 Beschreibung des Jugendlichen und der Beziehung

Paul imponiert in der Ambulanzsituation sehr unsicher und zurückgezogen. Er wirkt verlangsamt und hat einen Sprachfehler (er spricht verwaschen, sehr leise und stottert fallweise). Physisch ist er altersadäquat entwickelt. Er erzählt, dass er oft macht, was er will… besonders wenn die SozialpädagogInnen in YY ihn angeschrien haben. Als Hobbys gibt er Fernsehen und Playstation spielen an. Er erzählt von einem besten Freund, der Maurer ist. Mit dem sei er öfters unterwegs. Er sagt, er habe zu Hause ein eigenes Zimmer, der Bruder schlafe bei der Mutter und auch die Schwester habe ein eigenes Zimmer, was allerdings nicht stimmt; die Wohnsituation der Familie ist außerordentlich beengt. Nach Wünschen gefragt, fällt ihm nichts ein.
Diagnose: F92.8: Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen mit depressiven Episoden, reduzierte intellektuelle Leistungsfähigkeit, Impulsdurchbrüche (selbst- und fremdgefährdend).

Ich werde nun versuchen, an Hand meiner Gefühle diesem Jugendlichen gegenüber (die sich im Laufe seines Aufenthalts stark verändert haben) sowie an Hand seiner Reaktionen auf mich, unsere Beziehung zu beschreiben: Als Paul zu uns an die Abtei-

lung kommt, bin ich zunächst einmal erstaunt und zum Teil auch verstört, da er in mir Ekel auslöst. Sein äußeres Erscheinungsbild trägt sicherlich dazu bei – es handelt sich um einen gedrungenen Jugendlichen mit sehr starker Akne (vor Allem im Gesicht), der ungepflegt wirkt, meist sehr enge Hosen und T-Shirts trägt, unter denen sich seine Geschlechteile bzw. seine Brust deutlich abzeichnen, und der – besonders am Anfang seines Aufenthalts – Kontaktangebote insbesondere von Frauen ablehnt bzw. ignoriert. Dazu kommen die anamnestischen Informationen: Impulsdurchbrüche, gewalttätiges Verhalten gegenüber der Mutter, sexueller Verkehr mit einer Minderjährigen, Diebstähle… Ich bin anfangs fast froh, dass er kaum zurück grüßt, dass er mich nie anblickt und auch sonst sehr zurückgezogen und damit relativ leicht zu „übersehen“ ist. An den Wochenenden, an denen ich Dienst habe, muss ich aber immer wieder zwangsläufig Kontakt mit ihm aufnehmen, wobei er sein „typisches Verhalten“ (vor Allem Frauen gegenüber) auch bei mir durchgängig zeigt: Es fällt ihm schwer, Blickkontakt aufzunehmen und sich auf Gesprächsangebote einzulassen. (Wird er angesprochen, hat man den Eindruck, er wünscht sich beim ersten Wort, dass das Gespräch schon vorbei sei. Dadurch kommt es auch sehr schnell zu Zusagen seinerseits, weil er diese gibt, um möglichst schnell wieder aus dem Kontakt heraus zu kommen.)

Im Laufe der Zeit entwickelt sich ein Begrüßungsszenario zwischen Paul und mir: Wenn er mich sieht und ich ihn begrüße, schaut er mich ganz kurz an, sagt „Scheiße“, dreht sich schnell um und geht weg. (Ich komme langsam zu der Überzeugung, dass er mich eigentlich gerne mag, ich bzw. eine Beziehung zu mir aber – schon dadurch, dass ich eine Frau bin – zu bedrohlich wäre, als dass er sich darauf einlassen könnte.) Nach einigen Monaten (und wahrscheinlich nicht zufällig besonders in der Zeit des Gewaltpräventionsprojekts) beginnt Paul vermehrt mit mir zu sprechen, mich beim Sprechen anzuschauen und die beschriebenen, vordergründig ablehnenden Verhaltensweisen zu reduzieren.

Nach der schon umfangreich beschriebenen Eskalation (Drogenabusus, Gewalteskalation, Abgängigkeit) wird Paul an einem der Folgetage von der Polizei aufgegriffen und an die STA zurück gebracht. Es geht ihm sehr schlecht, er äußert Suizidgedanken und wird daraufhin für eine Woche an einer KJPP untergebracht. Diese Situation löst unterschiedliche Gefühle in mir aus: einerseits bin ich sehr wütend auf Paul (wegen seines Drogenkonsums, wegen des Nichteinhaltens der ausgemachten Zeiten, wegen seiner Gewalttätigkeit… wegen seiner Negation meiner sozialpädagogischen Kompetenz) und kann sein Verhalten nicht verstehen (haben wir in der Früh doch friedlich miteinander gefrühstückt und dabei sogar ein bisschen miteinander gelacht – vielleicht geht es da um Negation der aufkeimenden Beziehung, die mich so wütend macht?). Andererseits habe ich große Sorge um ihn, würde die Situation am Liebsten für ihn ungeschehen machen… am Liebsten würde ich ihn „retten“. Zu diesem Zeit-

punkt wird mir klar, dass Paul mich stärker berührt, als ich bisher angenommen (gespürt) habe. Vielleicht wird diese Intensität aber auch durch das gemeinsame Durchleben von Gewalteskalationen gefördert. Entscheidend dabei ist, im Bewusstsein der eigenen Gefühle (Ohnmacht, Kränkung, Wut…) für eine gemeinsame Aufarbeitung zu sorgen, was in gewisser Weise ein „Nebenstrang" der folgenden Beobachtungen ist.

3.2.3 „Willst du, dass ich mitkomme? Willst du, dass ich existiere?" – Die Eröffnungssequenz

Woche für Woche ereignet sich mit Paul – sozusagen als Eröffnung – nahezu die gleiche Szene beim Verlassen des Hauses, um überhaupt in den Raum zu kommen, in dem das Projekt stattfindet:

„Nach der Mittagsbesprechung sitzen Paul und Willy auf der Bank vor dem Sekretariat und plaudern miteinander. (Auf Grund von Suspendierungen sind heute nur zwei Jugendliche anwesend. Da diese aber in der Woche davor nicht anwesend waren, ergibt sich die Gelegenheit, auch mit Paul und Willy die erste Lektion durchzuführen.) Paul hört nebenbei laut Musik auf seinem Handy. SP3 stellt sich vor die beiden Jugendlichen und fordert sie auf, aufzustehen und mitzukommen. Die Jugendlichen ignorieren sie völlig und lachen miteinander weiter. SP3 wirkt genervt bei ihrer zweiten und dritten Aufforderung, die ebenfalls ignoriert werden. (Sie wird nicht einmal angeschaut!) SP1 stellt sich neben SP3 und fragt, was denn jetzt los sei, ob sie jetzt gehen könnten. Darauf folgt wieder keine Reaktion. […] SP1 stupst mit ihrer Schuhspitze Pauls Fuß an und meint: ‚Komm, steh jetzt auf – wir gehen rüber!' Paul und Willy wechseln einen Blick und grinsen einander zu. SP3 schüttelt den Kopf, runzelt die Stirn und geht auf den Gang.
Die beiden Jugendlichen bleiben weiter sitzen. Paul schaut mittlerweile aber SP1 an, die ihre Aufforderung zum Verlassen des Hauses schon mehrmals wiederholt hat. Er wendet sich Willy zu und fragt: ‚Gemma mit?' Willy schaut ihn an und grinst, deutet dann aber an, aufzustehen. Er hält in der Bewegung inne und lässt sich dann wieder auf die Bank plumpsen. SP1 stupst Paul noch einmal an und fragt, ob er Hilfe beim Aufstehen brauche. Paul grinst in Richtung Willy. SP3 schaut zur Eingangstür herein und meint in strengem Tonfall, dass es nun aber wirklich Zeit wäre und schaut auf die Uhr. Die beiden Jugendlichen erheben sich langsam, grinsen einander zu und gehen ins Stiegenhaus. SP3 und SP1 folgen ihnen. Plötzlich dreht Paul um, geht zurück zu der Bank und setzt sich wieder. Er rutscht mit dem Gesäß nach vorne, so dass er beinahe liegt und senkt das Kinn zu Brust. SP1 folgt ihm, stellt sich vor ihn hin und fragt ihn, was denn jetzt los sei. Er verharrt in seiner Position und schaut sie nicht einmal an. Wiederum stupst sie mit ihrer Fußspitze gegen seinen Fuß und sagt: ‚Hey, ich spreche mit dir! Stell dich nicht tot!' Er zuckt leicht mit den Schultern, bewegt sich sonst aber gar nicht. Da setzt sie sich neben ihn auf die Bank. Er rutscht ein kleines Stück zur Seite, damit sie ihn nicht berührt. Sie tupft ihm leicht mit den Fingerspitzen an der Schulter an und sagt leise, dass er jetzt aufstehen solle. Langsam hebt er den Kopf und murmelt: ‚I mag aber ned!' ‚Das glaub ich dir schon, kann dir da aber nicht helfen… du musst!' antwortet sie, lächelt ihm zu und fasst ihn am Oberarm. Mit einem lauten Seufzen steht er auf. Er bewegt sich langsam wie ein alter Mann, schüttelt den

Kopf, geht aber ins Stiegenhaus, wo SP3 und Willy warten. SP1 geht hinter ihm, ihre Hand liegt leicht auf seiner rechten Schulter. Die Vierergruppe verlässt das Haus und bewegt sich in Richtung Haus1“ ($Bp1.1_F$).

Auf den ersten Blick sieht man hier einen Jugendlichen, der nicht teilnehmen möchte am Gewaltpräventionsprojekt und einfach nicht mitgeht. Zuerst verbündet er sich mit dem zweiten Jugendlichen; die beiden sitzen auf der Bank und lachen miteinander, was SP3 sehr schnell dazu bringt, gereizt zu reagieren, wenngleich das nur an ihrem Tonfall erkennbar ist.

„Das völlige Ignorieren der Aufforderungen aufzustehen, ist in der Beobachtung schwer erträglich, da es einer Negation von SP3 als Person gleichkommt – es macht wütend und gleichzeitig hilflos“ ($Ftb1.1_F$).

Es scheint günstig zu sein, dass SP1 etwas später zu der Situation hinzukommt und „naiv“ nachfragt, was denn los sei – diese neugierige Frage wird zwar ebenfalls erst ignoriert; als SP1 aber durch einen leichten körperlichen Kontakt (Anstupsen von Pauls Fuß mit ihrer Fußspitze) mit Paul in Berührung kommt, reagieren auch die Jugendlichen – Paul nimmt Blickkontakt zu SP1 auf, und letztlich stehen die Jugendlichen auf; sie bewegen sich in Richtung Ausgang. Paul jedoch dreht wieder um und drückt seinen Widerstand noch deutlicher aus, indem er sich nahezu hinlegt und aus dem Kontakt geht (senkt den Kopf zur Brust und verschließt sich). SP1 bemüht sich weiter um ihn und sein Mitkommen, was ihr mittels Worten und leichten Berührungen, schließlich gelingt. Will er herausfinden, ob die Sozialpädagogin aufgibt, oder ob es ihr wirklich wichtig ist, dass *er* mitkommt? Erst als ein relativ intensiver Körperkontakt – sie greift ihn am Arm an – stattfindet, steht er auf. Braucht er diesen Körperkontakt und die sanfte Stimme?

Im Grunde erscheint diese Sequenz nicht außergewöhnlich; der Jugendliche will nicht mitkommen – so wie er auch manchmal verweigert, in die Arbeit zu gehen. Da sie sich aber im Laufe des Projekts immer wieder nach ähnlichem Muster ereignet, hat sie mich zum Nachdenken über ihre Bedeutung veranlasst. Eine Woche später kann die folgende Szene beobachtet werden:

„Nach der Mittagsbesprechung gehen SP1 und SP3 in den Vorraum des Sekretariats, wo die vier Burschen auf der Bank herumlungern. Sie hören Musik via Handy, tauschen Satzfetzen aus und lachen; alle vier Jugendlichen tragen eine Baseballkappe – sie ignorieren die Sozialpädagoginnen, als diese sie auffordern, sich auf zu bewegen. Nach mehrmaliger Aufforderung reagieren Manuel und Paul. Paul schaut erst SP3, dann SP1 an, dann schnell wieder zur Seite – dabei grinst er (unsicher?). Manuel schaut SP1 fragend an – er legt den Kopf zur Seite und verharrt so wenige Sekunden. Dann fragt er: ‚Was machen sie denn heut’ da, sind sie auch bei der Farbe?’ SP1 lächelt ihm zu und setzt an, um etwas zu sagen – er unterbricht sie und sagt: ‚I waß – Gewalttherapie!’ ‚Gewaltprojekt, ja’, antwortet sie […]. Manuel verzieht das Gesicht, als hätte er in eine Zitrone gebissen – grinst aber letztlich zurück. Dann steht er lang-

sam auf und bewegt sich in Richtung Tür […]. Mittlerweile hat sich auch Hakim erhoben und bewegt sich in Richtung Stiegenhaus“ ($Bp2_F$).

Interessant ist in dieser Sequenz Manuels Fehlleistung, als er das Gewaltpräventionsprojekt als „Gewalttherapie“ bezeichnet. Braucht er physischen Kontakt – wie Gewalt?

„Während Manuel und Hakim begonnen haben, auf die beiden Sozialpädagoginnen zu reagieren, ist Paul mit dem Gesäß sukzessiv nach vorne gerutscht und hat sich seine Kappe immer weiter ins Gesicht gezogen. Nun liegt er beinahe auf der Bank und hat die Augen geschlossen. SP3 meint zu ihm, er solle nun aufstehen und mit hinübergehen. Sie geht in Richtung Treppenhaus. Paul verharrt in seiner Position. Er provoziert massiv durch Ignorieren. SP3 kehrt um und setzt sich neben ihn, schaut in an und fragt ihn, was denn so schwierig für ihn sei. Er wirft ihr unter dem Schirm seiner Kappe einen kurzen seitlichen Blick zu, sagt aber nichts. SP3 seufzt und beginnt langsam und leise zu sprechen: ‚Weißt, Paul, ich mach mir schon Sorgen um dich – wie wird’s denn mit dir weitergehen? Ich hab das Gefühl, dass du das Soziale Lernen und besonders das Gewaltprojekt gar nicht leiden kannst. Du sagst aber nicht warum… ist wahrscheinlich auch schwer zu sagen… ich denk mir halt, dass es ganz schwierig für dich sein muss… drüber nachdenken… reden, was dir schon passiert is und was du manchmal machst. Aber das muss besprochen werden, sonst passiert’s dir immer wieder… und was willst denn dann machen? Wie geht’s denn dann weiter mit dir…?’ ‚Ich scheiß auf Gewaltprojekt’, murmelt Paul, ohne SP3 dabei anzuschauen. ‚Is so schwul! Scheiß drauf, Oida!’ (Während dieser Sequenz nestelt Paul am Zippverschluss seiner Kapuzenjacke herum. Immer wieder öffnet er den Zipp ein kleines Stück, um ihn dann abrupt wieder hochzuziehen. Symbolisch öffnet er sich einige Millimeter, dann macht er wieder zu.) ‚Ja, das merk ich’, antwortet sie, verweist ihn aber anschließend darauf, dass die Teilnahme verpflichtend sei, er lernen müsse, auch Dinge, die er nicht so mag, zu ertragen (im Sinne seiner zukünftigen beruflichen Entwicklung) und betont abschließend, dass sie es für ihn persönlich sehr wichtig finde, dass er sich mit seinen Durchbrüchen, mit seiner Verweigerung und mit Möglichkeiten der Konfliktlösung und des sozialen Miteinanders auseinandersetze. Ohne ein Wort steht Paul auf und stellt sich zum Rest der Gruppe im Stiegenhaus. SP1 lächelt ihm zu und sagt: ‚Super, die Gruppe ist vollständig. Hallo Paul!’
Die Gruppe geht nun in Richtung Haus1. Voran gehen Willy, Manuel und Hakim, die miteinander sprechen, nach diesen SP3 und SP1. Zuletzt geht Paul. Dieser meint in verärgertem Tonfall: ‚Oida, warum muss i jede Woche Drogentest machen? Warum muss i des?’ SP1 verlangsamt ihren Schritt, sodass sie neben ihm geht, dreht ihren Kopf zur Seite, um ihn anzuschauen und fragt interessiert: ‚Musst du das? Erzähl mal warum!’ ‚Na, nach suspendiert… KJPP und so… muss i immer an machen. Oida, i wü ned. Warum i?’ antwortet er. ‚Die anderen rauchen a und müssen ned. Oida i mach ned jede Woche! Oida.’ Mittlerweile ist die Gruppe im Keller des Hauses1 angekommen und SP3 schließt den Bewegungsraum auf. ‚Da simma heut?’ fragt Paul und fügt sogleich hinzu: ‚Da geh i ned rein!’ Auf die Frage ‚Warum denn nicht?’ seitens SP3 meint Paul nur kurz (und grinsend): ‚weil’s schwul is!’ Dann fällt ihm das Grinsen abrupt aus dem Gesicht, und er schlägt er mit der Faust gegen die Wand. Das scheint ihn zu schmerzen; er verzieht das Gesicht und reibt seine Knöcheln, die sich rot färben. Danach überprüft er mit einer kurzen Bewegung, ob seine Jacke geschlossen ist, reißt den Zipp hoch bis zum Anschlag und betritt den Raum“ ($Bp2_F$).

Diese Sequenz ähnelt der Ersten. Nur ist es diesmal SP3, die sich vermehrt um Paul bemüht. Es scheint, als bräuchte er dringend das Bemühen um ihn als Person, um überhaupt mitgehen und teilnehmen zu können – wieder bleibt er als Einziger der Gruppe über und fordert eine besondere Auseinandersetzung ein.
Besonders interessant ist die Aussage, das Gewaltpräventionsprojekt sei „schwul". Was drückt Paul damit aus? Handelt es sich um eine abwertende Phrase, die sonst keinerlei Bedeutung hat? Ich glaube nicht. Ich denke vielmehr, dass der Jugendliche, versteckt hinter dem Schirm seiner Kappe, die er weit ins Gesicht gezogen hat, zum Ausdruck bringt, dass ihn die Auseinandersetzung mit seinen Gefühlen und Durchbruchshandlungen ängstigt. Er scheint zu befürchten, dass ihn eine solche Auseinandersetzung schwächen, seiner Männlichkeit berauben würde. Vielleicht erlebt er es aber auch als gewaltsames Eindringen, dem er sich ausgeliefert fühlt und vor dem er sich durch Rückzug und Verweigerung zu schützen sucht? In der Beobachtung beschäftigt mich besonders Pauls gleichzeitige Manipulation seines Jacken-Zippverschlusses:
„Ich kann meinen Blick nicht von seiner Bewegung des Schließens und Öffnens seines Jacken-Zippverschlusses abwenden, wodurch ich mich erst in meiner Konzentration eingeschränkt und in der Beobachtung behindert fühle, was mich aber schließlich zu der folgenden Assoziation veranlasst: Möglicher Weise deutet er mit der Bewegung des Öffnens und Schließens seiner Jacke eine gewisse Bereitschaft an, sich der Anforderung gegenüber zu öffnen. Diese Öffnung darf aber nicht zu weit gehen (nur einige wenige Zentimeter) und muss seiner Kontrolle unterliegen" (Ftb1.1$_F$).

Schon während der Beobachtung wird eine Vermutung über die Bedeutung des Öffnens des Zipps als Symbol seines minimalen psychischen Öffnens formuliert. Erst nachdem SP3 Verständnis dafür ausdrückt, dass es ihm schwer fällt, teilzunehmen und vor sich hin sprechend versucht, in Worte zu fassen, wie es ihm ihrer Vorstellung nach gehen könnte sowie auch ihre Sorge um ihn formuliert, kann er aufstehen und mitgehen. Sie wirkt in diesem Moment wie die Mutter eines Kleinkindes, die geduldig und unterstützend versucht zu verstehen, was in ihrem Kind vorgeht und diesem durch ihr Sprechen mögliche Formulierungen anbietet. Den Weg ins andere Haus nutzt Paul dafür, SP1 zu erzählen, was ihn im Moment bewegt und ärgert (der verpflichtende Drogentest). Ich denke, dass es hilfreich für ihn ist, seinen Ärger an Hand einer konkreten Tatsache (Drogentest) zu formulieren. Konkreter Ärger ängstigt weniger als ein entsprechendes umfassendes und nicht einzugrenzendes Gefühl.
Im anderen Haus angekommen, vor dem Raum, in dem die Stunde stattfinden soll, meint Paul – wieder unter dem Hinweis, dass das Projekt „schwul" sei (in Gegenwart der anderen Jugendlichen allerdings grinsend) – dass er den Raum nicht betreten werde. Seinem innerlichen Aufruhr kann er nicht anders als über den Weg der Destruktivität (Faustschlag gegen die Wand) Ausdruck verleihen. Meinem Verständnis

nach wird darüber deutlich, wie bedroht er sich fühlt. Dann überprüft er, ob er „gut verschlossen“ (auseichend geschützt) ist und überwindet sich zur Teilnahme.

Auch in den anderen Stunden zeigt sich ein ähnliches Bild der Eröffnungssequenz:

„Willy steht im Stiegenhaus, den Oberkörper über das Geländer gebeugt. Hakim und Paul warten im Vorraum zum Besprechungsraum – Paul betrachtet sich ausführlich im Spiegel. SP1 kommt als erste aus dem Besprechungsraum. Als Paul sie sieht, wirft er Hakim einen kurzen Blick zu und wendet sich schnell wieder seinem Spiegelbild zu. SP1 begrüßt die beiden Jugendlichen und fragt, wo Willy sei, den sie aus ihrer Position nicht sehen kann. Hakim antwortet: ‚Na eh draußen’, wendet sich an Paul und fragt murmelnd: ‚Is die blind?’ Paul lacht und steigt von einem Fuß auf den Anderen; dabei wendet er seinen Blick nicht von seinem Spiegelbild ab. Er betrachtet sich ausführlich. SP1 fordert die beiden Jugendlichen auf, mitzukommen. Hakim geht ins Stiegenhaus, Paul jedoch bleibt vor dem Spiegel stehen, scheinbar versunken in die Betrachtung seiner selbst. SP1 wiederholt ihre Aufforderung und bleibt neben ihm stehen. Auch sie betrachtet das Spiegelbild. Paul nimmt via Spiegel kurz Blickkontakt auf, verzieht einen Mundwinkel zu einem Grinsen und fragt: ‚Bin i schirch? Oida… voll schirch’, und streicht über seine mit Pickeln übersäte Wange. Er geht einen Schritt näher auf den Spiegel zu, reckt den Kopf nach vor, so dass er mit der Nasenspitze beinahe den Spiegel berührt. SP1 sagt leise, dass er tatsächlich viele Pickel habe, dass das aber nicht bedeute, dass er insgesamt und grundsätzlich hässlich sei. Dass ihm das aber Probleme bereite, könne sie gut verstehen. Sie fragt nach, ob und wie er seine Haut pflege. Da wendet er ihr sein Gesicht zu und fragt sie, ob sie ihn da beraten könne. Sie bejaht, verschiebt dieses Thema allerdings auf die Freizeit, weil jetzt Soziales Lernen (Gewaltprävention) sei und er mit ihr mitkommen solle ins Haus1. ‚Scheiße’, antwortet er, geht zu der Bank und setzt sich hin. Zuvor setzt er noch seine Kapuze auf, die ihm weit ins Gesicht hängt. Als SP1 sich gerade zu ihm setzen will, ist aus dem Stiegenhaus ein Tumult zu hören. SP1 geht hinaus und lässt Paul sitzen, zuvor sagt sie zu ihm: ‚Du ich schau kurz raus, was los ist. Wäre fein, wenn du dann auch kommen würdest, ansonsten komm ich dich halt holen!’ Paul zuckt mit den Schultern und versinkt nahezu in der Bank.
Im Stiegenhaus reden SP3 und SP1 mit den anderen Jugendlichen, die am Vormittag einen Konflikt miteinander hatten, der wieder aufgebrochen ist. Willy hat Hakim soeben eine Ohrfeige gegeben, weil dieser am Vormittag ihn beschuldigt hätte, sein Handy gestohlen zu haben, obwohl er es nur verlegt hatte. […] Während dieses Gesprächs ist Paul scheinbar neugierig geworden. Er streckt den Kopf seitlich aus der Tür. *‚Die Sequenz hat etwas von Kasperltheater’ ($Ftb4_F$)*. ‚Da bist du ja, super! Wir sind alle. Kommt’s, gehen wir rüber!’ sagt SP1, nimmt Paul am Arm, und die Gruppe setzt sich in Bewegung. Paul lässt sich mit hängendem Kopf und weit ins Gesicht reichender Kapuze von SP1 richtiggehend ziehen (er wirkt wie ein Kleinkind, das sich von seiner Mutter ziehen lässt, wenn es müde ist), leistet aber sonst keinen Widerstand. SP1 lacht und sagt: ‚Was ist mit dir? Rüber tragen kann ich dich nicht, da bist du mir zu schwer!’ Er gibt einen grunzenden Laut von sich, verzieht ärgerlich das Gesicht, schüttelt ihren Arm ab und sagt: ‚Is eh OK… Scheiße… i geh eh scho!’“ ($Bp4_F$).

Paul steht ganz versunken vor dem Spiegel und betrachtet sich, als müsste er sich auf diesem Weg seiner selbst, seiner Existenz versichern. Er nimmt erst Kontakt zu SP1 auf, als diese sich zu ihm stellt und ein gemeinsames Spiegelbild entsteht. SP1

kommt ihm auch physisch nahe und betrachtet seine Akne-Haut, die ihn sehr belastet und sein unsicheres Selbstbild noch mehr verstärkt (Hässlichkeit). Da sie ihn außerhalb des Spiegels nicht erreicht, „kommt sie zu ihm in den Spiegel" – das ist eine kurze, jedoch sehr intensive Sequenz, in der ich in der Beobachtung den Eindruck habe, dass SP1 ihre Welt verlässt und in Pauls Welt eintritt.

„Die Szene mutet sehr intim an und berührt mich sehr. Ich frage mich, ob SP1 bewusst handelt oder ob sie sich intuitiv auf diese Szene einlässt. In der Beobachtung dieser kurzen Sequenz entsteht nämlich das Gefühl, dass sie bereit und offen dafür ist, sich Paul und seine Welt durch seine Augen anzuschauen. Vielleicht ist es gerade diese Bereitschaft, die ihm die Erfahrung ermöglicht, spürbar für jemand Anderes wichtig zu sein" (Ftb4$_F$).

Als die beiden sich gemeinsam im Spiegel betrachten, teilt Paul SP1 mit, wie hässlich und abstoßend er sich erlebt. Im Gespräch über seine Pickel, kann er dann die „Spiegelwelt" verlassen und wendet sich direkt und Hilfe suchend an sie. Sie sagt ihm ihre Hilfe zu (Beratung bei der Hautpflege), verschiebt dieses Thema allerdings auf die Freizeit. Das bringt wieder die Realität in die Beziehung hinein und veranlasst ihn dazu, „seinen" Platz auf der Couch einzunehmen und sich hinter seiner Kapuze zu verstecken. Ist er enttäuscht und erlebt das als Zurückweisung – wie ein Baby, das alles sofort will?

Wie schon in den Wochen davor, will sich SP1 zu ihm setzen, als sie von einem Konflikt der anderen Jugendlichen abgelenkt wird. Sie muss von Paul weg gehen, baut aber eine Brücke, indem sie ihm mitteilt, wie sie nach der Klärung des Konflikts weiter vorgehen werde. Ich denke, das vermittelt ihm ein Gefühl der Sicherheit und Kontinuität. Ob es reine Neugierde ist, oder auch dieses eben erwähnte Gefühl der Sicherheit, das Paul dazu veranlasst, seinen Platz zu verlassen und einen Blick auf den Gang zu werfen, ist unklar. Jedenfalls wirkt er dabei wie ein Kleinkind (Kasperltheater-Assoziation). Im Anschluss daran, lässt er sich von SP1 in Richtung Haus1 ziehen. Erst als sie ihn darauf aufmerksam macht, schüttelt er sie ab und geht selbstständig. Vielleicht ist es ihm peinlich, so viel Hilfe zu benötigen.

In der folgenden Woche erlebe ich erstmals, wie SP1 in der Eröffnungsszene mit Ärger auf Paul reagiert. Daraufhin entfernt er sich einige Schritte von ihr und macht sich über sie lustig. In dieser Situation kann sie dann über einen humorvollen und dennoch konfrontierenden Weg jedoch wieder einen Kontakt zu ihm aufbauen:

„In der Besprechung haben SP1 und SP3 gehört, dass zwei der Maler-Burschen am Vormittag sehr erschöpft gewesen seien – sie waren über Nacht abgängig und sind erst um 6 Uhr in der Früh heimgekommen – das betrifft Paul und Willy.

SP1 geht ins Stiegenhaus und blickt hinunter zur Eingangstüre der STA – dort sieht sie die Farbgruppe stehen sowie auch einige andere Jugendliche. Sie betrachtet die Jugendlichen angestrengt und scheint sie zu zählen. *‚Das löst Verwunderung in mir aus: Es sind nur vier Jugendliche in der Gruppe. Ich habe den Eindruck, sie weiß im*

Moment nicht recht, was sie tun soll' (Ftb5$_F$). Dann ruft sie hinunter: ‚Paul – weißt du wo der Hakim ist, der fehlt uns noch!?' *‚Auch diese Frage erstaunt mich und verstärkt meine o.g. Vermutung – Hakim steht vor der Tür! Warum sieht die ihn nicht?' (Ftb5$_F$).* Paul reagiert nicht, er schaut nicht einmal auf. SP1 geht die paar Stiegen hinunter, stellt sich vor Paul hin, stemmt die Arme in die Hüften und sagt: ‚Wenigstens a Antwort könntest' mir geben! Sowas ärgert!' (SP1 verzieht ihr Gesicht und wirkt sehr verärgert.) Er schaut sie flüchtig und kurz an. Er wird ganz rot im Gesicht, und er ballt seine Fäuste. Er macht den Mund auf, als wolle er etwas sagen, schließt ihn aber wortlos wieder. Dann schaut er schnell wieder zur Seite und entfernt sich einige Schritte. […]
SP1 geht vors Haus, wo die Jugendlichen mit einem Mädchen von einer anderen Abteilung herumscherzen. Sie sagt in die Runde: ‚OK, die Malerburschen kommen jetzt einmal mit mir mit!' Sie sagt das laut und bestimmt aber nicht unfreundlich. (Jetzt ist keine Rede mehr von einem fehlenden Hakim!) Keine Reaktion. Sie geht zu Paul, der ebenfalls vor die Tür gegangen ist und mit einem anderen Jugendlichen redet und schaut ihm ins Gesicht. Bevor sie ihn ansprechen kann, schaut er zur Seite. Dann dreht er sich ganz weg von ihr und geht auch ein paar Schritte zur Seite. Sie folgt ihm, stellt sich vor ihn und meint, dass er nun mitkommen solle. ‚Wü ned', sagt er und wendet sich wieder dem Geplänkel der anderen Jugendlichen zu. Nach wenigen Sekunden sagt er über die Schulter in ihre Richtung: ‚Kann ned kommen, hab noch Gespräch!' und lacht. ‚Gespräch mit Straße – is wichtig!' und deutet grinsend vor sich zu Boden. ‚Aha, du musst also noch g'schwind die SP1 verarschen, bevor du mitkommen kannst', erwidert sie, ebenfalls grinsend. Er stößt sich mit dem Gesäß von der Säule ab, an der er lehnt, lacht und geht zwei Schritte mit ihr mit, um sich dann sogleich wieder den anderen Jugendlichen zuzuwenden, wobei er nun aber immer wieder kurz zu SP1 hinüber schaut. Seine Züge sind dabei nicht mehr ganz so angespannt.
Es sind mittlerweile nur noch die vier Maler da. SP1 ruft ins Haus: ‚SP3, wir sind alle!' SP3 ist schon am Weg die Stiegen herunter, sagt ‚Hallo' zu den Jugendlichen, als sie auch vor dem Haus steht, und: ‚Kommt's gemma rüber!' Paul schaut sie unfreundlich an und deutet auf mich: ‚Was mach ma, was macht die Fr. Pav da?' SP3 schaut ihn erstaunt an und fragt ihn, ob er bis jetzt nicht bemerkt hätte, dass ich in den Projektstunden zwecks der Beobachtung immer dabei sei, das hätte sie den Jugendlichen doch schon mehrmals erklärt. Paul nickt, lacht kurz auf und sagt: ‚Ja ja, da wo sie eh nix macht!' und wirft mir einen höhnischen Blick zu. ‚Doch, ich beobachte', erwidere ich. ‚So an Job mag i a haben, was muss ma da lernen?' fragt er mich. Ich erkläre ihm nochmals, wofür ich die Beobachtungen mache. Er nickt und wendet sich dann SP3 zu. Er schaut sie mit gerunzelter Stirn an, baut sich vor ihr auf und meint: ‚Wieso…, scheiß Gewaltprojekt hamma scho g'habt!' ‚Ja, aber jetzt geht's noch weiter, das haben wir ja in der letzten Stunde besprochen! Insgesamt haben wir sieben Stunden. Erinnerst' dich?' Er schüttelt den Kopf und sagt ‚Na, sicher ned!' ‚Doch, doch', sagt sie mit ruhiger Stimme und fügt hinzu: ‚…und jetzt geh'n wir hinüber!' ‚I bin aber so müd, hab nix g'schlafen. I kann ned!' meint Paul. SP1, die einige Schritte entfernt steht, ruft ihm zu: ‚Du Paul – na klar schaffst' das, war von Anfang an so ausg'macht. Und hackeln muss man auch, wenn man lumpen war! Komm jetz bitte!' ‚Fuck', stößt er aus, schließt sich dann aber der Gruppe an, die sich schon in Bewegung gesetzt hat" (Bp5$_F$).

Als SP1 ärgerlich auf Paul reagiert – sie sagt ihm direkt, dass sein Verhalten Ärger in ihr auslöst, ballt er seine Hände zu Fäusten, und sein Gesicht verfärbt sich dunkelrot.

Er wirkt in dieser Sequenz sehr angespannt, allerdings auch unsicher, wenn es aussieht, als wolle er etwas sagen, seinen Mund dann aber sogleich wieder verschließt und ein paar Meter von SP1 weggeht. Ich habe den Eindruck, dass ihr Ärger ihn berührt; erst macht er ihn wütend, dann scheint er aber nicht damit umgehen zu können. Kurz darauf geht sie ihm nach. Das scheint er aber nicht auszuhalten, er entfernt sich sogleich wieder einige Schritte von ihr. Als er ihr provokant mitteilt, dass das „Gespräch mit der Straße“ wichtiger sei als sie und das Gewaltpräventionsprojekt, fordert er sie neuerlich heraus, verärgert zu reagieren. Möglicher Weise überprüft er an dieser Stelle, ob sie sich weiter provozieren lässt. SP1 jedoch benennt die Provokation und zeigt ihm trotzdem ihr grundsätzliches Wohlwollen, indem sie ihn angrinst und seine Art der Provokation offenbar witzig findet. Sie versteht seine Provokation als Frage, ob sie wirklich an ihm und seinem Mitmachen interessiert ist, oder es ihr egal ist. Das veranlasst Paul dazu, seinen Widerstand aufzugeben und die Bereitschaft anzudeuten, mitzugehen. Nach einem kurzen Versuch, mich als Beobachterin abzuwerten und herauszufordern und einem Hinweis auf seinen Zustand der Übermüdung, kann er schließlich mitgehen. Er drückt seinen Widerwillen zwar deutlich aus, schließt sich jedoch der Gruppe an.

Vor Beginn der siebenten und letzten Einheit wird noch einmal deutlich, wie sehr Paul die Unterstützung durch ein Gegenüber braucht, um mitgehen zu können, zumal er am übernächsten Tag die STA verlassen und in eine Nachfolgeeinrichtung überwechseln soll. SP1 und er haben im Zuge einer Konfliktklärung am Vortag eine Vereinbarung getroffen, in der er unter Anderem zugesagt hat, an der letzten Einheit teilzunehmen. Am Abend des Vortages hielt er es aber schon nicht aus, lief weg und war für einige Stunden abgängig. Er wurde von einem Sozialpädagogen in einem einige Kilometer entfernten Ort aufgegriffen und wieder zurück an die STA gebracht.

„SP1 geht voraus und schaut sich suchend unter den zahlreich am Gang stehenden Jugendlichen um. Die Jugendlichen der Farbgruppe sind nicht dabei, außer Paul, der im Vorraum seiner Wohngruppe auf und ab geht, sich immer wieder in den Spiegel schaut, sich durch die frisch geschnittenen Haare fährt und dann wieder unruhig ein paar Schritte hin und her geht. SP1, die weiß, dass er sehr in Gefahr ist wegzulaufen, geht zu ihm hin, begrüßt ihn und fasst ihn am Arm. Sie sagt leise zu ihm: ‚Du, Paul, du bleibst jetzt bei mir… weißt eh, wir haben eine Abmachung!’ Er steht nur da, lässt die Arme hängen, schaut sie weder an noch sagt er etwas. ‚Kannst du dich an unsere Abmachung erinnern? …dass’d ned abhaust, dass’d mitmachst, dass’d bei mir bleibst?’ fragt sie mit leiser aber eindringlicher Stimme. Er schaut an ihr vorbei, sein Blick ist schräg nach unten auf den Boden gerichtet. Er nickt leicht, schaut sie kurz an und sagt: ‚Ja ja, i waß!’ ‚Sehr gut’, meint sie nickend und sagt dann: ‚Komm, wir suchen die Anderen!’ Sie hält ihn weiterhin am Arm, was er zulässt. Als sie sich in Bewegung setzt, um die Wohngruppe zu verlassen, folgt er ihr. Sie lässt ihn los. Am Gang stehen mittlerweile auch die anderen Jugendlichen der Farbgruppe. Jürgen geht gerade vors Haus, Paul folgt ihm. SP1 will gerade etwas zu SP3 sagen, als sie wahrnimmt, dass Jürgen und Paul das Haus verlassen. Sie unterbricht sich selbst im An-

satz des Sprechens und sagt: ‚Na, ich geh denen einmal nach…', und folgt den beiden vors Haus. Die beiden Jugendlichen tuscheln miteinander. Jürgen schaut dabei immer wieder grinsend (wirkt sehr provokant) zu SP1 hin. Paul wirft ihr auch verstohlene Blicke zu, um sogleich wieder wegzuschauen. Vor dem Haus stellt sich SP1 vor Jürgen und Paul. Sie fokussiert Paul, als sie sagt, dass sie nun hinübergehen würden. ‚Glaubst du!' sagt Jürgen, der gerade andeutet, dass er sich jetzt eine Zigarette anzünden werde. SP1 sagt seitlich zu ihm, er solle schnell die Zigarette weggeben – es sei jetzt Arbeitszeit. Sie wirkt fast erstaunt, als Jürgen die Zigarette wirklich wieder einsteckt. Paul steht daneben; er wirkt körperlich extrem unruhig. Er wippt und wackelt mit dem ganzen Körper, steigt von einem Fuß auf den Anderen. Er murmelt: ‚Soll i wieder abhaun? ...i hau ab, i scheiß drauf… i wü ned… i wü ned nach ZZ (Nachfolgeeinrichtung) …übermorgen!' SP1 fasst ihn an der Schulter an und sagt leise zu ihm (wobei sie ihm ins Gesicht schaut – er weicht ihrem Blick jedoch konsequent aus): ‚Hey, Paul, du weißt ja, was wir gestern g'redet haben – ZZ ist eine Chance für dich… dass'd ned willst und dass es Angst macht, wieder wo anders hinzugehen, wieder neu anzufangen, des is klar, aber… erinner dich, wie du zu uns kommen bist, da is es dir genauso scheiße gangen und jetzt magst ned weg… weißt eh, wir zwei, wir haben eine Vereinbarung für heute… und das is unsre letzte Stunde… da will ich schon, dass'd die Vereinbarung hältst… des hast mir versprochen… mit Handschlag und so, gell?' Sie schaut ihn an. Ihr Blick ruht auf seinem Gesicht. Er erwidert den Blick, kann den Blickkontakt jedoch nicht halten. Ganz schnell schaut er wieder an ihr vorbei und schräg zu Boden, wobei er sagt: ‚Ja, i waß eh… aber des is so scheiße… i wü ned… i bleib aber jetz eh da!' SP1 nickt, lächelt ihn an und sagt: ‚Das ist gut!' Sie verstärkt kurz den Griff auf seine Schulter, schüttelt ihn leicht und lässt dann aus. Die Gruppe setzt sich in Bewegung in Richtung Haus1. Paul geht neben SP1, worauf sie auch großen Wert zu legen scheint. Sie schaut wiederholt zur Seite, und wenn er seinen Schritt verlangsamt, dann tut sie das ebenso, um neben ihm zu bleiben. Sie wirft ihm immer wieder einen seitlichen Blick zu, den er aber nicht erwidert. Einmal bleibt er stehen. Da fasst sie ihn wieder kurz am Arm und sagt leise, dass er mitkommen solle, was er nach einem kurzen Moment des Verharrens in der Gegenbewegung auch tut" ($Bp7_F$).

Paul kämpft sichtlich (auch schon am Vorabend) mit seinem Abschied von der STA. Gerade in einer solchen Situation halte ich es für besonders wertvoll, den Jugendlichen dabei zu unterstützen, dennoch am geplanten Programm teilzunehmen und dieses nicht durch Negation im Abschied zu zerstören. SP1 bindet ihn durch Worte und leichte Berührungen sowie über die gemeinsam getroffene Vereinbarung eng an sich – sie lässt ihn nicht aus, lässt ihn nicht davonlaufen, was er am Liebsten täte. Gleichzeitig bekommt er so die Gelegenheit, zu thematisieren, dass er nicht nach ZZ gehen möchte, sondern lieber an der STA bleiben würde – es liegt nahe, dass er große Angst vor der Veränderung, vor der neuen Situation hat. SP1 spricht diese Angst deutlich an und aus. Sie drückt ihr Verständnis dafür aus, was meinem Eindruck nach ein wichtiger Moment in dieser Sequenz ist. Die Angst wird zum Thema, das weder peinlich noch unverständlich für Pauls Gegenüber ist und ohne, dass Paul sie selbst an- bzw. aussprechen muss. Da das Aussprechen von Ängsten für den Jugendlichen mit äußerst unangenehmen Gefühlen (Scham, Wertlosigkeit) verbunden ist (vgl.

Lempp 2002), könnte er das wahrscheinlich gar nicht und braucht daher die Sozialpädagogin, die es stellvertretend für ihn tut. Die körperliche Berührung ist bei seiner großen Angst wichtig; nur die unmittelbare Gewissheit des Körperkontakts scheint durchzudringen.

In den geschilderten Eröffnungsszenen scheint Paul jedes Mal zu überprüfen, ob die SozialpädagogInnen tatsächlich Wert darauf legen, dass er mitkommt, was in letzter Konsequenz eine Frage nach dem Wert seiner Existenz darstellt. Mit seinem Verhalten stellt er Woche für Woche die gleichen Fragen: „Willst du, dass ich mitkomme? Willst du, dass ich existiere?"
Auch im Interview mit SP1 nimmt die Eröffnungsszene einen breiten Raum ein. Sie schildert, dass diese sie jedes Mal viel Energie gekostet habe:
„Also das Rübergehen… das war sehr anstrengend für mich… da war schon während der Besprechung immer die Frage für mich: ‚Wie lang wird's heute dauern? Sind überhaupt alle da? Wie zach (zäh) wird das heut' wieder sein? (*Aus diesen Befürchtungen heraus wird das unverständliche, angestrengte Zählen der vier Jugendlichen als ausweichende Ersatzhandlung verstehbar – Anm. U.P.)* […] Ich hab beim Paul oft das Gefühl g'habt – klingt jetzt komisch (lacht kurz auf) – ich muss ihn in mich rein tun und so mitnehmen. Ich hab mich oft g'fragt, ob das überhaupt passt, oder ob's völlig daneben ist… eben unangemessen, aber irgendwie hat er genau das in mit ausgelöst. Gleichzeitig war's aber auch schön irgendwie, weil er die Auseinandersetzung schon irgendwie… ang'nommen hat. Eigentlich… ja, …in Wirklichkeit hab ich ja mit viel mehr Widerstand g'rechnet. Im Grunde is er ja jedes Mal mitgangen. Manchmal hat's halt fast eine halbe Stunde gedauert… (lächelt), aber das wird wahrscheinlich notwendig g'wesen sein… wahrscheinlich hat er's braucht, dass wir ihn an der Hand nehmen… irgendwie schon komisch… wie mit einem kleinen Kind und der ist 17! (schüttelt den Kopf und schweigt kurz). Na ja, von dem her glaub ich schon, dass das gut und sinnvoll war… aufpassen muss man halt, dass man ihn dann nicht völlig zum Kleinkind macht… schwierig… ich hab mich immer wieder g'fragt, ob er mich da zu was bringt, was eigentlich gar nicht passt… nicht sein sollte… aber ich glaub, dass es schon gut war so… aber auch wirklich sehr zach! Und dann war's mir plötzlich manchmal fast zu viel, da war ich dann unheimlich genervt und hätt' ihn am liebsten stehen lassen" (G_{SP1}).

Ein interessanter Aspekt ist, dass SP1 ihre innere Einstellung Paul gegenüber als das Gefühl „Paul in sich hinein tun zu müssen, damit er mitgehen kann" beschreibt, was ich in der Beobachtung als mütterliches Verhalten gegenüber einem Kleinkind beschrieben habe. Ihre Formulierung verweist jedoch auf ein noch viel früheres Entwicklungsstadium, auf die Embryonalphase – sie hat das Gefühl, dem Jugendlichen sich und ihren Körper als schützende Hülle zur Verfügung stellen zu müssen. Sie merkt zwar an, dass sie das auf Grund seines Alters einerseits als inadäquat erlebt, andererseits aber als unterstützende Notwendigkeit. Sie spürt seine Bedürftigkeit und seinen Mangel, und kann sich darauf einlassen. Dabei ist sich SP1 der Diskrepanz zwischen dem Alter des Jugendlichen und der Art der Gefühle, die er in ihr auslöst, be-

wusst, was ich für entscheidend halte. Sie reflektiert die Angemessenheit bzw. Unangemessenheit ihres Verhaltens und ihrer Gefühle Paul gegenüber. Darüber wird es möglich, dass sie sich bewusst für ihr Vorgehen entscheidet, ohne die Verführung zum Mitagieren auszuklammern. Gleichzeitig scheint es sie aber sehr viel Energie zu kosten, die Zähigkeit dieses Prozesses auszuhalten, was sich mit meinem Gefühl als Beobachterin deckt.
Paul meint dazu nur knapp: „I wollt ned mit, die ham mich aber ned lassen" (G_{Paul}). Als ich ihn frage, wie das für ihn gewesen sei, zuckt er mit den Schultern und sagt: „Waß ned…, deppert… aber wahrscheinlich eh OK", dreht sich um geht (bricht das Gespräch ab) (ebd.). Paul wirkt in der Gesprächssituation sehr nervös; erst will er gar nicht sprechen, dann schafft er aber doch die beiden Sätze. Er betont, dass er nicht am Projekt teilnehmen wollte, was von den SozialpädagogInnen nicht zugelassen wurde. Dazu meint er erst, dass er nicht wisse, was das für ihn bedeutet hätte, dass er es „deppert" gefunden hätte. Zuletzt fügt er nach einer kurzen Pause aber hinzu, dass es aber wahrscheinlich „eh OK" gewesen sei. Das zeigt vielleicht, dass es für ihn im Grunde gut und wichtig gewesen ist, dass die Sozialpädagoginnen Wert auf seine Teilnahme gelegt haben und damit gezeigt haben, dass er – Paul – wichtig für sie ist. Seine vage Formulierung könnte darauf hindeuten, dass ihm das aber nicht bewusst, jedoch auf unbewusster Ebene wirksam ist.

3.2.4 Gescheiterte Übungen – gelungene Übungen?

Was zeichnet das Scheitern oder das Gelingen der Übungen aus? Das Gefühl in der Beobachtung hinsichtlich des Gelingens oder Scheiterns oszillierte zwischen Hoffnung und Sinnentleerung (oft in einem abrupten Wechsel). Direkt in der Situation stand häufig die Verweigerung im Mittelpunkt, die Übungen nahmen einen anderen Verlauf als den Geplanten, die Auseinandersetzung wirkte oft äußerst oberflächlich und erst in der Bearbeitung des Materials war es möglich, über die Bedeutung von einzelnen Handlungs- und Verhaltensweisen nachzudenken.[30] Dieser Bewegung werde ich nun am Beispiel einzelner Übungssequenzen nachgehen.

In der dritten Lektion findet die Übung „Was mag ich an mir/was mag ich nicht an mir?" statt. Jeder Jugendliche bekommt sechs Karteikarten (je drei in einer Farbe) und ist aufgefordert, auf drei gleichfärbigen Karten je eine Eigenschaft, die er gut an sich

[30] Überdies interessant ist, dass vor der Bearbeitung ein massives Gefühl der „Zerstückelung" (Fragmentierung) in mir vorgeherrscht hat. Sowohl die Stunden als auch die (noch nicht bearbeiteten) Protokolle wirkten für mich weitestgehend unzusammenhängend. Erst im Prozess des darüber-Schreibens entwickelten sich ein Gesamtbild und damit auch eine Vorstellung von Wirksamkeit und Sinn.

selbst findet, zu notieren und auf den andersfärbigen Karten je eine Eigenschaft, die er nicht gut an sich selbst findet.

Paul wirkt wieder sehr unruhig an diesem Tag. Die anderen drei Jugendlichen folgen der Übungsanweisung und arbeiten und diskutieren mit SP3. Paul findet keinen Platz an dem er sich niederlassen kann und kündigt von vorne herein an, dass er diese Übung nicht machen werde.

„Paul geht unruhig im Raum umher […]. Er wirkt sehr nervös. Er wirft kurze Blicke auf SP3 und SP1, manchmal streift auch mich sein Blick; er geht im Kreis herum. […] Er setzt sich wieder auf die Langbank, beugt sich vornüber, versteckt sein Gesicht in seinen Handflächen und schweigt. SP1 setzt sich neben ihn, schiebt ihm die Unterlagen zu und erklärt ihm neuerlich die Übung ‚Was mag ich an mir/was mag ich nicht an mir?'. Er sitzt unbewegt da und sagt nichts. Sie spricht ihn immer wieder leise an, legt drei grüne und drei gelbe Karteikarten neben ihn – keine Reaktion. Sie fragt leise, ob er jetzt nicht weitermachen könne. Er antwortet leise: ‚doch', rührt sich aber nicht. Sie lächelt und fragt ihn, ob er vielleicht nicht weiter machen wolle. Er nickt, das Gesicht immer noch in den Handflächen verborgen und murmelt: ‚Ja… i wü ned – i mach heit nix mehr!' ‚Schade – aber vielleicht überlegst du es dir ja noch', erwidert sie, steht auf und geht zu SP3, die gemeinsam mit den drei anderen Jugendlichen am Boden sitzt und in den Unterlagen blättert.

Die beiden Frauen sprechen kurz miteinander (nicht verstehbar) und schauen immer wieder zu Paul hin. (Es ist offensichtlich, dass sie über ihn sprechen.) Währenddessen nimmt dieser seine Unterlagen in die Hand und blättert sie durch. Als er die Seite mit der momentan anstehenden Übung findet, beginnt er zu lesen. Er dreht sich um 45°, sodass er rittlings auf der Langbank zu sitzen kommt. Er schaut zu den Sozialpädagoginnen und sagt: ‚Fr. SP1… also OK… was soll i machen?' SP1 steht auf, setzt sich – ebenfalls rittlings – ihm gegenüber, schaut ihn an und sagt: ‚Super dass es wieder geht! Kannst' stolz auf dich sein – is sicher schwierig für dich!' Dann erklärt sie ihm die Übung und überlässt ihm die Entscheidung, wie er die Farben der Karteikarten zuordnet. Er sagt: ‚I waß ned… na gelb is schlecht, grün is gut. OK?... OK?' Er schaut sie fragend an ‚Geht des?' Sie lächelt ihm zu und wiederholt, dass das seine Entscheidung sei, die er nur mitzuteilen brauche. Paul nickt und sagt: ‚Gut, des geht, OK!?' Wieder wirft er ihr einen fragenden Blick zu. Sie nickt. Dann fragt er: ‚Mit was soll i anfangen?' Sie meint, mit dem, was ihm als erstes einfalle, was ihm leichter falle – und wenn er es durcheinander machen würde, sei das auch in Ordnung. Er sagt schnell: ‚Die guten…', dann schaut er sie wieder fragend an: ‚Was meinen sie? Was sind Eigenschaften? Was soll i schreiben?' Sie sagt, dass er darüber nachdenken solle, wie er ist und dann überlegen, was er davon mag und was nicht. Er nickt und schaut sie kurz von der Seite an. Er schreibt auf eine grüne Karte: ‚freundlich' – er schaut zu ihr und fragt: ‚Geht des, freundlich?' Sie nickt ihm zu. Er fragt: ‚Is des eh gut?' Sie nickt, macht eine kurze Pause, schaut nachdenklich drein und betont dann, dass es aber darum gehe, ob *er* das gut oder schlecht finde. Er nickt langsam, murmelt: ‚Ja, dann is es gut!' und schreibt. Er schreibt auf die anderen beiden grünen Karten: ‚nett' und ‚unternehmungslustig', wobei er jedes Mal nachfragt, ob das passen würde (er wirkt dabei sehr unsicher und nahezu unterwürfig) und jedes Mal darauf verwiesen wird, dass es um seine ganz persönliche Sichtweise ginge. Als er die positiven Eigenschaften notiert hat, sagt er: ‚Jetz kommt schlecht'. Er überlegt kurz und schreibt letztlich: ‚Gewalt', ‚tum' (dumm) und ‚behindard' (behindert). Als er fertig ist, teilt er das mit und schaut SP3 auffordernd an. Diese steht auf und kommt zu ihm.

(Die anderen drei Jugendlichen scheinen gerade in ihre Überlegungen vertieft zu sein.) […] Paul sitzt da und wippt schnell mit dem rechten Knie. Dann liest er ohne Aufforderung vor, was er aufgeschrieben hat. Dabei nimmt er weder zu SP3 noch zu SP1 Blickkontakt auf. Als er fertig ist, beugt er den Oberkörper nach vorne, verbirgt sein Gesicht wieder in beiden Handflächen und wippt schnell mit seinen Knien. Sein Oberkörper wackelt hin und her. SP1 fragt, was er mit Gewalt genau meine. Er sagt (verwaschen): ‚Dass i so schnell auszuck… aggressiv werd halt… in die Goschn hau.' SP3 wirft ein: ‚Gell, das das passiert dir dann immer ganz plötzlich!?' ‚Ja voll… letzte Woche… i schwöre… hätt i dem SP4 so gern ane in die Goschn g'haut (macht mit der Hand eine Faustschlag-Bewegung)'. ‚Aber du hast es nicht g'macht – das is ja schon sehr viel wert!' antwortet sie darauf. ‚Was hat dir dabei g'holfen, dass du's nicht g'macht hast?' fragt SP3 weiter. ‚I waß ned… Angst oder so, i wü ned ins G'fängnis!' SP3 nickt. Sie fragt weiter, was er mit dumm und behindert meine. ‚I waß ned', ist seine erste Antwort. ‚I waß oft gar nix', spricht er nach einer kurzen Pause weiter. ‚I bin voll deppert, voll behindert. Sogar mein Freund daham hat ma nach ana Schlägerei die Hand geb'n und g'sagt… macht nix, bist eh behindert.' Hakim lacht laut auf – mit geschlossenen Augen. SP3 sagt zu Paul, dass sie ihn nicht für behindert halte, dass er immer wieder aber an einer anderen Grenze ginge und ein massives Problem mit seiner Aggression hätte. Sie schweigt kurz und meint dann, dass sie aber seine Einschätzung, nicht mehr denken zu können, schon auch verstehen könne, da sie oft den Eindruck habe, er stünde an mit seinen Gedanken in vielen Situationen. Dazu macht sie mit der Hand eine Bewegung vor ihrem Gesicht, die das sprichwörtliche Brett vorm Kopf andeuten soll. ‚Ja genau, i waß dann nix… kann ned denken… i bin dann voll behindert!' Er spricht jetzt schneller und schaut SP3 direkt in die Augen. Diese fragt weiter: ‚Ist noch einer an der STA so behindert wie du?' ‚Na, nur i bin so behindert… kann ned denken!' Er steht auf, geht kurz herum, schaut SP3 an, dann SP1, grinst plötzlich beide an und setzt sich wieder hin. SP3 und SP1 meinen einstimmig, dass sie Paul nicht für behindert halten würden, dass es aber eine seiner Schwierigkeiten sei, dass er wirklich manchmal in seinem Denken hängen bleibe – vor Allem wenn er aufgeregt und wütend sei. Das hätten sie schon oft beobachten können. Er schaut beide an und nickt. Die beiden Frauen weisen ihn darauf hin, dass er aber sehr, sehr streng und ‚grauslig' mit sich selbst sei. Er schaut sie an, zuckt mit den Schultern und sagt darauf: ‚Na ja.' Auf die Frage, ob er das gerne anders hätte, antwortet er schnell: ‚Ja, schon!' und schaut wieder zur Seite. SP1 meint dazu, dass genau für solche Prozesse das Projekt gut sei, und dass die Übungen zum Ziel hätten, dass er mit sich selbst besser zurechtkomme. Paul nickt" ($Bp3_F$).

Der Einstieg in diese Übung scheint für Paul sehr schwierig zu sein. Es hat den Anschein, als könne er sich nicht mit der Fragestellung auseinander setzen. Er zeigt eine hohe Nervosität, die sich in körperlicher Unruhe manifestiert und findet über lange Zeit keinen Platz; er geht im Raum herum. Als er sich dann letztendlich doch auf der Bank niederlässt und SP1 sich zu ihm setzt, wird seine Ambivalenz hinsichtlich der geforderten Auseinandersetzung deutlich: Er sagt, dass er weiterarbeiten werde, nickt und schließt dann sogleich an, dass er heute gar nichts mehr machen werde. Interessant ist, dass er genau zu diesem Zeitpunkt zu seinen Unterlagen greift, als die beiden SozialpädagogInnen über ihn sprechen. Das lädt zu der Vermutung ein, dass er in sich erst dann die Möglichkeit für ein über-etwas-Nachdenken findet, als er sich selbst als

Gesprächthema der beiden für ihn momentan zuständigen Bezugspersonen erlebt. Auch hier begegnet uns offenbar wieder ein frühes Entwicklungsthema, und ich verweise auf die Theorie der frühkindlichen Triangulierung, in deren Zuge das Kleinkind in seiner Wahrnehmung der Eltern als Paar, diese als über es nachdenkend und sprechend erlebt. Damit erhält der Vater (der Dritte) eine zentrale Bedeutung bei der Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel,

> „[…] der eine Grundlage der Mentalisierungs- und Lernfähigkeit des Kindes darstellt. In der triangulären ödipalen Situation erwirbt das Kind die Fähigkeit wahrzunehmen, dass es von einem Dritten beobachtet wird, und erfährt dadurch, dass es in den Gedanken eines Dritten anwesend ist: ‚Dies vermittelt uns die Fähigkeit, uns selbst in der Interaktion mit anderen zuzusehen, einen anderen Blickwinkel einzunehmen, ohne den eigenen aufzugeben, über uns nachzudenken und dennoch wir selbst zu bleiben' […]" (Von Freyberg et.al. 2006, 124).

Pauls Unsicherheit (Angst) wird besonders deutlich, als SP1 ihm die Entscheidung überlässt, welche Farbe er den Eigenschaften, die er gut findet und welche er den schlechten zuordnet. Er fragt drei Mal nach, ob es so, wie er es machen wird, in Ordnung, „OK" sei. Vielleicht zögert er damit auch die (möglicher Weise peinliche) Frage hinaus, was denn überhaupt Eigenschaften seien. In dieser kleinen Sequenz wird mir in aller Deutlichkeit bewusst, wie überfordert dieser Jugendliche angesichts vieler Fragestellungen und Herausforderungen ist. Damit meine ich nicht nur seine intellektuelle Beeinträchtigung, sondern vielmehr seine „emotionale Denkbehinderung" als Folge traumatisierender Entwicklungsbedingungen: „Für Traumatisierte war es über lange Zeit hinweg funktioneller, nicht zu denken und zu fühlen […]" (Gahleitner 2011, 103). In diesem Kontext darf meinem Verständnis nach nie vergessen werden zu überlegen und nachzufragen, ob der Jugendliche überhaupt versteht, was von ihm verlangt wird und in weiterer Folge Wege zu suchen, wie man ihn unterstützen und entwicklungsförderlich begleiten kann!

Auch in der Überlegung, ob er die Eigenschaft „freundlich" gut findet oder nicht, zeigt Paul sich unsicher und auf die Bestätigung von SP1 angewiesen. Die „schlechten" Eigenschaften hingegen schreibt er selbstständig auf – da braucht er nicht fragen, da kennt er sich aus. Das kann als Hinweis auf die Starre seines negativen Selbstbildes (dessen er sich sicher ist und das ihm vielleicht die einzige fixe Orientierung gibt) verstanden werden. Pauls darauf folgender Monolog über seine Dummheit und sein Behindert-Sein bestätigt diese Vermutung. Er wirkt verzweifelt und sagt zuletzt, dass er es gerne anders hätte. Besonders beeindruckt mich hier, dass Paul klar zum Ausdruck bringt, dass er in aggressiv geladenen Situationen seine Fähigkeit zu denken verliert. Das wiederholt er mehrmals eindringlich. Er erlebt sich dann als deppert, unfähig und behindert – als unwert, was das negative Selbstbild weiter stabilisiert. Schließlich unterbricht er die Situation, indem er aufsteht und wieder im Raum herumgeht. Dabei grinst er die SozialpädagogInnen an, was in deutlichem Widerspruch zum

Vorangegangenen steht. Ich habe den Eindruck, er will damit die Situation beenden, bevor sie ihm zu viel wird, was die beiden SozialpädagogInnen akzeptieren. Sie schließen die Sequenz unter Bezugsnahme auf das Ziel des Gewaltpräventionsprojekts ab.

Im Interview thematisiert SP1 den scheinbaren Abbruch mancher Übungen:

„Also ich war schon oft unsicher, weil wir zugelassen haben, dass der Paul nicht weiter in die Tiefe geht… wir haben's dann stehen lassen, wenn er einfach aufg'hört hat. Ich glaub, dass war, weil wir – also ich auf jeden Fall – oft die Sorge gehabt haben, dass ihm das in der Gruppe zu viel wird. Ich hab ihn dann manchmal darauf angesprochen nach der Stunde und auf die Einzeltherapie verwiesen. …ja, wenn ich's jetzt bedenke, dann find ich das eh gut. Ich glaub, dass der Paul dann eigentlich einen sichereren Platz braucht, wo er das ausführlich besprechen kann, wie es ihm mit seiner Geschichte und so geht" (G_{SP1}).

In der vierten Lektion ist eine Übung, fünf Situationen zu überlegen und benennen, die besonders wütend machen. Das hat zum Ziel, dass der Jugendliche ein Bewusstsein darüber bekommt, in welchen Situationen er besonders gefährdet ist, affektiv durchzubrechen und diese Auslöser zukünftig in der Situation selbst besser erkennt.

„SP1 wendet sich Paul zu und fordert ihn auf, die fünf gefragten Wutsituationen zu denken und aufzuschreiben. Er nimmt ein Blatt Papier und einen Stift und sagt dabei ‚I wü ned!' Er legt sich bäuchlings auf eine Matte, das Papier legt er vor sich auf den Boden. Er verschränkt die Arme und legt seinen Kopf darauf, als wolle er jetzt schlafen.

Während SP3 eine Diskussion mit den anderen drei Jugendlichen führt, wofür diese Übung gut sei, hockt sich SP1 neben Pauls Kopf und fordert ihn auf, mit der Übung zu beginnen. Langsam dreht er ihr den Kopf zu, schaut sie kurz an und schüttelt den Kopf. Dabei bläst er laut die Luft aus. Schließlich greift er sich, immer noch auf dem Bauch liegend, das Papier und wendet es langsam fünf Mal. Dann greift er nach dem Stift und beginnt zu schreiben. Dabei hat er den Kopf tief über das Blatt gesenkt, die zweite Hand neben dem Papier aufgestellt, so als wolle er tunlichst verbergen, was er zu Papier bringt.

Während des Schreibens hält er inne und dreht den Zettel auf den Kopf; er schreibt weiter. Aus der Entfernung sehe ich, dass er das Blatt mit irgendwelchen Zeichen füllt. Dabei wirkt er sehr vertieft. Als das Blatt voll ist, macht er eine lange Pause; er scheint zu überlegen, legt den Stift weg, sagt, dass er jetzt nicht mehr mitmachen würde… SP1, die sich etwas von ihm entfernt hat, geht wieder zu ihm, hockt sich neuerlich hin und erklärt ihm die Übung noch einmal. Er wirft ihr einen kurzen Blick zu, dreht das Papier um und beginnt zu schreiben. Er braucht nur wenige Minuten, um die Aufgabe fertig zu stellen und steht auf, um SP1 seinen Zettel zu zeigen.

Er hat aufgeschrieben: ‚Beschimpfung, Verarscht, Lachen, Schlagt, Beleidigen'. SP1 liest sich das durch und sagt anerkennend zu ihm, dass ihr aufgefallen sei, dass er die fünf Situationen sehr schnell und sicher zu Papier gebracht habe und dass es für ihn nur um Situationen ginge, die mit anderen Menschen zu tun haben. Er nickt und sagt: ‚Ja, das regt mi am meisten auf! Wenn mi ana schimpft und so… auslacht und so, dann zuck i aus!' SP1 nickt und sagt, dass sie das verstehen könne und fragt nach, ob es bestimmte Situationen wären, in denen das passieren würde. Willy wirft ein: ‚Na… wenn er deppert is, dann muaß ma ihn verorschen!' und lacht. Paul springt auf und

baut sich vor Willy, der ebenfalls aufgestanden ist, mit geballten Fäusten auf. Sein Geicht ist tiefrot, sein Blick sehr wütend. ‚Jetzt kriegst ane in die Fresse!' stößt er aus. Er hebt die rechte Hand, die beiden SozialpädagogInnen stehen bereits zwischen den Jugendlichen. SP3 sagt in scharfem Ton zu Willy, er solle zur Seite gehen, sich solche provokanten Aussagen ersparen und sich lieber mit seinen eigenen Problemen auseinander setzen. Willy bleibt stehen und grinst Paul über SP1s Schulter hinweg an. Paul dreht sich abrupt um, geht in schnellem Schritt und mit weiterhin geballten Fäusten zur Tür und verlässt den Raum. Beim Hinausgehen schlägt er mit der Faust gegen den Türrahmen.
SP1 steht auf, geht ihm nach und ruft dabei: ‚Hey Paul, ich find's gut, dass du nicht zuschlägst und aus der Situation rausgehen kannst. Ich geh aber mit, damit'st draußen keinen Blödsinn anstellst!' Paul antwortet nicht, sondern geht weiter. Sie folgt ihm" ($Bp4_F$).

In der Betrachtung dieser Sequenz, fällt einerseits Pauls Herangehensweise auf und andererseits der anschließende Konflikt mit Willy.
Eingangs kann Paul sich, wie schon oft zuvor, nicht selbstständig dazu überwinden, mit der Übung zu beginnen. Er legt sich auf den Boden, sagt, dass er nicht wolle, tut so, als würde er schlafen und versucht sich so zu entziehen. SP1 lässt aber auch in dieser Situation nicht locker; sie geht zu ihm hin und fordert ihn persönlich auf, die Übung zu machen. Sie bietet ihm geduldig ihre Hilfe an und erklärt ihm immer wieder, was er zu tun hat. Damit signalisiert sie ihm, dass sie großen Wert darauf legt, dass er mitarbeitet.
Paul nimmt den Zettel und dreht ihn hin und her. Er beginnt zu schreiben: Das erste Wort sieht am Anfang aus wie „Arschloch…", ist aber nicht wirklich zu lesen. Dann

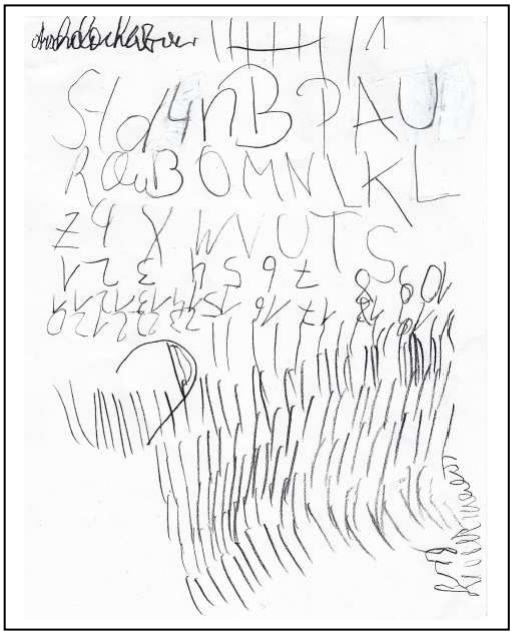

Abb6: Paul/Wutsituationen, Seite1

dreht er den Zettel um 180 Grad und schreibt eine Zahlenfolge, in der er von 23 (wie in einem Countdown) bis Null herunterzählt. Er dreht den Zettel wieder zurück, schreibt Buchstaben, die auch ganz deutlich seinen Namen enthalten (rechts oben).[31] Links daneben sieht man deutlich: „Std.4" (es handelt sich um die vierte Lektion). Zuletzt zeichnet er schnell viele Striche dicht nebeneinander. Erst nachdem er diese „chaotische" Seite fertig hat, schafft er es, sich der eigentlichen Übung „Wutsituationen" zuzuwenden: Er dreht schließlich das Blatt um und beginnt wie verlangt, Situationen, die ihn wütend machen, aufzulisten.

[31] Der Name wurde retouchiert.

Man könnte sich fragen, ob nicht die Vermutung naheliegend wäre, dass Paul sich und seine Welt erst in eine Ordnung bringen müsste, bevor er sich der Auseinandersetzung mit „Wutsituationen“ zuwenden kann. So wie er sich in anderen Sequenzen erst ausführlich im Spiegel seiner selbst vergewissern muss, schreibt er hier seinen Namen auf, nachdem er etwas Ähnliches, wie „Arschloch…“ zu Papier bringt. Dieser Einstieg könnte ein Hinweis darauf sein, dass er erst seinen vorhandenen Ärger nach außen bringen muss. Bevor er aber seinen Namen schreibt, zählt er. Möglicher Weise benennt er sogar die Stunde. Dieser Assoziation folgend, ist dieses Papier doch nicht „chaotisch“, sondern vielmehr ordnend. Das abschließende, schnelle Zeichnen der vielen Striche mutet an wie die Abfuhr von angestauter Energie. Im Anschluss daran wendet Paul das Blatt und benennt (sicher und geordnet) seine Wutsituationen.

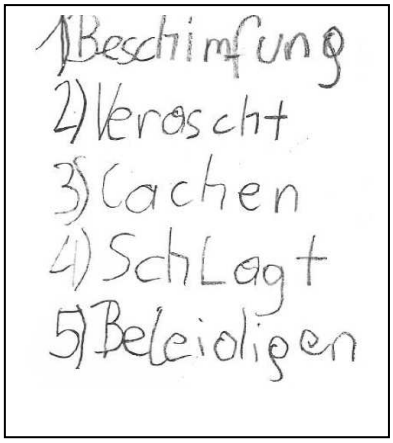

Abb7: Paul/Wutsituationen, Seite2

Die aufgelisteten Situationen und die Sicherheit, mit der Paul sie benennt, zeigen, wie der Jugendliche sich unter seinen Mitmenschen fühlt: Er scheint permanent davon bedroht zu sein, von seiner Umwelt angegriffen (bedroht, verarscht, ausgelacht, geschlagen und beleidigt) zu werden. Es ist gut vorstellbar, dass ein Jugendlicher in einer derart bedrohten und bedrohlichen Welt die Fähigkeit zu denken einbüßt und wild um sich zu schlagen beginnt.

In der Besprechung der Wutsituationen kommt es beinahe zu einer körperlichen Auseinandersetzung zwischen Paul und Willy. Willy lacht Paul aus und beleidigt ihn, indem er sagt, dass dieser zu „verarschen“ sei, wenn er „deppert“ sei und bestätigt damit dessen Weltbild. Das scheint Paul sofort als massiven Angriff zu erleben; er baut sich vor Willy auf und droht ihm Schläge an. Seine Wut ist deutlich an der roten Färbung seines Gesichts zu erkennen, sein Körper ist gespannt (geballte Fäuste). Nachdem die SozialpädagogInnen durch ihre körperliche Präsenz (durch ihr dazwischen-Gehen) verhindern, dass die beiden Jugendlichen tatsächlich aneinander geraten, verlässt Paul den Raum – er scheint es nicht auszuhalten zu bleiben und nichts zu tun. Die körperliche Spannung führt er ab, indem er gegen den Türrahmen schlägt. SP1 geht ihm nach, wobei sie ihm erklärt, warum sie das tut: Deutlich drückt sie aus, dass sie ihn davor schützen werde, seine Wut blindlings auszuagieren. Sehr interessant und berührend ist, wie diese Szene weitergeht:

„Paul geht zum Stiegenaufgang. Er nimmt immer zwei Stiegen auf einmal und scheint es sehr eilig zu haben, das Haus1 zu verlassen. SP1 geht knapp hinter ihm, sie hält mit ihm Schritt, spricht ihn jedoch nicht an. Paul reißt die Eingangstür auf und geht ins Freie. Bei einem Baum bleibt er stehen und tritt dagegen. SP1 steht neben ihm und sagt: ‚Gell, jetzt bist ordentlich sauer. Die Frage is: Wie können wir damit umgehen, ohne dass’d irgendwas zamhaust?’ Er schaut sie kurz an, sein Gesicht ist immer noch rot gefärbt, und er zuckt mit den Schultern. ‚I schwöre, i hätt ihm so gern ane in die

Goschn g'haut!' sagt er und tritt noch einmal gegen den Baumstamm. SP1 nickt und sagt: ‚Hmm, wenn ich an letzte Woche denk, da hast du viel d'rüber geredet, dass du dich oft so deppert und behindert fühlst. Ich glaub, der Willy hat da was ausgesprochen, was du selber glaubst. Das macht dich dann wahrscheinlich besonders wütend!' ‚I waß ned!' antwortet Paul, ‚…is ja wurscht!', und geht weiter. Er dreht eine kleine Runde übers Areal (SP1 geht schweigend neben ihm her) und steht dann wieder vor der Eingangstür des Hauses1. ‚I geh da sicher nimmer rein!' sagt er, bleibt jedoch stehen. ‚Vorher sollten wir eh klarkriegen, wie es weitergehen kann, ohne dass ein Mörder-Streit rauskommt', antwortet SP1. Paul schüttelt den Kopf, reißt die Eingangstür auf und rennt in den Keller. SP1 läuft ihm nach, sie wirkt angespannt. *‚Wahrscheinlich befürchtet sie, dass er in den Bewegungsraum geht, um den Konflikt mit Willy fortzusetzen' (Ftb4$_F$).* Paul geht jedoch nicht in den Bewegungsraum, sondern läuft im Keller (man kann dort im Kreis laufen) vor SP1 davon. Jedes Mal, bevor er um eine Ecke läuft, wirft er einen Blick zurück. SP1 geht ihm schnell nach. Dabei ruft sie in ärgerlichem, genervtem Tonfall, dass er endlich stehen bleiben solle und sich nicht ‚blöd spielen', sie hätte keine Lust, mit ihm ‚Fangerl zu spielen'. Da sie langsamer ist als er, holt er sie in der vierten Runde ein – knapp hinter ihr macht er kehrt und läuft in die andere Richtung davon. Bei der Kehrtwendung lacht er laut auf. SP1 sagt: ‚Na Hallo!' Sie wirkt nunmehr amüsiert: Sie lächelt und legt ihren Kopf leicht schief. *‚In der Beobachtung überkommt mich ein massives Gefühl des Genervt-Seins. Jetzt rennt er herum wie ein kleines Kind. Ich bin verärgert, weil er das Projekt vordergründig boykottiert. Und dann spielt SP1 auch noch mit! Am Liebsten würde ich beide anschreien' (Ftb4$_F$).*
Wieder dreht sich Paul vor jeder Biegung um. Jetzt grinst er allerdings dabei, verlangsamt immer wieder seinen Schritt, damit SP1 ihm nachkommt. Diese bewegt sich mittlerweile langsam. Letztlich bleibt sie hinter einer geöffneten Tür, die in den Gang ragt, stehen und passt ihn ab. Sie packt ihn, als er vorbei geht, schnell an beiden Schultern und sagt: ‚So, aber jetzt hab ich dich!' *‚Ich frage mich, was es mit dieser kinderspielgleichen Sequenz auf sich hat. Die beiden spielen wie Kleinkind und Mutter, wobei ich SP1s freudige Teilhabe noch nicht ganz nachvollziehen kann. Ich spüre jedoch, wie sich mein Ärger und mein Gefühl, ‚im falschen Film' zu sein, langsam lösen' (Ftb4$_F$).* Paul lacht und versucht sich von ihr loszumachen. Das gelingt ihm nicht gleich, und er stellt sein Bemühen ein. Nach einigen Sekunden verändert SP1 ihren Griff. Nun liegt nur noch ihre Hand auf seiner Schulter, und er lässt sich von ihr zu den Stiegen führen. SP1 setzt sich auf die unterste Stufe, Paul lässt sich neben ihr nieder. ‚So – können wir jetzt wieder reden?', fragt sie ihn leise und freundlich. Er nickt. *‚Plötzlich habe ich das sichere Gefühl, dass SP1 richtig gehandelt hat, als sie auf Pauls Spiel eingestiegen ist. Möglicher Weise habe ich ihren Ärger und ihre Gereiztheit übernommen, damit das möglich für sie wurde… Jedenfalls scheint das Spiel die Möglichkeit eröffnet zu haben, dass Paul jetzt nachdenken kann' (Ftb4$_F$).* Sie wiederholt ihre Vermutung von zuvor, dass er so wütend geworden wäre, weil Willy genau das gesagt hätte, was er sich auch denke. Paul schaut zu Boden und antwortet: ‚Warum is des so? Bin i wirklich so behindert?'" (Bp4$_F$).

Nachdem Paul den Raum verlassen hat, eilt er hinaus ins Freie. Seine Anspannung scheint immer noch sehr hoch zu sein – er tritt gegen einen Baum. SP1 versucht mit ihm zu sprechen. Sie stellt einen Bezug her zu der Stunde in der vergangenen Woche, als Paul gesagt hat, dass er behindert und deppert sei. Sie teilt ihm ihre Vermu-

tung mit, dass er gerade deshalb so wütend auf Willys Einwurf geworden sei. Er widerspricht ihr nicht, kann allerdings noch nicht mit ihr sprechen und geht wieder weg. Er geht wieder ins Haus1 und läuft in den Keller, wo er ihr davon läuft. Anfangs wirkt das provokant, wandelt sich aber innerhalb kurzer Zeit zu einem Spiel, an dem beide beteiligten Personen freudig teilnehmen. Als SP1 Paul austrickst und laut sagt: „So, aber jetzt hab ich dich“, entwickelt sich in mir das Bild eines Spiels zwischen Mutter und Kleinkind, in dem sich das Kind spielerisch von der Mutter fortbewegt, sich letztlich aber wieder in ihre schützenden Arme begibt, wobei es Teil des Spiels ist, dass es so aussieht, als habe die Mutter das Kind gefangen. Paul könnte damit seine unbewusste Wunschvorstellung spielerisch inszenieren, in einer Situation, in der er wütend ist und außer sich zu geraten droht, doch letztendlich aufgefangen und gehalten zu werden. Nach diesem Spiel lässt Paul sich bereitwillig auf ein Gespräch ein.
Auf Seiten der Sozialpädagogin vollzieht sich ebenfalls eine Veränderung während dieser Sequenz. Eingangs wirkt sie engagiert, um Paul bemüht, ihn zu einem Gespräch auffordernd, ihn begleitend und schützend. Als er ihr dann zurück ins Haus davon läuft, scheint sie sich erst zu ärgern. Nichts desto Trotz steigt sie schließlich auf das Spiel ein und benimmt sich wie die Mutter eines Kleinkindes, die ihrem Kind nur langsam folgt, damit es die Erfahrung der Getrenntheit machen kann, um es am Ende wieder zu sich zu nehmen. Im Gespräch erinnert sich SP1 bei der Frage, welche Situationen sie besonders berührt hätten, unter Anderem an den emotionalen Wechsel von der Gereiztheit zum lustvollen Miteinander in dieser Szene:

„Das war irgendwie komisch. Zuerst hat’s mich unendlich genervt, dass er mir jetzt davonrennt und ich so einen sinnlosen Affentanz mit ihm aufführen muss. Ich hab mir schon überlegt, ob ich einfach gehen soll… zurück zu den Anderen und ihn stehen lassen… das hab ich mich aber nicht getraut… da war ich dann doch zu nervös. Es war mir wichtig, wieder mit ihm ins Gespräch zu kommen, damit ich einschätzen kann, wie er jetzt drauf ist. Ich hab ihn auch nicht allein lassen wollen mit seinem Grant. Tja (lächelt) und dann hat’s angefangen Spaß zu machen. Irgendwie bin ich da plötzlich reingekippt und hab mitgespielt… ich weiß nicht, vielleicht war das aber auch ganz gut so – nachher war der Paul dann richtig gelöst und offen“ (G_{SP1}).

SP1 spricht an, dass sie das Gefühl hat, dass es für Paul wichtig gewesen sei, dass sie auf das Spiel eingestiegen ist. Möglicher Weise zeigt das, welchen Mangel resp. Nachholbedarf in Hinblick auf Gehalten-Werden und daraus resultierendem Vertrauen in Andere und in Beziehungen er hat, den er auf diese Weise zeigt. Die Art und Weise seines Ausdrucks löst jedoch zuerst Ärger in SP1 und auch in mir als Beobachterin aus. Es ist schwer auszuhalten und zu verstehen, dass sich ein 17-Jähriger wie ein Kleinkind benimmt, davonläuft und zu spielen beginnt. Man fühlt sich als Gegenüber eher provoziert und verhöhnt. Wie schwer das auszuhalten ist, lässt sich daran erkennen, dass SP1 hier zum zweiten Mal formuliert, dass sie den Impuls gespürt hätte, Paul einfach stehen (alleine) zu lassen. Ich denke aber, dass es sehr wichtig ist, in der

Arbeit mit einem Jugendlichen mit einem derartigen Defizit, dennoch bei ihm zu bleiben und Räume und Möglichkeiten zu schaffen, in denen ein solch spielerischer Umgang mit seinen Ängsten und Wünschen möglich ist, in denen beispielsweise die Realität seines Alters gleichsam suspendiert wird und die Szene gemeinsam durchgespielt und erlebt werden kann.

Nun aber zurück zur Frage nach dem Scheitern oder Gelingen der Übungen. Ich habe versucht zu zeigen, inwiefern vordergründig unzureichend erscheinende Mitarbeit und Auseinandersetzung auf den zweiten Blick sehr wohl als sinnvolle und tiefgreifende Arbeit verstanden werden kann. Im Rahmen der beschriebenen Übungen denkt Paul über sich selbst nach und versucht das auch im Rahmen seiner momentanen Möglichkeiten zum Ausdruck zu bringen. Gleichzeitig entfaltet sich auch ein intensiver Beziehungsprozess zwischen Paul und vor Allem SP1. Sie übernimmt unterstützende und schützende Funktionen, was dazu führt, dass er mit ihr mitgehen kann, dass er sich auf Gespräche einlassen kann. Vielleicht hängt es auch mit dieser Beziehung zusammen, dass Paul sich sequentiell auch anderen Personen anvertrauen kann, wie beispielsweise in der Situation, in der er mit mir über sein Erlebnis an der KJPP erzählt. In diesem Sinne ist viel gelungen, wofür das Projekt den Anstoß und den Rahmen gegeben hat!

Eine Übung, die nicht nur mit Paul, sondern insgesamt nicht gelungen ist, möchte ich an dieser Stelle noch erwähnen: das so genannte Coolness-Tagebuch. In den Stunden wurden zwar Ziele für die folgende Woche formuliert, deren Einhaltung oder Nichteinhaltung der Jugendliche an jedem Tag schriftlich hätte festhalten müssen. Das Tagebuch wurde nur in den wenigsten Fällen, dann auch nicht vollständig ausgefüllt und zu einem Großteil gar nicht gemacht. Ich denke, dass diese Form der Selbstreflexion und Selbsteinschätzung zu „weitmaschig“ ist für Jugendliche auf dem hier beschriebenen Strukturniveau. Diese Jugendlichen benötigen eine Person, die mit ihnen einen Einschätzungsbogen entwirft und im Sinne eines Hilfs-Ich mit ihnen den Prozess der Einschätzung durchläuft. In diesem Kontext verweise ich auf das engmaschige und individuell abgestimmte Konzept des Verhaltensrasters, auf das ich im nächsten Kapitel näher eingehen werde.

3.2.5 Die Eröffnung von Spiel- und Reflexionsräumen

Ich habe behauptet, dass durch den Rahmen der vorgegebenen Übungen innerpsychische (Reflexions-)Räume eröffnet werden können. Um das zu zeigen, werde ich ausführlich auf die Tierübung eingehen, die ich im Kapitel über den Zusammenhang zwischen Angst und aggressivem Verhalten bereits erwähnt habe:

„Paul sagt zu Willy: ‚Gemma durchs Fenster!' Willy sagt, er habe Bauchweh und müsse aufs WC. Er geht. Auch Paul verlässt den Raum. […] 5 Minuten später kommen beide Jugendlichen wieder zurück. Willy setzt sich mit dem Gesicht zur Wand, Paul sitzt den Sozialpädagoginnen gegenüber. SP1 kündigt die Tierübung an. Sie erklärt kurz und legt dann ein Tierbild nach dem anderen in der Mitte auf den Boden. Die Jugendlichen sind aufgefordert, zu jedem Tier zu sagen, was ihnen dazu einfällt. Jedes Mal, wenn sie ein Bild auf den Boden legt, lacht Paul laut auf und sagt den jeweiligen Tiernamen. Willy sitzt mit dem Rücken zu den Anderen und nimmt nicht teil. […]
Zum Wolf meint Paul, dass dieser schön sei und lacht. SP1 schaut SP3 an und fragt, was dieser zum Wolf einfalle – diese antwortet, dass sie es faszinierend finde, dass Wölfe in hochorganisierten Rudeln leben und – besonders interessant – bei den Wölfen die Tanten die Jungen aufzögen. ‚Echt?' fragt Paul nach und schaut von SP1 zu SP3 und wieder zurück. Er schaut in dieser Situationen sehr lange in die Gesichter der beiden Frauen. *‚Vielleicht überlegt er, ob die beiden in gewisser Weise ‚Tanten-Funktion' für ihn haben?' (Ftb1.1$_F$).* SP3 bestätigt. SP1 merkt an, dass sie es sehr interessant finde, dass sie zwar wüsste, dass Wölfe in Rudeln leben, das Bild aber trotzdem Einsamkeit in ihr auslöse. SP3 verweist auf den sprichwörtlichen ‚alten, einsamen Wolf'. SP1 nickt. Paul murmelt: ‚…schon cool!' ‚Was ist cool?' fragt SP3. Paul erwidert: ‚Na der Wolf… so schön und gefährlich.'
Zum Bild des Bären fällt ihm ein, dass dieser besonders stark und so groß sei. (Dabei macht er große Bewegungen mit seinen Armen, um zu zeigen, wie groß ein Bär sei.) Er fragt: ‚Is der auch schnell? Kann ich vor dem davon rennen?' SP3 meint, dass sie schon glaube, dass Bären schnell seien und beim Laufen sehr viel Masse in Bewegung komme. ‚Dann kletter ich auf einen Baum, wenn ich Angst hab', sagt Paul. ‚Der Bär kann aber auch klettern', erwidert SP3. SP1 fragt Paul, welches Tier ihm besser gefalle – der Bär oder der Wolf. Er antwortet schnell: ‚Der Wolf!' Auf die Nachfrage, warum, meint er, der Wolf gefalle ihm besser, weil er schöner sei. Als SP1 die Maus auflegt, lacht Paul besonders lang. Er zeigt mit dem Finger auf das Bild und sagt drei Mal: ‚Maus!' *‚Paul imponiert hier wie ein kleines Kind zur Zeit des Spracherwerbs, dem ein Bilderbuch gezeigt wird und das mit großer Freude und mit dem Finger auf die Bilder zeigend, die Namen der gezeigten Inhalte ausstößt und vor sich hersagt' (Ftb1.1$_F$).*
Dann erzählt er, dass er einmal eine Maus mit Rattengift getötet habe, auf ein Steckerl gespießt und ins Feuer gehalten habe. Bei dieser Erzählung lächelt er versonnen. SP3 fragt ihn interessiert, was die Motivation war, das zu tun. Er sagt, er hätte einfach wissen wollen, wie das ist. ‚Aha, Neugierde also…', sagt SP3 darauf. ‚Ja… und dann hat man die Knochen, das ganze Gerippe und so g'sehen… ur klein und so!' ‚Ja ganz fein und verletzlich, gell?' sagt SP3 darauf. Er fügt hinzu: ‚I hab auch Angst vor der Maus. Es gibt da so große, oder (deutet mit den Händen ca. 40cm an)?' SP3 meint, dass er vielleicht eine Bisamratte meine. Er sagt: ‚Na, Maus – schwöre! …und hat ur spitze Zähne… so' und deutet mit Zeige- und Mittelfinger lange Zähne an. ‚Da bin i amal heimg'angen… war besoffen und so… mit an Freund und da hab i so a Viech g'sehn… i hab mi ur g'fürchtet. Da is so a Bach und da war's!' ‚Und was hast du dann gemacht?' fragt SP3. ‚Davong'rennt', sagt er, wobei er mit dem Kopf wackelt. Er wirkt aufgeregt und unruhig. Als er sich etwas beruhigt hat, fügt er hinzu: ‚Mein Freund hat aber eh immer a Puffn eing'steckt, da kann ma so a Viech erschießen… so!' (macht mit ausgestrecktem Zeigefinger eine Bewegung als würde er mit einem Revolver schießen). Er lacht leise vor sich hin. ‚Ja voll – hat immer a Puffn eing'steckt… so!' (zeigt mit der rechten Hand an seinen Hosenbund). ‚Darf man das?'

fragt er. ‚Nein', ist die Antwort der Sozialpädagoginnen. ‚Aha… hab i eh g'wusst', antwortet Paul und neigt seinen Oberkörper nach vorne. Dabei wackelt er leicht von links nach rechts.
Nach einigen Sekunden fragt SP3, was denn los sei. Er murmelt: ‚Scheiße… halt!' ‚Was ist Scheiße?' hakt die Sozialpädagogin nach. Er hält in der Bewegung inne, schaut kurz auf, senkt dann wieder den Kopf und sagt: ‚Mi dawischt sicher bald die Polizei… i bau viel Scheiße, Fr. SP3… hab scho so viel Blödsinn g'macht… ganz sicher, und dann komm i in Häfn… na, i werd' davonrennen, …alles Scheiße. War scho viel auf Polizei…!' SP3 schaut ihn an und sagt: ‚Gell, du hast viel Angst und weißt nicht, was werden wird aus dir.' Paul hebt den Kopf, schaut sie langsam an und nickt. ‚Ja, keine Ahnung …Scheiße! Waß ned…!' antwortet er. ‚Könn'ma jetz weitermachen?' fragt er und deutet auf die Tierbilder. SP3 antwortet: ‚Ja, gleich, ich find nur, dass es ganz wichtig und gut ist, dass du drüber sprichst, dass du Angst hast und dich fragst, wie es mit dir weitergehen wird. Das ist im Moment sicher ganz schwierig, aber du bist ja hier, damit du was lernst und einmal einen Beruf haben kannst, und damit wir gemeinsam an deinen Auszuckern arbeiten. Und es ist halt so, je mehr wir drüber sprechen und alles, was passiert gemeinsam auflösen, um so eher wirst du damit zurechtkommen lernen!' Paul steht auf, geht ein paar Schritte im Raum herum. Dabei ballt er seine Hände. Er geht zur Wand und schlägt drei Mal dagegen. Seine rechte Hand reibend, kehrt er zu seinem Platz zurück, setzt sich wieder hin und nickt mehrmals mit dem Kopf. (Mir ist unklar, ob er damit Zustimmung ausdrückt, oder den Kopf einfach nur so bewegt.) Er fragt wieder (drängend), ob sie jetzt mit der Übung fortfahren könnten. […]
Auch beim Tigerbild lacht Paul laut auf. Dann meint er, der Tiger sei sehr schön und sehr stark. Vor der Schlange habe er Angst, aber sie sei auch so schön. Er wirkt sehr unruhig, wackelt mit dem ganzen Körper und meint: ‚Scheiße – i geh jetz!' SP1 schaut ihn an und sagt zu ihm, dass sie sich das sehr anstrengend vorstelle, so intensiv zu arbeiten, zumal Willy nicht mitarbeite und er deshalb alleine sei. Er schaut sie ebenfalls an. SP1 wirft ein, dass sie es sinnvoll finde, zu vermeiden, dass Paul abhauen muss. Sie möchte die letzten beiden Tierbilder nur noch zum Anschauen auflegen, weil sie vermutet, Paul sonst in die Verweigerung (weil Überforderung) zu treiben. Er stimmt nickend zu, und auch SP3 meint, dass sie diese Variante gut finde.
Während der Übung (diese hat 30 Minuten gedauert) hat Willy seine Sitzposition verändert. Er hat sich samt seinem Sessel ca. 2 Meter nach hinten von der Gruppe wegbewegt und dabei sukzessive eine Drehung vollzogen, sodass er am Ende zwar hinter der Gruppe sitzt, ihr das Gesicht aber zuwendet. Diese Veränderung der Sitzposition hat ca. 15 Minuten gedauert und ist schleichend passiert.
SP1 erklärt nun (sie ist Paul zugewandt, dreht sich aber für kurze Augenblicke auch zu Willy hin beim Sprechen), dass jeder Jugendliche nun die Aufgabe habe, für sich zu entscheiden, welches Tier er in seiner Fantasie am Liebsten wäre, und dass dieses Tier dann ausgeschnitten, mit den Eigenschaften beschriftet und foliert werden sollte. Paul sagt: ‚I waß scho!' und deutet auf den Tiger. SP1 fordert ihn auf, sich vier Eigenschaften zu überlegen, dreht sich – wie nebenbei – zu Willy hin und fragt: ‚Magst du auch?' Er sitzt mit unbewegter Miene da und sagt etwas, das wie ‚Ja' und ‚Nein' gleichzeitig klingt. […] Schließlich kombiniert er das immer noch nicht verstehbare Wort mit einem Nicken und rückt seinen Sessel weiter zur Mitte. Er hat sich offenbar schon für den Wolf entschieden und stößt aus: ‚Wolf… wo is, gib her!' […]

Auf die Frage, warum er sich den Tiger ausgesucht habe, antwortet Paul prompt und sicher. Er nennt die Eigenschaften ‚stark', ‚schön' und ‚gefährlich'. […][32]
Beide Jugendlichen schneiden ihr Bild aus. Paul foliert mit SP3s Hilfe, Willy gemeinsam mit SP1.
Als Paul fertig ist, fragt er: ‚Und was is jetz damit?' und will es ihr reichen. Sie antwortet: ‚Das gehört dir', und er steckt es in die hintere Hosentasche seiner Jeans.[33] Alle vier Personen gehen wieder zu ihren Plätzen und setzen sich ruhig hin. Die Jugendlichen übertragen die Eigenschaften des ausgesuchten Tieres in ihre Unterlagen. Auf die Frage, welches Tier sie auf keinen Fall sein möchten, antworten beide sehr schnell und spontan. Paul will kein Reh sein, weil dieses erschossen würde (obwohl es gut schmecke); Willy will keine Maus sein, weil diese stinke. Willy ist mit seinem Sessel ein Stück weit zu den anderen hingerückt – er sitzt immer noch etwas außerhalb des Kreises, jedoch minimal" ($Bp1.1_F$).

Bei dieser Übung soll sich der Jugendliche überlegen, welches Tier er gerne wäre und warum. Um sich ernsthaft mit den zuzuordnenden Eigenschaften auseinander zu setzen, wird jedes einzelne Tier besprochen. Paul arbeitet alleine mit den beiden Sozialpädagoginnen, da der zweite Jugendliche die Mitarbeit verweigert. Über lange Zeit hinweg scheint er die volle Aufmerksamkeit für sich nützen zu können. Dabei fällt auf, dass Paul auch in dieser Situation kleinkindhaft wirkt – er deutet mit dem Finger auf das Bild und stößt mehrmals den zugehörigen Tiernamen aus. Dabei wirkt er sehr bei der Sache und scheint sich zu freuen.
„Nach einer ersten Irritation macht mich das in der Beobachtung sehr traurig und betroffen, weil deutlich spürbar wird, dass Paul in seiner Kindheit Vieles an wichtigen Lern- und Beziehungserfahrungen vorenthalten geblieben ist" ($Ftb1.1_F$).

Paul findet hier einen Rahmen und die Gelegenheit vor, wie ein Kleinkind zu agieren, was einerseits irritiert, andererseits aber einen Raum für die weitere Auseinandersetzung zu öffnen scheint. Bei einigen Tieren (Bär, Tiger, Schlange) geht es immer wieder einerseits um die Schönheit dieser Tiere und die Bewunderung für ihre Schönheit, Stärke und Gefährlichkeit sowie andererseits um ihre Bedrohlichkeit. Das Thema Angst taucht wiederholt auf.
Besonders bei der Maus zeigt Paul das oben beschriebene kleinkindhafte Verhalten, wobei er dann umschwenkt zu einer „blutrünstigen Maus-Schlachtungsgeschichte". Er erzählt von seiner Neugierde, wie das sei, wenn er diese Maus töte und verbrenne und von seiner Faszination angesichts des kleinen, feinen Mäusegerippes. Im Anschluss daran schwenkt er wieder um und berichtet von seiner Angst vor Mäusen, um im Anschluss daran von seinen Wochenendaktivitäten zu erzählen, die häufig mit de-

[32] Es ist bezeichnend, dass Paul dem Tiger (der Wunschfantasie) sicher und prompt positive Eigenschaften zuschreiben kann, sich selbst jedoch – wie im letzten Abschnitt gezeigt wurde – nicht.
[33] Alle Jugendlichen haben auch nach Ende der Stunde lange die folierten Tierbilder bei sich getragen oder in ihrem Kasten aufbewahrt. Nichts desto Trotz wurde in der Nachbetrachtung besprochen, dass es sinnvoller wäre, eine Lade für jeden Jugendlichen zu installieren, in der er seine Produktionen aus dem Projekt aufbewahren kann, um den Projektrahmen noch besser abzustecken.

linquenten Handlungen verbunden sind. Schließlich spricht er von seiner Angst vor einer Zukunft im Gefängnis, von seiner Angst, das Leben nicht zu meistern.

„Ich frage mich, ob seine Angst mit Schuldgefühlen verbunden ist, mit Zukunfts- und Versagensängsten jedenfalls. Letztere drückt Paul direkt und deutlich aus. Die Geschichte mit der Maus lässt mich über mögliche unbewusste Schuldgefühle nachdenken. Paul erzählt eine sadistische Handlung und gleich im Anschluss daran von seiner Angst vor Mäusen, die dann noch dazu riesig werden und lange, spitze Zähne bekommen. Einerseits bin ich irritiert von dieser Geschichte und vor Allem von Pauls versonnenem Lächeln, als er sie erzählt. Drückt dieses Lächeln Unsicherheit oder Lust aus? Es macht mir jedenfalls ein ungutes Gefühl und lässt mich in Richtung Perversität denken. Als ich das denke, bekomme ich Schuldgefühle… tue ich Paul hier nicht Unrecht? Die Sozialpädagoginnen reagieren auch gar nicht auf dieses Lächeln. Nach einigem Nachdenken vermute ich, dass auch die Sozialpädagoginnen vermeiden wollen, über die Tiefe von Pauls Störung nachzudenken. Ich nehme mir vor, im Interview nach den damit verbundenen Gefühlen der Sozialpädagoginnen zu fragen" (Ftb1.1$_F$).

Bemerkenswert ist Pauls prompte und sichere Antwort hinsichtlich der „Wunscheigenschaften" (vor Allem auch im Vergleich zu seiner zuvor beschriebenen Unsicherheit bezüglich seiner tatsächlichen Eigenschaften). Er bringt zum Ausdruck, dass er gerne „großartig" wäre – stark und gefährlich. Es zeigt sich eine Fantasie, die in der Realität nicht in der Großartigkeit erreichbar ist, sondern allenfalls in der Destruktivität. Des Weiteren thematisiert Paul hier den Wunsch nach Schönheit – ein Wunsch, der seinem Erleben seiner selbst – wie bereits dargestellt – diametral entgegen steht und nicht erreichbar erscheint. In dieser Sequenz wird jedenfalls Pauls Zukunftsangst evident. Lempp (2009) beschreibt diese Angst als zentral bei selbstwertunsicheren Jugendlichen in psychosozialen Problemlagen:

> „Über eine Angst vor einer Gefahr, die nicht ohne weiteres konkret erkennbar ist, sondern nur in der Vorstellung, in Gedanken besteht, kann man nicht mit jedem anderen wie über eine offenbare Tatsache sprechen. Es ist beschämend, eine solche Angst zu haben. Das gilt ganz besonders für selbstwertunsichere Jugendliche, für die es in jedem Fall eine Schande ist, Angst zu zeigen. Für diese Jugendlichen ist es eine Angst, die man nicht haben darf, die man aber auch nicht überwinden kann. Sie ist sehr belastend und verstärkt aggressive Tendenzen besonders stark" (Lempp 2009, 20f).

Dadurch, dass diese Angst keine konkrete, sondern eine vorgestellte (in die Zukunft weisende) Angst ist, kann der betroffene Jugendliche nicht vor ihr fliehen, „[…] und er kann sie auch nicht angreifen. Die Angst bleibt daher bestehen, ebenso wie die gefühlte, reaktive Aggressivität (ebd., 20).

Im Interview mit den Sozialpädagoginnen gehe ich wie angekündigt der Frage nach, wie sie die Maus-Geschichte erlebt haben:

„Also irgendwie war das gruselig, aber ich hab's schon auch toll gefunden, dass der Paul sie erzählt hat, …vor Allem weil er dann von seinen Wochenenden erzählt hat… was er da so aufführt mit seinen so genannten ‚Freunden' (deutet mit den Händen Anführungszeichen an). Das mit der Maus… und dem Aufspießen und so… da war's mir schon ganz mulmig…, da war ich froh, wie er dann ang'fangen hat mit den Wochenenden und so… da kann man besser drauf reagieren… aber, dass er fasziniert war, das kann ich auch schon irgendwie verstehen. Das hat mich dran erinnert, wie ich als Kind… tja, peinlich… (verzieht den Mund zu einem Grinsen) …also, wie ich und meine Freundinnen Heuschrecken die Haxen ausg'rissen haben und dann g'schaut, was passiert. Ich bin von meiner Mutter halt ziemlich g'schimpft worden dafür, dass das grausam ist und so… (hält kurz inne, fasst sich an die Stirn und scheint zu überlegen) …blöd, da hätt' ma eigentlich viel mehr auf den Paul reagieren müssen" (G_{SP3}).

Im Gespräch mit SP3 taucht wieder das Thema des kleinen Kindes auf, des kleinen Kindes, das mit seiner Umwelt experimentiert und dabei auch sadistische Akte setzt. Sie berichtet von ihrer eigenen Kindheit und erinnert sich, dass ihr erwachsenes Gegenüber damals schimpfend, aber auch erklärend auf solch grausame Experimente reagiert hätte. Das veranlasst sie zu dem Gedanken, dass sie in diesem Sinne stärker auf Paul hätte reagieren müssen, ihm eine entsprechende Rückmeldung geben hätte sollen. (Es liegt die Vermutung nahe, dass er solche Rückmeldungen und Erklärungen in seiner frühen Entwicklung wenn überhaupt, dann nur unzureichend bekommen hat.) Auf die Frage, was sie daran gehindert hätte, formuliert sie:

„Wahrscheinlich… ich hab's eh schon vorher g'sagt… es war mir ganz gruselig und ich war froh, dass er umgeschwenkt ist… und dann hab ich nimmer dran gedacht" (G_{SP3}).

Hier taucht wieder das „ungute, mulmige, gruselige" Gefühl auf, das auch in mir als Beobachterin aufgekommen ist. Es ist ängstigend, schmerzhaft und verstörend, bewusst über die Tiefe der Störung nachzudenken, und die Erleichterung ist manchmal groß, wenn die Situation und der Wechsel zu einem weiter außen liegenden, fassbareren Thema ein Ausweichen zulässt.

Später, ebenfalls in dieser Einheit ereignet sich die folgende Szene bei der Übung „Gewaltsituation". Der Auftrag ist, eine Gewaltsituation zu schildern und ein Bild dazu anzufertigen. Beide Jugendlichen verweigern das Zeichnen unter dem Hinweis, dass sie es nicht könnten und gar nicht wüssten, was das soll. Die beiden Sozialpädagoginnen modifizieren die Übung, indem die Jugendlichen erzählen sollen und sie selbst das Zeichnen übernehmen:

„Paul sagt: ‚Da is aber eh viel weniger Gewalt da als zu Haus!' SP3 fragt: ‚Bei dir zu Hause ist viel mehr Gewalt als an der STA?' ‚Ja', antwortet Paul. SP1 fragt langsam und leise nach: ‚Meinst du zu Hause bei dir, oder im Ort? Auf der Straße?' ‚Na… auf der Straße… nicht zu Haus… auf der Straße… so Türken gegen Österreicher und so… was is überhaupt alles Gewalt?'

SP3 sagt, sie könne erzählen, was für sie Gewalt sei – einen Teil davon… und schaut Paul fragend an. Er nickt. Sie schildert, dass z.B. für sie häufig die Stimmung an der STA schon gewalttätig sei – wenn jeder jeden schimpfe… auch Worte können Gewalt sein. Paul sagt darauf: ‚Naja, z'Haus… da schimpf i die Mama scho… aber die kann eh nix machen (grinst)… i bin amal auf sie losgangen wegen dem Geld und so… dann bin i ins Heim kommen… Scheiße!' SP3 nickt und sagt leise: ‚Hmm, das ist auch schon Gewalt…' ‚Ja eh', erwidert er, ‚aber ned so richtig… auf der Straße, da isses echt und so… Schlägereien und so… aber auch ur-geil, wenn ma g'winnt!' SP3 schaut ihn an und sagt: ‚Aber bringt das was? Und …ich find schon, dass Schimpfen und so auch echt ist!' Paul schaut sie an und zuckt mit den Schultern. ‚Aber die Straße is gefährlicher!' beharrt er. SP1 zeichnet einige schnelle Striche und spitze Formen in Rot auf das Papier. Willy hat sich bis jetzt nicht geregt. Als SP1 zeichnet, schaut er Paul an und grinst. SP1 lacht und sagt zu SP3: ‚Du, jetzt glauben's wir sind endgültig deppert worden!' SP3 lacht zurück: ‚Des glauben's oft… is ja auch OK…' Die Jugendlichen lächeln ebenfalls und schütteln ihre Köpfe.
SP3 fragt, ob sie nicht von ihren Sesseln runterkommen wollen um mitzumachen, was beide kopfschüttelnd verneinen. Paul setzt wieder an zum Erzählen: ‚Ich hab… ich hab…', er stockt und setzt erneut an. ‚Bei uns gibt's ur vü Schlägereien im Ort… so zwischen Türken und Österreicher.' SP3: ‚Und du bist dabei?' Er nickt. ‚Ja, bei die Türken', sagt er leise. Er macht eine kurze Pause und erzählt weiter, dass diese Schlägereien sehr arg seien und sehr oft vorkämen. Er schaut zu Boden und sagt: ‚I hab amal mein besten Freund zamg'schlagen. Der is am Boden g'legen und i hab voll hintreten…' (Er deutet mit den Füßen Tritte an und macht mit geballten Fäusten Handbewegungen, als würde er jemanden schlagen. Dabei dreht sich sein ganzer Oberkörper im Sitzen aus der Hüfte heraus.). SP1 fragt nach: ‚Und dann?' ‚Dann war er nimmer mein Freund!' ‚Das kann ich mir vorstellen', sagt SP3 leise und schaut auf. Sie hat während Pauls Erzählung zu zeichnen begonnen. Die Zeichnung schaut aus wie ein Atompilz. Sie hat die Kreide sehr langsam bewegt und wirkt sehr traurig. ‚War er im Spital?' fragt SP3 weiter. ‚Nein', antwortet Paul, ‚…das nicht, aber mein Freund is er nimmer. Oida – war mein bester Freund!' Er schweigt kurz. SP3 fragt, warum er das gemacht hätte. ‚Es war a Schlägerei und i war bei die Türken und er bei die Österreicher. Und die haben g'sagt, i soll und i hab's g'macht', sagt er und macht wieder mit Armen und Beinen die entsprechenden Bewegungen. ‚Hast du versucht, dich zu entschuldigen?', fragt SP3. ‚I hab mi no nie entschuldigt (laut) – außer jetz bei dem Betreuer von der KJPP!' (leise) ‚Und wie war das für dich?' fragt SP1. ‚Ur Scheiße… aber schon gut…' Er wirkt erstaunt, nahezu fassungslos, als er sagt: ‚…und der hat mir echt viel Glück für mein Leben g'wünscht, echt, voll, das is ein guter Mensch, das könnt i ned!'
Dann fügt er noch hinzu, dass er selbst noch nie eine Entschuldigung angenommen habe – er wird von den Sozialpädagoginnen darauf hingewiesen, dass das vielleicht auch damit zusammenhängen könnte, dass er selbst sich nicht entschuldigen könne. Sie meinen einstimmig, dass die Situation mit dem KJPP-Betreuer vielleicht eine Richtungsänderung sein könnte. Er nickt und hat dabei einen sehr aufmerksamen, ernsthaften Gesichtsausdruck" ($Bp1.1_F$).

Auffällig ist hier die Auseinandersetzung mit der Frage, was denn nun „echte Gewalt" sei. Für Paul scheinen nur die Schlägereien auf der Straße als Gewalt zu gelten. Erst betont er, dass diese „ur-geil" wären, wenn man gewinnt; später erzählt er von der

Sinnlosigkeit der Schlägereien und von dem damit verbundenen Schmerz, wenn er das Zusammenschlagen seines ehemals besten Freundes schildert. Die Gewalt, die bei ihm zu Hause stattfindet bzw. stattgefunden hat (durch ihn, durch den Vater, durch die Mutter) deutet er zwar an, tut sie aber als „ungefährlicher" ab.
Die plastische Schilderung des Zusammenschlagens seines besten Freundes und der Folgen („… aber mein Freund is er nimmer" – er hat die Gruppenzugehörigkeit über die individuelle Freundschaft gestellt) und das Aussprechen der Unmöglichkeit, sich zu entschuldigen bzw. Entschuldigungen anzunehmen, dürften ihn daran erinnern, dass er auch den Betreuer der KJPP lustvoll niedergeschlagen und -getreten hat. In diesem Zusammenhang erlebt Paul erstmals eine Entschuldigung seinerseits, die ihn in Erstaunen versetzt, da sie vom betroffenen Gegenüber angenommen wird, womit er scheinbar nicht gerechnet hat.
Am Ende des ersten Kapitels habe ich beschrieben, dass Paul nach dem Ende dieser Stunde die Bewegung des Zurück-Gehens ins Haus3 dazu nützt, mit mir (als außenstehender Beobachterin) über die Entschuldigung an der KJPP ausführlicher zu sprechen. Das lässt die Vermutung zu, dass ihn diese Geschichte sehr beschäftigt, und dass ihm die vorangegangene Auseinandersetzung (angestoßen durch die Übung „Tiere" und die Gespräche, die sich daraus entwickelt haben) es ermöglicht, noch weiter auf das einzugehen, was ihn bewegt.
In diesem Sinne spreche ich hier von der Eröffnung von Denk- und Reflexionsräumen. Natürlich sind solche Prozesse auch im Alltag möglich und beobachtbar. Ich denke jedoch, dass es zu einer besonders intensiven Auseinandersetzung kommen kann, wenn ein eigens dafür geschaffener Rahmen geboten wird. Die Aufgabe im Alltag ist es dann, die dort begonnenen Prozesse immer wieder aufzugreifen, an Hand von Alltagssituationen transparent und im Hier und Jetzt versteh- und erlebbar zu machen.

3.2.6 Zusammenhänge suchen – Die Arbeit mit der Lebenskurve

Eine Übung, mit der darauf abgezielt wird, über die eigene, bisherige Lebensgeschichte nachzudenken, ist die so genannte „Lebenskurve". Kinder und Jugendliche, die in Gewaltsituationen aufwachsen oder aus diesem Grund früh und immer wieder fremd untergebracht waren, wissen häufig nur sehr wenig über ihren bisherigen Lebensweg (vgl. Gahleitner 2011, 83). Die Arbeit mit Lebenskurven oder Lebensbüchern eröffnet eine Chance,

> „[…] sich ‚Teile der verlorenen Lebensgeschichte zurückzuerobern' […]. Das Erzählen hilft nicht nur dem Wiedererinnern, feststeckende vage alte Erfahrungen können sich auch wieder ‚verflüssigen […] zu fühlbaren und emotionalen Ereignissen. Das Lebensbuch bietet […] Anreize über die eigene Person, die Herkunft und das bisherige Gewordensein nachzudenken und dabei Erlebnisse und Erfahrungen zu erinnern, zuzuordnen und in einen Zusammenhang zu bringen' […]. So können Kinder

bzw. Jugendliche verstehen lernen, ‚dass es nicht [ihre] Schuld war, dass das familiäre Zusammenleben gescheitert ist' […] oder Gewalt vorherrschte" (ebd.).

Nachdem sich der Jugendliche zuvor in unterschiedlichen Übungen damit auseinander gesetzt hat, wie er sich selbst wahrnimmt, geht es in dieser Übung darum, die eigene Lebenskurve mit Tief- und Höhepunkten, die benannt und besprochen werden, zu zeichnen. Ziel ist es, einen Zusammenhang herzustellen zwischen (vergangenen) Ereignissen, damit verbundenen Gefühlen und daraus resultierenden Handlungs- und Verhaltensweisen.

„SP1 wirft einen Blick in die Unterlagen und sagt, dass nun die Lebenskurve dran wäre. Paul schaut sie fragend an. Sie sagt, sie werde ihm das eh näher erklären.
Er sitzt neben Hakim am Boden. Sie kniet sich zu ihm und erklärt ihm, dass die einfachste Möglichkeit wäre, Höhe- und Tiefpunkte, die er erinnern würde (die ihm als erstes einfallen) einzuzeichnen und diese dann zu verbinden. Er schaut die Unterlagen an und fragt: ‚Wie soll i des machen? I mach des ned!' und schiebt das Papier zur Seite. SP1 nimmt es in die Hand und sagt, dass sie ihm helfen würde und den ersten Eintrag für ihn machen würde. Sie zeigt an die entsprechende Stelle auf der Seite und fragt ihn, ob er im Kindergarten gewesen sei. Er nickt: ‚Ja, i glaub scho… ja, oh ja, ganz sicher. I war scho im Kindergarten.' Sie fragt ihn, ob er wisse, wie es ihm im Kindergarten gegangen sei. Er antwortet schnell und sicher: ‚Gut'. Sie nimmt den Stift und vereinbart mit ihm, wohin sie den Punkt machen soll. Er deutet auf eine Stelle oben im positiven Bereich. Sie macht dorthin einen Punkt und fragt, warum es ihm denn im Kindergarten gut gegangen sei. Er antwortet: ‚Dort hab i immer g'schlafen!' Sie gibt ihm den Stift und sagt: ‚Schreib das mal auf!' und schiebt ihm die Unterlagen zu. Er schreibt und schaut sie dann fragend an. Sie schaut ihn zweifelnd an und fragt ihn, ob er im Kindergarten wirklich immer geschlafen hätte. Paul zuckt mit den Schultern und sagt: ‚Waß ned, is scheißegal!'. (Ist sein Leben *wert*, daran erinnert zu werden?) SP1 schaut ihn an und sagt, dass sie das gar nicht egal finde und meint, dass es aber nichts machen würde, wenn er sich jetzt nicht erinnere. Sie bietet ihm an, später in seinen Unterlagen nachzuschauen, ob da etwas über seine Kindergartenzeit drinstehen würde. ‚Das geht?' fragt Paul erstaunt und schaut ihr für einige Sekunden direkt ins Gesicht. SP1 bejaht; Paul wendet sich schnell wieder seinem Papier zu und sagt: ‚Scheißegal, jetz Schule!' SP1 fragt ihn, wie es ihm in der Volksschule gegangen sei. Er sagt, dass die Umstellung sehr schwer für ihn gewesen sei. An der Grenze zwischen positivem und negativem Bereich macht er einen Punkt beim Übergang Kindergarten-Schule. Er hält inne, betrachtet das Blatt. Dann nimmt er es in beide Hände, knüllt es zusammen und wirft es zu Boden. ‚I mach den Scheiß ned!' stößt er aus, steht auf und verlässt den Raum. SP1 folgt ihm.
Auf dem Gang vor der Tür bleibt er abrupt stehen. Sie stellt sich neben ihn und fragt ihn, was ihn so belasten würde, dass er die Übung nicht fertig machen könne. ‚I waß ned, is ja wurscht', antwortet Paul, ‚…i wü afoch ned!' ‚Ich glaub, dass dir da irgendwas sehr schwer fällt… oder vielleicht fällt es dir schwer, dich zu erinnern…', sagt SP1 in fragendem Tonfall. Paul zuckt mit den Schultern und schüttelt leicht den zu Boden geneigten Kopf. SP1 nickt, greift ihm an die Schulter und sagt: ‚Weißt was, geh ma einfach eine kurze Runde, und dann schau ma weiter.' Paul sagt zu, wirft mir einen Blick zu und sagt, dass er aber nicht wolle, dass ich mitgehe; er wolle mit SP1 alleine sprechen. SP1 wirft mir einen fragenden und wie mir scheint bittenden Blick zu, und ich sage, dass ich hier warten würde. Paul nickt kurz und verlässt mit SP1 das Haus.

(SP1 berichtet im Anschluss an die Stunde, dass sie mit Paul eine kleine Runde durchs Areal gegangen sei, er aber kaum gesprochen hätte, außer, dass er nicht sicher sei, was er schreiben solle.)
Nach knappen zehn Minuten kehren SP1 und Paul in den Bewegungsraum zurück. SP1 holt einen frischen Vordruck der Lebenskurve aus ihrer Mappe und setzt sich neben Paul auf die Langbank. Die beiden sitzen sehr dicht beieinander. Sie gibt ihm das Papier sowie auch eine Unterlage und einen Stift. ‚Und jetzt?' fragt er. ‚Jetzt probieren wir's noch einmal', antwortet SP1 auffordernd und deutet auf die Stelle, an der er zuvor den ersten Punkt gemacht hat. Paul legt Papier, Unterlage und Stift neben sich auf die Langbank und steht auf, um das zusammengeknüllte Papier von zuvor aufzuheben. Dann setzt er sich wieder neben SP1, faltet das Papier wieder auseinander und versucht es möglichst glatt zu streichen. Er betrachtet es und macht auf dem neuen Papier die gleichen Punkte wie auf dem ersten, die er anschließend verbindet. Dann sagt er, dass sein Vater gestorben sei, als er sechs Jahre alt war und dass es ihm da sehr schlecht gegangen sei. ‚Lernen is ein Scheiß', murmelt er vor sich hin. Er macht einen Punkt sehr weit unten. In der Mitte des Hauptschulalters macht er einen weiteren Punkt sehr weit unten. Als SP1 nachfragt, was ihm dazu einfalle, sagt er: ‚Lernen war scheiße und wegen meinem Vater' – er schreibt selbstständig dazu: ‚Lernen/Trauer'. Er bemerkt dazu: ‚Alles war Scheiße dann… hab ned lernen können, nix verstanden… bin immer abg'haut. Und daheim… ja da war's auch Scheiße immer.' ‚Wieso?' fragt SP1. ‚Na Scheiße eben, ohne Papa und so…' ‚Der hat dir und deiner Mama wahrscheinlich gefehlt', sagt SP1 fragend. Paul schaut zu Boden und nickt. ‚Ja, mir schon.'
Dann macht er einen Strich, der nach oben führt, den er allerdings wieder durchstreicht. Als SP1 fragt, was das bedeute, sagt er: ‚Hab die STA vergessen.' Dann fragt SP1, wie es ihm gegangen sei, als er an die STA gekommen sei und deutet an die entsprechende Stelle im Zeitkontinuum. Er sagt: ‚Ned gut!' und macht einen Punkt weit unten, allerdings höher als den Vorherigen. Da schreibt er STA dazu. Er erzählt, dass es ihm damals nicht gut gegangen sei, in XX und YY sei es ganz schrecklich gewesen und zu Hause hätte er auch nur Ärger gehabt. SP1 nickt und fragt, ob er das näher beschreiben könne, was er brüsk verneint. Dann fragt sie, wie es ihm denn jetzt gehe. Er macht am Ende des Kontinuums einen Punkt ganz weit oben und schreibt dazu: ‚Freunde'.
In dem Moment hat SP3 eine Auseinandersetzung mit Hakim, der aufsteht und sagt: ‚I geh rauchen!' SP3 verneint. Er antwortet: ‚Geh scheißen', und fordert am Weg zur Tür Willy auf, mit ihm zu kommen. Die Einwände der Sozialpädagoginnen kommen nicht bei den beiden Jugendlichen an, sie gehen. SP1 und SP3 wechseln einen Blick. SP3 meint, dass die beiden gleich wieder da sein würden und wendet sich interessiert Pauls Lebenskurve zu. Sie benennt die von ihm eingezeichneten Punkte. Er wirft immer wieder einen Blick zur Tür und scheint mit sich zu ringen, ob er auch den Raum verlassen soll. SP1 beobachtet ihn und spricht diesen Eindruck aus. Er grinst sie an und meint, dass das stimme, er aber trotzdem da bleiben würde. ‚OK', antwortet sie und lässt es dabei bewenden. […]
Sie schaut auf die Uhr und meint, dass sich nur noch die Abschluss-Runde ausginge. […] Paul nickt und sagt, dass es ihm ‚eh gefallen' hätte. SP3 fragt nach, warum es ihm gefallen habe, was ihm gefallen habe, worauf er keine Antwort geben kann. SP1 schaut ihn lange an und betont, wie toll sie es finde, dass er so gut durchgehalten hätte, obwohl es sicherlich wieder sehr schwierig für ihn gewesen sein müsse. Er nickt und sagt: ‚Na ja, aber reden is eh gut'" ($Bp4_F$).

Auch hier zeigt sich das bisher gewohnte Bild: Paul sagt, er werde die Übung sicher nicht machen. SP1 scheint zu vermuten, dass er sich nicht auskennt und hilft ihm. Sie stellt klare, gezielte Fragen, die er zu beantworten in der Lage ist und macht für ihn den ersten Punkt nach seiner Anweisung. Den zweiten Punkt zeichnet er selbst ein. Dann zerknüllt er das Papier, wirft es weg und verlässt den Raum. Ich halte den Zeitpunkt dieser Reaktion nicht für zufällig, der nächste Eintrag wird sich auf den Tod seines Vaters beziehen. In dieser Sequenz fordert Paul ein, alleine mit SP1 sprechen zu können, was meinem Gefühl nach dringend zu gewähren ist. Er wirkt aufgewühlt, und ich finde es in dieser Situation gut, dass er formulieren kann, was an Kontakt er möchte und was er braucht. Dass er nicht mit SP1 spricht, sondern sie „nur“ eine Runde mit ihm geht, tut meinem Verständnis nach der Intensität des Geschehens keinen Abbruch.

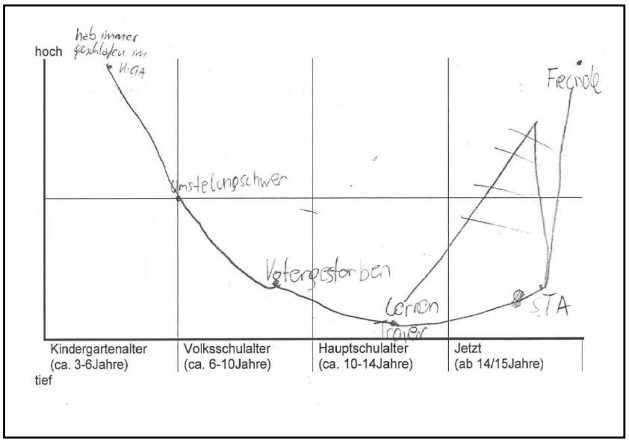

Abb8: Lebenskurve/Paul

Paul zeigt hier, wie sehr ihn die Auseinandersetzung mit seiner Geschichte belastet – so sehr, dass er das Papier (seine Kurve) vorerst zerstört und sich körperlich aus der Situation entfernt. Vermutlich erlebt er seine Geschichte genauso zerstörerisch für ihn selbst. Dass SP1 ihn in dieser Sequenz wieder durchgehend begleitet, scheint sehr hilfreich für ihn zu sein. Das drückt er auch darin aus, dass er sie für sich haben möchte bzw. dass er mich in diesen Prozess nicht eindringen lassen möchte.[34]

Im Anschluss daran zeichnet er seine Kurve weitgehend selbstständig. Die Hauptthemen sind seine schulischen Schwierigkeiten und der Tod seines Vaters sowie die damit verbundenen Gefühle. Nach dem Ende der Hauptschulzeit macht er einen Strich nach oben, den er aber sofort wieder durchstreicht. Auf Nachfrage erzählt er schemenhaft von seinen Heimaufenthalten in XX und YY (die er nicht einzeichnet) sowie von seinen Problemen zu Hause, macht aber deutlich, dass er nicht darüber sprechen möchte. Vermutlich macht es ihn heute noch traurig und/oder wütend. Die Aufwärtsbewegung am Ende, nach dem Zeitpunkt seiner Aufnahme an der STA begründet er mit der Tatsache, jetzt Freunde gefunden zu haben. Wenn man das mit seiner Aussage am Ende des zitierten Protokollausschnitts – „[…] aber reden is scho gut“ – in Verbindung bringt, könnte man annehmen, dass die Beziehungs(neu)erfahrungen, die Paul an der STA mit anderen Jugendlichen sowie auch mit Sozialpä-

[34] Ich war in dieser Situation sehr unsicher, was das für die Durchgängigkeit der Beobachtung bedeuten würde, jedoch sehr sicher, dass ich Paul die Einzelsequenz mit SP1 zugestehen muss.

dagogInnen und TherapeutInnen macht, auch in seinem Erleben von großem Wert sind.
Es ist mir durchaus bewusst, dass der/die LeserIn angesichts des Beobachteten einwerfen könnte, dass hier die Reichhaltigkeit und Tiefe der Auseinandersetzung auf ein Minimum reduziert seien. Paul spricht nicht viel zu den einzelnen (belastenden) Ereignissen. An einer Stelle signalisiert er auch sehr deutlich, dass er nicht darüber sprechen will oder kann, womit sich die Sozialpädagoginnen zufrieden geben. In der bisherigen Darstellung sollte aber sichtbar geworden sein, wie eingeschränkt dieser Jugendliche in seinen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten ist. Unter diesem Aspekt ist es grundsätzlich schon nicht selbstverständlich, eine Kurve zeichnen zu können und besonders bemerkenswert, dass Paul selbstständig „Trauer“ schreibt und damit ganz klar ein Gefühl benennt. Ich denke, dass dies für ihn eine große Leistung darstellt, und dass die Übung ein Start für die weitere Auseinandersetzung sein kann. Ich vermute, dass für Letztere ein geschützterer, intimerer Rahmen notwendig wäre (beispielsweise die Einzelpsychotherapie oder ein Zweiergespräch mit der (Bezugs-)So-zialpädagogin). Diesen Rahmen stellt SP1 her: Am Abend desselben Tages nimmt sie sich die Zeit und schaut gemeinsam mit Paul in seinem Akt nach um nach Hinweisen auf seine Kindergartenzeit zu suchen. Dort steht, dass er im Kindergarten als unruhig, schwierig, laut und aggressiv beschrieben wurde. SP1 berichtet, dass Paul sehr betroffen reagiert habe. Er habe schließlich gesagt, dass er sich erst wirklich nicht erinnern konnte und jetzt glaube, dass er (obwohl er sich nach wie vor nicht deutlich erinnert) sich auch gar nicht erinnern möchte – der Papa sei oft besoffen und aggressiv gewesen, die Mama hätte immer viel geweint, und oft hätten er und seine Geschwister Prügel bekommen. Die Mama hätte aber auch viel geweint, nachdem der Papa an den Folgen seiner Alkoholkrankheit gestorben war – das hätte nichts verbessert, im Gegenteil – dann hätte sie auch noch so viel mit den Kindern geschrien.

3.2.7 Die Unmöglichkeit der Entspannungsübungen

Bevor ich mich dem Abschied von Paul zuwenden werde, möchte ich noch kurz auf die Entspannungsübungen eingehen, die in dieser Gruppe nicht durchführbar waren.[35] Ich erinnere auch daran, dass die Entspannung bei der im ersten Kapitel zitierten ersten Einheit der Gartengruppe von den SozialpädagogInnen „vergessen“ wurde. Das könnte auch mit einer Unsicherheit bzw. einer gewissen Angst der SozialpädagogInnen vor der Durchführung zu tun haben. Was meine ich hier für eine Angst? Ich denke, dass Entspannungsübungen mit einer gewissen Nähe und Intimität zu tun haben sowie auch eine gewisse Kohärenz der Person erfordert, die sich entspannen wollen

[35] Die Durchführung von Entspannungsübungen ist in allen fünf Arbeitsgruppen anfangs problematisch und muss modifiziert werden; die Verweigerung ist allerdings in der Farbgruppe am Konsequentesten.

sollte. Hier allerdings begegnet uns eine widersprüchliche Situation: Der Jugendliche *will* sich nicht zwingend und bewusst entspannen, er *soll* es. Das heißt, er fühlt sich in der Situation des Endes der Lektion „gezwungen" sich zu entspannen, was einen grundsätzlichen Widerspruch darstellt und somit eine „Unmöglichkeit" ist und Angst erzeugt. Gerade Paul macht besonders auf diese Unmöglichkeit aufmerksam:

„SP1 schaut auf die Uhr und meint, dass es Zeit wäre für die Abschlussrunde und die Entspannung. Sie sagt den Jugendlichen, dass sie sich je eine Matte nehmen sollten und erklärt kurz die Entspannung – sie werde Anleitung zum tiefen Atmen geben und dann eine kurze Geschichte vorlesen. Während sie spricht, richtet SP3 in der Mitte ein Tuch her, auf das sie eine große Kerze und Teelichter stellt. Ihre mitgebrachte Gitarre legt sie neben sich. Die Jugendlichen schauen fragend und irritiert. Sie schauen sich gegenseitig an und werfen den beiden Sozialpädagoginnen immer wieder kurze Blicke zu. SP3 erklärt, dass sie damit eine entspanntere, schönere Stimmung erzeugen möchte. Paul sitzt auf seinem Sessel, seine Knie wackeln hin und her; er schaut Willy an und fragt diesen: ‚Was soll des? Was machen die?' Als SP3 die Kerzen entzündet, stehen beide Jugendlichen nach einem kurzen Blickwechsel auf (sie haben sich keine Matten genommen, sondern sind in ihren Sesseln sitzen geblieben). Paul lacht kurz auf und sagt: ‚Oida, die ur Psychos, voll komisch…, die ur Psychos, echt. I krieg a Angst, Oida!' Die beiden Jugendlichen verlassen kopfschüttelnd und sehr schnell den Raum – es sieht tatsächlich aus wie eine Flucht.
SP3 und SP1 schauen sich an. SP1 sagt: ‚OK, das war ihnen jetzt zu viel – hätten wir uns eh denken können!' SP3 nickt. Beide lachen und stimmen darin überein, dass die Jugendlichen vermutlich eine solch nahe Situation schwer ertragen können. SP1 meint, dass sie es erstaunlich finde, wie intensiv Paul vorher mitgearbeitet hätte. Sie sei ganz erschlagen von seinen Geschichten – sie sei aber auch froh, dass es hier einen Ort gäbe, wo er das rauslassen könne. SP3 bestätigt das und fügt hinzu, dass es eigentlich schade sei, dass sie nicht vorher besser über die Entspannungsübung nachgedacht hätten. Eigentlich hätte es klar sein müssen, dass die Jugendlichen dabei nur abhauen können. SP1 nickt und fügt hinzu, dass es jetzt aber notwendig sei, die Jugendlichen wieder in den Raum zu holen.
Dann geht SP3 vor die Tür, trifft im Gang Paul und Willy und bittet sie wieder in den Raum für die Rückmeldungsrunde. Paul schaut sie von unten an, er wirkt fast ängstlich und tritt von einem Bein auf das Andere. Sie legt ihm die Hand auf die Schulter und sagt, dass nur noch die Rückmeldung dran wäre – dass die Entspannungsübung abgebrochen sei, sie würden sich für das nächste Mal etwas Anderes überlegen. Er nickt, schaut zur Seite und geht wieder in den Raum. Willy folgt ihm, SP3 geht hinter den beiden Jugendlichen wieder in den Bewegungsraum zurück. Die Jugendlichen bleiben vor ihren Sesseln stehen – sie setzen sich nicht mehr hin" ($Bp1.1_F$).

Die Sozialpädagoginnen haben sich vorbereitet und mit Kerzen, Decke u. Dgl. ausgestattet, um eine „schöne Stimmung" zu erzeugen. Was in der Planung nicht bedacht wurde, ist o.g. Widerspruch. Paul bringt deutlich zum Ausdruck, dass er die Aufgabe eindringend und ängstigend erlebt, wenn er die Sozialpädagoginnen als „Psychos" bezeichnet, die ihm mit ihrem Tun und der an ihn gestellten Anforderung Angst bereiten würden. Das Verlassen des Raums der Jugendlichen hat etwas Gehetztes und

wirkt tatsächlich wie eine Flucht und nicht nur wie reine Ablehnung. Die Angst, von Gefühlen überwältigt zu werden, kommt deutlich zum Ausdruck.
Wenngleich in vielen Gewaltpräventionsprogrammen Entspannungsübungen im Sinne von „kleinen Meditationen“ bzw. „Fantasiereisen“ propagiert werden, denke ich, dass damit besonders sorgfältig umgegangen werden muss. Der Jugendliche darf nicht mit derartigen Übungen überfallen werden. In Entspannungsmeditationen begegnet sich der/die Meditierende selbst in intensiver Art und Weise, was in unserem Fall vermutlich eher bedrohlich als entspannend ist. Aus diesem Grund werden in weiterer Folge die Abschlusssequenzen in jeder Gruppe auf andere Weise modifiziert: In den weiteren Einheiten der Farbgruppe erzählt jeweils ein Jugendlicher vor der Rückmeldungsrunde etwas aus dem Alltag, das ihm Spaß gemacht hat. Paul’s Geschichte bezieht sich auf ein Fußballspiel, in dem seine Mannschaft gewonnen hat.

3.2.8 Eine ergänzende Beobachtung – Abschied von Paul oder über den Prozess des Beendens

Die folgende Szene ereignet sich am Tag nach der letzten Einheit des Gewaltpräventionsprojekts außerhalb des Rahmens des Projekts.[36] Ich führe sie hier an, weil sie meinem Verständnis nach Einiges über die ängstigende innere Welt des Jugendlichen aussagt, weil sie nach Beendigung der Beobachtungen (nach Abschluss des Gewaltpräventionsprojekts) stattgefunden hat und so nicht meinen Blick als Beobachterin verstellt hat, weil ich sie als das „würdige Beenden“ des Projekts/Prozesses erlebt habe und weil sie mich sehr berührt hat.[37] Methodisch entspricht die Bearbeitung dieser Szene der „Work-paper-discussion“. Ich werde nun die (als Gedächtnisprotokoll am selben Tag niedergeschriebene) Abschiedsszene darstellen und anschließend zu einer Reflexion übergehen:
Paul ist an diesem Tag in der Früh abgehauen. Ich erfahre das, als ich vormittags zur Arbeit komme und er gerade von einem Sozialpädagogen an die STA zurück gebracht wird. Ich soll Paul übernehmen und betreuen,
„[…] bis er wieder in der Verfassung ist, in seine Arbeitsgruppe zu gehen. In dieser Zeit soll ich mit ihm seinen Sozialarbeiter, Hrn. F., anrufen, damit der mit Paul darüber spricht, dass dieser nicht zu Hause bei seiner Mutter wohnen könne und nach ZZ gehen solle. Wenn es möglich ist, soll ich auch mit ihm den heutigen Tag besprechen –

[36] Der Text entspricht in gekürzter Form einer Seminararbeit im Rahmen des Seminars „Emotionale Aspekte des Beendens“ bei Isca Salzberger-Wittenberg im Frühjahr 2009.
[37] Überdies ist der Wechsel aus der BeobachterInnenrolle in die Rolle der Betreuenden sehr spannend, zeigt diese Sequenz meinem Verständnis nach doch, dass ich im Beobachtungsprozess und im Prozess des Nachdenkens über das Beobachtete ein Stück weit gelernt habe, auch in der unmittelbaren Situation ein Grundmaß an Distanz zu halten, dem Jugendlichen neben den notwendigen Handlungen verstehend und gleichzeitig zurückhaltend zu begegnen und dennoch die Beziehung und Nähe stark zu erleben, ohne dass diese mich zu groben und überstürzten Interpretationen oder sogar Handlungen verleiten würden.

wie dieser funktionieren kann, ohne dass es zu weiteren Abgängigkeiten und/oder Eskalationen kommt.
Zuerst spüre ich Freude in mir, dass ich zufällig früher da bin und Paul in seinem Abschied begleiten darf – ich sage sofort zu. […] Vermutlich wird Paul in ungefähr zehn Minuten da sein. Ich gehe auf den Balkon und *es überfallen mich Zweifel, ob ich diese Situation gut meistern können werde. Ich denke daran, dass Paul oft vor mir davonläuft, dass er nur sehr schwer mit mir sprechen kann, was sich in seinen kargen Antworten und in seiner Unfähigkeit, Blickkontakt mit mir zu halten, ausdrückt. Ich bekomme fast Angst – es mögen wohl Versagensängste sein. […] Gleichzeitig bin ich sehr gespannt […]. Letztlich überwiegt die Freude, diese Aufgabe übernehmen zu können, unter Anderem weil ich mich daran erinnere, dass er im Zuge des Gewaltpräventionsprojekts manchmal an mich herangetreten ist, um zu besprechen, was ihn beschäftigt…*
Als ich das Haustor sich öffnen und schließen höre, verlasse ich den Balkon und gehe Paul und dem ihn begleitenden Sozialpädagogen entgegen. Auch die Fallführende Psychologin kommt aus ihrem Büro […] und geht Paul entgegen. Sie begrüßt ihn, als er vor ihr steht. Er weicht ihrem Blick aus. […] Anschließend erklärt sie ihm, dass ich ihn nun die nächste Zeit begleiten würde; wir werden gemeinsam Hrn. F. anrufen und dann schauen, wie lange er brauchen werde, um wieder zurück in die Arbeitsgruppe zu gehen. Er schaut zu Boden und tritt von einem Bein auf das andere. Ich schaue ihn an, auch meinem Blick weicht er konsequent aus. Er sagt zu allem ‚ja' mit durchgehend gesenktem Blick. Er wirkt sehr traurig, verunsichert und ängstlich. Auch ich begrüße ihn, fasse ihn an der Schulter an und führe ihn ins Büro. Ich habe den Eindruck, er kommt mir körperlich entgegen (er weicht meiner Berührung zumindest nicht aus) und lässt sich nahezu willenlos von mir zum Telefon bringen. Ich biete ihm einen Sessel an, den ich vor das Telefon stelle. Er setzt sich, und ich wähle die Nummer des Sozialarbeiters und schalte auf Lautsprecher.
Es läuft ein Tonband. […] Ich frage ihn leise, wann er denn abgehauen sei. Er antwortet: ‚In der Früh… Fr. Pav, i wü ned nach ZZ! Na… i geh ned nach ZZ!' Ich betrachte sein Gesicht und sage, dass ich es gut verstehen könne, dass er nicht schon wieder in eine neue Situation einsteigen wolle, dass ZZ aber eine Chance für ihn sei, weil er ja nicht bei seiner Mutter wohnen könne und auch noch nicht bereit sei für eine Arbeit draußen. Er senkt den Kopf und wiederholt: ‚I geh ned nach ZZ… i wü ned… i hau sicher ab!' […] Er nickt mit gesenktem Blick und steht auf. Wie ein gefangenes Tier geht er unruhig ein paar Schritte in dem engen Büro herum. Ich schaue ihn an und sage: ‚Bist sehr nervös, gell… das kann ich gut verstehen!' Er erwidert ganz kurz meinen Blick, senkt seinen dann wieder und sagt: ‚Die Fr. Fallführende wird dann sicher mit mir schreien, weil ich abg'haut bin!' Ich erwidere, dass ich das nicht glaube und erinnere Paul daran, wie freundlich und wohlwollend sie ihn zuvor begrüßt hat. Er nickt stumm, lässt eine Pause von einigen Sekunden und sagt dann: ‚Aber schimpfen wird's sicher!'
[…]. Diesmal erreichen wir Hrn. F. Ich gebe Paul den Hörer. Hr. F. begrüßt Paul freundlich; Pauls Antwort ist kaum zu verstehen; er murmelt ganz leise: ‚Hallo Hr. F.' Dabei schaut er sich unruhig im Raum um, wobei er seinen Oberkörper mit der Kopfbewegung dreht. Ich vermute, dass es ihm unangenehm ist, dass ich mithören kann und würde ihm das gerne ersparen. Es ist aber notwendig, dass ich das Gespräch höre, damit ich für die weitere Auseinandersetzung weiß, was Paul mit Hrn. F. bzw. was dieser mit ihm bespricht. *Als Pauls Blick mich streift, bin ich verunsichert, weil ich diese Situation selbst als unangenehm und mich als invasiv erlebe. Ich kann den*

Blickkontakt nur sehr kurz halten und zucke verunsichert mit den Schultern. Ich bemühe mich um ein Lächeln, was mir aber nicht gut gelingt – es passt wohl auch nicht zu der Situation. Gleichzeitig habe ich den Eindruck, dass Pauls Blick auch etwas Hilfesuchendes hat und vermute, dass es ihm lieber wäre, wenn ich mit Hrn. F. telefonieren würde. Es tut mir leid, dass er selbst diese Verantwortung übernehmen muss und verspüre in mir den dringenden Impuls, ihm den Hörer aus der Hand zu nehmen, um alles für ihn zu erledigen. Ich muss mich kurz abwenden, damit ich das nicht tatsächlich tue.

Hr. F. lobt Paul nach einer freundlichen Begrüßung für sein Zurückkommen; Paul nickt dazu und schweigt. Dann sagt Hr. F.: ‚Paul, du weißt aber eh, dass'd nicht bei der Mama wohnen kannst?!' Paul nickt wieder stumm. Hr. F. wiederholt seine Frage und Paul murmelt schließlich ein leises ‚Ja, eh…' Hr. F. spricht leise und langsam mit Paul, er weist ihn darauf hin, dass eine Unterbringung in ZZ eine Chance für ihn darstelle. Zu Hause bei der Mutter käme es doch immer wieder zu massiven Schwierigkeiten. Hr. F. betont mehrmals, dass in der Wohnung auch so wenig Platz sei und dass es unter Anderem deshalb häufig zu Reibereien käme. Er wiederholt seine Aussage mehrmals; seine Stimme bleibt gleichbleibend ruhig. Da Paul sich nur anhört, was Hr. F. sagt und nichts antwortet, sondern sich nur unruhig im Raum umschaut […], fragt Hr. F. schließlich: ‚Sag Paul, was sagst denn du dazu?' Paul gibt keine Antwort. Hr. F. wiederholt die Frage zwei Mal, wobei seine Stimme bei der zweiten Wiederholung etwas lauter und eindringlicher wird. Paul lässt wieder eine kurze Schweigepause, dann sagt er leise in fragendem Tonfall: ‚Hr. F. … i wü ned nach ZZ!?' Hr. F. erklärt wieder, dass ZZ eine Chance für Paul darstelle – eine Chance, wohnen und arbeiten zu können. Paul müsse eben noch Einiges lernen, und außerdem hieße das ja nicht, dass er für immer nach ZZ müsse – ZZ sei eine Übergangslösung. Paul schweigt, dann murmelt er wieder: ‚I wü ned nach ZZ… i werd dort abhauen… ganz sicher!' Hr. F. antwortet, dass Paul es in den Griff bekommen müsse, dass er immer gleich weglaufe, wenn ihm etwas Angst bereite. Paul murmelt vor sich hin: ‚I hab ka Angst… i wü ned!' *Beim Zuhören werde ich langsam ungeduldig. Als Paul zum x-ten Mal wiederholt, dass er ‚einfach ned wü' und Hrn. F.s Fragen nicht beantwortet, werde ich ärgerlich und denke mir: ‚Was ist mit ihm, versteht der denn gar nichts? So dumm kann er ja gar nicht sein!' Ich glaube, das macht alles keinen Sinn… warum ist er überhaupt wieder zurück gekommen?"*

Hr. F. geht auf Pauls oftmals wiederholte Aussage, dass er nicht nach ZZ wolle, nicht weiter ein, sondern spricht wieder darüber, dass Paul nicht bei seiner Mutter wohnen könne […]. Er nennt zwei Situationen aus der Vergangenheit, in denen Paul seine Mutter tätlich attackiert hat. Paul nickt und schweigt. Hr. F. wiederholt immer wieder, dass ZZ eine Übergangslösung sei und dass Paul dort weiter lernen könne, seinen Arbeits- und Lebensalltag in den Griff zu bekommen. […]. ‚OK, Hr. F., i geh nach ZZ… aber i fahr am Wochenende immer ham zur Mama', sagt Paul schließlich unvermittelt. *Es ist mir unklar, ob Hr. F. ihn überzeugt hat, oder ob er einfach das Gespräch beenden will.*

[…] Hr. F. fragt noch einmal nach: ‚Und… Paul… du gehst also morgen nach ZZ?' ‚Ja Hr. F.' murmelt der Jugendliche als Antwort. Dabei starrt er mit gesenktem Blick auf die Tischplatte. Als Hr. F. noch einmal nachfragt, wirft mir Paul einen schnellen Blick zu und bejaht die Frage noch einmal. Die seitlichen Blicke, die er mir zuwirft, wirken überaus gehetzt und ängstlich. […] Im letzten Moment sagt Paul schnell und leise: ‚Hr. F., ich hab noch a Frage… warum darf i ned zu meiner Mutter? I wü ned nach ZZ!' Hr. F. seufzt und meint, er habe es ihm doch gerade erklärt, es ginge einfach nicht und

ZZ sei momentan die einzige Alternative. ‚OK, OK', sagt Paul und starrt auf die Tischplatte, ‚i geh eh hin!' Dann verabschiedet er sich und legt auf, nachdem Hr. F. ihm noch viel Glück gewünscht hat. Nachdem er aufgelegt hat, sitzt er mit hängenden Schultern da und schaut das Telefon an. Dann dreht er den Kopf seitlich zu mir her und wirft mir einen kurzen Blick zu, um dann wieder zu Boden zu starren. Er wirkt traurig und hoffnungslos. *Ich bemerke, wie es sich in mir richtig zusammen schnürt und ich ihn am Liebsten in den Arm nehmen würde.*
Er schaut mich wieder von der Seite an und fragt mich leise: ‚Fr. Pav… könn'ma eine rauchen gehen?' Ich bejahe […]. Schweigend raucht er eine Zigarette, schaut mich dann über den Tisch hinweg kurz an und sagt: ‚I wü aber ned nach ZZ!' *Ich fühle mich ratlos – es wurde schon so viel mit ihm gesprochen. Ich überlege, ob es überhaupt einen Sinn macht, wieder mit der ganzen Litanei anzufangen und weiß einen Moment lang nicht, was ich tun oder sagen soll. Ich schaue ihn an und zucke mit den Schultern. Ich möchte etwas sagen, die Worte bleiben mir aber förmlich im Hals stecken.*
In dieser Situation hält er den Blickkontakt länger als sonst. Er schaut mich lange und fragend an, *was mich erst verunsichert. Dann denke ich mir, dass es auch irgendwie gut ist; ich bin einfach ratlos, weiß jetzt nicht, was ich sagen soll… ich hätte nur leere Floskeln parat, schon oft Gesprochenes. Vielleicht geht es aber jetzt genau darum, gemeinsam mit dem Jugendlichen ein Stück in die Hoffnungs- und Ratlosigkeit einzutauchen und ihn so in seiner Befindlichkeit zu begleiten. Es wird mir bewusst, dass meine Gefühlslage der Ohnmacht Pauls Erleben entspricht.*
Nachdem er ausgedämpft hat, schaut er mich wieder an und fragt mich direkt: ‚Fr. Pav, was soll i machen… i wü ned nach ZZ!' Ich erwidere seinen Blick (den er wieder halten kann) und sage, dass ich verstanden hätte, dass er nicht in diese Einrichtung gehen möchte, dass es aber keine andere Möglichkeit für ihn gebe. Seine Fallführende und sein Betreuungsteam hätten sich sehr lange damit auseinandergesetzt, was er weiter machen könnte. Er nickt und wiederholt, dass er aber nicht nach ZZ möchte, sondern heim zu seiner Mutter. ‚Weißt was, Paul', sage ich zu ihm, ‚wir drehen uns im Kreis. So könnten wir bis übermorgen weiter reden. Ich glaub, wir sollten jetzt einmal zusammenschreiben, was die einzelnen Punkte sind!' […]. ‚I wü aber ned schreiben', erwidert er und schaut zu Boden: ‚Is OK, du brauchst nur reden. Ich schreib halt für dich', sage ich zu ihm. Er schaut mich kurz an, nickt und sagt leise: ‚Danke!' […]
[…] Ich lege das Papier vor mich hin auf den Tisch, Paul sitzt mir gegenüber und schaut mich erwartungsvoll an. ‚OK', sage ich zu ihm, ‚hast du eine Idee, was wir jetzt aufschreiben könnten?' Er schüttelt den Kopf und zündet sich eine weitere Zigarette an. ‚Na gut, Paul', fahre ich fort, ‚probieren wir's einfach so, dass ich dir Fragen stelle und je nachdem, was du antworten willst und kannst, versuchen wir dann einige Punkte zusammen zu schreiben. OK?' Er nickt und schaut mich kurz an, bevor er wieder auf die Tischplatte starrt. ‚Also, wie schaut's aus, was wirst du morgen tun in deiner Vorstellung?' frage ich ihn. ‚I werd nach ZZ fahren', murmelt er mit gesenktem Blick. Ich teile ihm mit, dass ich als ersten Punkt aufschreibe: ‚Ich fahre morgen nach ZZ.' Er nickt. Ich frage weiter, wie er sich seinen Aufenthalt in ZZ denn vorstelle, was ihm am dortigen Tagesablauf denn besonders wichtig sei. Er antwortet, dass er dort arbeiten gehen, nach der Arbeitszeit aber unbedingt einen Ausgang haben wolle. Ich meine, dass er sich das mit den dortigen BetreuerInnen auszumachen hätte, dass ich aber denke, dass das sicher kein Problem sei, wenn er sich als verlässlich erweisen würde. Ich sage ihm, dass ich glaube, dass gerade in der Anfangszeit, die ja besonders schwierig für ihn sei (als ich ihn daran erinnere, wie oft er am Anfang seines Aufenthalts an der STA abgängig gewesen sei, weil diese neue Situation so bedrohlich ge-

wesen sei, grinst er mich kurz an), die BetreuerInnen ihm sicherlich Ausgangsbeschränkungen auferlegen werden, da sie ihn erst kennenlernen müssten usw. Dazu nickt er. Dann frage ich, ob er sich wirklich vorstellen könne, bzw. ob er wirklich vorhabe, nach seinen Ausgängen wieder nach ZZ in die Einrichtung zurück zu kehren. Er nickt wiederum. Als zweiten Punkt formulieren wir: ‚Ich bleibe für die Arbeitszeit in ZZ, dann: Ausgang und wieder zurück.'
Im Anschluss daran entsteht eine Schweigepause. *Ich habe den Eindruck, wir wissen beide nicht weiter*. Gerade, als ich krampfhaft überlege, was ich ihn denn weiter fragen könnte, um näher an den Kern seiner Ängste und Befürchtungen heran zu kommen, sagt er wieder: ‚I wü aber ned nach ZZ!' und starrt schweigend zwischen seinen Beinen zu Boden. Ich schaue ihn kurz schweigend an und sage dann: ‚OK, du willst also nicht hin, gut. Dann ist es aber dringend notwendig, dass du dir versuchst auszumalen, was du sonst tust. Ich glaub, es ist ganz, ganz wichtig, dass man sich gut vorstellen kann, was man weiter macht. Das nimmt ein bissl die Angst vor fremden Situationen.' Er wirft mir einen kurzen Blick zu, starrt dann wieder auf die Tischplatte und sagt dann (ohne mich anzublicken): ‚Dann geh i halt auf die Straße… verkauf Drogen und so… viel Kohle… und… ja, dann tu i Drogen nehmen… muss an nix denken…!' ‚Glaubst du wirklich, dass du dann an nix denken musst?' frage ich ihn leise. Er schaut mich kurz an, nickt dann grinsend, hält inne und sagt dann: ‚Nein, des is a Scheiße… der volle Stress… aber… na, i werd auf der Straße leben… Gangster und so… und Drogen nehmen und verkaufen!' ‚OK', sage ich, ‚wenn das dein Plan ist, dann müssen wir jetzt überlegen, wie du dann zu Kohle kommst – abgesehen vom Drogen verkaufen – des is ja ned so leicht… wie tust denn dann, dass'd ned dawischt wirst und so… was könnt denn dann alles passieren…?' ‚Na, i kumm ned ins G'fängnis…", erwidert er darauf. ‚I wü ned ins G'fängnis… wü kane Probleme mehr!' ‚Hm', meine ich, ‚wenn'st keine Probleme mehr haben möchtest, dann ist es wirklich kein guter Plan, auf der Straße zu leben und Drogen zu verkaufen!' Er schaut mich an und nickt. ‚Ja, is eh Scheiße… was soll i machen, Fr. Pav?' fragt er mich leise. Ich schaue ihn an und frage ihn, ob er Angst davor hätte, in die Drogenszene zu geraten. Er erwidert meinen Blick lange und nickt dann schließlich. Er sagt: ‚Ja, weil des wird sicher passieren und dann…. bau i Scheiße und so… stehlen und dann schlag i sicher wieder wen… kann nimmer denken und so… alles Scheiße!' ‚Hm… das heißt dann also, du brauchst einen Job, du musst dir dein Geld verdienen, damit du leben kannst, brauchst eine Arbeit, die dich halbwegs zufrieden macht und bei der du genug verdienst', sage ich zu ihm, ‚denn dann ist die Wahrscheinlichkeit kleiner, dass du auf der Straße landest!' Er schaut mich an und sagt: ‚Ja eh… eh klar!' Als dritten Punkt formulieren wir: ‚Ich mag nicht auf der Straße leben', und als vierten: ‚Ich habe Angst, in die Drogenszene zu kommen.' Nachdem ich das aufgeschrieben habe, halte ich inne und sage ihm, dass ich ihm nun die ersten vier Punkte noch einmal vorlesen werde. Er solle gleich sagen, wenn sie doch nicht für ihn passen würden. […] Ich sage ihm, dass ich mir vorstellen könne, dass diese Auseinandersetzung sehr schwierig und anstrengend für ihn sei – und ich hätte momentan ausreichend Zeit für ihn. Er schaut mich an und schweigt. Dann nickt er leise. Unvermittelt stößt er aus: ‚Aber i wü ned nach ZZ. I geh zu meiner Mutter!' *Ich spüre, wie wieder Ungeduld und Wut in mir aufsteigen und denke bei mir, dass es ja unwahrscheinlich sei, dass er nicht kapiert, dass er nicht bei seiner Mutter wohnen kann. Ich ärgere mich, dass ich da seit über einer Stunde mit Paul herumsitze und arbeite, was ja scheinbar sowieso keinen Sinn macht. Am Liebsten würde ich jetzt abbrechen und sagen: ‚Mach doch, was du glaubst!' Es fällt mir schwer, meinen Ärger zu verbergen, und ich stoße einen unge-*

duldigen Seufzer aus. Paul schaut mich fragend an, dann senkt er wieder den Blick und lässt den Kopf hängen. Er wirkt sehr traurig. *Da wird mir bewusst, dass es meine eigentliche Arbeit ist, einfach da zu sein, und mit ihm diese schwierige Zeit zu verbringen, seine Gefühle zu verstehen und zu benennen zu versuchen. Ich denke, dass genau das die Neu- und Lernerfahrung ist, die Paul in diesem Kontakt machen kann: dass es jemanden gibt, der sich seine Probleme und die damit verbundenen Gefühle anhört, ihn begleitet und sich die Zeit dafür nimmt, mit ihm die Problematik durchzuarbeiten. Es geht darum, dass es ein Gegenüber gibt, das sich auf ihn einlassen will, das ihn verstehen will.*

Mit diesem Gedanken im Hintergrund schaue ich ihn an und sage leise: ‚Gell, es macht dich sehr traurig, dass du nicht mehr bei der Mama wohnen kannst!?' Er hebt den Blick, schaut mich lange an und nickt. Ich frage ihn, ob ich das aufschreiben soll, was er bejaht. Ich schreibe: ‚Ich bin traurig, dass ich nicht bei der Mama wohnen kann.' Ich wende mich ihm wieder zu und frage ihn, ob er es eigentlich wüsste (was ich annehme), dass es aber keinesfalls geht, dass er wieder bei seiner Mutter einzieht. Er nickt stumm und schaut auf die Tischplatte. ‚Gell, deswegen macht es dich ja so traurig?' frage ich nach. Er nickt wieder und sagt leise: ‚Sehr!' Ich schreibe weiter: ‚Ich weiß aber, dass das nicht geht.' Dann reiche ich ihm wieder den Zettel, damit er ihn sich erneut durchlesen kann. Er schaut den Zettel an. Es macht den Eindruck, als würde er sich das Niedergeschriebene wirklich durchlesen. Dann reicht er mir das Papier wieder. Ich nehme es und lege es wieder vor mir auf den Tisch.

Wiederum entsteht eine Schweigepause, *in der mir durch den Kopf geht, dass Paul mehr als ein Jahr an der STA verbracht hat, dass ich mir gar nicht vorstellen kann, dass er morgen von uns weg gehen wird. In mir steigt Ärger auf. Als ich diesem Gefühl weiter nachspüre, bemerke ich, dass ich eigentlich traurig bin, dass ich mir denke: ‚Da ist so viel weiter gegangen, und er müsste aber auch noch so viel lernen. Aber jetzt ist die Finanzierung zu Ende und wir müssen unsere Arbeit mit ihm abbrechen. Wer weiß, ob anderswo genug auf ihn eingegangen wird… wird sich in der Nachfolgeeinrichtung auch jemand stundenlang mit ihm zusammen setzen nach einer Abgängigkeit und das durchkauen?' Ich schüttle den Kopf und überlege, wie es Paul wohl mit dem Abschied von der STA gehen könnte.*

Ich schaue ihn an, warte, bis er den Blick hebt und mich anschaut und frage ihn, wie es ihm denn bei der Vorstellung gehe, morgen die STA zu verlassen. Er schaut mich an, grinst und sagt: ‚Eh gut!' *Ich bin massiv enttäuscht… geradezu schockiert, dass er das so sagt. Warum sagt er nicht, dass es schlimm für ihn ist, zu gehen, dass er lieber bleiben würde?*

Gerade als ich überlege, wie ich trotz meiner Enttäuschung weiter tun könnte, sagt er: ‚Aber schirch is es a… war ja lang da… i hab immer weg wollen da… und jetzt… bissi schwer… nicht traurig, aber schwer!' *Ich habe das Gefühl, dass er sehr traurig ist, zu gehen, dass es aber zu schmerzhaft wäre, das wirklich zu sagen bzw. das wirklich zu spüren. Er benennt kurz darauf dann doch die Schwere und auch die Trauer. Bei mir denke ich, dass er ein Jahr zuvor in einer solchen Situation noch abgängig gewesen wäre oder es zu einer massiven Eskalation gekommen wäre…* Ich schlage als nächsten Punkt vor ‚Es fällt mir leicht und schwer, von der STA wegzugehen, ist ein bisschen schwer.' Er nickt und sagt ‚Ja… genau!'

[…] ‚OK', sage ich zu ihm, ‚mir wäre es jetzt wichtig, unsere Arbeit auch wirklich abzuschließen. Wir haben jetzt recht viel über deine Gefühle und Ängste wegen morgen geredet. Ich möchte jetzt zum Abschluss noch über heute reden… wie stellst du dir denn vor, dass der heutige Tag gehen kann… weil ich glaub, dass es schwierig sein

wird, da zu bleiben und keinen Blödsinn zu machen…' Paul lächelt mich an, schaut dann seitlich zu Boden und nickt. ‚Also', fahre ich fort, ‚was hast denn vor heute?' und grinse ihn an. Er grinst zurück und sagt, dass er eh da bleiben werde. Heute sei eh der Hr. SP5 im Dienst, den möge er eh sehr gerne, bei dem werde er einfach bleiben… wenn etwas unternommen werde, werde er mitmachen, wenn nicht, dann werde er auf der Gruppe bleiben. Dann fügt er noch hinzu: ‚Ja… und saufn werd i a nix!' ‚Das ist ja schon ein wunderbarer Vorsatz', sage ich und lächle ihm zu. Ich schreibe auf: ‚Ich nehme mir vor, heute nicht mehr abzuhauen und auch nichts zu saufen!'
Dann reiche ich Paul den Zettel, damit er sich ihn noch einmal durchliest. Ich bitte ihn, genau zu überlegen, ob das Geschriebene auch passt für ihn und wenn ja, seine Unterschrift darunter zu setzen. Er liest den Zettel aufmerksam durch, legt ihn dann vor sich hin und unterschreibt. ‚Passt eh', kommentiert er nuschelnd. Dann gibt er mir das Papier wieder zurück. Auch ich unterschreibe.
Ich schaue auf die Uhr und sage Paul, dass er jetzt zu seiner letzten Therapiestunde gehen müsse. […] Ich würde ihn hinunter begleiten – der Therapieraum des betreffenden Therapeuten befindet sich im Kellergeschoß. Ich stehe auf, Paul bleibt sitzen. ‚I wü no ane rauchen!' sagt er und schaut auf die Tischplatte. Ich sage zu ihm, dass wir nach der Therapiestunde noch eine rauchen könnten und fasse ihn am Oberarm. Er zuckt leicht zurück, entfernt sich aber nicht ganz aus der Berührung und steht auf. Gemeinsam verlassen wir die Wohngruppe und gehen durch das Stiegenhaus in den Keller. Auf der letzten Stufe beschleunigt Paul seinen Schritt und läuft mir davon. Er läuft in die entgegengesetzte Richtung als der Raum seines Therapeuten liegt. Auch ich beschleunige meinen Schritt und folge ihm. Paul läuft im Kellergeschoss im Kreis. Ich sehe ihn immer nur an den Ecken. Einige Male bleibt er stehen, schaut ums Eck, bis er mich kommen sieht. Wenn er mich dann erblickt, lacht er auf und läuft weiter. Ich erinnere mich, dass er dieses Spiel auch mit SP1 im Projekt ‚gespielt' hat. Diese Sequenz mutet wieder an wie das Spiel zwischen einem zwei- bis dreijährigen Kind und seiner Mutter, zumal ich Paul auch immer wieder rufe und ihn daraufhin jedes Mal auflachen höre. *Zu Beginn – als er mir auf der letzten Stufe davon läuft – macht es mir Angst. Ich ängstige mich erst, dass Paul mir jetzt abhaut, dass ich ihn nicht halten kann. Auf das Gefühl der Angst folgt jenes des Ärgers. Es nervt mich, dass er sich jetzt benimmt, wie ein kleines Kind und nicht wie ein Jugendlicher. Ich denke: ‚Was soll das, wir sind nicht im Kindergarten!' was ich aber nicht ausspreche. Schließlich aber lasse ich mich wie von selbst auf das Spiel ein. Wir legen mehrere Runden zurück, wobei ich ihn rufe, er lacht und weiter davonläuft. Das Spiel beginnt mir richtig Spaß zu machen…* Schließlich wechsle ich die Richtung. W*iederum fühle ich mich wie die Mutter eines Kleinkindes – ich bin ihm einige Runden gefolgt, obwohl ich schon längst die Richtung hätte ändern können, so als hätte ich ihm die Befriedigung des länger andauernden Spielens gönnen wollen, so als hätte ich den Spannungsaufbau forciert (ähnlich hat es auch SP1 gemacht)*. Nach einigen Minuten läuft Paul mir an einer Ecke in die Arme. Ich fasse ihn mit meinen Händen an beiden Schultern und sage laut: ‚Jetzt hab ich dich aber!' Er weicht vor der Berührung überhaupt nicht zurück, was mir sogleich auffällt […]. Jetzt bleibt er stehen, lässt sich an den Schultern halten und lacht. ‚So – und jetzt bring ich dich zum Hrn. Therapeuten', sage ich zu ihm, löse eine Hand von seiner Schulter, die andere lasse ich, wo sie ist und weise Paul in Richtung Therapiezimmer. Er lässt sich ohne Widerstand von mir dorthin führen. An der Tür angekommen, fordere ich ihn auf, anzuklopfen, was er auch tut. Er öffnet die Tür und betritt den Raum. Er wirft mir einen schnellen Blick zu und sagt: ‚Auf Wiedersehen Fr. Pav!' Ich erwidere seinen Gruß und sage ihm, dass ich mich von ihm

noch verabschieden kommen würde, bevor ich heute um 16 Uhr das Haus verlassen werde. […]
Nach der 16-Uhr-Besprechung gehe ich auf die Gruppe, um mich wie versprochen von Paul zu verabschieden. Er steht am Balkon neben drei anderen Jugendlichen und raucht. Durch das Fenster sehe ich ihn dort stehen. Er wirkt trotz der Gesellschaft völlig alleine und isoliert, starrt vor sich hin und zieht an seiner Zigarette. Ich stehe schließlich in der Balkontür; er wirft mir einen schnellen Blick zu und beginnt mit einem der anderen Jugendlichen zu sprechen und zu scherzen. Ich gehe zwei Schritte auf ihn zu und reiche ihm die Hand, welche er nimmt. Dabei schaut er mich an. Ich sage zu ihm, dass ich mich jetzt verabschieden würde, dass ich ihm viel Glück und Kraft wünsche und erinnere ihn an die Vereinbarungen, die wir für den heutigen und den morgigen Tag getroffen haben. Er nickt und sagt: ‚Ja, Fr. Pav!' Dabei wirkt er sehr ‚brav', wie ein kleines Kind, das sich bemühen will, ‚brav' zu sein. *Ich spüre den Impuls, ihn in den Arm zu nehmen – es fällt mir sehr schwer, mich tatsächlich zu verabschieden, und ich höre nicht auf zu reden. Bereits zum dritten Mal wiederhole ich meine Erinnerung an die Vereinbarungen und meine guten Wünsche, als mir dies bewusst wird.* Ich halte kurz inne, und greife mit der rechten Hand seine Schulter. Er kommt der Berührung förmlich entgegen und schaut mich dabei an. Schließlich sagt er, dass er mir auch alles Gute wünsche, und dass er vielleicht zu Besuch an die STA kommen würde, wenn er einmal Zeit dazu hätte. Darauf erwidere ich – ohne seine Schulter auszulassen – dass ich mich darüber sehr freuen würde. Dann schaut er schnell zur Seite. Ich sage ‚Tschüss, Paul – ich wünsch dir alles Gute!' und lasse ihn aus. Der Blick, den er mir zuwirft, ist sehr flüchtig; er murmelt ‚Auf Wiedersehen!' Ich drehe mich um, um zu gehen. Da murmelt er: ‚I waß eh, i muaß gehen, weil es mich nimma wollts. G'freits eich eh, wenn i weg bin…!' Abrupt drehe ich mich um und blicke ihn an. *Im ersten Moment weiß ich gar nicht, was ich sagen soll.* Ich frage ihn, ob er das wirklich so empfindet. Er grinst schief und sagt: ‚Na, war eh nur a Schmäh!' Ich erwidere, dass ich das nicht glaube, dass ich denke, dass seine Aussage auch seinen Gefühlen entspricht. Ich fordere ihn auf, sich noch einmal mit mir hinzusetzen und nehme selbst auch Platz an der am Balkon stehenden Heurigengarnitur. Er setzt sich langsam hin. Als er sitzt, schaut er auf die Tischplatte und murmelt: ‚Na i hab ja ur viel Scheiße baut… sicher freuts euch, wenn i geh! Der Nächste is sicher besser! Sicher braver!' Ich antworte, dass die Zeit und die Arbeit mit ihm sicherlich auch sehr anstrengend waren, dass es aber auch toll sei, wie viel weiter gegangen sei… zum Beispiel auch, dass es für ihn möglich ist, das Gefühl des nicht-mehr-gewollt-Seins so deutlich und klar zum Ausdruck zu bringen. Ich sage ihm, dass ich es für eine große Qualität halte, wenn man so etwas so direkt ansprechen kann. Er schaut mich immer wieder nur kurz an und senkt seinen Blick dann wieder zur Tischplatte. […]
Schließlich sage ich zu ihm, dass ich sein Gefühl aber schon auch verstehen könne, weil eine Trennung, ein Abschied auch Angst und damit Ärger und Wut auslöst, Wut darüber, dass man mehr oder weniger mühselig Beziehungen aufgebaut und Vertrauen gefasst hat und das so bald wieder beenden muss… Er schaut auf und sagt: ‚Ja, das is voll Scheiße!' ‚Ja, das tut weh und man kann es fast nicht verstehen!' erwidere ich, ‚…aber weißt, Trennungen sind Teil des Lebens – das wird dir immer wieder passieren. Und man kann dann entweder wütend und zornig sein und sagen, dass alles nur Scheiße war – es irgendwie zerstören, damit man nicht traurig sein muss. Das ist zwar auch ganz normal und menschlich; oft will man leichter Abschied nehmen können – und das geht halt leichter, wenn man sagt, es war eh nur Scheiße! Aber gut ist das nicht… weil – es war ja nicht Scheiße… also nicht nur halt, und es ist schade,

wenn man die Sachen, die gut waren auch zu Scheiße machen muss, damit man sich verabschieden kann. Wobei, wenn ich drüber nachdenke, dann ist das so gar kein Abschied, sondern dann bricht man die Beziehungen ab. Ich glaube halt, dass es wichtig ist, das nicht zu tun und ganz bewusst Abschied zu nehmen, damit man das, was war, auch so, wie es war, in Erinnerung behalten und mitnehmen kann! Klar wird es dann im Moment schwerer, aber es ist wichtig, dass man sich das, was war innerlich aufbewahren kann… als Erinnerung… Und ich glaub, es ist ja auch irgendwie gut und schön, dass man bei einer Trennung traurig ist – verstehst? (er schüttelt den Kopf und ich rede weiter) – weil, das zeigt dann, dass das, wovon man sich trennen muss auch schön war und einen Sinn gemacht hat.' Er schaut mich nunmehr unverwandt an. Dann sagt er leise: ‚Aber Scheiße is es schon, oder?' ‚Ja, es tut weh', sage ich darauf, ‚…aber wie gesagt, wenn's nicht weh tun würde, dann wäre es ja nicht gut gewesen…, verstehst was ich meine?' Er schaut mich an und nickt langsam mit den Worten: ‚I glaub scho!' Abschließend sage ich noch zu ihm, dass ich ihm nur versichern könne, dass ich auch traurig sei, dass er uns nun verlässt – die Arbeit mit ihm sei intensiv, anstrengend gewesen, habe aber auch Spaß gemacht. Ich füge noch hinzu, dass er einfach eineinhalb Jahre lang Teil der STA gewesen wäre und dass es mir sicherlich fehlen werde, auf seine spezielle Art und Weise begrüßt zu werden… Er lacht kurz auf. Ich betone noch einmal ernsthaft, dass auch mir der Abschied schwer falle, dass ich mich aber dennoch freue, dass er nun die STA verlassen könne, denn vor kurzer Zeit wäre es gar nicht vorstellbar gewesen, dass er in eine andere Einrichtung gehen könne. Jetzt ist es ihm aber zuzutrauen, und das sei ein Grund zur Freude! Er schaut mich wieder an und nickt. Schließlich sage ich zu Paul, dass ich jetzt langsam wirklich gehen müsse. Ich frage nach, ob dieses Gespräch für ihn verständlich und annehmbar gewesen sei. Er schaut mich lange an und nickt dann langsam. Er reicht mir seine rechte Hand, die ich ergreife. Ich wünsche ihm noch einmal alles Liebe und Gute und schüttle seine Hand. Er lächelt mich an und sagt ‚Auf Wiedersehen Fr. Pav!' zu mir. Dann lasse ich seine Hand los und gehe. *Ich spüre große Traurigkeit und Zweifel. Ich frage mich, ob unsere Auseinandersetzung Paul geholfen haben mag, zumindest den heutigen und den morgigen Tag gut zu bewältigen…, ich frage mich, ob es nicht zu früh ist, dass er uns verlässt…, ich frage mich, ob in ZZ die BetreuerInnen genug für ihn da sein werden…, ich habe wenig Hoffnung, dass Paul es schaffen wird… Gleichzeitig spüre ich ein großes Gefühl der Befriedigung – ich finde es sehr gut, dass das abschließende Gespräch stattgefunden hat. Ich bin richtig stolz auf Paul, dass er so dicht an seinen Gefühlen des nicht-erwünscht-Seins dran war und sie auch so deutlich aussprechen konnte. Am Ende habe ich das Gefühl, heute sehr sinnvoll gearbeitet zu haben.*
Als ich drei Tage später wieder zur Arbeit komme, erfahre ich, dass Paul seinen letzten Tag an der STA ohne Eskalationen bewältigt habe und am Folgetag auch nach ZZ gefahren sei, wo er allerdings am zweiten Tag abgehauen, jedoch am selben Tag wieder zurückgekehrt sei" (Gedächtnisprotokoll).

In dieser Szene werden essentielle und existentielle Aspekte, die mit Trennungen verbunden sind, sichtbar und deutlich: Paul war eineinhalb Jahre an der STA. Er kam in seiner sehr schwierigen Lebenssituation, seine Biografie ist gekennzeichnet von Beziehungsabbrüchen durch Unzuverlässigkeit und Unvermögen der Pflegepersonen (Eltern) und Tod (Vater), Fremdunterbringungen, massiven Schwierigkeiten und Eskalationen. Nun verbringt er seinen letzten Tag an der STA – morgens fällt er in seine

Anfangssymptomatik zurück: Er haut ab, weil ihm alles zu viel wird. Es zeigt sich aber, dass sehr wohl eine Beziehung, die weitgehend tragfähig ist, aufgebaut werden konnte, indem er telefonisch erreichbar ist, sagt, wo er ist und sich abholen lässt.
Mit seinem Abschied von der STA ist Paul mit einem großen Verlusterlebnis konfrontiert. Er wurde hier über einen längeren Zeitraum hinweg engmaschig begleitet und trotz heftiger Eskalationen und Impulsdurchbrüchen immer wieder verstanden und angenommen. Nun entlassen wir ihn in eine andere Institution, die er zwar ein Mal besichtigt hat, die er aber nicht kennt… Deutlich wird seine Angst vor dem Beziehungsabbruch und den damit verbunden Gefühlen in der Sequenz, in der ich ihn frage, wie es ihm denn mit seinem Abschied von der STA gehe und er „Eh gut!“ erwidert. Diese Aussage enttäuscht und schockiert mich fürs Erste. Was verursacht diese Enttäuschung und den Schock? Ich denke, dass hier meine eigene Angst vor dem Beziehungsabbruch zum Tragen kommt. Ich möchte, dass wir (die STA), dass ich in seiner Erinnerung aufbewahrt bleiben/bleibe, dass wir nicht zerstört werden müssen… Gerade, als ich im Gefühl des Schockiert- und Enttäuscht-Seins verharre, fügt Paul aber hinzu, dass es aber auch „schirch“ sei zu gehen. Er formuliert: „bissi schwer… nicht traurig, aber schwer“. Hier wird wiederum deutlich, dass Paul einen inneren Beziehungsraum zur STA und ihren MitarbeiterInnen aufbauen konnte. Man muss in diesem Zusammenhang bedenken, dass er auf Grund seiner Geschichte Beziehungen geradezu misstrauen muss. Und dennoch kann er sagen, dass es ihm schwer fällt zu gehen!
In der tatsächlichen Abschiedsszene murmelt Paul mir – als ich gehen will – nach: „I waß eh, i muaß gehen, weil es mich nimma wollts. G’freits eich eh, wenn i weg bin…!“ In dieser Aussage wird deutlich, wie er den Abschied erlebt: In seinem Erleben wird er ausgestoßen und weggeschickt, weil er unerwünscht ist – er wird nicht gewollt, und deshalb muss er immer wieder den Platz wechseln… vielleicht bis er keinen mehr findet und auf der Straße leben muss… (In diesem Kontext erinnere ich an sein Selbstbild, das von Wertlosigkeit gekennzeichnet ist.) Damit macht er aber auch die Beziehungspersonen zu bösen, verfolgenden Objekten, auf die er leichter böse sein kann, was ihm den Abschied vordergründig erleichtern würde. Genau darauf versuche ich dann im folgenden Gespräch Bezug zu nehmen. Ich spreche darüber, dass es auch unsererseits Trauer über den Abschied gebe, dass es wichtig sei, das was war in allen Facetten in Erinnerung zu halten, innerlich aufzubewahren. Das würde einem bewussten Abschied-Nehmen gleichkommen, andernfalls wäre es ein Abbruch. Es ist mir unklar, ob Paul mich versteht. Ich denke aber, dass sich die Wirksamkeit der Auseinandersetzung darin zeigt, dass er bereitwillig zuhört und Blickkontakt halten kann. Zum endgültigen Abschied reicht er mir von sich aus seine Hand, was er zuvor noch nie getan hat.

Auch meine Gefühle im Zusammenhang mit der Beendigung der Beziehung werden sichtbar. Am liebsten würde ich ihn in den Arm nehmen, wie eine Mutter, die ihr Kind halten, drücken und nicht loslassen will. Als ich dann endgültig gehe (es ist auch bezeichnend, wie lange ich nicht gehen kann und den Abschied hinauszögere) überfallen mich Gefühle der Traurigkeit und des Zweifels. Der Zweifel bezieht sich auf die Angst, ob Paul es allein und ohne uns auch schaffen wird können… das könnte auch die Frage sein, ob wir gut genug mit ihm gearbeitet haben, dass er es wo anders auch schaffen kann…

Mit dem Ende eines Lebensabschnitts stellt sich auch die Frage, wie viel Sinn diesem in der Nachbetrachtung beigemessen wird. Es tauchen Fragen auf wie: „Habe ich da etwas erworben, was mir in meinem Leben weiter hilft?“ „Habe ich die Chancen, die ich hier hatte auch genutzt?“ „Kann ich mir etwas mitnehmen oder war es einfach nur vertane Zeit?“ In der hier beschriebenen Situation werden Fragen der Sinnhaftigkeit des Gewesenen meinerseits deutlich. An unterschiedlichen Stellen denke ich darüber nach, dass Paul von uns weggehen wird, dass er viel an der STA gelernt hat und frage mich, ob das reichen wird, damit er wo anders auch bestehen kann. In diesem Zusammenhang erlebe ich seinen Abschied als Abbruch, was mich ängstigt und unsicher macht. Ich denke, dass diese Unsicherheit mit der Frage zusammenhängt, ob wir auch gut genug mit ihm gearbeitet haben, ob wir nicht viele Chancen vertan haben?

Solche Ängste sind dann besonders stark, wenn man wenig Hoffnung hat, dass der Jugendliche es schaffen wird, was in dieser Situation zutrifft. Paul hat solch massive Schwierigkeiten (wenngleich sich während seiner Zeit an der STA sehr viel verändert hat – er ist offener geworden, hat gelernt, besser mit seinen Impulsdurchbrüchen umzugehen, er hat gelernt, etwas mehr über seine Gefühle zu sprechen, in der Arbeitsgruppe hat er sich weitgehend gut bewährt etc.), dass die Angst entsteht, dass der neuerliche Beziehungsabbruch und die nun anstehende Veränderung ihn wieder in die Anfangssymptomatik zurück fallen lassen. Mit dieser Gefühlslage sind starke Rettungsfantasien verbunden – ich fantasiere, dass es sinnvoller wäre, er würde weiter an der STA bleiben, weil „wir die Einzigen sind, die ihm helfen könnten, die gut genug auf ihn eingehen…“ Ich denke, das solche Fantasien genau in der Angst gründen, bislang nicht genug getan zu haben bzw. viele Chancen vertan zu haben sowie auch in der Angst vor dem und in der Trauer über den Beziehungsabbruch. Ich möchte ihn in den Arm nehmen und festhalten, ihn wie ein kleines Kind behandeln, das bei seiner Mama bleiben soll. Wenn man mit Salzberger-Wittenberg davon ausgeht, dass „die Fähigkeit, Verluste zu ertragen […] davon beeinflusst“ wird, „wie frühere Trennungen und Verluste in der Kindheit […] bewältigt wurden“ (Salzberger-Wittenberg 1997, 180) und sich dazu Pauls Biografie vergegenwärtigt, dann werden diese Gefühle in der Gegenübertragung verstehbar. Die Versuchung ist groß, die eigentliche, die bessere Mama sein zu wollen… diejenige, die diesen Jugendlichen erretten wird können.

Zuletzt stellt sich dann aber doch ein Gefühl der Sinnhaftigkeit ein. Die beschriebene Auseinandersetzung war insofern sinnvoll, als sie ein Prozess war, in dem ich gemeinsam mit dem Jugendlichen versucht habe, seine momentane Situation zu denken, was von großer Bedeutung für die Bewältigung der Trennung ist, denn

> „Trennungen bringen immer Enttäuschung, Ärger und Angst mit sich. Von größter Bedeutung ist dabei, ob die emotionalen Schmerzen vermieden und ausgestoßen werden oder durch die geistige Arbeit des Denkens und Erinnerns bearbeitet werden können“ (ebd.).

Es zeigt sich die Sinnhaftigkeit auch darin, dass Paul seinen letzten Tag ohne zerstörerische Eskalation bewältigen kann. Gerade er ist ein Jugendlicher, bei dem von seiner Struktur her die Vermutung nahegelegen wäre, dass er die STA „zerstören“ muss, um sie verlassen zu können (dass er beispielsweise Konflikte mit anderen Jugendlichen oder mit dem Personal anzettelt, dass er Inventar zerstört oder Regeln durchbricht, indem er wegläuft, sich betrinkt und/oder Drogen nimmt…).
Das soeben Beschriebene ist allerdings nicht das alleinige mit der Trennung verbundene Gefühl. Immer wieder tauchen neben der Trauer, neben dem Versuch der Sinngebung und dem Bemühen, einen bewussten Abschied zu gestalten in der Beschreibung auch Ärger und Ungeduld gegenüber dem Jugendlichen auf. Auch diese Gefühle stehen im Zusammenhang mit der Beimessung von Sinn… wenn Paul einfach nicht zu verstehen scheint, dass er nicht bei seiner Mutter wohnen kann, dass ZZ eigentlich seine einzige Chance ist, einen Beruf zu erlernen und nicht auf der Straße zu landen, wenn er auf seinem „I wü ned!“ beharrt, dann stellt er das Erarbeitete in Frage, was in mir Ärger und Ungeduld auslöst und sogar zu dem Gedanken: „Dann mach doch, was du glaubst“ führt, was soviel heißen könnte wie: „Dann lande doch im Chaos, schau nur, wo du bleibst… dann scheitere halt, ich kann dir eh nicht helfen!“ Dieser Gedanke ist vergleichbar mit SP1s wiederholter Beschreibung, dass sie sich in manchen Situationen am Liebsten von Paul abgewandt, ihn am Liebsten stehen gelassen hätte und weggegangen wäre. Diese Resignation entspricht der Angst des Jugendlichen, sein weiteres Leben nicht bewältigen zu können, sie entspricht der Angst, im Chaos, in der Panik und in der Hilflosigkeit zu landen. Dass Paul in mir diese Gefühle auslöst, mag eine Re-Inszenierung seiner Geschichte sein, eine Re-Inszenierung des nicht-gewollt-Seins, des fallengelassen-Werdens, was der vertraute Umgang mit Trennungen für ihn wäre. Letzten Endes geht es darum, sich all dieser Gefühle bewusst zu werden, sich zu überlegen, was sie bedeuten könnten und sie zu denken und zu integrieren. Natürlich besteht dann die Gefahr, Schuldgefühle wegen des Einsteigens in die Re-Inszenierung zu entwickeln und in der Schuld zu verharren. Damit verliert man allerdings einen Teil seiner Handlungsfähigkeit. Das Verstehen der Ursachen, Dynamik und Bedeutungen kann aber helfen, mit diesen Gefühlen umgehen, sie denken und darüber sprechen zu lernen. Das kann dann eine Situation sein, in der man erst ge-

meinsam mit dem Jugendlichen rat- und hilflos ist, um dann in einem gemeinsamen Prozess Gedanken zu entwickeln, was ich als eine zentrale Funktion von SozialpädagogInnen verstehe.

Auf Seiten des Jugendlichen steht die Angst vor einer ungewissen Zukunft im Vordergrund, eine Angst, die realistisch ist, gibt es doch begründete Zweifel daran, dass er seine Zukunft gut bewältigen können wird bzw. ist ein Scheitern nicht auszuschließen. Ich denke, dass es genau dieser Aspekt ist, der den Abschied von Paul besonders schwer macht und die zuvor beschriebenen Rettungsfantasien schürt. Neben bzw. hinter den Ängsten, die sich auf die Arbeitswelt, die Wohnsituation etc. beziehen, steht die eigentliche Angst vor Beziehungslosigkeit und Einsamkeit, die Angst davor, dass niemand da ist für einen, niemand Verständnis und Interesse für einen aufbringt. Ich denke, dass genau solche Sequenzen, wie die hier beschriebene, dazu beitragen können, das innere Bild von Beziehungen, von einem Gegenüber, das Interesse und Verständnis aufbringt zu verändern bzw. ein Stück weit zu festigen, was die Hoffnung aufkommen lässt, dass die Angst vor der Zukunft vielleicht mit Hilfe des zurückgreifen-Könnens auf dieses innere Bild etwas besser bewältigt werden kann. Es geht hier um die Hoffnung, dass mit Hilfe dieses inneren Bildes die Gefühle des alleingelassen-Werdens bewältigbarer werden und damit Re-Inszenierungen der bisherigen Geschichte verringert bzw. hintan gehalten werden können

Salzberger-Wittenberg schreibt, dass „[w]er sich von Freunden, bewunderten Lehrern oder einer […] Bildungsinstitution trennen muß“ oft „eifersüchtig [ist] auf die Lernenden, die an seine Stelle treten“ (vgl. ebd., 192). Paul bringt seine Eifersucht und seinen Neid zum Ausdruck, wenn er sagt: „Na i hab ja ur viel Scheiße baut… sicher freuts euch, wenn i geh! Der Nächste is sicher besser! Sicher braver!“

Aber auch meinerseits sind starke Konkurrenzgefühle zu beobachten – da steht die Schwierigkeit im Mittelpunkt, Paul an eine andere Institution abgeben zu müssen. Werden dort die besseren SozialpädagogInnen („Mamas“) sein? Wird Paul dort die Beziehungen, die er an der STA zu den Betreuenden aufgebaut hat, einfach ersetzen… uns vielleicht sogar vergessen? Werden die anderen besser sein als wir, werden sie Paul mehr vermitteln können, eine bessere Beziehung zu ihm aufbauen können? Wird er die neuen BetreuerInnen lieber haben als uns? Diese Fragen und Gefühle können nicht geleugnet werden. Es zeigt sich also, dass die Problematik der Trennung auch auf Seiten der Betreuenden mit massiven, ganz tief verankerten und persönlichen Ängsten vor Entwertung und Sinnlosigkeit verbunden ist. Im Endeffekt läuft sowohl seitens des Jugendlichen als auch seitens des Betreuungspersonals alles zusammen zu Fragen des Verlusts des Wertvollen der eigenen Person: Werde ich vergessen werden? Werden die wertvollen Erfahrungen in unserem Inneren bewahrt werden können? Werden wir es schaffen, wechselseitig die Wertschätzung in unserem Inneren aufzubewahren und weiter darauf aufzubauen (vgl. ebd., 195)? Der Ab-

schied gefährdet den Wert der eigenen Existenz, der geleisteten Arbeit… der Beziehung. Damit wird die Bewältigung der Trennung zu einem fundamentalen Ereignis, bei dem es darum geht, das Wertvolle der gemachten Erfahrungen (waren diese nun positive oder negative) bewusst zu gewahren, zu denken und als inneres Bild zu bewahren. Kann ein solches inneres Bild entwickelt werden, das dem Gewesenen Sinn gibt, dann birgt jeder Abschied enormes Entwicklungspotential, weil damit die Fähigkeit (weiter-)entwickelt werden kann, alleine zu sein und dennoch mit Anderen verbunden zu bleiben. Ich vermute, dass damit auch der Verlass darauf, selbst in seinem Wert in der Erinnerung, im Inneren des Gegenübers bewahrt zu bleiben, wachsen kann.
Gerade für Jugendliche wie Paul, die in ihrem bisherigen Leben einen Mangel hinsichtlich solcher Erfahrungen erlebt haben, ist es besonders wichtig, dass es jemanden gibt, der Interesse daran hat, gemeinsam mit ihnen Trennungen zu bewältigen und zu verarbeiten. Damit erhoffe ich ein kleines Stück mehr Sicherheit für diese Jugendlichen, Sicherheit, dass sie ihr Leben – in welchem Entwurf auch immer – mit einem zumindest ausreichenden Maß an Lebenszufriedenheit bewältigen können.

Mit der Darstellung dieser Abschiedssequenz wollte ich unter Anderem zeigen, in welcher Art und Weise Inhalte aus einem Gewaltpräventionsprojekt in den Alltag integriert werden können. Auch hier geht es darum, zu benennen, was traurig oder wütend macht, sowie darum, eine Zukunftsfantasie zu entwickeln. Vielleicht ist es kein Zufall, dass Paul ein situatives Beziehungsmuster aus dem Projekt (das Nachlauf-Spiel im Keller) mit mir re-inszeniert. Vielleicht zeigt er damit, dass er sich im Laufe dieses Tages an Inhalte aus dem Projekt erinnert und einen Zusammenhang zur aktuellen Situation herzustellen vermag. …und: Wie schon eingangs erwähnt – auch mein eigenes Erleben, Verstehen und Handeln in dieser Situation führe ich zum Teil auf ein Lernen aus dem Beobachtungs- und Bearbeitungsprozess zurück.

3.3 Falldarstellung 2: Max oder eine Eisenstange ist kein Faden

Der zweite hier vorzustellende Jugendliche – Max – entspricht nicht dem Bild des ausagierenden Jugendlichen; ganz im Gegenteil – leise, gehemmt, schwach, krank und ängstlich, scheint er eher untypisch und auf den ersten Blick vielleicht unpassend für eine ausführliche Auseinandersetzung im Zusammenhang mit einem Gewaltpräventionsprojekt. Der/die LeserIn mag sich nun fragen, warum dann in der Überschrift eine „Eisenstange“ vorkommt, erweckt diese doch eher die Vorstellung brachialer Gewalttaten und schwerer körperlicher Delikte… Die Assoziation der Eisenstange bezieht sich aber vielmehr auf die Starre von Max’ Denken, auf die Rigidität seiner Abwehr. Seine Aggression ist nicht an Hand von lauten, verbalen und/oder körperli-

chen Attacken sichtbar, jedoch deutlich spürbar – einerseits in seinen Vorwürfen, andererseits und vor Allem aber in seinem Gegenüber.
Im Folgenden werde ich versuchen, den Prozess mit Max im Projekt nachzuzeichnen und der Frage nachgehen, welche Entwicklungen dabei möglicher Weise angestoßen werden konnten.

3.3.1 Anamnestische Daten

Max ist das zweitgeborene Kind. Die Mutter ist psychisch krank und erzählt, dass sie, als sie mit Max schwanger war, sehr belastet gewesen sei, dass die Wohnung feucht gewesen, dass sie auf der Psychiatrie in Behandlung gewesen sei und dass sie große Angst gehabt hätte, ihr Baby würde sterben. Geburtsgewicht und -größe sind nicht zu eruieren. Die Mutter berichtet, dass Max blau war, als er auf die Welt gekommen sei. Danach waren Mutter und Kind im Krankenhaus. Mit einem Jahr wurde klar, dass Max herzkrank ist und später auch, dass er an Epilepsie leidet; es wurde ihm sehr häufig schlecht bzw. fiel er beim Gehen um und wollte dann bis zu seinem 19. Lebensmonat nicht mehr gehen. Die Mutter hatte permanent große Angst um ihren Sohn, der zu diesem Zeitpunkt fremduntergebracht war. Laut Aussage der Mutter waren seine Sprach- und Sauberkeitsentwicklung unauffällig.
Max wurde nach der Geburt zwei Jahre lang in einer stationären Einrichtung für Säuglinge und Kleinkinder betreut. Die Mutter sagt, auf Grund der feuchten Wohnung, bzw. weil sie selbst krank gewesen sei. Als die Familie ein anderes Haus in Aussicht hatte, nahm sie Max wieder zu sich. Aus der Familienanamnese ist bekannt, dass die Mutter sich zum Zeitpunkt des Wohnortswechsels kurzfristig von ihrem Mann getrennt hatte, da dieser sowohl ihr als auch den Kindern gegenüber gewalttätig war. Mit sozialarbeiterischer und therapeutischer Unterstützung vollzog sie die Trennung und suchte eine neue Wohnmöglichkeit, in die dann allerdings wieder die gesamte Familie einzog, da die Trennung nicht lange währte. (Beim Aufnahmegespräch wird das jedoch mit keinem Wort erwähnt.)
Ab seinem dritten Lebensjahr besuchte Max halbtags den Kindergarten. Er wollte jedoch nicht von der Mutter weg und reagierte psychosomatisch mit Bauchweh und krank-Werden. Er besuchte die Vor- und die Volksschule. Hier gab es ständig Konflikte, weil Max dort nicht hingehen wollte. Er legte sich ins Bett und sagte, er gehe nicht hin bzw. er reagierte mit Bauchschmerzen (Psychosomatik). Die Mutter berichtet, dass Max auch mit den anderen Kindern immense Schwierigkeiten gehabt hätte; er wäre dauernd gehänselt worden, weil er oft krank gewesen sei.
Auch in der Hauptschule hatte er Integrationsschwierigkeiten. Die anderen Kinder akzeptierten ihn nicht. Max wird als sehr ruhiges Kind beschrieben. Die siebende Klasse

musste er wiederholen; er wurde nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet. Danach wechselte er die Schule. Laut Angaben der Mutter erfolgte der Schulwechsel auf Grund von Konflikten mit der Lehrerin. In der Folgeschule ging es zunächst gut; erst im zweiten Jahr häuften sich die Fehlzeiten. Er ging nur dann zur Schule, wenn die Mutter ihn begleitete. Max stellte sich sehr oft krank und die Mutter wusste nicht, wie sie damit umgehen sollte. Meist gab sie Max nach und ließ ihn zu Hause. Max hat keinen Schulabschluss, er würde ihn aber gerne nachholen (evtl. extern). Was die Mutter nicht erwähnt, aber ebenfalls aus der Familienanamnese bekannt ist, ist die hochtraumatische Situation, dass Max sie (vor seinem Schulwechsel in der Hauptschulzeit) nach einem Suizidversuch gefunden hat.
Die familiäre Situation ist äußerst schwierig: Die Mutter ist in Pension, sie hat eine Schizophrenie-Diagnose. Sie war vor ca. zehn Jahren das letzte Mal stationär aufgenommen und ist medikamentös eingestellt. Der Vater ist Chauffeur und arbeitet noch. Die Eltern sind seit ca. 30 Jahren verheiratet; die Familie stammt aus Kroatien. Max ist in Österreich geboren. Er hat einen älteren Bruder, der noch in der Familie lebt. Der Bruder wird als sehr verantwortungsvoll geschildert, er hat eine Lehre abgeschlossen und – so berichten die Eltern voller Stolz – alle Führerscheine! Seit vier Jahren arbeitet er. (Als das Gespräch auf den Bruder fällt, beginnt Max noch verwaschener zu sprechen als sonst.)
Die Mutter wiederholt mehrmals, dass sie eine sehr kleine und feuchte Wohnung gehabt hätten, als Max auf die Welt kam, weshalb sie große Angst um seine Gesundheit gehabt hätte. Sie hätte im Wohnzimmer auf einer Matratze am kalten, feuchten Boden geschlafen. Die Mutter erzählt überdies, dass sie mit ihrem Mann häufig Konflikte habe. Sie meint, dass er den Kindern gegenüber sehr (zu) streng sei und wegen jeder Kleinigkeit schreie, was sie nicht verstehe. Gleichzeitig sei er nicht in der Lage, bei Dingen, die ihr wichtig seien (z.B. dass Max sein ganzes Geld ausgibt und nichts spart), dies zu klären und zu regeln. Er würde auch keine Entscheidungen treffen. Darüber sei sie sehr enttäuscht. Als die Mutter das erzählt, sitzt der Vater daneben, die Hände im Schoß liegend und zeigt keine Reaktion. Er spricht erst, als er nach seiner Sichtweise gefragt wird. In knappen Sätzen formuliert er, dass seine Frau eben krank sei und manche Dinge (wie beispielsweise Max' fehlende Bereitschaft zu sparen) viel zu ernst nähme. Er selbst erlebe sich nicht als streng, er hätte eigentlich nur sehr wenig zu sagen. Er glaube allerdings, dass Max zwar Schwierigkeiten hätte beim Lernen, weil er so schwach sei, allerdings schon seinen Weg machen würde. Die Mutter unterbricht ihn und betont wieder, dass sie sehr viel Angst habe, dass Max etwas passieren würde, dass er hilflos sei, wenn er sich krank stelle. Sie betont wiederholt ihre große Sorge, dass Max an der STA überfordert sein könnte und fragt mehrmals nach, ob es in dieser Einrichtung wirklich möglich sei, sich um ihn zu kümmern, ihn gut zu versorgen.

Diagnose: Herzfehler und Epilepsie (medikamentös eingestellt); Somatisierungsstörung (F45.0), Bindungsstörung, Trennungsängste.

Auch hier begegnen wir einem Jugendlichen, dem seit seiner frühesten Kindheit kein ausreichend entwicklungsförderliches Containment angeboten wurde. Mit einer psychotischen Mutter, die permanent Angst um sein Leben hatte, ungünstigen familiären Beziehungsmustern und Rahmenbedingungen fand er eine Umgebung vor, die ihn nicht ausreichend halten konnte, was zu der frühen Fremdunterbringung führte. Nach derselben, als er wieder in der Familie lebte, war er weiterhin kontinuierlich mit schwer traumatisierenden Bedingungen und Situationen konfrontiert: permanente Konflikte der Eltern, gewalttätige Übergriffe durch den Vater auf die Mutter, ihn selbst und seinen Bruder, Schulversagen, seine Krankheiten, permanente Angst seiner Mutter um sein Leben in der Gleichzeitigkeit der Nicht-Anerkennung seiner besonderen Bedürftigkeit durch den Vater, Krankheit der Mutter bis hin zum Auffinden der Mutter nach einem Suizidversuch und die damit verbundenen Gefühle der existentiellen Angst, Überforderung und Hilflosigkeit.
Eindrucksvoll ist, dass es seitens des Jugendlichen im Erstkontakt (Vorstellungsgespräch) schon in der Eröffnungsszene inhaltlich um „Mord und Totschlag“ geht:

3.3.2 Beschreibung des Jugendlichen und der Beziehung

Max ist ein stark untergewichtiger, fast 17-jähriger Jugendlicher, der – und das fällt sofort auf – extrem leise und verwaschen spricht und eigentlich behindert wirkt. Er ist kaum zu verstehen. Er erzählt im Erstkontakt sofort aus der Hauptschule, dass er dort von Mitschülern geschlagen und gemobbt worden wäre. Des Weiteren erzählt er, dass er einen Freund habe, der jemanden kenne, der jemanden erschossen habe. Er berichtet im Anschluss, dass ihn die Mutter immer zur Schule begleitet hätte, was er als demütigend empfunden habe. Das habe er ihr aber nie gesagt. Er meint, dass der Mutter häufig die Sorgen über den Kopf wüchsen. Sie rede ihm Geschichten ein, und er – Max – habe Angst, dass die Mutter „einen Anfall“ bekommen könnte. In der Schule habe er sich sehr angestrengt, jedoch keinen Erfolg gehabt. Er sei bei körperlichen Anstrengungen oft überlastet.
Max wirkt, wahrscheinlich auch wegen seines starken Untergewichts, sehr schwach und krank. Seine Haltung ist gebeugt, die Schultern hängen herunter und es macht den Eindruck, als koste es ihn viel Anstrengung, den Kopf zu halten. Sein Gesicht ist beim Sprechen nahezu bewegungslos. Er erscheint unheimlich müde. Wenn er spricht, ist er kaum zu verstehen, so leise und verwaschen ist seine Sprache. Alles ist extrem langsam – seine Bewegungen, sein Reden, sein Blick…

Nach der Familie gefragt, sagt er, dass diese „überall herkomme“: Einer käme aus Bosnien, der Andere aus Serbien und auch sonst sei die Familie „verstreut“. Von zu Hause berichtet er, dass er das Zimmer mit seiner Mutter teile, da sein Vater mit dieser nicht gemeinsam schlafen möchte. Die Eltern verstünden sich nicht gut, sie hätten häufig Streit, meist wegen ihm.
Max möchte in der Tischlerei oder in der Gärtnerei an der STA schnuppern, damit er seiner Mutter zeigen kann, dass er auch körperlich etwas leisten kann.
Auffällig sind die unterschiedlichen Beschreibungen der Mutter-Sohn-Beziehung von der Mutter und von Max selbst: Sie erzählt, dass er nur zur Schule gegangen wäre, wenn sie ihn begleitet hätte; er beschreibt die Begleitung durch die Mutter als deren Initiative, die er als demütigend erlebt hätte. Sie macht sich Sorgen um seinen Gesundheitszustand und seine Hilflosigkeit (um sein Leben); er hat Angst, dass sie „einen Anfall bekommen würde“ und möchte ihr gleichzeitig beweisen, dass er auch körperlich etwas leisten kann, dass er ein „ganzer Mann“ ist. Aus der Familienanamnese wird deutlich, dass die existentiellen Ängste zwischen Max und seiner Mutter wechselseitig sind. Sie sorgt sich permanent um sein Leben auf Grund seiner Krankheiten und er in der Umkehrung um ihres. Auf beiden Seiten haben die Ängste eine zutiefst bedrohliche reale Grundlage und führen zu einer symbiotischen Verklammerung.
Über den Vater spricht er wenig, außer, dass dieser sich nicht gut mit der Mutter verstehe, den (großartigen) Bruder erwähnt er nicht. Jedenfalls erlebt er seine Familie als „verstreut“ und damit wahrscheinlich als nicht zusammengehörig.
Max spielt gerne am Computer und sieht gerne fern, besonders: „Welt der Wunder“. Eigentlich würde er auch gerne Sport betreiben, doch das wolle die Mutter nicht. Dies sei auch ein dauernder Konflikt mit dem Vater, da dieser sich ärgere, dass die Mutter sich so viele Sorgen macht. Sein bester Freund sei einer, der alle Anderen dauernd sekkiere und extreme Wutausbrüche habe. Was Max toll an diesem Freund findet, ist, dass er macht, was er will und sich mit der ganzen Klasse gut versteht.
Nach Wünschen gefragt, antwortet er: erstens gesund sein, zweitens nachholen, was er nicht lernen konnte und drittens, dass jede Arbeit für ihn möglich sei.

Max verbringt während seines STA-Aufenthalts jedes Wochenende zu Hause mit seiner Familie. Bei seiner Rückkehr fällt auf, dass er immer von den Eltern (manchmal kommt auch seine Tante mit) gebracht wird. (Die meisten Jugendlichen der STA kommen – zumindest nach den ersten Wochen und wenn es die öffentlichen Verbindungen erlauben, was bei Max der Fall wäre – selbstständig an die STA zurück.) Bei Max’ Rückkehr zeigt sich immer wieder das gleiche Bild: Die Mutter geht voraus, bepackt mit Max’ Taschen. Ist die Tante mit, so geht diese neben der Mutter. Dahinter gehen Max und einige Schritte hinter diesem der Vater. Der erste Weg der Familie führt in Max’ Zimmer, wo die Mutter sorgfältig seine Kleidung aus der Tasche und in

den Kasten räumt, wobei ihr der Rest der Familie zusieht. Im Anschluss daran sucht sie das Gespräch mit den diensthabenden SozialpädagogInnen. Dabei fragt sie zumeist zweifelnd nach, ob Max auch ausreichend versorgt werde, weist auf Unklarheiten bezüglich der Medikamente hin bzw. unterstellt der Einrichtung, nicht sorgfältig genug damit umzugehen, was sich jedes Mal als nicht zutreffend erweist und betont Max' gesundheitlichen Zustand, auf den geachtet werden müsse. In diesen Situationen steht Max in den ersten Wochen teilnahmslos daneben, später entzieht er sich, indem er Kontakt zu den anderen Jugendlichen seiner Wohngruppe sucht. Bei der Verabschiedung umarmt ihn die Mutter regelmäßig, was ihm unangenehm zu sein scheint. Nur widerwillig lässt er sich in ihre Arme ziehen, in denen er schlaff hängt, bis sie die Umarmung beendet.
Die Mutter ruft während der Woche auch häufig die fallführende Psychologin an, um sich über die mangelhafte Versorgung ihres Sohnes auf der Wohngruppe und über die massive Überforderung in der Arbeitsgruppe zu beschweren. (Max' Arbeitsaufträge und Zeiteinteilung in der Werkstatt sind unter ärztlicher Absprache abgestimmt auf sein körperliches Vermögen.)

Ich kenne Max schon aus der Zeit vor dem Gewaltpräventionsprojekt: Ich habe im Rahmen der Trainingsgruppe mit ihm ein Mal pro Woche für den externen Hauptschulabschluss gelernt, da das Lernen in der Freizeit mit seinen SozialpädagogInnen nicht immer möglich und nicht ausreichend war. Als ich Max kennen lerne, denke ich mir, wie ungesund, schwach und blass er aussieht. Er kann kaum gerade stehen. Untergewichtig, mit hängenden Schultern, hängendem Kopf und halb geschlossenen Lidern steht er vor mir. Als ich ihn begrüße und er mir die Hand gibt, spüre ich diese fast nicht – kühl und leicht legt sie sich in meine, übt aber keinerlei Druck aus. Max wirkt total passiv. Wenn er spricht, verstehe ich ihn fast nicht, da seine Sprache so verwaschen ist. Er geht sehr langsam und unsicher. Häufig schließt er seinen Mund nicht, seine Unterlippe hängt dann herunter und im Mundwinkel bilden sich Speichelfäden, die er nicht zu bemerken scheint. Im Großen und Ganzen habe ich auf den ersten Blick ein Bild der totalen Kraftlosigkeit, Instabilität und Passivität und frage mich besorgt, ob und wie es dieser Jugendliche an der STA wohl aushalten wird.
Beim Lernen verändert sich mein Gefühl Max gegenüber jedoch im Laufe der Wochen in Richtung Verärgerung und Aggressivität. Ich bemerke, dass er mich mit genuschelten Bemerkungen über Frauen und deren mathematische Unfähigkeiten entwertet und beginne, seine Langsamkeit und seine Passivität als Angriff zu erleben. Wenn er etwas nicht versteht, murmelt er, dass er gerne einen guten Lehrer hätte; wenn er zu spät zur Stunde kommt, dann hätte ich mich früher um ihn kümmern müssen; wenn er müde ist, dann hätte ich ihn nicht so hetzen sollen… er teilt mir laufend, akustisch kaum verständlich, nicht direkt, sondern vor sich hinmurmelnd mit, dass ich alles

falsch mache. Dabei wirkt er verzagt und leidend; ich spüre meine steigende Aggressivität, wenn ich zig Mal nachfragen muss, da er so leise und undeutlich spricht… Nichts desto Trotz schafft er drei von fünf Prüfungen; dann bricht er ab, indem er Prüfungstermine trotz aller Bemühungen und Unterstützungsangebote mehrfach verschiebt und so die Zeit zu knapp wird vor seiner Entlassung. Ich frage mich rückblickend oft, an welcher Stelle wir etwas übersehen haben, an welcher Stelle wir diesen Abbruch hätten verhindern können… Übrig bleiben das Gefühl des Versagens und die Vermutung, dass Max nicht erfolgreich sein darf, weil er dann nicht mehr das kranke, zu versorgende Baby seiner Mutter sein könnte. Die Frage ist, zu wessen Schutz es dient, dass er ihr Baby bleibt. Dürfte Max erfolgreich sein, dann würde das bedeuten, dass er erwachsen wird. Erwachsen werden heißt aber unter Anderem, sich von den Eltern zu lösen. In diesem Zusammenhang ist zu vermuten, dass die Angst um das Leben der Mutter für Max auch einem Verbot sich von ihr zu lösen (erwachsen zu werden) gleichkommt: Denn (aus seiner Sicht), wenn er sich von ihr lösen, sie verlassen würde… wer würde dann für sie sorgen, sich um sie kümmern?

Ich werde nun wieder an Hand von Ausschnitten aus den Beobachtungsprotokollen[38] nachzeichnen, wie der Jugendliche sich im Rahmen das Gewaltpräventionsprojekts verhält, wie er mitarbeitet oder nicht, wie er reagiert und wie die SozialpädagogInnen auf ihn reagieren, um schließlich Überlegungen darüber anzustellen, was die beschriebenen Verhaltensweisen in Hinblick auf seine bisherige Geschichte, auf seine aktuellen Beziehungen sowie auch auf seine zukünftige Entwicklung bedeuten mögen. (Dabei werden zum Teil die gleichen, zum Teil andere Schwerpunkte als in der ersten Falldarstellung gesetzt. Diese Vorgehensweise soll dem je individuellen Verlauf Rechnung tragen.)

3.3.3 „Was soll das überhaupt?“ – Das Ringen um Existenzberechtigungen

Auch bei Max geht es grundsätzlich um Fragen der Existenz, allerdings in anderer Art und Weise als in der ersten Falldarstellung. Liest man das Protokoll der ersten Stunde (vgl. Kap.1.4.5), bemerkt man, dass Max in diesem Protokoll nur wenig vorkommt,[39] und wenn, dann nur als blasse, schemenhafte Nebenfigur, die für sich den Sinn (die Existenzberechtigung) des Projekts von vorne herein in Frage stellt. Er macht durch

[38] Es ist mir aufgefallen, dass die Protokolle sich „schneller“ lesen, als sich die Ereignisse und Dialoge in der Realität abgespielt haben. Der/die LeserIn sei deshalb vorab darauf hingewiesen, dass Max immer sehr langsam und leise spricht bzw. dass seine Reaktionen verzögert sind und dass der gesamte Prozess der Begegnung durchgehend zäh erscheint.

[39] Zu diesem Zeitpunkt war auch noch nicht klar, dass Max der zweite zu beobachtende Jugendliche sein würde; das stellte sich erst am Ende der ersten Lektion heraus.

seine wiederholte Aussage deutlich, dass er sowieso wüsste, dass Gewalt keinen Sinn mache und somit auch seine Teilnahme am Projekt.

„Max wirft ein, dass Gewalt ja keinen Sinn mache. (Dabei sitzt er im Schneidersitz mit weit vorgebeugtem Oberkörper. Die Schultern hat er nach vorne gezogen und sein Kopf hängt herunter. Er wirkt überaus schmal. Er ist sehr schlecht zu verstehen auf Grund seiner verwaschenen Sprache.) Als die Rede auf die Gesprächsregel des Zuhörens kommt, wird die Gruppe laut. Peter legt sich immer wieder hin, dann steht er auf. Er sagt laut, dass er, wenn jemand ihm nicht zuhöre, er zu demjenigen sagen würde: ‚Jetzt hoit die Goschn!' Max wirft wieder ein, dass Gewalt keinen Sinn mache und kann sich nicht auf das Thema Zuhören einlassen. (Um seine Einwände akustisch zu verstehen, muss man sich sehr genau auf ihn konzentrieren.)" ($Bp1_G$).

Er wäre allerdings bei der Übung „Tiere" gerne ein Tiger, „weil er dann stärker wäre"; keinesfalls möchte er eine Maus sein wegen deren Wehr- und Hilflosigkeit. Erinnert sei an die Angst seiner Mutter wegen seiner eigenen Schwäche sowie Wehr- und Hilflosigkeit sowie auch an seine Hilflosigkeit und Ohnmacht, als er die Mutter nach ihrem Suizidversuchen gefunden hat.

Auch ich schätze Max vorerst als „unbedeutend" für die Beobachtungen ein, richte meinen Blick eher auf Peter, der „eindeutig stört" und auf den ersten Blick viel „geeigneter" erscheint. Abgesehen von seinem Einwand, dass Gewalt ja keinen Sinn mache, bringt Max sich in den ersten beiden Dritteln der ersten Lektion kaum ein. Später, im Zuge der Übung „Gewaltsituation"

„[…] fordert SP1 die anderen beiden Jugendlichen auf (die sich von Peter völlig unbeeindruckt zeigen – Jan grinst lediglich, und Max meint: ‚Das hat doch keinen Sinn. Was bringt das?'), Überlegungen zur zweiten Übung anzustellen. Jan beginnt zu zeichnen […] Max sagt leise: ‚Ich hab schon viel Gewalt erlebt und will nichts mehr damit zu tun haben. Ich kann mich aber nicht erinnern. Ich hab's vergessen!' Dabei schaut er sehr böse und wird auch etwas lauter. […] Dann wird in der Runde über die erlebte Gewalt gesprochen. […] Max erzählt, wie er in der Schule von der gesamten Klasse gehänselt wurde, nachdem er einleitend sagt, dass er das alles schon längst vergessen habe. Er schildert eindrücklich, wie ihn das gekränkt und verletzt, und dass ihm das Angst gemacht habe. Sein Gesicht ist dabei sehr gequält: Er zieht die Augenbrauen zusammen, verzerrt den Mund, neigt den Kopf schräg und schaut zu Boden. Als er fertig ist (er wurde nicht unterbrochen) sagt Peter (dabei wirkt er fast begeistert): ‚Mir is es a so gangen. Alle haben mi verorscht, alle haben mi g'hasst! Jedn Tag bin i sekkiert wordn!' Max schaut abrupt auf; er schaut Peter an und sagt: ‚Ja, genau so war es auch bei mir!' Peter wirkt sehr aufgeregt, als sich zwischen ihm und Max ein kurzes Gespräch darüber entwickelt, wie schmerzhaft diese Erfahrung gewesen sei. SP2 fragt, wie sie denn darauf reagiert hätten, ob sie mit den LehrerInnen gesprochen hätten. Beide antworten mit bösem Gesichtsausdruck, dass sie es schon gemeldet hätten, die LehrerInnen hätten aber auch nichts getan, hätten sie nie unterstützt. Peter schildert dazu, dass er nur oft aus der Klasse rausgehen hätte müssen, was aber auch nicht geholfen hätte. (Diese Sequenz ist sehr berührend – wie sich die beiden Jugendlichen solidarisieren und ernsthaft über das Gefühl des verletzt-Seins sprechen. Sie vermitteln in dieser Sequenz eine starke Übereinstimmung in ihrem

Gefühl. Für einige Minuten ist das Erkennen und die Erleichterung darüber, dass es ‚einem Anderen auch so geht wie mir', deutlich spürbar.) […]
Die Zeit ist fast um. Die Gruppe ist noch immer unruhig. Max spricht vor sich hin, dass Gewalt keinen Sinn mache – das wiederholt er immer wieder. Dabei ballt er seine knochigen, dünnen Hände zu Fäusten. Diese Bewegung wirkt aber überaus kraftlos – so wie der Jugendliche an sich. Er schaut zum (ebenerdigen) Fenster hinaus, vor dem Metallteile von der Metall-Werkstatt zwischengelagert sind. Er runzelt die Stirn, fixiert die Metallstangen, Speichen und sonstige Teile und fragt, ohne sich an jemand Bestimmtes zu wenden: ‚Was soll denn das? Das ist ja wie am Mistplatz!' SP1 schaut ebenfalls zum Fenster und sagt: ‚Ja das stimmt, da müssen wir die Metaller dran erinnern, dass das hier herumliegt. Vielleicht haben sie's ja vergessen oder so.' Max schüttelt den Kopf und meint, dass das eigentlich ein Wahnsinn sei… ein Wahnsinn, weil schirch und sehr gefährlich. Drei Mal betont er, dass das sehr gefährlich sei. Als SP1 ihn fragt, worin er die Gefahr denn sehe, erwidert er: ‚Na is ja logisch, wenn da so viele Metallstangen herumliegen, gerade hier, wo so viele Jugendliche sind… die könnten sich ja damit erschlagen. Wissen sie denn nicht, wie schnell das geht?' SP1 nickt und sagt, dass eh klar sei, dass das Zeug nicht hier herumliegen dürfe und versichert noch einmal, dass sie den Metall-Werkstättenleiter daran erinnern werde. ‚Wenn's dann nicht zu spät ist', murmelt Max vor sich hin. SP2 hat dem Gespräch zu gehört und wirft ein: ‚Gell Max, in deiner Fantasie, da gibt's schon sehr viel Gewalt, gell?' Max schaut ihn finster an und erwidert: ‚Was hat das bitte mit mir zu tun, dass hier so viele Wahnsinnige sind, die sich dauernd hauen? …und wenn es rostig ist und sich wer verletzt… da kann jemand sterben!' Die ganze restliche Stunde wandert Max' Blick immer wieder zu den Metallstangen und -teilen vor dem Fenster, dabei zischt er leise vor sich hin und schüttelt seinen Kopf […]" ($Bp1_G$).

In dieser Sequenz gewinnt Max in der Beobachtung an Kontur, er berichtet von Schikanen, denen er in der Schule ausgesetzt gewesen sei, nachdem er „zum Leben erwachend", das heißt mit affektiver Beteiligung (er wird lauter und verzieht das Gesicht) betont, dass er darüber nicht sprechen möchte, im selben Atemzug aber zu erzählen beginnt. Er scheint hin und her gerissen zwischen der Negation von Sinn (indem er wiederholt fragt, was denn das alles soll und betont, dass für ihn das Projekt völlig sinnlos sei) und Beteiligung. In diesem Moment werde ich neugierig auf diesen Jugendlichen… nehme erst jetzt seine Existenz im Projekt wahr.
Seine Erzählung aus der Schule handelt von mannigfachen Kränkungen – einerseits durch seine KlassenkollegInnen, die ihn sekkiert und gemobbt hätten und andererseits auch durch die LehrerInnen, die ihn nicht schützen haben können oder wollen. Ein zweiter Jugendlicher – Peter – fühlt sich durch Max' Geschichte bestätigt und hakt ein, indem er ähnliche Erfahrungen berichtet. Ich halte es für eine wertvolle Erfahrung, wenn Jugendliche einander ihre Geschichten erzählen und im Leid des Anderen den eigenen Schmerz wiederfinden können. Beide wirken erleichtert in diesem Gespräch, so als würde in der jetzigen Verbindung die Einsamkeit von damals leichter werden.
Als er der Metallstangen vor dem Fenster gewahr wird, macht Max darauf aufmerksam, dass dies ein fahrlässiger Umgang mit gefährlichen Gegenständen sei. Neben dem Vorwurf, dass das Areal als Mistplatz verwendet würde, stellt er sich vor, dass

Jugendliche die Stangen als Waffe benützen oder jemand durch eine Verletzung mit rostigen Teilen sterben könnte. Natürlich hat er Recht damit, dass dieser Umgang mit Metallteilen nicht korrekt ist und Gefahren birgt. Sein wiederholter und eindringlicher Hinweis darauf, wie vernichtend diese Gefahr sei, könnte jedoch ein Hinweis darauf sein, wie an sich bedroht er Existenz grundsätzlich erlebt. Möglicher Weise hegt er auch die unbewusste Fantasie, selbst so eine Stange zu benutzen, um jemandem Anderen weh zu tun? SP2s Hinweis, dass in seiner Fantasie Gewalt eine große Rolle spiele, weist er brüsk zurück – die Anderen seien aggressiv und gefährlich, er nicht.

Das Bild der Eisenstangen vor dem Fenster, die Max so sehr beschäftigen, ist aber auch für mich in der Beobachtung ein sehr Eindrückliches:

„Ich kann aber auch kaum noch den Blick von den Eisenstangen abwenden. Immer wieder drängt sich mir das Bild auf, wie diese Stangen von Jugendlichen als Waffen benützt werden. Am Liebsten würde ich sofort aufstehen und sie wegräumen und habe das Gefühl, dass Max seine Angst in mich hineinverlagert hat, vielleicht aber auch seine Fantasie, die Stangen selbst als Waffen zu benutzen. Gleichzeitig denke ich aber, dass so eine feste, harte Stange auch Sicherheit spenden kann – sie ist stabil und schwer, man kann sich an ihr festhalten und sich damit gegen Bedrohungen zur Wehr setzen. Durch ihr Gewicht kann sie einen aber auch am Boden halten. Jedenfalls ist sie real! Ich denke aber auch an die Nicht-Formbarkeit dieses Materials und frage mich, wie viel Möglichkeit des Spielraums Max in seinem Denken und Erleben hat“ ($Ftb1_G$).

In der zweiten Lektion stellt Max erneut den Sinn der Stunden in Frage:

„SP1 und SP2 begrüßen die Jugendlichen zur zweiten Lektion und fordern Marcel auf, die Musik abzudrehen ‚Glei!’ erwidert dieser unwillig und nöselt lange an seinem Handy herum, bis er es wirklich abdreht. Die anderen Jugendlichen stehen im Raum herum und beachten die Begrüßung nicht. SP1 wiederholt die Begrüßung und fordert die Jugendlichen auf, in der Runde Platz zu nehmen, was diese auch langsam tun. Sie sprechen dabei miteinander. SP1 fragt Peter und Max (der heute sehr abwesend wirkt und weder gegrüßt hat noch bereit ist, aufzuhören, vor sich hinzumurmeln), ob sie Marcel kurz erzählen könnten, was in der ersten Stunde gemacht worden wäre, da dieser ja in der vergangenen Woche abgängig gewesen sei. […] SP1 fragt Max, ob er sich vielleicht etwas genauer an die letzte Stunde erinnern könne. Max sagt undeutlich und ohne SP1 anzuschauen: ‚Das interessiert mich nicht. Das geht mich nichts an!’ Dabei sitzt er mit hängenden Schultern da und schaut zu Boden. SP1 muss vier Mal nachfragen, was er gesagt hat, da er so verwaschen spricht, dass er nicht zu verstehen ist. Die Jugendlichen sind sehr unruhig – sie wechseln einzelne Worte (zu undeutlich um sie zu verstehen) und lachen. SP2 meint: ‚OK, es geht also um Gewalt. Dazu haben wir ja Übungen gemacht. Könnt’s euch an was erinnern?’ Max (in bestimmtem Ton): ‚Nein!’ SP1 verzieht das Gesicht verärgert und sagt: ‚Das kannst mir aber nicht wirklich erzählen. Ich glaub, du willst einfach nicht!’ Max ignoriert sie. SP1 wirft SP2 einen Blick zu, dieser zuckt mit den Schultern und sagt: ‚Ich glaub auch, dass der Max einfach nicht reden will. Aber so was haben wir ja eh schon oft erlebt – Andere wollen auch oft nicht.’ SP1 schaut ihren Kollegen an und zieht die Augenbrauen hoch. Max schaut ebenfalls auf und sagt: ‚Ich bin nicht wie die Anderen, die dauernd schlagen und schimpfen – mich geht das nichts an!’“ ($Bp2_G$).

Wieder betont Max, dass ihn das alles nichts angehe, nichts mit ihm zu tun und für ihn keinen Wert habe. Er sagt, dass ihn das Gewaltpräventionsprojekt nicht betreffe und dass er sich nicht an die erste Lektion erinnern könne. Ich habe den Eindruck, dass es ihn maßlos ärgert, dass er am Projekt teilnehmen muss, er grüßt nicht und brummelt unaufhörlich vor sich hin. SP1 ärgert sich sichtlich über seine Art der Verweigerung und richtet sich an SP2, der eher ruhig wirkt und darauf hinweist, dass sie, die SozialpädagogInnen, ja häufig mit Verweigerung konfrontiert seien. Über diese Verallgemeinerung ärgert sich Max wiederum, der darauf beharrt, dass das Thema Gewalt nicht wichtig für ihn sei – für die anderen Jugendlichen schon. Er verweist darauf, dass er im Vergleich zu den anderen Jugendlichen kein Problem mit Gewalt hätte, weil er nicht schlagen und schimpfen würde.

„In der Beobachtung kann ich SP1s Ärger sehr gut nachvollziehen. Dauernd starre ich auf Max' knochigen, gekrümmten Rücken, in sein leidendes Gesicht und bin fassungslos, wie viel Aggression er in mir auslöst. Ich erlebe seine Art der Verweigerung als zutiefst vorwurfsvoll und äußerst aggressiv, kann aber nicht genauer in Worte fassen, was ich damit meine. Ich spüre nur eine tiefe Wut auf diesen Jugendlichen in mir. Mein Ärger richtet sich aber auch gegen SP2, der Max' Aggression nicht zu spüren scheint und seine Kollegin in ihrem Ärger ‚hängen lässt'. Gleichzeitig fühle ich mich aber auch schuldig wegen meiner Wut auf diesen blassen, schwachen, dürren, kranken Jugendlichen" (Ftb2$_G$).

Die beiden Betreuenden dürften Max sehr verschieden erleben. Dieser Eindruck, zusammen mit meiner starken inneren Reaktion, lässt mich an das uneinige Elternpaar denken, in dem der jeweils andere Elternteil als verrückt, krank, zu streng, zu gewährend, zu lasch, zu behütend, zu vernachlässigend usw. gesehen wird und durch das Max auf Grund dieser Uneinigkeit keine Stabilität und Hilfe erfährt.

Später in derselben Stunde, bei der Übung „Was mag ich/was mag ich nicht" arbeitet Max zwar widerwillig, aber doch mit:

„SP1 fragt die einzelnen Jugendlichen was sie mögen und was sie nicht mögen. Max beginnt (Er muss mehrmals gefragt werden – er spricht bei dieser Übung wieder extrem unverständlich. SP1 muss auch oft nachfragen, weil er einfach keine Antwort gibt. Er betont mehrmals, für wie unnötig er das Projekt halte.): Er sagt, dass er nicht wisse, was er da sagen soll. ‚Ist ja egal, was ich mag!' SP1 meint zu Max, dass sie es aber sehr wesentlich finde, dass man weiß, was man mag, weil nur dann kann man es auch tun, und dann hat man es ja netter im Alltag. Sie fragt, ob er das nicht auch so sehe. Max antwortet nicht, er starrt vor sich hin. […] Schließlich fragt er nach einer langen Pause langsam: ‚Und was soll das jetzt?' Die SozialpädagogInnen sprechen gleichzeitig, sie meinen, dass es ihnen darum gehe, dass die Jugendlichen über sich und ihre Vorlieben nachdenken. Max erwidert, dass er das nicht wisse… darüber müsse er nachdenken. SP2 nickt und sagt: ‚OK, dann denk nach, das ist eh gut – vielleicht fällt dir ja später ein, was du magst. Max sitzt zusammengesunken da und nickt. […] Nachdem die anderen Jugendlichen fertig sind, wird Max nochmals gefragt, ob er schon draufgekommen sei, was er möge. Er antwortet: ‚Ja, aber das geht sie nichts an.' SP1 atmet laut aus, zieht die Brauen hoch, wendet sich von Max ab und wirft SP2 einen Blick zu. Dieser zuckt mit den Schultern und sagt zu Max: ‚Schade, es hätte

mich interessiert. Aber das Wichtigste is eh, dass du weißt, was du magst. …naja, vielleicht kannst du es ja später sagen, weil neugierig bin ich schon!' und lächelt ihm zu. Max schaut starr vor sich hin und sagt: ‚Vielleicht.'
Als SP1 weiter fragt, was die Jugendlichen nicht mögen, sammelt sie die folgenden Aussagen: ‚Das Projekt hier (der Scheiß hier), wenn mein Handy kaputt ist' (Peter), ‚Gewalt, Aggression, Streit, Gewalt, Krieg' (Max), ‚zickige Mädls' (Jan), ‚Bäume schneiden, an der STA – dem Scheiß-Kaff – sein, Schweine' (Marcel). (Interessant ist hier die Sequenz, als Marcel ‚Schweine' nennt auf die Frage, was er nicht möge. Das sagt er zwei Mal und schaut SP1 dabei eindringlich an. Diese reagiert aber nicht auf diesen Blick, sondern notiert kommentarlos: ‚Schweine'. Das heißt seine Antwort, die er lächelnd und offenbar neugierig, wie die Reaktion ausfallen würde, gegeben hat, wird einfach hingenommen; die Provokation wird ignoriert. Danach schweigt er für ca. eine Minute. Auch Max wirkt in dieser Sequenz sehr aufmerksam. Er schaut von Marcel zu SP1 und wieder zurück. Dabei hält er den Rücken weitgehend aufrecht. Nachdem aber keine Zurechtweisung oder Ähnliches erfolgt, sackt er wieder in sich zusammen.)" ($Gp2_G$).

Max weiß nicht, was diese Übung soll – so sagt er. Ich habe aber vielmehr den Eindruck, dass er resigniert, weil es keinen Sinn für ihn macht, etwas zu wollen, wahrscheinlich, weil es sowieso nicht erreichbar erscheint. Um dieses Gefühl nicht spüren zu müssen, greift er die Übung an sich an, indem er fragt, was diese überhaupt soll. Die SozialpädagogInnen antworten gleichzeitig auf diese Frage; das wirkt richtiggehend aufgeregt. Vielleicht drückt diese Aufregung die Hoffnung aus, dass Max am Sinn der Fragestellung interessiert sein könnte. Doch Max erwidert nur, dass er nicht wisse, was er wolle, kündigt aber an, darüber nachzudenken, was ihm gewährt wird. Am Ende dieser Sequenz sagt er, dass er draufgekommen wäre, was er mag, was er den SozialpädagogInnen aber vorenthält. Es „geht sie nichts an". SP1 scheint es sehr schwer zu fallen, damit umzugehen, sie sucht den Blickkontakt mit SP2, der Max die Zurückhaltung seiner Vorlieben zugesteht, allerdings seine Neugierde, sein Interesse daran zum Ausdruck bringt. Ich denke, dass SP2 hier eine wesentliche Funktion übernimmt – einerseits den Jugendlichen und seine Wünsche respektierend und andererseits sein Interesse bekundend, setzt er ein reifes Beziehungsangebot, was Max dazu veranlasst, eine Möglichkeit der Besprechung seiner Gedanken in Aussicht zu stellen – „Vielleicht". Auf die Frage, was er nicht mag, antwortet Max sicher. Seine Antwort, „Gewalt, Aggression, Streit, Gewalt, Krieg", erlebe ich in der Beobachtung jedoch wiederum als Angriff auf das Projekt – dadurch, dass er selbst Gewalt ablehnt, stellt er die Notwendigkeit seiner Teilnahme in Frage.[40]

[40] Im Vergleich zur ersten Falldarstellung erlebe ich bei Max ganz andere Gefühle in der Beobachtung, die mich über weite Strecken sehr irritieren: Wenn Paul seine Mitarbeit verweigert oder den Verlauf der Stunde stört, denke ich sofort darüber nach, warum er sich so oder so verhält, und meine Gedanken und Vermutungen sind von Verstehen-Wollen getragen. Bei Max hingegen, bei dem ich noch dazu auf Grund seines allgemein zurückhaltenden und unsicheren Verhaltens im Alltag nicht mit Schwierigkeiten im Projekt gerechnet habe (deshalb auch die späte Entscheidung, ihn zu beobachten), spüre ich sofort den Angriff, der mich dazu veranlasst, aggressive Gefühle zu hegen.

Als Marcel jedoch die SozialpädagogInnen zu provozieren versucht, wird Max aufmerksam. Das drückt sich darin aus, dass er seinen Rücken strafft und neugierig zwischen den betroffenen Personen hin und her schaut. Ich habe den Eindruck, dass er auf eine lautstarke Auseinandersetzung wartet, dass er darauf hofft, dass die Erwachsenen ihre Fassung verlieren. Vielleicht wünscht er sich, dass die Anderen die Aggression, die er von sich weist, stellvertretend für ihn ausleben. Als sich dieser Wunsch nicht erfüllt, da die Provokation ignoriert wird, verliert er sofort die Spannung und sackt wieder in sich zusammen.

Nach dieser Übung ereignet sich eine Sequenz zwischen Max und Peter, die deutlich macht, auf welche Art und Weise Max seine Aggression lebt. Leise und manipulativ bringt er sein Gegenüber in die Verwirrung, zur Verzweiflung und löst Verlassenheitsängste aus:

„Am Ende der Übung steht Peter unvermittelt auf und geht einige Schritte im Raum herum. Er wirkt aufgeregt, als er sagt: ‚Des is alles a Scheiß da! Ihr hobts ma goa nix zum sagen, verstehst! Kana hot ma was zum Sagen!' Er schreit ziemlich laut. Gleichzeitig steht er ganz schief da und seine Schultern hängen. Dann geht er im Raum herum, wobei er weiterhin laut vor sich hin schreit, wie beschissen es sei, hier an der STA zu sein, wie unnötig alles sei und dass er nicht wisse, was er machen solle, wenn der Max ihn verlässt. SP1 reagiert auf diese Aussage sehr erstaunt. Sie wendet sich Peter zu, geht zu ihm hin. (Er hat sich mittlerweile auf einem am hinteren Ende des Raums stehenden Sessels niedergelassen. Ein zweiter Sessel steht ihm gegenüber. Auf diesen legt er seine Füße.) […] Peter sitzt auf seinem Sessel und flucht vor sich hin. Max murmelt Unverständliches. Peter thematisiert, dass Max gesagt hätte, dass er zukünftig nur noch extern an der STA sein würde, weil er übersiedeln und seine Mutter veranlassen werde, dass er aus der Wohngruppe herausgenommen werde. Peter schreit, dass er dann auch gehen würde, denn dann mache sein Leben keinen Sinn mehr. Max schaut Peter unverwandt an. Er scheint ihn aufmerksam zu beobachten. SP1 wirft ein, dass sie von einem externen STA-Besuch noch nie gehört hätte, dass sie das für sehr unwahrscheinlich halte. Sie weist Peter darauf hin, dass es sich dabei um eine Fantasie von Max handeln könnte und wirft Max einen fragenden Blick zu. Dieser schaut zu Boden, und ich habe den Eindruck, als würde ein Lächeln seine Lippen umspielen, bin mir dessen aber nicht sicher. SP2 greift die Situation auf und meint zu Max, er solle sich zu seinem Freund setzen. Sie könnten den Rahmen hier dafür nutzen, diese Situation auszudiskutieren. Max murmelt ‚Was soll das denn bringen?' geht aber zu dem bereitgestellten Sessel und nimmt Platz. Peter spricht ihn direkt an: ‚Was soll i machn, wenn du nimma da bist. Dann hab i da kan Freund mehr, dann bin i ganz allein, dann muaß i a gehn!' Max: ‚Ich weiß nicht wie das gehen soll… ab nächster Woche vielleicht… aber dann muss ich öffentlich heimfahren.' Peter wiederholt seine Sorge, dass er dann keinen Freund mehr hätte; er betont, dass er dann jeden Spaß in der Wohngruppe verlieren würde. ‚Und a Neicha kummt dann a in mei Zimmer – des wü i ned!' Max gibt ihm zur Antwort: ‚Ich werd nur mehr arbeiten kommen… ab nächster Woche vielleicht… oder in zwei Wochen. Ich weiß halt nicht, ob es auch einen Bus gibt um die Zeit… (nachdenklich).' Peter schaut Max die ganze Zeit an, Max erwidert den Blickkontakt nur sequenziell. Er schaut die meiste Zeit zu Boden und wirkt eher abwesend und in seine eigenen Gedanken versunken. […] SP1 hockt sich neben die beiden Jugendlichen und sagt, sie wolle kurz unterbrechen und zu-

sammenfassen. Sie sagt: ‚Es ist ganz deutlich geworden, dass der Peter sehr traurig ist bei der Vorstellung, dass du weggehen könntest, Max! Gleichzeitig ist es wahrscheinlich so, dass diese Vorstellung ihn auch neidisch und böse macht auf dich, weil du dann zu Hause wohnen könntest, was sich der Peter auch wünschen würde. Eigentlich hat er dir da was Schönes gesagt, nämlich, dass er traurig ist, dich als Freund zu verlieren. Aber… woher kommt denn überhaupt diese Geschichte? Ich habe noch nie etwas von einem externen STA-Besuch gehört. Sag, Max… was ist denn da überhaupt dran? Ist da überhaupt was vereinbart?' Max antwortet nicht, er weicht SP1s Blick aus. Als Peter SP1 anschreit mit den Worten ‚Sie wissen ja ned wie das is, da zu sein und an Freund zu verlieren!' schaut Max auf. Er blickt an Peter vorbei, lächelt und sagt: ‚Ich bleib eh wahrscheinlich da', steht auf und geht wieder zu seinem vorherigen Platz in der Mitte des Raums. Peter kann sich nicht beruhigen. SP1 sagt, dass sie nun die Realität klären werde und die Fallführung kurz anrufen, um herauszufinden, was denn nun tatsächlich ausgemacht sei. Sie telefoniert – die Fallführung betont, dass es nicht so sein werde – ein externer Aufenthalt von Max sei nicht möglich. Als SP1 dies den Jugendlichen mitteilt, zuckt Max nur mit den Schultern und schaut weg. SP1 schaut ihn eindringlich an, geht nahe zu ihm hin und fragt ihn leise: ‚Sag, was war denn das? Hast du selbst geglaubt, dass du extern sein wirst? …oder wolltest du den Peter ärgern?' Max schaut zu Boden, den Rücken gekrümmt und antwortet nicht. SP1 wiederholt ihre Frage; Max wirft ihr einen kurzen Blick zu und sagt wieder nichts. Sie seufzt und schüttelt leicht den Kopf. Dann fährt sie fort: ‚Weißt, wenn's ums Ärgern gegangen ist, dann hast einen sehr heiklen Punkt berührt. Du hast ja g'sehen, wie's dem Peter gegangen is, oder?' Sie schaut ihn an, ihr Gesicht ist nahe an seinem. Er schaut sie kurz an und gleich wieder weg; er zuckt mit den Schultern. SP1 schaut ihn lange nachdenklich an. Max zuckt nochmals mit den Schulter, ballt die Hände und sagt leise: ‚Naja, leid tut's mir wahrscheinlich eh!' SP2 kommt hinzu, legt Max seine Hand auf die Schulter und fragt ihn, ob er das nicht dem Peter sagen könne. Max schaut ihn finster an und meint, dass er das vielleicht später und wenn, dann in einem anderen Rahmen tun werde, weil das hier nicht passen würde. SP2 erwidert, dass das für ihn nicht stimmen würde, er fände, dass es gerade in das Projekt gehören würde, wie die Jugendlichen ihre Konflikte und Auseinandersetzungen lösen würden. Max schüttelt den Kopf und meint, dass er sich das nicht vorstellen könne – er könne sich überhaupt nicht vorstellen, was das hier soll, er sei nur dabei, weil gerade Arbeitszeit sei, aber eigentlich hätte er hier nichts verloren… denn: ‚Was soll denn das für eine Arbeit sein?'. […] Den Rest der Stunde verbringt Max schweigend und teilnahmslos. Am Ende der Stunde grüßt er nicht einmal, als er geht" ($Bp2_G$).

Max hat Peter, seinem Zimmerkollegen, offenbar erzählt, dass er bald nur noch extern an der STA arbeiten würde, was dieser in der Stunde plötzlich zum Thema macht – es bricht förmlich aus ihm heraus: Peter drückt lautstark seine Sorgen, Ängste und Traurigkeit aus, was Max über sich ergehen lässt, ohne auf Peters Gefühlsausbruch einzugehen, er sorgt sich nur um seine Busverbindung. Ein Mal habe ich sogar den Eindruck, dass ein Lächeln seine Lippen umspielt. Wie ist dieses Verhalten zu verstehen? Max' Lächeln veranlasst mich sofort zu dem Gedanken, dass der Jugendliche seine Macht in der Beziehung zu Peter auskosten will, dass er es genießt, wie Peter unter der Vorstellung leidet, er – Max – könnte bald nicht mehr sein Zimmerkollege sein. Ich erlebe ihn als gemein und manipulativ, vor Allem auch, weil er in dieser Situ-

ation überhaupt nicht auf Peter eingeht, sondern nur auf sich selbst bezogen erscheint. Erst nach wiederholtem Nachdenken über die Situation entwickelt sich in mir der Gedanke, dass Max hier einerseits seine Wünsche („Was mag ich?“ – „Zu Hause wohnen!“) und andererseits seine Trennungsängste („Ich bin der Macht des/der Anderen ausgeliefert, der/die mich verlassen wird, und deshalb mache ich das Gleiche mit einem/einer Anderen!“) inszeniert. Erst viel später entwickle ich eine Vorstellung davon, mit welcher Macht Verlassenheitsängste über Max hereinbrechen müssen, die er auf diese Art und Weise nach außen bringt.
Nachdem SP1 die Situation aufklärt und den Jugendlichen mitteilt, dass ein externer STA-Besuch von Max nicht möglich sei, entzieht sich Max der Auseinandersetzung, indem er nur mit den Schultern zuckt und keine Antworten auf die gestellten Fragen gibt. Zuletzt sagt er leise, dass ihm die Aktion Peter gegenüber wahrscheinlich leid täte, beharrt jedoch darauf, dass das in keinster Weise ein Thema für das Gewaltpräventionsprojekt sei, das ihn ja nichts angehe.
„Ich bin mir nicht sicher, ob Max sein Verhalten Peter gegenüber wirklich leid tut, ob er versteht, was die SozialpädagogInnen meinen. Der Zusatz ‚wahrscheinlich’ lässt mich vermuten, dass er sich nicht sicher ist. Ich habe vielmehr die Vermutung, dass er sich von den Erwachsenen dazu gedrängt fühlt zu sagen, dass es ihm leid tue, das entsprechende Gefühl aber nicht spürt. Jedenfalls bin ich schockiert: Ich erlebe Max sehr grausam gegenüber Peter“ ($Ftb2_G$).

Max beschließt die Sequenz mit einer Abwertung (des Projekts), indem er fragt, was denn das hier überhaupt für eine Arbeit sei. Am Ende der Stunde geht er einfach ohne zu grüßen, so als wären die SozialpädagogInnen nicht existent. So wir er und seine Wünsche dürfen auch die Anderen nicht sein…

An der dritten Lektion nimmt Max nicht teil – vom Wochenende nicht zurück gekommen, ist er mit einer schweren Verkühlung zu Hause. Als er in der folgenden Woche wieder da ist, ist er stark verschnupft und betont mehrmals, dass das der „Beweis“ sei, dass er wirklich krank gewesen ist. (Nichts desto Trotz habe ich den Eindruck der Flucht ins krank-Sein – er entzieht sich so den Auseinandersetzungen an der STA und wird zu Hause von der Mama gepflegt.)

Die vierte Lektion lässt Max zu einem Großteil über sich ergehen – er spricht nicht viel, befolgt jedoch die Übungsanweisungen. Er wirkt affektarm und passiv. Zu Beginn – beim Hinübergehen in den Bewegungsraum – bringt er allerdings seine Krankheit und die damit zusammenhängenden Sorgen seiner Mutter ins Spiel:
„Als die Gruppe das Haus3 verlässt, geht Max zwischen SP1 und SP2. SP2 fragt ihn, ob es ihm schon besser gehe. Max, der langsam und mit hängenden Schultern neben ihm hergeht, schnäuzt sich und antwortet: ‚Ich bin immer noch verkühlt. Meine Mutter wollte mich noch zu Hause lassen… aber die Fr. Fallführende hat gesagt, ich soll wieder kommen… ich soll mich aber nicht anstrengen. Die Mama war böse… aber sie hat

mich trotzdem lassen. Ich muss aber viele Pausen machen…' SP2 fragt ihn, wie er denn das sehe, ob er wieder herkommen wollte oder ob er lieber zu Hause geblieben wäre. Max schaut zu Boden und sagt lange nichts. Dann meint er, dass er schon irgendwie kommen hätte wollen, jedoch unsicher sei, ob das nicht ein Fehler gewesen sei, weil er schon noch schwach sei. SP1 wirft ein: ‚Heißt das, du wolltest herkommen?' ‚Irgendwie ja', antwortet Max mit einem Schulterzucken und fügt hinzu: ‚Ich darf mich aber nicht aufregen!' Dabei kramt er umständlich in seiner Jackentasche nach einem Taschetuch und schnäuzt sich wieder. ‚Wenn ich mich aufrege, dann werde ich gleich wieder krank.' SP1 schaut ihn an und fragt ihn, ob es eine besondere Bedeutung habe, dass er das gerade jetzt so betone. Darauf erwidert Max: ‚Sie müssen doch wissen, dass mich die Gewaltstunde sehr aufregt. Das hab ich doch schon oft gesagt. Ich habe eh mit der Fr. Fallführenden geredet, aber die sagt, ich muss mitmachen… (stößt die Luft aus und verdreht die Augen). Mach ich halt mit, aber ich soll mich nicht aufregen!' SP1 wirft SP2 einen Blick zu, den dieser mit einem leichten Lächeln und einem Schulterzucken erwidert. SP1 verzieht das Gesicht und scheint genervt zu sein. SP2 räuspert sich und sagt zu Max: ‚Ich find's gut, dass du da bist und… klar nimmst du an unserer Stunde teil! Und wenn du das Gefühl hast, dass dich irgendwas aufregt, dann müss ma halt drüber sprechen. Dafür sind diese Stunden ja gut... genau darum solls ja gehen, dass man sich nicht einfach aufregt und grantig wird, sondern drüber redet!' ‚Ja ja', antwortet Max eintönig. Mittlerweile sind SP1, SP2 und Max beim Haus1 angelangt, die anderen drei Jugendlichen waren schneller und befinden sich schon im Haus. Max steht vor der Eingangstür und scheint darauf zu warten, dass jemand Anderes die Tür öffnet. SP1 seufzt laut, als SP2 die Tür für Max öffnet und dieser in das Haus hineingeht. ‚Schonung gut und schön', murmelt sie leise und von den Anderen unbemerkt vor sich hin, ‚…nur gut, dass ma ihn nicht tragen müssen!'" ($Bp4_G$).

Max erscheint hier ambivalent gegenüber seiner Rückkehr an die STA, die laut seiner Mutter verfrüht ist. Er selbst scheint aber lieber wieder gekommen als weiter zu Hause geblieben zu sein. Gleichzeitig betont er, dass er geschont werden müsse, was er besonders auf das Gewaltpräventionsprojekt bezieht. Er wirkt vorwurfsvoll, als er sagt, dass SP1 doch wissen müsse, dass er sich gerade in diesen Stunden immer aufrege und betont, dass seine Teilnahme nicht freiwillig sei. Sein Hinweis, dass Aufregung ihn krank machen werde, klingt wie eine Drohung.
Interessant ist, dass er das Projekt als „die Gewaltstunde" bezeichnet. Möglicher Weise bringt er damit zum Ausdruck, wie sehr ihn diese Auseinandersetzung anstrengt… seine Teilnahme dürfte ein „Gewaltakt" für ihn sein. Und wieder ist es SP1, die darauf reagiert – sie verdreht die Augen und besonders am Ende dieser Szene, als Max darauf wartet, dass die Tür für ihn geöffnet wird, kommen ihre Gereiztheit und ihr Ärger deutlich zum Ausdruck. SP2 hingegen dürfte sich von Max' Vorwürfen nicht berührt bzw. nicht angegriffen fühlen; er bleibt fähig, auf den Sinn des Projekts hinzuweisen und Max zu integrieren.

Die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Projekts und seiner Teilnahme wird von Max bis zur letzten Stunde immer wieder aufgeworfen, wobei sich aber während einzelner

Übungen Veränderungen in seinem Erleben abzeichnen, auf die ich in den nächsten Abschnitten eingehen werde.

Zuvor jedoch möchte ich die Dynamik zwischen Max, SP1 und SP2 näher betrachten. Im Interview schildert SP1 ihre Gefühle diesem Jugendlichen gegenüber eindrücklich. Sie berichtet über ihre eigene Wut und gleichzeitig über die damit verbundenen Schuld- und Schamgefühle:

„Also… mit dem Max ist es mir wirklich sehr schwer gangen… der hat den Mund aufg'macht und g'sagt, dass er eh nicht aggressiv is, und ich hätt auf der Stelle explodieren können. Echt arg – in Sekundenschnelle hat er mich zur Weißglut gebracht… oft hätt ich mich am Liebsten umgedreht und wär gegangen, weil ich geglaubt hab, das halt ich nicht aus. Und ich hab's nicht verstanden… weil… da gibt's ja viel Ärgere, die dich schimpfen oder verweigern… oder dauernd stören… das war ja beim Max nicht so… er is immer mitgangen, und er ist kein Lauter… aber dieses permanente Leiden und… ich weiß gar nicht wie ich sagen soll… irgendwie diese permanenten Vorwürfe und dieses unterschwellig aggressive ‚ich bin aber gar nicht aggressiv' (verstellt die Stimme)… ich hab geglaubt, ich explodier! Und wenn er dann manchmal nur gschaut hat, keine Antworten gegeben hat oder nicht gegrüßt hat… so als wär ich gar nicht da…, das hat mich auch so aufgeregt.
Und dann, wenn er so wie ein Häuferl Elend dagesessen ist und nix mehr gesagt hat oder nur vor sich hingebrummelt, da hab ich mich dann g'fragt: ‚Was mach ich da eigentlich, was passiert da? Das kann ja nicht sein, …er schaut so arm aus und schwach… und ich bin so wütend.' Da hab ich mich dann richtig geniert, dass ich auf Max so arg reagier. Richtig gemein bin ich mir vorgekommen… und irgendwie unfair… und auch unfähig, auf die Art wie ‚wenn man eine gute Sozialpädagogin ist, dann sollt man schon mit so was zurechtkommen!' Ganz elend war mir dann manchmal… Angst hat's aber auch gemacht, dass er zambricht oder so… und dann bin ich gleich aber wieder wütend geworden, dass der Max das schafft, dass ich mich so fühlen muss… usw. Immer wieder von vorn ist das so gangen… echt anstrengend. Am Ende bin ich dann zu dem Schluss gekommen, dass ich da was spüre, was Max in sich hat aber nicht spüren kann oder will. Wahrscheinlich ist seine eigene Aggression ganz gefährlich für ihn. Ich bin mir ziemlich sicher, dass er da seine kranke Mutter schützen will… oder muss. Mit diesem Gedanken ist es mir dann auch ein bisschen leichter geworden, im Kontakt mit Max wieder besser darüber nachdenken zu können, warum er mich so narrisch macht, warum er nicht mitmachen will usw. Ich finde, der Kontakt hat sich dann sehr verbessert. Ich bin ein bisschen geduldiger geworden und nicht gleich auf Tausend gewesen… Irgendwie ist es mir immer noch peinlich, wenn ich mich dran erinnere, wie wütend ich geworden bin. …und der SP2 – der war immer so ruhig… als würde er nix bemerken… völlig verständnislos, warum's mir so geht, wie's mir geht… tja, das hat mich auch nicht ruhiger oder versöhnlicher oder so gmacht. Ganz im Gegenteil… immer wütender bin ich gworden, weil ich mir wie ein Trottel vorgekommen bin" (G_{SP1}).

SP2 nimmt darauf wie folgt Bezug:

„Ich hab mich manchmal ein bissl gewundert, weil SP1 ja sonst eher eine Geduldige ist. Aus anderen Situationen kenn ich's eher umgekehrt, da koch ich schon fast über und sie kann immer noch Gespräche führen. Und dann, wenn ich mit dem Max geredet hab… dann hat sie mich manchmal so ang'schaut… richtig böse. Da hab ich mich

manchmal gar nicht mehr ausgekannt. Klar war's mühsam, wenn er so schlapp herumgesessen ist und ständig alles in Frage gestellt hat… hat mich eh auch genervt. Ich hatte aber immer wieder das Gefühl, es meiner Kollegin nicht recht machen zu können. Das hat mich manchmal verwirrt, weil eigentlich soll ich ja über die Jugendlichen nachdenken" (G_{SP2}).

Und wieder springen die unterschiedlichen Erlebensweisen der SozialpädagogInnen ins Auge: SP1 spürt die Wut und ist irritiert wegen deren Intensität. Gleichzeitig versetzt Max sie aber auch in Angst und Schrecken. Überspitzt formuliert, fragt sie sich, ob sie ihn nicht umbringen wird mit ihren Anforderungen und ihren Aggressionen (existentielle Angst). Sie fühlt sich aber nicht wahrgenommen, denn SP2 kann ihr Erleben nicht nachvollziehen. Vielleicht genießt er aber auch die Umkehrung der üblichen Dynamik, in der sie die Geduldige ist und er der Hitzköpfige. Zuletzt formuliert er noch einen Vorwurf an die Kollegin: Dadurch, dass er es ihr „nie recht machen kann" in Bezug auf Max, hindert sie ihn daran, über diesen Jugendlichen nachzudenken.
Auf Grund der Tatsache, dass ich ähnlich auf Max reagiert habe wie SP1, vermute ich, dass er speziell in Frauen die beschriebenen Gefühle auslöst bzw. sie in diesen unterbringt. Eine geschlechtsspezifische Dynamik erscheint naheliegend, bedenkt man seine schwierige, bedrohliche und dennoch oder vielmehr gerade deshalb symbiotische Beziehung zu seiner Mutter.

3.3.4 „Aber ich bin doch gar nicht aggressiv!" – Abgewehrte Destruktivität und die Macht der Projektiven Identifizierung

Ich habe ausgeführt, welch intensiven Gefühle der Wut und Aggression die Beobachtung von Max in mir auslöst. Diese Gefühle sind vor Allem in ihrer Intensität über weite Strecken irritierend, passen sie doch vordergründig nicht als Reaktion auf einen kränklichen, schwächlichen Jugendlichen. In der Beobachtung sowie auch im Gespräch wird deutlich, dass SP1 ähnliche Empfindungen Max gegenüber hat. Max selbst betont immer wieder und sehr vehement, dass er nicht aggressiv sei, kein Problem mit Gewalt habe, weil er sie sowieso ablehne und deshalb auch keinen Sinn in seiner Teilnahme am Projekt sehe. Es zeigt sich, dass die Sicht- und Erlebensweisen von Max und seinem (weiblichen) Gegenüber nicht zusammenpassen. Wie ist das zu verstehen?
Es ist sinnvoll, in diesem Zusammenhang vom Konzept der projektiven Identifizierung auszugehen, um zu verstehen, wovon die Gegenübertragung von SP1 gesteuert wird. Zur Erinnerung sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass es sich bei dieser Form der Abwehr um einen schwer zu erkennenden und zu verstehenden Mechanismus handelt,

> „[…] bei dem Anteile einer abgewehrten Beziehung zwischen Selbst- und Objektrepräsentanzen in eine äußere Objektbeziehung hinein verlagert werden. […] Hierdurch wird das Gegenüber dazu gebracht, den Projektionen gemäß zu erleben und sich zu verhalten“ (Mertens 2006, 600).

SP1 selbst sagt im Interview, dass sie zu dem Schluss gekommen sei, dass Max Gefühle, die er selbst nicht spüren will oder darf, in sie hineinverlagert. Sie hegt die Vermutung, dass er diese Gefühle nicht spüren darf, um seine Mutter zu schützen. Ich vermute, dass SP1 hier eine wesentliche Erkenntnis hat, die ihr dabei hilft, in weiterer Folge wieder über die Bedeutung von Max' Handeln nachzudenken.
Projektiv identifikatorisches Geschehen ist deshalb so schwer zu verstehen, weil dieser Mechanismus eigentlich in die Zeit vor dem Spracherwerb gehört, in der Unerträgliches nicht kommuniziert (gedacht und gesprochen) werden und das Subjekt es nur „loswerden“ kann. Eine Bewältigung der unerträglichen Gefühle und Zustände ist für den Säugling abhängig von der Feinfühligkeit seiner Bezugsperson und deren Fähigkeit, die Projektionen aufzugreifen und entsprechend zu reagieren, das heißt die Projektionen empathisch aufzunehmen, zu interpretieren und ihnen so einen psychischen und kommunikativen Sinn zu verleihen. Bei der Betrachtung von Max' frühester Geschichte ist es naheliegend anzunehmen, dass seine Mutter – selbst voller unverdauter Angst in ihrem psychotischen Erleben – nicht in der Lage gewesen ist, die Ängste und Aggressionen ihres Sohnes stellvertretend zu verdauen und zurück zu geben (zu containen). In diesem Sinne kann vermutet werden, dass der nunmehr jugendliche Max reiferer Kommunikationsmuster hinsichtlich seiner tiefen, unguten Gefühle und Ängste entbehrt und sie nach wie vor in einem „geeigneten“ Gegenüber unterbringt, um sie selbst nicht spüren zu müssen.
Was meint SP1, wenn sie vermutet, dass dieser Mechanismus Max dazu dient, seine Mutter zu schützen? Max erlebt die schwierige Situation, dass seine primäre Bezugsperson selbst von heftigsten, unverdaulichen Affekten überwältigt wurde und wird. Ich erinnere an die Beschreibung des Jugendlichen, in der davon die Rede ist, dass er meint, dass der Mutter immer wieder die Sorgen über den Kopf wüchsen und er Angst habe, seine Mutter „würde einen Anfall bekommen“ und vor Allem an die traumatische Situation nach ihrem Suizidversuch. Bedroht von der psychischen Fragmentierung der Mutter, muss Max seine Gefühle und deren Ausdruck hintanhalten zu versuchen. Es ist zu vermuten, dass eine derartige Lebenssituation die unbewusste Wut eines Kindes bzw. eines Jugendlichen auf das versagende Objekt unermesslich steigert. Diese Wut darf aber nicht empfunden werden, da sie zu massiv, zu bedrohlich, zu zerstörerisch wäre und einer Vernichtung des Objekts gleichkäme, was zu der Angst vor der eigenen Vernichtung führt.
Einen Teil dieser Wut und des Hasses dürften SP1 und ich in der Beobachtung spüren: Max sagt leise, dass er nicht aggressiv sei, und wir beben innerlich vor Wut. Vor

dem Hintergrund des Konzepts der projektiven Identifizierung, wird diese vorerst irritierende Reaktion verstehbar und die ungeheure Macht dieses Mechanismus deutlich, der unerkannt zwangsläufig in eine Eskalation führt. Dass hinter dieser Wut existentielle Ängste verborgen sind, zeigt sich in SP1s Angst, Max mit ihrer Aggression in den Zusammenbruch zu treiben.

Wie sehr SP1s Erkenntnis ihre Haltung Max gegenüber verändert und damit auch ihrer beider Verhalten, lässt sich an einer stark veränderten Stimmung erkennen, die sich beispielsweise in der folgenden Eröffnungssequenz der sechsten Stunde manifestiert:

„SP1 kommt heute direkt in den Bewegungsraum, da sie zuvor noch eine Besprechung hatte. SP2 ist mit den Jugendlichen voraus gegangen. Als sie noch vor Beginn der Lektion den Raum betritt, sitzt SP2 mit zwei Jugendlichen (Max und Peter) auf einer Langbank, sie unterhalten sich leise. Zwischen ihnen liegt SP2s Handy – sie stecken die Köpfe zusammen und bemerken SP1s Kommen fürs Erste gar nicht. Jan sitzt daneben auf dem Boden und schaut ebenfalls zum Handy. SP1 geht näher zu der Gruppe hin, nachdem sie sich die Schuhe ausgezogen hat und sagt ‚Hallo!' SP2 schaut kurz auf und erwidert den Gruß, die Jugendlichen grüßen zwar auch, schauen SP1 jedoch nicht an dabei. Sie rechnen mit SP2s Handy – es ist ein Rechenspiel, das sie in der vorangegangenen Theoriestunde gespielt haben und in das sie sehr vertieft sind. SP2 bedeutet SP1, bitte noch ein klein wenig zu warten. Sie schaut ihn fragend an, und er meint, dass die Runde gleich zu Ende sei. Max müsse nur noch zwei einfache Rechnungen machen. Sie schaut auf die Uhr, sagt: ‚Ihr habt's eh noch eine Minute', nickt lächelnd und lässt Max gewähren. Sie schaut ihm aufmerksam zu. Eine halbe Minute nach dem vorgesehenen Beginn der Stunde ist Max damit fertig. Er nimmt das Handy in die Hand und reicht es SP2, der sich dafür bedankt. Max blickt auf und sagt zu SP1: ‚Danke, dass ich fertig machen durfte!' und lächelt ($Bp6_G$).

Es ist zwar nach wie vor so, dass SP1 die ist, die zu sagen hat, was sein darf und was nicht. Eingangs bin ich irritiert, dass SP2 sich mit den Jugendlichen zusammentut und um die Möglichkeit des Abschließens des Spiels bittet und ärgere mich, dass ihr alleine die Leitungsrolle für das Gewaltpräventionsprojekt zugeschrieben wird. Ich vermute aber auch, dass diese Dynamik unter Anderem daraus resultiert, dass SP1 jene Sozialpädagogin ist, die in allen fünf Gruppen gemeinsam mit den jeweils anderen SozialpädagogInnen das Projekt durchführt. Dadurch bekommt sie die Rolle der „Chefin", was möglicher Weise die bisherigen Reaktionen von Max ihr gegenüber bzw. ihre Antworten darauf verstärkt hat. Doch obwohl ihr die bestimmende Rolle zugewiesen wird, zeichnet sich diese Sequenz durch eine wohlwollende Stimmung aus; ihr fragender Gesichtsausdruck, mit dem sie SP2 anschaut, spiegelt weder Ärger noch Ungeduld. Sie beobachtet neugierig, wie Max die letzten beiden Rechnungen durchführt, und schließlich kann er sich freundlich bei ihr bedanken, dass das möglich war. Diese Reaktion des Jugendlichen könnte darauf schließen lassen, dass er (unbewusst) die veränderte Haltung der Sozialpädagogin wahrnimmt.

3.3.5 Gescheiterte Übungen – gelungene Übungen?

Über weite Strecken habe ich in der Beobachtung von Max das Gefühl des Scheiterns. Sein Widerstand und die Infragestellung der Sinnhaftigkeit der Stunden erscheinen unüberwindlich. Er beharrt darauf, dass er ein derartiges Projekt keinesfalls brauche, nimmt aber (nicht ohne Vorwurf) teil, weil es von ihm verlangt wird.
Ab der fünften Lektion verändert sich die Dynamik allerdings. Max wird lebendiger und kann immer mehr über das sprechen, was ihn beschäftigt und was sehrwohl von Gewalt und Aggression handelt…
In der fünften Lektion nimmt ein neuer Jugendlicher – Maurice – teil. An dessen einleitendem Einwand, dass er keine Unterlagen und Übungen zur Gewaltvorbeugung brauche, weil er das als ehemaliger Skinhead längst schon hinter sich habe, entzündet sich neuerlich die Diskussion über die Sinnhaftigkeit des Projekts:
„SP1 schiebt jedem Jugendlichen die heutigen Unterlagen zu. Maurice sieht die Unterlagen mit dem Deckblatt ‚Arbeitsblätter und Unterlagen zum Thema Gewaltvorbeugung', blättert die erste Seite auf, schlägt die Unterlagen wieder zu und schließt die Unterlagen mit den Worten ‚Des brauch ich nicht – ich hab ka Problem mehr mit Gewalt', zu SP1 zurück. Max sagt vorerst Unverständliches dazu. SP2 meint zu Maurice, auch wenn er kein Problem damit habe, fände er es sinnvoll sich so viel als möglich mit der Problematik auseinander zu setzen. SP1 fragt Max, was er zu sagen hätte, sie habe ihn nicht verstanden. Er schaut kurz auf, schaut sie ernst an und meint: ‚Ich verstehe auch nicht, warum ich das machen soll – ich habe noch nie wen geschlagen oder so – ich bin kein aggressiver Typ, also warum das Ganze?' und macht eine abwehrende, abwertende Bewegung in Richtung der vor ihm liegenden Unterlagen. SP2 lächelt kurz, schaut zu SP1 hinüber und sagt: ‚Ach so, sind wir schon wieder in der Grundsatzfrage, warum das Ganze!?' SP1 nickt und grinst. ‚Ja klar macht das Sinn, das hier zu diskutieren', sagt SP1 zu Maurice. Dieser schaut Max an und dann SP1 und SP2. Er deutet auf Max und sagt: ‚Aber für ihn könnt's schon vielleicht gut sein, obwohl er wirklich kein aggressiver Typ ist. Aber reinfressen ist auch nicht gut…' Er geht dazu über, Max direkt anzusprechen und sagt zu ihm: ‚Weißt, so reinfressen – das hab ich auch früher einmal g'macht und irgendwann zuckst voll aus…' Max schaut Maurice aufmerksam an, wackelt kurz mit dem Kopf, schaut wieder kurz auf die Unterlagen, zuckt mit den Schultern und zieht den rechten Mundwinkel hinauf; es sieht aus, als würde er ein Lächeln unterdrücken. SP1 schaut ihn fest an – er erwidert den Blick, macht wieder die gleiche Kopfbewegung und lächelt ganz wenig. ‚Was solls', murmelt er leise vor sich hin.
‚Ja wirklich' sagt Maurice, ‚wenn'st alles reinfrisst, dann baust irgendwann den vollen Scheiß…' Er schaut SP2 an, dieser nickt und sagt: ‚Super, wie du mitarbeitest, da sind wir ja schon voll im Thema', und deutet mit den Fingern auf die erste Übung in den aufgeschlagenen Unterlagen, die er vor sich am Boden liegen hat. Er wirft SP1 einen Blick zu. Diese nickt und meint, dass sie den Einstieg (die Bewertung der bisher gemachten Übungen) vorläufig überspringen und gleich mit den ‚Wuterzählungen' anfangen sollten" ($Bp5_G$).

Diesmal ist es ein anderer Jugendlicher, einer der zum ersten Mal am Projekt teilnimmt, der dessen Sinn in Frage stellt. Dabei handelt es sich um einen Jugendlichen,

der in seiner Vorgeschichte massive Gewalthandlungen im Rahmen seiner Zugehörigkeit zu einer rechtsradikalen Gruppe gesetzt hat. Max betont in diesem Kontext neuerlich, dass er nicht verstehe, was das Ganze für ihn bringen solle, er sei doch „kein aggressiver Typ". Darauf bezieht sich Maurice, der scheinbar aus eigener Erfahrung berichtet, dass die Unterdrückung und Zurückhaltung aggressiver Gefühle diese nicht schwächen können, sondern – ganz im Gegenteil – diese Gefühle irgendwann einmal unkontrolliert durchbrechen. Das scheint Max zu interessieren; er folgt Maurice aufmerksam. Ich habe den Eindruck, dass er sich in den Worten des Anderen wiederfindet, und er antwortet mit einem Schulterzucken und einem Lächeln. „Was soll's", sagt er schließlich – ich frage mich, was diese Aussage bedeuten könnte und habe nicht den Eindruck, dass er einfach die Stunde über sich ergehen lassen will. Ich deute diese Aussage vielmehr als noch nicht näher benennbare Zustimmung und Bereitschaft, sich auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Wut einzulassen, was sich im Verlauf der weiteren Übungen zu bestätigen scheint. Vielleicht ist es hilfreich für Max, diese Worte aus dem Mund eines anderen Jugendlichen zu hören, von dem er weiß, dass dieser schon sehr viele und heftigste aggressive und gewalttätige Akte gesetzt hat. Vielleicht hilft es ihm auch, dass er von diesem Jugendlichen wahr- und ernst genommen wird.

Im weiteren Verlauf dieser Stunde erzählt Maurice eine Wutsituation – er berichtet ausführlich von einer Situation auf der Wintersportwoche, als ein Sozialpädagoge ihm im Badezimmer einen Energydrink abnehmen hätte wollen und er daraufhin diesen im Bad festgehalten und massiv bedroht hätte. Diese Situation hat letztlich zu einer Suspendierung geführt. Max lauscht dieser Schilderung aufmerksam. Er wendet seinen Blick nicht von Maurice ab. Im Anschluss daran ist er dran, eine Wutsituation zu berichten:

„SP1 wendet sich Max zu. Sie bittet ihn, ebenfalls eine Wutsituation zu schildern. Er schaut zu Boden und sagt, dass er nie wütend sei. SP1 legt den Kopf schief und sagt: ‚Du, wir lernen ja zusammen manchmal für deinen Hauptschulabschluss, wenn in der Trainingsgruppe zu wenig Zeit dafür ist. Da hab ich schon oft das Gefühl, dass du dich ärgerst!' Sie schaut ihm ins Gesicht, er schaut sie fragend an. ‚Na ja, zum Beispiel, wenn ich will, dass du weiter tust, oder wenn du dir deine Bücher selbst besorgen sollst… wenn du keine Lust zum Lernen hast und ich dich aber trotzdem dazu auffordere. Ich werde da ja auch oft ungeduldig und auch ärgerlich (schmunzelt). Und da hat's schon auch oft Situationen geben, wo du die Arbeitsblätter über den Tisch wegschießt und ganz, ganz unfreundlich zu mir wirst…' ‚Ich kann es halt nicht leiden, wenn man mich hetzt…', sagt er darauf betont langsam. ‚Ja, und was löst das bei dir aus?' fragt SP2 nach. ‚Ich hasse es halt, wenn man mich hetzt', wiederholt er und schaut sie direkt an. Auch sie wiederholt ihre Frage. Daraufhin schaut er wieder zu Boden und sagt: ‚Wut!' SP1 erwidert darauf: ‚Ja, und diese Wut kann ich auch spüren, in einer solchen Situation. Das ist halt so… aber fein, dass du doch sagen kannst, dass du manchmal wütend wirst!' [In diesem Moment findet eine Unterbrechung durch einen Konflikt zwischen zwei anderen Jugendlichen statt.]

SP1 geht nun zur Anweisung für den zweiten Schritt der Übung über und fragt die Jugendlichen, wie und wo im Körper sie spüren, dass sie wütend bzw. ärgerlich würden. Die Burschen schweigen. SP2 wirft ein, dass er diese Gefühle zuerst im Bauch spüren würde, SP1 nickt. Maurice dreht sich in die Runde und sagt: ‚Ja, und wenn's zu arg wird, dann kann man nimmer denken, dann baut man nur noch Scheiße. Das ist mir früher oft passiert – deswegen bin ich auch da…' SP2 fragt wieder nach, ob er beschreiben könne, wie er sich da fühle, welche körperlichen Sensationen in solchen Zuständen auftreten würden. Er schweigt. SP2 wendet sich Max zu und stellt auch ihm diese Frage. Dieser schaut ihn mit weit offenen Augen an und sagt nichts. ‚Na, bist da ganz locker oder eher angespannt?' fragt er. ‚Ganz angespannt', erwidert Max leise und ballt seine knochige Hand zur Faust, die er allerdings hinunterhängen lässt" ($Bp5_G$).

Erst sagt Max, dass er nie wütend sei. SP1 greift dann auf eine selbst erlebte Situation zurück, in der sie aber schon den Eindruck gehabt hätte, dass er wütend sei (Offenbar hat sie beim Lernen ähnliche Erfahrungen mit Max gemacht wie ich.) Sie zählt einige Situationen auf, und er kommt ihr nicht aus. Zu Boden blickend sagt er, dass er in solchen Situationen Wut empfinde.

Nach der Unterbrechung durch einen Streit sollen die Jugendlichen benennen, wo im Körper sie Gefühle der Wut und des Ärgers spüren. Max scheint mit der Frage nicht viel anfangen zu können, er schaut SP2 mit großen Augen an. SP2 reduziert die Fragestellung auf das Moment der Anspannung. Max kann sagen, dass er ganz angespannt sei, wenn er wütend ist, was er durch das Ballen seiner Hand zur Faust unterstreicht. Diese Bewegung wirkt allerdings unfertig – seine Hand hängt hinunter, trotz der Faust wirkt er schlaff und schwach. Dann beginnt er zu sprechen:

„Max will noch etwas sagen, verzieht dann aber seine Mundwinkel nach unten und dreht den Kopf zur Seite. Gegen die Wand schauend sagt er undeutlich, dass er doch schon ein Mal rot gesehen hätte, und dass das ganz furchtbar für ihn gewesen sei. Maurice unterbricht ihn und beginnt zu erzählen von einer Situation aus den vergangenen Jahren an der STA-kids, als die Polizei da war, einer der Polizisten seine Freundin gehalten hätte und er rot gesehen hätte. Er habe dem Polizisten die Waffe entrissen und sei dann von mehreren Personen niedergerungen worden. Er betont mehrmals, dass er froh war, festgehalten und niedergerungen worden zu sein. Er sagt, dass es ihm sehr große Angst gemacht hätte und immer noch mache, was da herauskommen hätte können, was da alles passieren hätte können. SP2 nützt eine kurze Pause um darauf hinzuweisen, dass eigentlich Max etwas erzählen habe wollen. Dieser sagt: ‚Ist OK, ich kann's mir merken.' ‚OK, wenn das für dich passt, dann lassen wir den Maurice fertig erzählen, bevor du dran bist', erwidert SP2. Max nickt. SP2 fragt Maurice, wie er das genau meine, dass er froh gewesen sei. Dieser sagt darauf, dass es viel mit Stolz zu tun hätte, dass er dann rot sehe und wenn er dann festgehalten und wehrlos gemacht würde, dann müsse er nicht mehr kämpfen und es mache ihm eine große Angst, wie stark sein Kontrollverlust damals gewesen sei, was das für Konsequenzen haben hätte können. Gleichzeitig spricht er auch von seiner Verachtung, weil drei Polizisten damals einen Vierzehnjährigen niedergerungen hätten. SP1 schaut ihn mit schief gelegtem Kopf fragend an. ‚Na, das war kein fairer Kampf zwischen zwei Männern…', sagt er ernst, beginnt dann aber zu grinsen. SP1

lächelt auch leicht und sagt: ‚OK, weißt es also eh, dass es in so einer Situation nicht darum geht, dass es einen fairen Kampf gibt, sondern darum, dass die Situation bewältigt wird mit möglichst wenig Verletzungen!' Er grinst und nickt, sagt dann aber noch: ‚Aber schwach hab ich's trotzdem g'funden!'
SP1 wendet sich Max zu und fragt, ob er nun seine Situation erzählen könne, in der er rot gesehen hätte. Er schüttelt den Kopf, starrt kurz vor sich hin, dann sagt er: ‚Oh ja, doch, das liegt weit in der Vergangenheit…' SP1 fragt ihn, was denn da passiert sei. Er antwortet: ‚Ich wurde in der Schule gehänselt… einer hat mich so lange gequält, bis ich zugeschlagen habe!' Er macht mit der rechten Hand die Bewegung eines Faustschlags – allerdings wie in Zeitlupe. Es wirkt völlig kraftlos.
Anschließend schaut er seine Faust an und sagt langsam und verwaschen: ‚Und dann bin ich munter geworden, hab das Blut – sein Blut – auf meiner Faust gesehen und … das hat mich fertig gemacht, dass der mich so weit gebracht hat, dass ich das getan habe… ich war fast wie nicht ich selbst…' SP1 schaut ihn fragend an. Er spricht weiter: ‚Nein es war unglaublich. Es ging mir sehr schlecht damit… ich konnte mich auch kaum erinnern an den Schlag', sagt er vor sich hin. Er wirkt dabei sehr in sich versunken. Er sagt, er hätte damals gar nicht gewusst, was da mit ihm passiert sei, dass er seine Hand beobachtet hätte, wie sie nach vorne gegangen sei und zugeschlagen hätte, dass er keinen Einfluss auf seinen Körper gehabt hätte. Schließlich wählt er die folgende Formulierung: ‚Ich dachte ich bin tot. Ich war wie eine Leiche, die sich nur mehr zuschaut. Ich hab gar nicht gewusst, was da mit mir geschieht!' SP1 nickt und meint, dass er hier eine sehr eindrucksvolle Schilderung eines Kontrollverlustes geliefert habe und bedankt sich bei ihm für seine Offenheit. Er nickt und beginnt von vorne. Maurice unterbricht ihn und bringt sich wieder ins Gespräch ein. Er berichtet aus seiner Zeit als Skinhead, dass er schon auch eine Freude und ein gutes Gefühl gehabt hätte, wenn er schlägernd losgezogen sei. Weil es sehr geil gewesen sei zu spüren, wie die anderen Leute Angst vor ihm und seinen Freunden gehabt hätten. Er tippt sich immer wieder an die Stirn und betont, dass er das aus heutiger Sicht völlig beschissen finde, wie er sagt, dass er sich aber schon auch an dieses gute Gefühl der Macht erinnern könne. Er vergleicht es mit einer Sucht. Max folgt ihm aufmerksam – er hängt förmlich an seinen Lippen und fragt auch nach, was Maurice denn mit Sucht meine in diesem Zusammenhang. Maurice führt aus, dass es ein ‚super Kick' gewesen sei – so aufregend und machtvoll, und dann eben auch immer schlimmer wurde, weil er immer gewalttätiger werden musste, um den ‚Kick' zu bekommen… Er spricht lange darüber und geht auch darauf ein, dass er solche Aktionen dann zumeist mit einem Vollrausch kombiniert hätte, um die Schuldgefühle klein zu halten. SP1 wirft hier ein, dass sie das für eine große Einsicht halte – denn mit einem Rausch hätte er wahrscheinlich versucht, die Verantwortung für sein Handeln abzuwälzen, denn dann hätte er immer sagen könne, dass er ja nicht zurechnungsfähig gewesen sei. Er nickt bestätigend und sagt: ‚Genau!'
Max ist wieder in sich zusammengesunken. Er sitzt im Schneidersitz auf seiner Matte mit gekrümmtem Rücken und hängendem Kopf. SP2 hockt sich neben ihn und fragt nach, was mit ihm los sei. Max schüttelt nur den Kopf. SP2 legt ihm eine Hand auf die Schulter und meint, dass er aber gerne wüsste, was los sei. Max schaut zu Boden als er sagt: ‚Was mach ich hier? Eigentlich bin ich nicht aggressiv. Und damals, das war ja noch in der Hauptschule… hat eh genug Probleme gemacht, da will ich gar nichts mehr zu tun haben mit so was. …so viele Probleme!' ‚Was ist denn dann passiert?' hakt SP2 nach. ‚Die Schule hat meine Mutter verständigt.' ‚Und wie hat die Mama reagiert?' fragt SP2 weiter. ‚Sie war so enttäuscht, und dann hat sie nur mehr geweint,

die ganze Zeit! Sie war so enttäuscht!' erzählt Max leise. Schließlich legt er den Kopf in seine Hände und sagt: ‚Aber das ist lang vorbei, das ist nicht mehr wichtig. Warum musste ich es auch jetzt erzählen… ich will nicht daran denken', und beendet seufzend das Gespräch" ($Bp5_G$).

Nicht nur, dass Max in dieser Lektion erstmals benennt, dass er manchmal auch wütend sei, erzählt er in dieser Sequenz, dass er in der Hauptschule einem Buben, der ihn sekkiert hätte mit der Faust ins Gesicht geschlagen habe, so dass dieses geblutet hätte.

„Als Max erzählt, dass er einem Buben in der Hauptschule die Nase blutig geschlagen hätte, fehlt mir jede Vorstellung. Ich kann mir das gar nicht vorstellen und vermute im ersten Augenblick, dass er hier etwas erfindet. Ich schaue Max lange an und versuche ein Bild zu entwickeln, wie dieser Jugendliche ein anderes Kind schlägt. Ich habe das Gefühl, irgendetwas stimmt an dieser Geschichte nicht, und ich vermute erst, dass Max einfach nur Maurice beeindrucken will. Gleichzeitig denke ich, dass aber schon irgendetwas an dieser Geschichte dran sein muss, vor Allem wenn ich daran denke, welch massiven Aggressionen Max bisher in mir ausgelöst hat… wenn ich mir vorstelle, dass permanent solche Gefühle in ihm stecken und nicht gedacht werden dürfen, dann entsteht das Gefühl von etwas Furchtbarem…, aber kein Bild…" ($Ftb5_G$).

Im Unterschied zu Maurice, der auch mit einer gewissen Begeisterung (zumindest in der Erinnerung) von seinen Gewalttaten spricht, scheint Max mit Grauen erfüllt, nachdem er von dieser (wie sich später herausstellt, fantasierten) Geschichte berichtet. Bemerkenswert ist, dass er sagt, er sei erst nach dem Schlag „aufgewacht", so als hätte er diesen nicht bewusst erlebt, als nicht zu sich selbst zugehörig erlebt, was er mit der Aussage „ich war fast nicht ich selbst" nochmals bestätigt. Kurz darauf verfällt Max – er erinnert sich an die Reaktion seiner Mutter, an ihre Enttäuschung und an ihr Weinen.

Am Tag nach dieser Stunde berichtet mir SP2, dass Max ihn am Abend um ein Gespräch gebeten habe. Dabei habe er ihm, den Tränen nahe, erzählt, dass er nicht einem Buben, sondern einem Mädchen ins Gesicht geschlagen hätte, was er vor Maurice aber keinesfalls sagen wollte, weil der ihn sicher fertig und sich über ihn lustig gemacht hätte. Es sei ja auch wirklich peinlich, ein Mädchen geschlagen zu haben. SP2 berichtet des Weiteren, dass Max nach diesem Geständnis befürchtet habe, dass er – SP2 – nun ebenfalls (wie die Mutter) enttäuscht von ihm sei und wie sehr es ihn berührt habe, dass Max sehr schwer zu überzeugen gewesen sei, dass das nicht so sei.

Etwas später habe Max ihn noch einmal um ein Gespräch gebeten. In diesem habe er ihm gesagt, dass er die ganze Geschichte nur erfunden habe. Er wisse aber nicht, warum, nur, dass es damals wirklich so schrecklich gewesen sei, wenn nicht sogar schrecklicher.

Ich denke, hier ist etwas Wesentliches passiert: In der Stunde erzählt Max eine Geschichte, die nicht stimmt. Offenbar hat er ausreichend Vertrauen zu SP2 gefasst, um

diesem am selben Abend zu „beichten“, dass er nicht die Wahrheit gesagt hat. Er deutet an, dass er zu dieser aber Zeit wirklich etwas noch Schrecklicheres erlebt habe, kann es jedoch nicht erzählen. Es liegt die Vermutung nahe, dass es eigentlich um das Auffinden seiner Mutter nach ihrem Suizidversuch geht (der genau in dieser Zeit stattgefunden hat). Max hat damals eine höchst traumatische Situation der Angst, Hilflosigkeit und Überforderung erlebt. Möglicher Weise versucht er mit seiner Geschichte des Faustschlages seine emotionale Situation umzudrehen – sich als aktiv handelnd zu fantasieren. In diesem Zusammenhang möchte ich auf Max’ Formulierungen über den fantasierten Akt des Zuschlagens zurückkommen. Er erzählt, wie fremd ihm der Akt des Schlagens gewesen sei, dass er seine Hand nicht mehr als zu sich gehörig erlebt habe, dass er seiner Wut hilflos ausgeliefert gewesen sei. Bemerkenswert ist seine Formulierung, dass er sich gefühlt habe wie „eine Leiche, die sich nur noch zuschaut“. Vermutlich war er damals, als er seine Mutter gefunden hat, in genau dieser Gefühlslage – außer sich und mit einem Gefühl, als wäre er tot. Genau diese Beschreibung einer „Zombie-Welt“, in der die Leiche sich selbst zuschaut, in der unklar ist, ob die Leiche nun tot ist oder nicht, veranlasst mich zu der Vermutung, dass Max hier über seine Gefühle in Bezug auf diese Situation in verschlüsselter Form spricht. Mit der „untoten Leiche“ meint er in meiner Vorstellung sowohl seine Mutter als auch sich selbst.
Wenn diese Vermutung stimmt, dann ist ein weiterer interessanter Aspekt, dass Max sich in der Umkehrung – er agiert in seiner Vorstellung aktiv, aggressiv und körperlich aus, was er fühlt – ebenso lebendig-tot fantasiert. Wahrscheinlich führt seine tiefe, existentielle Angst auch zu undenkbaren und unaussprechlichen Aggressionen. Misst man diesem Gedanken Bedeutung bei, so könnte man Max so verstehen, dass seine Aggression derart vernichtend ist, dass er sich wie tot fühlen würde, wenn er sie (wenn auch nur fantasiert) ausagierte. Wie irreal diese Situation für ihn ist, zeigt sich darin, dass die Leiche in seinem Erleben aber zuschaut, das heißt seine vorgestellte, ausagierte Gewalt macht die Welt für Max erneut zu einer „Zombie-Welt“.
Ebenso interessant wie erschütternd ist, dass Max in seiner Geschichte ausführlich über die Enttäuschung seiner Mutter berichtet. Denkt er etwa, dass ihre Enttäuschung über ihn (seine Krankheit und die damit verbundenen Ängste und Unsicherheiten) ausschlaggebend waren für den versuchten Suizid?

In der sechsten Lektion wird fortgesetzt mit der Übung „Wo spüre ich die Wut?“, die in der vergangenen Stunde angerissen wurde. Max ist überraschend aktiv und ergreift von sich aus das Wort. Er sagt,

„[…] dass er letztes Mal eh über die Körperspannung gesprochen hätte. SP1 bejaht und schaut ihn an, er fährt fort: ‚Ja, und so einen Druck bekomm ich dann im Kopf. Ja, im Kopf spür ich’s… so ein Druck’, und legt links und rechts je eine Handfläche an die Schläfe. ‚Das find ich ja spannend und super, dass dir heute viel mehr einfällt und du

es viel klarer benennen kannst als letztes Mal', sagt SP1 zu Max und lächelt ihn an. Er erwidert das Lächeln und wendet dann schnell den Blick ab. Er murmelt: ‚Ich hasse diesen Druck… weil ich dann nicht weiß, was mit mir passieren wird.' ‚Was meinst du damit?' fragt SP1. Max schaut sie zögernd an, dann verfinstert sich sein Blick, und er erwidert leise und undeutlich: ‚Sie wissen doch, dass ich krank bin!'" ($Bp6_G$).

Max' Schilderung geht nunmehr über die oberflächliche Benennung von nicht weiter definierter Körperspannung hinaus. Deutlich beschreibt er den Druck im Kopf. Ich habe den Eindruck, dass es für ihn immer besser möglich wird, sich selbst zu betrachten und in sich hineinzuspüren. Das erinnert ihn an seine Anfallserkrankung, und er bringt zum Ausdruck, wie sehr er unter seinem „unberechenbaren, unzuverlässigen Kopf" leidet. Als SP1 diesen Zusammenhang nicht sogleich versteht, reagiert Max vorwurfsvoll und erinnert sie an seine Krankheit.

Im nächsten Schritt sollen die Jugendlichen in den Umriss einer menschlichen Figur einzeichnen, wo und wie sie die Wut spüren. Bei dieser Übung ändert sich Max' Stimmung wieder, er weist das Thema von sich und bringt SP2 dazu, ihn zu provozieren:

„SP2 fordert die Jugendlichen auf, sich eine Farbe auszuwählen (oder mehrere), welche für sie zur Wut passen und in den Umriss einzuzeichnen, wo sie den Ärger/die Wut spüren. Max wählt rot und macht ganz kleine Striche neben die Figur. Er zeichne sechs Striche, die ca. 75mm lang sind und legt das Blatt achtlos zur Seite. Dann nöselt er an seiner Hose herum. […]

SP1 schaut Max an, der konsequent zur Seite schaut, sein Blatt neben sich auf den Boden gelegt hat und es nicht mehr weiter beachtet. Sie spricht ihn mit seinem Namen an. Er schaut weiter zur Seite. Beim dritten Mal, ist ihre Stimme schon ziemlich laut und unfreundlich. ‚Max, kannst vielleicht irgendwie reagieren?' ‚Ja, was?' fragt er unfreundlich und gelangweilt zurück. ‚Kannst du uns bitte dein Bild erklären?' fragt SP2. SP1 schaut SP2 und dann Max mit zusammengekniffenen Augen an; sie fasst sich mit der rechten Hand an den Mund und sagt langsam zu ihm: ‚Du, Max… ich hab mich gerade geärgert, weil du erst nicht reagiert hast. Ich mein, das fühlt sich auch sehr provokant an, wenn so gar nix zurück kommt. Es wäre fein, wenn du schneller reagieren könntest. Im Moment hab ich das Gefühl, dass dich wieder irgendetwas grantig macht – ich nehme an die Übungen… Bis jetzt hast ja heute super mitgearbeitet, das hat mich sehr gefreut. Wahrscheinlich hat's mich deshalb besonders geärgert, dass du vorhin dann wieder gar nicht reagiert hast!' Max schaut sie an und zuckt mit den Schultern. Er sagt: ‚Ja… OK, ich weiß halt nicht, was das mit mir zu tun hat', und deutet mit einer vagen Bewegung seiner rechten Hand auf sein Bild und meint: ‚Na, da kommt sie halt rein in meinen Körper!' (Er spricht plötzlich wieder extrem undeutlich – SP2 und SP1 fragen bei jeder seiner Aussagen mindestens zwei Mal nach, bis sie ihn verstehen.) SP1 betrachtet das Bild konzentriert und fragt dann, ob das bedeute, dass die Wut von außen in ihn reinkomme. Er nickt, nimmt den Zettel in einer raschen Bewegung an sich und zeichnet zu jedem der sechs Stricherln einen Pfeil in Richtung seines Körpers. ‚Das finde ich aber sehr interessant. Hast du wirklich das Gefühl, dass da ein Gefühl von außen auf dich einströmt?' Er nickt wiederum und sagt langsam: ‚Ja, schon!' ‚Hast du nicht das Gefühl, dass die Wut und die Aggression auch ein Teil von dir sind?' fragt SP2. Max überlegt lange mit zur Seite geneigtem

Kopf und meint dann undeutlich und verwaschen: ‚Wenn, dann nur ein ganz klein Wenig! …aber, nein… sie kommt so rein in meinen Körper, und der regt sich dann auf und macht was er will!' SP2 schaut ihn nachdenklich an und führt dann aus, dass er der Meinung sei, dass jeder Mensch manchmal aggressiv sei – die Frage sei, wie der Einzelne mit diesen Gefühlen umgehe. ‚Das bringt doch nichts – ich bin nicht aggressiv, weil das nichts bringt! …nicht mehr, ich hab das hinter mir. Ich brauch das nicht, es macht ja doch nur Probleme', sagt er langsam und mit einem Seitenblick auf Peter, der zuvor lautstark darüber gesprochen hat, wie schnell er Anderen ‚eine in die Goschn hauen würde' – die einzelnen Worte stark betonend. SP2 spricht weiter darüber, dass Aggression und Wut ja sehr wichtig seien – oft sei man ja zu Recht wütend, und das gebe einem auch die Kraft, etwas verändern zu wollen, etwas zu verändern zu versuchen. Da gehe es ja auch darum, für sich und seine Wünsche einzustehen, seine Wünsche umsetzen zu versuchen. Er schaut Max eindringlich an. Dieser schaut lange zu Boden, während SP2 spricht, dann nimmt er aber letztlich doch Blickkontakt auf. SP2 schaut Max ernst an und sagt dann, dass er der Meinung sei, dass gar nicht aggressiv sein für ihn bedeute, dass man alles mit sich geschehe lasse, keinen eigenen Willen habe. ‚Meinen sie vielleicht, ich bin schwach?' fragt Max unfreundlich zurück und strafft seinen Rücken. SP2 schaut ihn an und sagt schnell: ‚Nein, das meine ich natürlich nicht. Ich provoziere dich nur gerade, weil ich glaube, dass es wichtig ist, auch diese Gefühle bei sich selbst zu akzeptieren und zuzulassen. Und nur, wenn man weiß, dass man sie hat, dann kann man einen sozialen Umgang damit lernen. Es wird dir immer wieder passieren, dass du grantig auf wen bist, und da ist es wichtig, damit umgehen zu können.' Max schaut SP2 lange an, erwidert aber nichts. Er schließt die Augen und schüttelt den Kopf" ($Bp6_G$).

Es fällt mir auf, dass Max der einzige Jugendliche aus allen Arbeitsgruppen ist, der bei dieser Übung Gefühle der Aggression und der Wut als von außen kommend und nicht in die Figur einzeichnet. Er setzt kleine, zarte Striche außerhalb der Körperumrisse, zu denen er später Pfeilspitzen in Richtung des Körpers hinzufügt. Der Druck der aggressiven Gefühle kommt in seinem Erleben von außen, diese sind nicht Teile von ihm, dürfen nicht zu ihm gehören…, so wie er es vor dieser Übung auch verbal und gestisch beschrieben hat. Wieder betont er seinen unberechenbaren Körper, seinen unzuverlässigen Kopf, womit er zum Ausdruck bringt, wie sehr er unter seiner Krankheit leidet.

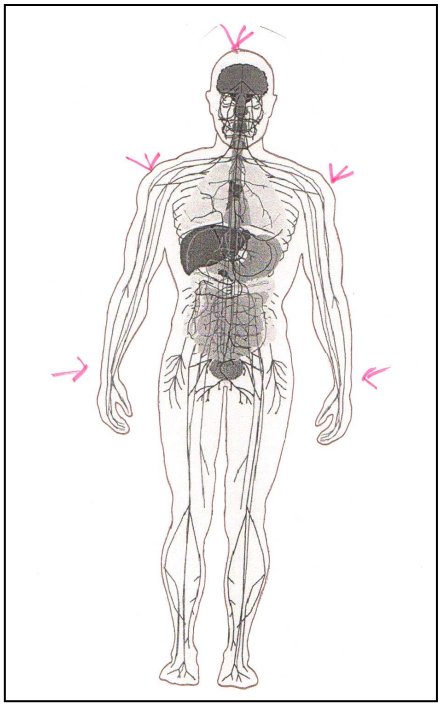

Abb.9: Wo spüre ich die Wut?/Max

Ich denke, hier wird aber auch neuerlich deutlich, dass aggressive Gefühle für Max „verboten" sind. Wieder betont er, dass deren Ausleben nur Probleme machen würde, und ich vermute, dass er damit auf die gefürchtete Reaktion (Enttäuschung, Zusammenbruch) seiner Mutter anspielt, die ihn massiv

bedroht. Vermutlich ist diese Bedrohung so stark, weil sie eine reale Grundlage hat und weitere und vor Allem vernichtende Aggressionen in ihm auslöst.
Interessanter Weise übernimmt diesmal SP1 selbst den einlenkenden, erklärenden Part, nachdem sie – ähnlich wie in den beschriebenen ersten vier Lektionen – schnell ärgerlich wird, nachdem Max nicht darauf reagiert, dass sie ihn mehrmals anspricht. Sie erklärt dem Jugendlichen den Grund ihres Ärgers, lobt ihn aber ob seiner bisherigen regen Teilnahme und seiner Beiträge zur heutigen Stunde und drückt ihre Zufriedenheit und Freude darüber aus. Ich bin überzeugt davon, dass ihr das nur gelingt, weil sie über die Gefühle, die Max (nach wie vor) in ihr auslöst nunmehr nachdenken und damit eine entwicklungsförderliche Haltung einnehmen kann, die sich in (Er-)Klärungen manifestiert. Max kann dabei die Erfahrung machen, dass sich jemand über ihn ärgert und wahrscheinlich auch enttäuscht ist, ohne aber zusammenzubrechen und ohne die Beziehung abzubrechen.
SP2 hingegen will Max herausfordern, indem er ihn damit konfrontiert, dass er schon der Meinung sei, dass Aggression nicht nur von außen auf Max einströmen würde. Er bezieht sich dabei auf positive Aspekte der Aggression im Sinne von an etwas herangehen, sich durchsetzen. Damit scheint er Max sehr zu treffen, der die Frage stellt, ob SP2 ihn denn für schwach halte. Diese Vorstellung löst eindeutig Ärger in ihm aus, was an seinem Tonfall und an seinem gestrafften Rücken zu erkennen ist. In diesem Moment erklärt ihm SP2, dass er ihn eigentlich provozieren möchte, um ihm deutlich zu machen, dass er in manchen Situationen natürlicher und legitimer Weise mit Ärger reagiere. Diese Erklärung gibt SP2 sehr schnell und hastig. Ich habe die Vermutung, dass es ihn unbewusst ängstigt, Max zu provozieren im Sinne von „Wie krank wird er, wenn er sich aufregt?“ Als SP2 Max erklärt, dass es schließlich darauf ankäme, wie man mit diesem Ärger umgehen könne oder nicht, schaut dieser ihn nur schweigend an, bevor er die Augen schließt. Ich habe den Eindruck, dass er mit dem Schließen seiner Augen versucht, sich der Szene zu entziehen. Ich bin mir in diesem Moment auch nicht sicher, ob Max versteht, wovon SP2 spricht. Dieser Zweifel bestätigt sich im weiteren Verlauf:

„Bei der Rückmeldungsrunde sagt Max, als er an der Reihe ist, dass die Stunde für ihn sehr anstrengend gewesen sei. Dann wendet er sich an SP2 und sagt mürrisch: ‚Außerdem kann ich es nicht leiden, wenn jemand Sachen sagt und dann nicht erklärt!’ SP2 schaut auf und fragt Max, was genau er damit meine. ‚Na, das mit dem Willen und so…, und dass ich ein Schwächling bin.’ SP2 meint, dass er das nie gesagt habe, dass Max ihn falsch verstanden habe. Max zuckt leicht mit den Schultern, sitzt vornüber gebeugt da und schweigt. SP1 ist dem Wortwechsel aufmerksam gefolgt und sagt, dass sie sich kurz einbringen wolle. Sie habe den Eindruck, dass Max SP2 nicht verstanden habe und wolle kurz darüber sprechen, wie sie die Dinge sehe. Als sie Max fragt, ob das für ihn OK sei, schaut dieser sie an und nickt. SP1 wendet sich SP2 zu und sagt: ‚Du, ich glaub, das war wirklich schwer zu verstehen. Ich hatte den Eindruck, du willst dem Max erklären, dass Aggression an sich nicht nur was Böses oder Zerstörerisches ist, sondern auch dafür gut ist, dass Menschen sich durch-

setzen und die Sachen angehen, die sie machen wollen. Oder?' SP2 nickt und sagt: ‚Aber das hab ich ja genauso g'sagt, ich versteh nicht…' ‚Ich glaub, das Missverständnis war, dass der Max geglaubt hat, du willst ihm sagen, er könne sich überhaupt nicht durchsetzen… vielleicht war's zu schnell und zu gekürzt. Ich glaub da geht's um zwei Sachen…' Sie wirft Max einen Blick zu, dieser schaut sie ebenfalls an. ‚Das Eine ist, dass es – wie gerade gesagt – für jeden Menschen wichtig ist, sich durchzusetzen und sich zu trauen, die Welt zu erkunden. Das Zweite ist, dass jeder Mal in Situationen kommt, wo ihn wer Anderer wütend macht, wo er am Liebsten hinhauen würde oder schimpfen oder so was…' Wieder wirft sie Max einen Blick zu. Dieser schaut sie an und nickt. Und wenn man aber nie gelernt hat, mit solchen Gefühlen umzugehen, also… nicht gleich hinzuhauen, aber trotzdem sie anzusprechen oder auch einen Streit zu führen, dann kann man's nicht. Und wenn man dann die Wut immer unterdrückt und so tut, als hätte man sie gar nicht, weil man glaubt, dass man nicht wütend sein darf oder so, dann kann's passieren, dass sie irgendwann so stark wird, dass man sie nicht mehr zurückhalten kann. Dann ist das aber wie ein Dammbruch, und sie ist so stark, dass man sie gar nicht mehr kontrollieren kann und erst recht hinhaut oder Schlimmeres… manchmal sogar in kleinen Situationen, die dann einfach zu viel sind… Max, verstehst du, was ich meine?' Max nickt mit ernstem Gesichtsausdruck und sagt: ‚Ja, wenn alles zu viel wird und man sieht dann rot.' ‚Ja, so hab ich das gemeint', erwidert SP1. Sie wendet sich SP2 zu und sagt: ‚Du, das war's, was ich verstanden hab. Hast du das so gemeint?' SP2 bejaht und wendet sich an Max: ‚Ich wollte nicht sagen, dass du ein Schwächling bist… ich glaub ich wollt einfach zu viel auf ein Mal sagen und dann bin ich wahrscheinlich unklar geworden. Aber das, was SP1 jetzt gesagt hat, das finde ich auch so… das hab ich eigentlich gemeint.' Max schaut ihn direkt an und sagt: ‚OK, ich glaub ich versteh, was sie meinen.' ‚Fein', antwortet SP2 und fügt dann lächelnd hinzu: ‚…aber gell, ein bissl sauer warst schon auf mich, oder?' Max zieht einen Mundwinkel nach oben, erwidert kurz SP2s Blick, zuckt mit den Schultern und gibt ein zustimmendes ‚Hmm' von sich" ($Bp6_G$).

Bei der Rückmeldungsrunde spricht Max an, dass er tatsächlich nicht verstanden hat, was SP2 zu ihm gesagt hat. Er sagt dies mürrisch und formuliert es vorwurfsvoll. SP2 reagiert darauf sehr knapp. In dieser Situation kommt SP1 als Dritte hinzu und führt aus, was sie von SP2s Worten verstanden hat und wo sie das Missverständnis vermutet. Zuletzt scheint Max zu verstehen, was gemeint ist und kann SP2 wieder direkt anschauen. Max wirkt zufrieden mit der Erklärung und der Auflösung, er lächelt und gibt einen zustimmenden Laut von sich. Hier kann er die Erfahrung machen, dass ein/e BeobachterIn (der/die Dritte) von außen Situationen oftmals ganz anders und womöglich mit mehr Übersicht wahrnehmen und letztendlich diese (klärende) Außenperspektive einbringen kann (Triangulierung). Möglicher Weise ist der entscheidende Moment, als SP1 ihren Kollegen direkt anspricht und vor Max mit diesem über die Situation und ihren Eindruck spricht. Damit macht Max die direkte Erfahrung, dass er in den Gedanken und Worten seiner Betreuenden aufgehoben ist und wichtig genommen wird. (Es scheint auch so, als hätte sich die Beziehung der beiden SozialpädagogInnen ein Stück weit geklärt. Sie wechseln nunmehr die Rollen und bringen sich gleichwertig mit ihrem je eigenen Standpunkt in die Beziehung ein.)

3.3.6 Die Eröffnung von Spiel- und Reflexionsräumen

Im Vergleich zu ersten Falldarstellung ist es mir bei Max um Einiges schwerer gefallen, erweiterte Spiel- und Reflexionsräume zu identifizieren. Paul erzählt mehr und lässt seine Fantasie im Rahmen seiner Möglichkeiten schweifen. Max hingegen hält sich zurück und beschäftigt sich vordringlich damit, nicht nachdenken zu müssen indem er immer wieder zu dem Punkt kommt, dass ihn das Projekt aus seiner Sicht nichts angeht.
An Hand seiner erfundenen aber vermutlich bedeutungsschweren Erzählung aus der Hauptschule, als er einem anderen Kind die Nase blutig geschlagen hätte, lässt sich nach einigem Überlegen aber doch von einer beginnenden Eröffnung eines inneren Raums sprechen, in dem nachgedacht werden kann und darf – vorausgesetzt man hängt der Deutung an, dass Max mit dieser Erzählung eigentlich darüber spricht, was mit ihm passiert ist, als er seine Mutter gefunden hat, nachdem diese sich umbringen wollte. Wenn man nämlich bedenkt, dass diese Situation seitens der Familie nie erwähnt wird, dann wird klar, dass es hier ein familiäres (mütterliches) Geheimhaltungsgebot gibt im Sinne von: „Das ist eine Geschichte, die man nicht einmal denken, die es gar nicht geben darf“. Max hält sich an dieses Gebot; ich denke allerdings, dass (vielleicht durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Aggressivität, der er sich zwar zu verwehren versucht, jedoch scheinbar nicht ganz entziehen kann) seine Erinnerungen und Gefühle nach außen drängen. Um das Gebot zu wahren und dennoch einen Ausdruck für sein Erleben zu finden, erzählt er eine andere Geschichte, in die er die Schilderung seiner Empfindungen verpackt.
Ein weiteres Merkmal der Familie scheint ein Aggressivitätsverbot zu sein. Wie auch der Suizidversuch der Mutter, wird auch die massive Gewalttätigkeit des Vaters verheimlicht bzw. als „Strenge“ verharmlost. Max hält sich über weite Strecken auch an dieses Verbot, wenn er sagt, er habe mit Aggression und Gewalt nichts zu tun. Letztlich setzt er sich aber darüber hinweg und erzählt seine fantasierte Geschichte und seine damit verbundenen Gefühle, sowie auch sein blankes Entsetzen darüber, dass ihm „das Verbotene passiert sei“.
Möglicher Weise beschäftigt ihn gerade die Tatsache, dass er sich früher über das Aggressivitätsverbot und jetzt über das Geheimhaltungsgebot hinweggesetzt hat, so sehr, dass er am Abend SP2 „die ganze Wahrheit“ gesteht, dass er nämlich die Geschichte erfunden hat. Dass aber zu dieser Zeit tatsächlich etwas Schreckliches passiert sei, wird nur angedeutet – es bleibt unaussprechlich. In der Andeutung findet es aber zumindest einen Platz. Max widersetzt sich in dieser Situation seiner Mutter, ihren Ge- und Verboten mit einiger Vehemenz – vielleicht verursacht genau dies die nahenden Tränen, von denen SP2 berichtet.

Es sind wesentliche Schritte in der Entwicklung, wenn es möglich wird, sich jenen Erlebnisse, Gefühle und Erfahrungen, die bedrohlich sind und „eigentlich nicht sein dürfen“ anzunähern und so den Boden für eine mögliche Bearbeitung zu bereiten.

In einer anderen Sequenz in der siebenten Einheit sind die Jugendlichen aufgefordert, ein Rollenspiel zu spielen. Sie sollen eine Streitsituation darstellen und dann verschiedene Lösungsmöglichkeiten dafür finden, die in der Gruppe erarbeitet werden sollen. Die Jugendlichen sind nicht zu einem Rollenspiel zu bewegen. Deshalb beginnen die SozialpädagogInnen einen gespielten Streit, woraufhin die Jugendlichen den Raum verlassen (Max geht als Erster). Nach einigen Minuten kommen sie wieder zurück:

„SP1 schaut die Jugendlichen an und fragt: ‚Warum habt’s denn gehen müssen?’ ‚Na, weil wir uns das nicht anschauen wollen – Streit gibt’s eh genug!’ erwidert Max. ‚Ja, und den wollen wir ja anders und gemeinsam lösen versuchen’, antwortet sie und lächelt ihn freundlich an. Er beginnt zu erzählen, dass seine Eltern häufig streiten. Eigentlich seine Mutter, und dann renne sie immer zur Tante – das nerve ihn, dass die Mutter allen Leuten immer alle intimen Details des Familienlebens preisgeben würde. ‚Da ärgerst du dich sehr darüber?!’ fragt SP1 nach bzw. es klingt eher nach einer Feststellung. Er richtet den Oberkörper auf, reißt die Hände auseinander und zischt sie förmlich an. ‚Ich habe keinen Ärger!’ Sie schweigt kurz, wirft SP2 einen Blick zu, der leise lächelt und sagt zu Max: ‚Weißt, was jetzt total interessant war. Du hast gesagt, dass du keinen Ärger hast. Aber wie du das gesagt hast… damit hast du gezeigt, dass du dich sehr ärgerst. Dein Oberkörper war sehr unter Spannung, du hast dich blitzartig aufgerichtet und die Arme stark angespannt und deine Stimme hat sehr, sehr böse geklungen!’ Max legt den Kopf zur Seite, lacht (freundlich) und sagt: ‚OK, OK. Ich hab also einen Ärger!’ ‚Ja, das scheint so!’ antwortet SP1 und auch SP2 nickt bestätigend. Max erzählt weiter, dass seine Eltern ja eigentlich nur miteinander sprechen würden, laut halt. Der Papa wolle ja überhaupt nicht streiten, aber die Mama sei so streitbar, die schreie auch manchmal. ‚Da bist du also eher wie der Papa?’ stellt SP1 in fragendem Tonfall fest. Er schaut ihr kurz in die Augen und sagt schnell: ‚Nein, ich bin ganz anders!’ SP1 weist ihn darauf hin, dass sich seine Aussagen widersprechen würden und sie sich nicht mehr auskenne. Max murmelt: ‚Dann kennen sie sich eben nicht aus’, greift nach seinen Unterlagen und schaut hinein. Damit beendet er das Gespräch“ ($Bp7_G$).

Die Jugendlichen ertragen den gespielten Streit der SozialpädagogInnen offenbar nicht und müssen den Raum verlassen. Ganz klar und berührend ist Max’ Antwort auf die Frage, warum er hätte gehen müssen: „Na, weil wir uns das nicht anschauen wollen – Streit gibt’s eh genug!“ Er bezieht sich auf die häufigen Auseinandersetzungen seiner Eltern, womit er ein weiteres Tabuthema berührt. Nachdem er diese Kiste geöffnet hat, wird er wütend auf SP1, die ihn darauf anspricht, dass ihn die Streitdynamik in seiner Familie offenbar ärgert. Er versucht den Deckel wieder zu schließen, indem er behauptet, dass er keinen Ärger habe. Seine Körpersprache lässt aber auf das Gegenteil schließen, was SP1 direkt anspricht. Max lenkt ein, sowohl SP1 gegen-

über als auch seinen Eltern. Es wirkt wie der missglückende Versuch einer „Schadensbegrenzung“, wenn er sagt, dass seine Eltern ja eigentlich nur – halt laut – miteinander sprechen würden… Das entspricht der familiären Bagatellisierung der väterlichen Gewalt. Schließlich berichtet er, dass seine Mutter häufig schreie, der Vater aber nicht streiten wolle. Hinsichtlich seiner Mutter erlaubt sich Max auch in dieser Sequenz, etwas zu denken und auszusprechen, was eigentlich nicht sein darf; seinen Vater lässt er jedoch weiterhin aus. Wahrscheinlich wäre es zu bedrohlich, die Gewalttätigkeit des Vaters auch noch anzusprechen; dann wäre ja die ganze Familie „kaputt“. Zuletzt vollzieht er jedoch eine deutliche Abgrenzung zum Vater, nachdem SP1, sich auf seine vorangegangenen Aussagen beziehend, eine mögliche Ähnlichkeit zwischen ihm und seinem Vater anspricht. Seine Antwort „Nein, ich bin ganz anders“ kommt schnell und klar. Dass er nicht über die Widersprüchlichkeit seiner Aussagen sprechen will und/oder kann, bringt er deutlich zum Ausdruck.

Wenngleich Max in den beschriebenen Situationen nur Andeutungen macht, die er anschließend zurückzuziehen versucht, habe ich den Eindruck, dass er sich langsam und vorsichtig seinem Erleben nähert. Angesichts der ungeheuren Dramatik seiner Lebensgeschichte ist verständlich, dass er nicht weiter gehen kann. Ich denke auch, dass er dafür einen geschützteren Rahmen brauchen würde. Nichts desto Trotz konnte meinem Verständnis nach gezeigt werden, dass in den Stunden Auseinandersetzungsprozesse mit der eigenen Geschichte und den damit verbundenen Gefühlen ansatzweise angestoßen werden und die dramatischen Ereignisse zumindest in den Andeutungen einen Raum finden, in dem sie annähernd gedacht werden können.

3.3.7 Zusammenhänge suchen – Die Arbeit mit der Lebenskurve

Während SP1 die Übung „Lebenskurve erklärt,

„[…] liegt Max am Bauch, schaut zu Boden und wirkt sehr desinteressiert. Seine Unterlagen hat er vor sich liegen, er scheint allerdings daneben vorbei zu schauen. Es ist unklar, ob er überhaupt zuhört. SP1 spricht ihn mit seinem Namen an, er schaut auf und sagt ‚Ja ja, ich hab zugehört, aber darüber will ich nicht sprechen. Das regt mich nur auf!’ Sein Tonfall ist mürrisch, sein Gesichtsausdruck verschlossen. SP1 weist ihn darauf hin, dass es im Moment auch nicht die Aufgabe sei, darüber zu sprechen – das könne der, der wolle – die Aufgabe sei, sich für sich selbst die wichtigsten Stationen der eigenen Geschichte zu überlegen und einzuzeichnen. ‚Aber… warum? Was soll ich da tun?’ fragt er sie und schaut ratlos aus. ‚Ich erklär’s dir’, sagt SP1, kniet sich neben ihn, sodass sie mit ihm gemeinsam in seine Unterlagen schauen kann, beugt sich vornüber und erklärt ihm die Aufgabe noch einmal. ‚Was soll das?’ fragt er sie mürrisch. Sie erwidert, dass es um die Auseinandersetzung mit der eigenen bisherigen Geschichte gehe, vielleicht komme er drauf, warum es ihm manchmal schlecht gehe, vielleicht sei es interessant für ihn zu sehen, was Tief- und Hochpunkte in sei-

nem bisherigen Leben waren, vielleicht sei es aufschlussreich, darüber nachzudenken, was er brauche, damit es ihm gut gehe usw. Sie erklärt, dass sie es für sinnvoll halte, sich damit auseinander zu setzen, um möglichst gut über sich selbst Bescheid zu wissen. ‚OK', gibt er ihr zur Antwort, ‚Das ist nicht schwer glaub ich', und nimmt sich einen Stift. Mit seiner freien linken Hand macht er eine Bewegung, als wolle er sie verscheuchen. Sie wirft ihm einen finsteren Blick zu und sagt: ‚Weißt, ich lass dich eh allein arbeiten, das ist ja klar. Du brauchst nicht immer so unhöflich sein!' Er schaut sie erstaunt an und fragt: ‚Was hab ich jetzt schon wieder gemacht?' Sie schaut ihn lange an und fragt ihn: ‚Bemerkst du das echt nicht, dass du manchmal ganz schön ungut und abweisend zu Anderen bist? Du hast grad eine Bewegung gemacht, als wolltest du eine lästige Fliege verscheuchen, um mir zu zeigen, dass du jetzt alleine arbeiten willst… Das könntest du ja auch einfach sagen!' Er schaut sie kurz an, zuckt mit den Schultern, legt den Kopf schief und sagt langsam: ‚Das hab ich ja gar nicht so gemeint…' ‚Ist OK', erwidert sie und fügt hinzu, dass sie es wichtig fände, wenn er darauf aufmerksamer sein würde, weil ein solches Verhalten an einem Arbeitsplatz oder überhaupt bei manchen Personen nicht besonders gut ankäme. ‚So wie bei ihnen', murmelt er leise und schüttelt den Kopf. Sie fordert ihn auf, darüber nachzudenken, ob nicht andere Leute auch manchmal auf seine mürrische, abweisende Art reagieren würden. Er zuckt wieder nur mit den Schultern und schaut auf sein Blatt Papier. ‚Vielleicht', sagt er schließlich, nimmt sich sein Blatt und beginnt zu arbeiten. Er schaut sehr konzentriert aus, wie er da am Boden liegt, Punkte einzeichnet, diese zu einer Linie verbindet und einzelne Worte dazuschreibt" ($Bp4_G$).

Max' Lebenskurve ähnelt jenen der meisten Jugendlichen: Sie bewegt sich lange Zeit im Negativbereich, um zuletzt eine rapide Aufwärtsbewegung zu machen. Kindergarten- und Volksschulalter hat er in besonders schlechter Erinnerung – er bezieht sich auf seine Krankheit und darauf, dass er von seinen Peers gehänselt und sekkiert (wie er es formuliert: gemobbt) wurde. Im Hauptschulalter trägt er einen ersten Höhepunkt ein, den er einer Freundin zuschreibt. Danach geht es steil bergab bis zu seiner Aufnahme an der STA. Seine Begründungen dafür sind Krankheit, Mobbing sowie das Haus, in dem er mit seiner Familie bis vor Kurzem lebte. Die Aufwärtsbewegung am Ende begründet er damit, dass er nun sein eigenes Geld verdiene, eine neue Freundin habe und seine Familie in ein anderes Haus umgezogen sei.

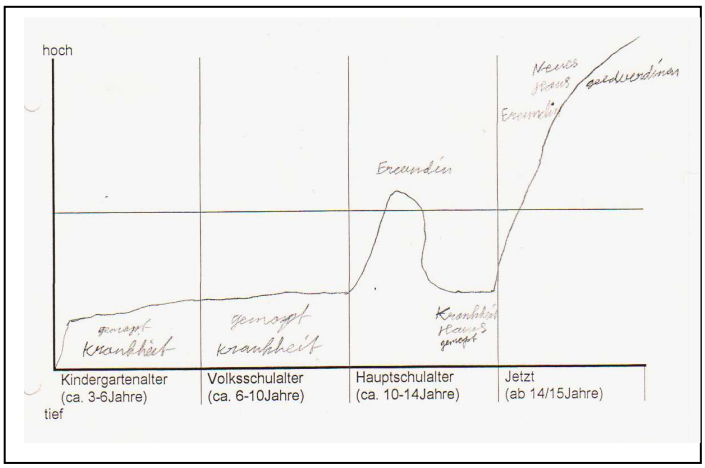

Abb.10: Lebenskurve/Max

Auffällig ist erstens der Beginn von Max' Lebenskurve: Er beginnt ganz unten, beim absoluten Tiefpunkt. Betrachtet man seine früheste Lebensgeschichte, so stimmt diese damit überein – die Mutter psychisch schwer krank, der Vater gewalttätig, er selbst

körperlich krank und in seinen ersten beiden Lebensjahren fremd untergebracht. Es wird leider nicht thematisiert, warum Max seine Kurve so zeichnet, weshalb nicht klar wird, ob er diesen Beginn bewusst oder unbewusst genau so zu Papier bringt.

Zweitens springt der Tiefpunkt im Hauptschulalter ins Auge: Erst bemerke ich, dass ich das „Highlight" Freundin nicht ernst nehme:

„Genauso wenig, wie ich mir den schlagenden Max vorstellen konnte, der einem Anderen die Nase bricht, kann ich mir eine Freundin zu ihm vorstellen. Das widerspricht seinen sonstigen Schilderungen total: Da wird er immer nur schlecht behandelt und abgewertet, und plötzlich ist er begehrenswert? Wiederum kann ich kein Bild entwickeln von dem, was er erzählt. In meiner Vorstellung ist die Freundin erfunden, wie, als würde Max einen Höhepunkt brauchen, um den danach folgenden Tiefpunkt zu unterstreichen" ($Ftb4_G$).

In meiner Reflexion der Beobachtung komme ich zu der Vermutung, dass Max den Tiefpunkt im Hauptschulalter unterstreichen möchte. Interessanter Weise geht seine Kurve in der Abwärtsbewegung bei genauerer Betrachtung sogar ein kleines Stück zurück in der Zeit. Dieser „Sprung in der Zeit" könnte als Ungeschicklichkeit beim Zeichnen abgetan werden oder aber auch von Bedeutung sein. Zu dieser Zeit hat Max' Mutter versucht sich umzubringen, und Max hat sie gefunden. Möglicher Weise ist für ihn in seiner damaligen Angst, Überforderung und Hilflosigkeit die Zeit stehen geblieben oder sogar zurück geschritten… Der Tiefpunkt kommt jedenfalls plötzlich, die Lebenskurve bricht ein. Die Frage ist, wessen Krankheit Max meint, die er als Begründung für das Tief anführt. Dass er gleichzeitig das Haus ins Treffen führt, mutet wie eine Identifikation mit der Mutter und ihren Klagen über das krankmachende erste Haus an. Auch dieses Haus macht krank und verkörpert neben den misshandelnden Peers und LehrerInnen das verfolgende, böse Außen. Max berichtet mit seiner Lebenskurve nur von schmerzhaften Ereignissen, die außerhalb der Familiendynamik liegen. Die familieninternen Geheimnisse bewahrt er tunlichst.

Bei der Besprechung der Lebenskurve kommt es interessanter Weise zu einer „Trennung der SozialpädagogInnen" auf Grund erhöhter Unruhe durch Peter. SP1 bespricht mit Peter seine Arbeit, der im Moment nicht dazu in der Lage ist, das in der Gruppe zu tun. SP2 bespricht mit den restlichen Jugendlichen:

„Max leitet seine Auseinandersetzung damit ein, dass er nicht darüber sprechen möchte, dann aber übergangslos zu sprechen beginnt (er spricht langsam und nuschelnd, er ist nur sehr schwer zu verstehen, wobei er sich aber sprachlich gut ausdrücken kann): ‚In der Volksschule und im Kindergarten – da wollte ich nie hingehen, die anderen Kinder waren immer gemein zu mir, haben mich schlecht gemacht und sekkiert, weil ich oft wo nicht mitmachen hab können wegen meiner Krankheit. Ich musste mich halt schonen – jetzt auch noch (wirft SP2 einen kurzen Blick zu und sucht dann mit seinen Augen SP1, die sich hinter ihm in einer Ecke des Raums befindet). Das war schrecklich… ich wollte schon gar nicht mehr hingehen. Und immer gab es Streit mit meiner Mutter, weil ich nicht hin wollte. Aber die hatte ja keine Ahnung… es ist schrecklich, dass kranke Kinder, die sowieso schon leiden müssen, gequält

werden, ohne dass ihnen jemand hilft. Den Lehrern ist das gar nicht aufgefallen… (undeutlich:) Was weiß ich, was die gelernt haben in ihrer Ausbildung. Deswegen ist mir auch das Lernen schwer gefallen. Ich hätte es eh können, aber ich konnte mich nicht konzentrieren, weil ich immer gehänselt wurde.' ‚Hmm', meint SP2, ‚…und du hast so gar keinen Grund geliefert für die Hänseleien?' ‚Nein', erwidert Max, ‚ich war eben krank und musste mich schonen und keiner hat auf mich Rücksicht genommen, dass ich Pausen brauche. Aber Schwache werden nun einmal gequält. Das ist schrecklich… nicht einmal meine Mutter konnte etwas ausrichten, wenn sie mit der Lehrerin gesprochen hat. Die hat ihr nicht geglaubt. Und wenn ich ein Mal wen Anderen ausgelacht habe, oder… gezeigt habe, dass der dumm ist, dann war das pure Notwehr!' Er schaut zu Boden und macht eine lange Pause. SP2 unterbricht das Schweigen, indem er sagt, dass er den Eindruck habe, dass Max alles Böse den Anderen zuschiebe. Er glaube ihm, dass diese Zeit schrecklich gewesen sei, vor Allem, weil er keine Veränderungsmöglichkeiten gesehen hätte. Max legt den Kopf schief, kneift die Augen zusammen und sagt: ‚Was soll ich verändern, wenn die zu blöd sind, um Rücksicht zu nehmen? Soll ich sie vielleicht niederschlagen? Nein, so was mach ich nicht'" ($Bp4_G$).

Max berichtet ausführlich über seine Erfahrungen in Kindergarten und Volksschule. Sowohl die Gleichaltrigen als auch die (unfähigen) LehrerInnen haben sich in seinem Erleben gegen ihn verschworen. Er lebt in einer Welt, in der er als der Schwache, Kranke, Minderwertige gequält und gehänselt wird. Im Laufe seiner Erzählung wird jedoch deutlich, dass er dieser Welt auch sehr abwertend gegenüber steht – die Anderen sind „zu blöd", um zu verstehen, die LehrerInnen haben nicht genug gelernt, um zu verstehen…

„Ich kann mich kaum auf Max' Worte konzentrieren. Seine Erzählung dauert unheimlich lang und ist sehr zäh, richtig lähmend – er spricht langsam, leise und undeutlich. Ich langweile mich und fühle mich genervt, wenn er dauernd der ‚bösen Außenwelt' die Schuld an Allem gibt. Immer wieder schweift mein Blick durch den Raum, und ich denke darüber nach, dass es leider schon zu spät ist, einen anderen Jugendlichen für die Beobachtung auszuwählen. Als Max jedoch fragt, was er machen soll, welche Veränderungsmöglichkeiten er hätte, wenn die Anderen zu deppert sind, um auf ihn Rücksicht zu nehmen und sagt, dass er sie nicht niederschlagen wolle, werde ich wieder aufmerksamer. Ich habe das deutliche Gefühl, dass Max nichts lieber täte, als wild um sich zu schlagen, sich das jedoch unbewusst verbietet bzw. verbieten muss. Mein Interesse ist wieder geweckt. In diesem Moment fällt mir auch erst auf, dass Max einleitend gesagt hat, dass er nicht sprechen möchte und jetzt aber redet wie ein Wasserfall und gar nicht mehr aufhört. Ich habe ihn noch nie so viel auf ein Mal sprechen hören und kann mich nun wieder gut auf seine Worte konzentrieren" ($Ftb4_G$).

Im Anschluss erzählt Max kurz, dass es ihm in der Hauptschulzeit kurzfristig besser ging, als er eine Freundin hatte. Ansonsten sei aber auch diese Zeit schrecklich für ihn gewesen – aus den gleichen Gründen wie die Kindergarten- und Volksschulzeit: Er wurde gehänselt, und keiner hat Rücksicht auf ihn genommen. Wie bereits näher ausgeführt, geht er in keinster Weise auf die intrafamiliären Probleme ein.

„Als Max über die Gegenwart zu sprechen beginnen will, unterbricht SP2 ihn. Er schaut auf Max' Blatt und sagt: ‚Hey, da hast du ja noch was dazugeschrieben. Magst nicht sagen, was da noch war? Ich mein, wär auch OK…' ‚Nein, nein, ich hab's nur vergessen', erwidert Max. ‚Wir sind ja unlängst umgezogen in ein anderes Haus. Gott sei Dank! Das alte Haus war immer so kalt, die Wände haben geschimmelt, alles hat gestunken… Ich habe es gehasst, und das hat mich sicher noch kränker gemacht. Das war sehr schlecht für mich, aber meine Eltern konnten sich nichts Besseres leisten, weil die Mama ja auch krank ist und nicht arbeiten gehen kann. Und außerdem hatte ich kein eigenes Zimmer… da konnte ich gar nichts machen zu Hause.' Er ballt seine hinunterhängenden Hände zu Fäusten. ‚Was machst du denn gerne so zu Hause?' fragt SP2 nach. ‚Naja, Computer spielen und Playstation… und fernsehen in der Nacht… solche Sachen halt, eh nichts Arges, aber mit der Mama im Zimmer…' SP2 nickt und fragt, ob Max jetzt ein eigenes Zimmer habe, was dieser lächelnd bejaht. ‚Spät aber doch', sagt er und nickt" ($Bp4_G$).

Die Klagen über das feuchte, kalte, krankmachende Haus erinnern an die Worte der Mutter im Aufnahmegespräch. Die Wohnumgebung ist genauso feindlich, wie die menschliche Außenwelt, in ihr spiegelt sich Max' Innenwelt wider und die Sorgen und unverdaulichen Ängste der Mutter finden ihr Abbild in der Realität. Ich bemerke, dass ich aber verwirrt bin:

„Plötzlich kenne ich mich gar nicht mehr aus. Ich habe die ganze Zeit die Klagen der Mutter über das erste schimmelige Haus im Kopf gehabt. Als mir einfällt, dass Max hier über das zweite Haus berichtet, in das die Familie umgezogen ist, weil die Bedingungen im ersten Haus so schlecht waren, verschwindet in meinen Gedanken alles hinter einer dicken, dichten Schimmeldecke. Ich frage mich, wann der Schimmel auch in das derzeitige, neue Haus einziehen wird und werde traurig…" ($Ftb4_G$).

Es wird evident, dass neue Häuser oder Wohnungen wenig helfen – sie werden in meiner Vorstellung immer wieder als der „böse Außenfeind" herangezogen werden, um sich nicht mit der krankmachenden Familiendynamik auseinander setzen zu müssen. Meine Traurigkeit bezieht sich auf die Aussichtslosigkeit… in meiner Vorstellung wird der Schimmel immer wieder wachsen, da die Wahrscheinlichkeit gering ist, dass in der Familie Veränderungen möglich sind.

Gleichzeitig weist Max auch auf den Aspekt der Kontrolle hin. Mit seiner Mutter im gleichen Zimmer schlafend, hatte er keine Möglichkeit, abends das zu tun, was er wollte. Seine Handbewegung deutet darauf hin, dass ihn dies sehr geärgert hat. Auch die Mutter hat ihn durch ihre Präsenz und Kontrolle klein und schwach gehalten – seine adoleszenten Bedürfnisse nach Rückzug und Autonomie abgeschnitten.

„Ich finde es schade, dass SP1 dieses Gespräch nicht anhören bzw. nicht an ihm teilnehmen kann, weil sie mit Peter einzeln beschäftigt ist. Gleichzeitig frage ich mich, ob es Max vielleicht deswegen leichter fällt als sonst, über sich zu sprechen, weil sie (die weibliche Bezugsperson) nicht dabei ist. Er hat nur in einer Sequenz zu ihr hingeschaut, so als wäre es ihm wichtig, dass sie hört, dass er geschont werden müsse" ($Ftb4_G$).

Jetzt, da die Familie wieder in ein anderes Haus übersiedelt ist, scheint sich in Max, Erleben Vieles zum Besseren zu wenden. Das führt er als einen Grund dafür an, warum es ihm jetzt besser gehe und seine Kurve am Ende eine steile Aufwärtsbewegung macht. Des Weiteren spricht er von einer neuen Freundin, auf die er nicht näher eingeht und darüber, dass er nunmehr lerne zu arbeiten und auch ein bisschen eigenes Geld verdiene.[41] Dadurch fühle er sich freier, sagt er, obwohl es schon sehr anstrengend und auch nicht sein Traumberuf sei:

„Er sitzt immer noch mit hängenden Schultern da, den Kopf hält er jedoch aufrechter als sonst. Er schaut in die Runde und sagt: ‚Eigentlich hätt ich ja etwas Anderes lernen wollen. Büroarbeit oder so würde viel besser zu mir passen. Ich hab auch wo geschnuppert, aber das war keine gute Firma.' SP2 fragt: ‚Warum denn nicht?' ‚Naja', antwortet Max, ‚das war so eine Computerfirma… und die waren alle so stressig. Da hat es mir nicht gefallen, und der Weg war auch sehr umständlich… nichts für mich.' SP2 erwidert: ‚Soweit ich weiß, hast du das Schnuppern abgebrochen nach zwei Tagen, und der Chef war auch nicht zufrieden, weil du sehr langsam warst. Deshalb musstest du dir etwas Anderes überlegen, oder?' Max lässt den Kopf wieder hängen, murmelt Unverständliches vor sich hin. Er schaut kurz auf und zuckt mit den Schultern. SP2 schaut ihn auffordernd an. Max legt den Kopf schief und fragt: ‚Was ist?' (Die anderen Jugendlichen sind schon ziemlich unruhig. Bis jetzt sind sie Max gefolgt, was mich eigentlich erstaunt. Sie haben lange Zeit zugehört. Nun beginnen sie zu tratschen und verlangen nach einer Pause. SP2 sagt zu ihnen, dass er es toll fände, wenn Max fertig sprechen könnte, anschließend könnten sie eine Pause machen und schaut Max wieder auffordernd an.) ‚Eigentlich bin ich fertig', meint Max. ‚Es ist OK jetzt, ich arbeite und bekomme Geld, das ist besser als alles vorher. Ich bin jetzt freier… besser als früher. Und nach der STA werde ich schon irgendwas finden, vielleicht sogar draußen. Ich muss mich halt anstrengen.' Er schaut SP2 an, dreht seinen Zettel um und deutet damit an, dass er fertig sei. SP2 bedankt sich bei ihm für die gute Mitarbeit und fragt die anderen Jugendlichen, ob sie dazu etwas sagen wollen. ‚Na', sagt Jan, ‚i find's a guat, dass i jetz a Geld verdien und a Arbeit hab.' Marcel nickt und sagt, dass er jetzt eine Pause wolle. Max murmelt vor sich hin und steht langsam auf. Beim Hinausgehen sagt er leise: ‚Hoffentlich werde ich nicht wieder krank!'" ($Bp4_G$).

Max schränkt seine Zufriedenheit ein, indem er darauf hinweist, dass die Arbeit an der STA nicht seinen Wunschvorstellungen entspricht. Er berichtet von seinem gescheiterten Schnupperversuch und gibt erst der „stressigen Firma" die Schuld, dass er abgebrochen hat. SP2 rückt das Bild zurecht und führt Max' körperliche und psychische Realität wieder ein, wenn er einwirft, dass Max dort nicht die erwünschte Leistung gebracht habe. Daraufhin sackt Max zwar zusammen, kann aber dennoch weiter arbeiten. Er scheint die Realität doch ein Stück weit anerkennen zu können, wenn er am Ende sagt, dass er schon „irgendwas" (irgendeine Arbeit) finden werde, für die er sich sicherlich anstrengen werden müsse; er wird tatsächlich keine große Auswahl haben. Dass er auf dem ersten Arbeitsmarkt („vielleicht sogar draußen") Chancen hat, ist un-

[41] Jugendliche, die an der STA in den Werkstätten arbeiten, erhalten vom AMS die kleine DLU (Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhalts).

wahrscheinlich. Auch dieser Realität dürfte er sich annähern, wenn er „vielleicht“ sagt; er scheint die Hoffnung aber noch nicht ganz aufgegeben zu haben.
Nichts desto Trotz genießt er seine neu erworbene „Freiheit“ – arbeiten, Geld verdienen, Freundin, eigenes Zimmer… „Spät, aber doch“, mit 17 Jahren, scheint er ein Stück Autonomie zu gewinnen. Beim Verlassen des Raums stellt er aber diese neu gewonnenen Aspekte der Selbstbestimmung wieder in Frage, wenn er die Möglichkeit „wieder krank zu werden“ erwähnt. Das sagt er vor sich hin. Ich denke, dass er einerseits große Angst hat, seinen Weg ins Erwachsenwerden nicht zu schaffen, aber vielleicht noch größere Angst vor dem Erwachsenwerden selbst… In mir taucht die Vorstellung auf, dass er sich unbewusst sogar wünscht zu scheitern und dies seiner Krankheit zuschieben zu können, um die Mama nicht verlassen zu müssen.
Nach der Pause spricht SP2 noch einmal Max auf seine Lebenskurve an:
„Nachdem die Jugendlichen wieder ihre Plätze eingenommen haben, wendet sich SP2 Max zu und sagt: ‚Du, eines hab ich vergessen… eines interessiert mich noch: wie geht es dir eigentlich jetzt mit deinen Kollegen an der STA. In deiner Geschichte ist es so viel um Mobbing gegangen. Wie ist es denn jetzt?’ Max schaut ihn lange an, scheint zu überlegen und sagt dann langsam: ‚Das ist jetzt eh OK, die meisten lassen mich in Ruhe. Es ist schon sehr laut und wild hier…’ Er wirft Peter einen Blick zu, der mit SP1 sprechend, einige Schritte entfernt sitzt. Dieser bemerkt, dass Max ihn anschaut, steht auf und kommt näher. ‚Viele sind verrückt und sehr aggressiv, das stört mich schon sehr aber das geht mich nichts an. Ich mach meinen Hauptschulabschluss…’ Peter springt auf und schreit: ‚Warum sagst ma dauernd, dass i deppert bin, dass’d was Besseres bist… i hab g’laubt, mia san Freind!’ und rennt hinaus. Beim Verlassen des Raums drischt er mit der Faust gegen den Türrahmen; anschließend knallt er die Tür so stark zu, dass neben der Tür der Putz von der Mauer bröckelt. SP1 folgt ihm. Max schaut Peter nach und meint: ‚Ich habe ja gesagt… laut und verrückt’, und schüttelt den Kopf, dabei grinst er. SP2 weist Max darauf hin, dass er glaube, dass Peter gerade sehr verletzt wurde. Max verbringe viel Zeit mit ihm, auch er hätte gedacht, dass sie Freunde seien… Er teilt Max mit, dass er den Eindruck habe, dass dieser es jetzt sogar genieße, dass er Peter getroffen habe und spricht ihn auf sein Grinsen an. Max zuckt mit den Schultern und sagt: ‚Zu mir waren auch immer alle gemein… aber was soll’s, so wie er sich aufführt, sollte er das aushalten!’ Das sei aber kein feiner Umgang unter Freunden oder Kollegen, wirft SP2 ein. Max solle sich überlegen, wie es ihm ginge, wenn sein Kollege oder sogar Freund so über ihn sprechen würde. Er nehme an, dass Max sehr darunter leiden und es als Mobbing bezeichnen würde. Max legt den Kopf schief und kneift die Augen zusammen. Er scheint nachzudenken“ ($Bp4_G$).

SP2 greift nochmals Max’ Schilderungen über den Umgang seiner KlassenkameradInnen mit ihm auf, unter dem er so gelitten habe und fordert ihn zu einem Vergleich mit der Gegenwart auf. Max erwidert, dass er an der STA eigentlich in Ruhe gelassen werde und betont, dass ihn aber die „Verrücktheit“ und Aggressivität der Anderen störe, wobei er offenbar Peter, seinen Zimmerkollegen meint, mit dem er viel zusammen ist. Dieser reagiert auf diesem Angriff mit aufbrausender Gekränktheit, wodurch Max sich in seiner Sichtweise bestätigt zu fühlen scheint. Auf den Hinweis, dass Max an

Anderen wiederhole, was ihm passiert sei, reagiert Max mit einem Schulterzucken und dem Hinweis, dass ihm das auch schon oft widerfahren sei. Erst als SP2 Max auffordert, zu überlegen, wie es ihm an Peters Stelle ginge, scheint er nachdenklich zu werden. Ich habe neuerlich den Eindruck, dass Max in Peter ein geeignetes Opfer für das Ausagieren seiner Erfahrungen in der Rolle des Täters gefunden hat. Dieser hängt sehr an ihm, ist intellektuell unterlegen und reagiert heftig auf seine Angriffe, kommt aber immer wieder, die Freundschaft suchend, zu ihm zurück.
Die Auseinandersetzung mit der Lebenskurve berührt meinem Eindruck nach wesentliche Aspekte von Max' (Er-)Leben, was er allerdings an der Oberfläche hält. Er thematisiert seine Erfahrungen als krankes, schwaches Opfer, wird aufgefordert, über seine Anteile nachzudenken, sowie auch über seinen jetzigen Stand in der Jugendlichengruppe. Er berichtet über seine Wohnsituation, sowie auch über seiner Erfahrungen bei der Suche nach einer Lehr- und/oder Arbeitsstelle. Sehr deutlich wird im Hintergrund seine Ambivalenz hinsichtlich der Vorstellung einer autonomen Lebensführung. Einerseits wünscht er sich, erwachsen zu werden, andererseits macht ihm diese Vorstellung auch große Angst. Dass er die entscheidenden dramatischen Lebensereignisse diesmal ganz auslässt und nicht einmal andeutet, zeigt sein vehementes Bestreben, so zu tun, als hätten sie sich nie ereignet und deutet auf die zutiefst traumatisierende Qualität derselben hin. (Gleichzeitig wird in meinem Erleben als Beobachterin aber die Unausweichlichkeit des Traumas deutlich: Der Schimmel (das Verderben) deckt alles zu und wird in meiner Fantasie auch durch alle Ritzen in das neue Haus eindringen.)

3.3.8 Die Entspannungsübungen – von der Zerfallsangst zum Märchen

Zuletzt möchte ich noch auf die Entspannungsübungen eingehen, die – ähnlich wie in der ersten Falldarstellung beschrieben – schwierig einzuführen waren, in dieser Gruppe allerdings einen etwas anderen Verlauf genommen haben. Wie bereits erwähnt, wurde in der ersten Lektion die Entspannung seitens der SozialpädagogInnen „vergessen", was als Furcht vor zu viel Intimität, als Furcht vor einer eventuellen Eskalation und als Furcht vor der Unmöglichkeit, vor dem Scheitern beschrieben und interpretiert wurde.
Interessant und besonders beachtenswert erscheint mir hier der Aspekt der Furcht vor zu viel Intimität, den die SozialpädagogInnen vorab dem Jugendlichen zuschreiben. Was für eine und vor Allem wessen Angst ist das? Ist es die Angst des Jugendlichen vor eventueller Peinlichkeit oder davor, sich fallen zu lassen und die Welt (die SozialpädagogInnen, die angebotenen Inhalte, ihre eigenen Gedanken…) in sich eindringen zu lassen, oder ist es die Angst der SozialpädagogInnen, bei einer Übung, die sich

durch Offenheit und Nähe auszeichnet, zurückgewiesen und/oder abgewertet zu werden? Ist es die Angst des Jugendlichen, in diesem Prozess auseinanderzufallen und die Abwehr zu verlieren, sich schutzlos den Inhalten, Empfindungen und Gedanken auszuliefern, oder ist es die Angst der SozialpädagogInnen, dem Jugendlichen nicht ausreichend Schutz bieten zu können und ihn im Bedarfsfall nicht auffangen zu können? Zu bedenken ist jedenfalls, dass Entspannungsübungen dann problematisch sind, wenn es intensive innere Spannungen gibt, die dann als überwältigend erlebt werden, wenn eine Aktivität des Körpers wegfällt.

An Hand der Beobachtungsprotokolle werde ich nun versuchen, diesen Fragen am Beispiel von Max nachzugehen und die Entwicklung, die die Entspannung im Verlauf der Lektionen genommen hat, nachzeichnen.

Grundsätzlich wurde von vorne herein im Sinne der Literatur zur Gewaltprävention angenommen, dass Entspannungsübungen ein fixer Bestandteil jedes Gewaltpräventionsprogramms seien müssen. Entspannungsübungen werden als sinnvoll beschrieben, um

> „[…] neben den aktiven Elementen einer Trainingseinheit eine Entspannungsphase zur ‚Beruhigung' einzubauen. Dies kann der Lockerung oder dem Abbau von möglichen Erregungen dienen.
> Zum anderen sollen die Teilnehmerinnen zumindest in Ansätzen eine Technik zur Selbstberuhigung erlernen, die sie dann außerhalb des Trainings in Konfliktsituationen einsetzen können" (Fröhlich-Gildhoff 2006, 49).

Die Entwicklung und das Üben von Möglichkeiten, zur Ruhe zu kommen, sind wesentliche Aspekte in der Betreuung von Menschen mit psychischen Störungen, da diese für die Betroffenen immer erhöhte Belastungen und Stresssituationen mit sich bringen (vgl. Baierl 2008, 76). Als geeignete Möglichkeiten nennt Baierl autogenes Training, progressive Muskelentspannung und Fantasiereisen. (An dieser Stelle weise ich nochmals darauf hin, dass der Abbau von möglichen Erregungen nur dann möglich ist, wenn diese nicht massiv sind. Andernfalls gehen – wie beim Schlafengehen - Gedanken und Sorgen „im Kreis".)

Es war geplant, am Ende jeder Lektion eine kurze Fantasiereise durchzuführen, wobei vorab nicht bedacht wurde, dass es für den Großteil der Jugendlichen schwierig sein könnte, sich darauf einzulassen, da solche Übungen gerade bei massiver innerer Spannung in gewalttätige Themen oder verfolgende Qualität münden können.

Am Ende der zweiten Stunde kündigt SP1 eine kurze Fantasiereise als Entspannung an, worauf die Jugendlichen – allen voran Max – mit erheblichem Widerstand reagieren.

„Als SP1 die Jugendlichen auffordert, sich einen Platz im Raum zu suchen und sich dort auf eine Matte zu legen, schaut Max sie finster an und fragt: ‚Wozu das denn bitte?' Sie erklärt, dass sie und SP2 nun vorhätten, eine kleine Fantasiereise zur Ent-

spannung zu machen, worauf er neuerlich in mürrischem Tonfall die gleiche Frage stellt. Peter schließt sich ihm lautstark an, indem er mehrmals fragt, wofür der Scheiß denn gut sein solle. Die anderen beiden Jugendlichen sind aufgestanden und reden miteinander. Marcel fragt laut, ob er eine Pause machen könne und lacht. SP2 fordert die Jugendlichen in scharfem Ton auf, ruhig zu sein, er werde ihnen nochmals die Entspannungsübung erklären. Er hat wenig Erfolg: Jan und Marcel reden weiter, Peter schreit herum und Max schaut zur Seite. ‚Es reicht jetzt!' schreit SP2, ‚Jetzt hört's amal zu!' Auf den lauten Tonfall reagieren die Jugendlichen, alle vier schauen SP2 an. Dieser sagt (jetzt in normal lautem Tonfall): ‚In der ersten Stunde ist sich das nicht ausgegangen, aber jedes Mal am Ende der Stunde ist eine Entspannungsübung geplant. Das ist wichtig, dass man sich aktiv entspannen kann, das ist eine Übung, bei der wir zur Ruhe kommen sollen. Ihr sollt's euch auch wohlfühlen dabei! Da stellt man sich vor, dass man an einem schönen Ort ist, über den SP1 sprechen wird. Das ist sehr angenehm!' Max schaut ihn an, die Augenbrauen hat er zusammengezogen und fragt nuschelnd: ‚Was reden sie von wohlfühlen? Hier etwa? Das kann ja nicht ihr Ernst sein! …und (stößt die Luft zischend aus) …Fantasiereise… das ist doch kindisch! Und überhaupt… Entspannungsübung, wer braucht denn das schon? Ich mach das sicher nicht, weil ich brauche das nicht… und warum soll ich mich hinlegen? Was machen sie dann mit mir? Dann weiß ich ja nicht mehr, was mit mir passiert! Ich lass mir doch keine Gehirnwäsche verpassen!' SP2 möchte etwas erwidern, kommt aber nicht dazu, weil Peter schreit: ‚Ja genau, a Gehirnwäsche wollen's machen mit uns! A Gehirnwäsche! Des lass ma uns ned g'fallen! Kummts, gemma!' Er nimmt Max am Oberarm und zieht ihn zu Tür. Jan und Marcel folgen den beiden. Alle vier Jugendlichen verlassen den Raum. Die beiden SozialpädagogInnen schauen einander an. SP1 sagt ernst und leise: ‚Na super, was soll ma mit der depperten Entspannung tun? Ich glaub, das wird nie was, du?' ‚Ich glaub, wir müssen uns da was Anderes überlegen, aber da wird uns schon was einfallen. Ich glaub auch, mit Hinlegen und so, das wird nicht gehen, da brauch ma was Einfacheres. Da wird uns schon was einfallen', erwidert SP2 zuversichtlich" ($Bp2_G$).

Wie auch in der ersten Falldarstellung flüchten die Jugendlichen vor der angekündigten Entspannungsübung. Max kann sich offenbar überhaupt nicht vorstellen, daran teilzunehmen. Als er fragt, was SP2 von „wohlfühlen" rede, wirkt es, als würde er ein Fremdwort wiederholen, was auf sein inneres Chaos hindeutet. Er spricht davon, dass er sich in diesem Rahmen sowieso nicht wohlfühlen könne, dass eine Fantasiereise etwas Kindisches sei, das er gar nicht brauche und unterstellt den SozialpädagogInnen, die Jugendlichen einer Gehirnwäsche unterziehen zu wollen. Damit spricht er einige der einleitend genannten Aspekte an: Sein Einwand, dass es sich um etwas Kindisches handele, könnte auf die Sorge hindeuten, etwas Peinliches machen zu müssen. Seine Unterstellung, er solle einer Gehirnwäsche unterzogen werden, lässt vermuten, dass er befürchtet, dass etwas in ihm (in seine Erleben und in seinem Denken) sein könnte, auf das er keinen Einfluss nehmen kann, das ihm fremd ist und das er verdrängen will. Seine Angst vor dem Aufgeben der Kontrolle und vor einem inneren Überflutet-Werden kommt deutlich zum Ausdruck.

Auf Seiten der SozialpädagogInnen lässt sich aber auch erheblicher Stress in Bezug auf die Entspannung erkennen: SP2 schreit die Jugendlichen (im Vergleich zu anderen schwierigen Situationen im Projekt sehr schnell) an und wirkt alles andere als entspannt. Ich vermute, dass ihn die Vorstellung einer Fantasiereise aus o.g. Gründen nervös macht. Seine anschließende Erklärung, wofür die Entspannungsübung gut sei, wirkt dadurch brüchig und kann von den Jugendlichen – wie gezeigt – auch nicht angenommen werden. Nachdem alle Jugendlichen den Raum verlassen (und sich so selbst geschützt) haben und die SozialpädagogInnen unter sich sind, wird auch SP1s Zweifel an den Entspannungsübungen evident, wenn sie fragt, was sie nun mit der „depperten Entspannung", von der sie glaube, „dass es nie etwas werde", tun sollen. Ich habe das Gefühl, dass sie sich als gescheitert sieht und abbrechen möchte. Das bringt SP2 dazu, konstruktive Überlegungen hinsichtlich einer Modifikation der Übungen anzustellen.
Wesentlich ist, dass SP2 Max' Problem mit der liegenden Position aufgreift und ernst nimmt. Es ist für Max nicht möglich, sich in diesem Rahmen niederzulegen. Möglicher Weise würde das für ihn bedeuten, seine Sicherheit und seinen Schutz aufzugeben, die er durch eine aufrechte Haltung empfindet. Ich habe den Eindruck, dass die Vorstellung zu liegen, in Max große Ängste auslöst, was er zum Ausdruck bringt, als er sagt, dass er dann ja nicht wissen würde, was die SozialpädagogInnen mit ihm tun würden und vor Allem, dass er dann nicht wissen würde, was mit ihm passieren werde… Er hat Angst, sich selbst zu verlieren, psychisch auseinander zu fallen (und wie bei einem Anfall die Kontrolle zu verlieren). Das Verlassen der Situation ist als Selbstschutz zu verstehen!

Für die folgenden Lektionen überlegen sich die SozialpädagogInnen eine andere Variante: Sie werden die Jugendlichen ihre Position (sitzen oder liegen) wählen lassen und eine Geschichte (ein indianisches Märchen) vorlesen. Im Vorfeld habe ich Zweifel. Ich vermute, dass die Jugendlichen das Vorlesen einer Geschichte erst recht als kindisch und peinlich erleben werden. Die SozialpädagogInnen sind jedoch überzeugt davon, mit dieser Variante einen gangbaren Weg gefunden zu haben. Im Gespräch beschreibt SP2, dass er sich an seine eigene Kindheit erinnert habe, in der ihm seine Großmutter immer Märchengeschichten vorgelesen hätte und mit welchen Gefühlen das verbunden gewesen wäre:
„Irgendwie habe ich es schnell verstehen könne, dass sich die Jungs nicht ‚auf Zwang' entspannen können – geht ja auch gar nicht. Das hätte uns auch früher einfallen können, aber… is ja wurscht. Auf jeden Fall ist mir dann in den vielen Gesprächen mit SP1 über die Entspannungsübungen eingefallen, dass ich mich als Kind immer irrsinnig gut entspannen und konzentrieren hab können, wenn meine Oma mir vorgelesen hat. Die hat ein Buch gehabt mit eigentlich komischen Märchen – keine österreichischen halt, keine bekannten – die haben immer sehr fasziniert… die waren irgendwie anders als unsere Märchen… da bin ich immer richtig abgedriftet in eine andere

Welt… wahrscheinlich auch, weil ich die Oma so gern g'habt hab, aber egal… auf jeden Fall ist mir das eingefallen und ich hab mir gedacht, dass das eine gute Möglichkeit sein könnte… auf jeden Fall wert, es auszuprobieren. Und die SP1 war auch gleich einverstanden. Die hat sogar ein Buch mit indianischen Märchen zu Hause und hat's gleich am nächsten Tag mitgebracht. Wie wir dann die Geschichte gefunden haben, die wir dann dauernd vorlesen haben müssen (also… vorgelesen hat dann sie)… da haben wir uns sehr gefreut, weil das Thema so passend war… Gut und Böse, die miteinander kämpfen und dann doch nebeneinander existieren können… also, das hab ich einfach genial g'funden" (G_{SP2}).

Die Umsetzung zeigt, dass meine Zweifel tatsächlich unbegründet sind. In der dritten Lektion fehlt Max auf Grund einer Verkühlung. Die SozialpädagogInnen führen die Entspannungsübung wie zuvor beschrieben in veränderter Form durch: Die Jugendlichen sitzen, und SP1 liest ein indianisches Märchen vor, in dem es darum geht, dass Gut und Böse um die Welt kämpfen und letztlich beide ihre Existenzberechtigung finden, was sich in dem steten Wechsel von Wachstum/Fülle und Verderben/Naturkatastrophen manifestiert. Die Jugendlichen lauschen der Geschichte und berichten danach, dass sie ihnen gefallen habe und dass es OK für sie gewesen sei, sich in dieser Form entspannen zu können.

In der vierten Lektion ist Max wieder da und nimmt zum ersten Mal an der Entspannungsübung teil:

„SP2 fordert die Jugendlichen auf, näher zu ihm zu kommen, damit er nicht so laut sprechen müsse. Max nähert sich ihm langsam und zögernd. Er wirkt unsicher und sehr aufmerksam. SP2 wendet sich ihm zu und sagt: ‚Du Max, wir haben die Entspannungsübung verändert. Jan, erzähl dem Max doch bitte, wie wir das letzte Woche gemacht haben!' Jan verzieht das Gesicht und sagt: ‚Oida Scheiße, immer i', beginnt dann aber zu schildern, dass in der letzten Stunde SP1 eine ‚saucoole' Geschichte vorgelesen habe und dass das sehr entspannend gewesen sei. Max schaut von Jan zu SP2 und schließlich zu SP1. Er zuckt mit den Schultern und sagt mit regungslosem Gesicht: ‚OK.' ‚OK, sucht's euch jetzt jeder einen Platz und setzt's euch dort nieder', fordert SP1 die Jugendlichen auf. Sie geht zu ihrer Tasche und sucht das Buch mit den indianischen Geschichten heraus. Sie dreht das grelle Neonlicht ab. Durch die Fenster dringt genügend Licht in den Raum, dass sie gut lesen kann. Die Jugendlichen setzen sich auf ihre Matten und sind ganz leise. SP1 setzt sich ebenfalls und beginnt zu lesen. Die Jugendlichen hören sich die Geschichte an, im Raum ist es so still, dass SP1 mit leiser, ruhiger Stimme lesen kann. Max schaut sich in den ersten Minuten im Raum um und wirkt vorerst desinteressiert. Schließlich heftet sich sein Blick jedoch auf SP1, und er scheint der Geschichte aufmerksam zu folgen. Als SP1 nach knappen 10 Minuten das Buch zuklappt, bleibt es noch kurz still im Raum. Max hat den Kopf schief gelegt und schaut sehr in Gedanken versunken aus. Peter unterbricht die Stille, indem er sagt, dass er diese Geschichte in der nächsten Woche wieder hören wolle. ‚Ist OK', sagt SP1 lächelnd, ‚…sofern das für die Anderen auch passt', und schaut fragend in die Gesichter der anderen Jugendlichen. Max erwidert ihren Blick, zuckt mit den Schultern und sagt: ‚Ja ja, sie können wieder diese Geschichte lesen… ich hab mich nur gefragt… na, ist ja egal…' ‚Was hast du dich gefragt?' fragt SP2. ‚Nein, das ist blöd', erwidert Max und schaut schweigend zu Boden.

[…] In der Rückmeldungsrunde werden die Jugendlichen unter Anderem einzeln gefragt, was ihnen in der heutigen Lektion gefallen habe und was nicht. Als Max an der Reihe ist, sagt er: ‚Die Entspannung am Schluss, die war gut… obwohl ich sie halt nicht brauche, …aber angenehm war sie schon. Ich frage mich nur… hätte der den Bösen nicht vernichten sollen?' ‚Tja, ich glaub, das geht nicht', erwidert SP2 lächelnd, ‚…es ist halt einfach so, dass immer Gutes und Schlechtes nebeneinander existiert… und wenn man das akzeptiert, dann kann man auch damit umgehen.' Max schaut ihn nachdenklich an" ($Bp4_G$).

Mit der Variante des Vorlesens haben die SozialpädagogInnen offenbar eine Lösung für die Frage gefunden, wie sie eine beruhigende und für den Jugendlichen akzeptable Abschlussübung für jede Lektion einführen können. Max kann sich problemlos auf die Situation einlassen, was wahrscheinlich auch damit zusammenhängt, dass die anderen Jugendlichen auf Grund der Erfahrung der vergangenen Stunde dem Vorlesen positiv, wenn nicht gar erwartungsvoll gegenüber stehen. Nach anfänglicher, offensichtlicher Teilnahmslosigkeit, lässt sich auch Max auf die Geschichte ein und folgt ihr aufmerksam. Dass er sich mit ihrem Inhalt auseinander setzt und dass sie ihn berührt, zeigt sich in der Abschlusssequenz, in der er die Frage stellt, warum das Böse nicht vernichtet wird. Es scheint für Max nur sehr schwer verstehbar zu sein, dass Gut und Böse, Schwarz und Weiß nebeneinander bestehen. Er wehrt den Gedanken allerdings nicht ab, sondern stellt eine Frage, was auf eine beginnende Auseinandersetzung hinsichtlich der Integration von Gut und Böse hindeutet, ebenso wie sein abschließender, nachdenklicher Blick auf SP2. Zu beobachten ist hier ein Wechsel von der paranoid-schizoiden Position, in der es nur gut oder böse gibt (Spaltung) in die depressive Position.
Bis zur fünften Lektion fordert die Gruppe immer wieder diese Geschichte ein. In der sechsten Lektion wird ein anderes indianisches Märchen vorgelesen, das ebenfalls aufmerksam verfolgt wird. In der siebenten Stunde jedoch wird wieder die „alte Geschichte" eingefordert. In dieser letzten Lektion schließt Max sogar die Augen beim Zuhören.

Ich möchte an dieser Stelle auf meinen Zweifel zurückkommen bezüglich der Frage, ob Vorlesen für den Jugendlichen akzeptabel sein kann. Mein Erstaunen darüber, dass es genossen wird, eine Geschichte (ein Märchen) vorgelesen zu bekommen, bezieht sich auf die Sorge der Altersunangemessenheit und Peinlichkeit. Wie kann es verstanden werden, dass in diesem Kontext dieser Aspekt irrelevant wird?
Ich denke, dass Jugendliche wie Max in vielen Fällen üblicher frühkindlicher Erfahrungen entbehren mussten, wie beispielsweise auch Geschichten erzählt oder vorgelesen zu bekommen, über die gemeinsam gesprochen, fantasiert, gelacht oder geweint werden kann. Dazu gehört auch die Erfahrung, getröstet und gehalten zu werden, wenn eine Geschichte ängstigt und bedrohlich wirkt. Dieser Mangel mündet meiner

Vorstellung nach in eine unbenennbare Sehnsucht – eine Leerstelle. Ich spreche insofern von einer Leerstelle, weil es schwierig ist, sich nach etwas zu sehnen, von dem man keine Vorstellung hat, weil es unbekannt ist und der innere Raum für eine fassbare Vorstellung fehlt.

Das gemeinsame Zuhörerlebnis könnte möglicher Weise deshalb eine beruhigende und entspannende Wirkung auf den Jugendlichen haben, weil damit eine entbehrte, aber notwendige Erfahrung nachgeholt werden kann, so wie Märchen die inneren Konflikte der Kinder darstellen und nicht so bedrohlich sind. Höchstwahrscheinlich ist es günstig, dass bei allen teilnehmenden Jugendlichen angenommen werden kann, dass sie denselben bzw. einen ähnlichen Mangel in ihrer frühen Entwicklung erlitten haben und somit keiner sich vor dem Anderen genieren muss. Vielleicht ist es auch der klar abgegrenzte Rahmen der Projektstunden, der mehr Regression erlaubt als der Alltag.

Auch das Einfordern der immer wieder gleichen Geschichte erinnert an das Verhalten von kleinen Kindern, die sich über längere Zeit hinweg täglich die gleiche Gute-Nacht-Geschichte, sich täglich die gleiche Folge einer Fernsehserie wünschen, bis sie mitsprechen und sich des Inhalts und der damit verbundenen Vorstellungen und Gefühle völlig sicher sein können. In gewisser Weise geht es dabei auch darum, sich eines Inhalts zu bemächtigen und darüber innere Sicherheit zu entwickeln.

Die Tatsachen, aus welcher Motivation heraus die SozialpädagogInnen diesen Weg gehen wollen und dass es sich gerade um die Form des Märchens handelt, das Spannung aus der Gruppe herausnehmen kann und eine für den Jugendlichen angenehme Stimmung erzeugt, hat mich an die Ausführungen Bettelheims (1977) zu ebendieser Literaturform in ihrer Bedeutung für die kindliche Entwicklung denken lassen. Wenngleich sich Bettelheims Ausführungen auf klassische volkstümliche Märchen beziehen, die in der Bearbeitung von Gut und Böse einer anderen Dynamik folgen (Trost spendende Vernichtung des Bösen) als das beschriebene indianische Märchen, möchte ich sie dennoch bezüglich der Wirkung der Geschichte anführen, da meinem Verständnis nach sehrwohl Parallelen gezogen werden können:

> „Wenn ein Elternteil seinem Kind im richtigen Geist Märchen erzählt – das heißt, mit den Gefühlen, die in ihm sowohl durch die Erinnerung an die Wichtigkeit der Geschichte in seiner eigenen Kinderzeit als auch durch ihre jetzige andere Bedeutung wachgerufen werden, und mit einem Gespür für die Gründe, aus denen das Märchen für sein Kind ebenfalls bedeutsam werden kann –, dann fühlt sich das Kind beim Zuhören in seinen geheimsten Sehnsüchten, seinen glühendsten Wünschen, seinen tiefsten Ängsten, seiner tiefsten Niedergeschlagenheit und seinen höchsten Hoffnungen verstanden. Was Vater oder Mutter erzählen, macht ihm auf unerklärliche Weise die Vorgänge in der Tiefe und im Irrationalen seines Wesens verständlicher, und dies beweist ihm, daß es in seinem Phantasieleben nicht allein ist, sondern daß der Mensch, den es am meisten braucht und liebt, dieses Leben mit ihm teilt. Unter diesen günstigen Umständen zeigt das Märchen unterschwellige Möglichkeiten auf, wie die inneren Erfahrungen konstruktiv verarbeitet werden können.

> Das Märchen vermittelt dem Kind ein intuitives, unterbewußtes Verständnis seines Wesens und der Aussichten, die die Zukunft ihm eröffnet, wenn es seine positiven Anlagen entwickelt. Aus dem Märchen erahnt es, daß Menschsein in unserer Welt bedeutet, vor schwere Aufgaben gestellt zu werden, aber auch wunderbare Abenteuer zu erleben“ (Bettelheim 1977, 177f).

Jedenfalls konnte beobachtet werden, dass in diesem Fall das Vorgelesen-Bekommen den Jugendlichen psychisch eher „zusammenhält“, wohingegen die Vorstellung einer Fantasiereise Angst erzeugt. Meinem Verständnis nach hat das damit zu tun, dass die Geschichte (und höchstwahrscheinlich besonders das Märchen) einen klaren, nachvollziehbaren, von vorne herein bedeutungsvollen Inhalt und relativ deutliche Bilder vorgibt, über die nachgedacht werden kann. Fantasiereisen hingegen verlangen vom Jugendlichen die Produktion eigener Inhalte, Vorstellungen und innerer Bilder, denen Bedeutung beigemessen werden soll, was ein reifes Ich erfordert. Ich behaupte, dass dies im Zusammenhang mit o.g. Entbehrungen zu einer massiven Überforderung führt, weil in Frage steht, ob bedeutungsvolle Vorstellungen überhaupt entwickelt werden können, oder ob nicht eher unkontrollierbare und möglicher Weise bedrohliche Bilder über den Jugendlichen hereinbrechen würden. Vielleicht entstünde aber auch nur eine Leere, die nicht minder bedrohlich wäre.
Natürlich ist es schwierig, entsprechend des Zieles, die Entspannungsübungen sollten trainiert und dann in Stresssituationen anwendbar werden, die Variante des Vorlesens zu denken. Ich bin allerdings der Ansicht, dass es hilfreich und notwendig ist, auf beruhigende Erfahrungen und Erlebnisse innerlich und in der Erinnerung zurückgreifen zu können, um in einer Übung das Gefühl von Entspannung überhaupt entwickeln zu können. Ich denke, es ist in Fällen wie diesen notwendig, erst für solche Erfahrungen zu sorgen und dann erst gezielte Entspannungsübungen einzuführen, die auch im Alltag situativ angewandt werden können.

3.4 Fazit aus den Beobachtungen

Ich habe zwei sehr unterschiedliche Jugendliche vorgestellt: Paul, der zu massiven Durchbruchshandlungen neigt, weil er nicht mehr denken kann und so viele undenkbare Gefühle in sich hat, die er nicht benennen kann, und den unsicher, kränklich und zerbrechlich wirkenden Max, der auf den ersten Blick eher den Aggressionen Anderer wehrlos ausgeliefert zu sein scheint, im Projekt aber über weite Strecken konsequenten Widerstand zeigt und sowohl SP1 als auch mich als Beobachterin in unwahrscheinlicher Schnelle zur Weißglut bringt, indem er Aggressivität und Ärger von sich weist und in seinem Gegenüber unterbringt. Das zeigt, dass auch er an unverdaulichen Affekten leidet, die er so loszuwerden versucht.

Den empirischen Teil abschließend, versuche ich nun zusammenzufassen und auf den Punkt zu bringen, was das Gewaltpräventionsprojekt den beschriebenen Jugendlichen, den SozialpädagogInnen und der Arbeit an der STA insgesamt gebracht haben mag.

3.4.1 Was haben Paul und Max aus dem Programm profitiert?

Trotz ihrer unterschiedlichen Schwierigkeiten und Verhaltensweisen können beide Jugendlichen meinem Verständnis nach wertvolle Erfahrungen im Gewaltpräventionsprojekt machen. Beide leiden unter ihren bedrohlichen, vernichtenden und unverdaulichen Gefühlen, die in frühkindlichen und auch späteren traumatischen Erfahrungen wurzeln und die sie in unterschiedlicher Art und Weise zum Ausdruck bringen bzw. loswerden wollen.
In den Stunden finden beide Jugendlichen einen Rahmen mit klar abgesteckten Inhalten vor. Auf unterschiedlichen Wegen (Besprechen, Zeichnen, Schreiben, Rollenspiele, Bearbeitung von vorbereiteten Unterlagen und Übungen) sollen sie sich mit sich und ihrer Umwelt im Zusammenhang mit Aggression und Gewalt auseinander setzen. Alle Übungen zielen ab auf Selbstbetrachtung und auf Einfühlung in das Gegenüber, auf das Verstehen von frustrierenden und Ärger auslösenden Situationen sowie auf die Vorstellung und Erarbeitung möglicher konstruktiver Umgangsweisen damit. Das ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der Problematik außerhalb von akut krisenhaften Situationen, was ein ausführliches Nachdenken ermöglichen soll.
Wie belastend das Thema allerdings für die hier vorgestellte Klientel ist, zeigt sich darin, dass auch außerhalb von Akutsituationen die vorgegebenen Übungen und Inhalte zu Verweigerungen, Fluchttendenzen und Eskalationen verleiten. Nichts desto Trotz konnte in den Beobachtungen gezeigt werden, dass die Übungen einen Rahmen bilden, innerhalb dessen der Jugendliche eingeladen wird, über sich, seine Erfahrungen und sein Erleben zu erzählen. Wenngleich diese Erzählungen manchmal auf den ersten Blick nicht zum Thema gehörig erscheinen bzw. die Beiträge (mit unterschiedlicher Störungskapazität) eher agiert werden, zeigt sich bei näherer Betrachtung und sorgfältiger Interpretation im Grunde eine rege Mitarbeit der Teilnehmer.
Auf der Beziehungsebene machen sowohl Paul als auch Max wesentliche Erfahrungen: Beide finden in den SozialpädagogInnen ein Gegenüber vor, das sich auf sie einlässt, ihre Beiträge ernst nimmt, sich auf Konflikte einlässt und diese zu verstehen und einer Lösung zuzuführen versucht. Angesprochene, gezeigte und/oder angedeutete Gefühle werden versucht zu verstehen und zu benennen. Des Weiteren kommt das weitgehend geduldige und konsequente Bemühen um die Teilnahme aller Jugendlichen durch die SozialpädagogInnen einem aufrichtigen Anerkennen der Wich-

tigkeit jedes Einzelnen gleich. Die Übungsabfolge dient dabei wie ein roter Faden zur Orientierung und zum Einkreisen der und Eintauchen in die Thematik. Entwicklungsförderliche Bedeutung gewinnen meinem Verständnis nach in diesem Prozess in erster Linie die inneren und äußeren Auseinandersetzungen zwischen den Personen und in den Einzelpersonen.
Wenn SP1 beispielsweise Paul begleitet, als er hinauslaufen muss, weil er sich durch einen seiner Gruppenkollegen abgewertet fühlt, bietet sie sich dem Jugendlichen als Hilfs-Ich an: Sie versucht zu benennen, wie sie es sich vorstellt, wie er sich fühlen könnte und verhindert, dass er draußen eventuell randaliert. Im Grunde bietet sie ihm in dieser Sequenz eine schützende Beziehung an, in der übereinander nachgedacht werden kann. Gleichzeitig stellt sie einen Bezug zur vorherigen Stunde her und bietet dem Jugendlichen ein Erklärungsmodell für seine Gefühle und sein Verhalten an.
Max begegnet in SP1 einem Gegenüber, das sich die Frage stellt, warum er sie so wütend macht und ausführlich darüber nachdenkt, was das bedeuten könnte. Damit bekommt er in ihrem Inneren einen breiten Raum und wird ebenfalls wichtig. Er lernt schließlich zu formulieren, dass auch er manchmal wütend wird und erlaubt sich, ansatzweise über Dinge zu sprechen (bzw. sie anzudeuten), die ihn lebensgeschichtlich und akut schwer belasten, zuvor aber nicht gedacht und erst recht nicht ausgesprochen werden durften.
In der Beziehung zu SP2 kann Max die Erfahrung machen, dass jemand an ihm und seinen Gedanken und Gefühlen interessiert ist und das auch deutlich zum Ausdruck bringt. Möglicher Weise ist das einer der entscheidenden vertrauensbildenden Faktoren in dieser Beziehung, die es dem Jugendlichen ermöglichen, offen mit dem Sozialpädagogen über seine erfundene Geschichte zu sprechen und ihm gegenüber anzudeuten, dass zu jener Zeit aber etwas sehr Schlimmes passiert sei.

Was sagen Paul und Max dazu? Im abschließenden Gespräch formuliert Paul, dass ihm das Projekt eigentlich sehr auf die Nerven gegangen sei, er aber trotzdem immer hingegangen sei, weil es „irgendwie auch gut“ gewesen sei:
„I waß ned… irgendwie war’s voll nervig… voll Orsch. Jede Wochn und so… I bin aber trotzdem immer gangen… weil… irgendwie war’s eh gut… so viel redn und so… Orsch, aber gut (lächelt)“ (G_{Paul}).

Paul bringt sehr deutlich seine Ambivalenz den Stunden gegenüber zum Ausdruck – einerseits ist es furchtbar nervig und wahrscheinlich anstrengend für ihn, sich mit der Gewaltthematik auseinander zu setzen, andererseits weist er darauf hin (wie auch ein Mal in der Rückmeldungsrunde), dass er das Reden über die Problematik als sinnvoll und gut erlebt. Ich nehme an, dass es eine Neuerfahrung für ihn ist, so viel Raum zu bekommen und in dem, was er tut und sagt, ernst genommen zu werden.

Max dagegen lässt sich kaum auf ein Gespräch ein. Er schweigt lange Zeit auf die Frage, was er glaube, was das Projekt ihm gebracht haben könnte und sagt schließlich langsam: „…eigentlich geht sie das nichts an!“ (G_{Max}). Als ich ihn bitte, noch ein Mal darüber nachzudenken, meint er, dass das viele Reden seiner Ansicht nach nichts bringe, weil es keine Wirkung habe: „Was soll das viele Reden überhaupt, es ändert doch nichts“ (ebd.). Der Jugendliche könnte hier seine Hoffnungslosigkeit in Bezug auf das Veränderungspotential seines Lebens zum Ausdruck bringen: Er hat das Gefühl, er kann machen, was er will, seine Welt wird immer so bleiben, wie sie ist.
Eine Bemerkung noch zu Max, die ich dem/der LeserIn nicht vorenthalten möchte: Max wird mit Kursende von der STA entlassen, lebt zu Hause und arbeitet in einem Projekt, das dafür bekannt ist, dass es auch die schwierigsten und schwächsten Jugendlichen hält.
Ein Jahr nach seinem Abschluss treffe ich ihn per Zufall im Krankenhaus mit seiner Mutter. Er schaut sehr krank und schwach aus, sitzt im Warteraum, eng an die Mutter geschmiegt und wirkt wie ein krankes, hilfloses Baby. Als ich ihn frage, wie es ihm gehe und was er jetzt mache, kann ich seine Antwort kaum verstehen, weil er so leise und verwaschen spricht. Die Mutter hat (einnehmend) den Arm um ihn gelegt. Schließlich begreife ich, dass er immer noch zu Hause ist und keine Arbeit hat. Auf Grund immenser Fehlzeiten hat Max als erster Jugendlicher seinen Platz in dem Projekt verloren und ist seitdem wieder ganz zu Hause. (Deutlich wird hier der mütterliche Einfluss gegen die Intention der STA.)
Ich bin tief erschüttert und zweifle am Sinn unserer Arbeit. Max ist gescheitert und hat scheinbar in keinster Weise von seinem Aufenthalt an der STA profitiert. Es bleibt nur die Hoffnung, dass er vielleicht später irgendwann doch auf die angeregten Entwicklungsprozesse zurückgreifen können wird, zumal recherchiert werden konnte, dass er weiterhin Einzelpsychotherapie besucht.

3.4.2 Was haben die SozialpädagogInnen gewonnen?

Die SozialpädagogInnen gewinnen meinem Eindruck nach im Prozess des Gewaltpräventionsprojekts wesentliche Erkenntnisse; in den Gesprächen mit ihnen wird deutlich, dass die Projektinhalte sich wenig von den Inhalten der täglichen Arbeit unterscheiden, der andere Rahmen jedoch eine stärkere Konzentration auf die Thematik erlaubt, die Motivation, den Prozess bewusst durchzustehen erhöht und einen besonderen Raum des Nachdenkens eröffnet. Erstaunt stellt SP3 fest:

„Irgendwie komisch… wenn ich genauer nachdenk, dann… ja, eigentlich haben wir im Projekt ja nix Anderes gemacht und geredet, als wir dauernd mit den Burschen tun. Es geht ja dauernd um Konflikte, Manipulationen, Gewalt, Auszucker usw. Eigentlich ist das ja eh unser täglich Brot, kann man so sagen (lächelt). Nur war’s halt viel dich-

ter. Im Alltag musst du dich ja auch dauernd mit diesen Sachen auseinandersetzen, aber dort zerspragelt sich's irgendwie mehr… Na, ich find's schon gut, wenn's dann einen Ort gibt, wo man beim Thema bleibt… Und im Alltag nimmst dir dann auch nicht so die Zeit für Nachbesprechungen und so… hast sie auch gar nicht… auch vorbereiten tust dich da nicht wirklich. Das hab ich sehr hilfreich gefunden, dass da der Raum dazu war. Da kann man schon lernen, die Dinge anders zu sehen" (G_{SP3}).

Ähnliches formuliert SP1, die von einer anfänglichen Ernüchterung spricht, die erst im Laufe der Zeit einem Gefühl der Sinnhaftigkeit gewichen sei. Sie berichtet überdies von ihren anfänglichen Zweifeln wegen der „Normalität" der Inhalte und auch wegen der hohen Störanfälligkeit:

„Also, die ersten paar Stunden, …da hab ich mir gedacht: ‚Was soll das? Der ur Aufwand für das, was wir eh dauernd machen… nur halt so abseits vom Gruppengeschehen. Da hab ich mir schon sehr schwer getan…, irgendwie hat mich das ernüchtert, weil ich ja eigentlich sehr motiviert gewesen bin vorher. Richtig gegraust hat's mir davor, dass ich immer dabei sein müssen hab… bei allen Gruppen. Und die Jugendlichen haben sich auch ziemlich aufg'führt… wollten nicht mitarbeiten, sind rausgegangen, haben g'schimpft… Aber irgendwann hat sich das dann verändert. Vielleicht bin auch nur ich besser in den Prozess reingekommen… nein, ich glaub, dass ist daran gelegen, weil ich immer mehr bemerkt habe, dass die Jugendlichen doch ein bisschen aufmachen… mehr als man beim ersten Hinschauen sieht… man muss halt genau schauen, und dann hab ich schon bemerkt, dass sich eh viel tut… der Paul zum Beispiel, der hat ja dann immer wieder recht viel erzählt, mit dem wir dann arbeiten haben können… da hab ich mich dann richtig gefreut… und was mich verblüfft hat: Besonders intensiv war's in den Situationen, die eigentlich nicht direkt im Projekt waren, wenn er rausgelaufen ist und so, wenn er's nicht ausgehalten hat. Dann hab ich ihn oft begleitet… Ich glaub, das waren recht wichtige Situationen… auch für mich irgendwie. Das hab ich aber oft erst in der Nachbesprechung überhaupt erst mitgekriegt… Ja, ich glaub, das ist der wesentliche Punkt: Bei so einem Projekt konzentrierst du dich voll auf die Sache und denkst viel mehr drüber nach… da nimmt man sich viel eher die Zeit dafür" (G_{SP1}).

Essentiell erscheint mir hier die Betonung der Bedeutung des Raums zum Nachdenken, der im Alltag aus der Sicht der SozialpädagogInnen nicht ausreichend gegeben ist bzw. durch die Geschwindigkeit und Vielfältigkeit des Alltagslebens laufend beschnitten wird. (Wie im abschließenden Kapitel gezeigt werden wird, sind es jedoch nicht lediglich die Alltagsereignisse, die den Reflexionsraum einschränken, sondern häufig auch unbewusste Prozesse im/in der Einzelnen sowie auch im Behandlungsteam.)

Besonders in Bezug auf Max liefert SP1 einen wichtigen Hinweis auf die Bedeutung von gezielten Beobachtungen und Reflexionsräumen, wenn sie sagt, dass sie der Meinung sei, dass sie diesen Jugendlichen außerhalb des Projekts nie so intensiv wahrgenommen hätte:

„Beim Max nämlich, da hab ich das ganz intensiv erlebt… ohne das Projekt und die vielen Nachbesprechungen hätte ich ihn nie wirklich wahrgenommen. In der Wohn-

gruppe ist er mir nie groß aufgefallen… leise, manchmal ein bissl unwillig, aber im Vergleich zu den Anderen völlig easy to handle. Für mich wäre der Max völlig untergegangen… und dabei war gerade er so irrsinnig interessant im Projekt. Vor Allem, wie er mich am Anfang total wütend gemacht hat… im Alltag gibt es bei solchen Jugendlichen viel weniger Berührungspunkte, weil'st ihn nicht dauernd konfrontieren musst, weil's nicht ständig eskaliert. Und der Max ‚funktioniert' (deutet mit den Händen Anführungszeichen an) ja eigentlich recht super, so lange er sich nicht mit seinen Aggressionen auseinander setzen muss. Langsam halt und patschert… schon ein Sorgenkind, aber nicht so schwierig im Umgang… eigentlich war ich völlig überrascht, dass gerade er mich so fertig g'macht hat… (schüttelt den Kopf und lächelt) …das hätt ich vorher nie geglaubt (schüttelt den Kopf). Und schlimm war das auch für mich, aber das hab ich eh schon gesagt… weil ich mich auch sehr geniert hab dafür. Es ist so verständlich, dass er so ist, wie er ist… und trotzdem löst er eine solche Wut in mir aus (schüttelt wieder den Kopf). Was mir da besonders geholfen hat, waren die vielen Gespräche mit der U. (Beobachterin), mit der Fallführung und seinem Therapeuten. Da hab ich dann schon viel verstehen gelernt, glaub ich… Von dem her bin ich sehr froh, dass wir dieses Projekt durchgeführt haben… vielleicht… hoffentlich (lächelt)… hält der Eindruck ja an und ich bin auf so etwas aufmerksamer in Zukunft" (ebd.).

Die Sozialpädagogin beschreibt ausführlich, wie durch die gezielte Auseinandersetzung ein für sie bis dahin unauffälliger und „bemitleidenswerter" Jugendlicher überraschender Weise in den Mittelpunkt rückt, da sie im Projekt die Gelegenheit findet, seine abgewehrte Aggression an sich selbst zu spüren und sich damit zu beschäftigen. Von diesem Prozess profitieren sowohl der Jugendliche, der – damit konfrontiert – die Möglichkeit bekommt, sich gemeinsam mit seinem Gegenüber mit seinen Aggressionen auseinander setzen zu beginnen, als auch die Sozialpädagogin, deren Blick für diffizilere Ausdrucksweisen von Aggression und für komplexe Beziehungsprozesse geschärft wird.

SP2 spricht einen anderen wesentlichen Aspekt an, wenn er sagt:

„Was ich sehr toll gefunden habe, war, dass wir da einen ganz klaren Bereich für uns gehabt haben… dass die Projektstunden von Anfang an so gehandelt worden sind, dass sie nicht unterbrochen werden dürfen – quasi wie die Therapiestunden… Das war klass irgendwie. Und wir haben ja auch viel gekriegt dafür, das war schon ein hoher personeller Aufwand… das hat mich überrascht. Hab ich toll gefunden. Und es war ganz klar: Das gehört zum sozialpädagogischen Bereich und da sind wir als Sozialpädagogen zuständig. Klingt blöd – aber oft weiß man ja nicht mehr, wer für was zuständig ist in dem großen Team. …und wie es dann von Anfang an geheißen hat – Gewaltprojekt ist wichtig und soll nicht unterbrochen werden… und von dem her den Therapiestunden gleichgesetzt… das war schon richtig eine Aufwertung" (G_{SP2}).

Hier wird deutlich, dass innerhalb des Teams um die Wertigkeiten der unterschiedlichen Arbeitsbereiche und um die jeweiligen Zuständigkeiten gerungen wird. SP2 bringt zum Ausdruck, dass er grundsätzlich den Eindruck hat, die Therapie würde höher geschätzt als die sozialpädagogische Betreuung. Durch den Aufwand, der hin-

sichtlich des Projekts betrieben wird (Doppelbesetzung, Beobachtung, Nachbesprechungen, ausführliche Dokumentation etc.), erfahren die SozialpädagogInnen eine Aufwertung, die sie dazu veranlasst, ihren eigenen Bereich (sich selbst) wieder besser wertzuschätzen sowie innerhalb seiner Grenzen selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein. (Dieser Aspekt wird ebenfalls im abschließenden Kapitel näher beleuchtet.)

Trotz aller Betonung des Werts des Projekts, wird seitens der SozialpädagogInnen jedoch auch die grundsätzliche Struktur in Frage gestellt. Im Vergleich zu vielen anderen Gewaltpräventionsprogrammen, die als Programme für Täter durchgeführt werden, wird hier nach dem „Gießkannenprinzip" vorgegangen: Alle Jugendlichen durchlaufen den Prozess, egal wie hoch oder niedrig das Ausmaß an Gewalt ist, das sie zeigen.

„Was ich mich schon immer wieder frage, ist, ob es nicht g'scheiter wäre, so was nur für die Jugendlichen zu machen, die wirklich gewalttätig sind. Nicht als Strafe… aber eben als deutliche Reaktion, als Zeichen. Ich frag mich, ob sie nicht dann den Sinn von dem Ganzen besser verstehen würden. Ich hab da so die Vorstellung, dass es strukturierter abrennen würde und man sich nicht dauernd mit dem ‚Warum' auseinander setzen müsste. …dann wüssten die Jugendlichen wahrscheinlich besser, warum sie mitmachen müssen (macht eine Pause und schaut nachdenklich).
Andererseits… so haben wir halt die Möglichkeit g'habt, sehr viel zu sehen… wie unterschiedlich die Einzelnen tun. Und es stimmt ja auch, dass ‚Gewaltprävention' (deutet mit den Händen Anführungszeichen an) eigentlich für alle grundsätzlich wichtig ist… auch für die, die's nicht so zeigen… weil Thema ist es für alle unsere Jungs. Manche zeigen's zwar nicht so, aber eigentlich geht's ja darum… immer nämlich, dass sie sich mit ihren Gefühlen auseinander setzen und damit umgehen lernen (macht wieder eine Pause).
Wahrscheinlich sind das einfach zwei verschiedene Arten, so was zu machen. Und so richtige ‚Täter-Programme' (deutet wieder Anführungszeichen an) werden ja meistens von externen Trainern gemacht. …das mit den Externen, das ist ja gleich die nächste Frage" (G_{SP1}).

SP1 bezieht sich hier darauf, dass bei einem täterorientierten Programm der Jugendliche besser verstehen würde, warum er daran teilnehmen muss. In dieser Struktur käme es vor Beginn zu einer klaren Einigung mit dem Jugendlichen, was sein Problem ist. Nach kurzem Überlegen weist sie aber darauf hin, dass die hier gewählte Struktur jedoch einen anderen Vorteil bringt – die Gelegenheit „sehr viel zu sehen". Da sie der Ansicht ist, dass die Auseinandersetzung mit Aggression und Gewalt für alle an der STA untergebrachte Jugendlichen bedeutsam und wichtig sei, relativiert sie letztlich ihre Eingangsfrage nach einem täterorientierten Programm. Hinsichtlich eines solchen Konzepts stellt sie die Frage nach externen TrainerInnen, die auch die anderen SozialpädagogInnen beschäftigt:

„Ja, wir haben viel gekriegt dafür, aber im Grunde hab ich mich schon auch geärgert… weil eigentlich wird so was ja eigentlich von Externen gemacht. Das ist dann auch von der Struktur her viel klarer und verschwimmt nicht so mit dem Wohngruppendienst. Weil: Wennst einen massiven Konflikt im Projekt hast mit einem Jugendlichen, dann schleppst den in die Wohngruppe mit. Und das ist schon sehr mühsam, da hängst voll drinnen“ (G_{SP3}).

SP3 kritisiert vorerst die gegebene Struktur, da durch sie gegebenenfalls Konflikte in den Alltag mitgeschleppt werden. Kurz darauf formuliert sie aber auch den Gewinn, den sie aus diesem Vorgehen gezogen hat:

„Auf der anderen Seite muss ich schon sagen, dass mir dann aber auch was verloren gegangen wäre. Wenn’s nämlich bei uns Sozialpädagogen bleibt, dann sehen wir direkt, was sich da abspielt… worum es geht… von dem her war es wieder gut so wie’s war, weil dann kann man direkt damit arbeiten. Und natürlich auch die Sachen, die man sieht, im Team weitergeben… wir haben ja viel gemeinsam mit den Therapeuten und Psychologen diskutiert und so… das war wiederum sehr gut und hilfreich. …schwer zu sagen, was ich besser finde… aber vielleicht eh so, wie’s wir g’macht haben… vor Allem für unsere Jungs halt. Ja – eigentlich ist es da besonders wichtig, so dicht dran zu sein… wer weiß, ob mit Externen die Kommunikation so funktioniert hätte… vielleicht hätten’s die Übungen besser gemacht (grinst) und dort intensiver gearbeitet, aber wer weiß, ob dann alle Infos zu uns gekommen wären, was wir dann damit anfangen hätten können… Vielleicht ist das ja auch gar nicht so wichtig. Eigentlich war das Sinnvolle ja, zu sehen, wie die einzelnen Jungs damit umgehen und was sie dann tun, auch wenn’s manchmal schwer durchzuhalten war für uns. Es war schon sehr dicht und erschöpfend. Nein, wenn ich’s genau überleg, dann hat’s schon so gepasst. Wir haben viel sehen können und die Jungs haben nicht noch mehr Personen gehabt… wär für sie vielleicht auch verwirrend g’wesen“ (ebd.).

Auch SP3 spricht den Aspekt an, dass die SozialpädagogInnen durch die gewählte Struktur die Gelegenheit bekommen haben, zu sehen „was sich da abspielt… worum es geht“ und betont den Wert der Diskussion und Reflexion im interdisziplinären Team. Sie spricht die Vermutung aus, dass durch zusätzliche Personen die Kommunikation im Team erschwert würde bzw. dass diese den Jugendlichen auch möglicher Weise verwirren würden.

Der Wunsch nach externen TrainerInnen könnte auch mit der Unsicherheit zu tun haben, ob die SozialpädagogInnen in diesem Kontext „gut genug“ sind, was sich in der Aussage manifestiert, dass der Jugendliche bei externen TrainerInnen eventuell die Übungen „besser“ und intensiver gemacht hätte. (Oder meint sie etwa, dass die externen TrainerInnen „besser“ gearbeitet hätten?) Er könnte auch verstanden werden als Wunsch, sich nicht so sehr auf die schwierigen, berührenden, ängstigenden Geschichten des Jugendlichen einlassen zu müssen – „sehr viel zu sehen“ bedeutet auch, sich auf den Schmerz und die Angst einzulassen. Ich denke, das ist genau der Punkt, der einerseits so „dicht und erschöpfend“ ist, andererseits jedoch wichtige Informationen über die Erlebensweise des Jugendlichen liefert.

3.4.3 Das Sammeln von diagnostischem Material

Abgesehen von den Übungs- und Beziehungserfahrungen, die im Gewaltpräventionsprojekt gemacht werden konnten, möchte ich zuletzt die Erhebung von diagnostischem Material als wertvollen Bestandteil des Projekts anführen. Durch das erwähnte „Gießkannenprinzip“ kommt jeder einzelne Jugendliche in die Gelegenheit, sich mit den Übungsinhalten auf seine Weise auseinander zu setzen und zeigt damit ein Stück seines Erlebens.
An Hand dessen, was der Jugendliche zeichnet, aufschreibt, erzählt und tut und vor Allem an Hand der Beobachtungen dessen, wie er das tut, lassen sich seine Geschichten und sein Handeln besser verstehen. Bei genauer Betrachtung des Materials können mögliche Zusammenhänge rekonstruiert werden, und es entsteht eine Vorstellung über sein Erleben, die damit verbundenen Gefühle und die daraus resultierende Verhaltensweisen.
In manchen Sequenzen entstehen dadurch Betroffenheit, Verstörung und Unsicherheit, so beispielsweise als Paul bei der Tierübung wie ein kleines Kind agiert, das gemeinsam mit seinen Eltern ein Bilderbuch liest. Freudig und mit vielen Wiederholungen stößt er die Tiernamen aus und zeigt auf die jeweiligen Bilder. Diese kleinkindhaften Verhaltensweisen zeigt er immer wieder, so zum Beispiel auch, als er der Sozialpädagogin davonläuft und „Fangerl“ mit ihr spielt. Er zeigt damit aber auch seine kleinkindhaften Bedürfnisse, die im entsprechenden Alter vermutlich nicht gestillt worden waren.
Der Rahmen und die Zielsetzungen des Gruppenalltags in Hinblick auf Realitätsangemessenheit lassen entsprechend regressives Verhalten naturgemäß nicht in diesem Ausmaß zu bzw. dort wird es mitunter anders wahrgenommen, als unangemessen, als störend, provokant und lästig… und muss schneller unterbunden werden.
In meinem Verständnis ist es wertvoll, auch innerhalb des sozialpädagogischen Bereichs unterschiedliche Settings zu konstruieren, innerhalb derer unterschiedliche Regressionsniveaus möglich sind, die durch den gesetzten Rahmen aber abgegrenzt und aufgefangen werden können. Das gibt den SozialpädagogInnen die Möglichkeit, das Verhalten des Jugendlichen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit einem erweiterten Hintergrundwissen zu interpretieren sowie das Ausmaß seiner Bedürftigkeit in größerem Umfang zu verstehen. (In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, den Rahmen zu halten und den Realitätsaspekt des Alltags nicht verschwimmen zu lassen.)
Bei Max wiederum – bezieht man sich auf die oben zitierten Aussagen von SP1 – scheint der Wert des mit dem Gewaltpräventionsprojekt eingeführten Settings darin zu liegen, dass dort erst die Gelegenheit gefunden wird, seine Aggressionen deutlicher sicht- und spürbar und damit ein Stück weit greif- und bearbeitbar werden zu lassen.

Wie in diesem Beispiel gezeigt werden konnte, liefert besonders die Beachtung und Reflexion der Gegenübertragung wertvolle Beiträge für ein umfassendes Verstehen und erlaubt das Formulieren von Vermutungen und Deutungen in Bezug auf (unbewusste) lebensgeschichtliche Zusammenhänge.

4 WIE, INWIEFERN UND WODURCH WIRKEN ÜBUNGEN ZUR GEWALTPRÄVENTION VOR DEM HINTERGRUND EINER PSYCHOANALYTISCH ORIENTIERTEN HALTUNG?

„Nicht die Handlung an sich, sondern die Bedeutung der Handlung, die zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn entsteht, wird zur relevanten Wirklichkeit" (Fliedl).

In diesem Abschnitt wende ich mich der Wirkungsweise des vorgestellten Programms vor dem Hintergrund theoretischer, psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte zu, wobei ich im Sinne der Ausgangsannahme davon ausgehe, dass im Zusammenspiel mit einer bestimmten Haltung der AnwenderInnen ein starkes Setting erzeugt werden kann, das im Sinne von stabilen und klaren Rahmenbedingungen sowohl dem Jugendlichen als auch den SozialpädagogInnen Orientierung und Stütze ist sowie einen Raum zum Denken eröffnet bzw. diesen Raum zu erweitern vermag.
Ich werde erst die Ergebnisse meiner Diplomarbeit über die Wirkungsweise und die Funktionen von so genannten Verhaltensrastern zusammenfassen. Schließlich wird zu überlegen sein, ob dieses Denkmodell einfach für das Gewaltpräventionsprojekt übernommen werden kann oder gegebenenfalls modifiziert und/oder erweitert werden muss.

4.1 Über die Wirkungsweise so genannter Verhaltensraster

Ausgangspunkt der Arbeit mit Verhaltensrastern sind eskalierende, ausweglos erscheinende Alltagssituationen, wie sie auch in dieser Arbeit beschrieben werden. Verhaltensraster eignen sich in solchen Situationen als in den Alltag eingebettete, sozialpädagogische Intervention mit entwicklungsförderlichen Funktionen: Bevor das endgültige Chaos herrscht, die SozialpädagogInnen nahezu (be-)handlungsunfähig werden und der Jugendliche in einer haltlosen Situation seine letzten Kontrollen verliert, wird ein Verhaltensraster ausgearbeitet und eingesetzt, der als Grenzen und Halt gebende, strukturierende Maßnahme mit Hilfs-Ich-Funktion verstanden wird und bei reflektierter Anwendung sowohl einen Rahmen vorgibt als auch breiten Raum für Veränderungen schafft.
Was genau ist ein Verhaltensraster? Ein Verhaltensraster ist ein Verhaltensbeobachtungsschema in Form einer Verstärkerliste. In dieser Liste werden das problematische Verhalten des Jugendlichen sowie auch ein Angebot von Alternativverhalten festgehalten. Der Bezugspunkt der Formulierungen ist das aktuelle Alltagsleben und die darin konkret auftretenden Schwierigkeiten. Es können also je nach Aktualität und

individueller Problematik das Einhalten sozialer Regeln, die Entwicklung alltagsspezifischer Fertigkeiten, das Einhalten der Hausordnung usw. benannt, festgehalten und bearbeitet werden. Der Grundsatz der Formulierung ist: Sie findet in jedem Fall in Kooperation mit dem Jugendlichen statt! Die Bezeichnung „Verhaltensraster“ soll zum Ausdruck bringen, dass der Jugendliche mit diesem Instrument aufgefordert wird, sich sein Verhalten während des Tages in einer nachträglichen Reflexion durch einen (individuellen) Raster anzuschauen. Der Verhaltensraster wird regelmäßig gemeinsam mit dem Jugendlichen ausgefüllt. Das bedeutet, dass sich der/die diensthabende SozialpädagogIn abends mit dem Jugendlichen zusammensetzt und an Hand der einzelnen Punkte das Verhalten des Jugendlichen während des Tages unter vereinbarten Gesichtspunkten reflektiert. Die Ergebnisse dieser Reflexion werden in einem ebenfalls vorab vereinbarten Bewertungsschema schriftlich festgehalten. Damit wird ein Verhaltensraster zum individuellen Feedback-Mechanismus in der sozialpädagogischen Interaktion.

In der Folge muss überprüft werden, ob der Verhaltensraster noch den aktuellen Vorkommnissen und den sich in Veränderung befindlichen Handlungsweisen des Jugendlichen entspricht; es muss laufend auf Entwicklungen Bezug genommen werden. Das soll zu einer kontinuierlichen Verhandlung der einzelnen Punkte, des Zeitpunkts, der Häufigkeit und der Art und Weise der Reflexion, des Bewertungssystems oder auch des Verhaltensrasters an sich und – daraus resultierend – zu entsprechenden Modifikationen führen.

Ein Verhaltensraster wird dann eingesetzt, wenn die Perspektiven für ein Weiterkommen des Jugendlichen verschwimmen und in der Folge der Leidensdruck (des Jugendlichen, seiner Umgebung oder aber auch beider) unerträgliche Ausmaße anzunehmen droht. Die Ziele der Arbeit mit Verhaltensrastern sind eine differenziertere Realitäts- und Selbstwahrnehmung und eine damit verbundene, auf Einsicht beruhende Verhaltensänderung, welche letztlich zu einem befriedigenderen Umgang mit sich selbst und mit der sozialen Realität beitragen soll. Es wird angestrebt, den Jugendlichen im Gespräch zu halten, die Re-Inszenierung des Scheiterns zu durchbrechen und einen weiteren Beziehungsabbruch zu verhindern. Es geht also auch hier um die zentrale Frage, wie mit dem Jugendlichen und seinem Welterleben entwicklungsförderlich umgegangen werden kann – und das innerhalb von weitgehend pathologischen Beziehungsformen; entwicklungsförderlich insofern, als notwendige Grenzen gesetzt und gewahrt werden, dem Jugendlichen ausreichend Struktur, Halt und Orientierungshilfe gegeben und dennoch ein breiter Bewegungs- und Verhandlungsspielraum eröffnet wird. Ziel ist, dass der Jugendliche lernt, sich selbst zu denken statt zu agieren.

Verstärkerlisten sind ein Instrument, das in fast jedem pädagogischen Kontext verwendet wird, zumeist allerdings vor dem Hintergrund einer verhaltenstheoretischen

Sichtweise. Das Konzept des Verhaltensrasters kann aber besonders sinnvoll aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive gedacht werden. Im Brennpunkt stehen dann

- die unbewusste Beziehungsdynamik zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn, das heißt das Übertragungs-/Gegenübertragungsgeschehen,
- das stete Ringen um eine Nähe-Distanz-Balance sowie
- das Eröffnen von Verhandlungsspielräumen.

Der Verhaltensraster wird beschrieben als Instrument im Umgang mit Verleugnung, Projektion und Spaltung mit den Funktionen eines Hilfs-Ich, der Über-Ich-Entlastung, des Übergangsraums und eines stützenden Rahmens.
Hinsichtlich der Wirkungsweise von Verhaltensrastern habe ich – wie auch in der vorliegenden Arbeit – das „Life Space Interview“ nach Redl und die „Entwicklungsförderlichen Laufställe nach Streeck-Fischer als grundlegende handlungsleitende Konzepte herangezogen. In technischer Hinsicht bin ich auf die Technik der klassischen Psychoanalyse nach Ralph R. Greenson (1967) eingegangen, um anschließend einen Zusammenhang zur Arbeit mit Verhaltensrastern innerhalb des Gesamtkonzepts der STA herzustellen. Ich habe dargestellt, in welcher Art und Weise Verhaltensraster vor dem Hintergrund psychoanalytischer Technik und Praxis im Zusammenspiel von Pädagogik und Therapie wirken und gezeigt, wie, inwiefern und warum dieses Instrument in ein zu Grunde liegendes, pädagogisch-therapeutisches Konzept sinnvoll und zielführend integriert werden kann.

4.1.1 Die technischen Verfahren der Psychoanalyse nach Greenson in ihrer Bedeutung für das Verstehen der Wirkungsweise von Verhaltensrastern

Ausgehend vom Konzept des Widerstandes habe ich die „technischen Verfahren“ der Psychoanalyse nach Greenson erläutert und versucht, die Wirkungsweise von Verhaltensrastern vor diesem Hintergrund zu ergründen.
Der psychoanalytische Prozess der Förderung und der Vermittlung von Einsicht in die unbewussten Erlebnisinhalte und Aktivitäten des/der AnalysandIn kann nicht als eine ausschließlich auf die Vergangenheit gerichtete Suche nach den Ursachen für seinen/ihren momentanen Leidensdruck verstanden werden. Es geht vielmehr um eine Wiederbelebung von Erfahrungen innerhalb der therapeutischen Beziehung. Dadurch, dass diese Erfahrungen in Widerständen und in den Szenen der Übertragungsbeziehung Gestalt annehmen, werden sie einer Bearbeitung zugänglich gemacht. Das einsichtsvolle Verstehen von unbewussten Sinnzusammenhängen und Erlebnisweisen soll im Laufe der psychoanalytischen Behandlung durch den Deutungsprozess erreicht werden.

> „Im Deutungsprozeß wird der Analysand dabei unterstützt, sein ‚Innenleben' möglichst selbständig zu erspüren und zu erforschen, um über den Weg der Selbstreflexion nach der je individuellen Bedeutung einzelner psychischer und psychosomatischer Phänomene zu fragen und damit zu eigenständig gewonnener Überzeugung sowie Einsicht zu gelangen" (Datler 1995a, 92).

In einem so verstandenen Deutungsprozess – durch welchen der/die AnalysandIn zu „eigenständig gewonnener Einsicht sowie Überzeugung" (ebd.) gelangen soll – sind Hilfestellungen und die Einleitung bestimmter „technischer Verfahren" seitens des/der AnalytikerIn notwendig. Greenson (1967) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen (1) „Konfrontation", (2) „Klärung", (3) „Deutung im engeren Sinn" und (4) „Durcharbeiten":

(1) Bei der *Konfrontation* wird der/die KlientIn mit den Verhaltensweisen konfrontiert, die er/sie nach außen sichtbar zeigt:

> „Der erste Schritt beim Analysieren einer psychischen Erscheinung ist die *Konfrontation*. Das in Frage stehende Phänomen muß deutlich gemacht werden, muß dem bewußten Ich des Patienten klargemacht werden. Zum Beispiel, bevor ich einem Patienten deuten kann, welchen Grund es haben mag, in der Stunde ein bestimmtes Thema zu vermeiden, muß ich ihn erst veranlassen, sich der Tatsache zu stellen, daß er etwas vermeidet" (Greenson 1967, 51).

(2) Die *Klärung* hat das Ziel, das manifeste Verhalten sorgfältig von Allem, was nicht dazu gehört zu trennen – die Verhaltensweise muss heraus gestellt und isoliert werden, um scharf und deutlich in den Blick zu kommen:

> „Die wichtigen Einzelheiten müssen ausgegraben und sorgfältig von allem getrennt werden, was nicht dazugehört. Die besondere Variante oder das besondere Muster des in Frage stehenden Phänomens muß herausgeschält und isoliert werden" (ebd.).

(3) Konfrontation und Klärung sollen die *Deutung im engeren Sinn* vorbereiten und ermöglichen. Greenson beschreibt die Deutung (im engeren Sinn) als „das Verfahren, das die Psychoanalyse von allen anderen Psychotherapien unterscheidet", als das „letzte und entscheidende Werkzeug" (ebd., 52) der Psychoanalyse:

> „Deuten heißt, ein unbewußtes Phänomen bewußt machen. Genauer heißt es, den unbewußten Sinn, die unbewußte Quelle, Vorgeschichte, Art und Weise oder Ursache eines bestimmten psychischen Ereignisses bewußtmachen. [...] Der Analytiker benutzt sein eigenes Unbewußtes, seine Empathie und Intuition wie auch sein theoretisches Wissen, um zu einer Deutung zu gelangen. Indem wir deuten, gehen wir über das hinaus, was leicht zu beobachten ist, und wir schreiben einem psychischen Phänomen Bedeutung und Kausalität zu. Wir brauchen eine Reaktion des Patienten, um festzustellen, ob unsere Deutung stimmt [...]" (ebd., 52f).

(4) Mit dem Begriff des *Durcharbeitens* beschreibt Greenson die Schritte, die unternommen werden, nachdem Einsicht gewonnen wurde:

> „Es besteht hauptsächlich aus dem wiederholten, progressiven und ausführlichen Explorieren der Widerstände, die verhindern, daß eine Einsicht zu Veränderungen führt. Außer der Erweiterung und Vertiefung der Widerstandsanalyse sind auch

> Rekonstruktionen von besonderer Bedeutung. Durch das Durcharbeiten werden verschiedene zirkuläre Prozesse in Gang gesetzt, in denen Einsicht, Erinnerung und Verhaltensänderung einander beeinflussen [...]“ (ebd., 55).

Greensons Beschreibung der technischen Verfahren der Psychoanalyse erscheint mir als ein hilfreiches Konzept, um in allgemeiner Form zu beschreiben, wie Verhaltensraster innerhalb der Abteilungsstrukturen der STA wirken sollen. Dabei werden die einzelnen Schritte aber auf den unterschiedlichen Ebenen in unterschiedlichem Ausmaß durchgeführt. Das gründet darin, dass, wenngleich davon ausgegangen wird, dass der Jugendliche auf allen Ebenen der Abteilung (in unterschiedlicher Art und Weise) die gleichen Konflikte inszenieren und die gleichen Widerstände zeigen wird, auf jeder Ebene eine andere Zielsetzung gegeben ist und – entsprechend dieser Zielsetzung – jeweils andere Methoden angewandt werden, sprich ein jeweils anderes Beziehungsangebot gemacht werden muss.
In der sozialpädagogisch-therapeutischen Realität werden die einzelnen Schritte auch nicht immer in der beschriebenen Abfolge durchgeführt, sie greifen vielmehr ineinander. So kann einer Deutung eine neuerliche Konfrontation oder gleich eine Klärung folgen, wenn das zu klärende Phänomen dem Jugendlichen bereits bewusst ist. Nicht zuletzt möchte ich hier noch bemerken, dass die beschriebene Wirkungsweise eines Verhaltensrasters einen offenen und fachlich fundierten Austausch sowie eine ausführliche Informationsweitergabe zwischen den VertreterInnen der einzelnen Berufsgruppen voraussetzt, wobei das Therapiegeheimnis gewahrt bleiben muss. Für die Realitätsebene ergibt sich daraus, dass auf ihr der erste der zwei im Konzept als grundsätzlich postulierten Arbeitsschritte durchgeführt wird, nämlich das „Deutlich- und Erlebbarmachen der Störung“ (vgl. Fliedl 1992, 4). Das Zusammenwirken von Realitäts- und Therapieebene ist dabei Voraussetzung und Grundlage für die Wirksamkeit und das „Funktionieren“ von Verhaltensrastern.
Damit wären einige Aspekte der Arbeit mit Verhaltensrastern angesprochen. Zusammenfassend seien an dieser Stelle die aus der theoretischen Arbeit heraus entwickelten Leitlinien zur Erstellung und Anwendung von Verhaltensrastern angeführt.

4.1.2 Leitlinien für die Erstellung und die Anwendung eines Verhaltensrasters

Die folgenden Punkte habe ich als zentral für die Erstellung eines Verhaltensrasters formuliert:

- Ein Verhaltensraster muss *gemeinsam* mit dem Jugendlichen *erstellt* und *verhandelt* werden, damit der Jugendliche die Auseinandersetzung als seine Eigene erlebt.

- Durch möglichst einfache/verständliche Formulierungen, wird eine *gemeinsame, für beide Seiten verständliche Sprache* entwickelt.
- Im Gespräch und durch *zielgerichtete, positive Formulierungen* muss klar gemacht werden, dass es nicht primär darum geht, zu verbieten, sondern darum, *bestehende Schwierigkeiten besser verstehen* zu lernen und auf ein *gemeinsames Ziel* hinzuarbeiten. Kann der Jugendliche momentan nur verbietend über sich selbst nachdenken, dann können seine Formulierungen übernommen werden, was aber zu benennen ist und so weit als möglich gemeinsam reflektiert werden soll.
- Durch eine *transparente Bezugnahme auf das momentan schwierige Verhalten* soll klar zum Ausdruck kommen, um welche Verhaltensweisen es geht, damit der Jugendliche in seiner *Selbstwahrnehmung unterstützt* wird.
- Ein Verhaltensraster kann nie als fertig und endgültig angesehen werden, da er an dem sich verändernden Verhalten und Befinden des Jugendlichen und an den sich verändernden Rahmenbedingungen *laufend überprüft* und den neuen Umständen angepasst, das heißt *modifiziert* werden muss. In diesem Zusammenhang müssen sämtliche Aspekte des Verhaltensrasters jederzeit neu verhandelbar sein.
- Eine *individuelle* (gemeinsam formulierte) *Zielformulierung* ist wesentlich.
- Auch das *Bewertungssystem* gilt es genau zu überdenken und mit dem Jugendlichen zu besprechen, da es insofern zu ihm passen soll, als es für ihn als Rückmeldung eindeutig und transparent sowie auch akzeptabel sein muss.
- Es wird dringend empfohlen, mit dem Jugendlichen darüber nachzudenken, *welche Form eines Verhaltensrasters* (eine Liste, ein Tagebuch, ein Reflexionsbogen...) passend ist, damit er weder über- noch unterfordert ist.
- Es soll auch thematisiert und geplant werden, *wie und mit wem die tägliche Reflexion gestaltet* werden kann.

Auch in der Anwendung eines Verhaltensrasters müssen verschiedene Aspekte beachtet werden, um dem Anspruch auf Förderung von Einsicht und Entwicklung der Persönlichkeit Rechnung zu tragen. Die folgenden Orientierungspunkte beziehen sich auf die Haltung des/der SozialpädagogIn dem Jugendlichen und dem Verhaltensraster gegenüber. Es geht darum, nicht aus dem Blick zu verlieren, dass die Auseinandersetzung nur dann im hier beschriebenen Sinn wirksam sein kann, wenn sie nicht von der Beziehung abgekoppelt wird, sondern immer untrennbar mit ihr verbunden bleibt.

- Die Arbeit mit dem Verhaltensraster darf nicht auf das Ausfüllen der Liste reduziert werden, sondern soll in eine *Auseinandersetzung mit den manifesten Schwierigkeiten und den zu Grunde liegenden Gefühlen* münden.
- Eine solche Auseinandersetzung kann *nur innerhalb einer* weitgehend sicheren *Beziehung* stattfinden, die die Grenzverletzungen des Jugendlichen überlebt.

- Der Verhaltensraster soll grundsätzlich an eine Person gebunden sein. Es müssen jedoch *auch die TeamkollegInnen hinter der Rasterarbeit stehen und sie ernsthaft verfolgen*, da der Jugendliche sonst innerhalb des Teams seine Spaltung verstärkt.
- Mit diesen Spaltungsmechanismen muss im Team bewusst umgegangen werden, da es im Zuge der Etablierung eines neuen Modells eines sicheren und haltenden Beziehungsobjekts notwendiger Weise zu intensiven Bindungen, Regressionen, Idealisierungen und Entwertungen kommt. Dafür wäre es sinnvoll, die *Rasterarbeit* zu *supervidieren*.
- Der/die SozialpädagogIn muss *laufend die Beziehung* zwischen sich und dem Jugendlichen *kritisch betrachten*, da er/sie sonst Gefahr läuft, entweder sadistisch gegen zu agieren oder seinen/ihren Rettungsfantasien zu erliegen.
- So wesentlich Kontinuität auch ist, kann es Situationen geben, in denen der Jugendliche mit der Rasterarbeit *überfordert* ist. Dann ist es notwendig, *feinfühlig mit dem Jugendlichen und seiner Befindlichkeit umzugehen* und nicht starr auf ein Ausfüllen der Liste zu beharren, sondern auch hier die *nötige Offenheit* zu haben, die Auseinandersetzung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben bzw. ausfallen zu lassen und dies später zu thematisieren und in seiner Bedeutung zu reflektieren. (Es muss allerdings bedacht werden, dass das Verschieben/Ausfallen der Auseinandersetzung auch Gefühle des Fallen-gelassen-Werdens und des Strukturverlusts auslösen können, das heißt dass mit diesem Punkt äußerst sorgsam umzugehen ist.)
- Um den Jugendlichen in seiner adoleszenten Entwicklung zu unterstützen, ist es notwendig, ihn aufzufordern und dabei zu unterstützen, den Verhaltensraster *immer wieder neu* zu *verhandeln*.
- Es gilt, im Bewusstsein zu halten, dass es das *Ziel* der Arbeit mit Verhaltensrastern ist, dem Jugendlichen Entwicklungsmöglichkeiten im Umgang mit der vorhandenen Realität zu bieten. Es ist also *darauf abzuzielen*, den *Alltag auch ohne Raster* als Instrument und Hilfsmittel *zu bewältigen*.

4.1.3 Überblick über die Funktionen eines Verhaltensrasters

Die Funktionen eines Verhaltensrasters habe ich wie folgt zusammengefasst, wobei ich darauf hingewiesen habe, dass die einzelnen Funktionen in der Realität ineinander greifen bzw. einander bedingen. In diesem Sinne ist die vorgenommene Differenzierung als idealtypische Trennung zu verstehen. Es kann differenziert werden in die technischen Funktionen eines Verhaltensrasters, seine Funktionen für den Jugendlichen und jene für SozialpädagogInnen.

Im Sinne einer Annäherung an die latenten, unbewussten Sinnzusammenhänge des manifesten Verhaltens des Jugendlichen sollen im Sinne von technischen Funktionen eines Verhaltensrasters die Schritte der

- *Konfrontation*

und der

- *Klärung*

mögliche (in erster Linie im psychotherapeutischen Arbeitsfeld aber auch bis zu einem gewissen Grad im sozialpädagogischen Bereich durchgeführte)

- *Deutungen*

vorbereiten.
Mit Hilfe der Deutungen soll der unbewusste Sinn des in Frage stehenden Verhaltens erkannt werden, um dann – auf dieser Erkenntnis aufbauend – mögliche alternative Verhaltens-, Fühl- und Denkweisen entwickeln zu können, welche zu einem befriedigenderen Umgang mit der Realität verhelfen. Im Zuge des

- *Durcharbeitens*

sollen solche Strategien des Umgangs mit dem Leben durchgespielt, erprobt, trainiert und reflektiert werden. Ein Verhaltensraster kann hierbei (sofern er flexibel immer wieder an die aktuellen Notwendigkeiten und Bedürfnislagen angepasst wird) als Richtlinie und Regulativ fungieren.

Für den Jugendlichen soll ein Verhaltensraster Entlastungsfunktion haben sowie auch einen Beitrag zu seiner weiteren Entwicklung darstellen: Als erste Funktion eines Verhaltensrasters ist naheliegender Weise die

- *De-Eskalation*

zu nennen. Dadurch, dass ein schwieriges Verhalten benannt wird und alle involvierten Personen aufgefordert sind, es bewusst und genau zu betrachten (Konfrontation), zu analysieren (Klärung) und zu bearbeiten (Deutung und Durcharbeiten), tritt zumeist ein de-eskalierender Effekt ein. Das mag auch mit der Sicherheit eines

- *stützenden Rahmens*, der *Grenzen aufrechterhält* und *Halt gibt*, zusammenhängen.

Einen weiteren Aspekt der De-Eskalation möchte ich besonders hervorheben und als Pufferfunktion eines Verhaltensrasters beschreiben („der Raster als Dritter“). Hier geht es darum, dass mit einem Verhaltensraster ein von der Person des/der SozialpädagogIn ein Stück abgekoppelter

- *„Zwischenraum“* bzw. *„Übergangsraum“*

zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn konstruiert wird. Durch diesen „Zwischenraum“ soll es leichter möglich werden, die

- *Beziehung* zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn auch in kritischen und spannungsgeladenen Situationen *aufrecht* und *konstant* zu *halten*.

Es wurde auch dargestellt, inwiefern ein Verhaltensraster als Ich-stützendes Instrument fungiert, wie er Ich-Funktionen des Jugendlichen fördern kann bzw. wie er stellvertretend für momentan nicht oder mangelhaft vorhandene Ich-Funktionen des Jugendlichen stehen kann. Insofern ist die

- *Ich-Stützung*

als weitere Funktion dieses Arbeitsinstruments zu nennen.
Auch die

- *Über-Ich-Entlastung*

wurde ausführlich behandelt und stellt einen wesentlichen Aspekt in der Arbeit mit dem Jugendlichen dar. Die Reduzierung von unbewussten Schuldgefühlen ist immer ein wesentlicher Aspekt, um das weitere Agieren des Jugendlichen zu verhindern bzw. einzugrenzen!

Für den/die anwendende/n SozialpädagogInnen steht ebenfalls die Funktion der Entlastung im Zentrum, wobei ganz allgemein die

- *De-Eskalation*

als Funktion eines Verhaltensrasters zentral ist, schon alleine insofern, als versucht wird, in konstruktiver Weise Klarheit in eine Situation zu bringen, die im Moment relativ ausweglos erscheint.
Der Raster kann auch auf dieser Seite einen

- *Puffer*

darstellen, der zwischen den Personen steht und einen notwendigen Abstand schafft, um Situationen wieder deutlicher und klarer sehen, einschätzen und bewältigen zu können.
In diesem Kontext ist ein Verhaltensraster ein wirksames Hilfsmittel zum

- *bewussten Gewahren von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen*.

Erst durch die klärende, konfrontierende Auseinandersetzung am Papier und den so gewonnenen Abstand wird es in schwierigen Situationen manchmal möglich, hinter die eigene Resignation, Wut, Kränkung etc. zu blicken, diese zu hinterfragen, um letztlich wieder konstruktiv mit dem Jugendlichen arbeiten zu können.
Im Zusammenhang mit den beschriebenen Abwehrmaßnahmen des Jugendlichen und den entsprechenden Gegenübertragungsreaktionen seitens des Teams kann ein Verhaltensraster eine notwendige

- *Klarheit im Team*

schaffen und erhalten, da er im Sinne einer schriftlichen Vereinbarung immer wieder auch in verworrenen, schwer durchschaubaren und verschwimmenden Situationen klar hält, was mit wem ursprünglich ausgemacht war.

4.2 Über die Wirkungsweise des Gewaltpräventionsprogramms im Vergleich zum Konzept des Verhaltensrasters

In Anlehnung an das Konzept des Verhaltensrasters kann auch die Gewaltprävention (jede einzelne Übung wie auch jede einzelne Interaktion und die damit verbundene Auseinandersetzung innerhalb der Beziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn) im Sinne der klassischen Technik der Psychoanalyse nach Greenson durchgedacht werden. Auch hier wird konfrontiert, geklärt, fallweise gedeutet und durchgearbeitet, wobei die Ausgangslage eine andere ist: Der Schwerpunkt der Arbeit mit Verhaltensrastern ist im Grunde seine Erstellung, sprich die Einigung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn darüber, was das Problem ist und wie es benannt werden kann. Das „Gießkannenprinzip" des Gewaltpräventionsprojekts verzichtet hingegen auf dieses gemeinsame Abstecken des Rahmens.
Die folgenden Fragen bilden den Ausgangspunkt für die Überlegungen über die Wirkungsweise des Gewaltpräventionsprogramms:

- Welche Funktionen haben die beschriebenen Instrumente für den Jugendlichen?
- Welche Stellung nehmen sie in der Beziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn(nen) ein, bzw. welche Funktionen haben sie für die Beziehung?
- Welche Funktionen könnte das Programm für die und in der Gruppe haben?
- Wie, warum, inwiefern und wodurch wirken diese Instrumente im sozialpädagogischen Alltag resp. innerhalb der (sozialpädagogischen) Beziehung(en)?

Es wird auch hier angenommen, dass die wesentlichen Funktionen gewaltpräventiver Instrumente (analog zum Konzept des Verhaltensrasters) für den Jugendlichen rahmensetzende, strukturbildende und -erhaltende sowie auch Hilfs-Ich-Funktionen sind. Des Weiteren werden auch bündnisbildende Funktionen im Sinne von Möglichkeiten zur Identifizierung und zu einer Erweiterung der Grenzen des Selbst angenommen, indem Erfahrungs- und Erlebensspielräume für die Erprobung neuer Umgangsweisen mit inneren Zuständen der Wut, der Bedrohung, Ohnmacht und Angst sowie unerträglicher Einsamkeit angeboten werden. Letztendlich wird darauf abgezielt, dass es beim Jugendlichen zu einer (Nach-)Entwicklung der Fähigkeit zur Mentalisierung kommen kann.
Zur Frage nach der Stellung und Funktion des vorgestellten Instrumentariums in der und für die Beziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn wird vermutet, dass durch die Hereinnahme eines „Dritten" ein triangulärer (Übergangs-)Raum aufgespannt werden kann, innerhalb dessen Grenzen ein angemessenes und entwicklungsförderliches Containment möglich wird. Dadurch, dass durch die Auseinandersetzung ein konstanter, nach festgelegten Regeln funktionierender Kontakt etabliert werden kann, wird ein gewisses Maß an Sicherheit erzeugt und vermittelt.
Hinsichtlich der Funktionen für die Gruppe sind die Aspekte der Sicherheit und des Schutzes (sowohl der Täter als auch der Opfer – diese sind häufig in ein und dersel-

ben Person zu identifizieren) relevant, sowie auch die Klarheit und Durchschaubarkeit der Lernaufgaben und der Beziehung(en), was letztlich wiederum auf eine Reduzierung von Angst und Ohnmacht hinauslaufen soll. Des Weiteren stellt sich die Frage nach dem Strukturniveau, nach den inneren Erlebensmöglichkeiten des Jugendlichen im Kontext der Gruppe. Damit spiele ich darauf an, dass die Gruppensituation im Projekt die Arbeit massiv erschwert (im Vergleich zur Einzelsituation des Verhaltensrasters), was mich zuerst dazu veranlasst hat, darüber nachzudenken, ob die Arbeit im Einzelkontakt bei mäßig und niedrig strukturierten Jugendlichen sinnvoller ist bzw. „vorgeschalten" werden müsste. Bei genauerer Betrachtung und unter Bezugsnahme auf die im vorherigen Kapitel erwähnten positiven Aspekte des „Gießkannenprinzips" – vor Allem die Erhebung von diagnostischem Material – wird allerdings deutlich, dass die hier beschriebene Gruppensituation eine Ergänzung für die Einzelsituation darstellt, in der jeder eine Chance erhält, oder auch eventuell die Notwendigkeit einer intensiven Arbeit im Einzelkontakt erst deutlich werden lassen kann.
Nicht zuletzt sei auch der Übungs- und Trainingscharakter erwähnt – in diesem Kontext wird die Gruppe als Übungsfeld zum Erproben neuer Umgangsformen mit innerer und äußerer Bedrohung und Frustration betrachtet. Die Peer-Gruppe ist insofern sehr wichtig, als sie es leichter macht, Widerstände zu zeigen.

Die große Schwäche des hier vorgestellten Programms im Vergleich zum Konzept des Verhaltensrasters sehe ich darin, dass bei dieser Art des Arbeitens nicht vorab eine Einigung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn stattfindet, dass es da ein Problem gibt, das es zu bearbeiten gilt – dass also nicht vorab geklärt wird, „was denn eigentlich los ist". Dadurch, dass – im Unterschied dazu – ein Verhaltensraster gemeinsam mit dem Jugendlichen erstellt wird, ist bei dieser Methode das Ziel klarer, der Rahmen enger, das Setting stabiler und ein Ausweichen oder über-sich-ergehen-Lassen seitens des Jugendlichen nicht so leicht möglich. Nichts desto Trotz konnte aber gezeigt werden, dass auch ein Gewaltpräventionsprogramm in ähnlicher Art und Weise im Sinne der technischen Schritte der Konfrontation, der Klärung, der Deutung und des Durcharbeitens wirkt und funktioniert. Gleichzeitig finden der Jugendliche und die SozialpädagogInnen einen Raum vor, in dem der Frage, „was denn eigentlich los ist" gezielt und gemeinsam nachgegangen werden kann.
Bezogen auf die Frage nach der Wirkungsweise eines gewaltpräventiven Instrumentariums innerhalb der sozialpädagogischen Beziehung(en) muss im Sinne der Ausgangsannahme der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen werden, ob davon ausgegangen werden kann, dass Instrumente der Gewaltprävention im stationären sozialpädagogischen bzw. sozialtherapeutischen Arbeitsfeld in erster Linie in strukturierter/strukturierender Weise Angst lindern sollen, sodass Aggression nicht mehr als so bedrohlich erlebt werden muss und bearbeitbar wird. Dieser Überlegung wird die

Vermutung zu Grunde gelegt, dass mit Hilfe der beschriebenen Instrumente ein starkes Setting erzeugt werden kann, innerhalb dessen es möglich wird, Beziehung(en) zu denken und nicht mehr nur zu agieren. Hier wird ein enger theoretischer Zusammenhang hergestellt zum Konzept des Übergangsraums nach Winnicott, indem gefragt wird, ob unter Zuhilfenahme solcher Instrumente in der sozialpädagogischen Beziehung potentielle (Entwicklungs-)Räume geschaffen/eröffnet werden können, innerhalb derer es möglich wird, innere und äußere Welt/Realität besser differenzieren und gleichzeitig zur Deckung bringen zu können, andere/neue Beziehungserfahrungen zu machen und sich im Sinne einer sich entwickelnden Selbstreflexion in einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der und Annäherung an die soziale/n Realität aus tief verankerten Mustern der Angst, Ohnmacht, Bedrohung und Gewalttätigkeit zu lösen. Es ist naheliegend, in diesem Kontext nochmals auf das Konzept des Containment nach Bion Bezug zu nehmen, verstanden als eine Möglichkeit, innerhalb eines weitgehend sicheren Rahmens auf eine neue Art und Weise (gemeinsam mit dem/der SozialpädagogIn, das heißt mit dessen/deren Unterstützung und im Gruppentraining auch gemeinsam mit den Kollegen) modellhaft über sich selbst und über die (momentan zu eskalieren drohende/n) Beziehung(en) nachzudenken sowie Probe zu handeln.
Im Folgenden sei die Wirkungsweise von Übungen zur Gewaltprävention vor dem Hintergrund der Annahme unbewusster psychischer Struktur und der im Theorieteil dargelegten theoretischen Konzepte diskutiert, nämlich vor dem Hintergrund
(1) des Konzepts der Mentalisierung,
(2) der Vorstellung eines inneren Raums und
(3) des Konzepts des Containment.
Diese drei Konzepte stehen in engem Zusammenhang zueinander. Dennoch bietet jedes einzelne für sich eine spezifische Sichtweise auf die Problematik und die Wirkungsweise des Programms bzw. jedes der drei Konzepte für sich fokussiert jeweils besondere Aspekte.

Erinnert sei vorab an die Annahme unbewusster psychischer Struktur als einer Ordnung des Psychischen im Sinne einer reflexiven Beziehung auf das Selbst und zu den Objekten. Die Strukturelemente sind die Selbst- und Affektsteuerung, die Selbst- und Objektwahrnehmung und die kommunikativen Fähigkeiten nach innen und nach außen (vgl. Resch 2009, 105). Psychische Struktur entwickelt sich als Ergebnis eines interaktionellen Lernprozesses im Sinne eines zeitlich überdauernden, dynamischen Musters, im Sinne von Repräsentanzen, Identifikationen, Normen, Idealen, Abwehrfunktionen usw., die das weitere Erleben und dessen Regulation maßgeblich bestimmen, und die sich durch Wiederholungen und Summation einzelner Episoden interpersonellen Lebens bilden (vgl. Boessmann 2006, 9).

Hinsichtlich des Problembereichs der Ich-strukturellen Störungen werden Entwicklung und Entwicklungsstörungen der Persönlichkeitsstruktur vor dem Hintergrund der modernen Säuglings- und Kleinkindforschung auf die frühe Entwicklung bezogen, wobei Aspekte der Emotionsregulierung in den Mittelpunkt gestellt werden. Daraus wird eine psychotherapeutische Vorgehensweise abgeleitet, die spezielle Ich-stützende und supportive (nicht-deutende) Formen der therapeutischen Intervention in den Vordergrund stellt (vgl. Rudolf 2006, 1). „Das strukturelle Funktionsniveau zeigt sich in den Fähigkeiten, das Selbst und die Beziehungen zu regulieren“ (ebd.). Hinsichtlich der Entwicklung der psychischen Struktur bezieht sich Rudolf auf das Mentalisierungskonzept und stellt damit die Entwicklung selbstreflexiver Funktionen in den Mittelpunkt. Die Entwicklung dieser Funktionen ist abhängig davon,

> „[…] dass in der Mutter-Kind-Beziehung emotionale Vorgänge ausreichend ausgetauscht und versprachlicht werden und dadurch die Aufmerksamkeit des Kindes auf seine innerseelischen Vorgänge gerichtet wird“ (ebd., 8).

Als zentrale Entwicklungsthemen bzw. Hauptziele der kindlichen Entwicklung, welche sich jedoch nicht allein auf die Kindheit beschränken, sondern vielmehr auch in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter ständig bedeutsam und miteinander verflochten sind, nennt Rudolf die Herstellung von Nähe und Beziehung, von Objektbindung, von Autonomie und von Identität (vgl. ebd., 12).
Wir haben gesehen, dass wir es mit Jugendlichen zu tun haben, die einen Mangel in Bezug auf die Ausbildung intakter psychischer Struktur erlebt haben, die deshalb nicht ausreichend über sich selbst und ihr Gegenüber nachdenken können, in einem Muster archaischer Abwehr feststecken und ihre Probleme nicht intrapsychisch lösen können, sondern sie vielmehr weitgehend unreguliert ausagieren.

4.2.1 Die Wirkungsweise des Programms vor dem Hintergrund des Konzepts der Mentalisierung

Die Fähigkeit, zwischenmenschliches Verhalten unter dem Blickwinkel psychischer Zustände zu begreifen, das heißt, sowohl sich selbst als auch den Anderen eine psychische Existenz zuzuschreiben und diese als bedeutsam anzuerkennen, stellt eine ausschlaggebende Determinante der Selbstorganisation und der Affektregulation dar und wird im Kontext der frühen Bindungsbeziehungen erworben. Sie wird – wie bereits ausgeführt – als Reflexionsfunktion oder Mentalisierung bezeichnet. Bei diesem Entwicklungsprozess kommen sowohl eine selbstreflexive als auch eine interpersonelle Komponente zum Tragen, die zusammen dem Kind die Fähigkeit vermitteln, „[…] die innere von der äußeren Realität sowie innere und emotionale Vorgänge von interpersonalen zu unterscheiden“ (Fonagy et.al. 2003, 365.), die Fähigkeit also, die innere von der äußeren Realität getrennt zu halten und in einem Verstehensprozess gleich-

zeitig zur Deckung zu bringen. Fonagy und Target zeigen mit ihrem Modell, dass das Selbsterleben des Kindes,

> „[…] seine Wahrnehmung, eine Psyche oder ein psychisches Selbst zu besitzen, keine biologische Gegebenheit ist. Es ist vielmehr eine Struktur, sie sich, beginnend mit dem Säuglingsalter, während der gesamten Kindheit entfaltet und deren Entwicklung entscheidend von der Interaktion mit reiferen anderen Psychen abhängt, die benigne und reflexiv und auf die Psyche des Kindes adäquat abgestimmt sind“ (ebd., 365).

Das heißt, die einfühlsame Bezugsperson muss die kindlichen Bedürfnisse in markierter Art und Weise immer wieder zurückgeben, damit dem Kind die Wahrnehmung seiner eigenen inneren Zustände und die allmähliche Repräsentation seiner Affekte, Emotionen und Wünsche in der Differenzierung zur Innenwelt des/der Anderen erleichtert wird (vgl. Leuzinger-Bohleber 2009, 242). Leuzinger-Bohleber umschreibt diese Differenzierung zwischen Innen und Außen auf einem unreifen und einem reifen Funktionsniveau wie folgt:

> „*Die Welt ist so, wie ich mich fühle’* – in diesem Muster, das man auch als exzessive projektive Identifizierung bezeichnen könnte, nimmt das Subjekt vor dem Erwerb mentalisierender Funktionen die Außenwelt wahr. *‚Dies ist mein innerer Zustand, und dort ist der Andere, der anders fühlt und denkt, dessen Inneres ich mir aber vorstellen kann’* – so könnte man die Differenzierung von Innen und Außen auf einem reifen Funktionsniveau umschreiben“ (ebd. – Hervorhebungen U.P.).

Jugendliche mit selbst- und fremddestruktivem Verhalten, haben diese notwendigen Erfahrungen zumeist nur unzureichend gemacht, sie haben häufig Traumatisierungen durch die frühen Bindungspersonen erfahren.

> „Solche Traumatisierungen aktivieren auch später immer wieder das Bindungssystem. Ein intensiver emotionaler Bindungszustand hemmt jedoch die Mentalisierung und die Fähigkeit, das Bindungsobjekt als Person wahrzunehmen. Während ein frühes, sicheres Bindungsangebot die Ausbildung der Fähigkeit zur Mentalisierung fördert, verhindern Traumata die Mentalisierungsfähigkeit“ (Streeck-Fischer 2010a, 174).

Übungen, die der Gewaltprävention dienen sollen, zielen grundsätzlich und allesamt darauf ab, über sich selbst und über Andere nachdenken zu lernen hinsichtlich der Einschätzung der Motivation für ein bestimmtes Verhalten sowie auch darauf, unterschiedliche Möglichkeiten eines veränderten, konstruktiven Umgangs mit Ärger und Wut zu entwickeln. Die angestrebten Veränderungen sollen darauf basieren, dass die Ursachen des in Frage stehenden Verhaltens sowie eigene und fremde Motivationen besser gedacht und (empathisch) verstanden werden können. Damit wird die Förderung der Empathiefähigkeit zu einem der vorrangigen Ziele. Dafür ist es notwendig, sich selbst in Abgrenzung sowie auch in Verbindung mit Anderen zu erleben und allen Beteiligten einen je eigenen psychischen Besitz zuzuschreiben. In diesem Sinne die-

nen vor diesem Hintergrund die Übungen an sich schon der Erweiterung und Förderung der reflexiven Fähigkeiten, der Mentalisierung.
Die obigen Beschreibungen, wie diese Fähigkeiten erworben werden bzw. wie ihre Ausbildung durch frühe Traumatisierungen verhindert wird, machen allerdings deutlich, dass die Übungen allein nie ausreichen können, sondern die damit einhergehenden Beziehungsprozesse das tragende und entwicklungsförderliche Moment sind. In diesem Sinne behaupte ich, dass Übungs- und Trainingselemente nur dann im Sinne der Förderung der Mentalisierungsfähigkeit wirken können, wenn sie auf der Grundlage einer verstehenden, auf die Psyche des Jugendlichen abgestimmten Beziehung angewandt werden – auf der Grundlage einer Beziehung, die dem Jugendlichen (auf unbewusster Ebene) so viel Stabilität, Sicherheit und Orientierung zu vermitteln vermag, dass er es wagen kann, sich dem Nachdenken anzunähern bzw. in sich einen Raum des Denkens zu entwickeln. Mit dieser Überlegung kommt das Konzept des psychischen Raums ins Spiel. (Dieses Geschehen ist schwierig zu beobachten und kann nur in der Reflexion des konkret Beobachteten mittels Vermutungen über unbewusste Prozesse sowie unter Bezugnahme auf das Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen annähernd erschlossen werden.)

4.2.2 Die Wirkungsweise des Programms vor dem Hintergrund des Konzepts des Übergangsraums

Ausgangspunkt der Überlegungen zur Wirkungsweise des Programms vor dem Hintergrund des Konzepts des Übergangsraums sind die Annahmen, dass kein Mensch frei von Hass und destruktiven Impulsen ist, und dass die Fähigkeit entscheidend ist, „[…] diese Impulse im psychischen Binnenraum auszuhalten und blindes Ausagieren zu vermeiden“ (Leuzinger-Bohleber 2009, 241). Die Ausbildung eines eigenen inneren Raums kann aber auch ver- bzw. behindert werden:

> „Ein Kind wird allerdings ‚keinen eigenen inneren Raum in sich ausbilden, der Selbstwert, Ich-Funktionen, aber auch Phantasie, Kreativität und die Fähigkeit zum Denken und Symbolisieren enthält, wenn es keinen Raum im Inneren der Mutter findet’ (Hirschmüller 2000, 421). Die interpretative Haltefunktion der Mutter muss dem Kind ausreichend Gelegenheit gegeben haben zur Entwicklung eines Apparates, der dann selbst psychische Arbeit vollbringen kann“ (Gerspach 2007, 299).

Anlass für meine Gedanken in Bezug auf die Wirkung des Programms vor dem Hintergrund des Konzept des Übergangsraums war die Szene, in der Paul mit SP1 aus einer schwierigen Situation heraus zu spielen beginnt wie ein Kleinkind, die ich hier nochmals beispielhaft herausgreifen möchte – der Jugendliche läuft davon und fordert die Sozialpädagogin (erfolgreich) dazu heraus, mitzuspielen. Die Szene passiert – sie scheint nicht bewusst geplant, und sie gewinnt eine besondere Bedeutsamkeit, da sie

sich (in der Abschiedssequenz) wiederholt. Meinem Verständnis nach stellt der Jugendliche damit eine wesentliche Problematik szenisch dar, die seine Geschichte gleichsam durchzieht: Wird die Angst, die Bedrohung zu groß, dann haut er ab, wobei (in der Realität) seine Abgängigkeiten häufig mit delinquenten und/oder gewalttätigen Handlungen verbunden sind. Es scheint so, als würde Paul sich mit diesem Spiel vergewissern, ob SP1 und später ich ihn fangen bzw. (auf-)halten werden. Gleichzeitig präsentiert er seine hohe kindliche Bedürftigkeit. Erst nachdem er mit seinem jeweiligen Gegenüber diesen Raum hergestellt hat, kann er in Ruhe mit SP1 sprechen und beim zweiten Mal in seine letzte Therapiestunde gehen.

Auf die Frage „Was ist Spielen?“ schreibt Streeck-Fischer:

> „Im Spielen wird eine Situation geschaffen, die real ist und zugleich nicht real, ernst und zugleich nicht ernst. Im Spielen werden Bedürfnisse, Erfahrungen und Konflikte dargestellt, probeweise ausgehandelt oder gemeistert. Das Spiel hat einen Als-Ob-Charakter. Es findet innerhalb eines Spielrahmens in einem Raum statt, dem Spielraum. Im Spielraum herrschen Übergänge zwischen Realität und Fantasie, die diesem Raum einen illusionären Charakter geben. Winnicott (1971) nennt diesen hypothetischen Bereich Übergangsraum oder intermediären oder potenziellen Raum“ (Streeck-Fischer 2009a, 18).

Genauso fühlt sich die beschriebene Situation mit Paul an – real und zugleich nicht real, ernst und zugleich nicht ernst. Es wird ein Raum hergestellt, in dem die Realität seines Alters, die Funktion der jeweiligen Sozialpädagogin, die Realitätsanforderungen des Alltagsbetriebs suspendiert werden und der Jugendliche so handelt, als ob er ein Kleinkind wäre und die Sozialpädagogin seine Mama. Gleichzeitig wird damit sein Wunsch nach Nähe und nach dem aufgefangen-Werden real und greifbar. Das Spiel wird dadurch zur ernstzunehmenden und bedeutungsvollen Interaktion, muss aber (was hier gelingt) im Rahmen bleiben. Das bedeutet, dass es in derartigen Situationen bedeutsam ist, den Rahmen zu markieren, so dass der notwendige Übertritt in die Realität (in den Alltag) zum entsprechenden Zeitpunkt gelingt.

Als eine zentrale Anforderung an den/die KinderpsychoanalytikerIn beschreibt Diepold die Übernahme der Aufgabe, auf der Realitätsebene den Rahmen zu gestalten, „[…] wodurch sich erst der Spielraum für den Patienten eröffnet“ (Diepold 2005, 25).

> „Analytiker setzen auf der Realitätsebene einen Rahmen, eröffnen damit dem Kind einen Spielraum, spielen mit: sie begleiten es auf dieser Ebene empathisch, aber abstinent-reflektiert, sorgen für die Stabilität dieses Rahmens und gehen mit dem Kind auf die Ebene der Realität zurück. Wenn diese Bedingungen auf Seiten der Analytiker nicht erfüllt werden, wird es nicht zur Entfaltung des potentiellen Raumes kommen. Für Patienten besteht dann die Notwendigkeit zur Verstärkung der Abwehr und Stabilisierung des falschen Selbst“ (ebd., 26).

Bezogen auf die sozialpädagogische Praxis und in Bezug auf das beschriebene Projekt, bedeutet das, dass die Gestaltung unterschiedlicher Formen des Rahmens unterschiedliche Spielräume erlaubt, was wiederum an das Konzept der Virtualisierung

(Müller et.al. 2004) erinnert, in dem es darum geht, ganz bewusst Räume zu schaffen, in welchen es möglich, erlaubt, ja erwünscht ist, sich selbst und seine Situation, sein Gegenüber… sich gegenseitig immer wieder neu zu fantasieren und zu erfinden. In den verschiedenen Settings, die erzeugt werden, gibt es mehr oder weniger Möglichkeiten, die Realität gleichsam zu suspendieren, zu fantasieren, zu spielen und mitunter zu regredieren. Die Rahmenbedingungen müssen dabei allerdings so klar abgesteckt sein, dass ein Übertritt in die Realität, in den Alltag möglich ist. Dann kann es möglich sein, einander innerhalb eines so genannten virtuellen Raums in neuer Art und Weise zu begegnen und Szenen durchzuspielen, die möglicher Weise einem früheren Entwicklungsalter entsprechen und im Alltag nicht auf diese Weise durchlebt werden könnten. Ich denke, dass solche Begegnungen aber fundamental wichtig für den Jugendlichen sind, der sie in seiner frühen Kindheit nicht in ausreichendem Ausmaß erleben und deshalb nur wenig oder keine innere Sicherheit und gleichzeitig Flexibilität (im Sinne des Erfindens neuer Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und Handelns) erwerben konnte. So schockierend und irritierend es auch sein mag, dass ein 17-Jähriger mitunter auf dem Niveau eines Kleinkindes zu spielen beginnt, ist es meinem Verständnis nach dringend notwendig, solche Spielräume zu etablieren und mit zu gestalten. Es darf nämlich nicht vergessen werden, dass dem Jugendlichen in vielen Fällen (noch) kein stabiler psychischer Raum zum Denken zur Verfügung steht. Dieser muss vielmehr erst entwickelt und aufgebaut werden, was über den Weg des kindlichen Spiels unterstützt wird.
In diesem Sinne bietet das Programm einen Möglichkeitsraum jenseits des Alltags (aber ohne Letzteren zu negieren), in dem Regression und Spiel zugelassen werden können, die innere Realität eine greifbarere Gestalt bekommt und mit der äußeren Realität in Beziehung gesetzt wird. Das Ziel ist, dass der Jugendliche diesen Raum in sich selbst hineinverlagern kann und in Gedanken mit Gedanken spielen lernt.

4.2.3 Die Wirkungsweise des Programms vor dem Hintergrund des Konzepts des Containment

Ich habe formuliert, dass die sozialpädagogische Arbeit meinem Verständnis nach letzten Endes immer darauf hinausläuft, ein entwicklungsförderliches Containment anzubieten, das heißt die rohen, archaischen, (noch) nicht benennbaren Gefühle des Jugendlichen in sich aufzunehmen, in sich zu modifizieren und benennbar zu machen (vorzuverdauen) und in dieser (vor-)verdauten Form dem Jugendlichen wieder zurück zu geben: So genannte β-Elemente, die sich noch nicht zum Denken eignen und mit einem unbestimmbaren Katastrophengefühl verbunden sind, werden ausgestoßen und ausagiert. Die so genannte α-Funktion des Containers ist es, diese β-Elemente aufzunehmen und in Denkbares zu transformieren, in so genannte α-Elemente als

erste Ahnungen von Bedeutung/Sinngehalt. Dieses Modell, das die frühe Mutter-Kind-Beziehung bzw. die früheste Kommunikationsform beschreibt, ist zentraler Teil früher strukturbildender Interaktionserfahrungen und findet für die Beschreibung der Wirkungsweise des Programms seine Verwendung in der Betrachtung der in den einzelnen beobachteten Personen höchstwahrscheinlich ablaufenden unbewussten Prozessen.

Um dies genauer zu betrachten, möchte ich nochmals auf die Beziehung zwischen Max und seiner Mutter Bezug nehmen: Wir haben gesehen, dass der Jugendliche symbiotisch mit seiner Mutter verklammert und die Beziehung von ungeheuren und existentiellen Ängsten dominiert ist. Es ist naheliegend, dass Max schon als Baby auf Grund seiner gesundheitlichen und körperlichen Voraussetzungen mit tiefen Ängsten zu kämpfen hatte. Angesichts der psychischen Krankheit der Mutter ist des Weiteren anzunehmen, dass diese nicht in der Lage gewesen ist, sich als Container zur Verfügung zu stellen, in dem sie unerträgliche und unverarbeitete Gefühle des Kindes aufgenommen und sie durch eine angemessene Reaktion in verdauliche Elemente umgewandelt und Max zurückgegeben hätte. Es kann also davon ausgegangen werden, dass das mütterliche Containment in diesem Fall versagt hat, indem die Mutter auf die von Max geäußerten Ängste mit noch größerer Angst reagiert hat, nämlich mit Todesangst bzw. ihre eigenen Ängste auf ihn projiziert hat („parasitäres Containment“ – vgl. Diem-Wille 2007, 155). Dadurch konnte Max nicht die Erfahrung machen, dass seine Mutter in der Lage gewesen wäre, die für ihn unerträglichen Gefühle auszuhalten und sie so für ihn abzumildern. Er hatte keine Möglichkeit, sich mit einer entsprechenden Haltung der Mutter zu identifizieren, die gemilderte Angst zu reintrojizieren und als seine eigene zu erkennen. (Hier wäre eine intensive therapeutische Arbeit mit der Mutter notwendig gewesen!) Die Überflutung mit schrecklicher und weiterhin namenloser Angst wurde demnach aufrechterhalten und verstärkt. Die existentielle Dimension der Bedrohung wird evident, vergegenwärtigt man sich in dieser Stelle der Worte Bions:

> „Normale Entwicklung ist möglich, wenn das Kind das Erlebnis zu sterben in die Mutter hineinlegen kann, wenn dies von der Mutter erträglich gemacht wird, und es dann reintrojiziert wird. Wenn die Projektion von der Mutter nicht aufgenommen wird, erlebt das Kind, dass das Erlebnis zu sterben seiner Bedeutung beraubt ist. Es nimmt deshalb nicht eine erträglich gemachte Angst zu sterben in sich auf, sondern eine namenlose Bedrohung“ (Bion 1967, 116 zit. nach Wiedemann 2007, 191).

Max konnte von seiner Mutter nicht ausreichend empathisch gehalten werden, was nach Gerspach die stabile Trennung von ihr erschwert und in die symbiotische Verklammerung führt (vgl. Gerspach 2001, 18).

Was passiert vor diesem Hintergrund im Gewaltpräventionsprojekt? Max weist die Inhalte, die dort zu bearbeiten sind, mit dem Hinweis, dass sie nichts mit ihm zu tun hätten, von sich. Er beruft sich darauf, dass er im Alltag kein vordergründig aggressi-

ves Verhalten zeige und Gewalt sowieso grundsätzlich ablehne. Gleichzeitig spüren sowohl SP1 als auch ich massive, jedoch schwer zu verstehende und zu konkretisierende Aggressionen dem Jugendlichen gegenüber. Ich habe bereits ausführlich dargestellt, dass ich – ausgehend vom Konzept der projektiven Identifizierung – annehme, dass Max diese Gefühle (die er bewusst nicht spürt, aber unbewusst und in roher Form hegt) in uns unterbringt, um sie loszuwerden. (In gewisser Weise verbindet er sich über diesen Weg auch mit uns Frauen und versucht uns unbewusst unter seine Kontrolle zu bringen.)

Im Prozess des Nachdenkens über diese irritierenden und auch beschämenden Gefühle, die Max in ihr auslöst, setzt sich SP1 vermehrt mit dem Jugendlichen und seiner bisherigen Geschichte auseinander, was sie dazu veranlasst, von sich aus anzunehmen, dass sie *seine* abgewehrte Aggression und Angst spürt, die er in sie hineinverlagert. Erst dann kann sie seine Aggressionen und Ängste aushalten (darüber nachdenken) und wieder offener und verstehend auf ihn zugehen. Möglicher Weise ist dieser dynamische Prozess ausschlaggebend dafür, dass Max im Laufe der Lektionen ein bisschen mehr von sich und seinem Erleben zu berichten vermag, wenngleich er das vorwiegend in verschlüsselter Form tut. Ich denke, dass seine „Erzählungen" dennoch Ahnungen von Bedeutung enthalten, diese allerdings zu bedrohlich sind, um (im Rahmen des Projekts) deutlicher gedacht und ausgesprochen werden zu können. (Angesichts der Dramatik und Bedrohlichkeit von Max' Geschichte könnte auch vermutet werden, dass es für die SozialpädagogInnen (unbewusst) zu gefährlich ist, genauer nachzufragen.)

Auch mit Paul ereignen sich Sequenzen, in denen deutlich wird, dass er von seinen Gefühlen, die er nicht benennen kann, überschwemmt wird. Sehr deutlich kommt seine tiefe Angst, zu versagen und „ein Nichts" zu sein, zum Ausdruck, die von den Sozialpädagoginnen ausgehalten, aufgegriffen und in der jeweiligen Situation (häufig als Zukunftsangst) konkretisiert und benannt wird.

In vielen Fällen werden in solchen Situationen Gefühle der Hilflosigkeit seitens der Betreuenden deutlich. In meinem Verständnis ist es aber ein wesentlicher Aspekt, nicht sofort nach (Schein-)Lösungen zu suchen, sondern auch diese Gefühle gemeinsam mit dem Jugendlichen auszuhalten, sie zu benennen und mit ihm die Situation durchzustehen. Dabei kann er erfahren, dass seine Ängste einen Namen haben, verstanden und/oder geteilt werden, und dass jemand da ist, der ihn durch diesen ängstigenden, schwierigen Prozess hindurch begleiten wird. Das löst nicht das konkrete Problem an sich, stellt jedoch *den* fundamentalen Beziehungs- und Kommunikationsprozess dar, der zum Verstehen von sich selbst und von Anderen sowie zu zwischenmenschlicher Verbundenheit und Wechselseitigkeit führt:

> „Wenn die Eltern in der Lage sind, die vom Baby auf sie projizierten unerträglichen Gefühle aufzunehmen, zu verstehen und sie dann dem Baby in sprachlicher, sozusagen ‚verdauter', Form zurückzugeben, so ermöglichen sie dem Kind, diese Gefüh-

le in sich aufzunehmen und zu integrieren. Es wird immer klarer seine positiven und negativen Gefühle ausdrücken und später auch benennen können, was zu einer Reichhaltigkeit der Persönlichkeit führt. Es kann seine Abhängigkeit in der Rolle des Kindes einigermaßen akzeptieren und weiß, dass die Eltern für es sorgen. Diese Erfahrung ermöglicht es dem Kind dann, sich selbst mit dieser Rolle zu identifizieren und auch andere zu bemuttern“ (Diem-Wille 2003, 26).

4.2.4 Hinweise für die Anwendung eines Gewaltpräventionsprogramms vor dem Hintergrund der genannten theoretischen Konzepte

Der folgende Abschnitt dient – ähnlich wie die Leitlinien zur Erstellung und Anwendung eines Verhaltensrasters – einer Zusammenfassung der Funktionen von Übungen zur Gewaltprävention vor dem Hintergrund der zu Grunde gelegten theoretischen Konzepte. Dabei werden wiederum die Funktionen für den Jugendlichen und seine weitere Entwicklung als auch für die SozialpädagogInnen und für die Stabilisierung ihres entwicklungsförderlichen Wirkens in den Blick genommen. Letztgenannter Aspekt erscheint mir besonders wesentlich, wenn ich an die häufige Unzufriedenheit und Verzweiflung denke, wenn die Umsetzung der Übungen einen anderen Verlauf als den Vorfantasierten, Erwünschten genommen hat. In diesem Kontext erscheint es mir dringend notwendig, den sozialpädagogischen Blick dafür zu schärfen, dass nicht das Programm an sich mit seinen Übungen die alleinige Wirkung auf die Entwicklung des Jugendlichen hat, sondern vielmehr als Vehikel verstanden werden muss, mit dessen Hilfe unterschiedliche und verstörende Beziehungsprozesse besser ertragen, gehalten und bewusst verfolgt werden können. Das bedeutet unter Anderem, dass die sozialpädagogische Verantwortung nicht an ein vorgefertigtes Programm abgegeben werden darf, sondern immer bei der Person des/der SozialpädagogIn bleiben muss. Dabei ist es wichtig, die rahmengebende Funktion des Programms als solche anzuerkennen und sich innerlich frei dafür zu machen, die Aufmerksamkeit auf das Verstehen der Bedeutung von Übergängen und Zwischentönen zu lenken.

4.2.4.1 Zur Funktion des Rahmens

Ich habe schon mehrfach die rahmengebende Funktion des Gewaltpräventionsprogramms betont. Für den Jugendlichen bietet der klare Rahmen Sicherheit und Orientierung. Er weiß, worum es gehen wird, was auf ihn zukommt und wogegen er sich wehren wird. Innerhalb dieses Rahmens kommt es zu Konfrontationen, Klärungen und Deutungen bzw. werden die einzelnen Inhalte auf unterschiedliche Weise durchgearbeitet. Ich denke, dass auch bzw. gerade der Widerstand gegen einzelne Übungen und der Versuch, diesen zu verstehen und das Programm der Stunden so zu adaptie-

ren, dass dennoch eine Auseinandersetzung stattfinden kann, ein Durcharbeiten darstellt und den Inhalt der Übungen im Hier und Jetzt lebendig werden lässt. Insofern sollten Störungen in der Durchführung eigentlich sogar erwünscht sein im Sinne der Möglichkeit der Bearbeitung individueller Spielformen des Ausagierens und des Kampfes um den Rahmen an sich.

Körner (1992) meint mit „Rahmen" eine triadische Struktur, und bringt mit diesem Begriff den Erwachsenen als Gegenüber ins Spiel. Betont wird die Verantwortung der Erwachsenen als die „[…] den Rahmen wahrende Macht" (Körner 1992, 74). Triadisch ist diese Struktur insofern, als sich Jugendlicher und SozialpädagogIn in ihr

> „[…] gegenüber stehen und dabei sowohl auf ihre wechselseitige Beziehung als auch auf vorgegebene, normierende Eckpunkte verwiesen sind. In der Schule sind das Lehrer, Schüler und Lehrplan im Heim der Pädagoge, der Jugendliche und der institutionelle vorgegebene Auftrag, dabei eine Hilfe zur Erziehung zu leisten. Der Begriff des Rahmens verweist darauf, dass dieses Dritte nicht einfach nur ein Lehrplan oder Erziehungsziel ist, sondern vor allem auch eine gemeinsam zu bewältigende Situation, für deren Bewältigung die Verantwortung *ungleich* verteilt ist. Mit Blick auf die analytische Situation, aber durchaus passend für andere Rahmen schreibt Körner: ‚Jeder Patient hat das Recht, den Rahmen auf seine Weise (um)gestalten zu wollen, aber jeder Analytiker hat die Pflicht, den Rahmen zu wahren'" (Schwabe et.al. 2009, 56).

Der Rahmen wird vom Jugendlichen naturgemäß angegriffen; ihn zu wahren beschreibt auch Schwabe als zentrale Aufgabe für alle sozialpädagogischen Settings – besonders aber für Intensivgruppen, als welche die STA sicherlich bezeichnet werden kann. In solchen Gruppen wird das Setting gleichsam zum „Kampfplatz" (vgl. ebd., 56f).

> „Denn immer wieder ist gar nicht klar, ob […] der Jugendliche an dem ihm angebotenen Ort ankommen will und ob dieser Ort in der Lage ist, [ihn] auszuhalten. Beide Themen sind eng verbunden. Wie das kleine Kind, um sich mit den Erwachsenen seiner Umwelt in Beziehung zu setzen, erst die Erfahrung machen muss, diese mit aller Kraft anzugreifen zu können, ohne dabei ins Leere zu laufen oder bedroht und eingeschüchtert zu werden […], so auch immer wieder diese Jugendlichen. Nur deshalb, weil sie an einen ‚anderen Ort' wechseln, werden sie noch nicht aufhören, sich aufzulehnen und den Rahmen in Frage zu stellen. Im Gegenteil: das Infragestellen jeden Rahmens und das Überschreiten der jeweils gesetzten Rahmenbedingungen […] gehört sozusagen zu ihrem Grundprogramm, mit dem unbedingt zu rechnen ist" (ebd.).

Es geht bei den Angriffen auf den Rahmen immer auch um eine Überprüfung der Stabilität und Sicherheit der Erwachsenen im Sinne der (unbewussten) Fragen: „Sind die stark genug, um mich und meine Angriffe auszuhalten und zu überleben? Können die mich halten? Meinen die es ernst mit mir – so ernst, dass sie um das kämpfen, was sie vorhaben? Können die mich davor bewahren, alles wieder zu zerstören? Können die mir überhaupt helfen?"

> „Denn […] der Jugendliche stellt ja mit dem äußeren Rahmen […] auch die Person des Sozialpädagogen in Frage, die auf die Wahrung dieses Rahmens zu achten hat. Seine Herausforderung ist, eine passende Antwort zu finden, die ihm keine Theorie liefern kann. ‚Passen' muss sie sowohl zu ihm selbst, denn ansonsten ist sie keine persönliche und deshalb keine überzeugende Antwort. Passen muss sie aber auch zum Jugendlichen, seiner Denkweise und Handlungslogik. […] Es geht also nicht einfach um ein Grenzensetzen, sondern positiv formuliert um das Entstehen lassen eines ‚virtuellen Raumes' […], in dem erprobt und erkundet werden kann: was ist möglich, was ist ängstigend, was illusionär, was real?
> Der Rahmen muss sich demnach in mancher Hinsicht erschüttern, anpassen und verändern lassen und muss doch […] Ordnungen verteidigen können und erkennbar derselbe bleiben. Im Fall des Gelingens ist zu beobachten, wie aus diesem Wechselspiele von Offenheit und Rahmensetzung für die […] Jugendlichen mit der Zeit ein gemeinsamer Rahmen entsteht, also ein Überschneidungsbereich, mit dem sich auch der Jugendliche in Grenzen identifiziert" (ebd., 57).

Inhalte, die als „Drittes" in die Beziehung hineingenommen werden, geben dem Jugendliche wie auch den SozialpädagogInnen Sicherheit und damit die Möglichkeit, um die Erhaltung des Rahmens zu kämpfen. Schwabe beschreibt dies an Hand eines Punkteprogramms wie folgt:

> „Wie schon beim vorigen Beispiel fällt auf, dass über die Punkte *mit* dem Jugendlichen verhandelt wird. Allein dies weist darauf hin, dass das Punkteprogramm nicht einfach nur als Verstärker erwünschten Verhaltens genutzt wird, sondern zugleich als Medium der Verständigung (oder auch des Streits) darüber, was angemessenes Verhalten ist. […] Das Punkteprogramm liefert zwar einen Maßstab, auf den sich beide Seiten beziehen und den keiner grundsätzlich in Frage stellt. Trotzdem bleibt Spielraum für Widerstand. Das Settingelement Punkteprogramm bildet […] einen Rahmen, gegen den die Jugendlichen gerade deshalb ankämpfen können, weil sicher gestellt ist, dass die Pädagogen ihn verteidigen" (ebd., 98).

Wie gezeigt werden konnte, bietet der sichere Rahmen, der überprüft und um den gekämpft werden kann, auch die Möglichkeit, über Dinge zu sprechen, die eigentlich nicht sein dürfen, über die bisher nicht gesprochen werden konnte sowie auch einen geschützten Raum der Regression und des Nachholens unerfüllter oder mangelhaft erfüllter kindlicher Bedürfnisse.

Gerade in diesem Zusammenhang hat der klare Rahmen, der vorab abgesteckt wird auch für die SozialpädagogInnen eine zentrale Bedeutung in Hinblick auf Sicherheit, Orientierung und Stabilisierung. Er mutet an wie ein Handlauf, der vor dem Verlust des Weges und/oder vor einem Absturz bewahren kann, selbst wenn man zwischenzeitlich immer wieder einmal das Gefühl hat, als würde man den Boden unter den Füßen verlieren. In Bezug auf das Konzept des Verhaltensrasters und seine Funktionen für SozialpädagogInnen schreibt Diem-Wille:

> „Der Verhaltensraster stellt nun in dem dramatischen Wiederbeleben intensiver und schmerzlicher Inszenierungen der Jugendlichen für den Sozialpädagogen ein Sicherheit vermittelndes Instrument dar. So wie sich Odysseus an den Mast seines

> Schiffes binden ließ, um den Gesang der Sirenen hören zu können ohne ihnen zu verfallen, so birgt das Instrument des Verhaltensrasters etwas zum Festhalten, um nicht auf das heftige Agieren der Jugendlichen einzusteigen“ (In: Pav 2010, 12).

In ebendieser Weise verstehe ich die Funktion der geplanten Abfolge von Inhalten und Übungen. Kann das Programm als ein solcher Orientierungsrahmen verstanden werden, dann wird es auch möglich, spielerisch damit umzugehen und diesen, wenn es notwendig und sinnvoll erscheint, zu flexibilisieren, fallweise einen Schritt zur Seite zu wagen, innezuhalten und sich auf ein plötzlich auftauchendes Thema, das in dieser Weise nicht vorgesehen war, einzulassen, ohne letztlich den roten Faden zu verlieren. Die Gefahr besteht vielmehr darin, starr an den geplanten Abfolgen festzuhalten und nicht auf das einzugehen, was situativ auftaucht und stört. Dann wird es unmöglich, auf die Zwischenräume und Übergänge zu achten, denen in meinem Verständnis das Herzstück dieser Art des Arbeitens innewohnt.
Im Grunde geht es dabei auch um die Angstlinderung auf Seiten der AnwenderInnen: Da die Konfrontation mit den Geschichten und Verhaltensweisen des Jugendlichen für das Gegenüber fallweise zutiefst bedrohlich und verstörend ist, weil es die eigenen (unbewussten) Ängste und archaischen Mechanismen aktiviert, bedarf es auch für die Betreuenden eines Sicherheit spendenden Settings. Das wird deutlich in den Gesprächen mit den SozialpädagogInnen, in denen sie, wie bereits ausgeführt, zum Ausdruck bringen, dass im Gewaltpräventionsprojekt eigentlich die selben Themen bearbeitet werden wie im Alltag, dort jedoch die Konzentration auf dieselben um Einiges leichter für sie ist. Natürlich könnte man hier einwerfen, dass die Notwendigkeiten und laufenden Unterbrechungen des Alltagslebens eine derartige Konzentration auf einzelne Inhalte zwangsläufig verhindern. Ich vermeine jedoch immer wieder zu beobachten, dass solche Verhinderungen auch zu (unbewusster) Erleichterung führen – Erleichterung darüber, sich nicht näher mit dem Bedrohlichen, Unfassbaren auseinander setzen zu müssen. Insofern kann ein stabiler Rahmen davor schützen, nicht genau hinzuschauen (da die Klarheit entängstigt), zu resignieren (da es sich ja um den Rahmen zu kämpfen lohnt) und gegen zu agieren (da stabile und gleichzeitig flexible Grenzen die Bedrohung reduzieren und damit rohe Gegenmechanismen hintan gehalten werden).

4.2.4.2 Die Bedeutung von Übergängen und Zwischenräumen

An vielen Stellen habe ich bereits die Bedeutung von Übergängen und Zwischenräumen betont. Am Deutlichsten wird dies wohl an der ausführlichen Behandlung der Eröffnungssequenz in der ersten Falldarstellung. Streng genommen könnte man sagen, dass diese noch nicht zum Gewaltpräventionsprogramm im engen Sinn gehöre; es

werden lediglich der Weg in den Raum, in dem es stattfindet und die dabei sich ereignenden Szenen, beschrieben.
Meinem Verständnis nach handelt es sich dabei aber um einen immens wichtigen Prozess, zumal Paul jede Woche vorerst nicht mitgehen möchte. Es lohnt sich – wie gezeigt werden konnte – über die Bedeutung des nicht-mitgehen-Wollens nachzudenken und dem Verhalten des Jugendlichen eine andere Bedeutung beizumessen als nur nervende, sture Verweigerung. Der Jugendliche und die SozialpädagogInnen kämpfen in der Realität um den Rahmen, der von Paul im obigen Sinn immer wieder überprüft wird („Wollen die wirklich, dass ich mitgehe? Kämpfen die um den Rahmen und um mich?“) Die Art und Weise, wie das passiert und das was in SP1 vorgeht, zeigen, dass sich dabei im Innen ein eigener Raum zwischen den beteiligten Personen eröffnet: Wenn SP1 sagt, sie hätte das Gefühl gehabt, Paul „in sich hineintun zu müssen“, damit er mitgehen kann, so verweist das auf ein frühestes Bedürfnis des Jugendlichen – die Frage des Mitkommens wird dann metaphorisch zur Frage der Entstehung seiner Existenz und bekommt damit eine fundamentale Bedeutsamkeit.
In einer anderen Szene, als Paul hinausläuft, nachdem Willy ihn provoziert, und SP1 ihm folgt und einen Zusammenhang herstellt zu den Inhalten der vergangenen Stunden, bewegen sich die beiden ebenfalls auf der äußeren Ebene in einem Zwischenraum: Zwischen Projekt und Realität versuchen sie, Pauls Gefühle zu klären und eine Rückkehr in den Ablauf vorzubereiten. Wie sehr Paul diesen Zwischenraum innerlich für sich nutzt, zeigt sich in der beschriebenen Dynamik und Bedeutung des anschließenden Fangerl-Spiels im Keller.
Zwei andere Übergänge im Anschluss an die Stunden habe ich bereits im ersten Kapitel beschrieben – Paul, der die Bewegung des hinüber-Gehens ins Haus3 dazu nutzt, mit mir noch einmal über sein Erlebnis mit dem Betreuer der KJPP zu sprechen, den er zusammengeschlagen hat und Armin, der sich nachträglich nach meinem Befinden in einer vergangenen eskalierenden und höchst bedrohlichen Situation erkundigt.
In meinem Verständnis, sind es genau solche Situationen, die das Gelingen eines Gewaltpräventionsprojekts auszeichnen; Situationen also, in denen der Jugendliche Projektinhalte mit Erlebnissen aus dem Alltag verknüpft und diese zu ergründen versucht. Ich denke, dass diese Auseinandersetzungen deshalb in der beschriebenen Intensität passieren können, weil dem Jugendlichen ein sicherer Rahmen, der von ihm schon überprüft werden konnte und weitestgehend standgehalten hat, zur Verfügung gestellt wird. In diesem Sinne muss der Blick auf Übergänge und Zwischenräume gelenkt bzw. muss deren Eröffnung gefördert werden. Damit meine ich, dass es nicht dem Jugendlichen überlassen bleiben darf, das Erlernte in den Alltag zu übertragen. Es liegt vielmehr in der Verantwortung der SozialpädagogInnen Übergänge herzustellen, so wie beispielsweise SP1 mit Paul gemeinsam nachschaut, ob sie in seinem Akt

etwas über seine Kindergartenzeit finden, nachdem sie im Rahmen der Übung „Lebenskurve“ erkennt, dass er sich nicht daran erinnert. Auch in diesem Zusammenhang entsteht eine Möglichkeit, dass Paul über sich und seine schwierige Familiensituation berichtet.
Dass sich einige dieser Situationen außerhalb der Projektstunden (außerhalb des Projektrahmens) ergeben, zeigt meinem Verständnis nach, dass dieser Rahmen ausreichend gesichert ist, indem er ausgedehnt und erweitert werden kann. Das ermöglicht wesentliche Beziehungsprozesse: Dem Jugendlichen wird damit nämlich gezeigt, dass er und seine Geschichte auch außerhalb der Stunden wichtig sind und die SozialpädagogInnen nicht nur ein vorgegebenes Programm durchziehen, sondern vielmehr an ihm als Person interessiert sind.

4.2.4.3 Der Transfer in den Alltag und die Verantwortung der SozialpädagogInnen

Der Rahmen muss also nicht nur, wie oben beschrieben, innerhalb der Lektionen einerseits gehalten und andererseits flexibilisiert und immer wieder neu verhandelt und justiert werden, er muss auch durchlässig gehalten werden. Diese Forderung nach Durchlässigkeit bezieht sich darauf, dass es die Aufgabe der SozialpädagogInnen ist, die im Projekt begonnenen Prozesse im Alltag aufzugreifen, an Hand von Alltagssituationen transparent und im Hier und Jetzt erlebbar zu machen. Die zentrale Frage ist dabei immer jene nach der Bedeutung der Handlung, die in der Beziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn entsteht. Damit meine ich nicht, einzelne Übungsinhalte immer wieder durchzukauen, sondern vielmehr die Fähigkeit der SozialpädagogInnen, im Bewusstsein der Inhalte und Ziele, diese (auch ohne Hinweis auf das Programm) im Alltag des Gruppengeschehens und innerhalb der Beziehung lebendig werden zu lassen.
Verantwortlicher Umgang zeichnet sich aber mitunter auch dadurch aus, dass überlegt wird, in welchem Rahmen und mit wem der Jugendliche eine bestimmte Problematik bearbeiten könnte – sei dies die Einzelpsychotherapie, ein Einzelgespräch mit dem/der fallführenden PsychologIn oder ein anderes Setting. Gerade bei schwierigen, schmerzhaften und/oder bedrohlichen Themen kommt es sehr darauf an, einen passenden Rahmen zu finden und fallweise auch genügend Zurückhaltung zu üben und die Auseinandersetzung an eine andere, momentan passendere Person abzugeben. Das ist mitunter schwierig, kratzt es doch an der Vorstellung der eigenen Fähigkeiten, muss jedoch eine Option sein, bevor der Jugendliche die weitere Auseinandersetzung als gewaltsames Eindringen erlebt und diesem Erleben entsprechend darauf reagiert (beispielsweise mit Verweigerung, Rückzug, Eskalationen, Durchbruchshandlungen, Depression etc.).

Ein weiterer, damit eng in Zusammenhang stehender Aspekt der Verantwortlichkeit ist die Informationsweitergabe und wertschätzende Zusammenarbeit im gesamten Behandlungsteam – sowohl innerhalb der eigenen Berufsgruppe als auch im interdisziplinären Team. Nur wenn allen bekannt ist, was wer macht, welche Inhalte auf welcher Ebene wie und von wem bearbeitet werden, können Ereignisse und Geschichten zusammengeführt und gemeinsam verstanden werden; und nur wenn wechselseitige Anerkennung vorherrscht, werden begonnene Prozesse ernst genommen und weiter verfolgt. Fehlen diese Transparenz und gegenseitige Wertschätzung im Behandlungsteam oder werden sie durch unbewusste Prozesse blockiert, wird sich der Jugendliche weiterhin unzusammenhängenden Geschehnissen gegenüber sehen, die er alleine nicht in Zusammenhang bringen und verstehen kann.

Um die hier begonnene Auseinandersetzung mit der Verantwortung der SozialpädagogInnen und des gesamten interdisziplinären Teams zu vertiefen, werde ich das letzte und abschließende Kapitel in allgemeiner Weise den intra- und interpersonellen, intra- und interdisziplinären Voraussetzungen für professionelles sozialtherapeutisches und -pädagogisches Handeln widmen. Zuvor seien aber – im Sinne eines Leitfadens für die Anwendung von Übungen zur Gewaltprävention/von Gewaltpräventionsprogrammen – die wesentlichsten Aspekte hinsichtlich der Wirkungsweise zusammengefasst.

4.2.5 Zusammenfassung und Leitfaden zur Anwendung von Übungen zur Gewaltprävention

Übungen zur Gewaltprävention bzw. Gewaltpräventionsprogramme dienen grundsätzlich

- einer Verbesserung der *Selbst- und Fremdwahrnehmung* des Jugendlichen,
- dem Ausbau der *Fähigkeit, soziale Situationen angemessen wahrzunehmen*, entsprechend zu interpretieren und weitere Verhaltensweisen und deren Folgen *zu antizipieren*,
- einem Zuwachs an *Selbstwert* durch die Erfahrung von eigenen Problemlösungsmöglichkeiten,
- einer Steigerung seiner *Empathiefähigkeit*,
- einem Zuwachs an *Impulskontrolle* und der Steigerung seiner *Frustrationstoleranz* sowie
- der Erfahrung von *Selbstwirksamkeit in Beziehungen*;

es geht im Allgemeinen um

- den Ausbau seiner *reflexiven Fähigkeiten* (Mentalisierung) und deren Umsetzung.

Dem/der AnwenderIn muss allerdings bewusst sein, dass – gerade in der Arbeit mit Jugendlichen auf niedrigem oder mäßigem Strukturniveau – das Programm lediglich ein Vehikel darstellt, um die notwendigen Beziehungsprozesse in Gang zu bringen, die die o.g. Fähigkeiten fördern. Im optimalen Fall erwirbt ein Kind diese Fähigkeiten in der Beziehung zu seinen frühen Bezugspersonen. Jugendliche mit frühen traumatischen Beziehungserfahrungen hatten diese Gelegenheit nicht oder nur in unzureichendem Ausmaß und brauchen daher einen sicheren Ort (eine sichere Beziehung), an dem (in der) Nachentwicklung stattfinden kann. In diesem Sinne stellt die geplante Übungsabfolge

- den *Rahmen*

dar, innerhalb dessen entwicklungs- und strukturförderliche Begegnungen stattfinden können. Dieser Rahmen, dessen

- *Grenzen* gleichzeitig *stabil und flexibel* gehandhabt werden müssen,

wird zum Kampfplatz hinsichtlich der Überprüfung der Stabilität der AnwenderInnen seitens des Jugendlichen im Sinne von Sicherheit und Orientierung. Wenn der Rahmen weitestgehend hält und gleichzeitig verhandelbar ist, dann können sich

- *Zwischenräume/Übergangsräume*

etablieren, innerhalb derer (häufig auf schwer zu erkennende Art und Weise) Beziehungsprozesse stattfinden können, die jenen der frühen Beziehung zwischen Eltern und Kind ähneln und die (Nach-)Entwicklung möglich machen. Aus diesem Grund ist auf diese Zwischen- bzw. Übergangsräume erhöhte Aufmerksamkeit zu lenken, was wiederum o.g. Flexibilität im Sinne von

- *Verhandelbarkeit des Rahmens*

voraussetzt.

Sind diese Voraussetzungen gegeben bzw. werden sie immer wieder hergestellt, dann wird es möglich,

- gemeinsam *mit dem Jugendlichen nachzudenken* – über ihn, über sich selbst, über Andere und über Beziehungen.

Dabei stellen sich die AnwenderInnen dem Jugendlichen als

- *Hilfs-Ich* zur Verfügung (um aktuelle Herausforderungen und Konflikte zu meistern) sowie auch als
- *ProtagonistInnen in Stellvertreterkonflikten* (die sich zumeist als Kampf um den Rahmen manifestieren),

um vergangene und aktuelle Konflikte durch- und aufzuarbeiten, was zu einem differenzierteren und reichhaltigen, zukünftigen Repertoire an Fühl-, Denk- und Handlungsweisen führen soll. Dafür ist es notwendig, die unverdaulichen Affekte des Jugendlichen, die er ausagiert (loszuwerden versucht), aufzugreifen, zu benennen und ihm in einer denkbaren Form wieder zurückzugeben, das heißt, ein

- *entwicklungsförderliches Containment* anzubieten.

Diese Prozesse sind oft schwer am konkret Ausmachbaren zu erkennen. Dazu kommt, dass das damit verbundene sich-Einlassen auf pathologische Beziehungsmuster Angst macht und schnell zu unangemessenen (entwicklungsabträglichen) Gegenreaktionen verführt. Deshalb ist es notwendig, dass die AnwenderInnen über ein besonderes Wissen über Beziehungen und über bestimmte psychische und reflexive Fähigkeiten verfügen. Nur dann kann die Verantwortung übernommen werden, die innerhalb des engen Projektrahmens begonnenen Prozesse

- *in den* sozialpädagogischen *Alltag hinüberzuziehen*, und dort an Hand einer „realen Beziehung“ *im Hier und Jetzt erlebbar zu machen*,

was nur auf der Basis einer

- umfassenden *Reflexion des Übertragungs-* und *Gegenübertragungsgeschehens*

in der Selbstreflexion und innerhalb von zur Verfügung gestellten Reflexionsräumen wie

- *Supervision, Intervision, Teamsitzungen* u. Dgl.

gelingen kann.

Nicht zu unterschätzen ist überdies der Wert einer ausführlichen

- *Dokumentation* und *Protokollierung*

des Geschehens im Sinne des genauen Beschreibens des Erlebten und der gewonnenen Eindrücke. Das hilft, die Gedanken und Vermutungen zu fokussieren, zu ordnen und zu überprüfen, ermöglicht eine detaillierte und gezielte Weitergabe an Dritte und liefert die Basis für eine tiefgreifende Reflexion. Für die Dokumentation sollte den AnwenderInnen ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt werden.

Zuletzt sei festgehalten: Ein Gewaltpräventionsprogramm im hier beschriebenen Sinn ist als *„Entwicklungsförderlicher Laufstall“* (im Sinne Streeck-Fischers) schlechthin zu verstehen!

AM ANFANG WAR DAS TEAM... EIN ROTER FADEN FÜR SOZIAL-PÄDAGOGINNEN

5 PERSON- UND TEAMBEZOGENE VORAUSSETZUNGEN FÜR PROFESSIONELLES HANDELN

„[…] Damit ist das wichtigste methodische Instrument unter psychoanalytischer Perspektive die Person des professionellen Helfers selbst. Von daher ist es unerlässlich, sich selbst immer auch zum Gegenstand der Betrachtung zu machen“ (Stemmer-Lück 2004, 186).

Wie bisher deutlich wurde, ist die beschriebene Arbeit von SozialpädagogInnen mit immensen emotionalen Belastungen verknüpft, an denen sie immer wieder zu scheitern drohen. Ich habe dargestellt, in welcher Intensität das Unbewusste laufend wirkt (vgl. die erste Grundannahme der Psychoanalyse):

> „Das Unbewusste wirkt in der aktuellen Situation, intrapsychisch und interaktionell, im gesellschaftlichen Rahmen, in allen dynamischen Prozessen, in der Persönlichkeit und in den Handlungen des Professionellen. Auf der Handlungsebene ist ein hohes Maß an Bewusstheit Voraussetzung für professionelles Handeln“ (Stemmer-Lück 2004, 176).

Das letzte Kapitel sei nun zusammenfassend den Fragen gewidmet, wie ein solch hohes Maß an Bewusstheit erreicht werden kann und welche intra- und interpersonellen sowie intra- und interdisziplinären, fachlichen und persönlichen Fähigkeiten dafür notwendig sind. Es sollen damit jedoch weder Handlungsanweisungen geboten, noch eine Festlegung auf eine bestimmte Art von sozialpädagogischer Praxis vorgenommen werden. Die folgenden Ausführungen sind vielmehr als Anstoß für notwendige Bewusstwerdungsprozesse zu verstehen, die darauf abzielen die unbewussten Beweggründe des Du für sein Handeln sowie die unbewussten Beweggründe des Ich für das eigene Handeln besser zu verstehen, um letztlich einen entwicklungsförderlichen und besonnenen Umgang innerhalb der sozialpädagogischen Praxis entwickeln zu können (vgl. Datler 1983, 153). Sie laufen auf eine Theorie-Praxis-Verknüpfung hinaus, die – wenn sie gelingt –,

> „[…] die Möglichkeit zu strukturierter Intuition [bietet], die sich vor einem breiten Wissenshintergrund gekonnt entfalten kann und anschließend die eigene Arbeit fachlich qualifiziert beschreiben kann“ (Gahleitner 2011, 8).

Der Blick auf die intra- und interpersonellen Fähigkeiten und vor Allem auf die unbewussten Dynamiken im interdisziplinären Behandlungsteam und in der Organisation ist insofern bedeutsam und unerlässlich, als es aus der Sicht der psychodynamischen Organisationsberatung „[…] abgespaltene, verleugnete und zurückgewiesene Aspekte der Organisation gibt“ (Obholzer 2000a, 281). Ähnlich wie zwischen PsychoanalytikerIn und AnalysandIn, wie zwischen SozialpädagogIn und Jugendlichem laufen im Be-

handlungsteam bzw. in der Organisation unbewusste Prozesse ab, die in sämtlichen Arbeitsbeziehungen wirken. Für die Verstehens- und Vorgangsweise der psychodynamischen Organisationsberatung nach dem Tavistock-Ansatz

> „[…] ist es typisch, Erfahrungen, die in einem Bereich wie z.B. der Arbeit mit Kindern gemacht wurden, auf einen anderen Bereich, etwa von Erwachsenen, Gruppen und Organisationen, zu übertragen, um die Dynamik dort zu beleuchten“ (ebd., 278).

Es gilt, diese Prozesse so weit als möglich zu erkennen und die mit der Arbeit verbundenen Ängste des/der Einzelnen und des Teams zu verstehen und zu bearbeiten, denn

> „[…] wenn die Arbeit gleichzeitig wert ist, getan zu werden, und so schwierig ist, daß sie Angst erzeugt, dann ist es diese Angst, die nicht-contained und nicht-interpretiert ist, die die Voraussetzung für die strafenden Beziehungen zwischen Menschen schafft“ (Hirschhorn 2000, 283).

Im Folgenden trenne ich idealtypisch zwischen Person und Team sowie auch zwischen Berufsgruppe und interdisziplinärem Großteam, wobei ich vorab darauf hinweise, dass auch hier die Übergänge fließend sind und die einzelnen angeführten Aspekte eng miteinander verwoben – sowohl innerhalb der einzelnen Person als auch in Bezug auf die Beziehungen zwischen den Personen und Gruppen.

5.1 Intra- und interpersonelle Aspekte und Kompetenzen

Im ersten Schritt geht es um die Person des/der SozialpädagogIn, der/die bestimmte (fachliche und persönliche) Fähigkeiten mitbringen und/oder erwerben muss, um entwicklungsförderlich, bewusst und besonnen mit den Schwierigkeiten des Alltags umgehen zu können. Ein entwicklungsförderlicher Umgang schließt den Fokus sowohl auf den Jugendlichen und seine weitere Entwicklung als auch auf sich selbst und den Erhalt der eigenen Fähigkeiten und (psychischen) Gesundheit ein. Um in der sozialpädagogischen und -therapeutischen Arbeit mit Adoleszenten eine Balance zu finden zwischen Nähe und Distanz, zwischen Erleben und Reflexion, sind zwei Aspekte grundlegend:

- ein fundiertes psychoanalytisch-pädagogisches Wissen über die Möglichkeiten des „Funktionierens“ und „Nichtfunktionierens“ von intrapsychischem und interpersonellem (Er-)Leben sowie
- die Fähigkeit und Bereitschaft, sich unter erschwerten Bedingungen (traumatisierenden Mustern) auf Beziehungen einzulassen, sich berühren zu lassen und dennoch maligne Verstrickungen zu vermeiden.

Die im Folgenden angeführten Teilaspekte hängen – wie gesagt – eng miteinander zusammen und bedingen einander.

5.1.1 Pädagogisches und psychoanalytisches Grundwissen und seine „sinnvolle Verwendung“

Als notwendige Grundlage für professionelles Handeln werden hier ein psychoanalytisch-pädagogisches Fachwissen angenommen sowie die (damit verbundene) Bereitschaft und Fähigkeit der Professionellen, sich auf traumatisierende/pathologische Beziehungsformen einzulassen und reflektiert damit umzugehen. Von zentraler Bedeutung sind dabei die Reflexion von Übertragung und Gegenübertragung sowie auch der Rückgriff auf handlungsleitende Konzepte, die auf der Teilhabe, dem Verstehen und der Selbstreflexion von SozialpädagogInnen beruhen und die helfen können, die vom Jugendlichen (re-)produzierten Szenen in größtmöglichem Umfang zu verstehen und antwortend zu bewältigen.

Müller (2000) ortet im Arbeitsbereich der Sozialpädagogik verschiedene Arten von Wissen:

(1) Das praktische „know-how“, mir dem man „den Laden am laufen halten kann“ (vgl. Müller 2000, 271), das aber nicht für Professionalität steht, wenn man darunter versteht, dass Kompetenz auf fachlichem Wissen gründet, das flexibel, reflektiert und fallbezogen umgesetzt wird,
(2) das Fachwissen über die Adressaten, das auf Rahmenbedingungen verweist und
(3) das Spezialistenwissen, das für Teilbereiche sicher und kompetent macht, leicht aber das Ganze aus dem Blick verliert (vgl. ebd., 270f).

Als dringend notwendig postuliert Müller eine vierte Form von Wissen, die er in Verbindung bringt mit „beruflicher Identität“. Diese Art von Wissen erläutert er an drei Bedingungen – drei Bedingungen, die Sozialpädagogik schwierig machen. Die erste Bedingung ist, dass sozialpädagogisches Handeln kein Behandeln von Außen ist.

> „Es muss den Tatbestand bewältigen, dass es ein ‚Sich Aussetzen’ gegenüber dem Lebenszusammenhang seiner Adressaten zur Voraussetzung hat. Sozialpädagogen ‚hängen mit drin’ und müssen über die nötige ‚strukturierte Offenheit’ […] verfügen, wenn sie nicht mitgehangen sein wollen“ (ebd., 271).

In der Arbeit mit Jugendlichen haben es SozialpädagogInnen mit teilweise höchst komplexen Problemzusammenhängen zu tun – selten sind Entwicklungsprobleme der Adoleszenz klare „Ein-Problem-Fälle“ (ebd., 272). Um damit fertig werden zu können, braucht es die Fähigkeit, sich auf Ungewissheiten einzulassen und sich in eine gewisse Nähe dieser chaotischen und schwer zu durchschauenden Lebenszusammenhänge zu begeben. Das heißt,

> „Jugendarbeiterinnen müssen fähig sein, sich fremden Lebensformen und selbst moralischen Dilemmata auszusetzen; vielleicht auch einfach nur Langeweile und Lähmung der Initiative zu ertragen, ohne darin unterzugehen. […] Es geht dabei einerseits [um] Zugangsprobleme aller Art, und andererseits um Wahrung von Distanz, um Fähigkeit zur Außensicht, zum Einnehmen von ‚exzentrischen Standpunkten’ […], durch welche die Verstrickung in Grenzen gehalten werden kann“ (ebd.).

Zweitens muss sozialpädagogisches Handeln die „unvermeidliche Gebrochenheit seiner eigenen Intentionen bewältigen“ (ebd.). Damit ist gemeint, dass es nicht einfach ein Handeln an Anderen ist, sondern immer ein Ver- bzw. Aushandeln,

> „[…] selbst dort, wo es behandeln und beeinflussen will. […] Dieses Handeln muss fähig sein, ‚Verhandlungsmacht’ zu entwickeln und zu vermitteln und zwar nach beiden Seiten: Sowohl als Sicherung eigener Einflussmöglichkeiten als auch in der Entwicklung von Strategien, die darauf zielen, Jugendliche mit ‚Verhandlungsmacht’ auszustatten, d.h. ihnen verlorene oder noch nie verfügbare Möglichkeiten zu autonomer Lebensführung zu gewährleisten“ (ebd.).

Müller weist deutlich auf die Notwendigkeit hin, eine gewisse Kompetenz zur „Abstinenz“ zu entwickeln, die es ermöglicht, an den inneren Objektbeziehungen teilzuhaben und sich darin „verwenden“ zu lassen, ohne agierend mitzuwirken. Für SozialpädagogInnen heißt das, dass sie beim Aushandeln von Interessen und Möglichkeitsräumen bleiben „[…] und nicht ins ‚wilde’ Analysieren und Therapeutisieren“ (ebd., 273) verfallen sollen. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an das Postulat von Datler, dass psychoanalytischer Pädagogik eine Theorie pädagogischer Praxis zu Grunde liege

> [...] die unter Bedachtnahme auf unbewußtes Erleben und Handeln auf die Förderung und Unterstützung von Entwicklung abzielt ohne von Pädagogen in jedem Fall das Deuten und Aufdecken von Unbewußtem zu verlangen“ (Datler 1995, 81),

und dass psychoanalytische Einsicht sich nicht nur in Deutungssequenzen, sondern auch in Handlungssequenzen umsetzen lasse (vgl. ebd.). Dafür ist es notwendig, dass PädagogInnen sich die Fähigkeit aneignen,

> „[...] soziale Beziehungen vor dem Hintergrund tiefenpsychologischer Theoriebildung [zu] verstehen und in vielfacher Weise ‚angemessen’ gestalten [zu] können“ (ebd., 183).

Als dritte Dimension nennt Müller, dass sozialpädagogisches Handeln immer mit „auferlegten Relevanzen“ zu tun hat, was bedeutet, dass es (zuzüglich zu dem Handeln und (Re-)Agieren seiner Adressaten) auch vom Handeln anderer Instanzen abhängig ist – damit gilt es klug umzugehen! Das inkludiert eine notwendige Balance zwischen Nähe und Distanz, weil man weder in der absoluten Identifizierung mit dem Jugendlichen noch in der kompletten Ablehnung besonnene, kluge Entscheidungen in Hinblick auf die Möglichkeiten der weiteren Entwicklung des Jugendlichen treffen kann.
Unter Berücksichtigung dieser drei Bedingungen hält Müller fest, dass „zielorientiertes Handeln in der Sozialpädagogik“ heißt:

- „auch in unübersichtlichen Verhältnissen die Orientierung nicht verlieren;
- einfühlsam und fair verhandeln können [und]
- mit auferlegten Machtverhältnissen klug und selbstbewusst umgehen können“ (Müller 2000, 274).

Fachliches Wissen ist nicht die Summe allen adoleszenztheoretischen, jugendsoziologischen, psychologischen, sozialpädagogischen, didaktischen, sozialpolitischen und organisatorischen Wissens und Könnens sowie auch nicht allein das praktische „know-how“. Es geht hier vielmehr um eine Haltung des/der Professionellen, „[…] die durch all das gestärkt werden kann, die aber damit nicht identisch ist“ (ebd., 277). Als fundamental notwendig erachte ich in diesem Kontext ein psychoanalytisches Grundwissen für die Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns, denn dieses Wissen handelt von den o.g. schwierigen und verwirrenden Beziehungs- und Organisationsaspekten. Es erlaubt, auf den ersten Blick unverständliche Verhaltensweisen des Jugendlichen in Hinblick auf ihren unbewussten Sinn zu hinterfragen und es ermöglicht, auch eigene Handlungen zu verstehen – womit eine notwendige Distanz erzielt wird. Es ist gleichzeitig ein Wissen, das von Beziehungen (zu den bedeutsamen Anderen und zu sich selbst) handelt und dadurch immer auch von Nähe, die ebenso notwendig ist für professionelles Handeln wie die distanzierte Position. Dieses Wissen sollte nicht nur aufgesetzt sein; es soll so in die Person integriert sein, dass es sie ändert:

> „Sie beobachtungsfähiger, neugieriger, an Menschen interessierter macht, fähiger macht, auszuhalten, dass die Welt und die Jugendlichen […] viel komplizierter sind, als wir sie uns wünschen und dass es viele Wahrheiten gibt; aber auch fähiger, trotz unvermeidlicher Ungewissheiten sich zu entscheiden und dazu zu stehen“ (ebd.).

Damit also sozialpädagogisches Können sich nicht auf rein abstraktes Wissen beschränkt, was aus Professionellen „ExpertInnen“ und aus KlientInnen „Objekte“ eines ihnen fremden Wissens machen würde, wird die Forderung nach Professionalität laut (vgl. Walser 2000, 251).

Es stellt sich dabei die Frage, wie die geforderten Kompetenzen und die (psychoanalytische) Haltung von SozialpädagogInnen gefördert und entwickelt werden können. Notwendig wäre es, die Dimension des Beobachtens und des Erlebens verstärkt in den Ausbildungskontext hineinzunehmen und dort zu bearbeiten, denn nur im Erleben können sich persönliche Kompetenzen entfalten. Es geht darum, „[…] imaginative Fähigkeiten anzuregen, damit Neues gedacht und gesehen werden kann“ (ebd.). Grundsätzlich geht es immer um ein Verstehen-Wollen des Fremden, Unfassbaren und der eigenen Person – besonders auch in der Beziehung zum (schwer zu verstehenden) Fremden und in der Konfrontation mit primitiven Gefühlen und Ängsten. Die Dimension des Erlebens als fundamentaler Aspekt von sozialpädagogischer Professionalität muss auf besondere Weise mit der Theorie verbunden werden, da andernfalls die Gefahr der Verstrickung/Verschmelzung erheblich steigt.

Die psychoanalytische Beobachtung nach dem Tavistock-Modell sollte deshalb ein unerlässlicher und zentraler Teil der sozialpädagogischen Aus- und Weiterbildung werden, da sie den Beobachtenden die Möglichkeit bietet, mit den primitiven Gefühls-

zuständen der Beobachteten in Berührung zu kommen und auch die eigenen Reaktionen auf die aufwühlende Umgebung kennenzulernen (vgl. Rustin 2012, 13).
Rustin (2012) beschreibt die Bedeutung der Entwicklung einer psychoanalytischen Haltung als wichtigstes Ergebnis der psychoanalytischen Beobachtung in Bezug auf die Ausbildung zu/zur psychoanalytischen PsychotherapeutIn wie folgt:

> „Am meisten profitieren lässt sich jedoch für die Entwicklung einer psychoanalytischen Haltung. Diese muss die wissenschaftliche Komponente der Hypothesenbildung und ihrer Überprüfung durch Beobachtung über längere Zeit umfassen. Eine Säuglingsbeobachtung über zwei Jahre ist eine großartige Einführung in diesen Aspekt der Aufgabe. Auch eine hoch entwickelte emotionale Sensibilität, die es ermöglicht, Gefühle mittels eines reflektierenden Teils der Psyche zu erkennen, ist von größter Bedeutung. W. R. Bion hat die Reverie beschrieben, mit der die Mutter den primitiven emotionalen Botschaften ihres Babys begegnet, und etwas Ähnliches braucht man, um ein guter Beobachter zu sein und ein guter Kliniker zu werden. Das erfordert einen psychischen Raum, in dem Gedanken allmählich Gestalt annehmen können und verworrene Erfahrungen in unabgeschlossener Form aufbewahrt werden können, bis ihre Bedeutung klarer wird. Für diese Art des psychischen Funktionierens bedarf es der Fähigkeit, Angst, Ungewissheit, Unbehagen, Hilflosigkeit und das Gefühl, bombardiert zu werden, auszuhalten. Das ist das persönliche Rüstzeug, das psychoanalytische Psychotherapeuten mitbringen müssen“ (Rustin 2012, 27).

Ich habe gezeigt, in welcher Dichte und Intensität SozialpädagogInnen in ihrem Arbeitsalltag mit primitiven Gefühlen und Ängsten des Jugendlichen konfrontiert sind und welch immense Verstehensleistung notwendig ist, um nicht (sadistisch) gegen zu agieren. In diese Sinne gelten meinem Verständnis nach o.g. (An-)Forderungen besonders auch für SozialpädagogInnen.

5.1.2 Ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz

Letztlich läuft meine Auseinandersetzung auf eine bestimmte Verbindung von Theorie und Praxis hinaus, die zu einer austarierten Nähe-Distanz-Balance führen soll, damit SozialpädagogInnen in einer entwicklungsförderlichen Haltung bleiben können. Die Schwierigkeit in diesem Zusammenhang ist es, sich einerseits vom Jugendlichen, seiner Welt und seinen Beziehungsformen berühren zu lassen (sich also auf Verstrickungen einzulassen), um diese erlebend zu verstehen ohne aber in ihnen zu verharren und mit- oder gegen zu agieren. Es geht nicht darum, „[…] sich der Verstrickungen zu entledigen, sondern darum, sie als Instrument der Erkenntnis und der professionellen Arbeit zu nutzen“ (Von Freyberg et.al. 2006, 48). Den Punkt zu finden, an dem man die Beziehung erlebt und aber noch denkfähig ist, ist allerdings innerhalb von pathologischen Beziehungsformen schwierig.
Um ein möglichst sturzfreies Austarieren der Balance zwischen Nähe und Distanz (in der pathologischen Variante zwischen Strukturlosigkeit und Rigidität) in der sozialthe-

rapeutischen Arbeit mit Adoleszenten zu schaffen, sind meinem Verständnis nach (als Folgen des geforderten Grundwissens) die folgenden Aspekte auf Seiten des/der SozialpädagogIn unerlässlich:

- das Erkennen der Gefahr der Verschmelzung (Verstrickung), in beiden möglichen Richtungen,
- das Wissen darum, dass unerkannte, ausagierte Verschmelzungen in einen destruktiven Machtkampf oder in die ebenso destruktive Strukturlosigkeit führen,
- das Einnehmen einer generativen Haltung sowie
- die Fähigkeit „Theorie zu spüren".

5.1.2.1 Über den Gefahrenpunkt der Verschmelzung

Pathologische Beziehungsmuster laden dazu ein, sich entweder zu sehr mit dem Jugendlichen oder mit der Methode/mit der Institution zu identifizieren, was zu den Gegenpolen Machtkampf und Ohnmacht führt, wenn nicht die Balance zwischen einem nahe-in-Beziehung-Treten und einer distanziert-beobachtenden Position gefunden wird. Verschmelzung oder Fusion bedeutet immer eine Verstrickung in die Pathologie und behindert damit zwangsläufig das Denken und die weitere Entwicklung aller beteiligten Personen. Es muss also die Frage in den Blick genommen werden, wie es einerseits weitgehend vermieden werden kann, ausschließlich (bedrohlich) rigide und verbietend (gegen) zu agieren oder andererseits (bedrohlich) strukturverlustig, undurchschaubar und unberechenbar zu werden.[42]

Es geht darum, genau dort hinzuschauen, wo die Gefahr besteht, dass ein unstrukturiertes Umfeld den Jugendlichen (re-)traumatisiert, oder auch, dass Strukturierung zum reinen Machtkampf entgleist und so, in ebenfalls (re-)traumatisierender Art und Weise die Macht-Ohnmacht- respektive die Angst-Gewalt-Spirale vorantreiben würde.

> „Wir können es in der Beziehung mit Jugendlichen oftmals nicht verhindern, als die Person gesehen zu werden, die überwältigend, intrusiv, missbrauchend, sadistisch quälend, bedrohlich und unheilvoll ist. […] Wichtig ist […] die Botschaft der Jugendlichen aufzunehmen und darauf in dem Sinne zu antworten, dass man wissen möchte, was mit ihnen los ist, um mit ihnen in Arbeit zu kommen, und ob und wie man ihnen eventuell helfen kann, dass man aber auch unter keinen Umständen zu jemandem werden möchte, der ihnen etwas gegen ihren Willen antut oder sie überwältigt. […] Es geht somit darum, dem jugendlichen Patienten zu vermitteln, dass er oder sie es mit verlässlichen und berechenbaren Personen zu tun hat, die weder willkürlich noch übergriffig, misshandelnd, inkonsequent oder schwach sind. Und es geht

[42] In beiden Fällen geht es um eine Form der – pathologischen – Verschmelzung, die jeweils nicht entwicklungsförderlich sein kann; im ersten Fall um die Verschmelzung mit der Institution und im zweiten Fall um die Verschmelzung mit dem Jugendlichen und seiner Form des Erlebens. Der entscheidende, entwicklungsabträgliche Aspekt der Verschmelzung ist jeweils der Verlust der Fähigkeit, ein stabiles, haltendes, lebendiges, denkendes und somit „überlebendes" Gegenüber zu sein

gleichzeitig darum, einen Raum, genauer gesagt einen kognitiven Möglichkeitsraum, zu eröffnen, in dem miteinander kommuniziert werden kann“ (Sachsse 2009, 675).

5.1.2.2 Verschmelzung mit dem Jugendlichen

Unter „Verschmelzung mit dem Jugendlichen“ verstehe ich eine hochgradige Identifikation mit dem Jugendlichen und seinen Gefühlen, die er in die SozialpädagogInnen projiziert. Diese übernehmen dann (unbewusst) entweder die Gefühle des/der ersehnten BeziehungspartnerIn oder jene des Jugendlichen. Passiert dieser Mechanismus unerkannt und unhinterfragt, so kommt es letztlich zu kontraindizierten Arrangements innerhalb der Gegenübertragung. Einer malignen Verschmelzung mit dem Jugendlichen liegen zumeist Rettungsfantasien zu Grunde. Von Freyberg et.al (2006) und Von Freyberg (2009) setzen sich in Anlehnung an Cohen (2004) mit dieser – wie sie es nennen – „goldenen Fantasie“ auseinander: In ihrer Angewiesenheit auf ein reales erwachsenes Objekt mit elterlichen Funktionen, übertragen Jugendliche, deren Eltern ihnen nicht die für die Ausbildung hinreichend guter, schützender innerer Objektbeziehungen notwendige Zuwendung und Sicherheit hatten geben können, ihre Wünsche, Fantasien und Gefühle besonders energisch auf professionelle Bezugspersonen.

> „Diese Übertragungen können zunächst durchaus positiv, sogar idealisierend im Sinne einer ‚goldenen Phantasie’ sein: so als hätten sie endlich ein gutes Objekt gefunden, das sie wahrnimmt, beschützt und verteidigt. Wenn diese ‚goldene Phantasie’ bei dem Professionellen, an den sie sich heftet, innerlich ‚ankommt’, wird sie eine entsprechend positive Gegenübertragung auslösen. Doch es gehört zur Natur dieser geteilten ‚goldenen Phantasie’, dass sie auf Dauer von der einen Seite nicht aufrecht erhalten, und von der anderen Seite nicht befriedigt werden kann. Über kurz oder lang werden Enttäuschungen unausweichlich sein und heftige negative Übertragungen lösen die ‚goldene Phantasie’ dann ab: Die ursprünglichen, enttäuschenden frühkindlichen Beziehungserfahrungen mit ihren destruktiven Potentialen breiten sich aus. Hier entstehen dann Beziehungsdynamiken mit heftigen negativen Gegenübertragungen, die durch die Professionellen selbst äußerst schwer zu ertragen und zu handhaben sind, weshalb sie in der Regel unbewusst verlaufen beziehungsweise abgewehrt werden müssen“ (Von Freyberg et.al. 2006, 32).

Die unbewusste Angst, das „böse Objekt“ zu sein und den Hass, die Aggression und die Enttäuschung nicht aushalten zu können, verstärkt die „goldene Fantasie“. Diese Fantasie des „endlich besseren Objekts“ ist naturgemäß äußerst verführerisch und hat eine hohe suggestive Kraft (vgl. Von Freyberg 2009, 37). Sie spricht die tief im Erwachsenen selbst vorhandene ‚goldene Fantasie’ direkt an, das eigene Wunschbild eines elterlichen, omnipotenten Objekts, „[…] das alles wieder gut machen kann und in dessen zugewandtem Blick das Kind sich spiegeln und dabei auch selbst als gut und potent erfahren kann“ (ebd.). Bis zu einem gewissen Grad sind derartige Wunsch-

fantasien unvermeidbar und durchaus brauchbar für das Herstellen von Übertragungen. Der entscheidende Punkt ist die Bewusstheit darüber, was hier passiert, welche Gefühle im/in der SozialpädagogIn angesprochen und aktiviert werden, denn man wird bei schwer gestörten Jugendlichen

> „[…] davon ausgehen können, dass sie auch mit ihren destruktiv wirkenden Wiederholungszwängen unbewusst immer auch einen Funken Hoffnung verbinden, reife und bessere Lösungswege entwickeln zu können. Dazu benötigen sie allerdings viel Zeit für kontinuierliche Objekterfahrungen. Und sie brauchen dazu Objekte, die bereit und fähig sind, sich auf das Übertragungsangebot der ‚goldenen Phantasie' einzulassen, ohne sich vom ‚Mythos des Neuanfangs' blenden und zur eigenen unbewussten Idealisierung verführen zu lassen; konstante Objekte, die den unvermeidlichen Niedergang der ‚goldenen Phantasie' aushalten können; die sich nicht zur Gegenreaktion: dem radikalen resignierten Rückzug manipulieren lassen, sondern bereit sind, auch eskalierende Auseinandersetzungen durchzustehen. Dazu ist es allerdings hilfreich, wenn nicht gar unerlässlich, die eigenen gefühlsmäßigen Reaktionen und ihre Folgen zu beachten und als Gegenübertragungen in den verschiedenen Aspekten reflektieren zu können" (Von Freyberg et.al. 2006, 35).

5.1.2.3 Verschmelzung mit der Methode/mit der Institution

Der andere Pol beschreibt die Verschmelzung mit der Institution/mit der Methode. Damit ist ein rigides Festhalten an Strukturen gemeint, die nicht mehr hinterfragt werden und den Blick auf die Verfasstheit des Jugendlichen bzw. auf seine momentanen Möglichkeiten verstellen. Dann wird nicht mehr zu verstehen versucht, warum sich der Jugendliche in der ihm eigenen Weise verhält, was er damit mitteilen möchte, und wie man ihm ermöglichen könnte, doch (s)einen Weg innerhalb der (zu verhandelnden) Strukturen zu finden (zumal diese in solchen Fällen nicht mehr verhandelbar sind). In solchen Fällen kommt es zu verhärteten Positionen und zwangsläufig zu einem Machtkampf, dem sich der Jugendliche entweder beugt, oder er kann in letzter Konsequenz nicht in der Institution bleiben. Damit werden aber die Schutzfunktion der Institution und die Container-Funktion der Behandelnden aufgegeben.
Nicht selten kommt es beim Niedergang der ‚goldenen Fantasie' zu einem Abgleiten in die Rigidität (wenn nicht die Resignation Raum greift). Dann werden Konflikte an den Grenzen (Regelverstöße) nicht mehr bearbeitet und in ihrer Dynamik nicht mehr verstanden. Strukturen werden vielmehr als unverhandelbare und starre Gesetze gehandhabt und Angriffe gegen sie nur noch sanktioniert/bestraft. Interventionen finden nicht mehr zwischen den beteiligten Personen statt und werden zu reinen, einseitigen „Maßnahmen". Abweichungen vom nunmehr starr vorgegebenen Procedere (Aushandlungsprozesse) durch andere Mitglieder des Behandlungsteams werden als Schwäche, Inkonsequenz und vor Allem als Angriff auf die eigene Person des/der betroffenen SozialpädagogIn erlebt und verurteilt. In der Betrachtung der interdis-

ziplinären Dynamik wird es notwendig sein, auf derartige Prozesse näher einzugehen, da sie in der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen zwangsläufig vorkommen:

> „Was diese Kinder [Jugendlichen] zu ihrem Selbstschutz […] haben entwickeln müssen, ist ein sensitives Erspüren der Schwachstellen des Objekts und dessen gefürchteter oder auch ersehnter Reaktionen; dies macht ihre Fähigkeit zu manipulieren aus. Im Interesse, ein idealisiertes gutes Objekt – und damit ihre ‚goldene Phantasie' – zu retten und zu erhalten, versuchen sie zu täuschen, zu vertuschen oder beispielsweise mit Hilfe von Spaltungsvorgängen alles bedrohlich Negative nach außen zu projizieren oder bei einer anderen Person unterzubringen. In Institutionen gelingt es ihnen dann zeitweise durchaus, Konflikte im Team genau zu erspüren und von diesem unbemerkt für ihre Spaltungsmanöver zu nutzen" (ebd., 34).

Die entscheidenden Gefühle für ein Abgleiten in die Haltung der Rigidität sind Ohnmacht, Kränkung und Vergeltungswünsche, da die Zerstörung der ‚goldenen Fantasie' als erhebliche und schmerzhafte Zurückweisung der eigenen Person sowie als Zerstörung der eigenen Wünsche nach Rettung erlebt wird.

5.1.2.4 Über den „Eiertanz zwischen Machtkampf bzw. Rigidität und Ohnmacht bzw. Strukturlosigkeit"

Letztlich muss der von mir so genannte „Eiertanz zwischen Machtkampf/Rigidität und Strukturlosigkeit/Ohnmacht" gelingen: Gleich einem Drahtseilakt und bewegt von intensiven Gefühlen, manövriert man sich zwischen den beiden Polen der Verschmelzung hindurch und kämpft gegen deren Sog. Es steht außer Zweifel, dass es immer wieder zu „Entgleisungen" in die eine oder andere Richtung kommen wird. Der springende Punkt ist, ob die unbewusste Dynamik erkannt und bearbeitet wird oder ob man in einer der destruktiven Positionen verharrt.[43]
Ich verweise in diesem Zusammenhang auf den Mechanismus der projektiven Identifizierung sowie auf die Notwendigkeit der professionellen Balance von Nähe und Distanz:

> „Die Fähigkeit des Professionellen zur Projektiven Identifikation ergibt sich aus der Offenheit und Empathie für den Prozess bei einer gleichzeitigen psychischen Distanz. Die Projektive Identifikation ermöglicht grundsätzlich eine positive und kreative Erfahrung für beide Interaktionspartner" (Stemmer-Lück 2004, 104).

Um diese positive und kreative, entwicklungsförderliche Erfahrung zu ermöglichen, bedarf es großer psychischer Anstrengungen seitens der Betreuenden und eines besonderen Wissens, womit der Bogen zur Bedeutung der Psychoanalyse für die Sozi-

[43] In einer Bearbeitung möglichen Abgleitens in die eine oder andere Richtung kann der Jugendliche die Erfahrung machen, dass Situationen vorübergehend entgleisen und hinterher gemeinsam wieder aufgelöst werden können, indem wechselseitige Erklärungen stattfinden, was warum passiert sein könnte, wer warum wie gehandelt haben könnte, was ein wesentlicher zwischenmenschlicher Lernprozess ist.

alpädagogik neuerlich zurückgespannt wäre: Crain (2005) geht davon aus, dass das durch psychoanalytische Erkenntnisse verbesserte Verständnis für schwierige Kinder und Jugendliche aber auch für das Verhalten von Sonder- und SozialpädagogInnen es ermöglicht, das zentrale Anliegen einer „dynamischen Objektivität" (Crain 2005, 31) zu entwickeln. „Dynamische Objektivität" (vgl. dazu den Begriff der „strukturierten Offenheit" bei Müller 2000, 271) meint die Fähigkeit, sich mit den PatientInnen und ihren Störungen zu identifizieren, sowie gleichzeitig auch eine „reflektierte Distanz zu gewinnen und damit wiederum ‚bei mir' zu sein" (Crain 2005, 31).

> „In der Arbeit mit erziehungsschwierigen Jugendlichen bin ich […] immer mit meiner eigenen Person konfrontiert. Ohnmacht, Angst, Wut oder Vergeltungsfantasien sind nicht auszuschließen. Dynamische Objektivität bedeutet, dass ich den Versuch mache, den anderen Menschen und mich selbst empathisch zu verstehen. Es bedeutet, dass ich zugleich eine kritische und reflektierte Distanz gewinnen muss. Meine Erfahrungen […] haben mich gelehrt, dass erfolgreiche Sozialpädagoginnen oder Sonderschullehrer gerade über diese reflexive und selbstreflexive Fähigkeit verfügen. […] ‚Dynamisch Objektivität' wird gefördert, wenn Leserinnen und Leser vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Theorien und ihrer eigenen Praxiserfahrungen in ein wissenschaftliches Modell ‚hineingehen', sich wenigstens partiell mit dem Modell und den Konsequenzen für das erzieherische Handeln identifizieren, um in einem weiteren Schritt aus dem Modell herauszutreten und eine kritische Position von außen einzunehmen. Eine der wesentlichsten Kompetenzen […] besteht darin, dass wir uns immer wieder neu einzustellen vermögen. In der Arbeit mit erziehungsschwierigen Kindern und Jugendlichen stoßen wir ab und zu an die Grenzen unseres Verstehens. […] Theorien können dazu beitragen, festgefahrene Bilder und Handlungsmuster aufzubrechen und dadurch einen neuen emotionalen und kognitiven Zugang zu finden" (ebd., 32).

Genau um einen solchen, neuen emotionalen und kognitiven Zugang geht es in der stationären sozialtherapeutischen Behandlung Jugendlicher; es geht um eine Erweiterung und Verdichtung des Verstehens und des Nachdenkens sowohl über den inneren Bezugsrahmen des Jugendlichen als auch über den eigenen und über die entstehenden (intra- und interpersonellen) Muster und Verstrickungen. Damit soll erreicht werden, dass sich SozialpädagogInnen weder überrollen lassen von der Gewaltdynamik, Angst, Hilflosigkeit und Ohmacht und in ihr versinken, noch sich zu weit davon distanzieren und sich in ihren „äußerlichen Interventionen" aus der Beziehung zum Jugendlichen herausstellen, sondern vielmehr eine lebendige, bedeutungsvolle Beziehung mit dem Jugendlichen herstellen und leben können.

Ich folge Crain, der postuliert, dass der Faktor „Beziehung" durchgehend im Zentrum der psychoanalytischen Pädagogik steht, wobei es immer um die beiden Beziehungsaspekte „Fürsorglichkeit" und „Konfrontation" zu tun ist (vgl. ebd., 207). (Der/die LeserIn sei an Leber (1988) erinnert, der diese Dualität in die Begriffe von „Halten" und „Zumuten" fasst.) Mit der Betonung dieser Dualität in der Beziehung mit verhaltensauffälligen Jugendlichen spricht Crain genau jene Momente an, die für die Anwendung

strukturierender Instrumente, so wie ich sie verstehe, zentral sind. Damit soll einerseits ermöglicht werden, dass potentielle Räume entstehen können, um eine Brücke zu schlagen zwischen der inneren und der äußeren Realität. Andererseits ist die Konfrontation, das Setzen von Grenzen

> „[…] eine Voraussetzung dafür, dass verhaltensauffällige Jugendliche besser zwischen innerer und äußerer Realität unterscheiden können, und dies ist wiederum eine Bedingung für gelingende Integration“ (ebd., 294).

Im Zusammenhang mit offener Aggression und Regelverletzungen, verstanden als Tests, denen SozialpädagogInnen laufend unterworfen werden, stellen sich die zentralen Fragen:

> „Lassen sich die Erwachsenen ‚zerstören’, indem sie in einem Übermaß nachgiebig sind, zur Seite schauen und Schwäche zeigen? Reagieren sie ihrerseits repressiv? Oder ‚überleben’ sie im Sinne Winnicotts, da sie sich weder ‚zerstören’ lassen noch mit Repression, Vergeltung und Gegengewalt reagieren“ (ebd., 323)?

Zu betonen ist allerdings der Aspekt des Unplanbaren, der eine lebendige Beziehung ausmacht. Es sind oft die sich zufällig ergebenden, ungeplanten Sequenzen und Gespräche, in denen Affektabstimmung und lebendiger, spielerischer Umgang miteinander möglich und (er-)lebbar werden. Und genau dieses „Unplanbare“, das Spielerische und situative Miteinander soll – wie gezeigt wurde – gerade in der Gewaltprävention nicht außer Acht gelassen, sondern vielmehr zum Fokus werden. Dafür muss seitens der SozialpädagogInnen die Bereitschaft vorhanden sein, sich auf das Unplanbare einzulassen, dem Jugendlichen die Zeit und den Raum zuzugestehen, seinerseits in Beziehung zu treten… und mit dem, was da kommt auch spielerisch und achtsam umzugehen *und* gleichzeitig einen exzentrischen Standpunkt einzunehmen, Momente der Verschmelzung zu erkennen und ihr nicht zu erliegen.
Es ist also notwendig – um Fusionen weitestgehend zu vermeiden bzw. um bewusst mit ihnen umzugehen – dem Jugendlichen gegenüber eine bestimmte Haltung einzunehmen, wozu auch (verbunden mit dem bisher Eingeforderten) das Einnehmen einer generativen Haltung gehört.

5.1.2.5 Die Notwendigkeit des Einnehmens einer generativen Haltung

Als wesentlichen Aspekt einer professionellen Regulation von Nähe und Distanz formuliert King (2007) die „professionelle Balance von rollenförmigen und persönlich-emotionalen Beziehungsaspekten“ (King 2007, 59), die „einer konstruktiven Bewältigung intergenerationaler Ambivalenz“ (ebd.) bedarf.
Gerade in der Arbeit mit Adoleszenten stehen Professionelle vor einer besonderen Herausforderung, da in den

> „[…] Ablösungs- und Umgestaltungsprozessen der Adoleszenz potenziell Neues entsteht, das sich an der Bruchstelle der Generationenabfolge […] entwickeln kann und sich auch an dieser Bruchstelle bewähren muss: in der Auseinandersetzung mit den generational bedeutsamen Anderen. Daher ist die Entstehung von Neuem im Bildungsprozess strukturell ambivalent – für beide Seiten des Generationenverhältnisses. Die Ambivalenz (professionell) zu bearbeiten, kann als wesentliches Moment von (pädagogischer) Generativität verstanden werden. Das Zulassen des Neuen ist – und hier geht es weniger um bestimmbare Handlungen als um eine Haltung der Reflexivität, um eine Zurückhaltung gegenüber intrusivem Agieren, Besetzen und Enteignen der adoleszenten Möglichkeitsräume seitens der je ‚erwachsenen' Generation […] – der Kern der pädagogischen Generativität – eine Anforderung, die in Hinblick auf die Schwierigkeiten nicht unterschätzt werden sollte" (ebd., 63).

Der Adoleszente ist in diesem Prozess ein „Werdender" zwischen zwei Generationen – noch angewiesen auf Erwachsene, von denen er sich ablösen muss, was eine hohe Vulnerabilität für Störungen zur Folge hat. Die Gleichzeitigkeit des Noch-Angewiesen-Seins und der psychodynamischen Aufgabe, die Erwachsenen von ihren angestammten Plätzen zu schieben und sie innerlich in Frage zu stellen ist mit Ängsten, Schuldgefühlen, Einsamkeit und Trauer verbunden.

> „Das heißt: Indem Adoleszente ihre eigene Welt erschaffen, müssen sie – zumindest phasenweise – auf die Zustimmung und Anerkennung der generational bedeutsamen Anderen verzichten: man könnte sagen: Adoleszente treten notwendigerweise – und hier werden die Gleichaltrigen besonders wichtig – im Verhältnis zu Erwachsenen in ein *Anerkennungsvakuum* […] ein" (ebd., 65).

Der Erwachsene steht in diesem Kontext vor dem Problem der Konfrontation mit seiner Vergänglichkeit und Begrenztheit, der Ablösung der eigenen Werte durch andere, neue Werte. „Indem Erwachsene adoleszente Entwicklungen befördern, befördern sie damit immer auch die Relativierung ihrer eigenen Weltsicht" (ebd., 66). Um einen adoleszenten Entwicklungsspielraum zu eröffnen und zu ermöglichen, ist es also notwendig, eine Kombination von generationaler Begleitung und Zurückhaltung, von Abgrenzung und zur-Verfügung-Stehen zu leben (vgl. ebd., 67).

> „Die […] immer wieder neu zu erringende Fähigkeit zur Anerkennung von Differenz und zum Ertragen von Ambivalenz schafft aufseiten der erziehenden Erwachsenen die Voraussetzungen dafür, den Adoleszenten genügend Freiraum zu lassen, aber auch als verlässliche Objekte der Auseinandersetzung zur Verfügung zu stehen, einen sicheren Hafen zu bieten, der den Aufbruch ermöglicht" (ebd.).

Eine große Gefahr auf Seiten der erziehenden Erwachsenen besteht darin, den adoleszenten Raum für sich selbst zu okkupieren, was meinem Verständnis nach besonders leicht passiert, wenn es sich um Erwachsene handelt, die laufend mit massiven Adoleszenzkrisen und deren Folgen konfrontiert sind. Um das auszuhalten werden häufig die eigenen adoleszenten Anteile gelebt und in Szene gesetzt – dann nehmen SozialpädagogInnen den Raum des Adoleszenten ein, indem sie besonders jugend-

lich agieren, ihre eigenen Größenfantasien unhinterfragt inszenieren und noch „viel cooler als der Jugendliche“ sind und vor Allem die Infragestellung von Werten vorwegnehmen. Es mag auch sein, dass der Jugendliche in stationärer Behandlung so schwach erlebt wird, dass ihm die adoleszente Ablösung nicht zugetraut wird. Dann wird sein Raum eingenommen und stellvertretend beispielsweise die Leitung angegriffen und in Frage gestellt.

> „Eine der zentralen Aufgaben außerschulischer Jugendarbeit besteht [jedoch] darin, adoleszente Räume gerade für benachteiligte Jugendliche überhaupt zu schaffen und zudem professionell adäquate generative Voraussetzungen für adoleszente Bildungsprozesse herzustellen“ (ebd., 68).

Der adoleszente Möglichkeitsraum braucht seinerseits Ermöglichungsbedingungen, die sehr verschieden sein können, je nach sozialer Schicht, ethischer Zugehörigkeit, Geschlecht und vor Allem auch Lebensläufen und inneren Möglichkeiten der Eltern (vgl. Müller 2011, 85).

> „Benachteiligende Bedingungen des Aufwachsens können dazu beitragen, dass das ‚Anerkennungsvakuum’ nicht als Autonomiechance, sondern als Abwertung und Alleingelassenwerden erlebt wird; umgekehrt können die subjektiven Reaktionen darauf Möglichkeitsräume zerstören“ (ebd.).

Walser (2000) bezieht sich auf die Formulierung des „geschaffenen Schöpfers“ (Walser 2000, 251). Sie weist darauf hin, dass sich die Adoleszenz als „zweite Chance“ dann am besten nutzen lässt,

> „[…] wenn es gelingt, die neu sich entwickelnde Fähigkeit, über sich selbst und andere nachzudenken, so einzusetzen und auszubauen, dass immer wieder neue Perspektiven entstehen, sich zu sich selbst und zu den anderen […] in Beziehung zu setzen“ (ebd.).

Erwachsenwerden bedeutet nicht nur, Wissen und Kompetenzen zu erwerben und Entwicklungsaufgaben zu lösen; es verlangt Jugendlichen vielmehr ab, Autor oder Autorin der eigenen Biografie zu werden,

> „[…] sich selbst (und ihr Verhältnis zur Umwelt) gleichsam neu zu erfinden. ‚Die oppositionellen, rebellierenden und resistiven Triebe, das Experimentierstadium, das Sich-selbst-testen durch Exzess – all das hat einen positiven Nutzen im Prozess der Selbstdefinierung. […] Dies erschüttert“ aber nicht nur die Stabilität von Jugendlichen, sondern fordert auch die Belastungsfähigkeit von sie begleitenden Erwachsenen […] heraus […]“ (Müller 2011, 78).

In Bezug auf die Frage, wie Erwachsene Jugendliche in diesem Prozess professionell unterstützen können und unter dem Hinweis, dass „erwachsen Werden“ bedeutet, sich einerseits mit seiner Geschichte und mit seiner Gewordenheit auseinanderzusetzen und andererseits auch, sich von der Idee zu lösen, ausschließlich Produkt der Eltern und der Verhältnisse zu sein, fasst Walser zusammen:

> „Es bedeutet, sich selbst in das Paradoxon des ‚geschaffenen Schöpfers' hineindenken und danach handeln zu können. Jugendliche in diesem Prozess professionell zu unterstützen, verlangt von Sozialpädagoginnen […] mehr als die Anhäufung von Wissen über das Klientel. Nur wenn die Professionellen selbst über ihre Geschichte und über den eigenen interaktiven Beitrag zu dem, was sich ereignet […], nachdenken, sich also selbst als ‚geschaffene Schöpfer' begreifen lernen, können sie Jugendlichen helfen, die Chance der Adoleszenz zu nutzen" (Walser 2000, 251).

5.1.2.6 Das „Spüren von Theorie" – kein Paradoxon!

Ich behaupte überdies, dass es notwendig ist, über ein theoretisches Wissen zu verfügen, das „gespürt" wird. Das klingt paradox und erfordert eine Erklärung: All das Wissen, das ich beispielsweise in der vorliegenden Arbeit zusammengetragen habe, wird mir nichts nützen, wenn ich die Begegnung mit dem Jugendlichen nicht „erlebe" und in ihr nicht bemerke, welche unbewussten Mechanismen und Dynamiken möglicher Weise gerade am Werk sind. Dafür muss ich mich auf den Jugendlichen und auf die Beziehung einlassen – ich muss mich mit ihm und seinen Gefühlen identifizieren und die Beziehung erleben, also „spüren". Dieses Geschehen kann sehr verwirrend sein; deshalb muss ich mich auch mit meinem eigenen Erleben auseinander setzen. Ich muss die Anteile des Jugendlichen (im Sinne von Vermutungen) erkennen und benennen können genauso wie meine eigenen. Ich muss meine Gedanken unter Zuhilfenahme theoretischer Konzepte geistig zusammentragen, zueinander in Beziehung setzen können und sowohl kognitiv als auch vor Allem sinnlich erleben, dass im aktuellen Moment genau jene Mechanismen ablaufen, die ich in meiner Ausbildung gelernt oder in Büchern gelesen habe, um mich nicht von ihnen überrollen lassen zu müssen und folglich unbewusst (gegen) zu agieren. In diesem Sinne sind angehende und bereits tätige SozialpädagogInnen aufgefordert, dieses angeeignete Wissen an sich heran und in sich hinein zu lassen!
Ich habe diesem Aspekt an dieser Stelle gesonderte Wichtigkeit eingeräumt, weil er von fundamentaler Bedeutung für die Arbeit mit dem Jugendliche ist und gleichzeitig eines ihrer Hauptprobleme, da die beschriebenen Mechanismen im involviert-Sein so schwer erkannt werden können und die Gefahr droht, dass sie abgewehrt werden und unbewusst bleiben. Angesichts der aktuellen Debatte über die und Aufdeckung der Zu- und Missstände in den Wiener und Niederösterreichischen Heime in der Vergangenheit (aber auch in der Gegenwart), gewinnt dieses Thema eine besondere aktuelle Brisanz. In diesem Kontext sind

- die Ausbildungsstätten aufgefordert, die Dimension des Erlebens in der Betreuung von schwierigen Kindern und Jugendlichen und die damit zwangsläufig verbundenen Gefühle und Mechanismen stärker in den Lehrplan aufzunehmen bzw. sie zum Dreh- und Angelpunkt jeglicher sozialpädagogischen Tätigkeit zu erheben,

- die Träger dazu angehalten, den Institutionen ausreichend finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, damit
- die Professionellen Arbeitsbedingungen vorfinden, die es ermöglichen, dass sie selbst ihren inneren Raum des Nachdenkens und Reflektierens aufrecht erhalten und laufend erweitern können und
- die LeiterInnen der Institutionen die Möglichkeit haben, ein ausreichendes Maß an Besprechungszeiten (Reflexionsräumen) einzurichten und in angemessenem Umfang Supervision, Intervision und Fortbildungsmöglichkeiten zu implementieren.

Nur dann kann der Blick auf den schwierigen, gestörten Alltag offen bleiben für die hinter den permanenten Störungen liegenden Bedeutungen, und nur dann kann das erworbene Wissen in der Beziehung zum Jugendlichen erlebt und in diesem Erleben sinnvoll verwendet werden.

5.1.3 Die Anerkennung der Bedeutung von scheinbar bedeutungslosen Nichtigkeiten

Die o.g. sinnvolle Verwendung von theoretischem Wissen führt notwendiger Weise auch zu der Auseinandersetzung mit dem bedeutsamen und problematischen Aspekt, dass sehr viele Alltagshandlungen und -geschehnisse unbedeutend und nichtig anmuten bzw. als solches abgetan werden. Die scheinbare Banalität dessen, was tagtäglich passiert, lässt Hintergründe vergessen und verhindert so eine tiefgreifende Auseinandersetzung.[44] Dadurch kommt es aber zu einer Abwertung des eigenen Arbeitsbereichs und Berufsstandes. Es scheint sehr schwer zu verstehen und anzunehmen zu sein, dass in der Theorie jedoch genau diese Alltagsdinge beschrieben werden. Dazu ein Beispiel:

Eine Sozialpädagogin führt eine Einzelbetreuung mit einem Kind nach einem massiven körperlichen Übergriff auf ein 14-jähriges Mädchen durch (Faustschlag ins Gesicht). Das Geschehen wird aufgearbeitet, indem das Kind, unterstützt von der Sozialpädagogin, Fragen zum Hergang, zu den Ursachen sowie auch zu weiteren Verhaltensmöglichkeiten ausarbeitet. Schließlich kommt es zur Besprechung von Möglichkeiten der Wiedergutmachung – das Kind will etwas basteln für das Mädchen. Es denkt laut darüber nach, was es selbst gut kann und gerne macht – es kommt auf die Idee, ein Auto zu basteln. Die Sozialpädagogin wirft ein, dass es – im Sinne der Wiedergutmachung für das Mädchen – zuerst einmal überlegen sollte, was das Mädchen gerne mögen könnte. Das Kind versteht erst nicht, was es jetzt tun soll, worauf die Sozialpädagogin es darauf hinweist, dass das Mädchen ein *Mädchen* und 14 Jahre alt sei, und deshalb vielleicht nicht so gerne ein Auto haben wolle. Die Sozialpädagogin

[44] Ein gutes Beispiel dafür ist, dass ich von jenen SozialpädagogInnen, die das Gewaltprojekt durchgeführt haben, laufend gefragt wurde, was ich denn darüber zu schreiben hätte – es handele sich ja doch nur um etwas „ganz Normales“, damit könne man doch keine Dissertation füllen; das könne doch gar nicht so interessant sein, zumal der Verlauf von der Vorstellung des Optimalen doch sehr abgewichen sei.

überlegt laut, was diese 14-Jährige wohl gerne haben würde. Sie spricht darüber, dass sie sich gerne frisiert und gerne Gitarre spielt. Dem Kind fällt plötzlich ein, dass es auch gerne Schokokuchen isst. Plötzlich ist eine Auswahl von drei möglichen Wiedergutmachungen (ein gebasteltes Haarband, ein Plektron oder ein selbstgemachter Kuchen) vorhanden. Das Kind entscheidet sich für das Haarband und einen kleinen Kuchen und beginnt nach der Einzelbetreuung motiviert und begleitet von der Sozialpädagogin mit der Arbeit.
Als die Sozialpädagogin dies am nächsten Tag der Abteilungsleitung berichtet, ist diese begeistert, weil das Beschriebene essentiell wichtig für die Entwicklung des Kindes sei. Die Sozialpädagogin reagiert abwehrend auf das Lob und meint, sie hätte ja nur „etwas ganz Normales" gemacht und einfach eine Wiedergutmachung mit dem Kind überlegt und durchgeführt; „das sei doch nichts Besonderes". Die Leiterin setzt ihr auseinander, dass eine Wiedergutmachung erstens wesentlich sei zur Entlastung von Schuld, dass zweitens aber auch Hilfe bei der Selbst-/Objektdifferenzierung geleistet worden wäre: Es wurde überlegt, wer das Kind (Ich) ist und was es fühlt und wer das Mädchen (Du) ist, und was es fühlen könnte. Das würde einen Raum des Denkens, der für das Kind alles Andere als selbstverständlich verfügbar sei, eröffnen und wesentlich zur Förderung der Empathiefähigkeit beitragen. Durch das stellvertretende Nachdenken durch die Sozialpädagogin sei es für das Kind möglich geworden, selbst eine Idee zu entwickeln. Die Situation hätte sich durch Verbundenheit und Getrenntheit gleichzeitig ausgezeichnet usw.
Es erfordert ein langes Gespräch und vieler Erklärungen, bis die Sozialpädagogin zu verstehen scheint, was gemeint ist und das Lob annehmen kann.

Natürlich könnte man in diesem Kontext sagen, dass es manchmal schwer fällt, Lob anzunehmen bzw. dass es ein häufig zu beobachtender, menschlicher Mechanismus ist, vordergründig Lob nicht anzunehmen, um es dann verstärkt und noch ausführlicher zu bekommen („fishing for compliments"). Ich denke jedoch, dass SozialpädagogInnen tatsächlich häufig über die Bedeutung ihres Tuns (vor Allem im positiven Sinn) zu wenig Bescheid wissen bzw. sie nicht anerkennen, was meinem Verständnis nach eben vor Allem in der scheinbaren Banalität des Tuns gründet. Doch die

> „[…] Bedeutung des Alltags ist kaum zu überschätzen. Verstehen und Handeln im Alltagsbereich sind pragmatisch orientiert, jedoch nicht – wie häufig in Vorurteilen geäußert – banal. Aus dem Zusammenleben im Alltag, den damit verknüpften sozialen Beziehungen, in denen man sich mit anderen auseinandersetzt, konstituiert sich interaktiv die Identität eines Menschen. Außerdem gewähren Ordnungsmuster und Regeln im alltäglichen Leben Sicherheit und Entlastung. Rollen regeln die Überschaubarkeit über Machtstrukturen und Zuständigkeiten im Umgang der Menschen untereinander. Die Alltäglichkeit eines Menschen ist von Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, Routinen, zusammenfassend von verschiedensten Deutungen des Alltags bestimmt" (Gahleitner 2011, 33f).

Gleichzeitig ist es für ein Verständnis der Bedeutung des Handelns – wie bereits ausgeführt – notwendig, über einen fundierten Vorrat an theoretischem Wissen zu verfügen, das in der direkten Arbeit mit der Klientel situativ „erspürt" wird. Der wertvolle Effekt der daran anschließenden bzw. parallel laufenden Denkarbeit ist, dass mit ihr

die eingeforderte psychische Distanz erreicht werden kann, die den/die Professionelle/n denkfähig hält und gleichzeitig nicht das Erleben der Beziehung behindert. In diesem Sinne kommt hier die besondere Verwendung des Begriffs des Denkens, die im Theorieteil ausgeführt wurde, zum Tragen: „…Denken als menschliche Verbindung um sich und eine andere Person besser zu verstehen."

Und ich erinnere an dieser Stelle auch an mein zentrales Anliegen, nämlich die unbewusste Dynamik scheinbar banalen sozialpädagogischen Alltagsgeschehens vor einem theoretischen Hintergrund ein Stück weit verstehbarer zu machen, was die Basis abgeben soll für die Aufrechterhaltung der (Be-)Handlungsfähigkeit – auch in kaum zu durchschauenden Konstellationen und ausweglos erscheinenden Situationen. Dabei wird der

> „[…] fachkompetente Umgang mit multidimensionalen Belastungen, Störungen und Hindernissen […] zum Dreh- und Angelpunkt der tagtäglichen Arbeit, nicht nur im Setting begleitender Therapieangebote, sondern auch inmitten des Alltagsgeschehens" (ebd., 30).

5.1.4 „Entweder *und* Oder" – Das Ertragen und die Integration von Ambivalenzen und Paradoxien

Konstellationen sind kaum zu durchschauen und Situationen nicht mehr zu verstehen, weil Gegensätzliches von einem gefordert wird („Halte mich!" vs. „Lass mich in Ruhe!"), weil man selbst ambivalent erlebt wird (man wird geliebt und gehasst gleichzeitig bzw. in einem abrupten Wechsel), weil man selbst gegensätzliche Gefühle hegt (man will den Jugendlichen beschützen und begleiten, und man will ihn im nächsten Moment aus der Institution hinauswerfen) und weil man selbst scheinbar Gegensätzliches verkörpern muss, das in einer Person zusammenkommen und nebeneinander bestehen können soll (Integration) („Setze klare Grenzen und führe eine verstehende Beziehung, die sich durch das Eröffnen von Reflexions- und Schonräumen auszeichnet!"). Dadurch entstehen Unsicherheiten, Verwirrungen und ein Wechselbad der Gefühle, das auszuhalten und zu integrieren ist, will man arbeitsfähig bleiben. Meinem Verständnis nach ist das Ertragen von Ambivalenzen und Paradoxien (als fundamentaler Aspekt der Nähe-Distanz-Balance) einer der Knackpunkte, die entscheiden, ob die Arbeit mit der beschriebenen Klientel über einen längeren Zeitraum hinweg geleistet werden bzw. gelingen kann.

Was ist dafür auf Seiten der SozialpädagogInnen notwendig an inneren, strukturellen Fähigkeiten? Ausgehend vom laufenden „Eiertanz zwischen Rigidität/Machtkampf und Strukturlosigkeit/Ohnmacht" und im Ringen um die treffenden Benennungen dessen, was ich hier meine, entwickelten sich unterschiedliche Gedanken, die sich allesamt um die folgende Formulierung rankten: „Es braucht eine immense Festigkeit in der Elastizität und umgekehrt." Zum Einen zeichnet eine/n „gute/n SozialpädagogIn" aus,

dass er/sie möglichst klare Grenzen setzen und für deren Einhaltung sorgen kann. Es geht also um ein hohes Maß an Klarheit und Struktur, was – wie gezeigt werden konnte – eine wichtige haltende und sicherheitsspendende Funktion in der Beziehung zum Jugendlichen ist. Zum Anderen verliert genau diese Struktur ihre hilfreiche Funktion, wenn eisern an ihr festgehalten wird und keine Verhandlungsbereitschaft mehr vorhanden ist.

Es braucht also eine Festigkeit in der grundlegend notwendigen Elastizität und umgekehrt; es bedarf einer Haltung, die sich durch stete innere Beweglichkeit und gleichzeitig ruhende Sicherheit auszeichnet. Das bedeutet es muss ertragen werden, dass Sicherheiten laufend verschoben werden und permanent eine innere Bewegung stattfindet. Das ist eine Dynamik, die einerseits notwendig und hilfreich ist, um sich auf das Gegenüber einlassen zu können, es in seiner Unsicherheit und Vulnerabilität, mit seinem Hass, seiner Angst u. Dgl. zu verstehen, die aber andererseits auch die große Gefahr birgt, selbst auseinanderzufallen und die Hilfsmechanismen zu verlieren, die einen psychisch zusammenhalten.

Rauchfleisch (2008) beschreibt Ähnliches für die Therapie straffälliger Menschen, wenn er die Notwendigkeit betont, sich auf die chaotische innere Situation der KlientInnen einzulassen, aber nicht darin zu versinken bzw. sich nicht von ihr im therapeutischen Handeln blockieren zu lassen (vgl. Rauchfleisch 2008, 108). Das Eintauchen ist jedoch notwendig, um die Situation des/der KlientIn zu erfassen:

> „Taucht in den Betreuenden nun das Gefühl auf, sie seien völlig verwirrt, sie verstünden sich selbst nicht mehr, so stellt dieses Erleben im Grund ein getreues Abbild der innerseelischen Situation ihrer […] Klienten dar. Die Betreuenden nehmen hier durch den intensiven Gefühlsaustausch […] etwas von deren Orientierungslosigkeit und Gefühlschaos wahr und erleben bei sich die Hilflosigkeit und Verwirrtheit […]. Unter diesem Gesichtspunkt ist ein derartiges Gefühl, sich selbst nicht mehr zu verstehen, zwar sehr unangenehm und belastend. Es stellt aber insofern ein wichtiges Kommunikationsmittel dar, als der Begleiter eine Gefühlsdimension des Klienten wahrnimmt, über welche dieser im Gespräch nie Auskunft geben könnte“ (ebd.).

Daraus schließt Rauchfleisch, dass beim Vorgehen der Professionellen auf der einen Seite große Flexibilität und Spontaneität und auf der anderen Seite ein klares Betreuungskonzept und eindeutige Grenzsetzungen notwendig sind (vgl. ebd.).

Müller (2000) betont die Aufgabe, Paradoxien bewältigen zu können in Bezug auf die Jugendarbeit. Er postuliert Jugendarbeit als Verhandlungspraxis und bezieht sich auf die Nähe-Distanz-Balance bzw. auf die Generativität, wenn er schreibt:

> „Das weitere Problem dieser Verhandlungspraxis ist, dass es […] um Kompromisse unter Ungleichen geht. Jugendarbeiter, die verhandeln, als wären sie Kumpel […] wirken bei diesem zumeist läppisch. Sie müssen vielmehr verhandlungsfähige Erwachsene sein, die zwar eine gewisse ‚Sympathie mit der Unreife’ haben, […] die aber selbst nicht unreif sind und auch nicht so tun“ (Müller 2000, 275).

Ein wesentlicher Aspekt ist hier die „Sympathie mit der Unreife“, den ich – bezogen auf die Arbeit an der STA-Jugend – umformuliere in „Sympathie mit der Störung“. Nur mit dieser Sympathie kann die Lust an der Bewältigung schwieriger und belastender Beziehungsprozesse erhalten werden; und diese Beziehungsprozesse können nur dann kreativ gestaltet werden, wenn neben aller Anstrengung und Belastung auch lustvolles Erleben stattfindet. Nur unter diesen Voraussetzungen kann der Blick offen bleiben für destruktive Beziehungsprozesse und deren Bewältigungsmöglichkeiten, denn die Arbeit mit dem Jugendlichen ist ein verwirrendes Handlungsfeld

> „[…] weil es oft mit ‚Beziehungsfallen’ gespickt ist: Egal wie man’s macht, man landet in der Sackgasse: Wer sich auf Vereinbarungen mit schwierigen Jugendlichen verlässt, ist der Dumme – und wer ihnen misstraut und nicht mehr glaubt, genau so; wer um zumutbare Arbeitsbedingungen verhandelt, wird vorgeführt – und wer es gar nicht mehr versucht erst recht. Wer hier zielorientiert handeln will, muss sich daran gewöhnen, dass er oder sie es mit der Aufgabe zu tun bekommt, Paradoxien zu bewältigen […], also etwas zu tun, was logisch nicht geht, sondern nur praktisch. In der Jugendarbeit heißt das z.B.:
> - Glaubwürdig die Autorität eines Erwachsenen zu verkörpern, an der sich Jugendliche orientieren oder auch reiben können – und doch ‚andere Erwachsene’, Erwachsene ‚zum Anfassen’ zu sein, wie sie gerade die Jugendlichen, die in der Jugendarbeit auflaufen, heute zumeist entbehren müssen
> - ‚Offenheit und Halt’ […] gleichzeitig anbieten zu sollen
> - dabei zu akzeptieren, dass JugendarbeiterInnen unvermeidlich zu Projektionsflächen der aggressiven oder idealisierenden Phantasien Jugendlicher werden und doch eine Partnerschaft jenseits der Projektionen anzubieten.
> - Jugendliche Intoleranz zu ertragen und doch glaubwürdig die Regeln einer Einrichtung zu vertreten in der es erlaubt sein muss ‚ohne Angst verschieden zu sein’ […]
> - Verantwortung für Jugendliche zu übernehmen aber so, dass es ihre Entscheidungsfähigkeit respektiert und erweitert, nicht wegnimmt
> - Jugendliche und ihre Probleme zu verstehen – und doch zu akzeptieren, dass alles, was ich über mein Gegenüber weiß, von diesem auch als bedrohlich empfunden werden kann
> - Stagnation aushalten zu können, abwarten zu müssen, nicht zu verstehen, sich im Kreis drehen und doch in der Lage sein, die eine Gelegenheit nicht zu verpassen, die plötzliche Krise zu meistern“ (ebd., 275f).

Im Außen geht es immer um die Dualität, einerseits sich auf die institutionellen Gegebenheiten, Strukturen und Regeln vorbehaltlos einzulassen und einen Standpunkt in deren Sinne einzunehmen und andererseits gleichzeitig zu wissen, dass Alltag

> „[…] nur gelingen kann, ‚wenn er auch offen ist für Erfahrungs-, Handlungs- und Denkzugänge, die seiner Struktur zuwider laufen’ […], wenn er ‚durch Handeln, Phantasie, Theorie und Wissenschaft kritisch aufgehoben’ […] wird“ (ebd., 276f).

Im Innen müssen dafür Voraussetzungen gegeben sein, die ich zusammenfassend als grundlegend für eine entwicklungsförderliche und beziehungsbereichernde Arbeit festhalte:[45]

- Diese Arbeit erfordert eine große innere Klarheit und eine gefestigte Struktur, die konsequentes Handeln ermöglicht *und* ein hohes Maß an Offenheit sowie eine hohe Bereitschaft, Unklarheiten auszuhalten.
- Entscheidungen müssen sicher und klar getroffen werden *und* gleichzeitig auch verhandelbar bleiben. Das meine ich, wenn ich sage, es erfordert
- psychische Festigkeit *und* psychische Elastizität gleichzeitig.
- Diese Arbeit braucht also einen klaren Plan, der konsequent verfolgt wird *und* eine stete Beweglichkeit, um unmittelbar auf Ungeplantes reagieren zu können. Um dabei dem Jugendlichen als fühlendes Wesen gegenüber zu stehen und dennoch besonnen zu handeln, muss die Fähigkeit vorhanden sein
- eines Oszillierens zwischen erhöhter Aufmerksamkeit (in gewisser Weise Aufgeregtheit) *und* Gelassenheit.

Da es grundlegend ist, die psychische Verfassung des Jugendlichen und ihre Manifestationen umfassend und möglichst sicher einzuschätzen und zu verstehen, bedarf es der

- Fähigkeit, Nähe herzustellen *und* der Fähigkeit, Distanz zu wahren, wobei die Herstellung von Nähe unter Anderem durch die o.g. „Sympathie mit der Störung“ gelingen kann. Daher ist es notwendig,
- ein sicheres Wissen um die eigenen Fähigkeiten zu haben *und* eine gute Verbindung mit den eigenen „Schattenseiten“, damit die psychischen Bewegungen des Jugendlichen weitestgehend nachvollzogen werden können bzw. damit sie nicht abgewehrt und bekämpft werden müssen.
- Auf den Punkt gebracht bedeutet das, dass es einer reifen, hochstrukturierten und hochgradig reflexionsfähigen Persönlichkeit bedarf *und* eines (Wiederer-)Kennens von pathologischen Fühl-, Denk- und Handlungsmustern an sich selbst, um diese auch an Anderen wahrnehmen und ihre Bedeutung annähernd verstehen zu können.
- Nicht zuletzt sei noch das Problem der Hoffnung angeschnitten: Es gilt nämlich, den Jugendlichen und seine Situation realistisch einzuschätzen, was nicht selten ein Anlass zur Verzweiflung und/oder Resignation sein kann *und* gleichzeitig die

[45] Auffällig ist es, dass dabei immer zwei gegensätzlich erscheinende Pole betont werden, die gleichermaßen im Denken, Fühlen, Wollen und Handeln des/der SozialpädagogIn verfügbar und lebbar sein müssen. Das heißt dass also ein möglichst reicher innerer Raum in ihm/ihr selbst vorhanden sein sollte, der dem Jugendlichen zur Verfügung gestellt werden kann. Ursprünglich habe ich diese Auflistung als Gegensätze mittels der koordinierenden Konjunktion „versus“ formuliert, letztlich aber verwende ich das „Und“, da es im Grunde um die gelingende Integration der Pole geht.

Hoffnung darauf nicht zu verlieren, gemeinsam mit dem Jugendlichen eine realistische und anstrebenswerte Zukunftsperspektive zu entwickeln.

Letztgenannter Punkt beschreibt eine paradoxe Situation, die manchmal besonders schwer ertragen und aufrecht erhalten werden kann, die aber ausschlaggebend ist:

> „Und doch steht und fällt die Therapie und Betreuung damit, ob es uns gelingt, Vertreter einer Hoffnung zu sein, welche die Klienten selbst oft längst verloren haben. Worauf es ankommt, ist, eine paradoxe Situation auszuhalten: Wir müssen, wenn wir realistisch sind, zugeben, dass eigentlich kein Grund für Hoffnung besteht und wir nirgends einen Anhaltspunkt dafür sehen, dass sich etwas im Leben und Erleben der Klientinnen und Klienten ändern könnte. Zugleich müssen wir dennoch die Zuversicht in uns bewahren und dem Klienten vermitteln, dass sich irgendwo ein Weg für ihn auftun wird und wir gemeinsam Entwicklungsmöglichkeiten in ihm entdecken werden, von deren Existenz er zumeist nichts spürt und die wir allenfalls erahnen können“ (Rauchfleisch 2008, 117).

5.1.5 Humor: Abwehr, Brücke und Spielraum (unter der Voraussetzung einer achtsamen Verwendung)

In der stationären (nach-)psychiatrischen Behandlung von Jugendlichen sehen wir uns laufend mit Situationen konfrontiert, die sich von der Welt des Gewohnten unterscheiden, die paradox anmuten und der Tragik nicht entbehren. Es entsteht die Gefahr, dass wir daran verzweifeln und die Hoffnung auf Veränderung verlieren. Der Schwäche und dem Unzulänglichen mit einem liebevollen, lebensbejahenden Verständnis zu begegnen und nicht an ihnen zu verzweifeln, erfordert meinem Verständnis nach einen ausgeprägten Sinn für Humor (der wiederum eine Grundlage für die notwendige „Sympathie mit der Störung“ darstellt).

Der Begriff des Humors umfasst ein Bündel von komplexen Verhaltensweisen. Diese umfassen das

> „[…] Verstehen von Witzen […], aber auch zu wissen, wem man welchen Witz erzählen kann, genauso wie die Fähigkeit, spielerisch zu sein, Blödsinn und Komik zu mögen, über sich selbst lachen zu können, andere zum Lachen zu bringen, mit witzigen oder komischen Bemerkungen soziale Situationen zu regulieren und auch widrigen Umständen mit einer heiteren Gelassenheit zu begegnen“ (Wild 2012).

Was hier besonders interessiert, ist auf der einen Seite die Fähigkeit zur heiteren Gelassenheit angesichts von widrigen Umständen (im Sinne der Abwehr) und auf der anderen Seite die Fähigkeiten, spielerisch zu sein sowie soziale Situationen zu regulieren (im Sinne eines besonderes Raums, der gemeinsam mit dem Jugendlichen hergestellt wird).

Schon Freud hielt den Humor (in Abgrenzung von Witz und Komik) für einen reifen Abwehrmechanismus:

> „Der Humor hat nicht nur etwas Befreiendes wie der Witz und die Komik, sondern auch etwas Großartiges und Erhebendes […]. Das Großartige liegt offenbar im Triumph des Narzißmus, in der siegreich behaupteten Unverletzlichkeit des Ich“ (Freud 1972, 385).

Mit Hilfe von Humor und Witz können Hemmungen überwunden und peinliche Affekte auf lustvolle Art abgeführt und Unlust abgewehrt werden (vgl. Shaked 2012, 110). Der Humor „[…] will sagen: Sieh’ her, das ist nun die Welt, die so gefährlich aussieht. Ein Kinderspiel, gerade gut, einen Scherz drüber zu machen“ (Freud 1927, 389). In diesem Sinne dient Humor besonders auch der Abwehr von Angst, die hinsichtlich widriger und aussichtsloser Umstände entsteht – er schafft eine Distanz zum Verstörenden. Das kann sehr hilfreich sein, um den häufig hoffnungslos erscheinenden Problemzusammenhängen mit (in gewisser Weise trotzender) Energie und möglicher Weise mit anderen, neuen Sichtweisen zu begegnen, wenn gleichzeitig aber nicht die Realität verleugnet wird. Kast definiert „einen Sinn für Humor zu haben“ als die „[…] Fähigkeit, etwas auch als komisch wahrnehmen zu können. Es geht dabei um das Wahrnehmen und das Tolerieren von Widersprüchlichkeit“ (Kast 2012, 100).

> „Das Komische ereignet sich, zeigt – überraschend und plötzlich – eine eigene Welt, die sich von der Welt des Gewohnten unterscheidet: Überraschend wird etwas aus einem ganz anderen Blickwinkel gesehen, schräg, im Widerspruch zum Gewöhnlichen, formt sich eine Sichtweise, die wir so noch nicht gehabt haben. Diese Inkongruenz nehmen wir plötzlich wahr, Ernstes, Wichtiges, vielleicht sogar Erhabenes und Lächerliches treffen aufeinander, und wir reagieren: Das Komische erregt unfreiwillig Heiterkeit, wir lachen, wir lächeln, wir sind entspannt. […]
> Weil das Komische sich angesichts des Widersprüchlichen ereignet, kann es auch leicht ins Tragische kippen.
> Humor sehe ich als die Fähigkeit, das Komische wahrzunehmen. Humor ist eine subjektive Wahrnehmungsfähigkeit, die es ermöglicht, etwas wahrzunehmen, das in einer oft bedrängenden Situation wie ein Licht aus einer ‚anderen Welt’ auf die ‚gegenwärtige Welt’ ist, das etwas Zentrales beleuchtet, sodass sich die Sicht auf das Alltägliche schlagartig verändern kann. Humor ist eine potentiell kreative Einstellung zum Leben – eine Einstellung, die das Leben liebt, trotz allem, was schwierig ist. Auch wenn wir lachen, kann es trotzdem um Ernstes gehen. Der Humor kann bei aller Heiterkeit seinen eigenen Ernst haben und ist dann meistens verbunden mit einer wichtigen Einsicht“ (ebd., 99f).

In der Begegnung mit dem Jugendlichen stehen meinem Verständnis nach das Spielerische und die Regulierung von sozialen Situationen im Mittelpunkt. Hier ist allerdings größte Vorsicht geboten, denn das Verstehen vieler Witze setzt die Fähigkeit zur Mentalisierung voraus (vgl. Wild 2012, 36). Eine Überforderung durch nicht verstandene Witze führt „[…] schnell zu einer Kränkung des […] labilen Selbstwertes“ (Lempp 2012, 86). Gleichzeitig können humorvolle Gedanken und Interventionen (bei achtsamer Verwendung!) „[…] auch ein Fenster der Möglichkeiten, einen inneren Raum des Ausprobierens“ (Wild 2012a, 54) öffnen. Sie bieten die Option, das Geäu-

ßerte zu relativieren und unter einem anderen Blickwinkel zu sehen und Widersprüchliches zu integrieren.
Gelingt dies gemeinsam mit dem Jugendlichen, so kann auf diesem Weg (ähnlich wie beim Spiel) ein gemeinsamer Raum des Denkens hergestellt werden. Lachmann beschreibt den Humor als „soziales Schmiermittel“, sofern er angemessen, besonnen und sparsam eingesetzt wird:

> „Auf humorvolle Weise können wir Angst überlisten, Zweifel anmelden oder auf Provokationen reagieren, denen nicht anders beizukommen wäre. Ob der Patient und die Behandlung davon profitieren, lässt sich nur von Fall zu Fall beurteilen. Vor allem aber können wir durch Humor und Spontaneität ein kaum zu übertreffendes Maß an Nähe und Intimität herstellen“ (Lachmann 2010, 126).

Als ich mich beispielsweise von Paul verabschiede, sage ich zu ihm, dass ich ihn vermissen werde, besonders seine besondere Art mich zu begrüßen („Scheiße“ sagen und weglaufen). Darüber müssen wir gemeinsam lachen. Paul versteht das Komische an dieser Situation, denn eigentlich wäre es – oberflächlich betrachtet – logischer, wenn ich ihn verärgert auf sein Begrüßungsritual und mit einem Hinweis, dass er das ändern solle, ansprechen würde. Das Komische daran ist der Widerspruch, und das Verbindende könnte die Tatsache sein, dass ich seine Botschaft verstanden habe (dass er mich eigentlich mag) und die Unstimmigkeit akzeptiere. Diese kleine Sequenz ist meinem Eindruck nach befreiend, lustig und lustvoll für uns beide. Ich habe sie als einen kurzen Moment des entspannten Einverständnisses mit diesem Jugendlichen in Erinnerung. Vielleicht kann dieser Moment auch als „Begegnungsmoment“ (Kast 2012, 105f) verstanden werden, wie es Kast für die Psychotherapie beschreibt, als ein Moment, in dem man spürt,

> „[…] dass das bestehende intersubjektive Feld durch eine emotionale Erfahrung oder auch durch eine Handlung, die therapeutisch nicht unbedingt vorgesehen ist, sich verwandelt, weil man sich unmittelbar emotional ‚getroffen’ hat, sich in einer Art nah war, wie sonst nicht. Vieles an der Handhabung von Übertragung – Gegenübertragung fällt in diese Kategorie, aber auch Situationen, in denen Analysand und Analytiker sich im Humor treffen. Da sind dann für einen Moment alle anderen Gefühle ausgeblendet – es ist ein Moment der Freiheit und der Heiterkeit“ (ebd., 106).

Gerade im zwischenmenschlichen Alltag brauchen wir solche Momente der Spontaneität und Kreativität; einerseits um Situationen zu entschärfen und andererseits um Möglichkeiten eines zugewandten, spielerischen Umgangs miteinander zu finden. Als Paul beispielsweise zu SP1 sagt, dass er Wichtigeres zu tun hätte, als mit ihr mitzugehen – nämlich ein „Gespräch mit der Straße“, könnte sie auf die Provokation einsteigen und gekränkt-ärgerlich reagieren. Das würde in meiner Vorstellung die Situation verhärten und zu fruchtlosen Diskussionen führen. SP1 wählt einen anderen Weg indem sie (grinsend und damit offensichtlich den Witz anerkennend) sagt: „Aha, du musst also noch g’schwind die SP1 verarschen, bevor du mitkommen kannst.“ Dar-

aufhin muss Paul lachen; er entspannt sich und kann von weiteren Kränkungen absehen. Interessant ist, dass die Sozialpädagogin die Situation aus einer Außenperspektive betrachtet, was daran zu erkennen ist, dass sie von sich selbst in der dritten Person spricht. Möglicher Weise hilft ihr das, nicht auf die Kränkung/Abwertung einzusteigen und einen Weg zu finden, wieder eine Verbindung mit Paul herzustellen. Sie reagiert selbstironisch; ihre Reaktion ist nicht gegen den Jugendlichen gerichtet.
In diesem Sinne denke ich, dass Humor eine wichtige Brücke zum Jugendlichen sein kann, sofern darauf geachtet wird, dass der Jugendliche die Komik der Situation verstehen kann und seine Schamgrenzen nicht überschritten werden. Vorsicht ist aber auch in der Hinsicht geboten, dass es trotzdem weiterhin gilt, Grenzen aufrecht zu erhalten und ernste Situationen nicht zu verleugnen. Gelingt dies, so kann der gemeinsame Witz, das gemeinsame Lachen einen erweiterten Spielraum darstellen, in dem man sich selbst und auch wechselseitig aus einer anderen Perspektive und in einer besonderen Form der Verbundenheit betrachten kann.

Eine große Gefahr in diesem Kontext besteht darin, dass angesichts der widrigen Umstände die Erschöpfung und die Verbitterung überhand nehmen und in Folge verbindender, stärkender Humor in aggressiven, entwertenden Humor übergeht bzw. umschlägt und nur noch Sarkasmus und Ironie übrigbleiben. Achtsamer Humor kann nur dann gelingen und erhalten werden, wenn wir uns der grundsätzlichen Tragik der Situation des Jugendlichen bewusst sind und seine Angriffe umdeuten können.
…und angreifen wird er uns immer wieder, schon allein deshalb, weil wir bei allem Wohlwollen unsererseits von vorne herein eine Kränkung für ihn sind – und das schon allein durch die Tatsache, dass er unserer Hilfe und Unterstützung bedarf.

5.1.6 Es aushalten, im Grunde eine dauernde Kränkung zu sein

Personen, die mit Adoleszenten – insbesondere mit Adoleszenten in schwierigen Lebenslagen – arbeiten, sind immer und von vorne herein auch eine grundsätzliche Kränkung, nämlich

> „[…] insofern, als die Beziehungsangebote bewusst oder unbewusst unter dem Vorzeichen stehen, Abhängigkeit von ‚anderen' Repräsentanten elterlicher Autorität in dem Moment akzeptieren zu sollen, in dem Ablösung von Elternbildern an der Tagesordnung stehen" (Müller 2000a, 128).

Was die Kränkung im Kontext der stationären Unterbringung und Behandlung besonders groß macht, ist der Umstand, dass der Jugendliche auf dieses Fremdangebot angewiesen ist, das ihm noch dazu vor Augen führt, was er in seiner Herkunftsfamilie nicht oder unzureichend bekommen hat. Seine Eltern konnten ihm nicht die für die Ausbildung hinreichend guter, schützender Objektbeziehungen notwendige Sicherheit

und Zuwendung geben. Das verführt im institutionellen Kontext zu der schon beschriebenen „goldenen Fantasie“ – zu der unbewussten Fantasie des Jugendlichen, nun endlich das bessere Objekt zu finden und zu der Fantasie der Betreuenden, die besseren Objekte/Eltern zu sein. Derartige Fantasien greifen jedoch die realen Eltern massiv an, entwerten und vernichten sie, was der Jugendliche abwehren muss im Sinne des Schutzes der (häufig dennoch idealisierten) realen Eltern sowie auch zu seinem eigenen Schutz, denn seine Eltern werden immer seine Eltern und damit die primären Liebesobjekte bleiben. Jedes neue „bessere“ Objekt in der Institution,

> „[…] und sei es noch so dringend ersehnt, erhält für das Kind oder den Jugendlichen immer eine schwarze Seite: die ausgesprochene oder unausgesprochene vernichtende Kritik und Verurteilung seiner realen unzureichenden Eltern. Und diese von der ‚goldenen Phantasie’ aktivierte Entwertung geht von beiden Seiten aus, vom Selbst des […] Jugendlichen und vom Selbst des neuen ‚besseren’ Objekts. […] auch die ‚schlechtesten’, misshandelnden Eltern sind und bleiben immer zugleich die primären Liebesobjekte. Ihre radikale Infragestellung, Verachtung oder gar Vernichtung bedroht deshalb im Kern auch das Selbst und kommt dessen drohender Vernichtung gleich“ (Von Freyberg et.al. 2006, 34f).

In diesem Sinne müssen sich emotional unterversorgte Kinder zwangsläufig unbewusst von ihrer eigenen „goldenen Fantasie“ bedroht fühlen. Deshalb ist es notwendig, dass seitens der Professionellen Abstand genommen wird von der Rettungsfantasie, die immer eine Abwertung der realen Eltern inkludiert. Vielmehr müssen die Tatsachen der Kränkung durch die eigene Person und der weiterhin bestehenden Elternschaft durch die realen Eltern anerkannt und angenommen sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern – so schwierig sich diese auch gestalten mag – gesucht werden.

> „Und nur, wenn es gelingt, dass die Eltern nicht alles in allem als Versager und als die Schuldigen dastehen, sondern in ihrer wichtigen, bei allen Widrigkeiten im Grundsatz positiven Bedeutung für das Kind und sein psychisches Überleben anerkannt bleiben können, wird es überhaupt eine Chance haben, innerliche Verbindungen herzustellen und an – möglicherweise noch so geringe – gute Erfahrungen von früher anknüpfen und diese verstärken können. Dies zu leisten, stellt harte Anforderungen an die emotionale Beweglichkeit und die Reflexionsbereitschaft von Professionellen. Denn es verlangt, sich von einem verheißungsvollen und deshalb gerade in schwierigen Fällen mit unerträglichen Kindern und Jugendlichen rettenden Mechanismus immer wieder distanzieren zu können, der besagt: Du bist zwar ein unerträgliches Kind, aber du kannst ja nichts dafür, denn du bist nur deshalb so unerträglich, weil deine realen Eltern so schlecht waren und sind“ (ebd., 35).

Wenn die Elternschaft durch die realen Eltern anerkannt wird, das heißt wenn die Eltern seitens der Professionellen nicht abgewertet und vernichtet werden, dann werden auch die Reaktionen des Jugendlichen auf die unvermeidliche, grundsätzliche Kränkung durch die Notwendigkeit der Unterstützung und Fremdbetreuung weniger vernichtend sein. Nichts desto Trotz wird sie ihn aber immer wieder dazu bringen, die

Behandlung, den Rahmen, die Teammitglieder und da besonders die SozialpädagogInnen (weil ihre Funktion der Betreuung im Alltag am Deutlichsten jener von Eltern ähnelt) anzugreifen und abzuwerten. Ein konstruktiver Umgang mit derartigen Angriffen (im Sinne von sich nicht vernichten lassen und eine verstehende und dennoch konfrontierende, entwicklungsförderliche und professionelle Haltung zu wahren), setzt wiederum ein Erkennen ihrer (unbewussten) Ursachen und Bedeutungen voraus, welches vom Verstehen-Wollen von vorerst nicht verstehbarem und abzulehnendem Verhalten getragen wird.

5.1.7 „Sympathie mit der Störung“: Die (wohlwollende) Verbindung mit den eigenen „Schattenseiten“

„Zu überleben“ bzw. „sich nicht vernichten zu lassen“ heißt – wie an anderen Stellen bereits betont – zweierlei: Einerseits heißt es, nicht in die (selbst-)zerstörerische Kränkung zu geraten, an ihr zu verzweifeln und sich vom Jugendlichen zurückzuziehen, und andererseits heißt es auch, nicht insofern als BeziehungspartnerIn verloren zu gehen, als man blindwütend und ebenso vernichtend-destruktiv gegen agiert. Zweitgenannter Aspekt ist besonders relevant, berührt der Jugendliche mit seiner Destruktivität und seinen Ängsten doch unsere eigenen (unbewussten) destruktiven Impulse, Fantasien und Ängste. Dessen müssen wir uns bewusst sein!
Ich nehme deshalb des Weiteren eine gute und bewusste Verbindung mit den eigenen destruktiven (und adoleszenten) Anteilen als zentral an und nenne diese Anteile hier die „eigenen Schattenseiten“, weil sie oft nicht leicht zu ertragen sind und deshalb abgewehrt werden, um dem Anspruch, ein reifer, erwachsener Mensch zu sein, gerecht zu werden. Ich gehe davon aus, dass es aber dringend notwendig ist, sich dieser Anteile bewusst zu werden – um ein möglichst großes Bewusstsein über den eigenen psychischen Besitz zu haben und eine entwicklungsförderliche Beziehung auf der Basis der hier geforderten psychischen Fähigkeiten, die eine Analyse der Gegenübertragung erlauben, anbieten zu können. In diesem Zusammenhang zitiere ich Windaus (2009), der ebendiese Notwendigkeit für die Jugendlichen-Psychotherapie beschreibt:

> „Einen wichtigen Komplex bei der Analyse der Gegenübertragung stellt das Verhältnis des Jugendlichen-Psychotherapeuten zu seiner eigenen Jugendzeit dar. Unaufgelöste Identifizierungen sind in der Arbeit mit Jugendlichen besonders kontraproduktiv. Unvollständig bewältigte Ablösungsprozesse hindern daran, eine angemessene, grenzsetzende Haltung einzunehmen“ (Windaus 2009, 236f).

Es zeigt sich also, dass die Verschmelzung mit dem Jugendlichen mit dem Verhältnis zur eigenen Jugendzeit, mit eigenen unvollständig bewältigten Ablösungsprozessen zusammenhängt.

Warum aber betone ich die Notwendigkeit der *wohlwollenden* Verbindung mit den eigenen *„Schattenseiten“* so explizit? In meinem Verständnis ist es von essentieller Bedeutung, aus welcher Motivation heraus Grenzen gesetzt werden, und ich halte die Forderung nach dieser Verbindung insofern für bedeutsam, als andernfalls – je nach persönlicher Ausgangslage und Persönlichkeitsstruktur – seitens der Erwachsenen entweder Adoleszenz (nachträglich) konsumiert wird (Okkupation des adoleszenten Möglichkeitsraums) oder aber im Außen bekämpft:

> „Die aufgrund der eigenen Abwehr misslingende Einfühlung verführt […] dazu – zusätzlich zur unbewußten Inszenierungstendenz des Klienten – unreflektiert die angebotene konflikthafte Szene zu komplettieren. Die Abwehr des Pädagogen schlägt damit ‚zwei Fliegen mit einer Klappe’; einerseits unterstützt er beim Klienten z.B. den Durchbruch narzisstischer Wut, d.h. er missbraucht ihn stellvertretend für das Agieren etwa der eigenen archaischen Rachebedürfnisse, andererseits kann er seine eigenen antisozialen Tendenzen beim Klienten bekämpfen. Und je intensiver er diese beim anderen bekämpft, desto eher bleibt er scheinbar frei davon. Damit stellen sich aber die infantilen traumatisierenden Bedingungen, unter denen die ‚Verwahrlosung’ des Klienten zustande kam, erneut wieder her. Der Wiederholungszwang wird nicht unterbrochen, sondern verfestigt. Korrigierende Erfahrungen können unter diesen Voraussetzungen nicht ermöglicht werden“ (Trescher 1993, 125).

Und es darf nicht vergessen werden, dass der Jugendliche eine wunderbare Projektionsfläche bietet, eigene unangenehme Anteile, auf die man nicht hinschauen will, im Außen zu bekämpfen, was zur Reproduktion seiner leidvollen Erfahrungen führt. Das Behandlungsteam ist in diesem Kontext vor ein besonderes Dilemma gestellt (vgl. Lohmer et.al. 2000, 235). Die MitarbeiterInnen

> „[…] müssen einerseits glaubhaft die Einhaltung von gesetzlichen, ethischen und zwischenmenschlichen Normen und die Forderungen des Realitätsprinzips vertreten, sich andererseits aber auch in den verführerischen Aspekt von Normbruch, Delinquenz und Größenphantasie einfühlen können – d.h. genau diejenige Ich-Leistung und Über-Ich-Integration aufbringen, die ihren Patienten nicht möglich ist. Diese ‚doppelte Perspektive’ […] stellt also im positiven Fall die *bewußt empfundene Ambivalenz* zwischen zwei Polen dar. […]
> Das *Scheitern* dieser prekären Balance drückt sich entsprechend in einer Aufspaltung und einem Ausleben nur *eines Pols* dieser Ambivalenz aus. Häufig kommt es dabei zu einer einseitigen Betonung des vermeintlichen *Gleichseins* oder des *Abstands* von der Patientengruppe“ (ebd.).

Ganz allgemein gefasst, ist es dringend notwendig, selbst einen reichen inneren Raum zu haben, in dem kreatives Leben möglich ist, in dem über das Gegenüber und über sich selbst in der wechselseitigen Bedeutung nachgedacht wird und in dem widersprüchliche Gefühle nebeneinander bestehen dürfen. Dann kann die konkordante Identifikation im Sinne von Einfühlung und Verstehen gelingen, und Umdeutungen von scheinbar Festgelegtem können stattfinden.

> „Gemeint ist hiermit also die Bereitschaft und Fähigkeit, Fremdpsychisches über Probe-Identifikationen im eigenen Erleben nachzubilden und es so zu verstehen.

‚[…] Es ist einleuchtend, daß die Abwehr eines Teiles der eigenen Person und eines eigenen Impulses, z.B. der eigenen Aggressivität, […] dazu bringt, Aggressivität auch beim Analysanden abzulehnen (so daß die konkordante Identifikation mißlingt); und daß es in diesem Falle zu einer stärkeren komplementären Identifizierung mit dem (zurückweisenden) Objekt kommt, gegen das sich der aggressive Impuls richtet' […]" (ebd., 124).

5.1.7.1 Die Verbindung mit dem eigenen Scheitern

Eine wesentliche Aufgabe von SozialpädagogInnen besteht darin, den Jugendlichen durch sein Scheitern hindurch zu begleiten. Das macht traurig, verzweifelt, aber auch böse und wütend, und oftmals kann es einfach nicht verstanden werden, warum der Jugendliche seine (Re-)Inszenierungen (trotz vehementer Unterstützungsangebote) dauernd liefert. Sie erscheinen so sinnlos, und am Liebsten würde man sich vom Jugendlichen abkehren, weil man es „schon nicht mehr aushält", zumal das Scheitern nicht selten aktiv herbeigeführt erscheint. Warum zerstört er sein Werkstück, das er bis dahin eigentlich recht erfolgreich hergestellt hat? Warum bricht der Jugendliche die Schnupperwoche, die so mühevoll organisiert worden ist, am ersten Nachmittag ab, obwohl der Vormittag eigentlich ganz gut gelaufen ist? Warum schafft er es nicht, in die Werkstatt zu gehen? Warum verunmöglicht er jede gemeinsame Gruppenunternehmung? Diem-Wille (2010) betont, dass dieser psychische Mechanismus, der „Wiederholungszwang" genannt wird und den Freud als Abkömmling des Todestriebs betrachtete, nicht leicht zu verstehen ist (In: Pav 2010, 12).
Erst wenn verstanden wird, was der Jugendliche wiederholt, was er durch sein Verhalten mitteilt, welche Ängste (beispielsweise vor dem Scheitern selbst oder vor der Abwertung bzw. dem Übertrumpfen der Eltern) ihn am Erreichen seiner Ziele hindern, können neue, haltbare Denk-, Fühl- und Handlungsmuster entwickelt werden! Dafür ist es notwendig, sich identifikatorisch einzufühlen. In diesem Zusammenhang halte ich es für wesentlich, sich genau anzuschauen, warum man das Scheitern des Jugendlichen nicht erträgt.
Einen Scheiternden zu begleiten macht Angst, ist es doch bedrohlich, dauernd darüber nachdenken zu müssen, was „Scheitern" bedeutet, was es für Konsequenzen haben wird etc. Ich denke, dass die Bedrohlichkeit auch darin liegt, dass jeder Mensch irgendwann in seinem Leben schon ein mehr oder weniger massives Scheitern erlebt hat, und daran rührt nun die Konfrontation mit dem Scheitern des Anderen. Wird die Begleitung aber auf Grund der Unerträglichkeit dieser Gefühle abgebrochen, so erfährt der Jugendliche neuerlich einen „Beweis seiner Unfähigkeit und seiner Unerträglichkeit" (Re-Inszenierung).
Ein weiterer entscheidender Aspekt in diesem Zusammenhang scheint mir zu sein, dass der Jugendliche uns – die Behandelnden/Betreuenden – mit seinem Scheitern

zu VersagerInnen/Scheiternden macht und damit unser narzisstisches Gleichgewicht massiv ins Wanken bringt. Er be- bzw. verhindert den Behandlungserfolg und „beweist“ uns damit, dass wir keine „förderliche Umwelt“ sind, dass wir ihn nicht halten und nichts bzw. zu wenig zu seiner Entwicklung beitragen können. Ein solcher Angriff stellt unsere berufliche Integrität und Identität in Frage, er stellt eine narzisstische Kränkung dar, macht Angst und führt unerkannt in die Abwehr; das heißt in diesem Fall wird dem Jugendlichen und seiner „Unfähigkeit“ die Schuld gegeben, die identifikatorische Einfühlung verweigert und die inhaltliche Auseinandersetzung beendet. Hinzu kommt, dass der Jugendliche, der unter seinem Scheitern leidet, die damit verbundenen Gefühle im Sinne der Abwehr abspaltet und aggressiv im Außen bekämpft, ergo dem Betreuungspersonal die Schuld zuweist und es attackiert.

> „Wenn sich betreuendes Personal von Patienten dann aggressiv und entwertend zurückzieht, ist dies ein Zeichen für fehlende *Rollendistanz*. Wer sich nicht genügend präsent hält, daß Patienten auf Mitarbeiter als Autoritätspersonen notwendig aggressive Konflikte übertragen, wird sich in konkreten Auseinandersetzungen *persönlich* attackiert fühlen und mit Rückzug oder offener Aggression ‚gegenagieren' […]“ (Lohmer et.al. 2000, 239).

Vorausgesetzt, die eigenen Gefühle der Kränkung sind dem/der SozialpädagogIn bewusst zugänglich, kann der Angriff aber auch verstanden werden als Test – als Test des Jugendlichen, ob er erneut fallen gelassen und ausgestoßen wird, wenn er „nicht gut genug“ ist. Diesen Test zu bestehen, indem ein gemeinsamer Blick auf die Dynamik geworfen wird, immer wieder nach neuen, der Situation angepassten Wegen gesucht, die Stagnation ertragen und die Beziehung nicht aufgegeben wird – das ist die Herausforderung! Deren Bewältigung kann aber nur gelingen, wenn der/die Betreuende seine/ihre eigenen Gefühle hinsichtlich der Infragestellung (Entmachtung) der eigenen Person spürt, erkennt und benennt, und somit nicht zum vernichtenden Gegenschlag ausholen muss. In diesem Zusammenhang muss der Mechanismus bekannt sein, dass es oft dann, wenn gerade Hoffnung entstanden ist, zu einer negativen therapeutischen Reaktion kommt.

5.1.7.2 Die Verbindung mit den eigenen Größenvorstellungen

Ebenso schwer zu ertragen wie das kontinuierliche Scheitern sind die häufig ausagierten Größenfantasien des Jugendlichen. Gerade sein Scheitern verlangt nach noch stärkeren Fantasien der Weltbeherrschung, die aber noch viel weiter mit der Realität auseinanderklaffen. Das löst mitunter schier unerträgliche Gefühle und Wünsche dem Jugendlichen gegenüber aus – Ärger, Wut, Verachtung, Kastrationswünsche, den Wunsch ihn noch deutlicher scheitern zu sehen, ihn zu unterwerfen und ihm seine „Unfähigkeit“ vor Augen zu führen etc.

Ich gehe grundsätzlich davon aus, dass jeder Mensch die (mehr oder weniger starke) unbewusste Tendenz hat, die Welt zu kontrollieren, die Welt zu beherrschen (um sich sicher zu fühlen) – so auch SozialpädagogInnen. Vielleicht ist es sogar notwendig, gerade in Hinblick auf dieses Berufsfeld genau auf diesen Aspekt den Blick zu richten. Vordergründig betrachtet mag diese Tätigkeit ausschließlich sozial motiviert, wenn nicht gar altruistisch anmuten. Ich gebe aber zu bedenken, dass sich Menschen, die diesen Beruf ergreifen, es sich im Grunde und umgangssprachlich formuliert, unter Anderem zur Aufgabe machen, „den Wahnsinn einzugrenzen und zu kontrollieren". Könnte das nicht auch als Abwehr der eigenen Ängste vor dem Chaos, vor der eigenen Verletzlichkeit und/oder Fragmentierung verstanden werden, die durch die mitunter größenwahnsinnige Idee der „Kontrolle des diagnostizierten Wahnsinns" bei Anderen (im Außen) bekämpft werden? In diesem Kontext ist das Thema von Macht und Kontrolle ein Wesentliches, das von SozialpädagogInnen allerdings häufig verleugnet wird, steht es doch in einem scheinbaren Gegensatz zu den Leitbegriffen der Partizipation, Partnerschaftlichkeit, Gleichwertigkeit der Individuen. Es steht jedoch außer Frage, dass dem Jugendlichen gegenüber eine machtvolle Position eingenommen wird: auf Grund des Generationsunterschieds, der Stellung in der Gesellschaft und vor Allem durch den Behandlungsauftrag entsteht ein asymmetrisches Verhältnis. Mit dieser Macht muss sorgsam umgegangen werden! Dafür müssen sich SozialpädagogInnen ihrer bewusst sein und dürfen sie in Folge nicht missbräuchlich einsetzen. Es geht vielmehr darum, die zwangsläufigen Versuche der Entwertung und der Entmachtung durch den Jugendlichen bewusst zu erkennen und zu „überleben". Unter „Überleben" ist hier wieder zu verstehen, dass derartige Angriffe nicht in dem Sinne vernichtend sind, dass sie dazu verleiten, die Beziehung abzubrechen und/oder aus der mächtigeren Position heraus zurückzuschlagen (den Jugendlichen mehr oder weniger aktiv scheitern zu lassen), sondern als Aspekt zwischenmenschlicher Beziehungen aufgegriffen und transparent gemacht werden. Körner (1992) spricht sich gegen ein „[…] naives Verständnis von demokratischer Praxis" (vgl. Schwabe et.al. 2009, 56) und für die Verantwortungsübernahme im Sinne der „[…] den Rahmen wahrenden Macht" (ebd.) aus. Wir haben gesehen, dass sich die sorgsame und bewusste Praxis dieser Machtstrukturen im erwünschten und optimalen Fall in der Etablierung von Verhandlungsspielräumen zeigt.

Beim Setzen mancher Interventionen ist ein besonders bewusster Umgang mit den vorhandenen Machtverhältnissen relevant: Es ist illusorisch, anzunehmen, dass sozialpädagogische Interventionen immer die Zustimmung des/der KlientIn finden und dennoch durchgeführt werden müssen. Es gibt Situationen, in denen aus akuten Schutz- und Sicherheitsgründen keine Verhandlung stattfinden kann. Dann handelt es sich um „Eingriffe" (vgl. Müller 2008, 141) und nicht mehr um „Angebote" oder „ge-

meinsames Handeln“. Unvermeidbare Eingriffe sollten auch immer als solche benannt werden, und sich nicht als „Hilfe oder „Angebot“ verkaufen.

Da ich von diesen Zusammenhängen ausgehe, plädiere ich vehement für einen Bewusstwerdungsprozess, der zu einer wohlwollenden und bewussten Verbindung mit den eigenen Größen- und Machtfantasien führt, damit das unbewusste Agieren hinsichtlich der beschriebenen Dynamik so weit als möglich eingeschränkt werden kann.

> „Die eigenen Grenzen ertragen zu lernen ist die vielleicht wichtigste wie schwierigste Aufgabe des Pädagogen. Sein Wunsch nach Allmacht ist nichts als das Phantasma, wie er gern sein möchte, um seiner Verletzlichkeit zu entgehen. […] Beständig sind die PädagogInnen auf der Suche nach stimmigen Konzepten für ihre Arbeit mit auffälligen Klienten. Dabei sind sie oft von der magischen Vorstellung geleitet, es gebe den Stein der Weisen – eine Art Rezeptbuch, wie man in welcher Situation zu verfahren habe. Wenn sie sich stattdessen auf eine Reflexion der pädagogischen Szenerie einließen, in der die Störung virulent wird und in die sie selbst eingebunden sind, könnten sie ihre Aufgabe viel besser und vor allem viel leichter bewältigen“ (Gerspach 1998, 182f).

Zu der eingeforderten Reflexion der pädagogischen Szenerie gehört auch besonders die Reflexion der Rollen- und Positionsverhältnisse der handelnden Personen zueinander. Nur dann kann bewusst und sorgsam damit umgegangen werden, dass die asymmetrische Konstellation das Risiko des Machtmissbrauchs impliziert.

5.1.7.3 Die Verbindung mit der eigenen Destruktivität

Als dritten, wesentlichen Aspekt in Bezug auf die eigenen „Schattenseiten“ führe ich zuletzt noch die eigene Destruktivität, oder wie Trescher es formuliert, die eigenen antisozialen Tendenzen (vgl. Trescher 1993, 125) an. Ich denke, das meint auch Müller, wenn er als Kommentar zu der Fallgeschichte eines Studenten schreibt:

> „Es zeigt ihn aber auch als einen, der den Sinn für das Glitzern der Bosheit in den Augen der anderen nicht verloren hat und sich daran erinnern kann, dass solche Bosheit ihm selbst Spaß machen konnte. Es zeigt ihn schließlich als einen, der weiß, dass den Mut zum richtigen Handeln zu finden, nicht einfach ist“ (Müller 2008, 186f).

Den Sinn für die Lust an Bosheit, Destruktivität und delinquenten Handlungen nicht zu verlieren, erscheint mir gerade in der Arbeit mit gewaltbereiten und delinquenten Jugendlichen besonders wichtig. Müller beschreibt als gute Voraussetzung für das Ergreifen des Berufs des/der SozialpädagogIn das Interesse an Anderen, die anders sind als man selbst sowie die Fähigkeit zu Mitgefühl und Einsicht, „[…] wie ein Mensch zum Verlierer und Außenseiter werden kann“ (ebd. 186). Die Verbindung mit den eigenen destruktiven Impulsen soll die Voraussetzung dafür schaffen, destrukti-

ves Denken und Handeln nicht als „das Schlechte“ im Anderen bekämpfen und verteufeln zu müssen und in der Folge nur noch zu sanktionieren und nicht mehr nach den Zusammenhängen zu fragen. Destruktivität als Antwort auf Ohnmacht (Identifikation mit dem Aggressor) und die Lust am dadurch entstehenden (kurzfristigen) Omnipotenzgefühl zu erkennen, ist in zweierlei Hinsicht eine fundamentale Notwendigkeit; einerseits – wie schon gesagt – um die Bedeutung der Handlung des Jugendlichen szenisch ausreichend zu verstehen und andererseits, um sich selbst davor zu schützen, eine offene destruktiven Gegenreaktion zu zeigen, das heißt um eine Komplettierung der Szene zu vermeiden.

Im Zusammenhang mit vor Allem (fremd-)destruktiven Aktionen (Zerstörung von Gegenständen, Erpressungen, Bedrohungen, verbale und körperliche Übergriffe innerhalb der Gruppe und gegenüber SozialpädagogInnen) kostet es immense innere Anstrengung, einerseits klar zu reagieren und andererseits nicht destruktiv zurück zu schlagen.

Interessanter Weise beobachte ich körperliche Übergriffe auf SozialpädagogInnen (Treten, Schlagen, Beißen, Spucken, gefährliche Gegenstände werfen) in den Kindergruppen der STA in einem ungleich höheren Ausmaß als in den Jugendlichengruppen und komme zu dem Schluss, dass für kleinere Kinder auf Grund des allgemeinen Entwicklungsniveaus die Verbalisierung ihrer Konflikte noch viel weiter entfernt und deshalb das Ausagieren viel näher ist. Vor Allem die „oralen Attacken“ (Beißen und ins Gesicht Spucken) nehmen dort in Krisensituationen die Überhand. In den dazu stattfindenden, zahlreichen Reflexionsgesprächen wird immer wieder deutlich, dass die größte Angst der SozialpädagogInnen in dieser Dynamik ist, dass sie im Affekt zurückschlagen (körperlich gegen agieren) würden, dass sie also der Versuchung erliegen könnten, sich auf dieselbe Stufe zu stellen, was einer massiven Re-Traumatisierung gleichkäme.

Im Jugendbereich überwiegen – wenngleich es ebenfalls, wenn auch seltener zu Übergriffen auf SozialpädagogInnen kommt, die bei den Jugendlichen zu einer Suspendierung führen – die Zerstörung von Gegenständen, Übergriffe untereinander, Erpressungen, Drohungen und vor Allem verbale Attacken und Entwertungen, die in den meisten Fällen sexuell konnotiert sind. Hier ist die Angst der Betreuenden, durch entwertende verbale Reaktionen und durch Ausspielen der Machtverhältnisse („Ich sitze am längeren Ast, kann dich hinauswerfen und dich dir selbst überlassen! Mit dir allein bist du gestraft genug!“) den Jugendlichen durch Ausstoßungsreaktionen zu vernichten.

Warum ich diese Zusammenhänge so deutlich ausführe? Wir müssen uns klar darüber sein, dass die beschriebenen Ängste der SozialpädagogInnen in der aktuellen Situation des Angriffs auch ihre Wünsche sind und es in der Akutsituation einer be-

merkenswerten Selbstbeherrschung und Reflexionsfähigkeit bedarf, diese Wünsche nicht blind auszuagieren.

5.1.7.4 „Sympathie mit der Störung“ und die Anerkennung der subjektiven Krankheitshypothese des Jugendlichen

Um den Jugendlichen „mit ins Boot zu holen“ und ihn als Partner für die Bearbeitung seiner Schwierigkeiten zu gewinnen, ist es notwendig, die subjektive Krankheitshypothese des Jugendlichen bzw. seine Selbstdeutung ernst zu nehmen und ihre Bedeutung für die Planung der Betreuung anzuerkennen (vgl. Uhlendorff et.al. 2000, 12). Damit sollen Unterstützungen gebunden bleiben an die Perspektive des Betroffenen; nur dann kann dieser auch einen Sinn in dem erkennen, wie und was mit ihm er- und bearbeitet wird. Das heißt die Inhalte und deren Bearbeitung müssen für den Jugendlichen im Moment (und mit seiner derzeitigen Wahrnehmung) versteh- und annehmbar sein, was nur unter der Voraussetzung gelingt, dass seine derzeitige Sicht von Welt in die Behandlungsplanung als Ausgangspunkt einbezogen wird (obwohl wir ihm gleichzeitig fest, konsistent und – wenn nötig – konfrontierend begegnen). Erst dann kann der Jugendliche aktiv mitarbeiten. Gehen wir nur von unserer Sicht von Welt aus, dann haben wir die Möglichkeiten, den Jugendlichen zu konditionieren (falls das gelingt) oder zu scheitern. Das Ziel ist jedoch eine tiefgreifende Strukturveränderung, die über eine äußere Anpassung weit hinausgehen soll und ein weitgehend stabiles Arbeitsbündnis voraussetzt.

Was hat das nun mit der „Sympathie mit der Störung“ und der wohlwollenden Verbindung mit den eigenen „Schattenseiten“ zu tun? Meiner Erfahrung nach, ist es häufig sehr schwierig, die subjektive Sicht des Jugendlichen als Ausgangspunkt zu akzeptieren und nicht einfach als „falsches“, unrealistisches Weltverständnis abzutun. Sie löst oft Ärger, Ungeduld und Unverständnis aus, zumal sie sich zumeist in einer Beschimpfung und Abwertung des jeweiligen Gegenübers äußert. Der Eine läuft täglich schimpfend aus der Werkstätte davon, weil der/die WerkstättenleiterIn so gemein ist, der Andere boykottiert Gruppenunternehmungen, randaliert auf der Wohngruppe, verweigert die Mitarbeit etc., weil die SozialpädagogInnen so deppert sind, der Dritte haut ab, weil der/die fallführende PsychologIn das Letzte ist mit seinen/ihren Wochenendregelungen. Einerseits konfrontiert damit, dass es nicht geduldet werde, dass MitarbeiterInnen bzw. KollegInnen beschimpft und abgewertet werden und mit den damit verbundenen notwendigen Interventionen, muss der Jugendliche andererseits und in erster Linie gefragt werden, was denn so gemein und deppert an den je betroffenen Erwachsenen ist – seine Sicht der Welt muss insofern ernst genommen werden, als ihr nachgegangen wird.

Die Fähigkeit, in solchen Prozessen die Geduld und ausreichendes Verständnis für den Jugendlichen aufzubringen, erfordert meinem Verständnis nach genau o.g. Sympathie und ein gewisses Wiedererkennen archaischer Mechanismen wie Spaltung, Projektion und Verleugnung. Oftmals sind Situationen von außen eindeutig zu verstehen und die Schwächen bzw. Verzerrungen des Jugendlichen unmissverständlich zu erkennen, und dennoch macht der Jugendliche auf Grund seines (emotional verzerrten wie auch intellektuell eingeschränkten) Weltverständnisses mit simplen Projektionen und in end- und sinnlos erscheinenden Wiederholungen die Außenwelt verantwortlich für sein Scheitern und sein destruktives Verhalten. Das zehrt an den Nerven des Gegenübers, unterhöhlt das Bemühen zu verstehen, verwirrt mitunter und verführt dazu, den Jugendlichen und sein Erleben als „falsch", sinn- und bedeutungslos abzuwerten und ihm die eigene Sicht von Welt erklären und aufzudrängen zu versuchen. Dann gehen aber (sowohl für den Jugendlichen als auch für die Betreuenden) die entscheidenden Zusammenhänge verloren. Möglicher Weise kennt der Jugendliche auf Grund seiner Vorerfahrungen keine anderen Formen der Kontaktaufnahme; vielleicht kann er im Moment seine Umwelt ausschließlich als verfolgend und böse erleben. Erst wenn seine Sicht der Welt Relevanz erhält (und damit er als Person Bedeutung gewinnt), kann der Jugendliche den weiteren Bearbeitungsprozess als den Seinen anerkennen und seine eigenen Beiträge dazu leisten.
Eine objektiv derart verzerrte und „falsche" Sicht als bedeutungsvoll anzuerkennen und zu verstehen, dass die Gefühle der Sinn- und Bedeutungslosigkeit eigentlich die des Jugendlichen sind, unter denen er leidet, die ihn unter Anderem zum Hassen zwingen und die er in seinem Gegenüber projektiv identifikatorisch unterbringt, erfordert eine nicht abwertende Vorstellung seines Erlebens und Denkens durch ein emotionales Nachempfinden der gestörten, pathologischen Denk- und Fühlmuster unter der Einbeziehung eventueller eigener Konfliktanteile und unter der Wahrung von Grenzen und Strukturen und damit ein hohes Maß an Selbstreflexion.

5.1.8 Die Forderung nach radikaler Selbstreflexion

Die dargestellten notwendigen Fähigkeiten und Voraussetzungen münden letztlich in die Forderung nach radikaler Selbstreflexion (radikal im Sinne von „an die Wurzeln gehend") als Grundkompetenz der Sozialen Arbeit schlechthin (vgl. Denner 2008, 295). Ich habe bereits mehrfach auf die Gefahr der Reproduktion leidvoller Erfahrungen des Jugendlichen unter dem Zeichen des Wiederholungszwanges im Hier und Jetzt des pädagogischen Dialogs hingewiesen. Diese „gelingt" nur,

> „[…] wenn der Pädagoge mitspielt, d.h. mitagiert. Erste Bedingung der Bereitstellung korrigierender Erfahrungen im Rahmen der pädagogischen Interaktion ist demnach […] die beständige Reflexion und Kontrolle der Eigenbeteiligung am konflikthaften

> und konfliktträchtigen Geschehen, der Verführung, die ihm von seinem Klienten unbewußt zugedachte Rolle auch wirklich zu übernehmen“ (Trescher 1993, 83f).

Ich erinnere hier an die Möglichkeiten der „Verwendung“ der Projektiven Identifizierung. Nach diesem Konzept ist es die Aufgabe von SozialpädagogInnen, die in der Projektion enthaltenen Gefühle und Bilder zu erleben und zu verarbeiten, um sie dann in „verdauter“, bearbeiteter Form wieder zurück zu geben.

> „Im Prinzip der Projektiven Identifikation liegt eine enorme Förderungsmöglichkeit des Klienten, die für den Betreuer jedoch oft sehr anstrengend ist. Wichtige Voraussetzungen für das Verstehen einer Szene wie für das Halten und Verarbeiten von Projektionen sind Empathie, um sich in die Lebenswelt des Klienten hineinzubegeben, und Introspektion, um sich in die eigene innere Welt der Emotionen und Bilder einzufühlen. Empathie und Introspektion können auch geschult werden“ (Stemmer-Lück 2004, 186).

Ob die Projektionen des Jugendlichen gehalten, verstanden und verdaut werden können, ist auch abhängig von der eigenen Lebens- und Konfliktgeschichte der ihn Betreuenden, die ebenso familiäre Konfliktmuster in der professionellen Beziehung übertragen und wiederholen. Diese Übertragungen tragen zu Verstrickungen und zur Interaktionsdynamik bei. Deshalb sollten die Professionellen sich selbst und ihre Konfliktmuster kennen (vgl. Denner 2008, 295). Kann nämlich kein Verstehen der Szene entwickelt werden, fängt der/die Professionelle unter Umständen an,

> „[…] sich den in ihn […] projizierten Aspekten entsprechend zu verhalten. Dies wäre für den Behandlungsprozess nicht konstruktiv, denn es würde das Beziehungsmuster des Klienten nur verstärken. Ein solches Agieren entspricht dann nicht dem ‚Offensein’ für die Projektive Identifikation, denn dabei ist man sich des Vorganges bewusst und erlebt die projizierten Gefühle nur partiell oder mit verminderter Intensität“ (Stemmer-Lück 2009, 85).

Da aus psychoanalytischer Sicht das Verstehen der wichtigste methodische Zugang und das wichtigste methodische Instrument die Person des/der professionellen HelferIn sind, „[…] ist es unerlässlich, sich selbst immer auch zum Gegenstand der Betrachtung zu machen“ (Stemmer-Lück 2004, 186). Dazu gehört die Reflexion der Arbeitssituationen aber ebenso auch die „[…] aufmerksame Reflexion der eigenen Lebensgeschichte und der durch sie bedingten Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene“ (Gahleitner 2011, 117).

> „Abwehrmechanismen sind unvermeidlich und verzeihlich, nicht jedoch die Unaufmerksamkeit ihnen gegenüber. Dagegen ist die ‚Reflexion dieser komplizierten Situation, das Verstehen der Botschaft des Kindes [des Jugendlichen], das Verstehen unserer Reaktion, unserer eigenen Übertragungen, […] immer wieder notwendig, damit das Kind [der Jugendliche] seine alten Beziehungserfahrungen bearbeiten und korrigieren kann’ […]“ (ebd.).

Es soll in der je aktuellen Situation möglich werden, einen „exzentrischen Standpunkt“ einzunehmen, das heißt, aufzuspalten in einen erlebenden und einen reflektierenden Teil (vgl. Trescher 1993a, 193). Diese reflexive „Ich-Spaltung“ bezeichnet Trescher als Triangulierung erster Ordnung, weil darüber die „[…] methodische (Selbst-)Reflexion als ein drittes Element eingeführt wird“ (ebd.). Trescher skizziert damit eine Wahrnehmungseinstellung, die sich insbesondere in schwierigen Beziehungsverläufen bewährt unter dem Hinweis darauf, dass es nicht „[…] das Ziel dieser psychoanalytischen Haltung in der Pädagogik [ist], den pädagogischen Alltag in eine (schlechte) Karikatur psychoanalytisch-psychotherapeutischer Praxis zu verwandeln“ (ebd.). Diese Form der Wahrnehmungsbereitschaft tritt

> „[…] [i]nnerhalb ‚vertrauter’, gelingender Aspekte des pädagogischen Alltags […] als aktive Verstehensbereitschaft (i. S. gleichschwebender Aufmerksamkeit) in den Hintergrund. Dies jedoch nicht im Sinne einer Alternative zur (selbst-)reflexiven ‚Ich-Spaltung’. Vielmehr ist die psychoanalytische Haltung in der Pädagogik eher als eine Pendelbewegung zwischen ‚vertrauten’ Aspekten pädagogischer Praxis (mit entsprechender Handlungssicherheit des Pädagogen) und der teilnehmenden Beobachtung insbesondere in konflikthaften, irritierenden und belastenden Beziehungsverläufen beschreibbar“ (ebd.).

Zwiebel (2006) postuliert eine Haltung der „teilnehmenden Beobachtung“ als essentiell, die er als „[…] Oszillation zwischen Einfühlung und beobachtender Distanzierung, als grundsätzlich wohlwollende und akzeptierende Einstellung [gegenüber] den Gefühlen aller […] Beteiligten oder auch als Eröffnung eine ‚Möglichkeitsraumes’ […]“ (Zwiebel 2006, 96) beschreibt. Da jedoch nicht sicher gestellt werden kann, dass sich SozialpädagogInnen „[…] trotz professionellem Selbstzweifel und dem Verzicht auf pädagogische Illusionen […] am eigenen Schopf aus den vielfältigen Verstrickungen pädagogischer Beziehungen befreien können“ (Trescher 1993a, 193), bedarf es der Sicherung des exzentrischen Standpunktes als grundlegende Bedingung pädagogischer Professionalität durch Metakommunikation. Damit ist externe Supervision gemeint, die Trescher als Triangulierung zweiter Ordnung bezeichnet (vgl. ebd.).

> „Sie dient der Sicherung der pädagogischen Beziehung als professionelle durch:
> - das bessere Verstehen unbewußter Konfliktdynamik der pädagogischen Interaktion (Unbewußtes wird beim Pädagogen bewußt),
> - die Auflösung von Rollenübernahmen aus den komplementären und konkordanten Gegenübertragungsreaktionen bzw. der Auflösung von Übertragungsidentifizierungen und Projektiven Identifizierungen, und
> - die daraus entwickelbaren Handlungsspielräume und ‚Interventionen entsprechend den Klienten, ihrem Entwicklungsstand, dem Entwicklungsbündnis, dem Handlungsfeld, der Institution und der professionellen Handlungskompetenz. Dies führt zur Optimalstrukturierung bzw. der Wiederaufnahme des ‚fördernden Dialogs’“ (ebd., 193f).

Selbstreflexion – im allgemeinen Sprachgebrauch verstanden als „geistige, mentale Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen

aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft“ (Dauber 2006, 13) – führt allerdings nicht weiter, „[…] wenn sie in der Selbstbespiegelung innerer psychischer Prozesse hängen bleibt, anstatt sich auf den Ort zu konzentrieren, wo man steht, auf die Aufgaben, die das Leben uns jetzt stellt“ (ebd., 23). Die Betrachtung muss in beide Richtungen gehen, das heißt sie muss sich sowohl auf die Subjekt- als auch auf die Objektdimension beziehen und von Bifokalität geleitet sein (vgl. Zwiebel 2006a, 47):

> „Bifokalität meint […] eine oszillierende Bewegung zwischen der Objektperspektive (das geschilderte Problem meiner Analysandin) und einer Selbst- oder Subjektperspektive (die Erinnerung an meine eigenen Erfahrungen mit Denkstörungen in der analytischen Situation) […]“ (ebd., 55f),

und sie entsteht erst dann, „[…] wenn die beiden Foci aufeinander bezogen werden, also eine Bewusstheit für die Verbindung zwischen beiden entwickelt wird“ (ebd., 47):

> „Im ‚problematischen Moment’ wird beispielsweise die eigene Störung […] auf das vom Analysanden vorgebrachte Problem […] bezogen und durch die Verbindung ein bislang nicht mögliches Verstehen entwickelt […]. Zentral ist dabei immer die Metaphorik von Nah und Fern und die gleichsam spiegelhafte Betrachtung des Einen durch das Andere mit einer oft überraschenden Einsicht bzw. einem neuen Verständnis“ (ebd., 47f)

Als die wichtigsten persönlichen Voraussetzungen für psychoanalytisches Verstehen und Handeln beschreibt Stemmer-Lück (2004) einerseits Introspektionsfähigkeit und andererseits Fähigkeit zur Empathie, wobei sich Erstere auf die eigene Person (Subjektdimension) und Zweitere auf das Gegenüber (Objektdimension) bezieht. Zugelassen werden kann dieses dialektisch zu verstehende Spannungsfeld dann, wenn die darin enthaltenen Widersprüche und Gegensätze anerkannt und toleriert werden und nicht versucht wird, die Bipolarität durch Abspaltung und Polarisierung aufzulösen, sondern vielmehr „[…] das dichotome Denken durch dialektisches Denken zu transformieren […]“ (Zwiebel 2006a, 45) versucht wird. Als zentrales Moment stellt Zwiebel dabei eine Haltung dar, „deren entscheidender Kern in der Paradoxie-Toleranz liegt“ (ebd.). Eine Praxisreflexion, durch die das Wechselspiel zwischen äußeren und inneren Impulsen wahrgenommen und auf innere Stimmigkeit und äußere Passung hin reflektiert wird (vgl. Dauber 2006, 23) sowie den Blick besonders auf das eigene Erleben im Zusammenhang mit der eigenen Lebensgeschichte lenkt, mag vielleicht die einzige Sicherheit sein, um die Tragweite unserer Handlungen zu erkennen und eigene Anteile zu ermessen, die „[…] wir in einer Situation tragen, die schwierig geworden ist“ (Cifali 1998, 145). Das kann jedoch ein sehr schwieriger Prozess sein:

> „Seine Praxis zu reflektieren ist nicht ohne Risiko für den, der sich darauf einläßt. Sie verlang von ihm, daß er sein Reden und Handeln beobachtet, daß er bereit ist, seine Grenzen, seine Fehltritte und Verstrickungen zu überdenken; das bedeutet, daß er sich gleichzeitig wie ein wichtiges Element betrachtet und aus sich herauskommt, um mit anderen sein Tun teilen zu können. Wir sind in der pädagogischen

> Welt nicht daran gewöhnt, uns anderen mitzuteilen. Man beschwert sich über die Einsamkeit, aber die Angst, sich zu sehr zu enthüllen, ist da“ (ebd.).[46]

Cifali beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit der Frage des Erzählens als Theoriemodell im Sinne einer Möglichkeit, die „[…] nicht nur der Sammlung von Wissen aus der Erfahrung heraus, sondern auch dessen Vermittlung erlaubt“ (ebd., 145f).

> „Eine Erzählung […] ist eine Art, sich eine momentane Klarheit zu verschaffen und Wissen aufzubauen. Die Beschreibung eines schwierigen Kindes wird zum Beispiel durch eine Erzählung ersetzt, in der ich meinen Affekt nenne, wo ‚ich’ als Autor in meinem Tun verstrickt bin, in der die Schwierigkeiten des Einen mit jenen des Anderen in Beziehung treten“ (ebd., 146).

Derartige Erzählungen sind besonders wichtig, wenn der Jugendliche innerhalb der Abteilung Beziehungsentwicklungen zeigt, die von tiefen Spaltungen beeinflusst sind. Kernberg[47] beschreibt für jedes Teammitglied zwei Funktionen: erstens die spezifische Funktion des jeweiligen Berufs und zweitens

> „[…] eine allgemeine menschliche Beziehung, in der eine normale soziale Beziehung stattfindet, aber in der der Stab die Aufgabe hat, die spezifische Einstellung des Patienten ihm oder ihr gegenüber zu beobachten und dann zur Teamsitzung des Stabes zu bringen, so dass alle unterschiedlichen und entgegengesetzten Eindrücke des Patienten zusammengebracht werden können, integriert und sich ein gemeinsames Verstehen entwickeln kann“ (Kernberg 2011a, Transkription/Vortrag).

In diesem Zusammenhang betont Kernberg, dass es diese Art von Behandlungsmethodik verlangt, dass ein gewisser Grad an Vertrauen besteht zwischen den einzelnen Teammitgliedern,

> „[…] dass sie über ihre eigenen Reaktionen gegenüber ihren Patienten sprechen können, ohne Angst zu haben, und das bedeutet: Sicherheit des Stabs, es bedeutet eine Leitung, die dem Stab Sicherheit gibt und sich gleichzeitig mit der Problematik solcher Information beschäftigt. Es besteht die Gefahr, dass der Stab zu viel über Persönliches sagt, dass die Grenzen zwischen Arbeitsgemeinschaft und persönlicher Problematik des Stabs verwischen, und es ist wichtig, dass das private Leben des Stabs respektiert wird, dass da eine wichtige Grenze gehalten wird, während gleichzeitig der Stab, das Team – wie gesagt – die Sicherheit haben muss, offen über die Reaktionen zum Patienten zu sprechen“ (ebd.).

---

[46] An dieser Stelle möchte ich feststellen, dass in der Praxis der stationären Sozialpädagogik die direkte Zusammenarbeit (Doppelbesetzung auf den Gruppen) und der damit verbundene „natürliche“, offene Austausch ein eher „junges Konzept“ ist. Als ich 1999 an der STA zu arbeiten begonnen habe, kam ich als Dritte in ein Wohngruppenteam. Bis dahin hatten die beiden anderen SozialpädagogInnen – einander abwechselnd –Einzeldienste versehen. Bemerkenswert war bei meinem Einstieg allerdings, dass ich nicht nur als Entlastung, weil zusätzliche Person, willkommen geheißen wurde. Ich wurde auch als Eindringling erlebt, was meinem Verständnis nach aufs Engste mit der beschriebenen Dynamik („Enthüllungsangst“) verbunden ist.

[47] Im Dezember 2011 hatten wir die große Ehre, dass Prof. Dr. Otto F. Kernberg im Rahmen der so genannten „Ersten Hinterbrühler Hügelkonferenz“ einen Vortrag zum Thema „Die Borderline-Störung und ihre Auswirkungen auf das Behandlungsteam“ am NÖ HPZ Hinterbrühl gehalten hat.

5.1.9 Interpersonelle Kompetenzen

Die Qualität der Arbeit mit dem Jugendlichen ist also nicht nur von der Haltung, dem Wissen und den Fähigkeiten der Einzelperson abhängig. Entscheiden ist vielmehr, dass verschiedene Personen mit verschiedenen Aufgaben jeder für sich und auch gemeinsam wissend und fähig sind, sowie eine bestimmte Haltung vertreten.

> „Zu Reinszenierungen kommt es in der Behandlung traumatisierter Jugendlicher zwangsläufig. Die dazu notwendigen Regulierungen werden im interkollegialen Raum […] ausgehandelt, der in seiner psychohygienischen und beziehungsregulierenden Funktion nicht immer ausreichend gesehen wird. Als Ort der Wahrnehmung von Konflikten und Inszenierungen, in die Mitarbeiter geraten sind, ist er immer wieder zu reflektieren. Der interkollegiale Raum setzt sich aus den Mitarbeitern des Stationsteams zusammen. […] Er ist auch der Raum der inneren Repräsentation des Miteinanders, das von persönlichkeitsspezifischen Merkmalen des Einzelnen und auch vom Störungsbild des Kindes oder Jugendlichen mitbestimmt ist. Um mit den Belastungen umgehen zu können, brauchen die Betreuer eine gute Fortbildung und Anleitung, die es ihnen ermöglicht, in der professionellen Rolle zu bleiben und den Jugendlichen in seiner Behandlung zu begleiten. Dabei ist eine Kultur der wechselseitigen Hilfe und Unterstützung der Teammitglieder untereinander von zentraler Bedeutung“ (Streeck-Fischer 2006, 248).

Um eine entsprechende Abteilungskultur zu entwickeln, müssen die Behandelnden naheliegender Weise miteinander kommunizieren, sich gegenseitig ihre je eigenen Geschichten erzählen. Auch dieser Hinweis erscheint äußerst banal, muss an dieser Stelle aber seinen Platz finden, da die Kommunikationsstrukturen und -fähigkeiten sowie die Bereitschaft zu Verstehen im Behandlungs- und Betreuungsteam häufig durch die Intensität der Geschehnisse gerade in längerfristigen Konfliktsituationen und bei schwierigen Verläufen unterhöhlt werden und extreme Konkurrenzen Raum greifen. Je weniger die Szenen verstanden werden und je unbewusster die Eigenbeteiligung an der Dynamik verläuft bzw. gehalten wird, desto stärker wird im Team ausagiert. Dann geht es unausgesprochener Weise nur noch darum, wer den Jugendlichen besser versteht oder wer im Sinne der Institution konsequenter ist, wer sinnvoller mit dem Jugendlichen arbeitet und wer die „bessere Mama“ oder der „bessere Papa“ ist, wer „zu empfindlich für diesen Job“ ist und „wer mehr aushält“ usw. Die Spaltung hat „funktioniert“ und der Konflikt ist „ins Team gerutscht“. Unerkannt hat diese Dynamik eine ungeheuer destruktive Kraft und führt nicht selten zu einer Ausstoßungsreaktion gegenüber dem momentan schwächsten Teammitglied und in der Folge zu hohen Fehlzeiten und/oder heftigsten Reaktionen von Einzelnen (Langzeitkrankenstände, Kündigungen, Vorwürfe und Anklagen etc.), die wiederum das Team schwächen und die allgemeine Erschöpfung steigern.

Allein zu sagen: „Das macht der Jugendliche mit uns. Seine Spaltung (zer-)stört uns/droht uns zu vernichten“, hilft nicht weiter. Es bedarf vielmehr einer permanenten

offenen Kommunikation über die eigenen Handlungen (selbst wenn sie einem selbst fallweise unverständlich sind oder gar peinlich erscheinen), über die eigenen Gefühle und über das je eigene, persönliche Verständnis der Welt des Jugendlichen sowie über die entstehenden Konkurrenzgefühle untereinander. Die entsprechenden Gedanken und Fragen lauten dann: „Der Jugendliche agiert seine Bedrohtheit auf diese oder jene Weise aus; das löste bisher diese oder jene Gefühle und entsprechende Reaktionen in den einzelnen Teammitgliedern aus. Wie und inwiefern wurde die Szene des Jugendlichen bisher komplettiert? Wie stehen die einzelnen Teammitglieder in diesem Prozess zueinander bzw. gegeneinander? Was könnte das gezeigte Verhalten des Jugendlichen im Zusammenhang mit seiner Vorgeschichte bedeuten? Welche Rolle nimmt der/die Einzelne dabei ein, und wie fühlt er/sie sich dabei?“ Die bisherigen Erfahrungen mit all ihren persönlichen Implikationen müssen wir uns gegenseitig erzählen und uns dann fragen, welche Haltung wir (als Einzelpersonen und als Team) einnehmen und welche Handlungskonsequenzen wir daraus ableiten können, um aus dem Bedrohungs- und Vernichtungskreislauf auszusteigen sowie Halt und Veränderungsmöglichkeiten anbieten zu können. Die ausführliche Exploration dieser und ähnlicher Fragen ist notwendig, da sich die SozialpädagogInnen in ihrer Beziehungsarbeit oftmals

> „[…] mit einer Dynamik, mit Konflikten und Gefühlsqualitäten konfrontiert [sehen], die mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen nicht nachvollziehbar sind und für die kein eigenes erlebtes Modell des Umgangs und der Verarbeitung besteht. Diese neuen Beziehungserfahrungen rütteln an der eigenen Identität und müssen zunächst einmal verstanden werden, um mit den oftmals extremen Gefühlen und Impulsen umgehen zu können“ (Denner 2008, 297).

Entscheidend ist es, einerseits Abstand zu nehmen von der „persönlichen Rettungsfantasie“, die im Hintergrund schlummert und der damit verbundenen (mehr oder weniger unbewussten) Konkurrenz oder auch andererseits von den Vernichtungswünschen dem Jugendlichen gegenüber – je nachdem, ob der Jugendliche das idealisierte oder das verfolgende Segment seines Erlebens mit einem re-inszeniert. Da diese Gefühle und Prozesse in der Regel allerdings unbewusst verlaufen, ist es notwendig, sie im Rahmen von Reflexionsbemühungen zu gewahren und sie im Team offen anzusprechen. Dann wird es möglich, die unterschiedlichen Sicht- und Erlebensweisen zusammenzutragen und in ein Gesamtbild überzuführen. Und jede einzelne Sicht- und Erlebensweise hat ihre Berechtigung und ihre Bedeutung, da der Jugendliche in jedem Gegenüber projektiv andere Gefühle unterbringt, was naturgemäß mit der je eigenen Resonanz des einzelnen Gegenübers zusammenhängt. Was die Reaktionen des/der Einzelnen bedeuten mögen, kann nur in der individuellen und in der kollektiven Reflexion erschlossen und bearbeitet werden.
Im positiven Sinn kann durch die interpersonelle Zusammenarbeit im Team

> „[…] die Handlungsfähigkeit der einzelnen Mitarbeiter gestärkt werden. Voraussetzungen dazu sind eine offene Kommunikationsstruktur und eine sich gegenseitig akzeptierende Haltung aller Mitarbeiter im Team. Es sollte möglich sein, über alles, was im pädagogischen Alltag anfällt, ohne Angst vor Schuldzuweisung oder Kompetenzverlust zu sprechen. Soziale Fachkräfte erleben hohe Anforderungen an ihre psychische Belastbarkeit. So müssen sie teilweise traumatische Biografien der Kinder [Jugendlichen] psychisch verarbeiten, die Reinszenierung von konflikthaften Beziehungsmustern durchleben oder Krisen mit den Kindern [Jugendlichen] bewältigen. Um diese Anforderungen auszuhalten, sind sie darauf angewiesen, dass sie sich im Team austauschen und andere an ihrem Erleben teilhaben lassen können“ (ebd., 196).

Wenn diese Offenheit und gegenseitige Wertschätzung stabil sind und die einzelnen Teammitglieder über die Gefühle, Stärken und Schwächen wechselseitig und ausreichend Bescheid wissen, wird es möglich, eine Kultur der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung zu etablieren, indem beispielsweise im Konfliktfall zum richtigen Zeitpunkt und ohne der Notwendigkeit einer ausführlichen Absprache ein Personenwechsel stattfindet, indem nach einer Eskalation der/die am Stärksten betroffene SozialpädagogIn „automatisch freigespielt“ wird und indem ganz allgemein ein offener Austausch über Krisen, Sorgen, Ängste, Probleme, Unsicherheiten etc. stattfinden kann. Gelingt dieser fachliche und zwischenmenschliche Prozess, so fungieren die KollegInnen als „Support-System“.

5.2 Intra- und interdisziplinäre Aspekte

Ebenso wie zwischen den einzelnen Personen, bedarf es auch oder gerade zwischen den verschiedenen Berufsgruppen eines intensiven, offenen und reflektierten Austausches, weil sich die Spaltungen des Jugendlichen auf diese Ebene besonders auswirken. Das mag daran liegen, dass Pädagogik und Therapie, Werkstätten- und Wohngruppendienst etc. auf Grund der unterschiedlichen Arbeitsaufträge (und der damit einhergehenden unterschiedlichen Regressionsniveaus) zwangsläufig unterschiedliche Foci und Zugangsweisen haben und damit zu Spaltungen einladen.
In diesem Zusammenhang sind einerseits eine Klarheit über die eigenen Zuständigkeiten und die der Anderen (Getrenntheit der Disziplinen) und andererseits die offene Zusammenarbeit in Hinblick auf das gemeinsame Ziel (interdisziplinäre Verbundenheit) existenziell notwendig. Nur wenn es einer Einrichtung gelingt,

> „[…] *pädagogisches Handeln und therapeutisches Verstehen in Einklang zu bringen,* kann das therapeutische Vertrauensverhältnis als Brücke zur realen Welt fungieren und auch im Betreuungsalltag und in der Außenwelt Beziehungs- und Veränderungsprozesse ermöglichen“ (Gahleitner 2011, 31).

Das Behandlungsteam besteht aus einer Ärztin und Psychotherapeutin (Abteilungsleitung), der Pädagogischen Leitung (mit Dienstplan- und Personalverantwortung), Klinischen- und GesundheitspsychologInnen (Fallführung), PsychotherapeutInnen unterschiedlicher Richtungen (Psychoanalyse, Gestalttherapie, Personzentrierte Psychotherapie), einem Ergotherapeuten, SozialpädagogInnen (Wohngruppenteams), einer Sozialpädagogin mit dem Einzelauftrag der Ausbildungskoordination und den WerkstättenleiterInnen. Denner(2008) beschreibt, dass ein interdisziplinäres/multiprofessionelles Team „[…] von allen Beteiligten bestimmte Fähigkeiten erfordert, die über die eigenen beruflichen Grundlagen hinausgehen“ (Denner 2008, 294); nämlich

- die Fähigkeit, mit inhaltlichen Verunsicherungen durch die laufende Konfrontation mit den Deutungsmustern und Fallkonzeptionen der anderen Professionen umzugehen, was
- die Bereitschaft voraussetzt, „[…] sich auf andere Sichtweisen einzulassen und die eigene berufliche Identität zu hinterfragen“ (ebd.).

Als unumstößlicher Grundsatz gilt: Die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung vermittelt sich dem Jugendlichen und trägt zum Behandlungserfolg bei!

Aber nicht nur die gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung stellen eine Grundvoraussetzung in der interdisziplinären (und interinstitutionellen) Zusammenarbeit dar. Von größter Bedeutung sind nach Gahleitner et.al. vor Allem „geteilte Wissensbestände zu klientelspezifischen Problemlagen“ (Gahleitner et.al. 2011, 182):

> „Das Wissen über die anderen und ihre fachlichen Arbeitsweisen bietet Einsicht in deren Möglichkeiten und Grenzen und konstruktive Handlungsoptionen. […] Durch gemeinsame fachbereichsübergreifende Fortbildungen und Informationsveranstaltungen zu spezifischen Themen kann diese Wissensbasis zunehmend erweitert und geteilt werden. Unter diesen Bedingungen sind auch Handlungszwänge und institutionelle Grenzen einsichtiger, Reflexionsprozesse gedeihen und gemeinsame Lösungsmöglichkeiten entstehen. […]
> Komplexe Störungen erfordern komplexe Hilfen, die sich in einem fachbereichsübergreifenden Hilfebedarf darstellen. […] Kooperation zwischen den verschiedenen Fachbereichen ist dabei ein fortwährender Prozess, der stets weiterentwickelt und von allen Beteiligten gepflegt werden muss“ (ebd., 182f).

5.2.1 Identität als Berufsgruppe – Trennschärfen zwischen den Ebenen

Auf der interdisziplinären Ebene sind also die Aspekte der Getrenntheit (Klarheit der Zuständigkeiten) und der Gemeinsamkeit (gemeinsames Ziel/Primäraufgabe) von großer Bedeutung. Es zeigt sich damit, dass auch auf dieser Ebene in gewissem Sinne die Balance von Nähe und Distanz, Verbunden- und Getrenntheit ein zentrales Thema ist.

Manch eine/r mag sich vielleicht immer noch fragen, warum etwas so Naheliegendes wie die Klarheit der Zuständigkeiten einzelner Berufsgruppen, die in den Arbeitspro-

zess mit dem Jugendlichen involviert sind, so vehement betont wird. Die Trennschärfen zwischen den einzelnen Arbeitsebenen sollten sich eigentlich aus der Behandlungsstruktur ergeben und klar sein. Im Grunde sind sie das auch. Allerdings kommt es in der Realität der Behandlung immer wieder zu Verwischungen und Unklarheiten, was im Strudel der Notwendigkeit situativen Handelns und dem damit verbundenen Verlust der Übersicht, in (unbewussten) Konkurrenz- und Neidgefühlen, in der (unbewussten) Angst, Verantwortungen zu übernehmen und Herausforderungen selbstverantwortlich anzunehmen sowie auch in der Tendenz des Jugendlichen, uns zu verwirren, gründen kann. Diese Unklarheiten wirken sich jedoch äußerst negativ auf die gesamte Behandlung aus:

> „Werden Alltags- und Therapieraum nicht getrennt […], wird es schwer, den geschützten Raum der Einzeltherapie aufrechtzuerhalten. Der von pädagogischen Konzepten bestimmte Alltag wird unter Umständen zu sehr ‚therapeutisiert'. Dort, wo das Leben wie im Alltag geregelt sein sollte, wird zu viel verstanden und zu wenig in pädagogische Handlungsstrategien umgesetzt oder der Therapeut wird zum Handlanger der Erzieher. Eine Rollendiffusion zwischen Therapie und Alltag führt dann zu einer Nivellierung von pädagogischen und therapeutischen Handlungsebenen" (Streeck-Fischer 2006, 244).

Ähnlich beschreibt dies Gahleitner, die sich in diesem Zusammenhang auch auf den immensen Druck auf den Jugendlichen bezieht, dem er ausgesetzt ist, wenn die pädagogische und psychotherapeutische Ebene nicht ausreichend scharf voneinander getrennt werden:

> „Mit dem Angebot von Beziehung und Struktur entfaltet sich das ‚Therapeutische Milieu'. […] In allen stationären Einrichtungen ist übereinstimmend zu beobachten, wie sehr dieses Zusammenspiel zwischen dem ausdrücklich psychotherapeutischen Schutzraum und dem alltagsorientierten Betreuungsraum das ‚Therapeutische Milieu' bestimmt. Wird der Alltag zu sehr therapeutisch aufgeladen, können sich pathologische Ambivalenzen hochspielen, der Raum zum spontanen Experimentieren ohne jeden Reflexionsanspruch verschwindet, und es entsteht der von den Jugendlichen so sehr befürchtete Druck ‚Psycho allday'.
> […] Von einer klaren Trennung der pädagogischen und therapeutischen Räume bei gleichzeitiger vertrauensvoller Zusammenarbeit, die die beiden Räume einerseits verbindet, aber verschiedene Beziehungs- und Auseinandersetzungsräume aufspannt, hängt die Qualität der Hilfeleistung daher entscheidend ab" (Gahleitner 2011, 63).

Durch eine klare Rollenaufteilung, findet die Therapie in einem „[…] von Eingriffen und Sanktionen befreiten Bereich statt" (Streeck-Fischer 2006, 244). Im Alltag erhält der Jugendliche mit den vielfältigen Alltagsanforderungen und Konfrontationen Rückmeldungen über sein Verhalten.

> „Da der Königsweg des Jugendlichen zu sich selbst, seiner Vergangenheit und der Selbstfindung im Handeln, nicht in der Selbstreflexion liegt, braucht er Rückmeldungen über sein Verhalten. Er erfährt damit soziale Reflexion, die ihn auf seine noch

> nicht erkannten Probleme aufmerksam macht. Sein Verhalten im Alltag wird verhandelt und in Richtung auf die Therapie aufbereitet“ (ebd.)

Angesichts der starken Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamik müssen die Rollen der Teammitglieder immer wieder bestätigt und/oder neu justiert werden. Der dadurch entstehende Rahmen mit seinen Regeln und Vereinbarungen als Teil des Arbeitsbündnisses stellt eine „[…] Sicherheit gewährende gemeinsame und bindende Bezugsgröße dar“ (Lohmer 2005, 101). Er ermöglicht Klarheit, Sicherheit und Verlässlichkeit in emotional bewegenden Prozessen (KollegInnen als „Support-System“), wird allerdings gefährdet durch einerseits die Dynamik des Jugendlichen *und* andererseits durch Konflikte und Rollendiffusion im Team. Lohmer betont die Verpflichtung auf eine zu Grunde gelegte, gemeinsame Behandlungsphilosophie, auf ein verbindliches Grundkonzept des gemeinsamen sozialtherapeutischen Arbeitens.

> „Ein solches Arbeiten an einer gemeinsamen Auffassung von dem, was therapeutisch wirksam ist, und eine Leitung, die auf die Aufrechterhaltung dieses gemeinsamen Behandlungsrahmens achtet, bietet die Gewähr dafür, dass Regeln nicht ersatzweise rigide gehandhabt werden müssen. Diese Rigidität dient unbewusst oft dazu, Unsicherheiten in der Beziehung zum Patienten, in der Zusammenarbeit untereinander oder gegenüber dem Konzept zu überdecken. Auch hier gilt: Der therapeutische Raum mit einer individuellen und kreativen Gestaltung der therapeutischen Beziehung braucht den klaren Rahmen der gemeinsamen Grundorientierung und Haltung“ (ebd., 110).

Therapeutische Institutionen stehen in besonderem Maße vor dem Dilemma, die schwierige Balance zu finden und zu halten zwischen der Förderung von notwendigen Veränderungsprozessen und der Wahrung des narzisstischen Gleichgewichts, da es geradezu die Primäraufgabe solcher Institutionen ist,

> „[…] einen *persönlichen Veränderungsprozeß* bei Patienten innerhalb von Strukturen, die eine Veränderung fördern sollen, zu gestalten. Auf diese Weise sind therapeutische Institutionen tagtäglich mit dem Dilemma zwischen Veränderungsdruck und Homöostaseneigung auf allen Ebenen konfrontiert, von den Patienten über die Mitarbeiter bis hin zu den Organisationsstrukturen. Von daher sind sie in ihrem narzißtischen Gleichgewicht auch besonders gefährdet“ (Lohmer et.al. 2000, 233).

5.2.2 „An einem Strang ziehen“ – Bereitschaft zum Austausch, zur Kritik und zur Zusammenarbeit

Wenngleich es, wie wir gesehen haben, dringend notwendig ist, zwischen dem therapeutischen Bereich und dem Bereich der Alltagsgestaltung zu trennen, ist es gleichzeitig im Sinne der o.g. Grundorientierung bzw. im Sinne des Grundkonzepts verbindlich, „an einem Strang zu ziehen“, das heißt an einem gemeinsamen Ziel zu arbeiten, das im Vorfeld definiert, immer wieder in Erinnerung gerufen und auf den verschiede-

nen Handlungsebenen auf die je fachspezifische Weise verfolgt werden muss. Dieses Ziel

> „[…] ergibt sich aus einer gemeinsamen psychodynamischen Sichtweise und einem gemeinsamen Fokus […] im Hinblick auf das vorliegende Störungsbild des Jugendlichen, der sich im Behandlungsverlauf prozesshaft ändert“ (Streeck-Fischer 2006, 244).

Lohmer (2005) formuliert als die kontinuierliche Aufgabe für therapeutische Teams die Aufrechterhaltung des Rahmens „[…] im Sinne einer verbindlichen Einigung über therapeutische Ziele und Vorgehensweisen, Regeln und Vereinbarungen, Rollen und Zuständigkeiten […]“ (Lohmer 2005, 109). Damit es zu einer wirklichen Einigung kommen kann, muss also über den Tellerrand der eigenen Zuständigkeit hinausgeblickt werden und das oben eingeforderte Wissen über die eigene Fachlichkeit hinaus vorhanden sein.

Lohmer et.al. (2000) beschreiben, dass die Hyperidentifikation

> „[…] mit Identität, Aufgabe und Sichtweise nur der *eigenen* Berufsgruppe […] typischerweise zu einem *Denken in Fronten* [führt] (ich und der Patient, meine Berufsgruppe gegen die anderen, wir gegen den Chef), was einer *Regression* entspricht; *Regression* deshalb, weil die innere Spannung, verschiedene Sichtweisen im Sinne einer Ambivalenzspannung in sich halten zu müssen, vermieden werden kann. […] Indem die gemeinsame Aufgabe, die Anerkennung der wechselseitigen Abhängigkeit und der Respekt für die unterschiedlichen Kompetenzen ins Zentrum der Wahrnehmung rücken, kann der regressive Sog der Konkurrenz der unterschiedlichen Mitarbeitergruppen untereinander begrenzt werden. Damit kann die narzißtische Balance auf einem reiferen Niveau wiederhergestellt werden“ (Lohmer et.al 2000, 243).

Grundlage für die Aufrechterhaltung des Behandlungsrahmens ist ein laufendes sich-Rückbesinnen auf die primäre Aufgabe der Institution bzw. eine kontinuierliche Diskussion darüber,

> „[…] worum es in der Organisation geht, wohin sie steuert, und daß jeder ‚individuelle’ Beitrag zur Gesamtsituation innerhalb von Normen und Grenzen der Gruppe und der Institution gehalten werden muß“ (Obholzer 2000, 89).

Ist die primäre Aufgabe für alle Beteiligten klar, kann der Rahmen abgesteckt werden. Die vielen verschiedenen und zumeist entgegengesetzten Beziehungsprozesse innerhalb des Rahmens müssen offen kommuniziert werden – mit Einzelnen entwickelt der Jugendliche ideale Beziehungen, mit Anderen entsetzliche; das heißt vollkommen unterschiedliche, gegenseitig spaltende Beziehungen entwickeln sich, die im Grunde die innere Spaltung auf äußere gespaltene Beziehungen übertragen, so dass wir die ganze innere Welt in den Beziehungen des Adoleszenten mit allen Teammitgliedern wie auch mit anderen Patienten beobachten können, sofern wir die Dynamik erkennen bzw. innerhalb der teaminternen Kommunikation erschließen können (vgl. Kernberg 2011a, Transkription/Vortrag). Zwischenmenschliche Kommunikation im Team wird

damit zur entscheidenden Schnittstelle für den weiteren Verlauf der Behandlung. Nur wenn offen darüber gesprochen werden kann, wer mit welchen Gefühlen konfrontiert ist unter denen er/sie mehr oder weniger leidet bzw. die er/sie mitunter vielleicht auch genießt, kann ein Gesamtbild über die Beziehungsgestaltung des Jugendlichen entwickelt werden.
Bedeutsam sind weiterhin der Umgang mit Kritik und die Förderung eines offenen Umgangs mit Fehlern.

> „Fehler entstehen selbstverständlich, es muß aber kollektiv aus ihnen gelernt werden. Die ‚Ermutigung, aus Fehlern zu lernen' fördert Risikobereitschaft und senkt die Hemmschwelle, Fehler ‚zuzugeben'. Dadurch können Krisen und Gefährdungen rascher erkannt und angstfreier behoben werden" (Lohmer 2000a, 25).

Nur in einer Kultur, in der Kritik geäußert werden darf und insofern konstruktiv angenommen wird, als aus Fehlern gelernt wird, ohne sich in Schuldgefühlen zu ergehen und/oder Schuldzuweisungen vorzunehmen, wird es möglich, aus Erfahrung zu lernen und mit den mit eventuellen Fehlern verbundenen Ängsten umzugehen. Das bedeutet aber auch, sich ein möglichst großes Bewusstsein über die Art und Weise der psychosozialen Abwehr im Team zu erarbeiten.
Ein entscheidend zu beachtender und laufend zu bearbeitender Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Konkurrenz zwischen den einzelnen Berufsgruppen, die unerkannt zu starren Machtkämpfen untereinander und im schlimmsten Fall zu einem Zerfall des Teams (Spaltung) und letztlich in die (Be-)Handlungsunfähigkeit bis hin zum Abbruch der Behandlung führen kann.

5.2.3 Konkurrenzen

Ich habe in meiner Diplomarbeit bereits beschrieben, dass meiner Erfahrung und Beobachtung nach im Denken vieler im sozialpädagogischen Bereich Tätigen – vereinfacht gesprochen – die starke Tendenz besteht, theoretische Auseinandersetzung dem psychotherapeutischen und psychologischen Arbeitsfeld zuzuordnen und praktisches Handeln und Erfahrungswissen dem sozialpädagogischen Bereich. In diesem Kontext wird immer wieder damit argumentiert, dass die Einzelsituation ein ganz anderes Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen sowie ein anderes Nachdenken über Kinder und Jugendliche ermögliche und erlaube. Diese Haltung führt häufig zu (bewussten und/oder unbewussten) Gefühlen von Neid und Konkurrenz und letztlich auch zu unterschwelligen, zum Teil auch offenen Machtkämpfen zwischen SozialpädagogInnen und PsychotherapeutInnen/PsychologInnen, zumal auch befürchtet wird, dass der psychotherapeutische und psychologische Arbeitsbereich gesellschaftlich und auch von wissenschaftlicher Seite her besser anerkannt werden. Ich denke, das ist eines der Dilemmata des sozialpädagogischen Arbeitsfeldes: Die Subsistenzarbeit

des Alltags wert zu schätzen, gelingt häufig nicht; sie erscheint banal und nicht in dem Maße theoretisch begründet wie verwandte psychosoziale Berufsfelder. Dieses Missverständnis (das ich mit dieser Arbeit so weit als möglich ausräumen möchte) unterhöhlt die Identität des Berufsstandes und bedarf dringend einer Aufklärung!
Zentral ist also zumeist der Konflikt zwischen den akademischen Berufsgruppen (ÄrztInnen, PsychologInnen) und den nicht-akademischen Berufsgruppen (SozialpädagogInnen, Schwestern und Pfleger, Arbeits- und BeschäftigungstherapeutInnen) (vgl. Lohmer et.al. 2000, 241).

> „Zur Belastung für jedes Team, Container […] für abgespaltene und projizierte Spannungen, schwer erträgliche Gefühlszustände und Persönlichkeitsanteile sein zu müssen, tritt für Teile des Teams die belastende Erfahrung *realer* Ungleichheit in Ausbildung, Bezahlung und Anerkennung bei ähnlicher Aufgabe. […], was eine Quelle ständiger Rollenunsicherheit darstellt.
> Dies trägt in vielen Fällen zu einer chronischen *narzißtischen Destabilisierung* bei, und diese drückt sich oft in dem Gefühl aus, in der eigenen Arbeit nicht gesehen und wichtiggenommen zu werden“ (ebd., 241f).

Diese Dynamik führt in weiterer Folge auf Seiten der SozialpädagogInnen häufig zu einer weitgehenden Ablehnung theoretischer Diskurse, mauert das sozialpädagogische Handeln als reines Erfahrungswissen fest, und kann sich fallweise in rigiden, manipulativen Erziehungstechniken manifestieren. Unterstützt wird diese Negativ-Entwicklung dadurch, dass auch von den KlientInnen der alltagnähere Arbeitsbereich eher hinterfragt[48], entwertet und angegriffen wird, wozu der Aspekt der Vertretung von Realitätsanforderungen nicht unwesentlich beiträgt:

> „In der *Übertragungsverteilung* erfahren […] Sozialpädagogen in dem Maße, in dem sie die Anforderungen der Realität vertreten, eher eine negative Übertragung und sind zudem auch meist schlechter ausgebildet, damit umzugehen“ (ebd., 242).

Eine weitere Folge neben der möglichen Manifestation in rigiden Erziehungstechniken, ist die Unsicherheit oder Verweigerung, Entscheidungen zu treffen. Häufig kann beobachtet werden, dass dann für die kleinsten, alltäglichen Entscheidungen (beispielsweise, wie auf eine Abgängigkeit unmittelbar reagiert werden soll) sehr schnell die fallführenden PsychologInnen oder gar die Abteilungsleitung in ihrer Entscheidungskompetenz eingefordert werden, während gleichzeitig in der Gegenbewegung beispielsweise Therapiestunden „vergessen“ (boykottiert) werden. Das verstärkt die Neid- und Konkurrenzdynamik allerdings massiv: Erstens schwächen sich SozialpädagogInnen mit einem solchen Vorgehen selbst, indem sie sich dem Jugendlichen als

[48] Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an einen sozialpädagogischen Beitrag in einer Broschüre des ehemaligen Charlotte-Bühler-Heims. Inhalt des Artikels waren allgemeine Aspekte des sozialpädagogischen Arbeitens und der Titel lautete (Zitat eines Kindes): „…und was arbeitest du eigentlich?“ Hier zeigt sich, dass es nicht ausschließlich um einen Angriff auf die „mühsamen“ Realitätsanforderungen geht, sondern vielmehr auch um die Schwierigkeit zu verstehen, dass die Subsistenzarbeit des Alltags Inhalt eines eigenständigen Berufsstandes ist.

entscheidungsunfähig und -unwürdig präsentieren und sich damit zur Zielscheibe weiterer Entwertung machen; zweitens ärgern sich die fallführenden PsychologInnen und reagieren ebenfalls entwertend gegenüber dem sozialpädagogischen Personal, weil sie zu sehr in erzieherische Prozesse hineingezogen werden (und den SozialpädagogInnen „ihre Arbeit abnehmen müssen“) und drittens verschwimmen die Verantwortlichkeiten und werden Abläufe gestört.
Die Erwartung, dass die Anderen („Höherbewerteten“) jegliche – auch alltägliche – Entscheidungen treffen sollen, kann meinem Verständnis nach in unterschiedlichen Gefühlen gründen: Sie mag darin gründen, dass die „berufliche Minderwertigkeit“ in das Selbstbild integriert ist und die Angst vorherrscht, falsche Entscheidungen zu treffen bzw. keine Entscheidungskompetenz zu besitzen. Oft ist es die Angst vor einer Fehlentscheidung oder vor den Folgen einer kontraindizierten Intervention, die SozialpädagogInnen dazu veranlasst, Alltagsentscheidungen nach oben zu delegieren und in die Position der Abhängigkeit von einer allmächtigen Leitung zu geraten. Damit entstehen jedoch Arbeitsbeziehungen, die sich durch ein unangemessen steiles Machtgefälle auszeichnen, was einerseits Erleichterung bringt, weil dann „die Anderen die Verantwortung für eventuelle Fehler tragen müssen“, andererseits aber der Dynamik einer (pathologischen) Abhängigkeitsbeziehung folgen. Das hat weitere Gefühle der Minderwertigkeit zur Folge, unterhöhlt dementsprechend die Arbeitszufriedenheit aller Beteiligten und bietet vor Allem dem Jugendlichen kein neues, reiferes Beziehungsmodell!
Die Delegation nach oben kann aber auch als aggressiver Angriff auf die PsychologInnen oder gegen die Leitung sein (im Sinne von: „Wenn ihr schon die Besseren, Anerkannteren, besser Bezahlten seid, dann sollt ihr auch mehr Arbeit haben; dann sollt ihr vor Allem auch sehen, was dieser Alltag bedeutet bzw. wie mühsam und anstrengend er sein kann!“), der in Neid- und Konkurrenzgefühlen gründet. Derartige Gefühle und Verhaltensweisen kommen in zwischenmenschlichen Beziehungen und besonders in den Arbeitsbeziehungen innerhalb von interdisziplinären Teams psychosozialer Einrichtungen immer wieder vor. Sie müssen allerdings weitestgehend erkannt (bewusst gemacht) und bearbeitet werden, da sie sich andernfalls negativ bzw. zerstörerisch auf den gesamten Arbeits- und Behandlungsprozess auswirken.

5.2.4 Leitungsaufgaben

Eine zentrale Stellung in allen Behandlungs- und Teamprozessen nehmen die Leitung der Abteilung und die Leitung der gesamten Institution ein. Die Leitung ist die Vertretung einer (von Leidenschaft und Inbrunst getragenen) Vision und einer (die Vision zügelnden, realitätsgerechten) Strategie für die Zukunft (vgl. Obholzer 2000, 80). An

der Schnittstelle zur Außenwelt muss die Leitung die Werte der Institution nach innen vertreten, vermitteln und bewahren sowie auch nach außen kommunizieren.
Nach Merchel (2010) sind mit der Leitung einer Organisation drei wichtige Funktionen verbunden:

- „Der Leitung kommen *organisationsbezogene Strukturierungsfunktionen* zu. Leitung hat in diesem Kontext die Funktion und die Verantwortung zum einen für die ‚zielgerechte Ausrichtung der Einzelhandlungen' innerhalb der Organisation […] und zum anderen für den inneren Zusammenhalt der Organisation […]. In diesem organisationsinternen Bereich geht es ‚um den Aufbau bzw. die Sicherstellung jener […] Bedingungen, die die Funktionserbringung eines sozialen Systems gewährleisten' […]: Ziele, Ressourceneinsatz, Regeln, Abläufe etc. sowie ‚weiche' Faktoren wie Motivation, Kooperation, Binnenklima etc. ‚Führung meint damit im Kern das stetige Bemühen um eine gezielte Verringerung der Differenz von Funktionalität und Dysfunktionalität von sozialen Systemen bzw. von Teilen derselben […].
- Leitung hat nicht nur Steuerungsaufgaben, die sich auf die inneren Strukturen der Organisation richten, sondern diese richten sich auch auf die *Beobachtung und Gestaltung der Bezüge der Organisation zu ihrer Umwelt*. Denn aus der Umwelt bezieht die Organisation die für ihren Bestand wichtigen Ressourcen […], und eine Vernachlässigung der Umweltdimension würde zu Bestandsgefährdungen führen. Somit darf auch die Bearbeitung der Umweltdimension nicht dem Zufall überlassen werden, und sie muss als Steuerungsaufgabe organisatorisch verankert werden.
- Da Organisationen zum einen in einer dynamischen Umwelt existieren und zum anderen permanent innere organisationsdynamische Prozesse herausbilden, müssen sie dafür Sorge tragen, dass sowohl die inneren Vorgänge in der Organisation als auch die Außenbezüge zum Gegenstand der Reflexion werden. Leitung hat somit die *Funktion, Reflexion in Gang zu setzen und zu gewährleisten*. Reflexion und Planung als eine von der Leitung wahrzunehmende, für den Organisationserhalt elementare Funktion heißt, ‚gleichviel ob durch Irritation von außen oder durch selbstinduzierte Unterbrechung, innezuhalten im alltäglichen, ‚unbewußten' Handeln, heißt zu interpunktieren, eine Pause einzulegen und zu fragen, welchen Sinn es macht, so weiterzuhandeln' […]. Dass dies in der Organisation geschehen kann und tatsächlich geschieht, gehört zur Funktion von Leitung" (Merchel 2010, 31f).

Merchel bündelt die für die Organisation (über-)lebensnotwendigen Funktionen von Leitung in den beiden Begriffen „Entscheidung" und „Reflexion" (vgl. ebd., 32), denn ohne

> „[…] eine funktionierende Leitung gerät eine Organisation in Gefahr, dass notwendige Entscheidungen nicht mehr getroffen werden, dass der innere Zusammenhalt der Organisation sich allmählich auflöst, dass sich die Organisation allmählich von den Anforderungen ihrer Umwelt entfernt und dass in der Organisation das erforderliche Maß an Reflexivität nicht ausgebildet werden kann" (ebd.).

Grundsätzlich muss die Leitung also Sorge tragen für eine transparente intra- und interinstitutionelle Zusammenarbeit, die sowohl innerhalb der Einrichtung als auch

über ihre Grenzen hinweg auf einem gemeinsamen Wissen über die Zuständigkeiten und Arbeitsweisen basiert. Im „Innen“ muss eine solide Basis intrainstitutioneller Zusammenarbeit geschaffen werden. Auf deren Basis „[…] entwickeln sich Jugendliche Stück für Stück, von Alltagsszene zu Alltagsszene in den für sie zunächst ungewohnten Betreuungsalltag hinein“ (Gahleitner 2011, 66). Im „Außen“ ist die Vernetzungsfähigkeit von Einrichtungen bzw. des Hilfesystems von zentraler Bedeutung:

> „Eine gemeinsame Sicht von Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe und Schule auf die definierte Zielgruppe und deren Bedarfslage ist letztlich die Voraussetzung für die Gestaltung von qualitätsgerechten Hilfemaßnahmen und Hilfeabläufen. Eine effektive Zusammenarbeit scheitert jedoch auch heute noch häufig an der Ausgangssituation, die durch ein zersplittertes System an Zuständigkeiten, durch unterschiedliche Handlungsaufträge, unterschiedliche Selbstverständnisse und mangelnde Ressourcen gekennzeichnet ist […]. Kooperationsprozesse in bisher durchgeführten Modellprojekten zeigen, dass für eine gelingende interdisziplinäre und interinstitutionelle Zusammenarbeit nicht nur gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung eine Grundvoraussetzung darstellen, sondern vor allem geteilte Wissensbestände zu klientelspezifischen Problemlagen“ (ebd., 113f).

Ich wende mich nun vertiefend den zentralen Funktionen der Leitung im intrainstitutionellen Zusammenhang zu: Da schwierige KlientInnen Hilfe schwierig machen, weil sie die Professionellen hilflos machen und negative Affekte bei diesen auslösen, „[…] wenn sie deren professionelles Selbstverständnis und damit deren persönlichen Selbstwert gefährden“ (Schleiffer et.al. 2010, 198), ist das vorrangige Ziel „[…] die Herstellung und Sicherung einer organisierten Hilfebeziehung und -struktur“ (ebd., 205) innerhalb der Einrichtung. Grundsätzlich sehe ich in diesem Zusammenhang die Gewährleistung von Förderung und Pflege der geforderten Kompetenzen der Mitglieder des interdisziplinären Teams als Leitungsaufgabe – als Aufgabe einer Leitung, die eine gewisse Distanz zur Klientel hat und damit einen Überblick über die Dynamiken an der Abteilung entwickeln kann, sofern sie nicht selbst zu sehr in unbewussten Beziehungsfallen verstrickt ist. Letzteres kann jedoch auch auf dieser Ebene mitunter sehr schnell passieren, denn der Charakter der Aufgabe in (nach-)psychiatrischen Einrichtungen wirkt sich auf die Gruppenprozesse im Team und in der gesamten Organisation sowie auch auf die Leitung aus.

> „Zu bestimmten Zeiten können schwer regredierte Patienten in formellen und informellen Patienten-Mitarbeiter-Gruppen Prozesse induzieren, die von Grundannahmen beherrscht werden, und dies beeinträchtigt die Gruppenleitung und möglicherweise die administrative Struktur des gesamten Dienstes. In dieser Hinsicht könnte man sagen, daß die Art des ‚Produkts’, mit dem psychiatrische Einrichtungen es zu tun haben, nämlich primitive und tiefe menschliche Konflikte, die Funktionsweise solcher Institutionen tiefgreifend beeinflußt“ (Kernberg 2000, 68).

Unter „Grundannahmen“ (basic assumptions) sind in diesem Zusammenhang die Grundformen von Gruppenorganisationsmustern nach Bion zu verstehen (vgl. Lazar

2000, 52). Nach Bions Theorie formieren sich Gruppen auf einer unbewussten Ebene in dreierlei Weise:

„1. Die ganze Gruppe bleibt für ihr Wohlergehen *von einem Führer abhängig* (Grundannahme *Abhängigkeit* – basic assumption *Dependency* […]).
2. Die *Gruppe wählt ein Paar*, dessen Aufgabe es ist, ein neues ‚Etwas' (Person, Idee, Struktur) zu schaffen, das scheinbar eine messianische Funktion hat und die Gruppe glauben macht, sie sei sicher vor Desintegration, Zerstörung und Kollaps (Grundannahme *Paarbildung* – basic assumption *Pairing* […]).
3. Eine Form von Gruppenführerschaft wird gebildet, die den Selbsterhalt der Gruppe zu garantieren scheint, indem sie entweder dafür sorgt, daß die Feinde *bekämpft* werden oder vor ihnen *geflohen* wird (Grundannahme *Kampf/Flucht* – basic assumption *fight/flight* […]).

[…] Statt sich an der Arbeitsaufgabe und [ihren] Erfordernissen zu orientieren, sich ihnen zu stellen und sich entsprechend zu strukturieren, pflegt die von einer Grundannahme befallene Gruppe sich immer mehr und immer tiefer in der Grundannahmestruktur einzunisten, bis die Aufgabe und ihre Erfordernisse kaum noch zu erkennen sind. Hauptsache, die Gruppe hält sich am Leben!" (vgl. ebd., 52f).

In der permanenten Konfrontation mit primitiven und pathologischen Formen der Abwehr, mit verdeckten und offenen Angriffen auf die eigene Wertigkeit und zutiefst bedrohlichen und bedrohten Beziehungsmustern, ist die Gefahr besonders groß, das Ziel (die primäre Aufgabe) aus dem Auge zu verlieren und auf unbewusster Ebene nur noch ums „nackte Überleben" zu kämpfen. Ziel ist es jedoch, die Arbeitsfähigkeit der Gruppe zu fördern und zu erhalten. Den Gegensatz zur Grundannahmengruppe im Modell Bions bildet die so genannte Arbeitsgruppe (work group):

„Diese Gruppe wählt sich eine Führung und zeichnet sich durch eine aufgabengemäße Realitätsbezogenheit aus, die ihr Arbeitsfähigkeit und Produktivität ermöglicht. So ist der Gruppenmodus der Arbeitsgruppe der Gruppenzustand, den es in jeder Arbeitssituation anzustreben gilt" (ebd. 53).

In diesem Sinne ist es die Aufgabe der Leitung, die Spannungen zu erkennen, in sich zu halten und zu bedenken (vgl. Lohmer 2000a, 33). Das heißt also, dass auch auf dieser Ebene ein gelingendes Containment die Basis allen weiteren Denkens, Fühlens und Handelns ist. Die Leitung ist diejenige, die

„[…] dauerhaft die Organisation in [ihrem] Bewußtsein (‚mind') hält und die in ihr auftretenden Spannungen und Bedrohungen verarbeitet. […] Der Führende […] dient der Organisation als ‚Container', als Behältnis also, in das die Organisation und ihre Beteiligten unverarbeitete Elemente (z.B. Ängste, Konflikte, Ambivalenzen, Haß- und Neidgefühle) als ‚das Enthaltene' (contained) projizieren können. Führungskräfte erleben dieses ‚Benutztwerden' oft widerstrebend und ärgerlich als ‚Verkanntwerden': In der Übertragung ihrer Mitarbeiter werden sie z.B. zu ‚strengen Vätern', vor denen man sich fürchten muß, die nie genug Anerkennung geben, nie sehen, was man tut, so daß in der Perspektive mancher Führungskräfte Mitarbeiter schließlich als ‚unersättliche und fordernde' Kinder erscheinen. Diese *Übertragungsverzerrung* ist aber eine nicht zu vermeidende Folge der *Großgruppendynamik* in Organisationen, die zwangsläufig eine *Regression*, d.h. ein passageres Absinken des Funkti-

> onsniveaus der Mitglieder der Organisation bedingt. Dadurch kommen sowohl ‚paranoide' Ängste (vor Verfolgung und Bestrafung), als auch unersättlich scheinende Wünsche nach Bestätigung und Belohnung an die Oberfläche. Gerade wenn es um bedrohliche Elemente des Lebens in einer Organisation geht, kommt der Führungskraft als einer *semipermeablen Membran* […] die Funktion eines Filters zur Außenwelt zu. Die Ausübung dieser Containing-Funktion ist für die psychische Gesundheit in einer Organisation also von außerordentlicher Bedeutung und kann nicht durch einen ‚Appell' an die erwachsenen und rationalen Anteile der Mitarbeiter ersetzt werden" (ebd.).

In den Projektionen auf die Leitung und innerhalb des Behandlungsteams liegt eine enorme Entwicklungschance: Indem die Leitungsperson auf ihre Befindlichkeit in diesen Prozessen achtet, und sich mit den Sorgen, Ängsten und Impulsen der MitarbeiterInnen (beispielsweise Ärger, Rivalitäten, Entwertung) anstecken lässt und die emotionale Atmosphäre ihrer Organisation wahrnimmt, kann sie mit ihrem

> „[…] *unbewußten Kanal* ein sehr viel vollständigeres und zutreffenderes Bild über den emotionalen Stand der Organisation bekommen, als durch eine rein rationale Analyse" (ebd., 34f).

Auch in diesem Zusammenhang geht es darum, zu lernen, mit Ängsten und Frustrationen umzugehen und einen Mangel durch die Prozesse des Denkens und Symbolisierens auszugleichen. Das Innehalten und Nachdenken im Containment erlaubt im Anschluss an das Nacherleben der zugewiesenen Rolle bzw. der Spannungen (Irritation) eine emotionale Distanzierung und damit ein Verstehen der unbewussten Prozesse, die zu Rollenzuschreibungen und Spannungen führen. Indem die Leitung die emotionalen Spannungen ertragen und darüber nachdenken kann, ermöglicht sie es den MitarbeiterInnen, dies auch zu tun (vgl. ebd., 35). Das ist *der* entscheidende Punkt, wenn man bedenkt, dass es die Hauptaufgabe vom Behandlungsteam und so auch von SozialpädagogInnen ist, dem Jugendlichen ein entwicklungsförderliches Containment anzubieten!

Die Leitung hat ebenso dafür Sorge zu tragen, dass für alle MitarbeiterInnen sowohl individuelle als auch kollektive Reflexionsräume zur Verfügung stehen, denn die alltäglichen Arbeitsprozesse

> „[…] verlangen die Verstrickung in emotionale Beziehungen, die beides sind: Bedingung professioneller Arbeit und ihre Bedrohung. Ohne die Möglichkeit kollegialer und interdisziplinärer Hilfen wie *kollegiale Fallberatung* und *Supervision* sind Professionelle hier rasch überfordert" (Von Freyberg et.al. 2006, 104).

Abgesehen von der Frage nach den finanziellen Ressourcen für externe Beratung und Supervision, ist es auch in diesem Kontext von entscheidender Bedeutung, wie gut oder schlecht die Leitung Spannungen und Projektionen in sich halten und in sich bearbeiten (denken) kann. Ist die Leitung zu sehr in das unbewusste Beziehungsge-

schehen verstrickt (und somit nicht mehr fähig zu denken), macht es Angst, das Team (oder Teile des Teams) mit einem/einer Externen alleine zu lassen, können in diesem Rahmen doch der eigene Machtanspruch, die eigenen Kompetenzen, die eigene Vision und vor Allem die eigene Person (außerhalb der eigenen Kontrolle) in Frage gestellt und angegriffen werden.

Neben den beschriebenen (anstrengenden und fordernden) inneren Prozessen muss gleichzeitig der Rahmen gewahrt werden – die Einhaltung fachlich-inhaltlicher und organisatorischer Prinzipien und Rahmenbedingungen, genauso wie deren Kontrolle und gegebenenfalls Kritik gehören ebenfalls zu den Aufgaben der Leitung. Kernberg fasst hinsichtlich der Leitungskompetenzen zusammen:

> „[…] die Leitung der Station hat gleichzeitig die doppelte Funktion, dem Team die Sicherheit zu geben und gleichzeitig das Team kritisch mit der Problematik in der Arbeit zu konfrontieren, so dass wieder eine Dynamik entsteht zwischen der Freiheit, über eigene Gefühle zu sprechen und die Bedingung anzunehmen, dass man kritisch evaluiert wird. So eine ideale Situation verlangt, dass die Leitung so einer Station Erfahrung in Gruppenpsychologie, Organisationspsychologie sowie auch klinische Expertise hat und gleichzeitig auch volle Autorität für die Leitung dieser Station von der Spitalsleitung (in unserem Fall der Heimdirektion – Anm. U.P.). Wenn es einen Konflikt zwischen Spitalsleitung und Stationsleitung gibt, dann bricht das ganze System zusammen, denn es gibt eine doppelte Dynamik […], einerseits die Dynamik schwer gestörter Patienten, deren innere Spaltungen die Tendenz haben, das Team zu spalten (Spaltung vom Patienten aus), und andererseits Konflikte der Organisation, die, wenn sie nicht funktionell geregelt werden, sich als Spaltungen auf der Station ausdrücken, die dann die Spaltungen der Patienten noch verstärken, anstatt sie zu lösen (Spaltung von der Organisationsleitung aus)“ (Kernberg 2011a, Transkription/Vortrag).

Dem/der aufmerksamen LeserIn wird nicht entgangen sein, dass sich auch auf dieser Ebene die zuvor für den/die Einzelne/n beschriebenen Mechanismen und Fragestellungen als fundamental erweisen. Es geht wieder um das Zusammenspiel von Innen und Außen, um klare Strukturen und Zuständigkeiten, um Fragen der Macht, des Wertes der eigenen Person und der Konkurrenz sowie – und das ganz besonders – um das Verstehen der unbewussten Bedeutung des eigenen Handelns sowie jenes des Gegenübers, indem aufmerksam beobachtet, innegehalten, nachgedacht und Zerrissenes zusammengefügt wird (Containment). Nur so können Ängste verstanden, benannt und bearbeitet werden, und nur so kann Agieren weitestgehend vermieden werden.

Um eine Brücke zurück zu schlagen zur Arbeit auf der sozialpädagogischen Ebene, wende ich mich nun in einem letzten Schritt zusammenfassend den grundsätzlichen Aufgaben von SozialpädagogInnen vor dem Hintergrund der dargelegten Voraussetzungen zu.

5.3 Zusammenfassung der grundsätzlichen Aufgaben von SozialpädagogInnen

Die Kernkompetenzen von SozialpädagogInnen bestehen darin,

> „[…] ein klares Beziehungsangebot zu machen, sich auf die jungen Menschen einzulassen, sich von ihnen emotional berühren zu lassen und darüber zu kommunizieren“ (Denner 2008, 294).

Letzten Endes läuft das zu machende Beziehungsangebot darauf hinaus, dem Jugendlichen ein entwicklungsförderliches Containment anzubieten. Was bedeutet das für den sozialpädagogischen Alltag im Detail?
Ich habe an anderer Stelle formuliert, dass ich als die grundlegenden Aufgaben von SozialpädagogInnen verstehe,

- Strukturen vorzugeben und zu halten, klar Stellung zu beziehen, ein transparentes, stabiles und Halt gebendes Gegenüber zu sein (Hilfe bei der Selbst-/Objektdifferenzierung),
- dem Jugendlichen verstehend zu begegnen, ihn bzw. die Beziehung auszuhalten, eine haltende Umwelt zu bieten (Stabilisierung des Selbst),
- die stete Bereitschaft zu zeigen, den Rahmen immer wieder neu zu diskutieren, zu verhandeln, was „denn hier eigentlich los ist“ und was man wechselseitig füreinander bedeuten mag (Entwickeln eines Übergangsraums in dem kreatives Leben möglich ist).

Der/die SozialpädagogIn muss dem Jugendlichen als Hilfs-Ich und Hilfs-Über-Ich zur Verfügung stehen, bis der Jugendliche in die Lage kommt, selbst Mechanismen zu entwickeln, um in für ihn schwierigen Situationen mehr Kontrolle über sich selbst zu erlangen und nicht hilf- und machtlos von seinen Emotionen überschwemmt zu werden. Den Rahmen zu halten und damit Sicherheit und Orientierung zu ermöglichen, stellt dabei eine große Herausforderung dar.
Um die beschriebenen Aufgaben bewältigen zu können, brauchen SozialpädagogInnen im Hintergrund ein Wissen über die dynamischen, unbewussten Zusammenhänge, wie sie in der vorliegenden Arbeit beleuchtet wurden (Fachwissen im Sinne von Denkmodellen als Orientierungshilfen) sowie auch die o.g. psychischen Fähigkeiten in einem hohen Ausmaß (intra- und interpersonelle Kompetenzen).

5.3.1 Hilfe bei der Selbst-/Objektdifferenzierung

Indem sich SozialpädagogInnen im täglichen Kampf um die Etablierung und Aufrechterhaltung von Strukturen in Stellvertreterkonflikten zur Verfügung stellen und klar Stellung beziehen, setzen sie sich gemeinsam mit dem Jugendlichen permanent damit auseinander, wer der Jugendliche ist und was er will sowie auch damit, wer sie selbst

sind und was sie wollen. Sie begegnen dem Jugendlichen als VertreterInnen der Institution auf der einen Seite in ihrer beruflichen Funktion und auf der anderen Seite als Person, die sich für ihn interessiert und die sich ihm auf einer sehr persönlichen Ebene zur Verfügung stellt und eine zwischenmenschliche Beziehung mit ihm lebt (vgl. die Differenzierung der Funktionen nach Kernberg 2011a). Diffuses Erleben von Selbst, Welt und den Anderen wird in mannigfachen Minisequenzen, die sich um Alltäglichkeiten drehen, immer wieder zu verstehen, „auseinander zu klauben" und wieder zusammen zu fügen versucht zu einem möglichst differenzierten Bild.

> „Die *Förderung der Subjekt-Objekt-Differenzierung* bedeutet, die Fähigkeit zu stärken, dass andere Menschen als ganz eigenständige abgegrenzte Wesen wahrgenommen werden, mit andersartigen Sichtweisen, Bedürfnissen und Wünschen. Dazu gehört, dass sich der Therapeut (der/die SozialpädagogIn – Anm. U.P.) als reale Person mit den eigenen Wahrnehmungen und Einstellungen authentisch zur Verfügung stellt und selektiv mitteilt, wie er die Dinge sieht und empfindet. So können Unterschiede verdeutlicht werden, was zu einer Subjekt-Objekt-Differenzierung beiträgt" (Stemmer-Lück 2009, 91).

Gefühle des Ärgers oder der Wut seitens der SozialpädagogInnen werden im optimalen Fall formuliert und begründet, wobei auch die Sicht des Jugendlichen mit einbezogen wird, im Sinne von: „Ich kann mir vorstellen, dass du aus diesem oder jenem Grund sehr verärgert bist und deswegen dies oder jenes machst oder nicht machst. Auf der anderen Seite ist dies oder jenes gerade die Anforderung, die aus diesem oder jenem Grund gerade eine Notwendigkeit ist und deren VertreterIn ich bin. Deine Verhaltensweise hat mich aus diesem oder jenem Grund verärgert, und jetzt sitzen wir beide da und haben gute Gründe, verärgert zu sein. Die Frage ist nun, wie es weitergehen kann. Was brauchst du, um den Anforderungen doch noch nachzukommen, und wie kann ich dich dabei unterstützen? Vorher müssen wir allerdings klar kriegen, wie wir mit unserem gegenseitigen Ärger fertig werden (Aussprache, Entschuldigung etc.)! Ich stelle mich für diese Auseinandersetzung und die damit zusammenhängenden Konflikte zur Verfügung und breche die Beziehung zu dir nicht ab!"

Nicht selten wird deutlich, dass der Jugendliche seinen Ärger gar nicht formulieren und fokussieren kann. Die Wut, der Hass, die Angst scheinen sich undifferenziert über die Welt und die Menschheit hin auszubreiten (exzessive projektive Identifizierung) und jegliches Nachdenken zu verhindern. In Gesprächen, Einzelbetreuungen außerhalb der Gruppe und manchmal auch in Einzelaktionen, die mit Bewegung verbunden sind (Einzelbetreuungen mit dem Auftrag der Bearbeitung der aktuellen Situation in Verbindung mit beispielsweise einer Wanderung, einer Radtour etc.) werden Wege und Möglichkeiten gesucht, wie der Jugendliche sich als Einzelperson, die etwas will oder nicht will, in der Konfrontation mit einem Gegenüber, das in vielen Fällen etwas ganz Anderes von ihm verlangt (jemand Anderes, Eigenständiges ist), erleben kann. Die Aufgabe ist es, als abgegrenztes Gegenüber und dennoch in der Beziehung, über

das Gespräch und durch das Handeln verbunden zu bleiben. Immer geht es um die wachsende Fähigkeit, sich selbst in Abgrenzung sowie auch in Verbundenheit mit dem Objekt zu erleben, sowie auch das Objekt in der ihm eigenen (psychischen) Existenz (an-)zu-erkennen.

5.3.2 Stabilisierung des Selbst

Auf Grund der massiven Labilität des Selbstwerterlebens des Jugendlichen, ist es notwendig, ihn trotz aller Eskalationen, Konflikte, Attacken, Verweigerung und Negation des Gegenübers auszuhalten. Das bedeutet – wie schon mehrfach erwähnt – nicht, ihn bedingungslos gewähren zu lassen. Ganz im Gegenteil, ihn aufzuhalten bei seinen destruktiven Aktionen, ihm Grenzen zu setzen, ist eine wesentliche Manifestation der geforderten Wertschätzung. Das gelingt allerdings häufig nicht, was immer wieder einen Anlass geben kann, die Arbeit mit ihm abzubrechen, ergo ihn eben nicht auszuhalten. Die größte Schwierigkeit in diesem Kontext ist, dass der Jugendliche auf Grund seiner bisherigen Erfahrungen und auf Grund seines Selbst- und Weltbildes damit rechnet, dass er nicht ausgehalten wird und auf der Suche nach den vertrauten Mustern alles daran setzt, dieses Selbst- und Weltbild zu bestätigen (Wiederholungszwang).

> „Wenn [aber] psychische Störungen als Ausdruck eines verletzten von einer Fragmentierung bedrohten Selbst verstanden werden, sollten Interventionen in Richtung auf Stabilisierung des Selbst abzielen. […] Da die Schwäche des Selbst eine Folge von schädlichen oder mangelnden Selbstobjekterfahrungen […] darstellt, sollten dem Klienten sein Selbst *stützende und heilende Selbstobjekterfahrungen* im Hier und Jetzt ermöglicht werden. Dies kann für den Betreuer/Therapeuten bedeuten, den Klienten positiv zu spiegeln, sich als zu idealisierendes Objekt oder als Vorbild anzubieten, sich für eine Möglichkeit der Selbstbehauptung zur Verfügung zu stellen, ohne dass die Beziehung darunter leidet. Solche Handlungsweisen ermöglichen dem Klienten die notwendigen spiegelnden, idealisierenden, alter-ego und aversiven Selbstobjekterfahrungen […]. Dadurch verbinden sich die organisierenden Prinzipien zu einer kohärenten und vitalen Selbst-Struktur“ (ebd., 91f).

Im Fall von Paul beispielsweise denke ich, dass es eine Bestätigung seiner Unwichtigkeit, Nutz- und Wertlosigkeit gewesen wäre, hätten sich die Sozialpädagoginnen nicht so vehement und durchgängig um seine Teilnahme am Gewaltpräventionsprojekt bemüht. Vermutlich hätte er es an der Oberfläche bzw. im ersten Moment genossen, nicht teilnehmen zu müssen, er wäre jedoch egal geblieben, was in den tieferen Schichten einer massiven Verletzung (Bestätigung seines entwertenden Selbstbildes) gleichgekommen wäre.

> „Die grundlegende Fähigkeit für die Arbeit mit Klienten mit Selbststörungen, für die Arbeit mit Klienten überhaupt ist *Empathie*. […] Empathie wird mit ‚Einfühlung’ über-

> setzt und bedeutet, sich in den inneren Zustand eines anderen Menschen hinein zu versetzen, um die innere Welt des anderen ‚auszuleuchten' und zu verstehen. Empathie ist die Voraussetzung für Verstehen und Behandeln" (ebd., 92).

Die Erfahrung, dass es eine Umwelt gibt, die ihm Halt gibt und die Beziehung zu ihm nicht nur aushält (überlebt), sondern sie zu verstehen versucht, sie im Alltag aktiv gestaltet bzw. für wert befindet, sie zu gestalten, scheint mir eine der wesentlichsten und wertvollsten Beziehungs(neu)erfahrungen zu sein, die wir dem Jugendlichen mit dem Ziel der Stabilisierung seines Selbst bieten können. Dadurch, dass seine Gefühle ernst genommen werden, erfährt er eine besondere Wichtigkeit, er als Person und sein Erleben erhalten Relevanz.

5.3.3 Entwickeln eines Übergangsraums, in dem kreatives Leben möglich ist

Bei allen Interventionen und Begegnungen, steht die Frage im Zentrum, innerhalb welchen Spielraums diese gedacht werden können. Wir haben es mit Jugendlichen zu tun, die bisher keine oder nur wenige Gelegenheiten vorfanden, Grenzen, Interventionen und Beziehungsprozesse zu hinterfragen und in ihrer Bedeutung (für sich selbst und für das Gegenüber) verstehen zu versuchen, ohne dabei das Gefühl zu haben, entweder das Gegenüber damit zu vernichten oder sich selbst aufzugeben. Den inneren Raum zu rekonstruieren oder zu erweitern, in dem diese Denk-, Aushandlungs- und Verstehensprozesse stattfinden dürfen und sollen – darum geht es im Kern der sozialpädagogischen und -therapeutischen Tätigkeit.
Das bedeutet für SozialpädagogInnen ein sich-Einlassen auf schwierige und schwierigste Beziehungen, welches gleichzeitig das Infragestellen der Beziehung erlaubt. Den Jugendlichen und seine Angriffe auf die Beziehung ernst zu nehmen und ihm durch Worte und Handlungen deutlich zu machen, dass ein Interesse an seinen Erlebensweisen besteht, mag das Fundament für den Aufbau eines inneren Raums darstellen. Jedoch ohne offenbaren Anlass nach Erlebensweisen und Gefühlen zu fragen, wird meist nicht verstanden oder als gewaltsames Eindringen (Invasion) erlebt. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, klare Inhalte als „Drittes" in die Beziehung hineinzunehmen, an dem dann die entstehenden Gefühle abgearbeitet werden. Ohne „Drittes" ist der Grat vom Ich zum Du ein sehr schmaler und gefährlicher, vergleichbar mit einem zwischen zwei Punkten gespannten Seil. Mit dem „Dritten" wird es möglich, eine Fläche aufzuspannen, die trägt, das heißt auf der man auch einen Schritt zur Seite wagen, innehalten und sich umschauen und nachdenken kann, ohne gleich abzustürzen oder den Weg zu verlieren, sondern vielmehr auf diesem Fundament weitere Denk- und Fühlmöglichkeiten ausprobieren kann.

Wie ist die Rede vom inneren Raum, in dem kreatives Leben möglich ist und innerhalb dessen man sich wechselseitig immer wieder neu erfinden kann für SozialpädagogInnen praxisnah zu verstehen? Ich verstehe darunter den inneren Spielraum, in dem ich über mich, meine Gefühle und mein Verhalten und über das des/der Anderen nachdenken kann, wo ich sozusagen „hineinspüren" und überlegen kann, was das alles zu bedeuten haben könnte. Hat der Jugendliche diesen Raum zur Verfügung, dann könnte er sich in einer Konfliktsituation beispielsweise denken: „Die Sozialpädagogin ist ein Arschloch, weil sie mir nicht erlaubt hat, noch einmal hinaus zu gehen. Ich kann sie nicht leiden und will nie wieder etwas mit ihr zu tun haben! Aber Moment – eigentlich ist sie ja meistens sehr nett und ich kann viel von ihr haben, sie interessiert sich eigentlich auch immer für mich und meine Gefühle. Warum hat sie mir jetzt etwas verboten? Was könnte das bedeuten? Vielleicht hat es ja etwas damit zu tun, dass ich heute schon fast eine Rauferei gehabt hätte. Ich hab gar nicht gedacht, dass sie das mitgekriegt hat… Oder hab ich sonst was gemacht oder gesagt, was sie verärgert haben könnte? Eigentlich wäre es am Einfachsten, wenn ich nachfragen würde, warum ich nicht mehr hinaus gehen darf. Wenn ich sie frage, wird sie mir sicher eine Antwort geben. Auch wenn ich mich gerade so über sie geärgert, sie beschimpft habe und eigentlich nichts mehr mit ihr zu tun haben wollte, ist sie ja im Grunde ganz OK und ich kann mich darauf verlassen, dass sie mir sagen wird, was sie sich denkt! Und trotzdem bin ich jetzt sauer, aber damit werden wir schon zurechtkommen."
Die Sozialpädagogin wandelt sich in diesem Gedankengang vom verfolgenden, strafenden, verbietenden Objekt zum eigentlich doch gemochten, das in der jetzigen Situation Gefühle des Ärgers und der Wut auslöst. Sie muss jedoch nicht ganz schlecht bleiben – sie kann beides sein, eigentlich gut und manchmal auch schlecht. Solche und ähnliche Gedankengänge laufen in zwischenmenschlichen Beziehungen dauernd ab, allerdings nicht als bewusste Gedanken sondern als „mitlaufendes inneres Prozessieren". Fehlt diese innere Möglichkeit, so bleibt das Objekt als Ganzes schlecht, verfolgend, strafend – die guten Anteile können nicht mehr erlebt werden und der Angriff bleibt ein Angriff, gegen den es sich zur Wehr zu setzen gilt. Ein konstruktiver (kreativer) Umgang mit der Situation wird unmöglich.
Ein wesentlicher Aspekt ist, dass der innere Prozess des Nachdenkens auch Gedanken erlauben kann, die nicht der Realität entsprechen, die die Realität vorübergehend suspendieren. Der Jugendliche könnte Gedanken nachhängen, wie es wohl wäre, wenn die SozialpädagogIn seine Mutter wäre, oder aber auch, wie er agieren würde, wenn er stark und mächtig wäre und das ausspielen würde etc. Das wären Gedanken, die von Nähe- oder Vernichtungswünschen handeln würden, allerdings nicht alltagswirksam sein müssten. Das Spüren und die Sicherheit, dass in Gedanken Vieles erlaubt ist und wenn es gedacht wird, Erkenntnisse über die eigenen Wünsche erbringt, ist eine wesentliche Funktion des so genannten Übergangsraums.

Im Umgang mit Menschen, denen dieser innere Raum fehlt bzw. nicht ausreichend zur Verfügung steht, gilt es, das unbewusst mitlaufende, innere Prozessieren ganz bewusst zu fördern, Situationen und ihrer möglichen Bedeutungen (und seien diese noch so naheliegend) immer wieder zu benennen zu versuchen, immer wieder nachzuspüren und (wenn es passt) nachzufragen, was denn eigentlich los ist und dabei durchgängig ein stabiles Beziehungsobjekt zu bleiben.

5.4 Zusammenschau der Ergebnisse und Beantwortung der untersuchungsleitenden Fragestellungen

Abschließen möchte ich mit einer Zusammenschau der Ergebnisse sowie mit dem Versuch der möglichst konkreten Beantwortung der untersuchungsleitenden Fragestellungen.
Es wäre aus meiner Sicht ein grobes Missverständnis, würde man glauben, mit einem Gewaltpräventionsprogramm, wie es hier beschrieben wurde, erreichen zu können, dass keine Eskalationen mehr stattfinden, dass der Jugendliche danach sozial angepasst wäre und einsichtig um ein friedliches Miteinander bemüht. Die Auseinandersetzung mit dem Innenraum des Jugendlichen und die Beobachtungen konnten allerdings zeigen, dass mit der Implementierung eines solchen Programms ein Möglichkeitsraum aufgespannt bzw. eröffnet werden kann, in dem das Erzählen und Erleben von inneren Vorgängen einen Platz findet. Die geplante Abfolge der Übungen dient in diesem Prozess den SozialpädagogInnen wie ein roter Faden, an dem sie sich anhalten können und der ihnen eine feste Verankerung in der vorhandenen Realität mit dem Jugendlichen ermöglicht und damit das Fantasieren und Spielen erlaubt. So wird der Sog der Gewalt und der Angst weniger bedrohlich und handhabbarer.
Des Weiteren liefert das Programm diagnostisches Material – es ist durchaus aussagekräftig, ob bzw. wie der Jugendliche sich selbst an Hand von Eigenschaften beschreiben kann, ob er eine Vorstellung davon hat, wo/wie er Wut und Ärger spürt und ob bzw. wie er das zeichnerisch darstellen kann u. Dgl.
Gleichzeitig scheint es auch einen Weg zu eröffnen hinein in eine individuelle, tiefgehende Auseinandersetzung. Natürlich könnte man hier einwerfen, dass Paul beispielsweise auch außerhalb des Programms über sein Erstaunen bzgl. der Reaktion des von ihm zusammengeschlagenen Betreuers gesprochen hätte. Ich bin jedoch tief davon überzeugt, dass die Wahl der Zeit und des Ortes, die er für seine Fragen getroffen hat, kein Zufall war und sehr wohl eine Anknüpfung an Inhalte des Projekts darstellt. In diesem Kontext ist es zentral, dass seitens der SozialpädagogInnen auf ein „Hinüberziehen“ der Inhalte in den Alltag ein besonderes Augenmerk gelenkt wird, denn dann bekommen die Übungen und Auseinandersetzungsprozesse in den Stun-

den Gehalt und Sinn. Es muss dem Jugendlichen ermöglicht werden, bzw. er muss dabei unterstützt werden, das Besprochene in sein (Er-)Leben zu integrieren.
Dieser Punkt führt mich zu einer Kritik an der hier beschriebenen Arbeitsweise im Vergleich zum Konzept des Verhaltensrasters: Die Integration der Übungen in den Alltag erfordert eine weitere bewusste Anstrengung außerhalb der Stunden, die – wie zum Beispiel an Hand des so genannten „Coolness-Tagebuches“ – oft nicht geleistet werden kann. Es ist nicht leistbar, im Gruppenalltag mit jedem einzelnen Jugendlichen seine Ziele durchzuformulieren und täglich durchzugehen. Ein Verhaltensraster ist in diesem Sinne um ein Wesentliches alltagstauglicher, als mit ihm konzentriert an den individuellen Zielen und Schwierigkeiten des Jugendlichen gearbeitet wird. Er konzentriert sich auf aktuelle und konkrete Probleme des Jugendlichen und bleibt durch die individuelle und sparsame Anwendung ein Hilfsmittel für besondere Problemsituationen, die dann auch als solche vom Jugendlichen wahrgenommen werden können. Wird diese Auseinandersetzung zu sehr verallgemeinert und wird der Jugendliche dabei alleine gelassen, verliert sie an Wert bzw. findet sie nicht statt.
Die Gefahr bei der Durchführung von Gewaltpräventionsprojekten, an denen alle Jugendlichen teilnehmen müssen, besteht in der Möglichkeit der Anonymisierung. Es ist die Aufgabe der AnwenderInnen, persönliche und individuelle Entwicklungsprozesse anzuregen, was in der Gruppe bedeutend schwieriger ist als in der Einzelsituation. Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist die schon erwähnte Schwachstelle im Vergleich zur Arbeit mit Verhaltensrastern, dass nämlich nicht auf individuelle und punktuelle Probleme und Zusammenhänge reagiert wird, sondern die Thematik verallgemeinerter bearbeitet wird. Andererseits kann das „Gießkannenprinzip“, durch das alles eine Chance erhalten, auch die konzentrierte Wahrnehmung von jenen Jugendlichen ermöglichen, die im Alltag eher untergehen, wie es beispielsweise bei Max geschehen ist. An dieser Stelle plädiere ich für die Anerkennung der und den bewussten Umgang mit den Unterschiedlichkeiten der Konzepte und noch einmal für die Kombination der beschriebenen Methoden im Bedarfsfall!
Zuletzt sei noch angemerkt, dass die Implementierung eines Programms, wie sie hier beschrieben wurde, zusätzliche personelle und zeitliche Ressourcen erfordert. Dabei gilt es zu bedenken, dass vorübergehend eine Doppelbesetzung für Kleingruppen (als Modell eines kooperierenden Paares) eingeführt wurde, die zu diesem Zeitpunkt nicht selbstverständlich war. Des Weiteren darf auch nicht auf die Bedeutung und Nutzung der Beobachtungsrolle vergessen werden. Es wäre auch wünschenswert, dass derartige Projekte regelmäßig und engmaschig supervidiert würden. Angesichts der finanziellen, zeitlichen und personellen Möglichkeiten ist diese Vorstellung allerdings illusorisch. Eine Möglichkeit der Reflexion besteht aber in der Intervision: Besonders hilfreich für die SozialpädagogInnen waren die ausführlichen Gespräche mit den fallführenden PsychologInnen, den TherapeutInnen und der Leitung. In gewisser Weise

wurde auch ich in der Rolle als Beobachterin für die Eröffnung und Nutzung von Reflexionsräumen genutzt, was von allen beteiligten SozialpädagogInnen als wertvoller Bestandteil des Gewaltpräventionsprojektes erlebt und benannt wurde.

Zuletzt seien die untersuchungsleitenden Fragestellungen zusammenfassend beantwortet:

1 *Kann ein überschaubares Instrumentarium der Gewaltprävention für den Umgang mit gewalttätig agierenden Jugendlichen entwickelt bzw. zusammengestellt werden, welches auf die (Nach-)Reifung psychischer Strukturen und somit auf eine dauerhafte und nachhaltige Veränderung im Verhaltens- und Befindlichkeitsbereich abstellt?*

Es gibt eine Vielzahl von Programmen und Übungen zu Gewaltpräventionen, die jedenfalls aus verhaltensmodifikatorischer Sicht wirksam sein können – der Jugendliche lernt, bestimmte Situationen und Gefühle zu erkennen und zu benennen sowie unterschiedliche Möglichkeiten, mit ihnen umzugehen. Durch das Einbauen von Verstärker- und Rückmeldungssystemen werden diese Lernprozesse unterstützt.
Ob jedoch ein (Nach-)Reifen psychischer Struktur und eine damit verbundene Veränderung im Verhaltens- und vor Allem im Befindlichkeitsbereich angeregt wird, das ist abhängig davon, in welcher Art und Weise die Programme und Übungen angewandt werden, also in letzter Konsequenz von der Haltung der AnwenderInnen und ihrer Fähigkeit und Bereitschaft, mit dem Jugendlichen in Beziehung zu treten und sich von ihm und seinen Geschichten berühren zu lassen. Die Haltung der AnwenderInnen ist wiederum abhängig von deren fachlichen, intra- und interpersonellen Fähigkeiten sowie von der psychosozialen Kultur der Einrichtung.

2 *Kann durch die Verankerung der vorzustellenden und zu analysierenden Instrumente der Gewaltprävention im sozialpädagogischen Alltag (auch in ausnehmend schwierigen, gewalttätig eskalierenden oder zu eskalieren drohenden Alltagssituationen) ein starkes Setting erzeugt werden, womit durch die Hereinnahme eines „Dritten“ ein triangulärer (Übergangs-)Raum aufgespannt wird, innerhalb dessen Grenzen es möglich wird, seitens der SozialpädagogInnen ein entwicklungsförderliches Containment anzubieten, welches darauf abzielt, dass Beziehungen in einer kontinuierlichen Annäherung an die äußere, soziale Realität zunehmend gedacht werden können und nicht mehr nur agiert werden müssen?*

Es konnte gezeigt werden, dass – vorausgesetzt die AnwenderInnen vertreten eine bestimmte, ausführlich beschriebene Haltung und wenden das Instrumentarium in diesem Sinne an – die Implementierung von Übungen zur Gewaltprävention durchaus zur Erzeugung eines starken Settings beitragen kann. Das Programm bietet dann einen Rahmen, an dem sich sowohl die SozialpädagogInnen als auch der Jugendliche „festhalten“ können und der mit beziehungs- und entwicklungsrelevanten Inhalten und Auseinandersetzungen gefüllt wird.

Die vorgegebenen Inhalte der Übungen kommen sozusagen als „Drittes“ in die Beziehung hinein, über das gemeinsam nachzudenken ist. Die Hereinnahme des Dritten entlastet die Beziehung und erlaubt das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven. Es konnte überdies gezeigt werden, dass dieses Vorgehen vor Allem auch den SozialpädagogInnen Halt und Klarheit gibt. Dadurch wird es ihnen leichter möglich, nicht in die Re-Inszenierungen einzusteigen und bei sich zu bleiben. Gleichzeitig ermöglicht es genau dieser Mechanismus, die Projektionen des Jugendlichen aufzunehmen und zu verarbeiten, sich also nicht von denselben einnehmen zu lassen und mit oder gegen zu agieren (die unverdaulichen Inhalte zu erbrechen), sondern diese vielmehr vorzuverdauen in vorverdauter Form zurück zu geben und gemeinsam verstehen zu versuchen und zu bearbeiten (Containment).

3 Wie und wodurch wirken die vorzustellenden und zu analysierenden Instrumente vor dem Hintergrund einer psychoanalytisch-pädagogischen Haltung und innerhalb des analytisch-therapeutisch-pädagogischen Konzepts der Abteilung?

Übungen zur Gewaltprävention wirken nicht nur durch verhaltenstheoretische Aspekte und durch ihren Trainingscharakter. Ich habe vielmehr darzustellen versucht, in welcher Art und Weise die Übungen in die Beziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn hineingenommen und zum Anlass für eine intensive persönliche Auseinandersetzung genommen werden können. Wenngleich an vielen Stellen die Mitarbeit vordergründig unzureichend erscheint oder vielmehr eher einer „Gegenarbeit“ ähnelt, können die Störungen direkt aufgegriffen und bearbeitet werden, was den tieferen Inhalten der Übungen in den meisten Fällen gleichkommt.
Vor Allem auf Seiten der SozialpädagogInnen wird deutlich, dass der Rahmen der Übungen es ihnen ermöglicht, „dran zu bleiben“ und den Rahmen zu halten. Es wurde beschrieben, dass durch die klare Vorgabe die Motivation und die Kraft zur weiteren Auseinandersetzung höher sind als in vielen Alltagsprozessen. In diesem Zusammenhang halte ich die sich daraus ergebenden inneren Prozesse des Nachdenkens seitens der SozialpädagogInnen für höchst bedeut- und wirksam für die weitere Entwicklung des Jugendlichen. Die im Gewaltpräventionsprojekt gewonnenen Erkenntnisse werden ins Team getragen und tragen dazu bei, ein umfassendes Gesamtbild über den Jugendlichen und seine Erlebensweise zu gewinnen.

4 Welche Haltung auf Seiten der AnwenderInnen des vorzustellenden Instrumentariums ist notwendig, damit dieses wirksam und im Sinne der Entwicklung des Jugendlichen angewandt werden kann?

Es wurde deutlich, dass die Person der AnwenderIn (der/die SozialpädagogIn) das entscheidende Werkzeug in der hier beschriebenen Arbeit mit dem Jugendlichen ist. Auf der einen Seite muss er/sie fähig sein, sich mit dem Jugendlichen und seiner

Problematik zu identifizieren sowie gleichzeitig auf der anderen Seite Grenzen setzen und den Rahmen halten.
Um in diesem Sinne mit einem solchen Programm zu arbeiten, bedarf es einer hohen inneren Flexibilität, um nicht rigide an den Vorgaben festzuhalten und die Beziehung auszuklammern sowie des Mutes, sich die „Geschichten“ des Jugendlichen anzuschauen und sich von ihnen berühren zu lassen, ohne dadurch den Faden zu verlieren.
Die Bedeutung und Umfassendheit der notwendigen psychischen Fähigkeiten und Voraussetzungen wurden zuletzt in allgemeiner Form und an Hand zahlreicher Aspekte ausführlich beschrieben.

5.5 Nachtrag: „Und wenn sie erfolgreich sind, werden sie uns verlassen“ – Abschließende Überlegungen über den Mut, immer wieder von vorne zu beginnen

Mit Erschrecken habe ich im Zuge der abschließenden Korrekturarbeiten festgestellt, dass ich einen wesentlichen Aspekt vergessen habe, der die Tätigkeit an der STA mitunter sehr schwer aushaltbar machen kann: *Wenn der Jugendliche erfolgreich ist, dann heißt das, dass er uns verlassen wird* – dann wechselt er über in eine langfristige Betreuungsform oder er lebt zu Hause und hat eine Möglichkeit zu arbeiten. Das heißt zehn Monate bis maximal zwei Jahre lang arbeiten wir mit ihm, kämpfen mit ihm um die Arbeitszeiten, um seine Mitarbeit auf der Wohngruppe, um seine Teilhabe am Gruppengeschehen, um das Einhalten von Regeln – um den Rahmen. Wir lösen mit ihm gemeinsam Konflikte, suspendieren ihn, nehmen ihn wieder auf, führen Krisengespräche etc. und überlegen, wo und wie er nach seinem STA-Aufenthalt wohnen und arbeiten könnte.
Nach langen Überlegungen, an welcher Stelle ich diesen Punkt in die Arbeit „hineinflicken“ könnte, erschien es mir als die beste Möglichkeit, ihn hintan zu stellen, weil er das Ende unserer direkten Arbeit mit dem einzelnen Jugendlichen beschreibt und deshalb auch gut an das Ende meiner Arbeit passt.
Grundsätzlich ist diese Problematik eine alltägliche, mit der sich auch Eltern zwangsläufig auseinander setzen müssen – Kinder werden älter, Jugendliche werden erwachsen und gehen andere bzw. ihre eigenen Wege. Genauso sind alle Einrichtungen, die Kinder und Jugendliche betreuen, mit dieser Thematik konfrontiert. Ich denke jedoch, dass kurz- und mittelfristige Angebote wie die STA-Jugend mit einer durchschnittlichen Aufenthaltsdauer von 10 Monaten bis maximal zwei Jahren und mit einer sehr schwierigen Klientel in besonderer Weise von ihr betroffen sind: Der Jugendliche kommt ins Haus und befindet sich in einer krisenhaften Situation. Diese ein Stück weit aufzulösen und Alternativen und Perspektiven zu entwickeln, ist ein hartes und an-

strengendes Stück Arbeit, für die die Zeit kaum ausreicht. Sobald der Jugendliche fähig erscheint für ein langfristigeres Angebot (sei dies nun ein WG-Platz und eine Arbeitsmöglichkeit, ein Platz in einem Arbeitsprojekt, eine andere Fremunterbringungsmöglichkeit oder auch ein Arbeitsplatz draußen), beginnt das Schnupper- und Abschiedsprocedere. In diesem Sinne ist die STA an sich als Schon- und Übergangsraum zu verstehen – als Übergang von der Krise in die Gesellschaft.

Was ist nun das Problem daran? Problematisch wird diese Dynamik im Laufe der Zeit für manche MitarbeiterInnen, weil dadurch wenig „Verschnaufpausen" entstehen und in einer hohen Frequenz immer wieder von vorne angefangen werden muss. Im Vergleich beispielsweise zu einer Wohngemeinschaft (oder auch zu einer anderen langfristigen Fremdunterbringungsmaßnahme) springt der Faktor Zeit ins Auge: Es gibt kaum Zeit, den Jugendlichen im Erfolg zu erleben. Dann geht er nämlich weg und ein Neuer rückt nach. Das birgt zweierlei Schwierigkeiten, mit denen bewusst umgegangen werden muss, wovon eine in der Abschiedssequenz mit Paul schon angeklungen ist: Erstens fällt es schwer, den Jugendlichen gehen zu lassen, da sich auch in der kurzen Zeit starke Beziehungen entwickeln und die Intensität der Auseinandersetzungen eine große Nähe erzeugen, und zweitens fällt es mitunter schwer, den neuen Jugendlichen anzunehmen, weil man noch dem Anderen „hinterher trauert". Es ist aber wichtig, den Betreuungsprozess mit dem Einen bewusst zu beenden und ihn möglichst gut gehen zu lassen und mit dem Anderen einen bewussten Beginn zu gestalten und in Beziehung zu treten. Das kann emotional massiv überfordern, muss aber bewusst gestaltet werden, um jedem Jugendlichen die Chance und die Gelegenheit zu geben, ein klares Beziehungsangebot zu bekommen. Andernfalls entsteht die Gefahr, dass die Betreuenden sich tatsächlich fühlen wie die sprichwörtlichen „Hamster im Radl", die nie zu einem Ende kommen und in der X-ten Runde nur noch strampeln und nicht mehr denken können.

Ich habe vom „Mut, immer wieder von vorne zu beginnen" gesprochen. Diesen Gedanken erweitere ich hier um den Zusatz „…und zu beenden". Um nämlich den Mut zu finden, sich immer wieder auf schwierige und schwierigste Beziehungsprozesse einzulassen, müssen diese auch zum richtigen Zeitpunkt bewusst und gut beendet werden, damit der eigene innere Raum reichhaltig und zugänglich sowie der Wert der eigenen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Arbeit im Inneren erhalten bleiben kann.

NACHWORT UND DANKSAGUNG

Gewalt und aggressives Verhalten sind eine permanente Herausforderung in der stationären psychotherapeutischen und (nach-)psychiatrischen Behandlung Jugendlicher und werden es auch immer bleiben. Über den Weg des Ausagierens stellt der Jugendliche seine Konflikte und traumatischen Beziehungsmuster dar. Das kann, wenn es nicht verstanden und bearbeitet wird, zu Machtkämpfen auf Kosten des Jugendlichen (Ausschluss/Scheitern) und des Behandlungsteams führen. Ziel ist es aber, das szenisch Dargestellte zu verstehen, zu bearbeiten und den Jugendlichen letztlich wieder in die Gesellschaft zurück zu führen. Das erfordert viel Zeit, Geduld, Kraft und vor Allem eine tiefgreifende inhaltliche Auseinandersetzung. Die vorliegende Arbeit ist damit in der Zeit ihres Wachsens zu einem wertvollen Teil meiner beruflichen Tätigkeit geworden. Die ausführliche Auseinandersetzung mit dem, was im „hinterbrühler Alltag“ passiert und dort oft so unbedeutend und banal, manchmal auch skurril anmutet, bereichert das Nachdenken über diese Prozesse immens. Es verhilft dazu, den Blick auf die Verhaltensweisen und Handlungen des Jugendlichen, aber auch der MitarbeiterInnen zu erweitern und diese besser zu verstehen, was die Basis für eine individuelle und gemeinsame Reflexion sowie für daraus resultierende, erweiterte Handlungsmöglichkeiten abgibt.

Doch auch während des Verfassens der Arbeit waren die Banalität des Beschriebenen und die „Verborgenheit“ seiner Bedeutung immer wieder eine große Hürde für mich. Unklarheit darüber, ob ich nicht über viele Seiten hinweg in endlosen Wiederholungen schon oft Gedachtes und von vielen Anderen schon Beschriebenes (re-)formulieren würde und ob das nicht „eh so klar“ wäre, dass es wenig Sinn mache oder sogar peinlich sei, so viel darüber zu schreiben, begleitete mich vom Anfang bis zum Ende.

Besonders groß wurden die Zweifel dann, wenn mein hinterbrühler Arbeitsalltag stagnierte, wenn in der Arbeit Fehler passierten, weil ich an der Umsetzung meiner Gedanken scheiterte. Genau damit zurechtzukommen ist aber genauso das Anliegen dieser Arbeit, was mich immer wieder dazu veranlasst hat, noch einmal auf das hinzuschauen, was passiert ist und es vielleicht doch verstehen zu versuchen.

Ein weiterer Aspekt der Sinnfrage war das Gefühl des Verlusts des roten Fadens insbesondere während des Verfassens des Abschlusskapitels: „Wie hängen diese allgemeinen Gedanken über die sozialpädagogische und -therapeutischen Tätigkeit mit dem Gewaltpräventionsprojekt zusammen?“ „Kann es für den/die LeserIn überhaupt noch nachvollziehbar sein, worauf ich hinaus will?“ „Habe ich mich verrannt?“ Zuletzt wurde mir im Zuge des Korrigierens der Arbeit bewusst, dass sehrwohl ein enger Zusammenhang besteht, und dass die Auseinandersetzung mit der intra- und interpersonellen Dynamik im Team von größter Bedeutung für das gewählte Thema ist.

(Überdies wurde mir erst zu diesem Zeitpunkt bewusst, warum ich im Zuge des Impulsreferats so intensiv mit der Frage beschäftigt war, wie ich die MitarbeiterInnen berühren könnte und warum mir der Auftrag, Theoretisches zu vermitteln, so schwierig erschienen ist.)
Und doch – trotz aller Zweifel und Unsicherheiten, bin ich letztlich zutiefst überzeugt davon, dass wir in der dargestellten Art und Weise und vor dem beschriebenen Hintergrund mit den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen arbeiten müssen, dass wir das Alltagsgeschehen – so nichtig es auch erscheinen mag – als Bedeutsames anerkennen müssen, indem wir es immer wieder auf seine Bedeutung hin befragen, dass wir uns also Sinnfragen stellen müssen und Zusammenhänge immer wieder neu herstellen, gerade dann, wenn sie verloren zu gehen drohen. Nur dann ist unser Versuch, diesen Kindern und Jugendlichen Entwicklung zu ermöglichen, Chancen zu eröffnen und sie auf ihrem Weg ein Stück weit zu begleiten ein Ernstzunehmender; denn nur dann können wir an Hand alltäglicher Begegnungen und Interventionen (das heißt an Hand dessen, was wir tatsächlich mit dem Jugendlichen tun) begründete Hypothesen über die Bedeutung unseres Handelns anstellen und handlungsrelevante Konzepte daraus ableiten!
Höchstwahrscheinlich sind die beschriebenen intra- und interpersonellen Verstehens- und Bearbeitungsprozesse so komplex, schwierig und dermaßen bedroht, laufend unterhöhlt zu werden, dass es notwendig ist, sie immer wieder und unter verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und möglichst viele Aspekte zu erkennen, zu bedenken und hervorzuheben.
Die Bedeutsamkeit des Schreibens hat sich für mich darüber entfaltet, dass sich in der Bearbeitung des Materials mein Blick auf den Jugendlichen, auf die SozialpädagogInnen sowie auch auf mein eigenes Erleben immens erweitert hat. Die damit einhergehende Verdichtung der Gedankengänge und sinnstiftende Verknüpfung derselben halte ich für den größten Gewinn, der aus der Methode der psychoanalytischen Beobachtung gezogen werden kann.

Eine Dissertation zu schreiben neben oder vielmehr in einer Familie mit zwei Volksschulkindern und neben einem ausfüllenden und fordernden 40-Stunden-Job ist jedoch kein einfaches Unterfangen und stellt vor Allem für die Familie ein Risiko dar: Zeitmangel, Nervosität, Anstrengung und damit verbundene Schuldgefühle erschweren den familiären Alltag. Aus diesem Grund danke ich an erster Stelle meinem Mann Günter, dass er es er- und getragen hat, dass ich lange Zeit über weite Strecken meiner Freizeit „im Keller verschwunden“ bin um zu arbeiten und zu schreiben …und damit tatsächlich über längere Zeit hinweg „neben“ der Familie war. Desgleichen gilt mein Dank meinen Töchtern Ronja und Mira, die mir geduldig das Arbeiten ermöglicht

und nur sehr selten Vorwürfe ob der eingeschränkten gemeinsamen Zeit gemacht haben.

Mein Dank gilt auch den Jugendlichen, die ich begleiten und beobachten durfte. Paul und Max stehen für eine große Anzahl von Jugendlichen, die auf Grund erschwerter Entwicklungsbedingungen und daraus resultierender Verhaltensauffälligkeiten außerhalb der Gesellschaft stehen und schwere Arbeit leisten müssen, um in derselben vielleicht doch noch einen Platz finden zu können. Sie zu begleiten kann mitunter sehr schmerzhaft und verstörend sein, wird allerdings zu einer herausfordernden und befriedigenden Auseinandersetzung, wenn Verstehen Raum greift und die Beziehung Sinn erhält.
Genauso danke ich an dieser Stelle auch den SozialpädagogInnen. Nur durch ihre engagierte Mitarbeit war es möglich, das Projekt durchzuführen. Ihre Beiträge in den vielen begleitenden, vor- und nachbereitenden Gesprächen, das Teilen von Gedanken und Vermutungen habe ich als sehr bereichernd erlebt. Des Weiteren wurde mir in den Beobachtungen, deren Reflexion und in der Folgezeit wieder einmal deutlich bewusst, wie sehr ich die Arbeit dieses Teams schätze!

Ganz besonders möchte ich meiner Betreuerin Frau AO Univ.-Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Ihr Zutrauen in meine Fähigkeit, diese Arbeit zu schreiben und sie auch zu beenden, hat mich immer wieder bestärkt. Besonders wichtig für mich waren ihre Geduld und ihr motivierendes Entgegenkommen, wenn ich zwischenzeitlich „das Handtuch werfen“ wollte.

Des Weiteren danke ich auch meiner Chefin und Freundin Dr. Martina Grögl-Buchart, mit der ich im laufenden Betrieb der STA meine Gedanken auf lustvolle Art und Weise teilen kann. Ich denke, es ist keine Selbstverständlichkeit, innerhalb der hier beschriebenen Arbeit Räume zu finden, in denen Reflexion zum Vergnügen wird. Dass das aber gelingt, hat sicherlich mit der Qualität unserer persönlichen Beziehung und unserer geteilten Lust am Verstehen zwischenmenschlicher Prozesse zu tun.
Nicht zuletzt danke ich auch dem ehemaligen Direktor des HPZ Hinterbrühl und nunmehr „freischaffenden Kinderlobbyisten“ wHR Dr. Ernst Tatzer, der mich viele Jahre meines bisherigen Berufslebens begleitet und gefördert hat.

LITERATUR

ABELIN, Ernst (1986): Die Theorie der frühkindlichen Triangulation. Von der Psychologie zur Psychoanalyse. – In: STORK, Jochen (Hrsg.) (1986): Das Vaterbild in Kontinuität und Wandlung. Stuttgart, Frommann-Holzboog

ADAM, Albert; PETERS, Monique (2003): Störungen der Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Ein integrativer Ansatz für die psychotherapeutische und sozialpädagogische Praxis. Stuttgart, Kohlhammer

ADER, Sabine (2006): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim & München, Juventa

AHLHEIM, Rose (2008): Gitter vor den Augen. Innere und äußere Realität in der psychoanalytischen Therapie von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

AHRBECK, Bernd (Hrsg.) (2010): Von allen guten Geistern verlassen? Aggressivität in der Adoleszenz. Gießen, Psychosozial

AHRBECK, Bernd (2010a): Adoleszente Gewalt. Innere Welt und kultureller Container. – In: AHRBECK, Bernd (Hrsg.) (2010): Von allen guten Geistern verlassen? Aggressivität in der Adoleszenz. Gießen, Psychosozial

AICHHORN, August (1925, 1987[10]): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern-Göttingen-Toronto-Seattle, Hans Huber

ALLEN, Jon G.; FONAGY, Peter (Hrsgg.) (2006): Mentalisierungsgestützte Therapie. Stuttgart, Klett-Cotta

ALLEN, Jon G. (2006): Mentalisieren in der Praxis. – In: ALLEN, Jon G.; FONAGY, Peter (Hrsgg.) (2006): Mentalisierungsgestützte Therapie. Stuttgart, Klett-Cotta

AMOS, Karin S. (2008): Der Umgang mit „defekten Seelen“: Löschen und Neuprogrammieren – das Beispiel der Boot Camps. – In: BRUMLIK, Micha (Hrsg.) (2008): Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend? Weinheim-Basel, Beltz

ANSELM, Sigrun (2001): Soziale Traumen, Aggression und Gewalt. – In: BOHLEBER, Werner (Hrsg.) (2001): Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. 55. Jahrgang, Heft 4, Stuttgart, Klett-Cotta

ARBEITSKREIS OPD (Hrsg.) (1996): Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik. Grundlagen und Manual. (4. aktualisierte und korrigierte Auflage 2004). Bern, Huber

ARBEITSKREIS OPD-KJ (Hrsg.) (2003): Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen und Manual. Bern, Huber

ARBEITSKREIS OPD (Hrsg.) (2006): Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik – OPD-2. Das Manual für Diagnostik und Therapieplanung. Bern, Huber

AUCHTER, Thomas; STRAUSS, Laura Viviana (2003): Kleines Wörterbuch der Psychoanalyse. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

BAIERL, Martin (2008): Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

BELL, Karin; HOLDER, Alex; JANSSEN, Paul; VAN DER SANDE, Jan (Hrsgg.) (2002): Migration und Verfolgung. Psychoanalytische Perspektiven. Gießen, Psychosozial

BERGMANN, Jörg (2000): Reinzenierungen in der Alltagsinteraktion. – In: STREECK, Ulrich (Hrsg.) (2000): Erinnern, Agieren, Inszenieren. Enactments und szenische Darstellungen im therapeutischen Prozeß. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

BETTELHEIM, Bruno (1977, 1980): Kinder brauchen Märchen. München, dtv

BETTIGHOFER, Siegfried (2004[3]): Übertragung und Gegenübertragung im therapeutischen Prozess. Stuttgart, Kohlhammer

BION, Wilfred (1974, 1984): Erfahrungen in Gruppen. Stuttgart, Klett-Cotta

BION, Wilfred (1959, 2002): Angriffe auf Verbindungen. – In: BOTT SPILLIUS, Elisabeth (Hrsg.) (2002): Melanie Klein Heute. Band 1, Stuttgart, Klett-Cotta

BION, Wilfred (1967): Second Thoughts. London, Heinemann Med. Books

BION, Wilfred (1962, 1990): Eine Theorie des Denkens. – In: BOTT-SPILLIUS Elisabeth (Hrsg.) (1990): Melanie Klein heute. Bd.1, München-Wien, Verlag Internationale Psychoanalyse

BLASS, Heribert (2006): Erwachsene Liebesbeziehungen und die mentalisierende Rolle des Vaters. – In: DAMMASCH, Frank; METZGER, Hans-Geert (Hrsgg.) (2006): Die Bedeutung des Vaters. Psychoanalytische Perspektiven. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

BLOS, Peter (1963, 1996): Die Funktion des Agierens im Adoleszenzprozeß. – In: BOHLEBER, Werner (Hrsg.) (1996): Adoleszenz und Identität. Stuttgart, Verlag Internationale Psychoanalyse

BLOS, Peter (1978): Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart, Klett-Cotta

BLOS, Peter (1985): Sohn und Vater: diesseits und jenseits des Ödipuskomplexes. Stuttgart, Klett-Cotta

BOESSMANN, Udo (2006): Struktur und Psychodynamik. Möglichkeiten und Grenzen der Veränderung durch Psychotherapie. Bonn, Dt. Psychologen Verlag

BOHLEBER, Werner (1992): Identität und Selbst. Die Bedeutung der neueren Entwicklungsforschung für die psychoanalytische Theorie des Selbst. – In: MITSCHERLICH, Margarete (Hrsg.) (1992): Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. 46. Jahrgang, Heft 4, Stuttgart, Klett-Cotta

BOHLEBER, Werner (Hrsg.) (1996): Adoleszenz und Identität. Stuttgart, Verlag Internationale Psychoanalyse

BOHLEBER, Werner (2004): Adoleszenz, Identität und Trauma. – In: STREECK-FISCHER, Annette (Hrsg.) (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. Stuttgart, Klett-Cotta

BOHLEBER, Werner (2006): Adoleszente Gewaltphänomene. Trauma, Krisen und Sackgassen in der jugendlichen Entwicklung. – In: LEUZINGER-BOHLEBER, Marianne; HAUBL, Rolf; BRUMLIK, Micha (Hrsgg.) (2006): Bindung, Trauma und soziale

Gewalt. Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

BOTT SPILLIUS, Elisabeth (Hrsg.) (2002): Melanie Klein Heute. Band 1, Stuttgart, Klett-Cotta

BOTT SPILLIUS, Elisabeth (2007): Projektive Identifizierung. Zurück in die Zukunft. – In: FRANK, Claudia; WEISS, Heinz (Hrsgg.) (2007): Projektive Identifizierung. Ein Schlüsselkonzept der psychoanalytischen Therapie. Stuttgart, Klett-Cotta

BRAVING, Lioba (2006): Störungen des Sozialverhaltens. Heidelberg, Springer

BRENNER, Charles (1979, 1993$^{13\text{-}14\text{Tausend}}$): Praxis der Psychoanalyse. Psychischer Konflikt und Behandlungstechnik. Frankfurt am Main, Fischer

BRISCH, Karl Heinz; HELLBRÜGGE, Theodor (Hrsgg.) (2010): Bindung, Angst und Aggression. Theorie, Therapie und Prävention. Stuttgart, Klett-Cotta

BRUMLIK, Micha (Hrsg.) (2008): Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend? Weinheim-Basel, Beltz

BÜRGIN, Dieter; ROST, Barbara (1997): Psychische und psychosomatische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. – In: EGLER, Ulrich T.; HOFFMANN, Sven O.; JORASCHKY, Peter (Hrsgg.) (1997): Sexueller Mißbrauch, Mißhandlung, Vernachlässigung. Erkennung und Behandlung psychischer und psychosomatischer Folgen früher Traumatisierungen. Stuttgart-New York, Schattauer

BÜRGIN, Dieter (1999): Adoleszenz und Trauma. Grundsätzliche und spezifische Aspekte der Behandlung von Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen. – In: STREECK-FISCHER, Annette (Hrsg.) (1999): Adoleszenz und Trauma. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

CIERPKA, Manfred (2005): FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Das Buch für Eltern und Erziehende. Freiburg, Herder

CIERPKA, Manfred (2008): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

CIERPKA, Manfred (2008a): „…und da hat er ihr einfach eine vors Schienbein gegeben, einfach so!“ Familiärer Kontext, individuelle Entwicklung und Gewalt. – In: CIERPKA, Manfred (2008): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

CIFALI, Mireille (1998): Das pädagogische Verhältnis: Zwischen Verstrickung und Distanzierung. – In: DALTER, Wilfried; FINGER-TRESCHER, Urte; BÜTTNER, Christian (Hrsgg.) (1998): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 9. Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik. Gießen, Psychosozial

COHEN, Yecheskiel (2004): Das misshandelte Kind. Ein psychoanalytisches Konzept zur integrierten Behandlung von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

CRAIN, Fitzgerald (2005): Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Gießen, Psychosozial

DAMMASCH, Frank; METZGER, Hans-Geert (Hrsgg.) (2006): Die Bedeutung des Vaters. Psychoanalytische Perspektiven. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

DAMMASCH, Frank (Hrsg.) (2008): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

DAMMASCH, Frank (2008a): Die Krise der Jungen. Statistische, sozialpsychologische und psychoanalytische Aspekte. – In: DAMMASCH, Frank (Hrsg.) (2008): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

DAMMASCH, Frank; KATZENBACH, Dieter; RUTH, Jessica (Hrsgg.) (2008): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

DAMMASCH, Frank; METZGER, Hans-Geert; TEISING, Martin (Hrsgg.) (2009): Männliche Identität. Psychoanalytische Erkundungen. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

DATLER, Wilfried (1983): Was leistet die Psychoanalyse für die Pädagogik? Ein systematischer Aufriss. München, Jugend und Volk

DATLER, Wilfried (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Mainz, Grünewald

DATLER, Wilfried (1995a): Deutung. – In: BRUNNER, Reinhard; TITZE, Michael (Hrsgg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. München, Ernst Reinhard

DATLER, Wilfried; STEPHENSON, Thomas (1996): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie: Eine Einführung. – In: SONNECK, Gernot (Hrsg.) (1996): Einführung in die Psychotherapie. Wien, Facultas

DATLER, Wilfried; FINGER-TRESCHER, Urte; BÜTTNER, Christian (Hrsgg.) (1998): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 9. Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik. Gießen, Psychosozial

DATLER, Wilfried (2000): Das Verstehen von Beziehungsprozessen – eine zentrale Aufgabe von heilpädagogischer Praxis, Lehre und Forschung. – In: BUNDSCHUH, Konrad (Hrsg.) (2000): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

DATLER, Wilfried (2004): Wie Novellen zu lesen… Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. – In: DATLER, Wilfried; MÜLLER, Burkhard; FINGER-TRESCHER, Urte (Hrsgg.) (2004): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Sie sind wie Novellen zu lesen… Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen, Psychosozial

DATLER, Wilfried; MÜLLER, Burkhard; FINGER-TRESCHER, Urte (Hrsgg.) (2004): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Sie sind wie Novellen zu lesen… Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen, Psychosozial

DATLER, Wilfried (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. – In: DIEM-

WILLE, Gertraud; TURNER, Agnes (Hrsgg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart, Klett-Cotta

DATLER, Wilfried; STEINHARDT, Kornelia; GSTACH, Johannes; AHRBECK, Bernd (Hrsgg.) (2009): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Gießen, Psychosozial

DAUBER, Heinrich; ZWIEBEL, Ralf (Hrsgg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

DENNER, Silvia (2008): Fachliche Kompetenzen und professionelles Selbstverständnis in der Sozialen Arbeit mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. – In: DENNER, Silvia (Hrsg.) (2008a): Soziale Arbeit mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. Stuttgart, Kohlhammer

DENNER, Silvia (Hrsg.) (2008a): Soziale Arbeit mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. Stuttgart, Kohlhammer

DIEM-WILLE, Gertraud (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Stuttgart, Kohlhammer

DIEM-WILLE, Gertraud (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart, Kohlhammer

DIEM-WILLE, Gertraud; TURNER, Agnes (Hrsgg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart, Klett-Cotta

DIEM-WILLE (2009): Psychoanalytische Säuglingsbeobachtung als Ausbildungsmethode – ihre Wurzeln und ihre Anwendung in der Eltern-Kleinkind-Therapie. – In: DIEM-WILLE, Gertraud; TURNER, Agnes (Hrsgg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart, Klett-Cotta

DIEM-WILLE, Gertraud; TURNER, Agnes (Hrsgg.) (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien, Facultas

DIEM-WILLE (2012): Denken und Fühlen. Die Bedeutung der inneren Welt für das pädagogische Handeln. Reflexion der pädagogischen Praxis im Work-Discussion-Seminar. – In: DIEM-WILLE, Gertraud; TURNER, Agnes (Hrsgg.) (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien, Facultas

DIEM-WILLE, Gertraud (2012a): Primitive Gefühle verstehen lernen – Bions Konzept des Container-Contained. Psychoanalytische Beobachtung von Säuglingen und Kindergartenkindern. – In: DIEM-WILLE, Gertraud; TURNER, Agnes (Hrsgg.) (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien, Facultas

DIEPOLD, Barbara (2005): Spielräume. Erinnern und Entwerfen. Aufsätze zur analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. – Herausgegeben von Peter DIEPOLD. Göttingen, Universitätsverlag

DOLLESCHKA Bernhard (Hrsg.) (2002): Visionen und Wege. Gruppenkompetenz und Einzelarbeit. Wien, Krammer

DÖRR, Margret, GÖPPEL, Rolf (Hrsgg.) (2003): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen, Psychosozial

DÖLLER, Nils; WEISENBURGER, Mirjam (2009): Männlichkeitsentwicklung zwischen konstruktiver und destruktiver Aggression. Annäherung an psychoanalytische Theorien. – In: DAMMASCH, Frank; METZGER, Hans-Geert; TEISING, Martin (Hrsgg.) (2009): Männliche Identität. Psychoanalytische Erkundungen. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

DÖRR, Margret; MÜLLER, Burkhard (Hrsgg.) (2007): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim-München, Juventa

DÖRR, Margret; GÖPPEL, Rolf; FUNDER, Antonia (Hrsgg.) (2011): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19. Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Gießen, Psychosozial

DUDEN Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Band 7. Mannheim, Dudenverlag

DULZ, Birger; RAMB, Charlotte (2011): Haltende Funktion, technische Neutralität und persönliche Sympathie in der Beziehungszentrierten Psychodynamischen Psychotherapie. – In: KERNBERG, Otto F.; DULZ, Birger; SACHSSE, Ulrich; HERPERTZ, Sabine C. (Hrsgg.) (2011): Handbuch der Borderline-Störungen. Stuttgart-New York, Schattauer

EGGEMANN-DANN, Hans-Werner (1998): Was zählt, kann man (er)zählen. Die Bedeutung der institutionellen Erziehungsberatung für die Kinder und Jugendhilfe. – In: DATLER, Wilfried; FINGER-TRESCHER, Urte; BÜTTNER, Christian (Hrsgg.) (1998): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 9. Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik. Gießen, Psychosozial

EGGERT-SCHMID NOERR, Annelinde; FINGER-TRESCHER, Urte; PFORR, Ursula (Hrsgg.) (2007): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Gießen, Psychosozial

EGLER, Ulrich T.; HOFFMANN, Sven O.; JORASCHKY, Peter (Hrsgg.) (1997): Sexueller Mißbrauch, Mißhandlung, Vernachlässigung. Erkennung und Behandlung psychischer und psychosomatischer Folgen früher Traumatisierungen. Stuttgart-New York, Schattauer

ENGEL, Ursula; GAST, Lilli; GUTMANN, Josef Bernd (Hrsgg.) (2000): Bion. Aspekte der Rezeption in Deutschland. Tübingen, edition diskont

ENZENSBERGER, Hans-Magnus (1964): Politik und Verbrechen. Neun Beiträge. Frankfurt am Main, Suhrkamp

ERDHEIM, Mario (1993, 1996): Psychoanalyse, Adoleszenz und Nachträglichkeit. – In: BOHLEBER, Werner (Hrsg.) (1996): Adoleszenz und Identität. Stuttgart, Verlag Internationale Psychoanalyse

ERIKSON, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt, Suhrkamp

FATKE, Reinhardt; SCARBATH, Horst (Hrsgg.) (1995): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt am Main, Peter Lang

FEGERT, Jörg Michael; SCHRAPPNER, Christian (Hrsgg.) (2004): Handbuch Jugendhilfe-Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim-München, Juventa

FEGERT, Jörg Michael; STREECK-FISCHER, Annette; FREYBERGER, Harald J. (Hrsgg.) (2009): Adoleszenzpsychiatrie. Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters. Stuttgart, Schattauer

FEGERT, Jörg Michael; STREECK-FISCHER, Annette; FREYBERGER, Harald J. (Hrsgg.) (2011): Kompendium Adoleszenzpsychiatrie. Krankheitsbilder und CME-Fragen. Stuttgart, Schattauer

FEURLE, Thomas (2007): kritische Anmerkungen zum Gewaltpräventionsprogramm „FAUSTLOS“ (2006). – Unter: www.app-wien.at/FAUSTLOS.pdf

FINGER-TRESCHER, Urte; SANN, Beate (2007): Wenn die Nacht zum Tag wird. Unterstützung der frühen Eltern-Kleinkind-Beziehung im Rahmen der Säuglings- und Kleinkindberatung. – In: EGGERT-SCHMID NOERR, Annelinde; FINGER-TRESCHER, Urte; PFORR, Ursula (Hrsgg.): (2007): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Gießen, Psychosozial

FLAAKE, Karin (2005): Junge Männer, Adoleszenz und Familienbeziehungen. – In: KING, Vera; FLAAKE, Karin (Hrsgg.) (2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt-New York, Campus

FLAMMER, August (2009): Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz. – In: FEGERT, Jörg M.; STREECK-FISCHER, Annette; FREYBERGER, Harald J. (Hrsgg.) (2009): Adoleszenzpsychiatrie. Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters. Stuttgart, Schattauer

FLICK, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek, Rowohlt

FLIEDL, Rainer (1992): Sozialtherapeutische Abteilung für Jugendliche. Konzept für den Berufsvorbereitungskurs im LJH Hinterbrühl

FLIEDL, Rainer; KÖLBL, Doris (Hrsgg.) (1998): Visionen und Wege. Wie heilt die Gruppe? Wien, Studien-Verlag

FLIEDL, Rainer (1998a): Jugendgruppen – Gruppen mit Jugendlichen. – In: FLIEDL, Rainer; KÖLBL, Doris (Hrsgg.) (1998): Visionen und Wege. Wie heilt die Gruppe? Wien, Studien-Verlag

FLIEDL, Rainer (2002): Von der Gruppe zum Einzelnen. Eine Einführung in Bions Theorie der Affekte und des Denkens. – In: DOLLESCHKA, Bernhard (Hrsg.) (2002): Visionen und Wege. Gruppenkompetenz und Einzelarbeit. Wien, Krammer

FLIEDL, Rainer; WAGNER, Petra (Hrsgg.) (2005): Adoleszenz. Phantasie – Beziehung – Realität. Wien, Krammer

FLIEDL, Rainer (2006): Arbeit als Teil der Persönlichkeit. – In: Jugend und Arbeit. Jugendarbeit. Sinn, Ziel und Möglichkeiten. Bericht zur österreichischen Fachtagung und zum Vernetzungstreffen der Plattform für integrative und interdisziplinäre Jugendarbeit in Hinterbrühl (NÖ), 23./24. November 2006

FLIEDL, Rainer (2007): Überlegungen zur stationären Behandlung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. – In: THUN-HOHENSTEIN, Leonhard (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendpsychiatrie in Österreich. Wien, Krammer

FLIEDL, Rainer; KATZENSCHLÄGER, Petra; BEIN, Nicolas: Störungen des Sozialverhaltens. Ich störe, also bin ich. – In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, Verlag Kaiser

FONAGY, Peter (2003, 2006[2]): Bindungstheorie und Psychoanalyse. Stuttgart, Klett-Cotta

FONAGY, Peter; GERGELY, György; JURIST, Elliot L.; TARGET, Mary (2002, 2006[2]): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart, Klett-Cotta

FONAGY, Peter; TARGET, Mary (2003): Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung. Gießen, Psychosozial

FONAGY, Peter; TARGET, Mary (2003, 2006[2]): Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Stuttgart, Klett-Cotta

FRANK, Claudia; WEISS, Heinz (Hrsgg.) (2007): Projektive Identifizierung. Ein Schlüsselkonzept der psychoanalytischen Therapie. Stuttgart, Klett-Cotta

FREUD, Anna (1952): Die Diagnose von Borderline-Fällen. – In: Die Schriften der Anna Freud. S. 1895-1907. München, Kindler (1960)

FREUD, Anna (1965): Die Schriften der Anna Freud. Band VIII. Psychische Entwicklungslinien. S. 2182-2211. München, Kindler (1980)

FREUD, Sigmund (1923): Das Ich und das Es. – In: FREUD, Sigmund (1923, 1992): Das Ich und das Es. Frankfurt, Fischer

FREUD, Sigmund (1927): Der Humor. GW Bd. XIV. Frankfurt am Main, Fischer

FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus (2006): Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT). Ein Handbuch. Stuttgart, Kohlhammer

FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus (2006a): Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Interventionen. Stuttgart, Kohlhammer

GAHLEITNER, Silke Birgitta; HAHN, Gernot (Hrsgg.) (2010): Klinische Sozialarbeit. Gefährdete Kindheit – Risiko, Resilienz und Hilfen. Bonn, Psychiatrie-Verlag

GAHLEITNER, Silke Birgitta (2011): Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn, Psychiatrie-Verlag

GAHLEITNER, Silke Birgitta; SCHWARZ, Marion; DU BOIS, Reinmar (2011): Interdisziplinäre Zusammenarbeit und neue Versorgungsformen: Chance und Herausforderung in komplexen Jugendhilfefällen. – In: GAHLEITNER, Silke Birgitta; FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; WETZORKE, Friederike; SCHWARZ, Marion (Hrsgg.) (2011): Ich sehe was, was Du nicht siehst… Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Perspektiven in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie

GAHLEITNER, Silke Birgitta; FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; WETZORKE, Friederike; SCHWARZ, Marion (Hrsgg.) (2011): Ich sehe was, was Du nicht siehst… Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Perspektiven in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie

GERSPACH, Manfred (1998): Wohin mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen. Stuttgart-Berlin-Köln, Kohlhammer

GERSPACH, Manfred (2001): Stichwort Hyperaktivität: Zur Diagnose der Diagnostiker. – In: Psychoanalytische Familientherapie. Zeitschrift für Paar- Familien- und Sozialtherapie (2001). Gießen, Psychosozial

GERSPACH, Manfred (2004): Hyperaktivität aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik. – In: PASSOLT, Michael (Hrsg.) (2004): Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie. München, Ernst Reinhardt

GERSPACH, Manfred (2007): Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln. – In: EGGERT-SCHMID NOERR, Annelinde; FINGER-TRESCHER, Urte; PFORR, Ursula (Hrsgg.) (2007): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Gießen, Psychosozial

GÖPPEL, Rolf (2002): „Wenn ich hasse, habe ich keine Angst mehr…“ Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Verständnis problematischer Entwicklungsverläufe und schwieriger Erziehungssituationen. Donauwörth, Auer

GÖPPEL, Rolf (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. Stuttgart, Kohlhammer

GREENSON, Ralph R. (1967): Technik und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart, Klett-Cotta

GRÖGL-BUCHART, Martina (2009): Therapie oder Bootcamp? – In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, Verlag Kaiser

HAFENEGGER, Benno; JANSEN, Mechtild M.; KLOSE, Christiana (Hrsgg.) (1998): „Mit fünfzehn hatte es noch Träume…“ Lebensgefühl und Lebenswelten in der Adoleszenz. Opladen, Leske & Budrich

HEINEMANN, Evelyn (1996): Aggression. Verstehen und bewältigen. Berlin, Springer

HEINEMANN, Evelyn; RAUCHFLEISCH, Udo; GRÜTTNER, Tilo (2003): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Düsseldorf-Zürich, Walter (1992, 1995$^{9\text{-}10\text{Tausend}}$)

HEINEMANN, Evelyn; HOPF, Hans (2008[3]): Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – psychoanalytische Therapie. Stuttgart, Kohlhammer

HEINEMANN, Evelyn (2008): Männlichkeit, Migration und Gewalt. Psychoanalytische Gespräche in einer Justizvollzugsanstalt. Stuttgart, Kohlhammer

HEINEMANN, Evelyn; HOPF, Hans (Hrsgg.) (2010): Psychoanalytische Pädagogik. Theorien, Methoden, Fallbeispiele. Stuttgart, Kohlhammer

HEINRICHS, Nina (2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. – In: Psychologische Rundschau. 53. Jahrgang, Heft 4

HEITMEYER Wilhelm; HAGAN, John (Hrsgg.) (2002): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag

HESZTERA, Christine (2012): Persönlichkeitsentwicklung und Lernen als Folge von Container-Contained-Prozessen. – In: DIEM-WILLE, Gertraud; TURNER, Agnes (Hrsgg.) (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien, Facultas

HINSHELWOOD, Robert D. (2004[2], 1993): Wörterbuch der kleinianischen Psychoanalyse. Stuttgart, Klett-Cotta

HIRSCHHORN, Larry (2000): Diskussion von Kapitel 11, Replik und Ausblick. – In: LOHMER, Mathias (Hrsg.) (2000): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart, Klett-Cotta

HIRSCHMÜLLER, Barbara (2000): Von der Säuglingsbeobachtung zur analytischen Psychotherapie von Müttern mit Säuglingen und sehr kleinen Kindern. Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 31, Heft 108

HOFMANN, Ronald (2002): Bindungsgestörte Kinder und Jugendliche mit einer Borderline-Störung. Ein Praxisbuch für Therapie, Betreuung und Beratung. Stuttgart, Klett-Cotta

HOPF, Hans; WINDAUS, Eberhard (Hrsgg.) (2009): Lehrbuch der Psychotherapie für die Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten und für die ärztliche Weiterbildung. Band 5: Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. München, Cip-Medien

HURRELMANN, Klaus (1997): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. München, Juventa

JAKUBOWICS, Brigitte (1998): Hindernisse auf dem Weg zur Handlung. – In: FLIEDL, Rainer; KÖLBL, Doris (Hrsgg.) (1998): Visionen und Wege. Wie heilt die Gruppe? Wien, Studien-Verlag

JONGBLOED-SCHURIG, Ulrike (1998): Weibliche und männliche Adoleszenz aus psychoanalytischer Sicht. – In: HAFENEGGER, Benno; JANSEN, Mechtild M.; KLOSE, Christiana (Hrsgg) (1998): „Mit fünfzehn hatte es noch Träume…“ Lebensgefühl und Lebenswelten in der Adoleszenz. Opladen, Leske & Budrich

JUNGMANN, Joachim (2004): Gemeinsame Fehler bei der Kooperation von Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie/-psychotherapie. – In: FEGERT, Jörg Mi-

chael; SCHRAPPNER, Christian (Hrsgg.) (2004): Handbuch Jugendhilfe-Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim-München, Juventa

KAST, Verena (2012): Humor in der tiefenpsychologischen Psychotherapie. – In: WILD, Barbara (2012b): Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie – Methoden – Praxis. Stuttgart-New York, Schattauer

KELLER, Josef A.; NOVAK, Felix (1979, 1993): Kleines pädagogisches Wörterbuch, Grundbegriffe – Praxisorientierungen – Reformideen. Freiburg-Basel-Wien, Herder

KERNBERG, Otto F. (1976): Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart-New York, Schattauer

KERNBERG, Otto F. (1978): Borderline-Störungen und pathologischer Narzissmus. Frankfurt am Main, Suhrkamp

KERNBERG, Otto F. (2000): Ideologie, Konflikt und Führung. Psychoanalyse von Gruppenprozessen und Persönlichkeitsstruktur. Stuttgart, Klett-Cotta

KERNBERG, Otto F. (2002): Sanktionierte gesellschaftliche Gewalt: eine psychoanalytische Sichtweise. – In: BELL, Karin; HOLDER, Alex; JANSSEN, Paul; VAN DER SANDE, Jan (Hrsgg.) (2002): Migration und Verfolgung. Psychoanalytische Perspektiven. Gießen, Psychosozial

KERNBERG, Otto F.; DULZ, Birger; SACHSSE, Ulrich; HERPERTZ, Sabine C. (Hrsgg.) (2011): Handbuch der Borderline-Störungen. Stuttgart-New York, Schattauer

KERNBERG, Otto F. (2011a): Transkript zum Vortrag: „Die Borderline-Störung und ihre Auswirkungen auf das Behandlungsteam“ am 02.12.2011 am NÖ HPZ Hinterbrühl

KERNBERG, Paulina F.; WEINER, Alan; BARDENSTEIN, Karen (2005): Persönlichkeitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart, Klett-Cotta

KERSTEN, Joachim (2008): Der Code der Straße. – In: BRUMLIK, Micha (Hrsg.) (2008): Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend? Weinheim-Basel, Beltz

KING, Vera; FLAAKE, Karin (Hrsgg.) (2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt-New York, Campus

KING Vera; MÜLLER, Burkhard (Hrsgg.) (2000): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg, Lambertus

KING, Vera (2007): Pädagogische Generativität: Nähe, Distanz und Ambivalenz in professionellen Generationsbeziehungen. – In: DÖRR, Margret; MÜLLER, Burkhard (Hrsgg.) (2007): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim-München, Juventa

KLEIN, Melanie (1952): Über das Seelenleben des Kleinkindes. Einige theoretische Betrachtungen. – In: M. Klein, Gesammelte Schriften III. Stuttgart, Friedrich-Frommann Verlag

KOCH, Claus (2008): Kinder aus dem Niemandsland – Jugendgewalt und Empathieverlust. – In: BRUMLIK, Micha (Hrsg.) (2008): Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend? Weinheim-Basel, Beltz

KÖCKERITZ, Christine (2004): Entwicklungspsychologie für die Jugendhilfe. Eine Einführung in Entwicklungsprozesse, Risikofaktoren und Umsetzung in Praxisfeldern. Weinheim-München, Juventa

KÖGLER, Michael (2009): Möglichkeitsräume in der analytischen Psychotherapie. Winnicotts Konzept des Spielerischen. Gießen, Psychosozial

KÖNIG, Karl (1999): Psychoanalyse in der psychiatrischen Arbeit – eine Einführung. Bonn, Psychiatrie-Verlag

KÖRNER, Jürgen (1992): Auf dem Weg zu einer psychoanalytischen Pädagogik. – In: TRESCHER, Hans-Georg; BÜTTNER, Christian; DATLER, Wilfried (Hrsgg.) (1992): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 4. Pädagogik – Psychoanalyse – Psychotherapie. Mainz, Grünewald

KRAHÉ, Barbara (2001): The Social Psychology of Aggression. Philadelphia, Psychology Press Ltd.

KREBS, Heinz; MÜLLER, Burkhard (1998): Der psychoanalytisch-pädagogische Begriff des Settings und seine Rahmenbedingungen im Kontext der Jugendhilfe. – In: DATLER, Wilfried; FINGER-TRESCHER, Urte; BÜTTNER, Christian (Hrsgg.) (1998): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 9. Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik. Gießen, Psychosozial

KRISTEVA, Julia (2008): Das weibliche Genie Melanie Klein. Das leben, der Wahn, die Wörter. Gießen, Psychosozial

KÜHNEL, Wolfgang (2002): Gruppen, Gangs und Gewalt. – In: HEITMEYER Wilhelm; HAGAN, John (Hrsgg.) (2002): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag

LACHMANN, Frank M. (2010): Narzissmus verstehen und verändern. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

LAMNEK, Siegfried (1988, 1995[3]): Qualitative Sozialforschung. Band 1 – Methodologie. Weinheim, Beltz

LAMNEK, Siegfried (1988a, 1995a[3]): Qualitative Sozialforschung. Band 2 – Methoden und Techniken. Weinheim, Beltz

LAPLANCHE Jean; PONTALIS Jean-Bertrand (1973, 1996[13]): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt, Suhrkamp

LAZAR, Ross A. (2000): Psychoanalyse, “Group Relations” und Organisation: Konfliktbearbeitung nach dem Tavistock-Arbeitskonferenz-Modell. – In: LOHMER, Mathias (Hrsg.) (2000): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart, Klett-Cotta

LAZAR, Ross A. (2006): Container – Contained. – In: MERTENS, Wolfgang; WALDVOGEL, Bruno (Hrsgg.) (2006[3]): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart, Kohlhammer

LEBER, Aloys (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. – In: IBEN, Gerd (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz, Grünewald

LEBERT, Benjamin (2000[25]): Crazy. Köln, Kiepenheuer & Witsch

LEMPP, Reinhart (1999): Pädagogik und Psychotherapie beim Kind. Wo ist der Unterschied? – In: BECKER, Ulrike; HERMANN, Andrea; STANEK, Milan (Hrsgg.) (1999): Chaos und Entwicklung. Theorie und Praxis psychoanalytisch orientierter sozialer Arbeit. Gießen, Psychosozial

LEMPP, Reinhart (2009): Nebenrealitäten. Jugendgewalt aus Zukunftsangst. Frankfurt. Verlag für Polizeiwissenschaft

LEMPP, Reinhart (2012): Psychotherapie mit Humor bei Kindern und Jugendlichen. – In: WILD, Barbara (2012b): Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie – Methoden – Praxis. Stuttgart-New York, Schattauer

LEUZINGER-BOHLEBER, Marianne, HAUBL, Rolf, BRUMLIK, Micha (Hrsgg.) (2006): Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

LEUZINGER-BOHLEBER, Marianne (2009): Frühe Kindheit als Schicksal? Trauma, Embodiment, Soziale Desintegration. Psychoanalytische Perspektiven. Stuttgart, Kohlhammer

LOHMER, Mathias; FRANZ, Anita; PREINHELTER-POUWELS, Ursula; SCHARR, Ulrike (1988): Stationäre Psychotherapie bei Borderlinepatienten. Berlin, Springer

LOHMER, Mathias (Hrsg.) (2000): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart, Klett-Cotta

LOHMER, Mathias (2000a): Das Unbewußte im Unternehmen: Konzepte und Praxis psychodynamischer Organisationsberatung. – In: LOHMER, Mathias (Hrsg.) (2000): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart, Klett-Cotta

LOHMER, Mathias; WERNZ, Corinna (2000): Zwischen Veränderungsdruck und Homöostaseneigung: Die narzißtische Balance in therapeutischen Institutionen. – In: LOHMER, Mathias (Hrsg.) (2000): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart, Klett-Cotta

LOHMER, Mathias (2005[2], 2002): Borderline-Therapie. Psychodynamik, Behandlungstechnik und therapeutische Settings. Stuttgart-New York, Schattauer

MAJCE-EGGER, Maria (Hrsg.) (1999): Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Wien, Facultas

MELTZER, Donald (1984): Traumleben. Eine Überprüfung der psychoanalytischen Theorie und Technik. München, Verlag Internationale Psychoanalyse (1988)

MERCHEL, Joachim (2010): Leitung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen der Gestaltung und Steuerung von Organisationen. Weinheim-München, Juventa

MERTENS, Wolfgang; WALDVOGEL, Bruno (Hrsgg.) (2006[3]): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart, Kohlhammer

MICHEL, Christian; NOVAK, Felix (2007): Kleines psychologisches Wörterbuch. Das Standardwerk. Freiburg-Basel-Wien, Herder

MODELL, Arnold H. (1988): The cetrality, the setting and the changing aims oft treatment. Psychoanal Quarterly 57

MUCK, Mario; TRESCHER, Hans-Georg (Hrsgg.) (1993): Grundlagen psychoanalytischer Pädagogik. Mainz, Grünewald

MUSIL, Robert (1987): Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek, Rowohlt

MÜLLER, Burkhard (1993): Vom Nutzen und Nachteil der Psychoanalyse für das Sozialpädagogen/innen-Leben. – In: BÜTTNER, Christian; FINGER-TRESCHER Urte; SCHERPNER, Martin (Hrsgg.) (1993): Psychoanalyse und soziale Arbeit. Mainz, Grünewald

MÜLLER, Burkhard; KREBS, Heinz (1998): Der psychoanalytisch-pädagogische Begriff des Settings und seine Rahmenbedingungen im Kontext der Jugendhilfe. – In: DATLER, Wilfried; FINGER-TRESCHER, Urte; BÜTTNER, Christian (Hrsgg.) (1998): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 9. Jugendhilfe und psychoanalytische Pädagogik. Gießen, Psychosozial

MÜLLER, Burkhard (2000): Zum Nutzen fachlichen Wissens und seinen Grenzen. – In: KING Vera; MÜLLER, Burkhard (Hrsgg.) (2000): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg, Lambertus

MÜLLER, Burkhard (2000a): Jugendarbeit als intergenerationaler Bezug. – In: KING Vera; MÜLLER, Burkhard (Hrsgg.) (2000): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg, Lambertus

MÜLLER, Burkhard; KÖRNER, Jürgen (2004): Chancen der Virtualisierung – Entwurf einer Typologie psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit. – In: DATLER, Wilfried; MÜLLER, Burkhard; FINGER-TRESCHER, Urte (Hrsgg.) (2004): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Sie sind wie Novellen zu lesen… Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen, Psychosozial

MÜLLER, Burkhard (2007): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. – In: DÖRR, Margret; MÜLLER, Burkhard (Hrsgg.) (2007): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim-München, Juventa

MÜLLER, Burkhard (2008): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg, Lambertus

MÜLLER, Burkhard (2011): Jugend und Adoleszenz in psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. – In: DÖRR, Margret; GÖPPEL, Rolf; FUNDER, Antonia (Hrsgg.) (2011): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19. Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Gießen, Psychosozial

OBHOLZER, Anton (2000): Führung, Organisationsmanagement und das Unbewußte. – In: LOHMER, Mathias (Hrsg.) (2000): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart, Klett-Cotta

OBHOLZER, Anton (2000a): Diskussion von Kapitel 11, Replik und Ausblick. – In: LOHMER, Mathias (Hrsg.) (2000): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart, Klett-Cotta

OLWEUS, Dan (1995): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, Huber

PAV, Ursula (2007): Verhaltensraster als Instrument im Umgang mit Verleugnung, Projektion und Spaltung. Strukturiertes Feedback im sozialpädagogischen Alltag der stationären Jugendlichenpsychotherapie. Wien, Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

PAV, Ursula; KATZENSCHLÄGER, Petra (2009): Milieutherapeutischer Raum. – In: BISOP Baden (Hrsg.) (2009): Sozialpädagogische Impulse. Hollabrunn, Heft 2/09

PAV, Ursula; SIEBERT, Manfred F. (2009a): Bevor ich mich zu Tode fürchte, bring ich einen anderen um! Interdisziplinäre Überlegungen zum Umgang mit Jugendlichen im Kampf zwischen Angst und aggressivem Verhalten. – In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, Verlag Kaiser

PAV, Ursula (2010): „Ich selbst hätte ja überhaupt kein Problem…“ VerHALTENsraster als Instrument im Umgang mit Verleugnung, Projektion und Spaltung. Strukturiertes Feedback im sozialpädagogischen Alltag. Saarbrücken, VDM

PAV, Ursula (2010a): „Ich selbst hätte ja überhaupt kein Problem…, wenn nur die Welt nicht so schlecht wäre“ – In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, Verlag Kaiser

PARENS, Henri (2010): Bindung, Aggression und die Prävention bösartiger Vorurteile. – In: BRISCH, Karl Heinz; HELLBRÜGGE, Theodor (Hrsgg.) (2010): Bindung, Angst und Aggression. Theorie, Therapie und Prävention. Stuttgart, Klett-Cotta

PECHTL, Waldefried (1999): Persönlichkeit, Gruppe, Organisation. – In: MAJCE-EGGER, Maria (Hrsg.) (1999): Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Wien, Facultas

PETERMANN, Franz; PETERMANN, Ulrike (1996[5]): Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. Weinheim, Beltz

PINE, Fred (1990): Die vier Psychologien der Psychoanalyse und ihre Bedeutung für die Praxis. – In: Forum der Psychoanalyse 6

PLÄNKERS, Tomas (2008): Dimensionen des psychischen Raumes. Zur Struktur psychischer Triangulierung. – In: DAMMASCH, Frank; KATZENBACH, Dieter; RUTH, Jessica (Hrsgg.) (2008): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

RAUCHFLEISCH, Udo (1981): Dissozial. Entwicklung, Struktur und Psychodynamik dissozialer Persönlichkeiten. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

RAUCHFLEISCH, Udo (1996[2], 1998): Allgegenwart von Gewalt. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

RAUCHFLEISCH, Udo (1999): Außenseiter der Gesellschaft: Psychodynamik und Möglichkeiten zur Psychotherapie Straffälliger. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

RAUCHFLEISCH, Udo (2008[2], 1991): Begleitung und Therapie straffälliger Menschen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

REDL, Fritz; WINEMAN, David (1984): Kinder die hassen. München, Piper

REDL, Fritz (1974): Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. München, Piper

REICH, Günter (2006): Projektive Identifizierung. – In: MERTENS, Wolfgang; WALDVOGEL, Bruno (Hrsgg.) (2006[3]): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart, Kohlhammer

REIK, Theodor (1925): Geständniszwang und Strafbedürfnis. Probleme der Psychoanalyse und der Kriminologie. Leipzig-Wien, Internationaler psychoanalytischer Verlag

REMSCHMIDT, Helmut; SCHMIDT, Martin H.; POUSTKA, Fritz (Hrsgg.) (2006[5]): Multiaxiales Klassifikationsschema für psychiatrische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD 10 der WHO. Bern, Huber

RESCH, Franz (2002): Struktur und Strukturveränderung im Kindes- und Jugendalter. – In: RUDOLF, Gerd; GRANDE, Tilman; NENNINGSEN, Peter (Hrsgg.): Die Struktur der Persönlichkeit. Theoretische Grundlagen zur psychodynamischen Therapie struktureller Störungen. Stuttgart-New York, Schattauer

RESCH, Franz; FREYBERGER, Harald J. (2009): Struktur und Identität. – In: FEGERT, Jörg M.; STREECK-FISCHER, Annette; FREYBERGER, Harald J. (Hrsgg.) (2009): Adoleszenzpsychiatrie. Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters. Stuttgart, Schattauer

RHODE-DACHSER, Christa (1987): Ausformungen der ödipalen Dreieckskonstellation bei narzißtischen und bei Borderline-Störungen. – In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 41. Stuttgart, Klett-Cotta

ROTMANN, Michael (1978): Über die Bedeutung des Vaters in der Wiederannäherungs-Phase. – In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. Jg. 32, Heft 12. Stuttgart, Klett-Cotta

RUDOLF, Gerd; GRANDE, Tilman; NENNINGSEN, Peter (Hrsgg.) (2002): Die Struktur der Persönlichkeit. Theoretische Grundlagen zur psychodynamischen Therapie struktureller Störungen. Stuttgart-New York, Schattauer

RUDOLF, Gerd (2002a): Strukturbezogene Psychotherapie. – In: RUDOLF, Gerd; GRANDE, Tilman; NENNINGSEN, Peter (Hrsgg.) (2002): Die Struktur der Persönlichkeit. Theoretische Grundlagen zur psychodynamischen Therapie struktureller Störungen. Stuttgart-New York, Schattauer

RUDOLF, Gerd (2008): Strukturbezogene Psychotherapie. Leitfaden zur psychodynamischen Therapie struktureller Störungen. Stuttgart-New York, Schattauer

RUSTIN, Margaret (2012): In Berührung mit primitiven Ängsten. – In: DIEM-WILLE, Gertraud; TURNER, Agnes (Hrsgg.) (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien, Facultas

SACHSSE, Ulrich; STREECK-FISCHER, Annette (2009): Komplexe posttraumatische Belastungsstörungen. – In: FEGERT, Jörg M.; STREECK-FISCHER, Annette; FREYBERGER, Harald J. (Hrsgg.) (2009): Adoleszenzpsychiatrie. Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters. Stuttgart, Schattauer

SALZBERGER-WITTENBERG, Isca (1970, 2002): Psychoanalytisches Verstehen von Beziehungen. Ein Kleinianischer Ansatz. Weinheim-München, Juventa

SALZBERGER-WITTENBERG, Isca (2002): Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien, Facultas

SASS, Henning; WITTCHEN, Hans-Ulrich; ZAUDIG, Michael (2003): Diagnostische Kriterien. DSM-IV-TR. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle, Hogrefe

SCHAUB, Horst; ZENKE, Karl (1995): Wörterbuch Pädagogik. München, dtv

SCHEITHAUER, Herbert; PETERMANN, Franz (2004): Aggressiv-dissoziales Verhalten. – In: PETERMANN, Franz; NIEBANK, Kay; SCHEITHAUER, Herbert (Hrsgg.): Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin-Heidelberg, Springer

SCHERR, Albert (2008): Mit Härte gegen Gewalt? Kritische Anmerkungen zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training. – Unter: *kipper-erwi.blogspot.com/.../**konfrontative**-pädagogik-teil-3-**kritik**.html*

SCHICK, Andreas; CIERPKA, Manfred (2003): Faustlos – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. – In: DÖRR, Margret; GÖPPEL, Rolf (Hrsgg.) (2003): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen, Psychosozial

SCHICK, Andreas; CIERPKA, Manfred (2004): Evaluation des Faustlos-Curriculum für den Kindergarten. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg. – Unter: www.faustlos.de

SCHLEIFFER, Roland; GAHLEITNER, Silke Birgitta (2010): Schwierige Klientel oder schwierige Helfer? Konsequenzen desorganisierter Bindungsmuster für die psychosoziale Arbeit. – In: GAHLEITNER, Silke Birgitta; HAHN, Gernot (Hrsgg.) (2010): Klinische Sozialarbeit. Gefährdete Kindheit – Risiko, Resilienz und Hilfen. Bonn, Psychiatrie-Verlag

SCHLÖSSER, Anne-Marie; HÖHFELD, Kurt (Hrsgg.) (1998): Trauma und Konflikt. Gießen, Psychosozial

SCHMECK, Klaus; STREECK-FISCHER, Annette; HERPERTZ, Sabine C. (2009): Störungen der Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsstörungen. – In: FEGERT, Jörg M.; STREECK-FISCHER, Annette; FREYBERGER, Harald J. (Hrsgg.) (2009): Adoleszenzpsychiatrie. Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters. Stuttgart, Schattauer

SCHMECK, Klaus; HERPERTZ, Sabine C. (2009a): Störungen des Sozialverhaltens. – In: FEGERT, Jörg M.; STREECK-FISCHER, Annette; FREYBERGER, Harald J. (Hrsgg.) (2009): Adoleszenzpsychiatrie. Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters. Stuttgart, Schattauer

SCHMECK, Klaus; HERPERTZ, Sabine C. (2011): Störungen des Sozialverhaltens. – In: FEGERT, Jörg M.; STREECK-FISCHER, Annette; FREYBERGER, Harald J. (Hrsgg.) (2011): Kompendium Adoleszenzpsychiatrie. Krankheitsbilder und CME-Fragen. Stuttgart, Schattauer

SCHON, Lothar (2006): Triangulierung. – In: MERTENS, Wolfgang; WALDVOGEL, Bruno (Hrsgg.) (2006[3]): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart, Kohlhammer

SCHÖN, Bärbel (2002): Bildung der Gefühle durch Programme zur Gewaltprävention? Einige Anmerkungen. – In: DÖRR, Margret; GÖPPEL, Rolf (Hrsgg.) (2003): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen, Psychosozial

SCHUSTER, Peter; SPRINGER-KREMSER, Marianne (1991): Bausteine der Psychoanalyse: eine Einführung in die Tiefenpsychologie. Wien, WUV

SCHWABE, Mathias (1996): Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Frankfurt, IGfH

SCHWABE, Mathias; MÜLLER, Burkhard (2009): Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Ethnografische Erkundungen zur Einführung in die Hilfen zur Erziehung. Weinheim-München, Juventa

SEGAL, Hanna (1974): Melanie Klein. Eine Einführung in ihr Werk. München, Kindler

SEIFFGE-KRENKE, Inge (2007): Psychoanalytisch und tiefenpsychologisch fundierte Therapie mit Jugendlichen. Stuttgart, Klett-Cotta

SHAKED, Josef (2012): Der Witz in der analytischen Gruppenarbeit. – In: WILD, Barbara (2012b): Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie – Methoden – Praxis. Stuttgart-New York, Schattauer

SONDRÉ, Ignes (2007): Wer ist wer? Bemerkungen über pathologische Identifizierungen. – In: FRANK, Claudia; WEISS, Heinz (Hrsgg.) (2007): Projektive Identifizierung. Ein Schlüsselkonzept der psychoanalytischen Therapie. Stuttgart, Klett-Cotta

SONNECK, Gernot (Hrsg.) (1996): Einführung in die Psychotherapie. Wien, Facultas

STEINHARDT, Kornelia; REITER, Helga (2009): „Work Discussion“. Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. – In: DIEM-WILLE, Gertraud; TURNER, Agnes (Hrsgg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart Klett-Cotta

STEMMER-LÜCK, Magdalena (2004): Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Psychoanalytische Theorie und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart, Kohlhammer

STEMMER-LÜCK, Magdalena (2009): Verstehen und Behandeln von psychischen Störungen. Psychodynamische Konzepte in der psychosozialen Praxis. Stuttgart, Kohlhammer

STREECK, Ulrich; BELL, Karin (Hrsgg.) (2002): Die Psychoanalyse schwerer psychischer Erkrankungen. Gießen, Psychosozial

STREECK, Ulrich (Hrsg.) (2000): Erinnern, Agieren und Inszenieren. Enactments und szenische Darstellungen im therapeutischen Prozeß. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

STREECK-FISCHER, Annette (1986): „Rahmensetzende“ und „bündnisbildende“ therapeutische Funktionen in der klinischen Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsförderliche „Laufställe“ oder „sich vor Gefährlichem hüten und sich üben, damit umzugehen“. – In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 35, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

STREECK-FISCHER, Annette (1991): Entwicklungsförderliche Laufställe – Wirkfaktoren in der stationären Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen. – In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 40, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

STREECK-FISCHER, Annette (1991a): Grenzgänger – Zum Umgang mit selbst- und fremddestruktivem Verhalten in der stationären Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. – In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 40, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

STREECK-FISCHER, Annette (1992): „Geil auf Gewalt“. Psychoanalytische Bemerkungen zu Adoleszenz und Rechtsradikalismus. – In: MITSCHERLICH, Margarete (Hrsg.) (1992): Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 46. Stuttgart, Klett-Cotta

STREECK-FISCHER, Annette (1998): Wenn das Welterleben verrückt. Psychotische Dekompensation bei Jugendlichen als Traumafolge. – In: SCHLÖSSER, Anne-Marie; HÖHFELD, Kurt (Hrsgg.) (1998): Trauma und Konflikt. Gießen, Psychosozial

STREECK-FISCHER, Annette (Hrsg.) (1999): Adoleszenz und Trauma. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

STREECK-FISCHER, Annette (1999a): Über die Mimikryentwicklung am Beispiel eines jugendlichen Skinheads mit frühen Erfahrungen von Vernachlässigung und Mißhandlung. – In: STREECK-FISCHER, Annette (Hrsg.) (1999): Adoleszenz und Trauma. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

STREECK-FISCHER, Annette (1999b): Über die Seelenblindheit im Umgang mit schweren Traumatisierungen. – In: STREECK-FISCHER, Annette (Hrsg.) (1999): Adoleszenz und Trauma. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

STREECK-FISCHER, Annette (1999c): Mißhandelt – Mißbraucht: Probleme der Diagnostik und Psychotherapie traumatisierter Jugendlicher. – In: STREECK-FISCHER, Annette (Hrsg.) (1999): Adoleszenz und Trauma. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

STREECK-FISCHER, Annette (Hrsg.) (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. Stuttgart, Klett-Cotta

STREECK-FISCHER, Annette (2006): Trauma und Entwicklung. Frühe Traumatisierungen und ihre Folgen in der Adoleszenz. Stuttgart-New York, Schattauer

STREECK-FISCHER, Annette (2008): Von der Reinszenierung zur Psychotherapie im stationären Setting. – In: TATZER, Ernst; KRISCH, Karl; FLIEDL, Rainer (Hrsgg.) (2008): Kinder und Jugendliche in psychosozialer Not. Ein Praxisbuch zur Situation der stationären Betreuung. Wien, Krammer

STREECK-FISCHER, Annette (2009): Stationäre tiefenpsychologisch fundierte und analytische Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen. – In: HOPF, Hans; WINDAUS, Eberhard (Hrsgg.) (2009): Lehrbuch der Psychotherapie für die Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten und für die ärztliche Weiterbildung. Band 5: Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. München, Cip-Medien

STREECK-FISCHER, Annette (1009a): Spiel ist Kommunikation – zum Verständnis des Spiels aus entwicklungspsychologischer und -pathologischer Sicht. – In: KÖGLER, Michael (2009): Möglichkeitsräume in der analytischen Psychotherapie. Winnicotts Konzept des Spielerischen. Gießen, Psychosozial

STREECK-FISCHER, Annette (2010): Wenn der Dialog entgleist. Zum Verständnis von destruktivem Verhalten Jugendlicher aus psychodynamischer Sicht. – In: AHRBECK, Bernd (Hrsg.) (2010): Von allen guten Geistern verlassen? Aggressivität in der Adoleszenz. Gießen, Psychosozial

STREECK-FISCHER, Annette (2010a): Traumatisierte Bindungen – Chancen und Gefahren in der Psychotherapie von Jugendlichen mit selbst- und fremddestruktivem Verhalten. – In: BRISCH, Karl Heinz; HELLBRÜGGE, Theodor (Hrsgg.) (2010): Bindung, Angst und Aggression. Theorie, Therapie und Prävention. Stuttgart, Klett-Cotta

STUMM, Gerhard; WIRTH, Beatrix (Hrsgg.) (1994): Psychotherapie. Schulen und Methoden. Eine Orientierungshilfe für Theorie und Praxis. Wien, Falter

STUMM, Gerhard; PRITZ, Alfred (2007): Wörterbuch der Psychotherapie. Berlin, Springer

SUTTERLÜTY, Ferdinand (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt am Main-New York, Campus

TATZER, Ernst; FLIEDL, Rainer; HANICH, Roswitha; KRISCH, Karl (1992): Leben und Überleben mit stationär betreuten Kindern. – In: LEIXNERING, Werner; WURST, Elisabeth (Hrsgg.) (1992): Interdisziplinäres Symposium für Pädagogik und Therapie – Krise als Chance – Tagungsbericht. NÖ Pressehaus, St. Pölten

TATZER, Ernst; KRISCH, Karl; FLIEDL, Rainer (Hrsgg.) (2008): Kinder und Jugendliche in psychosozialer Not. Ein Praxisbuch zur Situation der stationären Betreuung. Wien, Krammer

TILLMANN, Klaus-Jürgen (1997): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek, Rowohlt

TRESCHER, Hans-Georg (1985): Einige Überlegungen zur Frage: Was ist Psychoanalytische Pädagogik? – In: BITTNER, Günther; ERTLE, Christian (Hrsgg.) (1985): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg, Königshausen & Neumann

TRESCHER, Hans-Georg (1993[3], 1990): Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Mainz, Grünewald

TRESCHER, Hans-Georg (1993a): Handlungstheoretische Aspekte der psychoanalytischen Pädagogik. – In: MUCK, Mario; TRESCHER, Hans-Georg (Hrsgg.) (1993): Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. Gießen, Psychosozial

TRESS, Wolfgang; WÖLLER, Wolfgang; HARTKAMP, Norbert; LANGENBACH, Michael; OTT, J. (2002): Persönlichkeitsstörungen – Leitlinie und Quellentext. Stuttgart-New York, Schattauer

TRIESCHMAN, Albert E.; WHITTAKER, James K.; BRENDTRO, Larry K. (1975): Erziehung im therapeutischen Milieu. Ein Modell. Freiburg, Lambertus

TURNER, Agnes (2012): Wahrnehmen und Verstehen von Übertragungsprozessen und deren Auswirkungen in der pädagogischen Praxis. – In: DIEM-WILLE, Gertraud; TURNER, Agnes (Hrsgg.) (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien, Facultas

TYSON, Phyllis; TYSON, Robert L. (1997, 2001[2]): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart, Kohlhammer

UHLENDORFF, Uwe; MOLLENHAUER, Klaus (2000): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim-München, Juventa

VAN DER KOLK, Bessel A. (1999): Zur Psychologie und Psychobiologie von Kindheitstraumata (Developmental Trauma). – In: STREECK-FISCHER, Annette (Hrsg.) (1999): Adoleszenz und Trauma. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

VAN DER KOLK, Bessel A.; STREECK-FISCHER, Annette (2002): Trauma und Gewalt bei Kindern und Heranwachsenden. Eine entwicklungspsychologische Perspektive. – In: HEITMEYER Wilhelm; HAGAN, John (Hrsgg.) (2002): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag

VETTER, Christiane (2001): Der kleine Gauner. Pädagogischer Lebensweltbezug und psychoanalytisch fundiertes Verstehen eines dissozialen Jungen. Weinheim-München, Juventa

VON FREYBERG, Thomas; WOLFF, Angelika (Hrsgg.) (2005): Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

VON FREYBERG, Thomas; WOLFF, Angelika (Hrsgg.) (2006): Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

VON FREYBERG, Thomas (2009). Tantalos und Sisyphos in der Schule. Zur strukturellen Verantwortung der Pädagogik. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel

VON WOLFFERSDORFF, Christian (2006): Kriminalität, Prävention und Suggestion von „Nulltoleranz“ – In: WITTE, Matthias D.; SANDER, Uwe (Hrsgg.) (2006): Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. Hohengehren, Schneider

WALLERSTEIN, Robert S. (2001): Entwicklung und moderne Transformation der (amerikanischen) Ich-Psychologie. – In: BOHLEBER, Werner (Hrsg.) (2001): Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 55. Stuttgart, Klett-Cotta

WALSER, Karin (2000): Professionelles Können in der Jugendarbeit. – In: KING Vera; MÜLLER, Burkhard (Hrsgg.) (2000): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg, Lambertus

WEIDNER, Jens (1993): Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. Ein deliktspezifisches Behandlungsangebot im Jugendvollzug. Bonn, Forum

WEIDNER, Jens; KILB, Rainer; KREFT, Dieter (Hrsgg.) (1997): Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim, Basel, Beltz

WEIDNER, Jens; KILB, Rainer (Hrsgg.) (2006): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, Wiesbaden, VS-Verlag

WEISS, Heinz (2000): Bions Metapsychologie als Transformation von Kleins Theorie. – In: ENGEL, Ursula; GAST, Lilli; GUTMANN, Josef Bernd (Hrsgg.) (2000): Bion. Aspekte der Rezeption in Deutschland. Tübingen, edition diskont

WEISS, Wilma (2003, 2008[4]): Phillip sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim-München, Juventa

WIEDEMANN, Wolfgang (2007): Wilfred Bion. Biografie, Theorie und klinische Praxis des „Mystikers der Psychoanalyse“. Bibliothek der Psychoanalyse. Gießen, Psychosozial

WIGGER, Annegret (2007): Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag. Opladen, Verlag Barbara Budrich

WILD, Barbara (2012): Humor im Gehirn oder: Wo ist das Humorzentrum? – In: WILD, Barbara (2012b): Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie – Methoden – Praxis. Stuttgart-New York, Schattauer

WILD, Barbara (2012a): Humor, Gesundheit und psychische Erkrankungen – ein Beipackzettel. – In: WILD, Barbara (2012b): Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie – Methoden – Praxis. Stuttgart-New York, Schattauer

WILD, Barbara (2012b): Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie – Methoden – Praxis. Stuttgart-New York, Schattauer

WINDAUS, Eberhard (2009): Behandlungskonzepte der tiefenpsychologisch fundierten und analytischen Therapie bei Kindern und Jugendlichen. – In: HOPF, Hans; WINDAUS, Eberhard (Hrsgg.) (2009): Lehrbuch der Psychotherapie für die Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten und für die ärztliche Weiterbildung. Band 5: Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. München, Cip-Medien

WINNICOTT, Donald W. (1958, 1997[13-14.Tausend]): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Frankfurt, Fischer

WINNICOTT, Donald W. (1971, 1979): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart, Klett-Cotta

WINNICOTT, Donald W. (1988, 1996[3]): Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Stuttgart, Klett-Cotta

WITTE, Matthias D.; SANDER, Uwe (Hrsgg.) (2006): Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. Hohengehren, Schneider

WURMSER, Leon (1997): Psychoanalytische Behandlung – Trauma, Konflikt und „Teufelskreis“. – In: EGLER, Ulrich T.; HOFFMANN, Sven O.; JORASCHKY, Peter (Hrsgg.) (1997): Sexueller Mißbrauch, Mißhandlung, Vernachlässigung. Erkennung und Behandlung psychischer und psychosomatischer Folgen früher Traumatisierungen. Stuttgart-New York, Schattauer

WURMSER, Leon (2002): Zur Psychoanalyse schwerer psychischer Erkrankungen. – In: STREECK, Ulrich; BELL, Karin (Hrsgg.) (2002): Die Psychoanalyse schwerer psychischer Erkrankungen. Gießen, Psychosozial

ZAGORAC, Diana (2008): Wie die Pädagogik zur Psychoanalyse kam. Psychoanalytische Pädagogik damals und heute. Marburg, Tectum

ZIEGLER, Holger (2006): Über den Umgang mit „problematischen“ Kindern und Jugendlichen im Vereinigten Königreich. – In: WITTE, Matthias D.; SANDER, Uwe (Hrsgg.) (2006): Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. Hohengehren, Schneider

ZWIEBEL, Ralf (2006): Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext II. Darstellung und kritische Diskussion des Profilstudienprogramms „Konfliktberatung für Pädagogen“. – In: DAUBER, Heinrich; ZWIEBEL, Ralf (Hrsgg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

ZWIEBEL, Ralf (2006a): Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext I: Überlegungen zur professionellen Selbstreflexion aus psychoanalytischer Perspektive. – In: DAUBER, Heinrich; ZWIEBEL, Ralf (Hrsgg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Sonstige Quellen:

ARBEITSGEMEINSCHAFT DER WISSENSCHAFTLICHEN MEDIZINISCHEN FACHGESELLSCHFT (2009): http://leitlinien.net, 26.03.2009

DIE ÄRZTE (1992): Schrei nach Liebe. – In: DIE ÄRZTE (1992): Die Bestie in Menschengestalt. – Text unter: www.songtexte.com/.../die-arzte/schrei-nach-liebe-5bdccb20.html

HIRSCH, Ludwig (1978): Der blade Bua. – In: HIRSCH, Ludwig (1978): Dunkelgraue Lieder. – Text unter: http://www.ludwighirsch.at/Texte/der_blade_bua.htm

WEGNER, Bettina (1980): Lied für Monika oder Brigitte. – In: WEGNER, Bettina (1980): Wenn meine Lieder nicht mehr stimmen.

*de.**wikipedia**.org/wiki/.../**Konfrontative_Pädagogik***

*www.**anti**gewaltkurse.de/.../**anti**-aggressivitaets-**training**.html*

ABSTRACT (deutsch)

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit Gewaltprävention im sozialpädagogischen Arbeitsfeld der stationären psychotherapeutischen und (nach-)psychiatrischen Rehabilitation männlicher Jugendlicher. Am Beispiel der Sozialtherapeutischen Abteilung für Jugendliche am Niederösterreichischen Heilpädagogischen Zentrum Hinterbrühl und einem dort durchgeführten Gewaltpräventionsprojekt wird *ein* mögliches Verständnis der Problematik vorgestellt.
In der stationären sozialtherapeutischen Behandlung haben wir es mit schwer gestörten Kindern und Jugendlichen bzw. Familiensystemen zu tun, bei denen in der Anamnese Traumatisierungen in Form von erlebter Gewalt, Zeugenschaft von Gewalt, sexuellen Übergriffen, wiederholten Beziehungsabbrüchen, Vernachlässigung und Verwahrlosung zu finden sind. Diese Traumata treffen auf eine in Entwicklung befindliche Psyche, wodurch es zu innerpsychischen Fehlentwicklungen oder Entwicklungsstillständen und in der Folge zu schweren Verhaltensauffälligkeiten und psychiatrischen Krankheitsbildern kommt. Dem damit verbundenen Ausagieren von (noch) nicht benennbaren Gefühlen – insbesondere der Aggression und der Angst – eingrenzend und vor Allem entwicklungsförderlich zu begegnen, stellt eine große Herausforderung für alle MitarbeiterInnen dar und macht oftmals die Implementierung strukturierender Instrumente notwendig.

Gewaltpräventionsprogramme folgen in der Regel einem verhaltenstheoretischen Konzept. Ausgehend von der Beschreibung solcher Programme, stellt die hier dargestellte Sichtweise einen Versuch dar, diesen Ansatz in ein psychoanalytisch-pädagogisches Denken und Handeln zu integrieren und entsprechend umzudeuten.
Die Praxisrelevanz der zugehörigen Themenbereiche und zu Grunde gelegten psychoanalytischen Grundbegriffe und Denkmodelle wird an Hand zweier Fallbeispiele deutlich gemacht. Forschungsmethodisch basiert die Untersuchung auf der Methode der psychoanalytischen Babybeobachtung nach dem Tavistock-Modell sowie auf Gesprächen mit den beobachteten Jugendlichen und den beteiligten SozialpädagogInnen.
Die Interpretation des Beobachteten führt schließlich zu einer Formulierung der Wirkfaktoren des Programms innerhalb der Beziehung zwischen Jugendlichem und SozialpädagogIn(nen) im Vergleich zum Modell des Verhaltensrasters (Pav) und vor dem Hintergrund der Konzepte der Mentalisierung (Fonagy & Target), des Übergangsraums (Winnicott) und des Containment (Bion). Aus dieser Sicht wird die Funktion eines psychoanalytisch-pädagogischen Rahmens sowohl für den Jugendlichen als auch für die SozialpädagogInnen in Hinblick auf das Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen sowie für die Eröffnung innerpsychischer (Reflexions-)Räume besonders relevant. Von fundamentaler Bedeutung in diesem Entwicklungs- und Beziehungsprozess ist das Angebot eines entwicklungsförderlichen Containment, was in eine Zusammenfassung der notwendigen person- und teambezogenen Kompetenzen in Bezug auf die Aufgaben, Gefahren und Schwierigkeiten im Umgang mit traumatisierten, gewaltbereiten Jugendlichen mündet.

ABSTRACT (english)

This thesis deals with violence prevention pertaining to an in-patient therapeutic setting of post-psychiatric rehabilitation of male adolescents. A specifically conceptualized programme of violence prevention will be analysed, that was implemented at the social-therapeutic department for adolescents at the Hinterbrühl Centre for Curative Education in Lower Austria.
The in-patient therapeutic institution treats heavily disturbed children and adolescents with traumatic experiences of violence, be it mental, corporal or sexual, many coming of broken homes and relationships of break off and abandonment. The psychosexual development of these adolescents is heavily disturbed or inhibited, which leads to severe problems of behaviour and psychiatric symptoms and results in acting out of emotions not yet mentalized or symbolized, especially fear and aggression. This is a big challenge for staff members and often necessitates the implementation of structuring tools.

Usually violence prevention programmes are designed by theoretical concepts of behaviourism. Beginning with a presentation of such behaviouristic programmes, this study tries to integrate this approach with psychoanalytic-pedagogical thinking and practise and to modify its meaning accordingly. Two case studies are illustrating the practical relevance of the corresponding topics and the underlying psychoanalytical concepts. The method of research is based on the method of psychoanalytic infant-observation according to the Tavistock-model as well as on interviews with the observed adolescents and involved staff.
The interpretation of the observed material results leads to formulating and describing the effecting factors within the relationship between the adolescents and staff of the violence prevention programme in comparison to the concept of Verhaltensraster (Pav) and against the background of the concepts of mentalisation (MBT) (Fonagy & Target), of potential space (Winnicott) and of containment (Bion). From this point of view the function of a psychoanalytic-pedagogical frame becomes particularly relevant – for the adolescent as well as for the social pedagogues with regard to transference and countertransference and for opening up inner psychic space. The offer of containment to support psychic growth and development is fundamental in this process.
Finally, a summary is presented of the necessary person-and teamrelated skills and required competences with regard to the tasks, dangers and difficulties in the field of treatment with traumatized adolescents prone to violence.

CURRICULUM VITAE

Studium:

ab 1995: Pädagogik
FK Sonder- und Heilpädagogik

WS 2002: Übertritt in den Studienplan 2002: Pädagogik (Schwerpunkte: Sozialpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik)

März 2008: Abschluss des Diplomstudiums (Mag.[a] Phil.)

Weitere Ausbildungen:

1993-1995: Lehrgang „Freizeitpädagogik und Animation“ (AGB)

1996-1999: Ausbildung zur Sozialpädagogin – Kolleg für Berufstätige am Institut für Sozialpädagogik, Wien 21, Freytaggasse

Beruflicher Werdegang:

1999- 2003: Tätigkeit als Wohngruppensozialpädagogin an der STA-Jugend am NÖ HPZ Hinterbrühl (vollzeitbeschäftigt)

2003-2007: Mutterschaftskarenzurlaub

2007-2009: Tätigkeit als Sozialpädagogin an der STA-Jugend am NÖ HPZ Hinterbrühl (teilzeitbeschäftigt)

2009-laufend: Erziehungsleitung an der STA-Gesamt am NÖ HPZ Hinterbrühl

seit 2011: nebenberufliche Vortrags- und Unterrichtstätigkeit am Kolleg für Sozialpädagogik, Wien 21

Inhaltliche Schwerpunkte:

Psychoanalytisch-pädagogisches Denken und Handeln im sozialpädagogischen Alltag mit schwer gestörten Kindern und Jugendlichen (mit dem Fokus auf Persönlichkeitsentwicklungsstörungen) – Psychoanalytische Konzepte und deren Praxisrelevanz für die Sozialpädagogik:

- Adoleszenz,
- frühe Traumatisierungen,
- strukturiertes Feedback im sozialpädagogischen Alltag,
- Spiel- und Übergangsräume in der stationären Behandlung,
- Behandlungsplanung/Betreuungsplanung,
- Team- und Organisationsdynamik.

Artikel/Veröffentlichungen:

PAV, Ursula; KATZENSCHLÄGER, Petra (2009): Milieutherapeutischer Raum. – In: Sozialpädagogische Impulse. Hollabrunn, Heft 2/09

PAV, Ursula; SIEBERT, Manfred F. (2009): Bevor ich mich zu Tode fürchte, bring ich einen anderen um! Interdisziplinäre Überlegungen zum Umgang mit Jugendlichen im

Kampf zwischen Angst und aggressivem Verhalten. – In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, Verlag Kaiser

PAV, Ursula (2010): „Ich selbst hätte ja überhaupt kein Problem…“ VerHALTENsraster als Instrument im Umgang mit Verleugnung, Projektion und Spaltung. Strukturiertes Feedback im sozialpädagogischen Alltag. Saarbrücken, VDM

PAV, Ursula (2010a): „Ich selbst hätte ja überhaupt kein Problem…, wenn nur die Welt nicht so schlecht wäre“ – In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, Verlag Kaiser

Aspergerpreis 2010:

Wissenschaftspreis der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich für die Arbeit:
„Ich selbst hätte ja überhaupt kein Problem…, wenn nur die Welt nicht so schlecht wäre. VerHALTENSraster als Instrument im Umgang mit Verleugnung, Projektion und Spaltung. Strukturiertes Feedback im sozialpädagogischen Alltag. (überarbeitete und erweiterte Fassung von Diplomarbeit und Buch)

Vortrags- und Unterrichtstätigkeit:

Blockseminare beim Verein INKiJu (Interdisziplinäres Netzwerk für Kinder und Jugendliche) zu den Themen:

- Verhaltensraster/Strukturiertes Feedback im sozialpädagogischen Alltag
- Behandlungsplanung/Betreuungsplanung

Blockseminare im Rahmen der Ausbildung zum/zur Sozialpädagogin am Kolleg für Sozialpädagogik, Wien 21, zu den Themen

- Gewaltprävention aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht
- Praxisrelevanz von psychoanalytisch-pädagogischen Grundbegriffen und Denkmodellen für die stationäre sozialpädagogische Tätigkeit

Leitung einer Praxisseminargruppe (Praxissupervision) am Kolleg für Sozialpädagogik, Wien 21