

Wilfried Datler und Gertrude Bogyi

Zwischen Heim und Familie

Über Arbeitsmöglichkeiten und Arbeitsprobleme in heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Wohngemeinschaften

Einleitung

Es war vor einigen Jahren, kurz nach Weihnachten, als die damals 15jährige Martina an der Wiener Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters stationär aufgenommen wurde.

Martina lebte damals bei einer Pflegefamilie und wohnte die Woche über in einem Schulinternat, dessen Erzieher verlauten hatten lassen, sie wüßten weder ein noch aus und könnten für Martina keine weitere Verantwortung mehr übernehmen:

- Die wiederholten Suizidversuche der diabetisch schwer kranken Martina, so berichteten sie, nähmen kein Ende.
- Gleichzeitig passiere es immer häufiger, daß Martina plötzlich aggressiv werde und ihre Kollegen und Erzieher heftig attackiere.
- Und überdies gelinge es den Erziehern kaum, zu Martina eine engere Beziehung aufzubauen - mit Ausnahme einer Erzieherin, die nun aber das Gefühl verspüre, völlig aufgesogen und jetzt am Ende zu sein.

In der Klinik wurden bei Martina deutliche Borderline-Strukturen diagnostiziert und eine psychotherapeutische Behandlung begonnen. Freilich war damit aber keineswegs die Frage beantwortet, wo Martina nach ihrem Klinikaufenthalt leben sollte:

- Die Rückkehr zur Pflegefamilie war ausgeschlossen; denn Martinas Pflegeeltern erzählten nun ebenfalls von massiven Schwierigkeiten, die sie mit Martina gehabt hatten, verweigerten jede Beratungshilfe und sträubten sich angstvoll gegen jede Wiederkehr des Mädchens.
- Auch die Rückkehr zu Martinas leiblichen Eltern war ausgeschlossen. Martinas Kontakt zu ihnen war seit geraumer Zeit völlig abgebrochen, nachdem den Eltern auch das Pflegerecht für das Mädchen gerichtlich entzogen worden war.
- Und auch die Einweisung in ein Heim erschien problematisch; denn erstens hatten Martinas Erlebnisse im Schulinternat eine äußerst negative Grundhaltung allen internats- oder heimähnlichen Einrichtungen gegenüber zur Folge, und zweitens bedurfte Martina einer konstanten Intensivbetreuung, die auch nicht durch die Möglichkeit des Wechsels von einer Heimgruppe in eine andere in die Gefahr einer Unterbrechung gelangen durfte.

Deshalb wurde jene Variante gewählt, die schon knapp nach Martinas Klinikeinweisung ins Auge gefaßt worden war: Martina zog in eine Wohngemeinschaft.

In Kliniküberlegungen wie diesen wird deutlich, daß Wohngemeinschaften (WGs) heute eine institutionalisierte Form der Sozial- oder Heilpädagogik darstellen, mit der zusehends gerechnet wird. Die nach 1963 verstärkt verfolgte Tendenz, groß-

heimähnliche Strukturen aufzubrechen und familienähnliche Einrichtungen zu schaffen, hat somit Konsequenzen gezeitigt.¹ Und wenn 1982 die Zahl österreichischer »Wohngemeinschaften der verschiedensten Art« auf etwa 1000 geschätzt wurde (Kiehn 1982, 20), so darf man annehmen, daß diese Zahl bis heute um einiges gestiegen sein wird.

Zahlreich geworden sind freilich auch die verschiedenen *WG-Formen*. Deshalb ist es wichtig zu bemerken, daß wir im folgenden vor allem auf *eine* bestimmte Form der WG-Arbeit Bezug nehmen wollen; und zwar auf jene Form, in der eine überschaubare Zahl von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen jahrelang außerhalb eines größeren Heimgeländes in einer Art »gemeinsamer Haushalt« zusammenleben und dabei von ausgebildeten Erziehern betreut werden, die in dieser WG selbst nicht wohnen, sondern dort »bloß« ihren Dienst verrichten (vgl. Blandow 1987, 11).

Freilich werden viele unserer Bemerkungen auch für die Arbeit in anderen WG-Formen von Relevanz sein und überdies auch die Arbeit vieler Heimerzieher betreffen, da so manche Anregungen der WG-Szene ja auch im Heimbereich Konsequenzen gezeitigt haben und auch dort zusehends versucht wird, WG-ähnlich zu arbeiten. Um auf die vielfältigen Unterschiede zwischen diesen zahlreichen Varianten und Entwicklungstendenzen aber nicht ausdrücklich eingehen zu müssen, werden wir uns explizit auf die eben erwähnte *eine* WG-Form beziehen, zumal wir beide mit dieser Form des WG-Arbeitens auch unmittelbar Erfahrung gemacht haben: Die eine von uns (G.B.) supervidiert seit einiger Zeit die Arbeit solcher WGs und arbeitete auch mit Martina sowie deren WG-Erziehern. Der andere von uns (W.D.) leistete seinen Wehrersatzdienst als Betreuer in einer WG mit geistig behinderten Erwachsenen ab. Und beide Autoren leiten seit vier Jahren ein Projekt, das gemeinsam mit Studenten und Erziehern einer Wiener Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche konzipiert wurde und die Aufgabe verfolgt, Erzieher in ihrer Arbeit zu beraten.

Gestützt auf diese Vorerfahrungen wollen wir im folgenden:

1. skizzieren, welche vorteilhaften Arbeitsbedingungen eine solche WG-Form bietet und welche Arbeitsmöglichkeiten sich daraus ergeben, um dann
2. spezifische Schwierigkeiten und Probleme zu umreißen, an denen erfolgreiche WG-Arbeit immer wieder zu scheitern droht.
3. Abschließend werden wir auf einige Konsequenzen verweisen, die sich aus unseren Überlegungen und Erfahrungen ergeben.

Unsere Ausführungen werden wir mit Sequenzen aus der weiteren Arbeit mit Martina sowie mit Hinweisen auf die Arbeit anderer WGs illustrieren.

¹ Zur Geschichte der Wohngemeinschaften vgl. Vormann/Heckmann (1980), Kiehn (1982), Doblhofer (1985) und Blandow (1987).

1. Arbeitsbedingungen und Arbeitsmöglichkeiten

Will man einzelne WG-Formen charakterisieren, so bietet es sich an, sie von Familienstrukturen einerseits und Großheimstrukturen andererseits abzuheben. Diesen Weg wollen auch wir wählen, wenn es nun darum gehen soll hervorzuheben, welche Arbeitsbedingungen jene WG-Form bietet, von der hier die Rede ist und welche Arbeitsmöglichkeiten sich daraus für Erzieher ergeben.

Drei Punkte scheinen uns diesbezüglich bemerkenswert zu sein:

1.1. Intimität und Überschaubarkeit

Arbeitet ein kleines Erzieherteam über lange Jahre hindurch mit einer überschaubaren Gruppe von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen (hier »Klienten« genannt), so kann diesen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen das Angebot einer intimen und langandauernden Beziehung gemacht werden, was zumindest zwei Konsequenzen zeitigt:

- Einerseits provoziert diese Gruppensituation die unbewußte »Erinnerung« an die vielen belastenden Erfahrungen, die ein Klient mit den Mitgliedern seiner Herkunftsfamilie und mit vielen anderen Bezugspersonen bisher hat machen müssen. Dies stimuliert ein Aufbrechen von lebensgeschichtlich verstehbaren Ängsten, Wünschen und Konflikten im Sinne massiver Übertragungsreaktionen, die zunächst vielleicht kaum bemerkt werden, alsbald aber zumeist über massives Agieren zum Ausdruck kommen. Schwierigkeiten mit Klienten nehmen dann zu und belasten alle Mitarbeiter sehr.
- Dem kleinen Erzieherteam eröffnet sich damit aber gleichzeitig die Möglichkeit, diesen Klienten zumindest ansatzweise erfahrbar zu machen, daß man in dieser WG das basale und kontinuierliche Wohlwollen keineswegs verliert, wenn man Schwierigkeiten zeigt, und deshalb auch nicht in Gefahr gerät, der weiteren Fürsorge oder gar körperlichen Versorgung verlustig zu werden.

Dieses Abweichen von gängigen Versuchen der schnellen Gängelung, drakonischen Reglementierung und überfürsorglichen Bemutterung läßt die Klienten geradewegs ein, ihre problematischen Persönlichkeitsfacetten im Rahmen der WG schrittweise zu entfalten, während sie gleichzeitig verspüren, daß sich die Art, in der sich die WG-Erzieher dem Klienten nähern, wesentlich vom Verhalten vieler bisheriger Bezugspersonen unterscheidet. In diesem Sinn können bei Klienten etwa übertragungstypische Gefühle des Mißtrauens oder des unstillbaren Verlangens nach magischer Wunscherfüllung aufbrechen, wenn sie z. B. die regelmäßige Versorgung mit Nahrung oder die konstant-freundliche Grundhaltung der Erzieher erleben; doch kann das Ausbleiben des Nahrungsentzuges bei disziplinären Vorfällen oder die Tatsache, daß die konstant-freundlichen Erzieher weder ins Sujet des Fraternisierens noch in

jenes der symbioseähnlichen Verschmelzung ableiten, gleichzeitig dazu führen, daß sich das Selbst- und Fremderleben der Klienten ein erstes, entscheidendes Stück weit ändert (vgl. Bettelheim 1950, 171 ff.; Redl/Wineman 1951, 216 ff.), so daß sich in der Folge weitere Ansatzpunkte für heilpädagogische oder sozialtherapeutische Arbeitsprozesse ergeben, die innerhalb der familienähnlichen Strukturen einer WG oft gezielter verfolgt werden können als in einem Heim: Den Erziehern einer überschaubaren WG wird es – im Vergleich zu ihren Kollegen im Heim – eher möglich sein, auf die weiteren Probleme der Klienten individuell einzugehen und entsprechende Förderhilfen in höherem Ausmaß koordiniert und aufeinander abgestimmt anzubieten. Und im Unterschied zu Eltern oder Pflegeeltern wird es WG-Erziehern eher gelingen, diese ihre Arbeit »professionell« wahrzunehmen: Problemsituationen und Problemfälle werden sie differenzierter verstehen und ihnen daher auch gezielter begegnen können, als dies fachlich unausgebildeten Familienvätern oder Familienmüttern möglich ist; und deshalb werden sie die Arbeit mit schwierigen Kindern auch weniger oft und schnell abbrechen, als man dies aus dem Pflegeelternmilieu kennt – zumal WG-Erzieher auch mit speziellen Erleichterungen rechnen können, die für Pflegeeltern kaum zugänglich sind (z. B. begrenzte Dienstzeiten, Urlaub oder die Möglichkeit, im mehrköpfigen Team wechselseitig entlastende Aufgabenverteilungen vorzunehmen).

Wie bedeutsam all diese Arbeitsbedingungen für die Förderung eines Klienten sein können, wurde im »Fall« der eingangs erwähnten Martina schon bald nach ihrem Einzug in die Wohngemeinschaft deutlich:

Nach einer ersten Phase, die sich vor allem durch Martinas Zurückgezogenheit auszeichnete, bemerkten die Erzieher, daß das Mädchen nur Hans, dem einzigen männlichen Erzieher im sechsköpfigen Team, Gefühle der Wärme und Zuneigung entgegenzubringen begann. Den Erzieherinnen hingegen begegnete sie zumeist ablehnend-aggressiv. Als auffiel, daß Martinas Beziehung zu jener Erzieherin, die Hansens Freundin war, besonders aggressiv gefärbt war, begannen die Erzieher allmählich zu verstehen, daß der regelmäßige Kontakt mit einem Erzieherpaar, fünf weiteren weiblichen Erziehern sowie anderen Jugendlichen ihres Alters einen »szenischen Auslösereiz« (vgl. Trescher 1987) darstellte, der zum Aufbrechen ödipaler – oder besser: präödipal strukturierter – Gefühle geführt hatte: Martina, die sehr früh ihren Vater verloren und in der Folge idealisiert hatte, begann diese Gefühle offensichtlich auf Hans zu übertragen. Dies erlaubte ihr die unbewußte Phantasie, endlich eine idealisierte Vaterfigur gefunden zu haben, während sie sich mit der demonstrativen Ablehnung der Erzieherinnen gleichzeitig vor der Angst schützte, sie könnte von den fünf weiblichen Erziehern ähnlich abhängig werden, wie sie es ihre ersten Lebensjahre hindurch von ihrer Mutter gewesen war (vgl. Rohde-Dachser 1987, 789).

In der Folge wurde zweierlei vereinbart: Die Erzieherinnen sollten weiterhin zurückhaltend-freundlich sein und versuchen, sich bei alltäglichen Detailproblemen als zurückhaltend-brauchbar zu erweisen. Gleichzeitig sollte sich Hans davor hüten, durchgängig als ein »Selbstobjekt« zu reagieren, das allen Wünschen Martinas eifrig entspricht und damit den Eindruck erweckt, Martinas ödipale Phantasien seien Realität. Kontinuierliche Absprachen zwischen den Erziehern ermöglichten es, dieses Vorhaben weitgehend durchzuhalten. Erfreulicherweise gelang es auch Hans, seine herzlich-verständnisvolle und doch nicht symbioseähnliche Haltung Martina gegenüber selbst in jenen Phasen beizubehalten, in denen Martinas Gefühle der Enttäuschung massiv

überhand nahmen und das Mädchen durch mehrere suizidale Handlungen sich und »der Welt« unter anderem zu zeigen versuchte, wie böse und uneinfühlsam doch die Erzieher zu ihr wären.

Die konstanten und gut koordinierten Bemühungen der Erzieher erlaubten es dem Mädchen etwa zwei Jahre später, diese Stufe der präödiipalen Auseinandersetzungen allmählich zu überwinden. Insbesondere in jener Zeit, in der Hansens Freundin ein Kind erwartete, fiel den Erziehern auf, in welcher »reifer« Weise Martina Gefühle der Rivalität zeigen konnte, ohne gleichzeitig in blindwütiges Agieren zu verfallen. Ein weiteres Jahr später gelang es ihr, Hansens Freundin – wie in einem romantischen Drei-Groschen-Roman – brieflich um eine Aussprache zu bitten, in der das Verhältnis der beiden zu Hans geklärt werden sollte.

1.2. Geringere institutionelle Hemmnisse bewirken Handlungsfreiräume für Erzieher

Wenn – wie im Abschnitt zuvor – Facetten aus der Arbeit mit einem Heranwachsenden geschildert werden, dann mag dies die Frage provozieren, ob solche heilpädagogischen oder sozialtherapeutischen Erfolge nur in einer WG erzielt werden können. Und man könnte darauf hinweisen, daß heute viele Großheime anders strukturiert sind als früher und deshalb auch in Heimen individuell abgestimmte Förderungen möglich seien. Dessen ungeachtet meinen wir aber, daß WG-Erzieher – allen Heimreformen zum Trotz – auf spezifische Probleme vieler Klienten *dennoch* differenzierter eingehen können; und zwar deshalb, weil WG-Erzieher nicht mit umfassenden, »dysfunktionalen« Heimstrukturen zu kämpfen haben:

- So kann die Arbeit in WGs unbeeinflusst von den Wünschen und Vorhaben etwaiger Nachbargruppen gestaltet werden.
- Dabei sind WG-Erzieher auch kaum gezwungen, pädagogische Vorhaben heimtypischen »Verwaltungsrichtlinien und Aufsichtsregelungen« unterzuordnen (Dobhofer 1985, 25).
- Weiter sind WG-Erzieher nicht provoziert, aktuelle Konflikte mit Vorgesetzten »auf dem Buckel der Klienten auszutragen« (nach Kiehn 1982, 30).
- Und schließlich brauchen WG-Erzieher auch kaum damit zu rechnen, daß Vorgesetzte in Unkenntnis der spezifischen Arbeitssituation des Erziehers Einzelentscheidungen treffen, die unliebsame Folgen für das weitere Arbeiten mit Klienten zeitigen, so daß in WGs alle wichtigen Entscheidungen, die sich auf Klienten beziehen, tatsächlich von denen getroffen werden können, die am engsten mit ihnen arbeiten (Bettelheim 1974, 310).

Die Relevanz des letztgenannten Punktes fiel den Erziehern Martinas auf, nachdem sie in einer Supervisionsstunde davon berichtet hatten, daß die Suizidversuche des Mädchens zwar ausgeblieben seien, Martina dafür aber immer häufiger die WG verlasse, um dann oft erst nach Stunden – und bisweilen gar am nächsten Tag – wieder in die WG zurückzukehren.

Die Frage, ob in solchen Situationen die Polizei zu verständigen sei und wie Martinas

Ausgang geregelt werden sollten, ließ die Erzieher dann spüren, wie unterschiedlich sie Martinas Fernbleiben erlebten. Das Team kam deshalb überein, die Gegenübertragungsgefühle der Erzieher weiter zu bearbeiten und es zunächst jedem einzelnen zu überlassen, wie er in seinem Dienst dieser Problematik begegnen wolle. Wenn die sechs Erzieher, so die Überlegung, dann in problematischen Situationen unterschiedlich reagieren würden, dann könnte dies für Martina sogar förderlich sein, da sie verstärkt angehalten werde zu lernen, zwischen verschiedenen sozialen Beziehungen zu differenzieren.

Dazu bemerkten zwei Erzieherinnen, daß es in den Heimen, in denen sie zuvor gearbeitet hatten, völlig undenkbar gewesen wäre, zu solchen Interventionserwägungen zu kommen. Denn dort wären jeweils Direktoren letztverantwortlich. Diese hätten es kaum zulassen können, wenn Fragen der Ausgangsregelung oder Polizeiverständigung uneinheitlich und ohne deren unmittelbare Mitsprache gelöst worden wären.

Freilich zeigt das Beispiel, daß das Wegfallen von konventionellen Heimstrukturen für Erzieher ein zusätzliches Maß an Unsicherheit, Belastung und Arbeit mit sich bringt. Nahezu alle Entscheidungen, die von Bedeutung sind, müssen in einer WG von den Erziehern gemeinsam getroffen bzw. mitgetragen werden. Das betrifft nicht nur einzelne Fragen spezifischer Interventionen: »Wir kaufen ein«, schreiben Erzieher einer anderen Wohngemeinschaft, »wir kochen, wir waschen, wir sorgen für den Schulbesuch unserer Kinder, wir geben ihnen Nachhilfe, wir suchen Lehrplätze für sie, wir teilen unser Geld ein – und was das Wichtigste und oft Schwierigste von allem ist, wir versuchen bei all dem zunehmend unsere Kinder miteinzubeziehen.« (Jugendamt 1985, 71)

Das alles ist freilich anstrengend; doch wird gleichzeitig berichtet, daß mit der Übernahme von solch umfassenden Entscheidungskompetenzen auch das Gefühl der Autonomie und der rückhaltlosen Verantwortlichkeit, das angenehme Erleben weiter Handlungsspielräume und damit auch die Bereitschaft zu erhöhtem Arbeitseinsatz bei Erziehern steigt (vgl. Kiehn 1982, 30f.).

1.3. Geringere institutionelle Hemmnisse fördern die Alltagsbewältigung der Klienten sowie die Etablierung von Hilfeleistungsgemeinschaften

Das Fehlen einer umfassenderen Heimstruktur erweitert auch den unmittelbaren Lebensraum sowie den Entscheidungs- und Verantwortungsspielraum der Klienten. Dies hat zunächst damit zu tun, daß WGs in die Wohnumgebung einer Stadt oder eines Dorfes ebenso eingebettet sind wie jede »normale« Familie. Die Bewohner leben – im Unterschied zu Heiminsassen – in keinem abgehobenen Gebäudekomplex, sondern Tür an Tür oder Haus an Haus mit ihren Nachbarn, mit denen sie vergleichsweise leicht Kontakte oder Freundschaften schließen können. Kinder und Jugendliche besuchen dieselben Geschäfte, Schulen oder Veranstaltungen wie die anderen Kinder und Jugendlichen der Umgebung. Aus diesem Grund werden WG-Kinder in geringerem Ausmaß stigmatisiert als »Heimzöglinge«.

Das Leben in einem »realitätsgerechteren Rahmen« bedeutet für Klienten weiterhin den Verzicht auf eine »institutionalisierte Versorgungssituation im Heim« (Kiehn 1982). Klienten werden konfrontiert mit einer Vielzahl von »lebensnahen« Aufgaben und Problemsituationen, deren Bewältigung ihnen nicht oder nicht völlig abgenommen wird:

»Die tägliche Routine wie das Einkaufen, Kochen, Auskommen mit einem bestimmten Budget, Reinigen, Instandhalten und Reparieren – all das wird«, zumeist ohne Rückgriff auf Großküchen oder andere Heimstrukturen, von jeder WG selbst »möglichst mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam erledigt« (Jugendamt 1985, 56). Verständlich wird, daß Klienten dadurch in denkbar hohem Maße systematisch auf selbständiges Leben und Wohnen vorbereitet werden.

In diesen Belangen hatte auch Martina keine besonders großen Schwierigkeiten, als sie nach viereinhalb Jahren ihre WG verließ, um in eine Dienstwohnung zu ziehen, die ihr von einer Institution bereitgestellt wurde, bei der sie zu arbeiten begann. Im Vergleich zu vielen anderen Mädchen ihres Alters gelang es ihr sogar besser, ihren kleinen Haushalt selbständig zu führen. Und auch in Geld- oder Bankangelegenheiten zeigte sie sich versiert, nachdem sie zuvor angehalten worden war, gemeinsam mit den Erziehern den Haushaltsplan der WG zu berechnen oder Bankangelegenheiten zu regeln.

Überdies verpflichtet »das Zusammenleben in der kleinen Wohngruppe... auch zu einem verantwortungsvollen Umgang miteinander« sowie mit den gemeinsamen Sachen (Kiehn 1982, 184). Den Darstellungen einer Wiener WG zufolge bedeutet dies, daß z. B. Jugendliche, die in einer WG leben, aufgrund der individuellen Wohnraumgestaltung »mehr Bezug zu ihrem und zum »Eigentum der Wohngruppe« entwickeln«, was seinen Niederschlag auch in der Tatsache findet, daß es im Vergleich zur Heimsituation weniger mutwillige Zerstörungsaktionen gibt. Dabei wird die Entwicklung eines überlegten »Bezuges zu Sachen und deren Wert natürlich auch noch durch den Umstand verstärkt, daß die Jugendlichen in der Wohngemeinschaft wesentlich deutlicher in einer »Realsituation« leben als im Heim« und damit »den praktischen Nutzen von Dingen und auch deren Verlust ganz hautnah erleben: Würde jemand« so die Erzieher weiter, »beispielsweise unser Bügeleisen, das hier oft genug im Einsatz ist, mutwillig demolieren, zöge er sich nicht nur den Unmut der Erzieher, sondern auch den der Mitbewohner zu. Das Bügeleisen wird im Haushalt einfach gebraucht, und sein Verlust wäre für alle spürbar.« (Jugendamt 1985, 86)

Wenn im Falle eines solchen Verlustes der Ärger der gesamten Gruppe erfahrbar wird und das »die Entwicklung von Verantwortungsgefühl« steigert (ebd.), so kann dem Erleben gemeinsamer Problemsituationen aber auch stark entlastende Bedeutung zukommen: Brechen in der Konfrontation mit solchen realen Lebensproblemen bei nahezu allen Bewohnern einer WG Schwierigkeiten auf – und das ist in der Regel der Fall –, so kann der einzelne beruhigter erleben, daß er es nicht alleine ist, der mit solchen Problemen zu kämpfen hat. Es mag ihm dann leichter fallen, diesen Problemen »ins Auge zu sehen« und an ihnen zu arbeiten. Und im Unterschied zur Fami-

liensarbeit kann es dann auch eher gelingen, die Situation in einer WG so zu gestalten, daß die anderen Mitbewohner bei der weiteren Bearbeitung einzelner Probleme helfend beispringen und das entwickeln, was Spiel (1947) in der Schulpädagogik als »Hilfeleistungsgemeinschaft« bezeichnet hat: Die Arbeit mit der Gruppe wird dann genutzt, um gemeinsam mit Gruppenmitgliedern Hilfen für jeden einzelnen zu entwickeln und zu praktizieren.

Eine solche »Hilfeleistungsgemeinschaft« konnten die Erzieher für Martina ins Leben rufen, als es den Anschein hatte, Martina würde während der Schwangerschaft der Freundin des Erziehers Hans beginnen, mit dieser wieder intensiver zu rivalisieren. Zu dieser Zeit hatte Hans eine gespannte Beziehung zu einigen anderen Bewohnern der WG; und Martina wurde geradewegs dazu bestimmt, zwischen Hans und diesen anderen Jugendlichen offizielle Vermittlerfunktionen zu übernehmen. Dadurch konnte sie eine Rolle einnehmen, die durch eine besondere Nähe zu Hans definiert und doch völlig unterschiedlich zu der seiner Freundin war. Und gleichzeitig stärkte die Ausübung dieser Rolle ihr Selbstwertgefühl, das nun geschwächt war, nachdem sie hatte erkennen müssen, daß sie im Rivalisieren um Hans unterlegen war.

2. Typische Probleme und Schwierigkeiten der WG-Arbeit

Wenn die förderlichen Arbeitsbedingungen einer pädagogischen Einrichtung dargestellt und mit der Schilderung erfolgreicher Fallarbeit in Zusammenhang gebracht werden, dann bleibt mitunter unbeachtet, daß Pädagogen, die in solchen Einrichtungen arbeiten, auch mit spezifischen Arbeitsproblemen und Arbeitsschwierigkeiten konfrontiert sind.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß die Rahmenbedingungen solcher WG-Arbeit keineswegs so optimal sein müssen, wie oben geschildert wurde – und oft sind diese unzulänglichen Rahmenbedingungen Quellen schwerwiegender Probleme:

- Dies ist etwa dann der Fall, wenn der Arbeitgeber der Erzieher (also z. B. ein Jugendamt) den pädagogischen Handlungsspielraum »seiner« WG-Erzieher einzuschränken versucht, um die finanziell abhängigen Erzieher mit Hilfe von Weisungen oder »dringlichen Bitten« zu bewegen, einzelne pädagogische Entscheidungen zurückzunehmen oder den speziellen Erwartungen diverser Vorgesetzter anzupassen.
- Ähnlich schwierig sind jene Situationen, in denen Erzieher mit Klienten arbeiten sollen, die ihnen ohne Rücksprache – etwa vom Jugendamt – zugewiesen wurden und die weder in die augenblickliche Zusammensetzung einer WG passen, noch den strukturellen Vorgaben einer WG bzw. den Kompetenzen der darin arbeitenden Erzieher entsprechen.
- Tragisch ist dies besonders dann, wenn eine solche Zuweisung mit dem uneinge-

standenen Gedanken erfolgt, den WGs sollte endlich gezeigt werden, daß sie nicht allmächtig sind (Tegethoff 1985, 206) – weshalb dann besonders schwierige Kinder überstellt werden, die nicht einer relativ offenen WG-Struktur, sondern vielmehr einer heimähnlichen Institution bedürfen, wie sie von Bettelheim (1950, 1974) oder Redl und Wineman (1951) beschrieben wurde.

- Unabhängig davon »rächt« sich die Kleinheit des Erzieherteams bei Krankheit, wenn keine Springer eingesetzt werden und die gesunden Erzieher dann erhebliche Mehrarbeit leisten müssen.
- Und der Vorteil des Lebens in einer »normalen« Wohnung zeitigt Nachteile, wenn diese in einem Wohnhaus liegt, dessen Mitbewohner sich als besonders lärmempfindlich erweisen oder auf die Betreuung der WG-Bewohner gar eifersüchtig werden und deshalb Schwierigkeiten machen (vgl. Jugendamt 1985, 91).

Uns ist hier darüber hinaus wichtig darauf hinzuweisen, daß WG-Erzieher selbst unter optimal vorhandenen Arbeitsbedingungen Gefahr laufen, ganz bestimmten Arbeitsproblemen zu erliegen. Auf einige solcher Probleme wollen wir nun zu sprechen kommen:

2.1. Das Problem von Therapie und Pädagogik

Der erste Problembereich hängt mit dem Anspruch zusammen, WG-Erzieher sollten mit Klienten »therapeutisch« (im Sinne von »psychotherapeutisch« oder »sozialtherapeutisch«) arbeiten. Sachlich besehen bedeutet dies, daß sich die Erzieher einer WG um die Schaffung eines »therapeutischen Milieus« zu bemühen hätten, in welchem die Einzelaktivitäten der Erzieher so aufeinander abzustimmen sind, daß sie Klienten, deren Zustand gemeinhin als »pathologisch« bezeichnet wird, möglichst »passende« Hilfen und Anstöße zur Veränderung bieten. »Therapeutische« Förderung wäre dann als integraler Bestandteil qualifizierter pädagogischer Arbeit zu verstehen.² Und selbst dann, wenn Klienten einer WG daneben auch eine Einzel- oder Gruppentherapie außerhalb der WG erhielten, müßte klar sein, daß die Erzieher und der Psychotherapeut dieses Klienten am selben (pädagogischen) Problem – nämlich an der Persönlichkeitsförderung dieses Klienten – arbeiten und nur dann Erfolg haben können, wenn sie aufeinander abgestimmte Ziele und Methoden verfolgen³, so daß es letztlich

2 Diese Auffassung schließt an Überlegungen von Spiel & Datler (1984), Randolph (1986), Datler (1988), Trescher (1988) sowie Figdor (in diesem Band) an, wo bereits Argumente gegen eine Dichotomisierung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bzw. zwischen Therapie und Pädagogik vorgetragen wurden.

3 Daß es Erziehern und Psychotherapeuten möglich ist, ihre Arbeitsziele und -methoden aufeinander abzustimmen, wird mitunter bestritten. Dabei wird darauf hingewiesen, daß es in pädagogischen Prozessen um Lenkung und Anpassung gehe, während Psychotherapie die Folgen von Lenkung und Anpassung aufzuheben habe. Genauere Untersuchungen zur Theorie des psychoanalytisch-therapeutischen Prozesses zeigen dann aber, daß die Behauptung, in

hinfällig wird zu fragen, ob und inwiefern hier ein Therapeut »pädagogisch« oder ein Erzieher »therapeutisch« gearbeitet hat: Statt dessen dürfte es wichtiger sein zu fragen, welche spezifischen Förderaufgaben ein »Psychotherapeut« und welche spezifischen Förderaufgaben ein Team von Erziehern angesichts unterschiedlicher Settings und Fachkompetenzen in der Arbeit mit einem Klienten wahrnehmen kann und wie diese Förderaktivitäten aufeinander abgestimmt werden können:

In diesem Sinne war es etwa für Martina wichtig, daß sie einerseits die Möglichkeit hatte, auch im regelmäßigen Einzelkontakt mit der einen von uns (G.B.) Übertragungsgefühle der Rivalität und Aggression zu entwickeln, um diese in diesem Einzelkontakt zu bearbeiten und mit ihrer Situation in der WG in Zusammenhang zu bringen. Und gleichermaßen wichtig war es, daß Martinas Erzieher an ihrer abgesprochenen Grundhaltung einer konstanten Freundlichkeit festhielten und dem Mädchen damit nur selten unmittelbaren Anlaß zum Ärger gaben, so daß das Moment der Übertragung in dieser Situation immer deutlicher spürbar und das kontinuierliche »Abspalten« und »Leugnen« positiver Facetten in der Persönlichkeit der einzelnen Erzieher schrittweise überwunden werden konnten.

Leider folgen viele WG-Erzieher aber dem gegenteiligen Trend, »Therapie« als ein Tun zu begreifen, das von Pädagogik abzuheben und außerhalb ihres Gesamtbereiches anzusiedeln sei. Dieser Trend zeitigt zwei bedauerliche Konsequenzen:

a) Die eine Konsequenz besteht darin, daß Erzieher versuchen, ihre Identität als Pädagogen abzulegen. Sie versuchen dann, in eine Therapeutenrolle zu schlüpfen und beginnen ohne differenzierte Bedachtnahme auf die situativen Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Arbeit so zu agieren, wie sie *glauben*, daß ein Therapeut handelt, der in einem klinischen Setting tätig ist. Da sie sich aufgrund ihrer Vorbildung vom Handeln eines Analytikers aber oft nur rudimentäre Vorstellungen machen können und überdies den engen Zusammenhang zwischen analytischem Setting und analytischer Methode unterschätzen, gelingt ihnen in der Folge oft nichts anderes als die »Karikatur« eines Psychoanalytikers (Zauner 1987): WG-Erzieher versuchen dann z. B. eine Haltung der Zurückgezogenheit und Abstinenz an den Tag zu legen, die unangemessen ist, da sie im tagtäglichen Geschehen zu wenig Stütze, Orientierung und Sicherheit bietet und deshalb zu Unsicherheit, Angst und der Verschärfung vieler Schwierigkeiten der Klienten führt. Oder Erzieher folgen der Tendenz, zu schnelle und direkte Deutungen auszusprechen, was von Klienten zumeist als Angriff erlebt wird, der statt hilfreicher Einsicht weitere Angst, Aggression und Abwehr provoziert. Oder Erzieher meinen, therapeutische Aufgaben seien schon erfüllt, wenn man als Erzieher bloß freundlich, warmherzig und permissiv sei, während gerade schwierige Klienten ein viel differenzierteres System von Hilfen brauchen, um neue, hilfreiche Beziehungsstrukturen aufbauen zu können, die in der Lage sind, Veränderungen einzuleiten.⁴

Analysen würden keine Anpassungsprozesse verfolgt werden, kaum haltbar ist (vgl. Datler 1988).

⁴ Dies wird insbesondere in den Arbeiten von Bettelheim (1950, 13 ff.) und Redl/Wineman

b) Die andere Konsequenz der Auffassung, Therapie sei etwas von Pädagogik völlig Verschiedenes, führt zur Tendenz, die Förderarbeit mit neurotischen oder gar persönlichkeitsentwicklungsgestörten Klienten (vgl. Spiel 1981, 1987) erst gar nicht zu versuchen. Es wird dann gefordert, daß die Arbeit an »pathologischen« Facetten einer Persönlichkeit nicht von WG-Erziehern, sondern von Kliniken oder klinisch arbeitenden Therapeuten außerhalb der WG geleistet werden sollte.

Im Fall eines 28jährigen geistig behinderten Klienten bot sich eine kinderneurologische (!) Klinik jahrelang an, diese fatale Rollenzuschreibung zu übernehmen: Immer dann, wenn dieser Erwachsene in depressive Phasen kam, wurde er von der Klinik bereitwillig aufgenommen, um schwere Medikamente zu erhalten. Nach sechs Wochen kam er regelmäßig in die WG zurück; wobei die Erzieher in keiner Weise beraten wurden, wie sie selbst längerfristig helfen könnten, therapeutische Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur dieses Klienten zu fördern. Statt dessen versicherte die Klinik, der Klient würde bei nächster Gelegenheit gerne wieder in die Klinik aufgenommen werden.

Auf diese Weise wurde jahrelang ein Bearbeiten jener Aggressionen des Klienten in der WG verhindert, die in abgewehrter Form immer wieder zu depressiven Phasen geführt hatten. Erst als dies erkannt und die »Kooperation« mit der Klinik beendet wurde, gelang es, diesen Klienten so zu fördern, daß seine Medikation herabgesetzt und seine aggressiven Tendenzen, die in der Depression gegen die eigene Person gerichtet waren, bearbeitet werden konnten. Heute beginnt er schrittweise, sich völlig selbständig in der öffentlichen Umgebung seiner WG zu bewegen, was vor ca. zwei Jahren völlig undenkbar gewesen wäre.

In einem Beispiel wie diesem wird deutlich, daß die umfassende Delegation therapeutischer Aufgaben an Personen oder Institutionen außerhalb der WG zur *Verhinderung jeglicher therapeutischer Veränderung* zu führen droht; denn mit dieser Delegation entziehen sich Erzieher der Frage, was sie selbst zur Veränderung »pathologischer« Zustandsbilder beitragen können. Damit werden sie aber verleitet, auch nicht zu fragen, ob spezielle Erzieheraktivitäten bestimmte pathologische Zustandsbilder stabilisieren. Die unbefragte Beibehaltung solcher Erzieheraktivitäten zeitigt dann aber oft massivere Konsequenzen als eine stundenweise einsetzende »Psychotherapie« im engeren Sinn (Zauner 1981, 362).

Diese Überlegung veranlaßte uns einmal, dem Wunsch einer WG nach der psychotherapeutischen Betreuung eines 12jährigen Mädchens namens Anna nicht nachzukommen, obwohl wir den Eindruck hatten, daß das Mädchen einer psychotherapeutischen Einzelbehandlung bedurfte, da es ein sehr geringes Selbstwertgefühl ausgebildet hatte und in unbewußt-neurotischer Manier versuchte, dieses geringe Selbstwertgefühl über die Ausbildung von »Symptomen« wie Angeberei, leicht übermäßiges Essen, gelegentliches Entwenden von Geld oder dominantes Verhalten jüngeren WG-Bewohnern gegenüber zu kompensieren.

Diese Symptome hatten bei den Erziehern massive Gegenübertragungsreaktionen hervorgerufen. Immer wieder hatten sie dem Mädchen sowie den anderen WG-Be-

(1951, 246 ff.) sowie in vielen Nachfolgearbeiten zum Problem des »therapeutischen Milieus« dargelegt und illustriert (vgl. Zauner 1981; Bovensiepen 1987).

wohnern signalisiert, wie groß die Geringschätzung und Ablehnung ist, die von seiten der Erzieher an dieses Mädchen herangetragen wird. Das hatte dazu geführt, daß die soziale Position Annas innerhalb der WG eine denkbar schlechte war, die einer Stärkung des Selbstwertgefühls des Mädchens alles andere als dienlich sein konnte. Wir beschlossen daher gemeinsam mit den Erziehern, zunächst deren Gegenübertragungsproblematik aufzuhellen, um dann zu überlegen, wie der Status des Kindes innerhalb der WG selbst verbessert werden kann. Wir wiesen darauf hin, daß erst dann, wenn diese Voraussetzung geschaffen wäre, wiederum gefragt werden könnte, ob Anna eine einzeltherapeutische Betreuung angeboten und wie diese mit der tagtäglichen Arbeit der Erzieher koordiniert werden kann.

Hätten wir gleich mit einer psychotherapeutischen Arbeit begonnen, so wäre es wahrscheinlich gewesen, daß uns die Erzieher, die uns seit längerem kannten, zunächst vermutlich sehr idealisiert hätten. Sie wären Gefahr gelaufen, uns jene Kompetenzen zuzumuten, über die sie selbst gerne verfügten – nämlich die Kompetenz, beinahe allmächtig zu sein und unter nahezu jeder Bedingung therapeutischen Erfolg erzielen zu können. Eine solche Idealisierung hätte aber vermutlich nicht allzu lang gedauert und wäre wohl in die gegenteilige Stimmung der Enttäuschung und des Ärgers umgekippt, wenn Erfolge ausgeblieben wären oder Anna dazu tendiert hätte, ihren Therapeuten ebenfalls zu idealisieren, um alle aggressiven Tendenzen auf die Erzieher zu konzentrieren. In der Folge wäre es dann nicht überraschend gewesen, wenn Erzieher in solch einer Situation der Neigung gefolgt wären, die Arbeit der vermeintlich »mächtigen« Therapeuten zu sabotieren (vgl. Bovensiepen 1987, 53), so daß am Ende ein etwaiges Unterlegenheitsgefühl der Erzieher zwar vordergründig kompensiert, dem Mädchen aber keineswegs geholfen worden wäre. Anna wäre vielmehr Gefahr gelaufen, von den Erziehern als »hoffnungsloser« Fall eingeschätzt zu werden, bei dem schon »alles« versucht wurde, nichts aber Erfolg gezeitigt hätte.

2.2. Das Problem des längerfristigen und engen Kontaktes

Im Fall der 12jährigen Anna war davon die Rede, daß die »Symptome« des Mädchens negative Gegenübertragungsreaktionen seitens der Erzieher ausgelöst hatten, wodurch das Mädchen in eine denkbar ungünstige Position innerhalb der gesamte WG gedrängt wurde. Dieser Prozeß war offensichtlich dadurch beschleunigt worden, daß das Erzieherteam seine unbewußten Tendenzen gleichsam tagtäglich konstant und geschlossen agiert hatte. Dies verweist darauf, daß das enge, familienähnliche Zusammenleben und Zusammenarbeiten zwischen einer weitgehend konstant gehaltenen Gruppe von Klienten und einer ähnlich konstant gehaltenen Gruppe von Erziehern nicht nur Fördermöglichkeiten eröffnet, sondern gleichzeitig Fördermöglichkeiten blockieren oder gefährden kann. Damit ist ein zweiter großer Problembereich umrissen, mit dem WG-Erzieher kontinuierlich konfrontiert sind; denn der enge und regelmäßige Kontakt zwischen einigen Erziehern und einigen Klienten begünstigt die Tendenz zur unbewußten Rollenübernahme und -zuweisung. Das bedeutet, daß das

enge Zusammenleben eine stimulierende Voraussetzung dafür abgibt, daß bei dem einen oder anderen Erzieher der Wunsch aufbricht, Klienten in eine bestimmte Rolle zu drängen, die für den Erzieher angenehm oder entlastend ist; wobei diese Arbeitssituation dem Erzieher auch denkbar günstige Möglichkeiten einräumt, unbewußt »abzutasten, welcher Klient bereit sein könnte, die Rolle auch tatsächlich zu übernehmen« (vgl. Sandler 1974). Stößt er nun bei dem einen oder anderen Klienten auf die unbewußte Bereitschaft, eine solche Rollenzuweisung zu übernehmen, dann kann der unbewußte Wunsch beider, diese Rollenverteilung einzunehmen und beizubehalten, so stark werden, daß es kaum gelingt, notwendig erscheinende pädagogische Prozesse voranzubringen. Die Initiative, eine solche Rollenverteilung anzustreben oder unbewußt zu fixieren, kann freilich auch vom Klienten – oder vom Erzieher und Klienten gleichermaßen – ausgehen.

Letzteres war z. B. in der Arbeit mit Martina der Fall und begann aufzufallen, als Hansens Freundin, die ja auch Erzieherin war, begann, immer weniger psychoanalytisch orientiertes Verständnis für Martina aufzubringen. Sie begann an Martina herumzunörgeln, drohte dem Mädchen, in den Teambesprechungen dafür zu plädieren, daß Martina eine zeitlang stationär in einer Klinik untergebracht werden sollte, und forderte im Kollegenkreis, Martina sollte doch strenger angefaßt und mit härteren Sanktionen konfrontiert werden.

In dieser Zeit war in Martinas Einzeltherapie deutlich geworden, daß sie zusehends in der unbewußten Phantasie lebte, sie, Martina, sei feinfühlicher und deshalb als Lebensgefährtin für Hans viel eher geeignet als dessen Freundin. Aus dieser Haltung heraus provozierte Martina zahlreiche Situationen, die bei Hansens Freundin Gefühle der Eifersucht und Aggressivität provoziert hatten: Sie verstrickte Hans in vertrauensvolle Gespräche just zur selben Zeit, in der auch Hansens Freundin Dienst hatte; sie verwickelte Hans knapp vor seinem Dienstende in komplizierte Debatten, so daß Hans seinen Dienst überzog und erst spät nach Hause kam; oder sie schwärmte den anderen Erzieherinnen vor, daß ihre Beziehung zu Hans die erste und einzige zufriedenstellende Beziehung ihres gesamten Lebens darstellte.

In den etwa gleichzeitig laufenden Supervisionsprozessen wurde nun spürbar, daß Hansens Freundin diese Gefühle der Eifersucht und Aggressivität bewußt nicht ausmachen konnte, denn es widersprach ihrem Selbstbild einer »guten Erzieherin« und ihrem Selbstbild einer »geliebten Freundin«, einer Jugendlichen wegen die Beziehung zu Hans ängstlich-besorgt zu erleben. Hansens Freundin nahm die Rolle einer Rivalin daher unbewußt an und verlieh ihren aggressiven Tendenzen unter dem Schutz massiver Rationalisierungen Ausdruck, die auf Martinas vermeintliche Förderung bezogen waren und ihr das Gefühl vermittelten, nicht eine schlechte, sondern sogar eine überdurchschnittlich gewissenhafte Erzieherin zu sein, die es sich sogar getraut, gegen die Auffassungen der anderen Erzieher aufzutreten. Dies erlaubte ihr überdies, alle Gefühle der Unsicherheit und des daraus resultierenden Ärgers, die auf Hans bezogen waren, zu leugnen und ganz auf Martina zu verschieben.

Indem Hansens Freundin ihrer Aggression Ausdruck verlieh, bestärkte sie aber auch Martina in ihrer unbewußten Phantasie, sie, Martina, sei feinfühlicher und sanftmütiger und passe daher in der Tat besser zu Hans. Eigene präödi-pal-aggressive Tendenzen drohten daher für Martina immer schwerer spürbar zu werden, da sie sich aufgrund des Verhaltens von Hansens Freundin immer stärker veranlaßt fühlen konnte, sich selbst nicht als »Täter«, sondern als »unschuldiges Opfer« zu erleben, das – wenn

es nach Hansens Freundin ging – aus der WG hätte verbannt werden sollen. Hansens Freundin gegenüber ödipale Ambivalenz zu entwickeln, schien gefährlich; und es bedurfte eines guten Stückes Supervisions- und Therapiearbeit, ehe diese Situation überwunden werden konnte.

Daß sich Martina und Hansens Freundin wechselseitig in die Rolle der »bösen Rivalin« drängten, geschah freilich nicht unabhängig davon, wie Hans sich in dieser Zeit verhielt:

Auch zwischen Hans und Martina hatte sich eine unbewußte »Allianz« (vgl. Langs 1975) gebildet. Sie war einerseits von Hansens narzißtischem Wunsch getragen, von Martina gespiegelt zu bekommen, wie unendlich verständnisvoll und aufopfernd er sei, und war gleichzeitig von Martinas Bestreben gefördert, endlich einen Menschen für sich gewinnen zu können, der ihr das illusionäre Gefühl umfassend-väterlicher Liebe, Sorge, Anerkennung und Geborgenheit vermittelte. Als Hans begonnen hatte, dieser Rollenzuschreibung zusehends zu entsprechen, begünstigte auch er mit dem Verhalten, das er Martina gegenüber an den Tag legte, die Bereitschaft seiner Freundin, auf Martina eifersüchtig zu werden.

In der Folge kam es zu Spannungen zwischen Hans und seiner Freundin, die Hans erst recht dazu einluden, seine Freundin dadurch »zu bestrafen«, daß er Martina einen Gutteil seiner Aufmerksamkeit schenkte und auch zu Hause begann, immer mehr von ihr zu erzählen.

Dies verweist darauf, daß der enge Kontakt zwischen WG-Erziehern auch das Aufleben *unbewußter Übertragungstendenzen* im Team fördert, die freilich nicht nur zwischen Erzieherpaaren zu bedenklichen Konflikten und Konsequenzen führen können.

In diesem Sinne berichtete uns etwa ein Wiener Erzieherteam von der betonten Freundlichkeit, in der sich zwei Teammitglieder lange Zeit über begegnet waren. Tatsächlich war diese Freundlichkeit aber das Ergebnis einer intensiven Rivalitätsbeziehung, die in ihr Gegenteil verkehrt und über zwei Jugendliche ausgetragen worden war: Jeder Erzieher hatte sich lange Zeit hindurch jeweils um einen Jugendlichen besonders bemüht. Ohne es bewußt wahrnehmen zu können, war die Förderung dieser Jugendlichen aber maßgeblich von der Absicht getragen, der »eigene« Jugendliche werde den des anderen Erziehers überflügeln und den anderen Erzieher somit ärgern und beschämen.

Wenn das letzte Beispiel an jene Studien von Stierlin (1975, 1978) erinnert, der das Problem der »Delegation« innerhalb von Familiensystemen untersucht hat, so verweist dies auf ein weiteres Problem, das wir in Zusammenhang mit der Enge des Arbeitskontaktes innerhalb einer WG thematisieren wollen. Gemeint ist das Problem der »*Familienähnlichkeit*« jener WG-Strukturen, von denen hier die Rede ist. Diese begriffliche Bezugnahme auf Familie weckt nämlich oft die unbewußte Illusion, eine WG sei keine familienähnliche, sondern tatsächlich eine familiäre Lebensform. Trifft dann der Klientenwunsch, einen Erzieher quasi als neuen, besseren Elternteil für sich zu gewinnen, auf narzißtische Rettungs- und Allmachtswünsche der Erzieher, so läuft ein Erzieher bzw. ein Erzieherteam Gefahr, »unausgesprochene Versprechun-

gen« adoptionsähnlicher Art zu machen, die freilich nie eingelöst werden können. Sei es, daß sich ein Erzieher als besonders ausgewählte primäre Bezugsperson definiert, die für diesen Klienten besonders zuständig sei; oder sei es, daß dieser Klient dann gar mit nach Hause genommen wird, um in die Familie dieses Erziehers beinahe integriert zu werden – in jedem Fall stützt und nährt dies illusionäre Vorstellungen und Erwartungen, die spätestens dann zu Wut und Enttäuschung führen, wenn dieser Erzieher zu diesem Klienten aus welchen Gründen auch immer in Distanz geht oder gar die WG verläßt.

Einen solchen Prozeß mußten wir beobachten, als eine Erzieherin, die in ihrer WG jahrelang den Auftrag hatte, sich um den Jugendlichen Otto zu kümmern, die WG verließ, als Otto 14 Jahre alt war. Der Erzieherin waren Ottos Schulleistungen immer besonders wichtig gewesen, und sie hatten diesem Bereich auch einen Gutteil ihrer Aufmerksamkeit gewidmet. Doch als die Erzieherin aus der WG ausgeschieden war, ließen Ottos Schulleistungen rapide nach, und er mußte vom Gymnasium in die Hauptschule überwechseln, wo er trotz seines hohen IQ's Schwierigkeiten hatte, das Klassenziel zu erreichen. In der weiteren Bearbeitung dieses Falles erhielten wir zahlreiche Hinweise, welche die Überlegung nahelegten, Otto wollte mit diesem Nachlassen seiner schulischen Leistungserträge »seine« Erzieherin für ihren Weggang aus der WG unbewußt bestrafen. Und außerdem schien sein schulisches Absacken auch eine Selbstdarstellung zu sein, an welche die unbewußte Hoffnung geknüpft war, die Erzieherin werde Otto, ihren Liebling, doch nicht verlassen, wenn sie merkte, daß er in schulischer Hinsicht so hilfsbedürftig sei.

Wenn die familienähnliche Struktur vieler WGs dazu beiträgt, daß bei Erziehern besonders intensiv der Wunsch aufbricht, die Rolle uneingeschränkt guter, neuer Elternteile wahrzunehmen, so begünstigt dies überdies die Ausbildung von Gefühlen der Rivalität, die auf die Eltern der Klienten bezogen sind. Leben in einer WG Klienten, die nach wie vor Kontakt zu ihren Eltern haben, dann werden diese nämlich gerne als Personen erlebt, die ihre Kinder ausschließlich negativ beeinflussen. Erzieher fühlen sich dann häufig genötigt, den Kontakt zwischen ihren Klienten und deren Eltern so gering wie möglich zu halten. Konsequenterweise provoziert dies wiederum Gefühle der Rivalität auf seiten der Eltern, so daß dann unversehens ein oft unbewußt geführter Kampf beginnt, in dem jede Partei versucht, ihren Einfluß auf den Klienten zu erhöhen und ihn dazu zu bewegen, die andere Partei geringzuschätzen.

Auf diese Problematik stießen wir erstmals, als ein Erzieherteam im Zuge mehrerer Beratungsgespräche darüber klagte, daß die 11jährige Ursula zwei unterschiedliche Verhaltensrepertoires ausgebildet hatte, ohne daß es den Erziehern gelingen konnte, die Diskrepanz zwischen diesen Verhaltensrepertoires im Gespräch mit Ursula zu thematisieren. Die Erzieher erzählten, daß Ursula im Kontakt mit ihrem Vater, den sie regelmäßig sah, genau jene derben und ungebremsten Attitüden an den Tag legte, welche den Erziehern von Beginn an ein Dorn im Auge waren, während sie ansonsten innerhalb der WG präzise jene mittelschichttypischen Verhaltensweisen zeigte, welche ihr die Erzieher nahezubringen versucht hatten. Die Erzieher machten sich Sorgen, daß Ursula gleichsam in zwei Welten lebe und dies für Ursula besonders dann

sehr peinlich sei, wenn sie von ihrem Vater aus der WG abgeholt werde und innerlich völlig zerrissen sei, weil sie nicht wisse, ob sie nun den Verhaltenserwartungen ihres Vaters oder jenen der Erzieher entsprechen solle.

In der weiteren Arbeit konnte verstehbar werden, daß die enge Beziehung zwischen Ursula und ihrem Vater die Illusion der Erzieher störte, für Ursula nun neue, bessere Elternfiguren abzugeben. Die Rivalität zwischen den Erziehern und Ursulas Vater fand in dem Ringen um Ursulas Verhalten einen deutlichen Ausdruck; und sowohl die Erzieher als auch Ursulas Vater schienen in unbewußter Weise zu erwarten, daß Ursula ihre Loyalität durch die Annahme des jeweils erwarteten Verhaltenskodex erweise. Ursulas Angst, ihren Vater oder die Erzieher zu enttäuschen, hatte es ihr auch unmöglich gemacht, auf Versuche der Erzieher einzugehen, diese ihre »Zerrissenheit« zu thematisieren und auch dann wahrzunehmen, wenn sie mit den Erziehern alleine in der WG war.

2.3. Das Problem von Individuum und Gruppe

Wenn bislang primär von der Beziehung zwischen Erzieher und *einem* Klienten bzw. zwischen der Förderung *eines* Klienten die Rede war, so verweist dies auf einen dritten großen Problempunkt, mit dem WG-Erzieher besonders intensiv konfrontiert sind. Der Anspruch, Klienten innerhalb einer WG besonders intensiv fördern zu können, verstärkt die Tendenz, sich auf die Problematik einzelner WG-Bewohner und der Beziehung zwischen Erziehern und einzelnen Klienten zu konzentrieren. Wenig beachtet wird dann, daß jede Förderarbeit in engstem Zusammenhang mit Gruppenprozessen steht, die sich innerhalb einer WG entfalten; wobei die geringe Beachtung solcher Gruppenprozesse durch die Tatsache begünstigt wird, daß auch in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur Fragen der Gruppenproblematik lange Zeit über vernachlässigt wurden (Trescher 1985, 88 ff.) und erst allmählich wiederum stärkere Beachtung finden (vgl. Bittner u. a. 1973, Finger 1977, Büttner/Trescher 1987).

Welche bedenklichen Folgen das Außer-acht-Lassen solcher Gruppenprozesse zeitigen kann, wurde Martinas WG-Erziehern bewußt, als ihnen drei bis vier Monate nach Martinas Einzug auffiel, daß Gerhard und Paul, zwei 17jährige Burschen, »plötzlich« begannen, strafbare Handlungen zu begehen. Beide waren lange Zeit die Problemfälle der WG schlechthin gewesen, die wegen aggressiver und auto-aggressiver Aktivitäten ein hohes Maß an pädagogischer Zuwendung und Förderung erhalten hatten. Die Erzieher hatten sich auch sehr gefreut, daß beide einen Gutteil ihrer Symptomatik hatten aufgeben können. Und nun war es für die Erzieher völlig unverständlich, warum Gerhard und Paul begannen, kleine Ladendiebstähle zu begehen und öffentliche Einrichtungen (wie Parkbänke oder Telefonzellen) zu demolieren.

Erst als die Erzieher ihre Supervisions- und Teambesprechungsaufzeichnungen durchsahen, bemerkten sie, daß sie lange Zeit Gerhard und Paul viel Aufmerksamkeit geschenkt hatten, während seit wenigen Wochen vor allem Martina das Thema ihrer Auseinandersetzungen abgab. Martina hatte nach einer ersten Phase der Zurückgezogenheit begonnen, innerhalb der WG zusehends massive Schwierigkeiten zu zeigen, und hatte damit die Erzieher veranlaßt, sich vor allem mit ihr zu be-

schäftigen. Und da auch die anderen WG-Bewohner im tagtäglichen Kontakt mit den relativ wenigen Erziehern gemerkt hatten, wie sehr diese mit Martinas Verhalten beschäftigt waren, hatten auch sie ihre Aufmerksamkeit von Gerhard und Paul abgezogen.

Die Erzieher hatten dabei offensichtlich nicht bedacht, daß es für Gerhard und Paul jahrelang wichtig gewesen war, im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen, und daß der durchgängige Verlust dieser Aufmerksamkeit beide veranlassen könnte, Aktivitäten zu zeigen, in denen ihrer Enttäuschung, ihrer Wut Ausdruck verliehen werden konnte, und Handlungen auszuführen, mit Hilfe derer sie wiederum in die Lage geraten, die meistbeachteten Bewohner der WG zu sein.

2.4. Das Problem des Ausgebrannt-Seins

In den bisherigen Ausführungen wurden drei Problembereiche umrissen, mit denen WG-Erzieher immer wieder konfrontiert werden. Dabei war wiederholt davon die Rede, daß innerhalb der engen Interaktionsbeziehungen unbewußte Ängste, Wünsche und Tendenzen stimuliert, aktualisiert und entfaltet werden, die zur Ausbildung unbewußt gestalteter Interaktionsprozesse und Interaktionssequenzen führen, die der pädagogischen Arbeit abträglich sind. Einzelne Arbeitsziele nicht zu erreichen stellt für viele WG-Erzieher aber eine erhebliche Belastung dar, da sie ja häufig mit dem Anspruch antreten, WG-Strukturen zur Realisierung anspruchsvoller pädagogischer Zielsetzungen nützen zu wollen. Wenn es nun stimmt, daß viele Vertreter sozialer Berufe (und damit auch viele WG-Erzieher) den Wunsch, möglichst anspruchsvolle Zielsetzungen in möglichst perfekter Weise zu verfolgen, auch deshalb hegen, weil sie damit sehr hohen (unbewußten) Über-Ich- bzw. Ich-Ideal-Anforderungen genügen wollen (vgl. Schmidbauer 1977), so wird verständlich, daß das Verfehlen dieser Zielsetzungen für viele Erzieher eine erhebliche emotionale Belastung darstellt, die darin wurzelt, daß ein gewisses Mindestmaß an Selbstwertgefühl nicht erlebt werden kann und der Erzieher sich deshalb gedrängt fühlt, nun noch mehr Anstrengungen zu leisten, um wenigstens für die nächste Zukunft sicherzustellen, daß den eigenen Über-Ich- und Ich-Ideal-Erwartungen entsprochen wird. Freilich gelingt auch dies häufig nicht, weshalb für viele Erzieher das Gefühl zunimmt, WG-Arbeit werde für sie immer belastender und unerfüllbarer. Bedenkt man, daß WG-Arbeit darüber hinaus vielen Erziehern schon allein deshalb viel Engagement abverlangt, weil der Kollegenkreis relativ eng ist und dennoch eine Fülle von Aufgaben zu bewältigen ist, so wird verständlich, daß das Ausmaß an innerpsychischen Belastungen bei vielen Erziehern kontinuierlich zunimmt. Diesen gelingt es dann immer weniger, ihr Handeln bewußt zu reflektieren und durchzugestalten, weshalb Interaktionsschwierigkeiten zusehends anwachsen, aufgrund derer sie sich immer mehr gedrängt fühlen, unbewußte Abwehr- und Sicherungstendenzen zu verfolgen, so daß das Maß an Zufriedenheit, Ausdauer und Arbeitsfreude ständig sinkt. Es überrascht uns daher nicht, daß wir es gerade im WG-Bereich mit vielen Erziehern

un hatten, die nach mehreren Jahren des engagierten Arbeitens plötzlich das Gefühl hatten, völlig »ausgebrannt« und »am Ende« zu sein. Wegen ihrer hohen Über- und Ich-Ideal-Ansprüche fühlen sie sich aber häufig gedrängt, diesen Zustand als eigenen Selbst weitgehend zu leugnen, bis das Gefühl, völlig am Ende zu sein, plötzlich durchbricht und sie die Tendenz verspüren, den WG-Bereich gleichsam hektisch zu verlassen. Dies konfrontiert viele Klienten damit, daß eine Reihe von zunehmenden Interaktionsschwierigkeiten mit einer plötzlichen Trennungssituation endet, die für diese Klienten und die zurückbleibenden Erzieher eine Quelle neuer Schwierigkeiten darstellt, die so manchen pädagogischen Erfolg wiederum zunichtemachen drohen.

Das Gefühl, völlig ausgebrannt und am Ende zu sein, hatte die oben erwähnte Erzieherin Otto veranlaßt, den Bereich der WG-Arbeit möglichst schnell zu verlassen. Dies war es für Otto schon alleine wegen der oben genannten Probleme schwierig, sich von seiner Erzieherin zu trennen, so erlaubte der plötzliche Abgang dieser engen Bezugsperson kaum den Versuch, den Buben auf diese schmerzliche Trennungssituation allmählich vorzubereiten. Ottos Schwierigkeiten konnten auch nach dem Weggehen der Erzieherin kaum aufgefangen werden, obwohl sie mit viel Mühe den Versuch unternahm, ihren Kontakt mit ihm passager aufrecht zu erhalten und ihm damit das Gefühl zu geben, ihn nicht völlig im Stich lassen zu wollen. Otto beendete dieses Schuljahr aber in den untersten Leistungsgruppen der Hauptschule mit durchschnittlichen Noten, während er noch einige Monate zuvor mit durchschnittlichem Erfolg das Gymnasium besucht hatte.

Konsequenzen

Wenn wir uns in den vorhergehenden Abschnitten bemüht haben, einige spezifische Arbeitsschwierigkeiten aufzuzeigen und zu illustrieren, die mit der Arbeit in WGs zusammenhängen, dann wollten wir damit freilich nicht den Schluß nahelegen, daß die WG-Arbeit wegen der vielen Gefahren, die ihr inhärent sind, reduziert oder gar eingestellt werden sollte. Wir meinen vielmehr, daß der WG-Bereich kontinuierlich ausgebaut werden sollte, da er den Bewohnern beachtliche Fördermöglichkeiten eröffnet. Allerdings müssen wir dafür, daß die berufliche Qualifikation vieler Erzieher bedeutsam angehoben werden muß. Denn um diese Arbeitsmöglichkeiten nutzen zu können und um die erwähnten Arbeitsschwierigkeiten nicht zu erleiden, bedarf es psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen, die es den Erziehern erlauben, differenzierte verstehende Zugänge zu ihrer eigenen Person, zu ihren Mitarbeitern und Klienten sowie zu den Übertragungstendenzen innerhalb ihrer WG zu finden, damit es ihnen aus diesem Verstehen heraus gelingen kann, hemmende Prozesse zu überwinden bzw. hilfreiche Förderprozesse einzuleiten und voranzutreiben. Diese psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen werden in den üblichen Aus-

und Fortbildungsgängen allerdings nur unzulänglich entfaltet, so daß Erzieher immer wieder in die Lage geraten, als besonders schlecht ausgebildete »Helfer« mit besonders schwierigen Klienten arbeiten zu müssen (vgl. Doblhofer 1987).

In einschlägigen Aus- und Fortbildungsgängen ist es zwar die Regel, auf tiefenpsychologische Theorien und Fragestellungen zu sprechen zu kommen, und darüber hinaus nimmt unter Erziehern auch die Tendenz zu, psychoanalytisch orientierte Supervision als kontinuierliche Möglichkeit zu nutzen, eigene Praxis unter tiefenpsychologischen Gesichtspunkten zu reflektieren. Unserer Einschätzung nach bedarf es aber zweier weiterer Aus- bzw. Fortbildungselemente, um nötige psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen systematisch zu entwickeln.

a) Das eine Element betrifft die Art der Einführung in psychoanalytische Theorien und Konzepte. Wir teilen diesbezüglich nicht nur die Auffassung, daß die Aneignung psychoanalytischer Theorie- und Konzeptbildungen Hand in Hand gehen muß mit psychoanalytisch orientierten Selbsterfahrungsprozessen, die parallel zu Theorieseminaren angeboten werden sollten, sondern wir plädieren darüber hinaus dafür, die Einführung in psychoanalytische Theorie selbst »erfahrungsgestützt« zu betreiben. Wir meinen damit, daß angehende Pädagogen – und damit auch angehende WG-Erzieher – in einer Weise in die Psychoanalyse eingeführt werden, die es ihnen erlaubt, psychoanalytische Begriffe so unmittelbar wie möglich mit Phänomenen in Zusammenhang zu bringen, die mit diesen Begriffen theoretisch »gefaßt« werden sollten. Ein solches Vorgehen verhindert, daß psychoanalytische Begriffe bei angehenden Pädagogen zu bloß schablonenhaften Vokabeln degenerieren, die man auswendig lernt und bei Prüfungen aufzusagen vermag, ohne gleichzeitig zu verstehen, welche differenzierten Zusammenhänge in den Blick geraten, wenn man mit diesen Begriffen versucht, in der Absicht des Verstehens an »Wirklichkeit« heranzugehen, um im Anschluß daran erweiterte Handlungsspielräume vorfinden und ausnutzen zu können.⁵

b) Wenn angehende Pädagogen in angemessener Weise in psychoanalytische Theorien und Konzepte eingeführt wurden, und wenn sie darüber hinaus an psychoanalytischer Selbsterfahrung teilgenommen haben, um nun parallel zu ihrer Arbeit Supervision in Anspruch zu nehmen, dann zeitigt dies oft weniger Konsequenzen, als die Beteiligten erwartet hatten (und zwar auch dann, wenn die Supervisanden bereits über Balintgruppenerfahrung verfügten). Unseren Eindrücken nach hängt dies vor allem damit zusammen, daß von psychoanalytischen Supervisionsprozessen, in denen es primär um die Aufhellung unbewußter Momente geht, vornehmlich dann profitiert werden kann, wenn man bereits über diagnostische und interventionstechnische Kompetenzen verfügt, die für das spezifische Arbeitsfeld, in dem es zu handeln gilt, von Bedeutung sind. Wir wollen die Behauptung wagen, daß die Aufhellung unbewußter Tendenzen nur dann Konsequenzen zeitigen kann, wenn der jeweilige Pädagoge zugleich in der Lage

⁵ Ein Modell einer solchen Einführung in Psychoanalyse haben Kutter und Roth (1981) vorgestellt, ein anderes Modell einer solchen Einführung haben wir in Wien zu entwickeln begonnen (vgl. Datler u. a. 1987).

, zwischen mehreren weiteren Interventionsmöglichkeiten jene auszuwählen, die – aufgrund methodisch angemessener Überlegungen – die Interventionsmöglichkeit der Wahl darstellt. Wenngleich es Aufgabe von Supervision ist, diese diagnostischen und interventionstechnischen Kompetenzen zu vertiefen, so kann es nicht Aufgabe der Supervision sein, diese Kompetenzen überhaupt erst auszubilden. Es scheint daher notwendig zu sein, sich für Erzieheraus- und -fortbildung zu überlegen, in welcher Form Erziehern geholfen werden kann, jene diagnostischen und interventionsbezogenen Kompetenzen zu entfalten, die einem erfolgreichen Arbeiten innerhalb einer WG dienlich sind. Ein Konzept, das uns diesbezüglich bedenkenswert erscheint, ist jenes der Projektseminare (vgl. Leber 1980). Ein anderes Konzept, das versucht, Aus- und Fortbildung, Fallverlaufsforschung und Beratung miteinander zu verknüpfen, wird seit vier Jahren in Wien erprobt. Ein erster Zwischenbericht ist in Ausarbeitung (vgl. Datler/Bogyi 1989).

Literatur

- Stelheim, B.
 50 Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder. Stuttgart (Klett) 1983
 74 Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie. Frankfurt (Ullstein) 1978
 Datler, G., Schäfer, G., Strobel, H.
 73 Spielgruppen als soziale Lernfelder. München (Juventa)
 Lindow, J.
 17 Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung. Drei Annäherungsversuche. In: Int. Gesellschaft für Heimerziehung (Hrsg.): Kleinsteinrichtungen in der Heimerziehung. Regensburg (Walhalla & Praetoria Verlag)
 Wensiepen, G.
 7 Zur Psychodynamik im therapeutischen Milieu. In: Büttner, Ch., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Mainz (Grünwald)
 Büttner, Ch., Trescher, H.-G.
 7 Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz (Grünwald)
 Datler, W.
 3 Pädagogik, Dialog und Selbstbestimmung. Kritische Anmerkungen zum Problem von Selbst- und Fremdbestimmung (nebst einigen Bemerkungen zum Verhältnis der Psychoanalyse zur Pädagogik). *Pädagogische Rundschau* 42, 629–653

- Datler, W., Bogyi, G.
 1989 Das »Hampstead-Projekt«. Über die Zusammenführung von Lehre, Forschung und Erzieherberatung unter Einsatz der Wiener Fassung des »Hampstead-Profiles« nach Anna Freud. Wien (Unveröffentlichter Zwischenbericht)
- Datler, W., Garnitschnig, K., Schmidl, W.
 1987 Erfahrungsgestützte Einführung in pädagogische Theorie. *Z.f. Hochschuldidaktik* 11, 441–478
- Doblhofer, J.
 1985 »Nicht im Heim und doch nicht daheim...«. Sozialpädagogische Wohngemeinschaften für Kinder und Jugendliche im Rahmen des Jugendamtes der Stadt Wien. *Jugendamt*, 9–41
 1987 ZEN – oder die Kunst, eine falsche Tatsache vorzutäuschen. In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.): Weiterentwicklung des individualpsychologischen Gedankengutes in Schule und Sozialarbeit. Wien (Jugend und Volk)
- Finger, U.
 1977 Narzißmus und Gruppe. Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie) Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.)
 1985 Die sozialpädagogischen Wohngemeinschaften des Wiener Jugendamtes. Wien (Jugend & Volk)
- Kiehn, E.
 1982 Sozialpädagogische Jugendwohngemeinschaften. Freiburg (Lambertus)
- Kutter, P., Roth, J.K.
 1981 Psychoanalyse an der Universität. Selbsterfahrungs- und Supervisionsgruppen in Theorie und Praxis. München (Kindler)
- Langs, R.
 1975 Therapeutic Misalliances. *Int. Journal of Psychoanalytic Psychotherapy* 4, 77–105
- Leber, A.
 1980 Psychoanalytische Projektseminare in der Ausbildung von Heilpädagogen an der Hochschule. In: Leber, A. (Hrsg.): Heilpädagogik. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft)
- Petzold, H., Vormann, G.
 1980 Therapeutische Wohngemeinschaften. Erfahrungen – Modelle – Supervision. München (Pfeiffer)
- Randolph, R.
 1986 Psychotherapie – Heilung oder Bildung? Pädagogische Aspekte psychoanalytischer Praxis. Frankfurt (Dissertation)
- Redl, F., Wineman, D.
 1951 Kinder, die hassen. München (Piper) 1984
- Rohde-Dachser, E.
 1987 Ausformungen der ödipalen Dreieckskonstellation bei narzißtischen und bei Borderline-Störungen. *Psyche* 41, 773–799

- Sandler, J.
 1974 Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. *Psyche* 30, 769–785
- Schmidbauer, W.
 1977 Die hilflosen Helfer. Reinbek (Rowohlt)
- Spiel, O.
 1947 Am Schaltbrett der Erziehung. Bern
- Spiel, W.
 1981 Zur Problematik eines Diagnoseschemas psychogener Prozesse. *Wt. klin. Wochenschr.* 93, 522–526
 1987 Kompendium der Kinder- und Jugendneuropsychiatrie. München (Reinhardt)
- Spiel, W., Datler, W.
 1984 Zum Verhältnis von Therapie und Pädagogik aus der Sicht der Psychotherapie und Medizin. In: Heitger, M., Spiel, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik. München (Reinhardt)
- Stierlin, H.
 1975 Eltern und Kinder. Frankfurt (Suhrkamp)
 1978 Delegation und Familie. Frankfurt (Suhrkamp)
- Tegethoff, H.-G.
 1985 Jugendwohngemeinschaften als Innovationspotential der Jugendhilfe. *Neue Praxis* 15, 202–214
- Trescher, H.-G.
 1985 Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt (Campus)
 1987 Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In: Büttner, Ch., Trescher, H.-G. 1987, a.a.O.
 1988 Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. *Neue Praxis* 18, 455–464
- Vormann, G., Heckmann, W.
 1980 Zur Geschichte der therapeutischen Wohngemeinschaften in Deutschland. In: Petzold, H., Vormann, G. 1980, a.a.O.
- Zauner, J.
 1981 Beziehungsstrukturen in therapeutischen Institutionen von Kindern und Jugendlichen: Förderung oder Hemmung des Behandlungsprozesses. In: Biermann, G. (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie. Bd. IV. München (Reinhardt)
 1987 Diskussionsbemerkung beim Symposium zur Gründung der Arbeitsgruppe »Pädagogik und Psychoanalyse« im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Göttingen