

- 2.97 In: Zigmund, W. (Hrsg.): *Erziehung - oder „Wo Reibung ist, da ist Wärme!“* - Österreichische Pädagogische Gesellschaft: Wien, 2001, 39-50.

WILFRIED DATLER

Zur Bedeutung von Grenzen und Grenzsetzungen in der Pädagogik: Ein Beitrag aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht

1. Zur Einstimmung:

Peggy und der vermeintliche Griff nach der Kaffeetasse

Seit einiger Zeit stehe ich gemeinsam mit einigen Kolleginnen und Kollegen in einem engen Arbeitskontakt mit Mitarbeitern des Londoner Tavistock Centers, mit denen wir Beobachtungen von Kindern, insbesondere von Kleinkindern besprechen. Diese Beobachtungen werden vornehmlich von Londoner und Wiener Studierenden nach einem Konzept durchgeführt, das vor geraumer Zeit in London als Element von tiefenpsychologischen Aus- und Weiterbildungsgängen entwickelt wurde (siehe dazu Lazar 1986, 1991). Ich werde im Folgenden auf dieses Beobachtungskonzept selbst nicht näher eingehen, wohl aber von einer kurzen Sequenz berichten, die ein Student, der sich in solch einem Weiterbildungsgang befand, schriftlich festgehalten hat. In dieser Sequenz begegnen wir Peggy, einem Mädchen, das ein Jahr und drei Monate alt ist.

Peggy befindet sich gemeinsam mit dem Beobachter im Wohnzimmer, während die Eltern in der Küche damit beschäftigt sind, ihr Frühstücksgeschirr abzuwaschen. Auf einem niedrigen Couchtisch steht allerdings noch eine Tasse. Der Beobachter schreibt:

„Peggy geht nun zum Couchtisch und blickt auf die Tasse, in der sich noch etwas Kaffee befindet. Sie streckt ihren rechten Arm und ihre Finger aus, als wollte sie nach der Tasse greifen. Unmittelbar, bevor sie die Tasse tatsächlich berührt, hält sie inne und blickt mich an, als würde sie fragen: ‚Soll ich oder soll ich nicht?‘ Dann schaut sie auf die Tasse. Sie bewegt ihre Finger ein klein wenig nach vor und wieder zurück. Dabei blickt sie ganz ernst und konzentriert. Sie wendet ihren Kopf, schaut mich an und lächelt ganz sanft, abwartend und verschmitzt, wie ich es noch nie zuvor bei ihr gesehen habe.

Wenige Sekunden später wandert ihr Blick wiederum zur Tasse. Sie berührt die Tasse an der Außenseite mit ihren Fingerspitzen und zieht ihre Finger sofort wieder zurück. Sie schaut wiederum zu mir, dann zur

Tasse. Ihre Finger bewegen sich wiederum nach vor, dann zurück, dann berührt sie nochmals die Tasse. Sie lächelt nun ein wenig stärker und führt ihre Fingerspitzen in einem sanften Rhythmus mehrmals hintereinander zur Tasse hin. Dies begleitet sie mit den Worten: „Da, da. Da, da, da.“ Dann hebt sie ihre Hand, schiebt sie ganz langsam über die Tasse, beugt die Finger, und berührt auf diese Weise den oberen Rand der Tasse.

Sie hält inne und ist ganz still. Es sieht so aus, als würde sie nach der Tasse greifen wollen und ihre Handbewegung genau in dem Moment stoppen, in dem es nun darum ginge, ihre Finger fest um den Rand der Tasse zu legen, um die Tasse dann aufheben, zu sich herziehen oder umwerfen zu können. Keine dieser Bewegungen führt sie aber auch nur im Ansatz aus: Ihre Hand bleibt über der Tasse, deren Rand sie mit ihren Fingern nur ganz leicht berührt. Zugleich bleibt ihr Blick ernst und konzentriert auf ihre Hand gerichtet.

In diesem Moment betritt Peggys Vater das Zimmer. Peggy blickt zu ihm und zieht ihre Hand zurück zum Rand des Tisches. Der Vater sagt: „Aber Peggy, du sollst doch nicht mit Tassen spielen! Oder hast du noch Durst? Möchtest du Orangensaft?“

Der Umstand, dass ich einen Beitrag über die „Bedeutung von Grenzen und Grenzsetzungen in der Pädagogik“ mit solch einem Beispiel beginne, mag verwundern. Sicherlich – die Bemerkung des Vaters, Peggy solle doch nicht mit Tassen spielen, kann als ein Akt der Grenzsetzung begriffen werden. Diese Art der Grenzsetzung, so lässt sich einwenden, fällt aber sehr sanft aus und tangiert kaum jene Probleme, mit denen sich Eltern, Lehrerinnen, Erzieher oder Kindergärtnerinnen konfrontiert sehen, wenn sie vor der Frage des „Setzens von Grenzen“ stehen.

Wäre es vor dem Hintergrund vieler Berichte und Klagen „aus der Praxis“ daher nicht nahe liegender, von Situationen zu sprechen, in denen Eltern, Lehrer oder Erzieher erwarten, dass Kinder oder Jugendliche bestimmte Grenzen einhalten, während diese Kinder oder Jugendlichen keineswegs gewillt sind, solche Grenzen zu respektieren? Wäre es nicht angemessener, der Frage nachzugehen, wie Eltern, Lehrer oder Erzieher in solchen Situationen reagieren können? Und wäre es nicht sinnvoller, darüber nachzudenken, wie man Kinder und Jugendliche, die nicht in der Lage sind, bestimmte Grenzen einzuhalten, von solchen Kindern und Jugendlichen unterscheiden kann, die schlichtweg nicht gewillt sind, sich bestimmten Grenzsetzungen zu fügen?

Ich möchte im Folgenden zeigen, dass zwischen den Schwierigkeiten und Praxisproblemen, die in solchen Fragen zum Ausdruck kommen, und bestimmten Prozessen, die in der geschilderten Szene mit Peggy ausgemacht werden können, bestimmte Zusammenhänge bestehen. Und ich möchte

skizzieren, inwiefern die Beschäftigung mit diesen Zusammenhängen darauf aufmerksam macht, dass man pädagogische Intentionen *mitunter* vereitelt, wenn man in „schwierigen Situationen“ mit „schwierigen Heranwachsenden“ meint, Prozesse des pädagogischen Verstehens überspringen zu können, um stattdessen unter dem Titel des „Setzens von Grenzen“ unbedacht Handlungen zu vollziehen, die „bloß“ darauf abstellen, Heranwachsende in ihre Schranken zu weisen oder deren Handlungen in vordergründig disziplinierender Weise zu sanktionieren oder zu korrigieren. Annähern möchte ich mich an diesen Gedankengang, indem ich zunächst einen Blick in einige jüngere pädagogische Publikationen werfe, in denen das Thema des „Setzens von Grenzen“ ausdrücklich behandelt wird.

2. Das Thema des „Setzens von Grenzen“ in der Ratgeberliteratur und in erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen

Bemüht man zur Literaturrecherche elektronische Suchmaschinen und gibt man die Leitbegriffe „Grenzen“ und „Grenzen setzen“ ein, so kann man eine interessante Beobachtung machen: Es gibt – allem Anschein nach – eine Reihe von Büchern, die unter pädagogischen Gesichtspunkten dem Thema „Grenze und Grenzsetzung“ gewidmet sind. Diese Bücher sind aber durchwegs in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts erschienen und sind allesamt der Ratgeberliteratur zuzurechnen.

Die Autorinnen und Autoren, die sich vornehmlich an Eltern wenden,

- schreiben darüber, dass Kinder „Grenzen“, „feste Regeln“, „Klarheit“ und „Halt“ brauchen und wie dies zu verstehen sei (Rogge 1993, Gürtler 1996, Janssen 1998, Prekop 1999);
- widmen sich der Frage, wie Eltern Grenzen ziehen und ihren Kindern gegenüber Klarheit finden sollen, ohne dabei darauf verzichten zu müssen, ihren „Kindern Zuneigung (zu) schenken“ (Hoffmann-Kunz 1994, Janssen 1998, Herbert 1999);
- und wissen, was zu tun sei, „wenn „Kinder immer anders wollen“, „wenn Kinder keine Grenzen kennen“ oder wenn sie sich gar zu „klein(en) Tyrann(en)“ entwickelt haben (Pacher 1992, 1997, Prekop 1999).

Die Tatsache, dass die elektronische Literaturrecherche keinen einzigen Titel eines Buches zutage fördert, das dem Thema des „Setzens von Grenzen“ gewidmet ist und im engeren Sinn der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur zugerechnet werden kann, erweckt den Anschein, Erziehungswissenschaftler würden sich mit dem Thema des „Setzens von Grenzen in

der Erziehung“ kaum befassen. Und dieser Eindruck könnte mit Schirlbauers Hinweis darauf gestützt werden, dass in pädagogischen Veröffentlichungen der letzten fünfzehn Jahre ganz allgemein die Tendenz vorherrscht, von Pädagogen als Personen zu sprechen, deren Aufgabe es ist, andere zu fördern, zu animieren, zu unterstützen, zu begleiten – während einschränkende, fordernde oder versagende Aktivitäten, zu denen allemal das Setzen von Grenzen zählt, kaum dem Bild des verantwortlich handelnden Pädagogen zugezählt werden (vgl. Schirlbauer 1992, 72ff.; 1996, 55ff.). Unterzieht man erziehungswissenschaftliche Publikationen und einschlägige Bände der Ratgeberliteratur einer genaueren Analyse, so wird allerdings Differenzierteres deutlich. Drei Punkte möchte ich hervorheben:

1. Zunächst fällt auf, dass zahlreiche Positionen, die in der jüngeren Ratgeberliteratur zu finden sind, mit Auffassungen korrespondieren, die in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten vertreten und begründet, zumeist aber nicht unter dem (publicityträchtigen) Buch- oder Aufsatztitel des „Setzens von Grenzen“ verhandelt werden:

- etwa Rogge (1995, 94) in dem Ratgeber „Eltern setzen Grenzen“ davon schreibt, dass Kinder Grenzen „brauchen“, um Gefühle des Halts und der Sicherheit empfinden zu können, und wenn er hinzufügt, dass ein Fehlen von Grenzen dazu führen kann, dass Kinder Gefühle des Verlassenseins empfinden, so erinnert das nicht nur an Winnicotts Ausführungen zum Thema „Holding“ (vgl. Winnicott 1965, 69f., 317; 1988, 104). Denn auch Isca Salzberger-Wittenberg (1997, 27) schreibt in ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema der „Emotionalen Erfahrungen beim Lernen und Lehren“, dass Menschen in zahlreichen Situationen mit Gefühlen des Verlorenseins zu kämpfen haben und dass Erzieher deshalb dem Wunsch nach dem Erleben und Erfahren von Grenzen Rechnung tragen sollten, die dem Verspüren von Gefühlen des Geschützt- und Gehaltenseins dienlich sind.
- Wenn in Erziehungsratgebern wie jenem von Pacher (1992, 40ff) die Empfehlung nachgelesen werden kann, Eltern sollten das Einhalten von Grenzen in verschiedenen Situationen nicht durch das Äußern von Forderungen oder Drohungen, sondern vielmehr dadurch herbeizuführen versuchen, dass sie „Ich-Botschaften“ an ihre Kinder richten, so knüpft dies nicht bloß an die populärwissenschaftlichen Bücher von Thomas Gordon an (z. B. Gordon 1977). Denn diese Empfehlung korrespondiert auch mit jenen Passagen der „Erziehungspsychologie“ von Reinhard und Anne-Marie Tausch (1977, 241 f.), in denen – unter Bezugnahme auf empirische Untersuchungen – „Echtheit“ als förderliche Dimension von Erziehung vorgestellt und in Übereinstimmung damit „personen-zentrierte Aussagen“ empfohlen werden, die sich vor allem dadurch auszeichnen, dass Wahrnehmungen, Einschätzungen oder Wünsche

einer Person ausdrücklich als *ihre* Wahrnehmungen, Einschätzungen oder Wünsche zum Ausdruck und deutlich gemacht werden.

- Und wenn Monika Hoffmann-Kunz (1994) in ihrem Elternratgeber über das „Schenken von Zuneigung“ und „Setzen von Grenzen“ vor allem das Problem der Verwöhnung von Kindern behandelt, so zeigt nicht nur ein Blick in die Literaturliste am Ende des Buches, sondern der gesamte Aufbau des Buches, dass sie ihre Überlegungen und Empfehlungen vor dem Hintergrund jener individualpsychologischen Theorettradition ausführt, die Alfred Adler begründet und Rudolf Dreikurs fortgeführt hat. (Eine ähnlich explizit ausgewiesene Anbindung an wissenschaftliche Theorettraditionen findet sich auch in den Elternratgebern von Herbert 1999, auch wenn die Theorettraditionen, denen er folgt, nicht der Tiefenpsychologie, sondern der kognitiven Theorettradition zuzurechnen sind.)

2. Erwartet man vor dem Hintergrund der Diskussionen der 70er und 80er Jahre, dass sich zum Thema des „Setzens von Grenzen“ nach wie vor Positionen finden lassen, die einer „antiautoritären“ oder „autoritären“ Auffassungen von Erziehung zugerechnet werden können, so enttäuscht diesbezüglich ein Blick in jüngere Veröffentlichungen: Sowohl in wissenschaftlichen als auch in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen der letzten Jahre bemüht sich die Mehrzahl der Autorinnen und Autoren, solche Polarisierungen zu überwinden und eine Art „Synthese“ zwischen verschiedenen Grundhaltungen herzustellen, die ehemals für konträre pädagogische Lager standen.

Geradezu programmatisch kommt dieses Bemühen in Kapitelüberschriften der Ratgeberliteratur zum Ausdruck: Hier wird das „Setzen von Grenzen“ ausdrücklich im „Spannungsfeld zwischen Dirigismus und ‚laissez faire‘“ angesiedelt und nachdrücklich versichert, dass Eltern, die ihren Kindern Grenzen setzen, keineswegs vor der Frage stehen, ob sie ihren Kindern nun als Partner oder als elterliche Autorität entgegenzutreten haben – denn: „Partnerschaft und Autorität“, so ist in „Eltern setzen Grenzen“ nachzulesen, muss keinen Widerspruch darstellen, wenn es Eltern gelingt, einerseits klare Rahmenstrukturen vorzugeben, die es Eltern und Kindern gleichzeitig erlauben, innerhalb dieser Strukturen „partnerschaftlich“ Entscheidungen zu treffen und abzuwägen (Pacher 1991, 19; Rogge 1995, 53).

Von programmatischen Leitbegriffen dieser Art kann der Erziehungswissenschaftler Rolf Göppel (1998) in seinem Buch „Eltern, Kinder und Konflikte“ Abstand nehmen, doch bringt auch er das Bemühen um die Überwindung von althergebrachten Polarisierungen zwischen einer autoritär-vertragenden und einer antiautoritär-gewährenden Erziehung zum Ausdruck, wenn er in einem wohl tuend differenzierten Artikel über „kindliche Grundbedürfnisse“ festhält, dass in Erziehungsprozessen eine „Balance“ herzu-

stellen ist zwischen der Befriedigung solcher Grundbedürfnisse und dem versagenden Setzen von Grenzen, das nötig ist, damit es auch zu einer „Bewußtmachung, Differenzierung, Verfeinerung, Kultivierung“ von Bedürfnissen und somit auch zur Ausbildung der Fähigkeit des „Zurückstellen(s) und Aufschieben(s) von Bedürfnissen“ kommen kann (Göppel 1998, 214). Eine ähnliche Stoßrichtung findet sich in Figdors (1999, 49ff.) Ausführungen zum Konzept der „verantworteten Schuld“; denn damit verbindet Figdor eine bestimmte Haltung, die es Eltern oder Erziehern erlaubt, ihrem Kind ein versagendes Nein entgegenzusetzen, ohne dabei von solchen Gefühlen der Angst oder Schuld überwältigt zu werden, die es den Eltern verunmöglicht, ihre Kinder zu verstehen und auch Prozesse des „Setzens von Grenzen“ so zu gestalten, dass damit verbundene emotionale Belastungen so gering wie möglich gehalten werden.

3. So wenig sich Autorinnen und Autoren der Ratgeberliteratur scheuen, vielgestaltige (und oft auch plausibel dargestellte) Verhaltensempfehlungen auszusprechen, so deutlich sind bei manchen Autoren und Autorinnen Simplifizierungen auszumachen. Herbert (1999) etwa beschreibt Formen des Setzens von Grenzen ausschließlich als Ensembles von Strategien, Heranwachsende an vorgegebene Normvorstellungen Erwachsener anzupassen – eine Auffassung, die den Widerspruch all jener Autorinnen und Autoren hervorrufen muss, die im Setzen und Erleben von Grenzen einen (unverzichtbaren) Anstoß zur Entfaltung von Selbstkontrolle und Selbständigkeit sehen.

In welcher Weise allerdings bei all der gegebenen (oder zumindest postulierter) Notwendigkeit des Setzens von Grenzen die Fähigkeit entsteht, Selbstkontrolle und Selbständigkeit zu praktizieren, bleibt über weite Strecken unbehandelt. Dies gilt für populärwissenschaftliche Arbeiten ebenso wie für zahlreiche rezente Publikationen der Erziehungswissenschaft, obgleich die Problematik und Bedeutung dieser Fragestellung der Problemgeschichte der wissenschaftlichen Pädagogik keineswegs fremd sind und sogar im Titel einiger prominenter erziehungswissenschaftlicher Bücher und Aufsätze zum Ausdruck kommen – man denke etwa an Theodor Litts (1927) Abhandlung über „Führen oder Wachsenlassen“ oder an Jörg Ruhloffs (1975) Aufsatz zur Kantschen Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Ohne die erziehungsphilosophischen Dimensionen, die in diesen Schriften angesprochen werden, hier ausdrücklich thematisieren zu können, möchte ich mich im Folgenden dennoch der Frage nach der Entfaltung der Fähigkeit zur Ausübung von Selbstkontrolle widmen und dazu einige Bezüge zu tiefenpsychologischen Schriften im Allgemeinen sowie zu einem Grundgedanken des englischen Psychoanalytikers Wilfred Bion im Besonderen herzustellen.

3. Tiefenpsychologische Anmerkungen

3.1 Bions Konzept „Container-Contained“

Von den vielen Überlegungen, die Wilfred Bion zur Struktur und Entwicklung des Psychischen ausgearbeitet hat, wurden jene Überlegungen besonders interessiert rezipiert, die Bion (1962) erstmals in seinem Buch „Lernen durch Erfahrung“ mit dem Begriffspaar „Container-Contained“ in Verbindung gebracht hatte. Dabei lenkt Bion die Aufmerksamkeit darauf, dass sich Menschen immer wieder mit archaischen und überwältigenden Erlebnisinhalten konfrontiert finden, die sie – vor allem zu Beginn ihres Lebens – psychisch noch nicht einmal als klar konturierte Gefühle, Impulse, Gedanken oder Fantasien wahrnehmen können. Dessen ungeachtet fühlen sie sich gedrängt, solche Erlebnisinhalte – häufig nonverbal und in einer für sie kaum kontrollierbaren Weise – zum Ausdruck zu bringen, um auf diese Weise vor allem bedrohliche Erlebnisinhalte und damit verbundene Spannungen „loszuwerden“.

Sollen oder wollen nun Menschen die Kompetenz ausbilden, in überlegter Weise entscheiden und handeln zu können, so müssen sie erst bestimmte Strukturen und Fähigkeit ausbilden, die es ihnen erlauben, innere Impulse und Gefühle mental zu repräsentieren, zu reflektieren und zu kontrollieren. Und um dazu in die Lage zu geraten, muss es Menschen gelingen, eine bestimmte Art von „innerer Grenze“ aufzubauen: Diese innere Grenze schafft eine Art „inneren Erlebnisraum“, der es Menschen erlaubt:

- Erlebnisinhalte psychisch wahrzunehmen;
- solche Erlebnisinhalte ein Stück weit bei sich zu behalten (also innerhalb der eigenen Grenzen zu „containen“);
- und intensive Gefühle, Impulse, Verlangen oder Fantasien zunächst innerlich zu „verdauen“, zu kontrollieren, auf höherem Niveau zu bearbeiten, in Gedanken zu fassen und gegebenenfalls auch differenziert auszudrücken.

Erst wenn diese Fähigkeit – zumindest in Grundzügen – entfaltet ist, sind Menschen in der Lage, sich selbst gewisse Grenzen zu setzen bzw. auf Grenzen, die von außen gesetzt werden, nicht grundsätzlich unkontrolliert und unbeherrscht zu reagieren.

Damit solche Fähigkeiten entwickelt werden können, bedürfen Menschen, insbesondere Kinder, allerdings bestimmter Unterstützungen. Eine *unverzichtbare* Form von Unterstützung geben in diesem Zusammenhang Eltern dann,

- wenn sie sich darum bemühen, ihr (lachendes, weinendes, strampelndes, quengelndes oder spielendes) Kind zu verstehen;
- wenn es ihnen dabei gelingt, vor allem auch die bedrohlichen, „unverdauten“ Erlebnisinhalte des Kindes aufzunehmen (zu containen), um sie stellvertretend für das Kind zu „verdauen“,

- wenn sie das Leid des Kindes zu lindern vermögen durch die Art und Weise, in der sie das Kind dann halten, stillen, liebkosen, anblicken, tragen oder sein Erleben in Worte fassen;
- und wenn sie dem Kind überdies die wiederholte Erfahrung ermöglichen, dass massive, bedrohliche Formen des Miteinander-Umgehens „in Grenzen gehalten werden können“, weil sie als Eltern auch selbst in der Lage sind, bedrohlichen eigenen Impulsen Grenzen zu setzen.

Erhalten Kinder diese Form von Unterstützung, so können sie wiederholt die Beziehungserfahrung machen, dass Unangenehmes ausgehalten, verstanden und gelindert werden kann. Dies vermag Kinder anzuregen, jene erwähnten Strukturen und Fähigkeiten zu entwickeln, die es ihnen zusehends selbst ermöglichen, bedrohliche Erlebnisinhalte mental zu repräsentieren und innerpsychisch zu bearbeiten (Hinshelwood 1993, 353; Lazar 1993, 75). Und damit laufen Kinder auch weniger Gefahr, in unangenehm-belastenden Situationen von archaischen Gefühlen wie jenen der Angst, der Wut, des Neides oder der Schuld so erfüllt oder gar überschwemmt zu werden, dass sie sich massiv gedrängt fühlen, solche Gefühle in unkontrollierter Weise agierend ausdrücken und „loswerden“ zu müssen.

4.2 Ein zweiter Blick auf Peggy

Jene Formen der Unterstützung, die ich hier knapp skizziert habe, brauchen Menschen zeitlebens, ganz besonders aber zu Beginn ihres Lebens. Und diversen Beobachtungsprotokollen, die von Peggy und ihren Eltern handeln, ist zu entnehmen, dass auch Peggy diese Formen der Unterstützung erhalten hat.

In der Szene, die ich eingangs wiedergegeben habe, ist denn auch zu erkennen, dass Peggy durchaus den Wunsch verspürt, nach der Kaffeetasse zu greifen, dass sie von diesem Wunsch aber keineswegs überschwemmt wird. Die Art, in der sie nach der Tasse greift, und die Reaktion, die sie auf das Eintreten des Vaters zeigt, deuten darauf hin, dass Peggy weiß, dass ihr die Eltern verboten haben, nach der Tasse zu greifen; und vielleicht hat sie auch schon eine Vorstellung davon, was es heißt, sich an einer heißen Kaffeetasse zu verbrennen. Zumindest in basaler Weise scheint sie überdies jenen „innerpsychischen Raum“ ausgebildet zu haben, der es ihr ermöglicht, den Konflikt zwischen ihrem Wunsch und dem Verlangen zu verspüren, dem elterlichen Verbot zu folgen. Und weil sie das Verspüren dieses Konfliktes auch nicht überwältigt, scheint sie die Situation – ihrem verschmitzten Lächeln sowie ihrem konzentrierten Agieren zufolge – auch als faszinierend-genussvoll sowie als Herausforderung zu erleben. Als Leser des Protokolls scheint man Peggy geradewegs dabei „zuschauen“ zu können, wie sie Impuls, Wunsch und Verbot „mentalisiert“; wie sie dabei ist,

nachzudenken; wie sie versucht, dieses Nachdenken mit dem Beobachter gleichsam zu teilen; wie sie sich vergewissert, ob ihr der Beobachter Erlaubnis oder Verbot signalisiert; und wie sie schließlich in ihrer Annäherung an die Tasse eine Art Kompromiss herbeiführt zwischen dem impulsiven Ergreifen der Tasse und dem völligen Verzicht darauf.

In einer ersten, basalen Weise scheint Peggy somit psychischen Strukturen und Fähigkeiten des „containens“ ausgebildet zu haben, die es ihr ermöglichen,

- verschiedene, einander sogar widerstreitende Vorstellungen, Affekte und Impulse differenziert wahrzunehmen und zu kontrollieren;
- in diesem Zusammenhang selbst gewisse Grenzen zu setzen und auch Grenzen, die an sie herangetragen werden, in Verbindung mit Prozessen des Nachdenkens zu akzeptieren;
- und auch jene Spannungen zu ertragen, die mit diesem Erfahren von Grenzen verbunden sind, ohne sich gezwungen zu fühlen, diese Spannungen unkontrolliert-agierend zum Ausdruck zu bringen oder „loszuwerden“.

4.3 Zur Bedeutung von Beziehungsprozessen für das Überschreiten von Grenzen

Insbesondere in der tiefenpsychologischen Literatur wurde vielfach beschrieben, in welcher Weise Versuche, solche Spannungen unkontrolliert zum Ausdruck zu bringen oder gar „loszuwerden“, das manifeste Erleben und Verhalten von Menschen beeinflusst. Tiefenpsychologischen Beiträgen ist weiters zu entnehmen, dass es Menschen dann vielfach besonders schwer fällt, Grenzen zu akzeptieren oder sich an Grenzen zu halten. Und aus tiefenpsychologischen Studien wissen wir überdies, dass die innerpsychischen Prozesse, die in dieser Art zum impulsiven Überschreiten von Grenzen führen, über weite Strecken unbewusster Natur sind und auch deshalb bewusst kaum kontrolliert werden können.

Einschlägige Studien weisen überdies darauf hin, in welchem hohem Ausmaß es nicht nur von basalen psychischen Strukturen und Funktionen, sondern von einer Vielzahl von Momenten abhängt, ob Menschen letztlich willens und in der Lage sind, in einer spezifischen Situation bestimmte Grenzen selbst zu setzen oder einzuhalten. Auch Peggy hätte sich vermutlich anders verhalten, wenn sie vom Beobachter, den sie ja fragend anblickte, ermuntert worden wäre, energisch nach der Tasse zu greifen; und sie hätte sich vermutlich wiederum anders verhalten, wenn sie wenige Minuten zuvor eine heftige Auseinandersetzung mit ihrem Vater gehabt hätte, die sie noch immer beschäftigte und mit Angst erfüllte.

Der Artikel von Hans-Georg Trescher und Urte Finger-Trescher (1992), der vom „Zusammenhang zwischen äußerer Struktur und innerer Strukturbil-

„dung“ handelt, stellt ein spezifisches Beispiel für den Versuch dar, komplexe Wechselprozesse zwischen Kindern und ihren Eltern, zwischen Heranwachsenden und ihren Erziehern zu analysieren, um in systematisierender Absicht herauszuarbeiten, inwiefern vor allem viele grenzenüberschreitende aggressive Verhaltensweisen in kumulativ-traumatisierenden Beziehungserfahrungen gründen, die in späteren (pädagogischen) Beziehungen wieder belebt werden. In der Tradition psychoanalytisch-pädagogischer Theoriebildung stehend untersuchen sie das Zusammenspiel von Prozessen der Introjektion und der Projektion, der projektiven Identifizierung und der Wiederinszenierung unbewusster Beziehungsmuster, die auf Seiten der Erzieher oft heftige Reaktionen nach sich ziehen. Es ist verständlich, dass sich Eltern oder auch professionell tätige Pädagogen in solchen Situationen gedrängt fühlen, Handlungen zu vollziehen, die darauf abstellen, grenzenüberschreitende Heranwachsende zunächst einmal in ihre Schranken zu weisen und ihr Verhalten zu sanktionieren. Doch zeigt ein genaueres Hinsehen, dass solch ein pädagogisch gemeintes Handeln nur allzu schnell Gefahr läuft, bewusst verfolgte pädagogische Absichten geradewegs zu unterlaufen.

An anderer Stelle verdeutlicht dies Hans-Georg Trescher (1993, 138 ff.) eindrucksvoll an einem Beispiel, das dem Praxisfeld der Sozialpädagogik entstammt: Er berichtet von einem sechzehnjährigen Jugendlichen namens Erwin, der wieder einmal sehr spät von einem Diskothekenbesuch zurück ins Heim kommt, wo der Dienst habende Erzieher besorgt und zugleich verärgert auf ihn wartet. Um das Verhalten Erwins nicht sanktionslos durchgehen zu lassen, teilt ihm der Erzieher „cool“ und sachlich mit, dass Erwin nun mit der heiminternen üblichen Ausgehsperrung zu rechnen hätte – was fatale Konsequenzen zeitigt. Denn der Erzieher, so zeigt Treschers nachgehende Analyse, setzt damit keine Aktivität, die den Jugendlichen zerknirscht oder gar nachdenklich zurück lässt: Ohne es im Moment zu verstehen, versucht der Erzieher vielmehr, seinem Ärger Ausdruck zu verleihen – und stürzt den Jugendlichen, der mit schweren narzisstischen Problemen und verminderten Selbstwertgefühlen zu kämpfen hat, einmal mehr in äußerst bedrohliche Schwierigkeiten, die diesmal dazu führen, dass sich der Jugendliche zunächst wortlos in sein Zimmer begibt, dort die Tür versperrt, in hilfloser Wut sein Mobiliar zertrümmert und den Erzieher hilflos vor der verschlossenen Tür stehen lässt.

Freilich entstammt dieses Beispiel einem sozial- respektive heilpädagogischen Arbeitsfeld, das nur in begrenzter Weise alltagspädagogische Situationen repräsentiert. Der These folgend, dass zahlreiche pädagogische Handlungen auch in weniger dramatischen Situationen Gefühle wecken, die für Heranwachsende belastend und oft genug alles andere denn förderlich sind, möchte ich den Gedanken, den ich vor der Wiedergabe des Trescher-

Beispielen zum Ausdruck gebracht habe, nochmals festhalten und folgendermaßen präzisieren:

Wenn sich Pädagogen gedrängt fühlen, grenzenüberschreitende Heranwachsende zunächst einmal in ihre Schranken zu weisen und ihr Verhalten zu sanktionieren, so laufen sie Gefahr, ihre bewusst verfolgten Absichten zu unterlaufen, *wenn* sie dabei darauf verzichten, sich in differenzierter Weise zu fragen,

- wie das grenzenüberschreitende Verhalten von Heranwachsenden zu verstehen ist,
- welche Bedeutung das Verlangen, Heranwachsende in ihre Schranken zu weisen und ihr Verhalten zu sanktionieren, für die Pädagogen selbst haben mag,
- und welche Folgen das entsprechende Handeln der Pädagogen für das bewusste *und* unbewusste Erleben der Heranwachsenden haben könnte.

Literatur

- Bion, W.R. (1962): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Figdor, H. (1999): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind: Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 32–60
- Göppel, R. (1998): Eltern, Kinder und Konflikte. Kohlhammer: Stuttgart
- Gordon, Th. (1977): Familienkonferenz. Hoffmann und Campe: Hamburg
- Gürtler, H. (1996): Kinder brauchen feste Regeln. Kindern Freiräume und Grenzen klar vermitteln – und sich selbst daran halten. Südwest Verlag: München
- Herbert, M. (1999): Grenzen ziehen (Trainings für Eltern, Kinder und Jugendliche, Bd. 7). Huber: Bern
- Hinshelwood, R.D.: Wörterbuch der kleinianischen Psychoanalyse. Stuttgart 1993
- Hoffmann-Kunz, M. (1994): Lieben statt verwöhnen. Kindern Zuneigung schenken und Grenzen ziehen. Herder: Freiburg-Basel-Wien
- Janssen, H. (1998): Kinder brauchen Klarheit. Wie Eltern Regeln finden und Klarheit setzen. Herder: Freiburg-Basel-Wien
- Lazar, R. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Dr. Esther Bick. In: Arbeitskreis

- DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, Heft 4, 1991, 46-81
- Lazar, R.A. (1993): „Container – Contained“ und die helfende Beziehung. – In: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen 1993, S. 68-91
- Lazar, R.A., Lehmann, N., Häußinger, G. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings – neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Stuttgart u.a. 1986, S. 185-211
- Litt, Th. (1927): Führen oder Wachsenlassen? Klett: Stuttgart, 1958
- Pacher, W. (1992): Wenn Kinder immer anders wollen. Mehr Sicherheit und Gelassenheit für Eltern. Herder: Freiburg-Basel-Wien
- Pacher, W. (1997): Wenn Kinder keine Grenzen kennen. Konflikte lösen ohne Machtanwendung. Herder: Freiburg-Basel-Wien
- Prekop, J. (1999): Der kleine Tyrann. Welchen Halt brauchen Kinder? dtv: München
- Rogge, J.-U. (1993): Kinder brauchen Grenzen. rowohlt: Reinbek bei Hamburg
- Rogge, J.-U. (1995): Eltern setzen Grenzen. rowohlt: Reinbek bei Hamburg
- Ruhloff, J. (1975): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51, 2-18
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., Osborne, E. (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. WUV: Wien
- Schirlbauer, A. (1992): Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik. WUV: Wien
- Schirlbauer, A. (1996): Im Schatten des pädagogischen Eros. Sonderzahl: Wien
- Tausch, R. & A.-M. (1977): Erziehungspsychologie. Hogrefe: Göttingen (8. Aufl.)
- Trescher, H.-G. (1993): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald: Mainz
- Trescher, H.-G., Finger-Trescher, U. (1992): Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Grünewald: Mainz, 90-116
- Winnicott, D.W. (1965): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Kindler: München, 1974
- Winnicott, D.W. (1988): Die menschliche Natur. Klett-Cotta: Stuttgart, 1994