

## Kleiner Grenzverkehr – Ein Beitrag zur sozialpädagogischen Praxisberatung

In: Trescher, H.-G., Büttner, C., Datler, W. (Hrsg.) (1993):

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5. Grünewald: Mainz, 29-42

### 1. Vorbemerkungen

„Anders machen im Kleinen“<sup>1</sup> bezieht sich in diesem Beitrag auf die Praxisberatung der MitarbeiterInnen eines kleinen freien Trägers, der vor gut 10 Jahren aus einem Universitätsprojekt entstanden ist. Sein Aufgabenfeld ist die seit langem fachlich eingeforderte Diversion im Umgang mit Jugendkriminalität (vgl. 8. Jugendbericht 1990, 70ff., 143ff.) mit dem Ziel, „zu einem Abbau freiheitsentziehender Sanktionen beizutragen und die Reaktionen auf Straftaten junger Menschen zu entdramatisieren“ (Prospekt des Vereins). Es geht dabei nicht nur um Angebote für Fälle von Bagatellkriminalität, in denen nach § 45 JGG Jugendgerichte mit Zustimmung der Staatsanwaltschaft von „Verfolgung“ absehen, aber dies mit „Auflagen“ verbinden können. Es geht vor allem auch um „Erziehungsmaßregeln“ und „Betreuungsweisungen“ (soziale Gruppenarbeit, Einzelbetreuungen), die Jugendrichter nach § 10 JGG als Alternative zu Dauerarrest oder anderen Jugendstrafen auferlegen können. Die nach § 8 JGG bestehende Möglichkeit, solche Maßnahmen als „Nebenstrafe“ bzw. „Nebenfolge“ mit einem Strafbeschluss zu verbinden, sucht der Verein in den von ihm übernommenen Fällen grundsätzlich auszuschließen, was immer wieder zu Konflikten mit Teilen der Jugendgerichtsbarkeit und zu existenzbedrohenden Krisen geführt hat. Neuerdings bietet der Verein angesichts der wachsenden Obdachlosigkeit randständiger Jugendlicher auch betreute Wohnmöglichkeiten an.

Nach wie vor befinden sich Verein und MitarbeiterInnen in einer ungesicherten Lage, trotz einer inzwischen erkämpften Sockelfinanzierung. Die Abhängigkeit, insbesondere vom Wohlwollen des Personals der Jugendgerichte, von Fallzuweisungen, von „Bußgeldern“ als Finanzquelle, aber auch vom Jugendamt und der Jugendgerichtshilfe, mit denen Aufgabenabgrenzungen gefunden werden müssen, von jährlichen Finanzbeschlüssen der kommunalen Gremien, AB-Stellen etc., ist Grundbedingung der Existenz.

Den anderen Pol der Abhängigkeit bildet – weniger mächtig, aber in der Wirkung ebenso durchschlagend – die Kooperationsbereitschaft der Jugendlichen. Freiwillige Kooperation der einzelnen Jugendlichen ist,

<sup>1</sup> So der Titel der 9. Tagung der AG „Pädagogik und Psychoanalyse“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, auf der dieser Beitrag erstmals vorgestellt wurde.

trotz der sanktionsorientierten Rahmenbedingungen, nicht nur formale Voraussetzung der Zusammenarbeit. Die richterliche Anordnung wirkt in der Realität nur selten als fest vorgegebener Rahmen, innerhalb dessen sich das pädagogische Geschehen abspielt (vergleichbar etwa der staatlichen Schulpflicht, deren Erfüllung Voraussetzung dafür ist, daß Pädagogik in der Schule stattfindet). Vielmehr ist die Sicherstellung der Kooperation, sei es auch nur die der bloßen Teilnahme der Jugendlichen, eine Daueraufgabe. Denn es gibt auch keinen verlässlichen Leidensdruck, der zur Einhaltung von Arbeitsbündnissen nötigte, außer eben den der drohenden gerichtlichen Sanktion. Die aber einzusetzen ist problematisch, denn:

„Ein Großteil der Jugendlichen, die zur Gruppenarbeit verurteilt werden, kommen nicht zuletzt deshalb zu uns, weil sie nicht gelernt haben, Verpflichtungen, Verträge und Vereinbarungen einzuhalten (bspw. Schulbesuch, Raten- und Kreditverträge, Arbeitsplatz). Würden wir diese Fähigkeit aber voraussetzen, hätte dies zur Folge, daß wir sehr viele Betreuungen abbrechen müßten. Hiervon wären insbesondere diejenigen Jugendlichen betroffen, die eine Betreuung am dringendsten nötig haben (sofern)....Unverbindlichkeit ein Symptom für akute Krisen sein kann und Betreuungs/Interventionsbedarf signalisiert“ (Thesenpapier zum Begleitseminar Nov. 90).

Zur Illustration, was das praktisch bedeutet, ein Beispiel aus dem Protokoll einer Beratungssitzung, in der versucht wurde, die Geschichte einer schwierigen Betreuungsgruppe für jugendliche Straftäter aufzuarbeiten (Erläuterungen in ( ) zugefügt):

„– Im April/Mai 90 erfolgte die Kontaktaufnahme mit den einzelnen Jgdl. über die JGH (Jugendgerichtshilfe) der Stadt/des Landkreises.

– Ende Mai wurden nach Absprache mit den elf Jgdl. Vorstellungsgespräche geführt.

– Die Verhandlungen (vor dem Jugendgericht) fanden im Mai/Juni statt.

– Die Zusagen von den Jgdl. (zur Kooperation mit dem Verein) wurden zum Großteil jeweils vor den Verhandlungen durch die JGH mitgeteilt.

– Danach erfolgten 1-3 Einzelgespräche mit allen Jgdl..

– Gruppenbeginn war der 12. Juni '90.

– Bis Ende Sept. fanden ca 20 Treffen statt. Aufgrund der mangelnden Teilnahme wurden Briefe verschickt und Hausbesuche durchgeführt.

Ende Sept. wurden an alle Jgdl. Briefe verschickt, in denen wir nochmals unsere Rahmenbedingungen deutlich machten und sie aufforderten zum 1.10. zwecks Besprechung des weiteren Gruppenbestehens zu kommen (s.u.).

– Am 1.10. kamen sieben Jgdl., der Rest hatte sich entschuldigt.

– Am 2.10. fehlten vier Jgdl. unentschuldigt, drei waren erschienen.

– Am 5.10. wurden Briefe an die vier Jgdl. verschickt, aus denen hervorging, daß wir ihre Betreuung abbrechen, falls sie unsere Rahmenbedingungen nicht einhalten (s.u.).

– Am 8.10. fehlten wiederum vier Jugendliche unentschuldigt, davon zwei trotz vorheriger Briefe. Bei diesen Jgdl. wurde der JGH mitgeteilt, daß wir die Betreuung abbrechen.

– Den Jgdl. wurde dies bei einem der nächsten Treffen mitgeteilt.“ Da sich dabei herausstellt, daß drei von ihnen doch triftige Gründe hatten, wird der Beschluß für sie suspendiert. etc. etc.

Solche Situationen zwingen zu einem Balanceakt zwischen zwei Abgründen: entweder die mangelnde oder Nicht-Kooperation durch Rückverweisung auf richterliche Sanktionsmacht (Anzeige der Nicht-Erfüllung von Auflagen) zu ahnden und damit den pädagogischen Freiraum im Versuch seiner Verteidigung selbst zu zerstören oder durch Verzicht auf das Einklagen von Abmachungen Gefahr zu laufen, von den Jugendlichen (und in Rückwirkung dann auch von den Jugendgerichten) schlicht nicht ernst genommen zu werden.

Diese Skizze aus dem sozialpädagogischen Alltag scheint mir aus zwei Gründen interessant. Zum einen ist diese doppelte Abhängigkeit, auf der einen Seite von zumeist mächtigeren Instanzen sozialer Kontrolle und auf der anderen Seite von der oft schwer zu erlangenden Kooperation der Klienten abhängig zu sein, exemplarisch für die meiste Arbeit im sozialpädagogischen Feld, wenn auch in zugespitzter Weise. Zum anderen scheint mir dies der allgemeinste Grund zu sein, weshalb eine Institution bzw. ein Team dieser Art objektiv Unterstützung durch Praxisberatung braucht, jenseits aller konkreten Einzelprobleme seiner Praxis. Denn die einzige Möglichkeit, sich in dieser doppelten Abhängigkeit zu behaupten, ist die Entwicklung einer nach beiden Seiten hin überzeugenden und selbstbewußten Professionalität: d.h. einer Haltung, die den Jugendlichen vermittelt, daß die Zusammenarbeit ihnen „etwas bringt“ und die zugleich den Gerichten plausibel erscheinen läßt, daß Hilfe auch im konkreten Fall (und nicht nur als abstraktes Prinzip) besser funktioniere als Strafe. Diese Professionalität aber muß unter der erschwerenden Bedingung entwickelt werden, daß weder ein vorgegebenes professionelles Setting noch die Aura und Sanktionsmacht einer mächtigen Institution (z.B. einer Schule oder Klinik) als tragende Grundlage dafür zur Verfügung steht. Es ist eine Professionalität, die sich gleichsam auf freiem Feld und bei scharfen Winden ihr pädagogisches Zelt oder Haus bauen muß, in einer Umwelt, in der Fehler fatal sein können – nicht nur für die Jugendlichen, sondern vor allem auch für die pädagogische Institution selbst (und das macht den Unterschied zu besser etablierten Interventionspraxen).

Keineswegs erwiesen ist dagegen, daß ein solches Team der besonderen Fähigkeiten bedarf, welche einer als Supervisorin tätigen Psychoanalytikerin oder einem psychoanalytisch geschulten Pädagogen als Interventionsmöglichkeiten zu Gebote stehen. Praktisch wird es in aller Regel dem Zufall überlassen bleiben, ob der Supervisor eines solchen Teams, falls er sich finden läßt und falls das Honorarproblem keine unüberwindliche Barriere darstellt, eine psychoanalytische Ausbildung genos-

sen hat und seine Beratung „Balintgruppe“ nennt; oder ob er sich statt dessen auf Gestalttherapie, Psychodrama, systemische Konzepte, auf Organisationsentwicklung oder auf eine speziell sozialarbeiterisch konzipierte Supervisions-Ausbildung beruft; oder ob er seine persönliche Mischung all dieser Möglichkeiten praktiziert. Nichts steuert diesen Zufall: Jede Art der Supervision kann hier Dank ernten, denn Ratlosigkeit und Not sind groß. Ob sie nützt und mehr tut, als Trost zu spenden, ist freilich eine andere Frage. Wir haben diese Frage nicht für alle anderen Supervisionskonzepte zu beantworten, wohl aber für diejenigen, die sich als psychoanalytisch orientierte Pädagogik verstehen.

Diese Frage, also die Frage nach der Indikation, nach den Bedingungen der Möglichkeit hilfreicher Intervention, stellt sich angesichts solcher Problemlagen m.E. auf zwei Ebenen. Die eine hat mit all den Fragen zu tun, die sich stellen, wenn es um „Anwendung“ der Psychoanalyse „jenseits der Couch“ geht, also außerhalb eines klinischen Settings und jenseits von therapeutischen Zielsetzungen. Es geht dabei vor allem, wie zu zeigen sein wird, um die Frage, welchen Charakter der „Rahmen“ hat (vgl. Körner 1992), in dem hier interveniert wird, und ob es Sinn macht, die Arbeit an und in diesem Rahmen „Psychoanalytische Pädagogik“ zu nennen. Die andere damit verknüpfte Ebene betrifft die Herausforderung durch den geschilderten Professionalisierungsdruck. Praxisberatung kann diese Situation nicht ausblenden, nicht davon absehen, daß sie nicht nur die Funktion einer spezifischen fachlichen Qualifizierung, sondern immer auch die der institutionellen Überlebenshilfe hat. Wie Psychotherapie kann auch Praxisberatung nie „reine“, nur „tendenzlose“, (Freud) Analyse sein; die richtige Mischung ist das Problem. Aber sie darf auch nicht vergessen, daß es nicht in ihrer Hand liegt, das Überleben tatsächlich zu sichern. Ich möchte im folgenden vor allem die erste dieser beiden Ebenen am Beispiel der eigenen Intervention erläutern. „Anders machen im Kleinen“ bezieht sich dabei nicht auf die Erfolge der Intervention, die ja eher den Adressaten zuzurechnen sind, sondern auf den Versuch, das interventionstheoretische Instrumentarium psychoanalytischer Pädagogik zu verbessern. Ich referiere dafür zunächst ein Konzept, dessen praktische Relevanz ich anschließend anhand der Arbeit mit dem genannten Team diskutieren möchte.

## 2. Das Konzept des „Rahmens“ der Intervention

Ich habe das Körnersche Konzept, das ich im folgenden benutze, bei meiner Arbeit mit jenem Team nicht gekannt. Es erscheint mir aber sehr hilfreich bei der Interpretation meiner Erfahrungen, zumal es meinem eigenen Ansatz sehr entgegenkommt (vgl. Müller 1991). Körner geht davon aus, daß es wenig nütze, Gemeinsamkeiten von Psychoanalyse und Pädagogik (oder hier: Organisationsberatung) aus wissen-

schaftstheoretischer Reflexion zu deduzieren (Körner 1992, 66). Vielmehr komme es darauf an, den aus der Praxis entwickelten Arbeitsprinzipien nachzuspüren und zu sehen, ob sich dort Ähnlichkeiten erkennen lassen, auf die sich eine zukünftige psychoanalytische Pädagogik als Praxis begründen ließe. Körner macht dabei den Versuch, die „ganze“ psychoanalytische Methode – und nicht nur einzelne Stücke davon – unabhängig von der klinischen Arbeitstechnik zu formulieren, mit dem Ziel, „das ‚praktisch-ändernde‘ Verfahren der Psychoanalyse (Lorenzer) relativ unabhängig von klinischen Situationen (und erst recht unabhängig von der Couch-Sessel-Anordnung) zu entwerfen, ohne die Theorie der Methode in ihrem Kern zu verändern“ (ebd., 71).

Das Vorhaben ist nicht neu (vgl. Bauriedl 1980), wohl aber seine Lösung. Körner geht davon aus – ich vereinfache jetzt stark –, daß das therapeutisch wirkende „agens“ der psychoanalytischen Situation nicht eigentlich die (Übertragungs-)Deutung sei, sondern ein „Beziehungskonflikt“, in dem es um konkurrierende Deutungen von Analytiker und Analysand gehe, welche sich auf ein drittes beziehen, nämlich auf den „Rahmen“ der Situation, in der sich beide gemeinsam befinden. Dieser „Beziehungskonflikt“ hat demnach eine „triadische“ Struktur und wiederholt darin die Situation der kindlichen Sozialisation, die nach Körner ebenso verstanden werden muß: „nämlich als Beziehung von Subjekt (Kind) und seinen Objekten (Eltern) in Anwesenheit eines gesellschaftlich gegebenen ‚Rahmens‘, der zwar einerseits in den Subjekten ‚aufgehoben‘, repräsentiert ist, sich andererseits aber auch äußerlich zu ihnen verhält. Ähnlich kann man die psychoanalytische Situation beschreiben: eine soziale Beziehung, deren Konflikthaftigkeit sich am Rahmen der Situation entzündet“ (Körner 1992, 76).

Auch jener Prozeß der „konkurrierenden Deutungen“, den Körner das eigentliche „agens“ nennt, entspricht dieser Struktur. Deutungen sind erstens, seitens des Analysanden von Übertragungen geprägt, die der Analytiker, zweitens, nur dann angemessen „beantworten“ (ebd., 77), ja überhaupt wahrnehmen kann, wenn er sich davon berühren, ein Stück weit in Gegenübertragungen „verstricken“ läßt, sie zum mindesten „verkostet“ (ebd., 73); was aber, drittens, nur dann die von Freud sogenannte „heilsame“ Neurose sein kann, wenn der Analytiker über einen „ideellen ‚exzentrischen‘ Standpunkt“ (ebd., 74) verfügt, der ihm Kriterien dafür liefert, „welche Übertragungskonflikte er zu welchem Ziel oder Ergebnis hin bearbeiten will“ (ebd.). Diese „teilweise nichtbewußte Vorstellung des Analytikers von der ‚Grenze‘ der Verstrickung“ (ebd.) nennt Körner, in Anlehnung an Goffman, „Rahmen“ der therapeutischen Situation (ebd.). Daraus ergibt sich eine (mit dem klassischen Verständnis des analytischen Prozesses durchaus vereinbare) Redefinition:

„Die Dynamik des analytischen Prozesses ist also als ein Ringen, um eine Beziehung zu verstehen, ausgelöst von unerfüllten, teilweise

unbewußten Übertragungsphantasien, die an den Rahmen der psychoanalytischen Situation stoßen“ (ebd.).

Und es ergibt sich eine Reformulierung der analytischen „Grundregel“: „Jeder Patient hat das Recht, den Rahmen auf seine Weise (um)gestalten zu wollen, aber jeder Analytiker hat die Pflicht, den Rahmen zu wahren“ (ebd.).

Das Scheitern des Patienten an der Umgestaltung des Rahmens „in der therapeutischen Beziehung“ (ebd., 76) ist dabei im engeren Sinn jenes „agens“, das die Auseinandersetzung mit den abgesspaltenen inneren Konflikten in Gang bringt. Der entscheidende Punkt dabei ist, daß „Rahmen“ in dieser Sprache nicht „äußerer Rahmen“ bedeutet und ihn zu „wahren“ hier nicht heißt, ihn wieder herzustellen, wenn der Patient das analytische Arbeitsbündnis verletzt hat. Denn der Kampf um den „Rahmen“ ist selbst die analytische Situation, sofern es gerade die Übertragungs-Gegenübertragungs-Beziehungen sind, die ihn infrage stellen. Insofern gilt: „Der Patient stellt ja mit dem Rahmen auch die Person des Analytikers infrage; auf diese ‚Frage‘ muß der Analytiker in sich eine ‚Antwort‘ finden“ (ebd., 75). Es geht also nicht einfach um ein Grenzen-Setzen, sondern, positiv formuliert, um das Entstehen-Lassen eines „utopischen Raumes“ (ebd., 76) – ein für Pädagogen hochinteressanter Begriff, dessen innere Grenzen abzuschreiten die analytische Arbeit ist: Was ist möglich? Was ängstigend? Was illusionär? Was real etc.?

„Dieser Raum ist so offen, wie der Analytiker sich erlauben kann (mit-)zuphantasieren. Die Grenzen dieses Raumes sind – neben der ‚Restneurose‘ des Analytikers – dadurch gegeben, daß die Verwirklichung der Beziehungsphantasien mit dem Analytiker ausgehandelt werden muß“ (ebd. 76f.).

„Utopisch“ ist der psychoanalytische Prozeß demnach (wie der pädagogische) darin, daß sein eigentlicher Gegenstand nicht die Aufarbeitung von Vergangenem ist, sondern die unabgeholten Wünsche und Möglichkeiten, die (durch die Vergangenheit gleichsam eingefroren, fixiert) in der Arbeitsbeziehung als ‚unmögliches‘ Wünschen bzw. Agieren neu virulent werden. Erst dadurch, daß der Analytiker (der Pädagoge) dieses Unmögliche ein Stück weit zulassen, darin auch sein eigenes Wünschen wiederentdecken kann, entstehen die Möglichkeiten des Aushandelns, der Realitätsprüfung dieser Wünsche.

Zweifelloso macht es diese Reformulierung des analytischen Prozesses zunächst einmal sehr einfach, die Analogie zum „pädagogischen Prozeß“ zu ziehen. Denn es ist außer Frage, daß pädagogisches Handeln in einer analogen „triadischen“ Struktur zu beschreiben ist: als „pädagogischer Bezug“, der nicht nur mit „Übertragungen“ positiver Art arbeiten und negativer Art gefallen lassen muß, sondern sie auch in „Gegenübertragungen“ „verkosten“ muß, insofern er wechselseitig, binär ist; der aber drittens einen „exzentrischen“, außerhalb der jeweiligen Beziehung liegenden (normativen) Standpunkt benötigt, welcher es ermöglicht, dem

pädagogischen Bezug Inhalt und Richtung zu geben. Auch hier ist entscheidend, daß versucht wird, diesem Dritten, dem „Rahmen“ der pädagogischen Beziehung, nicht als Oktroy, sondern in der Art einer persönlichen „Antwort“ Geltung zu verschaffen. Gibt es dann keinen Unterschied mehr zwischen analytischem und sozialpädagogischem Handeln?

Zwei Differenzen zwischen analytischer und pädagogischer Situation bleiben aus dieser Sicht, zunächst. Die eine – Körner thematisiert sie selbst nicht, aber sie liegt auf der Hand – besteht darin, daß die Inhalte des „Rahmens“, also die Inhalte der „teilweise nicht bewußten Vorstellung... von der ‚Grenze‘ der Verstrickung“ (s.o.) natürlich andere sind, wenn es um neurosekranken Patienten oder wenn es z.B. um straffällig gewordene Jugendliche geht. Diese Differenz ist so groß, wie die Vielfalt menschlichen Leidens, Hoffens und menschlicher Verstrickungskünste reichen mag, und so groß, wie die ausbildungs- und persönlichkeitsbedingten Unterschiede der Fähigkeit zum Verstehen dieser Vielfalt sein mögen. Aber sie ist keine prinzipielle Differenz. Geht es um die Metapraxis der Beratung sozialpädagogischer Teams, so kann die Beachtung von Unterschieden der Inhalte solcher Rahmen-Vorstellungen ebenfalls sehr wichtig sein: Es macht z.B., wie unten noch deutlicher wird, einen großen Unterschied, ob die Supervision an Verstrickungen arbeitet, die aus therapeutischen oder therapieähnlichen Beziehungen resultieren, oder ob sie sich ernsthaft auf die oben angedeuteten institutionellen Probleme einläßt.

Die andere Differenz formuliert Körner in der These, daß der Rahmen im pädagogischen Bereich „in stärkerem Maße als Voraussetzung gewährleistet sein muß, während er in psychoanalytischen Behandlungen in stärkerem Maße zum Inhalt werden kann“ (ebd. 82). Geht es um die selben Adressaten (Körners Beispiel ist der Umgang mit einer devianten Jugendgruppe), so zeigt sich, daß die Differenz „bloß graduell“ ist:

„Beide lassen zu, daß ihre Patienten/Klienten den Rahmen der gemeinsamen Situation zu sprengen suchen. Beide begrenzen diesen Versuch durch ihre eigene Haltung, in der sie an einem äußeren, gesellschaftlichen Rahmen orientiert sind. Psychoanalytiker und psychoanalytisch orientierter Sozialpädagoge unterscheiden sich in dem Ausmaß an Rahmenüberschreitung, das sie zulassen mögen.“ (Körner 1992, 82) Geht man davon aus, daß diese Differenz richtig beschrieben ist, so ergibt sich daraus allerdings eine dritte Differenz, die das Modell für sozialpädagogisches Handeln im allgemeinen und für unseren Casus im besonderen erst richtig spannend macht. Denn es macht einen entscheidenden Unterschied, ob jener Anteil des pädagogischen Rahmens (der nicht verhandelbar, sondern „als Voraussetzung gewährleistet sein muß“), tatsächlich gegeben ist, oder ob er erst in der pädagogischen (oder, wenn man will, „vor-pädagogischen“; vgl. Sünkel 1990) Situation hergestellt werden muß. Die Schule z.B. mit ihren Regeln, Sanktionsmit-

teln, gesellschaftlichen Funktionen etc. ist ein solcher vorweg gewährleiteter Rahmen, der in seinem Inneren begrenzte Rahmenverhandlungen der pädagogischen Situation zuläßt – und manchmal abschnürt. Die Psychoanalyse ihrerseits kann nur deshalb „Rahmen-Verhandlungen“ zum „Inhalt“ machen, weil dies wiederum in einem Rahmen geschieht, dem ihrer (wenn auch prekären) Anerkennung als Institution und als Heilverfahren. Dieser Außenrahmen ermöglicht ihr zugleich, ihre Patienten durch Indikationsstellungen so vorzuselektieren, daß eine nicht in der analytischen Situation bearbeitbare Rahmenverletzung Ausnahme bleibt und kein Normalfall wird.

Das oben beschriebene Team ist demgegenüber in einer Lage und mit einer Aufgabe konfrontiert, die ich hier als exemplarische sozialpädagogische Herausforderung interpretieren möchte: Es *braucht* für seine Arbeit mit den Jugendlichen einen „vorweg gewährleisteten“ Rahmen, *innerhalb* dessen allein möglich ist, mit den Jugendlichen jenen „utopischen Raum“ zu bauen, in dem die pädagogische Situation im beschriebenen Sinne ausgehandelt werden kann. Niemand im Team hat irgendeinen Zweifel daran, daß man dieses „Vorweg“ braucht. Das Problem ist nur, wie damit umzugehen ist, daß man es nicht *hat*, oder nur höchst ungewiß und vorübergehend hat. Der oben skizzierte Zwei-Fronten-Krieg ist ja gerade deshalb eine fast perfekte Falle, weil das Team selbst weiß, daß es „bemüht“ sein muß, den Rahmen seiner pädagogischen Arbeit stabil zu halten, gleichzeitig aber jederzeit von den Jugendlichen – und in subtilem Zusammenspiel auch von Vertretern des Jugendgerichts – darin vorgeführt werden kann. Denn es ist überhaupt keine Kunst, diesen Rahmen auszuhebeln und zu „beweisen“, daß die Sozialpädagogen mit ihrem soften „Hilfe statt Strafe“ viel zu gut sind für diese Welt. Natürlich hat das auch ein Stück weit damit zu tun, daß es SozialpädagogInnen immer wieder schwer fällt, zu akzeptieren, daß es sich in einem solchen Feld um ein Spiel mit verteilten Rollen handelt, in dem die gute Rolle, die „Helferrolle“ nicht glaubwürdig bleiben kann, wenn sie die böse Rolle der Sanktionsgewalt einfach von sich weist. Aber die eigentliche professionelle Herausforderung ist erst das praktische Handhaben dieses Verhältnisses von Hilfe und Kontrolle; in der Terminologie Körners gesprochen: des Verhältnisses zwischen der „verhandelnden“ Arbeit am „Rahmen“ und der Wiederherstellung des „verletzten Rahmens“, die das Verhandeln beendet.

Das Problem dabei sind nicht die Grenzfälle: weder die braven Jugendlichen, die den Rahmen einhalten, den sozialpädagogische Arbeit „braucht“, noch die „hoffnungslosen“ Fälle, deren erklärter Kooperationswille sich – aus welchen Gründen auch immer – als nicht existent erweist. Die „guten“, genau passenden Fälle und die hoffnungslosen Fälle, die sie ausgrenzt, kennt jede Institution. Das Problem sind die Fälle dazwischen: Das sind Jugendliche, die wissen wollen, wo die Grenze ist; die, gerade indem sie die Regeln der Institution (gar nicht so sehr die MitarbeiterInnen als Person) bewußt und teilweise auch

unbewußt „vorzuführen“ suchen, austesten, wo der Spaß aufhört und der Ernst beginnt. Ein solches „Vorführen“ arbeitet mit allen Mitteln der Verführung, Erpressung und des sich Durchschlängelns, die solchen Jugendlichen zu Gebote stehen: z.B. Vergeßlichkeit, demonstrierte Hilflosigkeit, wilde Anfälle guten Willens, Provokation, Abtauchen etc. etc.; all dies gemischt natürlich mit Phasen, in denen es auch ganz gut läuft. Es scheint mir evident, daß dies als professionelle Herausforderung große Ähnlichkeit mit dem hat, was Körner als Arbeit des Analytikers beschreibt.

Der Unterschied besteht wohl darin, daß der Angelpunkt der Auseinandersetzung hier nicht so sehr die Bewältigung innerer (Trieb-)Konflikte ist (die natürlich gleichwohl eine Rolle spielen), sondern Probleme, die mit dem Verhältnis von innen und außen, von Selbstwertgefühl (also dem Narzismusproblem i.w.S.) und den Chancen sozialer Anerkennung zu tun haben. Eben deshalb aber sind Fragen der Anerkennung bzw. Marginalisierung/Ausstößung durch Institutionen (z.B. durch die Schule, die Arbeitgeber, das Gericht, die Familie) nicht nur Fragen der Randbedingungen, des „vorausgesetzten“ Rahmens, sondern zugleich Fragen, die den Kern der persönlich-professionellen Beziehung selbst berühren: SozialpädagogInnen, die sich von der sozialen Chancenarmut der Selbstrettungsversuche ihrer Adressaten nicht ein Stück weit berühren lassen, sie zu „verkosten“ unfähig sind, helfen ebensowenig weiter wie SozialpädagogInnen, die sich darin ganz verstricken lassen und dabei die sozialen Realitäten aus dem Auge verlieren.

Ich muß hier darauf verzichten, die Fragen der Ähnlichkeit und Differenz psychoanalytischer und sozialpädagogischer Arbeit mit devianten bzw. devianzbedrohten Jugendlichen weiter zu vertiefen (vgl. dazu auch Rauchfleisch 1992). Vielmehr kehre ich im folgenden Schlußteil meines Beitrags zur Praxisberatung zurück. Ich versuche plausibel zu machen, daß auch die Arbeitsbeziehungen psychoanalytisch orientierter sozialpädagogischer Praxisberatung der beschriebenen Struktur entsprechen, sie ihrerseits gleichsam wiederholen müssen. Auch auf diesem Feld erscheint mir das Konzept der „Arbeit am Rahmen“ als sehr fruchtbar.

### 3. Praxisberatung als Arbeit am Rahmen

Ich kann in der hier notwendigen Kürze keinen detaillierten Bericht über meine Arbeit mit dem o.g. Team geben und muß mich mit Schlaglichtern zur Anfangsphase und mit thesenartigen Interpretationen begnügen.

Ich habe meine Zusammenarbeit mit jenem Team zunächst nicht als „Supervision“ begonnen, sondern im Rahmen eines kontinuierlichen Fortbildungsangebotes, genannt „Begleitseminar“, das zugleich Funktionen für die Ausbildung der in diesem Bereich tätigen PraktikantInnen

hatte. Meine Mitwirkung kam auf Bitte einiger Mitarbeiter zustande, die mich als Hochschullehrer und Autor kannten und eine Veranstaltung wollten, die mit „Beziehungsproblemen“ im Helfer-Klient-Bezug und mit Fragen des „Arbeitsbündnisses“ in Bezug auf ihre praktische Arbeit zu tun hatte. Die Arbeitsabsprache war, daß für die Sitzungen des Semesters von mir vorgeschlagene Texte zur „persönlich-professionellen Beziehung“ gelesen und abwechselnd mit Fallberichten von MitarbeiterInnen und PraktikantInnen diskutiert werden sollten. Außerdem war Konsens, daß nach (den meisten bekannten) Regeln der „Themenzentrierten Interaktion“ insoweit verfahren werden sollte, als auch „Störungen“ und Beziehungsprobleme, die in der Veranstaltung auftauchten, zum Thema werden konnten: d.h. es sollte geklärt werden, was diese „Störungen“ mit dem Arbeitsthema zu tun haben.

Die Veranstaltung fand in den Räumen des Vereins statt und umfaßte ca. 10-12 Teilnehmer, haupt- und ehrenamtliche MitarbeiterInnen, PraktikantInnen und einzelne interessierte Studenten. Letztere blieben nach der unten beschriebenen ersten Phase weg und wurden mit Hilfe einer Terminverlegung durch die bis dahin verhinderten restlichen Teammitglieder ersetzt. Am Ende des Semesters bat mich das Team, die Zusammenarbeit als „Supervision“ außerhalb des universitären Rahmens fortzusetzen. Diese Supervision findet seitdem in nicht ganz regelmäßigem Rhythmus (im Schnitt alle 3-4 Wochen) statt. Die Absprache ist, jeweils für einen überschaubaren Zeitraum – in der Regel ein halbes Jahr – einen Arbeitsschwerpunkt zu vereinbaren und nach einer Zwischenbilanz neu über die weitere Zusammenarbeit zu beschließen.

Obwohl die Anfangsphase nicht typisch war für den weiteren Verlauf, zeigt sie doch den Knackpunkt der ganzen Arbeit besonders klar. Trotz aus meiner Sicht eindeutigen Absprachen und erklärtermaßen großem Interesse aller Beteiligten lief es zunächst sehr mühsam, bis es um die Semestermitte mit einer Art Knall zu einer Krisensitzung kam. Der Protokolldienst, der gleichzeitig installiert wurde, hielt fest:

„Als Gründe für den bisher schleppenden Verlauf des Seminars wurden ... genannt:

– Die Arbeitsgrundlage/das Arbeitsbündnis war zu unklar. Es war nicht genau besprochen, was im Seminar geleistet werden sollte und welche Rolle B (der Seminarleiter B.M.) einnehmen sollte.

Es besteht eine Parallelität zwischen den Problemen, die Jugendliche den MitarbeiterInnen machen, und denen, die wir uns selbst machen. Es existieren – unausgesprochene – Normen, die die Gruppe regulieren, wie z.B.:

– Private Befindlichkeiten und Interessen haben Vorrang vor einem gemeinsamen Projekt, einem gemeinsamen Anliegen.

– Lieber schweigen als ‚unfertige‘ Gedanken zu äußern.

Zugang von der Theorie zur Praxis war schwierig, es war oft nicht einsichtig, warum bestimmte Texte gelesen und diskutiert wurden.“

Das Protokoll ist zunächst Beleg dafür, daß auch Hochschullehrer und Praxisberater mit dem Problem konfrontiert sein können, den scheinbar vorausgesetzten „Rahmen“ ihrer Arbeit infrage gestellt zu sehen und genötigt zu sein, darauf eine „persönliche“ Antwort zu finden. Es schien eines jener zähen Seminare mit unstabiler Besetzung und unvorbereiteten TeilnehmerInnen zu werden, mit denen Hochschullehrer zuweilen geschlagen sind. Ich spürte in diesen Sitzungen sehr intensiv den Widerstand gegen die Beschäftigung mit dem, was angeblich so unter den Nägeln brannte: Zu den Texten mochte man sich kaum äußern, sie seien „zu abstrakt“ und deshalb nicht verständlich oder waren schlicht nicht gelesen. Die Auseinandersetzung darüber war mit starken Elementen der Übertragung und Gegenübertragung durchsetzt, zumal es sich vor allem um von mir selbst verfasste Texte handelte. Ich war nicht nur als Hochschullehrer und Gruppenberater, sondern auch als Autor herausgefordert und gleichzeitig mit den der latenten Aggressivität zugrundeliegenden Schuldgefühlen und unbefriedigten Fütterungsbedürfnissen konfrontiert, ein Gefühlsknäuel, das ohne massive Abwehr zu ertragen nicht leicht fällt. Die Vorstellung von Fallberichten zu Situationen mit den Jugendlichen scheiterten immer wieder an allerlei Mißverständnissen und der Behauptung, man finde keine geeigneten Beispiele. Die Möglichkeit, „Störungen“ der Arbeit am Thema aufzugreifen, wurde als Aufforderung zur persönlichen „Beziehungsklärung“ unter den Teammitgliedern umgedeutet, was zu heftigen und teilweise verdeckt geführten Auseinandersetzungen darüber führte, ob solche „Gruppendynamik“ erforderlich oder nicht ein fruchtloses Waten im Sumpf sei. Hinzu kam eine erst später bearbeitete, aber von Anfang an wirksame Dynamik zwischen der persönlichen und der institutionellen Struktur des Teams. So waren z.B. die Männer-Frauen-Beziehungen im Team offenkundig dadurch determiniert, daß einerseits eine starke Tendenz bestand, hierarchische Unterschiede im Team zu leugnen und alles in kollektiver Verantwortung zu regeln, und daß andererseits aber die faktische Zuständigkeitshierarchie, insbesondere für die Geschäftsführung und Außenvertretung reine Männersache war.

Meine Interventionen in dieser Phase lassen sich mit Körners Modell sehr gut charakterisieren: Ich akzeptierte so gut ich konnte das Recht der Teilnehmer, den vereinbarten Rahmen zu „sprengen“ (bzw. ad absurdum zu führen), und arbeitete gleichzeitig dagegen an, weder in die Rolle des autoritären Lehrers gedrängt zu werden, der das Chaos beendet und sagt, wo's lang geht, noch mich in „wilde Gruppendynamik“ verstricken zu lassen. Ich versuchte zum einen immer wieder, ohne strafenden Unterton, an die vereinbarten Beiträge und Regeln der Zusammenarbeit zu erinnern; ich gab zum anderen Deutungen, die, ähnlich wie in Balintgruppen, die Dynamik des Gruppenprozesses als „Widerspiegelung“ der angesprochenen Probleme im Praxisfeld und der in den Texten angesprochenen Sachverhalte interpretierten. Die erwähnte Krisensitzung kam mir im Blick auf meine Interventionen wie

der berühmte Tropfen vor, der das Faß zum Überlaufen bringt, was hier positiv gemeint ist: Plötzlich lief es, plötzlich war es vielen Gruppenmitgliedern möglich, die Schwierigkeiten selbst zu benennen, plötzlich war eine neue Vereinbarung des Rahmens möglich.

Im Rückblick scheint mir diese Anfangsphase sehr viel mehr zu bedeuten als nur Vorgeplänkel der „eigentlichen“ Arbeit zu sein. Sie legte nicht nur die Vertrauensgrundlage für eine belastbare Arbeitsbeziehung zwischen mir und dem Team; sie bildete auch die Grundlage für das, was Wellendorf (1979) in Anlehnung an die französische Analyse Institutionelle „sozioanalytische Situation“ nennt. Von der psychoanalytischen Situation, deren Kern die Analytiker-Patient-Beziehung bildet, unterscheidet sie sich dadurch, daß hier „die Beziehung zwischen dem Sozioanalytiker und der betreffenden pädagogischen *Institution*“ (ebd., 69; Hervorhebg. B. M.) im Mittelpunkt steht, wobei es darum geht, „auf der Grundlage einer tragfähigen Beziehung bei der aufdeckenden Analyse der institutionellen Struktur zu helfen“ (ebd., 68). Ganz wie von Körner beschrieben bedarf auch diese Beziehung eines „exzentrischen“ Außenstandpunktes, der konstituiert wird durch die „teilweise nicht bewußte Vorstellung des Analytikers von der Grenze der Verstrickung“ (s.o.). Der Unterschied ist, daß hier die Übertragungs- und Gegenübertragungsphantasien, die um diese Grenze „kämpfen“, ihrerseits auf Besetzungen institutioneller Strukturen und nicht so sehr auf persönliche Objekte bezogen sind. Im Beispielfall geredet: Die Kränkungen und Verführungen dieser Anfangsphase betrafen mich weit weniger als individuelle Person, als Berater B., und weit mehr als institutionelle Person., als Prof. Dr. M. Herausgefordert war ich als Vertreter der Alma Mater, die jenen Verein geboren hatte und nun, da er flügge geworden, als Hänschen klein in die kalte Welt ziehen ließ; der Widerstand galt mir als Vertreter der Wissenschaft, die im Studium große Ansprüche weckt und dann den Praktikern die Verantwortung für die Folgen zuschiebt, als phantasierte Personifikation von Helfernormen, die sich als undurchführbar herausstellen etc. Dies Spannungsverhältnis zwischen solchen teilweise unerfüllbaren Wünschen und den notwendig damit verbunden Enttäuschungen öffnet, wo es ertragen wird, zugleich jenen „utopischen Raum“ der analytischen Situation, in dem entsprechende Erwartungs-Enttäuschungssyndrome bezüglich des eigenen „Sozialpädagogische-Institution-Seins“ (es geht um mehr als um „Rollen“!) bearbeitbar werden. D.h. gerade dadurch, daß die „unmöglichen“ Erwartungen an den idealisierten (und darum notwendig enttäuschenden) Helfer des Teams ein Stück weit zugelassen werden, entsteht ein Erfahrungsraum, in dem die „Last der großen Hoffnungen“ (Müller 1991) ernsthaften Realitätsprüfungen unterzogen werden kann.

Die Klärung des Erwartungshorizontes an das Begleitseminar bzw. an die Supervision stand in der späteren Phasen der Zusammenarbeit weniger im Mittelpunkt, weil jetzt die eigenen Rahmenprobleme des Teams direkter bearbeitet werden konnten. Sie blieb aber insofern

ständiger Bezugspunkt der Arbeit, als das Aushandeln der Themen und der Vorbereitung von Sitzungen, von Rollenübernahmen, Hausaufgaben etc. kontinuierlicher Gegenstand von „Verhandlungen“ zwischen mir und den Teilnehmern blieb. Die erwähnte Regel, die Supervision nicht einfach weiter laufen zu lassen, sondern quasi jedes halbe Jahr ein neues Arbeitsbündnis zu schließen, ist ein Versuch, diesen Verhandlungscharakter der Praxisberatung zu institutionalisieren.

Ich kann die inhaltlichen Entwicklungen dieser Beratung hier nicht entfalten, da dies eine Arbeit für sich wäre. Ich will zum Schluß nur in Stichworten die drei wichtigsten Schwerpunkte der Beratungsarbeit nennen, die sich, nicht zufällig, auseinanderentwickelten.

Das halbe Jahr nach der Einstiegsphase konzentrierte sich ganz auf das beschriebene Problem des Regelbruchs durch die Jugendlichen. Meine Interventionen zielten vor allem darauf, den quasi familialistischen Stil zu problematisieren, in dem zumeist auf die Regelverletzungen der Jugendlichen reagiert wurde: Jene Mischung von kameradschaftlichem Ton (angefangen beim selbstverständlichen Duzen und Sich-Duzen-Lassen), von mütterlichem Hinterherlaufen, von Mahnen und Drohen, statt zu versuchen, sich den Jugendlichen gegenüber als Institution zu inszenieren, die ihnen (im Unterschied zu Jugendgericht und JGH) respektvoll begegnet, aber auch ihrerseits respektiert werden will. Die Gestaltung, ja Ritualisierung der Vereinbarungen mit den Jugendlichen schien mir stark vernachlässigt zu sein.

In der nächsten Phase stand immer stärker die Struktur des Teams selbst im Mittelpunkt. Es ging dabei um das schon erwähnte Mißverhältnis zwischen dem egalitären Stil im Binnenverhältnis und der (von den Überlebensnotwendigkeiten erzwungenen) Hierarchisierung der Außenvertretung, die eben als äußerlich und uneigentlich wahrgenommen wurde. Vordergründig ging es dabei viel um Formalia, wie Geschäftsordnung des Teams, Arbeitsplatzbeschreibung des Geschäftsführers, Entscheidungsbefugnisse der einzelnen Mitarbeiter und der Teamsitzungen, Kontrolle der Beschlüsse etc. Aber mit solchen Formalia stand für die meisten das ganze Selbstverständnis des Teams, die kollektive Verantwortung und der Sinn der Arbeit einer „alternativen“ Institution auf dem Spiel – also sehr viel, was auch emotional nicht leicht „durchzuarbeiten“ war.

Schließlich rückte die Frage nach den praktischen Chancen und Strategien des Teams im Verhältnis zu Jugendrichtern, Staatsanwälten und Jugendgerichtshilfe ins Zentrum: z.B. Untersuchen und Entwickeln der Rhetorik des mündlichen und schriftlichen Verkehrs mit diesen Instanzen (insbesondere Stellungnahmen in und zu Gerichtsverhandlungen von Jugendlichen), Reflexion der szenischen Arrangements bei Verhandlungen und der eigenen Rolle darin, aber auch inhaltliche Klärung der dabei übernommenen Verpflichtungen, Möglichkeiten der Außendarstellung pädagogischer im Verhältnis zu juristischer Fachlichkeit etc.

Welchen Stellenwert in all diesen Phasen meine „psychoanalytische Orientierung“ hatte, inwieweit ich sie mit andersartigen Orientierungen bzw. Kompetenzen bzw. Interventionsstrategien verknüpfen mußte, kann ich hier nicht mehr diskutieren. Ich beanspruche auch keineswegs, hier ein Modell psychanalytisch orientierter Institutionsberatung vorgelegt zu haben. Mein Ziel war nur, den Ausgangspunkt klarer zu bestimmen, von dem aus ein solches Modell bzw. eine entsprechende Kasuistik entwickelt werden könnte. Die Körnersche These, das Gemeinsame psychoanalytischer und sozialpädagogischer Arbeit als „Arbeit am Rahmen“ zu bestimmen, scheint mir eine konzeptionelle Grundlage zu liefern, die sowohl die sozialpädagogische Arbeit selbst (die hier nur an einem Beispiel diskutiert werden konnte), als auch die Supervision bzw. Praxisberatung für diese Arbeit auf festeren Boden stellen kann.

## Literatur

Bauriedl, Th.

1980 Beziehungsanalyse, Frankfurt (Suhrkamp)

Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.)

1990 Achter Jugendbericht. Bonn (Bundestag-Drucksache)

Körner, J.

1992 Auf dem Wege zu einer psychoanalytischen Pädagogik. In: H.-G. Trescher, u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Mainz (Grünwald), S. 66-84

Müller, B.

1991 Die Last der großen Hoffnungen. Neuauflage. Weinheim u. München (Juventa)

Rauchfleisch, U.

1992 Psychotherapie mit aggressiven, dissozialen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: E. Heinemann, U. Rauchfleisch, T. Grüttner, Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse in Schule, Heim und Therapie. Frankfurt/M. (Fischer), S. 141-211

Sünkel, W.

1990 Die Situation des offenen Anfangs der Erziehung mit Seitenblick auf Pestalozzi und Makarenko. In: *Z.f. Päd.* 36.Jg. S. 297-307

Wellendorf, F.

1979 Sozioanalyse und Beratung pädagogischer Institutionen. In: Geißler, K. H. (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer. Reinbek (Rowohlt), S. 67-82