

## 5.7 Verstehen von Alltagsszenen

„Wir lernen sie kennen aus der Art, in der sie uns begrüßen, aus der Art, wie sie gewinnen, wie sie verlieren, wie sie Erfolg verarbeiten, Versagen hinnehmen, wie sie kämpfen, sich zurückziehen, spielen, weinen, schlafen usw. Es ist ein großer Verlust, dass viele, die täglich mit den Kindern umgehen, nicht verstehen, die Botschaften zu lesen, die das verbale und das nicht-verbale Verhalten des Kindes dauernd ausstrahlen. Die Erzieher, die gerade im Dienst sind, sind oft so sehr von den Augenblicksproblemen absorbiert, dass sie die tiefere Bedeutung eines Verhaltens nicht wahrzunehmen vermögen.“

Albert Trieschman, James Whitaker, Larry Brendtro (1975: 82)

### Verstehen: eine Aufgabe im pädagogischen Alltag

Kinder und Jugendliche bringen – das Kopfizitat beschreibt dies sehr schön – ihre Erfahrungen, Konflikte und Affekte in den Wohngruppenalltag ein. Der pädagogische Anspruch besteht darin, diese Botschaften und biografisch ausgelösten Szenen im Wohngruppenalltag zu verstehen. Daher soll die letzte normative Bestimmung als „Verstehen (von Alltagsszenen)“ benannt werden.

Diese ist aus zwei Gründen besonders bedeutsam für den „guten Alltag“: Kinder und Jugendliche fühlen sich anerkannt, gewürdigt, verstanden eben, wenn sie auf Menschen treffen, die ihre inneren Nöte, Konflikte und Hoffnungen nicht missverstehen oder übergehen. Ein weiterer Effekt bezieht sich auf die pädagogische Handlungsfähigkeit: Inszenierungen auf der pädagogischen Bühne des Alltags finden *sowieso* statt. Sich also auf die Szenen der Kinder und Jugendlichen verstehend einzulassen, bietet den Fachkräften die Möglichkeit, biografieorientiert an der Vergangenheit anzusetzen und mit Blick auf die Zukunft pädagogisch zu handeln. Im Nicht-Verstehen von Alltagsszenen bleibt hingegen nicht nur das Agieren der Kinder unverstanden, sondern auch das eigene fachliche Erkennen darüber, „was hier eigentlich gerade los ist“. In diesem Fall bleiben alle Beteiligten ihrer affektiven Dynamik ausgeliefert, das wechselseitige Handeln und Inszenieren verharrt im Unverstandenen und führt zu starren Beziehungsmustern und verhärteten Konflikten. Dies gilt insbesondere in der Tätigkeit mit solchen Kindern, bei denen Pädagog\_innen zum Objekt von Angstanpassung, Enttäuschungswut, Ablehnung, Hilflosigkeit, Verletzung werden.

In diesen Voraussetzungen deutet sich eine Grundhaltung bereits an: Das „schwierige“ Verhalten der Kinder und Jugendlichen im Alltag, die Wut, Annäherung oder der Widerstand werden *nicht* als Störung deklariert, sondern, im Gegenteil, als guter Anlass bewertet. In dieser Sichtweise wird dem Kind zugesprochen, sich *hier so zeigen zu dürfen* und ein wichtiges biografisches Thema zu eröffnen. Wilma Weiß (2016: 122 ff.) geht, abgeleitet aus der Traumapädagogik, davon aus, dass jedes kindliche Handeln aus einem nachvollziehbaren, *guten Grund* geschieht. In diesem Sinne existieren keine „falschen“ Verhaltensweisen, sondern nur solche, die angesichts der kindlichen Biografie „normale Reaktionen auf eine nicht normale Umwelt“ (Weiß 2016: 124) darstellen. Das Verstehen ermöglicht es also, einen Blick für die „kreativen und lebensgeschichtlich produktiven Seiten“ (Müller 1995: 27) der „störenden“ Verhaltensweisen zu entwickeln. Wilma Weiß (2016: 123) schlägt vor, dies auch in der verbalen Ansprache zu berücksichtigen („Du tust das, weil ...“), so dass das Kind sein Handeln ohne Schuldgefühle fortsetzen und schließlich selber verstehen kann.

Der Kinderpsychiater und Psychoanalytiker Winnicott (1988: 161) hat die Chance, die im abweichenden Verhalten liegt, einmal auf folgende Formel gebracht: „Die antisoziale Tendenz ist ein Hinweis auf Hoffnung“. Um dies kurz zu erläutern: „Normalerweise“ verhält sich das deprivierte Kind inaktiv, eben ohne Hoffnung. Im aktiven – wenngleich auch zunächst noch antisozialen – Handeln äußert sich demgegenüber ein Streben nach Bewältigung, Handlungsfähigkeit und Anerkennung. In dieser (verborgenen) *Hoffnung* sucht das Kind tätig nach menschlichem Verständnis und Unterstützung, um die Kontrolle über die eigene Erregung wiederzuerlangen (Winnicott 1988: 163). Im Zeigen des antisozialen Verhaltens versteckt sich also der hoffnungsvolle Aufruf an eine heilende Beziehung, die mit den Affekten umgehen, die „Verhaltenstörung“ aushalten und sie gemeinsam „durableiten“ kann. Das kindliche Verhalten, und sei es noch so herausfordernd, ist somit ein Geschenk an die Fachkräfte: das Geschenk, verstehen zu dürfen und handeln zu können (Heinemann 2003: 88). Die Mitarbeiter\_innen erhalten, so Andreas Flitner (1982: 63), die Chance auf ein „*behuusames Begleiten und denkendes Mitwirken an dem, was im Zusammenleben der Menschen [...] von selbst geschieht*“.

Antisoziales Verhalten bildet sogar oftmals eine notwendige Folge des heilenden Prozesses. Dass Kinder die Fachkräfte an den Rand der Erschöpfung bringen, ist Bestandteil

„unserer Arbeit, wenn Kinder, bei denen es anschlügt, zu sich selbst finden und sehr anstrengend werden. Sie machen Phasen durch, in denen Gewalttätigkeit und Stehlen die Formen von Hoffnung sind, die sie anzuwenden

des nur in Offenheit gedacht sein darf (Kap. 5.5), muss das Verstehen partiell sogar *fälsch* sein. Anders gesagt, stellt das Nicht-Verstehen kein professionelles Defizit dar: Nur in ihm bleiben offene Entwicklungsmöglichkeiten denkbar, die die Würde des Gegenübers (und des pädagogischen Handelns) wahrt, weil Eigensinn erhalten bleibt. Das Nicht-Verstehen beinhaltet also einen ethisch begründbaren Effekt, während paradoxerweise das Verstehen zum Problem werden kann, wenn es in übermächtiger Weise auf die Lebenswelt von jungen Menschen zugreift. Solche Überlegungen sprechen nicht gegen den Anspruch der normativen Bestimmung des Verstehens, weisen aber auf notwendige Einschränkungen hin: Pädagogische Professionalität besteht darin, die prinzipielle Fremdheit des Anderen zu achten und stattdessen in methodischer Weise zu lernen, mit Ungewissheit, Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen umzugehen (Müller, 2017) – paradoxerweise, um gerade *dadurch* „gutes Verstehen“ zu ermöglichen.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst dargelegt, dass das „gute Verstehen“ in der Praxis der Heimerziehung nur partiell umgesetzt ist, ehe das Kapitel mit der Darstellung eines Handlungsmodells schließt: dem szenischen Verstehen.

#### Verstehen im Heimalltag als „Problemskizze“

Der Umgang mit dem 10-jährigen Niklas (Kap. 1.2) – dessen traumatisch bedingten Schlafstörungen ignoriert und für die er noch bestraft wird – zeigt beispielhaft: Die Blindheit für das Verstehen von inneren Konflikten, technokratische Erziehungsverhältnisse sowie die Abwehr gegen die vom Kind ausgelösten (eigenen) Affekte gehen eine Allianz ein, die pädagogisches Handeln blockiert und den Jungen möglicherweise retraumatisiert. Der Anspruch einer Heimerziehung als Milieu, das „Schutz vor ängstlichen, bedrohlichen Erfahrungen und Sicherheit“ (Stemmer-Lück, 2012: 188) gewähren soll, wird hier ins Gegenteil verkehrt. Auch in anderen Praxisberichten kommt es zu (für ausgebildete Fachkräfte) peinlichen Pseudoerklärungen: *Ihr müssen mal die Grenzen aufgezeigt werden* oder als Klassiker aller unerfreulichen Abwehrhaltungen: *Der will nur Aufmerksamkeit*. Nur am Rande: Aufmerksamkeit zu erhalten stellt ein menschliches Bedürfnis dar; nichts daran ist verwerflich. Und wenn schon „diagnostiziert“ wird, dass der jugendliche Aufmerksamkeit möchte, sollte das zur selbstkritischen Frage führen, warum sogar am pädagogischen

Ort diese Aufmerksamkeit offenbar fehlt bzw. wie diese endlich ermöglicht werden könnte.

Verschiedene Studien unterstützen anhand ihres Fallmaterials solche Einblicke: So verstricken sich Fachkräfte offenbar nicht selten unreflektiert in die Familiendynamik und in die Reinszenierung von jungen Menschen (Hamberger 2008: 340 ff., Ader 2006: 182 ff.). „In *allen* untersuchten Fällen sind (sehr) wirkungsmächtige, aber weitgehend unverstandene Verstrickungen der HelferInnen innerhalb ihrer eigenen Systeme und/oder mit den Systemen der KlientInnen zu beobachten“ (Ader 2006: 183). Als Folge kann Ader stark selektive Interpretationen und einseitig verkürzte Handlungsstrategien feststellen (ebd.). Mit Blick auf unsere eigene Studie sind diese in den dominanten Leitmotiven, etwa der Kollektivität (Kap. 4.6) oder der gesunden Ernährung (Kap. 3.9) erkennbar. Gehrmann (2015: 70) hat zudem herausgearbeitet, „dass Jugendhilfemaßnahmen nicht selten die dysfunktionalen, nicht hilfreichen Systemmuster der Herkunftsfamilien fortführen, indem sie ähnlich wie die Eltern auf die Verhaltensweisen der Jugendlichen reagieren“. In diese Richtung tendieren auch einige Beobachtungssequenzen unserer Untersuchung, etwa mit Blick auf den Ausschluss von der Tischgemeinschaft, die Bestrafung ungehorsamen Verhaltens (Kap. 4.7) oder das Einführen von Nahrung mit Zwang (Kap. 3.8). In solchen Szenen „nerven“ die Kinder so lange, bis auch die ErzieherInnen – wie vermutlich schon die Eltern – in gewohnter Weise mit Ausschluss und Sanktion reagieren. Dabei realisieren die Fachkräfte nicht, dass sie den Hintergrund „störender Impulse“ übersehen und sogar noch an deren Verfestigung mitwirken, weil problematische Bewältigungsmuster wiederholt statt gelöst werden. „Einfach Provokation aus Langeweile“ (Z224) – so erklärt sich einer der befragten Erzieher die Motive „schwieriger“ Kinder.

Grütner (2003: 143 ff., auch Trescher 2012: 175) beschreibt ein Fallbeispiel, in dem es zur Reproduktion familiärer Muster durch professionelle und institutionelle Handlungsweisen kommt: In der Wohngruppe „wiederholt“ eine jugendliche Szenen aus ihrer früheren, chaotischen Familiensituation. Sie provoziert und übt so lange Druck auf die PädagogInnen aus, bis diese schließlich so handeln, wie das Mädchen dies aus ihrer Familie kennt: gereizt, genervt, resigniert und schließlich mit der Drohung, dass sie die Gruppe verlassen müsse. Damit wird eine Grunderfahrung der jugendlichen reinszeniert, die dem Verlassenwerden durch die Mutter, dem Tod naher Angehöriger, dem „Abschieben“ ins Heim und dem Wechsel

sel mehrerer Schulen folgt. In der unbewussten Wiederholung dieser Konflikte stellt das Mädchen ein vertrautes Gefühl von Familiarität her – so wie sie es eben kennt. Zugleich kann die Inszenierung aber auch als „stummer Hilferuf“ gesehen werden, als Hoffnung innerhalb der antisozialen Tendenz (Winnicott). Die Inszenierung dieser inneren Konflikte bleibt im Fallbeispiel allerdings unerkannt und un bearbeitet. Mit Blick auf die Gruppendynamik mögen solche „Verlegungen“ nachvollziehbar sein, mit Blick auf die jugendlichen und angesichts des Anspruchs professionell-pädagogischen Handelns sind sie eigentlich skandalös.

Statt zu einer heilsamen Gegenerfahrung kommt es in solchen Fallverläufen also zu „ähnlichen Erfahrungen in professionalisiertem Gewand“ (Ader 2006: 185). Dadurch wird institutionell unerwünschtes Verhalten nicht zum Anlass für Selbstreflexion, sondern führt häufig zur nächsten Station in der Hilfesgeschichte, inklusive stigmatisierendem Sprachgebrauch in Berichten und Gutachten (ebd.: 173). Insbesondere hoch aggressive Kinder „nutzen“ solche Interaktionsdynamiken, „um ganze Einrichtungen dazu zu bringen, immer wieder neue Macht-Ohnmacht-Konflikte zu produzieren“ (Heinemann 2003: 88). In diesen Verläufen spielt die emotionale Verstrickung der Pädagog\_innen eine bedeutsame Rolle; sie werden zu *Mitagierenden* in diesen Inszenierungen von Macht und Ohnmacht. In der Wohngruppe können Konflikte, Belastungen und Gefühle entstehen, die „den Alltag unerträglich machen, weil sie sich der rationalen Kontrolle und sogar dem Bewusstsein der Akteure entziehen“ (Müller 2012: 156). Dabei beobachtet auch Dörr, ähnlich wie Bettelheim (1975: 334 ff.), das schwierige Aushalten eigener Affekte:

„So wie es den Kindern oft nur durch einen Sprung ins aggressive Agieren und/oder in die Verleugnung etc. möglich wird, das eigene ‚Personsein‘ zu retten, so ‚rettet‘ sich auch die Professionelle [...] ebenso mit Hilfe von Abwehrhaltungen (Distanz) vor diesen oftmals unerträglichen Affekten (Nähe)“ (Dörr 2012: 182).

Kurz zusammengefasst: Das *Zulassen und Verstehen* innerer Konflikte und biografischer Szenen ist zwar als fachliche Aufgabe formuliert, stellt aber mit Blick auf institutionelle Strukturen sowie auf die affektiven Belastungen der Mitarbeiter\_innen eine relevante Schwierigkeit dar. Es fällt offenbar nicht immer leicht, auf die Eigenarten der pädagogischen Beziehung in der Wohngruppe, die sich häufig an den Strukturen in den Herkunftsfamilien sowie an inneren Konflikten orientieren (Grütner 2003), angemessen zu reagieren:

„Die pädagogische Herausforderung besteht darin, eine solche Beziehungsfälle als solche wahrzunehmen, tunlichst nicht hineinzu tappen und möglichst die Inszenierung der Jugendlichen unter diagnostischen Gesichtspunkten wahrzunehmen und gegebenenfalls aktiv zu nutzen“ (Gehrmann 2015: 70).

Um jene Herausforderungen pädagogisch bearbeiten zu können, bietet das Konzept des szenischen Verstehens in der Tradition der Psychoanalyse ein Modell an, das abschließend dargestellt werden soll.

### Das szenische Verstehen als Handlungsmodell

Das Konzept des szenischen Verstehens wurde vor allem von Alfred Lorenzer in Zusammenarbeit mit Hermann Argelander in den 1970er Jahren ausgearbeitet und ist der Objektbeziehungstheorie innerhalb der Psychoanalyse zuzuordnen (Rubner/Rubner 2016). In den Folgejahren war es vor allem Aloys Leber, später auch Hans Georg Trescher, die das szenische Verstehen um die pädagogische Handlungsebene des fördernden Dialogs ergänzt haben (Stemmer-Lück 2012, Heinemann 2003).

Nun mag eingewendet werden, dass eine therapeutische Methode wohl kaum geeignet sei, *pädagogische Alltagssituationen* aufzugreifen. Abgesehen davon, dass sich der psychoanalytische Ansatz seit langem um intersubjektive Sichtweisen – und damit als Handlungskonzept zwischenmenschlicher Beziehungen – weiterentwickelt hat (Schultz-Venrath 2014, Crain 2012: 54 ff.), wäre der Rekurs auf das szenische Verstehen missverständlich, wenn daraus die Forderung nach einer Therapeutisierung des Heimalltags (wie sie zu Recht kritisch gesehen wird) abgeleitet werden würde. „Vielmehr ist hier eine Wahrnehmungseinstellung skizziert, die sich insbesondere in konflikthaften und belastenden Beziehungsverläufen bewährt“ (Trescher 2012: 193). Das szenische Verstehen ist somit nicht auf heilpädagogische Kontexte beschränkt, „sondern kann ebenso als Schlüssel zum Verstehen sozialpädagogischen Alltags benützt werden“ (Müller 1995: 27). Dies scheint insbesondere für das Wohngruppenleben höchst relevant: Die biografischen Inszenierungen der jungen Menschen finden hier täglich, im Wohnumfeld statt und können schon deshalb nicht an die wöchentliche Therapiestunde delegiert werden – auf sie muss *im Alltag* reagiert werden.

Der Blick auf Klassiker des szenischen Verstehens in der Heimerziehung (u. a. Aichhorn, Redl, Bettelheim) stützt diese Einsicht: Ihr Plädo-

yer gilt gerade nicht der „therapeutischen Sitzung“, sondern explizit dem Versuch, Elemente des analytischen Verstehens für den pädagogischen Alltag nutzbar zu machen. Bezeichnenderweise ist genau in diesen psychoanalytisch inspirierten Texten viel über den Alltag zu erfahren. Der Anspruch des Bandes von Trieschman/Whitaker/Brendtro (1975) kann diesbezüglich als programmatisch gelten: Es geht den Autoren um die „anderen 23 Stunden“ (Originaltitel) im Heimalltag jenseits der einen Therapiestunde. Diese Bedeutung gilt unverändert bis heute:

„Der Psychoanalytische Sozialarbeiter steht seinem Klienten in einer Alltagssituation gegenüber [...]. Es ist darum enorm hilfreich, wenn Mitarbeiter auch die szenischen Darstellungen beachten und wissen, dass sie eine kommunikative Bedeutung besitzen, auch wenn diese [angesichts institutioneller und affektiver Dynamiken, M. B.] nicht unmittelbar zu verstehen sind“ (Günter/Bruns 2010: 129).

Um jene Problematik der reflexiven Verarbeitung von Beziehungsmustern in erzieherischen Situationen erfassen zu können, haben viele Autor\_innen aus dem Umfeld der Psychoanalytischen Pädagogik versucht, das szenische Verstehen für pädagogisches Fallverstehen nutzbar zu machen (Tresscher 2012, Müller 1995, Müller 1991: 57 ff., Bände des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik). Nach dieser Übersicht über Begriff und Bedeutung kann das szenische Verstehen in sechs Aspekten genauer definiert werden.

Das Konzept gründet – *erstens* – auf der Annahme, dass Kinder und Jugendliche ihre biografischen Erinnerungen, Beziehungsmuster und Affekte in anderen sozialen Kontexten *unbewusst* wiederholen und agieren. Die nicht kognitiv gesteuerte Szene drängt damit „zwar ins Bewusstsein, ist aber noch nicht bewusst“ (Stemmer-Lück 2012: 114). Auch im Wohngruppenleben – das haben die Beispiele im vorherigen Abschnitt gezeigt – werden solche Erinnerungen unbewusst inszeniert und in aktuellen Beziehungen, wenn auch in „verschlüsselter Form“ (Stemmer-Lück 2012: 180), lebendig (Günter/Bruns 2010: 127, Lorenzer 1983: 99): Die Wohngruppe wird zur „Probefühne“ (Müller 2012: 157) unbewusster, konflikthafter Erfahrungen aus einem vorherigen Alltag.

Damit zum *zweiten* Aspekt: Die szenischen Darstellungen bilden verdichtete Ausschnitte – oder wie Lorenzer sagt: „Erinnerungsspuren“ – einer komplexen (Erfahrungs-)Welt:

„So, wie uns die Gegenstände unserer alltäglichen Erfahrungen nie isoliert, sondern immer innerhalb des Panoramas einer Lebenswelt begegnen, sind alle einzelnen Erinnerungsspuren Momente komplexer situativer Szenarien“ (Lorenzer 1983: 100, auch Stemmer-Lück 2012: 72).

Solche Erneuerungen aus Teilen der eigenen Lebensgeschichte bauen sich entlang „lebenspraktische(r) Alltagsszenen“ (Lorenzer 2002: 64) in der Wohngruppe auf, wobei auch symbolische Darstellungen jenseits der verbalen, „unaussprechbaren“ Ebene zu beachten sind (ebd.: 73). Aufgrund ihres Charakters als Erinnerungsspuren bildet die Szene – *drittens* – „selten oder nie eine widerspruchsfreie Einheit“ (Laimböck 2015: 36). Es kann zu Erdichtungen, Verzerrungen oder zur Darstellung von ersehnten bzw. befühlten Erlebnissen kommen. Die Kinder und Jugendlichen wiederholen eine Szene der eigenen Lebensgeschichte, versuchen diese aber „zugleich unkenntlich zu machen, da sie in Folge von Ängsten oder Affekten der Unbewusstmachung anheimgefallen ist“ (Stemmer-Lück 2012: 114). Die unbewältigten wie belastenden Erfahrungen werden also in einer verfremdeten Form wieder hergestellt, „damit sie als Originalszenen nicht erkennbar sind“ (ebd.: 113). Dieses Verhalten sei, aus Gründen des Selbstschutzes oder der Verdrängung, vor allem bei misshandelten Kindern zu beobachten (Stemmer-Lück 2012, Heinemann 2003).

Das szenische Verstehen folgt – *viertens* – den Grundauffassungen des interaktionistischen Paradigmas. Die Inszenierung „von Szenen des menschlichen Alltags“ (Lorenzer 2002: 64) bildet einen individuellen Ausdruck, ein „ganz und gar subjektives Erlebnis“ (ebd.). Aufgrund dessen stellt sie eine *eigene Wirklichkeit* (ebd.: 67) mit „enorm[e]r Wirkkraft“ (Stemmer-Lück 2012: 186) dar. Die Szene wird zu einer dritten, intermediären Realität zwischen Vergangenheit und aktueller (Alltags-)Situation (ebd.: 112). Ihre Darstellung überwindet zugleich die Kluft zwischen Wirklichkeitsbereichen, wie jenem zwischen Familie und Wohngruppe; sie bildet darin eine intersubjektive Verstehensmöglichkeit „zwischen den Alltags“ (Kap. 2.2). Die Beteiligten schreiben in der Szene – um dies mit Berger/Luckmann zu formulieren (Kap. 2.5) – ihre eigenen Skripte auf einer gleichwohl im Unbewussten eingerichteten Bühne.

Eine solche „Bühne“ (z. B. Familienalltag, Schule, Wohngruppe) gilt im Konzept des szenischen Verstehens auch als Ort gesellschaftskritischer Reflexion: Weil nämlich die Darstellungen durch „die konkrete Lage eines Menschen an seinem sozialen geschichtlichen Ort“ (Lorenzer 2002: 66)

beeinflusst werden, zeigen sich in ihnen auch jene Verzerrungen, Leiden und Proteste, die den Verhältnissen der Institutionen (Heimerziehung, Schule) oder der Familie gelten (ebd.: 63 ff.). In gleicher Weise lassen sich (verdrängte) Wünsche und Hoffnungen als Hinweise auf auf einen besseren Alltag in Schule, Wohngruppe oder Familie verstehen. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass eine Szene nicht vornehmlich eine *individuelle* Störung spiegelt, sondern auf ein gestörtes Verhältnis zwischen Menschen unter den *strukturellen Bedingungen* der Lebensorte des Jugendlichen hinweist (Crain 2005: 278).

**Führfens:** Die szenische Darstellung, das haben die Hinweise zum interaktionistischen Verständnis bereits angedeutet, bildet kein Ein-Personen-Stück. Im Gegenteil: Die Fachkraft wird als Mitspieler\_in zum Bestandteil der Szene und affektiv in diese eingewoben. Das Kind verstrickt sie in Szenen, es drängt sie geradezu dorthin und löst bei ihr emotionale Reaktionen aus (Heinemann 2003: 73 f.). Eine Szene ist damit wechselseitig motiviert und ihr Sinn ergibt sich erst in einem aufeinander bezogenen Tun der Beteiligten (Laimböck 2015: 31, Trescher 2012: 172). Es handelt sich bei ihr also nicht bloß um eine Wiederholung von Vergangenen, sondern um eine Re-Interpretation mit neuen „Rollenträgern“. Die Szene kann daher als „intrapyschische Rollenbeziehung“ (Sandler 1976 zit. n. Günter/Bruns 2010: 127) bezeichnet werden, in welcher sich die Beteiligten komplementäre Parts zuweisen. Angesichts dieser Definition ist klar, dass die Frage danach, was Klient\_innen „in mir auflösen“, zu kurz greift und im intersubjektiven Szenengeschehen ergänzt werden muss: „Was an mir kann die Reaktion beim Klienten ausgelöst haben?“ (Stemmer-Lück 2012: 118). Dass unverarbeitete Affekte und Erfahrungen der *Erwachsenen* dem Kind gegenüber aktiviert werden, hat bereits Bernfeld (1994) prägnant beschrieben. Demnach stehe der Erzieher stets vor zwei Kindern: dem realen Kind vor ihm und dem verdrängten Kind in ihm. Horst-Eberhard Richter (1992) war es, der diesen Zusammenhang für die Familienpädagogik und -Therapie systematisch ausgearbeitet hat.

Um affektive Verstrickungen in der pädagogischen Beziehung zu erklären, unterscheidet die Psychoanalyse zwischen Projektiver Identifizierung und Übertragung: *Projektive Identifizierung* meint das „Hineinlegen“ eigener emotionaler Anteile in die Affektwelt des anderen, um dadurch einer belastenden Situation psychisch zu entfliehen (Trescher 2012: 176). Bei der Projektion werden also kindliche Selbstanteile der ursprünglichen

Situation bei den Pädagog\_innen mobilisiert. Es erfolgt ein Hineindrängen der Fachkraft in ein Gefühl, welches das Kind gerade erlebt oder erlebt hat – das sich hilflos fühlende Kind wendet Strategien an, um auch das Gegenüber hilflos zu machen. Bei der *Übertragung* hingegen werden Affekte des Kindes auf den/die Pädagog\_in übertragen, welche eigentlich einer *anderen* Person gelten, z. B. dem Vater oder der Mutter. So können die Auseinandersetzungen mit dem strafenden Vater übertragen und darin verborgene, unbewusste Bedürfnisse stellvertretend ausgetragen werden (Trescher 2012: 175). Auch dieser Prozess geschieht unbewusst. Die Wohngruppen-Mitarbeiter\_innen werden also innerpsychisch mit anderen, wichtigen Personen verwechselt und in der Wiederholung bekannter Beziehungsmuster zu einem stellvertretenden Objekt früherer Beziehungserfahrungen. Die Übertragung kann demnach als eine „Verwirrung in Raum und Zeit oder in der Person“ (Rubner/Rubner 2016: 66) interpretiert werden. Der Begriff der *Gegenübertragung* wiederum meint die nicht-neurotische, aber „emotionale Antwort, die spezifische Reaktion des Analytikers [bzw. Pädagog\_in, M. B.] auf die Übertragung“ (Stemmer-Lück 2012: 105, auch Günter/Bruns 2010: 124 f.).

Übertragungen und Projektionen finden sich in allen bedeutsamen menschlichen Beziehungen (Günter/Bruns 2010: 123 f.), nicht nur in pädagogisch-therapeutischen Settings. Zumindest hier bedürfen sie jedoch einer Erkennung und Bearbeitung, um nicht hilflos in die affektive Inszenierung des Kindes verstrickt zu werden. Szenisches Verstehen beruht daher „auf der Selbstreflexion des Pädagogen und dem Verständnis von Szenen als Reproduktion [...] früherer Erfahrungen“ (Heinemann 2003: 74). Die Psychoanalytische Pädagogik verweist in diesem Zusammenhang auf die Introspektions-Fähigkeit als geeignete Möglichkeit, „sich selbst in den verschiedensten Gefühlsregungen wahrnehmen“ (Stemmer-Lück 2012: 185), die eigenen Affekte zu verbalisieren sowie die Gemeinsamkeiten in der Szene mit den Kindern erkennen zu können (Crain 2012: 49).

**Sechstens:** Das Konzept des szenischen Verstehens kennt verschiedene Arbeitsweisen, die sich auch für pädagogisches Handeln in der Wohngruppe nutzen lassen. Diese versuchen, lebensgeschichtliche Motive und Bewältigungsformen des Kindes sowie die affektiven Beziehungen der pädagogischen Situation so zu *verstehen und durcharbeiten*, dass im Rahmen eines entwicklungsfördernden Handelns alternative Beziehungs-

und Selbsterfahrungen entstehen können. Vier dieser Arbeitsweisen werden im Folgenden kurz skizziert.

**Abstinenz:** In der psychoanalytischen Pädagogik wird die Bearbeitung kindlicher Szenen unter dem Gebot der Abstinenz betrachtet. Gemeint ist ein Verzicht der Befriedigung eigener emotionaler Bedürfnisse durch die Kinder und Jugendlichen oder, in Anlehnung an Bauriedl (zit. n. Trescher 2012: 182) formuliert:

„Sich nicht verwenden lassen, den anderen nicht verwenden“: Dies impliziert zuallererst den Verzicht auf die Befriedigung eigener Wünsche durch die Klienten, aber auch die Verweigerung der Befriedigung bestimmter Wünsche der Klienten“.

Das szenische Verstehen lässt zwar „verstehende Nähe“ zu, strebt aber zugleich danach, die enthaltene Emotionalität durch Abstinenz zu kontrollieren, um Nähe nicht für „eigene Zwecke“ zu missbrauchen (Schmauch 2006: 212).

**Hilfs-Ich:** Im Konzept des Hilfs-Ich übernimmt die Fachkraft stellvertretend für den jungen Menschen eine Aufgabe, welche von diesem emotional noch nicht ausgehalten und bewältigt werden kann. Eine solche beispielhafte Übernahme von Handlungen dient der Stützung des noch schwachen Ich (Stemmer-Lück 2012: 187), indem Versorgungs- oder Autonomiewünsche stellvertretend für das Kind ausgeführt werden. Pädagogisch formuliert, werden dem Kind Dinge abgenommen, „die ihm zu schwer werden; mit ihm gemeinsam tun, was es allein zu sehr belastet“ (Flitner 1982: 105).

**Container-Contained-Modell:** Das maßgeblich von Wilfried Bion begründete Konzept besagt, sich als Fachkraft für belastende, unerträgliche und unverstandene Affekte des Kindes zur Verfügung zu stellen, diese emotional aufzunehmen und das Kind damit bei der Abspaltung dieser Gefühle zu entlasten (Günter/Bruns 2010: 123). Das Containing ist also zu verstehen als emotionaler Halt, um die abgewehrten, projizierten Gefühle des Kindes überhaupt zulassen zu können und „ablegen“ zu dürfen (Stemmer-Lück 2012: 118). Anschließend können diese Gefühle nach und nach gespiegelt, „dostert“ zurückgegeben und somit bearbeitet werden. Die Projektive Identifizierung wird im Container-Contained-Modell also bewusst genutzt (Günter/Bruns 2010: 126). Stemmer-Lück (2012: 118) bezeichnet diesen Dreischritt als „aufnehmen, verarbeiten und zurückgeben“.

**Wiedergutmachung:** Im Handlungsansatz der Wiedergutmachung wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, ein „Fehlverhalten“ durch eine Handlung oder eine Entschuldigung wieder gutzumachen. Damit sollen Schuldgefühle bewältigt und Verantwortung für die eigenen aggressiven Impulse übernommen werden. Die Wiedergutmachung setzt allerdings den *Verzicht auf Strafe* voraus, „um die tiefen Ohnmachtsängste der aggressiven Kinder nicht durch Strafen zu wiederholen“ (Heinemann 2003: 82, auch Aichhorn 2005: 140 f.). Die Wiedergutmachung soll dem Kind demnach als *Gelegenheit* angeboten, nicht als Zwang verordnet werden. Zwar muss das Aussprechen einer Strafe – zum richtigen Zeitpunkt, wohlmeinend, reflektiert und kontrolliert – nicht per se ausgeschlossen sein (Crain 2012: 231, Redl 1971), sollte aber doch weitgehend durch Wiedergutmachung ersetzt werden. Zudem muss jede Strafe daran gemessen werden, ob sie gute Beziehungs- und Lernerfahrungen eröffnet: „Strafen als Sühne, als Rache, als Schadenzufügen, als Abschreckung – sie alle haben in der Erziehung keinen Ort“ (Flitner 1982: 86).

Die ausgewählten Arbeitsweisen im Rahmen des szenischen Verstehens können hier nur kurz skizziert werden. Sie deuten aber zumindest Perspektiven an, die in ihrer Verbindung aus – um mit Aloys Leber zu formulieren – Halten und Zumuten (Heinemann 2003: 73 ff.) den Anspruch formulieren, dem Kind auf der Grundlage *neuer affektiver Erfahrungen* und Reaktionen seitens der Fachkräfte eine *bewusste* Bearbeitung ungelöster Konflikte zu ermöglichen: eine Möglichkeit jenseits von Strafe und Reinszenierung alter, belastender Handlungsmuster (Stemmer-Lück 2012: 114).

Behnisch (2018): Die Organisation  
des Tätigkeits - Regensberg: Walthals