

bedarf es des professionellen Mißtrauens gegenüber den eigenen Empfindungen, Wertungen und Einschätzungen, also der Selbstreflexion. In diesem Sinne ist der psychoanalytische Pädagoge grundsätzlich ein sich selbst gegenüber mißtrauischer.

Das Gegenstück dieses *professionellen Selbstzweifels* liegt im Interesse an und in der Neugier gegenüber seinem Klienten, in der spezifischen Zuwendung, die für die psychoanalytische Therapie (settinggebunden) als gleichschwebende Aufmerksamkeit beschrieben worden ist und die auch für den Bereich des Beziehungsgeschehens in der Pädagogik im Sinne einer offenen Wahrnehmungshaltung einzufordern ist. Soviel in aller Kürze zum Anspruch, den anderen nicht zu verwenden und damit zur Abstinenz als unverzichtbarem aber nicht absolut zu setzendem Teil der psychoanalytischen Haltung, der erforderlichen Grundqualifikation für psychoanalytisches Arbeiten in der Pädagogik.

Wie aber ist im pädagogischen Kontext der psychoanalytischen Haltung die Forderung „sich verwenden lassen“ zu verstehen? Ich formuliere hierzu fünf Thesen:

1. „Sich verwenden lassen“ setzt zuallererst emotionale und affektive Präsenz und Zuverlässigkeit voraus. Wer psychisch oder physisch nicht ‚da‘ ist, kann vom anderen nicht verwendet werden.¹¹
2. Abstinenz im skizzierten Sinne ermöglicht Zurückhaltung gegenüber eigener Bedürftigkeit und Ansprüchlichkeit und damit die Bereitschaft, sich für die Austragung und Klärung von Konflikt- und Belastungslagen der Klienten strukturbildend verwenden zu lassen.
3. Sie bildet ebenso einen Schutz gegen Abwehrbündnisse mit den Klienten (z.B. der Abwehr von Konflikten durch regressive Versorgung).
4. Je nach Qualität und Dynamik der Konflikt- und/oder Belastungslagen (erforderlich: szenisches Verstehen) bedarf es unterschiedlicher Einstellungen des Pädagogen; so z.B.
 - die Übernahme von Holding- und Containing-Funktionen (vgl. Bion 1962, Winnicott 1965; auch Khan 1974), zu der auch das Aushalten insbesondere negativer Übertragungsreaktionen und Projektiver Identifizierung gehört (vgl. Finger-Trescher 1987 und 1991a,b, Trescher/Finger-Trescher 1992), die sich beispielsweise in Form von massiven Selbstzweifeln und starken Selbstunwertgefühlen äußern können;

¹¹ So banal, wie diese These auf den ersten Blick erscheinen mag, ist sie zumindest hinsichtlich der institutionalisierten pädagogischen Praxis nicht. Die psychoanalytische Wahrnehmungseinstellung benötigt selbst ein gesichertes Setting, das einen relativ konfliktfreien und geschützten Raum im Rahmen der Institution sichert. Auch professionelle pädagogische Arbeit erfordert eine „haltende (institutionelle) Umwelt“ (vgl. These 3 und die Ausführungen zur Optimalstrukturierung weiter unten).

- die Übernahme struktursetzender und strukturerhaltender Funktionen im Sinne des Standhaltens, der Bereitschaft zum Austragen von Konflikten, zum Setzen und Durchsetzen von Grenzen, kurz der Übernahme der Verantwortung für das Entwicklungsbündnis und für die Garantie des Settings.

5. Sich verwenden lassen bedeutet auch Parteilichkeit für die Klienten in der Forderung nach Optimalstrukturierung der pädagogischen Situation, was oftmals auch Konflikte in und Anstrengung zur Veränderung der eigenen Institution bedeuten mag. (Der oben so genannte professionelle Selbstzweifel ist hier besonders gefragt, damit die Klienten nicht vor den Karren eigener Grandiositäts-, Rivalitäts- oder Dominanzbedürfnisse gespannt werden. Auch die Notwendigkeit einer fundierten Selbsterfahrung sowie der praxisbegleitenden Supervision ist hier ersichtlich.)

Ans: Trescher, H.S. (2011/1993):
a.a.O.

Freuds Diktum, daß die „Kur in der Abstinenz“ durchgeführt werden solle, sollte auch sicherstellen, daß Patienten vor Mißbrauch geschützt werden. Wie – besonders neuere – Arbeiten zeigen, darf der sexuelle und emotionale Mißbrauch sowohl in der nicht psychoanalytischen Psychotherapie als auch in der Psychoanalyse nicht unterschätzt werden (vgl. den Überblick in Arnold/Willutzki 1991).⁸ Diese und andere schwerwiegende Formen des Mißbrauchs bewirken (neuerliche) Traumatisierungen der Klienten und sind selbstverständlich mit der psychoanalytischen Haltung in der Analyse wie in der Pädagogik unvereinbar. Das gilt sowohl aus berufsethischen als auch aus erkenntnistheoretischen Gründen, insbesondere aber deshalb, weil sich damit die parteiliche Haltung für den Klienten in eine parteiliche für den Pädagogen wandelt – unter Außerkräftsetzung der Beachtung der Rechte und der Interessen des Klienten. Die Abstinenz soll aber auch den Analytiker – und in unserem Fall: den Pädagogen – schützen vor Verstrickungen in eigene Konfliktneigungen (Übertragungsreaktionen) und Gegenübertragungsverstrickungen und sicherstellen, daß er nicht in reale, d.h. unbearbeitbare Abhängigkeiten gerät, die seine Arbeit, seine Fähigkeit zur Reflexion und Selbstreflexion zunichte machen würden.

In diesem Sinne ist die Abstinenzregel gleichsam ein Maßstab, an dem der Interaktionsverlauf verstanden bzw. „gemessen“ werden kann. Wird sie nicht eingehalten, entfällt ein wesentliches professionelles Instrument, um die „Szene“ als solche zu verstehen. Dabei ist natürlich zu bedenken, daß Abstinenz als prinzipielle Haltung zu verstehen ist und über (Selbst-) Reflexion und Metakommunikation immer wieder neu erarbeitet werden muß. Sie darf nicht ihrerseits mißbräuchlich gehandhabt werden im Sinne affektiver Kälte, oder in den Dienst unangemessener strenger Überlich-Anforderungen gestellt werden. Denn natürlich

⁸ In Zusammenfassung „zahlreicher US-amerikanischer Untersuchungen“ schreiben z.B. Arnold/Willutzki: „In verschiedenen anonymen Erhebungen gaben etwa sieben bis zwölf Prozent der männlichen und ein bis drei Prozent der weiblichen Therapeutinnen an, sexuelle Kontakte zu Klientinnen oder Klienten gehabt zu haben. Bedenklich ist dabei, daß in einer Untersuchung 80 Prozent der Therapeuten, die sexuelle Beziehungen zu Klientinnen zugaben, nicht nur eine, sondern bereits mehrere Affären mit Klientinnen hinter sich hatten. ... Daß sexuelle Beziehungen für Klientinnen gefährlich sind, dokumentieren nicht nur eindrucksvolle Einzelfälle, sondern auch Untersuchungen, ebenfalls aus dem US-amerikanischen Raum.“ (1991, 29)

müssen Verführungen, Rollenzuschreibungen etc. auch zugelassen werden, nicht nur damit sie wahrgenommen werden können, sondern darüber hinaus, daß sie in der aktuellen Beziehung be- und verarbeitet werden können (vgl. Körner 1992). Allerdings muß die Grenze zum Agieren der eigenen Übertragungsneigungen und der Gegenübertragungsverstrickungen jeweils da gezogen werden, wo die Klienten Schaden nehmen könnten und/oder die Arbeitsfähigkeit des Pädagogen nicht mehr gewährleistet ist.

Wenn wir den Verzicht auf Mißbrauch von Abhängigen allerdings allgemeiner fassen, also all jene ganz alltäglichen Ereignisse einschließen, die aus Überlastungen oder eigenen Empfindlichkeiten und neurotischen Reaktionsbereitschaften resultieren, dann wird deutlich, wie hoch der Anspruch an die Abstinenz als notwendiger Teil der psychoanalytischen Haltung in der Pädagogik ist. Insbesondere mit Blick auf die erforderlichen Aspekte des Containing und Holding, auch und gerade hinsichtlich der Gegenübertragung (bzw. der Übertragungssidentifizierung und der Projektiven Identifizierung) möchte ich, einen Satz von Bauridl modifizierend, ein nie absolut erreichbares, aber dennoch anzustrebendes Ideal so formulieren: „Sich verwenden lassen, den anderen nicht verwenden.“⁹ Dies impliziert zuallererst den Verzicht auf die Befriedigung eigener Wünsche durch die Klienten, aber auch die Verweigerung der Befriedigung bestimmter Wünsche der Klienten.¹⁰ Nun ist dieses Ideal der psychoanalytischen Haltung, zumindest beständig und auf Dauer, nicht erreichbar. Gleichwohl meine ich, daß es als Maximalforderung an die pädagogische Professionalität bestehen bleiben muß. Der Anspruch, den anderen nicht zu verwenden, ist dabei wesentliche Bedingung für das psychoanalytische Verstehen und für die Parteilichkeit des psychoanalytisch arbeitenden Pädagogen, d.h. für sein lebendiges Interesse am Klienten.

Weil aber die so verstandene Abstinenz nicht völlig einzulösen ist,

⁹ Der Bauriedischen Satz unterscheidet sich vom eben genannten durch die Weglassung eines Wortes. Sie schreibt: „Sich *nicht* verwenden lassen, den anderen nicht verwenden.“ (1980, 48; Hervorhebung vom Ref.) Ich kann hier die Position vorgetragenen u.a. im Hinblick auf den Umgang mit Projektiven Identifizierungen. Jedenfalls müßte die Bauriedische Maxime exakter formuliert heißen: „Sich nicht mißbrauchen lassen, den anderen nicht mißbrauchen“ (Gottschalch 1992; vgl. auch Müller 1991b, 72), denn sich mißbrauchen lassen ist etwas völlig anderes als sich verwenden lassen.

¹⁰ Die Versagung ist je nach Praxisfeld, (Entwicklungs-) Alter, Konflikt- und Bedürfnislage der Klienten sicherlich sehr verschieden und muß entsprechend abgewogen werden. Genauer gesagt, die Versagung ist weitgehend auch in die Struktur des Settings und seine Grenzen einzubauen: ein begründbares und deshalb nicht willkürliches, festes Setting mit stabilen und belastbaren Grenzen setzt über die Struktur des Handlungsfeldes Frustration in annehmbaren Dosierungen und kann deshalb auch als Antrieb zur Differenzierung, zur Entwicklung genutzt werden.

4.2 Das Prinzip Optimalstrukturierung / Setting

Damit das Entwicklungsbündnis zur Entfaltung gebracht werden kann, bedarf es also einer den Klienten, ihrem Entwicklungsstand, Alter usw. angemessenen Gestaltung der pädagogischen Situations- und Prozessstruktur, die ich hier mit dem Begriff der „Optimalstrukturierung“ (vgl. Kutter 1976¹³) beschreiben möchte.

In unserem Kontext meint das Prinzip „Optimalstrukturierung“ die bewusste Gestaltung der pädagogischen Situations- und Prozessstruktur mit dem Ziel, eine maximale Entwicklungsförderung zu ermöglichen. Die Notwendigkeit der Optimierung pädagogischer Institutionen ergibt sich zunehmend aus den sich scheinbar rapide verändernden Sozialisationsbedingungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

(---)

2. Pädagoginnen und Pädagogen werden so zunehmend in die Reinszenierung traumatischer Erfahrungen einschließlich gescheiterter Verarbeitungsversuche im Hier und Jetzt der pädagogischen Beziehung verstrickt. Im Hinblick auf die pädagogische Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer zunehmenden Entfaltung heilpädagogischer¹⁵ Kompetenzen und Konzeptionen mit dem Ziel, korrigie-

¹⁴ Einige dieser Konsequenzen wurden bereits in einer früheren Arbeit diskutiert (vgl. Trescher/Finger-Trescher 1992).

¹⁵ Damit ist selbstverständlich keine „Aussonderungs“-Pädagogik gemeint, sondern eine grundsätzliche „Basisqualifikation“ (vgl. Trescher 1978, 1992, Leber/Trescher 1987) im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik, die es ermöglicht, kompetent und professionell in und mit Beziehungen zu arbeiten mit der Absicht, einen

Ans: Trescher, H.S. (1992/2007):

Handlungslehre und Aspekte
der Psychoanalytischen Pädagogik.

Gießen, S. 167-209

(Hg. Trescher / Hude)

rende Erfahrungen und Möglichkeiten der ‚Nachreifung‘ zu schaffen, um pädagogische Institutionen zu befähigen, kompensatorisch und korrigierend primäre Sozialisationsfunktionen übernehmen zu können.

3. Dazu bedarf es der Optimalstrukturierung der Institution, die sich insbesondere in der Verknüpfung eines stabilen und gesicherten Settings mit Haltefunktionen im Binnenraum bewähren muß. Denn erst die garantierte äußere Sicherheit und Verlässlichkeit von Grenzen kann Raum schaffen für strukturbildende Verinnerlichungsprozesse im Rahmen eines fördernden Dialogs. D.h. unter Beachtung der Fähigkeiten und des Entwicklungsstandes der Klienten muß die Institution die materiellen und personellen Ressourcen bereitstellen und sichern, die für eine optimale Strukturierung des Binnenraumes der Institution erforderlich sind, um überhaupt primäre Sozialisationsfunktionen für ihre Klienten übernehmen zu können.

4. Hierzu gehört auch, daß die Institution für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gleichsam eine haltende Umwelt bereitstellt, die es ihnen wiederum ermöglicht, die Reinszenierungen traumatischer Erfahrungen und deren gescheiterte Verarbeitungsversuche ihrer Klienten im Winnicottischen Sinne zu „überleben“, also nicht mit Beziehungsabbruch, Vergeltung oder Rückzug zu reagieren. Wesentliche Elemente der haltenden Funktion der Institution für die Mitarbeiter sind dabei ein angemessener Personalschlüssel, Supervision, Gestaltungsfreiräume und nicht zuletzt das institutionell abgesicherte und getragene Akzeptieren von Grenzen pädagogischer Belastbarkeit und Machbarkeit¹⁶, d.h. der auch institutionell abgesicherte Verzicht auf pädagogische Illusionen.

5. Die Festlegung eines strukturierten, überschaubaren und transparenten Settings im Sinne des Konstanzprinzips muß gewährleistet sein. Die Garantie des Settings, der Rahmenbedingungen und Regeln des Arbeitsfeldes entspricht dabei ebenso der Übernahme einer Holding-Funktion, wie etwa die verstehende und tolerante Haltung

„fördernden Dialog“ (Leber) in Gang zu setzen und lebendig zu erhalten. Datler hat diese Form der ‚Heilpädagogik‘, die im herkömmlichen Sinne keine ist, treffend als „ubiquitäre Heilpädagogik“ bezeichnet (vgl. 1991a).

¹⁶ Gemeint ist damit insbesondere auch die realistische Einschätzung dessen, was innerhalb einer Institution im Rahmen der von der Institution gesetzten Settingsvorgaben mit bestimmten Klienten an pädagogisch sinnvoller Arbeit realisierbar ist. In diesem Sinne ist es eine völlige Überforderung (und gelegentlich einer Traumatisierung vergleichbar), wenn beispielsweise von Kolleginnen und Kollegen in der offenen Jugendarbeit erwartet wird, daß sie im „offenen Betrieb“ schwer aggressiv-destruktive Jugendliche integrieren können. Dies ist in aller Regel aufgrund der Problembelastung dieser Jugendlichen (in diesem Setting) nicht möglich und der zwangsläufig scheiternde Versuch der Integration führt eher zu einer Chronifizierung der Probleme und in der Folge dazu, daß die Institution auch in der Bewältigung jener Aufgaben ‚scheitert‘, die sie angemessen erfüllen könnte.

gegenüber allen, auch aggressiven Äußerungsformen der Klienten, *sofern sie nicht das Setting sprengen*. Daraus ergibt sich als Zielvorgabe ein maximaler Schutz der Klienten vor (neuerlichen) Traumatisierungen.

6. Der unbedingt erforderliche Schutz der Klienten vor (neuerlichen) Traumatisierungen weist dem Setting und den pädagogischen Fachkräften die Funktion eines Reizeschutzes bzw. eines Hilfs-Ich zu. Ein intakter Reizeschutz ist immer gekoppelt an die Überschaubarkeit der pädagogischen Settings und an die Konstanz der pädagogischen Beziehungen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei auch die Minimierung von „szenischen Auslösereizen“ im pädagogischen Alltag (vgl. Trescher 1987). Damit sind insbesondere jene Situationen und Beziehungskonstellationen gemeint, die dazu geeignet sind, an traumatische Erfahrungen zu „erinnern“ und entsprechende Abwehrbewegungen gegen eine Reaktualisierung (z.B. i.S. der Übertragungs- bzw. Projektiven Identifizierung) zu provozieren. So kann z.B. ein Lehrerwechsel oder der Urlaub von Pädagogen wie ein „Startschuß“ zur zwanghaften Reaktivierung von Abwehrfiguren gegen massive Trennungserfahrungen wirken.

Grundsätzlich gilt: sofern es überhaupt einen Schutz vor traumatischen Erfahrungen geben kann, dann kann dieser nur durch die Antizipation des Traumas, bzw. der bevorstehenden Belastung gewährleistet werden. Die Antizipation und Minimierung von szenischen Auslösereizen im pädagogischen Alltag muß also von den Pädagoginnen und Pädagogen möglichst umfassend gewährleistet werden, um die Wiederbelebung traumatischer Erfahrungen und deren gescheiterten Verarbeitungsversuche im Sinne des Wiederholungszwangs verhindern zu können. Sind belastende Situationen des Alltags nicht zu umgehen (z.B. Urlaub, Arbeitsplatzwechsel), ist es unabdingbar, die Klienten auf die bevorstehende schwierige Situation angemessen vorzubereiten und die möglicherweise entstehenden Probleme gemeinsam mit ihnen zu antizipieren.

7. Das Bestehen auf äußerer Struktur i.S. eines überschaubaren und gesicherten Settings führt häufig zum – mit Blick auf die innere Strukturbildung notwendigen – „Kampf“ um das Setting. Dieser „Kampf um das Setting“ dient dabei vorwiegend dem „Einmassieren des Realitätsprinzips“ (Redl), dem „Handeln aus Vorsorge“ (Gamm 1987, 102) oder allgemein formuliert: der notwendigen Auseinandersetzung mit dem Ziel der Ich-Stärkung und Überich-Bildung.

8. Die Eröffnung und Sicherung pädagogischer Handlungs- und Gestaltungsspielräume muß nach Maßgabe der Erfordernisse des Entwicklungsbündnisses und des fördernden Dialogs erfolgen.

Werden die genannten Anforderungen von der pädagogischen Institution (nicht nur vom Ichideal der dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen) im wesentlichen erfüllt und langfristig garantiert, dann können wir von einer *Optimalstrukturierung* sprechen. Diese Optimalstrukturierung ist

m.E. nicht nur in der Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen unabdingbar. Vielmehr müssen pädagogische Institutionen zunehmend fähig sein, im Sinne des Holdings und Containings die äußere Struktur *bedingungslos* zu garantieren, um zur angemessenen inneren Struktur- bildung beitragen zu können. So können unter Maßgabe des Konstanz- prinzipis die Struktur der Institution und des Settings verinnerlicht und als innere Repräsentanz affektiv besetzt werden. Im Ich wird dann eine (innere) Struktur errichtet, ein Ensemble von bestimmten Interaktions- formen (d.h. Selbst- und Objektrepräsentanzen), das aus den Erfahrungen der pädagogischen Interaktion im Rahmen des strukturierten und strukturierenden Settings hervorgeht.

Abschließend sollen nun die genannten Überlegungen bezüglich des Konzepts der Optimalstrukturierung nochmals an einem – wenn man so will – Negativbeispiel illustriert werden. Das Beispiel ist dem Bericht eines Studenten entnommen, der sein studienbegleitendes Praktikum in einer heilpädagogischen Tagesstätte absolvierte. Es folgt der Bericht:

„Zur Gruppe gehören 7 Kinder im Alter von 12 – 14 Jahren, eine Erzieherin als Gruppenleiterin und eine Praktikantin zur Betreuung des Mittagessens und des Nachmittags. Vormittags war eine heilpädagogische Lehrkraft und eine Kinderpflegerin in der Gruppe. Die Betreuerinnen und Betreuer haben gerade gewechselt und die Gruppe macht sich auf den Weg vom Klassenzimmer zum Speisesaal. Dort angekommen wollen sie an einem Tisch Platz nehmen, um zu Mittag zu essen. Aber alle Plätze sind besetzt, entweder von Kindern, die noch beim Essen sind oder von anderen, die jetzt gerade mit dem Essen beginnen. Die Gruppe findet also keinen Platz und entschließt sich, so lange auf dem Flur vor dem Speisesaal zu warten, bis etwas frei wird, aber das sind für die Kinder etwa neunzehn Minuten. Das Problem steht und unter der Hunger werden immer größer. Langeweile mischt sich mit Frustration und die Betreuerinnen und Betreuer können nicht mehr verhindern, daß es zu (schweren) Aggressionen zwischen den Kindern und auch gegen die Pädagogen kommt. Die Situation ist nur schwer wieder in den Griff zu bekommen, was sich beim anschließenden Mittagessen und im Laufe des Nachmittags auch bemerkbar macht. Ich glaube, die Aggression der Kinder war berechtigt, denn sie konnten nichts dafür, daß kein Platz im Speisesaal frei war. Die Betreuerinnen und Betreuer hatten genauso wenig Einfluß auf diese Gestaltung und mußten mit der gegebenen Situation zurechtkommen.“ (Brückner 1991, S. 1)

Es bedarf keiner großen und scharfsinnigen Anstrengung, um zu sehen, daß hier die Rahmenbedingungen der Arbeit sehr unzureichend sind. Auch ist erkennbar, wie durch die mangelhafte Organisation konfliktträchtiges, „auffälliges“ Verhalten, hier „schwere Aggressionen“, provoziert werden, indem die Institution – sicherlich ganz und gar unbewußt und entgegen ihrem heilpädagogischen Anspruch und Auftrag – entsprechende szenische Auslösereize setzt. Die Kinder bzw. Jugendlichen erleben in der Situation, in der „Szene“, daß für sie kein Platz ist, daß sie unwillkommen und „zuviel“, ja vielleicht unerwünscht sind. Wer über Erfahrungen in diesem Praxisfeld