

Katharina Gröning

Supervision als Fallverstehen in der Jugendhilfe

Zusammenfassung

Supervision und soziale Arbeit haben eine gemeinsame Geschichte, die vor allem im Feld der Jugendhilfe im Rahmen des Formates der Fallbesprechung institutionalisiert ist. Paradigmen der Jugendarbeit und Jugendhilfe, vor allem das lebensweltliche Verstehen, das von Hans Thiersch zum ersten Mal als Programm im achten Jugendbericht 1990 formuliert wurde, finden sich ebenfalls in der supervisorischen Hermeneutik. Eine zweite Überschneidung der Wissenssysteme von Supervision und Sozialer Arbeit betrifft die Fallverläufe, das heißt die Reflexion der professionellen Bearbeitung von Fällen sowie die Rekonstruktion von Fallverläufen, die Akteure institutionsübergreifend und zeitlich langfristig beschäftigen. Übergänge und Systemlogiken sind neben professionellen Rangordnungen und Handlungsmaßstäben eine weitere Dimension.

Einleitung

Das lebensweltliche Verstehen im Sinne von Hans Thiersch (1992) gilt seitdem als zentraler Kern des pädagogischen Beziehungsraumes in der Jugendarbeit und Jugendhilfe. Thierschs Konzept der Lebenswelt orientierten Jugendhilfe steht in enger Verbindung zum Konzept der Alltagsorientierung, insbesondere der stationären Kinder- und Jugendhilfe, sowie der Psychiatrie. Pädago*innen sollten mit Hilfe der Lebensweltorientierung befähigt werden, einen sinnhaften pädagogischen Beziehungsraum zu kreieren und sich mit den milieuspezifischen und biografischen Dimensionen von Kindern und Jugendlichen in einem hermeneutischen Sinn zu befassen. Sie sollten die habituellen und individuellen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen nicht von vornherein mit Etiketten und Diagnosen belegen, sondern Sinnstrukturen erkennen, die auf Erfahrungen des Kindes beruhen. Das Konzept der lebensweltorientierten sozialen Arbeit ist heute noch an vielen Stellen offen und von Hans Thiersch, orientiert am damaligen Erkenntnisstand, im Sinne der Risikogesellschaft (Beck 1986) verstanden worden. Es war schon vor mehr

als 30 Jahren absehbar, dass der gesellschaftliche Modernisierungsprozess komplexe Familienstrukturen und damit einhergehend neue Verletzbarkeiten, Entwicklungsaufgaben und Entwicklungskrisen für Kinder und Jugendliche hervorbringen würde. Weniger absehbar war die extreme Zunahme sozialer Ungleichheit und die hohe Bedeutung internationaler Migrationsbewegungen, welche die Jugendhilfe verändert haben. Thierschs Appell an die soziale Arbeit ist jene einer radikalen Hermeneutik, die sowohl phänomenologisch und subjektiv als auch strukturalistisch von ihm verstanden wird. Aus dem „geschauten Phänomen“, also dem, was die Sozialarbeiter*innen betrachten können, sollen sowohl biografisch subjektive als auch strukturelle Handlungslogiken und Sinnstrukturen herausgearbeitet werden. Dazu ist selbstverständlich eine reflexive Bewegung erforderlich, die sinnvollerweise in den sozialpädagogischen Teams geleistet wird.

Betrachtet man Supervision im Feld der Jugendarbeit und Jugendhilfe in diesem größeren Zeitraum (seit den 1990er Jahren), so lassen sich neben den Dimensionen der veränderten Familienstrukturen wie mehr Alleinerziehende oder mehr Scheidungen, strukturelle Veränderungen der Kindheit und Jugend erkennen, die das Wissenssystem Supervision, vor allem die supervisorische Fallkompetenz herausfordern und ein verändertes Fallverstehen nötig machen. Dimensionen sozialer Ungleichheit, Kultur- und Geschlechterdimensionen in der Fallentwicklung, soziale Beschleunigung, aber auch das Durchschlagen der Prinzipien der Konsumgesellschaft in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind zu beachten. Die gesellschaftliche Entwicklung befördert Größenphantasien in der Kindheit und Jugend, da insbesondere die Dynamik der Adoleszenz für den Konsum nutzbar gemacht werden soll. Unternehmerische Anrufungen, Castings und Appelle zur Leistung und Teilhabe („Du bist Deutschland“) richten sich sehr direkt an Kinder- und Jugendliche, wecken Hoffnungen, befördern Narzissmus und frühe Ablösung, sowie deutliche Verletzbarkeiten. Scheitern und Krisen erscheinen nicht mehr als unausweichliche Erfahrungen im Lebenslauf, sondern als Versagen und werden mit Scham beantwortet.

Es gilt grundsätzlich, dass der pädagogische Beziehungsraum von den Strukturen der kindlichen Lebenswelt infiziert wird, Kinder und Jugendliche ihre hier entstehenden seelischen Konflikte in den pädagogischen Raum hereintragen und dort ausleben. Das gilt als das Beziehungsangebot des Kindes (Vetter 2003, S. 141ff). Grundsätzlich antworten Pädagog*innen auf diese Infizierung des Beziehungsraums mit dem „haltenden Rahmen“, so wie die psychoanalytische Objektbeziehungstheorie es nahelegt. Allerdings hat

sich die soziale Arbeit selbst deutlich beschleunigt und ist instrumenteller geworden. „Lösungen“ und Maßnahmen sind heute viel stärker als Beziehungen zum pädagogischen Handlungsmaßstab geworden. Diese Entwicklung, weg von der sozialpädagogischen Beziehung hin zum Management und zur Entscheidung kann als Ausdruck der Verbetrieblichung sozialer Arbeit angesehen werden, die konzeptionell in den 1990er Jahren als Diskurs zur Dienstleistung begonnen hat (Degen 1994; Olk 1994).

Seit mehr als zehn Jahren hat sich zudem das Konzept einer konfrontativen und punitiven Pädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe platzieren können, welches in der Politik vor ca. 15 Jahren sofort Anerkennung gefunden hat und im pädagogischen Feld beachtliche Resonanz erfuhr. Pädagogische Professionen und Wissenssysteme sind unter Druck geraten, weil sie anscheinend nicht in der Lage sind, die gegenwärtigen Entwicklungskrisen von Kindern und Jugendlichen schnell genug und ökonomisch effizient zu beseitigen. Ökonomische Ziele, wie das zügige Auffinden geeigneter Maßnahmen für Kinder und Jugendliche, prägen heute die pädagogische Arbeit und haben die Perspektive verändert. Das bedeutet, hier findet eine technisch stark verkürzte Anwendung der von Burghard Müller (1997) in ganz anderer Absicht formulierten Fallbetrachtung im Sinne der Klassifikationen des „Fall von, Fall für, Fall mit“ statt. Kinder und Jugendliche müssen sich dem Konzept und Angebot der jeweiligen Einrichtungen anpassen. Organisationsmaßnahmen in der Jugendhilfe, die zu hoher Komplexität und einer technischen Neubestimmung ihrer Aufgaben geführt haben, erschweren die Rekonstruktion von Fällen, so dass problematische Fallverläufe immer vom Kind auszugehen scheinen und nicht als Resonanz und Zusammenwirken von Person und System verstanden werden. Dies alles fördert Karrieren und Verläufe und mündet in die Rede von den sogenannten „Systemspengern“. Dort wo Supervision noch nicht durch kollegiale Beratung als kostengünstigste Form der Qualitätssicherung ersetzt wurde, spielt entsprechend heute, bedingt durch die aufgezählten Entwicklungen, das Fallverstehen und die (Weiter-)Entwicklung eines feldspezifischen Wissenssystems von Pädagogik und Supervision eine zentrale Rolle für die Zukunft der Profession. In diesem Sinne soll der vorliegende Beitrag als Entwurf dafür verstanden werden.

Das supervisorische Fallverstehen im Kontext Jugendhilfe

Supervisorisches Fallverstehen im Kontext Jugendhilfe wurzelt in der psychoanalytischen Pädagogik und hier noch einmal besonders im Fallverständnis von August Aichhorn. Sein Klassiker „verwahrloste Jugend“ von 1925 interpretierte Erziehungsschwierigkeiten, Entwicklungsstörungen und Probleme von Kindern und Jugendlichen im Sinne der psychoanalytischen Theorie und stellte sich damit gegen den dominierenden eugenischen Zeitgeist. Die Zeit, in der Aichhorn lebte und arbeitete wird heute als Epoche starker gouvernementaler Verwissenschaftlichung im Sinne der Biomacht (Foucault 1982, 1978; vgl. auch Kammler et. al 2008) und damit einhergehend als Epoche des Protonormalismus (Link 2013, 2014) beschrieben. Der gesellschaftliche Modernisierungsprozess zeichnete sich u.a. dadurch aus, dass seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts die Normalbevölkerung im Hinblick auf ihre biologischen Merkmale vermessen wurde, eine Praxis, die sich vor allem in Eheberatungsstellen (vgl. von Soden 1988) oder auch in den Jugendsichtungsstellen institutionalisieren konnte (Gröning 2014). Aichhorn (1972) hat sich deutlich dagegen gewehrt, dass die Kriminologie als wissenschaftliche Disziplin sich für Kinder und Jugendliche zuständig gemacht und ihr Erkenntnisinteresse und ihre Ziele quasi in das pädagogische Feld eingeschrieben hat. So erfolgreich Aichhorn mit seinem Ansatz in Österreich war, so gering war sein Einfluss in Deutschland. Die Erziehungsberaterin Sophie Freudenberger schrieb schon 1928, dass es hierzulande keine psychoanalytischen Erziehungsberatungsstellen gegeben habe. Erziehungsschwierigkeiten, so sie überhaupt von psychologischen oder pädagogischen und nicht von biologischen Ursachen ausgingen, nahmen Verwöhnung ein zentrales Problem der Erziehung an und dass diese zur Aufsässigkeit und Trotz, später zu weiteren Erziehungsschwierigkeiten wie lügen, stehlen, Schule schwänzen, führe (vgl. Seif, Lüps 1952). Aichhorn plädierte dagegen für ein Fallverständnis, das die Erziehungsschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen wie Symptome verstehen sollte. Im Mittelpunkt stand bei ihm der Begriff der neurotischen Verwahrlosung. Ein sehr bekannter Fall, der Fall Toni, erzählt, wie aus einem manifesten Verhaltensproblem eines Kindes, das lügt, stiehlt und schwänzt, durch die Exploration ein schwerer, für das Kind unlösbarer seelischer Konflikt sichtbar wird. Toni hatte einem Schulfreund einen Füller entwendet. Ein anderes, schon gemerktes Kind in der Klasse geriet in Verdacht und wurde vom Lehrer schwer bestraft. Die schwere Strafe des Klassenkameraden steigerte Tonis Angst, und er warf den Füller ins Schulklo, konnte

seitdem aber keine Ruhe mehr finden. Aichhorn arbeitete heraus, wie der Gewissenskonflikt Toni dazu trieb, Bestrafungen herbeizuführen. Sein inneres Bild als „böses Kind“, sein Schuldgefühl steuerte unbewusst von nun an sein Verhalten. Seine Selbstverurteilung und die Struktur seines Gewissens ließen quasi keine andere Möglichkeit. Leon Wurmser (1993) hat sich mit dieser Art der seelischen Konflikte, vor der Aichhorn den kleinen Toni durch das Verstehen und die Hilfe, die er ihm als Pädagoge zu Teil werden ließ, dann doch bewahren konnte, befasst und sehr ausführlich und mit viel klinischem Material Selbsthass, Selbstverurteilung und Selbstverachtung und ihre Abwehrformen beschrieben. Dissoziales Verhalten und eine antisoziale Tendenz in der Kindheit und Jugend wäre demnach eine solche Abwehrform.

Die Aktualität des Fallverständnisses von Aichhorn in der Jugendhilfe ist 2003 von Christiane Vetter in ihrer Dissertation zum „kleinen Gauner“ (vgl. Vetter 2003) noch einmal bekräftigt worden. Vetter verbindet die Psychoanalyse Aichhorns mit dem Ansatz der lebensweltlichen sozialen Arbeit im Sinne von Thiersch (1992). Ihre als Einzelfallstudie verfasste Dissertationsschrift wurde wenig beachtet, bietet aber nicht nur für das Fallverstehen und das pädagogische Handeln einen wichtigen Rahmen und ist schon deshalb für die Supervision im Feld der Jugendhilfe unverzichtbar. Vetter gibt auch wichtige Einblicke in die Team- und Professionsdynamik, also in das, was der Fall unter den Pädagog*innen auslöst.

Auch die Psychoanalytiker von Freyberg und Wolff haben 2005 in einer rekonstruktiven Studie zum Schulabsentismus ein ähnliches Ergebnis wie bei Vetter (2003) publiziert. Beide Autoren zeigen zum einen die Bedeutung des Traumas für die Fallentwicklung als den affektiven Kern auf, können jedoch auch rekonstruieren, dass traumatische Dimensionen im Fall von den Professionellen nicht nur nicht verstanden werden, sondern dass sie in Beurteilungssysteme münden, die man als manifest protonormalistisch bezeichnen muss, als einfach, aber gültige institutionelle Klassifikation zwischen normal und nicht normal. Läuft so eine Klassifikation erst einmal, ist das Einmünden in eine entsprechende Laufbahn (Schütze 1981) kaum noch abwendbar.

Beide Studien, Vetter (2003) wie Freyberg & Wolff (2005), verweisen auf Strukturen der Jugendhilfe, die typisch sind für unsere Zeit und die ein Fallverstehen für Kinder in schweren seelischen Konfliktsituationen ähnlich erschweren wie damals bei August

Aichhorn. Letzterer sah sich den Eugenikern und Psychopathieforschern gegenüber, die den politischen Eliten erfolgreich glaubhaft machen konnten, dass die Isolation dieser „anderen“ Kinder und deren Überführung in Bewahrung und Fürsorge der einzige richtige Umgang mit ihnen war. Es sollte verhindert werden, dass diese Kinder wiederum Kinder bekommen. Dies war die anerkannte Antwort auf die sozialen Probleme der Zeit, mit ihren Kriegsfolgen, ihren extremen Ungleichheiten, ihrem Pauperismus und ihrer unmittelbaren Not (vgl. Gröning 2014b). Der wissenschaftlich gestützte Modernisierungsprozess dieser Epoche brachte, wie Ulrich Beck es auch für die Risikogesellschaft (1986) formuliert hat, jedoch nicht mehr Aufklärung, mehr Freiheit oder mehr Demokratie hervor. Die Institutionen und die darin tätigen Professionellen arbeiteten und dachten im Sinne der Eugenik und Menschenökonomie. Prinzipien der Selektion und des Nutzens dominierten das Professionshandeln. Aus Erbhygiene wurde so Rassenhygiene und aus Bewahrung Euthanasie. Diese Entwicklung ist, folgt man z. B. Castell (2003) zur Gründung der Fachgesellschaft Kinder- und Jugendpsychiatrie oder Baumann (1989), Blandow (1989) zur Geschichte der Erziehungsberatung, maßgeblich einer Radikalisierung innerhalb der Professionen zuzurechnen, die sich in Empfehlungen und Beschlüssen in ihren jeweiligen Fachgesellschaften darin überboten haben, immer radikalere Konzepte zum Umgang mit den „Minderwertigen“ vorzutragen.

Sind wir dafür denn die richtige Einrichtung? Kinder in der Jugendhilfe und die Soziodynamik von Profession und Team

Christiane Vetter (2003) hat als Sozialpädagogin mehrere Jahre in einer lebensweltorientierten Tagesgruppe in Tübingen gearbeitet und Ben von seinem neunten bis zu seinem 13. Lebensjahr pädagogisch begleitet. Veters Grundeinstellung ist, dass psychische Strukturen, innere Konflikte und daraus resultierende Verhaltensprobleme von Kindern im pädagogischen Raum nicht verstanden werden. Stattdessen herrscht immer noch das Gesetz der Selektion vor. Vetter plädiert im Sinne Aichhorns und Bernfelds dafür, die Aktionen des Kindes als Sprache und als Teil des Beziehungsraumes zu verstehen. Der pädagogische Raum soll eine Korrektur durch haltende Strukturen sicherstellen. Es dürfe kein Ausschluss des Kindes erfolgen, da dies wie eine Retraumatisierung wirke. Vielmehr

müssten die Ich-Funktionen des Kindes gestärkt werden, so dass korrigierende Erfahrungen gemacht werden könnten. Im Sinne von Redl & Wineman (Kinder, die hassen) und Winnicotts (vgl. Vetter 2003, S. 137f. und 141f.) wird das Anpassungsproblem des Kindes tiefenhermeneutisch interpretiert und ihm ein verborgener Sinn zugesprochen.

Die Bedingungen des pädagogischen Beziehungsraums sind für diese Ziele recht ungünstig, denn bis auf Christiane Vetter verfügt das Team der Tagesgruppe nicht über das nötige objektbeziehungs- und bindungstheoretische Wissen (vgl. hierzu zur Einführung in diese Wissenssysteme Stemmer-Lück 2004), was zum pädagogischen Umgang mit Ben erforderlich wäre. Christiane Vetter steht recht allein da und muss ihre Kolleg*innen immer wieder überzeugen, Ben nicht rauszuschmeißen. Auch die Eltern arbeiten nicht mit der Tagesgruppe zusammen oder werden begleitet. Die Schule arbeitet ebenfalls nicht mit, sondern sieht die pädagogischen Probleme eher als Tagesgruppenproblem an und fordert schnelle Erfolge. Es entsteht deshalb kein Milieu eines pädagogischen Entwicklungsraums für Ben, sondern eine aufgeladene Atmosphäre zwischen den beteiligten Institutionen und den Eltern. Während die Eltern die Probleme vor allem in der mangelnden Strenge der Lehrer*innen und des deutschen pädagogischen Systems sehen, empfiehlt die Schule eine Umschulung in eine Sonderschule für Erziehungshilfe und ein psychiatrisches Gutachten. Dieser Weg in die Nicht-Normalität ist für die Eltern undenkbar. Die Tagesgruppe ist deshalb als Kompromiss und Verschiebung des Problems angelegt. Ben soll einen strukturierten Rahmen bekommen und Unterstützung bei den Hausaufgaben vor allem seine schulischen Leistungen verbessern.

Ben selbst zeichnet sich vor allem durch Unruhe, Suchen nach Aufmerksamkeit und den bekannten Katalog der Kinderneurosen aus. Er lügt, beleidigt und wertet andere ab, stiehlt, schürt Streit, manipuliert und zeigt keine Reue, wenn er erwischt wird. Großmachtfantasien und Wutausbrüche komplettieren das Bild.

„Obwohl Ben nach und nach manche Diebstähle, z.B. von Süßigkeiten, Geld und Gameboyspielen nachgewiesen werden konnten, stritt er sie ab. Sein leugnendes Verhalten löste Wut und Hilflosigkeit aus. (...) ‚Das stimmt nicht, was Ihr da sagt! Ich habe damit nichts zu tun - außerdem rede ich nicht mit euch darüber. Lass mich in Ruhe und fick dich selbst!‘ Wenn wir ihm daraufhin versuchten klar zu machen, dass er so nicht mit uns sprechen dürfe, reagierte Ben immer nach dem gleichen Schema: Aggressives Brüllen (...) und dann kamen vulgäre Beleidigungen...“ (Vetter 2003, S. 65).

Der schwierige Anfang von Ben beruhigt sich, als die Pädagogin konsequent Bens Verhaltensweise auf seine Gefühle zurückführte.

„Ben verstand nicht, was ihn so aufwühlte. Er wurde ruhiger und gelassener nach der Verbalisierung zunehmende (Selbst-)Erkenntnis, Verständnis für Grenzen des Egos“... Ben erfährt, dass er „aushaltbar“ ist: „Indem ich Bens Gefühle benannte, blieb er seinen Impulsen nicht hilflos ausgeliefert und konnte mit der Zeit immer besser zu einem äußeren Ergebnis einen inneren Zusammenhang herstellen.“ (Vetter 2003, S. 167).

Schritt um Schritt legt Ben seine antisoziale Tendenz ab, allerdings nicht durch die therapeutischen, spiegelnden und empathischen Dimensionen des Beziehungsraums, welche ihm ein Erleben eines Zusammenhangs zwischen innerer und äußerer Realität ermöglichen. Auch die Tatsache, dass die Pädagogin vor seiner Destruktivität keinerlei Ängste hat und für Ben zum Hilfs-Ich wird, zeichnet die Beziehung aus.

„Ich werde die Aufgaben trotzdem nicht machen, die blöde Hure kann mich mal!“ Jetzt separierte ich Ben aus dem Zimmer, um mich für eine heftige Auseinandersetzung mit ihm zu rüsten. Nachdem ich erfahren hatte, was er tun musste, teilte ich ihm mit: ‚Ben, das kannst du mir glauben, heute verlässt du die Gruppe erst, wenn alle Aufgaben von dir erledigt worden sind. Dafür werde ich eigenhändig sorgen.‘ Mittlerweile waren die anderen Jungen fertig, und ich zog Ben gewaltsam in das Zimmer zurück, weil er sich weigerte die Küche zu verlassen. ‚Lass mich in Ruhe, ich zeig dich an, wenn du mich noch einmal anfasst!‘ (...) Ben nahm wütend einen Stuhl und schmiss ihn nach mir. (...) Ich fasste Ben fest an und drückte ihn auf seinen Platz: ‚So, Ben, jetzt reicht es, jetzt fängst du an, dich um deine Sachen zu kümmern!‘ Ben packte tatsächlich aus, schmiss aber das Heft auf den Tisch und zerbrach vor meinen Augen den Bleistift“ (Vetter 2003, S. 69).

Ben und das Team der Tagesgruppe

Obwohl Christiane Vetter deutlich zeigt, dass sie begründen kann, was Ben warum tut, gerät sie zunehmend zuerst in eine zunehmend isolierte Anwaltsrolle, später in schwere Konflikte mit ihrem Team, dann auch mit den Lehrer*innen von Ben. Zunächst qualifizieren die pädagogischen Fachkräfte Ben systemisch als Symptomträger der Familie (Vetter 2003, S. 63). Dann entzündete sich an der Frage, wer die Bezugsbetreuung für Ben übernehmen sollte ein Teamkonflikt, da ein weibliches Teammitglied sich nicht vorstellen konnte, Ben zusammen mit einem anderen männlichen Mitglied zu betreuen. Auf diese Weise wird Frau Vetter die Bezugsbetreuerin. Als Ben etwa acht Wochen in der Tagesbetreuung ist, gibt es im Rahmen einer Teamsupervision bereits Bedenken, ob die Tagesgruppe für Ben der richtige Ort sei (S. 65).

„Meine Kollegen prägten während einer Supervisionssitzung für Ben den Namen ‚der kleine Gauner‘. ...Kollege Ingo forderte von Ben immer wieder, sein Verhalten zu kontrollieren, andernfalls müsse er die Gruppe verlassen... Es zeichnete sich ab, dass unsere unterschiedlichen Sichtweisen auf Ben sich polarisierten, statt dass wir sie reflektierten und damit in die Arbeit mit Ben integrierten. Immer wieder wurde ich von einzelnen Kollegen aufgefordert, einer Fremdunterbringung Bens zuzustimmen und die Eltern dazu zu bewegen, diesen Schritt zu vollziehen“ (Vetter 2003, S. 67).

Frau Vetter schreibt im Kapitel zum „Handeln und Verstehen in der Tagesgruppe“, dass um Ben im Team regelmäßig gestritten wurde. Während die Autorin dies als Spiegelungsphänomen deutete, spaltete sich das Team:

„Meine Kollegen versuchten stärker als ich Ben auf der Verhaltensebene zu begegnen. Sie wollten ihm zeigen, dass auf unverschämtes Verhalten eine entsprechende zurechtweisende Reaktion erfolgt, notfalls auch der Ausschluss aus der Gruppe (Vetter 2003, S. 105).

Frau Vetter setzt trotzdem nicht nur durch, dass Ben in der Tagesgruppe bleibt, sie erreicht auch, dass ASD und die Supervisorin das Konzept des haltenden Rahmens in der Tagesgruppe stützen und die Ansicht teilen, dass Ben und seine Eltern trotz aller Probleme „einander brauchten“. Eine räumliche Trennung würde, so die Autorin, zur Verschärfung der Probleme führen. „Im Team führte diese von mir vertretene Haltung dazu, mit Ben zunehmend isoliert zu werden“ (Vetter 2003, S. 107).

Während Christiane Vetter in ihrer gesamten, sehr lesenswerten Dissertation den Beziehungsraum und Bens Entwicklung in diesem Beziehungsraum professionell fokussiert, fällt ihre Beschreibung der Teamreaktionen, die im Übrigen sehr verhaltend und zumeist eingestreut sind, ganz anders aus. Es beginnt mit der sofortigen systemischen Diagnose als Symptomträger, als Ben in die Tagesgruppe eintritt, geht weiter über einen Anfangskonflikt, wer denn nun die Bezugserzieherin für Ben sein soll, über die schnellen Ideen zur Exklusion, bereits nach acht Wochen, die gar nicht aufhören und sich wie ein roter Faden durch die Teamdynamik ziehen. Komplettiert wird die latente Ablehnung von Ben durch „Begegnung auf der Verhaltensebene“, also einem Beziehungsraum von Norm und Sanktion, gekoppelt mit ständiger Drohung des Ausschlusses und schließlich damit, Frau Vetter, die noch einen haltenden und strukturierenden Beziehungsraum für ein Kind zur Verfügung stellt, im Team zu isolieren. Soweit das Thema sozialpädagogisches Können. Wäre dieses Team ein Einzelfall, wäre dies nicht weiter der Rede wert. Frau Vetter hätte eben Pech gehabt. Mit ihrer Anwaltlichkeit für Ben ist sie im Team allein, und es ist unbekannt, ob die Supervisorin sie halten kann. Die Mehrheit des Teams verfolgt sichtbar

einen systemisch-behavioristischen Ansatz und hat zu Ben nicht vielmehr beizutragen als schon nach kurzer Zeit seinen Ausschluss aus der Tagesgruppe und später regelmäßig seine Überweisung in die stationäre Jugendhilfe zu fordern, trotz sichtbarer Erfolge. Für Ben ist Frau Vetter insofern ein Glücksfall.

Das Teamphänomen, um welches es hier geht, ist schon früh von Hans Thiersch als Therapeutisierung sozialer Arbeit bezeichnet worden und wurde von ihm und Anne Frommann vor allem als Problem Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe angesehen (vgl. Gröning 2016). Familien- und verhaltenstherapeutische Grundeinstellungen, die eher ein Beobachtungsstandpunkt als einen Beziehungsraum für ihre Arbeit zu Grunde legen, verbunden mit einer technischen Steuerung von Fällen im Sinne eines falschverstandenen „Fall-von / Fall-für / Fall-mit -Wissens“ kommen schnell zu dem Ergebnis, dass „Lösungen“ am besten außerhalb von Systemen zu suchen sind. Wir haben es möglicherweise mit professionellen Entwicklungen im Rahmen der sozialen Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe zu tun, die das Phänomen der Systemsprenger erst hervorgebracht haben. Von Bedeutung ist hier die systemisch-behavioristische Illusion der Machbarkeit im Umgang mit Kindern und die völlige Unterschätzung der Wirksamkeit von Habitus und Feld. Erwähnt sei Hellmann (2017), der darauf aufmerksam gemacht hat, dass im Feld der Psychologie/Therapie sich das ökonomische Menschenbild von Gary Becker platzieren konnte, Verhaltensprobleme von Kindern nicht mehr als Ausdruck ihrer Ängste und Verletzbarkeiten anzusehen, sondern als Kalkül und Spiel (Hellmann 2017). Die professionelle Antwort besteht deshalb zunehmend nicht mehr im Bereitstellen eines Beziehungs- und Aushandlungsraums, sondern in der Exklusion, die als Maßnahme oder Lösung propagiert werden. Reihen sich Maßnahmen aneinander, entstehen Karrieren. Bevor diese Perspektive, die schon 1981 von Schütze entwickelt wurde, vorgestellt werden soll, ist es hilfreich die rekonstruktive Studie von Freyberg und Wolff (2005) zur Kenntnis zu nehmen, da hier der institutionelle Umgang mit Kindern, wie Ben, das Weiterreichen von Maßnahme zu Maßnahme noch einmal aufgezeigt werden kann.

Störer und Gestörte – eine Studie zum interdisziplinären Fallverstehen nicht beschulbarer Kinder und Jugendlicher

Das interdisziplinäre Kooperationsprojekt des Instituts für Sozialforschung (Frankfurt am Main) mit dem Institut für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie (Frankfurt am Main) hat vor ca. 20 Jahren Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher untersucht (vgl. von Freyberg & Wolff 2005). Fokussiert wurden zunächst Persönlichkeitsstrukturen der betroffenen Kinder, die „ihre Erzieher, Lehrer und Sozialarbeiter in schier endlose und eskalierende Konflikte verstricken - Konflikte, aus denen es schließlich nur noch einen Ausweg zu geben scheint: die Arbeit mit ihnen aufzugeben“, (von Freyberg & Wolff 2006). Der psychoanalytische Ansatz geht hier von einer interpersonellen Abwehr aus, einer Kollusion und Verteilung von Macht und Ohnmacht an dessen Ende das Ergebnis steht, dass „Störer und Gestörte fast traumwandlerisch einander ‚zuarbeiten‘, sich wechselseitig vorantreibend, als seien sie in geheimen Komplizenschaften miteinander verbunden?“ (ebd.). Diese therapeutische Perspektive, im Sinne einer interpersonellen Abwehr, ähnelt in der Frage des Erkenntnisinteresses der systemischen Perspektive von Konflikten als Spiel. Die Untersuchung ist als Sammlung von Einzelfallstudien angelegt und verbindet die psychoanalytische Forschung mit qualitativer interpretativer Sozialforschung. Untersucht wurden Karrieren und Verläufe, gleichzeitig sollten aber die Mikrostrukturen des pädagogischen Beziehungsraumes analysiert werden. Welche konkreten Konflikte mit ihren professionellen Helfern hatten die betroffenen Kinder und warum? Im Sinne maximaler Polarisierung wurden extreme Fälle ausgesucht. Es ging um Verläufe, „in denen Jugendliche an Schule und Jugendhilfe gescheitert sind und Schule und Jugendhilfe an Jugendlichen“ (ebd.). Institutionell wurden deshalb in einer soziologischen Analyse Defizite und Schwächen des Hilfe- und Fördersystems einer genaueren Betrachtung unterzogen. Der Ansatz versteht sich in der Tradition kritischer Sozialforschung und Psychoanalyse.

Drei Untersuchungsschritte wurden dabei festgelegt. Mit psychoanalytischen Instrumenten erhoben die Kinder- und Jugendtherapeuten die Psychodynamik der betroffenen Kinder und Jugendlichen mit Fallberichten und Diagnostik, während die soziologische Falluntersuchung die Konfliktgeschichte des Jugendlichen, die zur Feststellung der "Nicht-

beschulbarkeit" im Regelschulsystem führte rekonstruierte. Fokus waren hier die Professionen. Auch dazu gab es einen eigenen Fallbericht. In einem dritten Schritt fand dann eine interdisziplinäre Falldiskussion statt. Gesucht wurde der Zusammenhang von individueller Störung und institutionellen Resonanzen und Antworten. Im Projekt zu Störer und Gestörte ist die Analyse der bewussten und unbewussten Konfliktstrategien der Kinder und Jugendlichen, ihre Beziehungsmuster und Abwehr mit der Analyse der institutionellen Soziodynamik und deren manifesten und latenten Strategien verbunden worden. Das Projekt ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil es an das Erkenntnisinteresse der Verlaufsforschung anschließt und hier Biografien im Hinblick auf ihre institutionelle Vergesellschaftung untersucht. Die Forscher*innen haben drei Dimensionen dieser Problemverläufe identifizieren können. Diese Dimensionen hätten alle Fallentwicklungen ausgezeichnet und seien immer vorhanden gewesen.

„Bei allen Jugendlichen unseres Forschungsprojektes ließen sich schwere und frühe Traumatisierungen und Bindungsstörungen nachweisen. Durchgängig haben sie gravierende frühe emotionale Mangel Erfahrungen machen müssen, die ihre - soziale - Lernfähigkeit entscheidend verletzte, genauer: prägte“ (von Freyberg & Wolff 2006).

Wegen der Bedeutung der Traumatisierungen sprechen die Forscher von „erworbenen Lernstörungen“ und nennen diese „subjektiv "sinnvolle „Lösungs- und Schutzstrategien“. Dem Kind ist diese Strategie unbewusst. Es ist davon ausgehen, dass die Strategien des Kindes im Dienst der Angstabwehr stehen. Lernangebote bedrohen die Angstabwehr, da „geforderte Lernprozesse notwendig verbunden sind mit der Reorganisation von Wissen und Können, mit dem Verzicht auf frühere Gewissheiten, mit Irritation und Verunsicherung“ (ebd.).

Korrigierende Lernprozesse würden ein gewisses Maß an Neugierde, Differenzierung und Anstrengungsfähigkeit (üben) voraussetzen. Dies beinhaltet die Fähigkeit Angst, Hilflosigkeit und Unsicherheit auszuhalten und die innere Gewissheit, ich kann das üben, ich werde es einmal können.

„Die mit jedem komplexen Lernen verbundene Erregung von Angst und Hilflosigkeit kann von diesen Kindern und Jugendlichen nicht kontrolliert und in einen Zustand erhöhter Aufmerksamkeit und Neugier transformiert werden“ (von Freyberg & Wolff 2006).

Die Unkontrollierbarkeit eines Lernprozesses bringt Ohnmachtsgefühle mit sich, denen die Kinder nicht gewachsen sind. Lehrer*innen werden so zu Aggressoren, auf die die Kinder, siehe Ben, mit Wut und Entwertung reagieren. Vordergründig scheinen diese

Kinder stark und autonom. Eine Lernbeziehung können sie nicht eingehen, ohne in Scham und Vernichtungsängste zu geraten. Durchgängig zeigen Forschungsergebnisse (auf der Ebenen der Professionen), dass die Kinder mit ihren Traumatisierungen und Abwehrformen von den Professionen weder verstanden noch ernst genommen wurden.

Die Ebene des Systems nennen die Forscher*innen schwierig, im Sinne von institutionalisierter Abwehr. Das Agieren der Kinder und Jugendlichen legt Schwächen sowohl der Professionellen als auch des Systems offen, die jedoch nicht sein dürfen, zugedeckt und abgewehrt werden müssen. In keiner der untersuchten Konfliktgeschichten sei es zudem zu einer verlässlichen fachlichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe gekommen.

„Strikte Arbeitsteilung, wechselseitige Instrumentalisierung, gegenseitige Schuldzuweisung oder gemeinsame Entsorgung der Störer und ihrer Eltern waren in unseren Fällen die Erscheinungsformen der Arbeitsbeziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe“ (von Freyberg & Wolff 2006).

Freyberg und Wolff (2005) machen zudem darauf aufmerksam, dass in den Schulen Professionen fehlen, die die fähig sind und Möglichkeiten belastbare Arbeitsbündnisse zu den Kindern und ihren Familien aufzubauen. So reduziere sich die Beziehung zwischen Schule und Eltern recht schnell auf gegenseitige Delegation von Verantwortung und Vorwürfe:

„So wenig wir in unseren Untersuchungsfällen auch nur Ansätze eines integrierten Hilfe- und Förderprozesses entdecken konnten, so wenig sichtbar waren kontinuierliche Bemühungen der Professionellen um ein qualifiziertes Fallverständnis. Das gegliederte System der Regelschule erlaubt es, die Bemühungen um ein Fallverständnis weitgehend durch die eingespielte selektive Praxis zu ersetzen“.

Ein Fazit des Projektes ist demnach, dass „besonders schwierige Kinder mit ihren Eltern auf besonders schwierige Hilfe- und Förderstrukturen“ treffen. Beides verursache, dass Hilfe- und Förderprozesse konflikthaft eskalierten und in die "ruhende Schulpflicht" mündeten. Ein Beispiel dazu ist der Fall von Barat.

Barat

Barat wird im Jahr 1987 geboren. Seine Eltern sind türkischer Herkunft und islamischer Religionszugehörigkeit. Barats Schulkarriere entwickelt sich, so von Freyberg & Wolff (2005), zum regelrechten Fiasko. Er erweist sich von Beginn der Schulzeit an als kleiner

Störer. Von seinen Lehrer*innen wird Barat zunächst als bürgerliches Kind beschrieben, das gut gekleidet, gepflegt und wie die Klassenlehrerin sagt, sehr charmant in die Schule kommt. Barat bekommt trotz des guten Kontaktes zur Klassenlehrerin Probleme mit der Schulleiterin, die seine Fachlehrerin ist und eine kriminelle Zukunft prognostiziert. Grund sind aggressive, sexistische und destruktive Verhaltensweisen von Barat. Am Ende des ersten Schulhalbjahrs stellt die Klassenlehrerin zum ersten Mal den Antrag auf sonderpädagogische Förderung. Für sich eine begründete Entscheidung, allerdings gibt es im Einzugsbereich des Schulamtes keine Möglichkeit, diesen Bedarf zu decken. Der Sozialdienst wird hinzugezogen. Es kommt zu einem gemeinsamen Bemühen, für Barat einen Platz in einer heilpädagogischen Tagesgruppe zu finden. Dies gelingt nicht. Der ASD entscheidet sich für Einzelbetreuung, eine Maßnahme bei der von vornherein klar ist, dass sie im Fall von Barat nicht angemessen ist. Barat wird diese Maßnahme aber als seine letzte Chance verkauft.

Die Schulleiterin setzt in der dritten Klasse eine Empfehlung zur Hauptschule durch und die Klassenlehrerin fügt sich der Schulleiterin. Barats Eltern erzwingen daraufhin per Elternentscheid, dass er in eine Realschule geht. Nach dem Bericht der Forschungsgruppe wird das folgende Jahr in der Realschule für Barat zum permanenten Kampf. Er verweigert sich und erledigt weder in der Schule noch zu Hause die geforderten Arbeiten. Auch die Mitarbeit am Unterricht wird von ihm verweigert. Barat organisiert sich nicht, so dass ihm häufig die nötigen Arbeitsmaterialien fehlen. Sein Sozialverhalten ist regelmäßig Gegenstand von Eintragungen ins Klassenbuch und in die Schülerakte sowie Thema von Miteilungen an die Eltern. Es häufen sich in der Klasse 6 die Eintragungen, die Missbilligungen, die schriftlichen Verwarnungen an die Eltern, und es kommt zum Wechsel der pädagogischen Maßnahmen zu den Ordnungsmaßnahmen. Am Ende der Klasse 6 wird sowohl das Arbeits- wie auch das Sozialverhalten von Barat mit ungenügend bewertet. Barat wird die fortwährende Störung des Unterrichts vorgeworfen, Verstöße gegen die Schulordnung, tätliche Übergriffe und Beleidigungen gegen Mitschüler, Belästigung von Mitschülerinnen. Nach einem Angriff auf eine Mitschülerin, weil sie ihn Fettsack genannt hat, kommt es zum ersten Mal zum Schulverweis. Für die Klassenlehrerin steht fest, dass Barat nicht in die Realschule gehört. Den Eltern wird das Angebot unterbreitet, die Klasse zu wiederholen oder eine Hauptschule zu suchen. Unter dem Druck stimmen die Eltern

der Überweisung an eine Hauptschule zu. Die nächsten eineinhalb Jahre an der Hauptschule haben eine ähnliche Dynamik wie an der Realschule. Die Zeit an der Hauptschule ist gekennzeichnet von Missbilligungen, Klassenkonferenzen, Ordnungsmaßnahmen, und schließlich wird ein Hausverbot und Schulverweis wegen wiederholter aggressiver Bedrohung von Lehrern und Mitschülern ausgesprochen. Alles, so die Forscher, läuft an der Hauptschule von Beginn an auch hier auf eine Trennung und einen Schulverweis hinaus.

Zur Fallanalyse gehört im Rahmen des Forschungsprojektes ein psychoanalytisches Interview mit dem Kind/Jugendlichen, zu dem Barat mit einer Sozialarbeiterin erscheint. Er spricht in kargen und unvollständigen Sätzen. Das Interview mit dem Psychoanalytiker wird zur Wiederholung des Problems. Auf die Frage, wie er sich beim Verprügeln der anderen gefühlt habe, antwortet Barat: gut. Der Interviewer erfährt in dem zähfließenden Gespräch immerhin, dass beide Schwestern sehr erfolgreich sind. Barat betont, dass er nur wegen seines Verhaltens zurückgestuft wurde und nicht wegen der Noten. Erst nach einer halben Stunde, als der Interviewer ihm den Fragebogen zum Ausfüllen gibt, wird Barat lebendig. Auf einmal kann er erzählen und seine Geschichte hört sich an, wie eine Aneinanderreihung von Traumatisierungen. Die lebensbedrohliche Frühgeburt des kleinen Bruders, ein Ereignis, was ungefähr in die Zeit des Beginns seiner Schulprobleme fällt, eine schwere zunächst falsch diagnostizierte Verletzung am Bein, die Barat fast sein Bein gekostet hätte, denn die Ärzte konnten die Ursache für eine schwere Entzündung nicht finden. Erst als zufällig eine Überweisung in die Uniklinik erfolgt ist und eine Spezialröntgenaufnahme zu Tage gefördert hat, dass direkt am Knochen ein Holzsplitter festsaß, der die Ursache der Entzündung gewesen ist, konnte Barat operiert werden. In der Türkei ist er einmal in einen Brunnen gefallen, 11 Meter tief, wäre er mit dem Kopf zuerst gefallen, wäre er ertrunken. Es hat lange gedauert, bis Hilfe kam und er befreit wurde. Die Traumatisierungen, besonders der Sturz und der drohende Verlust seines Beins werden von den Eltern im Elterngespräch bestätigt. In der psychoanalytischen Fallkonferenz wird die Hypothese aufgestellt, dass Barat eine seit langem bestehende durch traumatische Ängste hervorgerufene psychische Störung hat, die eigentlich therapiebedürftig ist. Seine karge Sprache deutet auf eine geringe Symbolisierungsfähigkeit in der deutschen Sprache hin, was das Agieren verstärkt, denn Barat kann seine Konflikte nicht sprachlich

ausdrücken. Lehrer und andere Erwachsene, die keinen Zugang zur Geschichte des Kindes haben, werden die Unruhe und Angst, die von Barat ausgeht, nur in Teilen verstehen.

Aus der Perspektive der Eltern ist hervorzuheben, dass sie zwischen der Kultur des Aufnahmelandes und der Kultur ihres Herkunftslandes vermitteln müssten. Diese Vermittlung gelingt nicht selbstverständlich. Zunächst ist anzunehmen, dass die Eltern von Barat als primäre Sozialisationsinstanz unbewusst und spontan die Wertsysteme vermitteln, in denen sie selbst groß geworden sind. Sie wollen die Kultur des Herkunftslandes bewahren, um sich nicht zu sehr von jenen Wurzeln zu entfernen, die als kulturelle Identität bezeichnet werden können, gleichzeitig sollen die Kinder in der aufnehmenden Kultur erfolgreich sein, ohne sich mit dieser Kultur zu sehr zu identifizieren. Die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule ist in Familien mit Migrationsgeschichte nicht nur eine Differenzierung zwischen primärer und sekundärer Sozialisation, sondern auch zwischen zwei Kulturen. Insofern ist die Sozialisation gebrochen, denn der Wechsel von der primären zu sekundären Sozialisation ist auch gleichzeitig ein Wechsel von der dominierenden Kultur im Herkunftsland hin zur dominierenden Kultur des Aufnahmelandes. Barat erlebt diese Migration, das Fremdsein, quasi jeden Tag. Anders lassen sich seine angstabwehrenden Verhaltensweisen in der Klasse, also seine aggressiven und destruktiven Aktionen nicht erklären.

Die Analyse der Schulakte ist im Fall Barat die einzige Akte, in der seine Entwicklungsgeschichte festgehalten wurde, sonst hat niemand eine Entwicklungsakte von Barat. Die Schulakte zeigt, dass viele der Anschuldigungen, Barat würde Schülerinnen sexuell belästigen, sei hoch aggressiv, gefährlich und exhibitionistisch, welche im Schulalltag formuliert wurden, sich so nicht halten lassen. Die Forscher bemängeln, dass in der Akte einerseits Barats Verhalten massiv bewertet wird, wenn es dann aber konkret wird, verflüchtigen sich die Schilderungen und werden knapp. Tatsächlich stehen in der Schülerakte viele der unbewiesenen Behauptungen über Barats Gefährlichkeit, die sich als nicht haltbar zeigen. Das führt dazu, dass es zwar Ärger mit Barat gegeben hat, Maßnahmen aber oft nicht durchgesetzt wurden, weil sich Vorwürfe nicht bestätigt haben. Der Akte zeigt eher einen Prozess der Stigmatisierung, der schon bei der Prognose der Schulleiterin in der Grundschule, Barat würde kriminell werden. Was Barat letztlich tut, ist den Unterricht zu stören, in der Klasse umher zu laufen und einmal hat er Hakenkreuze an die Tafel geschmiert. Die Forschergruppe kommt nach Auswertung der Schülerakte zum Ergebnis,

dass Barat vor allem wegen dieser Unterrichtstörungen von der Schule verwiesen wurde. Zudem argumentieren die Forscher*innen, dass die Akte zeige, dass das Fehlverhalten aufgebauscht worden ist, um die Maßnahmen zu rechtfertigen.

„Spökskes“ heute. Thea Spreys Plädoyer für eine Berücksichtigung der Natalität im pädagogischen Handeln

Als Spökskes, eine Verniedlichungsform von Spuk, können böse Streiche von Kindern aufgefasst werden. Den Begriff hat die Pädagogin They Sprey benutzt, um ihre Pädagogik der Natalität, die sie leider nur in Skizzen als ihre Auffassung von Auffälligkeiten und Anpassungsproblemen von Kindern beschreibt, in einem Interview mit der Autorin (Gröning 2016) zu begründen. Spökskes sind demnach Provokationen, die mit Bernfeld auch als Grenze Eins der Erziehung, als Antwort auf eine Erziehung gegen die Entwicklungstatsache verstanden werden könnten oder, wie Vetter (2003) es sagt, als eine Sprache des Kindes. Spökskes sind also Antworten des Kindes auf die Zumutung der Erziehung. Spökskes sind schon begrifflich das Gegenstück von „Störungen“, „Verhaltensauffälligkeiten“, „Entwicklungsrückständen“ also klinischen Diagnosen, die eben nicht als Antwort und Sprache des Kindes gelten, sondern auf Psychopathie verweisen.

Im Zusammenhang mit der von Hannah Arendt beschriebenen Natalität, dem Prinzip der Geburtlichkeit (Lütkehaus 2006), verweisen „Spökskes“ auf ein Ringen der Kinder um ihre Geburtlichkeit als ein Recht auf Unverfügbarkeit. Geburtlichkeit ist ein grundlegendes, gleichwohl kaum beachtetes Prinzip im pädagogischen Handeln und bekommt im Rahmen einer kultursensiblen Supervision in der Kinder- und Jugendhilfe noch einmal eine ganz besondere Bedeutung. Geburtlichkeit wird bei Arendt zum einen als Fähigkeit und Unverfügbarkeit, zum anderen als Zumutung und Schicksalhaftigkeit verstanden. Wann, in welche Familie und an welchen Ort jemand geboren wird, ist Schicksal und bei Hannah Arendt zunächst auch eine Zumutung (Lütkehaus 2006). Kinder werden in einen Generationenzusammenhang hineingeboren, der ihnen ihren Namen, den sozialen Status, das Geschlecht und ihre Zugehörigkeit zu kulturellen Mitgliedschaften zuweist und sie werden gesellschaftlich in eine Ordnung des Lebenslaufs prozessiert, die zentral aus der Bewältigung von gesellschaftlich festgelegten Entwicklungsaufgaben besteht. Daran können sie während ihrer Kindheit nichts ändern und auch später, in der Jugend selten

mitentscheiden. Ein erheblicher Teil ihrer seelischen Energie wird dafür verbraucht, sich mit der Entwicklungsatsache der eigenen Natalität auseinanderzusetzen und auszusöhnen. Dies hat u.a. Bourdieu (1997) in seinem Essay zu den Widersprüchen des Erbes formuliert. Die Abstammungslinie wirkt bei ihm wie eine Totalität, zu der das Kind Antworten finden muss: die Identifizierung, die Ablehnung, die Verwirklichung des Erbes. Pädagogisch ist es wichtig, dass das Geborenssein gesellschaftlich nicht als ein zentraler Konflikt der Kindheit qualifiziert wird, sondern im Gegenteil als natürlich und deshalb tendenziell unwichtig. Eben darum. Kinder gehören (zu) ihrer Familie und den unmittelbaren Gemeinschaften. Tatsächlich heißt Geburtlichkeit im pädagogischen Sinn jedoch, dass das Kind ein Recht hat, sich auf sich selbst beziehen zu dürfen und zwar nicht erst, wenn es erwachsen ist oder der Vernunft mächtig. Während die klassischen Soziologien und Generationstheorien die patriarchale, römische Ordnung der Abstammung als natürliche Ordnung quasi rechtfertigen, legt die Geburtlichkeit bei Arendt eine Perspektive auf das Selbst und auf die Zumutung der Abstammung nahe. Dies steht im Gegensatz zur Haltung, dass Kinder für ihre Geburt dankbar zu sein haben und ihren Eltern gegenüber in einer Art „heiliger Schuld“ (Preuß 1990, S. 109) stehen. Geburt, die von Lütkehaus (2006, S. 13) als ein an andere Gebundenes soziales Geschehen betrachtet wird, wird in der alttestamentarischen Deutung zur Schuld und zur Pflicht loyal gegenüber einer unabhängigen Instanz zu sein und somit die Zufälligkeit und Willkür dieser Geburtlichkeit auf sich zu nehmen. Diese Anrufung der Abstammungslinie dürfte jenes Konfliktpotenzial in sich bergen, dass die pädagogisch Tätigen als Spökskes kennen und mit denen sie einen erheblichen Teil ihres Daseins verbringen.

Prozessstrukturen des Lebenslaufs. Fritz Schützes Ansatz (1981) und seine Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe

Die Rede von den Systemsprengern und den Karrieren in der Jugendhilfe legt neben den referierten Ansätzen zum Fallverstehen (bei Vetter die Bedeutung des pädagogischen Beziehungsraumes, bei von Freyberg und Wolff das im Fallverlauf wirksame zunehmend destruktive Zusammenspiel zwischen Person und System) eine weitere Perspektive nahe, um Supervision in der Kinder- und Jugendhilfe fortlaufend zu einem Erkenntnisinstrument werden zu lassen. Diese Perspektive wurde von Fritz Schütze entwickelt. Bisher ist

in diesem Kontext vor allem das Konzept der Fallanalyse rezipiert worden (Schütze 1993). Für die Frage von Verläufen und Karrieren bietet sich quasi komplementär zur Fallanalyse ein weiterer Verstehenszugang an, den Schütze schon früh (1981) entwickelt hat. Unter Prozessstrukturen des Lebenslaufes werden Verhaltenserwartungen und Entwicklungsaufgaben, das hierin begründete Professionshandeln sowie Haltungen einer Person zur eigenen Lebensgeschichte betrachtet. In den Erzählungen ihres Lebens markieren Menschen, so Schütze, die Prozesse ihres Lebenslaufs. Erfahrungen werden aufgeschichtet und zu einem Bild verdichtet. Subjektive Erlebnisse und äußere Ereignisse werden sinnhaft verbunden und das Leben wird als Prozess aufgefasst. Vier Dimensionen von Verlaufskurven hat Fritz Schütze (1981) dabei unterscheiden können, diesen sind besondere Formen des Lernens zugeordnet, eine Systematik, die 2013 Dieter Nittel entwickelt hat:

Fahrpläne des Lebens. Der Lebenslauf hat eine interne Ordnung. Feste institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster werden von Professionen an die Lebenswelt herangetragen und beginnen bei der Geburt. Von den Institutionen, Familie, Kinderarzt, Schule, Kirche, Arbeit etc. geht Ordnungscharakter aus. Entwicklungsaufgaben werden eingeläutet und ihre Bewältigung unterstützt bzw. überwacht. Verantwortlich für die Durchsetzung der gesellschaftlichen Ordnung in der Lebenswelt sind nach Schütze (1981) vor allem Professionen. An jedem biografischen Wendepunkt, bei jeder Entwicklungsaufgabe und jedem wichtigen Lebensereignis stehen sie bereit, dieses zu interpretieren, sozial zu formen und zu beeinflussen. Die jeweiligen Professionellen verlangen Anpassung. Ihre Urteile entscheidet darüber, ob ein Biografieträger die nächsten Entwicklungsstufen in der Sozialisation passieren kann oder nicht. Neben der Bewältigung ist deshalb auch ein Scheitern an den Entwicklungsaufgaben möglich. Zu den Fahrplänen des Lebens gehört ein technischer Lernprozess, der Nittel (2013, S. 145f) als das *verwaltete Lernen* beschrieben wurde. Gelernt wird Konformität durch Mitmachen, Nachmachen. Man lernt in den stark strukturierten Settings z. B. des Kindergartens oder der Schule zurecht zu kommen, indem man erwünschtes Verhalten zeigt, erwünschte Antworten gibt und sich komplementär zu den Anforderungen der Professionen verhält. Das verwaltete Lernen ist ein Lernen als Rollenträger. Man lernt, sich zu arrangieren und gleichzeitig autonom wie angepasst zu sein, man lernt, Rollen anzueignen und loszulassen. Nicht zuletzt lernt man, sich zu verstellen.

Biografische Handlungsschemata sind gleichsam Antworten und Handlungspläne, um mit diesen Zumutungen umzugehen. In der frühen Kindheit sind Verhaltensweisen noch symptomhaft, das heißt unbewusst, wie die psychoanalytische Pädagogik es zeigt, sie werden aber möglicherweise habituell und rational, gehen also in eine zweite Ordnung über. Dieser Übergang ist von Wurmser in seiner Arbeit zur Flucht vor dem Gewissen (1993) beschrieben worden. Wurmser bezieht sich hier auf Max Scheler (1912) und die Entwicklung der individuellen Moral. Übersetzt in das Thema der Kindheit würde dies bedeuten, dass das Kind auf die „Fahrpläne des Lebens“ zunächst mit Angst reagiert. Diese Angst bezieht sich auf das Versagen gegenüber den Entwicklungsaufgaben und umfasst sowohl die äußere Strafangst, als auch die spätere innere Gewissensangst, also Angst vor der Verurteilung durch das Über-Ich (Selbstverachtung, Scham). Verhaltensauffälligkeiten gehören zunächst zu Abwehr dieser „giftigen“ Gefühle. Sie werden habituell und rational mit zunehmender Einsicht in die gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen. Das Vertrauen in das Urteil der Professionen schwindet dann und sie werden als Interessenvertreter und weniger als Autorität wahrgenommen. Handlungsschemata können nun im Sinne von Bourdieu sehr unterschiedlich ausgebildet werden, man zieht sich zurück und versteckt sich vor den Anforderungen, man unterwirft sich dem Urteil der Professionen oder man entwickelt Alternativentwürfe.

Schütze unterteilt diese Handlungsschemata zeitlich in die Phase der Ankündigung, der Durchführung und der Evaluation der Handlung. Er beschreibt, wie durch diese Handlungsschemata und ihre zeitliche Struktur ein Zugzwang erschaffen wird, indem sich das Individuum „bei seiner Ehre“ gezwungen sieht zu handeln. Die Handlungsschemata entwickeln sich demnach in hoher Abhängigkeit zum sozialen Milieu, dem man zugehört. Handlungsschemata setzen die Gewissheit voraus, das eigene Leben in der Hand zu haben oder wieder gewinnen zu können. Diese Gewissheit ist Basis für das zielgerichtete Lernen. Man schmiedet Pläne (Ankündigungsphase), setzt sich unter Zugzwang, führt die Pläne durch und reflektiert das Ergebnis. Dabei werden signifikante Andere (Peers) in die Pläne eingeweiht. Sie sollen die Absichten unterstützen und bestärken. In der Ankündigungsphase werden auch im Sinne eines Legitimationsprozesses den Signifikanten Anderen (Peers) Pläne dargelegt und deren Bedeutung für das Selbst erläutert. Die Durchführungsphase zeichnet sich durch Möglichkeiten und Grenzen aus. Auf einmal wird im Handeln deutlich, was man nicht bedacht, nicht überschaut, nicht gewusst hat etc. Die

Notwendigkeit zur Reflexion entsteht. Zielgerichtetes Lernen kann als „Lernen im proaktiven Modus eines selbst auferlegten Zugzwangs“ (Nittel 2013, S. 155) verstanden werden.

Als dritte Dimension in den Prozessstrukturen des Lebenslaufs werden im Sinne einer *Erleidenskurve* des Lebens von Schütze (1981) Verlaufskurven genannt, die quasi komplementär zu den Handlungsschemata entstehen. Das, was man nicht bedacht hat, wird wirkungsmächtig und die Institutionen reagieren mit Normalisierungsanstrengungen und Ordnungshandeln. Der Biografieträger wird getrieben, konfrontiert, überrollt und muss antworten. Es beginnt das leidgeprüfte Lernen, oder bei Erdheim der „soziale Tod“, der vor allem das Ende der Adoleszenz und ihrer Größenphantasien markiert (vgl. Erdheim 1992). Die Menschen, die sich in den Verlaufskurven befinden, verstehen, dass sie ihr Leben nicht mehr in der Hand haben, sie werden quasi überwältigt. Eine Lebensführung die absichtsvoll ist, kann so zusammenbrechen. Man wird demütigt. Nach Schütze wird die Verlaufskurve als biografischer Bruch wahrgenommen. Folgende Phasen sind in der Prozessstruktur der Verlaufskurve symptomatisch: Manifestation eines latenten Verlaufsziels des Lebens mit Erfahrungsverkettung und Grenzüberschreitung in einen neuen Zustand der Biografie. Das Erleiden des Lebens wird evident. Signifikante Andere werden fremd. Schütze betrachtet es als normal, dass eine umfassende Krise einer Reorganisation des Selbst vorweg gehen muss. Nittel verweist darauf, dass in der Phase der Verlaufskurve der Modus des Nicht-Lernens vorherrscht. Lernprozesse seien blockiert. „Während sich zu Beginn der Verlaufskurve, insbesondere in der Phase der Aufschichtung des Verlaufskurvenpotenzials ein nachhaltiges Nichtlernen abzeichnet (und im Laufe verschiedener Transformationen der Verlaufskurve sogar ein Verlernen in Erwägung gezogen werden muss), können gesteigerte Lernprozesse erst im Zuge der Beendigung und unmittelbar nach der Überwindung dieser Prozessstruktur registriert werden“, (Nittel 2013, S. 159). *So entstehen Wandlungsprozesse der Identität. Die Bewältigung der Verlaufskurve* zeichnet sich dadurch aus, dass intensive Prozesse der Reflexion und der Bildung stattfinden.

Fazit

Für die supervisorische Fallarbeit und das Fallverstehen in der Jugendhilfe sind vier Zugänge jeweils in ihren Erkenntnisinteressen und Aussagen vorgestellt worden, die untereinander interdependent sind. Vor allem ist, neben dem psychoanalytischen Interpretieren der Probleme des Kindes, das Handeln und die Funktion der Professionen fokussiert worden, denn letztlich sind ihre Entscheidungen und ihre Perspektiven von besonderer Bedeutung. Professionen zeichnen sich durch ein wissenschaftliches Fallverstehen aus, das heute als gefährdet gelten kann, da zum einen hermeneutische Wissenssysteme aus den Institutionen zu Gunsten von Technologien (Lösungen) verschwinden. Die Dominanz der Technologien wie Qualitätssicherung, Lösungsorientierung bewirkt aber, wie von Freyberg und Wolff (2005) schon bemerkt haben nur eine Inflation von sinnlosen Maßnahmen, die am Fall vorbeigehen. Das führt nur zum Schwund der pädagogischen Autorität. Verstehen und die Sicherstellung des pädagogischen Beziehungsraumes bleiben deshalb zentrale Ziele der Supervision in der Jugendhilfe.

Literatur:

- Althoff, Monika (2020): Fallsupervision. Diskursgeschichte und Positionsbestimmung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Aichhorn, August (1925/1951): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern: Verlag Hans Huber.
- Aichhorn, August (1972): Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag.
- Baumann, Ruth (1989): Auslese im Spannungsfeld zwischen Ausmerzungen und spezialisierter Förderung. In: Cogoy, Renate; Kluge, Irene & Meckler, Brigitte (1989): Erinnerung einer Profession. Erziehungsberatung, Jugendhilfe und Nationalsozialismus. Münster: Votum-Verlag, S. 152-160.
- Blandow, Jürgen (1989): Fürsorgliche Bewahrung, Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Bewahrung Asozialer. In: Cogoy, Renate; Kluge, Irene & Meckler, Brigitte: Erinnerung einer Profession. Erziehungsberatung, Jugendhilfe und Nationalsozialismus. Münster: Votum-Verlag, S. 125-143.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Widersprüche des Erbes. In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft Konstanz, Universitätsverlag, S. 651ff.
- Castel, Rolf et al. (2003): Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland in den Jahren 1937-1961, Göttingen: Vandenhoeck.

- Degen, Johannes (1994): Diakonie als Dienstleistung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Erdheim, Mario & Nadig, Maya (1979): Größenphantasien und sozialer Tod. In: Kursbuch 58, Berlin, S. 115-128.
- Foucault, Michel (1978): Studien zur Gouvernementalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1982): Die Geburt der Klinik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freyberg, Thomas von & Wolff, Angelika (2005): Störer und Gestörte. Zwei Bände. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel Verlag.
- Freyberg, Thomas von & Wolff, Angelika (2006): Störer und Gestörte – eine Untersuchung von Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. In: Psychoanalyse Aktuell: Thomas von Freyberg, Angelika Wolff: Störer und Gestörte - eine Untersuchung von Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher.
- Freudenberger, Sophie (1928): Erziehungs- und Heilpädagogische Beratungsstellen. Leipzig: Hirzel-Verlag.
- Gröning, Katharina (2014): Entweihung und Scham. Frankfurt am Main: Mabuse Verlag.
- Gröning, Katharina (2014b): Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Gröning, Katharina (2016): Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und sozialer Arbeit. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hellmann, Klaus Uwe (2017): Konsumistische Kolonialisierung und Supervision. In: Forum Supervision Online, 2/2017, S. 7-11.
- Kammler, Clemens; Parr, Rolf & Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.) (2008): Handbuch Foucault. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Link, Jürgen (2013): Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart. Konstanz: Konstanz University Press.
- Link, Jürgen (2014): Herausforderungen durch neue Normalitäten in der Krise? In: Forum Supervision Online, Heft 44 (2014), Bielefeld, S. 6-13.
- Lüps, Alice (1952): Hausbesuche. In: Seif, Leonard (Hrsg.): Wege der Erziehungshilfe. München, Berlin: Lehmanns Verlag, S. 128-140.
- Lütkehaus, Ludger (2006): Natalität. Die Philosophie der Geburt. Kusterdingen: Die graue Edition.
- Müller, Burghardt (1997): Sozialpädagogisches Können. Freiburg i.B.: Lambertus Verlag.
- Nittel, Dieter (2013): Prozessuale Lerndimensionen. Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel, Dieter & Seltrecht, Astrid (2013) (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, S. 139-170.
- Olk, Thomas (1994): Jugendhilfe als Dienstleistung. Vom öffentlichen Gewährleistungsauftrag zur Marktorientierung. In: Widersprüche. Dienstleistung in der Jugendhilfe: Jenseits von Hilfe und Herrschaft. Jg. 14, Heft 53, S. 11- 33.
- Seif, Leonard (o.J.) (Hrsg.): Wege der Erziehungshilfe. München, Berlin: Lehmanns Verlag.
- Scheler, Max (1912/2004): Das Ressentiment im Aufbau der Moralen. Frankfurt am Main: Klostermann-Verlag.

- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Mathes, Joachim; Pfeifenberger, Arno & Stosberg, Manfred (Hrsg.) Biografie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung e.V..
- Schütze, Fritz (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas; Ortmann, Friedrich & Karsten, Maria-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. S. 191-221.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 205-237.
- Soden, Kristine von (1988): Die Sexualberatungsstellen der Weimarer Republik. Berlin: Edition Hentrich.
- Sprey, Thea (1968): Beraten und Ratgeben in der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Stemmer-Lück, Magdalena (2004): Beziehungsräume in der sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa Verlag
- Vetter, Christiane (2003): Der kleine Gauner. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Winnicott, Donald (1996): Aggression. Stuttgart: Klett Cotta.
- Wurmser, Leon (1993): Die Flucht vor dem Gewissen. Heidelberg: Springer Verlag.