

Heft 57
Juni 2021
29. Jahrgang

FORUM *Supervision*

Supervision in der Kinder- und Jugendhilfe

Petra Beielstein
Karin Fink
Katharina Gröning
Johanna Pangritz
Bettina Ritter
Elisabeth Rohr
Henning Schnieder
Lars Vogel

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“

Supervision in der Kinder- und Jugendhilfe

(Heft 57)

29. Jahrgang

Herausgegeben von

Prof. Dr. Frank Austermann

Prof. Dr. Katharina Gröning

Dr. Dorothee Lebeda

Redaktion

Petra Beielstein

Karin Deppe

Volker Dieringer

Heike Friesel-Wark

Hans-Peter Griewatz

Tina Heitmann

Heidrun Stenzel

Ausführende Redaktion

Luisa Morys

Kontakt

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)

Weiterbildender Masterstudiengang „Supervision und Beratung“

z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning

Postfach 100131

33501 Bielefeld

E-Mail: onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de

Homepage: <http://www.beratungundsupervision.de>

ISSN 2199-6334



Juni 2021, Universität Bielefeld

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Vorwort | 4 |
| I Artikel | |
| <hr/> | |
| Johanna Pangritz Männlichkeit und Fürsorge <i>Emanzipatorische Praxis oder Stabilisierung männlicher Hegemonie?</i> | 9 |
| Bettina Ritter Hilfe und Kontrolle in der Kinder- und Jugendhilfe <i>Zur Rekonstruktion einer abstrakt geführten Debatte</i> | 25 |
| Katharina Gröning Supervision als Fallverstehen in der Jugendhilfe | 45 |
| Henning Schnieder Traumasensible Fallsupervision in der stationären Kinder- und Jugendhilfe | 69 |
| Karin Fink Psychotraumata und pädagogische Verwicklungen <i>Die Reflexion eines Supervisionsprozesses in der stationären Jugendhilfe</i> | 87 |
| II Kasuistik | |
| <hr/> | |
| Petra Beielstein Betrachtung von zwei Supervisionsprozessen in der Elementarpädagogik | 118 |
| III Bericht | |
| <hr/> | |
| Lars Vogel „Brauchen wir wirklich mehr Männer?“ <i>Ein Tagungsbericht zur Theoriereihe „Reflexive Supervision“ vom 24. April 2021 mit Frau Dr. 'in Johanna Pangritz</i> | 127 |
| IV Nachruf | |
| <hr/> | |
| Elisabeth Rohr Zur Erinnerung an Annelinde Eggert-Schmid Noerr († 09.09.2017) | 131 |
| Replik von Herrn Belardi vom 20. März 2021 zur Rezension seines Werkes aus Heft 56 | 138 |
| Stellungnahme der Redaktion zur Replik | 142 |
| Autor*innenverzeichnis | 145 |

Vorwort

Sehr geehrte Leser*innen und Freund*innen der Zeitschrift und der Supervision, feldbezogene Heftschwerpunkte sind im „Forum Supervision“ auch den unmittelbaren Erfahrungen geschuldet, die die Redaktionsmitglieder und Lehrenden im Masterstudienengang „Supervision und Beratung“ im Feldkontakt machen. Authentische, teilweise emotional vorgetragene und gleichzeitig reflektierende Schilderungen bieten den Anlass und verweisen auf Strukturentwicklungen in Feldern, denen sich die Zeitschrift wie auch der Studiengang verbunden fühlen. So entstehen Heftschwerpunkte. Einer dieser Anlässe war die Arbeit von Henning Schnieder zur Problematik der fehlenden Traumakompetenz in der Jugendhilfe; dieser Artikel findet sich auch in diesem Heft. Weitere, nicht minder wichtige Anlässe sind Feedbacks zur Entwicklung der Arbeitsbedingungen und der Beziehungsräume im Feld der Jugendhilfe, von denen der Redaktion und den Herausgeber*innen berichtet wird. Fälle und Fallentwicklungen spielen hier eine wichtige Rolle. Nachdem sich das „Forum Supervision“ in den letzten Heften vielfach mit methodischen Fragen beschäftigt hat, was dem Thema der Professionsentwicklung in der Supervision geschuldet ist, haben Schwerpunkte zu wichtigen Feldern in der Supervision meist auch berufspolitische Dimensionen.

30 Jahre ist es jetzt her, dass die Soziale Arbeit und die Pflege eine politisch verordnete Roskur durchlaufen mussten, in deren Mittelpunkt das Konzept der Dienstleistung und des Services standen. Qualität, so schien es, war nicht mehr etwas, was im Habitus der Professionellen als Kompetenz, ethische Grundeinstellung, fachliches Können und Wissen verinnerlicht war, sondern etwas, was von außen durch Kontrolle in Organisationen quasi hineingeprüft werden konnte. Es begann eine Konjunktur von Qualitätshandbüchern, Konzepten und von Leitbildern, die für die Praxis konzipiert wurden und die dann abgearbeitet werden sollten. Klientengespräch – Haken dran, aktivierende Pflege – Haken dran, Umgang mit Klientengefühlen – gibt es da nicht ein Training, das angeboten und abgerechnet werden könnte? – Haken dran. Die Professionen gerieten in den Sog der Verbetrieblichung. Die zweite Säule der Wende hin zur Jugendhilfe als Dienstleistung

betrifft den Faktor Arbeit direkt. Maßnahmen zur Beschäftigungsförderung und zur Deregulierung der Arbeit veränderten das Professionsgefüge. Mehr befristete Arbeit, mehr Teilzeitarbeit, mehr Projekte, mehr Wettbewerb.

Nun soll nicht in Abrede gestellt werden, dass in den 1990er Jahren ein gewisses Defizit an Systementwicklung in den sozialen Dienstleistungsbereichen zu verzeichnen war. Viele Träger funktionierten stark familiarisiert und als Gemeinschaft. Der supervisorische Fokus lag entsprechend auf einer stärkeren Berücksichtigung des „Gesellschaftsvertrages“ und der Ligaturen, der Rollen und der Funktionen im Kontext von Arbeit.

Diese Entwicklung hat auch das Gesundheitswesen betroffen. Doch auch hier hat sich die Rationalisierung aus heutiger Sicht entgrenzt. Gelten in den Gesundheitsberufen vor allem Ökonomisierung und Beschleunigung als Herausforderung für die Professionen, ist in der Jugendhilfe eine gänzlich neue Kultur des Autoritären platziert worden. Erziehung wurde zur Frage der Autorität bzw. des Fehlens von Autorität. Pädagogische Erkenntnisse, wie die Bedeutung des Traumas für die Jugendhilfe, blieben im Fachdiskurs, das heißt sie werden zwar an Universitäten und Fachhochschulen gelehrt, bleiben in der Praxis aber randständig. Zugleich entstehen neue Pädagogiken, wie konfrontative Pädagogik oder lösungsorientierte Pädagogik, die auf einer Neubestimmung des Autoritären aufbauen. Dieser Trend ist gleichsam der Kontext und der Hintergrund, in dem bzw. vor dem heute Supervision in der Jugendhilfe stattfindet. Alle drei Faktoren zusammengenommen: die funktionale und ökonomische Stärkung der Systembereiche der Jugendhilfe, die den Wertschöpfungscharakter der Arbeit betont und die Professionsebene, also die Dimension der Beziehungskunst und des Beziehungsraumes abwertet, die Strukturveränderungen der Arbeit, das heißt mehr Teilzeitarbeit, mehr befristete Arbeit, haben dem Autoritären den Weg geebnet. Dieses Autoritäre kommt heute in einer besonderen Gestalt zum Vorschein, nämlich der Gleichberechtigung und der Forderung nach mehr Männlichkeit in die Jugendhilfe. Nicht die Deprofessionalisierung wird hier zum Problem gemacht, sondern die Tatsache, dass im Feld von Erziehung und Sozialer Arbeit mehrheitlich Frauen arbeiten.

Zu dieser Entwicklung in Richtung autoritärer Männlichkeitsvorstellungen wollten wir Stellung nehmen und ein Professionsmodell entgegensetzen, das sowohl für die Supervision wie auch für die pädagogische Praxis verfügbar sein muss.

Die ersten beiden Artikel des vorliegenden Heftes haben grundlagentheoretische Überlegungen zum Inhalt. Den Auftakt macht Johanna Pangritz. Ihr Beitrag nimmt Bezug auf zwei aktuelle Debatten: Die eine dreht sich um den Ruf nach ‚mehr Männern‘ in sozialen Berufen, die lange Zeit als typische ‚Frauenberufe‘ galten, die andere um das Leitbild fürsorgender Männlichkeiten (caring masculinities), das häufig als ein Gegenentwurf zu hegemonialen, dominanzorientierten Leitbildern von Männlichkeit propagiert wird. Auf der Grundlage eigener empirischer Untersuchungen kommt Pangritz nun zu dem Ergebnis, dass die Tatsache, dass Männer in sozialprofessionellen Berufsfeldern Care-Aufgaben übernehmen, nicht automatisch mit einer Überwindung traditioneller Männlichkeitsideale einhergeht. Feststellbar sei vielmehr eine Tendenz zu hybriden Männlichkeitskonstrukten, die Merkmale sowohl fürsorgender als auch hegemonialer Männlichkeitsvorstellungen aufweisen. Dass diese Thematik auch für die Supervision von hoher Relevanz ist, verdeutlicht der Tagungsbericht von Lars Vogel in diesem Heft.

Eine zentrale Aufgabe von Supervisionsprozessen ist die reflexive Bearbeitung des Gegensatzes von Hilfe und Kontrolle, der Soziale Arbeit im Allgemeinen und den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe im Besonderen durchzieht. Bettina Ritter unterzieht dieses Spannungsverhältnis in ihrem Beitrag einer genaueren Analyse. Sie zeigt auf, dass der genannte Gegensatz unauflösbar bleibt, solange man ihn als einen abstrakten Gegensatz zwischen auf das Individuum bezogenen Hilfsangeboten einerseits und normalisierenden staatlichen Kontrollmaßnahmen andererseits interpretiert. Aussichtsreicher erscheinen demgegenüber Ansätze, die Soziale Arbeit als eine konkrete Form der Sozialpolitik begreifen, die normativ daran zu messen ist, inwieweit sie der konkreten Existenz der Adressat*innen zwischen Eigenverantwortung und relativen Armutslagen gerecht wird.

Die weiteren Beiträge befassen sich mit aktuellen Herausforderungen supervisorischer Arbeit im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Häufig steht dabei die Reflexion von konkreten Fällen in Fallbesprechungen im Vordergrund. Nicht zuletzt ergibt sich die Verknüpfung von Supervision und Sozialer Arbeit aus der gemeinsamen Historie. Katharina Gröning spannt in ihrem Beitrag daher zunächst den wissenschaftlichen Bezugsrahmen auf, indem sie die drei aus ihrer Sicht wesentlichen Ebenen der Überschneidung der Wissensbestände von Supervision und Sozialer Arbeit grundlegend erörtert: das lebensweltliche Verstehen, die Rekonstruktion von Fallverläufen und die institutionellen Rahmen-

bedingungen. Sie zeigt eindrucksvoll auf, welche verheerenden Folgen Deprofessionalisierungsprozesse in der Jugendhilfe für das reale Leben der betroffenen Kinder und Jugendliche haben können. Professionen zeichnen sich durch ein wissenschaftliches Fallverstehen aus, so Gröning, das heute tendenziell aus den Institutionen verschwinde und durch vermeintlich schnelle Lösungen ersetzt werde. Als supervisorische Antwort darauf stellt sie vier sich ergänzende Zugänge zum Fallverstehen zur Verfügung.

Henning Schnieder macht in seinem Artikel darauf aufmerksam, dass die Supervision sich in sozialprofessionellen Handlungsfeldern, die von z.T. massiven Deprofessionalisierungstendenzen betroffen sind, vor neue Aufgaben gestellt sieht. Er verdeutlicht dies anhand eines Supervisionsprozesses in einer Einrichtung der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In diesem Beispielfall wurde aus einer Teamsupervision ein Ort der Fort- und Weiterbildung, an dem es sozialprofessionellen Akteur*innen das für eine traumasensible Arbeit mit ihren Adressat*innen nötige Fachwissen zu vermitteln galt. Die Übernahme dieser eigentlich supervisionsfremden Aufgabe setzt freilich voraus, dass Supervisor*innen sich das dafür erforderliche Spezialwissen – in diesem Fall Erkenntnisse aus der Trauma- und Bindungsforschung – zumindest in Grundzügen selbst aneignen und in ihre eigenen Wissensbestände aufnehmen.

Die Bedeutung dieser Wissensbestände wird in dem von Karin Fink reflektierten Supervisionsprozess besonders deutlich. Sie legt u.a. das traumakompensatorische Schema an, um anhand des Fallbeispiels potenzielle Verwicklungs- und Verstrickungsgefahren in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen. Dabei betont sie die Notwendigkeit reflektierten professionellen pädagogischen Handelns, insbesondere in der Arbeit mit besonders vulnerabler Klientel. Durch eine sorgfältige Analyse macht sie sekundäre Traumatisierungen, Inszenierungen und Abwehr sichtbar, die unter dem im supervisorischen Setting immer wieder thematisierten ‚Stress‘ der Professionellen liegen. Unter Berücksichtigung von Goffmans Theorie der totalen Institution macht sie zudem deutlich, dass sich diese Phänomene nicht nur in der Beziehung zwischen Professionellen und Klienten finden lassen und sich in Supervisionen als Beziehungsmuster zwischen Supervisand*innen und Supervisor*innen zeigen, sondern vor allem auch ein Spiegelbild der Trägerorganisation sein können. Pädagogische Fachkräfte befinden sich demnach in einem ständigen Dilemma zwischen dem (institutionellen) Auftrag, das Kind durch pädagogisches Einwirken an die Strukturen anzupassen, und der Voraussetzung, das Kind

als individuelle Persönlichkeit anzunehmen, ohne sich verstricken zu lassen, so dass ein Beziehungsaufbau als Basis für pädagogisches Handeln überhaupt erst möglich wird. In ihrem Beispiel gelingt den Beteiligten dieser Spagat nicht und das Team löst sich zum Ende des Supervisionsprozesses auf.

In der Rubrik Kasuistik betrachtet Petra Beielstein zwei Supervisionsprozesse im elementarpädagogischen Bereich. Sie zeigt auf, welche grundlegenden Unterschiede zwischen Kindertagespflege und Kindertagesstättenbetreuung nicht zuletzt gesetzlich verankert sind, was sich nachhaltig auf die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte auswirkt. Sie weist in diesem Zusammenhang auf die (politische) Wirkkraft von Supervision hin und plädiert dafür, durch mikropolitische Unterstützung Veränderungsprozesse zu initiieren. Dabei nimmt sie auch die „berufliche Mütterlichkeit“ in den Blick.

Im Schlussteil des Heftes erinnert Elisabeth Rohr in einem Nachruf an Annelinde Eggert-Schmid Noerr.

Redaktion und Herausgeber*innen wünschen spannende Lektüre!

Katharina Gröning, Volker Dieringer und Tina Heitmann

Johanna Pangritz

Männlichkeit und Fürsorge

Emanzipatorische Praxis oder Stabilisierung männlicher Hegemonie?

Zusammenfassung

In den letzten fünf Jahren ist eine verstärkte Diskussion um fürsorgende Männlichkeiten innerhalb und außerhalb von wissenschaftlichen Debatten erkennbar. Dies hängt unter anderem mit der Veröffentlichung von Karla Elliotts theoretischem Entwurf von 2016 zusammen, in dem sie Caring Masculinities als kritischen Gegenentwurf zur hegemonialen Männlichkeit beschreibt. Fürsorgenden Männlichkeiten wird so das Potential zugestanden, zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses beizutragen. Jedoch zeigen Erkenntnisse aus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, dass entgegen Elliotts Annahmen fürsorgende Männlichkeiten auch mit antidemokratischen und abwertenden Einstellungen und Praktiken einhergehen können. Der Beitrag schließt an diese Erkenntnisse an und erweitert sie um eine empirisch fundierte Kritik am Konzept der Caring Masculinities nach Elliott.

1. Einleitung

Basierend auf meinem Vortrag im Rahmen der Theoriereihe „Reflexive Supervision“ werde ich im Folgenden wesentliche Erkenntnisse meiner Dissertation bündeln und hinsichtlich der theoretischen Figur ‚fürsorgende Männlichkeiten‘ bzw. ‚Caring Masculinities‘ nach Karla Elliott (2016) beleuchten. In den letzten fünf Jahren ist eine verstärkte Auseinandersetzung um fürsorgende Männlichkeiten zu beobachten, die auch auf die Publikation ‚Caring Masculinities: Theorizing an emerging Concept‘ von Elliott aus dem Jahr 2016 zurückzuführen ist. Auffällig an der deutschsprachigen Diskussion um fürsorgende Männlichkeiten ist, dass sie bisher hauptsächlich innerhalb der soziologischen Geschlechterforschung geführt wird und zur theoretischen Diskussion fürsorgender Männlichkeiten vornehmlich soziologische Erkenntnisse herangezogen werden (vgl. Pangritz 2020a). Der Fokus bzw. das Ziel meiner Arbeit bestand also darin, erziehungswissenschaftliche Forschung hinsichtlich der bisherigen theoretischen Fassung fürsorgender

Männlichkeiten zu diskutieren und somit ggf. zu einer Erweiterung des Ansatzes beizutragen.

Ich werde zunächst den theoretischen Rahmen meiner Arbeit erläutern und anschließend entlang der wesentlichen Ergebnisse meiner Dissertation das Konzept der fürsorgenden Männlichkeiten nach Elliott kritisch diskutieren. Männlichkeitstheoretisch fokussiere ich mich auf Connells Ansatz der hegemonialen Männlichkeit und ordne Elliott als Erweiterung dieser Perspektive zu. Innerhalb der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Profession lässt sich in den letzten 20 Jahren eine Transformation von Männlichkeit beobachten, die Männlichkeit als notwendig für den Bereich der öffentlichen Erziehung und Bildung konstruiert. Anhand der Debatte um ‚mehr Männer‘ in Erziehungs- und Bildungssystemen zeigt sich, dass sich Männlichkeit aus der bisherigen Geschlechterkonstruktion zu lösen scheint, indem vermehrt Männer als Fürsorgende für den Bereich der öffentlichen Sorgearbeit gefordert werden. Entlang dieser Debatte, in der auch meine Forschungserkenntnisse einzuordnen sind, soll der kritische Blick auf Elliotts Ansatz erfolgen.

2. Hegemoniale Männlichkeit und Caring Masculinities

Generell verstehe ich Connells (2015) Ansatz der hegemonialen Männlichkeit als Teil feministischer Theoriebildung, da vor allem die herrschaftskritische Perspektive und damit verbunden die Entschlüsselung von Männlichkeit als gesellschaftliche Norm als Teil feministischer Geschlechterforschung verstanden werden kann (vgl. Pangritz 2020b). Denn Connell versteht Männlichkeit nicht nur als eine soziale Praxis, sondern auch als eine spezifische Position im Geschlechterverhältnis. Hierfür identifiziert Connell drei strukturgebende Säulen (Machtbeziehungen, Produktionsbeziehungen und emotionale Beziehungen) als wesentlich für die Männlichkeitskonstruktion, die sie vor allem in ‚Gender and Power‘ genauer herleitet und ausführt (vgl. Connell 1987). Zudem schließt Connell (2015) eine intersektionale Perspektive in ihre theoretischen Annahmen ein, um die Konfiguration von Männlichkeit(en) bestimmen zu können. Aus dem Zusammenwirken der drei Säulen sowie der intersektionalen Perspektive auf Männlichkeit entsteht eine Hierarchie von Männlichkeiten, wobei die hegemoniale Männlichkeit an der Spitze steht

und als aktuelles Leitbild sowie momentane Antwort auf das Patriarchat verstanden werden kann (vgl. Connell 2015). Für die Idee der hegemonialen Männlichkeit lehnt sich Connell an Gramscis Hegemoniebegriff an und überträgt ihn somit auf Geschlechterverhältnisse. Die hegemoniale Männlichkeit bzw. männliche Hegemonie kann somit auch als eine Herrschaftsform begriffen werden, die nicht auf Gewalt und Dominanz angewiesen ist, sondern auf das implizite Einverständnis der Untergeordneten mit ihrer untergeordneten Position (vgl. ebd.). Dominanz und Gewalt wird nach Connell nur angewendet, um sich der eigenen Position zu vergewissern oder die hierarchische Ordnung wiederherzustellen. Connell betont weiterhin, dass die hegemoniale Männlichkeit einem gesellschaftlichen Wandel unterliegt. Sie formuliert aber keine konkreten Annahmen dazu, wie sich hegemoniale Männlichkeit transformiert noch wodurch eine Transformation ausgelöst wird (vgl. Demetriou 2001). Weiterhin grenzt sie Formen sekundärer Männlichkeiten von der hegemonialen Männlichkeit ab, die ihr im Geschlechterverhältnis hierarchisch unterlegen sind.

Diese Hierarchie bzw. Typologie der Männlichkeiten wird häufig als Kernstück von Connells Ansatz bezeichnet. Dabei bildet sie drei Typen sekundärer Männlichkeiten, die trotz ihrer hierarchischen Unterordnung die hegemoniale Männlichkeit als normgebend anerkennen. An unterster Stelle der Hierarchie begreift Connell die ‚untergeordnete Männlichkeit‘ (vgl. Connell 2015, S. 132). Diese ist durch ihre symbolische Nähe zur Weiblichkeit gekennzeichnet; als eine Ausformung dieser Männlichkeit begreift sie beispielsweise schwule Männer. Nach Connell verkörpert nämlich gerade das homosexuelle Begehren alles das, was die patriarchale Ideologie aus der hegemonialen Männlichkeit ausschließt. Dazu gehören nach Connell beispielsweise ein anspruchsvoller innenarchitektonischer Geschmack oder auch lustvolle passive Sexualität (vgl. ebd.). Unter ‚komplizhafter Männlichkeit‘ versteht Connell (2015, S. 133) all jene Männlichkeiten, die der hegemonialen Männlichkeit nicht entsprechen, jedoch einen Profit daraus ziehen, dass Männer im Geschlechterverhältnis Frauen und Weiblichkeit überlegen sind. Mit dieser Form betont Connell, dass die hegemoniale Männlichkeit nur durch eine Minderheit gelebt wird und dass die Mehrzahl zwar nicht nach dieser Norm lebt, jedoch Profit daraus schlägt, dass Männlichkeit als Norm gesellschaftlich gelebt wird. Als letzte Form führt Connell die ‚marginalisierte Männlichkeit‘ (ebd., S. 134) an. In dieser Form werden wei-

tere Ungleichheitserzeugende Merkmale wie beispielsweise Klasse oder Ethnizität relevant, die mit Geschlecht strukturell zusammenwirken und somit neue Relationsmuster schaffen.

Elliotts (2016) Perspektive kann als Erweiterung zu Connell gedacht werden. Sie geht mit ihrer Konzeption fürsorgender Männlichkeiten auf eine langanhaltende Kritik ein, denn nach Connell erlauben bisher die sekundären Männlichkeiten keine positive Ausformulierung bzw. eine subversive oder kritische Abwendung von der hegemonialen Männlichkeit (vgl. Buschmeyer 2013; Tunç 2012; Tunç 2018).

Elliott denkt somit fürsorgende Männlichkeiten als einen kritischen Gegenentwurf zur hegemonialen Männlichkeit, indem sie feministische Forschung zu Care mit kritischer Männlichkeitsforschung verbindet. Im Wesentlichen sind fürsorgende Männlichkeiten für sie dadurch zu charakterisieren, dass sie Dominanz ablehnen und positive Emotionen wie Zugewandtheit in ihre Männlichkeitskonstruktion aufnehmen. Somit sind fürsorgende Männlichkeiten neben der Ablehnung von Dominanz durch die Integration ‚weiblich konnotierter‘ Eigenschaften gekennzeichnet (vgl. Pangritz 2020a), oder wie Elliott (2016, S. 252, zit. n. Elliott 2019) es ausdrückt: „Caring Masculinities umfassen beides: ‚die Zurückweisung von Dominanz und die Integration von Werten, die sich aus dem Care-Bereich ableiten“.

Die Relevanz der Abwesenheit von Dominanz wird von Elliott vertiefend in einem weiteren Beitrag aus dem Jahr 2019 betont. In Anlehnung an die feministische Care-Theoretikerin Kittay (1994) differenziert sie Macht und Dominanz. Dabei sieht sie Macht als etwas Grundlegendes für die (meisten) Care-Beziehungen an. Verdeutlichen lässt sich diese beispielsweise an der Care-Beziehung von einem Vater zu seinem Neugeborenen, denn ohne die Fürsorge des Vaters wäre der Säugling alleine nicht lebensfähig. Dieses Abhängigkeitsverhältnis verdeutlicht die zugrundeliegende Machtungleichheit, die ebenfalls in weiteren Care-Beziehungen vorzufinden ist. Von dieser grundlegenden Macht grenzt sie jedoch Dominanz ab und beschreibt Dominanz kurz gesagt als ‚Ausübung der zugrundeliegenden Macht‘ (Elliott 2019). Daher verbindet Elliott gerade mit der Abwesenheit von Dominanz die Hoffnung zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses beizutragen, die sich über spezifischen Subjektpositionen und Demokratisierung dieser ermöglichen lässt (vgl. ebd.).

3. Relevanz einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive

Wie ich bereits eingangs kurz erläutert habe, ist mit der Publikation der theoretischen Annahmen und Gedanken Elliotts eine intensive Auseinandersetzung verbunden gewesen. Verwunderlich war für mich in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass der Ansatz zu Caring Masculinities hauptsächlich innerhalb der soziologischen Geschlechterforschung diskutiert wurde bzw. teilweise noch wird. Dabei ist die Perspektive für die erziehungswissenschaftliche Forschung ebenso relevant wie auch umgekehrt die Erkenntnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung für die theoretischen Annahmen zu fürsorgenden Männlichkeiten Relevanz besitzen. An dieser Stelle ist daher die Frage zu stellen, worin genau der Mehrwert einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive besteht und welche zusätzlichen Erkenntnisse durch sie erlangt werden können.

Grundlegend ist zunächst festzuhalten, dass innerhalb der soziologischen Forschung bzw. Diskussion zu fürsorgenden Männlichkeiten vermehrt auf die privat geleistete Fürsorgearbeit von Männern Bezug genommen wird (vgl. beispielsweise Lengersdorf 2018; Meuser 2011; Meuser 2014). Dabei dient die Figur des ‚neuen Vaters‘ häufig als Sinnbild fürsorgender Männlichkeiten. Auch Elliott (2016) selbst, die ihren Ansatz im Sinne eines ‚practic based‘-Ansatzes konzipiert, orientiert sich zumeist an fürsorgenden Vätern, um ihre theoretische Figur fürsorgender Männlichkeiten zu entwickeln. Dabei wird vor allem auf die ‚neuen Väter‘ als Sinnbild Bezug genommen, da hier besonders die Transformation von Männlichkeit sichtbar und ein Bruch mit dem klassischen Männlichkeitsbild vollzogen wird.

Die Relevanz erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung kann demzufolge an zwei Punkten festgemacht werden:

1. Zum einen konzentriert sich erziehungswissenschaftliche Forschung nicht nur auf privat geleistete Fürsorge, sondern nimmt zudem professionell ausgeübte Fürsorge in den Blick. Der Fokus auf die pädagogische Profession birgt somit das Potential einer theoretischen Erweiterung fürsorgender Männlichkeiten, indem eine weitere Perspektive auf Care hinsichtlich Männlichkeit diskutiert wird.

2. Innerhalb der Erziehungswissenschaft ist ebenfalls eine Transformation von Männlichkeit und Care zu beobachten, die sich an der aktuellen Neujustierung von Geschlecht und Profession zeigt. Besonders sichtbar wird diese Neujustierung an der Forderung nach mehr männlichen Fachkräften in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, die das bisherige Verständnis von pädagogischer Profession gleich weiblicher Profession ins Schwanken bringt (vgl. auch Fegter et al. 2019).

Vertiefend möchte ich daher nochmals auf die Forderung nach mehr männlichen Fachkräften eingehen, da sie innerhalb meiner Arbeit als ein konkretisierender Fokus auf die Bedeutung fürsorgender Männlichkeit innerhalb der pädagogischen Profession diene.

3.1. Der Ruf nach ‚mehr Männern‘

Mitte der 90er Jahre entbrannte eine Diskussion um Jungen als sogenannte ‚neue Bildungsverlierer‘ oder auch über eine ‚Krise der Jungen‘ (vgl. Rose & Schmauch 2005; Quenzel & Hurrelmann 2010; Fegter 2012). Diese Krise wurde aufgrund der Beobachtung ausgerufen, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen schlechtere Leistungen in der Schule zeigen, öfter eine Klasse wiederholen müssen oder die Schule ganz ohne Abschluss verlassen. Diese Debatte hat nichts an Aktualität verloren. So schreiben Kelle et al. (2017), dass es zurzeit zum Alltagswissen gehöre, dass Jungen die schlechteren Bildungsabschlüsse aufweisen. Die daran anschließende Suche nach möglichen Ursachen fokussierte vor allem auf die Abwesenheit von Männern und forderte daran anschließend mehr männliche Fachkräfte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Weibliche oder feminisierte Professionalität wurde vielfach als ‚nicht ausreichend‘ und ‚unpassend‘ konstruiert, um Jungen mit ihren spezifischen Bedürfnissen nachzukommen und diese zu fördern (vgl. Pangritz 2020a). In Deutschland starteten darauf aufbauend Modellprojekte, wie beispielsweise ‚Mehr Männer in Kitas‘¹, um den Anteil männlicher Fachkräfte zu erhöhen. Der Ruf nach mehr Männern ist bis heute nicht verstummt und hat sogar aufgrund des Fachkräftemangels im Erziehungs- und Bildungssektor einen neuen Aufschwung genommen. So wurde 2015 das Nachfolgeprojekt von ‚Mehr Männer in

¹ Das BMFSFJ rief Anfang 2011 das Programm ‚Mehr Männer in Kitas‘ ins Leben. Das Ziel war es, den Männeranteil in Kitas zu erhöhen. Im Rahmen des Programms wurden 16 Modellprojekte in 13 Bundesländern drei Jahre lang gefördert. Dazu gehört die Koordinationsstelle ‚Männer in Kitas‘, welche die regionalen Projekte unterstützte und begleitete (Koordinationsstelle ‚Männer in Kitas‘ 2013).

Kitas“ gestartet, welches einen Quereinstieg für Frauen und besonders für Männer in den Erzieher*innenberuf ermöglichen soll (vgl. BMFSFJ 2018). Dabei wurden diese Modellprojekte gestartet ohne empirische Hinweise zum einen darauf, dass männliche Pädagogen sich in ihrem professionellen Vorgehen grundsätzlich von weiblichen Fachkräften unterscheiden, und zum anderen, ob dieser Unterschied überhaupt einen positiven Effekt auf Jungen und ihre Leistungen haben kann. Es setzen sich erst wenige Untersuchungen damit auseinander, inwiefern sich männliche und weibliche Fachkräfte in ihrem professionellen Handeln unterscheiden (vgl. Glüer & Lohaus 2016; Brandes et al. 2016). Weiter gibt es bisher keine ausreichenden empirischen Befunde darüber, ob Männer als Pädagogen einen Vorteil für Jungen bringen (vgl. Helbig 2010; Rohrmann 2011); zudem ist bisher nur geringfügig darüber geforscht worden, wann und wie Geschlecht in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen relevant wird (vgl. Kubandt 2016). Parallel wurde jedoch eine fachwissenschaftliche Debatte darüber geführt, ob eine sogenannte ‚Männerquote‘ in der Pädagogik notwendig sei (vgl. Hurrelmann & Schultz 2012).

Für mich und meine Arbeit war der Blick auf diese Forderung gewinnbringend, da aus der wissenschaftlichen wie auch öffentlichen Auseinandersetzung widersprüchliche Erwartungen an männliche Fachkräfte und somit fürsorgende Männlichkeiten erkennbar wurden. Diese mündeten in teils diametral entgegengesetzten Männlichkeitsbildern. Dabei ist eine Männlichkeit zu identifizieren, die als „strafender Pädagoge“ (vgl. Diewald 2018; Rose 2014) charakterisiert werden kann. Diewald (2018, S. 201) folgend ist diese Männlichkeit durch die Orientierung an tradierten Väterlichkeitsvorstellungen zu charakterisieren, die sich weiterhin in einem autoritären Erziehungsverhalten und in der Einhaltung von Vorschriften und Normen als oberster Aufgabe ausdrückt. Diese Figur stellte ich in meinem ersten Forschungsbeitrag meiner Arbeit in den Fokus und untersuchte ihre charakteristischen Merkmale und das Verhältnis von ihnen zueinander.

4. Empirisch fundierte Kritik an fürsorgenden Männlichkeiten

Bevor ich jedoch auf meinen ersten Forschungsbeitrag vertiefend eingehe, möchte ich mein generelles Vorgehen, das Grundlage der Arbeit war, kurz vorstellen. Dabei verfolgt die empirisch fundierte Kritik gegenüber Elliott insgesamt drei Schritte:

Im 1. Teil führte ich einen eigenen Forschungsbeitrag durch, indem ich das Verhältnis von hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen, der Abwertung durch Feminisierung² sowie Punitivität quantitativ testete. Diese Elemente identifizierte ich als wesentliche Merkmale der Figur des ‚strafenden Pädagogen‘, die der Forderung nach mehr männlichen Fachkräften zu entnehmen war. Dabei ist der strafende Pädagoge als Reaktion auf das Scheitern der erzieherischen Weiblichkeit zu begreifen, auf die er mit einem autoritären/punitiven Erziehungsstil reagiert (vgl. Pangritz 2020a; auch Diewald 2018). Im 2. Teil meiner empirisch fundierten Kritik diskutierte ich meine Ergebnisse aus Teil 1 vor dem Hintergrund bereits vorhandener erziehungswissenschaftlicher Forschung, die im Kontext der Forderung nach ‚mehr Männern‘ entstanden ist. Und im 3. Teil formulierte ich entlang dieser Erkenntnisse die Figur der hybriden fürsorgenden Männlichkeit, die ich als theoretische Erweiterung zu Elliott und zusätzliche Verbindung zu Connell vorschlage.

In meinem eigenen quantitativen Forschungsbeitrag testete ich also das Leitbild des ‚strafenden Pädagogen‘ entlang der drei Komponenten hegemoniale Männlichkeitsvorstellung, Abwertung durch Feminisierung sowie Tendenz zur punitiven Erziehungsorientierung (vgl. Pangritz 2019). In Anschluss an May (2014) verstehe ich somit auch Theorien und Praxis von Sozialer Arbeit und Pädagogik als momentane Antwort auf das Legitimationsproblem des Patriarchats, d.h. es formulierten sich Fragen wie: Wo sind Theorien und Praxen im Feld der Pädagogik als Mechanismen zur Aufrechterhaltung hegemonialer Männlichkeit und männlicher Hegemonie zu denken? Und mit welchen Strategien im Feld der Pädagogik werden diese neu legitimiert? Es war in diesem Zusammenhang besonders zielführend für mich, mich auf das Leitbild des ‚strafenden Pädagogen‘ zu fokussieren, da es die bestmögliche Kontrastierung zu Elliotts fürsorgenden Männlichkeiten erlaubt, indem Dominanz eine wesentliche Rolle oder Merkmal des Leitbildes des strafenden Pädagogen darstellt. Mit Hilfe der Mediationsanalyse nach Hayes (2018)³ testete

² „In Anlehnung an Skeltons Bestimmung der kulturellen Feminisierung (2002) kann Feminisierung als die Abwertung und Deprofessionalisierung weiblich klassifizierter Eigenschaften im Feld der Pädagogik verstanden werden“ (Pangritz 2019, 136).

³ „Zur Überprüfung des Verhältnisses zwischen hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen, Feminisierung sowie punitiven Einstellungen wurde eine Mediationsanalyse durchgeführt, um kausale Prozesse aufzuklären und ein tieferes Verständnis darüber zu erlangen, welche dritte Variable (Mediator) die Beziehung zwischen zwei weiteren Variablen erklärt“ (dies. 2019, S. 140). Hayes (2018) führt die Mediationsanalyse in einem einzigen Schritt durch, weshalb auf sein Vorgehen zurückgegriffen wurde (vgl. ausführlicher dies. 2019).

ich das Verhältnis, wobei ich die Bedeutung der geschlechtlichen Identität als Kontrollvariable miteinbezog. Dahinter stand die Annahme, dass der Effekt durch die individuelle Bedeutung der geschlechtlichen Gruppen (Mann oder Frau) Einfluss auf das Antwortverhalten haben könnte⁴.

Die deskriptive Statistik verweist zunächst auf ein etwas ambivalentes Bild hinsichtlich der Zustimmung von hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen. Zwar zeigt sich eine eher kritische Haltung gegenüber diesen, jedoch zeigt sich ein verstärktes Abgrenzungsbedürfnis bei rund einem Viertel der angehenden Professionellen gegenüber Frauen und Weiblichkeit (vgl. Pangritz 2019; Pangritz 2020a). In der anschließende Mediationsanalyse wurde nun das Verhältnis der drei Konstrukte getestet und mit der geschlechtlichen Identifikation kontrolliert. Die Ergebnisse zeigen, dass zwar zunächst kein Zusammenhang zwischen der Abwertung durch Feminisierung und einer punitiven Erziehungsorientierung vorhanden war, dass dieser Effekt jedoch über einen totalen Mediationseffekt über hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen vermittelt ist (vgl. Pangritz 2019). Das bedeutet, dass hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen als eine Art Scharnier zwischen der Abwertung durch Feminisierung und einer punitiven Erziehungsorientierung zu denken sind. Die Ergebnisse verweisen somit darauf, dass sich die in der hegemonialen Männlichkeit angelegte Dominanzlogik in weiteren Einstellungen oder Praktiken fortschreiben kann (vgl. Pangritz 2020a).

Im 2. Teil meiner Arbeit stellte ich meine Ergebnisse aus Teil 1 in Zusammenhang mit bereits vorhandener erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Männlichkeit und Care, die im Kontext der Forderung nach mehr männlichen Fachkräften zu verorten sind. Dabei fokussierte ich auf insgesamt sechs Forschungsarbeiten, die zumeist einen qualitativen Zugang wählten, jedoch unterschiedliche Methodiken in diesem Bereich abdeckten. Mit diesem Vorgehen wollte ich nochmals unterstreichen, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung bereits Erkenntnisse geliefert hatte, die für eine kritische Reflektion des Ansatzes fürsorgender Männlichkeiten genutzt hätten werden können.

⁴ Zur Stichprobe ist zu erwähnen, dass ich auf angehende Professionelle pädagogischer Berufe fokussierte. Insgesamt umfasste die Stichprobe 166 Personen, die in unterschiedlicher Verteilung den Bereichen der Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft oder Sozialen Arbeit zugeteilt werden können.

Insgesamt kristallisierten sich zwei wesentlichen Erkenntnisse aus den weiteren Studien⁵ heraus. Zum einen fungiert Männlichkeit als Art Bezugsgröße, auf die von den unterschiedlichen Akteur*innen im Feld Bezug genommen wird (vgl. Pangritz 2021). Deutlich wird Männlichkeit als Bezugsgröße beispielsweise im Sinne eines strukturellen Vorteils, indem Männlichkeit als zusätzliche Qualifikation verhandelt wird, die schneller zur Leitungsposition in pädagogischen Einrichtungen befähigt. Zudem zeigt sich Männlichkeit als Bezugsgröße auch bei den pädagogischen Professionellen selbst. Denn die Ergebnisse der Tandem-Studie von Brandes et al. (2016) verweisen unter anderem darauf, dass männliche Professionelle auf ihre Männlichkeit zurückgreifen, wenn ihr professionelles Handeln oder ihr Wissen über professionelles Handeln nicht mehr ausreicht. Männlichkeit dient hier also als zusätzliche Wissensquelle, um eine pädagogische Authentizität zu erzeugen.

Zudem verweisen die Studien darauf, dass Männlichkeit sich in Gegensätzen konstruiert. Zum einen gegenüber Weiblichkeit und zum anderen gegenüber anderen Männlichkeiten (vgl. Pangritz 2021). Dabei verläuft die Abgrenzung nicht immer in eine Richtung, sondern kann zwischen Wertschätzung und Abwertung schwanken. Deutlich wird dies beispielsweise in der Bewertung weiblicher Fachkräfte. In einem Teil der Studien wird das Weibliche zum einen als wichtige Ergänzung und elementar zur Darstellung unterschiedlicher geschlechtlicher Identitäten ausgewiesen (vgl. beispielsweise Buschmeyer 2013; ausführlicher Pangritz 2021). Es zeigt sich aber auch eine Abwertung der weiblichen Professionellen, indem sie als ‚Basteltanten‘ und ‚Labertaschen‘ betitelt werden oder ihr professionelles Vorgehen als weniger professionell eingeordnet wird als ein vermeintliches ‚männliches‘ Vorgehen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Abgrenzung zu anderen Männlichkeiten lassen sich, ähnlich wie bei der Abgrenzung zur Weiblichkeit, zwei Stränge der Abgrenzung unterscheiden:

1. Es zeigen sich alternative Männlichkeitsbilder, die im Sinne von Elliott verstanden werden können. Sie verstehen sich als kritisch gegenüber der hegemonialen Männlichkeit und streben alternative Lebensentwürfe an.

⁵ Die weiteren untersuchten Studien waren: Fegter (2013), Buschmeyer (2013), Breitenbach et al. (2015), Brandes et al. (2016) und Diewald (2018).

2. Es lassen sich Männlichkeiten identifizieren, die als Kontrast zu diesen alternativen Entwürfen zu verstehen sind. Sie orientieren sich an traditionellen Männlichkeitsbildern, werten sekundäre Männlichkeiten ab (wie beispielsweise schwule Männer) und tendieren zu Erziehungspraktiken, die als antidemokratisch, dominanzbasiert und autoritär zu begreifen sind (vgl. ausführlicher Pangritz 2021).

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Abwertung des Weiblichen oder anderer Männlichkeiten stets damit verbunden ist, das eigene männliche Vorgehen und die eigene Relevanz im weiblich konnotierten Feld zu begründen und sich somit positiv im Sinne einer Aufwertung und Vergewisserung davon abzusetzen.

Unterstützend zu meiner eigenen Untersuchung zeigt die Analyse der weiteren Studien also ein Oszillieren von Männlichkeiten zwischen alternativer und traditioneller bzw. hegemonialer Männlichkeit. Dabei lässt dieses Schwanken der unterschiedlichen Männlichkeiten erkennen, dass Männlichkeit in Verknüpfung mit Care nicht automatisch in einer Ablehnung von Dominanz mündet, wie Elliott (2016) es postuliert, sondern dass gerade die Care-Tätigkeit als Weg der Dominanz und Abwertung dienen kann. Somit möchte ich nun zum 3. Teil meiner Arbeit kommen und diese Ergebnisse in eine theoretische Erweiterung übersetzen.

5. Hybride fürsorgende Männlichkeit?

Mit zwei verschiedenen Zugängen konnte ich also zeigen, dass die Integration von Care in die Männlichkeitskonstruktion nicht automatisch mit einer Ablehnung von Dominanz verbunden ist, sondern gerade Care dazu genutzt werden kann, dominante, antidemokratische und abwertenden Tendenzen und Praxen aufrechtzuerhalten und ggf. neu zu legitimieren. Diese erweiternde Perspektive konnte durch erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse aufgezeigt werden und dient der kritischen Analyse der bisherigen theoretischen Fassung von Caring Masculinities nach Elliott.

In Verbindung mit Connell (2015) interpretiere ich diese neue Form fürsorgender Männlichkeit als ein Hybrid, der das Potential in sich trägt, zur Neulegitimierung hegemonialer Männlichkeit und männlicher Hegemonie beizutragen. Wie eingangs erwähnt, konzipiert

Connell (2015) die hegemoniale Männlichkeit in Abhängigkeit von historischen Wandlungsprozessen, d.h. hegemoniale Männlichkeit muss ihre Machtposition stets neu begründen und verhandeln sowie Strategien, die dem Erhalt dienen, entwickeln. Genauer denke ich die Idee der hybriden fürsorgenden Männlichkeit in Anlehnung an Demetriou (2001). Auch Demetriou (2001) wendet gegen Connell ein, dass die Transformation hegemonialer Männlichkeit zwar elementarer Bestandteil des Ansatzes sei, jedoch keine theoretischen Annahmen formuliert würden, wie eine Transformation von Männlichkeit verläuft. Demetriou denkt den Ansatz der hybriden Männlichkeit also als Weg, die Transformation hegemonialer Männlichkeit theoretisch fassbar zu machen. Dabei wurden hybride Männlichkeiten ursprünglich als eine Mischform aus hegemonialer Männlichkeit und den untergeordneten Männlichkeiten konzipiert. Das heißt, der hegemonialen Männlichkeit wird die Position an der Spitze weiterhin ermöglicht, da sie durch die Integration von Merkmalen der untergeordneten Männlichkeiten neue Kooperationen aushandelt und neue Wege findet, um ihre hegemoniale Position begründen zu können. Im Gegensatz zu Demetriou (2001) verdeutlichen meine Ergebnisse jedoch, dass nicht nur Elemente der untergeordneten Männlichkeit zur Hybridität beitragen, sondern dass auch weiblich konnotierte Eigenschaften dazu dienen können. Die hybride-fürsorgende Männlichkeit veranschaulicht also, dass durch die Integration weiblicher konnotierter Eigenschaften (hier in Form von Care) in die Männlichkeitskonstruktion die Anpassungsfähigkeit hegemonialer Männlichkeit gewährleistet werden kann. Diese Erkenntnis widerspricht der von Elliott formulierten Hoffnung, dass fürsorgende Männlichkeiten mit einer Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses verbunden sind. Vielmehr konnte gezeigt werden, dass im schlimmsten Fall fürsorgende Männlichkeiten zu einer Aufrechterhaltung der hierarchischen Geschlechterordnung beitragen, indem sie männliche Hegemonie reproduzieren (vgl. Pangritz 2020a).

6. Fazit

Ausgehend von aktuellen Debatten der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxis, in der Männlichkeiten teilweise als ein notwendiges ‚Korrektiv‘ zur (vermeintlich) weiblichen Praxis und damit zusammenhängend weiblicher Fachkräfte konstruiert wur-

den und noch werden, sah ich den Ausgangspunkt für eine kritische Betrachtung der bisherigen theoretischen Sichtweise auf fürsorgende Männlichkeiten. Meine daran anschließende Untersuchung und die Einordnung ihrer Ergebnisse in bereits vorhandene Erkenntnisse erziehungswissenschaftlicher Forschungen zeigte, dass entgegen der Annahmen von Elliott (2016 und 2019) auch fürsorgende Männlichkeiten zu dominanzbasierten Einstellungsmustern (wie einer punitiven Erziehungsorientierung) und Praxen tendieren können. Care kann in diesem Zusammenhang als Ventil dienen und die in der hegemonialen Männlichkeit angelegte Dominanzorientierung fortschreiben. In der Figur der hybriden fürsorgenden Männlichkeit brachte ich diese Erkenntnisse zusammen und veranschaulichte, dass auch alternativ gestaltete Männlichkeiten zur Aufrechterhaltung hegemonialer Männlichkeit und männlicher Hegemonie dienen können (vgl. Pangritz 2020a).

Abschließend wirft meine Arbeit aber weitere Fragen auf, die sich auf die Transformation von Männlichkeit(en) beziehen. So ist mir immer noch unklar, wann eine Transformation in eine fürsorgende Männlichkeit mündet, die zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses beiträgt, oder wann eine Verfestigung und neue Legitimation männlicher Hegemonie sich vollzieht. Welche Faktoren und Aspekte spielen dabei eine wesentliche Rolle und welche gesellschaftlichen Prozesse oder Ereignisse fordern (hegemoniale) Männlichkeit(en) dazu auf, sich zu transformieren? Zudem frage ich mich als Erziehungswissenschaftlerin, welchen Einfluss Bildungs- und Erziehungsinstitutionen auf diesen Prozess haben können und wie ggf. eine Demokratisierung von Männlichkeit(en) pädagogisch-professionell unterstützt werden kann.

Anhand der aufgeworfenen Fragen wird deutlich, dass sich erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis in den unterschiedlichen beruflichen Felder einer Reihe von Herausforderungen zu stellen hat, wenn es um die Betrachtung und Bearbeitung von Geschlecht und spezifisch Männlichkeit geht. Dabei gilt es immer wieder neu zu analysieren wie Geschlecht verhandelt wird und auf welche geschlechtlichen Positionierungen und damit verbundene Machtverhältnisse dies hindeutet.

Literatur

Brandes, Holger; Andrä, Markus; Röseler, Wenke & Schneider-Andrich, Petra (2016): Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ von professionellem

- Erziehungsverhalten von Männern und Frauen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- BMFSFJ (2018): Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas. [online] URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/maenner-und-frauen-in-kitas> (Stand: 28.09.2018).
- Breitenbach, Eva; Bürmann, Ilse; Thünemann, Silvia & Haarmann, Linda (2015): Männer in Kindertageseinrichtungen. Eine rekonstruktive Studie über Geschlecht und Professionalität. Opladen: Barbara Budrich.
- Buschmeyer, Anna (2013): Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren. Wiesbaden: Springer VS.
- Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeit. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Connell, Robert W. (1987): Gender and Power. Society, the Person and Sexual Practice. Stanford: Stanford University Press.
- Demetriou, Demetrakis Z. (2001): Connell's Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique. In: Theory and Society 30, H. 3, S. 337-361.
- Diewald, Irmgard (2018): Männlichkeiten im Wandel. Zur Regierung von Geschlecht in der deutschen und schwedischen Debatte um ‚Männer in Kitas‘. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Elliott, Karla (2019): Zum Problem von Macht und Dominanz im Konzept Caring Masculinities. In: Scholz, Sylka & Heilmann, Andreas (Hrsg.): Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaft. München: Oekom Verlag, S. 201-212.
- Elliott, Karla (2016): Caring Masculinities: Theorizing an emerging Concept. In: Men and Masculinities 19, H. 3, S. 240-259.
- Fegter, Susann; Hontschik, Anna; Sabla, Kim-Patrick & Saborowski, Maxine (2019): (Neu-)Ordnungen von pädagogischer Professionalität und Geschlecht. Zur Vergeschlechtlichung von Professionalität im Kontext der Debatte um „mehr Männer“ in Erziehungs- und Bildungsberufen. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 25, H. 3, S. 274-286.
- Fegter, Susann (2013): Mehr Männer in die Soziale Arbeit? Neuordnungen von Profession und Geschlecht im aktuellen (fach-)öffentlichen Diskurs. In: Sabla, Kim-Patrick & Plößer, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 145-162.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Erziehung und Bildung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Glüer, Michael & Lohaus, Arnold (2016): Typisch weiblich – typisch männlich? Erziehungsverhalten und Bildungsangebote von männlichen und weiblichen Fachkräften im Kindergarten. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63, H. 3, S. 180-192.
- Hayes, Andrew F. (2018). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach. 2. Auflage. New York & London: Guilford Press.
- Helbig, Marcel (2010): Geschlecht der Lehrer und Kompetenzentwicklung der Schüler. In: Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-288.
- Hurrelmann, Klaus & Schultz, Tanjev (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine

- Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga; Schmidt, Friederike & Schweda, Anna (2017): Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In: Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie & Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 63-79.
- Kittay, Eva F. (1999): *Love's labor: essays on women, equality, and dependency*. New York: Routledge.
- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (2013): Jungen und Männer für den Erzieherberuf gewinnen – Analysen, Projekte und Materialien. [online] URL: www.koordinationsmaennerinkitas.de/uploads/media/01_Broschuere_Jungen_und_Maenner_01.pdf (Stand: 12.12.2017).
- Kubandt, Melanie (2016): Relevanzsetzung von Geschlecht in der Kindertageseinrichtung – theoretische und empirische Perspektiven. In: *Gender* 8, H. 3, S.46-60.
- Lengersdorf, Diana (2018): Männlichkeiten. Hegemonien, Stabilisierungen, Grenzziehungen. In: *IZGOnZeit* Nr. 7. [online] URL: <https://www.izgonzeit.de/index.php/izgonzeit/article/view/1392/1431> (Stand: 22.04.2021).
- May, Michael (2014): Hegemoniale Männlichkeit und Soziale Arbeit: Eine herrschafts- und differenzanalytische Betrachtung der Forderung nach mehr Männern in die Soziale Arbeit. In: Rose, Lotte & May, Michael (Hrsg.): *Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 73-90.
- Meuser, Michael (2014): Care und Männlichkeit in modernen Gesellschaften – Grundlegende Überlegungen illustriert am Beispiel involvierter Vaterschaft. In: Aulenbacher, Brigitte; Riegraf, Birgit & Theobald, Hildegard (Hrsg.): *Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime (Soziale Welt, Sonderband 20)*. Baden-Baden: Nomos, S. 163-178.
- Meuser, Michael (2011): Die Entdeckung der „neuen Väter“. Vaterschaftspraktiken, Geschlechtnormen und Geschlechterkonflikte. In: Hahn, Kornelia & Koppetsch, Cornelia (Hrsg.): *Soziologie des Privaten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-82.
- Pangritz, Johanna (2021, i.E.): Caring Masculinities – Bedeutung, Überlegung und Einwände aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung. In: Dill, Katja et al. (Hrsg.): *Repräsentationen, Positionen und Perspektiven der Geschlechterforschung (L'AGENda. Publikationsreihe der LAGEN Niedersachsen, Bd. 9)*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Pangritz, Johanna (2020a): Strafende Pädagogen – fürsorgend und doch hegemonial? Brauchen wir wirklich mehr Männlichkeit? Ein kritischer, quantitativer Beitrag zum Verhältnis von hegemonialen Männlichkeitsvorstellung, Feminisierung und Punitivität. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Pangritz, Johanna (2020b): Feministische quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft am Beispiel einer Studie zu Männlichkeit. In: Kubandt, Melanie & Schütz, Julia (Hrsg.): *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 45-65.
- Pangritz, Johanna (2019): Fürsorgend und doch hegemonial? Eine empirische Untersuchung zum Verhältnis von Männlichkeit, Feminisierung und Punitivität in pädagogischen Kontexten. In: *Gender* 11, H. 3, S. 132-149.
- Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (2010): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rohrman, Tim (2011): Zur Bedeutung männlicher Pädagogen für Jungen. In: Forster, Edgar; Rendtorff, Barbara & Mahs, Claudia (Hrsg.): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 108-126.
- Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (2005): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königstein i.T.: Helmer Verlag.
- Rose, Lotte (2014): Kinder brauchen Männer! Zur Vergeschlechtlichung von Qualitätsentwicklungsfragen in der Elementarpädagogik. In: Rose, Lotte & May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen et al.: Barbara Budrich, S. 29-46.
- Skelton, Christine (2002): The 'feminisation of schooling' or 'remasculinising' primary education? In: International Studies in Sociology of Education 12, H. 1, S. 77-96.
- Tunç, Michael (2018): Väterforschung und Väterarbeit in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische und intersektionale Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Tunç, Michael (2012): Männlichkeitsforschung und Intersektionalität. [online] URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Tunc.pdf> (Stand: 17.12.2019).

Bettina Ritter

Hilfe und Kontrolle in der Kinder- und Jugendhilfe

Zur Rekonstruktion einer abstrakt geführten Debatte

Zusammenfassung

Die Debatte um Hilfe und Kontrolle in der Kinder- und Jugendhilfe wird – besonders im disziplinären Kontext – auf sehr abstrakte Weise geführt. Dies wird im vorliegenden Beitrag dargestellt und einige Fallstricke abgeleitet, die sich daraus für die Analyse und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe ergeben. Es wird dafür argumentiert, dass es weder durch die Ausrichtung auf den abstrakten Bezugspunkt einer ‚helfenden‘ Orientierung am ‚Individuum‘ noch durch die abstrakte Abgrenzung von einer ‚kontrollierenden‘ Ausrichtung an ‚Gesellschaft‘ gelingt, Leitlinien für eine konkrete Ausgestaltung Sozialer Arbeit als Sozialpolitik zu entwerfen, die der konkreten Existenz der Adressat*innen zwischen Armut und Eigenverantwortung gerecht werden.

Der vorliegende Beitrag gliedert sich in sieben Abschnitte: Zunächst wird in die Relevanz der Problematik von Hilfe und Kontrolle in der Kinder- und Jugendhilfe für Supervision eingeführt (1.). Anschließend wird die gesellschaftliche Grundlage der Auseinandersetzung um Hilfe und Kontrolle knapp verdeutlicht (2.). Danach werden zuerst einseitige Verständnisse von Sozialer Arbeit als Hilfe (3.) und von Sozialer Arbeit als Kontrolle (4.) skizziert. Demgegenüber stehen Konzeptionen, die beide Verständnisse integrieren und sowohl eine gegensätzliche Gleichzeitigkeit von Hilfe und Kontrolle annehmen als auch Soziale Arbeit als individuumorientierte Hilfe verstehen. Dies wird dargestellt (5.) und immanent sowie unter Bezugnahme auf Praxisbeispiele kritisch kommentiert (6.). Schließlich werden Ansatzpunkte für eine gesellschafts- und sozialstaatstheoretische Fundierung einer Auseinandersetzung um Hilfe und Kontrolle beschrieben (7.).

1. Supervision als Umgang mit strukturellen Ambivalenzen Sozialer Arbeit

Supervision ist in der Kinder- und Jugendhilfe ein zentraler organisationaler Baustein für die Ermöglichung von Professionalität (Iser 2018; Mohr & Ritter 2020). Hier werden jenseits des alltäglichen Handlungsdrucks handlungspraktische Herausforderungen, Konflikte und Belastungen von Fachkräften thematisierbar, gemeinsam analysiert und bearbeitet und somit ein Beitrag zu ihrer Bewältigung geleistet. Dabei liegt zumeist die professionstheoretische Annahme zugrunde, dass die bearbeiteten Konflikte und Belastungen erstens Ausdruck struktureller Konflikte sind, deren Gründe also nicht systematisch in individuellen Haltungen von Fachkräften liegen, und zweitens als Ambivalenzen oder Paradoxien zu verstehen sind, die sich nicht einfach auflösen lassen (Schütze 1992). Fachkräfte sind dann vor die Aufgabe gestellt, die Folgen dieser ‚strukturellen Ambivalenzen‘ in der Arbeit mit jungen Menschen und ihren Familien ‚vermittelnd auszubalancieren‘, wobei Supervision und andere Formen des fachlichen Austauschs, der kollegialen Beratung und der wissenschaftlich fundierten fachlichen Weiterbildung als Orte der reflexiven Bearbeitung solcher Ausgleichsbemühungen verstanden werden (Müller 2012). Die zunächst nur formale Feststellung, dass sozialpädagogische Arbeit von strukturellen Ambivalenzen geprägt ist, schützt vor individualisierenden Deutungen des Handelns von Fachkräften und einseitig auf sie bezogenen Schuld- und Verantwortungszuschreibungen. So kann beispielsweise Burnout als verbreitete Folge einer Diskrepanz zwischen individuellen Hoffnungen und den Möglichkeiten ihrer Realisierung im Arbeitsalltag verstanden werden und nicht einfach als individuelle psychophysische Reaktion (Beckmann et al. 2009).

Als zentrale, wenn nicht gar die zentrale ‚strukturelle Ambivalenz‘ moderner Kinder- und Jugendhilfe und Sozialer Arbeit im Allgemeinen wird der Widerspruch von „Hilfe und Kontrolle“ benannt (Hünersdorf 2010; Thieme 2017). Er bezieht sich auf die „Gesellschaftlichkeit Sozialer Arbeit“ (Müller & Peter 2008, S. 26) und das ihr gegenüberstehende Selbstverständnis der individuumsbezogenen Hilfe. Sozialer Arbeit wird in diesem Zusammenhang auch ein „doppeltes Mandat“ (Böhnisch & Lösch 1973) zugesprochen.

2. Soziale Arbeit als Teil von Sozialpolitik in einer ungleichen Gesellschaft

Die Hilfe-Kontrolle-Debatte gründet auf der Tatsache, dass es sich bei Sozialer Arbeit heutzutage nicht um eine aus caritativer Überzeugung betriebene Unterstützung für Hilfebefürftige in individuellen Notlagen handelt, sondern Soziale Arbeit als Teil von Sozialpolitik organisiert ist (Kessl & Otto 2012). Diese umfassende politische Gesellschaftsgestaltung beinhaltet damit auch normalisierende Elemente (Lessenich 2012), so dass Soziale Arbeit also immer auch mit der Anpassung der Individuen an die gesellschaftlichen Verhältnisse befasst ist.

Diese Verhältnisse sind – nicht nur, aber in besonderem Maße für die Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe – geprägt von Ungleichheiten: Im Jahr 2019 lebten fast 16% der gesamten Bevölkerung und rund 12% der Kinder und Jugendlichen in Deutschland unterhalb der sogenannten Armutsgefährdungsquote (Destatis 2021). Für die Hilfen zur Erziehung ist bekannt, dass gar jede zweite Familie im Transferleistungsbezug steht (Fendrich et al. 2018). In den sozialpolitischen, sozialpädagogischen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, werden – im Unterschied zu monetären Sozialleistungen – Lebensführungsprobleme bearbeitet (Thole & Ziegler 2018), die zu erheblichen Teilen „gesellschaftsstrukturelle Ursachen haben“ (Scherr 2002, S. 36) und „sich im Rahmen von Armutsverhältnissen dauerhaft herausgebildet haben“ (ebd.). Menschen mit Migrationshintergrund, Frauen und Familien mit Kindern und Menschen mit Behinderungen sind dabei systematisch besonders stark betroffen (Destatis 2021), so dass die Kategorien Geschlecht, Behinderung und Migration als zentrale querliegende Ungleichheitsstrukturen gelten (Klinger et al. 2007).

Die Kinder- und Jugendhilfe bezieht sich darauf mit einer im SGB VIII (und im deutschen Sozialsystem generell) angelegten Familienorientierung (Bock 2012) und fasst die zu bearbeitenden oder vorzubeugenden Problemlagen zumeist als Erziehungs(kompetenz)probleme. Sie steht somit inmitten der spannungsreichen Zuschreibung von Elternverantwortung und Elternrecht (Dahme & Wohlfahrt 2018; Oelkers 2014). Die Unterstützung bildet eine – je nach Bereich unterschiedlich ausgeprägte – „Einmischung in private Lebensverhältnisse“ (Dahme & Wohlfahrt 2018, S. 221), um über die Veränderung von

Haltungen, Kompetenzen und Ressourcen (im Normalfall) wieder als solche privaten Lebensverhältnisse funktionieren zu können. So ist die Kinder- und Jugendhilfe an der Reproduktion gesellschaftlicher Institutionen wie Familie oder Kindheit und Jugend beteiligt (Ritter & Schmidt 2020). Dabei liegt der Ausgangspunkt darin, dass diese Institutionen sich in der modernen Gesellschaft nicht selbstläufig organisieren, sondern der steten sozialpolitischen (und damit eben auch sozialpädagogischen) Betreuung bedürfen sowie von fundamentaler Ungleichheit durchzogen sind (Ganßmann 2009; Hamburger 2012).

In der Debatte über Hilfe- und Kontrolle in der Kinder- und Jugendhilfe wird nun zumeist weniger dieser sozialpolitischen Verortung von Sozialer Arbeit oder der gesellschaftlichen Verortung der familiären Reproduktion weiterführend nachgegangen, sondern es wird vielmehr auf sehr abstrakte Weise ein Gegensatz von Hilfe und Kontrolle, von Orientierung am Einzelfall und einem staatlich-gesellschaftlichen Normierungs- und Anpassungsauftrag angenommen, der Soziale Arbeit charakteristisch präge. Ebenso abstrakt wird allerdings zumeist gleichzeitig an einem Selbstverständnis von Sozialer Arbeit als individuumsorientierter Hilfe festgehalten.

3. Soziale Arbeit als Hilfe

Eine Vorstellung von sozialpädagogischem Handeln als unmittelbare und pure Hilfe ‚von Mensch zu Mensch‘ existiert nicht nur im alltagsweltlichen Sprachgebrauch (Bock & Thole 2011), sondern auch als Selbstverständnis von Organisationen und Fachkräften sowie in disziplinären Beschäftigungen:

„Folgt man den Selbstbeschreibungen der in sozialen Dienstleistungsorganisationen beschäftigten Berufsgruppen und Professionellen sowie den Beschreibungen der sie reflektierenden Sozialpolitikforschung und Sozialarbeitswissenschaft, so scheint ein Bezug auf Aspekte der Disziplinierung, sozialen Kontrolle, Macht und Herrschaft zunächst nicht sehr nahe zu liegen. Die Arbeit sozialer Dienstleistungsorganisationen wird charakterisiert als den ‚helfenden Berufen‘ zugehörig, als ‚Beziehungsarbeit‘, als Beratung, Bildung oder Behandlung, der ein bestimmtes berufliches ‚Ethos des Helfens oder der Nächstenliebe‘ zugrunde liegen soll“ (Groenemeyer & Rosenbauer 2010, S. 64).

Bock und Thole (2011) machen deutlich, dass der Hilfe-Begriff keine „theoretische Explikation [erfährt]“ (Bock & Thole 2011, S. 6), sondern vielmehr „handlungspragmatisch“ (ebd.) verwendet wird. Niemeyer (1994) rekonstruiert die Genese der Bezugnahmen auf die Hilfekategorie in der Sozialen Arbeit und bezeichnet sie als „Metakategorie“

(Niemeyer 1994, S. 170). Als „Universalie zur Vereinheitlichung des Tuns in heterogenen Handlungsfeldern“ (ebd.) stiftet der Hilfebezug somit eine übergreifende Identifikation angesichts eines ‚allzuständigen‘ Themen- und Feldbezugs jenseits einer Orientierung an einer bestimmten Bezugswissenschaft. Ein solches Hilfeselbstverständnis bietet demnach Identität und Orientierung auch angesichts der nach wie vor umstrittenen oder zumindest nicht eindeutig entschiedenen Frage, welche Bezugsdisziplin der Sozialen Arbeit ihren fachlich relevanten Wissensbestand liefert (Kessl & Otto 2012; Thole 2012). Gängler (2015) drückt diese Schiefelage zwischen Verwendung und Fundierung des Hilfebegriffs folgendermaßen aus:

„Der Gebrauch des Begriffs ‚Hilfe‘ repräsentiert sozusagen den normativen Kern der Sozialpädagogik – und dies um den allerdings hohen Preis, dass dieser normative Kern inhaltlich vage und unbestimmt bleibt“ (Gängler 2015, S. 682).

Gerade für Berufsanfänger*innen kann die Berufung auf das ‚Helfen‘ auch zu einer Vereinfachung dessen, wie die eigene Arbeit zu kennzeichnen ist, führen und damit von der Kenntnisnahme befreien, dass weiteres Wissen und Können anzueignen wären.

„Denn der Akt des Helfens erfordert, so verstanden, genau das, was er in der Regel hat: starke Motive; und er läßt das aus dem Spiel, was (noch) nicht da ist: differenziertes Wissen und ausweisbares Können. Helfen läßt sich also, wenn man nur will, gleichsam immer und überall, es ist unspezifisch, erfordert nicht viel an Wissen, Zielen oder Techniken, und es ist gegenüber jeder Problemlage in Anspruch zu nehmen“ (Niemeyer 1994, S. 171).

Die Qualität der Arbeit wird aus dieser Perspektive durch eine persönliche Art und Haltung der*des einfühlsamen Helfenden gesichert.

In einer solchen Hilfevorstellung ist jedes gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnis getilgt:

„Helfen hat diesem Verständnis zufolge einerseits die Entfaltung beziehungsweise Wiedereingliederung des einzelnen Gesellschaftsmitglieds zu gewährleisten und andererseits die Beständigkeit und Ordnung der staatlich organisierten Gemeinschaft im Ganzen sicherzustellen“ (Thole & Hunold 2011, S. 151).

Die herrschaftsstabilisierende Wirkung von auf Anpassung ausgerichteten sozialen Hilfen wird zwar ebenso angenommen, aber nicht problematisiert. Sie wird schlicht als nicht im Gegensatz zur Entfaltung der Individuen stehend verstanden. Hilfe und Kontrolle lösen sich hier demnach zur Hilfeseite hin ineinander auf.

4. Soziale Arbeit als Kontrolle

Ein solches Verständnis Sozialer Arbeit wurde und wird vor allem durch marxistische und machtanalytische Perspektiven vehement kritisiert. Sie fassen Soziale Arbeit als „Instanz sozialer Kontrolle“ (Haferkamp & Meier 1972) und Sozialpädagog*innen als „sanfte Kontrolleure“ (Peters & Cremer-Schäfer 1975), die zur Anpassung der Menschen an die gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen. Sie nehmen damit nicht nur hoheitsstaatliche Eingriffe, die z.B. im Kinderschutz durch das Jugendamt vorbereitet und begleitet werden, in den Blick (Schone 2016), sondern sämtliche sozialpädagogische Angebote und Maßnahmen.

Statt mit dem Mittel des körperlichen Zwangs würde Soziale Arbeit ihren „Einfluß durch Überredung und Bekehrung [...] gewinnen, mit dem Ergebnis, daß die Personen, die durch diesen Einfluß kontrolliert werden, sich dieser Tatsache nicht bewußt werden, sondern der Ansicht sind, daß das, was sie tun, selbstbestimmt ist“ (Haferkamp & Meier 1972, S. 110).

Soziale Arbeit könne insofern nicht als am Individuum und seinen Bedürfnissen orientierte Hilfe verstanden werden, da selbst diese individuellen Bedürfnisse Produkte ihrer Sozialisation und insofern Ausdruck gesellschaftlicher Normen seien. Die Tatsache, dass dennoch stets Abweichungen Einzelner existierten, bringe zum Ausdruck, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse letztlich menschenfeindlich seien und lediglich einer kleinen Machtelite zu Gute kämen (Haferkamp & Meier 1972, S. 111).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Hollstein (1980) und Lenhardt und Offe (1977) in ihren Analysen, die allerdings enger entlang einer Auseinandersetzung mit der politischen Ökonomie des Kapitalismus angelegt sind. Auf der Grundlage des Ausbeutungsverhältnis in der Klassengesellschaft verstehen sie sozialpädagogische ‚Hilfen‘ als Anpassung der Ausbeuteten an die für sie schädlichen Verhältnisse (Hollstein 1980). So bestimmt Hollstein die Funktionen Sozialer Arbeit kritisch als Reproduktion der Arbeitskraft (ökonomische Funktion), als Milderung der Klassenunterschiede (soziale Funktion) und als Befriedung der Armen (politische Funktion) (Hollstein 1980, S. 189). Eine solche „Integration der Arbeiterklasse in die bestehende Gesellschaft“ (ebd.) diene mit ihren entsprechenden legitimatorischen Anteilen lediglich der politischen Herrschaftssicherung und dem Funktionieren des gesellschaftlichen Grundwiderspruchs zwischen Arbeit und Kapital im Sinne des letzteren. Mittels „Überredung oder Überzeugung und Bekehrung“

(Hollstein 1980: 193) manipulierte Soziale Arbeit die Menschen zu einem praktisch sowie ideell an gesellschaftliche Normen angepassten Leben:

„Wie die Sozialarbeit auf die Arbeitswilligkeit ihrer Klienten dringt, um die gesellschaftliche Produktion zu gewährleisten, so betont sie als zweiten zentralen Wert die Integrität der Kleinfamilie, die die Aufgabe der Reproduktion der Arbeitskraft zu erfüllen hat“ (Hollstein 1980, S. 197).

Lenhardt und Offe (1977) nehmen in den Blick, wie die kapitalistischen Prinzipien und ihre fortschreitenden Dynamiken selbst stets die „Anwendungsbedingungen der Arbeitskraft“ (Lenhardt & Offe 1977, S. 101) zerstören, auf denen sie letztlich beruhen und argumentieren somit für die Notwendigkeit sozialstaatlicher Maßnahmen zur Sicherung der Lohnarbeit und damit der Reproduktion der Menschen. Diese leisten dann die voraussetzungsvolle, „dauerhafte Transformation von Nicht-Lohnarbeitern in Lohnarbeiter“ (ebd.). Soziale Arbeit kann dabei als Teil der „aktiven“ Proletarisierung verstanden werden, wobei „die direkte Beeinflussung der Fähigkeit, Willigkeit und Möglichkeit, dahingehend die eigene Arbeitskraft eigenverantwortlich auf dem Arbeitsmarkt anzubieten“ (Ritter 2018, S. 271), gemeint ist.

Mit seiner machtanalytischen Perspektive fasst Foucault (1977) Soziale Arbeit als Teil einer umfassenden Disziplinierung des ganzen Menschen in der Moderne:

„Wir leben in der Gesellschaft des Richter-Professors, des Richter-Arztes, des Richter-Pädagogen, des Richter-Sozialarbeiters; sie alle arbeiten für das Reich des Normativen; ihm unterwirft ein jeder an dem Platz, an dem er steht, den Körper, die Gesten, die Verhaltensweisen, die Fähigkeiten, die Leistungen. [...] In dem Maße, in dem die Medizin, die Psychologie, die Erziehung, die Fürsorge, die Sozialarbeit immer mehr Kontrolle und Sanktionsgewalten übernehmen, kann sich der Justizapparat seinerseits zunehmend medizinisieren, psychologisieren, pädagogisieren“ (Foucault 1977, S. 394).

Soziale Arbeit wird in diesem Sinne als „konstitutiver Bestandteil einer Regierung des Sozialen“ (Kessl 2005, S. 32) verstanden, der in normierender und normalisierender Hinsicht (Seelmeyer & Kutscher 2011) auf Individuen einwirkt. Diese Einwirkung hat sowohl korrigierenden und strafenden als auch sozialisatorischen Charakter und kann somit als umfassende Kontrolle im Prozess der Selbstdisziplinierung der Individuen gefasst werden. So ist sie auch ganz grundsätzlich eingebunden in die Herstellung moderner Subjekte und Subjektivierungsweisen (Bommes & Scherr 2012, S. 85).

Wenn Kontrolle als „freiheitliche Selbstunterwerfung“ (Ritter 2020, S. 197) gefasst wird, verschwindet der Aspekt der Hilfeleistung Sozialer Arbeit hinter dem der gesellschaftlichen Anpassung und Zurichtung der Individuen. Soziale Arbeit dient dann „nicht primär

der bedürfnisorientierten Hilfe, sondern der Kontrolle und Bearbeitung von normativ abweichendem Verhalten“ (Bommes & Scherr 2012, S. 66). In diesen gesellschaftskritischen Perspektiven erscheint Hilfe als Ideologie und als „humanitäre[s] Deckmäntelchen“ (Hollstein 1980, S. 204) für eine Arbeit an der Stabilisierung einer aufgrund der vorliegenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse kritisierten Gesellschaftsordnung (Anhorn & Stehr 2018). Hilfe und Kontrolle lösen sich hier demnach zur Kontrollseite hin ineinander auf.

5. Hilfe und Kontrolle: Fallstricke abstrakter Bestimmungen

Im Unterschied zu diesen einseitigen Bestimmungen von Hilfe und Kontrolle, in denen die jeweils andere Seite hinter der favorisierten Seite zum Verschwinden gebracht wird, werden in professionstheoretischen Debatten tendenziell beide Seiten aufgenommen – allerdings in höchst widersprüchlicher Weise: Im Kontext eines als Gegensatz konstruierten Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft wird Soziale Arbeit in einer Zwischenlogik verortet, die immer und strukturell begründet „in je spezifischer Gewichtung Hilfe und Kontrolle zugleich“ (Müller 1978, S. 343) ist. Insofern ist ein sogenanntes ‚naives‘ Hilfeverständnis – zumindest im kritischen Diskurs weitgehend – zurückgewiesen (Müller & Peter 2008). Gleichzeitig wird allerdings zumeist die Hilfeorientierung im Gegensatz zur Kontrolle als fachlich begründete und am Individuum orientierte Hilfedienstleistung verortet, die sich vor dem staatlichen Kontrollauftrag verwehren muss (Heiner 2004). Beides – die Konstruktion von Hilfe und Kontrolle als Sozialer Arbeit immanenten Gegensatz und die Konstruktion von individuumsbezogener Hilfeorientierung als Zielgröße – wird nun kurz ausgeführt und daraufhin kritisch kommentiert (ausführlicher siehe Ritter 2020).

Das für professionelle Soziale Arbeit zentrale individuumszentrierte Hilfeselbstverständnis beinhaltet neben einer formal-methodischen Einzelfallorientierung eine Zielgröße der Freisetzung und Entfaltung der Individuen in ganz grundsätzlicher Weise:

„Soziale Arbeit will helfen, dass Menschen ihr Leben selbstständig leben können, dass sie sich also in und gegen widrige Verhältnisse in Räumen und Konzepten eines gelingenderen Alltags als zuständig für ihre Verhältnisse, als Subjekt in ihren Verhältnissen, als autonome Menschen erfahren“ (Thiersch 2016, S. 114).

Selbstbestimmung und Autonomie der je Einzelnen in ihren bestehenden Verhältnissen wird hier als Zielgröße bestimmt. Dies impliziert eine Orientierung an den „subjektiven Bedürfnissen, Perspektiven und Sinnhorizonten“ (Oelerich & Schaarschuch 2015, S. 14) und „die Einsicht in die unhintergehbare Bedeutung des subjektiven, biografisch gebundenen Handelns gehören zum Selbstverständnis der Zunft“ (Winkler 2006, S. 75). Es geht also erklärtermaßen darum, dass die Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe, die diese Erfahrung zumeist nicht machen würden, als Subjekte ihres Lebens handeln und sich entsprechend verstehen können:

„Gegen biografisch vorgängige und aktuelle Strukturen und Prozesse, durch die Individuen zu Objekten degradiert werden, gilt es, ihnen Chancen der Entwicklung autonomer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zugänglich zu machen. Eine hierauf ausgerichtete Soziale Arbeit lässt sich als eine Praxis der Subjekt-Bildung charakterisieren. Im Unterschied zu anderen pädagogischen Feldern geht es hierbei um Subjekt-Bildung unter gesellschaftlichen Bedingungen, die die Entwicklung autonomer Handlungsfähigkeit in besonderer Weise erschweren. Deshalb ist Soziale Arbeit darauf verwiesen, die alltägliche Lebensführung prinzipiell umfassend und ganzheitlich in den Blick zu nehmen“ (Scherr 2002, S. 38).

Gerade aufgrund der sozialen Ungleichheiten, von denen die Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe oft besonders betroffen sind, wird dies als relevant gesetzt, insofern sich Soziale Arbeit fragen sollte, „ob Menschen in ihren Verhältnissen menschlich, also als Subjekte ihres Lebens, mit der Erfahrung von Geborgenheit, Sinn, Produktivität und Selbstzuständigkeit leben können“ (Thiersch 2009, S. 27). Die gesellschaftlichen Verhältnisse werden der Freisetzung des Individuums hier potenziell entgegengestellt und als „die gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen, die dem Prozess der Subjektentwicklung entgegenstehen“ (Bettinger 2008, S. 430) gefasst. Die naheliegende Frage, welche Verhältnisse inwiefern dem Handeln der Einzelnen entgegenstehen und warum, wird hier nicht, zumindest nicht systematisch, verfolgt. Die konstruierten Pole bleiben unterbestimmt. Vielmehr erfolgt eine abstrakte Gegenüberstellung auch in Bezug auf Soziale Arbeit selbst: Auch Soziale Arbeit sieht sich von gesellschaftlichen Entwicklungen (Stichwort: Neoliberalismus) und sozialpolitischen Veränderungen (Stichwort: Ökonomisierung) bedroht – in ihrer Autonomie und somit auch in ihren Möglichkeiten, die Autonomie ihrer Klient*innen zu befördern (Otto 1972; Seithe 2012). Soziale Arbeit habe es also mit der „Verteidigung von Klienten wie Profes-

sionellen“ (Müller et al. 2000, S. 10) gegenüber der Zurückdrängung ihrer Autonomie-spielräume und Selbstbestimmungsmöglichkeiten durch gesellschaftliche und politische Entwicklungen zu tun (Thole & Ziegler 2018, S. 7).

Mit dieser polarisierenden Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft (Kessl 2017), von Sozialer Arbeit und Sozialpolitik (Olk 2008) fällt sozialpädagogisches Handeln einerseits wieder zurück in eine unmittelbare Hilfeausrichtung. Andererseits gilt, wie schon erwähnt, dass Soziale Arbeit von der „widersprüchliche[n] Gleichzeitigkeit“ (Kessl 2017, S. 52) gekennzeichnet ist, Hilfe und Kontrolle zugleich zu sein:

„Jedes sozialpädagogische Handeln beinhaltet gleichzeitig Hilfe und Kontrolle, die Orientierung am Einzelfall und den Bezug auf übergeordnete Normen und Regeln. Die Vermittlungsleistung für den Widerspruch zwischen Hilfe und Kontrolle, zwischen Hilfe für das Individuum und den Integrationsanforderungen der Gesellschaft, wurde auf die Person der Fachkraft verlagert“ (Urban 2004, S. 64).

Inwiefern und warum es sich dabei jedoch um einen Gegensatz handelt, bleibt in der Auseinandersetzung tendenziell ebenso unterbestimmt wie die Pole selbst. Neben einer helfenden Orientierung am je besonderen Individuum und seiner Autonomie, wird also davon ausgegangen, dass Soziale Arbeit dafür zuständig ist, Zustände herbeizuführen, die „bestimmten Regeln und Kriterien, Ordnungs- und Wertvorstellungen entsprechen“ (Olk 1994, S. 14) und somit die „Gewährleistung von Normalzuständen“ (Olk 1994, S. 16) anstrebt. So steht zum Beispiel die Hilfeplanung für eine Fokussierung auf Normein-haltung einerseits und das Verstehen der Klient*in und einen sozialpädagogischen Subjekt-bezug andererseits (Homfeldt 2004, S. 32).

Da Hilfe und Kontrolle als sich ausschließende Gegensätze verstanden werden, kann streng genommen nicht davon ausgegangen werden, dass eine Vermittlung überhaupt möglich ist. Doch diese gilt als zentrale Aufgabe in der Sozialen Arbeit (Zipperle et al. 2016). Auf das Beispiel der Hilfeplanung bezogen wird zum Beispiel angenommen, dass, wenn man von den Perspektiven der Adressat*innen ausgehe, was etwa durch die Berücksichtigung ihrer je individuellen Biographie mittels autobiographischer Materialien und biographischer Diagnostik möglich sei, man „ein Gegengewicht zu der Kontroll-macht in der Hilfeplanung bilden“ (Homfeld 2004, S. 32) und letztlich doch eine partizi-pations- und subjektorientierte Hilfe anbieten könne. Nach dieser Auffassung versteht sich Soziale Arbeit als parteilich für die eine Seite der Vermittlung, eben die, die sich auf

die am Individuum ausgerichtete Hilfe bezieht. Diese Form der Parteinahme wird wiederum als Resultat einer ‚richtigen Vermittlung‘ zwischen Hilfe und Kontrolle verstanden. Doch das zu denken ist eigentlich logisch unmöglich. Denn entweder verlässt man mit der Vermittlung den Ausgangspunkt der individuumorientierten Hilfeorientierung und widerspricht so dem Selbstverständnis, dem man ja gerade entsprechen wollte. Oder man behauptet, dass man mit der Vermittlung dem Selbstverständnis entsprechen könne, womit man den Ausgangspunkt ebenso leugnet. Man muss also entweder zu dem Schluss kommen, dass Soziale Arbeit es doch nicht, wie behauptet, mit einem absolut gegensätzlichen Verhältnis zu tun hat, oder dass das Verhältnis nicht vermittelbar ist.

6. Hilfe und Kontrolle in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe

Eine Variante, dieser Konstruktion Plausibilität zu verleihen, ist die, Hilfe und Kontrolle verschiedenen Arbeitsfeldern und Tätigkeiten zuzuordnen. Für die Kinder- und Jugendhilfe wird dies z.B. in der Auseinandersetzung mit Kinderschutz und Kindeswohlgefährdungen deutlich, aber auch mit Zwang und Strafe u.a. in der stationären Erziehungshilfe. So werden in der Debatte um den Kinderschutz seit einigen Jahren eine Ausweitung und Dezentralisierung des kontrollierenden Zugriffs auf Familien festgestellt (Schone 2016).

„Dadurch löst sich die Zuordnung, freie Träger – Hilfe, öffentliche Träger – soziale Kontrolle von der Tendenz her weiter auf. Ebenfalls werden die Differenzen zwischen Polizei und Justiz bzw. der Medizin und Psychiatrie einerseits und Sozialer Arbeit andererseits nicht mehr als Abgrenzungsverhältnis, Kontrolle einerseits und Hilfe andererseits, definiert“ (Hünersdorf 2010, S. 26).

Wo Verdacht und Misstrauen durch entsprechende Ansprachen und unangekündigte Hausbesuche, Abklärungen mit Checklisten und Meldungen beim Jugendamt zu „Spiralen gegenseitiger Abwehr“ (Helming 2008, S. 4) führen, werden Eingriff und Kontrolle verortet und kritisiert (Oelkers 2011). Dagegen erscheinen sozialpädagogische Angebote, die ohne diese explizite Eingriffsdimension auskommen, als unterstützende und insofern schlicht helfende Maßnahmen:

„Unter dem Schlagwort des Doppelmandates von Hilfe und Kontrolle wird schon immer diskutiert, dass Jugendhilfe einerseits helfend, fördernd, beratend, unterstützend für Kinder, Jugendliche und Familien tätig werden muss, um individuelle oder soziale Krisen und Problemlagen überwinden zu helfen, und dass sie andererseits eingreifend tätig werden muss, wenn das Wohl von Kindern und Jugendlichen gefährdet ist, und die Eltern nicht – auch nicht mit öffentlicher Hilfe – bereit oder in der Lage sind, diese Gefährdungen von ihren Kindern abzuwenden“ (Schone 2016, S. 1108).

Der Versuch einer Auflösung des Widerspruchs der Gleichzeitigkeit von Hilfe im Sinne einer am Individuum ausgerichteten Hilfeorientierung einerseits und Kontrolle und andererseits wird auch ganz grundsätzlich entlang verschiedener fachlicher Haltungen und Konzeptionen vorgenommen, wobei zwischen emanzipatorisch-demokratischen und autoritär-disziplinierenden Ansätzen unterschieden wird:

„Während eine emanzipatorische Bildung auf die – mindestens potentielle – Ermöglichung subjektiver Freiheit der Einzelnen pocht (zum Beispiel akzeptierende Jugendarbeit), formulieren konservative oder autoritäre Erziehungsprogramme die Notwendigkeit der An- und Einpassung der Einzelnen in die mehrheitsgesellschaftlichen Kultur- und Verhaltensmuster (zum Beispiel konfrontative Pädagogik in der Jugendarbeit)“ (Kessl 2017, S. 52f.).

Auch wenn diese Differenzierung faktische Plausibilität aufweist – schließlich gibt es unterschiedliche Ansätze und Angebote –, kann sie doch den Widerspruch der Hilfe-Kontrolle-Konzeption nicht auflösen. Die normierende Rolle Sozialer Arbeit ist auch in mündigkeitsorientierten und niedrighschwelligten Angeboten nicht getilgt, wo schließlich ebenso gesellschaftliche Normen und Werte vermittelt werden. Geht man demgegenüber von einer ständigen, alle Arbeitsfelder zwar unterschiedlich, aber doch grundsätzlich durchziehenden Gleichzeitigkeit von Individuums- und Anpassungsorientierung, von Hilfe und Kontrolle aus, verwischt der Gegensatz, den sie bilden sollen:

„Selbstbestimmung als Entscheidungskompetenz braucht Raum und Gelegenheit für Entscheidungen, braucht sowohl Entscheidungsmaterial/-inhalte/-alternativen als auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion, um die Integration von Norm und Individualität, von eigenen und äußeren Perspektiven als bewussten Prozess gestalten zu können“ (Graff 2004, S. 25).

Ist Selbstbestimmung also erreicht, wenn man sich bewusst für eine bestimmte Form der Anpassung entscheidet, und liegt die Aufgabe von Sozialer Arbeit dann darin, dafür alternative Möglichkeiten zu entwickeln und bereitzustellen? Dann jedoch vermittelt Soziale Arbeit nicht zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, zwischen Hilfe und Kontrolle, zwischen Individuierung und Integration, sondern dann geht es ihr um die Identifikation ihrer Adressat*innen mit den in den bestehenden Verhältnissen jeweils gegebenen Lebensführungsoptionen. Man kann das in kritischem Duktus als selbstbestimmte Aneignung von Welt ausdrücken. Indem allerdings eine ‚Integration von Norm und Individualität‘ durch die Einzelnen auf der Grundlage bestehender Ungleichheitsverhältnisse konzipiert wird, ist der kritische Anspruch des Ideals gegenüber diesen Verhältnissen erloschen.

Grundsätzlich ist der Widerspruch – von Gegensatz und Gleichzeitigkeit von Hilfe und Kontrolle – nur deshalb haltbar, weil er mittels abstrakter Größen und als Ideal bestimmt wird (ausführlich dazu Ritter 2020). Wenn das eigene Selbstverständnis als eine noch nicht eingelöste Realität bestimmt wird, die aber potenziell eingelöst werden kann, dann gilt die gegensätzliche Gleichzeitigkeit von Hilfe und Kontrolle als schlechte Realität und der einseitige Hilfsanspruch als ‚eigentliche‘ Realität.

Beim Versuch, das abstrakt bestimmte individuumorientierte Hilfeselbstverständnis auf die Praxis zu übertragen, wird deutlich, wie wenig sich diese Annahme praktisch „als Leitlinie professionellen Handelns [...] begründen“ (Oelerich & Schaarschuch 2015, S. 14) lässt. Dann scheint nämlich in jedem Akt der Hilfe die darin enthaltene Kontrolle auf und andersherum. So hilft zum Beispiel die Unterstützung einer Familie in der Sozialpädagogischen Familienhilfe, unter Belastungsbedingungen das Familienleben gemeinsam wieder zum Funktionieren zu bringen, vielleicht sogar mit einer weniger schimmelige Wohnung, einer Lernförderung für die Kinder, einer neuen Teilzeitstelle für die Mutter, neuen sozialen Unterstützungsstrukturen usw. Gleichzeitig ist dies – ohne etwas an der Hilfe zurückzunehmen – auch eine Anpassung an die gesellschaftlichen Institutionen von Kindheit, Jugend und Familie, von Mutterschaft, Schule und Lohnarbeit, von Leistungsprinzip und privater Sorgezuständigkeit.

So wird das praktische Problem deutlich, wenn eine Zielgröße für die Praxis auf idealistische und abstrakte Weise gefasst wird, denn einen abstrakten Respekt vor dem Individuum findet man in jeder Handlung, in jeder Maßnahme oder Konzeption und im kleinsten Partizipationsmoment der Adressat*innen. Doch gleichzeitig findet man ihn auch in keiner Handlung, Maßnahme oder Konzeption, denn in jeder Hilfe kann die Anpassungsleistung, die darin deutlich wird, als Kontrolle ausgelegt werden. Wenn die Hilfe-Zielgröße aufgrund ihrer abstrakten Fassung also nicht zur Beurteilung und Ausrichtung von Praxis fungieren kann, scheint es fast so, als wäre sie nur dazu da, die Haltung der jeweiligen disziplinären oder professionellen Sprecher*in als fachlich und moralisch gut oder schlecht zu adeln. „Hilfe wird in diesem Zusammenhang nicht mehr sozialpolitisch, sondern normativ bestimmt, und wird damit in Gegensatz zu ihrem Gegenüber, der sozialen Kontrolle, idealisiert“ (Dahme & Wohlfahrt 2018, S. 220). Das Ideal dieser abstrakten Individuumorientierung legitimiert die gesellschaftlichen Verhältnisse, auf die es

sich bezieht, als solche, die ihm zwar noch nicht, aber potenziell entsprechen könnten – eine wasserdichte, aber eigentlich höchst begründungsnotwendige Annahme.

7. Fazit und Ausblick

Es scheint hier ein Selbstverständnis vorzuliegen, dem die „eigentümliche Denkstruktur, sich apart von den Gegenständen und Inhalten, auf die es sich in der Definition des eigenen Handelns bezieht, zu bestimmen“ (Matthes 1973, S. 109), innewohnt. Die Auflösung des Rätsels muss also durch eine inhaltliche Konkretisierung der Konstrukte geschehen. Somit wird eine gesellschaftstheoretische und sozialstaatstheoretische Auseinandersetzung nötig, um bestimmen zu können, was Soziale Arbeit ausmacht – jenseits einer idealisierenden und abstrakten Fassung von Hilfe und Kontrolle.

In diesem Sinn verdeutlichen die folgenden Andeutungen erstens, dass sich Hilfe und Kontrolle im modernen Sozialstaat nicht ohne Weiteres als Gegensätze bestimmen lassen, und zweitens, dass die reale Gestalt des Hilfeselbstverständnisses, das sich an der freien Entfaltung der je Einzelnen ausrichtet, im gesellschaftlichen Prinzip einer eigenverantwortlichen Lebensführung unter Ungleichheitsbedingungen besteht.

Sozialpolitik selbst kommt neben einer kompensatorischen Rolle auch eine konstitutive Rolle für die Herstellung moderner Lebensverläufe, Lebensphasen und sozialer Gruppen zu (Lessenich 1995; Lessenich 2012). Der Sozialstaat bildet somit ein „wesentliches Strukturmerkmal moderner Vergesellschaftung“ (Lessenich 2008, S. 483). Er strukturiert individuelle Biographien und Lebensgestaltungen durch das Bereiten von institutionalisierten Optionen vor (Leisering et al. 2001). So werden normative Konstrukte wie Familie, Lohnarbeit, Armut, Alter oder Jugend modelliert (Leisering 2003) und gerade dadurch individuelle Handlungsfreiheit eröffnet.

„Der Sozialstaat greift auf das Individuum zu, zielt auf Körper und Geist des einzelnen, nicht auf allgemeine gesellschaftliche Strukturen oder globale Kennziffern des Wohlstands. Aber dieser Zugriff ist nicht direktiv, er richtet sich vielmehr auf allgemeine Voraussetzungen individuellen Handelns, die für eigene Ziele genutzt werden können“ (Leibfried et al. 1995, S. 38).

Bei der damit einhergehenden Ausdifferenzierung von Biographien und Pluralisierung von Familien- und Lebensformen ist also kein „individualistisches Mißverständnis“

(Beck & Beck-Gernsheim 1993, 18f.) anzunehmen. Vielmehr sind sowohl die gleichzeitige Handlungsbeschränkung durch sozialpolitisch modellierte Institutionen als auch der damit in keiner Weise verbundene Rückgang sozialer Ungleichheitsstrukturen zu berücksichtigen (Kohli 2003; Sackmann 2013; Scherger 2007). Dieser „strukturelle Doppelsinn“ (Lessenich 2012, S. 11) ist „jenseits von Gut und Böse“ (Lessenich 2012, S. 25), also nicht moralisierend, sondern analytisch zu betrachten (Wohlfahrt 2012). Verortet man das Individuum nicht als Ideal, sondern in seiner historisch-spezifischen gesellschaftlichen Realität, lässt es sich zunächst als privates Subjekt konzipieren, welches als politisch freie und gleiche Person für die eigene Lebensführung und den eigenen Lebensunterhalt selbst verantwortlich ist (Ritter 2018). Im Kontext kapitalistischer Verhältnisse ist allerdings damit gerade die vertraglich geregelte Lohnarbeit und somit eine fundamentale Klassengesellschaft etabliert (Gough 1979; Marx 1953 [1858]; Menke 2013). Die Sphäre der Reproduktion gestaltet sich in Abhängigkeit davon, was Eigenverantwortung, aber eben auch relative Armutslagen und unlösbare Vereinbarkeitsprobleme nach sich zieht (Fraser 1994; Ritter 2021 i.E.; Winker & Carstensen 2007).

Im Beitrag sollte aufgezeigt werden, dass es für eine reflektierte Kinder- und Jugendhilfe und eine aufgeklärte Supervisionspraxis notwendig ist, über die formale Kennzeichnung der Kinder- und Jugendhilfe als ‚strukturell ambivalent‘ hinauszugehen und eine mit Inhalt gefüllte Auseinandersetzung mit der Frage zu führen, wie sich diese Ambivalenzen erklären und bestimmen lassen könnten. Dies scheint umso mehr geboten, da sich fachliche Ansätze zusätzlich auf dem Anspruch gründen, dass die eigene Arbeit der abstrakten Entfaltung, Förderung von Handlungsfähigkeit und Bildung zur Mündigkeit der Adressat*innen diene und dienen solle. Statt diese *abstrakte* Prämisse auf so widersprüchliche Weise, wie oben beschrieben, weiter zu kultivieren, scheint es für Soziale Arbeit im Allgemeinen und für die Kinder- und Jugendhilfe im Besonderen eher geboten, ganz *konkrete* Perspektiven für ihre und mit ihren Adressat*innen zu entwickeln. Dafür wurden im Beitrag lediglich einige Andeutungen gemacht, doch angesichts der Betroffenheit der Adressat*innen von stetig steigenden Armutsraten, den Belastungen durch die private Verantwortung für die familiäre Reproduktion und die gleichzeitige Angewiesenheit auf Erwerbsarbeitsverhältnisse liegen Ansatzpunkte dafür offen zutage.

Literatur

- Anhorn, Roland & Stehr, Johannes (2018): Kritische Soziale Arbeit. In: Graßhoff, Gunther; Renker, Anna & Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 341-355.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (1993): Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. In: Zeitschrift für Soziologie 22 (3), S. 178-187.
- Beckmann, Christof; Maar, Katja; Otto, Hans-Uwe; Schaarschuch, Andreas & Schrödter, Mark (2009): Burnout als Folge restringierender Arbeitsbedingungen? Ergebnisse einer Studie aus der Sozialpädagogischen Familienhilfe. In: Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina & Schrödter, Mark (Hrsg.): Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe (Neue Praxis, Sonderheft 9), S. 194-207.
- Bettinger, Frank (2008): Sozialer Ausschluss und kritisch-reflexive Sozialpädagogik - Konturen einer subjekt- und lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit. In: Anhorn, Roland; Bettinger, Frank & Stehr, Johannes (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 417-446.
- Bock, Karin (2012): Die Kinder- und Jugendhilfe. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 439-459.
- Bock, Karin & Thole, Werner (2011): Hilfe und Helfen. In: Soziale Passagen 3 (1), 5-10.
- Böhnisch, Lothar & Lösch, Hans (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Otto, Hans-Uwe & Schneider, Siegfried (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Zweiter Halbband. Neuwied: Luchterhand, S. 21-41.
- Bommers, Michael & Scherr, Albert (2012): Soziologie der sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Dahme, Heinz-Jürgen & Wohlfahrt, Norbert (2018): Hilfe und Kontrolle in der Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 219-241.
- Destatis (2021, 08. Februar): Armutsgefährdungsschwelle und Armutsgefährdung (monetäre Armut) in Deutschland, hrsg. v. Statistischen Bundesamt, [online] URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Lebensbedingungen-Armutsgefahrdung/Tabellen/armutsschwelle-gefahrdung-silc.html> [Stand: 11.06.21].
- Fendrich, Sandra et al. (2018): Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fraser, Nancy (1994): After the family wage. Gender equity and the welfare state. In: Political Theory 22 (4), S. 591-618.
- Gängler, Hans (2015): Hilfe. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans & Grunwald, Klaus (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5., erweiterte Auflage. München: Reinhardt, S. 676-685.

- Ganßmann, Heiner (2009): Politische Ökonomie des Sozialstaates. 2., überarbeitete Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Gough, Ian (1979): The political economy of the welfare state. London: Macmillan.
- Graff, Ulrike (2004): Selbstbestimmung für Mädchen. Theorie und Praxis feministischer Pädagogik. Königstein i.T.: Helmer.
- Groenemeyer, Axel & Rosenbauer, Nicole (2010): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen im Dispositiv der Kontrolle und Disziplinierung. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-102.
- Haferkamp, Hans & Meier, Günter. (1972): Sozialarbeit als Instanz sozialer Kontrolle. In: Kriminologisches Journal 4, S. 100-114.
- Hamburger, Franz (2012): Einführung in die Sozialpädagogik. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heiner, Maja (2004): Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helming, Elisabeth (2008): Alles im Griff oder Aufwachsen in gemeinsamer Verantwortung? Paradoxien des Präventionsanspruchs im Bereich Frühe Hilfen. Schriftliche Fassung des Vortrags auf der Fachtagung „Frühe Hilfen für Eltern und Kinder“ der Evangelischen Akademie Tutzing in Kooperation mit dem Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (DJI/BZgA), 18.-20.4.2008, [online] URL: https://www.researchgate.net/publication/275207280_Alles_im_Griff_oder_Aufwachsen_in_gemeinsamer_Verantwortung_Paradoxien_der_Pravention [Stand: 11.06.2021].
- Hollstein, Walter (1980): Hilfe und Kapital. Zur Funktionsbestimmung der Sozialarbeit. In: Hollstein, Walter & Meinhold, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Bielefeld: AJZ Druck und Verlag, S. 167-207.
- Homfeldt, Hans G. (2004): Erziehungshilfe als Biographiearbeit. In: Hanses, Andreas (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-46.
- Hünersdorf, Bettina (2010): Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim et al.: Beltz Juventa, S. 2-35, [online] URL: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html [Stand: 11.06.2021].
- Iser, Angelika (2018): Supervision. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans, Treptow, Rainer & Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt, S. 1693-1701.
- Kessl, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Kessl, Fabian (2017): Individuum und Gesellschaft. In: Kessl, Fabian; Kruse, Elke; Stövesand, Sabine & Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich, S. 52-60.
- Kessl, Fabian & Otto, Hans-Uwe (2012): Soziale Arbeit. In: Albrecht, Günther & Groenemeyer, Axel (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme. Wiesbaden: Springer VS, S. 1306-1331.
- Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli & Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum

- Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a.M. & New York: Campus.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen: Leske + Budrich, S. 525-545.
- Leibfried, Stephan; Leisering, Lutz; Buhr, Petra; Ludwig, Monika; Mädje, Eva; Olk, Thomas; Voges, Wolfgang & Zwick, Michael (1995): Zeit der Armut. Lebensläufe im Sozialstaat. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leisering, Lutz (2003): Government and the Life Course. In: Mortimer, Jeylan T. & Shanahan, Michael J. (Hrsg.): Handbook of the Life Course. New York: Kluwer, S. 205-225.
- Leisering, Lutz; Müller, Rainer & Schumann, Karl F. (Hrsg.) (2001): Institutionen und Lebensläufe. Statuspassagen und Lebensverlauf. Bd. 2. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Lenhardt, Gero & Offe, Claus (1977): Staatstheorie und Sozialpolitik. Politisch-soziologische Erklärungsansätze für Funktionen und Innovationsprozesse der Sozialpolitik. In: Ferber, Christian von (Hrsg.): Soziologie und Sozialpolitik (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 19), S. 98-127.
- Lessenich, Stephan (1995): Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen. Zur Selektivität von Zur Selektivität sozialpolitischer Interventionen. In: Soziale Welt - Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 46 (1), S. 51-69.
- Lessenich, Stephan (2008): Wohlfahrtsstaat. In: Baur, Nina; Korte, Hermann; Löw, Martina & Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 483-498.
- Lessenich, Stephan (2012): Theorien des Sozialstaats zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Marx, Karl (1953) [1858]: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (MEW, Bd. 42). Berlin: Dietz.
- Matthes, Joachim (1973): Sozialarbeit als soziale Kontrolle? Anmerkungen zu einem umstrittenen Thema. In: Otto, Hans-Uwe & Schneider, Siegfried (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Zweiter Halbband. Neuwied: Luchterhand, S. 107-128.
- Menke, Christoph (2013): Die "andre Form" der Herrschaft. Marx' Kritik des Rechts. In: Jaeggi, Rahel & Loick, Daniel (Hrsg.): Nach Marx. Philosophie, Kritik, Praxis. Berlin: Suhrkamp, S. 273-295.
- Mohr, Simon & Ritter, Bettina (2020): Punitivität und ihre organisationalen Bedingungen. In: Calabrese, Stefania & Huber, Sven (Hrsg.): Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 151-164.
- Müller, Burkhard (2012): Professionalität. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 955-974.
- Müller, Siegfried (1978): Sozialarbeiterisches Alltagshandeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Aspekte einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 8 (4), S. 342-348.
- Müller, Siegfried. & Peter, Hilmar (2008): Gesellschaftliche Perspektiven - ein Überblick. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-37.
- Müller, Siegfried; Sünker, Heinz; Olk, Thomas & Böllert, Karin (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven; Hans-Uwe Otto zum 60. Geburtstag gewidmet. Neuwied: Luchterhand.

- Niemeyer, Christian (1994): Hilfe. In: Lenzen, Dieter & Rost, Friedrich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 159-184.
- Oelerich, Gertrud & Schaarschuch, Andreas (2015): AdressatIn der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner & Schachler, Viviane (Hrsg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13f..
- Oelkers, Nina (2011): Kindeswohlgefährdung: Selektive Korrektur elterlicher Erziehungspraktiken in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Dollinger, Bernd & Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263-279.
- Oelkers, Nina (2014): Eltern im Diskurs. Elternverantwortung als sozialpädagogische Zielkategorie. In: Sozialpädagogische Impulse (1), S. 20-22.
- Olk, Thomas (1994): Jugendhilfe als Dienstleistung. Vom öffentlichen Gewährleistungsauftrag zur Machtorientierung. In: Widersprüche 14 (53), S. 11-33.
- Olk, Thomas (2008): Soziale Arbeit und Sozialpolitik. Notizen zu einem ambivalenten Verhältnis. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 287-298.
- Otto, Hans-Uwe (1972): Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung. Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit. In: Neue Praxis 2 (4), S. 416-425.
- Peters, Helge & Cremer-Schäfer, Helga (1975): Die sanften Kontrolleure. Wie Sozialarbeiter mit Devianten umgehen. In: Kriminalität und ihre Verwalter 5, S. 1-109.
- Ritter, Bettina (2018): Eigenverantwortung als Prinzip und Problem. Eine Rekonstruktion am Beispiel von sogenannten Teenager Müttern als Adressatinnen Sozialer Arbeit. In: Soziale Passagen 10 (2), S. 263-280.
- Ritter, Bettina (2020): Kritik abstrakter Individualität. Widersprüche eines sozialpädagogischen und jugendtheoretischen Ideals am Fall junger Mütter. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Ritter, Bettina (2021 i.E.): Mütter in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Haller, Lisa Y. & Schlender, Alicia (Hrsg.): Handbuch Feministische Perspektiven auf Elternschaft. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Ritter, Bettina & Schmidt, Friederike (2020): Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden. Herausforderungen und Perspektiven einer sozialpädagogischen Kindheits- und Jugendforschung. In: Ritter, Bettina & Schmidt, Friederike (Hrsg.): Sozialpädagogische Kindheit(en) und Jugend(en). Weinheim et al.: Beltz Juventa, S. 7-33.
- Sackmann, Reinhold (2013): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherger, Simone (2007): Destandardisierung, Differenzierung, Individualisierung. Westdeutsche Lebensläufe im Wandel. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, Albert (2002): Soziale Probleme, Soziale Arbeit und menschliche Würde. In: Sozial Extra, S. 35-39.
- Schone, Reinhold (2016): Hilfe und Kontrolle. In: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert & Wolff, Mechthild. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim et al.: Beltz Juventa, S. 1108-1124.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als "bescheidene" Profession. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried &

- Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 132-170.
- Seelmeyer, Udo & Kutscher, Nadia (2011): Normalität und Normalisierung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans & Grunwald, Klaus (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, S. 1022-1029.
- Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Thieme, Nina (2017): Hilfe und Kontrolle. In: Kessl, Fabian; Kruse, Elke; Stövesand, Sabine & Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich, S. 17-33.
- Thiersch, Hans (2009): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Thiersch, Hans (2016): Respekt und Autonomie – Bemerkungen aus Anlass von Sennetts ‚Respekt im Zeitalter der Ungleichheit‘. In: Zipperle, Mirjana; Bauer, Petra; Stauber, Barbara & Treptow, Rainer (Hrsg.): Vermitteln. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-122.
- Thole, Werner (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-70.
- Thole, Werner & Hunold, Martin (2011): Helfen. In: Kade, Jochen; Helsper, Werner; Lüders, Christian; Egloff, Birte; Radtke, Frank-Olaf & Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer, S. 147-154.
- Thole, W. & Ziegler, Holger (2018): Soziale Arbeit als praktische Kritik der Lebensformen. In: Soziale Passagen 10 (1), S. 7-28.
- Urban, Ulrike (2004): Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Winker, Gabriele & Carstensen, Tanja (2007): Eigenverantwortung in Beruf und Familie – vom Arbeitskraftunternehmer zur Arbeitskraftmanager. Feministische Studien 25 (2), S. 277-288.
- Winkler, Michael (2006): Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In: Badawia, Tarek et al. (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-80.
- Wohlfahrt, Norbert (2012): Wissenschaft statt Moral. Thesen zur Kritik des Normativitätsdiskurses in der Sozialen Arbeit. In Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (Hrsg.): Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns (Sonderheft Neue Praxis, Bd. 11). Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 48-55.
- Zipperle, Mirjana; Bauer, Petra; Stauber, Barbara & Treptow, Rainer (Hrsg.) (2016): Vermitteln. Wiesbaden: Springer VS.

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 Freudenbergler 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 gemarkertes 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 The-rapeutisierung 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 Mitteilungen 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.

Henning Schnieder

Traumasesensible Fallsupervision in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Zusammenfassung

Der nachfolgende Beitrag widmet sich dem Problem der fehlenden Traumakompetenz in der stationären Jugendhilfe. Am Beispiel eines ausführlichen Fallverlaufs wird die Notwendigkeit dieses Kompetenzbereichs für das pädagogische Handeln begründet und der Beitrag, den Supervision hierzu leisten kann, erörtert. Zunächst wird jedoch eine systematische Einführung in die Traumatheorie dem praktischen Teil des Beitrages vorangestellt. Im Rahmen der Fallschilderung werden supervisorische Interventionen erläutert.

„Es ist eine Illusion zu glauben, jedes Kind liebe seine Eltern und begreife sich als ihr Kind, und alle Eltern seien in der Lage, im psychologischen Sinn die Eltern ihrer Kinder zu sein, oder könnten durch professionelle Hilfe dazu befähigt werden“ (Nienstedt & Westermann 2007, S. 238).

Einleitung

Es ist Anliegen dieses Aufsatzes, das Themengebiet des Traumawissens und den Professionsbereich der Traumaarbeit als Verstehens- und Erkenntnisdimension in die Fallsupervision zu integrieren. Das hier diskutierte Feld ist jenes der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Im Fokus steht die Frage nach der Vermittlung von besonderem Wissen in supervisorischen und beraterischen Kontexten, da nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass die im Feld der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Mitarbeiter*innen hinreichend gut qualifiziert sind. Die Supervision rückt damit in die Nähe von Bildung, Fortbildung und Wissensvermittlung. Der Supervisor wird Fachexperte mit speziellen Lehrmeinungen. Supervision wechselt bzw. erweitert ihren Fokus. Begründet werden kann dieser Wechsel mit der im Feld der sozialen Dienst-

leistungsarbeit seit mehr als 20 Jahren zu beobachtenden Deprofessionalisierung. Politisch wurde in der Kinder- und Jugendhilfe, wie in anderen Professionsbereichen auch, eine Deregulierung und Beschleunigung der Arbeit ermöglicht und von Seiten der Träger vorrangig mit dem Ziel, mehr Wettbewerb in der sozialen Dienstleistungsarbeit zu ermöglichen, forciert. Die Folge ist ein Strukturwandel im Bereich der Mitarbeiter*innenschaft, von dem hier beispielhaft berichtet wird und der sich auf die Supervision auswirkt.

Trauma und Gesellschaft: Zwischen Verleugnung und Anerkennung

Der Beginn der Traumaforschung lässt sich in Europa Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts in Frankreich verorten. Zu dieser Zeit wurde erstmals die Ursache der Hysterie bei Frauen in traumatischen Erfahrungen in Form von sexualisierter Gewalt diskutiert und die ursprüngliche These, dass es sich dabei um Krampfanfälle des Uterus handelt, falsifiziert. Als Begründer der neuen These gelten die Neurologen und Ärzte Jean-Martin Charcot und Pierre Janet. Beide waren in der Psychiatrie in Paris tätig. Janet lieferte in seiner Pionierarbeit tiefgründige Beschreibungen bzgl. der Auswirkungen von traumatischen Ereignissen auf die Psyche des Menschen und vertrat folgende Grundannahme: Erlebnisse, die mit heftigen negativen Emotionen verbunden sind, können für Menschen auch nach Beendigung der Erlebnisse so belastend sein, dass sie dem Bewusstsein nicht ohne Weiteres zugänglich gemacht werden können. Des Weiteren stellte Janet fest, dass Patient*innen nach traumatischen Erlebnissen bei der Konfrontation mit diesen Verhaltensweisen aufwiesen, die zu der traumatischen Situation passten, nicht aber zur Gegenwart. Janet führte in diesem Zusammenhang den Begriff des Unterbewusstseins ein. Nach seiner Auffassung sind dort Erinnerungen gespeichert, welche die Beziehungen von Menschen in der Gegenwart prägen (vgl. Weiß 2013, S. 69). Sigmund Freud erforschte die Biografien seiner Patient*innen zum Ende des 19. Jahrhunderts und postulierte als Ursache für die Hysterie traumatische Ereignisse in der frühen Kindheit. Er identifizierte vor allem sexualisierte Gewalt innerhalb der eigenen Familie als Ursache. 1896 formulierte Freud in seiner „Ätiologie der Hysterie“:

„Ich stelle also die Behauptung auf, zugrunde jedes Falles von Hysterie befinden sich – durch die analytische Arbeit reproduzierbar, trotz des Dezennien umfassenden Zeitintervalls – ein oder mehrere Erlebnisse von vorzeitiger sexueller Erfahrung, die der frühesten

Jugend angehören. Ich halte dies für eine wichtige Enthüllung, für die Auffindung eines caput nili der Neurophatologie“ (ebd., S. 439).

Für seine Aufdeckung von sexualisierter Gewalt in Familien, auch innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft Wiens, und seine daraus folgenden Hypothesen wurde Freud heftig kritisiert. Das damalige streng patriarchale System konnte seine Erkenntnisse nicht zulassen. Auch von Analytiker*innen bekam er keine Anerkennung für seine Theorie. Aufgrund zunehmenden öffentlichen Drucks widerrief Freud seine Theorie öffentlich und entwickelte die Theorie des Ödipus-Komplexes. Nun stand nicht mehr die sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Zentrum der Theorie, sondern die sexuellen Wünsche von Kindern gegenüber ihren Eltern: Die Negierung dieser Wünsche veranlasse die Kinder dazu, sexualisierte Gewalt in der Kindheitsphase zu erfinden, um die eigenen Triebwünsche nicht bewusst werden zu lassen. Freud bezweifelte die ihm erzählten Erlebnisse:

„Als ich dann doch erkennen musste, diese Verführungsszenen seien niemals vorgefallen, seien nur Phantasien, die meine Patienten (Sic!) erdichtet, die ich ihnen vielleicht selbst aufgedrängt hatte, war ich eine Zeitlang ratlos“ (ders. 1925, S. 59).

Freuds spätere Schriften pendeln zwischen dem Glauben an seine ursprüngliche Annahme und dem Glauben an seinen Widerruf. Dennoch wurde durch seinen Widerruf die sich damals erst im Aufbau befindliche Traumaforschung zunichte gemacht. Auch der Versuch des ungarischen Psychiaters Sandor Ferenczi im Jahr 1932, die eigentlichen Ursachen des Traumas wieder zum Gegenstand psychoanalytischer Forschung zu machen, scheiterte. Ferenczi stellte damals die Theorie auf, dass das Kind durch sexualisierte Gewalt dem Terror des Erwachsenen hilflos ausgeliefert sei und deshalb den Abwehrmechanismus der „Identifikation mit dem Aggressor“ anwenden müsse, um die Situation psychisch zu überleben. Er wurde aufgrund seiner Ausführungen angefeindet, in der psychoanalytischen Gemeinschaft kaum mehr beachtet. Selbst Freud beendete seine Freundschaft mit ihm (vgl. Weiß 2013, S. 69f.). Seither pendelt die Traumaforschung in einem Spannungsverhältnis zwischen Anerkennung und Verleugnung von Traumata. So wurde im ersten Weltkrieg den Soldaten mit dem Phänomen des Kriegszitterers u.a. unterstellt, sie würden die Symptome erfinden, um vom Fronteinsatz befreit zu werden. Dies führte zu drastischen Maßnahmen in den Lazaretten, die darauf abzielten, die Soldaten durch Elektroschock-, Kaltwasser- und Aversionstherapien etc. wieder zum Einsatz zu motivieren. Das Prinzip war, dass es den Soldaten in den Lazaretten noch schlechter gehen sollte

als an der Front (vgl. Sachse 1998, S.1). Nach dem zweiten Weltkrieg wurden ebenfalls nur wenige Studien durchgeführt, die sich mit Traumatisierungen und den damit verbundenen Auswirkungen des Krieges und des Holocausts befassten. Das Leiden der Opfer des 2. Weltkrieges, insbesondere auch das der Holocaust-Überlebenden, fand weder in Deutschland noch in Exilländern Anerkennung. Mühlleitner (2013) spricht in diesem Zusammenhang von einer „historischen Traumavergessenheit“ (ebd., S. 146), „die an kollektive Verdrängung und Verleugnung grenzt und die offene Auseinandersetzung mit traumatischen Erlebnissen erschwert hat“ (Brandmeyer et al. 2016, S. 345). Als Weiterentwicklung der damaligen Traumaforschung sind die zu der Zeit entstandenen Konzepte zu sehen, welche verstärkt Auswirkungen staatlicher Repressionen in den Blick nahmen. Hervorzuheben ist hier das Konzept der sequentiellen Traumatisierung nach Hans Keilson, welches auch heute noch breite Anwendung in der Traumaarbeit findet. Keilson führte Studien mit jüdischen Kriegswaisen, die den Holocaust überlebt hatten, durch und entwickelte dabei ein prozesshaftes Traumaverständnis. Dabei nahm er vor allem die gesellschaftlichen Strukturen in den Blick, welche den traumatischen Prozess beeinflussen oder diesen begünstigen und leitete daraus politische Forderungen im Umgang mit traumatisierten und von Diskriminierung betroffenen Menschen ab. Keilson unterteilte den Traumaprozess in drei Sequenzen: Die erste Sequenz ist von der Zunahme von Unsicherheit im Alltag und ersten Übergriffen geprägt. Die zweite Sequenz bestimmt die akute Phase der staatlichen Gewalt, die mit schwerer physischer und psychischer Gewalt bis hin zur Vernichtung einhergeht. In der dritten Sequenz befinden sich Opfer wieder in Sicherheit, da die Lebensgefahr vorüber ist. Keilson fand in seiner Studie heraus, dass diese Sequenz höheren Einfluss auf die Ausbildung traumabezogener Symptome hat als die Sequenz der tatsächlichen Gewalt (vgl. ebd.). In der dritten Sequenz spielt der Umgang mit den Opfern eine herausragende Rolle:

„Das, was den Opfern in dieser dritten Sequenz geschieht – ob sie Zuwendung und Anerkennung als Opfer bekommen oder ob sie weiterhin schlecht behandelt und entwertet werden – ist für Erholung oder die Ausbildung von schweren Traumasymptomen und eine Chronifizierung der Leidenszustände bei den Opfern besonders wichtig, in gewisser Hinsicht sogar entscheidend“ (ebd.).

Infolge des Vietnamkrieges wurden die traumatischen Belastungen von Menschen als unausweichliche Folge von Krieg und Verfolgung erstmalig gewürdigt. Die posttraumatische Belastungsstörung wurde in das amerikanische Diagnose Manual für psychische

Störungen aufgenommen. Trotz der Kritik, die posttraumatische Belastungsstörung begünstige als symptomorientierte Diagnose eine Traumatisierung und habe die Tendenz zur Individualisierung, stellt dies einen wichtigen Schritt in der Traumaforschung dar (vgl. Weiß 2013, S. 70).

Erst die Frauenbewegung in den USA brachte in den 1970er und 1980er Jahren das Thema patriarchaler Gewalt gegen Mädchen und Frauen zurück in die öffentliche Diskussion. Es erschienen zahlreiche Forschungen, welche die bereits ein halbes Jahrhundert zurückliegenden Erkenntnisse Freuds bestätigten und aufzeigen konnten, dass eine große Zahl von Frauen in ihrer Kindheit, Jugend und im Erwachsenenalter Erfahrungen von sexualisierter Gewalt gemacht haben. Die Auswirkungen waren dabei teilweise identisch zu den bereits erkannten und bekannten Auswirkungen von Krieg und Verfolgung. So wurden Frauenhäuser, Selbsthilfegruppen, Notruftelefone und Beratungsstellen gegründet. Aus dieser Frauenbewegung folgte ebenfalls, dass körperliche Misshandlungen und Vernachlässigungen von Kindern in den westlichen Ländern Mitte der 1970er ins Bewusstsein der Forschung rückte. Bis dahin wurde überwiegend angenommen, dass derartige Kindheitserfahrungen nur in seltenen Fällen vorkämen (vgl. ebd., S. 76f.). Auch hier lässt sich wieder die gesellschaftliche Tendenz zur Verleugnung erkennen. Vor allem sind hier auch die traumatischen Milieus der Heimerziehung der 1950er bis 1979er Jahre zu nennen. Die Heimerziehung und deren Personal waren noch stark von der nationalsozialistischen Ideologie einer auf Unterwerfung und Gewalt beruhenden Pädagogik gekennzeichnet (vgl. Brandmeyer et al. 2016, S. 344). Allerdings nahmen die Studien zur Gewalt an Kindern zu und es konnten wichtige Erkenntnisse in Hinblick auf die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen auf die kindliche Entwicklung gewonnen werden (vgl. Weiß 2013, S. 76f.).

Aktuelle Hinweise auf weiterhin stattfindende Verleugnungsprozesse lassen sich im Umgang mit geflüchteten Menschen auch im Asylverfahren finden, denn dort werden Erzählungen über traumatische Erlebnisse oft nicht gehört oder als nicht glaubhaft abgetan. Die Verleugnung von traumatischen Erlebnissen geflüchteter Menschen steht dabei in einem starken Widerspruch zur Forschungslage. Ebenso unterliegt das Betroffensein von Rassismus für Menschen mit einer Einwanderungsgeschichte häufigen Verleugnungsprozessen (vgl. Brandmeyer et al. 2016, S. 346).

„Opfer von Rassismus finden häufig keine kollektiv anerkannte Sprache für ihre Erlebnisse, diese werden vom sozialen Umfeld häufig bagatellisiert. Zugleich stellt die fehlende Anerkennung und Thematisierbarkeit rassistischer Erfahrungen einen zentralen Bestandteil ihrer traumatisierenden Wirkung dar“ (ebd.).

Die Verleugnung von rassistischen Erfahrungen setzt sich in pädagogischen, beraterischen und therapeutischen Kontexten fort. Auffällig ist auch die im Gegensatz zum englischen Raum kaum vorhandene Forschungslage zu Auswirkungen rassistischer Alltagserfahrungen im deutschsprachigen Raum (vgl. ebd.).

Das Thema ‚Trauma‘ befindet sich seit mehr als einem Jahrhundert in einem Spannungsverhältnis zwischen Verleugnung und Anerkennung. Es wurde deutlich, dass dieses Verhältnis nicht ausgewogen ist und daher weitere Prozesse erfordert, um dieses Thema im notwendigen Ausmaß anzuerkennen. Dies gilt vor allem für die Disziplin der Sozialen Arbeit und ihr spezielles Feld der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Wenngleich im Feld der Traumapädagogik große Fortschritte und ein vermehrtes Interesse der Fachwelt und damit auch der Sozialen Arbeit selbst beobachtet werden kann, „kann gleichwohl von einer traumainformierten Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland noch keine Rede sein“ (Köckeritz 2016, S. 64).

Die Rolle der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Zahlreiche wissenschaftliche Studien belegen, dass bis zu 75 Prozent der Kinder und Jugendlichen in den stationären Hilfen traumatisiert sind. Dies macht deutlich, wie sehr dieses Arbeitsfeld vom Themenkomplex Trauma betroffen ist. Trotzdem gilt die Traumaaarbeit als exklusives Feld für die Psychotherapie. Pädagog*innen fühlen sich häufig für die Arbeit und den Umgang mit traumatisierten Kindern nicht gut ausgebildet. Zwischen der in der Sozialen Arbeit gültigen Alltags- und Lebensweltorientierung und dem Thema Trauma ist eine Leerstelle zu konstatieren.

Dies hat unter anderem zur Folge, dass die Optionen der Sozialen Arbeit nicht ausgeschöpft werden und allzu oft ausschließlich an den Symptomen der betroffenen Kinder und Jugendlichen gearbeitet wird, ohne diese in einen lebensgeschichtlichen und die aktuellen Lebenswelten betreffenden Gesamtzusammenhang zu bringen.

Umgangskontakte zwischen traumatisierten Kindern und Eltern

Wenn Kinder und Jugendliche aufgrund traumatischer, durch Eltern zu verantwortender Erfahrungen in Obhut genommen werden, um eine Kindeswohlgefährdung zu beenden, dient dies der Beruhigung des Bindungssystems der Kinder und Jugendlichen und dem Schutz vor Gefühlen wie Panik, Angst und Ohnmacht. Zudem sollen sie in einem neuen sicheren Umfeld, etwa bei Pflegeeltern oder in stationären Jugendhilfeeinrichtungen, neue korrigierende Bindungserfahrungen mit erwachsenen Bezugspersonen machen. Dies wird vor allem auch durch die räumliche Trennung von den gewalttätigen Elternteilen ermöglicht und durch das Verbot von Umgangs- und Besuchskontakten. Voreilige und nicht am Kindeswohl ausgerichtete Täterkontakte verhindern eine Gesundung des Kindes, den Bindungsaufbau zu den neuen Bezugspersonen und lösen beim Kind Angst und Panik aus. Hier kann es zu Retraumatisierung und der Aktivierung der destruktiven Bindungsmuster des Kindes kommen, was sich allzu oft in einer heftigen Symptombildung des Kindes in der Aufnahmeeinrichtung oder Pflegefamilie zeigt (vgl. Brisch 2008, S. 108f.).

Ein begleiteter Umgang durch eine fremde Person ist ebenfalls keine Option, da diese das Bindungssystem eben aufgrund der fehlenden Bindung nicht beruhigen kann. Eine Beruhigung des kindlichen Bindungssystems ist nur durch eine Kontaktsperre herzustellen. Auch der Wunsch des Kindes, Kontakt zu den Täter*innen aufzunehmen, kann nicht als Ausdruck einer gesunden Bindung angesehen werden, sondern ist ein Symptom der Bindungspsychopathologie. Dieses scheinbar widersprüchliche Verhalten des Kindes führt häufig dazu, dass Kontaktsperren nicht eingehalten und auch von Familienrichter*innen aufgehoben werden. Eltern, die ihre Kinder traumatisiert haben, waren in vielen Fällen gleichzeitig Spender von Schutz und Sicherheit und zudem die einzigen Menschen, an die sich das Kind binden konnte. Aus evolutionärer Sicht ist es für Kinder bedrohlicher, gar keine Bindungsperson zu haben, als eine, die gewalttätig ist, denn die Angst vor der Isolation ist größer als die Angst vor der nächsten Traumatisierung. Viele Kinder verschweigen daher traumatische Erfahrungen mit ihren Eltern. Allerdings kann sich unter solchen Umständen kein sicheres Bindungsmuster entwickeln, was wiederum eine

schwerwiegende Beeinträchtigung des Kindeswohls zur Folge hat (vgl. ebd.). Ein weiterer Aspekt der pathologischen Bindung von Kindern an Täter*innen ist die in Kapitel zwei von Sandor Ferenczi beschriebene Identifikation mit dem Angreifer:

„Bei Menschen, die hilflos über längere Zeit Bedrohungen, Unrecht und Traumatisierungen ausgeliefert waren, lässt sich das Phänomen beobachten, dass sie unbewusst bestimmte Überzeugungen, Werte, Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale der Täter übernehmen“ (Boesmann et al. 2016, S. 161).

Die Funktion dieses Mechanismus besteht in der Abwehr von Ohnmacht und Hilflosigkeit auf Seiten des Kindes. Die Übernahme der Täteranteile und die Internalisierung der Wünsche und Absichten der Täter*innen führt dazu, dass das Kind diese jederzeit voraussehen kann, um sich so vor den Täter*innen zu schützen. So können die Kinder mögliche Angriffe voraussehen und diese durch ihr eigenes Verhalten unter Umständen verhindern. Dies führt nach Ferenczi dazu, dass die den Erwachsenen ohnmächtig ausgelieferten Kinder den Versuch unternehmen, „um die verlorene Ruhe und die dazu gehörige Zärtlichkeit wieder genießen zu können, (...) die Last aller anderen auf ihre zarten Schultern zu bürden“ (Ferenczi zit. nach Boesmann et al. 2016, S. 162).

Der Traumatherapeut Andreas Krüger betont die Bedeutung des Schuldgefühls bei traumatisierten Kindern. Indem das Kind sich selbst die Schuld für das Verhalten der Eltern gibt, fühlt es sich nicht mehr ohnmächtig, denn durch schuldhaftes Verhalten erhält das Kind sich die Illusion aufrecht, erneute Übergriffe rein theoretisch verhindern zu können. Gleichzeitig findet nach Krüger eine Idealisierung der Eltern statt und die Abwehr und Verdrängung der bösen Anteile der Eltern, die wiederum vom Kind übernommen werden. Dies ermöglicht dem Kind, die Bindungsbeziehung aufrecht zu erhalten, da sich nach Krüger bei Traumatisierungen ein Teil des Kindes entschließt, die Eltern zu verlassen. Die bereits von Brisch beschriebenen evolutionären Bindungskräfte ziehen das Kind jedoch zurück, da es ohne Eltern nicht überleben kann. Um diese psychische Zwickmühle auszuhalten, gibt das Kind sich selbst die Schuld am Verhalten der Eltern. Schuld ist demnach für das Kind besser zu ertragen als Ohnmacht und Einsamkeit, führt aber dazu, dass sich das Kind chronisch schuldig fühlt (vgl. Krüger 2016, S. 105f.). Interviewstudien misshandelter Kinder belegen, wie das ihnen widerfahrene unaussprechliche und angst-erzeugende Unrecht durch Rationalisierungen und Idealisierung der Eltern vom Bewusstsein ferngehalten werden soll (vgl. Köckeritz 2016, S. 361). Abgeleitet aus diesen Erkenntnissen der Bindungs- und Traumaforschung fordert Scherwath (2015) die fachliche

Entscheidung, ob Besuchskontakte zwischen fremduntergebrachten Kindern und ihren Eltern stattfinden sollten, unter folgenden Fragestellungen zu beantworten:

„Ist sichergestellt, dass ein Besuchskontakt dem Kind vor dem Hintergrund seines Entwicklungsstandes, seiner individuellen Geschichte etc. zumutbar ist? Was bedeutet ein Besuchskontakt in Hinsicht auf die Gewährleistung der ‚seelischen Unversehrtheit‘ eines Kindes?“ (ebd., S. 5).

Scherwath betont, dass Retraumatisierungen des Kindes ausgeschlossen sein müssen und der mögliche Kontaktwunsch des Kindes nicht als Ausdruck der pathologischen Bindung an die Täter*innen besteht. Zudem muss bei einem möglichen Kontakt eine Bindungsperson anwesend sein, welche das Kind bei aufkommender Angst und Panik regulieren kann. In Bezug auf die Eltern sollte sichergestellt sein, dass diese sich zum eigenen Fehlverhalten bekennen können, sich selbst einer intensiven Behandlung bzgl. ihres Täterverhaltens unterzogen haben und dem Kind nunmehr ein ausreichendes, sicheres Bindungsangebot machen können (vgl. ebd., S. 8f.). Auch der Bindungsforscher Brisch betont, dass Eltern, die ihre Kinder traumatisiert haben, sich selbst einer Psychotherapie unterziehen und die Fortschritte gutachterlich bestätigt werden müssen, sollte eine Rückführung des Kindes gewünscht sein. Rechtlich sollte zudem umgesetzt werden, dass eine Rückführung niemals gegen den Willen des Kindes verlaufen sollte (vgl. Brisch 2008, S. 109f.). Aufgrund der Erkenntnisse der Bindungs- und Traumaforschung fordert die Traumatherapeutin Michaela Huber, dass Eltern, die ihre Kinder misshandelt haben und selbst keine persönlichkeitsverändernde Psychotherapie in Anspruch nehmen, das Umgangsrecht untersagt werden sollte. Dieses sollte auch Einzug in die gesetzlichen Bestimmungen des Familienrechts finden (vgl. dies. 2014, o.S.). Die Trauma- und Bindungsforschung liefert hilfreiche Erkenntnisse für die Regelung von Umgangskontakten zwischen Kindern und Eltern, um diese professionell im Sinne des Kindeswohls zu gestalten.

Kasuistik

Der hier beschriebene Fall war Gegenstand einer Teamsupervision mit dem Schwerpunkt der Fallarbeit. Es handelte sich um ein Team einer stationären Regelgruppe. In der Gruppe werden Kinder und Jugendliche im Alter von 13-17 Jahren aufgenommen. Das Team bestand zu dem Zeitpunkt aus drei Erzieher*innen, einem Heilerziehungspfleger sowie einer Sozialarbeiterin, welche die Rolle der Gruppenleitung hatte. Es ist bereits an

dieser Stelle hervorzuheben, dass die Mitarbeiter*innen des Teams über keinerlei Fortbildungen in Bezug auf Traumapädagogik bzw. den Umgang mit von sexualisierter Gewalt betroffenen Kindern und Jugendlichen verfügten.

Bei dem Fall handelt es sich um ein 13-jähriges Mädchen, das zusammen mit ihrem 15-jährigen Neffen vom Jugendamt in Obhut genommen wurde, da der Verdacht der sexuellen Gewalt des Vaters gegenüber dem Mädchen sowie körperlicher und psychischer Gewalt gegenüber dem 15-jährigen bestand. Der Vater des Mädchens soll sie u.a. dazu gezwungen haben, sie zum Duschen zu begleiten und zu beobachten, wie sie sich wäscht. Weiterhin haben die vier erwachsenen Schwestern des Mädchens angegeben, jahrelang vom Vater sexuelle Gewalt erfahren zu haben. Alle weiblichen Kinder seien Opfer sexualisierter Gewalt geworden. Die Schwestern leiden zum Teil unter schweren psychischen Erkrankungen u.a. in Form von Borderline-Persönlichkeitsstörung. Der 15-jährige Jugendliche soll zudem Zeuge der Vergewaltigung seiner Mutter, welche die Schwester des Mädchens ist, durch den Vater des Mädchens geworden sein. Die Familie sowie das Thema der sexualisierten Gewalt waren dem Jugendamt schon länger bekannt. Die Inobhutnahme wurde initiiert, weil eine der Schwestern gegenüber dem Jugendamt die Vorwürfe der sexualisierten Gewalt seitens des Vaters äußerte. Auch der 15-jährige Jugendliche hatte teilweise Zustände von Gewalt und erheblicher nicht altersangemessener Kontrolle durch den Kindesvater gegenüber einer Schulsozialarbeiterin offen gemacht. Beide Klient*innen erkundigten sich auf eigene Initiative zudem nach der Möglichkeit einer Inobhutnahme. Sie wurden schließlich in der besagten Regelgruppe geheim untergebracht. Der Kindesvater stimmte erst nach der Drohung des Jugendamtes, das Familiengericht einzuschalten, der Inobhutnahme zu. Beide Kinder wurden schließlich nach § 34 SGB VIII untergebracht. Gegen den Vater liefen zu der Zeit Ermittlungsverfahren wegen sexuellen Missbrauchs sowie dem Besitz kinderpornografischer Bilder. Beide Kinder besitzen eine hohe Intelligenz, was sich im Alltag u.a. in einer ausgezeichneten Rhetorik zeigt. Das Mädchen besuchte den gymnasialen Zweig der örtlichen Oberschule. Der Jugendliche musste aufgrund eines Leistungsknicks von der Realschule auf die Hauptschule wechseln. Die Gruppenleitung begleitete den Jungen in der Bezugsbetreuung, das Mädchen wurde von einer Erzieherin betreut. Beide Betreuerinnen sind Berufsanfängerinnen. Die Bezugsbetreuung des Mädchens wurde zudem einmal gewechselt, da die zunächst zuständige Erzieherin sich nicht in der Lage sah, mit der Thematik der Klientin

professionell umzugehen. Die zuständige Mitarbeiterin des Jugendamtes war ebenfalls Berufsanfängerin. Für die Mutter des Mädchens und des Jungens wurden gesetzliche Betreuungen eingerichtet, da beide Mütter u.a. aufgrund einer geistigen Behinderung sowie psychischer Erkrankungen nicht in der Lage waren, ihre Elternrechte bzw. ihre Elternpflichten gegenüber den Kindern auszuüben.

Traumatasensible Fallarbeit in der Praxis

Bereits in der Einrichtungs- bzw. Teamvorstellung sowie der Fallvorstellung werden Problematiken in Bezug auf den fachlichen Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in den stationären Hilfen deutlich. Trotz vielfacher Hinweise auf traumatische Erfahrungen der Klient*innen, wird diese in einer Regelgruppe ohne traumatheoretische oder therapeutische Ausrichtung untergebracht. Weder die fallführende Sozialarbeiterin des Jugendamtes noch die Bezugsbetreuungen besaßen traumaspezifische Fachkenntnisse. Diese Umstände zeigen, dass die Jugendhilfe an vielen Stellen nicht über ein Mindestmaß an Fachwissen zum Thema Trauma verfügt. Strukturell ist der Mangel an therapeutischen und traumapädagogischen Einrichtungen zu benennen. Durch die beschriebene Ausgangslage bestand zumindest die Gefahr, dass auch hier die Traumabearbeitung wieder in das therapeutische Setting delegiert wird und die Möglichkeiten der Sozialen Arbeit nicht ausgeschöpft werden können. Auch der Wechsel der Bezugsbetreuung machte deutlich, dass die Thematik in der Teammatrix vorhanden ist und, trotz der Delegation in die Therapie, dennoch Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag hat. So hatte die erste Bezugsbetreuerin schnell einen Therapieplatz für das Mädchen organisiert, ohne aber sich vorher zu informieren, ob der Therapeut für die Arbeit mit sexuell traumatisierten Mädchen ausgebildet ist. Dies zeigt starke Tendenzen zu Delegation auf, aber auch mangelnde Fachkenntnisse in der Traumathematik. Die Therapie wurde von Seiten des Mädchens nach nur wenigen Sitzungen beendet. Weiterhin reagierte die Klientin in einer Alltagssituation, bei der sie von einer Erzieherin aufgefordert wurde, duschen zu gehen, mit einem heftigen, aggressiven Ausbruch. Es stellte sich heraus, dass die Erzieherin die Akte der Klientin nicht gelesen hatte und daher nicht darüber informiert war, dass der Vater diese bis zum 13. Lebensjahr beim Duschen begleitet hatte. Bereits im

ersten Hilfeplangespräch wurde die Rückführung der Klienten in den väterlichen Haushalt als langfristiges Ziel festgelegt, allerdings ohne Bedingungen festzulegen, die dafür erfüllt sein müssen. Insbesondere wurde nicht festgelegt, was der Kindesvater tun muss, um die Kinder wieder bei sich aufnehmen zu dürfen.

Diese Ausgangslage führte dazu, den Kontrakt in der Supervision zu erweitern und das Team, neben der Supervision und der intensiven Fallarbeit, durch spezifische Fachberatung in Bezug auf das Thema Traumapädagogik zu unterstützen. Zudem wurde kontraktiert, dass aufgrund der Brisanz des Falles für den Gesamtträger alle in der Fallsupervision/Fachberatung besprochenen Themen mit der Einrichtungsleitung besprochen werden können und in diesem Fall die Verschwiegenheitsvereinbarung ausgesetzt wird. Folgende Maßnahmen wurden sodann im Rahmen der Fachberatung empfohlen, um Optionen der stationären Jugendhilfe im Umgang mit Traumatisierungen zu nutzen und mögliche Retraumatisierung durch Unwissenheit zu vermeiden:

1. Rücksprache mit dem Therapeuten des Mädchens, inwieweit dieser Experte für die angesprochene Thematik ist. Es stellte sich heraus, dass der Therapeut sich für das Thema der sexualisierten Gewalt nicht hinreichend ausgebildet sah. Es wurde entsprechend vereinbart, dass bei zukünftigen Therapien im Vorfeld zu klären ist, ob die angehenden Therapeut*innen der Thematik fachlich gewachsen sind.
2. Um mit dem Phänomen der Abwehr umzugehen, wurden sowohl die Thematik selber als auch die Biografien der Kinder in den Fallsupervisionen/Fachberatungen offen angesprochen, verbunden mit fachlichen Hinweisen zum traumapädagogischen Umgang. Hierzu zählen insbesondere die Erkenntnisse der Psychotraumatologie im Hinblick auf Retraumatisierungen, die Erkenntnisse aus der Bindungsforschung zur Bindungspsychopathologie, die psychodynamischen Aspekte in Bezug auf Schuld und Scham bei den Kindern sowie traumapädagogische Stabilisierungstechniken. Hierfür wurde in der Supervision Literatur zur Verfügung gestellt.
3. Dem Team wurde empfohlen, sich mit der Akte und den darin vorhandenen Informationen auseinanderzusetzen.
4. Die Bezugsbetreuerinnen sollten frühzeitig offen mit den Kindern über den Grund der Inobhutnahme sprechen und mit diesen, sofern Zustimmung vorhanden ist, Zeitstrahl- und Genogrammarbeit durchführen, um abzuklären, inwieweit sie bereit sind, über die

Thematik zu sprechen oder selbst noch Verleugnungs- und Verdrängungsprozesse brauchen, um sich psychisch zu stabilisieren. Ferner sollte den Kindern durch das offene Ansprechen signalisiert werden, dass die betreuenden Professionellen bereit sind, sich auch mit schwerwiegenden Themen auseinanderzusetzen, um so möglicherweise die Bereitschaft der Kinder zu erhöhen, sich irgendwann zu öffnen. Zudem war die Gefahr zu berücksichtigen, dass die Maßnahmen der Einrichtung aufgrund von Täterloyalität ins Leere laufen und es zu heimlichen Treffen, heimlichen Kontaktaufnahmen und, aufgrund von starkem Symptomverhalten der Kinder, zu einem Hilfeabbruch kommen kann. Zu berücksichtigen war in diesem Zusammenhang die emotionale Stabilität, vor allem der Bezugsbetreuerinnen, um der Gefahr der Sekundärtraumatisierung vorzubeugen.

Die Zeitstrahl- und Genogrammarbeit ergab, dass der Junge relativ offen über die Ereignisse im Zusammenhang mit dem Vater des Mädchens berichtete. So bestätigte er, Zeuge eines Suizidversuches der Mutter sowie der Vergewaltigung der Mutter durch den Vater gewesen zu sein. Auch dass der Vater dem Duschen des Mädchens beigewohnt habe, bestätigte er. Aufgrund der Gesprächsbereitschaft des Jungen konnte hier traumapädagogisch gearbeitet werden. Der Junge ließ sich auch in der Folge auf weitere Gespräche mit seiner Bezugsbetreuung ein, in denen unter anderem mit der Methode der Psychoedukation gearbeitet wurde. Ihm wurde erläutert, was ein Trauma ist und welche psychischen und körperlichen Folgen möglicherweise daraus entstehen können. In einem Gespräch gab er u.a. an, sich oftmals schuldig in Bezug auf die Ereignisse zu fühlen. So konnte der Aspekt der Schuldübernahme erkannt werden. Diese wurde mit ihm offen thematisiert. Ihm wurde der Prozess der Schuldübernahme bei traumatischen Ereignissen erläutert. Das Mädchen hingegen konnte sich in der Zeitstrahlarbeit nicht öffnen und gab an, nie Unrecht durch ihren Vater erlebt zu haben. Hier zeigt sich die Identifikation mit dem Aggressor und die Täterloyalität. Es galt, die durch das Mädchen gezogene Grenze ernst zu nehmen.

Beide Kinder konnten sich relativ gut in die Gruppe integrieren, was vor allem auf die hohe professionelle Bindungsfähigkeit der beiden Bezugsbetreuungen zurückzuführen war. Beide beherrschten im Sinne der Bindungstheorie das Konzept der Feinfühligkeit, scheuten das schwere Thema nicht und waren zudem sehr wissbegierig, sich mit der Traumathematik intensiv fachlich auseinanderzusetzen. Zu jeder Zeit übten sie eine am Kindeswohl ausgerichtete parteiliche Haltung aus.

Ca. ein dreiviertel Jahr nach der Inobhutnahme sollte auf Beschluss des Familiengerichtes ein psychologisches Gutachten bzgl. der Erziehungsfähigkeit der Mutter und des Vaters der Klientin erstellt werden, um zu klären, ob diese zur Mutter oder zum Vater rückgeführt werden kann. Die vom Gericht beauftragte Psychologin wollte hierfür eine Interaktionsbeobachtung sowohl zwischen Tochter und Mutter als auch zwischen Tochter und Vater durchführen. Bis zu diesem Vorfall unternahmen die Kinder keine großen Anstrengungen, Kontakt zu ihrem Vater/Opa herzustellen. Weder Besuche noch Anrufe bei diesem wurden von ihr eingefordert. Zudem hatte das Mädchen gegenüber dem Team angegeben, sich vorstellen zu können, bei ihrer erwachsenen Schwester zu wohnen oder in der Einrichtung zu bleiben. Der explizite Wunsch, zurück zum Vater zu ziehen, war unterblieben. Einer Interaktionsbeobachtung stimmte sie unter der Bedingung zu, dass sie nicht mit dem Vater alleine sprechen müsse, sondern begleitet werde. An dieser Stelle zeigte sich nun eine hohe Traumasensibilität des Teams. Die Interaktionsbeobachtung zwischen Tochter und Vater wurde einstimmig vom Team, der Einrichtungsleitung und vom Supervisor mit dem Hinweis auf eine mögliche Retraumatisierung und eine damit einhergehende Destabilisierung des Mädchens abgelehnt. Die Frage nach der Sicherstellung der psychischen Unversehrtheit des Kindes bei einem Kontakt wurde einheitlich verneint. Zudem wurde als Argument aufgeführt, dass das Mädchen eine Zustimmung der Einrichtung zu einer Interaktionsbeobachtung als Vernachlässigung seines Schutzbedürfnisses durch das Helfersystem deuten könnte und so das Vertrauen erschüttert werde. Ferner wurde die Zustimmung der Klientin zu einem Treffen nicht als Ausdruck eines gesunden Bindungsmusters an den Vater, sondern als Ausdruck einer pathologischen Bindung interpretiert. Die Psychologin bestand allerdings auf der Durchführung einer Interaktionsbeobachtung, was wiederum als mangelnde Fachkenntnis in Bezug auf Traumatisierungen und Umgangskontakte gedeutet werden kann. Als Argument brachte sie unter anderem vor, dass die Staatsanwaltschaft keine Bedenken bzgl. der Zusammenführung habe und sie zudem nur durch eine Interaktionsbeobachtung die Erziehungsfähigkeit des Vaters beurteilen könne. An dieser Stelle wurden durch den Supervisor empfohlen, Rücksprachen mit der zuständigen Jugendamtsmitarbeiterin, dem zuständigen Staatsanwalt, der Ermittlungsbeamtin der Polizei sowie der Vormünderin zu führen und sich im örtlichen Kinderschutzzentrum nochmals extern beraten zu lassen.

Sowohl der Staatsanwalt als auch die Polizei standen einer Zusammenführung von Tochter und Vater skeptisch gegenüber. Die Jugendamtsmitarbeiterin lehnte ein Treffen mit dem Hinweis auf eine mögliche Retraumatisierung der Klientin ebenfalls ab. Die Vormünderin gab neben der möglichen Retraumatisierung zudem an, dass eine Interaktionsbeobachtung aufgrund des Alters der Klientin nicht zielführend sei und keine gesicherten Erkenntnisse in Bezug auf die Erziehungsfähigkeit des Vaters liefern würde. Die Fallbesprechung im Kinderschutzzentrum ergab, dass im Hinblick auf eine eventuelle Retraumatisierung und Destabilisierung ebenfalls jeglicher Kontakt abzulehnen sei. Auch dies wurde der Psychologin mitgeteilt, die schließlich von einer Interaktionsbeobachtung absah. An dieser Stelle zeigte sich, dass Erkenntnisse der Traumaforschung in Bezug auf Umgangskontakte erfolgreich angewendet und im Sinne des Kindeswohles zielführend umgesetzt werden konnten.

Fallfortschreibung: Nach ca. einem Jahr nahm ich nochmals Kontakt zur Einrichtung auf und erkundigte mich nach dem Fallverlauf: Die Kinder waren nach wie vor in der Einrichtung. Dem Kindesvater war inzwischen die elterliche Sorge entzogen worden. Vom Familiengericht wurden, vor allem auf Wunsch der Kinder, begleitete Umgänge angeordnet. Trotz der fachlichen Intervention des Trägers, diese zumindest durch die Bezugsbetreuungen durchzuführen, beauftragte das Jugendamt – die zuständige Sachbearbeiterin war inzwischen gewechselt – einen externen Träger. Das Mädchen litt mittlerweile unter einer Ess- und Angststörung. Sie hatte erneut eine Therapie abgebrochen. Der Junge besucht mittlerweile seit einem Jahr nicht mehr die Schule und litt unter einer schweren depressiven Episode mit psychotischen Zuständen. Während der Zeit der begleiteten Kontakte wurde aufgedeckt, dass sich die Kinder während der Heimfahrten bei den Kindesmüttern auch heimlich mit dem Vater/Opa trafen und bei diesem übernachtet hatten. Die Kinder drängten auf unbegleitete Kontakte und erpressten die Einrichtung und das Jugendamt, dies sonst heimlich zu tun. Der Vater/Opa habe sich geändert. Das Jugendamt entschied daraufhin, trotz des erheblichen Widerspruches des Trägers und ohne das Familiengericht um eine Entscheidung anzurufen, unbegleitete Kontakte mit Übernachtungen zu installieren. Die Sachbearbeiterin könne keine destruktiven Bindungsmuster bei den Kindern erkennen. Zudem seien die Vorwürfe bzgl. der sexualisierten Gewalt nur Gerüchte und nie gerichtlich bewiesen. Der Vater/Opa musste während des gesamten

Hilfeverlaufes keinerlei Hilfen in Anspruch nehmen oder etwaige therapeutische Gutachten vorlegen.

Fazit

Die dargelegte Fallentwicklung zeigt, dass die professionelle Anwendung von Fachwissen aus der Traumaforschung den historisch bedingten Verleugnungstendenzen entgegenwirken kann und damit traumaspezifische Aspekte des Falles ebenso wie die Verleugnungstendenzen der stationären Kinder- und Jugendhilfe überhaupt erst besprechbar werden. Die möglichen Verleugnungsprozesse innerhalb eines Teams oder einer Organisation im Blick zu haben, kann Supervisor*innen und Berater*innen helfen, abgewehrte Anteile im Team zu identifizieren und so negativen Fallentwicklungen entgegenzuwirken. Auch eventuelle psychische Belastungen von Mitarbeiter*innen und Klient*innen können so bewusst gemacht, verstanden und mit dem Fall in einen Zusammenhang gebracht werden. Gerade die Einbettung der Verleugnungstendenzen in die Biografie von Mitarbeiter*innen und deren nicht integrierten traumatischen Erfahrungen, die einer professionellen Beziehungsgestaltung entgegenwirken, ist zentral für einen gewinnbringenden und nachhaltigen Beratungsprozess. Nur wenn Teams und Einrichtungen über adäquates Fachwissen verfügen, wird es möglich, gesetzliche Möglichkeiten im Sinne des Kindes voll auszuschöpfen sowie die im Kinder- und Jugendhilfegesetz vorgeschriebene Adressaten- und Lebensweltorientierung umzusetzen. Somit wird durch die Vermittlung von traumaspezifischem Fachwissen in einem supervisorischen und beraterischen Kontext ein Raum geschaffen, in dem sich Teams und Mitarbeiter*innen professionalisieren können. Zudem scheint das Verfügen über traumaspezifisches Fachwissen im Feld der stationären Kinder- und Jugendhilfe gerade vor dem Hintergrund der bestehenden Ausbildungsdefizite und der Allgegenwärtigkeit des Themas ‚Trauma‘ unabdingbar, um in Fallsupervisionen einen gelingenden Verstehensprozess einzuleiten. Ohne dieses Wissen besteht die Gefahr, dass wichtige Gesichtspunkte des Falles und deren Auswirkungen nicht gesehen werden können. Dies kann dann wiederum zu weiteren Belastungen des Teams, der Klient*innen und der Gesamteinrichtung führen.

Literatur:

- Boesmann, Udo & Remmers, Arno (2016): Praktischer Leitfaden der tiefenpsychologisch fundierten Richtlinientherapie. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag.
- Brandmaier, Maximiliane & Ottomeyer, Klaus (2016): Trauma und Gesellschaft. In: Weiß, Wilma; Kessler, Tanja & Gahleitner, Silke (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 342-350.
- Brisch, Karl-Heinz (2008): Bindung und Umgang. In: Deutscher Familiengerichtstag (Hrsg.): Siebzehnter Deutscher Familiengerichtstag vom 12. bis 15. September 2007 in Brühl (Brühler Schriften zum Familienrecht, Band 15). Bielefeld: Verlag Giesecking, S. 89-135.
- Freud, Sigmund (1952/1896): Zur Ätiologie der Hysterie. Frankfurt am Main: O.V..
- Freud, Sigmund (1948/1925): Selbstdarstellung. Frankfurt am Main: O.V..
- Gröning, Katharina (2016): Supervision mit Methode. Interpretative Sozialforschung und Verstehen in der Fallsupervision. Bielefeld: O.V..
- Huber, Michaela (2014): Trauma und Bindung. [online] URL: https://www.michaela-huber.com/files/vortraege2014/trauma_und_bindung_1_arbeit_mit_traumatisierten_klienten_in_der_kind_er_und_jugendhilfe_mai-2014.pdf [Stand:17.01.2020].
- Köckeritz, Christine (2016): Langzeitige Folgen früher Traumatisierung durch Gewalt und Vernachlässigung. In: Weiß, Wilma; Kessler, Tanja & Gahleitner, Silke (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 351-370.
- Kumbier, Dagmar (2016): Das Innere Team in der Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krüger, Andreas (2016): Powerbook Special. Hamburg: Elbe und Krüger Verlag.
- Lutz, Winja (2016): Dissoziation als Anpassungsleistung. In: Weiß, Wilma; Kessler, Tanja & Gahleitner, Silke (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 371-384.
- Mühlleitner, Elke (2013): Die (Nicht-)Wahrnehmung der Folter und ihrer Folgeerkrankungen aus medizinisch-psychologischer Perspektive von 1945–2010. In: Altenhain, Karsten; Göring, Reinhold & Kruse, Johannes (Hrsg.): Die Wiederkehr der Folter? Interdisziplinäre Studien über eine extreme Form der Gewalt, ihre mediale Darstellung und ihre Ächtung. Göttingen: V&R unipress, S. 105-163.
- Nienstedt, Monica & Westermann, Arnim (2007): Pflegekinder und ihre Entwicklungschancen nach frühen traumatischen Erfahrungen. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Pates, Rebecca; Liebscher, Doris; Fritzsche, Heike; Karawanskij, Susanne & Schmidt, Daniel (2010): Antidiskriminierungspädagogik: Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.
- Sachse, Ulrich (1998): Trauma, Trauma-Coping und Posttraumatische Belastungsstörung: Theorie und Therapeutische Ansätze. [online] URL: <http://www.ulrich-sachsse.de/entw4/archiv02.html> [Stand: 17.01.2020].
- Scherwath, Corinna (2015): Besuchskontakte im Kontext von Bindungstheorie und Traumaforschung. [online] URL: <http://paedagogisch-therapeutisches-fachzentrum.de/pdf/Besuchskontakte-im-Kontext-von-Bindungstheorie-und-Traumaforschung.pdf> [Stand: 17.01.2020].
- Suhr, Jan & Savinov, Galina (2016): Der Fall Kevin K. – ein Beispiel für das kollektive Versagen von Hilfe-Gesundheits- und politischem System. In: Austermann, Frank; Gröning, Katharina & Lehmenkühler-

Leuschner, Angelica (Hrsg.): Forum Supervision. Fallrekonstruktion als gelebte Praxis einer reflexiven Supervision Bielefeld, S.66-91.

Weiß, Wilma (2013): Philipp sucht sein Ich. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Karin Fink

Psychotraumata und pädagogische Verwicklungen

Die Reflexion eines Supervisionsprozesses in der stationären Jugendhilfe

Zusammenfassung

Dieser Artikel setzt sich mit dem Verlauf eines fast zweijährigen Supervisionsprozesses eines Teams einer stationären Jugendhilfeeinrichtung auseinander. Gegen Ende des Supervisionsprozesses ist das Team auseinandergebrochen. Die Mitarbeitenden sind zum Großteil in andere Teams der Einrichtung gewechselt. In diesem Beitrag wird dieser Prozess als Fallbeispiel vorgestellt und theoretisch bearbeitet. In retrospektiver Reflexion werden Belastungen des Teams, die eigene supervisorische Rolle und der Einfluss der Organisation berücksichtigt. Besonderer Fokus liegt hierbei auf den psychotraumatischen Erfahrungen des Teams, welche mit Hilfe des traumakompensatorischen Schemas betrachtet wird, sowie der Theorie der totalitären Institution nach Goffman (1973).

1. Einführung

Nach Beendigung des Supervisionsprozesses und der Auflösung des Teams fragte ich mich, ob ich etwas übersehen haben könnte, oder ob ich etwas anders hätte machen können: Wäre die Eskalation, welche zum endgültigen Bruch führte, durch supervisorische Interventionen aufzuhalten gewesen? Aufgrund dessen habe ich die Nachbereitungsaufzeichnungen zu den einzelnen Supervisionssitzungen noch einmal durchgearbeitet und mir fiel zunächst auf, dass heftige Affekte und Gefühle einen größeren Platz einnahmen und Ärger als Gegenübertragung relativ häufig auftrat. Diese heftigen Affekte und Gefühle waren in Kontrollsupervisionen Gegenstand der Betrachtungen und wurden im weiteren Verlauf als neurotisch bedingter, blinder Fleck in diesem Supervisionsprozess interpretiert. Mit dieser Annahme blieben aber auch die teamspezifischen Probleme bzw. die Problemfelder dieses speziellen Tätigkeitsbereiches, einschließlich Aspekte einer totalen Institution (vgl. Goffman, 1973) unbeachtet und unbearbeitet. Diese Erklärung erschien mir daher zu vereinfacht, zu oberflächlich.

Da die Psychotraumata der in der Gruppe betreuten Kinder und deren Eltern sowohl in der praktischen Arbeit als auch in den Supervisionsprozessen allgegenwärtig waren, habe ich sie in einzelnen Supervisionssitzungen thematisiert. Im Rahmen des Zugangs zu meinem Fallbeispiel zeigen die Wiederholungsmuster, die in diesem spezifischen pädagogischen Handlungsfeld zwangsläufig auftreten. Das Team und in letzter Konsequenz ich auch, haben in der Übertragungsbeziehung eigentlich nur das wiederholt, was die Kinder bzw. deren Eltern nicht erinnern konnten.

Darüber hinaus möchte ich in diesem Beitrag jedoch auch die unbewussten, unbearbeiteten Themen des von mir supervidierten Teams, der Zielgruppen und der Organisation behandelt wissen, die in den Supervisionssitzungen reinszeniert wurden. Leider habe ich mich auch von der Tatsache ablenken lassen, dass das zu supervidierende Team augenscheinlich untereinander offen Gefühle ausdrücken, Betroffenheit und Schwächen zeigen konnte. Ich vermutete damals, was sicherlich nicht falsch, aber unzureichend war, dass die Nähe der Supervisand*innen zueinander über reguläre Arbeitsbeziehungen hinausgingen und das hierarchisch strukturierte Arbeitsumfeld zu einer Aggressionshemmung geführt hatten. Des Weiteren wollte ich den ausgesprochenen Wunsch des Teams nach Konfliktfreiheit vorläufig respektieren, um nicht gleich zu Beginn der Supervision in einen Übertragungswiderstand zu geraten.

Nichtsdestotrotz wurde immer wieder augenscheinlich, dass sich die Supervisand*innen in der Supervision mit emotional gefärbten Aussagen sehr zurückhielten. Da sowohl die Geschäftsführung als auch die gesamte Leitungsebene als Projektionsflächen für alles Negative fungierte, vermutete ich, dass hier die hohe Leistungsnorm, der Erfolgsdruck und die Konkurrenz, bezogen auf die nicht-pädagogischen Fachkräfte und die Psycholog*innen offen zutage traten. Ging ich in der Supervision auf diese Thematik ein, wurde ich von der Teamleitung darauf aufmerksam gemacht, dass der Blick in die Zukunft wichtiger, als die rückwärtsgewandte Sichtweise und eine lösungsorientierte Arbeit wichtiger als eine problemfokussierte Annäherung sei. Meine damalige Hypothese bezüglich des Beharrens der Teamleitung auf lösungsorientiertes Arbeiten (in der Supervision) lautete, dass Angst vor zu viel Nähe mit Bedrohungen und Grenzverletzungen einhergehen könnten, die den Blick auf emotionale Verstrickungen, aufgestaute oder verdrängte Gefühle verhindern können. Fraglich und deshalb ungeklärt bleibt für mich im Nachhinein, ob

dieser Mangel an Emotionalität, die Ich-Bezogenheit und die Aggressionshemmung untereinander ebenfalls Gegenübertragungsreaktionen waren.

In der Unsicherheit verbleibend, nicht doch meinen eigenen Übertragungen erlegen und den Verlust meiner eigenen Grenzziehung vollzogen zu haben, in manchen Supervisions-sitzungen die Teamleitung übernommen zu haben, werde ich deshalb durch das Anlegen der wissenschaftlichen Folie, in Form des traumakompensatorischen Schemas (vgl. Fischer & Riedesser 2009), im Folgenden als erstes der Frage nachgehen, ob der Ansatz, das Team erst einmal in seiner Ohnmacht und Hilflosigkeit ernst nehmen zu wollen, um nicht in der Regression, in der Ich-Bezogenheit und im Leiden stecken zu bleiben, angemessen war. In Anbetracht der Tatsache, dass dem traumakompensatorischen Schema, Kontrolle in Situationen ausüben zu wollen, innewohnt, aufgrund der Schwierigkeiten in der Affektregulierung, die häufig zu dissoziativem Verhalten führen kann, war deshalb meine Intention, zu einer Hinwendung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zu gelangen, damit das Team seine individuellen Ressourcen aufspürt und diese wieder im Sinne der Resilienzförderung nutzen kann.

Da Ärger und Wut in diesem Moment für die Supervisionsbeziehung störend und beeinträchtigend waren, wurden sie von mir beiseitegeschoben. In Nachhinein glaube ich aber übersehen zu haben, dass die Schwierigkeit, Ärger zu modulieren, eines der häufigsten Probleme von Menschen ist, die traumatischen Erfahrungen ausgesetzt waren. Ärger in der Gegenübertragung kann die Abwehr von Ohnmachtsgefühlen sein, darauf mit Gegenärger zu reagieren, ist kontraproduktiv und nicht besonders hilfreich. Andererseits kann die Abwehr von Ohnmachtsgefühlen oder ein diffuses Schuldgefühl zu einer übertriebenen Identifikation mit Helfer- und Retterphantasien führen, mit denen sich das Team auch in Supervisionssitzungen auseinandergesetzt hat. Das von mir supervidierte Team war eigentlich immer in dem Dilemma, sich auf einem schmalen Grat zwischen überzogener, hilfreicher Haltung und zu gleichgültigen, nicht schützenden, ich-bezogenen und keinen Halt gebenden Objekten zu werden. Beides jedoch kann zu Retraumatisierungen führen.

Im Folgenden werde ich mich daher damit auseinandersetzen, welche Affekte und Emotionen sich bei den Supervisand*innen zeigten, wie sie mit diesen umgegangen sind, ob und welche Selbstfürsorgestrategien sie angewandt haben, um ihr persönliches Wohlbefinden auszubalancieren und, ob sich Symptome einer Stressreaktion oder sogar einer

sekundären Traumatisierung zeigten, die unerkannt blieben oder tabuisiert wurden. Schließlich werde ich anhand einer kurzen Analyse der Einrichtung als totale Institution (vgl. Goffman, 1973) der Frage nachgehen, ob die Erziehungsinstitution, wie sie sich nach außen hin darstellt, die Legitimierung von Erziehung benötigt, um die Unterwerfung der Subjekte unter Machtstrukturen durchzusetzen und ihre eigene Systeminteressen zu schützen. Schlussendlich möchte ich die Hypothese aufstellen, dass die Auflösung des zu supervidierenden Teams eine Form der Selbstfürsorge (vgl. Psychohygiene bei Redemann 2008) gewesen sein könnte, um damit die Arbeits- und Empathiefähigkeit, letztendlich den fördernden Dialog und die Hinführung zur Realität von Kindern zurückzuerlangen bzw. zu erhalten.

2. Beschreibung, Analyse und Interpretation des Supervisionsprozesses

Am Anfang - Die Kontaktaufnahme und erste Eindrücke

Im Rahmen meiner Kaltakquise ist die Organisation auf mich aufmerksam geworden. Der Erstkontakt erfolgte durch die Teamleitung telefonisch. Es wurde ein Kennenlernermin mit dem gesamten Team, ohne Fachbereichsleitung und Geschäftsführung vereinbart. Zu diesem Termin wurde mir mitgeteilt, dass Geschäftsführung und Fachbereichsleitung bei Bedarf jederzeit eingeladen werden könnten. Die Einladung der Geschäftsführung gestalte sich zwar aufgrund zeitlicher Probleme als schwierig, jedoch sei die Bereitschaft klar definiert. Ferner wurden weitere Rahmenbedingungen geklärt und mir wurde, sollten drei Probesupervisionssitzungen positiv verlaufen, ein langfristiger Prozess in Aussicht gestellt.

In den drei Probestunden wurden dann auch die Erwartungshaltungen bezüglich der Supervision diskutiert und herausgearbeitet wie: neue Aspekte und Sichtweisen erarbeiten; eigenes Handeln reflektieren; Fallbesprechungen; Beziehungsdynamik zwischen Kinder und Fachkräfte analysieren; Kraft gegen die aufsteigende Resignation schöpfen können; Frust ablassen; Entlastung schaffen; Rückfragen, ob Erarbeitetes umgesetzt wurde; Motivationsaufbau; raus aus der Depression und Resignation; Optimismus zutage fördern und entspannen können; Konzeptarbeit; andere Sichtweisen und Lösungsstrategien als

Leitung und Psycholog*innen haben, zulassen und diskutieren; Strukturierung des Arbeitsalltages und Teamveränderungen besprechen; Raum- und Zeitgestaltung; Lösungsorientierung, Feinfühligkeit und Rücksichtnahme der Supervisorin als wichtige Faktoren wurde benannt.

Da die Liste lang war, einigte sich das Team auf die ihm wichtigsten Rahmenbedingungen und Zielvereinbarungen: Die Supervision sollte in erster Linie der Verbesserung der klient*innenbezogenen Arbeit dienen. Selbsterfahrung und Selbstreflexion, der Umgang mit heftigen Gefühlen bis hin zu Krankmeldungen (wegen Stress und Überarbeitung), aber auch die Bearbeitung von Team-, Leitungs- und Organisationskonflikten sollten in Bezug auf das Leitziel reflektiert werden. Weiterhin soll die Förderung der Teamarbeit und die Kooperation im Verband sowie zwischen Institutionen und den verschiedenen Berufsgruppen und der Leitungsebene gefördert werden. Im Mittelpunkt stehe aber die Fallarbeit.

Auffällig ist im Nachhinein, dass die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern und deren Eltern von der Teamleitung zwar hervorgehoben wurde, aber keine weitere Beachtung im Kontraktgespräch fand. In meinen Notizen hatte ich festgehalten, dass Trauma und sexuelle Gewalt in der Vergangenheit wichtige Themen waren, die zu Belastungen, Stress und Überforderungen im Team geführt hatten. Die Auseinandersetzung mit der Thematik leider nur Team intern, also durch Gespräche untereinander erfolgte, jedoch nicht strukturell bzw. institutionell darauf reagiert wurde. Die Teamleitung habe resümiert, dass das Positive dran gewesen sei, dass sie mit einer Weiterbildung im psychotraumapädagogischen Bereich begonnen habe.

In meiner Nachbereitung der Sitzung empfand ich das mangelnde Interesse der Teammitglieder an Zusatzqualifikationen als problematisch. Ich notierte damals, dass jede*r Einzelne in diesem Arbeitsfeld mit schwierigen Klient*innen und Situationen konfrontiert ist, Probleme auf unterschiedlichen Ebenen zu lösen hat und häufig allein in komplexen Situationen den Abstand zu wahren oder wiederzugewinnen versucht, um Entscheidungen treffen zu können. Deshalb wäre es von elementarer Dringlichkeit, Zusatzqualifikationen in Form von Aus-, Fort- und Weiterbildungen nicht nur anzubieten, sondern als eine Voraussetzung für die Stellenbesetzung zu benennen. Auch sollte darauf geachtet

werden, dass die Anzahl der Berufsanfänger*innen auf ein Minimum reduziert werden sollte.

Die Heimkindergruppe, deren Eltern und das zu supervidierende Team

Insgesamt wurden neun Kinder im Alter zwischen 7 und 13 Jahren in der stationären Jugendhilfeeinrichtung von einem pädagogisch ausgebildeten Team betreut. Die Kinder kamen überwiegend aus vulnerablen Familien mit prekären Lebenssituationen.

Die Kinder waren z.T. sexualisierter oder sexueller Gewalt ausgesetzt, erlebten körperliche und psychische Gewalt und Misshandlungen und wurden unterschiedlich stark und auf ganz verschiedenen Ebenen vernachlässigt. Die Kinder waren mit Verlusterfahrungen (Scheidung, Unfalltod, Suizid) eines (geliebten) Menschen, mit Selbstmordandrohungen eines Großelternteils, bei denen sie lebten, mit eigenen Kriegserlebnissen oder denen der Eltern konfrontiert.

Die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten wurden durch Scheidungs- und Verlusterfahrungen, durch Armut, Migration, Kriegserlebnissen und Flucht sowie durch unterschiedliche Formen von Gewalt und Zwang traumatisiert oder waren/sind Stress ausgesetzt, der traumatisch wirken kann. Alkohol, Drogen, Gewalt, Prostitution, Vernachlässigung und Zwang spielten im Leben der Eltern und Kinder eine zentrale Rolle. Neben den oben genannten Faktoren kamen Straffälligkeiten, geringere berufliche und schulische Qualifikationen, soziale Auffälligkeiten, Arbeitslosigkeit, unzureichende sozioökonomische Rahmenbedingungen, soziale Benachteiligung, Schulden, Alkohol- und Drogenabusus als weitere Problemfaktoren in den meisten Familien hinzu.

Das Team selbst setzte sich aus fünf pädagogischen Fachkräften unterschiedlichen Geschlechts zusammen, darunter ein*e Berufsanfänger*in. Das Fachteam wurde durch ein*e Jahrespraktikant*in ergänzt. Die Altersspanne der Teammitglieder lag ca. zwischen 25 und 30 Jahren. Fast alle Teammitglieder standen in einem unbefristeten Vollzeitverhältnis. Nur ein Teammitglied hatte eine Fortbildung im psychotraumapädagogischen Bereich absolviert. Zum Bestandteil des Arbeitsvertrages gehörten Schicht-, 24-Stunden- und Wochenenddienste. Im Kennenlerngespräch wurden diese Bestandteile als belastend erlebt, vor allem in Bezug auf die privaten Beziehungen. Die Hierarchie im

Team war flach strukturiert. Der Umgangston untereinander war freundlich. Insgesamt präsentierten sie sich als wohlwollende, professionelle Fachkräfte, die mit emotional gefärbten persönlichen Äußerungen äußerst zurückhaltend waren. Jedoch nahm ich wahr, dass humoristische Inhalte von Galgenhumor und Entwertungen geprägt waren, die sich hauptsächlich auf die Zielgruppen und die Leistungsebene bezogen. Das zu supervidierende Team war sehr mit der Kindergruppe und weniger mit der Organisation und Einrichtung identifiziert. Die Teammitglieder standen sich z.T. auch privat sehr nahe und verbrachten Freizeit miteinander.

Das Team stand einer Großzahl von Problem- und Konfliktfelder gegenüber, die z.T. gesellschaftlich stigmatisiert oder hoch tabuisiert sind und somit den Blick auf Ressourcen versperren können. Neben der gesellschaftlichen Ebene spielte jedoch auch die persönliche Motivation jedes einzelnen Teammitgliedes eine große Rolle. Hinzu kam, dass die Lebenswelten zwischen den Teammitgliedern und den Zielgruppen unterschiedlich ausfielen, sodass neben der Angstbewältigung die Fremdheit des Anderen bei den Fachkräften zu bewältigen war. Ist deren Bedeutung nur ungenügend reflektiert, besteht die Gefahr, die professionelle Distanz aufzugeben und sich verwickeln zu lassen (Opfer, Retter, Verfolger etc.). Daraus können eigene Überforderungs- und Ohnmachtsgefühle, aber auch Vorurteile, Entwertungen und Stigmatisierungen resultieren.

Auffällig war auch, dass fast jede*r exzessiv Sport betrieb und es häufig zu Sportunfällen und dementsprechend zu Arbeitsausfällen und Krankschreibungen kam. Ein Teammitglied war bspw. wochenlang aufgrund einer schwereren Sportverletzung krankgeschrieben und hatte in dieser Zeit auch keinen Kontakt zu den Kolleg*innen. Nach der Wiedereingliederung blieb das Teammitglied häufig unentschuldig weg oder reichte Krankmeldungen nicht fristgerecht ein, so dass der Eindruck im Team entstand, dass die Person bewusst den Ärger der Kolleg*innen auf sich ziehen wollte, um somit u.a. eine Kündigung zu provozieren. Die Kündigung folgte nicht, da Personalmangel herrschte und die Fachbereichsleitung letztendlich nicht riskieren wollte, eine Person aus dem Team zu entlassen. Die Teamleitung setzte ein persönliches Mitarbeiter*innengespräch an, um den Sachverhalt anzusprechen. Letztendlich kam es zu keiner Klärung, da die Person selbst noch vor dem Gesprächstermin die Kündigung einreichte.

Ein weiteres Teammitglied ging während des Supervisionsprozesses in Elternzeit. Die Freude auf die Jugendhilfe-freie-Zeit und auf den neuen Lebensabschnitt war sehr groß. Das Teammitglied war zuvor großem familiärem Stress ausgesetzt, so dass die pädagogische Arbeit sehr darunter litt. In dieser Zeit übernahm die Teamleitung kurzfristig die offenen Dienste. Als die Schwierigkeiten in der Kindergruppe größer und bei einer Neuaufnahme die Gegenübertragungsreaktionen so massiv wurden, äußerte das Teammitglied plötzlich Angst, das eigene Kind könnte irgendwann sexuellen Übergriffen durch Fremde ausgesetzt sein. Kurz danach verließ das Teammitglied diese Heimgruppe und wechselte intern in eine andere Gruppe, mit der offiziellen Begründung, weil dort keine Schicht-, Wochenend- oder Nachtschichten abverlangt werden würden.

Eine andere Person geriet völlig aus dem Gleichgewicht, als eine sehr nahestehende Person lebensbedrohlich erkrankte. Die Teamleitung war zeitweise wegen privater Trennungsproblemen den Tränen nahe. Ein weiteres Teammitglied heiratete in der Zeit und zog in ein anderes Bundesland. Von diesem Teammitglied wurde nach dem Weggang immer wieder behauptet, dass dieser Job in der stationären Jugendhilfe ursächlich für das plötzlich aufgetretene Unbehagen am pädagogischen Arbeiten sei. Trotz Kündigung leide die Person weiterhin unter den beruflichen Anforderungen und Belastungen und hätte sich in psychotherapeutische Behandlung begeben.

Die Person im Anerkennungspraktikum lehnte eine Übernahme und Festanstellung ab, um ein weiteres, nicht pädagogisches Studium beginnen zu können.

Alle Supervisand*innen haben akute Bedrohungssituationen durch die Kinder, sowie einmal durch den Vater eines Kindes erlebt. Ein*e Supervisand*in wurde von einem Kind mit einer Schere so schwer am Arm verletzt, dass die Wunde im Krankenhaus genäht werden musste. Alle anderen haben aggressive oder sexuelle/sexualisierte Verhaltensweisen durch die Kinder erlebt.

Die Supervisand*innen reagierten je nach Länge der Organisationszugehörigkeit ganz unterschiedlich auf die Psychotraumata der Kinder bzw. deren Eltern: Die Personen, die am kürzesten in der Organisation waren und über wenig Berufserfahrung verfügten, haben eher mit Entsetzen, Überforderung und Handlungsunfähigkeit reagiert, bei den anderen war auffällig, dass sie erläuterten, anfänglich wäre es ihnen genauso ergangen, ihre

Gefühle hätten sich mit der Zeit abgeflacht und das Phänomen (die Abflachung), das sich mit der Zeit einstellt, quasi als Psychohygiene benannt.

In den Fallbesprechungen wurde immer wieder deutlich, dass der Umgang und die pädagogische Arbeit mit Traumatisierten belastend werden kann und psychische Grenzerfahrungen und -überschreitungen an der Tagesordnung waren. Wie beschwerlich und bedrückend die Arbeit werden kann, war nicht allgegenwärtig und nicht jeder*jede brachte die Reflexionsbereitschaft mit, die diese Arbeit eigentlich erfordert. Des Weiteren spielten Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse sowie projektive Identifikationen in der aktuellen Beziehungsdynamik und ein reflektierter Umgang mit den Gegenübertragungsfühlen in der Beziehungsgestaltung eine unerlässliche Rolle.

Regressive Verhaltensweisen der Kinder brachte das Team manchmal an seine Grenzen: Häufiges Einnässen (nachts im Bett, vor anderen oder während des Essens), Windeln, die zum Trocknen auf die Heizung gelegt wurden, Einkoten und die Wäsche nicht wechseln wollen bis hin zum Beschmieren von Wänden und Decken mit Kot. Daneben waren Suizidandrohungen, Psychiatricaufenthalte, Non-Compliance bei der Medikamenteneinnahme, Schulverweigerung, Abgängigsein, aggressiv impulsives Verhalten, Beschimpfungen und provokantes Verhalten etc. an der Tagesordnung.

Übertragung, Gegenübertragung, projektive Identifizierung und Sekundäre Traumatisierung

Um professionell arbeiten zu können, ist Empathie einerseits ein wichtiger Bestandteil und eine notwendige Voraussetzung, andererseits trägt diese dazu bei, die zu beschreibenden Phänomene auszulösen. In diesem Abschnitt möchte ich zunächst kurz die Begriffe, so wie ich sie verstehe, definieren und aufzeigen, dass diese nicht nur in psychotherapeutischen, sondern auch in pädagogischen Kontexten auftauchen.

Übertragung (vgl. S. Freud 1893-1926, 1890-1940, 1900; A. Freud 1922-1935, 1926, 1936 1945, 1948; Laplanche & Pontalis 1973; Lorenzer 1970, 1974, 1977; Oberhoff 2000) definiere ich als unbewusste Wiederholung vergangener Beziehungserfahrungen und die Verschiebungen der dazugehörigen Affekte, Erwartungen und Wünsche auf Per-

sonen der Gegenwart. Übertragungen sind umso heftiger, je früher die Person traumatisiert wurde, je weniger ausgreift und stabil die Persönlichkeit und je dissoziativer die Person ist.

Gegenübertragung (vgl. A. Freud 1922-1935, 1936, 1945-1956, 1948, 1949b, 1965; S. Freud 1893-1926, 1890-1940, 1900; Kohut 1975, 1979; Mahler, Pine & Bergmann 1985; Moeller 1997; Oberhoff 2000; Racker 1970; Reichert 1997; Winnicott 1976) umfasst alle Emotionen, Erwartungen, Wünsche, Handlungsimpulse und Körperempfindungen, die in der Person während eines Kontaktes mit Traumatisierten, durch traumatische Bilder und durch Erzählungen entstehen können. Je stärker dysfunktionale Beziehungsmuster bei Traumatisierten die Beziehung erfassen, je mehr belastende und oft ungewohnt heftige Gefühle, Gedanken und Impulse oder eine Fremdheit der erlebten Gefühle ausgelöst werden, desto schwerer wird es, eine reflektierende Distanz zu bewahren. Die Gefahr des Ausagierens in der Gegenübertragung, sei es in der Überidentifikation oder aus übermäßiger Distanzierung und vermeintlichem Schutz, besteht immer.

Die Rolle der fordernden Eltern, eines bestrafenden Vaters, einer kalten Mutter zu übernehmen, gehört zu einem normalen Übertragungsgeschehen. Sich in der Rolle eines bestrafenden, verlassenenen, überforderten Kindes zu befinden oder sich als Täter*in zu fühlen, ist ein projektiver Vorgang. In der Wiederinszenierung früher vorsprachlicher Traumata versucht z.B. ein Kind, die jeweils involvierte Person zur Übernahme eben dieser Rolle zu zwingen. Ein intensives Spannungsgefühl und ungewöhnlicher emotionaler Druck ist Indikator für diesen Prozess. Der involvierten Person bleibt quasi keine andere Wahl, als die Erfahrung zu machen, die zu machen das Kind ihm*ihr aufzwingt. Das Kind bringt die involvierte Person an den Rand der totalen Hilflosigkeit. Die involvierte Person gerät in die Rolle des Kindes.

Hier stellt sich die Frage nach dem Zwang zur Wiederinszenierung (A. Freud 1936, 1945, 1949a, 1949b, 1965; S. Freud 1909, 1915a, 1915b, 1920 1923, 1925; Lorenzer 1977; Mahler, Pine & Bergmann 1985; Piaget 1959; Reichard 1997; Winnicott 1976) der dadurch erklärt werden kann, dass es sich bei frühen traumatischen Geschehen um Interaktionen zwischen Eltern und abhängigem Kind handelt, die aufgrund der relativen Unreife des Kindes nicht begriffen und nicht in Sprache aufgehoben werden kann. Die Fä-

higkeit zur Symbolisierung ist in dieser Phase auch noch nicht ausgebildet, genauso wenig wie die Fähigkeit zur Konfliktbildung, die eine innerpsychische Verarbeitung erst möglich machen könnte. Dennoch versucht das Kind dem Entwicklungsstand entsprechend eine primitivere Form der Verarbeitung, die Wiederholung, die aber nicht ausreichend ist. Die Hoffnung ist ein wesentliches Motiv, um etwas Ungeschehen zu machen, oder auf einen Menschen zu treffen, der sich anders verhält als die traumatogene Person der Vergangenheit und ein angebotenes Lösungsmodell oder Überlebensmodell bereithält.

Das Psychotrauma wird wiederholt, weil das Kind die innere diffuse Spannung nicht psychisch verarbeiten (integrieren oder abwehren) kann und weil ihm kein hinlänglich gutes Objekt als Hilfs-Ich zur Verfügung steht. Das Psychotrauma bleibt ein Fremdkörper innerhalb des psychischen Geschehens. Als Fremdkörper, d.h. verfremdet, unzugänglich und unverständlich schafft es sich in späteren Reinszenierungen Raum. Das Kind erzeugt in der involvierten Person diese befremdlichen Gefühle, die im Erleben von Hoffnungslosigkeit, Ohnmacht und Gescheitert-sein gipfeln können. Gelingt es nicht, diese als ausweglos erlebte Situation zu durchbrechen, ist die pädagogische Arbeit ab diesem Punkt tatsächlich als gescheitert anzusehen. Der Zwang zur Reinszenierung kann zum Angelpunkt der Heilung werden, wenn die in ihm wirksamen ihm gesuchten psychischen Mechanismen der Identifizierung und projektiven Identifizierung für eine Veränderung genutzt werden.

Durch Empathie und somit durch entstehenden Stress des Mitfühlens sowie durch intensive traumatische Übertragungen können eigene biographische Belastungen von Menschen, die z.B. in sozialen Berufen arbeiten, aktualisiert werden, die dadurch mit der eigenen Hilflosigkeit, Verletzlichkeit und Ohnmacht konfrontiert werden. So kann es zu einer Stressreaktion oder vielleicht sogar zu einer plötzlich auftretenden sekundären Traumatisierung mit Folgesymptomen kommen, die denen einer posttraumatischen Belastungsstörung entsprechen. Folglich können diese als auch die sekundäre Traumatisierung, als Äquivalent der Gegenübertragung, ein immer wieder auftretendes berufliches Risiko darstellen.

Eine stellvertretende Traumatisierung, „vicarious traumatization“ (Fischer & Riedesser 2009, S. 152), kann auch ohne eigene Traumaerfahrung der Fachkräfte dazu führen, dass

die Traumasymptome der Traumatisierten aufgenommen und selbst erlebt werden. Veränderungen der kognitiven Schemata sind Begleitfolgen und somit unausweichlich in der Arbeit mit Traumatisierten, die zu Veränderungen in den Bereichen Identität, der inneren Erlebnisswelt, der Weltsicht und Spiritualität, im Ich-Empfinden, in der Affekttoleranz, in zwischenmenschlichen Beziehungen und im bildverarbeitenden Gedächtnis führen können. Selbsterlebte Traumatisierungen der Fachkräfte sind, wenn sie schlecht verarbeitet oder unbewusst sind, Vulnerabilitätsfaktoren und begünstigen damit eine sekundäre Traumatisierung.

Die Mitgeföhlerschöpfung, compassion fatigue (vgl. Figley 1995), macht sich bei Fachkräften, die fürsorglich agieren, durch körperliche und geistige Ermüdung, Erschöpfung, Unwohlsein und Dysphorie bemerkbar. Der sekundäre Traumatisierungs-Stress äußert sich in traumaähnlichen Zuständen, die stellvertretende Traumatisierung in kumulativen und permanenten Transformationen der Selbstkapazitäten. Damit ist die innere Fähigkeit, die verbunden ist mit dem Gefühl einer konsistenten, kohärenten Identität, einem Zugang zum eigenen Selbst und einem positiven Selbstwertgefühl gemeint.

Begünstigende Einflussfaktoren für die Entstehung von (psychotraumatischen) Stressreaktionen oder einer sekundären Traumatisierung im gegenständlichen Fall

Allgemein wurden die Arbeitsbedingungen wie z.B. unzureichende Erholungszeit und wenig Freiraum, die zeitintensive Tätigkeit in der Wohngruppe sowie die Isolierung und Fragmentierung des Systems durch z.B. mangelhafte Unterstützung, durch Mangel an wirtschaftlichen und (fach-)personellen Ressourcen sowie durch mangelnde oder ausbleibende Investitionen für traumatisierte Kinder bzw. deren Eltern angeprangert. Weiter konnten Mitgefühl oder (psychotraumatischer) Stress einzelner Supervisand*innen, Psychotraumata der Kinder bzw. deren Eltern (transgenerationale Weitergabe), Identifizierung mit Kind/Familie, Erlösungs- und Errettungsphantasien, allgemeine problematische Lebensumstände einzelner Supervisand*innen, mangelnde Ressourcen (unzureichender Kenntnisstand von Psychotraumatologie und Traumapädagogik) und Bewältigungsmechanismen (Psychohygiene) als begünstigende Faktoren vom supervidierten Team benannt werden.

Soziale Auswirkungen, die sich im zu supervidierenden Team zeigten und als solche benannt wurden, waren: Zeitweise verringertes Interesse an Aktivitäten und bewusstes Vermeiden von Orten, an denen sich die Zielgruppe z.B. in der Freizeit aufhält. Ein*e Supervisand*in beklagte die Einbuße an Spontaneität und ein Rückzug aus der Gemeinschaft. Zwei Supervisand*innen beschrieben, dass sie ihre berufliche Rolle entweder ins Private übertrugen oder im Privaten weiterführten, so dass letztendlich das Entstehen intimer Beziehungen erschwert bzw. verhindert wurde. Zwei Supervisand*innen konnten nur schwer oder keine Grenzen setzen. Die, die Kinder hatten oder im Privaten Kinder um sich hatten, fühlten gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber diesen Kindern. Bei allen nahm ich ein gewisses Maß an Ironie und Zynismus wahr.

Kognitive Reaktionen, die sich im supervidierten Team zeigten, waren: Wiedererinnerung oder plötzlich auftretende Erinnerungen an das Erlebte von Traumatisierten; bewusstes Vermeiden von Gedanken oder Unterdrücken von Erinnerungen sowie Konzentrationsstörungen; Veränderungen von Grundüberzeugungen, Einstellungen und Haltungen, negative Sichtweisen über sich, über andere und die Welt sowie in Werten, moralischen Prinzipien und der Lebensphilosophie; Verlust einer optimistischen Einstellung und wenig Perspektiven-Entwicklung; Kompetenz- und Unterstützungsfähigkeit sowie der Sinn des Lebens wird in Frage gestellt; Belastendes wurde mit sich selbst ausgemacht.

Emotionale Reaktionen, die sich im supervidierten Team zeigten, waren: Belastung und Überforderung; Reizbarkeit, Wut und Ärger; intensive Träume; diffuse Ängste und Hilflosigkeit; reduzierte Affekte wie Gleichgültigkeit oder Entfremdungsgefühle gegenüber anderen sowie dysregulative Affekte wie Traurigkeit oder andauernde Verletztheitsgefühle. Veränderungen der Weltansicht; übermäßige Sorge um Kolleg*innen; Überforderung; starkes Misstrauen gegenüber Kollegen*innen aus anderen Gruppen. Gefühlsabgestumpftheit; Hoffnungslosigkeit; Einsamkeit; Verzweiflung; Trauer sowie innerer Rückzug statt Öffnung. Gefühle konnten zeitweise nicht mehr gespürt, dadurch konnten auch Bedürfnisse nicht mehr formuliert werden. Die Fähigkeit, ein positives Selbstbild zu erhalten, ging zeitweise verloren.

Physische Reaktionen, die sich im supervidierten Team zeigten, waren: Ein- und Durchschlafschwierigkeiten, Hypervigilanz, Müdigkeit, Erschöpfung, Muskelverspannungen,

Reizbarkeit und Aggressivität, Übelkeit, Herzklopfen, Unruhezustände und Veränderungen in der Atmung während der Darstellung von Fallbeispielen; häufige Erkältungssymptome, Appetitverlust oder übermäßiger Appetit, Kopf-, Bauch- und Rückenschmerzen, Sportunfallhäufigkeit; Hautirritationen und -ausschläge.

Gesundheitsschädigende Copingstrategien, die sich im supervidierten Team zeigten, waren: Alkohol- und Medikamentenkonsum, übermäßig (schlechte) Ernährung, Überarbeitung und Verausgabung, exzessive, sportliche Betätigungen; häufig langes Fernsehen, um Gefühl des Trostes, der Entlastung und Betäubung zu erreichen; ein nicht liebevoller Umgang mit sich selbst; Verweilen im Distress-Zustand.

Selbstfürsorge

Der Umgang mit psychotraumatisierten Personen kann belastend sein und Stressreaktionen oder eine sekundäre Traumatisierung können als Reaktion auf die Konfrontation mit den Psychotraumata verstanden werden. (Psychotraumatische) Stressreaktionen und sekundäre Traumatisierung können in der Arbeit nicht vermieden werden und stellen somit ein Berufsrisiko dar. Jedoch gibt es Schutzfaktoren, sich vor den nachteiligen Effekten einer Stressreaktion oder einer sekundären Traumatisierung zu schützen, damit keine chronische Störung entsteht.

Aus-, Fort- und Weiterbildungen z.B. in Psychotraumatologie oder um Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene, projektive Identifizierungen sowie Beziehungs- und Bindungsmodelle erkennen und verstehen zu können, unterschiedliche Methodentrainings zu erlernen, Begrenzung der Exposition mit Traumamaterial (Bilder, Erzählungen, Berichte, Gerichtsakten) etc. sowie regelmäßige Supervisionen als eine fortlaufende Sicherung der eigenen Profession stellen Resilienzfaktoren dar. Dort können nicht nur (psychotraumatischer) Stress und die Reaktionen darauf, eventuell auftretende sekundäre Traumatisierungen zum Thema gemacht werden, sondern persönliche Erfahrungen und tabuisierte Gegenübertragungsgefühle problematisiert werden. Wichtig ist, eigene Überforderung und Grenzverletzungen ernst zu nehmen, Abwehr- oder Vermeidungsstrategie zu erkennen und sich somit die Fähigkeit zu einer liebevollen Rückwendung zu sich selbst zu bewahren. In der Supervision wurden mit den Supervisanden daher individuelle Selbstfürsorgestrategien erarbeitet, um Stress und Belastungen zu minimieren.

Aufseiten der Institution wurden regelmäßige und niederfrequente Supervision (zwei- bis zu viermal im Monat) oder auch bei besonderer Belastung Einzelsupervisionen benannt. Ebenso sollte der Arbeitgeber regelmäßige Teamsitzungen und Teamzeiten sowie Klau-surtagungen anbieten. Fort- und Weiterbildungsangebote gehören zwar zur Angebotspa-lette der Institution, jedoch stellte sich heraus, dass dies für manche eine zusätzliche Be-lastung zur alltäglichen Arbeit gewesen wäre.

Als wichtigster Faktor wurden von Seiten des Teams ausreichend personelle Ressourcen genannt und den Mitarbeiter*innen etwas bieten (war dies war, blieb unbenannt), um eine hohe Fluktuation zu vermeiden. Unerfahrenes Personal sollte im gesunden Verhältnis zum erfahrenen und fachkompetenten Personal stehen. Ebenso wurde die Sicherheit (Selbstverteidigung, Deeskalationsstrategien) von Mitarbeiter*innen bzw. Kolleg*innen und Kindern angesprochen sowie eine angemessene Ausstattung (Teamraum mit Aus-stattung wie Sandsack, Trampolin etc.) angemahnt. Und zu guter Letzt wurde die wert-schätzende Haltung bzw. das wertschätzende Verhalten seitens der Leitung gegenüber den Mitarbeitenden benannt.

Im Supervisionsprozess wurde erarbeitet, dass der Arbeitgeber zur Fürsorge verpflichtet ist, indem er mentale und körperliche Gesundheit sowie Sicherheit seinen Angestellten durch entsprechende Maßnahmen (Notfall- und Hilfsmaßnahmenpläne) gewährleistet und Sicherheitsrisiken minimiert. Die Verantwortung für die eigene Person, dafür das persönliche, emotionale Gleichgewicht zu erhalten oder wiederzuerlangen bleibt jedoch bei den Mitarbeiter*innen. Dazu gehört auch, sich des Berufsrisiko der emotionalen Ver-strickungen immer wieder bewusst zu werden, um Assoziationen, Affekte und körperli-che Empfindungen bzw. Reaktionen, Phantasien und Gegenübertragungen besser zu ver-stehen. Ein Gleichgewicht von Arbeit, Freizeit und Ruhephasen zu schaffen, Zugang zu sich selbst stärken und im Austausch mit anderen bleiben ist nicht Teil der Fürsorge-pflicht.

Die Totale Institution, die institutionelle sowie interpersonelle Abwehr

In diesem Abschnitt möchte ich mir den institutionellen Rahmen noch einmal genauer anschauen, auch wenn die Thematik der Totalen Institution (vgl. Goffman 1973) in den Supervisionssitzungen nur selten manifest angesprochen wurde.

Wenn ich mir die Beziehungsstrukturen zwischen den Kindern und dem pädagogischen Fachteam anschau wird deutlich, dass die Lebenswelten und das Lebensumfeld der Kinder und pädagogischen Fachkräften unterschiedlicher nicht sein können und dass neben der Angstbewältigung die Fremdheit des*der Anderen auch noch zu bewältigen ist. Anders als bei den Kindern kann die pädagogische Fachkraft nach Dienstende die Einrichtung verlassen, um in das eigene Lebensumfeld, in die eigene, selbstgewählte (Sub-)Kultur, die z.T. nach anderen (sozialen) Regeln und (bürgerlichen) Wertvorstellungen lebt, zurückkehren.

Die pädagogische Arbeit wird in einer Realität mit einem eigenen immanenten Wertesystem, mit eigenen (sozialen) Regeln, einer individuellen Überlebensstrategien ausgeübt, innerhalb derer die sozialen Formen einer relativen bürgerlichen Welt nur bedingt tauglich sind, die jedoch immer wieder von den dort Beschäftigten eingefordert werden. So wird z.B. im Heimalltag immer wieder versucht, Konflikte verbal zu bearbeiten, um anschließend den Konflikt in einem sogenannten Aggressionstagebuch aufzuschlüsseln. Die meisten Kinder sind völlig damit überfordert, weil sie ihr Fehlverhalten subjektiv gar nicht in Verbindung mit Gedanken, Gefühlen, Situationen, Reaktionen etc. bringen können. Aufgrund der Unfähigkeit, strukturierte Schuldgefühle zu empfinden, führen solche Maßnahmen weder zur Einsicht noch zu einer Verhaltensänderung.

Leider wurde an dieser Aufarbeitung festgehalten. Die Führung eines Aggressionstagebuchs könnte dann gelingen, wenn die ängstlich wütenden, aggressiven Kinder in verbaler Distanz zum Affekt stehen könnten, der ihnen die verbale Artikulation eines inneren Konfliktes ermöglichen könnte. Jedoch können die Kinder nicht anders als den nicht artikulierten Affekt unmittelbar auf Personen oder Objekte zu richten, die den Affekt verursacht haben. Aus diesem Grunde ist die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern in der stationären Jugendhilfe kaum kalkulierbar und ermöglicht wenig professionelle Distanz, weil die*der Einzelne sich in permanenter Dauerbereitschaft befindet, auf unmittelbare Ausbrüche der Kinder situativ reagieren zu müssen.

Hinzu kommt der beständig bestehende Konflikt zwischen den einzelnen Berufsgruppen (Diplom-Sozialpädagog*innen, Diplom-Sozialarbeiter*innen, Diplom-Psycholog*innen, Erzieher*innen, Pflegehelfer*innen) und der Geschäftsführung, welchen ich ebenfalls unter diesem Aspekt berücksichtigen möchte. Eine Leistung der Geschäftsführung, die

nicht in der Person verankert, jedoch an die Totale Institution (vgl. ebd.) geknüpft, besteht in der Fähigkeit der Verdinglichung eines komplexen menschlichen Phänomens. D.h. die Einrichtung schafft als sinnkonstituierendes System durch Reduktion von Komplexität die Voraussetzung der Verwaltung menschlicher Bedürfnisse und kann darüber hinaus den objektiven Wert ihrer Arbeit einer im Wertesystem der freien Marktwirtschaft verankerten Öffentlichkeit gegenüber begründen. Monokausale Erklärungsansätze stehen im Dienste der Reduktion komplexer menschlicher Beziehungen. Die Verwahrökonomie ist auf diese Weise wissenschaftlich legitimiert worden. (vgl. Bieniussa 1986; deMause 1974; Foucault 1963; Goffman 1967; Habermas 1970; Mannoni 1980; Miller 1981)

Eine Einrichtung solcher Größenordnung muss sich nach außen hin legitimieren und die Geschäftsführung muss in der Lage sein, für potentielle Geldgeber*innen die Zielgruppe(n) in ihrer pädagogisch-psychologischen Relevanz fachkompetent darzustellen, um u.a. Beleg- und Platzzahlen, Personalstellen, Gruppenanzahl und -größe etc. zu erhalten. So scheint vordergründig und nach außen hin das Aufnahmeverfahren in die Einrichtung konzeptionell nach wissenschaftlichen Kriterien zu arbeiten. Die hausinterne psychologische Abteilung liefert das dafür benötigte testdiagnostische Material, ohne deren Einwilligung keine Aufnahme erfolgen würde. Allerdings sah die Realität in einigen Fällen anders aus, denn die Aufnahme richtete sich nicht nach den Ergebnissen des testdiagnostischen Materials, sondern nach den Belegzahlen, in manchen Fällen fand sogar eine Direktaufnahme, die über die Geschäftsführung lief, statt.

Die Auswirkungen der Entscheidungen mussten die pädagogischen Fachkräfte sowie die Kinder in der Gruppe austragen, denn weder die Psycholog*innen noch die Fachbereichsleitung und Geschäftsführung sind mit der eigentlichen Alltagsrealität konfrontiert und erleben die pädagogische Betreuung nur am Rande. Dies erweckt den Anschein, dass sowohl die Leitungsebenen als auch die psychologische Abteilung eher dem Image der Einrichtung als den betroffenen Kindern dienen und lässt vermuten, dass die Geschäftsführung ihrerseits eher an einer reibungslosen Aufnahme, an einem reibungslosen Aufenthalt der Kinder interessiert ist. Denn neben den Kindern gibt es auch noch Angestellte und Mitarbeiter*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen, die verwaltet werden müssen sowie eine nach marktwirtschaftlichen Kriterien arbeitende Organisation, die geführt und geleitet werden muss.

Ich möchte sogar noch einen Schritt weiter gehen und anmerken, dass nach außen der Eindruck erweckt und vermarktet werden soll: Wir sind eine große, autarke Familie mit gleichberechtigten Familienmitgliedern; nach innen hingegen gleicht die Einrichtung eines patriarchalisch geführten Familienbetriebes, in dem objektive Leistungskriterien, wie Hausaufgaben, Referate, Klassenarbeiten, Zeugnisse, Schulabschlüsse etc. hierarchisch gegliedert die pädagogischen Intensionen dominieren. Konzeptuelle Überlegungen sind somit unwiderruflich an die objektiven Leitungskriterien der Einrichtung gebunden. Dementsprechend bestimmen auch Angebot und Nachfrage die Konzeption. Deshalb richten sich die Aufnahmekriterien weniger nach pädagogischen Gesichtspunkten, sondern orientieren sich eher an der ökonomischen Situation, also an den Belegzahlen. Eigentlich müsste sich eine ideale Einrichtung an der schlechten Belegzahl erfreuen, anstatt in Ängste und Panik zu verfallen. Offensichtlich bezieht die Einrichtung ihre Legitimation aus der Betreuung, doch scheint sich dies in der Realität umzukehren, denn dort werden die Zu-Betreuenden für die Einrichtung geschaffen (vgl. Mannoni, 1980, S. 189ff.). Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch auch: Würde sich ein Kind erfolgreich gegen die ihm zugewiesene Funktion erwehren, wäre ein Ausschluss aus der Einrichtung folgerichtig.

Dennoch wird ein kompliziertes Aufnahmeverfahren zur Demonstration der ökonomischen Unabhängigkeit und psychologischen Tragfähigkeit des Kindes in der Einrichtung durchgeführt. Im anschließenden Aufnahmegespräch wird dann in Anwesenheit der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten, des Jugendamtes, der hauseigenen Psycholog*innen und des einzuweisenden Kindes oder Jugendlichen in deren Interesse der Aufnahme und damit Einweisung in die Einrichtung zugestimmt. Durch die Aufnahme des Kindes wird die Geschäftsführung in ihrer eigentlichen Arbeit in keinsten Weise gestört, auch kommt es zu keinerlei Berührungspunkten, weder in der eigentlichen pädagogischen Arbeit noch im Jugendhilfealltag. Die einzigen Kontaktmöglichkeiten liegen auf dem Weg der Geschäftsführung zum Büro, weil es hier vereinzelt zu Begegnungen mit den Kindern und den Jugendlichen aus den stationären Gruppen kommen kann. Trotz der großen Entfernung zur Basis verfügt die Geschäftsführung über das Entscheidungsmonopol in allen Bereichen.

Die pädagogischen Fachkräfte befinden sich automatisch bei Antritt der Stelle und wie oben angemerkt in einem ständigen Dilemma: Einerseits soll die individuelle Persönlichkeit des Kindes in vorgegebene objektive Strukturen gepresst werden, um die Legitimation der Einrichtung nicht zu gefährden, andererseits steht die pädagogische Fachkraft in der persönlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Kind. Um pädagogisch arbeiten zu können und um das Kind überhaupt erreichen zu können, muss der*die Einzelne*n in seiner*ihrer Subjektivität angenommen werden. Fortschritte, auch die der erwünschten, objektiven Leistungsnachweise (in die Regel-Schule gehen, nicht sitzenbleiben, Schulabschluss machen, Ausbildung beginnen etc.) gelingen nur über einen persönlichen Zugang, eine positive Beziehung und über ein vertrauensvolles Verhältnis. Folglich existieren zwei Realitäten: Eine offiziell, gegenüber der Geschäftsführung demonstrierte Scheinrealität, in der gestellte Forderungen scheinbar erfüllt werden und die eigentliche Realität der persönlichen Auseinandersetzung im Einrichtungsalltag, mit dem Kind in der Gruppe. Die aus Konflikten mit einzelnen Kindern entstehenden Ängste und Verunsicherungen werden durch die der Verwehrlogik (vgl. Bieniussa 1986; deMause 1974; Foucault 1975; Goffman 1961; Habermas 1970; Mannoni 1978; Miller 1980) entlehnten Mechanismen der kurzfristigen symptomorientierten Lösungsstrategien ins individuelle Abseits gedrängt und schließlich vor der Geschäftsführung verschleiert. Da die Geschäftsführung die Homogenität von Bedürfnissen voraussetzt und nur an objektiven Wertigkeiten interessiert ist, die sich verwalten lassen, werden Arbeitssitzungen mit den unterschiedlichen Fachbereichen abgehalten, vermutlich um die erwünschten Erfolgsmeldungen zu erhalten. Kleinere Abweichungen werden nur dann angesprochen, wenn diese z.B. das Image der Organisation betreffen würden. Die meisten Probleme und Konflikte, die das Kind persönlich oder den Heimalltag betreffen, bleiben unerwähnt, weil die Aussicht auf Interesse zu stoßen, äußerst gering erscheint. Diese Arbeitssitzungen muten an, zu gesammelten Legitimationsnachweisen messbarer Erfolgsmeldungen zu werden; gleichwohl die eigentliche Realität der reproduzierten, institutionell bedingten affektiven Insuffizienz dort ausgeklammert bleiben muss (vgl. Mannoni 1978, 1980; Foucault 1975).

Eine Szene, interpretiert anhand der Totalen Institution, der institutionellen sowie der interpersonellen Abwehr

Dieses Fallbeispiel, eine Zu-Bett-geh-Situation, wurde in die Supervision zweimal eingebracht, weil sich, außer am Verhalten einer pädagogischen Fachkraft, wenig veränderte: Neun Kinder mussten jeden Abend zu Bett gebracht werden. Ein Unterfangen, das viel Zeit, Geduld und Einfühlungsvermögen abverlangte. Wenn endlich Ruhe eingekehrt war, stand ein 13-jähriges Kind immer wieder auf, stellte sich auf den Flur und schrie so laut, dass all diejenigen, die schon eingeschlafen waren, wieder aufwachten. Dem nicht genug ging das Kind durch die Zimmer und nahm denen, die noch lasen oder leise Musik hörten, die Bücher oder die Musik weg. Laut Aussagen der diensthabenden pädagogischen Fachkräfte hatte das Kind immer ein Grinsen dabei im Gesicht, verbunden mit dem Eindruck, dass sein Verhalten lustvoll besetzt war. Erwehrten sich die anderen Kinder seinem Verhalten, änderte sich das genüssliche Ausleben der Szene und schlug in pure Aggression und Gewalt um, denn es schlug ohne Vorwarnung auf alles und jede*n, der*die sich ihm in den Weg stellte, ein.

Diese Szene und das Verhalten wiederholten sich allabendlich über mehrere Wochen. Fast alle Supervisand*innen beschrieben, dass unweigerliche Bedürfnisse wach wurden, das Kind zu packen, zu schütteln, einzuschließen oder körperlich, z.T. auch handgreiflich in die Schranken zu verweisen. Fasste eine Person das Kind tatsächlich an, um es auf- bzw. zurückzuhalten, schrie das Kind laut aus, dass man es geschlagen habe, dies aber niemand tun dürfe. Weiter schrie das Kind, wenn nicht sofort damit aufgehört werden würde, würde es seinen Vater und/oder seinen Onkel holen, der dann die Person, die ihn angefasst und geschlagen habe, richtig verhaut. Da sich diese Szene über einen langen Zeitraum wiederholte, geriet eines Abends eine Fachkraft so außer sich, dass sich die beiden (Sozialpädagog*in und Kind) schreiend gegenüberstanden. Die Situation muss völlig außer Kontrolle geraten sein, denn das Teammitglied, so die wörtliche Aussage, fand sich raufend mit dem Kind auf dem Flur der Einrichtung liegend wieder. Die anderen Kinder standen um die Raufenden herum, teilweise wurden sie von den außenstehenden Kindern auch noch angefeuert.

Dieses Fallbeispiel beschäftigte die gesamte Einrichtung und wurde aus vielen unterschiedlichen Perspektiven sowie durch unterschiedliche Personen analysiert und interpretiert. Letztendlich führte dies zum Ausschluss des Kindes und zu einer Einweisung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie. All die Interpretationen und Erklärungsversuche möchte ich hier nicht wiederholen, auch möchte ich hier nicht die Entscheidung beurteilen. Ich möchte das Fallbeispiel anhand der Totalen Institution (vgl. Goffman 1973) interpretieren, weil dies, so mein Eindruck nachträglich, sowohl innerhalb der Organisation als auch in meinen Supervisionssitzungen nicht erfolgte.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass manche Klient*innen, die auf Worte nicht mehr reagieren, beim Gegenüber je nach Situation ein körperliches Eingreifen provozieren können. Aus Sicht der pädagogischen Fachkraft kann es dann zu einer Gratwanderung werden, mit so einem haltlosen Menschen, dem eigenen aufsteigenden Zorn, der Wut und denen so ausgelösten Schuldgefühlen umzugehen. Durch das Fallbeispiel stelle ich die Hypothese auf, dass viele Einrichtungen Gefühle der Schuld, Angst, Scham, Wut, des Zorns etc. potenzieren, indem sie die pädagogischen Fachkräfte durch wenig Wertschätzung oder durch Nichtbeachtung der extremen Belastungen vernachlässigen und alleine lassen. Häufig werden weder den pädagogischen Fachkräften noch den Klient*innen sinnvolle Alternativen oder Schutzmaßnahmen gegen die Aggressivität und Gewalt, noch Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, auf das antisoziale Verhalten der Klient*innen angemessen einzugehen (vgl. Winnicott, 1976). Weil man nicht nur redensartlich versucht, sich die Klient*innen vom Hals zu halten, geht es letztendlich um die Abwehr des Eingehens auf die Kinder.

An dem Fallbeispiel wird deutlich und macht mir nun auch verständlich, weshalb das Führen des Aggressionstagebuches so wichtig wird: Damit die Ohnmacht und die Handlungsunfähigkeit aufseiten der pädagogisch Arbeitenden nicht übermächtig zu werden scheint, wird das Führen eines Aggressionstagebuches eingefordert, das selten weder zu einer Verhaltensänderung noch zu Einsichten aufseiten der Kinder führt. Ebenso häufig führt die Einbeziehung der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten ins Leere, da sie entweder gar kein Interesse aufweisen oder selbst mit dem Kind überfordert sind. Denn es wurde in den Supervisionssitzungen berichtet, dass Gespräche häufig vonseiten der Eltern/Erziehungsberechtigten in Schuldzuweisungen mündeten und sie den pädagogischen Fachkräften vorwarfen, das Verhalten der Kinder provoziert zu haben. Andere wiederum

empfehlen in solchen Extremsituationen und gaben damit die Erlaubnis, das Kind körperlich anzugehen und zu bestrafen.

Demzufolge sind Bemühungen und die daraus resultierenden Erfolgserlebnisse auf den ersten Blick für alle Beteiligten verschwindend gering. Aufseiten der pädagogischen Fachkräfte ergibt sich folgendes Bild: Die Kinder bleiben unbeirrt aggressiv, neue Kinder, die in die Gruppe aufgenommen werden, weisen ähnliche Verhaltensweisen auf und wieder werden die pädagogischen Fachkräfte unterschwellig mit den Gefühlen der eigenen Inkompetenz konfrontiert. Die Einrichtungen und die dort Arbeitenden wirken gleichzeitig als Multiplikator*innen dieser Gefühle. Bleibt dies unausgesprochen, birgt es die Gefahr, sich mit diesen Gefühlen, die Beschämung hervorrufen, vor den anderen verstecken zu müssen.

Dies ist meines Erachtens auch der Grund, weshalb das Team mir oft mit emotional gefärbten persönlichen Äußerungen äußerst zurückhaltend erschien. Durch die private Nähe und die gemeinsamen Freizeitaktivitäten der Teammitglieder untereinander wurde alles Negative, das die Beziehungen hätte stören können, ausgeklammert. Angst, Eifersucht, Kränkung, Konkurrenz, Neid, Ohnmacht, Scham, Schuld und Selbstzweifel wurden zwar empfunden, blieben jedoch, wenn es um Teamkolleg*innen ging, vorwiegend unausgesprochenen. Mit diesen Erlebnismodalitäten begegneten sie sich in ihrer Freizeit. Anstatt die Gefühle und Affekte zu thematisieren, wurden sie verleugnet. Durch den gruppendynamischen Prozess wurden dann häufig der*die ein*e oder andere oder sogar mehrere Kolleg*innen aus anderen Teams oder die Leitungsebene unter gemeinsamer Anstrengung zu Träger*innen all jener an sich selbst so gefürchteten Eigenschaften gemacht.

Dieser Prozess, so mein Eindruck im Nachhinein, konnte auch in dem von mir supervidierten Team kurz vor Auflösung beobachtet werden. Denn die Person, die am Anfang der Berufslaufbahn stand, war von Anbeginn wenig bis gar nicht in die privaten Aktivitäten der anderen mit einbezogen und wurde immer mehr zum*zur Außenseiter*in. Die Person war im Vergleich zu den anderen schwach und unsicher und konnte sich nur selten durchsetzen. Mit dieser Zuweisung konnte sich das Team als Gesamtes letztendlich die Stabilisierung des eigenen, angekratzten Selbstwertgefühls - Die Person ist ja noch unfähiger als ich selbst - erhalten. Nach Mentzos (1976) stellt diese interpersonelle Abwehrformation von Angst, Depression, Scham, Schuld und Unlust eine Entlastungs- und

Schutzfunktion dar. Indem gezielt die Ablenkung der Aufmerksamkeit in eine ganz andere Richtung gelenkt wird, können Verleugnung und Verdrängung verfestigt werden.

Eine Totale Institution nach Goffman (1973) verlässt sich bei der Bearbeitung dieses auf Dauer schwer zu ertragendem Gefühlskomplexes nicht allein auf den Aufbau solcher interpersoneller Abwehrkonstellationen, sie bietet per se in ihrer Rollenzuweisung schon solche Abwehrmöglichkeiten an. Paradoxerweise verkommt das, was ursprünglich auf der bewussten Ebene als Instrumentarium für den Progress der Kinder gedacht war, unter den für alle Beteiligten maßlos überfordernden Arbeitsbedingungen, zur institutionellen Abwehrformation: nämlich die Zieldefinitionen und die Konzeption der Einrichtung, die Aufnahmekriterien, der Personalschlüssel, die Methoden- und Theorienauswahl, etc..

Es entsteht der Eindruck: Je stärker Klient*innen, in diesem Fall Kinder und Jugendliche mit der tatsächlichen Ohnmacht konfrontieren, desto mehr wird sich an die Ideologie von der einseitigen Bestimmbarkeit von Erziehungsprozessen geklammert. Denn die Beschäftigung mit pädagogischen Prozessen bietet die Möglichkeit, die alltäglichen Erfahrungen und Kränkungen des Scheiterns zu bewältigen, ohne sich ihrer bewusst zu werden. Dadurch wird die Illusion befördert, dass durch eine genaue Planung, bessere Motivationsanreize, exaktere Abstimmungen auf vermeintliche Erziehungsmaßnahmen ein Scheitern zu verhindern gewesen wäre. Dass dies nicht gelingt, verstärkt die Gefühle der Wut, der Inkompetenz und der Insuffizienz und lässt den Kreislauf von vorne beginnen.

Es ist sicherlich kein Zufall, dass eine deutliche Zunahme besonders verhaltensauffälliger und zum Teil persönlichkeitsgestörter Kinder den Eintritt in diese Einrichtung findet, und dieser Zugang mit detaillierteren Dokumentationen und immer neueren Planungsverfahren und Hilfeplänen verbunden ist. Diese Inhalte dienen als Schutzschirm gegen das Chaos und die Attacken der z. T. hochaggressiven Kinder und Jugendlichen und sind somit ein Machtinstrument, mit denen man die Herrschaft aufrechtzuerhalten versucht. Der Entmachtung, der Kränkung und der Wut, die diese Kinder und Jugendliche auslösen, wird ein Aggressionstagebuch entgegengesetzt, als letzte Möglichkeit der verbliebenen Überlegenheit. Letzten Endes geht es um einen Machtkampf und wem es gelingen könnte, sich den*die jeweils andere*n im Sinne der eigenen Größenphantasien und Machtansprüchen verfügbar zu machen. Die Kinder und Jugendlichen besitzen das Machtmittel der Aggression, der Respekt- und Grenzenlosigkeit sowie der Ausdauer, die pädagogischen

und psychologischen Fachkräfte dieser Organisation besitzen das Machtmittel des Status', das vermeintliche Machtmittel der geistig-moralischen Überlegenheit, das pädagogische und psychologische Wissen und das Medium Erziehungsmaßnahmen.

Erziehung ist das von einer Totalen Institution (vgl. ebd.) verbleibende oder angebotene Hilfsmittel, durch das die Allmachts- und Größenphantasien konserviert werden können. Auf der narzisstischen Ebene wird dann scheinbar eine Autonomie bewahrt, während die Wahrnehmung der Alltagsrealität nur Ohnmachtsgefühle bereithält. Um in Totalen Institutionen (vgl. ebd.) überleben zu können, ist es selbst für kritisch Denkende absolut notwendig, die Wahrnehmung dieser Realitäten aus dem Bewusstsein herauszuhalten. Neid, Angst, Konkurrenz Ohnmacht, Scham, Kränkung, Schuld und Selbstzweifel, um nur einige zu nennen, sind Teil der unbewusst gewordenen Überlebensstrategie in der Totalen Institution (vgl. ebd.).

„Was man in einer Gesellschaft nicht wissen darf, weil es die Ausübung von Herrschaft stört, muß unbewußt gemacht werden. Das Wissen von Realitäten, das unbewußt geworden ist, ist darum aber nicht unwirksam – es entwickelt sich zur Ideologie, die, im Subjekt verankert, als falsches Bewußtsein wieder herrschaftsstabilisierend wirkt. Diese Produktion von Unbewußtsein muß gesellschaftlich organisiert werden, und der Ort, wo sie stattfindet, ist nicht so sehr die Familie als jene Institutionen, die das öffentliche Leben regulieren“ (Erdheim 1982, S. 38).

In diesem Sinne begreife ich manch pädagogische Theorie, insbesondere die Lerntheorien und auch die Verhaltens- und Gestaltpsychologie als herrschaftsstabilisierende Ideologien, die der Bewusstwerdung der tatsächlichen Dynamik des Geschehens bestimmenden Faktoren erfolgreich entgegenstehen. Nicht nur pädagogische und psychologische Fachkräfte, sondern auch die Kinder und Jugendlichen garantieren die Aufrechterhaltung eines krankhaft narzisstischen Autonomiebedürfnisses. Denn kein auf die unbewussten Beziehungsdynamik reflektierende pädagogische oder psychologische Fachkraft versucht, Kinder und Jugendliche zu veranlassen, ihre Widerstände gegen eine tragende Beziehung und das sich Einlassen auf Erziehung zu bearbeiten. Würde es tatsächlich jemand versuchen, würde die Person durch das Trennungskarussell und den Aufbau interpersoneller Abwehrkonstellationen in der Kolleg*innenschaft sehr schnell Einhalt geboten werden.

Arbeitet man im Sinne des psychoanalytischen Paradigmas mit schwerst psychisch erkrankten Kindern und Jugendlichen, so wird ihr Verhalten im Rahmen der negativen Übertragung zunächst immer unhaltbarer. Läuft der ihrem Verhalten zugrundeliegende Wiederholungszwang jedoch ins Leere, weil man denselben nicht durch die Übernahme

der zugewiesenen Rolle komplettiert, so wird die bisherige Überlebensstrategie partiell unwirksam. Angst und vermehrte Aggression sind die Folge. Ein Kind, das seine Umwelt immer wieder dazu bringt, es im höchsten Maße aggressiv, antisozial, minderbegabt etc. zu empfinden, wird sich im Sinne der self-fulfilling-prophecy immer unerträglichere Strategien einfallen lassen, um zwar all jene leidvolle, aber dennoch vertrauten und die unbewussten Konflikte unangetastet lassende Reaktion seiner Umwelt herbeizuführen. Deshalb werden die Kinder/Jugendliche erst einmal schwieriger als vorher.

Die psychoanalytisch orientierte Arbeit analysiert nicht nur die Abwehrstrukturen der Kinder und Jugendlichen, sondern stellt auch die der in der Einrichtung Arbeitenden sowie die der Einrichtung selbst in den Fokus. Selbst wenn über die Inanspruchnahme der psychoanalytischen Theorie als eine den Fachkräften helfende supervidierende Wissenschaft ein größeres Verständnis vom unbewussten Gehalt der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern und Jugendlichen gewonnen wird, so stößt der verstehende Umgang mit Menschen eben sehr schnell an die Grenzen von Institutionen. Die Wirkungen der Psychoanalyse können dann immer nur so gut oder schlecht sein wie die Einrichtung, in denen sie wirksam zu werden versucht.

Dass ich mich häufig so ohnmächtig und hilflos in dieser Gruppe gefühlt habe, hin- und hergerissen war zwischen meinen Berufsidentitäten, ist nicht nur eine Widerspiegelung der Befindlichkeiten der Kinder, Jugendlichen und Supervisand*innen, sondern auch als Folge handfester Herrschaftsstrukturen gegenüber denen ich real machtlos bin zu verstehen. Mit Verstehen allein lässt sich hier nichts verändern, auch wenn das Verständnis des unbewussten Diskurses subjektive Erleichterungen mit sich bringt. Ohne den psychoanalytischen Blick auf die institutionellen Machtstrukturen, unter denen alle Akteur*innen einer Totalen Institution (vgl. Goffman 1973) sich begegnen, ohne dieses Verständnis läuft die Anwendung der psychoanalytischen Methode gerade in Supervisionen im pädagogischen Bereich Gefahr, zum ungewollten Vollstrecker dieser Leid erzeugenden und Leid perpetuierenden Verhältnisse zu werden. Trotz aller positiven Hinwendungen möchte ich an dieser Stelle nicht unerwähnt lassen, dass auch eine tatsächliche Ohnmacht, sowohl meine eigene als auch die der Supervisand*innen und letztendlich auch die der Klient*innen gegenüber der strukturellen Gewalt existiert.

3. Fazit

Das supervidierte Team war durch die ständige Konfrontation mit den Psychotraumata der Kinder und deren Eltern sowie durch grenzüberschreitende Situationen in der beruflichen Praxis enormen Belastungen ausgesetzt, die z.T. zu (psychotraumatischen) Erfahrungen und (psychotraumatischem) Stress geführt haben. Leider habe ich zu wenig auf den Umgang mit den Folgen aufmerksam gemacht und das zu supervidierende Team hat den Themen wie z.B. die persönliche Vulnerabilität im Zusammenhang mit der sekundären Traumatisierung zu wenig Beachtung geschenkt. Die Arbeit mit Traumatisierten und die damit verbundenen persönlichen Erfahrungen und die (tabuisierten) Gegenübertragungsgefühle und projektiven Identifikationen hatten große Auswirkungen auf das supervidierte Team. Leider blieben das Ausmaß und die Konsequenzen fast unerkannt. Deshalb konnten erste gemeinsame Schritte in Richtung Selbstfürsorge nicht gegangen werden und das Ausbalancieren des persönlichen Wohlbefindens konnten nicht stattfinden, weil es keine Teamentscheidungen gab, sondern nur einzeln und einsam getroffene Entscheidungen, vor die sich die Teammitglieder immer wieder selbst gestellt hatten. Damit jedes einzelne Teammitglied hätte die Gegenübertragung produktiv nutzen können, hätten sie den Mut haben müssen, ihre Gefühle offen zu äußern. Die Gegenübertragungsgefühle hätten Auskunft über das Erleben und das Wahrnehmen der Gefühle gegeben und damit zu einem besseren Verständnis der Konflikt- und Problemlage beitragen können. Damit wird deutlich, dass es immer wieder Symptome von Stressreaktionen im Team gab, die tabuisiert wurden. Eine sekundäre Traumatisierung konnte in diesem Rahmen nicht nachgewiesen werden, jedoch die Tatsache, dass Menschen, die mit Traumatisierten arbeiten, diesem Berufsrisiko ausgesetzt sind. So wird auch verständlich, dass bei Supervisionen in diesem Bereich es immer wieder zu heftigen Gefühlen und Affekten in der Übertragung und Gegenübertragung kommen wird. In diesem Fall habe ich die Gegenübertragungsgefühle von Ärger und Wut für die Supervisionsbeziehung als störend und beeinträchtigend erlebt, weil ich glaubte, dass es meine eigenen Affekte sind, und habe sie beiseitegeschoben. Damit konnte ich nicht der Tatsache nachgehen, dass die Schwierigkeit, Ärger zu modulieren, eines der häufigsten Probleme von Menschen ist, die Opfer von traumatischen Erfahrungen wurden. Diese Tatsache bezieht sich sowohl auf die Klient*innen meiner Supervisand*innen als auch auf die Supervisand*innen selbst. Jedoch wird mir durch die rückblickende Betrachtung bewusst, dass häufig die unangenehmen

Gefühle, die durch die berufliche Tätigkeit entstanden sind, entweder unterdrückt, rationalisiert und/oder verdrängt werden mussten, um zeitweise psychisch stabil und damit arbeitsfähig zu bleiben. Möglicherweise wurden die unangenehmen Gefühle aber auch verleugnet oder im Sinne einer Abspaltung gehandhabt, um Harmonie und scheinbare Belastungs- und Konfliktfreiheit in sich selbst oder im Team vorzugeben. Ich vermute, dass unangenehme Gefühle beseitigt wurden, um angenehme Gefühle im Sinne der Affektregulation herbeizuführen. Zorn als triebhafter Impuls kann zwar damit abgewehrt werden, jedoch würde dieser sich in verkleideter Form im Bereich des manifesten Erlebens und Verhalten durchsetzen.

Auch wurden die aufgearbeiteten Folgen einer Totalen Institution (vgl. ebd.) nur selten manifest in die Supervisionssitzungen eingebracht. Folglich kam es zu den beschriebenen Reaktionen und letztendlich zu Auflösung der Heimkindergruppe und des supervidierten Teams. Ich gehe davon, dass die Auflösung letztendlich auch eine Form der Selbstfürsorge war, um sich damit die Arbeits- und Empathiefähigkeit sowie ein Machtgefühl und ein Autonomiestreben zurückzuerlangen bzw. zu erhalten. Fatal bleibt daran, dass ein (häufiger) Personalwechsel zu Lasten der traumatisierten Kinder geht, die sowieso schon Bindungs- und Beziehungsprobleme aufweisen. Außerdem hatte ich den Eindruck, dass es zwar Unterstützung durch die Einrichtung gab, allerdings setzen sich die Fachbereichsleitung und die Geschäftsführung wenig mit Psycho traumata auseinander und unterschätzten damit, welche negativen Auswirkungen dies unter Umständen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit haben könnte.

Solche pädagogischen Verwicklungen und Konfliktsituationen wie im Beispiel beschrieben sind übertragbar auf andere Organisationen und gehören zum pädagogischen Alltag. Sie sind Gegenstand klassisch supervisorischer Fallarbeit. Sie erschüttern das professionelle, pädagogische Selbstverständnis der Supervisand*innen und können somit an die eigenen Grenzen, auch an die der eigenen, inneren Autonomie führen. Wie schon mehrfach erwähnt ging es im Fallbeispiel psychoanalytisch um die projektive Identifikation mit dem schlagenden Elternteil. Ethnopschoanalytisch (vgl. Erdheim 1982) könnten hier ins Unbewusste verlagerte zivilisatorische Verletzungen erlebt werden, die in Konfliktsfällen aufbrechen können. Die im Sozialisationsprozess im Dienste des Ich kanalisierten Primäraffekte werden in diesem pädagogischen Rahmen permanent aus- und vorgelebt. Die eigene Reflexion zur Einschätzung des Konfliktes versagt, da der äußere und innere

Sinnzusammenhang mit den eigenen Erfahrungsmustern kollidiert, so dass ein Begreifen von interpersonellen Strukturen aus Gründen der eigenen Identitätserschütterung versagt bleibt. Um nicht einem ständigen Kampf der Primäraffekte zu unterliegen, könnte dieser Konflikt in manchen Einrichtungen vielleicht ursächlich für eine hohe Mitarbeiter*innenfluktuation sein und eine Erklärung für die Auflösung des supervidierten Teams darstellen.

An dieser Stelle möchte ich auch Kritik an der Ausbildung in nicht-psychotherapeutisch arbeitenden Berufsgruppen äußern. Da in der Ausbildung der Schwerpunkt nicht auf Selbsterfahrung, Selbstreflexion bzw. begleitender Supervision gelegt wird, werden Menschen in dieser Arbeit zwangsläufig genötigt, aus der situativen Erfahrung heraus ihre eigene Geschichte und die des*der anderen zu begreifen. Die eigene Lebensgeschichte zu akzeptieren, bedeutet also gleichzeitig auch, die eigenen zu Bewusstsein gebrachten Affekte in Zusammenhang mit der mir erst einmal fremden Person zu stellen.

Das zu supervidierende Team hatte verstanden, dass sie in konflikthaft belastende Szenen verstrickt wurden, die sie nicht ohne weiteres verstehen konnten, weil ihnen die Entstehungsgeschichte fremd war und die Kinder selbst nicht wussten, was sie mit ihrem scheinbar irrationalen Verhalten bezwecken wollten. Weil die unbewältigten Vorerfahrungen verdrängt oder anderweitig abgewehrt wurden, konnten sie sprachlich nicht artikuliert, sondern mussten blind in Handlung umgesetzt werden. Statt von Belastungen und Misshandlungen zu erzählen, mussten die Kinder dies in Szene setzen.

Literatur:

- Beckrath-Wilking, Ulrike; Biberacher, Marlene; Dittmar, Volker & Wolf-Schmid, Regina (2013): Traumafachberatung, Traumatherapie und Traumapädagogik – Ein Handbuch für Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen und pädagogischen Kontext. Paderborn: Junfermann.
- Bieniussa, Peter (1986): Heimliche Regeln pädagogischen Handelns. Die Regulation des Selbstwertgefühls im Alltag der Heimerziehung. Frankfurt am Main: Beltz.
- deMause, Lloyd (Hrsg.) (1974): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erdheim, Mario (1982): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fengler, Jörg & Sanz, Andrea (2011): Ausgebrannte Teams. Burnout-Prävention und Salutogenese. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Figley, Charles R. (1995): Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. In: Figley, Charles R. (Hrsg.): Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder. New York: Brunner/Mazel, S. 1-20.
- Fischer, Gottfried & Riedesser, Peter (2009): Lehrbuch der Psychotraumatologie. 4., erweiterte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fookon, Insa (2009): Resilienz und posttraumatische Reifung. In: Maercker, Andreas (Hrsg.): Posttraumatische Belastungsstörungen. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 71-93
- Foucault, Michel (1963): Die Geburt der Klinik. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (1975): Überwachen und Strafen. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, Anna: (1922-1935): Einführung in die Psychoanalyse. Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer. In: Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 3ff..
- Freud, Anna: (1926): Vier Vorträge über Kinderanalyse. In: Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 11ff..
- Freud, Anna: (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. In: Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 193ff..
- Freud, Anna: (1945): Indikationsstellung in der Kinderanalyse. Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 1011ff..
- Freud, Anna: (1948): Bemerkungen zur Aggression. Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 1061ff..
- Freud, Anna: (1949a): Über bestimmte Phasen und Typen der Dissozialität und Verwahrlosung. Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 1077ff..
- Freud, Anna: (1949b): Über bestimmte Schwierigkeiten der Elternbeziehung in der Vorpubertät. Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 1095ff..
- Freud, Anna: (1950): Beiträge der Psychoanalyse zur Entwicklungspsychologie. Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 1107ff..
- Freud, Anna: (1945-1956): Psychoanalyse und Erziehung und andere Schriften. Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 1311ff..
- Freud, Anna: (1965): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 2123ff..
- Freud, Anna: (1966-1970): Probleme der psychoanalytischen Ausbildung, Diagnose und therapeutischen Technik. Die Schriften der Anna Freud, Bd. I. Frankfurt am Main.: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1987, S. 2363ff..
- Freud, Sigmund (1900): Die Traumdeutung. In: Studienausgabe, Bd. II, Frankfurt am Main: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1982.
- Freud, Sigmund (1909): Bemerkungen über einen Fall von Zwangsneurose. In: Studienausgabe, Bd. II, Frankfurt am Main: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1982, 31ff.
- Freud, Sigmund (1915a): Triebe und Tribschicksale. In Studienausgabe, Bd. II, Frankfurt am Main: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1982, 75ff..
- Freud, Sigmund (1915b): Das Unbewusste. In: Studienausgabe, Bd. III, Frankfurt am Main: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1982, 119ff..

- Freud, Sigmund (1920): Jenseits des Lustprinzips. In: Studienausgabe, Bd. III, Frankfurt am Main: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1982, 215ff.
- Freud, Sigmund (1923): Das Ich und das Es. In: Studienausgabe, Bd. III, Frankfurt am Main: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1982, 273ff.
- Freud, Sigmund (1925): Die Verneinung. In: Studienausgabe, Bd. III, Frankfurt am Main: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1982, 371ff.
- Freud, Sigmund (1893-1926): Hysterie und Angst. In: Studienausgabe, Bd. VI, Frankfurt am Main: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1982.
- Freud, Sigmund (1890-1940): Schriften zur Behandlungstechnik. In: Studienausgabe, Ergänzungsband, Frankfurt am Main: Fischer, ungekürzte Ausgabe, 1982.
- Goffman, Erving (1961/1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1970): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laplanche, Jean; Pontalis, Jean-B. (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion - Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1977): Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mahler, Margaret S.; Pine, Fred & Bergmann, Anni (1985): Die psychische Geburt des Menschen – Symbiose und Individuation. Frankfurt am Main: Fischer.
- Mannoni, Maud (1978): Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil, ihre Eltern und das Team der Betreuer. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Mannoni, Maud (1980): Scheißerziehung. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Mentzos, Stavros (1976): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mentzos, Stavros (2009): Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Göttingen, Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Miller, Alice (1980): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Alice (1981): Du sollst nicht merken. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oberhoff, Bernd (2000): Übertragung und Gegenübertragung in der Supervision. Theorie und Praxis. Münster: Daedalus.
- Piaget, Jean (1959): Nachahmung, Spiel und Traum. Gesammelte Werke, Bd.5, Studienausgabe. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Redemann, Luise (2008): Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie PITT - Das Manual. 5., erweiterte

Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Reichard, Stefan (1997): Wiederholungszwang. Ein psychoanalytisches Konzept im Wandel. Stuttgart: Kohlhammer.

Winnicott, Donald W. (1976): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München: Kindler.

Petra Beielstein

Betrachtung von zwei Supervisionsprozessen in der Elementarpädagogik

Zusammenfassung

Supervisionsprozesse im Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen oder der Tagespflege gehören immer noch zu den großen Ausnahmen supervisorischen Handelns. Die Begleitung von Team- und/oder Arbeitsprozessen in diesen Berufsfeldern ist oftmals eher eine Krisenintervention anstatt eine unterstützende, regelmäßige supervisorische Begleitung. Anhand der Darstellung von zwei Supervisionsprozessen soll aus diesem Grund die positive Wirkung von „Klärung und Ermutigung“ aufgezeigt werden, die Teams zur Unterstützung professionellen Handelns erfahren haben.

Die Beispiele aus der eigenen Praxis berichten über Supervisionsprozesse mit einem Team einer Kindertagesstätte und mit einer Gruppe von Kindertagespflegepersonen. Gemeinsam ist beiden Institutionen die z.Zt. geltende gesetzliche Regelung, denn mit dem Rechtsanspruch ab August 2013 auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab ihrem 1. Geburtstag soll den vielfältigen Bedürfnissen von Familien entsprochen werden, damit diese ihre Arbeits- und familiäre Situation besser miteinander verknüpfen können. Die aktuellen Veränderungsprozesse und Pluralisierungen von Familien erfordern zudem einen deutlich erhöhten und flexiblen Betreuungsbedarf für Kinder, denen beide Betreuungsinstitutionen durch die gesetzlichen Verortungen nachkommen. Ihre Kooperation miteinander ist im Sozialgesetzbuch (SGB VIII, § 22) verankert:

„Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen:

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.“

Durch das Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz (KICK) wird das Gesetz wie folgt ergänzt:

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen mit den Erziehungsberechtigten und Kindertagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zu Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses zusammenarbeiten (...)“ (§ 22a).

Die deutlichen Unterschiede zwischen beiden Institutionen ergeben sich z.B. aus den festgelegten, bzw. variablen Betreuungszeiten: unterliegt die Kindertagesstätte festen Öffnungs- und Schließzeiten, so kann die Betreuungszeit bei einer Tagespflegeperson über den gesamten Tag in individueller Absprache mit den Eltern erfolgen. Wobei der zeitliche Betreuungsrahmen für beide Institutionen jeweils einer 25, 35 oder 45 Stunden-Regel folgt und hierüber sich auch die Elternbeiträge anhand einer Einkommenstabelle errechnen. Durch die individuellen Absprachen mit den Eltern kann bei Tagespflegepersonen somit jedoch ein Arbeitstag bis zu 12 gestaffelten Betreuungsstunden betragen, die Öffnungszeiten einer Kindertagesstätte liegen in der Regel bis zu 10 Stunden. Ein weiterer signifikanter Unterschied: die Erzieherinnen und Erzieher in der Kindertagesstätte arbeiten in einem geordneten Arbeitsverhältnis; die Tagespflegepersonen kommen einer Selbstständigkeit nach, da sie in ihren eigenen Privaträumen die Kinder betreuen und sich selbstständig sozialversichern müssen. Diese Privaträume werden regelmäßig von den örtlichen Behörden begutachtet und müssen gesetzlichen Anordnungen Folge leisten. Weiterhin besteht für die Tagespflegeperson- trotz ihrer Eigenständigkeit- eine Abhängigkeit zum örtlichen Jugendamt, da dieses den Tagespflegestellen die Familien zuweist und auch die ersten Kontakte zu den Eltern herstellt. Ein weiterer Unterschied zwischen den benannten Betreuungsinstitutionen besteht in der alltäglichen Arbeit in der Organisation: arbeiten in der Kindertagesstätte Teams miteinander, finden sich in der Tagespflege i.d.R. Einzelpersonen, nur in seltenen Fällen bestehen Großtagespflegestellen mit zwei Tagespflegepersonen, die bis zu neun Kinder betreuen dürfen. Aufgrund dieser unterschiedlichen Arbeitssettings von Kindertagesstätte und Kindertagespflege ergeben sich auf der einen Seite übereinstimmende Supervisionsthemen hinsichtlich pädagogisch-psychologischer Bereiche sowie spezifische Themen aufgrund der unterschiedlichen Rollenfigurationen im Arbeitskontext. Diese wiederum beeinflussen die Rollenerwartungen an die Mitarbeiter*innen von Kindertagesstätten und Tagespflegepersonen von Seiten der übergeordneten Organisation (Merkens 2006, S. 148). Anhand von zwei Fallbeispielen aus der eigenen Supervisionspraxis werden nun hierzu zwei Fälle und deren Prozessverläufe veranschaulicht.

Der Supervisionsanlass in einer evangelischen Kindertagesstätte ergab sich aus einem Leitungswechsel innerhalb der Institution, der zu großen Unsicherheiten im Team und nachfolgend auch in der Elternschaft führte. Eine noch sehr junge und berufsunerfahrene Leiterin folgte auf eine ältere und berufserfahrene Leiterin, die seit mehr als 30 Jahren in dieser Kindertagesstätte arbeitete und die Institution ab der Gründung mit dem kirchlichen Träger konzeptionell gestaltete. Durch ihre lange und beständige Berufstätigkeit war die Leiterin nicht nur eine anerkannte Mitarbeiterin und Unterstützerin für den Träger geworden, sondern hatte sich auch in der dazugehörigen Gemeinde einen sicheren Platz erobert. Die Kindertagesstätte als Organisation wurde somit im Laufe der vielen Jahre ein fester Bestandteil im Leben der Kirchengemeinde und einer kleinen Kommune. Problemansatz für die Supervision war, dass die junge Leiterin zu Beginn ihrer neuen Tätigkeit viel „Gegenwind“ von Seiten des Teams und von den Eltern der Gemeinde erfuhr, das sich zum einen in unerquicklichen und strittigen Teamkonferenzen spiegelte sowie in konfliktbeladenen Gesprächen mit den Eltern, die den neuen konzeptionellen Ideen der Leiterin nicht folgen wollten. Die Situation verhärtete sich, als das Team sich nicht mehr „kommunikativ“ zeigte und ein Dialog zwischen Leitung und Team nicht mehr möglich schien. Ein gemeinsamer Austausch fand nur noch in kurzen alltäglichen Gesprächen für notwendige Absprachen in der Kindertageseinrichtung statt. Der Träger der Kindertagesstätte zeigte sich überfordert und hilflos, und auch das Hinzuziehen der Fachberatung brachte keine Entspannung in das konflikt-beladene Beziehungsverhältnis zwischen allen Parteien. Zudem positionierte sich der Träger nicht deutlich zur Leiterin, wodurch die Rolle der Leiterin im Team und bei den Eltern weiterhin geschwächt wurde. Erst die Ankündigung der jungen Leiterin, das Arbeitsverhältnis nach der Probezeit eventuell aufzulösen, brachte Bewegung in das festgefahrene Dilemma. Der Träger entschied sich in der Folge für die Beauftragung eines Supervisionsprozesses, verbunden mit dem Ziel, dass ein offener Dialog zwischen allen Parteien wiederhergestellt würde. Von Seiten der Supervisorin war hiermit sogleich das erste Ziel definiert: die Fähigkeit zum „seelischen Verstehen“ (Leuschner) sowie wie ein bedingungsloses „Containing“ (Bion) aller Beteiligten zu gewährleisten, um zunächst einmal die emotional aufgeladene Situation im positiven Sinne „fest-halten“ zu können (Auchter 2016) und zu entschärfen. Eine ruhige, empathische Kontaktaufnahme mit der Grundhaltung einer Unparteilichkeit zur Leiterin und zum Team schaffte im Supervisionsverlauf einen konstruktiven Vertrauensprozess,

der es ermöglichte, sich allmählich über konflikthafte Situationen wieder austauschen zu können. Die Herstellung einer wohlwollenden, verstehenden und professionellen Atmosphäre musste hier über das konkrete Modell der Supervisorin geleistet werden, deren Handeln sich über gezieltes Nachfragen, aktives Zuhören und einer authentischen Grundhaltung zeigte. In diesem Verlauf konnten emotionale Verletzungen auf beiden Seiten zunächst zaghaft, aber auch immer offener mitgeteilt werden, die durch den abrupten Wechsel der Leitungskraft hervorgerufen waren, sowie durch eine fehlende Vorbereitung auf den anstehenden Leitungswechsel durch den Träger. Aus Sicht des Teams wurde der „adjourning Prozess“ (Tuckman), der Prozess der Verabschiedung von der ehemaligen Leiterin, vom Träger deutlicher wertgeschätzt als die unterstützende Begleitung eines Neubeginns mit all seinen Unwägbarkeiten. In diesem Transitionsprozess, der durch das Fehlen der beständigen Leiterin als sichere Basis im Team ausgelöst wurde, geriet das Team in einen Zustand völliger Verunsicherung und wurde im doppelten Sinne „sprachlos“. Die „Angst vor dem Fremden“ griff um sich, und vor allem die älteren Mitarbeiterinnen fühlten sich im Besonderen der jungen Leiterin gegenüber gehemmt, da ihnen diese aufgrund ihrer Ausbildung und ihres Studiums der Kindheitspädagogik methodisch und fachdidaktisch weit überlegen erschien. So entstand ein Kreislauf aus persönlicher Zurückhaltung, emotionalen Unsicherheiten und aufkommenden Kommunikationssperren, der sich auch im alltäglichen Verhalten gegenüber den Eltern spiegelte und diese Personengruppe im Umgang mit dem Team und der neuen Leiterin ebenso stark verunsicherte. In einer weiteren analytischen Betrachtung kann das Verhalten des Teams und des zugrundeliegenden Konflikts auch nach Erikson auf der Ebene „Urvertrauen versus Misstrauen“ betrachtet werden, da aufgrund der plötzlichen und instabilen Teamatmosphäre die Mitglieder des Teams in einen Zustand von Hilflosigkeit regredierte und dadurch das Zutrauen in- und untereinander verloren. Die Basis für eine sichere Beziehung war gestört (Bowlby), und die Möglichkeit zur Exploration im Sinne von Neuerkundungen persönlicher und konzeptioneller Ziele und Methoden verliefen buchstäblich „im Sande“. Ziel der Supervision war es, das Team wieder hinsichtlich seiner professionellen Rollenübernahme zu stärken und eine gemeinsame Identitätsbildung als funktionierendes Arbeitsteam in Kooperation mit der jungen Leiterin zu gestalten. Durch neu formulierte Regeln im Umgang miteinander, z.B. bezogen auf den Ablauf von Teamsitzungen, konnten

bestehende Spannungen verdeutlicht, aber auch bearbeitet werden. Gemeinsam ausgehandelte Vereinbarungen wurden nun in Protokollen verschriftlicht und dadurch für alle transparent und einsehbar. Neue konzeptionelle Ideen wurden in den Supervisionssitzungen von der Leiterin vorgestellt und die Möglichkeit zu offenen Diskursen geschaffen, die von der Supervisorin begleitet wurden. Auch in einem gemeinsamen Gespräch mit dem Team, der neuen Leiterin und Vertretern des Kirchenvorstands wurden nun konstruktive und zielführende Absprachen im Umgang miteinander vereinbart. Das Team hatte mit supervisorischer Begleitung die Möglichkeit seine Verwirrung, seine Ängste und Vorbehalte gegenüber dem Träger zu kommunizieren, ohne sich hierfür ständig rechtfertigen zu müssen. Die Rückmeldungen von den Eltern dem Team und der Leiterin gegenüber wurden nach und nach immer zugewandter und freundlicher. Es fanden wieder mehr „Tür- und Angelgespräche“ in einer entspannten Atmosphäre in Bring- und Abhol-situationen statt. Zusammenfassend lässt sich für diesen Prozess festhalten, dass durch die zunehmende Gestaltung offener Verbalisierungen von spürbaren Konflikten durch die Supervisorin diese ein Vorbild für einen wertschätzenden Umgang miteinander geworden war. Die Supervision als Klärung professioneller Rollenübernahmen und professionellen Handelns konnte hier durch die Einbindung einer dritten Person ein neues Fundament für eine Kooperation aller Beteiligten schaffen.

Der Problemanlass für den Beginn eines Supervisionsprozesses mit fünf Tagespflegepersonen entstand aus einer hohen Unzufriedenheit dieser Tagesmütter hinsichtlich ihrer rechtlichen und alltäglichen Arbeitsbedingungen. Zum einen selbstständig arbeitend und dennoch direkt abhängig von der Obrigkeit und Kontrolle des Jugendamts fühlten sie sich in ihrer Position wenig gestärkt und gleichzeitig in hohem Maß im pädagogischen Alltag mit den ihm anvertrauten Kindern überfordert. Die Beauftragung für die Supervision wurde von der Fachberatung des örtlichen Jugendamts initiiert und kostenmäßig auch von dieser Stelle übernommen.

Zunächst zur konkreten Situation der Tagesmütter: die fünf betroffenen Tagesmütter arbeiteten allein, keine von ihnen arbeitete in einer Großtagespflegestelle im Team. Sie betreuten in der Regel vier bis fünf Kinder und hatten zudem eigene Kinder (bis zu drei Kinder) gleichzeitig zu versorgen. Die hohe Unzufriedenheit entstand aus mehreren Gründen: zum einen schwankte die Vergütung für das zu betreuende Tageskind zwischen den unterschiedlichen zuweisenden Jugendämtern bis zu 3 Euro pro Kind und pro Stunde,

und die Tagesmütter konnte somit nicht mit einem festen Einkommen als Selbstständige rechnen. Da aber alle Tagesmütter dieser Gruppe dringend auf ein beständiges Einkommen angewiesen waren, wurde dieses zu einem großen Problem, zumal drei der Tagesmütter alleinerziehend waren und sich in einer besonders prekären finanziellen Lage befanden. Ein weiteres Problem war die fehlende Fachlichkeit hinsichtlich des pädagogischen Umgangs mit den Kleinkindern unter drei Jahren. Die absolvierte Qualifikation nach den Richtlinien des Deutschen Jugendinstituts von bisher 160 Stunden reichte für sie nicht aus, um auch in anspruchsvollen und schwierigen Erziehungssituationen adäquat auf die Kinder eingehen zu können (vgl. hierzu: Pabst & Schoyerer 2015). Pädagogische Themen wie z.B. Beziehungsgestaltung, Bindungstheorie, Entwicklungsverläufe oder Entwicklungsverzögerungen, Kooperation mit Eltern, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wurden zwar in der Qualifikation angesprochen, aber nicht fachlich fundiert vertieft. Somit waren die pädagogischen Begriffe zwar „gehört, aber nicht vertraut und geübt im Umgang“. Die Tagespflegebetreuung setzt jedoch ein konkurrenzloses Handeln zwischen Eltern und Tagespflegeperson voraus und erwartet ein Höchstmaß an entwicklungspsychologischen und bildungsfördernden Kenntnissen. All diese Ansprüche erfordern ein professionelles Methodenwissen und sowie eine sichere Handlungskompetenz. Nicht bewältigte alltägliche pädagogische Anforderungen übten daher einen hohen psychischen Druck auf die Tagesmütter aus, und sie versuchten mithilfe ihrer eigenen „mütterlichen Erfahrung“ diesen Mangel zu kompensieren. Der Mangel an Fachlichkeit war den Tagespflegemüttern schmerzlich bewusst. Besonders in den Eingewöhnungszeiten der jungen Kinder nach den Sommerferien fühlten sich die Tagesmütter zudem hoch belastet, da sie zum Teil bis zu drei Kinder gleichzeitig neu eingewöhnen mussten und diese Zeit nicht nur körperlich, sondern auch emotional immens anspruchsvoll war. Die unterschiedlichen individuellen Essens-, Schlafens- und Versorgungszeiten neben den regulären Spielphasen in einen pädagogisch ritualisierten Alltagsablauf einzubinden erfordert ein Höchstmaß an flexiblem Handeln und gestärkter professioneller Haltung. Ebenso muss neben dem Beziehungsaufbau zu dem noch unbekanntem Kind auch gleichzeitig ein Beziehungsaufbau zu den Eltern gelingen. Ein vorheriger langsamer Eingewöhnungsprozess vor Beginn der regulären Betreuung wird jedoch von den Jugendämtern kostenmäßig nicht übernommen. Die Tagesmütter berichteten, dass in diesen Eingewöhnungszeiten besonders auch die eigenen Kinder unter ihrer hohen Arbeitslast litten, vor allem, wenn

diese ebenso noch sehr jung waren. Die Entscheidung für den Beruf als Tagesmutter entstand bei allen Frauen aus dem dringenden Bedarf, professionelle Tätigkeit und die eigene Kinderbetreuung miteinander verbinden zu müssen, da die institutionellen Tagesstätten, Grundschulen oder Offenen Ganztagsbetreuungen für ihre eigenen Kinder keine adäquaten Betreuungszeiten anbieten konnten. Alle Tagesmütter berichteten über ihre hohe Arbeitslast mitunter von einem 12 Stunden Tag aufgrund der individuellen Zeitabsprachen mit den Eltern. So konnte ein Arbeitstag schon um 6.30 Uhr beginnen und erst um 19.00 Uhr enden. Im besonderen Fokus standen bei den Berichten der Tagesmütter die steten körperlichen Probleme, wie massive Rückenprobleme, sie alle mochten aber keine regelmäßige medizinische Versorgung in Anspruch nehmen, da sie als Selbstständige auf das Einkommen angewiesen waren und sie sich keine Vertretung leisten konnten. Krankheitstage wurden vom Jugendamt nicht bezahlt, da sie als Selbstständige gelten und Arbeitsausfälle dementsprechend selbst übernommen werden müssen. Der Supervisionsprozess gestaltete sich aus diesen Gründen zunächst als ein Ort des intensiven miteinander Austauschs und der gegenseitigen emotionalen Unterstützung. Besonders zu Beginn der Supervision wurde allen schmerzlich bewusst, dass ihnen ein Team für eine regelmäßige Kommunikation fehlte und der Druck des steten alleinigen Handelns und Entscheidens ein Gefühl von Einsamkeit im Job entstehen ließ. Sie versuchten dieses Alleinsein durch zwischenzeitliche kurze Telefongespräche untereinander zu kompensieren, und auch, „um auch nicht den gesamten Tag nur in der Baby-Sprache kommunizieren zu müssen“. Durch die zweiwöchentlich stattfindenden Supervisionssitzungen konnten diese Belastungen, besonders bei Problemen im Umgang mit dem einzelnen Kind, in Fallsupervisionen konkret beleuchtet und fachlich aufgearbeitet werden. Negative Alltagserfahrungen wurden immer stärker in einer angstfreien Atmosphäre reflektiert, das vorherrschende Schamgefühl der Tagesmütter aufgrund fehlender Fachkenntnisse hierdurch gemindert. Durch die wertschätzenden Rückmeldungen untereinander von Seiten der Gruppe und der Supervisorin wurden die Tagesmütter gleichzeitig in ihrer Reflexionskompetenz gestärkt, sie konnten ihre Unsicherheiten verbalisieren, fachlich zuordnen und wurden sich innerhalb dieses Austausches auch ihrer eigenen Gefühlslagen bewusst. Die neue Einordnung geschah immer auch unter den Aspekten einer gesellschaftlich-politischen Prämisse, dieses war allen ein großes Anliegen. Die Tagesmütter schärften hierdurch immer bewusster ihr eigenes Berufsprofil und modifizierten konkret ihre eigenen Rollenerwartungen, im

Besonderen auch im Verhältnis zu dem Träger/Jugendamt. Dadurch wurden für sie neue Handlungsräume bewusst, und ihre neu erworbenen Positionen stärkten sie in ihrem Handeln gegenüber allen beteiligten Parteien. Die von Parsons benannten „pattern variables“, die Entstehung weiterer Handlungsalternativen, stärkte die Tagesmütter im Laufe des Supervisionsprozesses intensiv in ihrem Selbstvertrauen, und es entstanden auch außerhalb des Prozesses beständige professionelle Beziehungen. Das Gefühl, einen „Beruf“ zu haben und in diesem wertgeschätzt zu sein, stärkte die Gruppe so sehr, sodass sie sich entschloss, in einem gemeinsamen Kontakt mit dem Jugendamt ihr Arbeitsverhältnis zum Träger konkret zu diskutieren. Thema war hier „die arbeitsrechtlichen Bedingungen als Tagespflegeperson“, die auf der einen Seite eine „ordentliche Selbstständigkeit“ vorgeben, die Tagesmütter aufgrund ihrer Erfahrungen sich aber eher als „Angestellte“ fühlten, ohne jedoch die damit einhergehenden Rechte und Pflichten wahrnehmen zu können. In diesem Prozess gelang es den Tagesmüttern Kontakte zu den Vertretern der politischen Parteien aufzunehmen und ein gemeinsames Treffen mit den Vertreter*innen des Jugendhilfeausschusses zu initiieren. Diese Veranstaltung diente dazu, die Arbeitsbedingungen der betroffenen Tagespflegepersonen konkret vorzustellen und Verbesserungsvorschläge von Seiten der Tagesmütter zu benennen. Deutlich wurde, dass diese Arbeitsbedingungen den Vertreter*innen zumeist unbekannt waren und das Arbeitsfeld der Tagespflege im Jugendhilfeausschuss keine besondere Bedeutung einnahm. Zudem organisierten die Tagesmütter für sich als Gruppe eine rechtliche Unterstützung durch eine Anwältin, die mit diesem Berufsfeld vertraut war. Mit nun mehr spezifischen Forderungen und einer Vielzahl weiterer Treffen mit den Beteiligten der politischen Parteien der Kommune gelang es den Tagesmüttern im Laufe von 1,5 Jahren eine Weiterbezahlung für eine Urlaubszeit von drei Wochen zu erhalten sowie eine Vertretungskraft bei Krankheit anfordern zu können.

Zusammenfassend beleuchtet dieser beschriebene Prozess unterschiedliche Perspektiven supervisorischen Handelns: der erste Blick richtet sich auf das Spannungsverhältnis des beruflichen Tuns zwischen Privatheit und staatlicher Aufsicht/Macht und lässt vermuten, dass es keine eindeutige Bestimmung der Tagespflege zu einer Organisation gibt. Zumindest lassen sich hier Verstrickungen analysieren, die aus der Konstruktion heraus zu massiven Konflikten führen können. Hier konnte der Supervisionsprozess die Ambiguität des

Berufsfelds analysieren, den beteiligten Supervisandinnen spiegeln und gemeinsam Lösungen erarbeiten. An dieser Stelle kann deutlich konstatiert werden, dass Supervision immer auch politisch agiert und den Gestaltungswillen der beteiligten Akteure unterstützen kann. Diese mikropolitische Unterstützung fördert im Prozess einen Perspektivenwechsel aller Beteiligten und dient der Möglichkeit positive Veränderungsprozesse zu initiieren. Den Tagesmüttern gelang es, im Supervisionsprozess immer bewusster ihr eigenes Potenzial zu entdecken und es für zukünftige Entwicklungen für sich selbst und für das Arbeitsfeld zu nutzen. Weiterhin wurden die Grenzen des persönlichen Handelns reflektiert, alltägliche Interaktionen mit den Kleinkindern beleuchtet und das Thema der „beruflichen Mütterlichkeit“ kontrovers diskutiert. Diese Aspekte einer beruflichen Professionalisierung (vgl. Nentwig-Gesemann 2008) und die Stärkung einer professionellen Haltung ermutigte die Tagesmütter in ihrem beruflichen Tun. Dennoch bleibt auch hier ein „Selbstverständnis, das die Offenheit des pädagogischen Handelns und das Arbeiten in Ungewissheit lässt“ (Rabe-Kleeberg 1999). Zusammenfassend zeigt sich an diesem Beispiel, dass durch die Supervisorin analog des Containment (vgl. Obermeyer & Pühl 2015) ein Prozess initiiert und begleitet werden konnte, der durch die moderierende Instanz im Hinblick auf die gesamte Leistungsfähigkeit einen maßgeblichen Einfluss hat.

Literatur:

- Auchter, Thomas (2000): Fest halten ohne festzuhalten. In: Schlösser, Anne-Marie & Höhfeld, Kurt (Hrsg.): Psychoanalyse als Beruf. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Springer.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Obermeyer, Klaus & Pühl, Harald (2015): Teamcoaching und Teamsupervision. Praxis der Teamentwicklung in Organisationen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pabst, Christopher & Schoeyer, Gabriel (2015): Wie entwickelt sich die Tagespflege in Deutschland. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lars Vogel

„Brauchen wir wirklich mehr Männer?“

Ein Tagungsbericht zur Theoriereihe „Reflexive Supervision“ vom 24. April 2021 mit Frau Dr.‘in Johanna Pangritz

Im Mittelpunkt der ersten Tagung der Theoriereihe „Reflexive Supervision“ in 2021 führte Frau Dr.‘in Johanna Pangritz mit ihrem Vortrag „Strafende Pädagogen – fürsorglich und doch hegemonial? Brauchen wir mehr Männlichkeit? Kritische Einwände und Reflexionen aus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung“ in das theoretisch-konzeptionelle und empirische Spannungsfeld der Ambiguitäten von hegemonialer und fürsorglicher Männlichkeit ein. An der Tagung nahmen rund 35 Teilnehmerinnen und Teilnehmer statt. Sie fand, wie bereits die vorhergehende Tagung im November 2020, im online-Format per Zoom statt. Frau Pangritz promovierte zu dem Thema ihres Vortrags an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Im Rahmen ihrer jetzigen wissenschaftlichen Tätigkeit an der Fern-Universität Hagen forscht sie im Bereich der empirischen Bildungsforschung zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung mit dem besonderen Fokus auf kritische Männlichkeitsforschung, feministische Methoden und Methodologien, Bildungs- und Sozialisationsforschung sowie Diskriminierungs- und Vorurteilsforschung. Katharina Gröning leitete in den Vortrag ein, indem sie auf relevante Entwicklungslinien des Diskurses rund um den Zusammenhang von Männlichkeit und pädagogischer Praxis einging. Dabei problematisierte sie insbesondere die althergebrachte Haltung des männlichen, durchsetzungsfähigen und konfrontierenden Pädagogen, der „die Dinge regelt“, die sich u.a. in Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“ deutlich zeige. Diese „alte“, aber immer noch sehr wirkmächtige Vorstellung von konfrontativer Pädagogik reproduziert sich nun, so Gröning, in den Argumentationslinien der in den 2000er Jahren lauter werdenden Forderungen nach mehr Männern in Kitas.

Zu Beginn ihres Vortrags weist Frau Pangritz auf die Forschungslücken in der erziehungswissenschaftlichen Befassung mit dem Thema Männlichkeit hin und konstatiert hier eine deutliche Dominanz soziologischer Forschung, die jedoch bedauerlicherweise

kaum Bezug zur pädagogischen Handlungspraxis aufweise und dadurch häufig unverbunden bleibe. Zunächst diskutiert Pangritz das vorherrschende Männlichkeitsbild entlang von drei Säulen. Sie führt an, dass zum einen die Säule des hegemonial Männlichen im Rahmen von Machtbeziehung positiv konnotiert ist. Diese Säule lässt sich in der gesellschaftlichen Kategorie der Wertigkeit verorten. Machtvolle Positionen und ihre Funktionsträger werden gemeinhin als wertiger angesehen. In starker Dependenz hierzu führt Pangritz die Säule der Produktionsbeziehung an. Die Berufe beziehungsweise das Verhalten und die Interaktionsgestaltung im öffentlichen Raum folgen dem Deutungsmuster der Erfolgsversprechung. Berufe, in denen Fähigkeiten wie Empathie, Verantwortungsübernahme für andere und Fürsorge gefragt sind, gelten gesellschaftlich als Frauenberufe. Den genannten Aspekten der Interaktionsgestaltung der sogenannten Frauenberufe werden produktivitätssteigernde Effekte abgesprochen. Als dritte Säule führt Pangritz die emotionale Beziehung an. Im Rahmen der gesellschaftlichen Kategorie des Heterosexuellen wird die Begehrlichkeit zum anderen Geschlecht verhandelt. Diese Beziehungskonstellation wird in der gesellschaftlichen Praxis durch eine komplementäre Rollenverteilung bestimmt. Auf der einen Seite nimmt ein Interaktionspartner die Rolle des sich begehrtlich Präsentierenden (die Frau) ein. Der andere Interaktionspartner übernimmt die Rolle des Begehrenden (der Mann), der seine Begierde befriedigt wissen möchte. Hier wird eine fragliche, spezifische und komplementäre Beziehungsgestaltung reproduziert, die in der Ethik Aristoteles verortet ist. Resümierend fasst Pangritz die Interaktionsgestalt hinsichtlich der Geschlechter zusammen. Der Reproduktion der Beziehungsgestaltung immanent ist die Verpflichtung zur Behauptung dieses Männlichkeitsbildes.

Pangritz zeigt weiter auf, wie sich das Bild der hegemonialen Männlichkeit aufweichen kann und wie die dichotomen Grenzen der beiden Geschlechterkonstrukte verflüssigt werden können. Sie rekurriert hier auf die australische Soziologin Karla Elliot und ihre Ausarbeitungen zu *Caring Masculinities* im Rahmen ihrer kritischen Männlichkeitsforschung. Der Begriff ist entlehnt aus der feministischen Ethik und weist in seinem Bedeutungsgehalt auf praktische Fürsorgetätigkeiten, wie Aufmerksamkeit, Interdependenz, Empathie usw. hin. Für Elliot jedoch hat der Begriff eine hohe Relevanz für die Gleichstellungsdebatte, denn hier werden die positive Konnotation der Männlichkeit und ihre exponierten Merkmale, wie Dominanz und Herrschaft im Bild der „fürsorgenden Väter“ in Frage gestellt. Das Bild der fürsorgenden Männer ist jedoch gar nicht so jung,

merkt Pangritz an. Seit ca. 15 Jahren ist es Teil des Geschlechterdiskurses, jedoch mit dem Fokus auf die „neuen Väter“, wodurch es bedauerlicherweise wenig Rückkoppelung zur Bedeutung für die pädagogische Praxis und für berufliche und institutionelle Zusammenhänge in der Pädagogik erfährt.

Die Transformation der Männlichkeit, die Pangritz anspricht, zeigt sich im pädagogischen Feld in der Forderung nach mehr Männern in Kitas, das durch die Förderung des BMFSFJ mit 16 Modellprojekten in 13 Bundesländern an Aufmerksamkeit gewonnen hat. Dem vorausgegangen waren wissenschaftliche Studien mit dem Ergebnis, dass Jungen, im direkten Vergleich zu Mädchen, weniger höhere Bildungsabschlüsse erreichten. Die Jungen galten als Bildungsverlierer. Im Zuge dieser Erkenntnis erfuhr der Fokus eine 180° Drehung. Waren zuvor die Benachteiligungen der Mädchen fokussiert worden, richtete sich jetzt die Akzentuierung der Forschung auf die Jungen und ihre zukünftige Position in der Gesellschaft. Das Postulat nach Männern als Vorbilder galt im Rahmen der Pädagogik fortan als Lösung für die Diskrepanz zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihrer Entwicklungschancen. Hierbei erfährt jedoch das „Wie“ der Erziehung deutlich zu wenig Aufmerksamkeit. In der Fachöffentlichkeit werden hierzu kontrastierende Männlichkeitsbilder kontrovers diskutiert. Nach Pangritz werden dabei insbesondere feministische Strömungen für das Phänomen der Schulversager verantwortlich gemacht. Die Jungen werden gemäß dieser Argumentationslinie „verweichlicht“ erzogen, weshalb sie deutliche Schwierigkeiten aufweisen, sich durchzusetzen. Die Folge dieser Verweichlichung sei eine Abnahme der Akzeptanz der geltenden gesellschaftlichen Normen.

Als Fazit schlägt Pangritz eine hybride Männlichkeit vor, in die die hegemoniale Männlichkeitskonstruktion und die Caring Masculinities inkludiert werden.

Im Anschluss an den Vortrag trafen sich die Teilnehmer*innen in drei Arbeitsgruppen, in denen jeweils mit unterschiedlichen Blickrichtungen die Implikationen für die supervisorische Praxis diskutiert wurden. Eine Arbeitsgruppe konzentrierte sich auf die sozialen, biologischen und psychologischen Geschlechterperspektiven und ihre Differenzierungen. Die zweite Gruppe fokussierte die Position des männlichen Supervisors und diskutierte u. a. die Tendenz der Supervisanden, dem Supervisor einseitig männlich konnotierte Verhaltensweisen von Durchsetzung und Ordnung zuzuschreiben. Dieser jedoch steckt in dem Dilemma, einerseits die Gruppendynamik supervisorisch thematisieren zu

müssen, gleichzeitig jedoch als Mann unmittelbarer Teil dieser Gruppendynamik zu sein, wodurch sich der Supervisor selbst zum Fall machen würde. Dieses Dilemma wurde anhand eines Fallbeispiels diskutiert. Die dritte Gruppe konzentrierte sich auf den Praxis-transfer insofern, als dass Männlichkeit auch in einem frauendominierten Feld wie der Supervision eine sehr bedeutsame Rolle spielt. In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage erörtert, wo und wie in supervisorischen Kontexten über Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterdemokratie gesprochen werden kann.

Im Abschlussplenum wurden Szenen aus der supervisorischen Praxis zusammengetragen, in denen die Thematik Männlichkeit von besonderer Relevanz ist. Katharina Gröning verdeutlichte, dass der Geschlechterdiskurs eine hohe Relevanz für die Supervision besitzt und zukünftig intensiver in den Studiengang integriert werden soll.

Elisabeth Rohr

Zur Erinnerung an Annelinde Eggert-Schmid Noerr († 09.09.2017)

Am 9. September 2017 verstarb Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Professorin für Sozialpädagogik, Gruppenanalytikerin und Supervisorin, nach langer, schwerer Krankheit, zuhause, im Kreis ihrer Familie. In ihrem überaus engagierten Leben hat sie unermüdlich Aufgaben und verantwortliche Positionen übernommen, die sowohl privat wie auch beruflich vielfältige Spuren hinterlassen haben.

Ihre große berufliche Leidenschaft galt zunächst der Pädagogik. Noch mitten in ihrem Studium, in den späten 70er Jahren, führte sie gemeinsam mit Karl August Chassé ein Gespräch mit dem großen brasilianischen Pädagogen Paulo Freire. „Träumen sie einen realen Traum“, das war die Aufforderung von Freire in diesem Gespräch und Anne nahm diese Aussage zum Anlass, ihren ersten Artikel dazu zu veröffentlichen (1978).

Paulo Freire hatte weltweit mit seinem paradigmatischen Buch „Pädagogik der Unterdrückten“ (1973) eine Bildungsdebatte angestoßen, die Bildung mit einem dezidiert aufklärerischen und emanzipatorischen, gar revolutionären Anspruch verband. Das Besondere und Aufsehererregende daran war, dass dieser Anspruch nicht reine Theorie blieb, sondern mit einem überzeugenden Konzept verbunden und schließlich in Brasilien in die konkrete Praxis umgesetzt wurde.

Dass Anne Eggerts erster Artikel sich mit diesem großen Bildungsreformer und seinen pädagogischen Ansichten befasste, weist darauf hin, wie sehr seine Überlegungen sie begeisterte und vor allem auch überzeugte hatten. Denn er hatte sich mit den nicht alphabetisierten Landarbeitern in Brasilien beschäftigt und ein Bildungskonzept entwickelt, das nicht nur Bildung, sondern auch Emanzipation und - heute würden wir sagen - „empowerment“ ermöglichen sollte.

Das war sicherlich auch ein wesentliches Anliegen von Anne, die sich in dieser Zeit als Pädagogin am Institut für Sonderpädagogik an der Goethe-Universität in Frankfurt inten-

siv mit sozialen Randgruppen, hier vor allem mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen befasste, deren Bildung und Erziehung ihr am Herzen lagen. Diese Beschäftigung mit Freire war von daher kein Zufall, zeigt es doch, wie sehr Anne Eggert zunächst immer auch Pädagogin war und zwar eine Pädagogin mit Haut und Haaren, die sie mit der Zeit mit anderen beruflichen Orientierungen ausschmückte und ergänzte, z.B. mit Psychoanalyse und Gruppenanalyse. Aber die Pädagogik blieb ein beständiger und auch wichtiger roter Faden in ihrem Leben.

In der Bibliographie von Anne Eggert springt dieser Titel ihres ersten Artikels ins Auge und damit verbunden ist die Anmutung, dass mit dieser Aussage „Träumen Sie einen realen Traum“ viel mehr zum Ausdruck gebracht wird als nur der Titel eines Artikels und der Hinweis auf eine Aussage des großen Pädagogen Freire. Denn mit diesem Titel lässt sich auch Anne Eggerts Leben und Arbeiten überschreiben.

„Träumen Sie einen realen Traum“ war ihr, so ist zu vermuten, eine lebenslange Motivation und Anregung. Aber die Realisierung dieses Traums fiel ihr nicht in den Schoss, damit war harte Arbeit verbunden. Dies aber ließ sie sich nie anmerken. Sie sagte einst: „Arbeit ist doch wunderbar, ohne Arbeit kann ich mir ein Leben nicht vorstellen.“ Für Anne Eggert war Arbeit etwas Lustvolles, Libidinöses, etwas zutiefst Befriedigendes und auch, wenn sie hart arbeitete, so empfand sie dies nie als Qual oder als Zumutung. Es entstand der Eindruck, es konnte gar nicht genug der Seminare, der Therapien, der Supervisionen, der Vorträge, der Leitung von Ausschüssen und des Schreibens von Artikeln sein. Sie liebte all dies und betrieb dies mit Inbrunst und nie versiegender Energie. Arbeit war, ohne alle Zweifel, ein essenzieller Teil ihrer Identität. Und sie war erfolgreich in all diesen unterschiedlichen Arbeitsbereichen und alle, die ihr begegneten, spürten ihre Lust und Leidenschaft, mit der sie sich diesen Aufgaben widmete.

Anne Eggert war, wie sie selbst sagte, ein Kind aus dem Gallus, einem Frankfurter Arbeiterviertel und ihr war es nicht in die Wiege gelegt, einst an der Frankfurter Universität Pädagogik zu studieren, erfolgreich zu promovieren und als Professorin und als Gruppenanalytikerin eine beeindruckende berufliche Karriere aufzubauen. Sie hat wahrlich viel erreicht in den 70 Jahren ihres Lebens und sie hatte ein außerordentlich erfülltes, berufliches und privates Leben, zu dem ihr Mann Gunzelin Schmid Noerr und ihre beiden Söhne Maurizius und Sebastian in jeder Hinsicht beitrugen.

Anne Eggert bewegte sich an der Frankfurter Universität von der Pädagogik hin zur Soziologie und fand im Kreis der Studierendenschar um Alfred Lorenzer, in einem seiner inspirierenden tiefenhermeneutischen Literatur-Seminare, die alle faszinierten und bezauberten und die jeweiligen akademischen, therapeutischen oder supervisorischen Lebensläufe nachhaltig prägten, eine neue akademische Heimat. Das zeigt sich auch in Anne Eggerts Art zu denken und zu schreiben, z.B. in jenem auf dem internationalen gruppenanalytischen Symposium 1993 in Heidelberg präsentierten Vortrag: „Das eine Kleid – Anmerkungen zum weiblichen Begehren“ (1994). Hier steht im Mittelpunkt nicht nur eine wunderbar interpretierte Szene aus einer Gruppe, wo es um Neid und weibliche Formen des Begehrens geht, sondern hier kommt auch ein weiteres Forschungsinteresse Annes zum Ausdruck, welches sie über die Jahre immer weiter ausformulierte und das als ein zentrales Element in viele ihrer Veröffentlichungen einfluss: Theorien weiblicher Sozialisation. Hierzu hat sie viel gearbeitet und geforscht und in dem zuvor genannten Artikel auch deutlich gemacht, wie intensiv sie sich mit den entsprechenden theoretischen Ansätzen befasst hatte und diese auch darzustellen wusste und all dies in einer sehr ansprechenden, oft literarisch anmutenden Sprache. Sie schrieb gerne und mühelos und man spürt den Texten an, dass dieses Formulieren und diese leicht daherkommende Verknüpfung von Theorie und Praxiserfahrung etwas sehr Befriedigendes und Erfüllendes für sie war. Hier brachte sie ihr kreatives Denken, ihr fundiertes Wissen und ihr Bedürfnis, komplexe Inhalte auf den Punkt zu bringen, in einen Rahmen, der überzeugte und, der neue Perspektiven des Verstehens eröffnete.

Das wird auch an einem ihrer letzten größeren Texte deutlich, den sie unter dem Titel: „Geschlechtersensible Beratung in der Pflegekinderhilfe“ (2015) in einem von Katharina Gröning u.a. herausgegebenen Sammelband „Geschlechtersensible Beratung. Traditionslinien und praktische Ansätze“ veröffentlichte. Hier versteht sie es, sehr differenziert und empathisch die Lage von Pflegeeltern und Pflegekindern zu schildern und ihre eigenen supervisorischen Erfahrungen in diesem Bereich zu nutzen, um Verständnis für die oft schwierigen und überfordernden Situationen dieser Familien und der geschlechtsspezifischen Problemlagen der Pflegekinder zu schaffen. Die Empathie für beide Seiten eröffnet neue Freiräume des Verstehens und ermöglicht Zugänge zu seelischen Problemlagen, Ambivalenzen und Konfliktkonstellationen der Betroffenen, die ohne voreilige Bewertung nun konkret betrachtet und reflektiert werden können. Ihr gelang es auf diesem Wege

immer wieder, Türen zu öffnen, die bislang verschlossen geblieben waren, theoretisch, aber auch praktisch.

Hier zeigte sich allerdings auch, dass eine psychoanalytisch ausformulierte Pädagogik prägend für ihr Leben blieb und daraus ergab sich auch ihre pragmatische, oft handlungs- und zielorientierte Herangehensweise. Genau dies machte einen großen Teil ihres Erfolges aus.

Ab 1984 begann sie im Institut für Gruppenanalyse in Heidelberg ihre gruppenanalytische Ausbildung unter Leitung des englischen Lehrgruppenanalytikers Hymie Wyse. Die Gruppe war berüchtigt, nicht nur wegen des unkonventionellen Leitungsstils ihres Leiters, sondern weil dies auch auf das Verhalten der Gruppe abfärbte. Aus dieser Gruppe sind allerdings viele Jahre später einige höchst erfolgreiche Gruppenanalytikerinnen wie Anne Eggert, auch Psychoanalytikerinnen und Professorinnen hervorgegangen, was gewiss auch für die Qualität dieser Gruppe und nicht zuletzt für die gruppenanalytische Ausbildung insgesamt spricht.

Mit ihrer Lehrgruppe schaffte Anne Eggert es dann, gruppenanalytisch ausgesprochen innovative Wege einzuschlagen und deutlich zu machen, wie sehr gruppenanalytische Arbeit, auch außerhalb der klinischen Praxis, nützlich sein konnte. Bei ihrer Lehrgruppe handelte es sich um eine Gruppe von Arbeitslosen, die durch die Reflexion ihrer Situation in der Gruppe mit anderen Betroffenen wieder handlungsfähig werden konnten. Über die Arbeit mit dieser Gruppe Arbeitsloser hat sie promoviert, ein Buch veröffentlicht (1989) und darüber vielfach in wissenschaftlichen Zeitschriften publiziert. In dieser Arbeit zeigte sich ihre unnachahmliche Fähigkeit, ihr pädagogisches Leitthema, die Randgruppenproblematik beizubehalten, es aber nun mit ihrem neuen gruppenanalytischen Instrumentarium zu bearbeiten und damit über die Möglichkeiten einer rein pädagogischen Arbeit hinauszugehen. Diese Arbeit mit den Arbeitslosen legte den Grundstein für Annes Weg als Gruppenanalytikerin und prägte sie auch in ihrem gruppenanalytischen Selbstverständnis.

Mit dieser Arbeit und der außerordentlich positiven Resonanz darauf im Institut für Gruppenanalyse war deutlich geworden:

Anne hatte unzweifelhaft und auf Dauer im Institut eine berufliche Heimat gefunden. Seit ihrem Abschluss 1988 hat sie immer wieder Verantwortung übernommen und wichtige

Funktionen ausgeübt und sehr viel an ehrenamtlicher Arbeit in unterschiedlichen Ausschüssen geleistet. Sie hatte eine besonders ausgeprägte und so könnte man es formulieren, emotionale Beziehung zur Gruppenanalyse und auch zum Institut für Gruppenanalyse und das hat sich allen vermittelt, die mit ihr in Kontakt waren und mit denen sie zusammenarbeitete. Sie war einfach unermüdlich mit allem, was sie im Institut tat, anregte und konkret umsetzte.

Neben ihre psychoanalytisch-pädagogischen Interessen war nun eindeutig auch die Gruppenanalyse getreten, aber es waren für sie keine feindlichen Geschwister, die miteinander rivalisierten, ganz im Gegenteil, sondern zwei Schwestern, die sich wunderbar ergänzten und die ihr berufliches Handlungsrepertoire erweiterten, ausfüllten und vervollkommneten.

Ab 1995 übernahm sie die Leitung der A-16-Gruppe als Lehrgruppenanalytikerin bis 1999. Sie war eine der ersten ehemaligen Ausbildungskandidatinnen, die nun im Institut in die Rolle einer Gruppenlehranalytikerin schlüpfte und dies schien für sie – ganz ohne Zweifel – ein natürlicher und auch folgerichtiger Schritt. Immer wieder übernahm sie als Dozentin auch Theorieseminare und die Supervision von Lehrgruppen. Zugleich war sie im Weiterbildungsausschuss und ganze neun Jahre lang auch im Zulassungsausschuss aktiv, ab 2011 auch als dessen Leiterin. Hier hat sie gemeinsam mit Werner Beck und Christiane Hofmann eine insgesamt schwierige und oftmals sehr aufwändige Arbeit geleistet und dies immer im Sinne und im Interesse der Ausbildungskandidat*innen und des Institutes.

Ab 2014 übernahm sie erneut die Leitung einer Ausbildungsgruppe. Eine Arbeit, von der sie erzählte, wie sehr sie gerade diese Arbeit mit dieser Gruppe, die so voller Intimität war, liebte und wie sehr sie, bis kurz vor ihrem Tod, darum rang, sie gut zu Ende zu bringen. Das war ihr, trotz aller unendlichen Anstrengungen, leider nicht vergönnt. Dies war, soweit ich weiß, einer der wenigen Kämpfe, den sie verloren hat und das war so unendlich bitter, so tief kränkend, schier unerträglich und auch unbegreiflich für sie, etwas, was sie bis zum traurigen Ende nicht zu akzeptieren bereit war.

Sie war – ohne Zweifel – eine überzeugte Gruppenanalytikerin und vielbeschäftigte Supervisorin geworden, das spürten alle in ihren Gruppen und profitierten davon, eine so

hoch sensible, zugewandte, warmherzige, verständnisvolle und kluge Gruppentherapeutin und Supervisorin zu haben.

Neben ihrem Engagement im Institut für Gruppenanalyse gab es jedoch noch eine weitere professionelle Liebe in Annes Leben und das war das Institut des Frankfurter Arbeitskreises für psychoanalytische Pädagogik (FAPP). Hier hatte sie vor mehreren Jahren die Leitung des Institutes übernommen, leitete auch hier regelmäßig die Selbsterfahrungsgruppen, organisierte Tagungen und Vortragsreihen und erweiterte beständig die vielfältigen Angebote des Institutes.

Auch im FAPP war sie eindeutig und ohne alle Zweifel zuhause gewesen und in der hier möglichen glücklichen Kombination von psychoanalytischer Pädagogik und Gruppenanalyse fand sie, was ihr vielleicht am meisten entsprach. Sowohl im FAPP in Frankfurt wie im Institut für Gruppenanalyse in Heidelberg, aber auch in ihren Veröffentlichungen, ihren Vorträgen und in ihren Seminaren gelang es ihr, diese beiden großen Leidenschaften ihres beruflichen Lebens zu vereinen, beide Seiten zur Blüte zu bringen.

Jenseits all dieser „nebenberuflichen“ Aktivitäten war sie bis vor wenigen Jahren – und es verwundert ein wenig, woher sie Kraft und Zeit auch dafür nahm – viele Jahre lang hauptberuflich tätig als Professorin für Sozialpädagogik an der Katholischen Fachhochschule in Mainz, mit einem hohen Lehrdeputat, und arbeitete zusätzlich in eigener psychotherapeutischer und supervisorischer Praxis in Frankfurt. Die Lehre an der Hochschule liebte und erfüllte sie, in der Arbeit mit den Studierenden konnte sie ihr umfangreiches Wissen, ihre reiche Praxiserfahrung und ihre Lust an der Ausbildung junger Menschen unterbringen und der Abschied mit 65 fiel ihr unendlich schwer. So gerne wäre sie dort mit einem reduzierten Deputat noch geblieben, aber das blieb ihr trotz aller Bemühungen, leider verwehrt.

Neben ihrer Arbeit aber gab es natürlich noch ihre Familie. Und die Familie war der ruhende Pol in ihrem bewegten Leben, hier schöpfte sie Kraft und Zuversicht und hier gab sie auch viel: vor allem Zuversicht, Lebensmut, Geborgenheit und Fürsorglichkeit. Annes Leben war ein wahrhaft erfülltes Leben, das eben beileibe nicht nur aus Arbeit bestand, auch wenn es hier so klingt. Es gab doch noch so viel mehr in ihrem Leben: die Liebe zur Musik und zum Theater, die sie mit ihrem Mann teilte, die Lust am Reisen, die sie mit

ihrer Familie und hier vor allem mit den Söhnen teilte, die vielen Freundinnen und Freunde, die alle Platz hatten in ihrem so reichhaltigen Leben.

Sie hätte so gerne noch weitergelebt und gearbeitet. Ihr Tod kam viel zu früh, für sie, aber auch für uns! Sie fehlt uns – aber sie hat auch nachhaltig Spuren hinterlassen und dafür sind wir ihr sehr dankbar!

Literatur

- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (1978): Träumen Sie einen realen Traum... Sozialarbeiter und Forscher im Gespräch mit Paolo Freire (mit Karl August Chassé). In: Sozialmagazin 3, H. 12, S. 16-19.
- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (1989): Gruppenarbeit mit Arbeitslosen. Zur Ambivalenz gegenüber Arbeit und Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 24 (3), S. 202-301.
- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (1994): Das eine Kleid. Anmerkungen zu weiblichem Begehren. In: Knauss, Werner & Keller, Ursula (Hrsg.): 9th Symposium of Group Analysis. Boundaries and Barriers. Proceedings. Heidelberg: Mattes-Verlag, S. 448-457.
- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (2015): Geschlechtersensible Beratung in der Pflegekinderhilfe. In: Gröning, Katharina; Kunstmann, Anne-Christin & Neumann, Cornelia (Hrsg.): Geschlechtersensible Beratung. Traditionslinien und praktische Ansätze. Geßen: Psychosozial-Verlag, S. 182-206.
- Freire, Paolo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Replik von Herrn Belardi vom 20. März 2021 zur Rezension seines Werkes aus Heft 56

Sehr geehrte Frau Kollegin,

über Ihre vierzehntägige Rezension meines Buches „Supervision und Coaching. Für Soziale Arbeit, für Pflege, für Schule“ (Lambertus-Verlag, Freiburg 2020) im „FoRuM Supervision“ Nr. 56/2021, S. 106-120, freue ich mich.

Allerdings möchte ich anmerken: In Ihrer Rezension schreiben Sie richtig, dass es sich bei diesem Einführungswerk um ein „breites Buch“ mit vielen Themen sowie in „gewisser Weise“ um „ein supervisorisches Wissenssystem“ handelt (Rezension, S. 106).

Ich hatte mehrfach darauf hingewiesen, dass Theorien vernachlässigt werden mussten (Buch, bes. S. 160 ff.). Doch genau das kritisieren Sie. Wo und wie hätten noch die vielen von Ihnen vermissten Autoren bzw. Theorien (beispielsweise Weber, Parsons, Luhmann, Gehlen, Berger & Luckmann, Goffman, Foucault, Bosetzky & Heinrich) (Rezension, S. 116f.) und Andere sowie deren Bezug zu Supervision und Coaching eingearbeitet werden können? Ich wollte kein Theorie-Buch schreiben. Mein Ziel war: Supervision und Coaching sollten erläutert, Einblicke in das methodische Arbeiten gegeben, die berufliche Realität untersucht (Arbeitsbelastung, Neben- bzw. Freiberuflichkeit, neue Märkte), finanzielle Themen und juristische Fragen sowie Problembereiche und Erfolge sollen angesprochen werden.

Sehr geehrte Frau Kollegin, Sie legen einen Maßstab an, der wenig mit der Zielsetzung meines Buches zu tun hat.

Das können die Leserinnen und Leser gerne selber untersuchen, indem Ihre Rezension mit dem Text meines Buches verglichen wird.

Weiterhin wurde mir nicht klar, ob es sich an mehreren Stellen in Ihrer Buchbesprechung um allgemeine Überlegungen, die ich oft mit Ihnen teile, (Vorläufer der Beratung, Nazi-Zeit und Folgen bis heute in der Sozialen Arbeit und Psychoanalyse, Berufspolitik usw.) Abschweifungen *oder* um Kritik an meinem Werk handelt.

Abgesehen davon, finde ich einige Erörterungen in Ihrer Rezension *nicht richtig*. Davon greife ich nur diejenigen Punkte auf, die in gebotener Kürze einfach darzustellen sind:

„Dokument der Ausblutung der Jugendämter“: Abschnitt Jugendamt und Supervision (Rezension, S. 113; Buch, S. 59). Auch hier kam von Ihnen ein kurzer Hinweis, der unklar bleibt.

Wenn damit ein personeller Rückgang gemeint ist, so ist das, was Sie schreiben, nicht richtig. Zwischen 2006 und 2018 stieg das kommunale Jugendamtpersonal insgesamt um mehr als 60 Prozent und das darin enthaltene ASD-Personal sogar um das doppelte (Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe (KomDat), Nr. 1/2020, S. 6, TU Dortmund).

Sie schreiben auf der Seite 109 Ihrer Rezension über mich: „Er nennt Louis Lowy, aber nicht Cora Balthusen als maßgebliche Intellektuelle (und Verfolgte bzw. Widerstandskämpfer des Naziregimes), die nach 1945 Supervision in der Bundesrepublik Deutschland aufgebaut haben“.

Richtig ist: Auf der S. 116 meines Buches kann man lesen: „Schon im Jahre 1962 sprach die Niederländerin *Cora Balthussen* (1912-2005), eine frühe Förderin der Supervision in Deutschland, davon dass Supervision ein Prozess ist, bei dem man selbstkritisch, reflexiv und ehrlich sein sollte“.

Sie schreiben auf Seite 118 Ihrer Rezension: „Nando Belardi outet sich als Kritiker einer Verwissenschaftlichung der Supervision“. (Die Unterstreichung im Zitat ist von mir).

Ich finde es von Ihrer Position aus in Ordnung, wenn Sie als wissenschaftliche Leiterin eines Master-Studiengangs „Supervision und Beratung“ an der Universität Bielefeld einiges anders sehen.

Aber in diesem Abschnitt meines Buches berichte ich von Erfahrungen, stelle Überlegungen an und benenne Zweifel. Wie anders sollen Supervision und Coaching, sowie deren Ausbildung, entwickelt und begründet werden, als wissenschaftlich (qualitativ und quantitativ)? Mein Buch ist so aufgebaut. Sie erwähnen selber das 17 Seiten umfassende und deswegen „sehr klein“ gesetzte Literaturverzeichnis (Rezension, S. 106). Auch hier empfehle ich den Leserinnen und Lesern einen Abgleich zwischen dem Buchtext sowie Ihrer Rezension.

Noch eine Bemerkung zum Thema „Wissenschaft“. Nicht alles, was von Professorinnen und Professoren an Universitäten gelehrt oder geschrieben wird, ist „Wissenschaft“ oder die letztgültige „Wahrheit“.

Sie schreiben: „Als Professor für Soziale Arbeit und Sozialpädagogik verfügt Nando Belardi über Expertise in verschiedenen Feldern der Beratung, davon ist die Bildungs- und Berufsberatung hervorzuheben“ (Rezension, S. 106).

Richtig ist: Meine beiden ersten Bücher, „Erfahrungsbezogene Jugendbildungsarbeit (1975) sowie „Arbeiterbewußtsein und Arbeiterbildung. (zusammen mit Christel Zuschlag) (1976) enthalten auch den Begriff „*Bildung*“.

Doch Titel, Untertitel sowie Inhalte zeigen, dass damit *politische Bildung* gemeint ist.

Allerdings habe ich mich niemals, wie Sie auf der S. 106 fälschlicherweise behaupten, mit „Bildungs- und Berufsberatung“ beschäftigt.

Sehr verehrte Frau Kollegin, bitte nennen Sie mir eine Schrift oder einen Vortrag von mir über „Bildungs- und Berufsberatung“?

Sie schreiben im dritten Satz Ihrer Rezension: „Als Mitherausgeber der Zeitschrift Organisationsberatung, Supervision und Clinical Management gehört Belardi zur Gruppe derjenigen in der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching, die sich psychologisch und gruppendynamisch verorten“ (Rezension, S. 106). (Unterstreichungen im Zitat sind von mir).

In diesem *einem* Satz konnten Sie *drei Fehler* unterbringen:

Richtig ist Erstens: Die Zeitschrift nennt sich seit 2001, also seit 20 Jahren, „Organisationsberatung, Supervision, Coaching“ (OSC).

Richtig ist Zweitens: Ich bin seit zwölf Jahren nicht mehr Mitherausgeber der OSC, wie Sie fälschlicherweise schreiben. Im Vorwort meines von Ihnen besprochenen Buches steht auf der Seite 11:

„Im Jahre 1994 wurde ich einer der Mitgründer und war bis 2009 Mitherausgeber von „Organisationsberatung, Supervision und Coaching“.

Mit der OSC habe ich seit über einem Jahrzehnt, bis auf einige Rezensionen, nichts zu tun; ausser dass ich noch in der Beirats-Rubrik erwähnt werde. Die Haupt-Akteure der OSC kenne ich nicht. Mein Leben hat sich in eine andere Richtung entwickelt.

Richtig ist Drittens: Meine Position ist nicht nur „psychologisch und gruppendynamisch“, wie Sie auf der Seite 106 Ihrer Rezension schreiben. Sie erwähnen doch selber kritisch zum Buch an anderen Stellen Ihrer Besprechung, dass es auch psychotherapeutische bzw. psychoanalytische Sichtweisen (Rezension, S. 113-115) sowie Abschnitte über Organisation (Rezension, S. 114, 115, 117) gibt. Dass diese Ihnen „viel zu kurz“ (Rezension, S. 117) geraten sind und Ihren Ansprüchen nicht genügen, ist in Ordnung. Allerdings widersprechen Sie sich in Ihrem eigenen Text.

Es stört, dass Sie mich zu einer „Gruppe“ innerhalb der DGSv zählen. In Wirklichkeit bin ich ein sehr randständiges Mitglied der DGSv und hatte nur *einmal* vor Jahrzehnten an einer Fachtagung in Köln teilgenommen. Ich gehörte niemals einem einer „Gruppe“ oder einem Gremium der DGSv an. Für einige Jahre war ich aus der DGSv ausgetreten, weil ich im Ausland tätig war.

Last not least: Ich kann mir vorstellen, dass die Kollegin Frau Prof. Dr. Rappe-Giesecke (nicht Rappe-Giseke) (Rezension, S. 117) sich über die richtige Schreibweise ihres Namens freuen würde.

Sehr geehrte Frau Professor Gröning, ich finde, dass Sie eine unverständliche Diskrepanz zwischen Ihrem hohen Anspruch an „Wissenschaft“ bei der Rezension meines Buches allgemein sowie den eigenen handwerklichen Fehlern dabei im Besonderen zeigen.

Sie haben mein Buch durchgesehen und über alle Kapitel berichtet. Das kommt bei Rezensionen selten vor. Dafür danke ich Ihnen. Allerdings scheint es mir, dass Sie es an manchen Stellen nicht gründlich gelesen haben. Manchmal hatte ich den Eindruck, dass Sie mich mit einer anderen Person verwechselten.

Ich würde mich freuen, wenn Sie meine Replik in der nächstmöglichen Ausgabe von „FoRuM Supervision,“ abdrucken könnten.

Mit freundlichen Grüßen

Nando Belardi

Die Redaktion

Stellungnahme der Redaktion zur Replik von Herrn Belardi

Katharina Gröning bedauert den Fehler zur Person von Herrn Belardi zu Beginn des Rezensionsaufsatzes. Herr Belardi weist darauf hin, dass er über keine Expertise in der Bildungs- und Berufsberatung verfügt (obwohl das Vorwort mit dem Satz beginnt: Schon seit dem Beginn meiner hauptberuflichen Arbeit in der Jugend- und Erwachsenenbildung...). Auch weist Herr Belardi richtig darauf hin, dass er heute nicht mehr in der Mitherausgeberschaft der Zeitschrift OSC steht, sondern heute nur noch zu deren Beirat gehört. Ebenso ist die Kritik von Herrn Belardi richtig, dass die Zeitschrift OSC Organisationsberatung, Supervision und Coaching heißt. Auch für den Schreibfehler im Namen von Prof. Dr. Cornelia Rappe-Gieseke, fälschlicherweise Gieseke entschuldigt sich die Autorin. Pardon. Allerdings ist das Buch von Herrn Belardi keine Autobiographie, insofern sind die Fehler zur Person nicht handwerklicher Art, sondern randständig. Es lag zudem nicht in der Absicht der Rezensentin unbotmäßig oder tendenziös mit Herrn Belardi als Person umzugehen. Noch einmal Pardon.

Bei allen anderen und vor allem den inhaltlichen Aussagen, bleibt die Autorin bei ihrer Position und weist die Kritik in der Replik zurück.

Die psychologisch-gruppendynamische Ausrichtung von Herrn Belardi lässt sich u.a. in seinem Briefkopf feststellen. Dass er sich subjektiv nicht einer Strömung innerhalb der Fachgesellschaft DGsv zuordnen will, heißt nicht, dass er nicht zugeordnet werden darf. Neben dem Titel des Supervisors führt Herr Belardi die Titel Gestalttherapeut, Soziotherapeut, Heilpraktiker Psychotherapie sowie Hypnotherapeut.

Zur Theorie: Auf Seite 160ff. ist keine Begründung zu finden, warum der Autor Theorien vernachlässigt. Eine derartige Begründung hätte zudem an den Anfang gehört, um das Buch einzuordnen. Die von der Rezensentin angesprochen Grundlagentheoretiker gehören zu einer zentralen (und nötigen) sozial- und professionstheoretischen Fundierung der Supervision. Das darf eine Rezensentin in einem Buch vermissen, welches sich zum Ziel

setzt, Supervision zu erläutern. Ebenso sind historische und systematische Kontextualisierungen in einer Rezension und die Setzung einer Referenzrahmens ein richtiges und legitimes Mittel. Eine Rezension ist mehr als bloßes Beschreiben. Ganz richtig enthält das Buch ein Kapitel zu den Kunstfehlern in der Supervision, und es ist nach mehr als 30 Jahren Beratungskritik, Adrian Gaertner sprach 1995 in seiner Habilitation davon, dass die Supervision in den Sog des Psychobooms geraten sei, angemessen, ein Buch, dass sich als „Meisterleistung und kompetente Einführung in die Supervision“ empfiehlt, auf seine beratungswissenschaftliche Fundierung hin zu befragen. Diesen Maßstab hat der Autor im Vorwort selbst gelegt, auch wenn er ihn in seiner Replik dahingehend relativiert, Supervision und Coaching lediglich erläutern zu wollen, lediglich Einblicke in das methodische Arbeiten, die Arbeitssituation etc. geben zu wollen. Die Epoche, Supervision lediglich als Methode und methodisches Arbeiten zu verstehen, wurde von der Fachgesellschaft DGSv für überholt erklärt und eine arbeitstheoretische Fundierung (z. B. Haubl & Voß 2011) gesetzt. Die in der Replik vorgetragene Bescheidenheit des Anspruchs wird dem Buch nicht gerecht.

Zur Jugendhilfe: sie ist seit Beginn der 1990er Jahre neu als Dienstleistung und Markt ausgerichtet worden, mit erheblichen Folgen für die Profession und die Positionsrollen fallführender Sozialarbeiter*innen. Dass nach 2006 das Personal der Jugendämter aufgestockt wurde, dürfte nachweislich mit dem Tod des Kleinkindes Kevin in Bremen zu tun haben (Forum Supervision hat sich ausführlich und unter theoretischen und methodischen Aspekten mit dem Fallverlauf im Fall Kevin auseinandergesetzt). Dieser Fall hat wie ein Analysand das Ausmaß und die Folgen der Deprofessionalisierung in der Jugendhilfe aufgedeckt. Die Situation ist heute trotz der Aufstockungen längst nicht behoben, so wie Herr Belardi nahelegt. Die von ihm in der Replik genannten Zahlen der TU Dortmund befinden sich zwar im besagten Bericht, sind allerdings aus dem Kontext gerissen. Stattdessen zeigt sich ein bundesweit heterogenes Bild: „Insgesamt liegen 5 Länder über dem Bundesschnitt von +3,9% pro Jahr, die restlichen 11 liegen darunter. In 8 Ländern, darunter in allen Stadtstaaten, hat sich das Personal im ASD zuletzt verringert“ (S. 8). Bereits in ihrer Reaktion auf die Studie von Kathinka Beckmann („Berufliche Realität im Jugendamt“, Hochschule Koblenz, Mai 2018) nehmen Mühlmann und Pothmann (TU Dortmund) im Juni 2018 Bezug zu der Aussage Beckmanns, es würden 16.000 Fachkräfte

fehlen. Aufgrund von Fehlern in der Berechnung (gleichzeitig laufende Hilfefälle, Einbezug von Erziehungsberatungen, Personen statt Vollzeitäquivalenz, keine aktuellen Datengrundlagen) wird diese hohe Zahl zwar in Frage gestellt, dennoch gleichzeitig betont, dass die ASD faktisch nicht ausreichend ausgestattet sind. Die Berechnung von Frau Beckmann müsse allerdings, um realistische Einschätzung zu erlangen, in lokalspezifischem Personalbemessungsverfahren durchgeführt werden.

Cora Balthussen unter „Fehlerkultur“ auf Seite 106 zu verstecken, wird ihr nicht gerecht und ist angesichts einer geforderten Geschlechterdemokratie in der Supervision völlig unzureichend.

Herr Belardi übt schließlich, aus seinem Standort einer psychologisch therapeutischen Ausrichtung der Supervision verständlich, Kritik an Supervisionsstudiengängen. Er stellt seine Position in der Replik in einen Kontext des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, nämlich den Entdeckungszusammenhang im Sinne der Formulierung eines Unbehagens. Dies müsste man dann, wenn es denn als Teil einer Reflexion und nicht nur als bloße Meinung anzusehen ist, logisch, vollständig und durchaus auch, wie Herr Belardi richtig sagt, qualitativ und quantitativ begründen. Genau diese Begründung fehlt aber im Buch.

Herr Belardi hat kein Essay geschrieben, sein Buch gilt wie er im Vorwort sagt seit der ersten Auflage als Einführung, die an vielen Stellen interessant ist und nützlich, an anderen Stellen bedarf es aber der Reflexion, denn diese Einführung wird von Studierenden im Zusammenhang mit ihrer wissenschaftlichen Ausbildung gelesen sowie von wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker*innen.

Autor*innenverzeichnis

Beilestein, Petra

Dipl.-Pädagogin; M.A. Supervision und Beratung; Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Fachhochschule Bielefeld im Studiengang Pädagogik der Kindheit; Erzieherin; Spielpädagogin; Traumapädagogin; Klientenzentrierte Beraterin n. Rogers; freiberufliche Supervisorin für Einzelgruppen- und Teamsupervisionen im Bereich Kindertagesstätte und Jugendhilfe.

Kontakt: petra.beielstein@googlemail.com

Fink, Karin

Dipl.-Pädagogin; Sexualtherapeutin; Klinische Sexologin; Traumafachberaterin, Therapeutin für Sexualdelinquent*innen, Supervisorin in sozialen Einrichtungen.

Gröning, Katharina

Prof. Dr.; Professorin für pädagogische Beratung an der Universität Bielefeld; Mitherausgeberin der FoRuM Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision; Wissenschaftliche Leitung des weiterbildenden Masterstudiums Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld.

Kontakt: katharina.groening@t-online.de

Pangritz, Johanna

Dr.; Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, FernUniversität Hagen.

Kontakt: johanna-maria.pangritz@fernuni-hagen.de

Ritter, Bettina

Dr.; AG Sozialpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Kontakt: bettina.ritter@uni-mainz.de

Rohr, Elisabeth

Dr. phil.; bis 2013 Professorin für Interkulturelle Erziehung an der Philipps-Universität Marburg. Sie ist Gruppenanalytikerin, Supervisorin und Consultant und in nationalen wie internationalen Arbeitsfeldern, im profit- wie non-profit Bereich tätig. Sie ist als Dozentin engagiert im Masterstudiengang Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Migration, religiöser Fundamentalismus Gender und Supervision.

Schnieder, Henning

Staatlich anerkannter Sozialarbeiter in leitender Funktion in der Kinder- und Jugendhilfe; Freiberuflicher Supervisor (DGSv; Master of Arts), Berater und Moderator; Dipl. Verwaltungswirt und

ehemaliger Polizeikommissar.

Kontakt: schnieder@supervision-beratung.net

Vogel, Lars

Dipl. Sozialpädagoge; Berater (SG); Supervisor (SG); freiberuflich Dozent.

Kontakt: larsbird@web.de