

Fortbildung ZKJ „Spannungsfeld Nähe“ Allmachtsphantasien und Idealisierungen

Mittwoch, 6.5.2018 im Schulinternat Heimgarten

Hanspeter Hongler

1. Was macht eigentlich eine pädagogische Beziehung und damit auch pädagogische Nähe aus?

Eine der wohl bekanntesten Szenen in der pädagogischen Literatur zum Thema Nähe ist der Zusammenstoss zwischen Makarenko, dem pädagogischen Leiter der Gorkikolonie und Sadorow, einem seiner ersten Zöglinge. Dazu muss man folgendes wissen: Makarenko hat 1920 von der damaligen Sowjetregierung in der Ukraine den Auftrag erhalten, eine Anstalt für straffällig gewordene Jugendliche zu gründen und zu betreiben. Solche Jugendliche gab es zur damaligen Bürgerkriegszeit zu Hauf. Es handelte sich um verwahrloste, oft verwaiste Kinder und Jugendliche, die als Diebe, Bandenmitglieder, Kindersoldaten, usw. ihr Unwesen trieben. Eben solchen Kindern und Jugendlichen sollte mit der neugegründeten und durchaus fortschrittlichen Arbeitskolonie ein Neuanfang ermöglicht werden. Makarenko hat über dieses berühmte Erziehungsprojekt das heute noch lesenswerte, 800 seitige Buch „Der Weg ins Leben“ geschrieben.

Doch kehren wir zurück zur eingangs erwähnten Szene. Sie spielt sich in den ersten Wochen der Kolonie, im Winter 20/21 ab, als alles und alle noch neu waren. Es lag viel Schnee und war kalt; es musste deshalb Holz gehackt, geheizt, Schnee geschaufelt, Essen zubereitet und vieles mehr gemacht werden. Allerdings machten die Zöglinge dabei keinerlei Anstalten mitzuwirken; vielmehr maulten sie herum und forderten das pädagogische Personal auf, doch selbst zu schauen, dass alles in Ordnung kommt. Und so kam es denn zu dem für die Sozialpädagogik geschichtsträchtigen Zusammenstoss, dessen Schilderung durch Makarenko ich Euch nicht vorenthalten möchte, und die er mit einem nicht minder berühmten Satz einleitete: „Und da geschah es: Ich gliitt auf dem hohen pädagogischen Seil aus und stürzte“ (Makarenko, S. 30):

Ich zitiere weiter: *„An einem Wintermorgen hiess ich Sadorow in den Wald gehen und Holz für die Küche hacken. Ich vernahm die übliche frechfröhliche Antwort:*

‚Geh doch selber hacken, ihr seid ja genug Leute hier!’

Es war das erste Mal, dass mich ein Zögling mit ‚Du’ anredete. In einem Anfall von Wut über die erlittene Beleidigung, aufgepeitscht bis an die Grenze der Verzweiflung und Raserei durch all die vorhergehenden Monate, holte ich aus und schlug Sadorow ins Gesicht. Ich traf ihn schwer, er konnte sich nicht halten und fiel gegen den Ofen. Ich schlug zum zweiten Mal zu, packte ihn am Kragen, riss ihn hoch und versetzte ihm einen dritten Schlag.

Plötzlich sah ich, dass er furchtbar erschrocken war. Kreidebleich setzte er hastig mit zitternden Händen seine Mütze auf, nahm sie wieder ab und setzte sie wieder auf. Wahrscheinlich hätte ich ihn noch weiter geprügelt, aber er flüsterte leise stöhnend:

‚Verzeihen Sie, Anton Semjonowitsch...“

Meine Wut war so wild und masslos, dass ich fühlte: Sagt noch einer gegen mich ein Wort, dann stürze ich mich auf sie alle, um sie umzubringen, um dieses Banditenpack zu vernichten. In meinen Händen hielt ich plötzlich den Feuerhaken. Alle fünf Zöglinge standen schweigend vor ihren Betten. Burun brachte hastig etwas an seinem Anzug in Ordnung.

Ich wandte mich um und klopfte mit dem Feuerhaken auf eine der Pritschen:

‚Entweder ihr geht sofort in den Wald an die Arbeit, oder ihr verschwindet aus der Kolonie und schert euch zum Teufel!’“

Ich verliess den Schlafsaal, ging zum Schuppen, in dem unsere Geräte aufbewahrt wurden, nahm eine Axt zur Hand und sah mit finsterem Blick zu, wie die Zöglinge Äxte und Sägen aussuchten. Mir kam plötzlich der Gedanke, dass es vielleicht richtiger gewesen wäre, an diesem Tage kein Holz zu hauen und den Zöglingen keine Axt in die Hand zu geben. Aber es war zu spät. Sie hatten bereits alles, was sie brauchten. Schliesslich blieb es sich ja gleich. Ich war auf alles gefasst und beschloss, mein Leben teuer zu verkaufen. In meiner Tasche hatte ich ja noch den Revolver.

Wir gingen in den Wald.

Kalina Iwanowitsch holte mich ein und flüsterte in schrecklicher Aufregung:

„Was ist denn los? Sag, um Himmels willen, warum sind sie so fügsam?“

Zerstreut blickte ich in die blauen Augen des Pan und sagte:

„Schlimm ist's mein Lieber... zum ersten Mal in meinem Leben habe ich einen Menschen geschlagen...“

„Ach, du lieber Himmel“, ächzte Kalina Iwanowitsch. „Und wenn sie sich beschwerten?“

„Das wäre noch kein Unglück...“

Zu meinem Erstaunen lief alles gut ab. Ich arbeitete mit den Jungen bis zum Mittag. Wir fällten Knieholz. Die Jungen schnitten mürrische Gesichter, aber die frische, frostklare Luft, der schöne, mit riesigen Schneekappen geschmückte Wald und die gemeinschaftliche Arbeit mit Säge und Axt taten das ihre.

In der Pause rauchten wir verlegen von meiner Machorka. Sadorow blies den Rauch zu den Kiefern empor und brach plötzlich in Lachen aus:

„Das war prima! Ha-ha-ha!“

Diese lachende rotbäckige Lausbubenfratze war nett anzuschauen, und ich konnte nicht anders, als ihm mit einem Lächeln antworten:

„Was war prima? Die Arbeit?“

„Die Arbeit – ja, die auch. Nein, ich meine, wie Sie mir eins versetzt haben!“

Sadorow war ein grosser, kräftiger Bursche, dem das Lachen gut zu Gesicht stand. Ich wunderte mich, wie ich es riskiert hatte, einen solchen Hünen anzurühren. Sadorow nahm, immer noch lachend, seine Axt und ging wieder an die Arbeit.

„So eine Geschichte ... ha-ha-ha!“

Wir assen zusammen Mittag, mit Appetit und mancherlei Spässen. Aber das morgendliche Ereignis wurde mit keiner Silbe erwähnt. Es war mir doch nicht ganz wohl zumute, aber ich hatte mir vorgenommen, nicht nachzugeben, und traf nach dem Mittagessen sehr bestimmt meine Anordnungen. Wolochow grinste, aber Sadorow kam auf mich zu mit dem allerernstesten Gesicht:

„Wir sind nicht so schlecht, Anton Semjenowitsch! Alles wird gut. Wir verstehen...“

(Makaranko, S. 30ff)

Nun werden Sie sich vielleicht fragen, warum gerade diese Szene so berühmt geworden sein soll und ich sie auch noch in den Zusammenhang von Nähe und Distanz in der Pädagogik bringe. Dass hier Nähe grenzwertig überschritten oder Distanz grenzwertig unterschritten wurde, ist wohl nicht zu bestreiten. Mir scheint die Szene aber geeignet zu sein, einige interessante pädagogische Grundfragen an den Beginn dieses Nachmittags zu stellen.

1. Makarenko zeigt, dass auch professionelle Pädagogik den ganzheitlichen menschlichen Bezug braucht und Erfolg nicht ohne Risiko zu haben ist – denn es hätte auch ganz anders herauskommen können. Lassen Sie mich nochmals Makarenko zitieren: *„In der ganzen Geschichte sehen die Zöglinge nicht die Schläge, sie sehen nur den Zornesausbruch eines Menschen. Ausserdem wissen sie ganz genau, dass ich auch ohne Schläge ausgekommen wäre; ich hätte Sadorow als unverbesserlich der Kommission zurückschicken und ihnen viele ernsthafte Unannehmlichkeiten bereiten können. Aber ich tat es nicht. Ich beging eine für mich*

gefährliche Tat, handelte aber wie ein Mensch und nicht wie ein Formalist. Und sie brauchen die Kolonie offenbar doch. Die Sache ist komplizierter. Und dann sehen die Jungen, dass wir viel für sie arbeiten. Es sind doch Menschen und das ist wichtig.“ (S.34). Und weiter, durchaus selbstkritisch: „Ich muss jedoch feststellen, dass ich keinen Augenblick der Ansicht war, in der Gewalt ein pädagogisches Allerheilmittel gefunden zu haben. Die Sache mit Sadorow kam mich teurer zu stehen als ihn selbst. Mich quälte der Gedanke, ich könnte in den Fehler verfallen, den Weg des geringsten Widerstandes einzuschlagen.“ (S.33f)

2. Die Szene ist ein schönes Beispiel für die Frage, wie überhaupt eine pädagogische Beziehung zustande kommt. Denn es ist ja nicht so – und das wissen Sie alle besser als ich – dass man sich einfach mit einem neuen Kind oder Jugendlichen zusammensitzen und ihm eröffnen kann, dass man ab jetzt in einer pädagogischen Beziehung miteinander stehe. Da braucht es schon etwas mehr. Das Problem ist allerdings, dass dieses „Mehr“ nicht einfach so zustande kommt, sondern dass es Zeit und oft irgendein besonderes Ereignis braucht, das der Beziehung Bedeutung und damit gewissermassen auch ein pädagogisches Potential gibt. Man könnte diesen Entwicklungsschritt als den Übergang vom vorpädagogischen zum pädagogischen Handeln bezeichnen. Im Fall von Makarenko führt nichts Anderes als Wut zum Beginn der Beziehung – und es wird daraus eine jahrelange, tragende Beziehung. Die pädagogische Basis für das Projekt „Gorki-Kolonie“ war damit gelegt und die Beziehung zu Sadorow bildet darin ein Schlüsselement. Niemand hätte das in dieser Weise voraussehen können.

3. Was macht überhaupt pädagogische Nähe aus und wann wird sie gewissermassen wirksam? Sie tritt ja nicht immer so spektakulär in Erscheinung wie bei dem angeführten Beispiel von Makarenko. Um das zu illustrieren will ich noch das Beispiel eines anderen berühmten Pädagogen aus dieser Zeit anführen: Siegfried Bernfeld hat – auch in dieser Zeit des frühen 20. Jahrhunderts – ein jüdisches Kinderheim mit wohl ähnlich verwahrlosten Kindern in der Nähe von Wien aufgebaut. Sein pädagogischer Zugang war durchaus ein anderer, wenn auch im Resultat vielleicht gar nicht so verschieden. Seinem Verständnis als Vertreter der neuen Erziehung entsprechend war seine pädagogische Grundeinstellung zunächst einmal davon geprägt, dass der Erzieher oder die Erzieherin möglichst wenig „tun“ solle. So tue der Erzieher/die Erzieherin überhaupt viel weniger, viel später, viel unauffälliger als der konventionelle Pädagoge. Das mache der neue Erzieher aber aus einem ehrlichen Gefühl und nicht als pädagogischen Trick, weil er sich nicht von der ichverliebten Überschätzung seiner eigenen Person und ihrer Handlungen leiten lasse (S. 50). An die Stelle des pädagogischen Aktivismus stellt Bernfeld das scheinbare Nicht-Tun, das Beobachten und Zusehen, um die Kinder erst einmal kennen zu lernen und bei ihnen selbst die Anknüpfungspunkte zu finden, anhand derer sie nach und nach zu einem gemeinsamen Verständnis von Ordnung und Struktur kommen konnten. Ihm geht es ja nicht um äussere Anpassung oder gar Unterwerfung; das gehörte für ihn zur alten Erziehung. Ohne eine gewisse Nähe zu den Kindern, ohne ein echtes aufeinander Zugehen und sich aufeinander Einlassen war aus seiner Sicht kein produktives pädagogisches Arbeiten möglich. Er brauchte dafür den für unser Ohr etwas altertümlich klingenden Begriff der „Kameradschaftlichkeit“, ein Begriff aus der Zeit des Wandervogels, dem Höhepunkt der deutschen Jugendbewegung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Aber auch Bernfeld präzisiert sogleich die Verwendung des Begriffs Kameradschaftlichkeit: Kameradschaftlichkeit dürfe nicht heissen, sich auf das Niveau der Kinder zu begeben, denn in diesem Fall würde der Erwachsene läppisch; Kameradschaftlichkeit dürfe auch nicht bedeuten, den Kindern gefallen zu wollen, denn in diesem Falle würde er heuchlerisch und richtungslos. Der Lehrer/Erzieher müsse vielmehr bleiben, was er ist, müsse nur so sein, dass ihn einige Kinder - aber eben nicht alle - lieben können. Das habe allerdings zur Voraussetzung, dass er selbst einige der Kinder ganz einfach

liebe, und dass er im Allgemeinen mit sich selbst, seinem Wollen und Können so weit im Klaren und ausgeglichen sei, „um nicht von eines Kindes Wort, Miene oder Gefühl die Entscheidung über seinen Wert oder die Erschütterung seines Wertgefühls zu erfahren“. Und weiter schreibt er, sichere Ruhe und wissende Geduld seien die Grundlagen der Kameradschaftlichkeit (S.50). „Sichere Ruhe“ hat etwas mit der Persönlichkeit der Pädagogin zu tun, die sich nicht um Abgrenzungen bemühen muss, sondern aufgrund ihrer Eigenständigkeit dem Kind oder Jugendlichen ein abgegrenztes und gleichwohl bezogenes Gegenüber wird, wo Nähe Raum schafft und nicht erstickt. „Wissende Geduld“ wiederum bezieht sich auf den Respekt vor der Aufgabe der Erziehungsperson, die um die Schwierigkeiten und Umwege der Entwicklung und Veränderung von Kindern und Jugendlichen weiss, die sich zwar erschüttern, aber nicht vernichten lässt.

Wie weitreichend und voraussetzungsvoll dieser Anspruch an den Erzieher oder die Erzieherin ist, werde ich ihnen heute Nachmittag noch zu zeigen versuchen.

2. Über das Problem, pädagogische Handlungen sprachlich angemessen darzustellen und fachlich richtig zu beurteilen

Das bringt uns nun zu ersten grundsätzlicheren Überlegungen über Nähe im pädagogischen Handeln. Nähe beruht auf einem interaktiven Prozess, ist immer Kommunikation, selbst wenn sie unerwünscht, übergriffig, deplatziert ist oder sonst wie misslingt. Nähe kann vom Kind oder Jugendlichen gesucht oder abgelehnt werden, gleiches gilt für den Pädagogen; sie kann in einer bestimmten Form gewünscht, in einer anderen Form zurückgewiesen werden, sie kann heute akzeptiert und morgen gemieden werden. Und natürlich kann sich Nähe (und Distanz) in den unterschiedlichsten Formen und Ausprägungen zeigen (wie wir ja eben gesehen haben). Auch wissen wir nicht im Voraus – und oft auch nicht im Nachhinein – wie sie sich auswirkt, auf das Kind, auf die Jugendliche aber auch auf uns selbst.

Die Schwierigkeiten beginnen schon beim Reden über Nähe (und Distanz). Die eben angeführten Beispiele sind pädagogische Geschichte und Geschichten geworden. Es sind bestimmte Interpretationen von Ereignissen – einmal angenommen, dass die Ereignisse einigermaßen faktengetreu wiedergegeben wurden. Die Autoren haben sie mit einem bestimmten pädagogischen Sinn- und Bedeutungszusammenhang versehen, damit wir etwas davon lernen können – auch wenn jeder Leser- oder jede Zuhörererin daraus wohl wieder eigene, nur für sich stimmige Schlüsse zieht, ganz abgesehen davon, dass man die Geschichten heute in vielen Punkten anders liest und versteht als zur Zeit ihrer Niederschrift.

In der Alltagspraxis haben wir es aber selten mit so klaren Sinn- und Bedeutungssituationen und Interpretationen zu tun. Die Situationen und darin stattfindenden Handlungen sind vielmehr von erkenntnistheoretischen wie auch praktischen Ambivalenzen geprägt, die uns in Bezug auf unser Erkennen und Handeln im Graubereich zwischen Gewissheit und Ungewissheit stehen lassen. Bei vielen pädagogischen Handlungen bleibt es ja unklar, wie wir sie nur schon *sprachlich* angemessen darstellen können, geschweige denn, wie wir sie *fachlich* angemessen beurteilen können oder sollen. In seinem Buch „Die dunklen Seiten der Sozialpädagogik“ führt Mathias Schwabe dazu ein im Grunde ganz alltägliches Beispiel an:

„Ein Pädagoge schlägt einem Jugendlichen – weder stark, noch schwach, - mit dem Handrücken an den Brustkorb, um ihn zu einer Handlung zu bewegen, zu der er ihn im Laufe der letzten halben Stunde schon drei Mal verbal aufgefordert hat (z.B. sein Fahrrad von draussen holen und in den Fahrradkeller tragen).“ Soll man diese Handlung nun in Bezug auf die sprachlich

angemessene Darstellung als „Schlag“ bezeichnen oder handelt es sich um einen „Klaps“? „Das eine Wort klingt dramatisierend, das andere verniedlichend. Aber wie beschreibt man eine solche körperliche Geste angemessen? Macht es dabei einen Unterschied, ob dieser ‚Schlag‘ mit der flachen Hand ausgeführt wurde, noch dazu mit dem Handrücken? Würde man bei dem Schlag mit der Handinnenfläche oder mit einer geballten lockeren oder zusammengepressten Faust etwas anderes denken können und müssen als mit dem Handrücken?“ (S.248)

Auf der Ebene der sprachlich angemessenen Beschreibung wird mit dem Beispiel deutlich, wie schwierig – aber auch notwendig – eine möglichst präzise Sprache ist. Manchmal braucht es beinahe literarische Sprachqualitäten, um eine pädagogische Situation treffend darstellen und beschreiben zu können. Wir müssen uns ja auch immer wieder bewusst sein, dass wir mit der Sprache Realität konstruieren; dass diese unweigerlich subjektiv eingefärbt ist und entsprechend mehr oder weniger grossen Verfälschungen unterliegt. Wenn wir dann noch dazurechnen, dass auch der Zuhörer das heraushört, was ihm gerade am nächsten liegt und seinem Wahrnehmungs- und Einordnungsmuster zuweist – dann wird klar, wie komplex und voraussetzungsvoll alles Reden und Schreiben über pädagogischen Handeln ist.

Nicht weniger gilt das natürlich auch für die fachlich angemessene Beurteilung und Bewertung einer pädagogischen Handlung. Schwabe erwähnt ein paar Möglichkeiten, die zeigen, wie schwierig eine angemessene Beurteilung nur schon dieses scheinbar einfachen Fallbeispiels ist: Vielleicht findet der Pädagoge selbst, er hätte einen Fehler gemacht und müsse sich für den Missgriff entschuldigen und schauen, dass sowas nie mehr vorkommt. Ein aussenstehender Beobachter könnte aber auch finden, dass das gar nicht so schlecht war und vielleicht gerade nötig war, um eine sich verhärtende und am Ende verknorzte Situation zu deblockieren, indem der Junge endlich in Bewegung kommt und er auch in keiner Weise den Eindruck macht, beleidigt zu sein oder den „Schlag“(?), den „Klaps“(?) als übergriffig zu empfinden. Vielleicht sagt der Pädagoge auch, dass er das bei diesem Jungen ab und zu mache und es für sinnvoll halte. Es sei eben ein Teil ihrer Beziehung und würde bei ihm gehen, während er sich das bei einem andern Jungen niemals erlauben würde und auch nicht sinnvoll fände.

Was heisst das für uns jetzt? Muss man nicht immer die unterschiedlichen Kontexte einer Handlung berücksichtigen? Zum Beispiel den Beziehungskontext? Darf der Erzieher bewusst einer exklusiven Beziehung Vorschub leisten? Was ist mit den andern Mitarbeitenden, dürften sie das auch machen? Oder dürfte er es nicht, weil dadurch die unterschiedlichen Beziehungen allzu sichtbar würden und man im Team grossen Wert auf Gleichbehandlung legt? Was wäre, wenn sich die Beiden eigentlich gar nicht gut verstehen und schon verschiedentlich in Konfliktsituationen aneinandergeraten sind – dann fühlt sich der Junge wahrscheinlich herausgefordert und gedemütigt, die Handlung bekäme dann etwas „Übergriffiges“. Oder der Gender-Kontext: Was wäre, wenn es sich um eine weibliche Jugendliche gehandelt hätte und er ihr einen Klaps auf die Schulter gegeben hätte, irgendwie zwischen Zärtlichkeit und Raubeinigkeit changierend? In Bezug auf den Kontext als Person stellt sich z.B. die Frage, ob der Junge zu jenem Typus gehört, „der bei vielen Handlungen erst eine Art spürbaren motorischen Input von aussen erhalten muss, um Aufforderungen verstehen zu können“ (S.249), weil Worte ihn gar nicht erreichen. Aber macht das denn auch langfristig gesehen Sinn, sollte man nicht erst recht in einem biografischen Kontext darauf Wert legen, dass diese Art gewohnheitsmässiger körperlicher Kommunikation bewusst durch eine andere, symbolischere Kommunikationsform abgelöst wird?

3. Über die Schwierigkeit, sich einzufühlen, Gedanken zu lesen und Wirkungen abschätzen zu können

Man sieht, sobald wir genauer hinschauen wird uns bewusst, wie wichtig es ist die verschiedenen Kontexte zu analysieren und in die Beurteilung einzubeziehen. Damit aber nicht genug. Wie sollen wir denn mit Sicherheit wissen, ob unsere Absicht bei einer pädagogischen Handlung von unserem Gegenüber erkannt und auch noch als hilfreich anerkannt wird?

Wir wissen es nicht – auch bei der besten Planung bleibt ungewiss, ob sie aufgeht, ob das was gestern geklappt hat heute auch wieder funktioniert. Dennoch, es braucht den Plan und all die vielen Überlegungen, Abwägungen, die Diskussionen im Team, die Supervision, usw., um sich ein Bild zu machen und um das Handeln fachlichen begründen und einordnen zu können – und sei es nur, um nach einer halbwegs gelungenen oder halbwegs misslungenen Umsetzung des Planes wieder darüber reflektieren und das Vorgehen neu justieren zu können, obwohl wir nach wie vor nicht mit Sicherheit wissen können, was von unserer Intervention nun positiv oder negativ gewirkt hat. Oft nützt es auch nichts, die Betroffenen im Nachhinein zu fragen, denn was sie sagen sind zunächst einmal ihre Konstruktionen und sie können stimmig sein oder auch irrig. Gleichwohl können und dürfen wir hoffen, dass unser intensives Nachdenken und Diskutieren über diesen Fall oder jenes Kind von grundsätzlichem Nutzen ist und etwas bewirkt. Denn dieses Nachdenken und Wahrnehmen verändert die Beziehung. Im Englischen gibt es dafür den Ausdruck „keeping in mind“: das Kind erfährt sich als jemand, der wahrgenommen wird, jemand um den/die man sich kümmert und um den/die man sich auf einer elementaren Ebene sorgt, weshalb das Kind vielleicht hoffen kann, dass der Erzieher oder die Erzieherin den Belastungen standhält, die für ihn oder sie noch vorgesehen sind.

Aber es bleibt dabei, dass der Plan oft nicht aufgeht und die Wirkung alles andere als gewiss ist und der Umgang mit Ungewissheit zum Prinzip des sozialpädagogischen Handelns gehört. Häufig wissen ja die Kinder oder Jugendlichen selbst nicht, wie sie eine pädagogisch intendierte Handlung empfinden oder bewerten sollen. In ihnen selbst gibt es ganz verschiedene Stimmen, die neben oder nacheinander zum Tragen kommen. Nehmen wir ein simples Beispiel, das Sie sicher alle bestens kennen: eine morgendliche Wecksituation (Schwabe S. 250): Nach dem dritten ergebnislosen Versuch, den Jugendlichen zum Aufstehen zu bewegen, bleibt der Pädagoge im Zimmer und singt laut ein Volkslied nach dem andern. Vielleicht empfindet der Jugendliche auf diesen Gesang hin, der ihn offensichtlich nerven soll, nur eine Regung in sich: „Blöder Kerl, verpiss dich“. Oder aber? Was für Gedanken/Phantasien wären auch möglich? Was meinen Sie?

4. Das Negative und die eigenen blinden Flecken der SozialpädagogInnen

Nun, nach all diesen Ausführungen werden Sie sich sicher fragen, was denn das alles mit der angekündigten Thematik des heutigen Nachmittags, nämlich mit Allmachtphantasien und Idealisierungen zu tun hat. Andererseits sind wir schon recht eingetaucht in einige fundamentale Schwierigkeiten pädagogischen Handelns, haben uns mit den Grenzen und Begrenzungen unseres Tuns befasst, die damit zusammenhängen, dass wir unser Gegenüber – auch bei noch so viel Nähe und Einfühlung – immer wieder missverstehen: dass wir das Richtige im falschen Moment tun oder das Falsche machen, wenn wir meinen, es sei das Richtige oder – manchmal – wie bei Makarenko das Falsche machen und das Richtige bewirken. Am besten hat's vielleicht noch Bernfeld gelöst mit seiner Devise möglichst viel zu beobachten und wenig zu tun – da kann man wenigstens nicht so viel falsch machen...

Und gleichwohl schlagen sich die Pädagoginnen und Pädagogen – wenn nicht gerade mit Allmachtsphantasien und Idealisierungen (ich komme darauf später noch zurück), so doch mit den an sich selbst und an die Kolleginnen und Kollegen gerichteten hohen Ansprüchen herum, Gutes zu bewirken und der Negativität der Klienten mit einer eigenen professionellen Positivität gegenüber zu treten (Schwabe, S. 17). Man möchte bei den Kindern und Jugendlichen ja als Vorbild gelten, ein Modell abgeben und als „eindrucksvolle und hilfreiche Persönlichkeit erinnert werden“ (Schwabe S. 16).

Das Problem ist nur, dass sich die vielen Ansprüche an das eigene Gutsein und dasjenige anderer im Alltag längst nicht immer einlösen lässt. Allzu viele „Gestalten des Negativen“ bedrängen einen konstant. Da ist der Drang, das eigene Gutsein nochmals zu steigern bzw. das Negative so schnell und umfassend wie möglich los zu werden, nur zu verständlich.

Diesen Strategien liegt schnell einmal eine „moralische Kommunikation“ zugrunde, die eigenes und fremdes Handeln auf binäre Codes reduziert, nämlich in „gut und schlecht“, dazwischen bleibt wenig Raum. Damit - so Schwabe – „hat man eine ‚scharfe Klinge‘ geschmiedet, mit der man gut schneiden, d.h. unterscheiden kann, mit der man sich und andere aber auch trefflich verletzen kann (mit den Folgewirkungen von Selbst- und Fremdverachtung, Burn-out, Selbstzweifel, Mobbing, usw.).

Bei allen – sicher auch berechtigten - Ansprüchen an höchstmögliche pädagogische Qualität und ständige Verbesserungen derselben, können diese Ansprüche paradoxerweise auch zu blinden Flecken führen. Schwabe nennt deren fünf:

- a) Wie können Sozialpädagoginnen angesichts der vielfältigen Anspruchsgruppen mit denen sie es zu tun haben (KlientInnen, Eltern, Team, Vorgesetzte, Beistand, KESB, eigener Partner/Partnerin, eigene Kinder) mit all ihren zum Teil widersprüchlichen Wertmassstäben und Handlungsanforderungen zu Gange kommen? Da fällt es sicher schwer, die eigenen, an sich selbst gerichteten hohen Handlungsideale nicht zu verraten und sich dadurch ungenügend oder gar schuldig zu fühlen. Und es wäre wohl einiges an Ent-Idealisierung nötig, was aber wiederum schnell mit vielerlei existenziellen Verunsicherungen verbunden sein kann.
- b) Sozialpädagogisches Handeln ist vielfach mittelmässig. Man kann gar nicht immer auf vollen Touren laufen. Man ist nicht immer ganz konzentriert, übersieht etwas, verpasst eine Gelegenheit, macht Fehler, verzeichnet halbherzige, vorübergehende Erfolge, kurz: es ist weder richtig gut noch einfach schlecht. Aber das kratzt natürlich am eigenen Selbstwertgefühl, am Ich-Ideal und damit am Narzissmus.
- c) Auf Schritt und Tritt haben wir es mit den Ambivalenzen pädagogischen Tuns zu tun: Erziehende handeln gleichzeitig gut und schlecht, bauen etwas auf, stärken eine Entwicklung und tragen gleichzeitig zur Schwächung bei – zum Beispiel indem Abhängigkeiten hergestellt werden, ohne sie rechtzeitig wieder aufzulösen; Kinder und Jugendliche aus lauter Fürsorge unterstützt werden, wo man besser auf die Selbstheilkräfte vertraut hätte, usw.,usf.
- d) Bereits etwas ausgeführt habe ich vorher das Problem der Ungewissheit in Bezug auf die Wirkungen des Tuns. Man kann oft nicht wissen, ob und wie man beim Andern ankommt, was man bewirkt und wie man dieses Bewirkte dann beurteilen soll – und doch soll man irgendwie belegen können – oder muss sich zumindest rechtfertigen -, warum eine

bestimmte Intervention richtig war und was sie bewirkt hat.

- e) Schliesslich - und da kommen wir in den Kern der Thematik – sind gerade Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit einem ausgesprochenen Helferethos schlecht gewappnet gegenüber dem Negativen. Obwohl oder gerade weil sie sich tagtäglich mit dem Negativen im Leben anderer beschäftigen, sind sie unzulänglich darauf vorbereitet, die Existenz des Negativen zunächst einmal einfach zu akzeptieren und ihm einen unumstösslichen Platz im Leben einzuräumen. Andere Denkweisen und Kulturen sind diesbezüglich besser gewappnet, indem sie das Negative in eine unmittelbare Beziehung zum Positiven stellen: Ein chinesisches Sprichwort bringt diesen Gedanken auf den Punkt: „Verbirgt sich dein Schatten, schwindet dein Licht“ (zit. nach Schwabe, S. 26).

5. Wie aus dem Negativen etwas Positives erwachsen kann

Im Folgenden möchte ich nun diesen grundlegenden Ambivalenzen von Gewissheit und Ungewissheit, von Negativität und Positivität noch etwas genauer auf den Grund gehen, zumal sie das Handlungsfeld der Sozialpädagogik so sehr prägen und das Denken darüber beeinflussen.

Dabei will ich mich zunächst vor allem auf die Zwiespältigkeit des Negativen und der Negativität konzentrieren. In Geschichte und Literatur gibt es zahllose Beispiele, wo sich aus etwas Negativem Positives entwickelt hat. Erinnern Sie sich an die Ohrfeige von Makarenko, oder – um ein ganz anderes Beispiel anzuführen, an Beethoven, der mit vierzig taub war und gleichwohl oder erst recht aus seiner Taubheit heraus, für seine Zeit ganz neue, nie dagewesene Musik komponiert hat. (Küchenhoff, S. 217). Oder denken Sie an den kürzlich verstorbenen Stephen Hawking, dem mit 21 Jahren eine unheilbare degenerative Lateralsklerose diagnostiziert wurde, dem im 43. Lebensjahr nur noch mit einem Luftröhrenschnitt geholfen werden konnte, um den Preis, dass ihm seine Stimmbänder zerstört wurden und dann gleichwohl 76 Jahre alt geworden ist und unser Wissen über die Kosmologie, die Relativitätstheorie und die Schwarzen Löcher revolutioniert hat. Wir haben es hier mit der Positivierung des Negativen in Gestalt des Leidens zu tun.

Das Negative kann sich aber auch in der Gestalt des Bösen äussern. Als Beispiel will ich dafür nochmals Makarenko bemühen, diesmal geht es um Karabanow. Karabanow hatte sich in der Kolonie mit einer Messerstecherei unmöglich gemacht und sie deshalb zusammen mit einem andern verlassen müssen. Allerdings hielt er das gar nicht gut aus, zu sehr war er schon mit der Kolonie emotional verbunden. So stand er denn nach zwei Wochen wieder auf der Matte. Die eigentliche existenzielle Herausforderung stand ihm aber noch bevor. Von Makarenko wurde er nämlich beauftragt, auf dem Amt in der Stadt zuerst 500 und später 2000 Rubel zu holen, was damals eine gewaltige Summe war. Karabanow musste in der Folge „einen heftigen inneren Kampf zwischen seinem alten Banditen- und seinem neuen Kolonisten-Ich ausfechten („Bring ich das Geld oder hau ich damit ab?“)“ (Bittner 2014, S.324) Schliesslich entschied er sich für die Kolonie, auch wenn er Makarenko später gestand: „Wenn Sie wüssten – wenn Sie nur wüssten! Ich ritt und dachte: ‚Wenn es doch einen Gott gäbe, wenn Gott doch jemand schicken wollte, mich im Wald zu überfallen... Und wenn es zehn wären oder sonst wieviel...? Ich weiss nicht, ich hätte geschossen, gebissen und gerissen wie ein Hund, bis sie mich umgebracht hätten. Und wissen Sie, dabei hätte ich fast geheult... Ich wusste doch, dass Sie hier sitzen und denken. ‚Bringt er es, oder bringt er es nicht?‘ Sie haben doch riskiert, nicht wahr?“ (Makarenko, S. 212).

Lieber wäre Karabanow unterwegs als Held für die Kolonie gestorben, als sich selbst entscheiden zu müssen.

Dass in diesem Fall eine ‚Positivierung des Negativen‘ möglich sein würde (Schwabe, S.372), war zu Beginn, bei der Messerstecherei und dem Ausschluss Karabanow’s, keineswegs naheliegend. Aber Makarenko hat ihm eine Chance eingeräumt, hat es für möglich gehalten. Er hat an das Produktive im Negativen geglaubt.

Sicher kennen auch Sie zahlreiche Beispiele, wo negative Vorkommnisse den Ausschlag gaben für einen Schritt nach vorn, für eine Entwicklung, die Sie vielleicht kaum mehr für möglich gehalten hätten und doch ist sie dann irgendwie eingetreten.

Es ist wichtig, sich solche Entwicklungen vor Augen zu halten, zu bedenken, dass aus Negativem etwas Positives erwachsen kann – nur schon, um die vielen negativen Erfahrungen und Ereignisse im beruflichen Alltag einigermassen ertragen zu können.

Dazu kommt aber noch ein Zweites: wir haben es ja nicht nur mit dem Negativen bei den Klienten zu tun, sondern auch mit dem eigenen Negativen, mit den eigenen Fehlern und dem Ungenügen, kurz, mit den eigenen dunklen Seiten der Sozialpädagogik (Schwabe). Wie halten sie es damit? Glauben Sie daran, dass auch aus eigenen Fehlern und Unzulänglichkeiten etwas Positives erwachsen kann? Indem man sich zum Beispiel sagen kann: „Gut, das war jetzt daneben, da habe ich mich im Ton vergriffen oder da habe ich auch meinen Anteil an der verknorzten Situation. Was kann ich jetzt machen, um daraus wieder rauszukommen, wo gibt es einen positiven Anhaltspunkt?“

Indem man sich mit der eigenen Ambivalenz auseinandersetzt, können sich somit neue Möglichkeiten und Spielräume öffnen. Selbst wenn man den Fehler nicht wieder gut machen kann, kann man für sich daraus etwas lernen. Z.B. kann man nach einer Konflikteskalation auf den andern zugehen, ihm das Gespräch anbieten und dabei den eigenen Anteil offenlegen. So können und sollen auch eigene Fehler anerkannt werden, kann man Verantwortung dafür übernehmen, Anteil an Schuld zugestehen, sich entschuldigen und die Hand zur Versöhnung bieten. Natürlich liefert man sich dem Andern in diesem Moment auch ein Stück weit aus; riskiert, dass er darauf eingeht oder eben auch nicht und man dann doppelt blöd dasteht. Es gibt natürlich diese Kinder und Jugendlichen, bei denen immer die Andern schuld sind und die nicht in der Lage sind, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und eigene Schuldanteile einzugestehen – nicht zuletzt sind sie ja aus solchen Gründen in der Einrichtung. Nur werden sie diese emotionale Fähigkeit ganz sicher nicht entwickeln, wenn wir ihnen ihre Schuldhaftigkeit einbläuen wollen. Vielmehr kann ich nur auf eine Veränderung und Entwicklung hoffen, wenn ich als Pädagoge auch meine Anteile erkenne, denn nur dann habe ich auch das „Recht“ dazu, die jungen Menschen mit ihren Schwächen und Schwierigkeiten zu konfrontieren und darauf zu bestehen, dass sie sich (mit meiner Unterstützung) über ihre Anteile Gedanken machen. (vgl. Schwabe 374f).

Es geht dabei in erster Linie um eine Haltung. Helmuth Figdor, ein österreichischer psychoanalytischer Pädagoge, hat dafür den Begriff der „verantworteten Schuld“ geprägt. Denn als Erzieher oder Erzieherin sind Sie ja tatsächlich oft schuld an der Frustration des Kindes oder des Jugendlichen. Sie stellen sich seinen Wünschen und Ansprüchen entgegen, muten ihm/ihr zu, sich damit abzufinden, dass ein Wunsch nicht erfüllt oder eine Aggression nicht zugelassen oder toleriert wird. Entscheidend ist hier die Haltung: Es macht eben einen Unterschied, ob Ihre Schuld in einem Bedauern oder gar Betrauern mündet, weil Sie sich mit dem Kind eben auch identifizieren und seine Frustration bei sich spüren oder ob Ihre Schuld mit einem schlechten Gewissen verbunden ist und Sie die Verantwortung für ihr Entgegenreten auf die eine oder andere Art dem Kind und seinem Verschulden zuschieben. (Figdor, S. 140).

Denn wir dürfen nicht unterschätzen, in welcher psychischen Verfassung viele Kinder und Jugendlichen in Ihren Einrichtungen sind, aber auch wie verletzlich wir alle sind, wenn es um die Erschütterung unserer Selbstachtung auf Grund einer Verfehlung geht. Das kann bis zum Gefühl der eigenen Nichtigkeit gehen, der Aufhebung einer Identität in nichts, einer Vernichtung, die von innen kommt – vor allem dann, wenn keine innere Instanz als „gutes inneres Objekt“ vorhanden ist, das eine Versöhnung mit den eigenen Schwächen zulässt und uns die Frage erlaubt, wie schlimm etwas nun wirklich war? Wer sonst noch einen Anteil Verantwortung trägt? Oder was man jetzt damit weiter machen kann?

Genau um diese Fähigkeit zur inneren Aussöhnung geht es aber in der direkten Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen, um den Glauben an das „Produktive“ des Negativen, darum, dieses zu stärken oder wenigstens erste Keime dazu aussäen zu können (Schwabe, S. 374). Vielleicht ist das eine der wichtigsten Aufgaben in der Erziehung überhaupt und schon gar bei den Kindern und Jugendlichen mit denen Sie es zu tun haben.

6. Sich selber Böses zugestehen, um gut sein zu können

Dass eine solche innere Aussöhnung im pädagogischen Alltag allerdings oft sehr schwierig ist und vom Pädagogen oder der Pädagogin eine radikale Auseinandersetzung mit seinen/ihren eigenen dunklen Seiten abverlangt, hat Günther Bittner einmal als Paradoxon auf den Punkt gebracht, als er mit Blick auf den Umgang mit den eigenen Schattenseiten ganz nüchtern die Frage stellte, „wie viel Böses man in sich und auch im eigenen Handeln zulassen muss, um immer wieder auch ein guter Mensch sein zu können?“

Ich möchte diesen Gedanken und die möglichen Konsequenzen für das pädagogische Handeln an einem Fallbeispiel etwas verdeutlichen.

Der Fall findet sich in einem Aufsatz unter dem Titel „Innere und äussere Grenzen“ Psychische Strukturbildung als pädagogische Aufgabe“ und es geht folgerichtig zunächst um Grenzsetzung. Ich zitiere Bittner: „In der Presse war vor einiger Zeit von einem nächtlichen Sucheinsatz der Polizei nach einem 13-jährigen ‚schwerst verhaltensauffälligen‘ Jungen zu lesen, der von seinem Erzieher nach einer Exkursion aus dem Auto gewiesen worden war, um die restlichen 5 km bis zum Heim zu Fuss zu gehen, weil er seinen Kaugummi in eine Pferdekoppel gespuckt und ihn entgegen der Anordnung des Erziehers nicht wieder herausgeholt hatte. Auf dem Heimweg zu Fuss hatte sich der Junge verirrt und wurde in einem Grosseinsatz von Polizei und Rettungskräften erst um Mitternacht gefunden.

„Ich würde wieder so handeln“, verteidigte sich der Erzieher nachträglich. Eine Strafe sei das nicht gewesen. Es sei ihm darum gegangen, dem Jungen Grenzen aufzuzeigen. ‚Wenn ich mich sozial unerwünscht verhalte, muss ich lernen, dass die Gesellschaft mich ausschliesst‘“ (merkur-online.de vom 20.11.14, zit nach Bittner S. 14).

Nun, mir geht es hier nicht darum, zu beurteilen, ob der Erzieher recht hat oder nicht und ob das pädagogisch zielführend war oder eben nicht. Das wäre nochmals eine andere Diskussion. Der Vorteil an dem Fall ist, dass wir über die Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Jungen kaum etwas wissen. Das gibt uns Raum darüber zu spekulieren und uns die mögliche „Hintergrunddynamik“ auszumalen. Jedenfalls hat Mathias Schwabe genau das in einer Replik auf den Aufsatz von Bittner gemacht und mir scheint das eine faszinierende Möglichkeit zu sein, aus einem rudimentär skizzierten Fall – eigentlich ein faits divers – durchaus tiefgründige pädagogische Überlegungen anzustellen. Zunächst stellt Schwabe fest, dass es sich hier um einen Jungen handelt, der wohl nicht zum ersten Mal in Konfrontation mit Pädagogen geraten ist und der sich von einem solchen Rausschmiss nicht abschrecken lässt, ja im Gegenteil, vielleicht

„sammelt er solche ‚Exklusionserfahrungen‘ als Zeichen seiner Autonomie (‚Mich kann keiner integrieren!‘) oder er agiert eine ‚alte Szene‘, eine primäre, vielleicht gänzlich ungerechte Ausstossung immer wieder neu, um auf die ‚Wunde‘ zu zeigen, ohne sie auf andere Weise thematisieren zu können“ (Schwabe, S.38), oder aus nochmals einem andern Grund. Wir wissen es nicht und wollen diesbezüglich auch nicht weiter spekulieren. Interessanter ist es in unserem Kontext, genauere Überlegungen zur möglichen Beziehung zwischen dem Jugendlichen und dem Erzieher anzustellen. Es könnte ja sein, dass der Junge dem Pädagogen schon lange zuvor mit seinem Verhalten auf den Wecker gegangen ist und ihn auch verschiedentlich gezielt provoziert hat. Das hat beim Pädagogen dann seinerseits innerlich Wut und Ärger ausgelöst; er hat sich ohnmächtig und gekränkt gefühlt, bis zum Punkt wo er begonnen hat den Jungen zu hassen. Aber er hat es nicht gewagt, sich diesen Gefühlen zu stellen. Dabei lassen sich diese Gefühle nicht abschalten. Das sollen Sie ja auch gar nicht, diese Gefühle bilden vielmehr wichtige Fäden, aus denen „ein Erziehungsband gewoben werden kann: ‚Du Jugendlicher, kränkst mich, ich nehme das wahr ich wehre mich entschieden. Du setzt noch einen drauf, aber ich auch und so geraten wir immer wieder in eskalierende Situationen, in denen wir beide aggressiver werden als gewollt und damit beide auch schuldig. Aber dann zeige ich dir, wie ich mit meiner Wut und Schuld umgehe. Ein bisschen selbstkritischer als du und ein bisschen offener und souveräner. Und ich zeige dir, dass ich neben meiner Wut auch noch andere Gefühle für dich empfinde. Dass ich beeindruckt bin von dir, dass du mir auch ein wenig Angst machst und ich Mut brauche, dir entgegenzutreten. Ich finde dich aber ganz interessant, wenn nicht sogar faszinierend. Ich überrasche dich damit, weil mein Hass eben nicht das Ende der Beziehung ist, sondern ihr Anfang (...). Gerade weil ich hasse und mir und dir das zugestehe (...) kann ich dir meine Hand ausstrecken. Denn ich bin nicht viel besser als du. Nur ein klein bisschen geübter im Umgang mit explosiven Gefühlen und auch im Wissen und im Spürenkönnen der andern Seiten“ (Schwabe, S. 39).

7. Wo gut sein und Idealisierungen zur Falle werden: der Fall David

Wie in meiner Ankündigung erwähnt, will ich nun im zweiten Teil des Nachmittags doch noch auf das Thema der Allmachtsphantasien und der Idealisierungen zurückkommen.

Manchmal kommt es ja vor, dass ein Kind oder ein Jugendlicher beim Eintritt in das Heim, vielleicht aber auch erst nach einiger Zeit, Hoffnung schöpft, dass sich jetzt wirklich etwas ändert und ein neues Leben anfängt. Das kann gerade bei schwer gestörten und traumatisierten Kindern und Jugendlichen ein heikler Moment sein. Denn jetzt werden beidseitig, also von Seiten des Kindes oder des Jugendlichen und des Pädagogen/der Pädagogin, Erwartungen mobilisiert, die nicht realistisch sind und sich nicht erfüllen lassen. Yecheskiel Cohen, der langjährige Leiter des B'nai B'rith Residential Treatment Center in Jerusalem hat diesen wechselseitigen Prozess unter dem Begriff der „Goldenen Phantasie“ thematisiert. Ohne jetzt im Detail darauf eingehen zu können, geht es dabei um „den Wunsch, dass in einer durch Vollkommenheit geheiligten Beziehung allen Bedürfnissen entsprochen werden möge (...). Diese Beziehung ist stets passiv und mit der Überzeugung verbunden, dass es irgendwo in dieser grossen, grenzenlosen Weite namens Welt eine Person gebe, die imstande ist, die eigenen Bedürfnisse voll und ganz zu befriedigen. Der Wunsch zielt auf ein so vollständiges umsorgt werden, dass vom Klienten nichts als seine Fähigkeit, passiv aufzunehmen, gefordert ist.“ (S. Smith, zit. nach Cohen, S. 61). Auf Seiten der Therapeuten oder Sozialpädagogen werden dabei komplementäre Gefühle mobilisiert, dieses Kind unbedingt retten zu wollen, da es ja so lieb, aber auch so verletzt und verletzlich ist, dass man ihm um jeden Preis helfen muss. Gewissermassen im psychischen Untergrund findet dabei ein Prozess von Spaltungen (in gute und böse Objekte), projektiven

Identifikationen, Verleugnungen usw. statt, die dem Bewusstsein kaum zugänglich sind aber umso mehr Wirkung entfalten. Cohen führt dazu einige Beispiele an, besonders eindrücklich ist der Fall David:

David war acht Jahre alt, als er in einem Heim untergebracht wurde. Er war das zweite Kind und der erste Sohn in einer Familie mit insgesamt sechs Kindern, in der beide, Vater und Mutter, anwesend waren. Von der Mutter hiess es, sie leide unter einer gravierenden Persönlichkeitsstörung. Sie konnte ihren alltäglichen Pflichten nicht mehr nachkommen, war depressiv und neigte zu häufigen Zornesausbrüchen. Ihren Sohn David lehnte sie offen ab und gab dabei an, es falle ihr schwer, ihn zu berühren, da sie ‚Jungen anekeln‘. Sie übertrieb es mit ihren Forderungen hinsichtlich Ordentlichkeit und Reinlichkeit, war stark mit sich selbst beschäftigt und in Erinnerung an ihre eigene schwierige Vergangenheit versunken. (...) Es war nicht zu übersehen, dass sie ihre drei Töchter den drei Söhnen vorzog; zwar war sie auch den Mädchen gegenüber anspruchsvoll und fordernd, was Ordnung und Sauberkeit betraf, doch körperliche Massregelungen – wie es auf folgenschwere Weise bei den Jungen, insbesondere aber David, der Fall war – ergriff sie nicht. Sie liess David sogar hungern und äusserte frei heraus, wie sehr er sie abstosse. Aus diesem Grund vermied sie es, ihn anzufassen. Gleich nach seiner Geburt übernahm sie eine bestimmte Methode, ihm das Fläschchen zu geben, mit der sie die Notwendigkeit, das Baby direkt zu berühren, umging. Der Vater behauptete, dass sie die Schuld für alles, was im Hause passierte, David in die Schuhe schiebe und ihn schwer einschränke (...).

Soweit der familiäre Hintergrund.

Im Erstgespräch stellte David verschiedene Fragen zum Leben im Zentrum: ‚Wie viele Kinder sind in einem Raum? Kriegen sie auch mal ein Eis zum Essen? Was für Spiele spielen sie?‘ Es fiel ihm leicht, über die Zornesausbrüche seiner Mutter, ihre Schläge und darüber, dass er an allem schuld sein solle, zu reden. Gleich nach seiner Aufnahme ins Zentrum bemerkten die für ihn zuständigen Mitarbeiter, wie ‚süss und hinreissend‘ er doch sei. Wenn er sich im Speisesaal blicken liess, wurde er gewöhnlich von einer Betreuerin getragen, die hinzufügte, das Kind habe in der Nähe ihrer Wohnung auf dem Heimgelände auf sie gewartet, sei, als sie aus der Tür trat, auf sie zugesprungen, und da habe sie es in ihre Arme geschlossen und es in den Speisesaal getragen. Die übrigen Mitarbeiter sagten dazu, David sei rasch akzeptiert und integriert worden und habe bei jedermann Zuneigung und Liebe erregt.

In der ersten Behandlungsphase beobachtete die Therapeutin, dass David bei der Zusammenkunft Angst hatte, er könne etwas verkehrt machen oder etwas beschädigen. ‚Ich bleibe lieber wie ein Roboter hier sitzen, sonst richte ich bestimmt noch etwas an und mache irgendein Spielzeug kaputt.‘ Die Therapeutin erwähnte, dass die Furcht und Ängstlichkeit des Jungen bei ihr einen derartigen Eindruck hinterlassen hätten, dass es ihr schwer fiel, ihm in die Augen zu blicken – Augen, die, wie sie behauptete, zu flehen schienen: ‚Tu mir bitte nichts‘. Sie verspürte das Bedürfnis, mit dem Kind zusammen zu sein, und die Stunde zur festgelegten Zeit zu beenden war nicht leicht. Als sie beobachtete, wie die Betreuerin David herumtrug und ihn umarmte, wurde sie eifersüchtig auf sie. Sie verstand, dass ihre Therapeutenrolle ein solches Verhalten wie das der Betreuerin nicht zulies; doch in diesem Stadium war sie bereit, diese Rolle an den Nagel zu hängen und zur Pflegemutter des Jungen zu werden.“ (Cohen S.68f)

Man braucht nicht viel Phantasie, um sich vorzustellen, dass das nicht lange gut gehen konnte, dass schwere Enttäuschungen den Honeymoon ablösen würden und sich erneut Verzweiflung breitmachen dürfte, denn weder die Betreuerin noch die Therapeutin werden die magischen Wünsche des Kindes erfüllen können. Vielmehr wird David die beiden nun als böse Menschen wahrnehmen, wiederum als Folge eines Spaltungsprozesses. Schlimmer noch, Therapeutin und Sozialpädagogin werden nun Kraft der projektiven Identifizierung von David ihrerseits dazu gebracht, die Rolle des misshandelnden Elternteils zu übernehmen. So entwickelt sich ein

negativer Teufelskreis, aus dem auszubrechen schwierig sein dürfte und es fällt in diesem Fall nicht so leichter, das Positive im Negativen zu finden.

8. Das Mittelmässige, das Ambivalente und der Umgang mit Fehlern als Ich-Ideal

Vielleicht fanden sie vorher, das sei schon ein wenig ein extremes Beispiel und sowas würde ihnen nie passieren. Kann sein, aber unterschätzen Sie die Kraft von Spaltungsprozessen und Projektionen nicht. Drauf will ich aber jetzt gar nicht hinaus. Mich interessiert hier mehr die komplementäre Seite der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die möglicherweise persönlichkeitsbedingte Dispositionen mitbringen, die sie in solchen Situationen vor besondere Herausforderungen stellen. Dabei würde ich allerdings nicht so weit gehen wie ein Autor, den Cohen in seiner Arbeit folgendermassen zitiert: „Die Kindererziehung stellt ein für bestimmte Triebkonstellationen besonders attraktives Betätigungsfeld dar. Es weist eine Affinität für Menschen auf, die dem Kind gegenüber besondere Liebe und Hass empfinden, Menschen, die noch nicht ganz erwachsen geworden sind, die bestimmte konflikthafte Situationen nicht bewältigt haben und deshalb dazu getrieben werden, sie in der einen oder andern Form im Prozess des Erziehens zu wiederholen.“ (Ilan, zit nach Cohen S. 66).

Vielmehr möchte ich eher vom Ansatz Schwabes ausgehen, der anhand einer Auseinandersetzung mit dem Ich-Ideal bei vielen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen deren Anspruch hervorhebt, wirksam helfen und erziehen zu können, und zwar um gute SozialpädagogInnen zu sein, die sich dieses Gut-Sein zum einen durch die Wertschätzung der KlientInnen aber auch der KollegInnen und Vorgesetzten bestätigen lassen wollen, zum andern aber – und das zählt noch viel mehr - auch ihrem eigenen Werturteil gegenüber bestehen wollen (Schwabe S. 164).

Es sind solche Vollkommenheitsansprüche an die eigene Person, die vom Ich-ideal angetrieben werden und letztlich in die frühe Kindheit zurückreichen und mit grosser narzisstischer Energie aufgeladen sind. Dem Ich-Ideal entsprechen hohe moralische Anforderungen an das eigene Tun, man will für sich und andere ein vollkommen guter Mensch sein. Dieser Vollkommenheitsanspruch kann sich als Motor für progressive Weiterentwicklungen erweisen, er kann aber auch die Grundlage bilden für kaum oder nie erreichbare innere Ansprüche, an denen man sich aufreißt und erkrankt. Umso wichtiger ist es daher, eigene Grenzen zu akzeptieren und allzu grosse Ansprüche zu mässigen.

Ist die Ausprägung des Ich-Ideals als Helfer-Ideal aber ungebremst – und das kommt in sozialpädagogischen Berufsfeldern nicht selten vor – kann das die Verleugnung und Verdrängung der eigenen Fehler zur Folge haben. Niemand will sich ja gerne mit der Abweichung des eigenen Ideals von der Realität auseinandersetzen. Manchmal kommt es allerdings auch vor, dass sich das Helfer-Ideal ganz unerbittlich auf die Suche nach Fehlern und Schwächen bei den Andern macht.

Beide Ausprägungen erweisen sich als kontraproduktiv und beeinträchtigen schlussendlich das eigene Selbstwertgefühl. Denn ob man alle Fehler bei sich oder alle Fehler bei den Andern sucht – am Ende sind beide die Kehrseite der gleichen schwarz-weiss Medaille.

Nicht genug damit. Ein beschädigtes Ich-Ideal, das seinen Ansprüchen nicht genügt oder unerbittliche Ansprüche an die Andern stellt, ist beschämend oder beschämt, löst jedenfalls Schamgefühle aus und Scham ist bekanntlich die verhüllte Begleiterin des Narzissmus (Wurmser).

Bei der Mehrheit der Kinder und Jugendlichen, mit denen Sie es zu tun haben, ist dagegen das Ich-Ideal nur wenig ausgebildet oder es ist brüchig entwickelt. Es ist schnell mit sich selbst zufrieden. Es wirkt gewissermassen regressiv, indem es dem Ich weismacht, es sei schon jetzt

perfekt und den andern Menschen sowieso überlegen. Mit der kritischen Selbsteinschätzung ist es dann nicht weit her, oder das Ich-Ideal ist eine illusorische Grösse, das sich hauptsächlich in Tagträume flüchtet und nur mangelhaft in der Lage ist, zwischen sich und der Welt zu unterscheiden.

Was wäre nun aber ein reifes, erwachsenes Ich-Ideal, so wie es für einen produktiven Umgang mit Kindern und Jugendlichen in der Sozialpädagogik nötig und hilfreich wäre? Schwabe meint, ein solches müsste gewissermassen die Mitte halten können: „Einerseits lässt es sich nicht mit ‚Halbgutem‘ abspeisen, bzw. besteht dann auch darauf, dass die Leistung nur mittelmässig war. (...) Andererseits operiert es aber auch mit flexiblen Kriterien. Es kann z.B. sagen: ‚Unter diesen Umständen habe ich wirklich das Beste herausgeholt und kann stolz darauf sein.‘“ (Schwabe S. 166).

Mässigung des „Ich-Ideals“ oder vielleicht besser des „Helfer-Ideals“ beinhaltet also im Kern die Fähigkeit des Umgangs mit Ambivalenzen in Bezug auf Fehler, die unvermeidlich sind, oft aber auch – wie wir gesehen haben – den Keim des Positiven im Negativen enthalten.

Dazu noch diese abschliessenden Überlegungen zum Umgang mit Fehlern (vgl. Schwabe S. 403f):

- *Fehler erkennen*
Oft ist ja unklar, ob das, was man als einen Fehler beurteilt, auch wirklich einer ist – wobei das Umgekehrte auch gilt – nämlich, dass man gravierende Fehler gar nicht merkt, bzw. dass es schwerfällt, den Stellenwert eines Fehlers einzuschätzen, wenn man ihn denn überhaupt sieht.
- *Fehler beurteilen*
Manchmal ist es nötig und sinnvoll, Fehler deutlich zu benennen oder gar zu dramatisieren – ein andermal ist es besser, nicht so genau hinzuschauen und einer Sache Raum zur weiteren Entwicklung zu geben.
- *Fehler einordnen*
Allerdings lassen sich längst nicht alle Fehler überhaupt einordnen und in Bezug auf ihre Hintergründe verstehen.
- *Fehler teilen*
Vielfach liegen die Fehler ja auch nicht allein bei einer Person, sondern haben etwas mit Gesamtabläufen und Strukturen zu tun und sind manchmal mehreren Personen anzulasten, manchmal aber auch nur einer.
- *Mit Fehlern arbeiten*
Auch der Umgang mit Fehlern kann variieren: Manchmal merkt man ja während einer Handlung, dass das jetzt nicht richtig ist und man eigentlich nochmals anders von vorne beginnen müsste, es aber nicht kann und es in dem Moment auch nicht darf; dass vielmehr entschiedenes Auftreten und Weiterziehen im Moment wichtiger sind und ein Zögern nur zu mehr Verunsicherung führen würde. Dann ist es allerdings wichtig, im Nachhinein, gewissermassen auf der Hinterbühne darauf zurückzukommen, darüber zu reflektieren und mit KollegInnen zu reden.
- *Fehler beheben oder stehen lassen?*
Dann gibt es auch Fehler, die sich leicht beheben lassen, wenn man nur etwas

sorgfältiger oder vielleicht mutiger wäre; bei ändern lassen sich kaum schnelle Fortschritte erzielen oder nur mit enormem Aufwand.

➤ *Zu Fehlern stehen – ohne wenn und aber*

Und natürlich gibt es auch Fehler, die sich nicht wiedergutmachen lassen, die zu negativen Ereignissen führen und nur destruktiv sind. Dann bleibt nichts, als das Schlimme anzuerkennen und nichts zu beschönigen. Man kann einem Betroffenen dann nur beistehen und es aushalten - ohne mit falschem Mitleid oder Überfürsorglichkeit das Unglück oder das Leid übertünchen zu wollen.

Kurz, es geht im Umgang mit Fehlern darum, all die genannten Möglichkeiten – und viele weitere - offen zu halten und keine davon zum Prinzip zu erklären aber auch keine auszuschliessen. Im Grunde geht es in der Sozialpädagogik immer wieder um die Bewältigung von Ungewissheit und Un-Eindeutigkeit ohne den Anspruch und das Ringen um Wahrheit und Richtigkeit aufzugeben. Das aber ist anspruchsvoll und bereichernd, meistens zumindest.

Vor allem aber bleibt man damit im „Spannungsfeld Nähe“, denn wer sich mit der eigenen Mittelmässigkeit, Fehlern und Ambivalenzen auseinandersetzt, bringt die besten Voraussetzungen mit, diese Spannung nicht vorzeitig aufzulösen und sie als Teil eines unvermeidlichen wechselseitigen Übertragungsprozesses zu verstehen, ohne den Erziehung nicht möglich ist.

Ganz verkürzt könnte man ja zur Frage der Nähe in der Sozialpädagogik sagen: Ohne sich einlassen keine Nähe – ohne Nähe keine Beziehung – ohne Beziehung keine Übertragung und ohne Übertragung keine Veränderung.

Beigezogene Literatur:

- Bernfeld, S. (1996, Orig. 1921). Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Sozialpädagogik, Schriften 1921-33. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Bittner, G. (2016). Drama um ein Kaugummi. Über äussere, verinnerlichte und wirkliche Grenzen. In: B. Ahrbeck, M. Dörr, u.a. (Hrsg.). Innere und äussere grenzen. S. 14-34. Giessen: Psychosozial Verlag
- Cohen, Y. (2014). Das traumatisierte Kind. Psychoanalytische Therapie im Kinderheim. Frankfurt a.M.: Brandes&Apsel
- Figdor, H. (2012). Wie werden aus Pädagogen ‚Psychoanalytische Pädagogen‘? In: W. Datler, U. Figer-Trescher, J. Gstach (Hrsg.). Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20. S. 121-156. Giessen: Psychosozial Verlag.
- Ilan, E. (1963). The problem of motivation in the educator's vocational choice. Psychoanalytic Study of the Child, 18:266-285.
- Küchenhoff, J. (2014). Zu den Voraussetzungen und Grenzen produktiver Negativität – eine psychoanalytische Perspektive. In: E. Anghern, J. Küchenhoff (Hrsg.). Die Arbeit des Negativen – Negativität als philosophisch-psychoanalytisches Problem. S. 213-230). Weilerwist

- Schwabe, M. (2017). Die ‚dunklen‘ Seiten der Sozialpädagogik. Ibbenbüren: Münstermann
- Makarenko, A.S. (1970). Werke. Erster Band. Ein pädagogisches Poem. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Schwabe, M. (2016). Auf dem ‚Bösen‘ kann man nicht lange genug ‚herumkauen‘!. In: B. Ahrbeck, M. Dörr, u.a. (Hrsg.). Innere und äussere grenzen. S. 35-56. Giessen: Psychosozial Verlag
- Smith, S. (1977). The golden Phantasy. Int. Journal of Psycho-Analysis, 58:311-332
- Wurmser, L. (1998). Die Maske der Scham. Wiesbaden: Heidelberg: Springer