

Schriftleitung: Prof. Dr. Peter Rödler, Opernplatz 12, 60313 Frankfurt a.M.
Tel.: 069-284767, FAX: +49 69 92870967, E-Mail: proedler@uni-koblenz.de

Ständige Mitarbeiter: Prof. Dr. Helga Deppe, Frankfurt a.M. – Prof. Dr. Georg Feuser, Bremen – Prof. Dr. Christiane Hofmann, Gießen – Prof. Dr. Reimer Kornmann, Heidelberg – Prof. Dr. Rudi Krawitz, Koblenz – Dr. med. Horst Lison, Hannover – Prof. Dr. Holger Probst, Marburg – Prof. Dr. Helmut Reiser, Hannover – Prof. Dr. Alfred Sander, Saabrücken – Prof. Dr. Ursula Stinkes, Reutlingen – Prof. Dr. Hans Weiss, Reutlingen – Wienke Zitzlaff, Hannover

Inhaltsverzeichnis

Peter Rödler Editorial	115
Stephan Becker Grundsätze psychoanalytischer Sozialarbeit und psychoanalytischer Pädagogik heute – eine Festschrift zum 150. Geburtstag von Sigmund Freud	118
Rüdiger Kißgen, Julia Drechsler, Stefan Fleck, Claus Lechmann, Roland Schleiffer Autismus, Theory of Mind und figurative Sprache	123
Ulrike Kreye Wenn schon nicht Integration, dann Kooperation... - die Wollenbergschule auf dem Weg zu einer gemeinsamen Schule für alle	153
Ulrike Becker Krakatit – ein Mensch scheitert	173
Rainer Kilb Offensichtlich ja !	183
Buchbesprechung	199
Impressum	200

Behindertenpädagogik in Hessen

Bildungspolitisches Forum

Anke Vetter & Karl Friedrich Vetter
Schulabgänger ohne Perspektive - Lebensqualität, quo vadis? 201

Aus der Praxis für die Praxis

Katja Adl-Amini, Barbara Kretz
»Der Klassensprecher soll die Wünsche der Mitschüler erfüllen« 211

Aus der Verbandsarbeit

Landesausschuss des vds-Hessen vom 3. bis 4 März 2006 216

Termine 222

Bericht über das Treffen der Landesreferentinnen und Landesreferenten
für Berufliche Bildung in Berlin am 23./24.03.2006 223

Vorstandsadressen 224

* * *

Behindertenpädagogik, 45. Jg., Heft 2/2006, Seite 115

Peter Rödler

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser der BHP,

auch dieses Heft erreicht Sie leider wieder mit einer erheblichen Verspätung. Wiederum haben ein Übermaß an beruflichen Aufgaben im Zusammenhang mit Erkrankungen ein früheres Erscheinen verhindert. Es wird deutlich, dass eine solide Arbeit als Schriftleiter der BHP mit den momentanen Notwendigkeiten meines familiären Lebens (Haushalt und Erziehung zweier Söhne) und meines Berufs – wobei zu Fragen bleibt in wie fern hier auch mit höchster Anstrengung hie und da überhaupt noch eine ›Not gewendet‹ werden kann, wenn ein großer Teil der Arbeit durch sich permanent ändernde Bedingungen und Verwaltungsvorgaben im nächsten Moment schon wieder zu Nichte gemacht wird! – nicht mehr kompatibel ist. Der Versuch hier schon innert der letzten drei Jahren in Form einer sehr fähigen Nachfolgerin Abhilfe zu schaffen, schlug leider in Folge zweier schwerer Erkrankungen ihrerseits fehl. Es sieht nun so aus als könne die BHP ab Heft 2/07 von einem ebenso fähigen Nachfolger weitergeführt werden. Ich werde bis dahin selbstverständlich – im Rahmen meiner Möglichkeiten – versuchen, Ihnen nicht nur eine inhaltlich solide sondern auch pünktliche BHP zu erstellen!

Zum Inhaltlichen:

Neben den anderen Fachartikeln finden Sie den Artikel von Rainer Kilb »Offensichtlich ja!«, eine Replik aus der Position der Konfrontativen Pädagogik gegenüber dem Artikel von Birgit Herz »Ist Konfrontative Pädagogik der Rede wert?« in Heft 4/2005 der BHP. Ich nehme diesen Artikel auf, um gerade bei diesem Thema, das von seinen Protagonisten, wie ich in meinem Artikel BHP 4/2005 schon zeigte, so holzschnittartig polarisierend vertreten wird, nicht in den Geruch der Zensur zu fallen. Ein Unwohlsein bleibt, da Kilb seine »Replik« eben nicht als solche, d.h. als ein Diskussionsbeitrag bezogen auf den kritisierten Text von Birgit Herz formuliert, oder auf die übrigen Texte aus diesem Heft eingeht, sondern letztlich nur als Plattform für eine Selbstbeschreibung, mit fortdauernd allen in Heft 4/2005 gezeigten Problemen, nützt. Es ist Birgit Herz zu folgen, dass sich hierzu eine (weitere) Gegenposition nicht lohnt, da sie letztlich eine Wiederholung wäre.

Insbesondere aus Sicht meiner eigenen Position zur Konfrontativen Pädagogik, wie ich sie in Heft 4/2005 der BHP entwickelt habe – auf die weder Kilb noch Weidner, der sich, weit jenseits seiner Forderung, man solle ›Biss haben‹ (»Mit Biss zum Erfolg«), dieser Diskussion in einer Mail an die Schriftleitung explizit entzieht, ist zu sagen, dass in der hier veröffentlichten Position wieder alle kritisierten Schemata vorhanden sind. Ich möchte hierauf, aus meiner Position heraus, kurz in einigen Aspekten exemplarisch eingehen. Es bleibt aber schon hier festzuhalten, dass der von Kilb geforderte Diskurs sowohl gegenüber den als arrogant und praxisfern festgeschriebenen ›Glashaustheoretikern‹ aber *auch(!)* – und hier ganz getreu dem eigentlich den ›Universitären‹ zugeschriebenen Praxis-Transfer-Modells – den Praktikern

gegenüber, deren Verhaltensgewohnheiten und veralteten Theorien und Methoden eines konfrontativen ›Refreshings‹ bedürfen, letztlich verweigert wird.

Ad 1 Die Polarisierung der Positionen, die Kilb Birgit Herz vorwirft, ist durchweg von der Konfrontativen Pädagogik hausgemacht!

Es gibt eben nicht das hier aufgeworfene einfache Schema Theorie hier Praktiker da oder – korrespondierend – Erklärungswissenschaft hier Handlungswissenschaft da! Mir ist keine pädagogische (theoretische) Position außer dem des völligen ›Laizzer fair!‹ bekannt, die nicht auch in ihrer Theorie, die Bedeutung der Orientierung durch und entlang Grenzen und damit konfrontative Aspekte und Elemente berücksichtigen würde. Gerade bei der ›materialistischen Pädagogik‹ gibt es mit Makarenkos pädagogischem Poem ein Werk, das zeitweise geradezu ›Bibelcharakter‹ bekam und in dem Grenzen wie Konfrontationen *im dortigen pädagogischen Kontext (!!!)* eine offensichtlich Rolle spielen. Dies gilt, den reflektierten pädagogischen Kontext vorausgesetzt, außer der erwähnten Ausnahme für *jegliche* Pädagogik.

Ebenso stimmt es nicht, das eine verstehende Haltung automatisch gegenüber schweren Verhaltensproblemen ihre Handlungsmöglichkeit verliert. Es ist gerade die Ignoranz gegenüber der vorhandenen nachweisbar *erfolgreichen* ›verstehenden‹ Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen, ja mit ganzen bis dato ghettoisierten Stadtteilen wie im Fall der Frankfurter ›Ahornstr.‹, die die Argumentationsbasis der Konfrontativen Pädagogik bildet – da nicht sein kann was nicht sein darf. Erst diese Ignoranz erzeugt den Handlungsdruck dem gegenüber die Konfrontative Pädagogik als Lösung ausgemalt wird. Diese dient sich so – in unserer Zeit verständlicherweise erfolgreich – den politischen Stammtischfloskeln an, die dann nur allzu leicht institutionelle Realität werden. Exemplarisch hierzu das Problem der ›Ruetli‹-Schule mit ihren (zumindest später von Medien bezahlten) Steinewerfern. Was gab es da nicht alles für Vorschläge aus den verschiedenen (,Kultus‹) Bürokratien bis hin zu Ausweisung und ›Schnupperknast‹...: ein gutes Klima für Konfrontative Pädagogik oder gar private Glen Mill Schools!

Zum Glück sind die Praktiker und offensichtlich auch die praxisnahe Bürokratie in Berlin vor Ort (Schulbehörde) aber professionell genug, diesen schnell wirkenden konfrontativen Rezepten zu misstrauen, so wurde, wie gerade im Fernsehen berichtet, mit Hilfe von wenigen Sonderschullehrern (so weit ich erinnere zwei) und einigen Musikern ein Kulturprojekt an der Schule initiiert, in dem sich die Schüler – auch die ›gaaaaanz schlimmen‹(!) wertgeschätzt fühlen, wo sie ihr Lebensgefühl symbolisch zum Ausdruck bringen können und es nicht einfach ausagieren müssen: *Die Schule ist nicht wieder zu erkennen!* (Aussage in dem Bericht).

Ad 2: Der Rückzug der Konfrontativen Pädagogik auf einen ›Handlungsstil‹

Kilb versucht die Konfrontative Pädagogik gegenüber der Kritik zu verteidigen, indem er darauf hinweist, bei der Konfrontativen Pädagogik handele es sich um ›*einen pädagogischen Handlungsstil und eine Methodik*‹. Genau hier wird aber deutlich, dass er die pädagogische Kritik an der Konfrontativen Pädagogik überhaupt nicht versteht bzw. wohl eher völlig ignoriert! Es ist gerade diese Abspaltung als Methodik als *jenseits* und unabhängig eines gegebenen Kontext – und damit ist ein pädagogisches

Sinngefüge und nicht der durch konfrontative Pädagogen künstlich aufgestellte Regelraum gemeint – wirksames Verfahren, die die Kritik hervorruft. Eine ›entschiedene Haltung‹ *im pädagogischen Zusammenhang* ist dagegen wie Tischner richtig betont ein Wesensmerkmal von Erziehung schlecht hin! Es gibt keine Pädagogik in der es bei sozialen Regelverletzungen *nicht* um Verantwortungsübernahme und eine Durchsetzung eines respektvollen Umgangs aller geht! Ausnahme bilden hier neben dem ›Laizzer fair‹ nur noch die Glen-Mill-Schools und die Bootcamps als noch weiter verschärfte Variante. Warum es unter den gegebenen Bedingungen an vielen Stellen (in und außerhalb der Schule) nicht mehr gelingt, einen respektvollen (pädagogischen) Raum herzustellen hat viele Gründe, aber sicher selten eine falsche pädagogische Theorie bzw. ein übermäßiges pädagogisches Verständnis oder gar eine Akzeptanz der ›Täter‹. Wie wenig im Einzelfall dazu nötig ist, dann aber auch zu Verfügung stehen muss (!!!!) zeigt der neuere Bericht über die Rütli-Schule (s.o.).

Ad3: Die Unklarheit des Klientels und der Grenzen des Konzepts – die schiefe Ebene

Ein weiteres Problem – im praktischen Bereich und von der gesellschaftlichen Wirkung her vielleicht das problematischste! – ist das Problem der mangelnden Beschreibung der Klientel wie der Grenzen der Methode bzw. beschränkender das Handeln der MitarbeiterInnen kontrollierender bzw. regulierender Techniken. Alles dieses ist an keiner Stelle bei Kilb zu finden.

Nun ist dies ist bei einem ›Handlungsstil‹, der ja eher den/die jeweilige(n) AnwenderIn beschreibt auch nicht möglich. Bei einer Methodik gar eine markengeschützten Methode sollte dies aber schon der Fall sein. Hier sei noch einmal erinnert (s. 4/2005 BHP): Beim Argumentieren für die Methode bezieht sich Weidner anfangs auf die extrem wenigen landesbekanntesten Schläger im Stile von ›Mehmet‹. Für das AAT[®]/CT[®] (Antiaggressions- und Coolnesstraining) führt Weidner unter ›Qualitätsstandards‹ aus:

Zielgruppe: Hierzu zählen Jugendliche, Heranwachsende und junge Erwachsene, die sich gerne und häufig schlagen, die selbstbewusst auftreten und Spaß an der Gewalt haben. Sie müssen kognitiv und sprachlich dem Programm folgen können, das auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma basiert. Diese Trainingsprogramme sind nicht geeignet für Suizidale, für Grenzfälle zur Kinder- und Jugendpsychiatrie, für vorherrschenden Alkohol- und Heroinabhängige, für Mitglieder der organisierten Kriminalität. Zur Zielgruppe zählen vielmehr stadtbekannteste Schläger, Hooligans, Skinheads und Schläger aus multiethnischen oder monoethnischen Gangs.

Selbst hier schwankt die Definition zwischen einer eher weiten Fassung erster Teil und einer Einschränkung im zweiten Teil. In der Realität findet dies alles aber auch an Grundschulen und mit Kindern statt! In Verbindung mit der unklaren Definition des Handlungsstils und der Methodik der Konfrontativen Pädagogik, die auf Elemente des AAT[®] zurückgreift aber auch eine Affinität zu den Glen-Mill-Scholls mit einem wesentlich umfassender konfrontativ gestalteten Lebensraum aufweist, ist dem Missbrauch Tür und Tor geöffnet, ohne dass die Konfrontative Pädagogik, als Argumentationshintergrund hierfür verantwortlich, davon betroffen würde, da diese sich immer zurück ziehen kann mit dem Argument, *so* oder *mit dieser Klientel* wäre das aber nicht gemeint gewesen!

Auch wenn Kilb in seinem Text hier Supervision als einen Aspekt unter der Frage der Ethik kurz erwähnt (S. 190), findet dies keinerlei Berücksichtigung in den veröffentlichten Qualitätsstandards des AAT[®]/CT[®]. Diese Missachtung der Bedeutung einer reflektierenden *Außenperspektive* zeigt – günstig beurteilt – die Naivität und Unbedarftheit dieses Ansatzes, gegenüber den *immer* möglichen Fehlleistungen, vor denen kein Mensch gefeit ist und die hier bei einer der Art unsymmetrischen pädagogischen Situation in besonders schwerer Weise schaden können. Die Bekenntnisse zu dem Respekt vor der Persönlichkeit und der guten Beziehung zu den Klienten bleiben vor diesem Hintergrund letztlich Allgemeinplätze bzw. Lippenbekenntnisse!

In der Realität eröffnen diese diagnostischen wie methodischen Unschärfen – gewollt oder ungewollt – eine schiefe Ebene, einen Graukeil, der von lange bekannten gruppenspezifischen Interventionen („Hotchair“) über ein reguläres AAT[®] oder CT[®], methodisch eingesetzte Konfrontative Pädagogik, Glen-Mill-Schools bis hin zur ›Bootcamp-Pädagogik‹ reicht und heute zumindest an einer mir bekannten Schule einem jahrelangen pädagogischen Missstand nun nachträglich einen Namen und eine theoretische Scheinbegründung verleiht.

Ich bitte diese Aspekte bei der Lektüre des Textes von Kilb zu bedenken, wie die Vielfalt seiner theoretischen Bezüge nicht etwa nachweist in wie vielen Zusammenhängen die Konfrontative hineingedacht werden kann (einsetzbar ist), sondern zeigt, in wie vielen pädagogischen Zusammenhängen Grenzen und damit konfrontative Momente ohnehin schon bedacht sind, so dass es eine abgespaltene Konfrontative Pädagogik ob nun als Haltung oder als Methode, schlicht nicht braucht!

Peter Rödler

Die Redaktion

* * *

Behindertenpädagogik, 45. Jg., Heft 2/2006, Seite 118

Stephan Becker

Grundsätze psychoanalytischer Sozialarbeit und psychoanalytischer Pädagogik heute- eine Festschrift zum 150. Geburtstag von Sigmund Freud 2006

Psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik tut ihre Arbeit in klassischen Feldern der Psychiatrie und einer heilpädagogisch motivierten Jugendhilfe und Sozialhilfe sowie schulpädagogischen und beruflichen Institutionen und verändert diese. Sie forciert dabei das Denken und Handeln, d.h. multiple soziale Kontexte berücksichtigende Entwicklungs- und Beziehungszusammenhänge. Sie übersetzt das Wissen um diese Kontexte in die Wahrnehmungs- Denk- und Handelnszusammenhänge der ihnen anvertrauten Subjekte. Sie trägt auf diese Weise bei, an Stelle eines Objekts der Krankheit und Behinderung, der Behandlung und der Hilfe ein Subjekt zu emanzipieren.

Psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik arbeiten aber auch außerhalb der sozial anerkannten Felder von Therapie und Heilpädagogik, wie z.B. der Schule, der Berufsbegeleitung, der Praxisassistenz in beruflichen Zusammen-

hängen und auf öffentlichen Plätzen. An den unterschiedlichsten sozialen Orten greift, sie die diesen Orten innewohnenden Bildungsprozesse auf und erwirbt die Sprache und Themen der an ihr beteiligten Subjekte, um auf diese Weise Transformationen bestehenden Leidens auf der Basis eines sich differenzierenden Lernens durch Erfahrung zu ermöglichen. Das Lernen durch Erfahrung ist dabei wesentlich daran orientiert, Bedingungen der Arbeit und der Hilfe herzustellen, in denen neue Erfahrungen und Unvorhersehbares Raum haben.

Psychoanalytische Sozialarbeit ist das, was von der psychoanalytischen Pädagogik nach der Vertreibung der Psychoanalytiker aus Europa durch den Faschismus übrig blieb und sich in Amerika mit den Traditionen der Sozialarbeit verbinden konnte, die von Psychoanalyse zunächst ganz unabhängig aus der Armenhilfe hervorgegangen war. Wer heute von psychoanalytischer Sozialarbeit und psychoanalytischer Pädagogik in einem Atemzug spricht, bezieht sich auf die Zitierbarkeit der älteren psychoanalytischen Pädagogik für die Gegenwart heute und verknüpft diese Tradition mit Theorie und Praxis einer in Amerika gewachsenen psychoanalytischen Sozialarbeit, die dort maßgeblichen Einfluss hatte und hat auf alles, was dort dynamische Psychiatrie genannt wird und heute insbesondere ›clinical social work‹ ist.

Psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik sind in besonderer Weise einer Psychoanalyse verpflichtet, die sich auf Hilfe für Menschen konzentriert, die nicht nur an umschriebenen Konflikten, sondern insbesondere an einem schweren Mangel leiden. Der Mangel wird dabei immer wieder untersucht im Hinblick auf die in ihm liegenden Möglichkeitsräume. Dabei spielt das Gewicht von Traumatisierungen und Extremtraumatisierungen eine besondere Rolle, weshalb psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik heute in ihrer Entwicklungs- und Beziehungstheorie nur begrenzt einen rückdatierenden Blick auf das Leiden wirft, sondern versucht, kumulativen Traumata nachzugehen und Störungsmuster der Erfahrung zu begreifen, die nicht als frühe, sondern möglicherweise als späte Störung imponieren, obwohl das Kranksein und das Leiden, was sich in solchen Zusammenhängen offenbart, oft wie eine frühe Störung lesbar ist. Das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist zu jedem Zeitpunkt des Lebens mindestens negativ entwerfbar und deshalb nach dem, was wir heute wissen, weder ausschließlich von Frühstadien noch von Spätstadien der Entwicklung und Reifung abhängig; was für das einzelne Subjekt wahr ist, hängt von seiner individuellen besonderen Geschichte und in ihr kumulierenden unterschiedlichen Erfahrungen ab.

Psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik konzentrieren sich in ihrer Arbeit nicht nur auf das Verstehen von Problemen innerer Realität; sie befassen sich gleichermaßen mit allen Fragen der äußeren Realität und dabei insbesondere in die äußere Realität abgespaltenen Motiven innerer Realität. Gerade im Hinblick auf Widersprüche im gesamtgesellschaftlichen System und im Hinblick auf die individuellen Folgen gesellschaftlich hergestellter Unbewusstseins mit allen ihren psychosexuellen Facettierungen unterscheidet psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik zwischen neurotischer und realer Ambivalenz. Im Hinblick auf die reale Ambivalenz berücksichtigt sie, dass ganze Institutionen und nicht nur einzelne Personen erkranken können, und dass in Extremsituationen die Realität als Ganzes verrückt spielen kann.

Psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik wissen in besonderer Weise darum, dass die Psychoanalyse immer schon eine große soziale Einmischung war. Methodisch haben sie sich nicht an die mittlerweile in der Psychoanalyse vorrangigen Rahmenkonstruktionen des Helfens und Forschens gehalten, nämlich die Bedingungen eines klassischen ambulatorischen Settings, das sicher seine bleibende historische Bedeutung hat für Menschen, die genügend Probleme haben, ein solches Setting für ihre Hilfe zu gebrauchen und zugleich gesund genug und hoch strukturiert genug sind, es auszuhalten. Die psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik versucht die Menschen, die Hilfe von ihr brauchen, aufzusuchen an dem sozialen Ort, an dem sie leben bzw. sie auf dem am Stand ihrer Entwicklung und dem in ihr wirksamen sozialen Kontext abzuholen; im Sinne des ›reaching out‹, also dem Vermögen unter die Leute zu gehen und sich unter die Leute zu mischen, bemüht sie sich, die Botschaft individuellen Leidens in einem breiten sozialen Kontext wahrzunehmen und diese Erfahrung bei der Konstruktion angemessener Settings der Hilfe zu berücksichtigen. Psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik versuchen die Konstruktion des Settings immer wieder mit der Konstruktion eines genügend guten sozialen Ortes zu verknüpfen und diese Verknüpfung auf das Schaffen einer fördernden Umwelt hin zu orientieren.

Psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik ist in besonderer Weise, gerade mit Jugendlichen, eine handelnde Pädagogik. Gerade wenn psychoanalytische Pädagogik aufgefordert ist, Hilfen für nicht behandelbare Menschen anzubieten und vorzuhalten, kann sie mit Hilfe der psychoanalytischen Supervision, die in solchen Hilfen wirksamen Übertragungen so dingfest machen, dass aus der Hilfe für nicht behandelbare Menschen letztlich doch vorher nicht vorstellbare und nicht erwartbare Behandlungen werden. Im Unterschied zur klassischen Psychoanalyse gehen psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik in einem handelnden pädagogischen Alltag deutungsabstinent um. Die Deutungen in den Supervisionen bringen Einstellungen, Einstellungsänderungen, Einstellungsvariationen hervor, die in Zwei- und Mehrpersonensettings d.h. pädagogisch-therapeutischen Milieus, sozialisatorischen Einfluss nehmen auf die ihnen anvertrauten Menschen. Dass psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik so arbeiten können, setzt voraus, dass die Menschen, die diese Arbeit machen, das Leiden ihrer Gegenüber sehr stark in sich hinein nehmen. Damit bewirken sie letztlich an Hand der eigenen Übertragungen und Gegenübertragungen immer wieder so viel Veränderungen bei sich selbst, dass die ihnen anvertrauten Menschen als Folge der Veränderung ihrer Gegenüber emotional wachsen und den Zwang zur Wiederholung ihres Leidens durchbrechen. Das Durchbrechen des Zwangs zur Wiederholung lohnt sich für den bzw. die Betroffenen nur, wenn insbesondere neue Erfahrungen Platz gewinnen.

Die Offenheit für Unvorhersehbares und Überraschungen versuchen psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik immer wieder in einen besonderen Einklang mit der Überwindung des Zwangs zur Wiederholung zu bringen. Und dabei die zu stärkenden Subjekte so zu unterstützen, dass sie fähig werden zu mehr kritischer Prüfung der Realität und zu mehr Veränderung der Verhältnisse, der sie selber angehören.

Psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik begreifen sich nie als Psychoanalyse, die ausschließlich menschliche Lebensverhältnisse rekonstruiert; psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik sind sich

bewusst, dass sie durch die Akte ihrer Wahrnehmung, Beobachtung und ihres Handelns die Unschärfen menschlicher Lebensverhältnisse, denen sie sich forschend nähern, verändern, ebenso wie ihre eigenen. Dabei bilden sie eine besondere Familienähnlichkeit aus mit Lehrern, die nur Lehrer sein können, solange sie von ihren Kindern lernen und nicht ausschließlich den Kindern etwas lehren und sie belehren.

Psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik werden gegenwärtig unzureichend im Rahmen der Ausbildung von Pädagogen gewichtet; deshalb ist eine berufsbegleitende Weiterbildung in psychoanalytischer Sozialarbeit und psychoanalytischer Pädagogik seit vielen Jahren notwendig und unter dem Druck größer werdenden Leidens der Menschen bei gleichzeitig knapper werdenden Ressourcen für genügend gute Hilfen angemessenes Mittel der Wahl.

Psychoanalytische Sozialarbeit und psychoanalytische Pädagogik bemühen sich im Umgang mit besonders schwierigen Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Erwachsenen darum, immer wieder neu ausfindig zu machen, nicht wie viel kann man einem hilfebedürftigen Menschen bzw. auch seiner Familie zumuten, sondern wie wenig, um ihn nach seinen eigenen Möglichkeiten zu fördern und zu dem zu befähigen, was Hilfe zur Selbsthilfe sein sollte. Letzteres korrespondiert wesentlich mit dem, was während der letzten 25 Jahre in der Psychoanalyse Unaufdringlichkeit des Therapeuten genannt wurde.

Das Maß des ›Wie Wenig‹ könnte perspektivisch in Verbindung mit Weiterbildung und Supervision eine kluge, weil psychoanalytische Bildungsarbeit mit Formen der Wirtschaftlichkeit zusammenführen, die die notwendigen Hilfen nicht einschränkt, sondern eine weiterbildungsgebundene soziale Garantie dauerhaft für sie übernimmt. Gerade die psychischen Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen zeigen uns, wie stark generationsübergreifende Schuldzusammenhänge das Leiden prägen. Deshalb wird die Behandlung von Eltern heute gleichermaßen bedeutsam wie Weiterbildung der Pädagogen als potentiellen Zieheltern.

Anschrift des Verfassers: Dr. Stephan Becker
Backnangerstraße 5, 13467 Berlin
E-Mail: dr.stephan.becker@gmx.de

* * *