

Subjektlogisches Verstehen vulneranten Verhaltens

1. (Un-)Pädagogische Perspektiven auf Verhalten

Flitner stellte bereits 1982 (S.12) fest, dass zahlreiche (populär-) wissenschaftliche pädagogische Publikationen eine „Anleitung zur systematischen Drangsalierung der Kinder unter dem Namen der Erziehung“ seien (Göppel, 2010, S.12). Zwar lassen sich, nicht zuletzt in der Reform- und der frühen psychoanalytischen Pädagogik, viele Ausnahmen von jener punitiven Logik, die insbesondere Kinder aus vulnerablen Kontexten betraf, finden. Dennoch erlaubt ein Blick auch auf gegenwärtige Diskurse in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen die begründete Schlussfolgerung, dass junge Menschen mit erheblichen Problemlagen in ihrer Entwicklung allzu häufig Objekte pädagogischer Zugriffe sind, in denen die inneren und äußeren Begründungsmuster für ihr als störend oder abweichend katalogisiertes Verhalten ignoriert werden. Theoretisch unterfüttert sind diese Programme und Methoden in der Regel behavioristisch, wonach Verhalten im Kern einem Reiz-Reaktions-Schema sowie dem Modelllernen entstammt und demnach auch wieder verlernt werden könne. In variabler Ausformung prägt die behavioristische Leitidee rezente populäre Interventionspraxen im gesamten pädagogischen Arbeitsfeld, vom Classroom Management (Ophardt & Thiel, 2013), über das vermeintlich systemisch orientierte Konzept der Neuen Autorität (Omer & Haller, 2020) bis hin zu rein punitiven Maßnahmen der Konfrontativen Pädagogik (Kilb, Weidner & Gall, 2013).

Die Psychoanalytische Pädagogik hat einen dezidiert anderen Blick auf (vulnerantes) Verhalten und insbesondere dessen Bedeutung. Jene fachliche Perspektive ist geprägt durch die Grundannahme, dass soziale Erfahrungen eines Kinds oder Jugendlichen, die

damit verbundenen Erlebensmuster und das Verhalten stets in einem individuell rekonstruierbaren Zusammenhang stehen (Herz & Zimmermann, 2024). Aufgrund der Abhängigkeit des Kinds von anderen Menschen sowie, in einer erweiterten Perspektive, auch von einem sozialen Milieu, ist es grundsätzlich vulnerabel. Die Spezifik des psychoanalytischen Blicks auf den soeben genannten Zusammenhang besteht nunmehr darin, dass wesentliche Anteile des Erlebens als un- und vorbewusst verstanden werden, sich demnach kognitiven Entscheidungen (über das eigene Verhalten, über Beziehungsgestaltungen etc.) entziehen. Jede Form des vulneranten Verhaltens wird deshalb als (meist sprachloser) Ausdruck des Erlittenen respektive des nicht Erfüllten und Ersehnten verstanden. Die Psychoanalyse verwendet für jenen Verhaltensausdruck den Terminus der unbewussten Reinszenierung. Zugleich ist das Verhalten auch im Hier und Jetzt verortet und zielt auf eine korrigierende Erfahrung, insbesondere in der generativen Beziehung:

„Jede konflikthafte Verwicklung des Pädagogen mit seinen Kindern und Jugendlichen erscheint demnach als an seine Person geknüpfter inszenierter Wiederholungsversuch unbewältigter Lebensgeschichte.“ (Gerspach, 2009, S. 110).

Aus jener Skizzierung einer Subjektlogik von Verhalten (Zimmermann, 2025, im Druck) lassen sich nun mehrere Fragen ableiten, denen in der Folge zumindest cursorisch nachgegangen werden soll:

- Wie lässt sich die Entwicklung eines individuellen, gleichwohl sozial geprägten Unbewussten, das maßgeblich für Verhalten verantwortlich ist, theoretisch begründen?
- Welche Herausforderungen ergeben sich aus der Annahme einer vor- und unbewussten Bedingtheit von (vulnerantem) Verhalten für pädagogische Versuche des Verstehens?
- Welche Bedeutung hat in dieser Perspektive die Vulnerabilität der generativ Anderen, mithin der pädagogischen Fachkräfte?

2. Sozialisation und die Subjektlogik hinter vulnerantem Verhalten

Zwar wird die Psychoanalyse von jeher als eine der konkurrierenden (oder auch sich ergänzenden) Erklärungstheorien für er-

hebliche Problemlagen der emotionalen und sozialen Entwicklung verstanden. Gleichwohl bieten die vorliegenden Einführungswerke der Fachdisziplin Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen kaum Zugriffe auf differenzierte psychoanalytische Entwicklungstheorie unter Einbezug des Sozialen an. Vielmehr wird darin zumeist auf eher klassische Theoriefiguren der Psychoanalyse zurückgegriffen, insbesondere auf das topographische Modell (Es-Ich-Über-Ich) sowie das Phasenmodell psychosexueller Entwicklung nach Sigmund Freud. Pädagogisch anschlussfähiger für eine Konzeption kindlicher Vulnerabilität und deren Auswirkungen auf Erleben und Verhalten sind jedoch objektbeziehungstheoretische Überlegungen sowie insbesondere die Sozialisationstheorie nach Alfred Lorenzer. Mit letzterer Perspektive auf menschliche Entwicklung wird versucht, psychoanalytische Grundperspektiven sozialisationstheoretisch zu fassen, mithin den gesellschaftlichen Kontext menschlicher Entwicklung in den Fokus zu rücken (Lorenzer, 1972).

Es bleibt auch im Rahmen der Sozialisationstheorie bei der die gesamte psychoanalytische Theoriebildung prägenden Grundannahme, dass sich frühe und auch lebensgeschichtlich spätere Erfahrungen, nicht zuletzt in generativen Beziehungsverhältnissen, in der Innenwelt niederschlagen. Nicht nur, aber insbesondere affektiv überwältigende Ereignisse oder Beziehungsgeschehnisse sind psychisch nicht integrierbar und werden ins Unbewusste abgedrängt. Die damit verbundenen – ebenfalls unbewussten – Repräsentanzen jedoch sind nicht verschwunden, vielmehr drängen sie auf Ausdruck im Verhalten, als sichtbarer Ausdruck des o.g. Lösungsversuch im Hier und Jetzt. Entscheidend ist im Sinne der Sozialisationstheorie nunmehr aber, dass sich in den konkreten Interaktionen (mit primären und sekundären Beziehungspersonen) gesellschaftliche Verhältnisse abbilden. Für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen lässt sich demnach skizzieren: Soziale Verwerfungen wie Armut, patriarchale Strukturen oder rassistische Diskriminierungen wirken nicht „irgendwie“ auf das Individuum ein, sondern werden von Beginn des Lebens an im Kontext generativer Relationalität vermittelt.

Die durch Beziehung evozierten, gleichsam soziale Zustände abbildenden Repräsentanzen heißen im Rahmen dieses theoretischen Zugriffs Interaktionsformen. Dabei legt die Sozialisationstheorie drei Interaktionsformen dem Verständnis menschlicher Kommunikation zugrunde:

- Sinnliche Interaktionsformen, womit körpernahe Repräsentanzen des frühen Beziehungserlebens gemeint sind und die auf eine soziale Gebundenheit von Trieben und Grundbedürfnissen verweisen. Für jene Interaktionsformen stehen Worte und symbolisierte Kommunikationsformen nicht zur Verfügung.
- Sprachsymbolische Interaktionsformen, die verarbeitet- und damit symbolisierbare Erlebens- und Erfahrungsrepräsentanzen umfassen. Folgerichtig können diese Interaktionsformen auch in neuen Beziehungen sprachlich zum Ausdruck gebracht werden.
- Sinnlich-symbolische Interaktionsformen, die aus inneren Bildern, Fantasien und Imaginationen bestehen, im Unterschied zu den sinnlichen Interaktionsformen aber greifbar, vorstellbar und teils nah an Sprache sind. Partiiell können sie über künstlerische oder mimisch-gestische Ausdrucksformen in den Dialog eingebracht werden. Im topografischen Modell können diese Interaktionsformen am ehesten dem Vorbewussten zugeordnet werden (Damasch, 2024, S. 25f.).

Wie lässt sich dies nun pädagogisch übersetzen?

Das Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen ist geprägt durch seine hohe Vulnerabilität und diese ist eingewoben in gesellschaftliche Verhältnisse. Etwas vereinfacht lässt sich also sagen: Ein Kind aus privilegierten Verhältnissen bildet andere Interaktionsformen aus als jenes aus marginalisierten sozialen Orten (Müller, 2023). Vulnerabel ist das Kind oder der/die Jugendliche aber nicht nur den sozialen Gegebenheiten und den damit verbundenen Beziehungserfahrungen, sondern auch seinen eigenen Interaktionsformen und den zu ihnen gehörigen Affekten gegenüber. Diesem Verständnis folgend bestimmen die sinnlichen und teilweise die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen ganz wesentlich das Verhalten der jungen Menschen. Auch das Bedürfnis, die Sehnsucht nach einer korrigierenden Beziehungserfahrung, ist im Regelfall nicht bewusst, sondern leib-sinnlich repräsentiert. Verhalten als Ausdruck un- und vorbewusst repräsentierter Interaktionsformen ist deshalb auch nicht durch Belohnung oder Bestrafung modifizierbar, vielmehr erweist sich ein solcher Zugang häufig als kontraproduktiv. Gerade Verhaltensweisen, die sich institutioneller Ordnung, Anpassung oder Kontrolle

entziehen, laufen Gefahr, durch pädagogische Programme diszipliniert oder sanktioniert zu werden, statt als bedeutungsvoll und verstehbar anerkannt zu werden. Die auf Distanzierung und affektive Kälte fokussierenden Konditionierungs- und Disziplinierungsprogramme bestätigen nunmehr die ursprüngliche soziale Verletzung der jungen Menschen (Zimmermann, 2025, im Druck). Es handelt sich demnach bei vielen Trainings und Steuerungsprogrammen um das soziale Äquivalent zur innerpsychischen Unmöglichkeit, Affekte in spürbare Gefühle zu übersetzen. Auch die einseitig auf so genannte Agency von Subjekten fokussierten Ansätze in der Flucht- und Migrationsforschung sind Ausdruck dieser sozialen Verleugnung von Verletzlichkeit und innerer Not. Denn eine zu starke Betonung der Handlungsfähigkeit birgt die Gefahr, strukturelle Abhängigkeiten und Krisenerleben zugunsten eines idealisierten Bildes aktiver Selbstermächtigung auszublenden.

Für das Verstehen der Subjektlogik insbesondere vulneranten Verhaltens bedarf es deshalb eines Settings und eines Zugangs, der eine Annäherung an jene unbewusst gewordenen Interaktionsformen ermöglicht.

3. Szenisches Verstehen als Versuch der Annäherung an Subjektlogik

Das Szenische Verstehen, das ebenfalls auf Lorenzer zurückgeht, gleichwohl von Leber (1988) für die Heilpädagogik fruchtbar gemacht und in jüngerer Zeit u.a. von Rauh (2022) für pädagogische Verstehensprozesse re-konzeptualisiert wurde, greift oben beschriebene Herausforderung im Verstehen sozialen Miteinanders auf. Es geht davon aus, dass sich (etwas schematisch gedacht) drei Ebenen des Verstehens unterscheiden lassen:

- Das *logische Verstehen*, das sich hauptsächlich auf die sprachsymbolischen Interaktionsformen und somit auf die Rekonstruktion von gesprochener Sprache bezieht.
- Das *psychologische Verstehen*, das subjektive Bedeutungen von Gesprochenem oder Agiertem rekonstruiert und mit dem „einfühlenden Nachempfinden“ durch die pädagogische Fachkraft verbunden ist. Es kann somit als Annäherung an sinnlich-symbolische Interaktionsformen verstanden werden.

- Das *Szenische Verstehen* im engeren Sinn, das zentral auf die Reflexion der (pädagogischen) Beziehung rekurriert. Es ist wesentlich durch unmittelbare Teilhabe an der Szene und hierin ganz besonders durch Selbstreflexion geprägt. Über jene Annäherung an die oft diffusen Affekte und inneren Bilder in der pädagogischen Szene lassen sich die sinnlichen Interaktionsformen der pädagogischen Adressat:innen zumindest anteilig in Sprache überführen (Neumann & Katzenbach, 2024, S. 97).

Durch die Fokussierung auf Subjektlogik im Sinne des Szenischen Verstehens gerät also ein konkretes, durch Lebensgeschichte geprägtes Individuum in den Blick. Damit dies aber gelingen kann, bedarf es zunächst einmal eines ausreichend guten pädagogischen Milieus für die Fachkräfte selbst. Der Begriff des Milieus geht u.a. zurück auf Fritz Redl (1971/1987) und beschreibt für Kinder und Jugendliche sowie für Fachkräfte gleichsam einen Ort, der durch gemeinsame Verantwortungsübernahme und Affektfreundlichkeit geprägt ist. Die Ausbuchstabierung dieses Orts als „ausreichend gut“ reflektiert einen Terminus von Donald Winnicott (2006), eines britischen Psychoanalytikers. Mit dem ursprünglichen Begriff der „good enough mother“ markiert er ein Beziehungsangebot primärer Beziehungspersonen an das Kind, das gerade nicht stets gewährend ist, sondern in dem Verstehen, Gewähren und Zumuten in einem guten, entwicklungsförderlichen Verhältnis zueinanderstehen. Dies lässt sich nun in zielführender Art und Weise auf pädagogische Institutionen und ihr Verhältnis zu Fachkräften übertragen: Es geht um einen möglichst sicheren Rahmen, eine Anerkennungskultur, eine Wertschätzung auch für die belastenden Emotionen. Und es geht zugleich um die Zumutung, dass professionelle pädagogische Arbeit hohe Anforderungen an die Bereitschaft zur Reflexion und an das Einlassen auf vulnerable Kinder und Jugendliche stellt (Zimmermann & Langbehn, 2023). Gruppentheoretisch lässt sich ein solches Milieu übersetzen als funktionierende Arbeitsgruppe, in der die primäre Aufgabe im Vordergrund steht und die nicht durch einen Kampfmodus (der sich dann meist gegen die Kinder und Jugendlichen richtet) dominiert ist (Bion, 1990).

Theoretisch gesprochen können die drei Ebenen des Szenischen Verstehens nunmehr mit drei professionellen Voraussetzungen in Verbindung gebracht werden:

Für das logische Verstehen der versprachlichten Symbole bedarf es einer ausgeprägten Habitusreflexivität, d.h. des Wissens um und der Möglichkeit des Nachspürens gegenüber dem eigenen sozialen Gewordensein, um die sprachlichen Mitteilungen von Kindern und Jugendlichen aus oftmals ganz anderer Sozialisation besser verstehen zu können.

Im Sinne des psychologischen Verstehens bedarf es nicht nur des Wissens über komplexe Übertragungsprozesse, also szenische Wiederholungen vergangener Erfahrungen im Hier und Jetzt, sondern auch der Bereitschaft und Fähigkeit, sich jenseits vorschneller Hypothesen und Deutungen auf das Erleben der Kinder und Jugendlichen einzulassen.

Mit Blick auf das Szenische Verstehen im engeren Sinne ist eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit vonnöten, auf die abschließend deshalb genauer einzugehen ist.

4. Zur Vulnerabilität und Vulneranz der Erwachsenen

Liest man die Anforderungen an das Szenische Verstehen, das heißt an die Reflexion der eigenen Emotionen, Fantasien, Wünsche und Gedanken sehr klassisch psychoanalytisch, lässt es sich als Fähigkeit zur Analyse der Gegenübertragung charakterisieren. Demnach tauchen im Kontext der Reinszenierung bei der erwachsenen Person Erlebensanteile auf, die Selbst- oder Fremdrepräsentanzen auf Seiten des Kinds respektive Jugendlichen entsprechen. Diese Einengung ist allerdings sowohl im Sinne einer intersubjektiv orientierten Psychoanalyse als auch pädagogisch fragwürdig. Die in den Professionellen auftauchenden Empfindungen sind keinesfalls „nur“ emotionale Komplettierung einer durch das Kind oder die/den Jugendlichen wirkmächtig in Szene gesetzten Erlebenswelt. Vielmehr bringen stets beide Interaktionspersonen Übertragungsanteile ein.

Folgerichtig ist eine ausgeprägte und professionelle Selbstreflexionsfähigkeit der Fachkräfte notwendig mit dem Ziel, Annäherungen an die sinnlichen Interaktionsformen zu erreichen. Denn nur so können eigene und fremde Anteile zumindest näherungsweise unterschieden werden. Und es muss konstatiert werden, dass auch die Ansätze der Psychoanalytischen Pädagogik zur Ausbildung und Förderung einer solchen Selbstreflexionsfähigkeit tatsächlich nicht

mehr sind als Impulse (Figdor, 2012). Gleichwohl lässt sich mit Bezug zum o.g. theoretischen Rahmen gut begründen, dass eine solche Reflexion nicht nur individuelle Selbsterfahrung im Sinne der Annäherung an das sogenannte „Innere Kind“ meinen darf, sondern die Auseinandersetzung mit dem Sozialen und der eigenen Vulnerabilität in sozialen Kontexten einschließt. So erleben sich beispielsweise nicht wenige Fachkräfte extrem verletztlich gegenüber den Optimierungsforderungen des gegenwärtigen Bildungssystem. Gerade junge Fachkräfte können sich schwertun, die Verletzlichkeit von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen, wenn die eigene psychische Deformierung durch permanenten Notendruck und multiple Abhängigkeiten nicht erspürt werden kann respektive darf. Auch die Eingewobenheit des eigenen Erlebens in die gegenwärtigen globalen Krisen muss wahrgenommen werden, um so resonanzfähig gegenüber den Reinszenierungen von erheblich belasteten Kindern und Jugendlichen zu werden.

Damit schließt sich womöglich ein Kreis: Wird die Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen nicht ausschließlich individuell oder familiär verortet, sondern als eingebettet in gesellschaftliche Verwerfungen gedacht – und zugleich eine relationale Verletzlichkeit in der pädagogischen Szene als konstitutiv anerkannt –, dann wird es möglich, die Subjektlogik hinter vulnerantem Verhalten zu erspüren, in Worte zu fassen und dieses anteilige Verstehen in korrigierende pädagogische Erfahrungen zu überführen. Dort, wo das Kind sich bisher eventuell selbst als gefährdend oder unerträglich erlebt hat, kann es durch das Gegenüber nun als bedeutungsvoll und aushaltbar erfahren werden. Darin liegt das Potenzial des subjektlogischen Verstehens vulneranten Verhaltens.

Literatur

- Bion, W. R. (1990). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Dammasch, F. (2024). Interaktionsformen und Szenisches Verstehen: Theoretische Grundlagen und klinische Anwendung. In Kratz, M. & Finger-Trescher, U. (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30* (Originalausgabe) (Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, S.21-47). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Figdor, H. (2012). Wie werden aus Pädagogen „Psychoanalytische Pädagogen“? In Datler, W., Finger-Trescher, U. & Gstach, J. (Hrsg.), *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden* (Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, S. 121-156). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Flitner, A. (1982). *Konrad sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Berlin: Siedler.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik: Ein systematischer Überblick*. Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göppel, R. (2010). Von der „sittlichen Verwirrung“ zu „Verhaltensstörungen“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige“ Kinder. In Ahrbeck, B. & Willmann, M. (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 11-20). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2024). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. Aufl.). (Inklusion in Schule und Gesellschaft, S. 153-180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kilb, R., Weidner, J. & Gall, R. (Hrsg.). (2013). *Konfrontative Pädagogik in der Schule: Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung eines fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In Iben, G. (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41-61). Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisations-theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, T. (2023). Kinder und Jugendliche in Not: Pädagogik bei Verhaltensstörungen vor den Herausforderungen des 21. Jahrhundert. In Herz, B. & Hoffmann, S. N. (Hrsg.), *Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg* (Dialog Erziehungshilfe, S. 107-116). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Neumann, J. & Katzenbach, D. (2024). (Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde – Szenisches Verstehen in der Pädagogik: Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan. In Kratz, M. & Finger-Trescher, U. (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30* (Originalausgabe) (Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, S. 95-115). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Omer, H. & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement: Ein Handbuch für Studium und Praxis* (1. Aufl.). Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rauh, B. (2022). Szenisches Verstehen. In Günther, M., Heilmann, J. & Kerschgens, A. (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Versthensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (Psychoanalytische Pädagogik, S. 211–230). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Redl, F. (1971/1987). *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik*. München: Piper.
- Winnicott, D. W. (2006). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, D. & Langbehn, L. (2023). Pädagogische Haltung und Reflexivität als Alternative zu psychiatrischer Diagnoselogik und Ableismuskritik. *Sonderpädagogische Förderung heute*(4), (S. 365–379).
- Zimmermann, D. (2025): *Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen. Erkennen, verstehen, Beziehung gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).