

Schließen möchte ich meine Ausführungen mit einem Wort des indischen Dichters und Philosophen *Rabindranath Tagore*, und ich richte sein Wort an Sie alle, die Sie mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, sei es als Professionelle im pädagogischen Alltag in den Kinder- und Jugendhäusern St. Josef, sei es als Mütter und Väter in Ihren privaten Lebenszusammenhängen, sei es als politisch Verantwortliche bei der Strukturierung von Entscheidungen, sei es als administrativ Verantwortliche bei der Umsetzung von Regelungen und bei der Verwaltung von so genannten Sachzwängen, denn Sie alle sind mit verantwortlich für die Zukunft unserer Kinder und damit für die Zukunft unserer Gesellschaft. Eine Gesellschaft ohne Kinder und ohne Fürsorge für andere hat definitiv keine Zukunft. *Tagore* sagt: „Jedes Kind kommt mit der Botschaft, dass Gott noch nicht entmutigt ist über die Menschheit“ (*Tagore* 1996, S. 169). Ich danke Ihnen.

Literatur

- Bronfenbrenner**, Urie: Universalien der Kindheit? In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder – Aufwachsen in Deutschland. München 1993
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hrsg.): Zwischen Flexibilisierung und Verlässlichkeit. Siebter Familienbericht. Berlin 2006 (i. Verb.)
- Tagore**, Rabindranath: zitiert nach Clinton, Hillary Rodham: It takes a Village and other Lessons. Children teach us. New York/London 1996, S. 169
- Zinnecker**, Jürgen: Children in Young and Aging Societies: The Order of Generations and Models of Childhood in Comparative Perspective. In: Children at the Millenium: Where Have We Come From, Where Are We Going? London 2001, S. 11-52

Fehlerfreundliche Intervention in der Sozialen Arbeit

„Diesen Fehler bitte noch einmal“

Rainer Meerkamp

Zusammenfassung

Der Titel erinnert an das große Interventionsrepertoire Sozialer Arbeit. Eines der prosozial-konstruktiven Aktionsmuster ist die Fehlerfreundlichkeit. Der Rahmen für diese Variante der „Sozialkunst“ und ihre Pointe wird aus mehreren Richtungen beleuchtet. Dazu dienen neun Beispielszenen zur gelassenen professionellen Fehlerfreundlichkeit, die von Kommentaren begleitet werden. Ich ergänze mit diesen Seiten zudem mein Plädoyer für eine bündnisfähige Soziale Arbeit in Kontexten wechselseitigen Aufeinanderangewiesenseins, das in dieser Zeitschrift kürzlich veröffentlicht wurde.

Abstract

Social work has developed a „repertoire“ of various socially helpful interventions. One way of intervening is presented here in detail: the fault-inclination, leaning wilfully towards the repetition of a fault. If a social interaction is going the wrong way, it may do so one more time. „Would you please repeat what’s going wrong! Thank you.“ This intervention can break and neutralize clinched situations, can open them up and can stimulate a reflexion on what’s going on and what everyone is doing. Nine examples for a fault-inclined social work are presented.

Schlüsselwörter

Handlungskompetenz - Jugendhilfe - Intervention - Soziale Arbeit - Fallbeschreibung - Experte

Vorbemerkung

Dies ist ein Beitrag zum sozialberuflichen Interpretations- und Interventionsrepertoire und zugleich eine Einladung, über das eigene berufliche Handeln und die eigenen Methoden der Situationsgestaltung nachzudenken. Die Beispielszenen stammen zwar zum größten Teil aus der Arbeit mit jungen Menschen, doch die Einladung richtet sich an alle Leserinnen und Leser. Wer in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen etwas Positives erreichen und ihnen ein produktives Angebot machen will, wer sie begleiten und unterstützen, sie fördern will, wer in einer Problemsituation als Profi erleichtern, lindern, entspannen, gut helfen will, wer gar eine soziale Problemlage insgesamt auflösen, wer im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) positive Lebensbedingungen schaffen will, steht für

eine Re-Inszenierung des schlechten, problembeladenen, dissozialen Altgewohnten entschieden nicht zur Verfügung. Dafür ist er viel zu gut geerdet – und als ein souverän agierender Freund des Gelingens hat er ganz anderes im Sinn.

Intervenieren heißt dazwischengehen. Das sozialarbeiterische Interventionsrepertoire besteht aus verschiedenen förderlichen und klugen Umgangsweisen, aus vorwärts weisenden, fachlich verantworteten Bündnissen mit dem Sozialen. Mal wird präventiv ein „niedrigschwelliges Angebot“ gemacht, es werden Gespräche geführt, Lob und Freundlichkeiten verteilt, mal wird bewusst kämpferisch und herausfordernd interveniert, mal – zum Beispiel weil „Widerstand zwecklos“ – humorvoll mitgespielt, da Humor bekanntlich entwapfnet, mal wird gekonnt einer Interaktionsfalle ausgewichen und umgesteuert, mal nach den kostbaren prosozialen, nützlichen, guten Ausnahmen von der alten problemreproduzierenden Regel gesucht, mal wird in einer Clearing-Phase voller Neugier den zunächst undeutlichen Familiengeschichten und spezifischen Erbschaften/Hypotheken dieses Kindes oder Jugendlichen nachgegangen, weil man besser verstehen will, wie man überhaupt zu einem für den jungen Menschen relevanten Akteur im entgleisenden sozialen Geschehen werden kann – wie auch immer, dem professionellen Erfindungsgeist und der Kreativität sind hier keine Grenzen gesetzt. Und zu diesem Repertoire von pädagogisch fruchtbaren Kooperationsformen und sozial konstruktiven Aktionsmustern zählt auch eine interessante Interventionsvariante mit dem Tenor: „Diesen Fehler bitte noch einmal! Und vielen Dank!“

Fehlerfreundlichkeit ist eine Form des Umgangs mit der Funktion, ein Ziel zu erreichen. Die folgenden Szenen zeigen, wann diese Umgangsform indiziert ist. Von der Pointe der neun Beispielsituationen darf vorab wohl soviel verraten werden: In verfahrenen sozialen Situationen mit hohem Eskalationsniveau, wie sie in einzelnen Feldern Sozialer Arbeit immer wieder ungewollt entstehen, können entdramatisierende, neutralisierende Interventionen hilfreich sein, wenn sie eine Kampfdynamik mindern, Bewegung ins erstarrte Spiel bringen, allen Akteuren eine Distanzierung von ihrem fruchtlosen Streit ermöglichen, Verhärtetes, Zementiertes einer Frontenbildung auflockern, als positive Konfliktlösungsstrategie einen neuen Bewegungsraum eröffnen, die notwendige Reflexion erleichtern. „Fehlerfreundliche Eröffnungszüge“, nach deren Vollzug es für die Beteiligten leichter wird, prosoziale Anschlüsse zu finden und konstruktiv-kampflos miteinander voranzukommen, werden in den nun folgenden Szenen dargestellt.¹

Szene 1: Mit dem Fahrrad durchs Treppenhaus

„Bitte tu mir den Gefallen und fahr nochmal mit dem Fahrrad durchs Treppenhaus, sei doch so nett! Du weißt, dass ich als Sozialarbeiter liebend gern viele Worte und viel Aufhebens um die einfachsten und selbstverständlichsten Dinge mache. Ich möchte dir gern zweimal statt nur einmal erklären dürfen, dass man nicht durchs Treppenhaus fährt. Sei mir zuliebe ein richtiger Problemjugendlicher, der so tut, als wüsste er von rein gar nichts! Arbeite mir bitte zu! Nett von dir. Und vielen Dank auch.“

Wie ist eine solche Szene zu kommentieren? Was ist das Gelungene an dieser Intervention? In der Jugendhilfe wünscht man sich Integration als Königsweg, will man soziale Desintegrationsprozesse aufhalten. Ausgliederung soll der Notausgang bleiben. Phantasiovolle Nebenwege sollen begangen werden, heißt es öfter. In dieser ersten Szene wird in der Tat eingegliedert: Integration der „Störung“ ins Kommunikationsgefüge statt deren Exkommunikation, um es in psychoanalytischer Fachsprache zu sagen. Bei *Sigmund Freud* heißt es: Ich statt Es, Bewusstsein statt Abspaltung. Hier im Treppenhaus heißt es nun: Auffordern und bitten ums Rad fahren statt bekämpfen und bestrafen, sich damit zugleich der zweipoligen Symmetrie von „Störung“ und „Störungsbekämpfung“ verweigern, sich mit der bewusst wiederholten dissozialen „Symptomatik“ sofort kurzzeitig verbünden, antikooperative Schwerter noch im Treppenhaus zu kooperationsbelohnenden Pflugscharen machen, aus einer „Gegenmaßnahme“ ganz schlicht eine Maßnahme machen, oder im Sinne der Überschrift: Intervenieren und der „anderen Seite“ mit einer unkonventionellen Einladung ein unerwartetes Lerngeschenk machen.

Auf diese Weise wird man den Kopf frei bekommen gerade auch im Falle von mitgeschleppten Verkrustungen und lagerbildenden Verfestigungen. Es gelingt hier im Treppenhaus, den Handlungsrahmen zu neutralisieren und zu transponieren, mit Ambivalenzfreundlichkeit raus aus der Kräfte vergeudenden Kampfzone zu kommen, eine Regelverletzung, eine „Störung“ zum Wohle des Jugendlichen neu zu deuten, sie umzudeuten und aus einem so genannten „Fehlverhalten“ ganz schlicht ein Verhalten zu machen: Mit dieser ersten kleinen Szene wird die Richtung bereits angedeutet, in die eine lockere fehlerfreundliche Intervention zielt, und es wird auch klar, dass genau genommen der Terminus Fehler von nun an nur in Anführungsstrichen zu verwenden ist. Ja, man soll aus seinen „Fehlern“ lernen, unter anderem auch, indem man sie wiederholt. Von *Sigmund Freuds* Motto „Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten“

kommt hier ein aktives, explizites Erinnern und die erbetene praktische Wiederholung des „Problemhandeln“ zum Einsatz; das problematische Handeln wird nicht *zwangsläufig* oder gar *zwanghaft* wiederholt, wenn hier explizit zu einem weiteren Auftritt eingeladen wird. Der vom Jugendlichen möglicherweise beabsichtigten Provokation wird spielerisch der Boden entzogen. Es geht um die Entwicklung eines Jugendlichen. Sein Entwicklungsprozess wird nicht durch einen Ausleseprozess ersetzt, der Beziehungen abbricht. Wachstum wird nicht durch Abspaltungen erreicht/versäumt, sondern durch die Integration alles „Guten“ und „Schlechten“ quasi auf einer neuen Stufe (Treppenstufe).

Eine unverkrampfte professionelle „Fehlerfreundlichkeit“ wird es dem Kind oder Jugendlichen bestenfalls ersparen, den Weg ins Dissoziale später einmal rückblickend zu verdammern, sich wegen des eigenen Sich-verrannant-Habens (oder Sich-verfahren-Habens) zu genieren und in der Erinnerung an frühe Irrwege und diesen Treppenhaus-Unfug eine Phase des eigenen jungen Lebens zu leugnen. Erziehung fördert Beziehung, und damit auch die Integration von Erfahrungen, die unter anderen Umständen abgespalten oder verdrängt würden. „Nicht ohne Befriedigung denke ich an die Fehltritte zurück, die ich mir in meinem Leben habe zuschulden kommen lassen: hätte ich sie damals nicht begangen, ich stünde heute als ein Schlechterer da“ (Keyserling 1990).

Szene 2: Ein Kasten Wasser für die junge Bettnässerin

Ein junges Mädchen, seit längerem diagnostiziert als „Bettnässerin“, kommt in eine Pflegefamilie. Nach ihrer ersten Übernachtung in der Familie ist auch dort das Bett durchnässt. Am nächsten Abend stellt die neue Pflegemutter dem Mädchen beim Schlafengehen einen Kasten Mineralwasser neben das Bett und sagt seelenruhig: „Meinetwegen kannst du den komplett leer trinken und ins Bett machen.“

Was macht diese Pflegemutter denn zu einer guten Pädagogin? Sie spricht deutliche Worte, die gute Startbedingungen schaffen können und dem überraschten Kind zu denken geben dürften. Es gibt sicherlich einen Augenblick der Irritation. Bestenfalls wird die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf das aufregende Symptom, auf dessen Deutung und Bekämpfung ausgehebelt (ein mächtiges Symptom, auf das man als Erwachsener ach so schnell startt wie das Kaninchen auf die Schlange). „Ich will Dir dein Symptom nicht wegnehmen“, signalisiert die Frau dem Mädchen. Mit der hochgradig dramatisierungsgerechten Unterscheidung „Trocken oder

nass?“ geht diese – dem beliebten Psychologisieren offenbar fern stehende – neue Pflegemutter anders um als andere, die sich aufs „Sorgenkind“ stürzen und alles noch schlimmer machen, festgehalten im Bannkreis des manchmal jahrelang bis endlos bekämpften, machtvollen Symptoms, das, da sind sie sicher, eine Antwort auf einen psychischen Konflikt darstellt, das auf eine tyrannisch-rigide Sauberkeitserziehung hinweist, auf eine Resignation des Kindes und so weiter.

Ja, man soll aus seinen „Fehlern“ lernen, auch indem man sie ganz entspannt fortführt und den Dingen nochmals und ungestraft ihren Lauf lässt. Das Symptom „Bettnässen“ ist für diese Pflegemutter (und bald auch für ihr Pflegekind) nichts, was (erfolglos) bekämpft oder versteckt und verleugnet werden muss. Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht, und vermeintliche Rückschritte können für das Vorankommen genutzt werden. „Auch aus Steinen, die in den Weg gelegt werden, kann man Schönes bauen“ (J. W. Goethe). Wer bei Kindern die „selbstautorisierte Freiheit zum Handeln und zur Selbstbeziehung“ verankert sehen möchte, kann und sollte nicht ständig „Fremdbeziehungsversuche“ starten – und sollte sich des Weiteren übrigens auch nicht darauf versteifen, die Kinder unbedingt und ausschließlich als Opfer von etwas zu beschreiben, als Opfer, die wie Kranke oder Behinderte von Eigenverantwortung und Selbsterziehung vorübergehend oder dauerhaft entlastet werden.

Die Freiheit der Zukunft des Mädchens wird von seiner souveränen Pflegemutter nicht durch eine festlegende, stigmatisierende begriffliche Opfer-Diagnose verbaut. Sie gesteht dem Kind seinen Eigensinn zu und versteht sein „Bettnässen“ als Handeln, und man darf gespannt sein auf den unspektakulären, undramatischen nächsten praktischen Schritt hin zur Lösung, an der vielleicht ein Kinderarzt mitarbeiten darf oder zu der eventuell die naturheilkundliche Intervention von Osteopathen beitragen wird. Das Symptom „Bettnässen“ wird demnächst wie von selbst verschwinden.

Szene 3: Das Geschirr im Keller

In einer Jugendwohngruppe sagt ein Mitarbeiter über eins der Kinder: „Ich schreie mir jeden Abend fast die Lunge aus dem Hals, aber er stellt als einziger sein Geschirr nach dem Abendessen einfach nicht in die Spülmaschine! Wir reden uns hier alle den Mund fransig!“ Alle im Team sind restlos genervt, man ist auf Problematik getrimmt, die Situation folgt einem simplen Reiz-Reaktions-Schema und eskaliert langsam. Als beratender Gast schlage

ich bei der nächsten Teambesprechung eine „antithetische“ Intervention vor: Also soll der Junge sein Geschirr ab morgen bitte in den Keller bringen, und wenn man ihn dafür genau so beknen und bequatschen muss, wie man es bislang ja auch schon beim vergeblichen Versuch tat, seinen Weg in die Küche zu erzwingen. Es soll interveniert werden, indem – das Wortspiel sei gestattet – ein künstliches Problem artifiziert wird.

Das unfreundliche Muster „Störenfried versus Störungsbeseitiger“, die sich selbst verstärkende, unerschöne „Je mehr ... bei dem, desto mehr ... bei uns“-Handlungskette wird durch diese Beratung erfolgreich unterbrochen, die Situation kippt und das riesige Problem löst sich bereits am nächsten Tag in Luft auf – das Riesenproblem war nur ein Scheinriese, wie damals der Scheinriese Herr Turtur von der Augsburger Puppenkiste vor Jim Knopf und Lukas (Herr Turtur wurde immer kleiner, je näher man ihm kam). Probleme lösen sich in Luft auf, das Geschirr kommt am nächsten Tag – zur Verblüffung aller Mitarbeitenden – in die Spülmaschine, als wäre nie was gewesen!

Nach mehreren Beratungen dieser Art meint ein Mitarbeiter viele Wochen später verwundert: „Wenn wir ein Problem mit Ihnen besprechen, ist es hinterher nicht mehr da“. So kann's zugehen beim Problemlösen: Das Problem wird nicht im engeren Sinne erledigt, sondern ausrangiert, weil es seinen Kurswert verloren hat. Ganz ähnlich sagte es der Philosoph *Ludwig Wittgenstein*: „Die Lösung des Problems des Lebens merkt man am Verschwinden dieses Problems.“ Das Kind ist der aktive Täter seiner Taten, der mit seiner altgewohnten Weigerung, sein Geschirr wegzuräumen, jetzt plötzlich nicht mehr den immer gleichen Effekt erzielt. Sein bislang beeindruckendes Symptom ist nun entmachtet, ihm fehlen die Mitspielenden. Das Kind läuft mit seinem Symptom bei den Profis ins Leere und muss sich, solange es noch eines braucht oder Wert auf „Verweigerung“ legt, ein anderes Symptom suchen. Dabei entsteht eine neue Bewegung.

Sein Helfer kann erwartungswidrig agieren statt erfolglos zu reagieren, offensiv initiativ werden, in der „one up position“, und er kann nach dem Verschwinden des „Geschirr-Symptoms“ personennah statt symptomnah weiterarbeiten, und sei es nur für einen kurzen Moment, in dem er das Kind im Anschluss an seinen Raum schaffenden „Eröffnungszug“ dabei unterstützt, sich zu sich selbst auf Distanz zu bringen und vorsichtig eine neue Essensordnung auszuprobieren. Denn auch dieser junge Mensch besteht

nicht allein aus mitgeschleppten „Problemen“ und schlechten Angewohnheiten, mit denen er sich seinen Helfern anbietet.

Szene 4: Die gestürzten Schachfiguren

Wiederholt schlecht drauf darf man sein, wie im Leben – so auch in der Jugendhilfe. Bitte sehr! „Du hast ja Tage wie gestern, an denen Du die Spiele der anderen mit Deiner ganzen Kraft störst. Wir beginnen gleich eine Schachpartie, und ich habe bereits alle Figuren dafür aufgestellt. Du kannst jetzt gern vorbeikommen und das Schachbrett umkippen, falls es für Dich heute erneut sehr wichtig sein sollte, ein Spiel zu stören.“ Welche Sozialkunst steckt in dieser Szene? Sie zeigt eine wirklich ehrlich gemeinte, freundlich-gelassene, entspannte Einladung an den „Störer“ zum „Ausagieren“ seiner „Störung“. Wer's einmal falsch gemacht hat, der kann's auch zweimal falsch machen. Doppelt hält besser. – Dazu auch das Wort Jesu: „Wer dich nötigt, eine Meile zu gehen, mit dem gehe zwei“ (*Matthäus 5,41*).

„Auf Erden lebt kein Menschenkind, an dem man keinen Mangel find't“, sagt ein Sprichwort. Da „Störungen“ in kindlicher Eigen-Regie geregelt hergestellt werden, kann man im Anschluss an die Bewältigung des destruktiven Agierens zur sofortigen Wiederholung des Ablaufmusters einladen, wie gesagt: in der „one up position“, statt – one down – abzuwarten, bis das Kind selbst zu einem unbekanntem (und für den Profi ungelegenen, ihn auf dem falschen Fuß erwischenden) Zeitpunkt sich zur Wirksamkeit entschließt und seine Reinszenierung neu startet: „Möchtest du die ganze anstrengende Szene noch ein zweites Mal, dann können wir jetzt gleich gerne nochmal von vorn anfangen. Ich hab die Zeit dafür, oder reicht es dir für heute und wir machen nachher was Schöneres?“ Es scheint so, als ob die Soziale Arbeit hier dem Heilprinzip der naturheilkundlichen Homöopathie folgen würde, das ihr Begründer *Samuel Hahnemann* in die Formel brachte: Ähnliches werde mit Ähnlichem geheilt.

Szene 5: Jugend hilft

„Unsere Arbeitsplätze in der stationären Jugendhilfe sind sicher, solange wir Kinder haben, die regelmäßig problematisches Verhalten zeigen, sodass sie uns und dem Jugendamt den immer wiederholten Beweis liefern für unseren weiterhin gültigen Erziehungsauftrag. Auch du kannst mit deinem Verhalten zu unserer Arbeitsplatzsicherheit beitragen. Sei so gut. Wir danken dir, auch im Namen unseres Arbeitgebers. Sollte die Belegungsquote demnächst unter einen bestimmten Prozentsatz fallen, sollte unser Arbeitsplatz gefährdet sein, dann brauchen wir für

ein paar Wochen Jugendliche, ‚denen nicht zu helfen ist‘, und würden dann gerne auf dich als Problemlieferant zurückgreifen, weil du ja aller bisherigen Erfahrung nach doch immer noch ein Problem-Ass aus dem Ärmel ziehen kannst.“

Was macht diese Szene zu einem Beispiel guter Sozialer Arbeit? Das auf den ersten Blick nur Negative eines „Problemverhaltens“ verbirgt Positives in sich. Hier und da ist von Jugendhilfe-Profis zu hören: „Wir bieten den Kindern zu wenig positive Lösungen an“, doch die hier gesammelten Szenen definieren eine „Verhaltensstörung“ als etwas Positives, mit dem man sich vorübergehend anfreunden kann, das man unterstützt (auch wenn man dann – zugegeben – bei anderen Gelegenheiten keine Wahl hat und etwas unterbinden muss, auch wenn es natürlich weiterhin richtig ist, immer ein alternatives prosoziales Handlungsangebot in petto zu haben). „Siehst du diese Strichliste an unserer Pinwand? Wenn du es schaffst, dass die Polizei deinewegen zehnmal bei uns anruft oder eine Zuführung macht, gibt’s für alle Mitarbeitenden Kaffee und Kuchen, und die Zwei-Euro-Münzen in dem Weckglas mit der Aufschrift ‚Dank an Dennis‘ hier auf dem Schreibtisch verdanken wir alle den ‚Scheißbauen‘-Aktionen vom lieben Dennis, pro Aktion zwei Euro für uns Mitarbeitende – er bringt hier richtig Geld rein mit seinem schlechten Benehmen und seinem Entwicklungsrückschritt, und wir werden das im Team feiern, sobald das Glas voll ist.“

Solche Angebote zur gespielten (und einträglichen) Wiederholung eines „Fehlers“ haben für einige Professionelle etwas Seltsames und Schräges an sich, weil diese mit ihnen ins „feindliche Lager“ überzulaufen scheinen, statt wie gehabt als Fels in der Brandung für Ordnung zu sorgen. In der Tat, nicht nur die junge Kundschaft, auch sie selbst kommen in diesen Szenen in Bewegung und finden zu neuen „Ja/Nein“-Stellungnahmen, zum Beispiel was die Einträglichkeit eines so genannten Problems oder Symptoms betrifft. So auch bei der folgenden etwas merkwürdig erscheinenden Übung.

Szene 6: Versinken in Schulumüdigkeit

Mit dem zunehmend „schulmüden“ Schüler und seinem müdigkeitsfreundlichen Lehrer wird ein Unaufmerksamkeitstag pro Woche vereinbart, an dem der Schüler die Aufgabe hat, nur räumlich anwesend zu sein, vom Unterrichtsthema absolut nichts mitzubekommen und sich abzulenken, so intensiv er kann, sodass er mittags nicht weiß, was heute im Unterricht behandelt wurde. Auch das ist ein (im ersten Moment vielleicht seltsam anmutender) Weg, etwas

für die Selbstachtung des Schülers zu tun. Und auch diese Intervention zeigt zugleich gelassene Fehlerfreundlichkeit an: ruhig mal etwas verordnete Regression vor der nächsten Progression.

Das ist auch schon der Kern des ganzen Anliegens einer „fehlerfreundlichen“ Hilfe. Der nächste Schritt auf diesem Wege: Als Hausaufgabe schreibt der Schüler dann eine Woche später einen Aufsatz zu seiner Kunst, sich so gekonnt abzulenken – sofern er dafür nicht zu müde ist. Das Thema des Aufsatzes könnte etwa lauten: „Wie ich es jeden Dienstag schaffe, in Müdigkeit zu versinken und absolut nichts vom Unterricht mitzukriegen.“ Im Sinne dieser Hausaufgabe bewährt sich der einmal pro Woche „von Müdigkeit überwältigte“ Schüler in der Schule; sein Lehrer gibt ihm eine Hausaufgabe, mit der er den Schüler nicht zum Verlierer abstempelt, sondern ihn seine Kunst des Abgelenktseins schildern lässt: da sein und doch nicht dabei sein.

Ohne eine reflexive Distanzierung von seiner aktiv produzierten „Schulschwierigkeit“ und „Müdigkeit“ kann der Schüler zu sich und seiner anerkannt hohen Könnerschaft des Abschaltens in seinem Aufsatz nichts schreiben, und Reflexion ist jetzt allerdings hoch willkommen. Anläufe zum „Schulversagen“ stellen eine Aufgabe dar, bei deren Bewältigung man schließlich nicht nachlassen darf und zu der man sich ruhig Gedanken machen soll. Und auf den einen versäumten Vormittag pro Woche kommt es nach der vorangegangenen langen Abwärtsentwicklung nun wirklich nicht an, wenn es jetzt um die Integration des „Müdesseins“, um Ich-Integration („Unterstützung der Identitätsentwicklung“) und Reflexion eigenen Tuns geht.

Das weitere Procedere könnte etwa so aussehen: Nach ein paar Wochen und mehrfachen Präzisierungen seines Aufsatztextes kann der Schüler dann, sofern der Bedarf besteht, an kalendarisch geraden Tagen versuchen zu lernen und an kalendarisch ungeraden Tagen weiter, gekonnter und bewusster denn je „schul-distanziert“ und „unterrichts-phobisch“ auftreten. Schüler *und* Lehrer machen an geraden und ungeraden Tagen neue Erfahrungen mit ihren vermutlich hoch ambivalenten Haltungen zu Aspekten des Schulalltags, die der Rede wert sind und die sie am Ende dieser Phase, unterstützt durch den Kontext der Schulsozialarbeit, gemeinsam auswerten. „Erfahrungen durchbrechen die Routine des Selbstverständlichen und sind ein Springquell von Kontingenz. Sie durchkreuzen Erwartungen, laufen den gewohnten Wahrnehmungsweisen entgegen, lösen Überraschungen aus, bringen Neues zu Be-

wußtsein. Erfahrungen sind stets *neue* Erfahrungen und bilden ein Gegengewicht zum Vertrauten“ (Habermas 1989, S. 85). Die dem Schüler und seinem ambivalenzfreundlichen Lehrer wohlvertraute „Schulmüdigkeit“ wird in einen neuen Rahmen gesetzt und ändert sich dadurch, dass sie genauer betrachtet wurde. Auch der unbeirrte „chronische Schulbesuch“ der allermeisten Mitschüler und -schülerinnen dieses „müden“ Schülers könnte anschließend einmal zum Thema gemacht werden.

Szene 7: Rumschreien und Ausflippen nach Wunsch

Eine Sozialarbeiterin in einer Jugendhilfeeinrichtung bittet um meine Beratung, weil ein Jugendlicher für sie zu einer unerträglichen Belastung geworden ist. Seine endlosen Beleidigungen, gemeinen Pöbeleien unterhalb der Gürtellinie, seine Phasen von Zerstörungslust, die sie während ihrer Arbeitszeit miterlebt, nimmt sie leider persönlich, und die sind für sie nicht mehr auszuhalten. „Er bestimmt mich. Ich stehe vor dem Nichts!“, sagt sie mir, als Professionelle der Ohnmacht nahe. Am Ende unseres Beratungsgesprächs wird für sie eine Verhaltensaufgabe abgesprochen, mit der es ihr stimmungsmäßig sogleich besser gehen wird: Beim nächsten Dienstantritt wird sie so schnell wie möglich, nach der Lektüre des Teambuches und der Begrüßung des Kollegen, den Jugendlichen ansprechen und ihn bitten, sie zu einem von ihr festgelegten und ihr passenden Zeitpunkt, zum Beispiel vor dem Abendessen, zu beleidigen und dafür möglichst seinen gesamten bekannt ordinären Wortschatz einzusetzen. „Könntest du bitte um 19 Uhr zum Rumschreien und Ausflippen ins Wohnzimmer kommen?“

Ihrem nächsten Dienstbeginn sieht die Sozialarbeiterin nun nicht mehr verzweifelt entgegen. Die Provokationen des Jugendlichen wird sie besser ertragen können, wenn sie diese selbst aktiv provoziert. Welche neuen Möglichkeiten werden mit dieser Intervention eröffnet? Ein schwer zu ertragendes Verhaltenssymptom wird hier bewusst verschrieben: „Ein verschriebenes Symptom tritt nicht mehr, spontan‘ auf. Es zeigt sich vielmehr unter bewusster Kontrolle. Damit aber wird die bislang unbefragte Prämisse, Symptome ließen sich von dem, der unter ihnen leidet, nicht verändern, ungültig. Ein Symptom, das sich hervorrufen lässt, kann auch zum Verschwinden gebracht werden. Wer sein Symptom verschwinden lassen könnte, es aber trotzdem beibehält, *will* es (bewusst oder unbewusst) behalten. Das wiederum wird die anderen anders reagieren lassen“ (Simon; Stierlin 1984, S.351). Die Verhaltensverschreibung bietet eine Lerngelegenheit.

Ein psychohygienisches Argument spricht ebenfalls für ein breiteres und symptom- und fehlerfreundliches Interventionsrepertoire: Kinder haben immer die besseren Nerven und verfügen über viel mehr Energie, mit der sie sich unter anderem in ihren Sackgassen verrennen, und in Gruppenangeboten sind sie immer in der Überzahl. Erwachsene sind im Vergleich zu ihnen nervlich dünnhäutiger, schlapper – und schlecht beraten, wenn sie sich bei ihrer Interventionskunst immer wieder persönlich provozieren lassen und sich ganz aufs Dagegenhalten verlegen, anstatt gelassen zu reagieren. Ihnen droht das so genannte Burn-out. Im Alltagsleben hört man hier und da die Äußerung: „Es gehören immer zwei dazu: Der eine, der’s versucht, und der andere, der’s mitmacht“. Noch ein Wort zum planvollen Ignorieren des Problems, zur „Arbeit der sorgsamsten Nichtbeachtung“ (Goffman 1980, S. 56) beim Symptomhandeln der Jugendlichen: „Zu wissen, was nützt und sich von Störendem fernzuhalten, das ist Lebenskunst“ (Heuschele 1968).

Szene 8: Opfer und Täter in einer Person

Ich erinnere mich an einen Fallbericht von *Gunther Schmidt*, Arzt, systemischer Therapeut und Hypnotherapeut aus Heidelberg, der vor Jahren über seine Therapie eines Alkoholikers berichtete. Der Patient hatte die Aufgabe bekommen, sich jeden Montag zu betrinken und dafür selbst alles Nötige einzukaufen und später die weitere Aufgabe, jeden Mittwoch das für ihn übliche Quantum zu trinken, nur jetzt als Mineralwasserquantum, sich aber haargenau so „betrunken“ wie montags zu verhalten. Was macht diese Aufgaben zu Beispielen für eine konstruktiv helfende Intervention? Die beiden Aufgaben verstörten den Trinker, der sich seinem eigenen Selbstverständnis nach bislang passiv-hilflos dem Suff hingegeben hatte, nachhaltig. Aus seiner „Sucht“ wurde eine schlechte Angewohnheit.

Ich kehre zurück zum Kontext Jugendhilfe. Jugendliche und Helfende lernen sagen: „Ja, ich bin es, der hier handelt und ausflippt.“ Die schreckliche Dynamik der Situation, der man sich ausgeliefert fühlt (à la „Kontrollverlust“ des Trinkers), wird unterbrochen. Die (verlorene) Handlungsalternative kann man (zurück)gewinnen, abgebrochene und fehlgeleitete Bildungsprozesse kommen dank der „Diskontinuierungsarbeit“ der Professionellen in Bewegung. Bewegung erhöht die Chance für Neues und hilft dem Selbstbewusstsein. „Das revolutionäre Bewußtsein drückt sich in der Überzeugung aus, daß ein neuer Anfang gemacht werden kann“ (Habermas 1993, S. 605). Die Akteure werden zu „Autoren ihres Schicksals“ (ebd., S. 606), das sie in die eigene Regie über-

führen. „Es liegt an mir.“ Sie wollen und können einen Neuanfang machen, für dessen Folgen sie die Verantwortung übernehmen – Progression statt Regression, Vorfall statt Rückfall, im Rahmen der „Beteiligungskultur“.

Der anfangs unbeholfene Jugendliche, der sich sozialen Situationen ausgeliefert fühlt, der sich schnell verheddert und verkeilt und dann „ausflipp“, kann später Reaktionsverzögerungstechniken erlernen, die sein blindes, stereotypes „Nichts-Mitkriegen“ oder verhängnisvoll-spontanes „unwillkürliches Ausrasten“ verzögern, er kann „Das-lasse-ich-alles-an-mir-vorbeilaufen“-Unkonzentriertheitsübungen machen, sodass man bei ihm nicht mehr „das Knöpfchen drücken“ kann, bei dem er programmgemäß ausrastet. Er wird zum selbstbestimmten Produzenten/Co-Produzenten der eigenen Entwicklung. Mit Würfeln, Münzwurf und Streichholzziehen, das heißt ohne große Worte, können übrigens „vom Schicksal“ neue Handlungsalternativen hinzukommen, falls jemand die eigene Verantwortung für seine Eigenregie noch scheut und nach der manchmal jahrelangen Gewöhnung ans Opfer- und Problemkind-Dasein („Ich bin gestört“) noch nicht so klar als durchaus zurechnungsfähiger Akteur mit starken Ich-Funktionen dastehen will.

Szene 9: Von Alexander Iwanowitsch Medwedkin zum Videodokument

Acht Szenen zu einer entspannten, gelassenen, fehlerfreundlichen und teilweise paradox anmutenden Interventionsmethode sind bislang geschildert worden. Nun folgt noch ein Blick auf die Szenerie, der, mehr als bislang geschehen, die Interventionsform der direkten Reflexion herausstellt und damit einen neuen Themenschwerpunkt bietet. Die nachfolgend empfohlene Bilddokumentation irritiert eingefahrene Wahrnehmungsmuster, unterstützt das Nachdenken über die schwierige soziale Interaktion und verändert dadurch das Setting.

Die Geschichte beginnt in Russland. *Alexander Iwanowitsch Medwedkin* (1900-1989) war Theaterregisseur und für einige Zeit Propagandachef der Roten Armee gewesen, als er im Dezember 1931 mit einem in der Geschichte des Films einmaligen Experiment begann. Er wurde in der Zeit des ersten Fünfjahresplans der Leiter des „Kinozuges“, eines Filmstudios auf Schienen mit 32 Mitarbeitenden, mit einem voll ausgestatteten Labor, Kopierwerk, Schneiderraum und einem geländegängigen LKW im letzten der drei Waggons. Außerdem stellte man eine eigene Zugzeitung her. 1932 und 1933 fuhr dieser Zug durch viele Gebiete der Sowjetunion. Aufgabe

war es, das Leben der Menschen auf frischer Tat einzufangen, es im Film in seiner ganzen Unmittelbarkeit aufzunehmen und das Gesehene gleich an Ort und Stelle zu zeigen.

Medwedkin glaubte an die Ideale der Oktoberrevolution. Als ein guter Chronist das zu zeigen, was es im kommunistischen Alltag zu sehen gibt, ohne mit den Bildern zu täuschen, war seines Erachtens revolutionär. Er verstand sein Kino als unmittelbare Intervention, um die Welt zu verbessern, und wollte die Wahrheit des Lebens zeigen, statt der arrangierten, inszenierten, von den Bürokraten der Partei gleichgeschalteten Wirklichkeit. Etwa 200 Aktualitätsfilme entstanden in den zwei Jahren des Kinozuges, in denen das Zentralkomitee sein Tun billigte. Das Filmteam des Wanderstudios machte sich am jeweiligen Ort besonders mit den Schwierigkeiten bei der Durchführung der von der Partei initiierten Aufgaben vertraut. Der Dokumentarfilm des Tages war seine Rückkoppelung, sein Kommentar. Manchmal konnte das am Tag vor Ort gedrehte Material ohne Verzug noch am selben Abend vorgeführt werden. Die Darstellenden auf der Leinwand waren abends dann die Zuschauenden des *Medwedkinschen* Films – der zugleich „ihr Film“ war.

Die Bilddokumente der aus dem Blickwinkel der Kamera gesehenen Wirklichkeit waren ein bewegendes Ereignis und funktionierten als Einführungen zur Diskussion zwischen dem Filmteam und der jeweiligen einheimischen Bevölkerung. Einige der abendlichen Debatten sind ihrerseits ebenfalls gefilmt worden. *Medwedkin* fragte sich, warum in den Kolchose so schlecht gearbeitet wurde. In einem Interview von 1971 erinnerte er sich: „Wir filmten und verglichen auf der Leinwand die guten und die schlechten Arbeitsweisen. Nach der Vorführung des Films ergriffen wir das Wort: ‚Genossen, was tut ihr? Behandelt man so sein Brot, seine eigene Arbeitszeit? Das bringt euch nichts.‘ Als wäre ein Damm gebrochen, legte jeder los, ungewohnt heftig.“ *Medwedkin* wollte die Arbeiterdemokratie. Die Filme wurden, sobald sie ihren unmittelbaren Zweck erfüllt hatten, zumeist weggeworfen. Nur ein kleiner Teil der Bilddokumente fand für Reportagen Verwendung, die dann auch andernorts im Lande gezeigt wurden, versehen mit Filmtiteln wie „Brief an die Kolchosebauern“, „Lokomotivmechaniker, wo ist euer Einsatz geblieben?“ oder „Wie lebst du, Bergbau-Genosse?“, und versehen mit *Medwedkins* scharfen satirischen und politischen Kommentaren.

Was können Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter diesem Beispiel entnehmen? Wie kann es die eige-

ne pädagogische Inspiration unterstützen? Eine auf Filmdokumente des eigenen Handelns gestützte Reflexion ist ein Werkzeug, um besser hinzusehen und eigenes Tun neu zu überdenken. *Alexander Iwanowitsch Medwedkin* unterstützt das Aufmerken und Innehalten, die Rückbesinnung und Rekonstruktion eigenen Handelns und Denkens, die Selbstaufklärung. Qualität wird gesichert, weil Reflexion auch gegen das unbefragt-schwungvolle Immer-so-weiter-Machen, das als „Kontinuität des Irrtums“ auch zur Falle werden kann, ein kostbares Neudenken anbietet. Heutzutage wird nicht mehr gefilmt, denn wir haben jetzt die Videokamera und den Videorekorder. Auch eine Videodokumentation ist eine hilfreiche Intervention, die ins Repertoire der Sozialen Arbeit (nicht nur mit Kindern und Jugendlichen) gehört: Soziale Situationen, die von ihnen zerstört werden, können die Akteure sich kurz danach unzensuriert anschauen. Sie beobachten sich und ihr Tun von vor zwei Stunden, als sie mit dem Fahrrad im Treppenhaus standen, als sie beim Essen lärmten, als sie die Schachfiguren umwarfen, als sie nach dem immer gleichen Schema im Wohnraum ausrasteten, und sie können „aus dem Blendwerk der unmittelbaren Realität heraustreten“ (*Holm-Hadulla* 1997, S. 131) und können dazulernen: „So gehe ich vor, so

also sieht es aus, wenn ich die anderen störe.“ Auch diese Form der Wiederholung mittels Bild-und-Ton-Dokument und der Distanz schaffende Blick auf den Alltag hat Folgen.

Der Mensch orientiert sich in Zeit und Raum, auch dann, wenn er Blödsinn macht. Deshalb eine kleine Erinnerung an das Messen der Zeit. Mit der Stoppuhr kann gemessen werden, zum Beispiel in der Tagessgruppe: „Ich bin mir sicher, daß es heute keine drei Minuten 40 Sekunden dauern wird, bis ihr die erste Sauerei auf dem Mittagstisch zustande bringt. Das geht sicher schneller als gestern, als ich die Zeit von 3:40 gestoppt habe, die verging, bis jemand einen Lappen aus der Küche zum Aufwischen holen mußte.“ Die Wette gilt! Die Transposition der unerwünschten Kampfszenarie auf eine humorvoll-spielerische Ebene lässt sich auch so einleiten, und damit kann man eine Ergänzung beziehungsweise Alternative zum permanenten Dämpfen, Dagegenhalten und Kontrollieren anbieten. Man kann jetzt über Spielregeln sprechen: „Gilt das, wenn mir wieder versehentlich mein Glas mit Apfelsaft umfällt?“, will ein Kind wissen, dem das Glas bei jedem Essen umfällt. Mit einem Ermöglichungsrahmen statt eines Bekämpfungs- und Clinchszenarios, mit Humor und

Anzeige Bank

Spielerischem wird die ewige zweipolig-symmetrische Unterscheidung und Geschäftsordnung von „Ausflippen versus Eingreifen“, die starre Rollenverteilung von „Terrorisieren versus Sanktionieren“ aufgehoben und auf ein anderes Gleis gebracht.

Mit dieser Ergänzung des Interventionsrepertoires um ein quasi-experimentelles Beziehungsspiel wird auch einem Abgleiten in die bloße Sozialtechnologie des Sozialingenieurs vorgebeugt, das ich bei früherer Gelegenheit (siehe Anmerkung) dargestellt habe. Aus dem „gestörten“ Kind der Tagesgruppe wird ein Spielpartner, der eventuell lächeln wird, wenn er die Einladung hört, sein „Fehlverhalten“ von gestern heute originalgetreu neu oder sogar noch perfekter zu inszenieren. Die Symptomproduktion und ihre Korrektur wird als kollegiales Verhältnis auf Gegenseitigkeit gestaltet, miteinander statt gegeneinander, und das ist zugleich ein wichtiger Beitrag zur Erziehung. Individuierte Subjekte übernehmen soziale Verpflichtungen „wie von selbst“, unvollständig individuierte Subjekte üben da schon mal, zunächst dissoziale Verpflichtungen zu übernehmen, wenn sie darum gebeten werden. Wenn sie entgegen der Einladung nicht „stören“, so wurden sie – erstens – doch immerhin auf sich selbst und ihr Tun aufmerksam gemacht und haben – zweitens – auf die Neuinszenierung ihres störenden Verhaltens verzichtet, was allen Erziehenden nur recht sein kann.

Eine eigentümliche Rechte-Pflichten-Konstellation mit einer zunächst seltsam anmutenden Entpflichtungs-Verpflichtungs-Struktur liegt hier vor: Dem die sozialen Regeln störenden, dem „gestörten“ Kind wird wieder aufgetragen, erneut zu stören und eine soziale Regel zu verletzen. Doch der Anfang für wechselseitiges Aufeinandereingehen und für den weiterreichenden Austausch im Zuge wechselseitiger Identitätsbildung ist gemacht, wenn eine „Störung“ als individuelle Fähigkeit anerkannt wird, wenn ein deutliches „Ja!“ zu Bewegung und Umwegen und sogar der „Da capo!“-Ruf der helfenden Professionellen ertönt.

Anmerkung

1 Zugleich bieten diese Szenen zu meiner früheren Aussage „Der Sozialtechniker braucht kein Arbeitsbündnis“ auch einen sie ergänzenden positiven „Gegentext“ (Meerkamp, R.: Der Sozialtechniker braucht kein Arbeitsbündnis. In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Jugendsozialarbeit inform 2/2002) und erweitern meine bisherigen Anmerkungen zu Interventionen und Problemlösungswegen der Sozialen Arbeit nicht nur mit Kindern und Jugendlichen (Meerkamp, R.: Qualität in der Jugendsozialarbeit systematisch gestalten: ein Problemlösungs-Weg. In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Jugendsozialarbeit inform 1/2003). Mein Anliegen eines pro-

duktiven Helfens habe ich in dieser Zeitschrift bereits mit einem Beitrag verfolgt: „Hilfst du mir, dann helf ich dir“ (Soziale Arbeit 11/2005, S. 410-416). Wenn man mit gelassener Fehlerfreundlichkeit aus der nutzlosen Wiederholung einer entgleisenden sozialen Interaktion herausfindet, bietet die Maxime des wechselseitigen Aufeinanderangewiesenseins und der Kooperation den richtigen Rahmen für prosoziales Helfen. Für hilfreiche Kommentare zu meinem Text danke ich Michael Geszler, Jörg Böhm und Alexander Mavroudis. Für die Inspiration danke ich Renate von Huebnet.

Literatur

- Goffman**, Erving: Stigma. Frankfurt am Main 1980
Habermas, Jürgen: Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt am Main 1989
Habermas, Jürgen: Faktizität und Geltung. Frankfurt am Main 1993
Heuschele, Otto: Augenblicke des Lebens. München 1968
Holm-Hadulla, R.M.: Die psychotherapeutische Kunst. Göttingen 1997
Keyserling, Hermann von: Das Reisetagebuch eines Philosophen. Frankfurt am Main/Berlin 1990
Simon, F.B.; Stierlin, H.: Die Sprache der Familientherapie. Stuttgart 1984
Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt am Main 1989