



W e r n h e r P. S a c h o n

„Verletzlich, aber unbesiegbar“

Die intensive Einzelbetreuung Jugendlicher
als Entwicklungstherapie

Copyright Dr. Wernher P. Sachon, Bad Wörishofen 2007

Die Verwendung von Textstellen, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Autors.

Vertrieb:

Exist-Therapieschule

Postfach 1620, D-86819 Bad Wörishofen

Inhalt

Vorwort

1. Die intensive Betreuung Jugendlicher als Entwicklungstherapie

2. Entwicklung

3. Therapie der Entwicklung

a. Der Ansatz der natürlichen Therapie (Kegan)

b. Der Übergangsrituelle Ansatz

c. Der selbstpsychologische Ansatz (Kohut)

4. Grundsätze einer entwicklungsorientierten intensiven Einzelbetreuung

Nachwort

Vorwort

Ich möchte in diesem Beitrag einen entwicklungstherapeutischen Ansatz für die intensive individuelle Betreuung Jugendlicher (Individualpädagogik, Intensivpädagogische Einzelmaßnahmen) vorstellen. Er ist vor allem für die Arbeit mit solchen Jugendlichen hilfreich, deren Entwicklung derart steckengeblieben oder aus dem Ruder gelaufen ist, dass sie von den üblichen pädagogischen Hilfemaßnahmen nicht mehr wirksam erreicht werden.

Ich arbeite seit jeher gerne mit Jugendlichen, weil ich ihre Offenheit für neue Erfahrungen, ihre Direktheit im Kontakt und ihre Unmittelbarkeit im emotionalen Ausdruck mag. Ich habe nur bei sehr wenigen Jugendlichen erlebt, dass der Zugang zu diesen Qualitäten durch Verletzungen und Entbehrungen in deren Kindheit völlig verschüttet war. Immer dann, wenn es gelang, ihn wieder zu öffnen, kamen Entwicklungs- und Heilungsprozesse in Gang.

Jugendliche gelten heute in unserer Gesellschaft – und leider auch im psychosozialen Bereich – häufig generell als problematisch. Woher kommt das? Vielleicht sind ja nicht ‚die Jugendlichen‘, sondern ist die Art und Weise, wie wir Jugendliche und Heranwachsende grundsätzlich anschauen problematisch. So neigen wir immer noch dazu, in der Jugendzeit lediglich eine – mehr oder weniger krisenhafte – Durchgangsphase zu sehen, eine Vorbereitungszeit auf das Erwachsenenendasein: „Die modernen Erziehungslehren stellen darauf ab, dass die Heranwachsenden für ein Leben in der Gesellschaft ausgerüstet werden müssen mit Kenntnissen und Fertigkeiten ..“ (Luhmann, 2006, S.11) Diese reduzierte Sichtweise von der Adoleszenz als Vorbereitungszeit auf das Erwachsenenleben macht sie notwendig zum Kulminationspunkt erzieherischer Anstrengungen, Forderungen – und Frustrationen. Der jugendliche Mensch wird vor allem als ein unfertiger Erwachsener behandelt, der jugendlichen Seinsweise wird wenig Eigenwert zugebilligt.

Jugendliche fordern uns Erwachsene heraus: Was für ein Bild haben wir eigentlich von den Ziellandschaften ihrer Entwicklung, d.h. was sind unsere Visionen und Konzepte vom Erwachsensein in unserer Gesellschaft? Welche Erwachsene wollen wir eigentlich haben, oder: Welche Menschen wollen wir eigentlich sein?

1. Die intensive individuelle Betreuung Jugendlicher als Entwicklungstherapie

*„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfördernden Persönlichkeit“
(§1 Abs.1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes der Bundesrepublik Deutschland)*

In §1 Abs. 1 Absatz des deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz sind ‚*Förderung der Entwicklung*‘ und ‚*Erziehung*‘ als Leitbegriffe der Jugendhilfe (in Österreich: Jugendwohlfahrt) normiert. Dass die Förderung der Entwicklung zuerst genannt wird, kann als Ausdruck einer Sichtweise betrachtet werden, die den Entwicklungsprozess als Grundprozess der Persönlichkeitsbildung betrachtet. Bereits Sigmund Freud hat Störungen der Erwachsenenpersönlichkeit als Ausdruck gestörter Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend betrachtet.

„*Förderung der Entwicklung*“ und „*Erziehung zu*“ beinhalten unterschiedliche Zielsetzungen. Sie können zwar durchaus aufeinander bezogen sein, sind jedoch nicht identisch.

Wir neigen neuerdings dazu, das Ausbilden und Erziehen viel zu früh auf Kosten der Entwicklung von basalen psychischen Strukturen zu beginnen. Der Preis, den wir dafür zahlen, ist hoch: Erwachsenenpersönlichkeiten, die zwar gut ausgebildet und erzogen sind, Persönlichkeiten mit einem starken Ego, aber einem schwachen und verarmten Selbst, d.h. mit reduzierter Empathie, Bindungsfähigkeit und fragilem Selbstwert. ‚Kindheit‘, insbesondere im Kleinkindalter, ist im Entwicklungsdenken vor allem ein *Entwicklungsraum*, ein Spielraum für das kindliche Selbst, in dem es strukturell wachsen und reifen kann – eingebunden in beständige, haltgebende Beziehungen, in denen es sich angenommen und wohlwollend gespiegelt erfährt. Im Sinne der vorherrschenden, letztendlich ökonomischen Ziel- und Wertvorstellungen sind jedoch schon die frühen Lebensjahre zu einem ‚vorschulischen‘ Erziehungs- und Ausbildungsraum geworden (sog. ‚frühkindliche Bildung‘), in dem das Können Priorität vor dem Sein hat. Wir sind gerade dabei, die frühe Kindheit auf eine Art und Weise neu zu konzipieren, die möglicherweise an die Substanz dessen geht, was der Mensch zu seinem seelischen Gedeihen, zur Entfaltung seines vollen menschlichen Seins benötigt.

Erziehung ist immer ‚*Erziehung zu etwas*‘. Erziehung fragt eher von Zielen her, insbesondere von Zielvorstellungen des Verhaltens, des Könnens und Wissens. Entwicklung ist vor allem ‚*Entwicklung von etwas*‘. Entwicklung fragt eher nach dem, was es als ein potentiell Gegebenes zu entfalten gilt. Entwicklung ist primär auf das Sein eines Menschen gerichtet: ich selbst entwickle mich, der Mensch entwickelt sich, nicht etwas, das er kann oder wie er sich verhält.

Wie kann eine „Förderung der Entwicklung“ nun bewerkstelligt werden? Beide Disziplinen – Pädagogik und Therapie haben sich darum bemüht, jedoch mit unterschiedlichen Ansätzen und Methoden. Robert Kegan hat in seinem Entwicklungsansatz („The Evolving Self. Problem and Process in Human Development“) immer wieder auf den grundlegenden Unterschied zwischen einer pädagogischen und einer therapeutischen Förderung der Entwicklung hingewiesen:

„Das ursprüngliche und immer noch benutzte Modell einer bewusst am Entwicklungsprozess orientierten Pädagogik besteht darin, Erfahrungen zu ermöglichen, die dem Menschen die Grenzen oder Widersprüche seiner Art, die Welt zu konstruieren, zeigen. ... Dieses Modell passt in unseren Rahmen, aber es ist unzulänglich, weil es von einem unvollständigen Bild des Menschen ausgeht. Eine solche Maßnahme ... richtet sich im Grunde an den im Gleichgewicht befindlichen Menschen ... Demjenigen, der diese Maßnahme ausführt, wird dabei die Rolle der mit einer bestimmten Gleichgewichtsstufe konfrontierten Umwelt zugeschrieben .. wird als ‚intentionale Umwelt‘ verstanden. (...) Wir verbringen jedoch einen großen Teil unseres Lebens im Ungleichgewicht, weil die Welt schon für sich ausreichend kreative Momente enthält, die unsere reizbare Aufmerksamkeit verlangen. Welcher der Verhandlungspartner im Entwicklungsprozess – Umwelt oder Bedeutungsschöpfer – bedarf zu solchen Zeiten am stärksten der gezielten Unterstützung? Entwicklungstheoretiker besitzen inzwischen einige Kenntnisse darüber, wie man der Umwelt bei der Aufgabe assistieren kann, die Entwicklung zu stimulieren; haben wir aber gelernt, wie wir dem Bedeutungsschöpfer beistehen oder helfen können, wenn er einer Welt begegnet, die bereits aufgeheizt und anregend ist, sogar in solchem Maße, dass sie seine Bedeutungen bedroht?“ (Kegan, 1994, S.359)

Der entscheidende Gesichtspunkt hier ist, dass sich die pädagogische Intervention als eine Intervention der Außenwelt darstellt. Dies zeigt sich auch daran, dass das *Verhalten* des Jugendlichen im Mittelpunkt des erzieherischen Bemühens steht, also eine Kategorie, die den Menschen von außen betrachtet. Die klassische Verhaltenstherapie mit der zentralen Methode des operanten Konditionierens entspricht dem erzieherischen Lob und Tadel (Sanktion) und ist in dieser Form ein pädagogischer, kein psychotherapeutischer Ansatz.

Deutlich unterschieden davon ist die therapeutische Intervention, die um das Psychische (Seelische) des Menschen herum zentriert ist, d.h. um eine Kategorie menschlichen Erlebens. Die Erlebensorientierung beschreibt also ein typisches Merkmal einer therapeutischen Entwicklungsförderung, gleich, ob es als das „intime Hinzugesellen zum Erleben eines anderen Menschen“ (Kegan) oder als das „empathische Eintauchen in das Erleben eines anderen Menschen“ (Kohut) beschrieben wird. Pädagogen und Therapeuten verrichten ihre Arbeit also an einem unterschiedlichen ‚Arbeitsplatz‘. Das hat grundlegende methodische Unterschiede zur Folge.

Wo ist die intensive Einzelbetreuung sog. ‚hochproblematischer‘ Jugendlicher nun anzusiedeln? Die Antwort ergibt sich aus den Anforderungen der Praxis: Erzieherische Methoden sind bei diesen Jugendlichen in aller Regel ausgeschöpft und nicht mehr

wirksam – darin besteht ja gerade die spezifische Herausforderung dieser Hilfeform. Das heisst: Bedingt durch die Schwere der Problematik und die Intensität und Intimität der Betreuungsbeziehung sind in der individuellen Betreuung Jugendlicher vor allem therapeutische Ansätze, Haltungen und Methoden erforderlich – „Förderung der Entwicklung“ muss hier also therapeutischen Charakter haben.

Dies ist für die Jugendhilfe (Jugendwohlfahrt) jedoch keine grundsätzliche Frage: Es geht hier nicht um Therapie *statt* Erziehung, sondern um Therapie *und* Erziehung. Oft muss jedoch eine Erziehungs*fähigkeit* erst therapeutisch (wieder)hergestellt werden, ehe pädagogisches Handeln überhaupt greifen kann.

2. Entwicklung

*„Menschsein ist Menschwerden.“
(Karl Jaspers)*

Entwicklungsorientierte Betreuung heisst vor allem, dass wir Jugendliche mit der Brille ‚Entwicklung‘ anschauen und in diesem Bezugsrahmen denken und handeln. Der Entwicklungsansatz hat eine lange philosophische Tradition: *Pánta rhei* – alles fließt. Diese Essenz der Philosophie von Heraklit, des vorsokratischen Naturphilosophen aus Ephesus, will uns verdeutlichen: Leben *ist* Bewegung und nicht ein *in* Bewegung befindliches *Ding*. Wenn wir von Entwicklung sprechen, dann sprechen wir von dieser Bewegung. Und wir meinen nicht irgendeinen Lebensprozess, sondern den Lebensprozess, der wir selber *sind*.

Entwicklung als Naturprozess

Eine Eigenart des Lebensprozesses, der wir selber sind, ist es, dass er Tendenzen aufweist, die aus sich selber heraus wirken, die das Prinzip ihrer Bewegung in sich selbst tragen, so wie die Eichel das Prinzip ihres Heranwachsens zur Eiche in sich trägt. Entwicklung ist also immer auch ein Naturprozess, der sich in wechselnden, qualitativ unterschiedlichen Phasen von Stabilität und Veränderung vollzieht.

Wenn wir den Entwicklungsprozess unter diesem Aspekt anschauen, dann fragen wir: Was will sich entwickeln?, welche Richtung nimmt der Lebensprozess, der ich selber bin?, wo steckt er fest und was benötigt er, damit er wieder in Fluss kommt? u.ä. Wenn wir uns dieser Dimension der Entwicklung bewusst werden wollen, dann ist die zentrale Frage weniger: Was will ich?, sondern: Was will mich?

Entwicklung als sozialer Prozess

Der Entwicklungsprozess läuft jedoch nicht nur innerhalb des Organismus ab, sondern im gesamten Lebensraum eines Menschen. Er organisiert auch die Beziehung eines Menschen zu seiner Umwelt immer wieder neu und wird durch diese neu organisiert.

Die Dynamik der menschlichen Entwicklung entfaltet sich immer in einem sozialen Kontext, d.h. im Kontext einer sozialen Einbindung des Selbst. Die Qualität dieser Einbindung hat entscheidenden Anteil daran, ob und in welchem Ausmaß sich das natürlich Gegebene eines Menschenlebens – etwa im Sinne seines Potentials – auch tatsächlich entfalten kann. Die Entwicklung eines Menschen ist so gesehen immer auch eine soziale Aktivität. Die Qualität unserer sozialen Einbindungen und Beziehungen entscheidet maßgeblich darüber, zu wem wir werden.

Die familiäre Einbindung stellt auch bei heranwachsenden Jugendlichen nach wie vor einen bedeutsamen Entwicklungsfaktor dar, wenngleich sie den überragenden Stellenwert, den sie in der Kindheit hatte, nun verloren hat. Der jugendliche Mensch kann erstmals in seinem Leben eine mangelhafte familiäre Einbindung durch andere Beziehungen ausgleichen, z.B. durch persönliche Freundinnen und Freunde, durch Zugehörigkeit zur Peergroup, durch Einbindung in Schul- und/oder Ausbildungsgemeinschaften u.a.. Die Arbeit mit der Familie der Jugendlichen ist ein integraler Aspekt des Entwicklungsansatzes, nicht etwas Getrenntes davon. Insbesondere für Virginia Satir war die familientherapeutische Arbeit immer eingebunden in den Entwicklungsansatz: „Meine grundlegende Botschaft war und ist immer noch, dass zwischen der Art des Familienlebens und der spezifischen Entwicklung der Kinder zu Erwachsenen eine deutliche Beziehung besteht.“ (Satir, 2004, S.10) Robert Kegan hat in seinem psycho-sozialen Entwicklungsansatz die Funktion von Familie als eine entwicklungsfördernde ‚einbindende Kultur‘ für jede Entwicklungsstufe differenziert betrachtet: ‚Familie‘ hat hier jeweils eine *unterschiedliche* Funktion, ist etwas anderes für die Entwicklung des Kindergartenkindes (impulsives Selbst), des Schulkindes (souveränes Selbst), des Adoleszenten und Heranwachsenden (zwischenmenschliches Selbst) und des mündigen Erwachsenen der ersten Lebenshälfte (institutionelles Selbst).

Entwicklung als Prozess der Selbstgestaltung

Auch hinsichtlich des sozialen Aspekts ist die Entwicklung des menschlichen Organismus nicht grundsätzlich von der eines tierischen oder pflanzlichen Organismus verschieden. Auch das Wachsen und Gedeihen einer Eiche hängt ab von den Bedingungen ihrer Umwelt, von Boden, Klima und auch von ihre mikrotierischen und pflanzlichen Co-Evolutionären. In Wirklichkeit ist das Wachsen einer Eiche immer und notwendig ein Gemeinschaftsprozess, ihre Entwicklung also Co-Entwicklung.

Nur eines vermögen die tierischen und pflanzlichen Organismen im Gegensatz zum Menschen nicht: dass sie selbst auch Bedingungen setzen für ihr eigenes Wachstum. Nur beim Menschen hat sich durch seine Fähigkeit zum bewussten Sein dieser Aspekt den beiden anderen hinzugesellt: Wir können in einem gewissen Rahmen Einfluss nehmen auf unsere eigene Entwicklung. Der Zustand des menschlichen Selbst ist eben nicht nur Ausdruck von natürlicher Veranlagung und sozialer Prägung, sondern auch eine Manifestation von Selbstgestaltungsprozessen. Manche sprechen hier von ‚Selbstkonstruktionen‘ und von ‚Identitätsarbeit‘, andere, wie Karlfried Graf Dürckheim, sehen das eigene Selbst als das zentrale (Lebens)Werk eines Menschen, das es zu gestalten gilt.

Das Entscheidende ist: Das jugendliche Selbst kann den Prozess der Menschwerdung, d.h. seine eigene Entwicklung erstmals selbst beeinflussen – noch nicht in dem Maße wie die reife Erwachsenenpersönlichkeit, aber doch mit deutlichen Auswirkungen. Wenn diese Möglichkeit nicht ergriffen wird, dann allerdings bleibt die soziale Prägung maßgeblich und sie bestimmt den Fortgang des weiteren Lebens.

Der Prozess der Selbstgestaltung, die sog. ‚Arbeit an sich selbst‘, ist kein bloß innerer Prozess, etwa ein bloßes Nachdenken über sich selbst, sondern er vollzieht sich notwendigerweise in Beziehungen, denn er benötigt die spiegelnde Resonanz eines wohlwollenden Gegenübers. Wir alle wissen, wie kraftlos und bedeutungslos ein bloßes Wissen ist, dass es anders ‚eigentlich besser‘ wäre, wie wirkungslos bloße ‚gute Vorsätze‘ sind.

Auf dieser Ebene verlangen wir von den Jugendlichen, dass sie bereit sind, ihre Annahmen, Konzepte und Konstruktionen von sich selbst und anderen, ihre darin begründeten Handlungen und deren Auswirkungen mit Hilfe des Betreuers und seinen wahrnehmenden Spiegelungen zu überprüfen. Wenn wir dabei an das natürlich vorhandene Interesse Jugendlicher anknüpfen können, sich mit sich selbst zu beschäftigen, herauszufinden, wer sie eigentlich sind, kann dies zu einem Feld gemeinsamen Forschens und Erkundens werden.

Der Entwicklungsansatz von Robert Kegan

In seinem Buch *‚The Evolving Self. Problem and Process in Human Development‘* (sinnentstellend übersetzt als ‚Die Entwicklungsstufen des Selbst‘) hat Robert Kegan einen Entwicklungsansatz vorgelegt, der sowohl psychodynamische wie auch systemische bzw. sozialpsychologische Aspekte miteinander verbindet.

Die ‚Entwicklungseinheit‘ bei Kegan ist nicht ein isoliertes Selbst, sondern ein eingebundenes Selbst, ein Selbst-in-Beziehung-mit-anderen als ein *evolvierendes*

System, das durch seine ständige Fluktuationen zwar nie statische Gleichgewichtszustände erreicht, aber durch die unentwegte Bewegung eine sinnvolle dynamische Ordnung herstellt. Dieses System schafft ständig neue Entwicklungsanreize und ist immer wieder in der Lage, eine erreichte Struktur (Selbstorganisation) zu transzendieren und neue Strukturen zu schaffen.

Das menschliche Selbst existiert als solches überhaupt nur in und durch Einbindung, d.h. es organisiert sich als Organismus lebenslang durch wechselnde ‚einbindende Kulturen‘. Mit diesem Begriff beschreibt Kegan nicht nur einen äußeren, sozialen Sachverhalt, sondern gleichzeitig auch einen innerpsychischen. Die Art der Einbindung wechselt im Lebenslauf auf phasentypische Art und Weise; deshalb sind die Entwicklungsphasen des Selbst immer auch Phasen unterschiedlicher Einbindungen und unterschiedlicher einbindender Kulturen.

Übersicht über die Formen und Funktionen der einbindenden Kultur beim souveränen, zwischenmenschlichen und institutionellen Selbst (Kegan, 1994, S.160ff):

S o u v e r ä n e s S e l b s t

Gleichgewichtsstufe und psychologisches Eingebundensein: Eingebunden in: beständige Disposition, Bedürfnisse, Interessen, Wünsche.

Einbindende Kultur: *Kultur, die Rollen anerkennt.* Schule und Familie als Institutionen der Autorität und Rollendifferenzierung. Gruppe der Gleichaltrigen, die Rollenübernahme verlangt.

Funktion der Bestätigung (Festhalten): Akzeptiert und kultiviert Zeichen der Eigenständigkeit, der Kompetenz und Rollendifferenzierung.

Funktion des Widerspruchs (Loslassen): Die zu Beginn des Jugendalters (oder im Jugendalter) stattfindende Ablösung aus dem Eingebundensein in isolierte Eigenständigkeit wird anerkannt und gefördert. Die Auffassung, man soll nur die eigenen Interessen berücksichtigen, wird als unangemessen abgelehnt, es werden wechselseitige Beziehungsformen verlangt. Man erwartet Zuverlässigkeit.

Funktion der Fortdauer (zur Reintegration in der Nähe bleiben): Familie und Schule lassen zu, dass sie gegenüber Beziehungen, die auf gemeinsamen, inneren Erfahrungen beruhen, zweitrangig werden. Hohes Risiko: Ortswechsel der Familie während der Übergangsphase (frühes Jugendalter, ungefähr 12–16).

Einige für Übergangsphasen typische natürliche ‚Subjekt-Objekte‘ (Brücken): Hilfsmittel der Übergangsphase zum zwischenmenschlichen Selbst: *Freund/Freundin.* Ein anderer Mensch, der mir gleicht und wirklich existiert, dessen Bedürfnisse und Selbstsystem aber genau den Bedürfnissen entsprechen, die früher ich *waren* und bald Teil *von* mir werden, die aber jetzt noch in einem Zwischenstadium sind.

Z w i s c h e n m e n s c h l i c h e s S e l b s t

Gleichgewichtsstufe und psychologisches Eingebundensein: Eingebunden in: wechselseitige Beziehungen, zwischenmenschliche Übereinstimmung.

Einbindende Kultur: *Kultur der Wechselseitigkeit.* Wechselseitige Eins-zu-eins-Beziehung.

Funktion der Bestätigung (Festhalten): Akzeptiert und kultiviert die Fähigkeit, ‚kollaborative‘ Selbstopfer in auf Wechselseitigkeit beruhenden zwischenmenschlichen Beziehungen zu erbringen. Orientiert sich an inneren Zuständen, gemeinsamen subjektiven Erfahrungen, ‚Gefühlen‘, Stimmungen.

Funktion des Widerspruchs (Loslassen): Die Ablösung des heranwachsenden Jugendlichen oder Erwachsenen aus seinem Eingebundensein in zwischenmenschliche Beziehungen wird anerkannt und

gefördert. Menschen oder Umwelt dieser Kultur wollen nicht mehr mit dem anderen verschmelzen, sind aber weiter an Beziehungen interessiert und suchen sie. Es wird verlangt, dass der andere die Verantwortung für seine Unternehmungen und Entscheidungen übernimmt. Die Unabhängigkeit des anderen wird bestätigt.

Funktion der Fortdauer (zur Reintegration in der Nähe bleiben): Die Partner zwischenmenschlicher Beziehungen erlauben, dass die Beziehung relativiert oder in den umfassenderen Rahmen einer ideologischen und psychologischen Selbstdefinition gestellt wird. Hohes Risiko: der Partner verlässt uns gerade dann, wenn wir uns aus dem psychischen Eingebundensein lösen. (Es gibt keine festen Altersnormen.)

Einige für Übergangsphasen typische natürliche ‚Subjekt-Objekte‘ (Brücken): Hilfsmittel der Übergangsphase vom zwischenmenschlichen zum institutionellen Selbst: *Umgebungswechsel* z.B. durch Universitätsbesuch, vorübergehende Anstellung, Wehrdienst u.a. Möglichkeiten, vorübergehend Identität zu finden, wobei man die vertraute zwischenmenschliche Umgebung verlässt, sie aber unbeschädigt bewahrt, um zurückzukehren; zeitlich begrenzte Teilnahme am institutionellen Leben (z.B. Studium, Dienstzeit in sozialen Einrichtung bzw. beim Militär)

Institutionelles Selbst

Gleichgewichtsstufe und psychologisches Eingebundensein: Eingebunden in persönliche Unabhängigkeit, Identität des Selbstsystems.

Einbindende Kultur: *Kultur der Identität oder Selbstgestaltung* (in Liebe oder Arbeit). Typisches Kennzeichen: Zugehörigkeit zur Berufsgruppe, Schritt ins öffentliche Leben.

Funktion der Bestätigung (Festhalten): Akzeptiert und kultiviert das Streben nach Unabhängigkeit, Selbstbestimmung, Autoritätsfunktion; Betonung auf persönlicher Steigerung, Ambition oder Leistung, ‚Karriere‘ statt ‚Job‘, ‚Lebenspartner‘ statt ‚Beziehung‘ usw.

Konstruktion und Bedeutung

Neben der Idee der Entwicklung (organische Systeme entwickeln sich gesetzmäßig in wechselnden Phasen von relativer Stabilität und Veränderung) ist in der Entwicklungstheorie von Kegan die Idee der Konstruktion (Personen oder Systeme gestalten oder konstruieren die Realität) von zentraler Bedeutung. Mit *beiden* Sichtweisen betont er, dass hinter jeder Gestalt *ein Prozess* wirksam ist, der die Gestalt erst erschafft oder entstehen lässt.

Erfahrung ist in dieser Sichtweise nicht etwas, das uns begegnet, sondern das, was wir mit dem, was uns begegnet, machen. Was wir vor allem machen mit dem, was uns begegnet, ist: Wir organisieren es, wir geben ihm Sinn – wir schaffen Bedeutung. „Menschsein heisst, Bedeutung schaffen. Dazu gehört natürlich auch, dass wir manchmal unfähig sind, eine Bedeutung zu fassen, was uns dann oft selbst aus der Fassung bringt.“ (Kegan, 1994, S.31) Wir finden diesen Gedanken vor allem in der Philosophie, aber auch in der Psychologie taucht er als Grundsatz existentialistischer und phänomenologischer Theorien auf.

Das Spannungsfeld (Konfliktszenarium) der Entwicklung

Entwicklungsprozesse bewegen sich zwischen den Polen von zwei antinomischen Grundbestrebungen oder Grundbedürfnissen: Einbindung und Autonomie. Mehrmals im Leben spitzen sich diese Antinomien zu inneren Konflikten zu und stellen mit dieser Zuspitzung den Zündstoff und die notwendige Spannung zur Verfügung, die uns voranbringen, wenn sie nicht in einer neurotischen Konflikt-Fixierung (Entwicklungsblockade) gebunden werden.

In jeder Lebensphase ist ein erreichtes Gleichgewicht in dieser Polarität immer nur vorläufig. Das heisst, dass diese Frage nie für immer beantwortet ist, sondern immer nur vorübergehend, bis der unruhige Lebensprozess uns wieder herausfordert, uns selbst aus gewohnter Einbindung zu lösen und eine neue Antwort auf diese Grundantinomie in unserer Entwicklung zu finden.

Die verschiedenen Strukturen, die wir in diesem lebenslangen Prozess herausbilden, unterscheiden sich darin, dass sie eine deutliche Bevorzugung entweder des einen oder des anderen Pols beinhalten. Die souveräne Struktur des Schulkinds und die institutionelle Selbstorganisation des mündigen Erwachsenen betonen eher den Pol von Autonomie und Unabhängigkeit, während beim zwischenmenschlichen Selbst des Heranwachsenden die Zugehörigkeit im Vordergrund steht.

Die Erlebensorientierung

Den Ausgangspunkt von Kegan's Grundverständnis der menschlichen Entwicklung bilden die Sichtweisen von Piaget über die kognitive Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. Jedoch erweitert Kegan diese um einen entscheidenden Aspekt, nämlich um die phänomenologische Sichtweise :

„Aber obwohl es in diesem Ansatz (von Piaget und Kohlberg, Anm. d. Verf.) um Konstruktion und Entwicklung geht, hat er einen anderen, ebenso wichtigen Aspekt der gestaltenden Aktivität des Menschen überhaupt nicht beachtet – nämlich wie ein dynamisch sich aufrechterhaltendes ‚Selbst‘ diese Aktivität erfährt, welche Rhythmen im Prozess der Bedeutungsbildung auftreten, welche Mühen es kostet, wenn wir Bedeutung bilden, sie besitzen, sie verteidigen, sie erweitern, sie verlieren, womit wir auch das ‚Selbst‘ verlieren. Piagets Ansatz beschreibt den Prozess der Bedeutungsbildung von einem äußeren Standpunkt aus. Nachdrücklich wird hier die Auffassung (von Piaget, Anm. d. Verf) vertreten, Bedeutungsbildung sei ein im wesentlichen natürlicher, erkenntnisbezogener Prozess, ein Prozess, bei dem es darum geht, zwischen Subjekt und Objekt oder Selbst und anderen immer wieder erneut Gleichgewicht herzustellen. Es fehlt jedoch an einer Betrachtung dieses Prozesses von innen heraus, an einer ... *teilnehmenden* Beobachtung. Vom Standpunkt des Selbst aus geht es bei dem Bemühen, das jeweils bestehende Gleichgewicht aufrechtzuerhalten, letztlich immer um die Frage, ob das ‚Selbst‘ weiterhin sein wird; es handelt sich hier also um einen im wesentlichen seinsbezogenen Prozess.“ (Kegan 1994, S.32f)

Ähnlich wie bei Piaget ist auch Kegans Denken am Modell eines offenen, evolvierenden Systems orientiert, das Entwicklungsprozesse mit Begriffen wie Differenzierung und Reintegration, Herauslösung und Einbindung, Assimilation und Akkommodation u.ä. beschreibt. Rein biologisch betrachtet „gehört das genauso zum Leben der Einzeller, der Lippenblütler und der Elefanten wie zum Leben der Menschen.“ (Kegan, 1994, S.71) Aber im Gegensatz zu dieser biologischen Sichtweise, die eine Sichtweise von außen ist, *erleben* wir Menschen diesen Prozess der Entwicklung auch:

„Wie wir sehen werden, kann diese Erfahrung selbst der Ursprung unserer Gefühle sein. Verlust und Wiedergewinnung, Trennung und Bindung, Angst und Spiel, Depression und Veränderung, Auflösung und Zusammenschluss – all diese Erlebnisse können ihren Ursprung in der bewussten Erfahrung dieser Aktivität (der Entwicklung, Anm. d. Verf.) haben, in der Erfahrung dieser Bewegung, auf die wir mit den Worten, ‚uns bewegt etwas‘ hinweisen.“ (ebda)

Entwicklung als Prozess der Menschwerdung

Kegans Anthropologie – der Mensch nicht als ein ‚Ding‘, das sich entwickelt, sondern als eine fortschreitende Bewegung, die ständig einer neuen Gestalt zustrebt – ist die Grundlage seiner Entwicklungstheorie und seiner Entwicklungstherapie. Sein existentialistisches Denken handelt vom Menschenwesen als Aktivität, d.h. es geht ihm nicht um die Tätigkeit, die der Mensch ausführt, sondern um die Tätigkeit, die er selbst ist.

„Die größte Schwäche herrschender Modelle über Eingriffe in den Entwicklungsprozess liegt darin, dass sie letzten Endes immer eher an einer Stufe als an dem Menschen orientiert sind, dass sie eher auf fertige Bedeutungen als auf die Bedeutungsbildung eingehen. Terry, Diana und Rebekka (diese Fallbeispiele begleiten seine theoretischen Ausführungen, Anm. d. Verf.) sind nicht die Stufe, die sie jeweils erreicht haben. Das souveräne, das zwischenmenschliche und das institutionelle Gleichgewicht stellen bestenfalls Bedeutungssysteme dar ... biologische Strukturen, in denen sie gelebt haben. Diese Systeme sind ihre Schöpfungen – wer aber sind Terry, Diana und Rebekka? Sie sind die Schöpfer, die Bedeutungsbildner, nicht die fertigen Bedeutungen. Die herrschenden Modelle über entwicklungsfördernde Maßnahmen lassen sich zu leicht mit dem Ziel identifizieren, ‚den Menschen auf eine fortgeschrittene Stufe zu bringen‘ ... Die Stufen sind bestenfalls Anzeichen der Entwicklung. Orientiert man sich nur an diesen Anzeichen, so läuft man Gefahr, den sich entwickelnden Menschen zu verlieren, eine Gefahr, die besonders dann zu vermeiden ist, wenn wir einen Menschen durch eine Übergangsphase begleiten, einen Menschen, der selbst gerade das Gefühl hat, die sich entwickelnde Persönlichkeit zu verlieren.“ (Kegan, S.360)

Als Mensch sind wir nie fertig, genauso wie die Natur nie fertig ist. Als Mensch sind wir immer ein werdender Mensch. Und wenn wir sagen: Er ist *als Mensch* gewachsen, dann meinen wir nicht, dass sein Ansehen oder seine Leistungsfähigkeit gewachsen ist, sondern sein Menschsein.

Die Entwicklung des jugendlichen Selbst

Im Entwicklungsansatz von Kegan werden die ‚Stufen‘ der Entwicklung als psychische Strukturen beschrieben, nicht als treppenartige Altersphasen. Diese Strukturen – er nennt sie das einverleibende, impulsive, souveräne, zwischenmenschliche, institutionelle und überindividuelle Selbst – verschwinden nicht, wenn wir unser Eingebundensein in sie lösen, sondern sie bauen aufeinander auf. Sie stehen uns im weiteren Entwicklungsverlauf zur Verfügung, jedoch nicht mehr als etwas, das ich selbst *bin*, sondern als etwas, das ich (zur Verfügung) *habe*. Die souveräne Struktur ist die letzte, die Kegan mit Altersangaben versieht (ca. 6– 12 Jahre), bereits die nächste Struktur, das sog. ‚zwischenmenschliche Selbst‘ wird von ihm nicht mehr in einen bestimmten Altersrahmen gestellt; als Übergangsphase nennt er den Zeitraum von 12–16 Jahren.

Die grundlegende Bedeutung dieses Ansatzes für die Sichtweise der Adoleszenz ist: Das adoleszente Heranwachsen ist keine bloße Übergangsphase zwischen Kindheit und Jugend, sondern bildet eine eigene bio-psychische Struktur heraus, das sog. **‚z w i s c h e n m e n s c h l i c h e S e l b s t ‘**. Sein natürliches Wachstums- und Reifungsmilieu ist eine ‚Kultur der Wechselseitigkeit‘, deren Aufgabe es ist, die neue Fähigkeit des jugendlichen Selbst zu harmonischen, idealisierten zwischenmenschlichen Beziehungen anzuerkennen und zu fördern, die Fähigkeit, Anteil zu nehmen an den inneren subjektiven Zuständen, Stimmungen, Gefühlen und den geheimsten Gedanken eines Menschen – und dabei auch zu akzeptieren, dass der Freund/die Freundin sie dabei oft mit sich selbst verwechselt. Die Verinnerlichung eines Anderen, die damit einhergehende Einfühlung in dessen subjektives Erleben und das damit verbundene Entstehen innerer Konflikte und Schuldgefühle, d.h. das Entstehen eines innerpsychischen Binnenraums, sind zentrale Errungenschaften, die mit der Ausbildung dieser psychischen Struktur einhergehen, die typisch ist für die mittlere und späte Adoleszenz.

So gesehen wird verständlich, dass es in dieser Zeit, in der die zwischenmenschliche Struktur die Erfahrungen organisiert, eine hohe ‚Ansteckungsbereitschaft‘ für das jugendliche Entwicklungsmilieu gibt, das sind vor allem die Gruppe der Gleichaltrigen und deren Ideale. Dies gilt umso mehr, wenn sich das Kernselbst in der Kindheit nur schwach ausbilden konnte und kein stabiles Empfinden von Selbstwirksamkeit und Selbstwert, vom Wert des Eigenen etabliert hat.

Die häufigste Entwicklungsverzögerung, mit der wir in der intensiven Einzelbetreuung Jugendlicher zu tun haben ist das **Steckenbleiben in der Struktur des ‚souveränen Selbst‘**, der typischen Schulkind-Organisation, in der das Selbst vollständig eingebunden ist in die eigenen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse. Es entnimmt daraus seine Grundorientierung, seine ‚Moral‘ (Kohlberg), und gestaltet auch seine Beziehungen entsprechend. Das ist kein moralischer Defekt, kein Zeichen von Unreife,

vielmehr ist diese ‚Krämerseele‘ des Schulkindes eine Manifestation der phasengerechten ‚souveränen‘ Selbstorganisation, d.h. der Seinsweise, die der Lebensprozess des Menschen in dieser Phase ausbildet.

Menschen jeglichen Alters, deren Selbst noch in eine solche souveräne Struktur eingebunden ist, erleben ihre emotionalen Krisen oder Beziehungskrisen in aller Regel so, dass sie im Außen, im Fehlverhalten anderer begründet sind, d.h. dass sie selbst richtig funktionieren, wenn die anderen nur mitspielen. Sie haben noch nicht die *strukturellen Voraussetzungen* für die innere Einbeziehung anderer entwickelt und sind noch keiner psychologischen Sichtweise eigener Zustände fähig. Wenn wir einen solchermaßen in seiner Entwicklung steckengebliebenen Jugendlichen dafür direkt oder indirekt verantwortlich machen, dass er die Ursachen seiner Probleme nur bei anderen und nie bei sich selbst sieht, dann werfen wir ihm etwas vor, was er aus Gründen seiner verzögerten Entwicklung (d.h. aus Gründen einer fehlenden psychischen und neuronalen Struktur) gar nicht kann – und destabilisieren ihn damit zusätzlich. Hier gilt es vielmehr, dieses entwicklungsbedingte Unvermögen zu erkennen und anzunehmen und dann in der Zeit der Intensivbetreuung gemeinsam den Entwicklungsprozess, der ja immer ein Prozess der Selbstorganisation ist, wieder in Gang zu setzen, damit der Jugendliche die innere Struktur des ‚zwischenmenschlichen Selbst‘ herausbilden kann, die ihm diese Erfahrungsmöglichkeit überhaupt erst eröffnet.

Gerade für diese gehemmte Entwicklungsbewegung von der souveränen in die zwischenmenschliche Struktur ist die Betreuungsbeziehung der zentrale Entwicklungsraum des Jugendlichen. Unser Widerspruch gilt hier (z.B. bei Nichteinhalten von Vereinbarungen) einem Zuviel an kindlicher ‚Souveränität‘ und einem Zuwenig an Bindung, an Empathie. Wir verlangen jetzt besonders nachdrücklich Rücksichtnahme und das Einhalten von gemeinsamen Vereinbarungen – nicht aus moralischen Gründen oder weil wir persönlich gekränkt sind, sondern wir bestehen darauf aus therapeutischen Gründen: Wir wollen damit einen Prozess anregen, in dem sich die zwischenmenschliche Struktur herausbildet („Hast du schon mal darüber nachgedacht, wie es mir eigentlich geht, wenn ich hier sitze und auf dich warte, mir Sorgen mache ...?“).

Werden Betreuungsziele vom Alter (d.h. von den allgemeinen Vorstellungen, was ein Jugendlicher in diesem Alter können soll) und nicht vom Entwicklungsstand eines Jugendlichen abgeleitet, dann steht fast immer das Erreichen von mehr Autonomie im Vordergrund, obwohl es bei dem Übergang von der souveränen in die zwischenmenschliche Struktur vorrangig darum geht, mehr Bindung zu bewerkstelligen. Wird jedoch vom Betreuer eine unreife ‚souveräne‘ Autonomie bestätigt, dann wird dadurch ein Steckenbleiben im Entwicklungsprozess zementiert. Dieser scheinbare Fortschritt ‚gelingt‘ deshalb relativ schnell, weil die Autonomie des ‚souveränen Selbst‘, die sich vor allem an den eigenen Bedürfnissen, d.h. an Kategorien des eigenen Interesses orientiert, in unserer Gesellschaft honoriert und anerkannt wird, was für zwischenmenschliche Fähigkeiten weniger der Fall ist. Die Infantilität der Erwachsenenpersönlichkeiten hängt häufig mit einem Steckenbleiben in der ‚souveränen‘ Autonomie des

Schulkindes zusammen, d.h. mit einem Übermaß an einer unbezogenen Autonomie und einem Zuwenig an Bindung. Dies gilt insbesondere für Männer, in deren Sozialisation nach wie vor Autonomieaspekte einseitig betont werden. Mädchen, die noch stark vom traditionellen Frauenbild geprägt sind, tun sich dagegen leichter, in die zwischenmenschliche Struktur hineinzuwachsen, haben aber dann oft das Problem, die Erwachsenenstruktur des ‚institutionellen Selbst‘ mit ihrer Betonung von Autonomie und (gesellschaftlich vermittelter) Identität zu erreichen.

Die Erwachsenenstruktur der ersten Lebenshälfte, das sog. **institutionelle Selbst**, , kennzeichnet sich dadurch, dass das Selbst Identität erworben hat, eine (sozial vermittelte) innere Organisation zur Verfügung hat, die auch ohne den zwischenmenschlichen Bezugsrahmen seine Integrität aufrechterhalten kann. Der institutionelle Erwachsene gehört vor allem sich selbst, die neu gewonnene eigene Autorität ist sein Markenzeichen. Neuere empirische Studien in den USA nennen die Übergangsphase von der zwischenmenschlichen zur institutionellen Struktur „emerging adulthood“ und siedeln sie in der Zeit von 20–25 Jahren an. J. Arnett (2000) sieht als Fazit dieser Untersuchungen, dass wir frühestens 30jährige als junge Erwachsene bezeichnen sollten.

3. Therapie der Entwicklung

Intensive Einzelbetreuung ist im entwicklungsorientierten Ansatz vor allem dies: Eine einbindende Kultur , in der Jugendliche sich entwickeln und nachreifen können. Dabei geht es *nicht* darum, dass ein phasengerecht entwickeltes Selbst *etwas* lernen soll, was es noch nicht kann. Vielmehr geht es darum, dass ein unreifes, in seiner Entwicklung steckengebliebenes Selbst *sich selbst* verändern kann.

Vor allem Anna Freud hat den Entwicklungsgedanken in der therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund gestellt. Die entwicklungsorientierung rückt derzeit im psychoanalytischen Denken insgesamt wieder an eine vordere Stelle; so haben etwa Fonagy und Target (1996) den Begriff einer ‚psychodynamischen Entwicklungstherapie‘ eingeführt und Greenspan (1997) beschrieb den Ansatz einer ‚entwicklungsorientierten Psychotherapie‘.

a. Der Ansatz der natürlichen Therapie

Robert Kegan bleibt im Gegensatz zu vielen Entwicklungstheorien nicht bei einer Psychologie der Entwicklung stehen, sondern bietet ein sehr praxisnahes Konzept einer Entwicklungstherapie an. Er nennt sie ‚Natürliche Therapie‘, weil sie sich in ihren Wirkmechanismen und Methoden an dem ausrichtet, wie Entwicklung

‚natürlicherweise‘ gut läuft. Dieser therapeutische Ansatz orientiert sich also an den gut funktionierenden entwicklungsfördernden Umgebungen und versucht, deren Funktionen auch im therapeutischen Raum ersatzweise zur Verfügung zu stellen. Sein Ansatz ist also nicht pathogenetisch, sondern salutogenetisch fundiert.

Ein solchermaßen definierter therapeutischer Rahmen verlangt, die Betreuungsmaßnahme selbst als eine einbindende Kultur zu verstehen, die die Entwicklung von in Schwierigkeiten geratenen Jugendlichen wieder voranbringt: Die Betreuerinnen und Betreuer bieten den Jugendlichen eine haltgebende Kultur, in der sie wachsen können. Sie sind Ablageplatz für das ausgediente Selbst und Empfänger, Begrüßer des neuen Selbst – ihre Rolle besteht also darin, eine Brücke zu bilden, die diesen Übergang ermöglicht.

Pädagogische Maßnahmen für Jugendliche mit Problemen zielen dagegen eher darauf ab, dass durch diese Maßnahme die Probleme beseitigt oder zumindest reduziert werden. Eine an der Entwicklung ausgerichtete Betreuung setzt den Schwerpunkt jedoch anders: Auch hier sind die Probleme richtungsweisend, aber wir sehen sie als Ausdruck eines blockierten Entwicklungsprozesses, d.h. wir interessieren uns vor allem für den Entwicklungsstand des Selbst, das diese Probleme hat. Wir sind bestrebt, es dem Jugendlichen zu ermöglichen, das Problem eher anzuschauen und nicht mehr selbst zu sein. Dazu ist es notwendig, dass wir auf sein Erleben eingehen, das mit diesem Problem verbunden ist.

Darin liegt der methodische Kern dieser Entwicklungstherapie: Der Entwicklungsprozess vollzieht sich nicht nur, sondern wird von uns auch erlebt. Der Lebensprozess, *der ich selber bin*, ist vom Selbst her gesehen an allererster Stelle ein Erlebensprozess und *dort* erhält er für uns auch Bedeutung. Deshalb ist dort auch unser ‚Arbeitsplatz‘:

„Als Therapeut möchte ich die Bedeutung meines Modells für den wichtigsten Aspekt des Therapeutenverhaltens erläutern: für die Fähigkeit, dem Klienten zu vermitteln, dass wir seine Erfahrung so verstehen, wie er sie erlebt. (...) Ich werde versuchen aufzuzeigen, dass diese bestimmte Art von Einfühlung für jede Phase des Lebenszyklus wesentlich ist, weil sie nämlich einen untrennbaren Bestandteil des Prozesses darstellt, durch den wir uns entwickeln.“ (Kegan, 1994, S.13)

Über diese „bestimmte Art von Einfühlung“ (Empathie) bestehen oft falsche Vorstellungen. Es handelt sich dabei nicht um ein Gefühl, sondern um eine innere Bewegung des Interesses, der Wahrnehmung und der Teilhabe, die uns ins ‚Haus des anderen‘ führt, in *seiner* Erlebenswirklichkeit und nicht versucht, das jugendliche Selbst in ‚unser Haus‘ zu ziehen, in die Wirklichkeit unserer eigenen Sichtweisen und Urteile. Ein solchermaßen ‚klientenzentriert‘ eingestellter Betreuer versucht sich am Entwicklungsprozess zu *beteiligen* und wird dadurch zu einem Teil dieser Aktivität des Jugendlichen.

So kann die Jugendliche in ihrer *eigenen* Erlebenswirklichkeit die Präsenz ihrer Betreuerin erfahren – als eine Begleiterin, die da ist, wo ich selbst (er)lebe. Das ist die Voraussetzung dafür, dass bei der Jugendlichen die Empfindung entstehen kann, von der Betreuerin gut gehalten zu sein. Das vermittelt ihr die Sicherheit, die sie benötigt, sich aus einer gewohnten Einbindung des Selbst herauszulösen und sich auf ein neues Selbsterleben einzulassen, das noch nicht organisiert ist, das noch keine stabilen Strukturen zur Verfügung hat.

In der intimen und präsenten Teilhabe am Entwicklungsprozess als Gefährtin und Begleiterin können wir auch problematische Zustände der Jugendlichen (aus)halten (sog. ‚containing‘), damit sie, unterstützt durch unsere zur Verfügung gestellten Wahrnehmungen, eigene Strukturen aufbauen kann, die sie befähigen, problematische Affekte und Impulse selbst auszuhalten, zu integrieren und zu regulieren.

Das Herstellen eines solchen Bezugsrahmens ist die erste und vorrangige Aufgabe der Betreuungsbeziehung, gleichgültig, was wir sonst noch tun werden. Durch diese ‚klientenzentrierte Reaktion‘ gesellen wir uns dem Erleben des Jugendlichen hinzu, um so eine hilfreiche Rolle in ihrem Entwicklungsprozess spielen zu können. Dadurch, dass wir uns eher auf die Seite des sich wandelnden Selbst als auf die Seite der Umwelt stellen, können wir durch unseren Widerspruch die Ablösung des Selbst aus seiner alten Einbindung erleichtern.

*

Wir haben **drei grundlegende Schritte** in der natürlichen Therapie einer Entwicklungsverzögerung:

1. Wir klären das Entwicklungsthema im Hinblick auf die vorzunehmende Beziehungsgestaltung.

So besteht die Beziehungsgestaltung eines souveränen Selbst vor allem darin, dass es an einer Beziehung interessiert ist, um von anderen zu bekommen, was es möchte. Die zwischenmenschliche Selbstorganisation dagegen ist schon in der Lage, die Beziehung eher um ihrer selbst willen zu pflegen, den anderen um seinetwillen zu fördern.

2. Herstellen einer haltgebenden Einbindung (Bestätigen).

Wir bestätigen den derzeitigen inneren Bezugsrahmen des Jugendlichen als seine ihm derzeit zur Verfügung stehende Art, seine Integrität aufrecht zu halten. Ich akzeptiere z.B., dass er versucht, mich auszunutzen (souveräne Struktur) oder mit mir zu

verschmelzen (zwischenmenschliche Struktur), weil dies der derzeitige Stand seiner Entwicklung ist, weil dies in seinem Erleben *er selbst* ist.

3.Loslassen (Widerspruch):

Wir weigern uns jedoch, in Mustern des alten Selbst verstanden zu werden. Wir erkennen die Entwicklungskrise des Jugendlichen und deshalb weigern wir uns, uns in seine alte Struktur einzugliedern und uns zugunsten der alten Selbstorganisation manipulieren zu lassen.

Die Gefahr bei einem Jugendlichen mit einer **überholten souveränen Selbstorganisation** ist, dass wir der Seite in die Hände spielen, die etwas von uns haben möchte und damit das alte, überholte Selbst bestätigen. Wir werden deshalb keine Deals eingehen und keine Vorteile in Aussicht stellen.

Wir *widersprechen* einem solchen Beziehungsangebot deshalb, weil es entwicklungsmäßig längst überholt ist (auf der Stufe des ‚souveränen Selbst‘ ist dies der Normalfall). Aber wir belassen es nicht dabei, verlassen ihn nicht, weil wir diesen Beziehungsmodus *anerkennen* als die einzige Art und Weise, wie der Jugendliche seine Integrität, sein Selbst, in Beziehungen bisher aufrechterhalten kann. Wir machen ihm ein fortgeschritteneres, neues Beziehungsangebot, z.B. eine Beziehung, weil mir *der andere* bedeutsam ist, d.h. ein Beziehungsangebot, das die Herausbildung einer zwischenmenschlichen Struktur erfordert. Es ist aus der Entwicklungsperspektive fortgeschritten insofern, als es eine fortgeschrittenere Selbstorganisation benötigt, deren Herausbildung damit angeregt wird. Für diesen von uns geforderten Beziehungsmodus hat der Jugendliche jedoch noch keine organisierende Struktur zur Verfügung, d.h. wir muten ihm zu, sich auf eine Erfahrung einzulassen, die sich für ihn völlig ungewohnt anfühlt, die er weder verstehen noch einordnen kann. Wir muten ihm damit viel zu: Einzig und allein die haltgebende vertrauensvolle Betreuungsbeziehung hilft ihm, wenn er in diese Hilflosigkeit gerät beim Betreten dieses Neulands, ermutigt ihn, den Schritt zu wagen, sich auf eine solche neue Erfahrung einzulassen, die den Entwicklungsprozess (im Sinne eines Prozesse, der neue Strukturen herausbildet) in Gang setzt.

Die Gefahr bei einer Heranwachsenden mit einer **überholten zwischenmenschlichen Selbstorganisation** ist, eine durch Gemeinsamkeit oder gar Verschmelzung gekennzeichnete Beziehung zu bestätigen („Wir schaffen das schon gemeinsam...“). Hier steht für die Heranwachsende vielmehr grundsätzlich in Frage, ob man eine eigene Sphäre beanspruchen und dennoch eine Beziehung haben kann. Der zentrale Focus ist hier, dass es in der Betreuungszeit um die eigene Arbeit der Heranwachsenden geht, dass sie ihren eigenen Raum hat, aber trotzdem nicht allein ist. Wir stellen klar, dass wir keine ‚gemeinsame‘ Zeit haben, dass es vielmehr ihre Zeit ist, eine Gelegenheit für sie, neue Erfahrungen des Selbst und der Anderen zu machen, an denen sie wachsen kann.

b. Der übergangsrituelle Therapieansatz

Auch der Übergangsrituelle Ansatz der Entwicklung hat eine deutliche systemische Ausrichtung: Ein gehemmter Entwicklungsprozess soll dadurch wieder in Gang gebracht werden, dass eine radikale Veränderung des Kontext (der Einbindung) des jugendlichen Selbst vorgenommen wird – der Jugendliche wird aus der gewohnten sozialen Einbindung (Umfeld) und damit auch aus der gewohnten inneren Einbindung seines Selbst herausgelöst. Die Idee ist, dass damit auch gewohnten (dysfunktionalen) Erfahrungs- und Verhaltensmodi der Boden entzogen wird, neue Erfahrungen des Selbst und der Anderen ermöglicht werden, die das Wachstum neuer innerer Strukturen anregen. Dabei wird eine strukturelle Labilisierung bewusst in Kauf genommen; sie ist in diesem Denken sogar die Voraussetzung dafür, einen Übergang zu vollziehen, denn: das alte Selbst muss ‚sterben‘, damit das neue ‚geboren‘ werden kann.

Insbesondere die ethnologische Forschung hat uns Wege aufgezeigt, den Entwicklungsprozess an seinen entscheidenden Stellen, nämlich immer dann, wenn eine Phase relativer Stabilität zu Ende geht, als einen Prozess des Übergangs zu sehen, eines Übergangs von einer Einbindung, von einem Status zu einem anderen. Das wichtigste Instrument, solche Übergänge zu bewältigen, war in den primitiven Kulturen das *Übergangsritual* (rite of passage).

Wir nutzen in diesem Ansatz das Übergangsritual als Leitmetafer für die gesamte Betreuungsmaßnahme. Diese Leitmetafer, die sich gut in den Ansatz der natürlichen Therapie (s.o.) einfügt, regt eine Atmosphäre an, im Entwicklungsprozess voranzuschreiten, sein Selbst aus gewohnten Einbindungen herauszulösen und neu einzubinden. Der Übergangsrituell ausgerichtete Betreuungsstil ist stark mit rituellen Prozessen und Metafern angereichert, die Entwicklung und Übergang symbolisieren, etwa mit der Metafer der Heldenreise. Ein hoher Ritualisierungsgrad trägt dazu bei, das jugendliche Selbst aus den Verstrickungen seiner ‚profanen‘ Alltagspersönlichkeit herauszuheben und einen Raum für neue Erfahrungen zu öffnen.

Auch im Übergangsrituellen Ansatz steht das jugendliche Selbst im Vordergrund. Eine entscheidende Statusveränderung des jugendlichen Selbst wäre etwa die Veränderung von einem ‚*problematischen Jugendlichen*‘ über einen ‚*Jugendlichen, der Probleme hat*‘ hin zu einem ‚*Jugendlichen, der sich selbst zutraut, die Probleme, die er hat, zu lösen*‘. Bestätigung und Widerspruch sind auch hier zentrale Interventionsformen.

Der Ethnologe van Gennep beschrieb bereits 1908 das archetypische Grundmuster des Übergangsrituals als eine Abfolgeordnung von Riten der Trennung (Trennungsphase), Umwandlung (Schwellenphase) und Reintegration (Wiedereingliederungsphase).

„Nicht den einzelnen Riten, sondern ihrer essentiellen Bedeutung sowie ihrer relativen Position innerhalb von Zeremonialkomplexen, d.h. ihrer Abfolgeordnung, gilt unser Interesse. Daher die oft ein wenig langen Beschreibungen von Ritenfolgen, die demonstrieren sollen, wie Riten sowohl provisorischer als auch definitiver *Trennung, Umwandlung und Angliederung* zu einem bestimmten Zweck in Beziehung zueinander stehen. Ihre Stellung ändert sich je nachdem, ob es sich um Geburt oder Tod, Initiation oder Heirat usw. handelt, aber Unterschiede ergeben sich nur im Detail. Ihre grundlegende Anordnung ist immer die gleiche, und hinter der Vielfalt der Formen kommt immer – entweder bewusst oder nur implizit zum Ausdruck gebracht – eine typische Abfolgeordnung zum Vorschein: *das Strukturschema der Übergangsriten.*“ (v. Gennep, 1999, S.183)

Diese übergangsrituelle Grundstruktur stellt hier den spezifischen Rahmen bereit, eine individuelle Hilfemaßnahme zu konzipieren:

Vorbereitungszeit als Trennungsphase

Im Sinne des übergangsrituellen Ansatzes ist die Vorbereitungsphase eine Trennungsphase. Ihr therapeutisches Ziel ist nicht nur die äußere, sondern auch die innere Herauslösung aus dem gewohnten Kontext der Persönlichkeit. „Die Trennung, die wir betonen müssen, ist eine Trennung auf der Ebene von Kontext oder Status – und keine Trennung von Menschen.“ (Durrant, 2001, S.40)

Wir betonen also nicht die Trennung von der Familie, denn die Betreuungszeit wird als eine Übergangszeit für die gesamte Familie gesehen, sondern die Trennung von der Einbindung des Selbst in Probleme, in überholte Vergangenheitskonstruktionen, in untaugliche Selbstkonzepte, Einstellungen und Weisen, die eigene Situation zu sehen etc.

Die Zeit der Betreuung wird hier in eine Übergangszeit, in eine *Heldenreise* umgedeutet. Die Heldenreise ist der große, kulturübergreifende Mythos des Übergangs und stellt für Jugendliche geeignete Metafern, Symbole und Sichtweisen zur Verfügung. In einem solchen Kontext erhält die Problematik der Jugendlichen von selbst eine völlig andere Bedeutung (z.B. als ein ‚Ruf‘ zum Aufbruch o.ä.).

„Die erste Tat des Helden ist es, sich vom Schauplatz der Erscheinungen, der offen zutage liegenden Wirkungen zurückzuziehen und die ursächlichen Zonen der Seele aufzusuchen, wo die wahren Schwierigkeiten liegen, um dort die Hemmnisse aufzuklären und bei sich selbst ... zu überwinden.“ (Campbell, 1978, S.26)

Wir suchen in der Trennungsphase gemeinsam die zentralen Entwicklungsthemen, machen mit der archetypischen Struktur der Heldenreise vertraut, forschen nach den ‚Waffen‘, die der Jugendlichen bei den zu erwartenden Drachenkämpfen zur Verfügung stehen, nach den inneren Helferfiguren (Ressourcen, Kompetenzen) u.a.m. Diese Art der Thematisierung und Symbolisierung begründet bereits jetzt eine neue

Sichtweise, einen veränderten Status des Selbst, nämlich eines Übergangselbst (als Heldenselbst), und stellt damit die kommenden Erfahrungen während der Intensivzeit der Betreuung in einen völlig anderen Rahmen.

Intensivzeit als Schwellenphase

Die Intensivzeit der Betreuung (pädagogischen Einzelmaßnahme) wird zur Schwellenphase, das heißt vor allem, dass sie deutlich von der Vorbereitungszeit abgegrenzt ist, dass wir gemeinsam mit dem Jugendlichen eine Schwelle überschreiten. Die Schwellenzeit selbst ist für den Jugendlichen vor allem eine Zeit für Experiment und Erprobung, für Versuch und Irrtum. Die Betreuungsbeziehung ist dafür der sichere Kontext, sie stellt die einbindende Übergangskultur für die Heldenreise zur Verfügung.

Wenn Jugendliche damit experimentieren, einen anderen Status, eine andere Identität einzunehmen, dann geht es nicht darum, die Fähigkeiten einer neuen Stufe, d.h. einer neuen Identität bereits zu erwerben, sondern ihnen Gelegenheit zum Üben zu geben, sich selbst so zu sehen – und darin bestätigt zu werden. Auch das Versagen, das Scheitern hat im Kontext einer Heldenreise seinen Platz. Der Punkt, an dem der Held und die Heldin aus eigener Kraft nicht mehr weiterkommen und Hilfe ‚von oben‘ brauchen, ist ein fester Bestandteil in der archetypischen Struktur der Heldenreise.

Die Schwellenphase als die eigentliche Übergangsphase ist keine Zeit, in der die Probleme zuhause gelöst werden sollen oder können. Sie kann bedeutsame Entwicklungsprozesse und Veränderung einleiten, wichtige Einsichten und Anregungen bereitstellen, innere Vollzüge und Entscheidungen bewirken – aber das ändert noch nicht die problematische Situation zuhause. Wenn wir die Intensivzeit der Betreuung als eine Übergangszeit für das Selbst gestalten und nicht als eine Zeit, in der die Probleme zuhause gelöst werden sollen, dann nimmt das auch den Druck von den Betreuerinnen und Betreuern, das Erleben und Verhalten der Jugendlichen ständig in Kategorien von Erfolg oder Misserfolg bewerten zu müssen. In einer Schwellenzeit geht es naturgemäß rauf und runter, wir experimentieren und probieren neue Dinge aus, verlieren oft den Überblick, erleben aber auch ungeahnte Dinge – es ist jedoch keine Zeit, in der sich positive Veränderungen bereits etablieren. Vielmehr haben sich Menschen in der Schwellenphase ja gerade erst aus gewohnten Strukturen herausgelöst und (er)leben eher in einer Zwischenwelt, einem ‚Nowhereland‘. In der Symbolsprache des Mythos ist es eine Zeit von Tod und Wiedergeburt, nicht von Erziehung.

In dieser Zeit kann eine Vielzahl von Instrumenten zum Einsatz kommen; insbesondere naturnahe Instrumente initiieren immer wieder den Schwellencharakter,

den Symbolcharakter des Erlebens. Es können kleinere Visionssuchen eingebaut werden, Tagesaufgaben wie die ‚Decision Road‘, die Arbeit mit dem Kreis des Selbst u.a.m.

Die zentralen therapeutischen Methoden, die in dieser Zeit zur Anwendung kommen, sind das wahrnehmende Spiegeln (insbes. von Aspekten des neuen Status des Selbst), das Bestätigen, Widersprechen und präsenz Dabeibleiben im Sinne des entwicklungstherapeutischen Ansatzes der natürlichen Therapie (s.o.) . Diese Art der Begleitung stellt hohe Anforderungen an Stabilität und Präsenz der Betreuer und deshalb muss für deren Einbindung in dieser Zeit gut gesorgt sein.

Nachbereitungszeit als Wiedereingliederungsphase (Inkorporationsphase)

Der Abschluss der Schwellenzeit markiert nicht den Zeitpunkt, an dem sich neue Verhaltensweisen fest etabliert haben, wo die Probleme der Jugendlichen gelöst sind, sondern eher den Zeitpunkt, wo die Jugendlichen, die Probleme haben, sich selbst auch *zutrauen*, diese zu lösen.

Wiedereingliederung bedeutet vor allem, dass es wohlwollende Menschen gibt – das können Familienmitglieder, Freunde, Betreuer etc. sein –, die diesen neuen Status anerkennen und bestätigen und damit eine neue einbindende Kultur für das heranwachsende Selbst zur Verfügung stellen.

Auch in der Wiedereingliederungsphase bieten wir rituell gestaltete Räume an, in denen der Jugendliche seine symbolträchtige Geschichte erzählen kann, seine neue gewonnenen Sichtweisen. Was bringe ich mit, welche Erfahrungen habe ich gemacht? Oft wird der übergangsrituelle Prozess die Heldenreise, mit einem Fest abgeschlossen, einem Willkommen daheim in der Gemeinschaft.

Den Übergang zu bestätigen, das heisst vor allem: Wir sehen den Jugendlichen nicht mehr so wie früher. Das gilt ganz unabhängig davon, welche Fortschritte er im Hinblick auf seine Probleme erzielt hat.

Ein Beispiel soll diese Sichtweise verdeutlichen: Wenn wir z.B. eine Ehe schließen, *sind* wir nicht mehr Single, sondern Ehemann und Ehefrau – ganz gleich, ob wir die Kunst der Ehe schon beherrschen oder erst in der Ehe zu lernen haben. Aber alle meine Handlungen werden jetzt in diesem Kontext verstanden, d.h. dieselben Handlungen erhalten durch den veränderten Status eine andere Bedeutung als früher: Ich sehe mich dadurch selbst anders und das tun auch andere.

Wir bestätigen insbesondere solche Erfahrungen, in denen sich der Jugendliche als kompetent erlebt hat, wir bestätigen die Möglichkeit, dass die Dinge auch für ihn

anders sein können: Wir markieren den Abschluss der Betreuung als den Punkt, die wirkliche Arbeit am eigenen Leben jetzt zu beginnen. Auch wenn einige problematische alte Verhaltensweisen weiterbestehen, wir haben jetzt die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass wir sie anders sehen können – eher als Herausforderungen als ein bloßes Versagen – weil wir uns selbst anders sehen können.

Auch für die Betreuerinnen und Betreuer war diese Zeit eine Schwellenzeit. Auch sie bedürfen der Wiedereingliederung, der Möglichkeit, zu berichten, der Bestätigung und Würdigung.

Die häufige Gestaltung einer intensiven Einzelbetreuung mit einem mehrmonatigen *Auslandsaufenthalt (oder Alpaufenthalt)* in der Intensivzeit liegt (meist unbewusst) ein übergangsritueller Ansatz der Veränderung zugrunde, denn das Verlassen des gewohnten Umfelds, der vorübergehende Aufenthalt in der Fremde und das Zurückkommen entspricht der 3-Phasen-Struktur des Übergangsritus: Basierend auf einer haltgebenden Betreuungsbeziehung als einer entwicklungsfördernden ‚einbindende Kultur‘ werden Jugendliche aus ihrem gesamten Lebenskontext herausgelöst (Trennungsphase), um ihnen in einem Zustand gelockerter Identifikation mit den eingefahrenen Mustern ihrer Persönlichkeit in einer völlig andersartigen Umgebung neue Erfahrungen des Selbst und des Anderen zu ermöglichen und diese im Spiegel der Betreuungsbeziehung als bedeutungsvoll zu internalisieren (Schwellenphase). Die Erfahrung des Auslandsaufenthalts wird durch die maßgeblichen Personen und Institutionen nach der Rückkehr im Sinne eines neu erlangten Status bestätigt (Wiedereingliederungsphase). Im Mittelpunkt eines solchen übergangsrituell gestalteten Auslandsaufenthalts stehen sinnvollerweise Entwicklungsziele, denn die Zeit des Auslandsaufenthalts ist vor allem ein Experimentier- und Übungsraum für das jugendliche Selbst und weniger ein Erziehungsraum im Sinne einer absichtsvoll herbeigeführten gezielten Veränderung oder der Lösung von Problemen zuhause.

c. Der selbstpsychologische Ansatz

Wir haben es in der intensiven Jugendhilfe fast immer mit einem jugendlichen Selbst zu tun, das nicht nur in seiner Phasenentwicklung steckengeblieben ist, sondern auch *schwach konstituiert* ist (Entwicklungsdefizit). Jugendliche, die in die individuelle Einzelbetreuung kommen, verlieren deshalb unter psychischer Belastung meist schnell ihre Selbstwirksamkeit, insbesondere auch ihre Fähigkeit zur Selbstregulierung, z.B. der Affekt- und Impulsregulierung, und der Beziehungsregulierung, z.B. der Fähigkeit, sich emotional zu binden und wieder zu lösen, normale Kränkungen, Konflikte und Frustrationen in Beziehungen auszuhalten, der Fähigkeit, sich Unterstützung von anderen zu holen u.a.

Hier werden therapeutische Foki wie Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, innerer Zusammenhalt, Kohärenz, Identität u.ä. bedeutsam. Schwere, pathologische Defizite der Selbstorganisation nennen wir ‚strukturelle Störungen‘. Für

solche Fälle, in denen eine schwere strukturelle Störung (z.B. Borderline-Störung) das gesamte Bild dominiert, ist ein spezieller Betreuungsansatz notwendig.

In Zusammenhang mit Entwicklungsdefiziten sprechen wir von einer *nachholenden Entwicklung*. Unser Erkenntnisstand ist heute: Eine solche nachholende Entwicklung des Selbst ist möglich und insbesondere die Jugendzeit eröffnet die Chance dafür, durch korrigierende emotionale Erfahrungen ein in der Kindheit schlecht konstituiertes Selbst zu kräftigen und wirksamer werden zu lassen.

Der Psychoanalytiker H e i n z K o h u t, der Begründer der Selbstpsychologie in den 60er und 70er Jahren, hat die zentrale Bedeutung des Zustandes des Selbst für unser Leben erkannt: „Die zentrale Stellung des Selbst innerhalb der Persönlichkeit ist es, die für dessen weitreichenden Einfluss auf unser Leben verantwortlich ist.“ (Kohut, 1996, S.276) Milton Erickson hat diese zentrale Stellung des Selbst in einem Interview einmal so beschrieben: „Gehen lernen, das heisst zu einem Teil lernen, wie man die Bewegung beherrscht, und zu neun Teilen, wie man sich selbst zutraut, es zu tun.“ Menschen können ihre Potentiale und Ressourcen nur dann verwirklichen, wenn sie ein Selbst zur Verfügung haben, die sie in die Lage versetzt, sich dieser Potentiale auch zu bedienen. Wenn wir heute von *Selbstwirksamkeit* sprechen, dann meinen wir genau diesen Aspekt.

Aus diesem Blickwinkel heraus hat Kohut *psychische Gesundheit* neu und anders definiert als die klassische Psychoanalyse, die dabei vor allem die Freiheit von neurotischen Symptomen und Hemmungen, d.h. die Funktionen eines ‚psychischen Apparats‘ im Auge hatte: „Im Rahmen der Psychologie des Selbst definieren wir psychische Gesundheit ... auch als die Fähigkeit eines stabilen Selbst, sich der Begabungen und Fertigkeiten zu bedienen, die einem Individuum zur Verfügung stehen, und den Menschen damit in die Lage zu versetzen, erfolgreich zu lieben und zu arbeiten.“ (Kohut, 1996, S.278)

Der Leitbegriff im Therapieansatz der Selbstpsychologie ist die *Kohärenz des Selbst*. Damit beschreibt Kohut die Konstitution des Selbst, d.h. den Grad seiner Organisiertheit, sein Integrationsniveau. Die Kohärenz des Kern-Selbst wird dabei als der zentrale Aspekt der Persönlichkeit angesehen: „Als Ergebnis dieses Prozesses (der frühen Entwicklung, Anm. d. Verf.) wird ein zentrales Stück des Selbst – das ‚Kern‘-Selbst – gebildet. Diese Struktur ist die Grundlage für unser Gefühl, dass wir ein unabhängiger Mittelpunkt von Antrieb und Wahrnehmung sind, ein Gefühl, das mit unseren zentralsten Strebungen und Idealen und unserer Erfahrung integriert ist, dass unser Körper und Geist eine Einheit im Raum und ein Kontinuum in der Zeit darstellen. Diese kohärente und bleibende psychische Konfiguration (...) bildet den zentralen Sektor der Persönlichkeit.“ (Kohut, 1996, S.155)

Daniel Stern hat in seinem Buch ‚Die Lebenserfahrung des Säuglings‘ (1998) in dem er die gesamte neuere Säuglingsforschung verarbeitet hat, einen beeindruckenden Einblick eröffnet, wie das Kernselbst mit seinem Kohärenzempfinden d.h. dem Empfinden, trotz chaotischer und massenhaft einströmender Eindrücke ein kohärentes Selbst zu sein, bereits im ersten Lebensjahr entsteht (d.h. vor der Entstehung von Ichbewusstsein und Reflexivität!).

Ein integriertes, d.h. kohärentes Erleben (sog. ‚Kernselbstempfinden‘) entsteht nach Stern bereits zwischen dem zweiten und sechsten Monat. Stern beschreibt es als ein integriertes Empfinden seiner selbst als eines körperlichen Wesens, das seine eigenen Handlungen und Affekte kontrolliert, das ein Kontinuitätsempfinden besitzt und andere Personen als von ihm selbst getrennte, eigenständige Interaktionspartner wahrnimmt. Ein maßgeblicher Aspekt des sich entwickelnden Kohärenzempfindens in dieser Zeit ist das ‚Empfinden der eigenen Urheberschaft‘. Diese Erfahrung wird in anderen Zusammenhängen als ‚Selbstwirksamkeit‘ bezeichnet. Das Erleben des Kleinkindes ist also schon in einer frühen Stufe der Normalentwicklung kohärent, in sich stimmig.

Diese psychologische Sichtweise entspricht den neurologischen Erkenntnissen dieser Entwicklungsphase. Die neuronale Vernetzungsdichte (Zahl der synaptischen Verschaltungen) etablieren sich vor allem in diesem Zeitraum, danach nimmt die Zahl der Neuronen plötzlich und drastisch ab, Hemmvorgänge im Nervensystem treten dann stärker in den Vordergrund.

In der Arbeit mit Jugendlichen erleben wir die zentrale Bedeutung der Selbstkohärenz etwa dann, wenn Jugendliche mit einem instabilen Selbstempfinden und einem brüchigen Selbstwertgefühl überall Bedrohliches spüren („der hat mich komisch angeschaut“), gegen das sie sich notfalls sogar mit massiver Aggression ‚zur Wehr setzen‘ oder wenn sie sich in einem unrealistischen Übermaß Kränkungen ausgesetzt fühlen, das sie nicht mehr integrieren können. Mit dem vorübergehenden Zusammenbruch des inneren Zusammenhalts ist immer auch der Zusammenbruch grundlegender struktureller Fähigkeiten verbunden, etwa die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion und insbesondere auch die Fähigkeit zur Selbstregulierung, weshalb in diesem Zustand häufig massive Affekte und Aggressionen durchbrechen. Jugendliche sind dann meist auch nicht mehr in der Lage, eine innere Bindung zu anderen Menschen aufrecht zu halten, so dass auch die verhaltensregulierende Funktion von Empathie und Schuldgefühl entfällt.

Wenn wir Jugendliche mit einem schlecht konstituierten Selbst etwa dabei unterstützen wollen, sich in den Arbeitsprozess einzugliedern, dann ist es nicht ausreichend, dass wir sie in arbeitstechnischen Fertigkeiten schulen, sondern wir müssen sie auch in die Lage versetzen, das Beziehungsgeschehen, das mit jeder Arbeitsstelle einhergeht, zu verstehen und handzuhaben. Ein selbstbestimmtes Wohnen etwa setzt ein Selbst voraus, das seine spontanen Bedürfnisse (z.B. den Wunsch, irgendetwas zu haben), kontrollieren und aufschieben kann, setzt die Fähigkeit zu realistischer Selbst- und Objektwahrnehmung voraus etc. Ein bloß ‚anerzogenes‘, d.h. gelerntes Verhalten in diesen Bereichen, das nicht in einer ausreichend stabilen Selbstorganisation wurzelt, bricht eher früher als später wieder in sich zusammen. Auch die stabile Aufrechterhaltung einer Motivation, eine Ausbildung oder eine Arbeit zu beginnen, oder die Fähigkeit, Frustrationen und psychische Kränkungen zu ertragen, sind ein unmittelbarer Ausdruck des Grades der

Selbstkohärenz. Ob ein Jugendlicher in der Lage ist, sich Unterstützung von anderen Menschen in schwierigen Situationen zu holen, entscheidet oft darüber, ob er diese Situation bewältigen kann oder daran scheitert – auch dies hängt ab von seinem Selbstwertgefühl und seinem Selbstvertrauen. Ein für die Praxis der Jugendhilfe bedeutsamer Aspekt der selbstpsychologischen Sichtweise ist auch das Verständnis destruktiver und zielloser Aggression als eine Begleiterscheinung von Desintegrationsprozessen eines nur wenig kohärenten (schlecht integrierten) Selbst, die bei psychischem Stress in Gang kommen können, etwa wenn sich ein Jugendlicher gekränkt oder bedroht fühlt.

In Anbetracht der zentralen Stellung des Selbst muss in der intensiven Einzelbetreuung Jugendlicher die Stärkung des Selbst *immer* ein bedeutsamer Fokus sein. Sie wird herbeigeführt durch die Wiederaufnahme eines bereits in der Kindheit gestörten Entwicklungsprozesses, d.h. durch nachholende Entwicklung, so dass ein strukturelles Wachstum möglich wird.

In der selbstpsychologisch orientierten Therapie wird dabei der *Beziehungserfahrung* eine maßgebliche Bedeutung beigemessen. Begriffe wie ‚korrigierende emotionale Erfahrung‘ oder ‚korrektive Selbstobjekterfahrung‘ sind dabei leitend.

Selbstobjekterfahrungen meint ein Erleben anderer (Objekte), die das Selbst als Selbst zu stützen vermögen. Sie beschreiben eine bestimmte Qualität der Beziehung zwischen Selbst und Objekt, die vom Selbst für den eigenen Zusammenhalt, für seine Stabilität und Vitalität genutzt werden kann. Das internalisierte Selbstobjekt wird oft auch als eine psychische Struktur verstanden.

Das Selbst der Jugendlichen kann durch nachholende Entwicklung gestärkt werden, etwa wenn kindliche Bedürfnisse nach Selbstobjektreaktionen der Betreuungspersonen schrittweise durch altersangemessene ersetzt werden. Als ein Selbstobjekt hält die Betreuungsperson Affekte und aggressive Impulse der Jugendlichen aus (sog. containing) und ermöglicht es ihr, sie durch *wahrnehmende Spiegelung* im haltgebenden Rahmen der Betreuungsbeziehung allmählich ins Selbst zu integrieren, d.h. mit anderen Selbstanteilen zu verbinden. Mit zunehmender Selbstkohärenz kann auf symptomatische Verhaltensweisen, die die Integrität des Selbst ja nur behelfsweise schützen, Schritt für Schritt verzichtet werden und defensive/kompensatorische Muster können langsam abgebaut werden.

Um einen Einblick in das selbstpsychologische Denken zu geben, möchte ich einige *Grundsätze zu einer selbstpsychologisch orientierten Therapie* wie sie von Lichtenberg und Wolf (1997) formuliert wurden, zusammenfassend wiedergeben (anstelle von ‚Klient‘ im Originaltext habe ich ‚der Jugendliche‘ gesetzt, anstelle von ‚Therapie‘ steht hier ‚Betreuung‘) :

1. Der zentrale Fokus der Betreuung ist die Stärkung des Selbstgefühls und die Förderung der persönlichen Entwicklung des Jugendlichen. Dazu gehört auch, das Potential an Kreativität, Produktivität und affektiver Bezogenheit des Jugendlichen zu realisieren. Dies ist möglich, wenn aversive Zustände (Abneigung, Widerwille, Anm. d. Verf.) besser integriert werden können, bestätigende Selbstobjekterfahrungen

ermöglicht werden, die strukturelle Fähigkeit zur Selbstberuhigung (Selbstregulation) und Empathie (Einfühlung in andere) gewachsen ist.

2. Wege, um das Selbst zu fördern sind etwa

- das empathische Zuhören und Verstehen des Jugendlichen
- das Wahrnehmen und Verstehen des aversiven Erlebens und der aversiven Erwartungen des Jugendlichen
- die Erfahrung einer sicheren und haltgebenden Betreuungsbeziehung die auch in dem gemeinsamen Bemühen besteht, sich innerer Bewegungen, Gefühlen, Gedanken etc. bewusst zu werden.

3. Der Betreuer trägt zu diesem Prozess bei

- durch verbindliche, beständige, zuverlässige Rahmenbedingungen
- durch den empathischen Wahrnehmungsmodus, d.h. den Versuch das Erleben des Jugendlichen aus dessen Sicht zu verstehen,
- durch den Respekt gegenüber den Berichten und Botschaften des Jugendlichen,
- durch eine Fokussierung auf das affektive Erleben,
- durch eine gemeinsame Exploration von Aspekten im Erleben des Jugendlichen, die seine Narrationen ergänzen,
- durch aufmerksames Wahrnehmen der Reaktionen des Jugendlichen auf die eigenen Interventionen und das spiegelnde Ansprechen von Mustern in diesen Reaktionen,
- durch genaue Wahrnehmung der Veränderung von Motivation und Affektzustand des Jugendlichen aufgrund von Situationen, die von ihm als störend erlebt werden,
- durch die Annahme der Zuschreibungen und Übertragungen des Jugendlichen, wenn er den Betreuer ausgesprochen oder implizit bewertet,
- durch die Verwendung von Modellszenen, in denen vom Jugendlichen unbewusst Bezüge zwischen seinem gegenwärtigem Erleben und (evtl. traumatischen) Erfahrungen in der Vergangenheit hergestellt werden,
- durch allmähliches Verlassen einer nur geplanten und reflektierten Interventionsweise zugunsten einer mehr spontanen und emotionalen ‚normalen‘ Reaktion des Betreuers.

(Lichtenberg/Wolf, 1997)

*

Eine interessante Entsprechung dieses Ansatzes, der auf die Kohärenz des Selbst abstellt, finden wir in dem von dem Medizinsoziologen Aaron Antonovsky entwickelten Konzept der *Salutogenese*. In diesem wird das *Kohärenzempfinden* eines Menschen (Sense of Coherence, SOC) als der entscheidende Gesundheitsfaktor bzw. als die entscheidende Widerstandsressource angesehen und dies bezieht sich sowohl auf körperliche wie auch auf psychische Aspekte. Der salutogenetische Kern der Widerstandsfähigkeit, der Fähigkeit, im Fluss des Lebens „ein guter Schwimmer zu sein“, bildet das *Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit*.

Antonovsky beschreibt das Kohärenzempfinden (SOC) als eine grundlegende Haltung „die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches *Gefühl des Vertrauens* hat, dass

- die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, d.h. vorhersehbar und erklärbar sind;
- einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
- diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“ (Antonovsky, 1997, S.36)

Dieses durchdringende und andauernde Selbstvertrauen, das Leben als sinnvoll, versteh- und bewältigbar zu empfinden, kann in einem Fragebogen gemessen werden, dem sog. ‚Fragebogen zur Lebensorientierung‘. Mittlerweile ist dieses Konzept auch empirisch gut begründet und durch eine Fülle von Untersuchungen belegt, hat aber trotzdem wenig Eingang in die Betreuungsarbeit der Jugendhilfe (Jugendwohlfahrt) gefunden.

4. Grundsätze einer entwicklungsorientierten intensiven Einzelbetreuung Jugendlicher

1. Der entscheidende Faktor für ein Gelingen einer intensiven Einzelbetreuung ist eine klare und einheitliche theoretische Grundorientierung, an der sich alle angewandten Methoden und Instrumente ausrichten.

Die hier vorgeschlagene Grundorientierung ist: Die individuelle Betreuung Jugendlicher dient der Förderung der Entwicklung im Sinne der aktuellen Phasenentwicklung und einer nachholenden Entwicklung. Dabei geht es darum, die Konstitution des jugendlichen Selbst zu stärken und eine Entwicklungsstufe zu erreichen, die eine effektive Erziehungs- und Sozialarbeit mit dem Jugendlichen überhaupt erst möglich macht. Sie bietet dem Jugendlichen dafür eine einbindende Kultur, in der er nachreifen und sich entwickeln kann.

2. Grundlage für die Gestaltung einer individuellen Betreuungsmaßnahme ist eine psychodynamisch und psychopathologisch fundierte *D i a g n o s t i k* vor allem hinsichtlich des Strukturniveaus. Im Fall schwerer struktureller Defizite bedarf es eines besonderen therapeutischen Ansatzes und eines besonderen Settings.

3. Steht beim Jugendlichen ein krisenhaftes Übergangsgeschehen im Vordergrund, bietet sich eine übergangsrituelle Gestaltung der Betreuung an. Sie ist gekennzeichnet durch eine bestimmte Abfolgeordnung mit spezifischen Bedeutungen, die sich an der

Leitmetafer des Übergangsrituals orientieren (Trennungsphase, Schwellenphase, Wiedereingliederungsphase) und weist einen hohen Ritualisierungs- und Symbolisierungsgrad auf. Ihre mythologische Grundmetafer ist die Heldenreise.

4. Im Mittelpunkt einer entwicklungsorientierten individuellen Betreuung steht die Betreuungsbeziehung.

Sie ist so zu gestalten, dass sie die Merkmale und Funktionen einer einbindenden Kultur aufweist. Das Herstellen dieses Bezugsrahmens ist die vorrangige Aufgabe der Betreuerinnen und Betreuer, gleichgültig, was sie sonst noch tun. Dies geschieht vor allem durch die ‚klientenzentrierte Reaktion‘, durch die wir uns dem Erleben des Jugendlichen hinzugesellen um eine hilfreiche Rolle im eigentlichen Entwicklungsprozess spielen zu können.

Grundfunktionen einer Betreuungsbeziehung als entwicklungsfördernde einbindende Kultur sind das Halten, Loslassen und Dableiben mit ihren Interventionsformen des Bestätigens und Widersprechens. Um dabei auch Selbstwirksamkeit und Kohärenz zu stärken setzen wir das selbstpsychologische Spiegeln (mirroring) ein.

Weitere Interventionsformen im Rahmen einer intensiven Betreuungsbeziehung sind: Das Zurverfügungstellen der eigenen Wahrnehmung, die Konfrontation mit dysfunktionalen Beziehungsmustern, klärende Fragen und Einladungen zur Selbstwahrnehmung, gemeinsame Suche nach funktionalen Bewältigungsmöglichkeiten für die strukturelle Problematik, emotionales Containing, strukturierende (stützende) Interventionen u.a

Nachwort

Unser Leitbild ist: Intensive Jugendhilfe (Jugendwohlfahrt) stellt eine einbindende Kultur zur Verfügung, in der Jugendliche sich entwickeln und nachreifen können, d.h. in der sie als Mensch wachsen können. Sie tut dies dann, wenn die natürlichen und pädagogischen Entwicklungs-Umgebungen dies nicht (mehr) leisten können und der Lebensprozess der Jugendlichen zu entgleisen droht.

Die jungen Menschen, die unser intensives und individuelles Hilfeangebot in Anspruch nehmen sind durchweg seelisch verletzt und bleiben wahrscheinlich lebenslang besonders verletzlich. Aber das heisst nicht, dass sie mit ihrem Lebensprojekt auch scheitern müssen. Wir unterstützen sie dabei, die Quellen ihrer eigenen Kraft und Unverwüstlichkeit wieder zu erfahren und sich ihrer bewusst zu werden, sich selbst zwar als ‚verletzlich, aber unbesiegbar‘ (Emmy Werner, 1982, in einer Studie über widerstandsfähige Kinder) zu erleben.

Dazu muss ein Jugendlicher wissen, wer er selbst ist. Was Jugendliche von uns deshalb vor allem brauchen: Einen klaren, wohlwollenden und unbestechlichen Spiegel, in den sie blicken und sich dabei selbst erfahren und erkennen können. Nur so werden sie auch eine persönliche Orientierung gewinnen können, die sie befähigt, auf den umfassenden Anpassungsdruck der globalen Massengesellschaften ihre eigene Antwort geben zu können.

Intensive individuelle Jugendhilfe ist vor allem eins: Ausdruck der Verantwortung der Erwachsenengemeinschaft für das Lebensprojekt jedes einzelnen Jugendlichen, Ausdruck einer menschlichen Kultur, in der nicht das Ökonomische und Technische, sondern das Humanum im Mittelpunkt steht. Jeder Einzelne ist deshalb für uns wertvoll und die darin liegende Mitmenschlichkeit ist schön. Sie ermutigt uns und berührt uns, wenn wir uns von ihr nicht abwenden.

Den gestörten Prozess der Menschwerdung bei hilfebedürftigen Jugendlichen wieder in Gang zu bringen heisst auch, sie auf *persönliche* Art und Weise anzuschauen: Ich sehe *dich* – ich sehe nicht nur deine Problematik, deine Defizite und deine Verstörung, ich sehe dich auch so, wie du gemeint bist. Es ist ein Blick, den viele dieser Jugendlichen vielleicht noch nie im Leben erfahren haben, ein Blick, der nicht nur Entwicklung herausfordert, sondern der sie auch in der Seele zu berühren vermag.

Literaturverzeichnis

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen

Arnett, J. (2000): Emerging Adulthood. In: American Psychologist, Vol.55, Nr. 5

Campbell, Joseph (1978): Der Heros in tausend Gestalten, Frankfurt

Fonagy, P. und Target, M. (1996): A contemporary psychoanalytical perspective: psychodynamic developmental therapy, in: Hibbs/Jensen (Hg.): Psychosocial Treatments for Child and Adolescent Disorders, Washington DC

Freud, A. (1968): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung, Bern/Stuttgart

v. Gennep, Arnold (1999): Übergangsriten (Les rites de passage), Studienausgabe, Frankfurt

Greenspan, S.I. (1997): Developmentally Based Psychotherapy, Madison CT

Kohut, Heinz (1996): Die Heilung des Selbst, 6. Aufl., Frankfurt

Kegan, Robert (1994): Die Entwicklungsstufen des Selbst, 3.Aufl., München

Lichtenberg/Wolf (1997): General principles of Self Psychology: a position statement. Journal American Psychoanalytic Association, 45, S.531–543

Luhmann, Niklas (2006): Das Kind als Medium der Erziehung, Frankfurt (Wiederabdruck aus: Zeitschrift für Pädagogik, 37, 1991, S.19–40)

Satir, Virginia (2004): Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz. Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis, 7.Aufl., Paderborn

Zum Autor:

Studium der Sozial- und Kommunikationswissenschaften, Psychologie und Philosophie; Ausbildung in existenzialpsychologischer Therapie, Gestalttherapie und tiefenpsychologisch fundierter Psychotherapie. Zusatzqualifikationen in Bioenergetischer Analyse (Körperpsychotherapie), Hypnotherapie und systemischer Familientherapie.

Mehrjährige Tätigkeit in psychiatrischer und psychosomatischer Klinik, psychotherapeutische Tätigkeit in freier Praxis, Leiter von Aus- und Fortbildungen im Jugendhilfebereich, Gründer und Leiter der Exist-Schule für Naturtherapie und existenzialpsychologische Therapie.

Postanschrift: Postfach 1620, D-86819 Bad Wörishofen