

Freyberg, Thomas von; Wolff, Angelika

## **Einleitung [Störer und Gestörte]**

*Freyberg, Thomas von [Hrsg.]; Wolff, Angelika [Hrsg.]: Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel 2005, S. 11-21*

urn:nbn:de:0111-opus-18911

Erstveröffentlichung bei:

**Brandes  
& Apsel**

<http://www.brandes-apsel-verlag.de>

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**pedocs**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Thomas von Freyberg/Angelika Wolff (Hrsg.)*

*Störer und Gestörte*

*Band 1:*

*Konfliktgeschichten  
nicht beschulbarer Jugendlicher*



Es gibt Jugendliche, die ihre Erzieher, Lehrer und Sozialarbeiter in schier endlose und eskalierende Konflikte verstricken. Konflikte, aus denen es schließlich nur noch einen Ausweg zu geben scheint: den Abbruch der Arbeit und der Beziehung.

In einem interdisziplinäres Forschungsprojekt haben Soziologen und Psychoanalytiker in aufwendigen Einzelfallstudien Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher untersucht. Ihre Frage: Was treibt diese erbitterten Kämpfe um Macht und Kontrolle an, die sich über Jahre hinwegziehen können, in deren Verlauf sich Täter und Opfer, Störer und Gestörte immer ähnlicher werden und an deren Ende nur besiegte Sieger und siegreiche Verlierer stehen?

*Forscherguppe des Instituts für analytische Kinder- und Jugendlichen-  
Psychotherapie in Frankfurt am Main:*

Rose Ahlheim, Frank Dammasch, Ulrike Jongbloed, Jochen Raue, Angelika Wolff

*Redaktionsgruppe:*

Rose Ahlheim, Thomas von Freyberg, Angelika Wolff

*Die Autoren:*

*Rose Ahlheim*, Diplom Pädagogin, analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin, im Grundberuf Sonderschullehrerin. Seit 1981 in eigener Praxis in Marburg niedergelassen. Dozentin und Kontrollanalytikerin am Institut für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie in Frankfurt am Main.

*Thomas von Freyberg*, Studium der Theologie, Pädagogik und Soziologie, Dissertation (1977) und Habilitation (1982) in Frankfurt am Main. Seit 1968 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialforschung an der Universität Frankfurt am Main.

*Angelika Wolff*, Studium der Soziologie und Erziehungswissenschaften, Lehrerin. Seit 1987 niedergelassene analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin. Leiterin des Instituts für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie in Frankfurt am Main (1991-2003) und dort Dozentin und Supervisorin.

Thomas von Freyberg/Angelika Wolff  
(Hrsg.)

# Störer und Gestörte

Band 1:  
Konfliktgeschichten  
nicht beschulbarer Jugendlicher

Vorwort von  
Ludwig von Friedeburg

Brandes & Apsel

Auf Wunsch informieren wir regelmäßig über das Verlagsprogramm.  
Brandes & Apsel Verlag, Scheidswaldstr. 33, D-60385 Frankfurt am Main  
E-Mail: brandes-apsel@doodees.de  
Internet: www.brandes-apsel-verlag.de

1. Auflage 2005

© Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, Mikroverfilmung, Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen oder optischen Systemen, der öffentlichen Wiedergabe durch Hörfunk-, Fernsehsendungen und Multimedia sowie der Bereithaltung in einer Online-Datenbank oder im Internet zur Nutzung durch Dritte.

Lektorat: Roland Apsel

DTP: Wolfgang Gröne, Groß-Zimmern

Umschlaggestaltung: MDD-Digitale Produktion unter Verwendung einer Zeichnung von Friedrich Karl Waechter (2004)

Druck: Tiskarna Ljubljana d. d., Ljubljana, Printed in Slovenia

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information *Der Deutschen Bibliothek*:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-86099-813-7

# Inhalt

*Ludwig von Friedeburg*  
Vorwort 7

Vorbemerkungen der Herausgeber 9

*Thomas von Freyberg/Angelika Wolff*  
Einleitung 11

## **Kapitel I**

**Viel zu viel – und nie genug! Der Fall Alberto** 23

*Thomas von Freyberg/Angelika Wolff*

- 1.1 Der soziologische Fallbericht 24
- 1.2 Der psychoanalytische Fallbericht 55
- 1.3 Die interdisziplinäre Falldiskussion 83

## **Kapitel II**

**Von der Notwendigkeit und den Grenzen pädagogischen  
Fallverstehens – exemplarisch am Fall Alberto** 99

*Thomas von Freyberg*

- 2.1 Pädagogisches Fallverständnis als Reflex pädagogischer Praxis 100
- 2.2 Pädagogisches Fallverständnis als Legitimation pädagogischer Praxis 107
- 2.3 Eine Grenze pädagogischen Fallverstehens 115

## **Kapitel III**

**Psychoanalytisches Fallverstehen.**

**Zur Methode des psychoanalytischen Erstinterviews** 123

*Rose Ahlheim*

- 3.1 Psychoanalytische Diagnostik: ihr Gegenstand und ihre Methode 123
- 3.2 Der Fall Alberto 136

#### **Kapitel IV**

##### **Alles egal! Der Fall Barat 159**

*Thomas von Freyberg/Angelika Wolff*

- 4.1 Der soziologische Fallbericht 160
- 4.2 Der psychoanalytische Fallbericht 188
- 4.3 Die interdisziplinäre Falldiskussion 208

#### **Kapitel V**

##### **Perfektes Verweigern. Der Fall Cassimo 223**

*Thomas von Freyberg/Angelika Wolff*

- 5.1 Der soziologische Fallbericht 224
- 5.2 Der psychoanalytische Fallbericht 249
- 5.3 Die interdisziplinäre Falldiskussion 258

#### **Kapitel VI**

##### **Aus dem Auge – aus dem Sinn! Der Fall Dalina 269**

*Thomas von Freyberg/Angelika Wolff*

- 6.1 Der soziologische Fallbericht 269
- 6.2 Der psychoanalytische Fallbericht 292
- 6.3 Die interdisziplinäre Falldiskussion 303

Schlussbemerkungen der Herausgeber 313

*Ludwig von Friedeburg*  
Vorwort

Die Studie über »nicht beschulbare« Jugendliche ist ein Beispiel exzellenter qualitativer Sozialforschung. Sie zeigt, wie exemplarische Einzelfallanalysen, denen es gelingt, das Allgemeine im Besonderen verlässlich zu erkennen, erstaunliche Resultate über das Zusammenspiel von störenden Schülern mit der gestörten Schule und Jugendhilfe zu Tage fördern. Da es um die Konflikte besonders schwieriger Jugendlicher mit den um sie und ihre Familien bemühten Institutionen geht, mussten Psychoanalytiker und Soziologen eng zusammenarbeiten. Doch die interdisziplinäre Kooperation vermischte nicht, wie so oft, die jeweils fachspezifischen Ansätze und Perspektiven. Vielmehr bewährte sich ein Verfahren, das zunächst die Erhebung und Analyse der beiden Disziplinen in den Einzelfallstudien strikt trennte. Erst nachdem die jeweiligen Fallberichte vorlagen, begann in gemeinsamer Arbeit die interdisziplinäre Fallreflexion, in deren Zentrum die Untersuchungsfrage nach den Zusammenhängen der individuellen und institutionellen Konfliktverläufe stand.

Diese Jugendlichen leiden unter schweren seelischen Störungen, die zumeist aus ihrer frühen Kindheit stammen. Sie sind nicht in der Lage, die Angebote von Schule und Jugendhilfe produktiv anzunehmen. »Fördern und Fordern« werden als existentielle Bedrohung empfunden. Schule und Jugendhilfe fehlen andererseits die notwendigen Voraussetzungen, um ihnen und ihren Familien nachhaltig zu helfen. Die Systeme und Prozesse der Hilfeleistung sind nicht integriert, es mangelt an fachlicher und vor allem kontinuierlicher interdisziplinärer Kooperation. Deshalb sind die Professionellen in Schule und Jugendhilfe regelmäßig überfordert. Letztlich bewahrt der Verweis der als »nicht beschulbar« erklärten Jugendlichen aus dem gestörten Schulsystem dieses vor der Erfahrung des Scheiterns, wie der Ausschluss das destruktive Abwehrsystem der Störer bestätigt.

Im Zusammenhang der gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere durch verminderte Unterstützung der Schule seitens vieler Familien, wuchs der Bedarf an Schulsozialarbeit in den letzten Jahren erheblich. Die Erkenntnisse der Studie über die vielfältigen Probleme in der erforderlichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe betreffen daher ein weit größeres Feld, als die Konflikte der besonders schwierigen Jugendlichen vermuten lassen.



## VORWORT

---

Wie aber notwendige Korrekturen in der Ausbildung und im Berufsbild beider Seiten im deutschen Schulsystem erfolgreich anzuwenden sind, ist eine andere Frage.

Denn unser gegliedertes Schulsystem ist grundsätzlich nicht an der individuellen Förderung jedes einzelnen Schülers orientiert, bemüht, keinen von ihnen zurückzulassen und sich im Aufbau und Unterricht dementsprechend weiterzuentwickeln. Vielmehr ist es daran orientiert, die ihm anvertrauten Heranwachsenden im Kindesalter auf verschiedene Schulformen zu verteilen, die historisch durch die Zuteilung unterschiedlicher Schulbildung an die Kinder unterschiedlicher sozialer Schichten bestimmt sind. Das führt im internationalen Vergleich zu nur mittelmäßigen Schulleistungen. Nach wie vor werden sie von der sozialen Herkunft der Schüler in einem Maße beeinflusst wie in keinem anderen Industrieland. So werden die Kinder der unteren Schichten zusätzlich benachteiligt. Für die besonders schwierigen Schüler aber findet sich kein Platz.

## Vorbemerkungen der Herausgeber

Dieser Band I *Störer und Gestörte* präsentiert Ergebnisse eines interdisziplinären Forschungsprojektes, das am Institut für Sozialforschung an der Universität Frankfurt am Main in Zusammenarbeit mit dem Institut für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie in Frankfurt am Main durchgeführt wurde. Das Forschungsprojekt wurde von Thomas von Freyberg geleitet, der auch die soziologischen Untersuchungsarbeiten durchführte. Die Leitung der Forschergruppe der analytischen Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten – im Text der besseren Lesbarkeit wegen meist kurz »Psychoanalytiker« genannt – lag bei Angelika Wolff. Die psychoanalytischen Untersuchungsarbeiten – Interviews, deren Protokollierung und erste Auswertung, Fallkonferenzen und deren Protokollierung – wurden von Rose Ahlheim, Frank Damasch, Ulrike Jongbloed, Jochen Raue und Angelika Wolff durchgeführt. Sven Sauter vom Institut für Sonderpädagogik der Universität Frankfurt am Main war in die Forschungsarbeiten einbezogen.

Im Zentrum dieses ersten Bandes stehen vier der insgesamt sieben Einzelfallstudien. Die Konfliktgeschichten wurden so weit wie nötig anonymisiert. Die Namen der Jugendlichen wurden geändert, biographische Daten wurden vorsichtig »gefälscht«, auf eine genauere Beschreibung ihres Wohnumfeldes wurde verzichtet; desgleichen auf eine Charakterisierung der von ihnen besuchten Schulen und der mit ihnen befassten Ämter, Behörden, Einrichtungen und Träger. Unsere »Fälle« lebten in verschiedenen größeren Städten des Rhein-Main-Ballungsraumes. Fast immer waren im Verlauf der Konfliktgeschichten ambulant arbeitende Einrichtungen der Erziehungshilfe und/oder der Hilfe zur Erziehung eingeschaltet; aus Gründen der zugesagten Anonymisierung gaben wir diesen – recht unterschiedlich arbeitenden – Institutionen eine einheitliche Bezeichnung: »Beratungs- und Förderzentrum« (BFZ). Waren teilstationäre Maßnahmen der Erziehungshilfe angeschlossen, so erhielten sie durchgängig die Bezeichnung »Lernwerkstatt«. Der dadurch erweckte Eindruck einer schon weitgehend vereinheitlichten »Brückeninstitution« zwischen Regelschule und Sonderschule täuscht.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Gründe der Anonymisierung und Diskretion haben uns bewogen, in den psychoanalytischen Fallberichten ebenso wie in den interdisziplinären Falldiskussionen die einzelnen Beiträge aus der Forschergruppe nicht ihren jeweiligen Autoren zuzuordnen.

Unser Dank gilt der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die das Forschungsprojekt finanziell unterstützt hat. Dank auch den Projektantragstellern Ludwig von Friedeburg und Axel Honneth vom Frankfurter Institut für Sozialforschung sowie im Besonderen Marianne Leuzinger-Bohleber vom Sigmund-Freud-Institut in Frankfurt am Main, die sich immer wieder an den interdisziplinären Fallkonferenzen beteiligte. Wir danken den Jugendlichen und ihren Eltern, die sich zu den zweifellos schwierigen und belastenden Interviews bereit gefunden haben. Wir danken den Ämtern und Verwaltungen, die unser Projekt wohlwollend unterstützten, und wir danken vor allem den zahlreichen Professionellen aus Schule und Jugendhilfe für ihre Bereitschaft, an diesem Projekt mitzuarbeiten. Wir hoffen, dass wir in Gesprächskreisen, auf pädagogischen Tagen, bei Fachtagungen, durch Vorträge und Zeitschriftenartikel – und nicht zuletzt durch diese Veröffentlichung – die Asymmetrie von Geben und Nehmen zwischen uns und unserem Untersuchungsfeld ein wenig korrigieren konnten.

Rose Ahlheim hat als Mitglied der Redaktionsgruppe sämtliche Texte kritisch durchgearbeitet. Sebnem Erhan-Dammasch hat den Band I lektoriert.

## *Thomas von Freyberg/Angelika Wolff*

### Einleitung

Es gibt Jugendliche, die ihre Erzieher, Lehrer und Sozialarbeiter<sup>2</sup> in schier endlose und eskalierende Konflikte verstricken – Konflikte, aus denen es schließlich nur noch einen Ausweg zu geben scheint: die Arbeit mit ihnen aufzugeben. Wie aber schaffen es diese Jugendlichen, die von Erwachsenen als »besonders schwierige«, als »nicht schulfähige« oder »nicht beschulbare«, als »verhaltensgestörte« oder »seelisch belastete« bezeichnet werden, so große und durchaus mächtige Institutionen wie Schule und Jugendhilfe »zum Tanzen« zu bringen, zum Tanzen nach ihren oft schrillen Melodien? Wie gelingt es ihnen, dass kompetente und erfahrene und nicht selten engagierte professionelle Helfer sich hilflos in Konflikte mit ihnen verwickeln lassen, dabei häufig ihre Professionalität einbüßen und schließlich keine andere »Lösung« mehr sehen, als diese Jugendlichen weiterzureichen oder auszustoßen? Wie kommt es zu jenen sich wiederholenden Macht-Ohnmacht-Spiralen, zu den erbitterten Kämpfen um Macht und Kontrolle, die sich über Jahre hinziehen können, in deren Verlauf sich Täter und Opfer, Störer und Gestörte immer ähnlicher werden und an deren Ende nur besiegte Sieger und siegreiche Verlierer stehen? Wie ist es möglich, dass Jugendliche so mächtig, dass ihre professionellen Helfer so ohnmächtig werden; und wie, dass in diesen Konfliktgeschichten Störer und Gestörte fast traumwandlerisch einander »zuarbeiten«, sich wechselseitig vorantreibend, als seien sie in geheimen Komplizenschaften miteinander verbunden?

Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt des Instituts für Sozialforschung an der Universität Frankfurt am Main hat zusammen mit dem Institut für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie in Frankfurt am Main Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher untersucht und Antworten auf diese Fragen gesucht. Unsere zentrale Annahme war, dass die Beziehun-

---

<sup>2</sup> Wir haben uns für die männliche, weil übliche, Berufsbezeichnung entschieden. *Lehrer, Erzieher, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Psychoanalytiker oder Psychotherapeuten* meint also, wenn es nicht geschlechtlich spezifiziert wird, die jeweilige Berufsgruppe oder Mitglieder der Berufsgruppe, auch wenn diese in unserem Fall meist weiblich dominiert ist.

gen dieser Jugendlichen mit den Institutionen von Schule und Jugendhilfe deshalb regelmäßig zu Macht-Ohnmacht-Konflikten eskalieren, weil diese Jugendlichen sehr effektiv ihre inneren Beziehungsmuster reinszenieren und die Institutionen darauf ihrerseits so reagieren, dass die unbewussten Erwartungen und Strategien der Jugendlichen bestätigt und verstärkt werden. Unser Forschungsinteresse galt also den individuellen und institutionellen Bedingungen solcher Verstrickungen.

Unserer Untersuchung lagen vier Vorentscheidungen zu Grunde: Wir entschieden uns erstens für die Analyse von Konfliktgeschichten; denn wir sind davon überzeugt, dass jene Macht-Ohnmacht-Spiralen als Sequenzen in einer mehrjährigen Konfliktgeschichte zu begreifen sind, in der beide Seiten agieren und reagieren, voneinander lernen, einander beeinflussen und miteinander in Auseinandersetzungen verwickelt sind. Wir entschieden uns zweitens für eine Reihe von Einzelfalluntersuchungen, wie sie in der Tradition der Psychoanalyse, aber auch der empirischen Sozialforschung begründet sind, denn die Jugendlichen, ihre konflikthafter Karrieren im Förder- und Hilfesystem und ihre konkreten Konflikte mit ihren professionellen Helfern sollten im Mittelpunkt unserer Untersuchung stehen. Wir entschieden uns drittens für die Untersuchung extremer Fälle, in denen Jugendliche an Schule und Jugendhilfe gescheitert sind und Schule und Jugendhilfe an Jugendlichen, denn im Scheitern manifestieren sich – so unsere Hypothese – auch allgemeine Defizite und Schwächen des Hilfe- und Fördersystems, die bei weniger schwierigen Jugendlichen irgendwie gemanagt, verdeckt oder übersehen werden können. Und wir entschieden uns viertens für einen interdisziplinären Forschungsansatz, der die Konfliktdynamik und Konfliktmuster der einzelnen Jugendlichen ebenso wie die der jeweils beteiligten Institutionen untersucht und die Zusammenhänge von individueller und institutioneller Konfliktgeschichte entziffern kann. Kritische Sozialforschung und Psychoanalyse schienen uns dazu die geeigneten Methoden bereitzustellen.

Unser Fallverständnis der Konfliktgeschichten entsteht, indem wir schrittweise aufzeigen, welche Kräfte und Interessen auf beiden Seiten die Konflikte vorantreiben, wie beide Seiten ihre Beziehungen zueinander definieren und strukturieren und über welche Beziehungs- und Konfliktmuster sie dabei verfügen und wie schließlich individuelle und institutionelle Konfliktdynamik und Konfliktmuster sich aufeinander einspielen und einander »zuarbeiten«.

In unseren Einzelfalluntersuchungen gibt es immer drei Untersuchungsschritte, von denen die beiden ersten parallel und arbeitsteilig getrennt, der dritte dagegen interdisziplinär gemeinsam durchgeführt werden:

Zum einen erhebt die Forschergruppe der Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten mit ihren psychoanalytischen Instrumenten die Psychodynamik der Jugendlichen, erstellt ein Diagnoseprofil<sup>3</sup> und fasst ihre Untersuchungen und Falldiskussionen in einem eigenen Fallbericht zusammen. Psychoanalytisches Fallverstehen versucht, die für das Konfliktverhalten und für die Beziehungsgestaltung der Jugendlichen entscheidenden seelischen Strukturmerkmale zu entschlüsseln und den unbewussten Sinn ihres Konfliktverhaltens zu entschlüsseln. Hierfür steht der zentrale Begriff der individuellen Psychodynamik.

Zum anderen rekonstruiert die soziologische Falluntersuchung die Konfliktgeschichte des Jugendlichen, die zur Feststellung der »Nichtbeschulbarkeit« im Regelschulsystem führte. Dabei werden mit allen wichtigen Professionellen aus Schule und Jugendhilfe ausführliche Gespräche geführt und in einem eigenen Fallbericht ausgewertet. Soziologisches Fallverstehen versucht, die für das Konfliktverhalten und für die Konfliktodynamik der Institutionen entscheidenden institutionellen Strukturmerkmale aufzuzeigen – Strukturen, mit denen Organisationen ihre Ziele verfolgen, sich absichern und Bedrohungen abwehren, die sie aber auch für ihre notwendige Flexibilität nutzen. Hierfür steht der zentrale Begriff der institutionellen Soziodynamik oder Konfliktodynamik.

Liegen beide Fallberichte vor, werden sie im dritten Schritt in einer interdisziplinären Falldiskussion vom gesamten Forschungsteam unter der zentralen Fragestellung nach den Zusammenhängen von individuellem und institutionellem Konfliktverhalten reflektiert.

Unser Forschungsprojekt verfügt also über einen recht dezidierten Begriff von interdisziplinärem Fallverstehen. In dieses geht zum einen psychoanalytisches Fallverstehen ein, das auf der Analyse der jugendlichen Psychodynamik beruht, also der bewussten und unbewussten Konfliktstrategien der Jugendlichen, der Muster, mit denen sie Beziehungen eingehen, zulassen, abwehren und strukturieren. In dieses geht zum anderen soziologisches Fallver-

---

<sup>3</sup> Dabei wurde das Diagnose-Profil des Instituts für analytische Kinder und Jugendlichen-Psychotherapie eingesetzt; vgl. Jochen Raue/Angelika Wolff (1995-2002): Das Diagnose-Profil des Instituts für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie Frankfurt a. M. In: Vereinigung analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten (Hrsg.): *Therapeutischer Prozess und Behandlungstechnik bei Kindern und Jugendlichen*; Brandes & Apsel, Frankfurt am Main 2003, S. 312-332

stehen ein, das auf der Analyse der institutionellen Soziodynamik beruht, also der bewussten und latenten Konfliktstrategien der Institutionen, der Muster, mit denen sie auf den schwierigen Jugendlichen reagieren, einwirken, ihre Beziehung zu ihm strukturieren, seine Ansprüche aufgreifen, abwehren, übersehen oder verleugnen. Interdisziplinäres Fallverstehen beruht auf der Analyse der Beziehungsgeschichte und der Beziehungsdynamik der schwierigen Jugendlichen mit Schule und Jugendhilfe und zugleich auf der Analyse der konfliktreichen eskalierenden sozialen Beziehungen von Professionellen in ihren Institutionen mit diesen Jugendlichen.

Die Untersuchung von Konfliktgeschichten als Beziehungsgeschichten rückt einen Aspekt schulischer Realität ins Zentrum der Aufmerksamkeit, der zwar allgegenwärtig ist und Schule geradezu konstituiert, der sich aber dennoch dem Prozess professioneller Rationalisierung besonders erfolgreich hat entziehen können: die sozialen Beziehungen in der Schule. Dass diese von ganz zentraler Bedeutung sind – nicht zuletzt dafür, dass Schule ihre Ziele und Zwecke überhaupt realisieren kann – ist eine triviale Feststellung, und ebenso trivial ist die Einsicht, dass Schule unentwegt damit befasst ist, die schulischen sozialen Beziehungen zu nutzen, zu formen oder zu unterdrücken. Doch die Konfliktgeschichten schwieriger Jugendlicher mit Schule zeigen durchweg, dass diese »Strukturierung« des Sozialen unter gewichtigen Defiziten leidet. Schule setzt bestimmtes soziales Verhalten eher voraus, als dass sie es professionell bildet; Schule beeinflusst soziales Lernen gleichsam nebenbei und meist unmittelbar agierend, selten aber systematisch und reflektiert. Und Schule reagiert auf unangepasstes, störendes soziales Verhalten im Extremfall eher hilflos, aggressiv oder permissiv, eher sanktionierend oder übersehend, selten aber kompetent, verstehend und gezielt intervenierend. Der Professionalisierungsschub der zurückliegenden Jahrzehnte hat sich weitgehend auf das Feld der Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Wissen konzentriert; das Feld der sozialen Beziehungen jedoch – und das schließt den Erziehungsauftrag der Schule ein – ist durch eine große Professionalisierungslücke geprägt. Eklatant deutlich und in ihren Folgen fatal wird diese Lücke immer dann, wenn die von der Schule stillschweigend vorausgesetzten sozialen Kompetenzen nicht vorliegen, wenn Eltern und Familien nicht dafür Sorge tragen (können), dass ihre Kinder schulreif, schulfähig oder beschulbar sind; und wenn Kinder oder Jugendliche nicht bereit oder fähig sind, die Angebote der Schule für ihre Entwicklung zu nutzen, die Hilfen der Jugendhilfe anzunehmen, und wenn »Fördern und Fordern« daran scheitern, dass an vor-

handene und vorausgesetzte soziale Ressourcen und Kompetenzen nicht angeknüpft werden kann. Das aber trifft auf alle unsere ausgewählten Fälle zu. Bei Abweichungen im sozialen Verhalten aufgrund von Unreife, Fehlentwicklungen oder psychosozialen Störungen verfügt die Regelschule nur über ein begrenztes Arsenal an Ressourcen und Kompetenzen, um verzögerte Entwicklungen nachzuholen und Fehlentwicklungen zu korrigieren. Bleibt Schule erfolglos, kommt die Familie ins Spiel: Wenn Schüler nicht über die erforderlichen sozialen Fähigkeiten verfügen und wenn die Regelschule mit ihren pädagogischen Maßnahmen an ihre Grenzen stößt, wird die Familie gefordert. Unsere Fallgeschichten zeigen, dass dieser Mechanismus in allen Fällen ebenso prompt wie sinnlos einsetzt. Diese schwierigen Kinder und Jugendlichen haben nun einmal sehr schwierige Eltern und Familien, die meist schon längst an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gestoßen sind, wenn Schule und Jugendhilfe ihre Erziehungsanforderungen an sie stellen. Die Politik der Schule, Verhaltenskorrekturen durch die Eltern einzufordern oder einzuklagen, macht deutlich: Schule erwartet hier die Erziehungsleistung der Eltern, weil sie selbst sich nicht in der Lage dazu sieht; damit entlastet sich Schule und entlässt sich aus der Verantwortung für ihr Scheitern an den Problemen dieser »schwierigen« Kinder und Jugendlichen. Wo sich aber hinter den Schwierigkeiten dieser Schüler genau jene Probleme verbergen, die belastbare Arbeitsbündnisse zwischen Schule und Eltern verhindern und wo die Schule ihrerseits weder bereit noch in der Lage ist, solche Arbeitsbündnisse zu entwickeln und zu pflegen, setzt fast zwangsläufig die Mechanik von Sanktion und Selektion ein – meist eingebettet in wechselseitige Schuldzuweisungen.

Man könnte von zwei geheimen Basisregeln sprechen, die die schulischen Konflikte antreiben: Du darfst nicht versagen! Und: Schuld ist immer der Andere! Wechselseitige Schuldzuschreibungen dienen nicht der Arbeit mit den schwierigen Jugendlichen – sie dienen der Selbstentlastung bei stets drohendem Scheitern und Versagen. Dies ist ein »eingebautes« zentrales Thema unseres Projekts: Wir untersuchen Fälle, die an Schule und Jugendhilfe, und an denen Schule und Jugendhilfe gescheitert sind; nach diesem Kriterium wählten wir unsere Fälle ja aus: »Nicht beschulbar!«. Auch aus der Perspektive wissenschaftlicher Falluntersuchungen gibt es Scheitern und Versagen. Familie und Eltern versagen gegenüber diesen schwierigen Kindern und Jugendlichen – und Schule und Lehrer ebenfalls. Doch was ist gewonnen mit dieser anklagenden Feststellung? Denn beide Seiten – das zeigen unsere Fallgeschichten – sind hier nicht Herr im eigenen Haus, beiden Seiten fehlen



die nötigen Ressourcen und Kompetenzen für verantwortliches Handeln – weshalb wechselseitige Schuldzuweisungen, Appelle oder Drohungen so wenig nützen wie engagierter Wille, gute Vorsätze und Neuanfänge. Hilflosigkeit ist schwer auszuhalten, besonders wenn Helfen und Fördern zur beruflichen Aufgabe gehören. Empörung und Wut sind leichter zu ertragen, sie entlasten, wenn sie ein Objekt finden können. Das gilt auch für unsere Forschergruppe: Wir alle waren Schüler, einige von uns auch Lehrer; alle haben als Eltern Schulerfahrungen, und die meisten kennen beruflich – als Supervisoren oder Therapeuten – die quälenden Konflikte in Schule und Jugendhilfe. Mit dem Begriff der *strukturellen Verantwortungslosigkeit* haben wir versucht, das allgegenwärtige Spiel um wechselseitige Schuldzuschreibungen zu verlassen. Es gibt verantwortungsloses und schuldhaftes Handeln in dem von uns untersuchten Feld, und es gibt Scheitern und Versagen bei allen Beteiligten – doch es kommt darauf an, die institutionellen und strukturellen Bedingungen, die verantwortliches Handeln behindern oder verbieten, zu identifizieren und zu verändern; die Kompetenzen und Ressourcen für verantwortliches Handeln anzufordern, bereitzustellen oder aufzubauen. Wichtigste Voraussetzung dafür wäre zunächst die Bereitschaft, aus Fehlern, aus Scheitern und Versagen, und das heißt auch: von den Störern zu lernen.

Die Jugendlichen unserer Untersuchung scheitern nicht einfach, weil sie den Anforderungen der Regelschule nicht gewachsen sind. Sie scheitern erfolgreich, aktiv, als bemühten sie sich geradezu ums Scheitern. Sie scheinen nicht unter ihrem Versagen zu leiden, keine Angst vor dem Scheitern zu haben. Sie sind vielleicht die Einzigen überhaupt in der Schule, die sich frei von dieser Angst wähnen. Jenes 1. schulische Gebot »Du darfst nicht scheitern!« hat für sie und über sie keine Macht. Schule und Lehrer aber sind genau darauf angewiesen: auf die Angst vor dem Versagen und vor dem Scheitern, auf die Bereitschaft, sich ein- und unterzuordnen, die Regeln halbwegs zu befolgen – um nicht zu scheitern; und auf Freude und Stolz bei Erfolg. Die pädagogischen und ordnungspolitischen Maßnahmen sollen die Schüler dazu bringen, das Spiel mitzuspielen; und sie sind wirkungsvoll nur dort, wo diese Bereitschaft grundsätzlich vorliegt. Wo dieses Spiel gemeinsam gespielt wird, funktioniert auch die obligatorische Verteilung von Lob und Tadel, Gratifikation und Sanktion, Auslese und Selektion – und nicht zuletzt von Schuldvorwürfen und Selbstentlastungen. Dieses Spiel wird in den Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher bis zum Exzess von der einen Seite gespielt und von der anderen sabotiert – in stets sich wiederholenden Spiralen; und so von beiden Seiten ad absurdum geführt.

Wir haben keine Rezepte anzubieten und keine Lösungen. Unsere Konfliktgeschichten sind aber ein starkes Plädoyer für sorgfältige frühe pädagogische und therapeutische Interventionen, für die Integration von Hilfe- und Förderprozessen, für interdisziplinäre Fallarbeit und Fallberatung und für den kontinuierlichen Einsatz professioneller Instrumente des kollegialen und interdisziplinären Fallverstehens. Dabei gibt es keine Gewissheit, dass Scheitern vermieden werden kann. Zu lernen wäre also etwas über die eigenen Grenzen, über die dringende Notwendigkeit fachlicher, interdisziplinärer Beratung, über die Einsicht in die unverzichtbare fachliche, durch Dritte unterstützte, kontinuierliche Reflexion eigenen Handelns und etwas über die notwendige Bescheidenheit in den Ansprüchen an die eigenen professionellen Künste. Vor allem: eine neue, andere Perspektive auf diese schwierigen Jugendlichen ist geboten. Ihre Störungen sind häufig unverzichtbare Überlebensstrategien, unglückliche, destruktive, kranke und krankmachende Strategien, die Entwicklung und Lernen und wachsende Reife und erwachsene Autonomie sabotieren; aber es sind Überlebensstrategien mit Sinn. Diese Störungen werden nur aufgegeben, wenn verlässliche und bessere Alternativen annehmbar erscheinen. Und diese Störungen sind entwickelte, ausformulierte, pointierte Störungen geworden – auch in Reaktion auf Erfahrungen mit Schule und Jugendhilfe. Zu lernen also wäre etwas über den professionellen und institutionellen Anteil an diesen Störungen, an der Lerngeschichte dieser Jugendlichen, an deren deformierter Bildungsgeschichte.

Unser Forschungsprojekt konzentrierte sich auf wenige umfangreiche Einzelfalluntersuchungen – in diesem Band werden nicht mehr als vier unserer Fälle vor- und zur Diskussion gestellt. Unsere Fälle sind nicht typisch für besonders schwierige Schüler in dem Sinn, dass sie die wichtigsten Typen störender und gestörter Jugendlicher repräsentierten. Es kann nicht einmal gesagt werden, dass diese Fälle typisch sind für die kleine Gruppe der Schüler, für die das Staatliche Schulamt die ruhende Schulpflicht ausspricht. Jeder Versuch, eine irgendwie geartete quantitative Repräsentativität für unsere Fälle zu konstruieren, ist zum Scheitern verurteilt, denn unsere Untersuchung wurde für derartige Interessen und Fragen nicht ausgelegt. Unsere Fälle sind auch nicht typisch für die Regelschule und ihren Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern. *Die* Regelschule gibt es nicht, auch wenn schulische Selektionsprozesse sehr stark geregelt sind. Nimmt man als Bild für die Politik der Regelschulen gegenüber schwierigen Schülern das eines Korridors, dessen Seitenwände durch die rechtlichen und administrativen Vorgaben bestimmt werden, so kann generell gesagt werden: Jede Schule verfügt

über einen derartigen Korridor; dessen Breite jedoch variiert von Schule zu Schule, und auch die Starre oder Flexibilität der Seitenwände ist von Schule zu Schule unterschiedlich. Und innerhalb dieser Korridore können die Professionellen sich bewegen, haben sie ihre Spielräume im Umgang mit schwierigen Schülern.

Gleichwohl lässt sich sagen: Auch wenn es *die* Regelschule nicht gibt, und von *der* Grundschule, *der* Gesamtschule, *der* Hauptschule, *dem* Gymnasium nur mit großem Vorbehalt geredet werden kann, weisen die Konfliktgeschichten unserer Jugendlichen doch sehr ähnliche Strukturmerkmale auf. Es gibt typische Schwachstellen und typische Defizite der Regelschule, es gibt typische Reaktionsweisen der Schule und ihrer Professionellen auf drohendes Scheitern und Versagen, es gibt typische Mechanismen der Abwehr, der Verleugnung, der Konfliktvermeidung. Und es gibt systematische Parallelen in den Konfliktmustern und Konflikt dynamiken schwieriger Schüler und schwieriger Schulen. In unseren Fällen sind sie zum Teil derart aufdringlich, dass von latenten Komplizenschaften oder unbewussten Arbeitsbündnissen gesprochen werden kann. Der Kampf um Kontrolle und Autonomie wird auf beiden Seiten und gegeneinander geführt. Im Kampf gegen die Regeln der Schule wendet sich der Jugendliche gegen die Seitenwände jenes Korridors; in der Verteidigung der Regeln wendet sich die Schule gegen den Angriff des Jugendlichen und versucht, die Rahmenbedingungen zu schützen.

Wo immer wir im Verlauf des Projekts unsere Fallberichte Lehrern und Sozialarbeitern vortragen, gab es vor allem das Wiedererkennen eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund dieser extremen Beispielfälle. Alle konnten mitemreden, alle waren mehr als einmal in ihrem Berufsleben konfrontiert mit diesen Problemen, alle konnten die Befunde der soziologischen und der psychoanalytischen Falluntersuchungen eintragen in ihre Erfahrungen. Was zu lernen war, lag auf der Hand: eine neue Perspektive auf die bekannten Probleme und dadurch neue Zugangsweisen des Verständnisses dieser Konfliktgeschichten, der eigenen professionellen und institutionellen Anteile, der fremden individuellen Anteile und der Verstrickungen und Verflechtungen von individueller und institutioneller Konflikt dynamik.

Die von uns untersuchten Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher mit Schule und Jugendhilfe hatten alle ihren Ort im Regelschulsystem. Die Frage jedoch, ob für das Regelschulsystem aus diesem Scheitern etwas zu lernen wäre, ist zunächst eine schulpolitische Frage und hat etwas damit zu tun, ob die Regelschule sich für diese schwer gestörten Kinder und Jugendlichen zuständig weiß oder nicht. Immerhin ist es ein Tatbestand, dass

diese Jugendlichen sich über eine lange Reihe von Jahren im Regelschulsystem aufhielten und dort viel Zeit, Energie und Nerven kosteten – eigene und die der Professionellen –, also zumindest nachhaltig fehlplatziert waren. Beim gegenwärtigen Stand unserer Forschungsarbeiten und Überlegungen sehen wir drei gute Gründe, die Befunde aus unserer Forschung in der beruflichen Praxis auch im Regelschulbereich ernst zu nehmen:

Es gibt offensichtlich eine sehr breite Grauzone von verhaltensauffälligen und »mehr oder weniger« nicht beschulbaren Kindern und Jugendlichen. Kindertagesstätten in sozial benachteiligten städtischen Quartieren sehen bei 30 bis 45 Prozent ihrer Kinder Entwicklungsrückstände von mindestens einem Jahr und bei der Hälfte von ihnen einen dringenden vorschulischen Erziehungshilfebedarf. Grundschullehrerinnen in Stadtteilen mit hoher Armut- und Ausländerpopulation schätzen den Anteil nicht schulreifer und nicht beschulbarer Kinder auf 15 bis 25 Prozent, und in den von uns kontaktierten Hauptschulen wurde mit großer Regelmäßigkeit ein Anteil um 20 Prozent nicht schulfähiger Jugendlicher in den Klassen genannt.

Unsere Falluntersuchungen geben Hinweise darauf, dass nicht beschulbare Kinder und Jugendliche in ihren Schulkarrieren in gewisser Weise Lernprozesse durchmachen – allerdings sind dies negative Lernprozesse. Die Konflikterfahrungen dieser Jugendlichen in der Regelschule dienen nicht selten der Verstärkung und Stabilisierung ihrer psychischen Störungen und werden in die zwanghaften und gewaltsamen Abwehrstrukturen der Jugendlichen eingebaut. Sicher, es liegen bei diesen Kindern häufig schwere frühe Traumatisierungen vor; und niemand kann im Nachhinein sagen, ob diese Kinder und Jugendlichen unter günstigeren Schulbedingungen in der Regelschule sich besser hätten entwickeln können. Aber angesichts der zahlreichen und systematischen strukturellen Defizite im Hilfe- und Förderprozess und im Hilfe- und Fördersystem wäre auch angesichts der extrem schwierigen Psychodynamik und der wirklich schlechten Prognosen bei diesen Schülern die Forderung durchaus legitim: Das Regelschulsystem müsste sein Scheitern an diesen Kindern und Jugendlichen als zwingende Aufforderung verstehen, seine institutionellen Rahmenbedingungen zu überprüfen und zu korrigieren. Auch wenn es immer Kinder und Jugendliche geben wird, die nur in Sondereinrichtungen angemessen untergebracht sind: Vieles spricht dafür, dass jene institutionellen Defizite des Regelschulsystems, die von den besonders schwierigen Jugendlichen konflikthaft ans Licht gezerrt werden, auch für viele weniger auffällige Schüler gravierende und unproduktive Belastungen sind – ganz zu schweigen von den Lehrkräften. Eine Schule, die »lernt«, auch ihren nicht angepassten und nur schwer beschulbaren Kindern und Jugendlichen ein

guter Ort zu sein, ist sicher auch ein besserer Ort für alle anderen Schüler und wahrscheinlich auch für die Lehrer.

In diesem Band I Störer und Gestörte werden vier Fallanalysen ausführlich wiedergegeben. So unterschiedlich diese Fälle wechselseitigen Scheiterns auch sind – es lassen sich doch drei komplexe Dimensionen identifizieren, die hier stets zusammenkommen:

Die Jugendlichen leiden unter schweren, meist aus früher Kindheit stammenden seelischen Störungen. Sie sind nicht fähig und nicht bereit, die schulischen Angebote für ihre Entwicklung zu nutzen und die Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendhilfe anzunehmen. Sie inszenieren immer wieder frühe Beziehungs- und Konflikterfahrungen und sind unfähig, ihre starren Muster der Abwehr und des Selbstschutzes aufzugeben. Sie erleben »Fördern und Fordern« als existentielle Bedrohung, und nicht selten wenden sie ihre aggressiven und destruktiven Impulse gegen jene Professionellen, die sich einfühlsam und engagiert um sie kümmern.

Schule und Jugendhilfe verfügen nicht über die notwendigen Bedingungen für ein verantwortliches »Fördern und Fordern« dieser schwierigen Jugendlichen und ihrer Familien: Weder die Hilfeprozesse noch die Hilfesysteme sind integriert; fachliche und interdisziplinäre Kooperation fehlt oder hat keine zeitliche Kontinuität; professionelle Verfahren kollegialer und interdisziplinärer Falldiskussion sind unbekannt oder werden nicht genutzt. Die Professionellen in Schule und Jugendhilfe sind deshalb regelmäßig überfordert, wenn sie sich verantwortlich dieser Jugendlichen annehmen. Versuchen sie dennoch, die *strukturelle Verantwortungslosigkeit* durch persönliches Engagement zu korrigieren, stoßen sie rasch auf institutionelle und individuelle Grenzen. So bleibt am Ende meist nur der Rückgriff auf die Instrumente und Regeln, die die Institution bereitstellt, um sich und ihre Mitarbeiter vor der Erfahrung des Scheiterns zu schützen: Sanktion und Selektion.

Als zentrale Vermittlung oder Brückeninstanz zwischen individueller und institutioneller Konfliktdynamik hat sich in unseren Fällen das machtvolle Beziehungsgeschehen von Übertragung und Gegenübertragung erwiesen. In der Verstrickung von Jugendlichen und Professionellen erhalten die Macht-Ohnmacht-Spiralen ihre fallspezifische Gestalt. In den nicht durchschauten Konfliktbeziehungen provoziert und strukturiert das unbewusste Abwehrsystem der Jugendlichen die latente abwehrende Haltung der Professionellen.

Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen vier Konfliktgeschichten. An unserem ersten Untersuchungsfall »Alberto« wird verdeutlicht, wie wir vorgegangen

sind, welches Fallverständnis unseren Untersuchungen zugrunde liegt und welchen Themen in den Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher besondere Bedeutung zukommt (Kapitel 1). Exemplarisch an diesem Fall und zum besseren Verständnis der weiteren Falluntersuchungen werden anschließend zwei Themen bearbeitet: die Notwendigkeit und die Grenze pädagogischen Fallverstehens (Kapitel 2) sowie Gegenstand und Methode psychoanalytischen Fallverstehens (Kapitel 3). Im Zentrum der folgenden Falluntersuchungen stehen bestimmte Leitthemen: *Dimensionen struktureller Verantwortungslosigkeit* im Untersuchungsfall Barat (Kapitel 4), *Verweigerung und latente Komplizenschaften* im Fall Cassimo (Kapitel 5) und *institutionelles Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom* im Fall Dalina (Kapitel 6). Wichtige fallübergreifende Themen wie beispielsweise die Bedeutung von Migrationserfahrungen in den Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher kommen in den Falluntersuchungen vorläufig nur ansatzweise zur Sprache. Einigen von ihnen werden wir im zweiten Band nachgehen.

Der hier vorliegende Band I von »Störer und Gestörte« konzentriert sich also auf die Wiedergabe exemplarischer Einzelfallanalysen – und damit vorrangig auf die Frage nach den Ursachen und Bedingungen des Scheiterns von Schule und Jugendhilfe an diesen Jugendlichen mit ihrer spezifischen Lebensgeschichte und Psychodynamik – und der Jugendlichen ihrerseits an Schule und Jugendhilfe. Band II von »Störer und Gestörte« wird 2006 erscheinen, und hier werden – weiterhin nahe an unseren Falluntersuchungen – themenbezogene Betrachtungen folgen sowie die Darstellung von Bedingungen und Möglichkeiten, die Spiralen eskalierender Konfliktgeschichten zu unterbrechen, aus dem Scheitern und von den »Störern« zu lernen, Verstrickungen produktiv einzusetzen und interdisziplinäre Kooperation zu nutzen.