

Pädagogische Absichten und ihre Aushandlung – eine symboltheoretische Skizzierung des sozialpädagogischen Handlungsraums

Regina Klein

Keywords:

Professionellen-
Klienten-
Interaktion, pädagogische Kern-
paradoxien,
Symbolbildung,
Objektbeziehungs-
theorie, tiefen-
hermeneutische
Analyse,
intermediärer
Raum

Zusammenfassung: Gegenstand der folgenden Betrachtung ist die Mikroanalyse einer (sozial-) pädagogischen Interaktionssequenz aus einer Beratungsstelle. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass professionelle Handlungsentwürfe nicht 1:1 von der ratsuchenden Klientel übernommen werden. Erkenntnisleitend ist die Frage, "wie" sich der wechselseitige Aushandlungsprozess zwischen den Akteur/inn/en gestaltet. Um diese Frage beantworten zu können, wähle ich einen psychoanalytisch orientierten Zugang (Tiefenhermeneutik). Mein Fokus liegt auf Handlungsmustern, die entweder unterhalb der Sprachpraxis liegen oder zwischen den Zeilen in metaphorischen Formen ausgeführt werden. Ausgehend von Inszenierungen der Klientel, die teilweise den Rahmen des pädagogischen Handlungsraums sprengen, werden sinnlich-symbolische Entwürfe konstruiert, die schließlich in sprachlich gefasste Äußerungen transformiert und erst dann im Beratungskontakt kommuniziert werden können. Den wechselseitigen Aushandlungsprozess fasse ich als Symbolbildungsprozess. Die gebildeten Konstruktionsformen werden in einem Stufenmodell nachgezeichnet und bedingen die spezifische Intermediarität des sozialpädagogischen Handlungsraums.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Die Leitfrage – der theoretische Rahmen](#)
- [2. Pädagogische Absichten – der professionelle Plan](#)
- [3. Die Aushandlungspraxis – die Interaktionsgeschichte](#)
 - [3.1 Inszenierungen – leibsymbolische Interaktionsformen](#)
 - [3.2 Metaphorisierungen – sinnlich-symbolische Interaktionsformen](#)
 - [3.3 Benennung – sprachsymbolische Interaktionsform](#)
- [4. Die Raumskizze – symbolische Intermediarität](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

1. Die Leitfrage – der theoretische Rahmen

Was machen Sozialpädagog/inn/en eigentlich und *wie* werden ihre Modellvorstellungen von der ratsuchenden Klientel aufgenommen und angeeignet? sind die Leitfragen der nachfolgend beschriebenen tiefenhermeneutischen Untersuchung eines sozialpädagogischen Handlungsraumes. Das zugrunde liegende empirische Material sind ausgewählte Sequenzen von Gruppensitzungen mit essgestörten Frauen aus einer Beratungsstelle in einer ländlichen Region. Ich beginne mit dem Plan der Professionellen und stelle den organisatorischen und strukturellen Rahmen der analysierten Beratungseinheit vor (Abschnitt 2). Danach beschreibe ich die konkrete Aushandlungspraxis innerhalb der Gruppensitzungen (Abschnitt 3). Sie

gestaltet sich als eine wechselseitige, von beiden Parteien verfasste Interaktionsgeschichte mit unformulierten, unklaren und mehrdeutigen Passagen. Dahinter verbirgt sich auf der individuellen Ebene ein aktiver, äußerst diffiziler Aneignungsvorgang, in dem objektive pädagogische Modellentwürfe zu subjektiven eigensinnigen Bedeutungsstrukturen umgeformt werden. Bei dem schrittweisen Nachvollzug dieses Aneignungsvorgangs, den ich als Symbolbildung fasse, konzentriere ich mich auf Inszenierungen (Abschnitt 3.1) und Metaphorisierungen (Abschnitt 3.2) – d.h. die unformulierten und mehrdeutigen Passagen, die erst allmählich eine Benennung (Abschnitt 3.3) erfahren. Schließlich werden die herausgearbeiteten Symbolbildungsmuster in eine intermediäre Raumskizze (Abschnitt 4) überführt. Den zugrunde liegenden theoretischen Rahmen meiner Analyse bildet vorrangig die von Alfred LORENZER (1970, 2002) vorgelegte Symboltheorie, die Denkansätze der symbolischen Philosophie und Leitlinien des Interaktionismus mit der psychoanalytischen Theorie und Methode verbindet. Unterlegt wird dieser durch objektbeziehungstheoretische Konzepte zur Identitätsbildung (vgl. KLEIN 2006). [1]

2. Pädagogische Absichten – der professionelle Plan

Die Gesprächsgruppe für essgestörte Frauen wurde 1992 von einer Kollegin aus der Psychosozialen Kontakt- und Beratungsstelle und mir in meiner damaligen Tätigkeit als Diplom-Pädagogin in einer Jugend- und Drogenberatungsstelle in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule initiiert. Sie verstand sich als präventives Angebot im Rahmen der Gesundheitsbildung und als Hilfeangebot im Bereich der Lebensberatung zugleich. Die Konzeption für die Gruppe enthielt eine Mischung aus Grundpositionen feministischer Therapie wie das Anti-Diät-Konzept Susi ORBACHs (1979) und der Familientherapie (SELVINI PALAZZOLI 1986; MASSING, REICH & SPERLING 1992). In der Gruppe waren zwei bulimische, eine magersüchtige, zwei latent esssüchtige und vier esssüchtige Frauen. Das Altersspektrum reichte von 23-30 Jahren (zwei Frauen) und 38-57 Jahren (acht Frauen). Vorrangiges Ziel in der bewussten und reflektierten Intention der Leiterinnen war nicht die Weitergabe eines vorgefertigten Expertenprogramms in Form von Diätrichtlinien oder in Form von Verhaltensmaßnahmen, sondern das Anbahnen eines Lern- und Bildungsprozesses. Dem als leidvoll erlebten Umgang mit Essen sollten alternative Bewältigungsstrategien entgegengesetzt werden. [2]

Hintergrund des pädagogischen Modellentwurfs ist auf der einen Seite ein emanzipatorisches Ideal, auf der anderen Seite aber auch die normierte Vorstellung eines gelungenen Identitätsbildungsprozesses. Der durch diese Paradoxie entstehende professionelle Handlungsraum bewegt sich zwischen Anwaltschaft gegenüber dem oder der Einzelnen und Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft, zwischen Abweichung und Norm, zwischen Konstruktion und Instruktion. Mit Fritz SCHÜTZE (2000, S.56) gesprochen, befindet er sich in einem Spannungsfeld: Der Skylla einer passivierenden, abnehmenden Haltung ist scheinbar nur durch die Flucht zur Charybdis, einer aktivierenden Orientierung zu entkommen. Professionelles, sozialpädagogisches Handeln kann als ein "sensibles Hindurchsteuern" zwischen den basalen Dilemmata definiert werden.

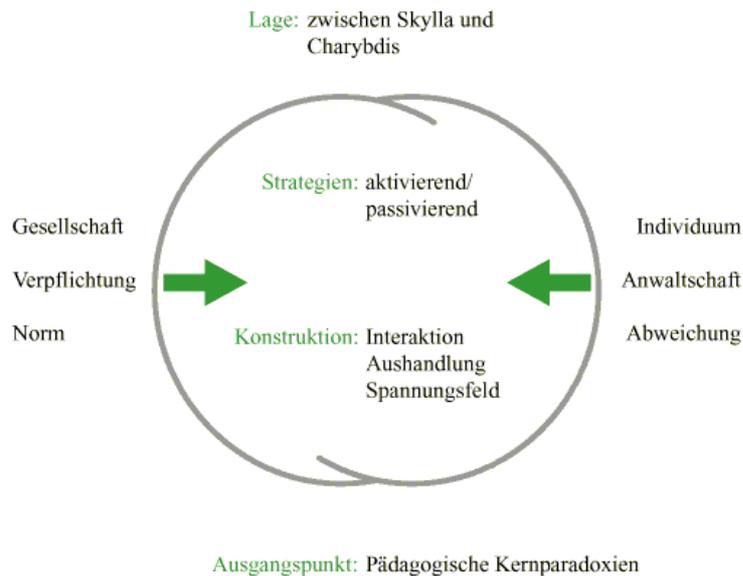


Abbildung 1: Sozialpädagogischer Handlungsraum-1 [3]

Wie gehen die beiden Leiterinnen nun mit dieser Kernparadoxie um? Welche "Steuerungsmechanismen" setzen sie ein? Die ersten zehn Gruppensitzungen sind als Einstiegssitzungen gedacht und themenzentriert. Die Themenvorgaben der Leiterinnen mit einleitenden Fragestellungen gehen der Essbiografie der Frauen nach (Essen in der Kindheit, Körperveränderungen in der Pubertät, Körperbild und Gefühle usw.). Nach der zehnten Sitzung entscheiden die Leiterinnen, *keine* Themen mehr vorzugeben. Ihrem auf Mündigkeit zielenden Plan folgend, setzen sie auf Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit. Umrahmt von einer Blitzlichtrunde zur aktuellen Befindlichkeit am Anfang und Ende der Sitzung sollen die Frauen den vorhandenen Erfahrungsraum nun selbst füllen. Die Leiterinnen wechseln die professionelle Position. Von einer passivierenden gehen sie zu einer aktivierenden Haltung über. Was geschieht daraufhin?

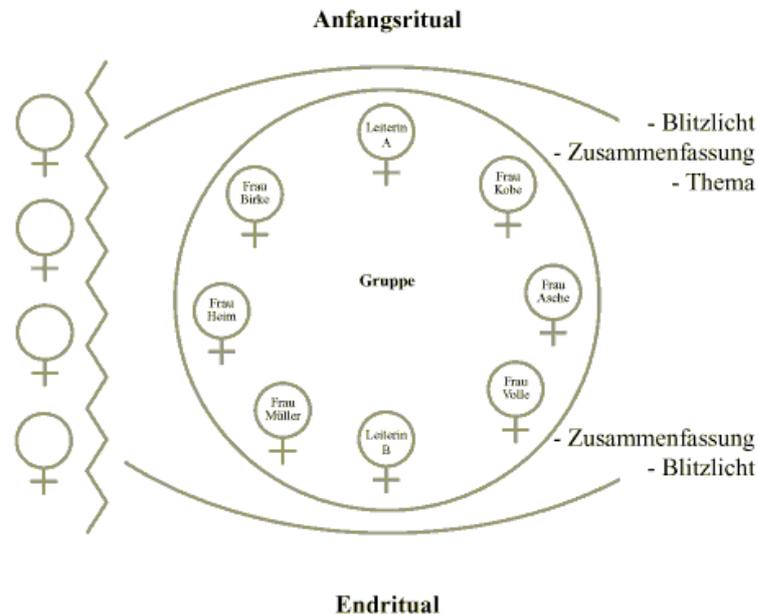


Abbildung 2: Frauengruppe [4]

3. Die Aushandlungspraxis – die Interaktionsgeschichte

3.1 Inszenierungen – leibsymbolische Interaktionsformen

Die Gruppe bricht auf. Zwei Frauen bleiben kommentarlos weg. Eine dritte Frau kündigt per Telefon. Eine vierte Frau verabschiedet sich am Ende der 13. Gruppensitzung mit der Begründung, wegen eines Schichtwechsels auf ihrer Arbeitsstelle den Termin nicht mehr wahrnehmen zu können. In allen vier Situationen besteht keine Möglichkeit, *innerhalb* der Gruppensitzung gemeinsam mit den wegbleibenden Frauen zu sprechen und das "Ding" beim Namen zu nennen. Offensichtlich fehlt das semantische Potenzial, um das, was passierte, in Worte zu fassen. Die Aushandlung des durchscheinenden Konfliktes läuft über Inszenierungen *außerhalb* des Gruppengeschehens: Wegbleiben. [5]

Auf Alfred LORENZERs Symboltheorie (1984, S.85f.) zurückgreifend, ist es möglich, sprachlose Inszenierungen in ihrer vorsprachlichen Bedeutung zu erfassen. Symbole sind für ihn Einigungsformen, in denen sich die individuelle Interpretation mit der kulturellen Kodierung verschränkt (KLEIN 2001, 2004). Ihre Grundformel beruht auf dem von einer prinzipiellen Differenzenerfahrung durchzogenen Selbst-/Weltverhältnis. Das Ergebnis der Einigung sind *Interaktionsformen*. Dabei unterscheidet LORENZER drei Stufen und verbindet die psychischen Systeme des Unbewussten, des Vor- bzw. Teilbewussten und des Bewussten: Ausgehend von den *leibsymbolischen Interaktionsformen*, die sich als gemeinsames Produkt aus der Interaktion zwischen Mutter und Kind schon intrauterin verfestigen, werden im Fortlauf der Sozialisation über die Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Umwelt die *sinnlich-symbolischen Interaktionsformen* gestaltet. Über die Spracheinführung, wenn erlebte Szenen

benannt werden, bilden sich die *sprachsymbolischen Interaktionsformen* heraus. Der Prozess der Symbolbildung wird zugleich als Sprach- und als Ichbildung verstanden. Er setzt am Unbewussten an. *Leibsymbolische Interaktionsformen* stehen für das körperlich verankerte und mit dem Bewusstsein nicht zu erreichende Andere im Menschen selbst. Auf die menschliche Entwicklung bezogen sind damit die neuronal verankerten Repräsentanzen und hirneingebettete Strukturen gemeint, die der embryonale Organismus speichert. Folgt man neueren Untersuchungen der Säuglingsforschung, kommt der Mensch mit einem außerordentlichen Repertoire an Fähigkeiten zur Welt, die ihm eine aktive, erwartungsgesteuerte Wahrnehmungssuche ermöglichen (DORNES 1997, S.125f.). Sie fungieren als nichtsprachliches, praktisch-gestisches Grundmodell und Handlungsmatrix für alle weiteren Entwürfe (LORENZER 1986, S.42f.). Ohne eine weitere symbolische Form zu finden, treten diese einsozialisierten Interaktionsformen als Inszenierungen an die Oberfläche des Geschehens. So auch in dem Gruppenbeispiel. Was hinter den Inszenierungen steckt und was die wegbleibenden Frauen ausdrücken wollen, bleibt an dieser Stelle vorerst noch ein Rätsel.

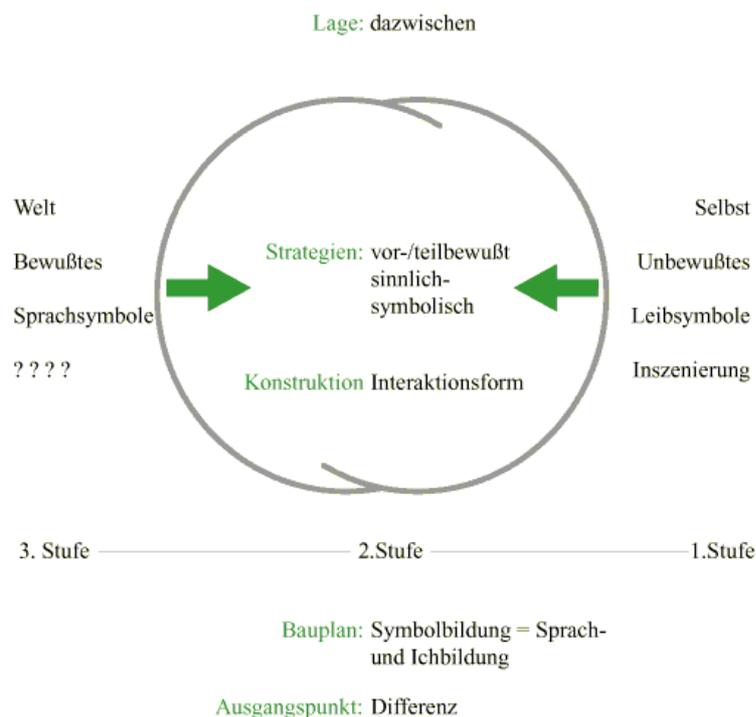


Abbildung 3: Symbolraum [6]

Die nächste Gruppensequenz ist eine Inszenierung innerhalb der Gruppe. Es ist ein Dialog zwischen Frau Asche¹ und Frau Birke über Kindererziehung. Frau Asche:

1 Alle Namen wurden anonymisiert.

"Maria Montessori, ne große Pädagogin, die hat gesagt, dass man für seine Kinder nur das machen soll, was sie nicht alleine machen können. Das hab ich mir mal groß aufgeschrieben und ich denke, dass ist wirklich hilfreich für beide Seiten." [7]

Schweigen in der Gruppe, dann widerspricht Frau Birke und nimmt vehement die Gegenposition ein: *"Ich hab mir, als er ganz klein war, mein Erster, das Montessoribuch gekauft und bin fast verrückt geworden. Ich hab dieses Buch gelesen und – Kinder sind anders!"* Sie ereifert sich und führt eine Anzahl von Frauen an, ihre *"blöden Nachbarinnen"*, die sie in ihrer Art der Kindererziehung hinter ihrem Rücken kritisieren. Sie endet mit einer verzweifelten Wertung: Das sind alles *"dumme Kühe"*. *"Anwesende ausgenommen?"* fragt daraufhin Leiterin A. Eine dahinter liegende, noch diffuse Anklage an die Leiterinnen gewinnt an Kontur. Durch den Wegfall der Themenvorgaben haben diese just das erwähnte Erziehungsparadigma Maria MONTESSORIs *"Hilf mir, es selbst zu tun"* innerhalb der Gruppensituation realisiert. Auch die Beunruhigung bekommt einen vorläufigen Namen: Es ist die Angst, verrückt zu werden. [8]

Doch nicht nur die Teilnehmerinnen sind tief verunsichert, auch die Leiterinnen. Ihre *"professionellen"* Interventionen spiegeln das Gruppengefühl. Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass sie in ihrer Neupositionierung gar nicht so klar sind. Nach wie vor rahmen sie die Gruppensitzung durch drei feststehende Rituale (siehe Abb. 2). Nach der Anfangsblitzlichtrunde der Frauen gibt eine der Leiterinnen (jeweils im Wechsel) eine kurze inhaltliche Zusammenfassung des letzten Males. Dann folgt eine Themenvorgabe, bis dahin mit einleitenden Fragestellungen durch die andere Leiterin (jeweils im Wechsel). Leiterin B. in der 13. Sitzung: *"Thema heute ist, das sind Sie ja fast schon gewöhnt, ist erst mal, dass wir heute keins vorgeben."* Die Funktion der Themen vorgebenden Leiterin wird durch das veränderte Konzept hinfällig. Doch trotz der neuen Inhaltsleere halten die Leiterinnen an ihrem gewohnten pädagogischen Ritual fest. Sie stellen nun ein Thema vor, das keins mehr ist: Ein Nicht-Thema oder ein Un-Thema. Diese paradoxe Aufforderung, einer Doppelbindung² gleich, in der die eine Botschaft von der anderen mit sofortiger Wirkung aufgehoben wird, verstärkt die sich ausbreitende und als gefährlich (verrückt machend) konnotierte Bedrohung in der Gruppe. [9]

3.2 Metaphorisierungen – sinnlich-symbolische Interaktionsformen

In der nächsten Sitzung gibt Frau Birke gleich zu Beginn bekannt: *"Also mein Blitzlicht ist, dass ich heute das letzte Mal kommen will, und dass ich darüber gerne reden wollte."* Zum ersten Mal wird das Un-Thema innerhalb der Gruppensituation aufgegriffen. Frau Birke besetzt mit ihrem Thema den leeren Themenplatz: *"Wenn die Themen freigegeben sind, ne"*, führt sie weiter aus: *"dann passiert ja ganz genau das, was halt im normalen Leben auch ist, nämlich, dass die Dicken für die Dünnen die Kartoffel aus dem Feuer holen."* [10]

2 BATESON et al. (1984 S.16f. und S.22f.). Double-bind, auf deutsch: Doppelbindung oder Beziehungsfalle, wurde von der Palo-Alto-Schule geprägt, deren Forschungsschwerpunkt die Analyse der Kommunikationsstile in Familien war. Double-bind ist die Kommunikationsstruktur, die verstärkt in schizophrenen Familien beobachtet wurde.

Schauen wir uns dieses Sprichwort genauer an. Irgendetwas stimmt hier nicht. Kartoffel holt man nicht aus dem Feuer. Man sagt: "Rin in die Kartoffel, raus aus den Kartoffel". Es ist ein Ausruf der Verärgerung, wenn eine bisher gültige Arbeitsanweisung durch eine völlig entgegengesetzte abgelöst wird, so die Erklärung in Lutz RÖHRICHs "Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten". Diese Redensart geht auf militärische Kreise zurück: Im Manöver wurde nicht selten angeordnet, dass eine Truppe in einen Kartoffelacker einrücken sollte, während bald darauf der Befehl kam, dass der Kartoffelacker zur Vermeidung von Flurschäden wieder geräumt werden müsse (RÖHRICH 1994, S.812). Das von Frau Birke benutzte "Wortbild" (FREUD 1975, Bd.III, S.172) gibt feine Hinweiszeichen auf die ambivalente Position der Leiterinnen. [11]

Im weiteren Gruppenverlauf wird es erneut aufgegriffen, aber irritierenderweise in veränderter Form. Leiterin B: "Wenn Sie sagen, Sie holen für die anderen die Kohlen aus dem Feuer – steckt da nicht auch ein unterschwelliger Vorwurf dahinter?" Aus den Kartoffeln sind Kohlen geworden. Aber auch dieses Bild stimmt nicht ganz: Man sitzt entweder auf glühenden Kohlen oder sammelt feurige Kohlen auf dem Haupt des Feindes. "Wie auf glühenden Kohlen sitzen" sagt aus, dass etwas vor Ungeduld kaum erwartet werden kann. Die zweite Redensart ist biblischen Ursprungs – der wohlthätige Mensch gibt dem hungernden und dürstenden Feind Brot und Wasser, sammelt Kohlen auf seinem Haupt und hofft, dass Gott es vergelten werde. Kulturgeschichtlich wurden Kohlen nicht nur bildlich, sondern wirklich aufs Haupt gehäuft. Wer sie trug, befand sich in einem Ritus der Sinnesänderung. Beide Wortbilder weisen auf eine Wartezeit hin – einen Übergang, in der jemand von einem Zustand in den anderen wechselt (RÖHRICH 1994, S.864). [12]

Doch damit noch nicht genug: In einer letzten Transformation werden aus den Kohlen Kastanien. Hören wir erneut Fr. Birke:

"Aber wenn ich mir vorstell, dass ich jetzt nix mehr sag und wir uns dann hier die ganze Zeit anschweigen. Und ich dann immer wieder in diese Situation komme, dass ich für die anderen dann die Kastanien aus dem Feuer hole, dann, dann tu ich mir das halt eben nicht mehr an und bleib daheim." [13]

"Die Kastanien aus dem Feuer holen" bedeutet: anderen zuliebe etwas Gefährliches ausführen. Die Redensart stammt ursprünglich aus einer Tierfabel: Am Hof von Papst Julius II. herrschte der Brauch, dass sich die Hofleute abends Kastanien brieten. Ein Affe, der am Hof gehalten wurde, wollte sich nachts Kastanien rauben. Er fing eine Katze, presste sie an seine Brust und nahm deren rechte Pfote, um die Kastanien aus dem Feuer zu scharren. Auf das Geschrei der Katze kamen die Diener/innen herbei und jede/-r gab dem Affen eigenen Anteil (RÖHRICH 1994, S.814). [14]

Wieder auf Alfred LORENZERS Symboltheorie (1984, S.155f.) zurückgreifend verstehe ich die Wortbilder als Produktion *sinnlich-symbolischer Interaktionsformen*. Im Symbolbildungsprozess stehen diese zwischen dem Unbewussten, den leibsymbolischen Formen und dem Bewussten, den

Sprachsymbolen. Sie bleiben teilbewusst und werden nicht unbedingt kognitiv strukturiert. In der Sprachentwicklung ist damit die Ein-Wort-Phase des kleinen Kindes gemeint, in der ein Wort mit unendliche vielen Situationen verbunden wird und äußerst vieldeutig ist (KLEIN, 2003, S.125). Das ausgestreckte Ärmchen mit den Wortlauten "da, da" kann beispielsweise heißen: "Nimm mich hoch und halte mich". Oder: "Ich bin hungrig, durstig, müde" usw. In der Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit ist damit das selbstschöpferische Spiel des kleinen Kindes mit Gegenständen gemeint, das stellvertretend für eine andere Lebenssituation fungiert. LORENZER greift hier auf FREUDs bekanntes Garnrollenspiel seines Enkels zurück (FREUD 1975, Bd.III, S.224).³ Das, was ich wiederum an der kindlichen Entwicklung dargestellt habe, kennzeichnet den lebenslang währenden Interaktionsprozess der Einzelnen mit ihrer Lebenswelt. Bevor körperlich spürbare Bedürfnisse und Gefühle in Sprachsymbole übersetzt werden, durchlaufen sie mitunter die Zwischenstufe der *sinnlich-symbolischen Interaktionsformen*. Diese stehen für einen zentralen Bereich der Erfahrung, in dem wir dem, was uns bewegt, in einem Bild, einer Tanzfigur, einer musikalischen Variation, einem spielerischen Akt oder einem formalen Ritual Ausdruck verleihen. LORENZER lehnt sich hier eng an die CASSIRER-Schülerin Susanne K. LANGER (1984, S.103f.) an, die von präsentativen Symbolen spricht. Es sind Bedeutungsstiftungen, die von der diskursiven Symbolsprache und ihrer logischen, linearen, argumentierenden Struktur nur unzulänglich ausgedrückt werden können, aber durchaus zum "rationalen Denkmodus" zählen. Hier verortet LORENZER die Schaltstelle der Persönlichkeitsentwicklung, an der sich Identität und Autonomie begründet (1984, S.163). [15]

Wichtig für unsere Überlegungen sind vier konstitutive Elemente der sinnlich-unmittelbaren Symbolbildungen:

- a. Sie entstehen aus einer Leerstelle. Die Trennungserfahrung von der Mutter ist der Beginn dieser kindlichen Symbolisierungsleistung, wie FREUD in seinem Garnrollenbeispiel beeindruckend aufzeigt.
- b. Sie erzeugen einen dritten Raum. Der englische Objektbeziehungstheoretiker WINNICOTT (1973, S.11f.) bezeichnet den damit eroberten und besetzten psychischen Raum als "potential space" oder als "intermediären Raum zwischen dem Innen und Außen".
- c. Sie sind kreative Schöpfungen. Gegenstände aus der äußeren Sozialwelt, wie Schnuller, Bettzipfel, Teddybär werden in einer ersten kindlichen Selbstverfügung zu eigensinnigen "Übergangsobjekten" umgeformt.
- d. Die wichtigste Funktion der *sinnlich-symbolischen Interaktionsformen* im intermediären Raum ergibt sich durch ihre Nähe zum Unbewussten. Mit ihnen ist es möglich, sozial verdrängten, unaussprechlichen Potenzen eine kulturelle Ausdrucksgestalt zu geben. Sie sind das entscheidende Reservoir

3 FREUD (1975) interpretiert an dieser Stelle in "Jenseits des Lustprinzips" das Spiel seines einhalbjährigen Enkels, der eine mit einem Bindfaden umwickelte Holzspule über den Rand seines verhängten Bettes warf. Diese Aktion kommentierte er mit dem Ausdruck "Fort!" Kurz zog er sie wieder zu sich heran und begrüßte ihr Wiedererscheinen mit einem freudigen "Da!" Das mehrmals wiederholte Spiel deutete FREUD als kindliche Inszenierung, in dem das Verschwinden und Wiederkommen der Mutter symbolisch zum Ausdruck gebracht wird.

für Transformationen der vorhandenen Symbolwelt (LORENZER 1986, S.57-60).

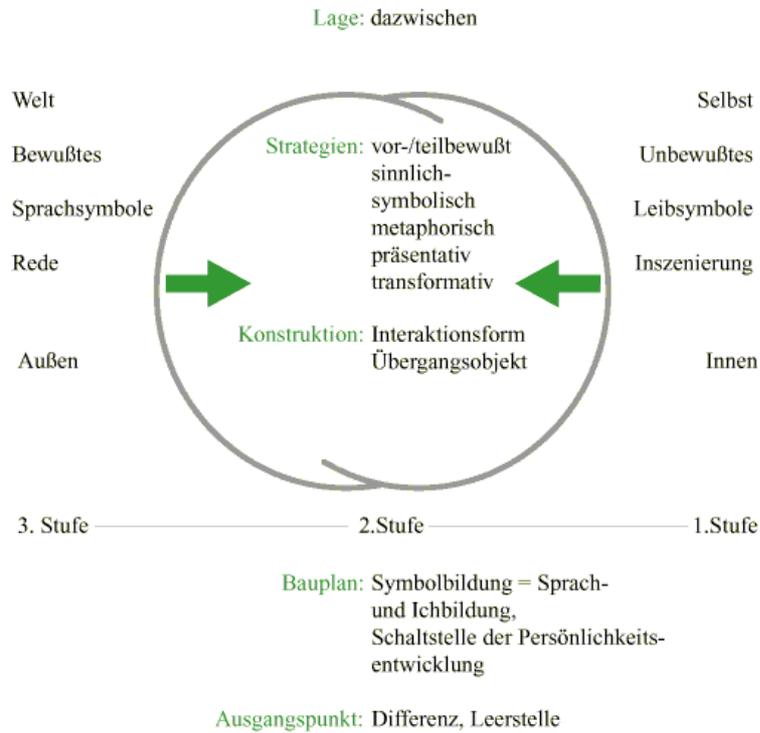


Abbildung 4: Intermediärer Symbolraum [16]

So auch in der Gruppe. Die Themenlosigkeit wirft die Frauen in eine Leere, die gefüllt werden muss. In der bildlichen Anspielung kann bisher Unsagbares in einer vieldeutigen Form mitgeteilt werden. Wortbilder sind verkleidete Übersetzungen, in denen der verborgene Kern zwar enthalten ist, aber verhüllt. Sie stellen ein Vehikel für die beginnende Bewegung in den semantischen Raum zur Verfügung und fungieren als Dolmetscher-Instanz zwischen dem Körper, dem *Unbewussten* und der Sprache, dem *Bewussten*. Ihr Geheimnis ist, dass sie sprachimmanent die Vorgaben des Diskurses überschreiten und das abbilden, was der deskriptiven Sprache nicht unmittelbar zugänglich ist. Sie erschließen die Möglichkeit, etwas zum Ausdruck zu bringen, wenn der bewusste, konventionelle und von anderen geteilte Sprachgebrauch nicht ausreicht oder es zu den tabuierten, unbewussten und manchmal unsagbaren Erlebnisbereichen gehört. [17]

So auch in der Gruppe. Aus Kartoffeln werden Kohlen und kurze Zeit später Kastanien. Die *falsche* Verwendung bzw. eigensinnig-subversive Zusammenstellung der Sprichworte führt zu einer kreativen Symbolbildung, einer semantischen Innovation, die neue Denkräume eröffnet. Bisher unverbundene Bereiche – die Aggression auf die Ambivalenz der Leiterinnen, die Angst vor dem Übergang in einen anderen Handlungsmodus und die Angst vor dem Unbewussten – werden dadurch miteinander verknüpft. Denn allen drei Bildern ist etwas gemeinsam: Man verbrennt sich die Finger, wenn man ein heißes Eisen anfasst. [18]

3.3 Benennung – sprachsymbolische Interaktionsform

Die sprachliche Annäherung wird in der nächsten Sitzung fortgeführt. Das "heiße Eisen" bekommt einen Namen. Die Sitzung beginnt wieder mit der inhaltsschweren Kein-Thema-Vorgabe der Leiterin A: *"Ja, zum Thema heute gibt es nicht viel zu sagen. Wir geben keine Thema vor und freuen uns auf das, was Sie heute wieder zu bieten haben."* Nach einer längeren Schweigepause kichert Frau Birke: *"Nichts"*. Das Schweigen hält an, bis Frau Müller leise sagt: *"Wenn es so ganz still ist, dann ist mir das so richtig unangenehm"*. Frau Heim stimmt ein: *"Mir ist das auch unangenehm. Muss ich sagen. Ich weiß aber auch ohne Denkanstoß ... nichts ... zu sagen."* [19]

Die Bedrohung ist das Nichts. Das Nichts, vorher durch die Themenvorgaben der Leiterinnen zugedeckt, wird aufgedeckt. Den Frauen fehlt der Denkanstoß, das wechselseitige Frage-/Antwortspiel oder in anderen Worten die *Spiegelung*. Sie schauen zu Beginn der Sitzung auf die Leiterinnen, und sie hören und sehen nichts. Sich-Selbst-Bewusstwerden als das früheste Identitätsgefühl, folgen wir dem objektbeziehungstheoretischen Modell WINNICOTTS (1973), beruht auf der Wahrnehmung des Gesichts der Mutter. Die Augen der Mutter sind ein Spiegel, die dem Kind ein Bild zeigen. Ein Bild von sich, auf dem es sich selbst erkennen und ein Bewusstsein seiner selbst gewinnen kann. Im Gegensatz zu dem unbelebten Spiegel im Badezimmer, der das Gesicht, das hinschaut, ebenso zurückwirft, zeigt der menschliche Spiegel eine andere Fassung – den sozialen Kommentar. Die mütterliche Spiegelung wird verinnerlicht und bildet als grundlegende Beziehungserfahrung die rahmende Struktur des intermediären Raumes, der dann vom Kind mit weiteren Vorstellungen und Symbolen über sich und die Welt gefüllt wird. Die Spiegelungserfahrung bestimmt die spätere Reflexionsbeziehung des Selbst zu sich. Diesem Verständnis folgend, kann Identitätsbildung als lebenslanger Spiegelungsprozess im Innen und Außen bezeichnet werden und Identität als prozesshaftes Produkt des intermediären Raumes (BOHLEBER 1992, S.356f.). Im Zuge der lebensgeschichtlichen Entwicklung wird die Rolle der konkreten Bezugsperson vom "generalisierten Anderen" (MEAD 1968) übernommen. Der französische Psychoanalytiker André GREEN (1993) hat in beeindruckender Weise dargestellt, welche Auswirkungen eine äußerlich anwesende, aber aufgrund einer Depression bspw. innerlich nicht anwesende Mutter auf die Grundstruktur der Identitätsbildung des Kindes hat. Das Resultat sind verinnerlichte "psychische Löcher". Es bleibt die Angst, mit Leib und Leben in der Leere zu versinken. Man/frau imaginiert sich als ein "Nichts" und steht vor der schwierigen Aufgabe, den leeren Identitätsraum permanent zu füllen. [20]

Im weiteren Gruppenverlauf wartet Frau Müller, Erzieherin in einem Kindergarten, mit einer kleinen Geschichte auf. Sie beginnt wie ein Märchen:

"Ich hab mal ein Kind geschimpft. Es war ein ziemliches Gerangel. Und da hab ich's mit rein genommen und auf'n Stuhl gesetzt. Und da ist se bockig, steht auf, guckt mir in die Augen und sagt zu mir: Fett, fett, fett! Also, ich musst mich so beherrschen, dass mir net die Hand ausgerutscht is. Und – ich bin dann ... wutentbrannt"

rausgegangen, weil ich mit dem Kind im Moment nichts mehr ... Also meine Reaktion wär gewesen, dass ich ihm wirklich eine draufgegeben hätte, und das wollt ich nicht, das mach ich nicht. Also ich bin noch net mal kritikfähig gegenüber einem Kind, hab ich gedacht." [21]

Mit Frau Müllers Analogie wird die bedrohliche Leere sprachsymbolisch gefüllt: fett, fett, fett. Mit diesem Negativurteil meldet sich der "generalisierte Andere" zu Wort. Zu dem Nichts der verinnerlichten Spiegelung tritt eine entwertende Zuschreibung, die sich mit dem gesellschaftlichen Wertesystem trifft. [22]

Werfen wir einen erneuten Blick auf die Symboltheorie Alfred LORENZERS. Mit dem Spracherwerb können die erlebten Szenen, ergo die *leibsymbolischen Interaktionsformen* und die kreativen, phantasievollen, vieldeutigen Schöpfungen der *sinnlich-symbolischen Interaktionsformen* in einen kollektiven, eindeutigen Sprachcode überführt werden. Das Kind erreicht mit dem allmählichen Verfügen über Sprache einen entscheidenden Entwicklungsschritt in seiner Ich-Bildung. Sprechen können beinhaltet Bewusstseinsbildung und Reflexion. Man muss nicht mehr inszenieren, agieren und "zuschlagen", wie in Frau Müllers Analogie, sondern kann den Gefühlszustand probierend im Kopf durchspielen. Sprachfähig sein heißt, um Fr. Müllers irritierende Wortwahl aufzugreifen: "*kritikfähig sein*" – das was seit der Aufklärung als Mündigkeit bezeichnet wird, Reflektion und kommunikative Kompetenz beinhaltet. Frau Müllers Geschichte wirkt in der Gruppensituation wie eine Befreiung. Die anderen Frauen fügen eigene leidvolle Erfahrungen hinzu. Grundtenor ist, dass sie solchen "Angriffen" auf ihr Körper-Ich nichts entgegensetzen können. Nichts Sprachgebundenes. Frau Birke: "*Irgend so 'ne blöde Bemerkung von jemandem und schon ist man total aus den Fugen und total irgendwie aus der Bahn geschmissen.*" [23]

Durch den Wegfall der Themenvorgaben mit den Einstiegsfragen gerät der haltende Gruppenrahmen aus den Fugen. Der von den Leiterinnen verweigerte Denkanstoß wirft die Frauen zurück auf ihre frühkindlichen Erfahrungen und die erlebte Schwierigkeit in einer unzureichenden Spiegelungssituation, eigene Symbole zu erfinden und etwas Eigenes dagegenzusetzen. Eine "*unheimliche Sprachlosigkeit*", so Leiterin B., breitet sich aus. Mit Frau Kobe gesprochen, entsteht "*das Gefühl wieder ganz von vorne anfangen zu müssen, ne*". Wieder ganz von vorne anfangen, heißt bei ersten Stufe der Symbolbildung und der Konfrontation mit unbewussten Praxisformen, die konflikthaft verdrängt werden mussten oder "noch-nicht" in Sprache gefasst werden können. Innerhalb der Gruppensituation schaffen sich die Frauen (dennoch) einen Erfahrungsraum, in dem vorhandene Symbole transformiert, Symbolbildungen spielerisch eingesetzt und eigenständige Bedeutungsstrukturen geformt werden. [24]

4. Die Raumskizze – symbolische Intermediarität

Nun komme ich auf meine Ausgangsfragen zurück: Was machen (Sozial-) Pädagog/inn/en unter dieser Perspektive? Sie bilden – und unterstützen – Symbolbildung, damit zugleich Sprachbildung und Ich-Bildung. Wie machen sie das? Indem sie einen Raum zur Verfügung stellen. Damit meine ich nicht nur

Raumbildung im architektonischen Sinne mit Wänden, Türen, Fenstern und einem Dach als sozialem Schutzraum. Damit meine ich auch nicht nur den institutionellen, organisatorischen und inhaltlichen Rahmen. Ich meine damit den *Interaktionsraum*, den jede/r Professionelle schon beim ersten Kontakt mit der Klientel betritt. Denn jede sozialpädagogische Intervention ist ein *Dazwischentreten* – zwischen Individuum und Gesellschaft mit einem Versuch der Vermittlung⁴.

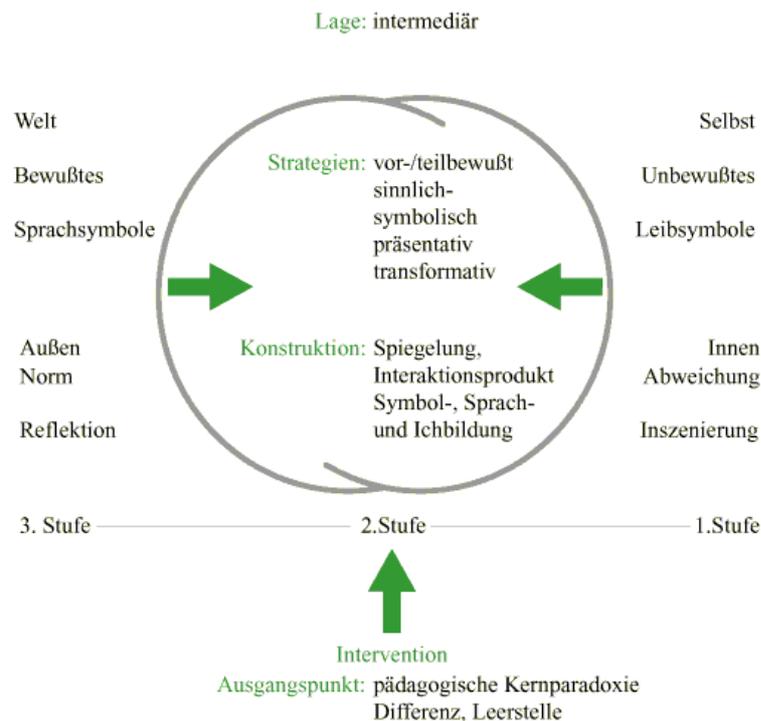


Abbildung 5: Sozialpädagogischer Handlungsraum-2 [25]

Die sozialpädagogische Aufgabe sehe ich darin, im wechselseitigen Austausch mit der Klientel den *intermediären Raum* über Spiegelungsprozesse stabil zu rahmen, gleichzeitig für eigenständige Symbolbildungsprozesse zu öffnen und die Bedeutung nonverbaler und sinnlich-symbolischer Interaktionsanteile als konstitutive Elemente jedes pädagogischen Prozesses zu begreifen. Das beinhaltet vor allem einen veränderten Blick auf die sogenannten *unspezifischen Wirkfaktoren*, die einem auf Rationalität und Logik fixierten Verstehen entgleiten. Am Ende meiner Ausführungen angelangt, liegt der pädagogische Handlungsraum, verstanden als *intermediärer Raum*, zwar immer noch zwischen Skylla und Charybdis, aber sein Fundament (=Ausgangspunkt), sein Bauplan, seine Konstruktionsformen und (Gestaltungs-) Strategien können genauer bestimmt werden: WINNICOTTs Fundamentbeschreibung erlaubt uns, das pädagogische Kernparadoxon der grundlegenden Differenz zwischen Ratsuchenden und Ratgebenden als kreatives, schöpferisches und nicht als störendes Spannungspotenzial zu begreifen, aus dem heraus sich ein Bildungsprozess überhaupt erst entwickeln kann. Mit LORENZER können wir

⁴ Intervenieren bedeutet etymologisch "vermittelnd eingreifen" und geht zurück auf lat. *intervenire* = *dazwischentreten* (DUDEN 1989, Bd. 7, S.309)

(Symbol-, Sprach- und Ich-) Bildung als ein Interaktionsprodukt betrachten, an dem beide Seiten beteiligt sind. Und wir können lernen, dass Bildungsprozesse beginnen, lange bevor sie eine bewusste Wahrnehmungsstufe erreicht und sprachlich fassbar werden (KLEIN 2006, 130) [26]

Literatur

- Bateson, Gregory; Jackson, Don D.; Haley, Jay; Weakland, John W.; Wynne, Lyman C.; Ryckhoff, Irving M.; Day, Juliana; Hirsch, Stanley J.; Lidz, Theodore; Cornelison, Alice; Fleck, Stephen; Terry, Dorothy; Searles, Howard F.; Bowen, Murray; Vogel, Ezra F.; Bell, Norman W.; Laing, Ronald D. & Foudrain, J. (Hrsg.) (1984). *Schizophrenie und Familie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bohleber, Werner (1992). Identität und Selbst. Die Bedeutung der neueren Entwicklungsforschung für die psychoanalytische Theorie des Selbst. *Psyche*, 6, 336-365.
- Dornes, Martin (1997). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Duden (1989). Bd. 7: *Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Freud, Sigmund (1975). *Studienausgabe, Bd. III*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Green, André (1993). Die tote Mutter. *Psyche*, 2, 205-240.
- Klein, Regina (2001). Die Konstruktion von individueller Interpretation und kultureller Kodierung im Symbol – eine biografieanalytische Auseinandersetzung mit A. Lorenzers Symboltheorie. *Handlung Kultur Interpretation*, 9(2), 116-137.
- Klein, Regina (2003). *In der Zwischenzeit. Tiefenhermeneutische Fallstudien zur weiblichen Verortung im Modernisierungsprozess 1900-2000*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Klein, Regina (2004). Tiefenhermeneutische Zugänge. In Edith Glaser, Dorle Klika & Annedore Pregel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch* (2S.62-635). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt-Verlag.
- Klein, Regina (2006). Lebensbildung, Identitätsbildung und reflexive Praxen. In Rolf Goepfel & Volker Fröhlich (Hrsg.), *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit* (S.111-132). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Langer, Susanne K. (1984). *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lorenzer, Alfred (1970). *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1984). *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lorenzer, Alfred (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In Hans-Dieter König, Alfred Lorenzer, Heinz Lüdde, Soren Nagbol, Ulrike Prokop, Gunzelin Schmid Noerr & Annelinde Eggert, *Kulturanalysen* (S.11-98). Frankfurt am Main: Fischer.
- Lorenzer, Alfred (2002). *Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Massing, Almuth; Reich, Günter & Sperling, Eckhard (1992). *Die Mehrgenerationen-Familientherapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mead, George Herbert (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Orbach, Susie (1979). *Das Anti-Diätbuch*. München: Frauenoffensive.
- Röhrich, Lutz (1994). *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, Bd. 2. Freiburg i. Brsg.: Herder.
- Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *ZBBS Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 49-96.
- Selvini Palazzoli, Mara (1986). *Magersucht*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winnicott, Donald W. (1973). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Zur Autorin

Regina KLEIN: Professur für Handlungsfelder und -kompetenzen der Sozialen Arbeit an der FH Kärnten in Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundlagenforschung von Sozialisations- und Bildungsprozessen, sozialpädagogische Handlungsforschung, Biografie- und Kulturforschung, Schreibdidaktik und -bildung

Kontakt:

Regina Kein

FH Kärnten

Studiengang Soziale Arbeit

Hauptplatz 11

9560 Feldkirchen/Kärnten, Österreich

Tel.: +44 (0) 434 27 690 500 4216

E-Mail: r.klein@fh-kaernten.at

URL: <http://www.cti.ac.at/>

Zitation

Klein, Regina (2008). Pädagogische Absichten und ihre Aushandlung – eine symboltheoretische Skizzierung des sozialpädagogischen Handlungsraums [26 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 52, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801523>.