

REFLEKTION IM STÜRMISCHEN WASSER

Wie im turbulenten Alltag der Sozialpädagogik
blinde Flecken bei den Professionellen entstehen



Corina Lustenberger

Eingereicht bei Dr. phil. Tobias Studer

Bachelorthesis BA 115 FS 2019

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Bachelor Studium in Sozialer Arbeit, Muttenz

Muttenz, im Juni 2019

Abstract

Diese Bachelorthesis befasst sich mit blinden Flecken bei Professionellen der Sozialen Arbeit, die in der stationären Kinder- und Jugendhilfe tätig sind. Fachpersonen in diesem Bereich sind durch das Tripelmandat der Klientel, der Gesellschaft und der Profession der Sozialen Arbeit verpflichtet. Da ein reflektierter Umgang mit diesen Herausforderungen entscheidend ist, wird (Selbst-)Reflexion zur Kernkompetenz der Professionellen. Diese Bachelorthesis untersucht auf der Interaktionsebene mit der Klientel, der konzeptionellen Ausrichtungen der Sozialpädagogik und der Rolle von Professionellen nach Erklärungen, wie blinde Flecken bei Professionellen entstehen können. Es stellt sich heraus, dass sie Belastungen, denen Fachpersonen in ihrem Arbeitsalltag begegnen, erträglicher machen. Längerfristig ist jedoch eine Auflösung notwendig, um die Beziehung zur Klientel, als zentralen Wirkfaktor der Sozialen Arbeit, nicht zu gefährden. Neben der indirekten Wirkung der Gesellschaft entscheidet v. a. das Zusammenwirken der Persönlichkeit der Fachperson und der sie umgebenden Organisation darüber, ob blinde Flecken stabilisiert oder aufgelöst werden.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1. Verständnis der Sozialpädagogik.....	5
1.2. Blinder Fleck.....	10
1.2.1. Das Johari-Fenster	10
1.2.2. Der biologische blinde Fleck	11
1.2.3. Die Selbsttäuschung.....	11
1.2.4. Die drei zentralen Aspekte von blinden Flecken	12
2. Erklärungsversuche für die Entstehung blinder Flecken	13
2.1. Gegenübertragung.....	13
2.2. Überich-Erziehung und Ich-Stärkung	19
2.2.1. Sozialpädagogische Organisationen im Spannungsfeld zwischen Überich-Erziehung und Ich-Stärkung.....	22
2.2.2. Blinde Flecken in der Überich-Erziehung	23
2.3. Rollenübernahme	30
2.3.1. Die Persönlichkeit in der Rolle	31
2.3.2. Ideale der Professionellen	35
2.3.3. Rolle in Organisation	40
3. Fazit und Ausblick	45
3.1. Erkenntnisse.....	45
3.1.1. Aspekte von blinden Flecken	46
3.2. Ausblick	51
4. Quellenverzeichnis	54
5. Ehrenwörtliche Erklärung	60
6. Nachwort und Dank	61

Abkürzungsverzeichnis

Die folgenden Fachbegriffe werden vereinfacht wiedergegeben.

PSA	Professionelle der Sozialen Arbeit
Sozialpädagogik	Stationärer Kontext der sozialpädagogischen Kinder- und Jugendhilfe
Die Klientel	Kinder und Jugendliche, die sozialpädagogische Hilfe erhalten

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Johari-Fenster (In Anlehnung an Luft 1986: 22.....	10
Abbildung 2: Experiment blinder Fleck (In Anlehnung an LEIFI Physik o.J.: o.S.).....	11
Abbildung 3: Entstehung blinder Flecken (eigene Darstellung).....	48
Abbildung 4: Erweiterte Entstehung blinder Flecken (eigene Darstellung).....	50
Abbildung 5: Auflösung von blinden Flecken (eigene Darstellung)	52

1. Einleitung

Lionel,¹ ein zehnjähriger Junge, erzählt seiner Bezugsperson, dass es ihn 'stresst', wenn Teammitglieder ihn mit einem «hopp, hopp» auffordern, seine Aufgaben schneller zu erledigen. Er möchte stattdessen lieber wissen, wie viel Zeit er noch habe, damit er selbst einschätzen kann, welches Tempo notwendig ist. Ich lese das Protokoll zu diesem Gespräch durch und grinse in mich hinein. Ja, das würde mich wohl auch stören. Ich halte eine Minute inne, seufze und gestehe mir ein, dass Lionel wohl mich gemeint hat. Doch eigentlich kann das ja gar nicht sein? Schliesslich sage ich dieses «hopp, hopp» immer in einem positiven, motivierenden Ton. Und es sind ja wirklich auch Situationen, in denen es für ihn wichtig ist, dass er schneller handelt. Also unterstütze ich ihn ja eigentlich ...²

Was, wenn der Blick auf sich selbst nicht von einem klaren Spiegel, sondern durch die Reflektion der Wasseroberfläche eines unruhigen Gewässers wiedergegeben wird? Wenn der stürmische Alltag lediglich eine verzerrte Reflexion erlaubt? Wenn klare Tatsachen, wie die Aussagen des Jungen in der Anekdote, nicht mehr klar scheinen? Wenn eigene Ansichten der Situation, wie ein Beschützer rettend, vor das Spiegelbild hechten? Was wäre, wenn blinde Flecken das Sichtfeld der Fachkräfte einschränken? Wie kann dies in einer Profession, die Selbstreflexion als eine Schlüsselkompetenz betrachtet, vorkommen?

Zielsetzung dieser Bachelorthesis ist, Antworten auf genau diese Fragen zu finden. Als Basis dafür wird in einem ersten Schritt der Begriff der Sozialpädagogik im Sinne dieser Bachelorthesis erklärt. Auf dieser Grundlage wird die Fragestellung hergeleitet. In einem weiteren Schritt wird das Verständnis von blinden Flecken in diesem Kontext nähergebracht.

1.1. Verständnis der Sozialpädagogik

Es gibt unterschiedliche Verständnisse der Sozialpädagogik. Je nach Fachbereich, Region und Zeitraum können unterschiedliche Ausrichtungen darunter gefasst werden. Dieser Abschnitt hat nicht das Ziel, die Fülle des Begriffes in einer abschliessenden Definition darzustellen. Stattdessen wird das Verständnis der Sozialpädagogik aufgezeigt, auf welchem diese Bachelorthesis basiert.

Sozialpädagogik und Sozialarbeit sind Teilgebiete der Sozialen Arbeit (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 28). Von den unterschiedlichen Bereichen der Sozialpädagogik befasst sich diese Bachelorthesis mit der Kinder- und Jugendhilfe, welche sich grundsätzlich mit

Der Handlungs-
bereich

¹ Name durch die Verfasserin geändert.

² Anekdote aus dem sozialpädagogischen Arbeitsalltag der Verfasserin (sinngemäss wiedergegeben).

«Entwicklungsproblemen von jungen Menschen beim Hineinwachsen in das gesellschaftliche Umfeld und mit angemessenen Unterstützungsangeboten zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten» befasst (ebd.: 25). Von den unterschiedlichen Handlungsfelder in diesem Bereich der Sozialpädagogik wird der Fokus auf die stationäre Hilfe gelegt. Mit dem Begriff der Sozialpädagogik ist in dieser Bachelorthesis der stationäre Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gemeint.

PSA Für die Professionellen, die sich in diesem Handlungsbereich bewegen, bestehen unterschiedliche Fachbegriffe. Aktuell werden Fachpersonen, die im Bereich der Sozialen Arbeit tätig sind, 'Professionelle der Sozialen Arbeit' genannt (PSA) (vgl. ebd.: 28).

Die Gesellschaft Die Zielsetzung der Sozialen Arbeit lässt sich mit «den Begriffen 'soziale Gerechtigkeit', 'soziale Integration' und 'Autonomie in der individuellen Lebenspraxis' [Hervorhebungen im Original]» umschreiben (Hochuli Freund/Stotz 2015: 38). Eine wichtige Komponente ist damit die Gesellschaft, denn Sozialpädagogik kommt meist dann zum Zuge, wenn gesellschaftliche Systeme versagen oder defizitär wirken (vgl. Herrmann 2006: 31). PSA agieren damit als Teil des sozialstaatlichen Systems (vgl. ebd.: 59). White kritisiert, dass in sozialpädagogischen Organisationen durch normative Rahmen und Vorgaben eher im Sinne eines Managements statt eines Expertentums gehandelt wird (vgl. White 2000: 22). Der Staat ist Auftraggeber der Sozialen Arbeit und hat damit einen entscheidenden Einfluss auf das sozialpädagogische Handlungsfeld. Er definiert die Zielgruppe, die Leistungen sowie die Ressourcen und legt damit fest, welche Bedürfnisse der Klientel der Sozialpädagogik berücksichtigt werden und welche nicht (vgl. von Spiegel 2013: 26). Obwohl Zwecke von Sozialpädagogik staatlich festgelegt werden, verfügen die PSA über Ermessensspielräume, wie sie ihre Mittel konkret einsetzen. Diese zentrale sozialpädagogische Autonomie ist allerdings durch die oben erwähnte Tendenz zum Agieren als Management gefährdet (vgl. White 2000: 24).

Die Autonomie der Klientel Die Profession der Sozialen Arbeit richtet sich nicht nur nach staatlichen, sondern auch nach anderen Idealen aus. Seit dem Paradigma-Wechsel der Sozialen Arbeit gegen Ende des 20. Jahrhunderts steht Sozialpädagogik nicht mehr für Unterordnung, sondern für Selbstverantwortung, Selbstständigkeit und Ich-Stärkung ihrer Klientel (vgl. Hafner 2014: 230). Es geht nicht mehr nur um gesellschaftsorientierte Anpassung resp. soziale Integration, sondern auch um die Vermittlung von Autonomie.

Das Doppelmandat Soziale Arbeit entfernt sich damit etwas von ihrer gesellschaftlichen Verpflichtung und rückt näher zur Klientel. Denn Sozialpädagogik ist nicht nur Vertreter des Staats gegenüber der Klientel, sondern auch Vertreter der Klientel gegenüber dem Staate und zeigt auf, wo strukturelle Ungerechtigkeiten soziale Integration verhindern (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015:

37). Sie «muss das mahnende Gewissen in Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsstrukturen (...) darstellen.» (Huxoll/Kotthaus 2012: 14). Diese Verpflichtung gegenüber Klientel und Staat wird als Doppelmandat der Profession Soziale Arbeit beschrieben (vgl. von Spiegel 2013: 26). So soll Sozialpädagogik einerseits der Individualität der Klientel Rechnung tragen, andererseits eine gewisse Normalität der Gesellschaft herstellen (vgl. ebd.: 20). In anderen Worten: Sozialpädagogik muss ihrer Klientel eine möglichst autonome Lebensführung ermöglichen, wobei gleichzeitig die gesellschaftliche Integration gewährleistet werden soll. Das Doppelmandat wird als die Paradoxie von 'Hilfe und Kontrolle' bezeichnet und stellt eine grundlegende Unvereinbarkeit der Sozialen Arbeit dar (vgl. Heiner 2004: 28). Heiner (ebd.: 42) beschreibt, dass die angestrebte autonome Lebenspraxis «weder durch eine einseitige Anpassung des Individuums an die Anforderungen der Gesellschaft, noch durch eine ebenso einseitige Durchsetzung individueller Bedürfnisse zu erreichen» sei. Indem ihre Autonomie angestrebt wird, wird die Klientel, resp. die Arbeitsbeziehung zwischen PSA und ihr, zum zentralen Wirkfaktor (vgl. von Spiegel 2013: 35). Das Wissen der Experten reicht nicht, um einen Fall zu lösen. Stattdessen müssen sie die Alltagsprobleme und den Willen ihrer Klientel miteinbeziehen wie auch andere Instanzen, die für die Klientel wichtig sind, wie z. B. «Schule, Arbeitsmarkt, ökonomische Lage, etc.» (Müller 2005: 742). Es bestehen keine kausalen Zusammenhänge in dieser Profession. Daher wird in der Sozialen Arbeit von einem Technologiedefizit gesprochen (vgl. von Spiegel 2013: 255). Statt ein Produkt herzustellen entfachen PSA gestützt auf ihre Arbeitsbeziehung zusammen mit der Klientel einen Prozess (vgl. ebd.: 251f.). Durch diese Koproduktion und das Technologiedefizit wird Partizipation der Klientel unabdingbar (vgl. Herrmann 2006: 179). PSA entfachen zusammen mit der Klientel vor dem gesellschaftlichen Hintergrund Prozesse mit einer nicht klar vorhersehbaren Wirkung. Darin verdeutlicht sich ein Paradoxon der Aufgabe von PSA. Denn sie benötigen die aktive Zusammenarbeit mit ihrer Klientel. Gleichzeitig fordern Fachpersonen ihre Klientel auf, sich in eine Richtung bewegen, die sie nur teilweise selbst mitbestimmt.

Das Doppelmandat stellt hohe Anforderungen an die PSA. Die Soziale Arbeit ist dabei jedoch nicht wie einen Pingpongball im Schlagabtausch von Staat und Individuum zu verstehen, sondern verpflichtet sich zudem der eigenen Profession. Sozialpädagogik soll auch «das intellektuelle Zentrum einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Profession und der sie umschliessenden Gesellschaft darstellen» (Huxoll/Kotthaus 2012: 14). Diese dient den PSA als Orientierung für ihr Handeln im Spannungsfeld des Doppelmandats. Denn das dritte Mandat «seitens der Sozialen Arbeit dem eigenen Professionswissen, der Berufsethik und den Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit» (AvenirSocial 2010: 7) stellt eine zentrale Komponente der Profession dar. Im Berufskodex

Das Tripel-
mandat

werden Gleichberechtigung, Selbstbestimmung, Partizipation, Integration und Ermächtigung als Grundsätze der Sozialen Arbeit benannt (vgl. ebd.: 8f.). PSA müssen ihr Handeln nicht nur vor Staat und Individuum verantworten können, sondern sich aus professionsethischer Sicht leiten lassen. Das Trippelmandat erweitert das Spannungsfeld des Doppelman-dats mit der professionsethischen Ansicht und stellt die PSA damit vor hohe Anforderungen.

Person als
Werkzeug PSA betrachten ihre eigene Person als Werkzeug. Darunter wird verstanden, dass sie «ihr Können, ihr Wissen und ihre beruflichen Haltungen im Blick auf Wissensbestände, ihre Er-fahrungen sowie die institutionellen Bedingungen und Vorgaben fall- und kontextbezogen einsetzen» (von Spiegel 2013: 74f.). Zudem sollen sie im Sinne des dritten Mandats ihr Handeln aus professionsethischer Sicht reflektieren und sich davon leiten lassen (vgl. Ave-nirSocial 2010: 7).

Selbstrefle-
xion als
Kernkompe-
tenz Selbstreflexion wird als eine Kernkompetenz der Sozialen Arbeit beschrieben (vgl. Hoch-
schule für Soziale Arbeit FHNW 2012: 6, ZHAW 2019: 171). Dies kann als Grundlage für
einen professionellen Umgang mit den Anforderungen des Trippelmandats betrachtet wer-
den. Es geht um den sinnbildlichen Blick in den Spiegel, der das eigene Handeln, die eige-
nen Ansichten und die eigenen Interpretationen kritisch hinterfragt. Denn Entscheidungen
von Professionellen der Sozialen Arbeit können einschneidende Folgen für ihre Klientel
haben und setzen damit selbstreflexives Auseinandersetzen mit den eigenen Sinnkonstruk-
tionen voraus (vgl. von Spiegel 2013: 61).

Hilfe zur
Selbsthilfe Eine letzte wichtige Komponente der Sozialen Arbeit besteht in ihrem Ziel, sich überflüssig
zu machen. Die Eigenkräfte der Klientel sollen in der sozialpädagogischen Unterstützung
so gestärkt werden, damit schliesslich eine 'Hilfe zur Selbsthilfe' entsteht (vgl. Oevermann
2009: 117). Heiner (2004: 42) verdeutlicht: Die «Förderung und Ermöglichung einer sozial-
verantwortlichen Selbstverwirklichung des Einzelnen sollte zugleich – soweit wie möglich –
zum Abbau der Abhängigkeit von Unterstützung durch die Gesellschaft führen.» Für die
Praxis bedeutete dies, dass sie die 'Bemündigung' der Klientel als Ziel verfolgen soll (vgl.
Müller 2005: 742). Es soll eine Mündigkeit vermittelt werden, die als Befreiung illegitimer
Forderungen der Umwelt verstanden wird (vgl. Tanner 1992: 97). Dieses Verständnis von
Mündigkeit plädiert dafür, am Ende eines gelingenden Hilfsprozesses der Klientel die Ver-
antwortung abzugeben. Sozialpädagogik soll die Klientel befähigen, das Halten der Ba-
lance zwischen Autonomie und sozialer Integration, resp. Individuum und Gesellschaft
selbstverantwortlich zu übernehmen.

Zusammen-
fassung Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bedingt durch das Tripelmandat, das Zusam-
menspiel unterschiedlicher Erwartungen und Forderungen verschiedener Instanzen in der
Sozialpädagogik höchst komplex ist. Ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten wird

eröffnet und gefordert. Es ist zentral, wie die Professionellen damit umgehen. Denn zwischen den Interessen der Klientel, der fordernden Gesellschaft und der Professionsethik stehen die PSA, welche zu grossen Teilen selbst entscheiden, wie sie die konkrete Ausführung ihres Auftrags umsetzen (vgl. von Spiegel 2013: 255). Doch wie können die Professionellen mit ihrer Entscheidungsmacht konstruktiv umgehen? Wie lässt sich garantieren, dass die PSA verantwortlich mit ihren Freiheiten umgehen, welche für die Klientel entscheidend sind?

Während oft die Klientel im Fokus von Wirkungen der Sozialpädagogik stehen, wird in dieser Bachelorthesis die nicht zu unterschätzende Wirkung des sozialpädagogischen Alltags auf die PSA näher betrachtet (vgl. Oelkers 1989: 24). Wie selbstverständlich ist Selbstreflexion tatsächlich in dieser Profession, die in strukturellen Widersprüchlichkeiten mit komplexen Problemen, mehreren Loyalitätsverpflichtungen, nicht standardisierbarem Handeln, Koproduktion und der Involviertheit als ganze Person konfrontiert ist (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 61f.)? Wo wird Selbstreflexion verhindert? Wo verwandelt der turbulente sozialpädagogische Alltag die Selbstreflexion in eine Verzerrung, wie das eigene Spiegelbild, das in stürmischem Wasser verkannt wird? Wo werden Aspekte aus unterschiedlichen Gründen verdeckt und nicht mehr gesehen? Diese Bachelorthesis setzt genau bei diesen Fragen an. Basierend auf der Notwendigkeit von Selbstreflexion in der Sozialen Arbeit verfolgt sie diese Thematik unter der folgenden Fragestellung:

Wie entstehen blinde Flecken bei Professionellen in der Sozialpädagogik?

Dazu stellen sich die Unterfragen:

Von welchen Faktoren hängt es ab, ob blinde Flecken stabil bleiben oder aufgelöst werden?

Welche Aspekte in den Bereichen Person, Organisation und Gesellschaft spielen in dieser Beziehung eine tragende Rolle?

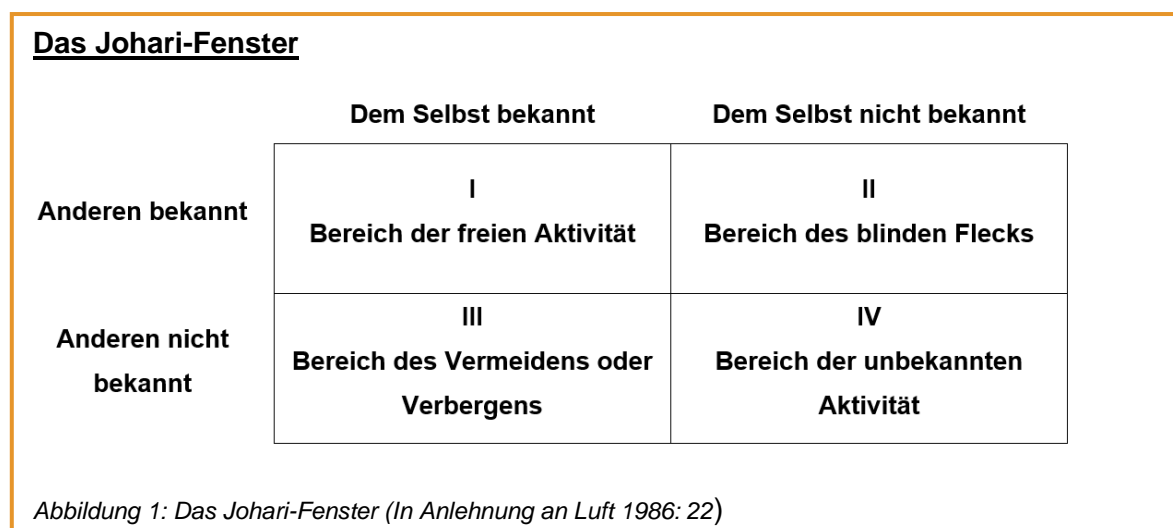
Bevor die Thematik vertieft behandelt werden kann, stellt sich die Frage, was unter blinden Flecken verstanden wird. Weshalb wird davon ausgegangen, dass PSA blinde Flecken in entwickeln?

1.2. Blinder Fleck

Der Begriff 'blinder Fleck' wird in unterschiedlichen Kontexten verwendet. In diesem Kapitel werden die Aspekte herausgearbeitet, die für Verständnis von blinden Flecken, von dem diese Bachelorthesis ausgeht, zentral sind.³

1.2.1. Das Johari-Fenster

Blinde Flecken wurden u. a. durch Luft bekannt. Er veröffentlichte das Modell Johari-Fenster. Dieses hat seinen Ursprung in der Gruppendynamik und beschreibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung einer Person und ihrem Umfeld (siehe Abbildung 1: Das Johari-Fenster). Der blinde Fleck «bezeichnet das Gebiet, wo andere Dinge in uns sehen können, von denen wir selbst nichts wissen» (Luft 1986: 23). Es handelt sich um Aspekte im eigenen Verhalten und den eigenen Gefühlen, die nicht wahrgenommen werden (vgl. ebd.: 23). Dies hat einen Einfluss auf das Umfeld. So können beispielsweise Ressourcen einer Gruppe schlechter genutzt werden, wenn grosse blinde Flecken bestehen (vgl. ebd.: 24). Damit stellt das Johari-Fenster einen ersten wichtigen Aspekt von blinden Flecken im Sinne dieser Bachelorthesis vor: Es entsteht ein *Bruch zwischen der Selbst- und der Fremdwahrnehmung*, der das Umfeld tangiert. Die Blindheit wird zwar nicht im Umfeld, sondern beim Individuum verortet, aber sie erschwert Gruppenprozesse (vgl. ebd.: 24).



³ Die zentralen Aspekte von blinden Flecken werden in dieser Bachelorthesis kursiv geschrieben.

1.2.2. Der biologische blinde Fleck

In der Biologie hat der blinde Fleck eine andere Bedeutung. Er beschreibt die Stelle, wo beim menschlichen Auge der Sehnerv austritt. Dort wird eine Sehschärfe von 'Null' wahrgenommen (vgl. Schmidt/Lang/Heckmann 2010: 371). D. h. bei beiden Augen gibt es im Sehspektrum einen blinden Fleck. Es handelt sich um eine Stelle, die nicht vom Auge erfasst wird. Obwohl das Auge beim blinden Fleck keine Wahrnehmung übermitteln kann, entsteht ein Bild an dieser Stelle. Dies kann durch das Selbstexperiment erfahren werden (siehe Abbildung 2: Experiment blinder Fleck). Dieses erfundene Bild wird so kreiert, dass es zur Umgebung passt. Da, wo etwas nicht gesehen wird, wird ein *passendes Bild* eingefügt. Dies ist ein zweiter Aspekt im Verständnis blinder Flecken, von dem in dieser Bachelorthesis ausgegangen wird.

Experiment blinder Fleck

Das linke Auge wird abgedeckt. Das rechte Auge fixiert den roten Punkt. Bei einem gewissen Abstand der Augen zur Grafik verschwindet die Katze auf der rechten Seite und es wird eine durchgehende blaue Fläche wahrgenommen.



Abbildung 2: Experiment blinder Fleck (In Anlehnung an LEIFI Physik o.J.: o.S.)

1.2.3. Die Selbsttäuschung

Das *passende Bild* wird dazu konstruiert, ohne dass es dem Menschen auffällt. Er täuscht sich selbst. Dies ist ein weiterer Aspekt, dessen Hintergründe folgend näher betrachtet werden. Angehrn (2017: 38) beschreibt die Funktion von Selbsttäuschungen wie folgt:

In vielen Situationen kann es hilfreich und heilsam sein, sich zu täuschen – über die Welt, über andere, über einen selbst. Menschen können ein Interesse daran haben, falsche Meinungen zu haben, auch wenn sie sich dies nicht zugestehen und möglicherweise sich dessen gar nicht bewusst sind.

Er beschreibt, wie vor bedrohlichen und verängstigenden Fakten die Augen verschlossen werden und stattdessen eine beruhigende Selbsttäuschung, eine Illusion, aufgebaut wird (vgl. ebd.: 48). Kurzfristig kann eine Selbsttäuschung sinnvoll sein (vgl. Dietz 2017: 229).

Falls es sich um ein Thema handelt, das für die Person wichtig bleibt, wird die Selbsttäuschung langfristig zu einer dysfunktionalen Selbststabilisierung (vgl. Dietz 2017: 229). Luft geht davon aus, dass Personen in Gruppenprozessen durch Mitmenschen blinde Flecken auflösen, resp. diese Informationen in ihrer Selbstwahrnehmung verankern können (vgl. Luft 1986: 24). Er spricht jedoch von einer langsamen Verkleinerung von blinden Flecken, da diese aus guten psychischen Gründen stabilisiert werden (vgl. ebd.: 23). Dabei handelt es sich um einen diffizilen Prozess. Denn wenn Selbsttäuschungen eine Person schützen, tritt eine differenzierende Fremdwahrnehmung in Konkurrenz zum Selbstschutz. Folglich baut sich ein innerer Widerstand gegen das Bild auf, das von aussen an eine Person herangetragen wird. Denn, leugnet eine Person unbewusst, um z. B. Angst abzuwehren, wird sie ihre Meinung nicht ändern, wenn sie mit dem Sachverhalt konfrontiert wird (vgl. König 1996: 41). Die Motive der Selbsttäuschung sind unbekannt und werden neben Ängsten auch von Bedürfnissen, Wünschen und Interessen gesteuert (vgl. Dietz 2017: 228). Je nachdem verdeckt das Pseudowissen gewisse Aspekte des Selbstbildes oder entreisst umfassende Bereiche der Wahrnehmung und stützt eine Lebenslüge (vgl. ebd.: 228). Hügli (2017: 20) beschreibt den versperrten Zugang eines Menschen zur Fremdwahrnehmung seiner Person in den folgenden Worten:

Solange sein widersprüchliches Verhalten, die Diskrepanz zwischen dem, was er sagt und tut, und dem, was er eigentlich sagen und tun müsste, nur dem von aussen kommenden (sic!) Beobachter und nicht auch ihm selbst evident ist, trifft ihn auch der Vorwurf der Selbsttäuschung nicht.

In Anlehnung daran, wird dieser *innere Widerstand* gegen eine Fremdwahrnehmung, die der Selbsttäuschung widerspricht, als dritter Aspekt von blinden Flecken aufgenommen.

1.2.4. Die drei zentralen Aspekte von blinden Flecken

Aus diesen unterschiedlichen Herangehensweisen kristallisieren sich blinde Flecken heraus als Informationen einer Person, ...

... die einen Bruch zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung darstellen.

... die sie mit einem passenden Bild ersetzen.

... die durch einen inneren Widerstand stabilisiert werden.

Diese Aspekte von blinden Flecken werden in dieser Bachelorthesis in Bezug auf unterschiedliche Themen aufgegriffen. Es wird ergründet, wie blinde Flecken in Gegenübertragungen, den unterschiedlichen Erziehungskonzepten Überich-Erziehung und Ichstärkung sowie in der Rolle als PSA wirken. Dabei werden jeweils Ursachen gesucht, die in der

Person, der Organisation und der Gesellschaft verankert sind. Im Fazit sollen die Erkenntnisse mit einem Modell, welches die Entstehung von blinden Flecken darstellt, abgerundet werden.

2. Erklärungsversuche für die Entstehung blinder Flecken

Obwohl der Bereich der Sozialen Arbeit für diese Bachelorthesis eingegrenzt wurde, gibt es ganz unterschiedliche Herangehensweisen, wie blinde Flecken thematisch erfasst werden können. Der erste Erklärungsversuch geht auf die Interaktion von PSA und ihrer Klientel ein. Anhand der Gegenübertragung wird diskutiert, wie der in diesem Bereich prominente Mechanismus zu blinden Flecken führt und diese stabilisieren kann.

2.1. Gegenübertragung

Durch den Grundsatz der Partizipation ist die Wirkung der Sozialpädagogik wesentlich abhängig von ihrer Klientel. Die Interaktion der PSA mit Kindern und Jugendlichen wird zentral (siehe Kapitel 1.1). Eine gelingende Beziehung zwischen ihnen und den PSA wird zur Grundlage professionellen Handelns. Die Fachkräfte sollen dafür ihre eigene Persönlichkeit reflektiert und strategisch einsetzen können (vgl. von Spiegel 2013: 253). Sie sollen sich selbst «als Sensorium und 'Resonanzkörper' für den Zustand des Prozess (sic!)» nutzen (Herrmann 2006: 150). Sozialpädagogik fordert die Fachkräfte mit dem Grundprinzip der Partizipation dazu auf, sich als Person in die Interaktion mit der Klientel zu begeben. Weshalb dies eine gelingende Arbeitsbeziehung gleichzeitig ermöglicht und gefährdet wird in diesem Kapitel erklärt.

Übertragungen und Gegenübertragungen sind bekannte Phänomene, die in dieser Interaktion auftreten und sie beeinflussen können. Northoff (2012: 110) definiert Übertragung wie folgt: Definition

Der aus der Psychoanalyse entlehnte Begriff der Übertragung bedeutet, dass die Gemütslagen und die Verletzungen, aber auch Verhaltens- und Lösungsmuster, die man in einer nahen Beziehung (Vater, Mutter, Partner/in, ...) erlebt und vielleicht auch verdrängt hat, beim überraschenden Auftauchen einer vergleichbaren Person oder Situation (körperliche, persönlichkeitsmässige, sonstige Ähnlichkeit) plötzlich wieder neu gefühlt, wahrgenommen oder auch angewandt werden.

Dies lässt sich ins Handlungsfeld der Sozialpädagogik konkret übersetzen. Sozialpädagogik Erinnern PSA ihre Klientel unbewusst an Personen aus ihrer Lebensgeschichte, überträgt sie die Gefühle aus den vergangenen Erlebnissen auf die aktuelle Interaktion mit der Fachperson (vgl. ebd.:

82). Die emotionale Reaktion, mit der PSA auf die Übertragung reagieren, wird als Gegenübertragung bezeichnet. Diese ist v. a. dann ein Risiko für die Arbeitsbeziehung, wenn sie unverarbeitete Punkte in der Biografie der PSA triggern (vgl. ebd.: 82). Das Tempo, mit dem die Gegenübertragung auf die Übertragung folgt, erschwert die Reflexion und Analyse des Prozesses (vgl. Lang 2009: 212).

Zusammengefasst kann dies so erklärt werden: Geleitet durch eine unbewusste Erinnerung übertragen Kinder und Jugendliche Gefühle aus einer früheren Beziehung auf die aktuelle Interaktion mit den PSA (Übertragung). Bei den Fachkräften löst dies bestimmte Gefühle aus (Gegenübertragung). Wenn ein Kind es z. B. aus der Vergangenheit kennt, dass es geschlagen wird, wenn es etwas macht, das der Bezugsperson nicht gefällt, wird es diese Erfahrung auf die Gegenwart übertragen. Falls eine Fachkraft das Kind kritisiert, werden in ihm dadurch Gefühle wieder wach, die es aus den früheren Begegnungen kennt. Dies kann in diesem Fall extreme Angst sein. Professionelle nehmen diese Gefühle der Klientel wahr. Ohne es sich aus der aktuellen Situation herleiten oder verstehen zu können, erfahren sie diese existentielle Angst selbst.

Traumapädagogik

Aktuell werden diese Phänomene v. a. im Fachdiskurs der Traumapädagogik aufgegriffen. Die Besonderheit von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen mit traumatisierter Klientel wird an dieser Stelle angeschnitten. Sie ist für die Sozialpädagogik von grundlegender Relevanz, denn, so Haupt-Scherer (2016: 7), überall «dort, wo Kinder und Jugendliche sind, sind auch Kinder und Jugendliche mit aussergewöhnlichen Belastungserfahrungen.» Dies trifft auf die Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe vermehrt zu, denn teilweise werden ihre Klientel aufgrund von Kindeswohlgefährdungen, wie Vernachlässigung, körperliche, psychische und sexuelle Gewalt sowie Gefährdung durch Erwachsenenkonflikten (vgl. Stiftung Kinderschutz Schweiz 2013: 10) in eine sozialpädagogische Einrichtung platziert (vgl. ebd.: 22). Selbst wenn damit die Gefährdung der Vergangenheit vollständig aufgelöst wird, kann das erlebte Trauma als Traumatisierung weiterhin das Handeln der Betroffenen massgeblich beeinflussen (vgl. Haupt-Scherer 2016: 7). Die Emotionen, welchen PSA in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen begegnen, sind daher intensiv, was durch die Gegenübertragung auch in ihnen extreme Gefühle auslöst (vgl. Lang 2009: 211). Je nach Übertragung findet sich die Fachkraft in der Rolle des Opfers, des Täters oder des Retters wieder (vgl. ebd.: 212). Im oben dargelegten Beispiel kann das bedeuten, dass sich die Fachperson nicht zwingend wie das ängstliche Kind fühlt. Sie kann, ohne die Vergangenheit des Kindes zu kennen, auch wie die Eltern fühlen, die das Kind massiv bedrohten. Auch die Retter-Rolle, die zunächst positiv erscheinen mag, endet in der Eskalation. Denn das Verhalten der Klientel wird so herausfordernd, dass es für die PSA unmöglich wird, in dieser Rolle zu bleiben (vgl. ebd.: 212). So lösen diese unterschiedlichen

‘Rollenfallen’ bei den PSA sowie der Klientel belastende Gefühle, wie Wut, Scham, Schuld, Angst, Ohnmacht etc., aus. Dies belastet ihre Beziehung (vgl. ebd.: 212).

Doch wie reagierten PSA auf diese emotional geladene Belastung? Lang (2009: 212) beschreibt den herausfordernden Umgang mit den Gegenübertragungsgefühlen von Fachkräften mit den folgenden Worten: Umgang mit
Gegenüber-
tragungen

Welche BetreuerIn (sic!) kann sich schon eingestehen, existentielle Angst in Gegenwart eines Kindes zu empfinden, das zehn Jahre alt ist und für dessen Betreuung, Entwicklung und Stabilisierung er oder sie sich verantwortlich sieht, ohne dabei Versagensgefühlen und Selbstwirksamkeitszweifeln gegenüber zu sehen?

In diesen Zeilen zeichnet sich die Tendenz für die Entwicklung von blinden Flecken ab. Die PSA können die unerklärbaren Gefühle aus der Gegenübertragung nicht mit sich selbst vereinbaren, ohne wesentlich an den eigenen Fähigkeiten und der eigenen Professionalität zu zweifeln. Die Verwobenheit in den Konflikt begünstigt zudem eine Verzerrung ihrer Wahrnehmung, ihres Verhaltens und ihres Gefühlslebens (vgl. Herrmann 2006: 172). Blinde Flecken können die Professionellen vor diesen belastenden Gefühlen und den damit verbundenen Selbstzweifeln bewahren. Diese stabilisierende Funktion von blinden Flecken erklärt den *inneren Widerstand*, dem Professionelle begegnen, wenn sie sich mit der Thematik beschäftigen. Statt sich diesem *inneren Widerstand* zu stellen, scheint eine Selbsttäuschung, welche Spannungen auflockert (vgl. Angehrn 2017: 38) und die tatsächliche Herausforderung verleugnet (vgl. ebd.: 48), entlastend. In diesem Kleide erscheinen blinde Flecken verständlich. Denn die intensive Interaktion mit Kindern und Jugendlichen gestaltet sich durch Übertragungen und Gegenübertragungen als sehr herausfordernd. Entstehung
blinder Fle-
cken

Als Schutz vor zu starker eigener Involviertheit bauen PSA eine Distanz zur Klientel auf. Doch dies erschüttert das Vertrauen zwischen den PSA und ihrer Klientel (vgl. Ludewig 2017: 172 f., Lang 2009: 212). Die PSA begegnen den Kindern und Jugendlichen nicht mehr empathisch, sondern distanziert (vgl. Ludewig 2017: 172). Diese Distanz kann sich unterschiedlich in Handlungen konkretisieren. Schwabe (2016: 98) vermutet, dass PSA ihren «Tadel, ihre bissigen, herabwürdigenden oder ironischen Bemerkungen, ihr genervtes Stöhnen, ihre zusammen gekniffenen (sic!) Gesichter mit herabhängenden Mundwinkeln etc. selbst gar nicht mitbekommen» und bezeichnet diese Verhaltensweisen als ‘lieblos’. Dies widerspiegelt den *Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung* als zweiten, wesentlichen Aspekt, den blinde Flecken aufweisen. Betont wird an dieser Stelle, dass die eingenommene Distanz keine bewusste Entscheidung, sondern eine emotionale Reaktion auf die Gegenübertragung darstellt. Das Kind im Beispiel löst nach der geäußerten Kritik massive Angst als Gegenübertragung bei den PSA aus. Anstatt dieses Gefühl auszuhalten,

können sie z. B. mit einem bissigen zum Kind Distanz schaffen. Dies beschreibt eine Dynamik, die schwierig zu durchbrechen ist. Denn im Gegensatz zu bewusstem Handeln, findet keine Selbstbeobachtung statt. Die Distanz wird nicht entlarvt (vgl. ebd.: 98 f.). Die im Moment vielleicht sinnvolle, da stabilisierende Selbsttäuschung bleibt auch nach dem Konflikt aufrechterhalten, wenn keine Selbstreflexion stattfindet. Der blinde Fleck bleibt dadurch bestehen und leitet das Handeln in eine unreflektierte Richtung.

In Momente, in denen sich die Professionellen unprofessionell fühlen, entlasten blinde Flecken von diesem Gefühl. Damit dies nicht auffällt, kommt der dritte Aspekt zum Zuge: Er wird mit einem anderen, *passenden Bild* überdeckt. Anstatt die eingenommene Distanz zur Klientel als Reaktion auf die Übertragung wahrzunehmen, kann sie z. B. als professionelles Prinzip betrachtet werden. Denn es macht Fachpersonen aus, dass sie «hinreichend befähigt sind, Nähe und Distanz zu ihren Adressaten und deren Problemen auf kunstvolle Weise zu verschränken und zu vermitteln» (Dörr/Müller 2012: 9). Distanz zur Klientel wird damit als professionelles Handeln legitimiert. Unbeachtet bleibt die ebenfalls geforderte Distanz zu Organisationen und der eigenen Subjektivität (vgl. ebd. 2012: 16). Die Distanz, welche in Form von Selbstreflexion kritische Fragen an die eigene Person und die Organisation stellen würde, wird nicht eingenommen. Stattdessen wird Distanz zur Klientel aufgebaut. Diese scheinbar 'professionelle Distanz' ist in der Praxis v. a. dann ein Argument, wenn Professionelle mit ihrem Handlungsrepertoire nicht weiterkommen (vgl. Dörrlamm 2006: 155). Sie wird als passendes, beruhigendes Bild über den blinden Fleck projiziert, verdeckt die tatsächliche Überforderung und stört die Fachperson nicht weiter in ihrem Drang, professionell zu sein.

Paradoxon
der Partizi-
pation

Fachkräfte sollten ihre Person, ihr Wissen und Können unter Berücksichtigung aller Umstände auf die konkrete Situation beziehen können (vgl. von Spiegel 2013: 74f.). Gegenübertragungen führen jedoch zu blinden Flecken, die bei den Fachkräften zu Lücken im Wissen über die eigene Person und den Umständen führen. Das Grundprinzip der Partizipation wird durch die selbstschützende Distanz beschränkt. Darin zeigt sich das Paradoxon im Prinzip der Partizipation. Die Interaktion von PSA mit ihrer Klientel wird als Grundbedingung vorausgesetzt. Als Folge von Gegenübertragungen, die PSA in solchen Interaktionen erfahren, entstehen jedoch blinde Flecken, die partizipatives Handeln verhindern. Ein Widerspruch, der die Beziehung zur Klientel und damit das professionelle Selbstverständnis der PSA gefährdet. Dieser Widerspruch liegt nicht nur bei gewissen Personen, sondern ist prinzipiell in den Anforderungen an die Sozialpädagogik verankert.

Einflussfak-
toren

Doch von welchen Faktoren ist der *innere Widerstand*, der die blinden Flecken stabilisiert, abhängig? Wie können PSA die Wunschbilder entlarven und offen für die Fremdwahrnehmung werden? Welche Rollen spielen Personen und ihre Organisationen darin?

Auf der Ebene Person braucht es als Basis ein hohes Mass an Selbstreflexion (vgl. von Spiegel 2013: 93). Diese soll eine «kritische und lebensgeschichtliche Distanz zu sich selbst» ermöglichen (ebd.: 83). Dazu zählt auch die Kenntnis über eigene Themenfallen (vgl. Lang 2009: 218). Der Schlüssel liegt nicht in der Vermeidung von herausfordernden Situationen in der Interaktion mit der Klientel. Stattdessen sollen PSA ihre Verwicklung in Konflikte erkennen können (vgl. Herrmann 2006: 150). Indem das Bedrohliche aus der Distanz begriffen wird, kann es konstruktiv bearbeitet werden (vgl. Dörr/Müller 2012: 8), anstatt dass es die Arbeitsbeziehung belastet. Dies ermöglicht einen bewussten Zugang zu den eigenen Gefühlen, die dadurch verstanden und auch eingeordnet werden können (vgl. Lang 2009: 215). Es kann auch eine Supervision angezeigt sein (vgl. von Spiegel 2013: 93). Selbstreflexion ist eine notwendige Voraussetzung, blinde Flecken aufzuhellen, doch sie fordert von den PSA «Mut und Selbstvertrauen, da die Emotionen häufig nicht mit dem professionellen Selbstverständnis in Einklang zu bringen sind» (Lang 2009: 12). Zweifel an der eigenen Professionalität werden wach: «Ich habe mich von seinen Mustern, die ich doch kennen müsste, wieder einfangen und hilflos machen lassen.» (Schwabe 2016: 93) Es braucht Mut, ehrlich 'in sich hineinzuhören' (vgl. Northoff 2012: 82) und sich diesen Gedanken auszusetzen. In der Sozialpädagogik werden bei Professionellen viele Emotionen ausgelöst und es ist wichtig, dass sie diese einerseits wahrnehmen und andererseits auch akzeptieren zu können (vgl. von Spiegel 2013: 89). Statt Distanz zur Klientel, bezweckt Selbstreflexion die Distanz zu sich selbst. Die Kinder und Jugendlichen bleiben damit im Blickfeld der PSA. Sie werden damit zu Subjekten im Hilfsprozess, dessen Rückmeldungen wertvoll für die Professionellen sind (vgl. von Spiegel 2013: 135).

Neben diesen persönlich bedingten Faktoren spielen die Struktur und die Ziele der Organisationen, in denen die PSA tätig sind, eine wichtige Rolle (vgl. Ludewig 2017: 184). Welchen Deutungshorizont gibt die Organisation für das Verständnis sozialer Situationen vor (vgl. von Spiegel 2013: 112)? Lässt der Führungsstil ein partnerschaftliches Besprechen von Problemen zu (vgl. Northoff 2012: 109) oder sollen die Mitarbeitenden sich ungeachtet von Widersprüchen an Protokollsätze halten (vgl. Adorno 2013: 215)? Wie geht ein Team mit Konflikten, Fehlern und Grenzsituation um? Wird darüber geredet oder wird es unter den Teppich gekehrt? Können Mitarbeitende über heikle Fragen diskutieren, ohne Angst vor Schwierigkeiten zu haben? (vgl. von Spiegel: 78f.) Wird Sozialpädagogik hauptsächlich als Wirkung auf die Klientel aufgefasst oder auch über die Rückwirkung gesprochen, die die Professionellen in ihrem Arbeitsalltag erfahren (vgl. Oelkers 1989: 24)? Schwabe

beschreibt in diesem Zusammenhang, dass PSA sich durch den Handlungsdruck und Stress stark gefordert fühlen und es nicht schaffen, die nötige Distanz zu sich selbst aufzubringen. In Anlehnung an das 'lieblose Verhalten' der PSA ihrer Klientel gegenüber hinterfragt er, wie 'liebvoll' diese von ihren Vorgesetzten behandelt werden (vgl. Schwabe 2016: 99). Denn PSA, die besonderen Belastungen ausgesetzt sind, brauchen eine Leitung, die ihnen mit einer stabilisierenden Haltung und Fürsorge begegnet (vgl. Lang 2009: 211) und die Emotionen der Professionellen versorgen kann (vgl. ebd.: 216). Fühlen sich die Fachkräfte von der Leitungsebene unterstützt und vertrauen ihr, können sie es sich auch besser leisten, Fehler bei sich selbst zu erkennen und den inneren Widerstand aufzulösen (vgl. Schwabe 2016: 99, Lang 2009: 218).

Interaktion
von Person
und Organi-
sation

Obwohl die Wirkung der Leitungsebene und des Führungsstils eine grosse Bedeutung auf die Selbstreflexion der PSA hat, schliesst dies die Wirkung in die andere Richtung nicht aus. Wenn Mitarbeitende 'liebvoller' zu sich sind und sich ihre Fehler eingestehen können, kann sich diese Haltung auf die Leitungsebene übertragen (vgl. Schwabe 2016: 99). Das Zusammenspiel der Organisationen und den darin agierenden Personen ist massgebend für die Ausbildung von blinden Flecken. Selbsttäuschungen sind v. a. dann möglich, wenn das soziale Umfeld dies zulässt, welches normalerweise eine korrektive Funktion innehat (vgl. Dietz 2017: 225). Denn für Muster, die in einer Organisation gelebt werden, besitzen auch PSA eine Mitverantwortung (vgl. Schwabe/Vust 208: 104). Es braucht in den Organisationen Konzepte, aber auch Mitarbeitende, die diese umsetzen (vgl. Tanner 1992: 95 f.). Einerseits müssen Organisationen Bedingungen schaffen, die das Aufdecken von blinden Flecken zulassen und fördern, andererseits braucht es mutige, selbstreflektierte Mitarbeitende, die diesen Auftrag annehmen.

Ebene Ge-
sellschaft

In den bisherigen Argumentationen wurde die Gesellschaft nicht per se erwähnt. Dennoch hat auch sie einen Einfluss auf den Umgang der PSA mit Gegenübertragungen. So kann z. B. die politische und medial diskutierte «Forderung nach mehr Härte und Konsequenz im Umgang mit Kindern und Jugendliche, insbesondere in der öffentlich finanzierten Jugendhilfe» (Lutz 2012: 112) die Distanz zur Klientel begünstigen. Doch diese Wirkung scheint im Bereich der Gegenübertragung eher indirekt zu sein und wird in diesem Kapitel daher nicht näher betrachtet.

Zusammen-
fassung

Durch Gegenübertragungen kommt es im sozialpädagogischen Alltag, gestützt auf das Grundprinzip Partizipation, zu blinden Flecken bei den PSA. Diese blinden Flecken sind schwer aufzulösen, da sie die PSA vor Zweifel und Selbstwertverletzungen schützen (*innerer Widerstand*). PSA können die unreflektierte Distanz als professionelle Distanz bezeichnen (*eigenes Bild*) und verkennen dadurch, wie sie tatsächlich auf ihre Klientel wirken

(*Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung*). Die 'pseudo-professionelle Distanz' wird zum blinden Fleck, der die Beziehung zur Klientel beeinträchtigt und einer gelingenden Partizipation im Wege steht. Eine Auflösung dieses blinden Flecks wird mit dem dargelegten Verständnis von Sozialpädagogik gefordert. Ob dies möglich ist hängt weitgehend von den Selbstkompetenzen der PSA und der Organisationskultur, in der ihre Arbeit verankert ist, ab. Ermöglichen diese Parameter die Selbstreflektion, entsteht eine Distanz zur eigenen Person, welche ermöglicht, den blinden Fleck zu erkennen und aufzulösen. Dies mag die PSA zwischenzeitlich erschüttern und erweckt Selbstzweifel. Doch stützt die Auflösung des blinden Flecks die gelingende Partizipation und die Wahrung der Professionalität im sozialpädagogischen Sinne langfristig.

Beim Analysieren der Gegenübertragung wird der Aspekt des inneren Widerstandes, welcher blinde Flecken stabilisiert, fassbar. Wie schon in der Einleitung deutlich wurde, erschwert dieser die Auflösung von blinden Flecken. In diesem Kapitel wurden die Gründe hierfür veranschaulicht. Der *innere Widerstand* bildet sich, weil blinde Flecken zumindest im Moment eine subjektiv positiv wahrgenommene Funktion einnehmen. Sie schützen Professionelle von Selbstwertverletzungen und geben ihnen Stabilität. Im Gegensatz zu Selbstreflexion lassen blinde Flecken (Selbst-)Zweifel verstummen. Blinde Flecken haben durchaus einen 'angenehmen Charakter' für PSA. Luft beschreibt, dass eine Veränderung in der Selbstwahrnehmung erschwert wird, wenn eine bedrohliche Stimmung herrscht (vgl. Luft 1986: 24). Fühlt sich eine Person durch innere oder äussere Einflüsse bedroht, kann sie sich daher kaum von den haltgebenden blinden Flecken lösen. D. h. der *innere Widerstand* ist nicht nur relevant für die Auflösung von blinden Flecken. Stattdessen weist er auf die stabilisierende Funktion hin, die blinde Flecken für eine Person erfüllen können. Die Erweiterung des Aspekts des inneren Widerstandes um seine Funktion wird auch im folgenden Kapitel in den unterschiedliche Erziehungsorientierungen von sozialpädagogischen Organisationen aufgenommen.

Funktion
von blinden
Flecken

2.2. Überich-Erziehung und Ich-Stärkung

Nachdem im letzten Kapitel das problematische Potential für blinde Flecke aufgezeigt wurde, das durch die Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen entfacht wird, richtet dieses Kapitel den Fokus auf die konzeptionellen Ebene von Einrichtungen. Dazu dient das Spannungsfeld, das die Überich-Erziehung und die Ich-Stärkung eröffnen.

Herkunft der
Begriffe

1971 wurden in der Schweiz vor dem Hintergrund des Art. 93^{ter} StGB⁴ zwei neue Heimtypen gegründet. Die sogenannten 'Therapieheime und Anstalten für Nacherziehung' galten Jugendlichen im Massnahmenvollzug, dessen Integration sich als besonders herausfordernd gestaltete (vgl. Killias 1992: 5). Tanner editierte einen Bericht über die zehnjährige Längsschnittstudie, welche die Wirkung der neuen Heimtypen zum Gegenstand hatte (vgl. Tanner 1992: 52). Darin thematisierte er u. a. die unterschiedlichen Wirkungen von Heimen mit Überich-Erziehung und solchen mit Ich-Stärkung (vgl. ebd.: 59). Diese konzeptionelle Erziehungsausrichtungen übernahm er von Reinke-Köberer. Sie etablierte diese mit Rückgriff auf Freuds psychische Instanzen Über-Ich, Ich und Es. Reinke-Köberer (1984: 188) beschreibt:

Psychische Instanzen

Vereinfacht gesagt, ist das Es hauptsächlich Repräsentant der Triebansprüche eines Menschen, das Über-Ich (...) beinhaltet die Gebote und Verbote, die die Eltern als Vermittler der gesellschaftlich-sozialen Ansprüche an das Kind herangetragen haben. Das Ich ist dann im wesentlichen (sic!) die Instanz, die die Vermittlung zwischen Trieb und gesellschaftlichen Ansprüchen so leisten soll, dass das Individuum sein Leben als sinnvoll erleben kann.

Über-Ich

Laut Freud wird der äussere Zwang durch das Über-Ich verinnerlicht. Dadurch werden Individuen bereit, auch beim Wegfall des unmittelbaren äusseren Zwangs, gesellschaftliche Gebote zu befolgen, die der eigenen Triebnatur widersprechen. Dies mache den Menschen zu Kulturträgern (vgl. Freud 1927: 334). Demnach wären Menschen ohne das Über-Ich nicht fähig, ihre Bedürfnisse zu kontrollieren, wenn dies keine äussere Instanz für sie tut. Ein Bild, das die Wichtigkeit des Über-Ichs illustriert.

Überich-Erziehung

In Anlehnung daran bezeichnet Reinke-Köberer (1984: 189) Überich-Erziehung als Sozialisation, die gewährleistet wird, indem «das äussere Gebot zu einem inneren Gebot» transferiert wird. Bei diesem Prozess vermittelt das Ich nicht zwischen Es und Überich, resp. den eigenen Bedürfnissen und dem gesellschaftlichen Rahmen (vgl. Tanner 1989: 49). D. h. in der Überich-Erziehung wird ein nichthinterfragtes, unreflektiertes Übernehmen von äusseren Werten und Normen angestrebt. Auch der oben beschriebene Anspruch des Ichs nach einem als sinnvoll wahrgenommenen Leben fällt damit weg. Geleitet vom Über-Ich machen Menschen, was ihnen vermittelt wurde, ohne Rückfragen zu stellen. Es kann z. B. sein, dass das Prinzip 'zuerst die Arbeit, dann das Vergnügen' vermittelt wird. In einer Organisation, in der danach gelebt wird, werden die Kinder und Jugendlichen immer wieder mit

⁴ «Erweist sich der nach Artikel 91 in ein Erziehungsheim oder nach Artikel 93^{bis} in eine Arbeiterziehungsanstalt Eingewiesene als ausserordentlich schwer erziehbar, so kann ihn die vollziehende Behörde, wenn nötig nach Einholung eines Gutachtens, in ein Therapieheim einweisen. Erweist sich der Jugendliche in einem Erziehungsheim als untragbar und gehört er nicht in ein Therapieheim, so kann ihn die vollziehende Behörde in eine Anstalt für Nacherziehung einweisen. Eine vorübergehende Versetzung kann auch aus disziplinarischen Gründen erfolgen.» (Art. 93^{ter} StGB zit. nach Tanner 1992: 8)

diesem Grundsatz konfrontiert. Da die Überich-Erziehung nicht darauf abzielt, das Ich mit einzubeziehen, wird das Prinzip nicht begründet, sondern lediglich durchgesetzt. Auch die aktuelle Befindlichkeit der Klientel wird nichts am Grundsatz ändern, da auch das Es nicht einbezogen wird. Mit der Zeit werden die Kinder und Jugendlichen sich danach richten. Das ist das Zeichen dafür, dass sie die äussere Norm in ihrem Über-Ich aufgenommen haben. Ohne dass sie dazu angehalten werden (äusserer Zwang), werden sie zuerst ihre Aufgaben erledigen und sich erst danach um ihre Freizeit Gedanken machen (verinnerlichter Zwang).

Ein prominentes Konzept der Überich-Erziehung ist die zwingende Binnenwanderung (vgl. Tanner 1992: 62). Dabei handelt es sich um ein Stufenkonzept. Kinder und Jugendliche durchlaufen während ihrem Aufenthalt mit abnehmender Unterstützung die Subsysteme des Heims (Wohngruppen) (vgl. ebd.: 57). Der Heimaufenthalt setzt diese Übertritte voraus, koppelt sie aber an bestimmte Kriterien, die von der Klientel erreicht werden müssen (vgl. ebd.: 58). Dies kann z. B. eine Einrichtung mit einer Eintrittsgruppe, einer Gruppe für Fortgeschrittene und einer Austrittsgruppe sein.

Die Ich-Stärkung setzt, wie es der Name schon sagt, nicht am Über-Ich, sondern am Ich an. Aspekte des sozialen Umfelds werden dadurch nicht unreflektiert übernommen. Stattdessen werden tangierte Triebwünsche mitgedacht, um folglich einen Kompromiss zwischen Es und Über-Ich zu finden (vgl. Reinke-Köberer 1984: 191). Die Ich-Stärkung zeichnet sich mit dem kritisch-denkenden Ich als Kontrast zur Überich-Erziehung ab. Die Interessen der Klientel erhalten damit eine wichtige Rolle, aber sie «zielt nicht auf egoistische Durchsetzung eigennütziger Interessen, sondern vielmehr auf Selbstreflexivität und Selbstverantwortung, gleichzeitig aber auch auf Mündigkeit im Sinne der Befreiung von ungerechtfertigten Autoritätsansprüchen Dritter» ab (Tanner 1992: 97).

«Ich-Stärkung» kann so auch als pädagogisches oder pädagogisch-therapeutisches Bemühen verstanden werden, dem Individuum einen flexiblen Orientierungsrahmen für den Umgang mit seinen eigenen Wünschen und den von aussen einwirkenden Erwartungen der Gesellschaft zu vermitteln. (Tanner 1989: 50)

Während im oben genannten Beispiel der Grundsatz 'zuerst die Arbeit, dann das Vergnügen' als Norm durchgesetzt wurde, würde eine auf Ich-Stärkung abzielende Einrichtung dies differenziert betrachten. Sie würde die Bedürfnisse miteinbeziehen, das soziale Umfeld berücksichtigen und im Einzelfall unterschiedlich entscheiden. Auf der einen Seite ist da das Kind, das z. B. statt seine Hausaufgaben zu erledigen auf den Sportplatz darf, weil es sich nicht konzentrieren kann, später jedoch noch Zeit für seine Pflicht hat. Auf der anderen Seite kann z. B. der Jugendliche, der für das Kochen verantwortlich ist, nicht spontan mit ins Freibad, weil die Gruppe sonst kein Abendessen erhält. Mit diesem Beispiel wird der

grundlegende Unterschied der beiden idealtypischen Orientierungen dargestellt. Bereits auf hoher Flughöhe zeigt sich, dass diese Typen ganz unterschiedlichen Arbeitsweisen fordern und unterschiedliche Überzeugungen vermitteln. Dies wird im folgenden Kapitel vertieft betrachtet.

2.2.1. Sozialpädagogische Organisationen im Spannungsfeld zwischen Überich-Erziehung und Ich-Stärkung

Die Ich-Stärkung scheint aus professioneller Sicht zu den Prinzipien der Sozialpädagogik zu passen. Die Themen Doppelmandat, Mündigkeit und Partizipation werden in diesem Erziehungsprinzip gemäss der Profession aufgegriffen (siehe Kapitel 1.1). Das bedeutet aber nicht, dass sozialpädagogische Einrichtungen sich automatisch nach der Ich-Stärkung ausrichten. Denn auf den zweiten Blick lassen sich Aspekte beider idealtypischer Formen von Erziehung in der Sozialpädagogik entdecken.

Überich-Erziehung in der Sozialpädagogik

Auf der einen Seite sind Elemente der Überich-Erziehung wichtig für die Sozialpädagogik. Es braucht Anpassung für die Ich-Reifung (vgl. Mitscherlich 1978: 63). Zwang stellt eine Form von äusserer Grenze dar. Dies führt zu einem Selbstzwang und ist dadurch grundlegend für die Entwicklung der Selbstregulation bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Schwabe 2016: 262). Adorno beschreibt, dass im Kindesalter die Identifikation mit einer Autorität zentral ist, um im Erwachsenenalter zu Mündigkeit und Opposition zu kommen. Dafür ist jedoch wichtig, dass diese Stufe nicht verherrlicht oder beibehalten wird (vgl. Adorno 2017: 140f.). Auch das gesellschaftliche Mandat verlangt gewissermassen nach Überich-Erziehung. Denn der Staat stellt die PSA vor die Aufgabe, eine gewisse Kontrollfunktion zu übernehmen (vgl. von Spiegel 2013: 248). D. h. es ist nicht immer möglich, einen Kompromiss zwischen der Klientel und der Gesellschaft zu finden. Professionelle kommen durch diesen Aspekt in Situationen, in denen sie Anforderungen an ihr Klientel stellen, ohne deren Bedürfnisse berücksichtigen zu können. Als Beispiel können Einrichtungen betrachtet werden, die aufgrund ihrer Verträge mit öffentlichen Trägern Klientel bei Drogenkonsum sofort entlassen müssen, selbst wenn der Aufenthalt in der Organisation sehr wichtig für sie wäre.

Ausrichtung der Praxis

In der Praxis ist eine Annäherung zur Überich-Erziehung in der Sozialpädagogik sichtbar. Dies zeigt sich in der aktuellen Tendenz von Heimen, mit Stufenkonzepten und 'Verhaltensstandards' zu arbeiten (vgl. Fitzgerald 2012: 42). Dies ist typisch für die Überich-Erziehung.

Problematisches Potential der Überich-Erziehung

Es lässt sich hinterfragen, wie die Überich-Erziehung sozialpädagogische Organisationen lenkt. Denn obwohl Zwang teilweise konstruktiv, teilweise gefordert ist, hat dieser auf der anderen Seite ein problematisches Potential. Er stellt die Konfrontation mit einem stärkeren Willen dar und kann die Subjektivität der Klientel partiell beschädigen. Es stellt sich die

Frage, ob Kinder und Jugendliche trotz Zwangselemente den Mut haben, ihren Willen zu formulieren (vgl. Schwabe 2016: 261) und ob der stärkere Wille im Sinne einer konstruktiven Autorität den Kindern und Jugendlichen Mündigkeit vermittelt (vgl. Adorno 2017: 140f.).

Auf der anderen Seite muss die Aufgabe, die die Sozialpädagogik sich mit dem Doppelmandat auferlegt, im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe (siehe Kapitel 1.1) in einem Prozess ihrer Klientel übergeben werden. Dies scheint realistischer, wenn die Klientel Ich-Stärke und Mündigkeit besitzt. Denn mit diesen Kompetenzen gelingt es ihnen besser, Kompromisse zwischen gesellschaftlich bedingten Voraussetzungen und den eigenen Interessen zu finden (vgl. Hafner 2014: 231). Mündigkeit ist eine zentrale Voraussetzung, damit Kompromisse keine ungerechtfertigten Ansprüche der Gesellschaft beinhalten (vgl. Tanner 1992: 97).

Ich-Stärkung und Überich-Erziehung sind Pole, die ein Spannungsfeld eröffnen, innerhalb dem sich Organisationen der Sozialpädagogik bewegen. PSA müssen einerseits gewisse gesellschaftliche Normen kompromisslos vermitteln. Andererseits müssen sie im Doppelmandat Kompromisse finden und der Klientel Selbstverantwortung und Mündigkeit ermöglichen. PSA sind beiden Polen verpflichtet, ohne die von ihnen ausgehende Spannung auflösen zu können (vgl. Herzog 1989: 13).

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern es bei der Überich-Erziehung zu blinden Flecken kommen kann. Sie bietet sich speziell dafür an. Denn das Ich, welches für Reflexion und Vermittlung von Es und Über-Ich zuständig ist, wird darin tendenziell ausgeschlossen. Wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 2.1) ermöglichen und stabilisieren innere Widerstände blinde Flecken. Wenn keine Kenntnis über die Triebe angestrebt werden, können auch diese Widerstände nicht erkannt und abgebaut werden. Vor diesem Hintergrund scheint eine Praxis nach Überich-Erziehung nahrhafter Boden für blinde Flecken zu sein. Die Beschreibung beider Pole sind idealtypisch zu verstehen (vgl. Tanner 1992: 61). Die Darstellung der Überich-Erziehung im folgenden Kapitel widerspiegelt nicht reale Heimkonzepte, sondern beschreibt das eine Extrem im Spannungsfeld.

2.2.2. Blinde Flecken in der Überich-Erziehung

Dieses Kapitel befasst sich mit Überich-Erziehung im Sinne eines idealtypischen Extrems auf der Spannbreite der beiden konzeptionellen Ausrichtungen.

Die Sozialpädagogik, welche immer auch durch den Staatsauftrag geleitet wird (siehe Kapitel 1.1), ist damit auch an die Staatsform gekoppelt. Im Sinne der Demokratie wird Autonomie und Subjekthaftigkeit grossgeschrieben und legitimiert Sozialpädagogik nur zu

Eingriffen in Lebenswelten, wenn normenverletzendes Handeln der Klientel dies erfordert (vgl. Graf 1993: 102). Gesellschaftliche Normen werden durch diesen Staatsauftrag zu einem relevanten Bezugssystem für die Sozialpädagogik⁵. Die Forderung, der Klientel gesellschaftliche Normen zu vermitteln, kann als Aufruf zur Überich-Erziehung betrachtet werden. Denn wie oben beschrieben strebt die Überich-Erziehung danach, Kinder und Jugendliche zu normenkonformen Verhalten zu bringen. Als zentrales Mittel bedient sie sich dem Zwang (vgl. Tanner 1992: 59). Darunter fallen auch subtile Praktiken, wie Belohnungen, resp. Entzug von Belohnungen (Bonus-Malus-System) (vgl. ebd.: 57). In allen Fällen von Gewalt soll das Individuum den (gesellschaftlichen) Normen angepasst werden (vgl. Reinke-Köberer 1984: 191). Die Klientel sieht sich gezwungen, die von aussen vermittelten Spielregeln anzunehmen und sich danach zu richten. Gestützt auf diese konzeptionelle Ausrichtung sind folgende Sätze in der Überich-Erziehung vorstellbar: 'Du musst lernen, Aufträge von Erwachsenen anzunehmen', 'das macht man nicht', 'das ist so, weil ich das so sage' oder 'darüber diskutieren wir nicht'. Diese Aussagen können im sozialpädagogischen Alltag vorkommen. Sie illustrieren, wie Überich-Erziehung Verhaltensgrundsätze formuliert, die in erster Linie lediglich angenommen und umgesetzt, aber nicht hinterfragt werden sollen. Sie sollen, um es psychoanalytisch auszudrücken, nicht vom Ich eingestuft werden, sondern sich im Über-Ich abspeichern und dadurch zuverlässig von der Klientel umgesetzt werden.

Gesellschaftsintegration

Es stellt sich die Frage, inwiefern die normenvermittelnde Überich-Erziehung die Integration in die Gesellschaft beeinflusst. Obwohl die Überich-Erziehung Normen vermitteln möchte, scheint sie nicht zielführend zu sein. Denn das Übernehmen und Vermitteln von starren Normen und Werten geht nicht mit der Wertepluralität der Gesellschaft einher. Tatsächlich gibt es in einer Gesellschaft zwar zentrale Normen und Werte. Diese können sich in den Subsystemen jedoch unterschiedlich ausdifferenzieren (vgl. Graf 1993: 98) und auch im Laufe der Zeit verändern (vgl. Tanner 1992: 60). Konkret bedeutet dies einerseits, dass es keine gesamtgesellschaftlichen Normen gibt, mit denen sich alle Individuen in unterschiedlichen Subsystemen zurechtfinden würden. Andererseits wird die Gesellschaft, die ein Mensch in seiner Kindheit erfährt, nicht sein Leben lang dieselbe bleiben. Eine Erziehung, die undifferenziert starre Werte vermittelt und diese nicht zur Diskussion stellt, vermittelt damit ein falsches Bild der Gesellschaft (vgl. Graf 1993: 100). Obwohl PSA Normen vermitteln und damit die gesellschaftliche Integration fördern möchten, zeigt diese Perspektive, dass sie ihr Ziel mit dem Vermitteln von starren Normen eher versperren. Zudem fördern

⁵ Hinweise auf gesellschaftliche Normen lassen sich z. B. in den Grundrechten der Bundesverfassung finden (vgl. von Spiegel 2013: 63). In der Schweiz versteht man darunter u. a. die Menschenwürde (Art. 7 BV), das Recht auf Leben und auf persönliche Freiheit (Art. 10 BV) und die Meinungs- und Informationsfreiheit (Art. 16 BV).

sie bei Kindern und Jugendlichen die notwendigen Fähigkeiten nicht, die diese als Mitglieder der Gesellschaft brauchen.

Denn Mündigkeit ist eine wichtige Voraussetzung, die Gesellschaftsmitglieder erfüllen müssen, damit Demokratie überhaupt möglich wird (vgl. Adorno 2017: 136). Um diese Mündigkeit zu erlangen, braucht es ein standfestes Ich (vgl. ebd.: 143). Doch gesellschaftliche Vermittlungsinstanzen, wie z. B. sozialpädagogische Organisationen, können Menschen auch so formen, dass diese «alles schlucken und akzeptieren» (ebd.: 144). Ich-Schwäche wird dadurch zur Bedrohung der Mündigkeit (vgl. ebd.: 143). Es wird deutlich, dass das Leben in der Gesellschaft Ichleistung erfordert. Darunter werden die Fähigkeiten zur Selbstgestaltung des eigenen Verhaltens und die Selbstwahrnehmung gefasst (vgl. Mitscherlich 1978: 50).

Diese Ausführungen zeigen, wie der gesellschaftsintegrative Schein der Überich-Erziehung trägt. Denn kommt es nach der Überich-Erziehung zu Veränderungen, lösen diese grosse Angst bei der Klientel aus (vgl. Tanner 1992: 60). Der Heimaustritt wird zum Risiko für das Individuum. «Sein individuelles Referenzschema, mit dessen Hilfe es sein Verhalten steuert, ist ohne Einsicht in mögliche Begründungen der ihm auferlegten Normen nicht auf aktive und flexible Anpassung ausgerichtet.» (Tanner 1989: 50) Heranwachsende können zwar lernen, wie sie sich im Heimsetting zu verhalten haben, können das starr Erlernte jedoch nicht auf andere Kontexte umdeuten. Das genannte Beispiel wird in diesem Sinne fortgesetzt und konkretisiert diese Aspekte von Überich-Erziehung. Eine Person, die sich die Norm 'zuerst die Arbeit, dann das Vergnügen' durch die Überich-Erziehung verinnerlicht hat, kann damit nach dem Heimaustritt in der Gesellschaft anecken. So kommt es beispielsweise zur Situation, dass diese Person an der Arbeitsstelle ständig Überstunden macht, weil sie auch in intensiven Zeiten selbst die nicht dringlichen Arbeiten nicht liegen lässt. Dies kann einerseits am Arbeitsort stören, wenn die Überstunden entlohnt werden müssen. Andererseits kann es im privaten Umfeld zu Unstimmigkeiten kommen, wenn sie infolge längerer Arbeit immer wieder Verabredungen, die ja zur Freizeit zählen, spontan absagt, obwohl die erledigten Arbeiten nicht dringlich gewesen wären. Die Person erscheint dadurch sozial desinteressiert zu sein, obwohl sie dies gar nicht der Auslöser für ihr Handeln ist. Zudem beachtet sie ihre eigenen Bedürfnisse nicht, wenn sie entscheidet, länger zu arbeiten. Denn tut sie dies aufgrund der in der Vergangenheit auferlegten Norm, hintergeht sie damit in diesem Beispiel ihr Bedürfnis nach sozialer Interaktion. Darin zeigt sich der unmündige Charakter, zu welchem Überich-Erziehung führen kann. Das eigene Bedürfnis wird aufgegeben, um dem Auftrag des Über-Ichs zu folgen und den darin verankerten Grundsätzen Folge leisten.

Mündigkeit

Problematische
Gesellschafts-
integration

Folgen der Überich-Erziehung
Durch die Auswirkungen der Überich-Erziehung können die Kinder und Jugendlichen einerseits nicht auf neue Situationen reagieren und andererseits versperrt die starre Anpassung den Weg zur Mündigkeit. Eine Erziehung zur Anpassung entpuppt sich damit als eine Erziehung, die Anpassung an die dynamische Gesellschaft längerfristig verhindert und durch die gestärkte Unmündigkeit auch ungerechtfertigte Anpassungen annimmt.

Ausführen der Überich-Erziehung
Auch auf der Ebene der PSA zieht die Überich-Erziehung ihre Kreise. Abgesehen vom Inhalt der vermittelten Werte und der Frage, ob diese gesellschaftlich stimmig sind, stellt sich auf der Handlungsebene die Frage, wie Mitarbeitende einer Organisation dies praktisch umsetzen. Denn grundsätzlich können Werte einer Organisation kaum übernommen werden. PSA sind aufgefordert, Werte in sich selbst zu finden, um sie vor der Klientel authentisch vertreten zu können (vgl. Streiff 1989: 30f.). Kindern und Jugendlichen fällt auf, ob PSA wirklich hinter dem stehen, was sie sagen (vgl. Schmid/Lang 2013: 288). Pädagogisches Handeln ist zu einem hohen Grad durch Werte geleitet und fordert die PSA zur steten Reflexion ihrer eigenen Werte auf (vgl. von Spiegel 2013: 256). Zudem werden sie dazu angehalten, zu hinterfragen, ob sie hinter der konzeptionellen Haltung ihrer Organisationen wirklich stehen können (vgl. ebd.: 91).

Unerreichbare Normen im Über-Ich
Überich-Erziehung hemmt nicht nur die Selbstreflexion der Klientel, sondern auch die der Mitarbeitenden (vgl. Tanner 1989: 52). So haben PSA mit einem ausgeprägten Über-Ich in Kombination mit einem mittelmässig einschätzenden Ich eine klare Vorstellung davon, wie sie sein sollten. Bei PSA, die ihren eigenen hohen Erwartungen nicht entsprechen (können), kann als Folge davon Verachtung für sich selbst und ihr Umfeld aufgebaut werden (vgl. Schwabe 2016: 188). Es scheint unerträglich zu sein, wenn ihr Handeln im Widerspruch zu ihren hohen Normen steht. Als Folge der starken Ausrichtung nach ihrem Über-Ich distanzieren sie sich davon. Die eingenommene Distanz kann z. B. auf das Umfeld so wirken, als ob es der Fachperson egal ist, Fehler zu machen (vgl. Schwabe 2016: 182). Konkret kann dies bedeuten, dass eine Fachperson z. B. sehr hohen Wert darauf legt, dass sie korrekt dokumentiert. Protokolle werden in verständlicher Sprache und allen notwendigen Inhalten verfasst. Nicht nur aussergewöhnliche, sondern auch alltägliche Situationen werden verschriftlicht, damit der Entwicklungsprozess der Klientel schlüssig nachverfolgt werden kann. Zudem werden alle vorhandenen Informationen gelesen. Dieser normative Anspruch ist nicht nur nachvollziehbar, sondern wichtig im Bereich der Sozialpädagogik. Und doch scheint es in turbulenten Zeiten verständlich, wenn spärlicher dokumentiert wird und andere Prioritäten gesetzt werden, wodurch gewisse Informationen verlorengehen. Bei Professionellen, die sich korrektes Dokumentieren als wichtige Norm im Über-Ich abgespeichert haben, erscheint diese Priorisierung sehr unangenehm. Statt sich zumindest um eine mangelnde Informationsweitergabe zu bemühen, kann eine Resignation eintreten. Die oben

beschriebene Distanz zum Über-Ich wird eingenommen. Infolgedessen bemüht sich die Fachperson gar nicht mehr um eine korrekte Dokumentation, da sie das sowieso nicht im gewünschten Masse einhalten kann. Auf das Umfeld wirkt das so, als ob sie das Dokumentieren nicht als wichtig erachtet. Dabei liegt das Problem nicht in tiefen Ansprüchen der PSA, sondern in zu hohen. PSA verankern hohe Anforderungen an sich in ihrem Über-Ich. Ohne Ich-Stärkung droht sich dieses hochgesteckte Über-Ich destruktiv auf die Kompetenzen der Fachkräfte auszuwirken. Wie im Beispiel beschrieben, kann eine im Über-Ich verankerte, sehr umfassende Norm paradoxerweise in einer qualitativ tiefstehenden Ausführung münden.

Auch auf der Interaktionsebene der PSA mit der Klientel zeichnen sich die Folgen der Über-Beziehung zwischen PSA und der Klientelich-Erziehung ab. Denn für die Ich-Entfaltung der Kinder und Jugendlichen ist es entscheidend, ob sich PSA in sie einfühlen und ihre Bedürfnisse verstehen können oder nicht (vgl. Mitscherlich 1978: 225). Die Ausrichtung nach einer starren Ordnung, welche die individuellen Bedürfnisse nicht berücksichtigt, gefährdet damit die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen. Denn gute pädagogische Arbeit erfolgt nicht durch Normen. Stattdessen müssen immer wieder neue, kreative Wege eingeschlagen werden (vgl. Lang 2009: 214). Der Fokus soll auf die Ich-Stärkung gelenkt werden (vgl. Tanner 1989: 68). Normen und Regeln sind dabei wichtig, sollen der Klientel jedoch über eine gute Beziehung vermittelt werden und das Zusammenleben im Heim sowie in der Gesellschaft im Fokus haben (vgl. Streiff 1989: 38). Ein weiterer Punkt, der die Kooperation zwischen Klientel und PSA erschwert, ist die Tatsache, dass aufgebaute Beziehungen durch Übertritte im Binnensystem immer wieder unterbrochen werden (vgl. Ahlheim/Hülsemann/Kapczynski/Kappeler/Liebel/Marzahn/Werkentin 1971: 171). Beziehungsabbrüche zu Bezugspersonen können für die Kinder und Jugendlichen eine grosse Belastung darstellen (vgl. Tanner 1992: 59). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Beziehung zwischen den PSA und der Klientel massgeblich durch die Überich-Erziehung gefährdet wird. Überich-Erziehung kann zwar Ordnung und Struktur bieten, doch ohne die notwendige Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen kann der sozialpädagogische Auftrag auch mit bester Ordnung nicht erfüllt werden.

Auf der Ebene der Klientel beeinflusst die auf Anpassung gerichtete Überich-Erziehung v.Folgen für die Klientel
a. die Konfliktstrategien der Kinder und Jugendlichen. Die Klientel versucht hauptsächlich, zweckdienliche Verhaltensweisen zu zeigen und andere Impulse zu unterdrücken (vgl. Tanner 1992: 58). Bei der Ich-Stärkung werden die eigenen Bedürfnisse selbstreflexiv in Bezug zur Umwelt gebracht. Im Gegensatz dazu wird die Umwelt bei der Überich-Erziehung kategorisch der Klientel übergeordnet (vgl. Tanner 1989: 50). Abwehrmechanismen, wie Verdrängung, Verleugnung etc., helfen, die Unzufriedenheit abzufedern und damit erträglich

zu machen (vgl. ebd.: 50). Auch kann die zwingende Binnenwanderung zu Überangepasstheit oder Scheinanpassung führen (vgl. Ahlheim et al. 1971: 171). Konflikte werden nicht gelöst, stattdessen wird der Fokus darauf gerichtet, die notwendigen Kriterien zu erfüllen, um in privilegiertere Stufen zu kommen (vgl. Tanner 1992: 59). Wenn sich z. B. jemand durch das Fachpersonal ungerecht behandelt fühlt, wird er nicht dazu angehalten, dies zu klären. Stattdessen geht es bei der Überich-Erziehung darum, dies auszuhalten und zu akzeptieren. Das belastet einerseits die Beziehung zwischen PSA und ihrer Klientel, denn die Fachkräfte werden dadurch eher als Kontrollinstanz statt als Vertrauenspersonen wahrgenommen (vgl. Tanner 1992: 58). Die Kinder und Jugendlichen versuchen sich deshalb, den PSA gegenüber taktisch sinnvoll zu verhalten und unterdrücken Impulse, die sie zu nicht konformen Verhalten drängen könnten (vgl. Tanner 1992: 58). Andererseits wird Mündigkeit dadurch verhindert. Die Klientel hat keine Einwände vorzubringen. Die Gedankengänge der PSA gleichen dadurch einer Blackbox. Die Klientel muss die Entscheidungen, die darin gebildet werden, akzeptieren, ohne sie nachvollziehen zu können (vgl. ebd.: 60).

Blinde Flecken durch Überich-Erziehung

Aus der bisherigen Betrachtung lassen sich die Aspekte von blinden Flecken in der Überich-Erziehung erkennen. Das Ziel der Gesellschaftsintegration stellt das *passende Bild* dar und trägt über die tatsächlichen Resultate in der Ausführung. So wird durch die Elemente der Überich-Erziehung die gesellschaftliche Integration nicht vereinfacht, sondern erschwert. PSA können die Werte der Organisationen nicht authentisch vertreten und ihre zu hohen Ansprüche münden in einer qualitativ tiefstehenden Ausführung. Die sozialpädagogisch wichtigen Strukturen und Normen gefährden in der starren Ausführung die Arbeitsbeziehung massiv und fordert die Kinder und Jugendlichen zum Unterdrücken von Impulsen auf. Was Organisationen sich von Überich-Erziehung versprechen, versperrt ihnen diese konzeptionelle Ausrichtung paradoxerweise. Es wird deutlich, wie mit einer extremen Überich-Erziehung die durchaus erstrebenswerten Ziele verfehlt werden und damit der *Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung* erfolgt.

Funktion der blinden Flecken

Da wichtige Ziele in der Sozialpädagogik mit der Ausführung der Überich-Erziehung verhindert werden, stellt sich die Frage, welche Funktion diese blinden Flecke innehaben, damit sie dennoch die Überich-Erziehung plausibel verfolgen lassen? Als erstes wird nach der Funktion gesucht, die blinde Flecken in der Organisation erfüllen können. Grundsätzlich muss in sozialpädagogischen Einrichtungen Ordnung herrschen, damit Erziehung überhaupt stattfinden kann (vgl. Bernfeld 1974: 279). Dies könnte eine Erklärung für die Starre sein, die in der Überich-Erziehung thematisiert wird. Klare Normen scheinen Klarheit und Struktur zu vermitteln. Je nach Intensität wird damit jedoch die Selbstverantwortung und Selbstständigkeit der Klientel gefährdet (vgl. Tanner 1989: 68). Denn solange es in der Sozialpädagogik keine kausalen Zusammenhänge gibt (vgl. von Spiegel 2013: 31), bleiben

Pläne Pläne und werden nicht zum Erfolgsrezept, geschweige denn zum Kerngehalt der Sozialpädagogik (vgl. Schwabe 2016: 150f.). Mit Kontrolle und Reglementierungen lässt sich womöglich Ordnung aufbauen (vgl. Tanner 1989: 68). Diese ist jedoch nur die Basis für sozialpädagogisches Handeln. Erziehung geht weit über Ordnung hinaus (vgl. Bernfeld 1974: 280 f.). Es kann sein, dass Organisationen ihre Qualität an ihrer Ordnung messen. Durch die Klientel, die in diesem Rahmen angepasst ist und ihre soziale Auffälligkeit vordergründig verliert, scheint der erzieherische Auftrag erfüllt zu sein (vgl. Graf 1993: 95). Dies zeigt die Funktion des blinden Flecks auf, der aufgrund der Überich-Erziehung entstehen kann. Aus dem eigentlichen Mittel wird das Ziel gemacht. Statt Ordnung für die Erziehung zu nutzen, wird Erziehung als gelungen betrachtet, wenn Ordnung herrscht. Eine pädagogische Orientierung, die sich stark nach der Überich-Erziehung ausrichtet, scheint sich vor diesem Hintergrund eher nach dem Alltag der Organisation als ihrem eigentlichen Ziel auszurichten. Es geht nicht mehr um die vom Sozialstaat geforderte Wiederherstellung gesellschaftlicher Realität, sondern um das «Funktionieren im Heim» (Ahlheim et al. 1971: 192). Damit wird das Augenmerk weder auf die gesellschaftlichen Normen noch auf die Individualität der Klientel gelegt. Es besteht dabei die Gefahr, dass der Heimaufenthalt nicht gesellschaftsintegrativ wirkt, sondern systemintegrativ und damit eine «Entfremdung vom selbstständigen Alltag» darstellt (Tanner 1992: 97). In Extremfällen kann es gar zu Heimkulturen kommen, die abgeschottet von der gesellschaftlichen Welt ihre eigenen Normen aufbauen (vgl. Graf 1993: 100). Bei zwingender Binnenwanderung kann sich diese Problematik bereits intern zeigen. Sie verleitet dazu, dass jede Gruppe nur noch für sich denkt und kein roter Faden zwischen den einzelnen Stationen der Binnenwanderung mehr besteht (vgl. Tanner 1992: 57).

Die starren Normen können auch von der Klientel durchaus als angenehme Entlastung wahrgenommen werden. Der zwanghafte Charakter der Umwelt, von denen Kinder und Jugendliche während dem Heimaufenthalt umgeben sind, wird zu ihrer Sicherheit (vgl. Tanner 1992: 60). Gefühl der Sicherheit

Auf der Ebene der PSA kann dieser angenehme Effekt, den die Überich-Erziehung auf Organisationen und Klientel hat, transferiert werden. Die hohen Anforderungen, mit denen Fachkräfte konfrontiert werden, stellen eine systematische Überforderung dar (vgl. von Spiegel 2013: 253). Daher kann die Ordnung, welche in Organisationen durch Überich-Erziehung einkehren kann, auch für die PSA eine willkommene Erleichterung sein. Die Unsicherheit der Professionellen wird dabei mit Hilfe der Strukturen überdeckt. Organisationen ermöglichen Abwehr und fungieren dadurch als eine Art 'Stützkorsett', welches die Schwächen in der Ich-Struktur der PSA ausgleicht (vgl. Mentzos 1990: 88). So können z. B.

institutionalisierte Regeln, die fix bestehen und nicht diskutiert werden, den PSA Sicherheit vermitteln (vgl. Schmid/Lang 2013: 287).

Überich-Erziehung kann daher auf der Ebene der Organisation, der Professionellen und der Klientel eine stabilisierende Wirkung einnehmen. Sie vermittelt Sicherheit und Halt. Damit lässt sich der *innere Widerstand* erklären, den kritische Fragen in Menschen auslösen, die sich in einem blinden Fleck Entlastung suchen. Dadurch werden blinde Flecken auf dieser konzeptionellen Ebene stabil.

Zusammenfassung

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Überich-Erziehung nicht per se schlecht ist. Gewisse Normen müssen bedingt durch den gesellschaftlichen Auftrag durchgesetzt werden und äußerer Zwang kann bis zu einem gewissen Mass konstruktiv sein. Daher ist Überich-Erziehung ein Element, das in Organisationen der Sozialpädagogik in unterschiedlicher Ausprägung vorkommt und nicht wegzudenken ist. Da in dieser Erziehungsausrichtung das Ich und somit die Reflexionsfähigkeit ausgeschlossen wird, wird sie zu einem Feld, indem zahlreiche blinde Flecken zustande kommen können. Daraus entstehen dysfunktionale Vorgänge, die Organisationen, PSA und v. a. die Klientel betreffen. Dies geschieht sowohl auf gesellschaftlicher, organisationaler sowie auf der persönlichen Ebene. Mit der Überich-Erziehung werden Ziele verfolgt, die auf diese Weise nicht erreicht werden können. Statt sich der Realität zu stellen, wird das eigene, *passende Bild* nicht mit der Aussenperspektive überprüft. Stattdessen werden die blinden Flecken, die auch eine entlastende, haltgebende Wirkung innehaben, aufrechterhalten.

Notwendigkeit der Reflexion

Da trotz der vielen potenziell negativen Einflüssen Überich-Erziehungselemente in allen Organisationen der Sozialpädagogik vorzufinden sind, braucht es einen reflektierten Umgang damit. Obwohl Gesellschaftsintegration das Ziel von Überich-Erziehung zu sein scheint, führt sie, sofern dies nicht entdeckt und verändert wird, zu an realitätsfernen Werten und Normen angepasste, unmündigen Menschen, die weder zur Gesellschaft noch zu sich einen Bezug haben. Werden diese blinden Flecken nicht aufgedeckt, führt dies dazu, dass beide Pole des Doppelmandates darunter leiden und die Prinzipien des dritten Mandats der Sozialpädagogik nicht verfolgt werden können.

2.3. Rollenübernahme

PSA nehmen mit ihrem Arbeitsverhältnis eine Rolle ein. Grundsätzlich sind Rollen wichtig, um in der Gesellschaft leben zu können (vgl. Mitscherlich 1978: 287). Denn gekoppelt an die Rollen gibt es erwünschte und geforderte Verhaltensweisen, die mit den gesellschaftlichen Institutionen zusammenhängen (vgl. Parin 1983: 96). Das Handeln in Rollen gibt gewisse Verhaltensweisen vor und schränkt das Individuum damit ein. Dadurch vereinfachen

Rollen den Umgang mit der Umwelt (vgl. ebd.: 101). Gebunden an die Rollen wissen Individuen einer Gesellschaft, was sie zu leisten haben und was sie von den anderen Rollen erwarten können. Rollenkonformes Handeln ist nicht nur wichtig, um mit der Umwelt interagieren zu können, sondern auch, um zu ihr dazuzugehören (vgl. ebd.: 104).

Dieses Kapitel befasst sich damit, wie Menschen geleitet von ihren Rollen auf unterschiedlichen Ebenen blinde Flecken ausbilden. In einem ersten Schritt wird der Einfluss einer Rolle auf die Persönlichkeit dargestellt. Was verändert sich für Menschen, wenn sie zu Rollenträgern werden? Im zweiten Unterkapitel wird der Fokus auf die Ideale der Professionellen gelegt. Wie beeinflusst es die PSA, wenn sie sich als Mitglieder einer Profession nach Idealen ausrichten? Im letzten Teil wird die Rolle innerhalb der Organisation diskutiert. Was verändert sich für PSA, wenn sie in der Rolle als Mitarbeitende agieren?

2.3.1. Die Persönlichkeit in der Rolle

Schmidbauer thematisiert insbesondere im Kontext von helfenden Professionellen das Handeln aus dem Helfersyndrom heraus (vgl. Schmidbauer 1977: 99). Er versteht darunter, dass Menschen in ihrer helfenden Rolle regelrecht aufgehen. Sie verknüpfen ihren Selbstwert stark am Erfolg ihrer Klientel. Gleichzeitig stellt ein gelingender Prozess der Klientel eine Bedrohung dar, wenn sie die Helfenden danach nicht mehr braucht (vgl. ebd.: 99). Professionelle mit einem Helfersyndrom freuen sich, dass sie mit ihrem besonderen Engagement Klientel unterstützen können. Aber sie stellen sich in Frage, wenn sie bemerken, dass sie danach nicht oder weniger gebraucht werden.

Das heutige Verständnis einer professionellen Sozialen Arbeit im Sinne Oevermanns, wirkt dieser Tendenz entgegen. Er beschreibt die professionelle Hilfe als Autonomieverlust der Klientel, welche nur legitim ist, wenn sie genutzt wird, um Eigenkräfte der Klientel zu aktivieren. Soziale Arbeit soll für ihre Klientel überflüssig werden (vgl. Oevermann 2009: 117). Hilfe wird damit nicht mehr verherrlicht, sondern begrenzt. Dieses aktuelle Professionsverständnis legt einen kritischen Fokus auf Helfende. Damit beschreibt Oevermann den Gegenpol zum Helfersyndrom. Mit dem heutigen Verständnis der Sozialen Arbeit ist zu erwarten, dass es weniger PSA gibt, die aus einem Helfersyndrom heraus handeln. Ein solches Handeln ist nicht auszuschließen, wird aber mit dem Verweis auf das aktuelle Professionsverständnis vor dem Hintergrund dieser Bachelorthesis nicht näher betrachtet. Dennoch werden Ansätze davon thematisiert, die bei der Übernahme einer Rolle von zentraler Bedeutung sind.

Rolle als Sicherheit und Zugehörigkeit
Wie es beim Helfersyndrom in einer extremen Form der Fall ist, wird allgemein bei Rollenhandeln das Selbstbewusstsein der darin agierenden Personen gestärkt (vgl. Parin 1983: 265). Wenn PSA Handlungen unternehmen, die rollenkonform sind, stabilisiert dies ihre Person. Dies verdeutlicht, dass die Rolle von Mitarbeitenden in einer Organisation an ihre Persönlichkeit gekoppelt ist (vgl. Graf 1988: 90). Besonders in unsicheren Zeiten in einer 'bedrohlichen Umgebung' bietet eine Rolle Halt (vgl. Mitscherlich 1978: 280). In den Turbulenzen des sozialpädagogischen Alltags kann die eingenommene Rolle die PSA durchaus stabilisieren. Ein Beispiel bieten die institutionalisierten Regeln, die bereits thematisiert wurden (siehe Kapitel 2.2.2). Indem Professionelle solche Regeln so durchsetzen, wie es die Organisation fordert und darüber nicht zu diskutieren bereit sind, fühlen sie sich sicher (vgl. Schmid/Lang: 2013: 287). Neben der wahrgenommenen Sicherheit wird durch Rollenhandeln das Zugehörigkeitsgefühl entfacht (vgl. Parin 1983: 125). PSA sind nicht nur Professionelle. Sie werden Teil des Teams. Sie gehören dazu.

Funktion der Rolle
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Rollen, resp. rollenkonformes Handeln der Person Sicherheit und Zugehörigkeit vermitteln. Es drängt sich allerdings die Frage auf, welcher Preis dafür gefordert wird.

Rollenübernahme und Rollenidentifikation
Die Koppelung an Rollen geht mit einer erhöhten Abhängigkeit von der Umwelt einher (vgl. Parin 1983: 125). Parin unterscheidet dabei zwischen Rollenübernahme und Rollenidentifikation. Obwohl auch die Rollenübernahme ausreichend wäre, um Konflikte mit der Umwelt zu deeskalieren, kann es zu einer Rollenidentifikation kommen (vgl. ebd.: 97). Zweiteres erhöht die Abhängigkeit der Person an ihre Rolle (vgl. ebd.: 96). Die Anpassung an die Umwelt geschieht dadurch automatisch, resp. unreflektiert. Das Individuum wird davor gehindert, Inkongruenzen in der eigenen Person wahrzunehmen. Bezogen auf PSA kann die Rollenidentifikation konkret bedeuten, dass die Fachleute rollenkonforme Handlungen vollziehen, obwohl diese sie nicht mit ihren eigenen Werten vereinbaren können. Zudem bietet die Identifikation u. a. eine narzisstische Befriedigung (vgl. ebd.: 97)⁶, d. h., PSA erfüllt es mit Zufriedenheit, wenn sie es schaffen, der Rolle zu entsprechen, die von ihnen erwartet wird. Denn Personen sind nur bereit, sich mit einer Rolle zu identifizieren, wenn diese ihnen emotional wertvoll erscheint (vgl. ebd.: 121).

Angst vor Rollenabweichung
Durch die selbstwertstabilisierenden Faktoren von Rollen entwickeln Menschen Angst vor einem Handeln, das ihrer Rolle nicht entspricht und können sich dies nur schwer eingestehen (vgl. Mitscherlich 1978: 64). PSA werden gedrängt, sich rollenkonform zu verhalten, ohne kritische Themen anzusprechen (vgl. Ludwig 2017: 132f.). Blinde Flecken, die aufgrund von Rollen entstehen, werden durch diese Angst gefestigt. Sie werden für die Person

⁶ Dieser Begriff wird im Kapitel 2.3.2. aufgegriffen und detaillierter erklärt.

wichtig, weil sie Sicherheit und Zugehörigkeit vermitteln. Die Reflexion über dieses stabilisierende Handeln wird von einem *inneren Widerstand* abgewehrt, welcher die Person vor Angst, Unsicherheit und Ausschluss schützt. Denn der Verzicht auf die Rollenübernahme oder die Rollenidentifikation stellt einen hohen psychischen Aufwand dar. Statt vorgegebenen Handeln muss stetig zwischen inneren und äusseren Parteien vermittelt werden, Erschütterungen werden ausgelöst und Befriedigungen eingebüsst (vgl. Parin 1983: 105). Es kostet Personen viel Energie, diesen *inneren Widerstand* zu überwinden und damit auf die haltbietende Rolle zu verzichten.

Obwohl das Einnehmen einer Rolle dadurch verführerisch erscheint, darf das kritische Potential dessen nicht vergessen werden. Denn der «Preis für diese Vorteile ist nicht nur die erhöhte Abhängigkeit von der Umwelt, sondern teilweise auch Erstarrung» (Parin 1983: 125). Diese Starre verhindert situative Einfühlung, welche Missverständnisse aufklären könnte (vgl. Mitscherlich 1978: 69). Dies skizziert, wie der *Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung* durch die Rollen entstehen kann. PSA erleben Begegnungen nicht mehr mit der eigenen Wahrnehmung, sondern mit der Wahrnehmung ihrer vorgegebenen Rolle. Die Umwelt wird schematisiert verstanden und die Rollenträgenden reagieren rollenkonform auf sie (vgl. ebd.: 69). Im Fachbereich der Sozialpädagogik ist diese Starre verheerend. Denn die Profession fordert von den PSA die Bereitschaft, kreative Wege zu gehen (vgl. Lang 2009: 214). In überspitzter Formulierung lässt sich diese Rollenstarre damit übersetzen, dass rollensicheres Handeln unmenschlich und menschliches Handeln rollenunsicher ist (vgl. Mitscherlich 1978: 63). Darin widerspiegelt sich der Aspekt von blinden Flecken, dass ein *passendes Bild* über die Realität gelegt wird. Statt der komplexen Realität wird das schematisierte Bild wahrgenommen, das die Rolle vorgibt. Und es wird so agiert, wie es die Rolle vorgibt. Dieses unhinterfragte Übernehmen einer Rolle ist auch deshalb kritisch zu betrachten, weil PSA damit Vorurteile, die Rollen in sich tragen, adaptieren (vgl. ebd.: 281). Dem Jungen, der nicht auf den begehrten See-Ausflug mitdarf, weil er – mal wieder – lange an den Hausaufgaben ist, wird Faulheit zugestanden. Als konsequente Reaktion darf er tatsächlich nicht mitgehen. Er muss lernen, dass er mit seiner Faulheit nicht weiterkommt. Sofern der zeitliche Aufwand der Hausaufgaben legitim ist, scheint diese Konsequenz logisch. Doch sein eigentliches Motiv, die Angst vor tiefen Gewässern und die Scham, sich dies vor der Gruppe einzustehen, kann durch die starre rollenkonforme Wahrnehmung und das starre rollenkonforme Handeln gar nicht zur Sprache kommen. Es wird nicht danach gefragt, weil durch die Rollenübernahme schon klar ist, wie die Situation zu verstehen ist.

Konsequenzen des Rollenhandelns

PSA in Rollen

Obwohl rollenkonformes Handeln den Professionsidealen widerspricht, befinden sich PSA immer in Rollen. Ein Spannungsfeld, das Professionelle nicht auflösen können und sie herausfordert, denn:

Alle Identifikation ist Übernahme von Vorgefundenem. Es will gelehrt sein, wie dieses ursprünglich ichfremde Verhalten nachdenkend erfahren und bejaht oder verneint werden kann; es will gelehrt sein, einen Status so einzunehmen und eine Rolle so auszuüben, dass das Stückchen Selbstständigkeit zu einem festen Besitz wird, mit dem wir zu operieren vermögen. (Mitscherlich 1978: 285)

Diese Aspekte zeigen das problematische Potential von Rollen auf, welches ihnen inneohnt. Es ist fraglich, inwiefern Personen individuell bleiben können, wenn sie sich unreflektiert durch Rollen führen lassen (vgl. Mitscherlich 1978: 51f.).

Reflexion

Rollenhandeln ist zwar wichtig, um in der Gesellschaft zurechtzukommen. Aber die Analyse der Rollenübernahme wird zentral, damit im Sinne der Emanzipation der Einfluss der Umwelt bewusst wahrgenommen werden kann (vgl. Parin 1983: 98). Die Wirkung der Reflexion darf jedoch nicht überschätzt werden. Denn selbst wenn Menschen den Einfluss ihrer Rolle in Bezug auf ihre Subjektivität reflektieren, ist ihre Einsicht vorgeprägt. Denn die Reflexion selbst wird aus dem Standpunkt einer Rolle heraus gemacht (vgl. Mitscherlich 1978: 63). Trotzdem bildet Reflexion die Basis für kompetenteres Agieren im Spannungsfeld von Rolle und Individualität.

Übersteigen
der Rolle

Mitscherlich (1978: 286) bringt in diesem Zusammenhang das «Übersteigen der Rolle» in die Diskussion ein. Darunter versteht er, dass Menschen zwar zu Rollentragenden werden, als diese jedoch selbst entscheiden, wie sie ihre Rollen ausüben (vgl. ebd.: 286). Für das vorangehende Beispiel des Jungen, der sich vor tiefen Gewässern scheut, würde dies die Situation verändern. Die Rolle gäbe vor, mit ihm auf der Gruppe zu bleiben und ihn seine Hausaufgaben fertigstellen zu lassen. Statt in der Rolle zu verharren und das vorgegebene Handeln einfach auszuführen, kann die Fachperson das Gespräch mit dem Klienten suchen. Ihm das Unverständnis äussern, dass er sich so viel Zeit für die Hausaufgaben nimmt, obwohl er doch wisse, dass er sonst etwas Grossartiges erlebt hätte. Ihn fragen, ob er nicht enttäuscht ist, nicht dabei zu sein. Vielleicht würde daraus ein ehrliches Gespräch entstehen. Auch beim Jungen könnte ein Austreten aus seiner ihm aufgesetzten Rolle des 'aufständischen, faulen Grenzen-Testers' werden. Interessant wäre, wie sich die Situation entwickelt, falls er den wahren Grund für sein Trödeln benennt. Es wäre möglich, dass dies nicht weiter beachtet wird und er sich den Rest des Nachmittags selbst beschäftigen muss. Oder dass die Fachperson mit ihm der Gruppe nachreist und sich am Seeufer einen schönen Nachmittag macht. Dieses Beispiel erinnert an den Vergleich von Überich-Erziehung und Ich-Stärkung (siehe Kapitel 2.2). Sowohl die Überich-Erziehung als auch das Handeln

in Rollen zeichnet sich durch eine Starre aus, die überwunden werden muss, um in eine positive Beziehung mit den Kindern und Jugendlichen treten zu können.

Das Agieren in Rollen kann die Persönlichkeit der Professionellen entlasten. Gleichzeitig kann es die Beziehung zur Klientel erschweren und professionellen Kriterien widersprechen. Es braucht (Selbst-)Reflexion, um in der Rolle flexibel zu bleiben und eine gewisse Subjektivität zu bewahren. Im folgenden Unterkapitel wird aufgezeigt, wie Rollen und die damit verbundenen professionsbedingten Anforderungen auch für die Professionellen selbst eine grosse Herausforderung darstellen.

2.3.2. Ideale der Professionellen

Die Profession der Sozialen Arbeit stellt hohe Ansprüche an die PSA. Ihr Handeln soll sich nach den Grundsätzen der Gleichbehandlung, Selbstbestimmung, Partizipation, Integration und Ermächtigung ausrichten (vgl. AvenirSocial 2010: 8f.). Der Berufskodex verpflichtet die Professionellen zur Zurückweisung von Diskriminierung, Anerkennung von Verschiedenheiten, gerechter Verteilung von Ressourcen, Aufdeckung von ungerechten Praktiken und Einlösung von Solidarität (vgl. ebd.: 9f.). Damit soll der Berufskodex davor schützen, dass wichtige Entscheidungen in der Sozialpädagogik durch die individuelle Moral der PSA willkürlich getroffen werden (vgl. von Spiegel 2013: 61).

Doch kann er bei Nichteinhaltung der Prinzipien den entsprechenden Personen lediglich mit Gesprächen und allenfalls öffentlichen Stellungnahmen entgegen (vgl. AvenirSocial 2010: 14). Dadurch wird deutlich, dass der Berufskodex eine relevante Grundausrichtung darstellt, jedoch sehr entscheidend ist, welche Ideale Professionelle verinnerlichen und wie sie diese verfolgen. Im sozialpädagogischen Handlungsfeld zeigen Fachkräfte eine ambitionierte Vorstellung ihrer Aufgabe. Schwabe (2016: 16f.) beschreibt die Erwartungen der PSA an sich selbst in den folgenden Worten:

Man möchte jemand sein, der «Nähe herstellen» kann, sich aber auch abgrenzen und nicht «zu tief reinziehen lässt» (...). **Und man muss sich als Helfer selbst reflektieren und steuern können, situativ handlungsbezogen, prozessbezogen in Bezug auf Hilfeplanungs-ideen, die immer wieder angepasst und umgesteuert werden müssen wie auch in Bezug auf Haltungen, die immer wieder überprüft und ergänzt werden müssen. Und natürlich auch in Bezug auf Affekte, die vielleicht hochwallen, aber nicht nach aussen dringen dürfen und schon gar nicht «unbeherrscht».** [Hervorhebungen im Original]

So möchte man gerne sein. Aber so muss man auch sein (...).

Der letzte Satz im Zitat stellt die Verknüpfung der Professionsideale mit den persönlichen Idealen der Professionellen dar. Sie haben hohe Ansprüche an sich selbst, aber gleichzeitig

wissen sie, dass sie in ihrer Rolle als PSA professionsbedingt auch hohe Ideale zu verfolgen haben.

Ideale Bevor näher auf die Ideale der PSA eingegangen wird, stellt sich die Frage, was Ideale überhaupt sind. Grundsätzlich haben alle Menschen Ideale. Aus psychologischer Perspektive haben Ideale, resp. der Drang, den Idealen zu entsprechen, am Anfang des Lebens ihren Ursprung. Nach der Geburt entsteht eine Symbiose zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson. Das junge Leben betrachtet die Bezugsperson als allmächtig und vollkommen. Da es noch keine Unterscheidung zwischen sich und der Umwelt macht, empfindet es sich selbst ebenso (vgl. Jacoby: 1991: 78). Nach der symbiotischen Phase realisiert das Kind, dass es eine eigenständige Person ist. Die zuvor verspürte Allmächtigkeit wird zur ersehnten Illusion (vgl. ebd.: 206).

Ich-Ideale Daraus entstehen die Ich-Ideale. Diese können als eine Art Relikt des Vollkommenheitsgefühls in der Symbiose betrachtet werden. Als Folge davon kann das Selbstwertgefühl von Menschen stabilisiert werden, wenn sie ihre Ich-Ideale mit viel Einsatz zu erreichen versuchen. Oft ist den Personen in diesem Fall nicht bewusst, dass sie mit dem Streben nach ihren Ich-Idealen ihrem symbiotischen Zustand, resp. dem Gefühl nach Vollkommenheit, nacheifern. Sie wollen sich damit unbewusst selbst aufwerten und streben nach narzisstischer Befriedigung (vgl. ebd.: 79). Wenn Menschen in einer Rolle ihrem Ich-Ideal nacheifern, erlangen sie Selbstachtung, selbst wenn sie ihrem Ideal nicht entsprechen (vgl. Mitscherlich 1978: 160). D. h., PSA können in ihrer Rolle nach ihrem Ich-Ideal streben und damit ihren Selbstwert stabilisieren. Dies muss keineswegs bewusst sein. Jacoby (1991: 79) beschreibt das blinde Nacheifern nach Ich-Idealen in diesen Worten:

Es liegt mir daran, mich in (...) aufopfernder Weise für (...) das Wohl anderer Menschen einzusetzen, und [ich] merke nicht (oder muss es in «peinlicher Weise» wahrnehmen), wie grossartig ich mir selber dabei vorkomme.

Wenn es sich um überspannte Ideale handelt, kostet dies Personen viel Kraft, ihre Triebe, die den Idealen nicht entsprechen, abzuspalten (vgl. Mitscherlich 1978: 124f.), resp. diese abzuwehren (vgl. Parin 1983: 86). Ich-Ideale, die um jeden Preis erreicht werden müssen, können eine pathologische Richtung einschlagen (vgl. Jacoby 1991: 86). Diese Bachelorthesis beschäftigt sich jedoch nicht mit solchen Fällen, sondern dem Potential der nicht pathologischen Ich-Ideale, blinde Flecken zu generieren. Denn selbst diese können dazu verleiten, unersättlich dem Ich-Ideal nachzueifern oder sich selbst als dem Ich-Ideal entsprechend zu betrachten (vgl. Schwabe 2016: 162f.).

Ich-Ideale sind keineswegs per se schlecht. Sie können Treiber sein, die Menschen dazu motivieren, sich zu verbessern (vgl. Schwabe 2016: 162). Um die Konstruktivität von Ich-Idealen zu beurteilen, ist von zentraler Bedeutung, wie das Ich-Ideal und die Ich-Leistung im Verhältnis zueinanderstehen. Sind sie nahe beieinander, können sie als realitäts-, resp. ichgerecht beschrieben werden (vgl. Mitscherlich 1978: 159). Da sie realitätsnah sind, braucht es keine kompensierenden blinden Flecken, welche die klaffenden Differenzen überdecken müssten. Ist der Graben zwischen Ideal und Realität hingegen gross, bereitet dies den Personen grosses Leiden. Um dieses abzuwenden, kann sich die irrtümliche Überzeugung, dem Ideal zu entsprechen, als blinder Fleck über die eigentliche Differenz stellen und dieser verdecken (vgl. Schwabe 2016: 163). Es gibt unterschiedliche Strategien, wie die Unvereinbarkeit des Ich-Ideals mit der Realität verkannt werden kann (vgl. von Spiegel 2013: 79f., Schwabe 2016: 173-188). Dies kann vorerst sehr entlastend wirken. Durch die Abwehr der Realität wird die innere Spannung gelindert (vgl. Mentzos 1990: 15). So kann es bei narzisstischen Konflikten zu Mechanismen kommen, die den Selbstwert schützen und die Personen von einer Identitätsdiffusion bewahren (vgl. ebd.: 59). Bei individual-intropsychischen Abwehrmechanismen sowie bei interpersonaler Abwehr⁷ ist es schwierig zu definieren, was noch 'normal' ist (vgl. ebd.: 64), denn diese entstehen aus einer Not heraus. Auf Dauer betrachtet stellt die Abwehr der Realität keine konstruktive Lösung dar (vgl. Mentzos 1990: 15). Mentzos beschreibt, dass zuerst ein Weg gefunden werden muss, wie der Situation anders entgegnet werden kann, bevor die Abwehrmechanismen, resp. die blinden Flecken, abgebaut werden können (vgl. ebd.: 104). Die Stabilisierung, die sie durch ihre Selbstidealisation erfahren, muss auf einem anderen Weg erreicht werden. Statt einer Selbstidealisation, welche Triebwünsche verkennt müssen sie sich Menschen ihrem Trieb bewusst sein (vgl. Mitscherlich 1978: 285). D. h. sie müssen ihren Eifer hin zum Ich-Ideal kennen, genug stabil sein, um ihm nicht entsprechen zu müssen und ihm damit nicht unreflektiert zu verfallen. Diese Thematik stellt eine grosse Herausforderung an die Professionellen dar.

Obwohl in der Sozialpädagogik bekannt ist, dass es sich um einen steten Lernprozess handelt, kann dies erschöpfend für die PSA sein. Ohne ein angemessenes Selbstbewusstsein kann dies grosse Unzufriedenheit auslösen (vgl. Schwabe 2016: 229). Professionelle wollen ihr Ich-Ideal erreichen. Fehler erinnern sie jedoch an die differenzierende Wirklichkeit und lösen zumindest partielle Selbstverachtung aus (vgl. ebd.: 229). Statt narzisstischer Befriedigung zu erleben konfrontieren gemachte Fehler die PSA mit ihrer eigenen Unzulänglichkeit. Sie zeigen auf, dass diese eben nicht so sind, wie sie in ihrem professionellen

⁷ Interpersonale Abwehr beschreibt Abwehrprozesse, welche sich in zwischenmenschlichen Bereichen abspielen (vgl. Mentzos 1990: 15).

Selbstverständnis sein wollen. Eine Tatsache, von der gerne abgesehen wird. Mitscherlich beschreibt, wie kritische Urteilsfähigkeit heftige Angst auslösen kann und Menschen deshalb Selbst- und Fremdbeobachtungen abwehren (vgl. Mitscherlich 1978: 300). Stattdessen wird Selbstachtung hergestellt, indem Themen, die das Ich-Ideal destabilisieren könnten, unhinterfragt zum Tabuthema von Personen werden (vgl. ebd.: 300). Der entstandene blinde Fleck wird mit Pseudologik aufgefüllt. Wird daran gerüttelt, löst das Missbehagen und Angst aus (vgl. Mitscherlich 1978: 375). Dies bildet den *inneren Widerstand*, welcher den blinden Fleck stabilisiert. Die Differenz zwischen den eigenen Idealen und dem eigenen Handeln wird nicht mehr gesehen. Stattdessen wird sie verleugnet oder Fachpersonen versuchen zu beweisen, eben doch nicht so fehlerhaft zu sein, wie ihre Fehler vermuten lassen. Auf diesem Wege helfen blinde Flecken, Selbstverachtung hinter sich zu lassen und stattdessen wieder dem Ideal-Ich anzuschliessen (vgl. Schwabe 2016: 229f.). Es ist ein selbstwertstützender blinder Fleck, der im Gewande einer angenehmen Lüge erscheint. Er ist schwer aufzulösen, da der Wunsch, dem Ich-Ideal zu entsprechen, den Zugang zum Fehler verhindert und damit auch einen konstruktiven Umgang aushebelt. Besonders bei wichtigen und starren Idealen lösen kritische Rückfragen, welche die Ideale destabilisieren könnten, Angst aus (vgl. Mitscherlich 1978: 227).

Wie Ideale zu blinden Flecken zur Entstehung von blinden Flecken führt, soll am Beispiel aus dem vorangehenden Kapitel veranschaulicht werden. Im Gespräch mit dem Jungen, der Angst von tiefen Gewässern äussert, erscheint die vorangegangene pädagogische Intervention unpassend. Die Professionellen müssen sich zugestehen, dass sie dem Jungen fälschlicherweise Faulheit zugestanden haben und sie ihm nicht genug vertrauenswürdig erscheinen, dass er von sich aus den wahren Grund hätte ansprechen können. Das Ideal einer angemessenen Nähe ist hier nicht erfüllt. Professionelle, die dieses Ideal als starkes Ich-Ideal verfolgen, können diesen Umstand nur schmerzhaft erkennen und sich als unzulänglich fühlen. Auf der anderen Seite kann diese Unzulänglichkeit vermieden werden, indem die Differenz zum Ich-Ideal verdeckt wird. Die Ehrlichkeit des Jungen kann z. B. als taktischer Manipulationsversuch gedeutet werden, um trotz dem langsamen Erledigen der Hausaufgaben noch einen Ausflug machen zu können. Mit dieser Ansicht sieht die Fachperson das Ideal der angemessenen Nähe erfüllt. Der Hinweis des Jungen, der diese Selbstwahrnehmung ins Wanken bringt, wird als Lüge angesehen, was das bestehende Selbstbild der PSA stabilisiert.

Aspekte von Zusammenfassend lassen sich die Aspekte der blinden Flecken deutlich erkennen. Die Differenz von Ich-Ideal und Realität erscheint schmerzhaft. Infolgedessen wird die Illusion aufgebaut, diesem Ideal entsprechen zu können. Dies führt zum *Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung*. Der blinde Fleck stellt sich als entlastendes, *passendes Bild* über die

Realität. Er gaukelt den PSA vor, so perfekt zu sein, wie sie es von sich selbst fordern. Gestützt wird der blinde Fleck vom *inneren Widerstand*. Dabei handelt es sich hier um einen Abwehrmechanismus, der sich gegen Impulse wendet, die zeigen, dass das Ich dem Ich-Ideal nicht entspricht. Blinde Flecken können die narzisstische Befriedigung aufrechterhalten. Die Konfrontation mit Brüchen zwischen Ich-Ideal und der Realität stellen eine Herausforderung dar. Das *passende Bild* wehrt die partielle Selbstverachtung ab, die diese Brüche auslösen können. Aber da die Differenz zwischen dem Ideal und der eigenen Leistung nicht gesehen wird, kann keine qualitative Verbesserung erreicht werden (vgl. Schwabe 2016: 184).

Es ist nicht einfach, das Ich-Ideal der Realität gegenüberzustellen. Und doch wird in der Auseinandersetzung mit dieser Thematik klar: Je mehr das Ich-Ideal geschützt wird, desto weniger wird es befolgt. Geleitet vom Vollkommenheitsgefühl der frühen Kindheit wollen Menschen ihrem Ich-Ideal entsprechen (vgl. Schwabe 2016: 167). Die Unmöglichkeit, diesen Wunsch zu verwirklichen, kann dazu führen, dass Menschen sich und ihr Umfeld idealisiert wahrnehmen oder sich grundsätzlich unzulänglich fühlen (vgl. ebd.: 167f.). Beides sind Faktoren, die keine Veränderung hervorrufen. Im Beispiel sieht die Fachperson den Fehler beim Jungen. Damit überbrückt sie den Hinweis darauf, dass sie es nicht geschafft hat, eine angemessene Nähe zum Klienten herzustellen, die es ihm von Anfang an erlaubt hätte, ehrlich mit ihr zu sein. Indem sie den Jungen nun als manipulativ darstellt, wird die Nähe zwischen ihm und der Fachperson noch kleiner. Obwohl die Fachperson sich in ihrem Ich-Ideal bestätigt fühlt, entfernt sie sich in der Realität davon. Erkennt sie die Differenz von Ich-Ideal und der Realität, sieht sie sich angegriffen, falls ihr das Ich-Ideal sehr wichtig ist. Sie fühlt sich unzulänglich und entmutigt, das Ich-Ideal, das sie unbedingt erreichen möchte, weiterhin anzustreben.

Obwohl die Auseinandersetzung mit Ich-Idealen herausfordernd ist, ist sie wichtig. Es stellt sich die Frage, wie bereit Professionelle sind, ihr Selbstbild in Frage zu stellen, ob sie Selbstreflexion und Selbstkritik bemüht sind (vgl. Dietz 2017: 229f.). Es braucht ein starkes Ich, um sich mit Ich-Idealen auseinanderzusetzen. Aber es ist möglich. «In reiferen Ichleistungen können solche Furchtquellen [durch die Erschütterung von Idealen] wieder abgebaut werden. Dann wagt sich Aktivität wieder hervor und bewältigt eine angstvoll tabuisierte Situation.» (Mitscherlich 1978: 236) Schwabe beschreibt das 'maturative Ich-Ideal' als einen konstruktiven Umgang mit dem Ich-Ideal. Menschen können durch dieses den Unterschied zwischen sich und ihrem Ideal sehen, jedoch trotzdem Zufriedenheit erlangen, indem sie flexible Bewertungskriterien einführen. So erkennen sie z. B., dass sie nicht ihrem Ideal entsprechen, jedoch 'gut genug' gehandelt haben (vgl. Schwabe 2016: 163). Der Junge aus dem Beispiel konnte sich nicht von Anfang an auf die Nähe zur Fachperson

verlassen, aber im Prozess gelang es ihm und diese Situation wird das Vertrauen zu den PSA stärken. Damit wird ein Umgang mit dem Ich-Ideal beschrieben, der die Unerreichbarkeit von Idealen einblendet und innerhalb des Möglichen Zufriedenstellung findet. Das konfliktbehaftete Ich-Ideal wird zur Energiequelle, die im sozialpädagogischen Alltag genutzt werden kann. Indem sich PSA authentisch mit ihrer eigenen Fehlbarkeit auseinandersetzen, können sie diese Selbstreflexion ihrer Klientel als Vorbild vorleben (vgl. Mitscherlich 1978: 242). Dies sind ihnen die Professionellen gewissermassen schuldig. Schwabe (2016: 366) beschreibt das in den passenden Worten:

Nur dann, wenn ich meine Anteile kenne und veröffentliche, habe ich auch das Recht dazu, die jungen Menschen mit ihren Anteilen zu konfrontieren oder darauf zu bestehen, dass sie sich über ihre Anteile Gedanken machen (mit meiner Unterstützung). [Hervorhebung im Original]

Zusammenfassung Es lässt sich festhalten, dass die Soziale Arbeit ihren Fachkräften hohe Professionsideale auferlegt. Diese werden mit dem Berufskodex legitimiert und bilden eine wichtige Basis für die Arbeit in diesem Fachbereich. Je nachdem, wie damit umgegangen wird, kann sich dies jedoch negativ auf die Praxis auswirken. Denn wenn PSA ihre Ansprüche an sich zu hoch ansetzen und unbedingt zu 'perfekten Professionellen' werden wollen, können sie nur scheitern und allenfalls zum Selbstschutz die Realität verkennen. Stattdessen soll die Annäherung an Ideale in realitätsgerechten Schritten erfolgen. Auf diese Weise entfacht der Wille, immer 'besser' zu werden, in den PSA eine Energie, die eine professionellere Praxis möglich macht.

Während der Blick auf die Person und die Profession geworfen wurde, bleibt eine weitere Instanz, die in der Praxis bei der Rollenübernahme relevant ist. Im folgenden Unterkapitel wird der Fokus auf die Organisationen der Sozialpädagogik gelegt. Welchen Einfluss haben sie auf die PSA als ihre Mitarbeitenden?

2.3.3. Rolle in Organisation

Organisationen im sozialpädagogischen Bereich richten sich nicht automatisch den Professionsidealen entsprechend aus. Stattdessen kommt es vor, dass sich Einrichtungen, geleitet durch finanzielle Gründe, in eine fachlich inakzeptable Richtung verändern (vgl. von Spiegel 2013: 111). Es kann auch vorkommen, dass Organisationen ihren Mitarbeitenden für den alltäglichen Umgang suggerieren, besser nicht offen und transparent mit Fehlern umzugehen (vgl. Schwabe 2016: 220f.). Stattdessen werden Qualitätsmanagements als Garant für professionelles Arbeiten angesehen (vgl. Schwabe 2016: 201f.). Diese Beispiele verdeutlichen, wie Organisationen darauf angewiesen sind, dass sich Mitarbeitende kritisch

eingeben. Doch wie kritisch betrachten PSA als Mitarbeitende einer Organisation die Umstände und sich selbst? Sie sind nicht nur in der Rolle der Professionellen, sondern in der Rolle der Arbeitsnehmenden und stehen damit in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Organisation (vgl. von Spiegel 2013: 81). Von dieser werden sie als Träger einer Rolle verstanden (vgl. Graf 1988: 77). Auf der anderen Seite können diese Rollen den Professionellen so viel Halt geben, dass sie selbst dann, wenn eine Organisation zur Veränderung auffordert, stabil bleiben und der Status quo dadurch erhalten bleibt (vgl. Mitscherlich 1978: 280). Das verdeutlicht, wie sowohl die Organisationen als auch ihre Mitglieder von Rollen abhängig sind. Doch wie kann die Rolleneinnahme in einer Organisation blinde Flecken erzeugen oder verhindern?

Das Innehaben einer Rolle in einer Organisation kann der Abwehr dienen (vgl. Mentzos 1990: 81). D. h. Triebe, die Personen als störend erscheinen, werden durch die Organisation abgewehrt (vgl. Parin 1983: 78). Dies kann für die Mitarbeitenden eine Art Prämie darstellen, welche die Arbeitsmotivation erhöht und die Organisation damit stabilisiert (vgl. Mentzos 1990: 111). In anderen Fällen wird dies gar zur Hauptfunktion einer Organisation (vgl. ebd.: 81). Damit sind Organisationen fähig, Schwächen in der Persönlichkeit ihrer Mitarbeitenden zu kompensieren (vgl. Mentzos 1990: 88). Auf den ersten Blick scheint dies eine Funktion zu sein, von der beide Parteien profitieren, da beide dadurch Halt erlangen. So kann z. B. die Zugehörigkeit zur Gruppe, die wahrgenommene Gruppenidentität, der Angstabwehr dienen. Sie beugt dem Identitätsverlust vor, indem die Identität durch die Gruppe gegeben wird (vgl. Mentzos 1990: 91). Das Team kann den Individuen das Gefühl geben, wichtig zu sein, resp. ihnen diese Identität verleihen. Dies ist zwar nicht die Hauptfunktion der Organisation, wird ihr jedoch Stabilität verleihen, wenn die Mitarbeitenden dadurch ihre Angst vor Identitätsverlust abwehren können. Dies hat für die einzelnen Mitarbeitenden seinen Preis. Denn kommt es zur Missbilligung der Gruppe, würde dies den Selbstwert von Personen massiv bedrohen (vgl. Mitscherlich 1978: 125). Dadurch wird die Gruppe als sehr wichtig bewertet und es wird akzeptiert, wenn dadurch eigene Bedürfnisse nicht verfolgt werden können (vgl. ebd.: 125). Dies kann damit beginnen, dass ein Teammitglied, das müde ist und eigentlich nach Hause möchte, nach Dienstschluss doch noch mit der Gruppe ausgeht, um dabei zu sein. Weiter kann es sein, dass Mitarbeitende fachliche Differenzen nicht austragen, wenn sich die restlichen Teammitglieder in ihrer Ansicht einig sind. Ohne sich genauer darüber Gedanken zu machen, wird eine 'Pseudo-Team-Entscheidung' dadurch abgenickt.

Ein zweites Beispiel von Abwehr durch die Organisation setzt an den Idealen an. Denn Ideale einer Gruppe können als Ich-Ideal einverleibt werden (vgl. Mitscherlich 1978: 160). Statt der eigenen Vollkommenheit nachzustreben, kann der Perfektion der Organisation

nachgeeeifert werden zu der PSA sich zugehörig fühlen. Die 'eigene' Organisation kann als die beste überhaupt verstanden werden, welche selbst mit den 'schwierigsten Fällen' klar- kommt (vgl. Schwabe 2016: 193). In der Überzeugung, an einer grossen Sache mitzuarbei- ten, wittern PSA unbewusst die Möglichkeit, ihr Ich-Ideal zu erfüllen und sich dabei gut und gross zu fühlen (vgl. ebd.: 166). Paradoxerweise sind sie in diesem Modus bereit, Handlun- gen zu unternehmen, die ihren eigenen Idealen widersprechen (vgl. ebd.: 166). Schwabe berichtet, wie Professionelle, die blind den Organisationsidealen folgten, plötzlich aufwach- ten und sich nicht mehr erklären konnten, wie sie dermassen gegen ihre eigenen Ideale handeln konnten (vgl. Schwabe 2016: 166).

Anpas-
sungsme-
chanismus
'Clangewis-
sen'

Neben Abwehrmechanismen werden in Gruppen auch Anpassungsmechanismen wirksam. Diese sind im Ich etablierte, unbewusste Mechanismen, welche zum Ziel haben, mit der sozialen Umwelt klarzukommen (vgl. Parin 1983: 78). Im Kapitel 2.3.1 kam der Anpas- sungsmechanismus 'Identifikation mit der Rolle' bereits zur Sprache. In Bezug zu Organi- sationen scheint der Anpassungsmechanismus 'Clangewissen' relevant. Dieser basiert auf der psychologischen Instanz des Über-Ichs. Denn dieses besitzt die Fähigkeit, im Sinne eines Anpassungsmechanismus eine äussere Autorität oder Organisation an ihre Stelle zu setzen (vgl. Parin 1983: 92). Dies ist ein verbreiteter Mechanismus, der nicht zwingend mit einer Pathologie einhergeht (vgl. ebd.: 94). Wird das Über-Ich veräusserlicht, entlastet und bestärkt dies das Ich weitgehend und ermöglicht zudem, dass Personen Ziele verfolgen, die in ihrem sozialen Umfeld auch erreichbar sind (vgl. ebd.: 93). Wie in der Überich-Erzie- hung geht es auch an dieser Stelle darum, dass externe Werte und Normen dem Indivi- duum, hier den Mitarbeitenden, vermittelt werden, welche diese in sich aufnehmen. Die Gefahr ist, dass es das Individuum stark einschränkt, wenn die äussere Instanz nicht den Bedürfnissen des Ichs entsprechend handelt (vgl. ebd.: 93). So kann es z. B. sein, dass Professionelle in ihrer Rolle als Mitarbeitende Normen als wichtig bewerten, die sie vom Arbeitsort übernommen haben. Damit werden sie, wie es bei Anpassungsmechanismen typisch ist, in der Organisation kaum anecken, da diese die Norm vertritt. Auf der anderen Seite werden diese Normen im sozialpädagogischen Alltag unreflektiert an die Klientel wei- tergegeben. Wie im Kapitel zur Überich-Erziehung dargestellt, ist dies durchaus mit proble- matischen Aspekten verbunden (siehe Kapitel 2.2.).

Emotionale
Bedeutsam-
keit der
Rolle

Geschützt wird dieses Handeln in der Rolle der Mitarbeitenden möglicherweise auch von der emotionalen Bedeutsamkeit einer Rolle. Denn Individuen sind v. a. dann bereit, eine Rolle einzunehmen, wenn diese möglichst von der Organisation und den umgebenden In- stitutionen als emotional bedeutsam angesehen wird (vgl. Parin 1983: 121f.). Im sozialpä- dagogischen Handlungsfeld mit Kindern und Jugendlichen können PSA in ihrer Rolle von der Organisation als sehr wichtige Personen dargestellt werden. Als Menschen, die in den

Biografien ihrer Klientel eine entscheidende Position einnehmen, resp. eine bedeutsame Veränderung herzuleiten vermögen, die ihre Klientel ein Leben lang positiv prägen wird. Im Wissen, eine solch emotional wertvolle Rolle einnehmen zu können, werden PSA dazu motiviert, das dafür geforderte rollenkonforme Handeln zu erbringen. Auch kann eine Rolle innerhalb einer Organisation als sehr wichtig dargestellt werden, die im gesellschaftlichen Kontext mit einer weit geringeren Bedeutung besetzt ist, was das Handeln der Person in der Rolle beeinflusst. Graf (1990: 81) beschreibt: «So ist etwa der machtvolle Erzieher in einem Erziehungsheim ja nichts weiter als ein Beamter, eher am Rande der Gesellschaft, und kann sich dennoch als kleiner König fühlen (...).»

In den aufgezeigten Beispielen wird beschrieben, wie Abwehr- und Anpassungsmechanismen Arbeitnehmende stabilisieren. Professionelle werden vor Ängsten bewahrt. Sie bekommen das Gefühl, das übernommene Gruppenideal zu erreichen (narzisstische Befriedigung). Ihr Ich wird entlastet, indem sie Organisations-Normen in ihrem Über-Ich einverleiben. Noch dazu erscheint die Rolle emotional sehr wertvoll zu sein. Diese Prämie, die PSA in ihrer Rolle als Mitarbeitende erhalten, lassen blinde Flecken entstehen. Die ausgelösten Anpassungs- und Abwehrmechanismen laufen unbewusst ab und die dadurch gesteuerten Handlungen erfordern keine Reflexion (vgl. Parin 1983: 78). Blinde Flecken entstehen, weil es die Rolleninhaber entlastet. Kritische Rückfragen an die Rollen stossen bei den Mitarbeitenden auf *inneren Widerstand*. Statt sich dessen bewusst zu sein, können sich die Arbeitnehmenden das *passende Bild* hervorholen, dass sie damit lediglich ihrer Rolle als Mitarbeitende entsprechen.

Blinder
Fleck

Ein weiterer Aspekt, der die Reflexion von Organisationen und darin handelnden Personen verwehrt, liegt in der fehlenden kritischen Aussenansicht. Selbsttäuschungen werden verunsichert, wenn das soziale Umfeld eine korrektive Leistung einnimmt (vgl. Dietz 2017: 225). Doch wenn in der Organisationskultur keine kritische Denkweise gefördert wird, werden ihre Mitglieder auch weniger mit anderen Ansichten konfrontiert werden. Entsprechend können Selbsttäuschungen weniger gut durch das Aufeinandertreffen mit Fremdwahrnehmungen korrigiert werden.

Fehlende
Fremdwahr-
nehmung

Denn selbst wenn selbstbewusste Mitarbeitende eine kritische Sicht auf sich und die Organisation einnehmen, hat dies allein noch keine direkten Folgen. Denn die PSA werden von der Organisation als Mitarbeitende betrachtet (vgl. Graf 1988: 77) und gekoppelt daran erfahren sie einen Rollen- und Meinungsdruck (vgl. Ludewig 2017: 132). Die Gedanken, die in einer kritischen Reflexion aufkommen, müssen veräusserlicht werden. Die Angst vor Ausgrenzung und dem möglichen Arbeitsstellenverlust lässt kritische Stimmen jedoch verstummen oder erst gar nicht aufkommen (vgl. Ludewig 2017: 134). Ludewig beschreibt, wie

Rollen- und
Meinungs-
druck der
Organisa-
tion

bedrückend es sein kann, Tabus in einem Team zu brechen und das eigene Team damit gewissermassen zu verraten (vgl. ebd.: 133). Sie erwähnt zudem die sozialpsychologische Ansicht von Salomon Asch (1907-1996), nach der sich Personen durch intrapersonelle Konflikte von kritischen Äusserungen abbringen lassen und zu interpersonellen Konflikten kommen, wenn sie den Mut für kritische Ansichten aufbringen (vgl. ebd.: 133). Das widerspiegelt die weiter oben gemachten Überlegungen zur Gruppenabwehr. Diese bietet Abwehr bei intrapersonellen Konflikten, wie z. B. Angst. Wenn Mitarbeitende sich jedoch wagen, der Gruppe nicht zu entsprechen und damit nicht durch intrapersonelle Probleme zu verstummen, drohen ihnen interpersonelle Konflikte, resp. die Missbilligung durch die Gruppe.

Institutionelle Verdrängungsleistung

Schwabe bezeichnet die Funktion von Organisationen, in denen keine Kritik offenbart werden kann, weil Mitarbeitende sich nicht stören möchten, als institutionelle Verdrängungsleistung (vgl. Schwabe 2016: 192). In diesen Zeilen zeichnet sich der *Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung* ab. Anders als bisher wird in der institutionellen Verdrängungsleistung nicht die eigene Wahrnehmung über die Fremdwahrnehmung gestülpt. Stattdessen nehmen Mitarbeitende die differenzierende Fremdwahrnehmung auf und 'schützen' diese blinden Flecken zusammen mit den Vorteilen, die ihnen die Organisation in ihrer Rolle gibt, vor der Reflexion. Den Gegensatz zur institutionellen Verdrängungsleistung beschreibt er als Organisationen, die zu Kritik ermuntern und dazu aufrufen, dass Fehler eingestanden und im Nachgang menschlich behandelt werden (vgl. ebd.: 191).

(De-)Stabilisierung von blinden Flecken in Organisationen

Damit ist die Notwendigkeit, blinde Flecken in Bezug auf sich selbst oder die Organisation aufzudecken aufgezeigt und die Mauern, die dafür überwunden werden müssen, umrissen. Doch was braucht es denn, damit PSA in ihrer Rolle als Mitarbeitende einer Organisation blinde Flecken aufdecken können? Hier kann auf die Funktion zurückgegriffen werden, die blinde Flecken fördern und durch welche die inneren Widerstände entstehen, welche die blinden Flecken stabilisieren. Auf Seiten der Person braucht es eine starke Persönlichkeit. Denn durch die Reflexion der Rollenidentifikation kommen Regungen auf, die zuvor damit in Schach gehalten werden konnten (vgl. Parin 1983: 107). Personen, die sich damit auseinandersetzen sind bereit, auf die Stabilität und Zugehörigkeit, welche sie in ihrer Rolle als Mitarbeitende, resp. Teammitglieder bekämen, zu verzichten. In Zusammenhang mit Menschen, die sich durch ein grosses Selbstbewusstsein dieses Risiko leisten können, braucht es Organisationen, die diese Leistung nutzen. Denn es geht nicht darum, Organisationen abzuschaffen. Selbst wenn sie Nährboden für blinde Flecken darstellen, brauchen Menschen Organisationen, um ihre Existenz zu sichern und Fortschritte zu ermöglichen (vgl. Mentzos 1990: 80). Sie sollen nicht abgeschafft, sondern verändert werden. Es sollen offene Interaktionen stattfinden können und unnötige Zwänge eliminiert werden (vgl. Mentzos 1990: 112). In Organisationen darf es durchaus Routinen und Verfahren geben, welche

stabilisierend und entlastend wirken. Diese sollen allerdings fachlich reflektiert sein (vgl. von Spiegel 2013: 81). Es braucht Kommunikations- sowie Streitstrukturen, die fehlerfreundlich sind und auch die Meinung der Klientel soll ohne negative Folgen eingebracht werden können (vgl. von Spiegel 2013: 79). Die Mitarbeitenden sollen die Organisationskultur mitentwickeln, was ihnen sowohl das Recht als auch die Pflicht dazu auferlegt (vgl. von Spiegel 2013: 81). Die Identifikation mit der Organisation soll reflektiert stattfinden. In dieser Hinsicht stellt sich die kritische Frage, ob PSA sich durch die Organisation darin unterstützt sehen, ihre Person als Werkzeug einzusetzen. Dazu gehört es auch, sich darüber bewusst zu werden, inwiefern Fachpersonen ihre eigene berufliche Haltung mit der konzeptionellen Haltung der Organisation vereinbaren können (vgl. von Spiegel 2013: 91).

Zusammengefasst braucht es bei Organisationen sowie den darin handelnden Menschen die Bereitschaft für kritische Reflexion. Dies ermöglicht einerseits blinde Flecken in Bezug auf die eigene Person aufzudecken, aber auch blinde Flecken mit Fokus auf die Mitmenschen, resp. die Organisation zu beleuchten. In einem Feld, in dem über solche Themen gesprochen wird, besteht zudem vermehrt die Möglichkeit, dass auch Menschen, die von sich aus nicht zur (Selbst-)Reflexion bereit sind, mit Unstimmigkeiten zwischen sich und der Umwelt konfrontiert werden. Denn eine Selbsttäuschung stützt sich durch die Resonanz im Umfeld und kann im Gegenzug auch durch die Reaktion des Umfeldes korrigiert werden (vgl. Dietz 2017: 225).

3. Fazit und Ausblick

Im Kapitel 2 wurden die Aspekte von blinden Flecken in der Sozialpädagogik aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht. Dabei wurde die Interaktionsebene mit der Klientel (siehe Kapitel 2.1), die konzeptionelle Ausrichtung der Organisationen der Sozialpädagogik (siehe Kapitel 2.2) und die Rolle der PSA (siehe Kapitel 2.3) thematisiert. Das stellt keine abschliessende Analyse von blinden Flecken in der Sozialpädagogik dar. Stattdessen ermöglichen die Erklärungsversuche auf den verschiedenen Ebenen (siehe Kapitel 2) Einblicke in die Entstehung blinder Flecken. Die Ergebnisse aus der Auseinandersetzung werden im folgenden Kapitel thematisiert. Abschliessend wird die Fragestellung mit Hilfe eines Modells beantwortet. Im Ausblick werden die Erkenntnisse des Fazits um die Frage nach einer Auflösungsstrategie von blinden Flecken erweitert.

3.1. Erkenntnisse

Diese Bachelorthesis setzte sich Erkenntnisse über die Entstehung blinder Flecken von PSA zum Ziel. Anhand unterschiedlicher Fokusse wurden die Einflüsse der Person, der

Organisation und der Gesellschaft ergründet und es wurde thematisiert, wie diese Einflüsse blinde Flecken begünstigen können. Die drei zentralen Aspekte von blinden Flecken wurden unter den Fokussen des 2. Kapitels konkreter dargestellt.

In einem ersten Schritt werden die Aspekte von blinden Flecken aus den unterschiedlichen Bereichen des 2. Kapitels zusammengeführt. Es wird zusammenfassend erklärt, welche Gemeinsamkeiten die Aspekte von blinden Flecken in den unterschiedlichen Themengebieten aufweisen. Damit soll ein differenziertes Bild von blinden Flecken ermöglicht werden. Danach werden die Einflüsse dargestellt, die von der Person, der Organisation und der Gesellschaft ausgehen. Abschliessend soll anhand eines Modells aufgezeigt werden, wie bei den PSA blinde Flecken entstehen können.

3.1.1. Aspekte von blinden Flecken

Im Kapitel 2 wurde die Thematik der blinden Flecken in unterschiedlichen Themengebieten erforscht.

Innerer Widerstand und Funktion

Der *innere Widerstand*, welcher Personen davon abhält, blinde Flecken zu erkennen, nimmt eine zentrale Rolle ein. Er weist auf die Funktion hin, die blinde Flecken innehaben und zeigt damit auf, dass sie zumindest kurzfristig eine sinnvolle, konstruktive Ader aufweisen können. Blinde Flecken bieten den PSA Schutz und Stabilisation. Professionelle werden von belastenden Gefühlen bewahrt (siehe Kapitel 2.1), erhalten Sicherheit in festen Strukturen (siehe Kapitel 2.2) und erfahren in ihrer Rolle als PSA resp. als Mitarbeitende Halt, Zugehörigkeit und mehr Selbstwert (siehe Kapitel 2.3). Der *innere Widerstand*, der sich beim Hinterfragen von blinden Flecken bemerkbar macht und diesen stabilisiert, wird durch das Bedürfnis geleitet, die erlebten Vorteile beizubehalten. Daraus folgend kann der Hinweis auf blinde Flecken Angst, Unsicherheit und Selbstverachtung auslösen. Aus diesem Aspekt heraus stellt sich die Frage, weshalb blinde Flecken dennoch aufgelöst werden sollten.

Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung

Diese Überlegung führt zum Aspekt des *Bruchs zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung*. Die schutzbietenden, stabilisierenden blinden Flecken ändern nicht etwas an den verunsichernden und verängstigenden Bedingungen, die blinde Flecken als Erleichterung erscheinen lassen. Stattdessen handelt es sich um eine Veränderung des eigenen Bildes von der Realität. Die belastenden Gefühle der Gegenübertragung können z. B. nicht durch die Distanz zur Klientel versorgt werden. Sie bestehen weiterhin, aber die Professionellen nehmen sie nicht mehr wahr und empfinden sie nicht mehr als störend. Diese Wahrnehmung unterscheidet sich stark von der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen, die weiterhin mit den belastenden Gefühlen konfrontiert sind, die sie durch Übertragungsmechanismen

wahrnehmen. Dies verdeutlicht, wie PSA gelenkt durch blinde Flecken *Brüche zwischen der Selbst- und der Fremdwahrnehmung* erfahren, die ihre Beziehung zur Klientel auf die Probe stellen. Während Professionelle, belastet durch die Emotionen einer Gegenübertragung, ihre Distanz zur Klientel als professionell betrachten, nehmen Kinder und Jugendliche diese als Zurückweisung wahr (siehe Kapitel 2.1). Statt der aus sozialpädagogischer Sicht erstrebenswerten gesellschaftlichen Integration und Förderung der Klientel erlernen Kinder und Jugendliche lediglich, wie sie in der Organisation zu funktionieren haben (siehe Kapitel 2.2). In beiden Kapiteln wird unter dem *Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung* verstanden, dass die Selbstwahrnehmung von Personen trotz differenzierender Wahrnehmung im Umfeld bestehen bleibt. Im Kapitel 2.3 wird jedoch aufgezeigt, dass dieser Aspekt auch bedeuten kann, dass eine Fremdwahrnehmung unreflektiert übernommen wird. Dies zeigt sich, wenn PSA in ihrer Rolle z. B. Ideale einer Organisation unreflektiert adaptieren und die vorgegebene Wahrnehmung einer Einrichtung über die eigene stellen (siehe Kapitel 2.3). In allen Fällen hat der *Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung* zur Folge, dass das Umfeld durch den blinden Fleck tangiert wird. Beim letzten Fall, in dem Mitarbeitende die Wahrnehmung der Organisation annehmen, werden daraus entstandene blinde Flecken besonders stabil. Denn in der Einrichtung wird die übernommene Ansicht bei den anderen Fachpersonen, welche die Fremdwahrnehmung der Organisation ebenfalls adaptiert haben, nicht anecken. Dennoch gibt es auch in diesem Fall den Einfluss auf das Umfeld, z. B. auf die Klientel.

In einem nächsten Schritt kann der Aspekt des *passenden Bildes* aufgezeigt werden. Bei diesem Aspekt geht es um den eigentlichen Inhalt des blinden Flecks. Wie schon im vorherigen Abschnitt geschildert wurde, entspricht dieser nicht der Realität, sondern die Wahrnehmung der Professionellen, die sie über den blinden Fleck projizieren. Konkret handelt es sich z. B. um das Bild der professionellen Distanz zur Klientel (siehe Kapitel 2.1). Im Rahmen der Überich-Erziehung wurde das vereinfachte Bild einer Gesellschaft ohne Wertpluralität sowie dem Fokus auf das Funktionieren in der Einrichtung dargestellt (siehe Kapitel 2.2). Zuletzt kam das Bild, der Rolle resp. den Idealen zu entsprechen oder entsprechen zu müssen, zur Sprache (siehe Kapitel 2.3). Diese *passenden Bilder* überdecken die blinden Flecken. Wie anfangs in der Einleitung anhand des biologischen blinden Fleckes beschrieben täuschen auch diese *passenden Bilder* über den tatsächlichen blinden Fleck, den Professionelle in gewissen Bereichen entwickeln.

Mit diesen Erkenntnissen kann nun die Fragestellung betrachtet werden:

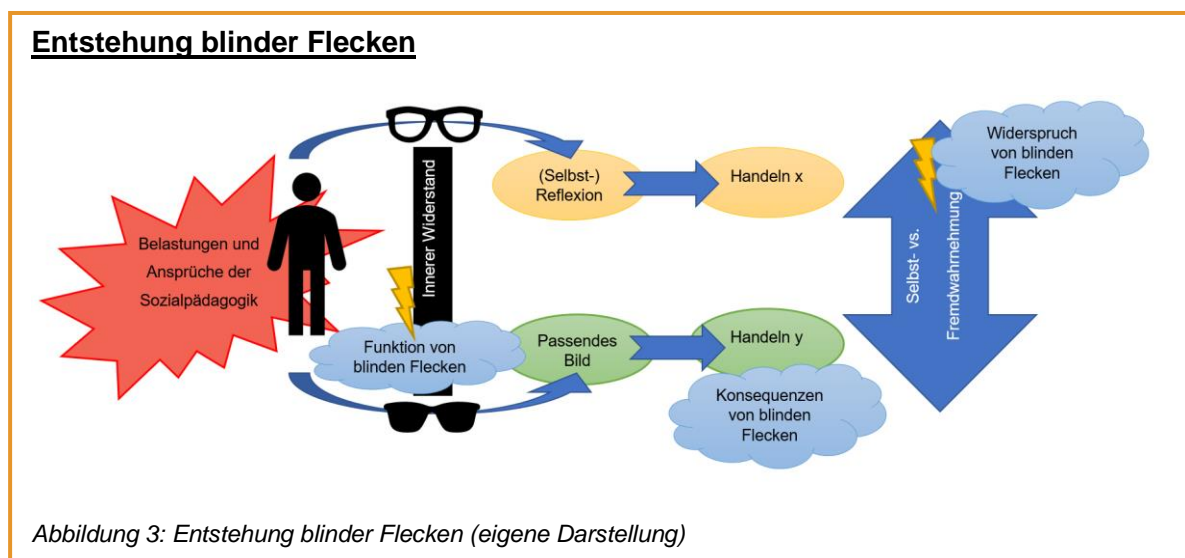
Wie entstehen blinde Flecken bei Professionellen in der Sozialpädagogik?

Passendes
Bild

Fragestel-
lung

Antwort auf die Fragestellung

Zusammenfassend lässt sich anhand der Aspekte von blinden Flecken erklären, wie PSA blinde Flecken entwickeln (siehe Abbildung 3: Entstehung blinder Flecken). Die Klientel, die Gesellschaft und die Profession stellen hohe Ansprüche an die PSA. Professionelle, erfahren durch die hohen und komplexen Anforderungen des Tripelmandats Belastungsmomente (siehe Kapitel 1.1). In Situationen, in denen diese Belastung zur Überforderung wird, entwickeln sie einen blinden Fleck (Sonnenbrille in Abb. 3). Dieser verdeckt die Sicht auf einen bestimmten Bereich und macht die Situation dadurch erträglicher. Ein *passendes Bild*, das den blinden Fleck überdeckt, täuscht über ihn hinweg. Dieses Bild kann mit fachlichen Argumenten legitim und professionell erscheinen. Da nur die Sicht auf die Belastung und nicht die Belastung selbst verändert wurde, kann keine Veränderung erzielt werden. Stattdessen entsteht eine bleibende Differenz zwischen der *Selbst- und Fremdwahrnehmung*. Diese ist stabil, weil Hinweise, die in der Interaktion mit dem Umfeld auf diese Differenz aufmerksam machen könnten, durch den *inneren Widerstand* von der eigenen Wahrnehmung getrennt werden (schwarzer Balken in Abb. 3).



Eigenschaften der Aspekte

Im Modell werden neben den Aspekten von blinden Flecken auch dessen Eigenschaften dargestellt (blaue Wolken in Abb. 3). Der *innere Widerstand* lässt auf die Funktion von blinden Flecken schließen. Er beschützt die PSA vordergründig vor einer Belastung. So spaltet die Person die tatsächliche Herausforderung von sich ab. Anhand der Differenz des *passenden Bildes* zur Realität lassen sich die Konsequenzen abschätzen, die durch die blinden Flecken entstehen. Denn blinde Flecken und die eigentlichen Hintergründe führen zu unterschiedlichem Handeln. In den Themenbereichen des 2. Kapitels fällt auf, dass aus unterschiedlichen Fokussen eine Verschlechterung der Arbeitsbeziehung zwischen PSA und ihrer Klientel durch die blinden Flecken entsteht. Der *Bruch zwischen Selbst- und*

Fremdwahrnehmung zeigt, dass die Problematik, die zu blinden Fleck führte, nicht gelöst wird und zu einem Widerspruch führt. Denn der blinde Fleck sowie die Belastung, die ihn auslöste, bestehen weiterhin. Sie werden von den PSA jedoch nicht mehr wahrgenommen und entfachen damit eine unreflektierte Wirkung.

Die Entstehungsweise von blinden Flecken zeigt, dass es zwei zentrale Ansätze zur Erkennung von blinden Flecken gibt (Blitze in Abb. 3). Einerseits lässt sich dies beim *Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung* erkennen. Wenn die eigenen Ansichten nicht zu den externen Meinungen passen, kann dies ein Anlass sein, das eigene Bild zu reflektieren. Andererseits kann auch der *innere Widerstand* als Hinweis gesehen werden. Dies ist der Fall, wenn Personen ein innerliches Sträuben bei gewissen Themen wahrnehmen, welches sie sich nicht erklären können. Wenn passende Voraussetzungen zur Auflösung von blinden Flecken bestehen, können diese Aspekte als Hinweise angesehen werden und Auslöser für die Selbstreflexion sein. Es muss dazu die Energie aufgebracht werden, den *inneren Widerstand* zu überwinden.

Die Frage nach der Energie, die notwendig ist, um den *inneren Widerstand* zu überwinden, führt zu den folgenden Unterfragen:

Von welchen Faktoren hängt es ab, ob blinde Flecken stabil bleiben oder aufgelöst werden?

Welche Aspekte in den Bereichen Person, Organisation und Gesellschaft spielen in dieser Beziehung eine tragende Rolle?

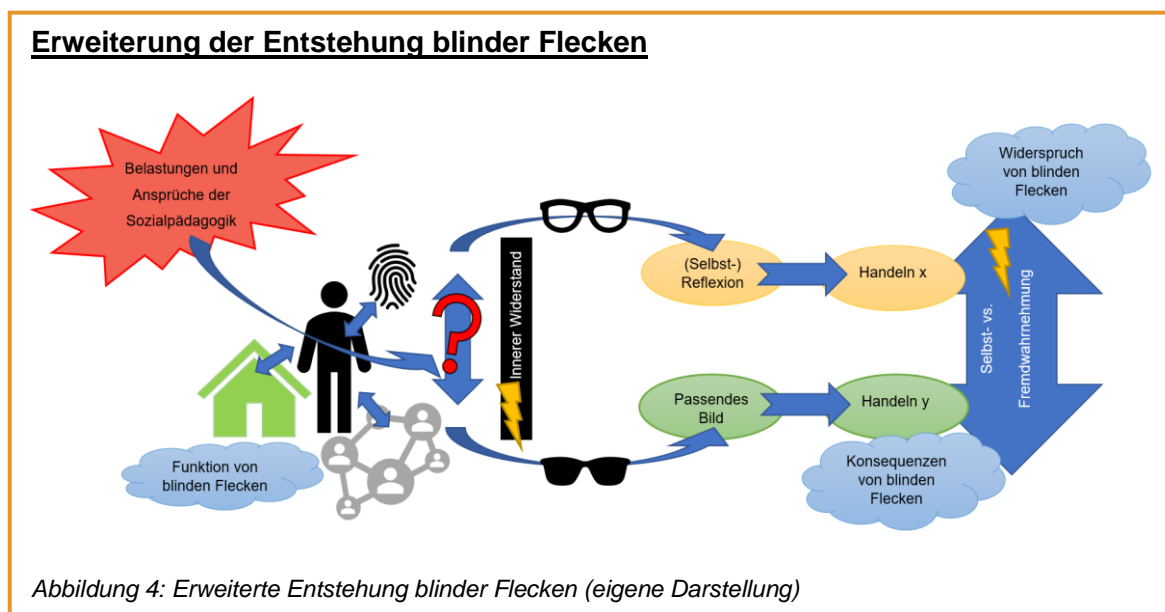
Mit den Unterfragen wird der Fokus der Fragestellung auf den Einfluss der Faktoren Person, Organisation und Gesellschaft bezüglich des Fortbestehens blinder Flecken gelegt. Es lassen sich in den im 2. Kapitel dargelegten Ausführungen zahlreiche Faktoren finden, welche für die Ausbildung oder Auflösung von blinden Flecken zentral sind. Die Grafik über die Entstehung von blinden Flecken kann um diese Faktoren erweitert werden (siehe Abbildung 4: Erweiterung der Entstehung blinder Flecken). Wie diese Faktoren blinder Flecken die PSA beeinflussen wurde im Kapitel 2 thematisiert und kann folgend zusammengefasst werden.

Auf der Ebene der Person (Fingerabdruck in Abb. 4) braucht es Selbstreflexion (vgl. von Spiegel 2013: 93), Mut und Selbstvertrauen (vgl. Lang 2009: 12), die Standhaftigkeit, Zweifel (vgl. Schwabe 2016: 93) und partielle Selbstverachtung (vgl. ebd.: 184) zuzulassen, Stabilität zu bewahren, statt mit Abwehr zu reagieren (vgl. Mentzos 1990: 91), Selbstständigkeit trotz Rolleneinnahme (vgl. Mitscherlich 1978: 28) und ein 'maturatives Ich-Ideal' (vgl. Schwabe 2016: 163)...

Ebene Organisation Auch Faktoren der Organisation (Haus in Abb. 4) sind zentral. So braucht es eine Organisationskultur, in der eine kritische Denkweise gefördert wird (vgl. Dietz 2017: 225). Es braucht fehlerfreundliche Kommunikations- und Streitstrukturen (vgl. von Spiegel 2013: 79). Die Leitungsebene soll Vertrauen in die PSA haben (vgl. Lang 2009: 218) und ihnen stabilisierend, 'liebepoll' (vgl. Schwabe 2016: 99) und mit Fürsorge begegnen (vgl. Lang 2009: 211).

Interaktion Organisation und Person Es reicht jedoch nicht aus, auf der Leitungsebene und der Organisationskultur entsprechend ausgerichtet zu sein. Denn die Organisationen sind auch auf kritische Mitarbeitende angewiesen, da es sein kann, dass die Einrichtung keine selbst-kritische Perspektive einnehmen kann (vgl. Schwabe 2016: 220f.). Es braucht Organisationen, die Mitarbeitende mitwirken lassen und PSA, die diese Aufforderung annehmen (vgl. von Spiegel 2013: 81).

Gesellschaft Auf der Ebene der Gesellschaft (Personennetzwerk in Abb. 4) konnte in dieser Bachelorthesis v. a. ein indirekter Einfluss festgestellt werden. Die gesellschaftlichen Diskussionen und Werte tangieren die Sozialpädagogik (vgl. Lutz 2012: 112). Durch das gesellschaftliche Mandat ist die Profession zudem vom gesellschaftlichen Verständnis von Problemen abhängig (vgl. von Spiegel 2013: 26).



Zusammenwirken aller Faktoren Diese nicht abschliessenden Erkenntnisse aus den thematisch unterschiedlichen Gebieten des 2. Kapitels zeigen, dass die Bildung von blinden Flecken komplex ist. Die vielen Einflussfaktoren lassen keine Prognose zu, wo blinde Flecken entstehen und wo nicht. Denn schlussendlich ist entscheidend, ob das Zusammenwirken aller Faktoren zu einem blinden Flecken führt oder nicht. Es stellt sich die Frage, wie eine Person in der konkreten Situation unter den vorhandenen persönlichen, organisationalen und gesellschaftlichen Einflüssen

reagiert. Können die PSA die nötige Energie aufbringen, um den inneren Widerstand zu überwinden und dementsprechend blinde Flecken aufzulösen oder nicht (Fragezeichen in Abb. 4)?

Es stellt sich heraus, dass blinde Flecken durch die Komplexität des Tripelmandats ein grundlegendes Thema in der Sozialpädagogik sind. Gleichzeitig konnte aufgezeigt werden, wie wichtig es ist, diese aufzulösen. Denn durch blinde Flecken wird die Selbstreflexion eingeschränkt, welche als Kernkompetenz der Sozialen Arbeit gilt (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2012: 6, ZHAW 2019: 171). Zudem kann durch die Distanz in der Arbeitsbeziehung der Grundsatz der Partizipation gefährdet werden (siehe Kapitel 2), womit ein zentraler Wirkfaktor der Sozialpädagogik gefährdet wird (siehe Kapitel 1.1).

Zusammenfassung

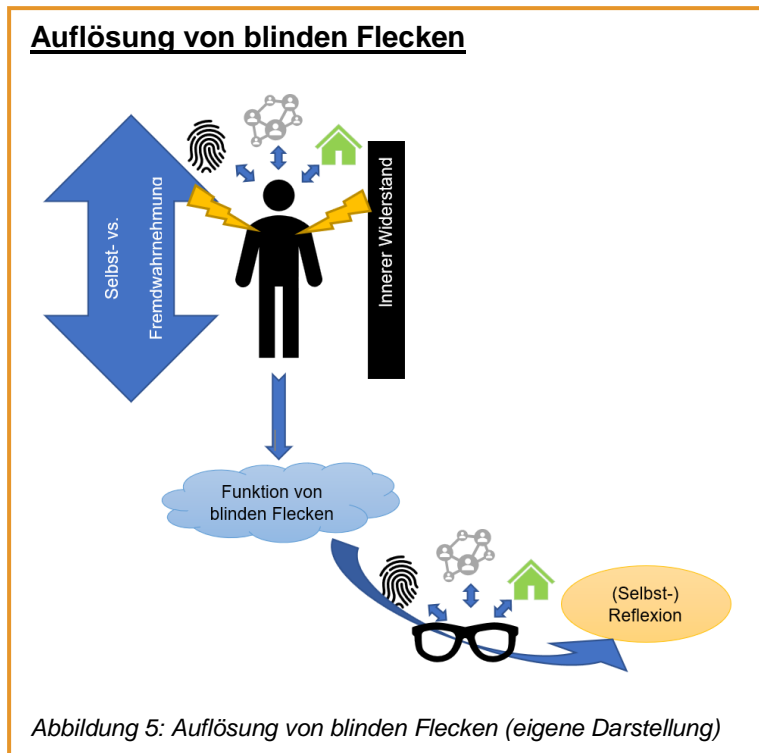
Mit dem Fokus der Fragestellung, wurde betrachtet, wie blinde Flecken entstehen. In dieser Thematik wurde anhand der Aspekte von blinden Flecken auch thematisiert, von welchen Faktoren es abhängt, ob diese stabilisiert oder aufgelöst werden. Diese Antworten leiten zur Frage über, ob blinde Flecken vielleicht mit einer bestimmten Taktik erkannt werden können.

3.2. Ausblick

Die Ergebnisse weisen auf die Wichtigkeit hin, blinde Flecken zu erkennen und aufzulösen. Obwohl die Fragestellung beantwortet wurde, konnte keine konkrete Möglichkeit damit beschrieben werden, wie blinde Flecken bei den PSA erkannt und aufgelöst werden können. Der Ausblick geht dieser Lücke nach. Wie können die blinden Flecken, die durch die Belastungen des sozialpädagogischen Alltags entstehen, aufgelöst werden. Diese Frage wird basierend auf Hinweisen aus dem Kernthema der Bachelorthesis bearbeitet. Der Ausblick ist als Impuls zu verstehen und soll eine Möglichkeit skizzieren, wie blinde Flecke strategisch erkannt und aufgelöst werden können.

Bei den Ergebnissen wurde benannt, dass es unter den Aspekten von blinden Flecken solche gibt, die Hinweise darstellen (siehe Kapitel 3.1). So können der *innere Widerstand* und *der Bruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung* die Aufmerksamkeit der Person auf sich lenken. Wie Mentzos dies formulierte, kann ein durch Abwehr entstandener blinder Fleck nur aufgelöst werden, wenn seine Funktion nicht mehr notwendig wird (vgl. Mentzos 1990: 15). D. h. PSA sollen die Funktion, die blinde Flecken für sie haben, erkennen und anderweitig zu besetzen versuchen. Das Erkennen und Einblenden der Funktion und die Einsicht, dass diese anders verfolgt werden soll, erinnert an den 'guten Grund'. Haupt-Scherer (2016: 30) beschreibt diesen traumapädagogischen Begriff mit den Worten «Absicht gut – Weg verkehrt». Die Erklärung weist daraufhin, dass das Bedürfnis hinter einem

Auflösung von blinden Flecken



inakzeptables Verhalten durchaus nachvollziehbar sein kann, die Strategie, wie die Absicht durchgesetzt wurde jedoch nicht in Ordnung ist. Damit können PSA hinter dem Fehlverhalten der Klientel dessen Bedürfnisse erkennen und diese würdigen. Dennoch wird vermittelt, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche ihre Bedürfnisse nicht mit Fehlverhalten durchsetzen können. Wie es bei der Ich-Stärkung benannt

wurde, geht es auch hier darum, zwischen den eigenen Bedürfnissen und der Umwelt, resp. dem normativen Rahmen zu vermitteln (siehe Kapitel 3.2).

Der gute Grund der PSA

Diese Gedanken lassen eine Skizze eines möglichen Auflösungsweges blinder Flecken zu (siehe Abbildung 5: Auflösung von blinden Flecken). Das Modell beginnt mit der Entstehung eines blinden Flecks aufgrund einer Belastung, welche durch die persönlichen, organisationalen und gesellschaftlichen Faktoren nicht abgedeckt werden konnte. Der *innere Widerstand* und *Brüche zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung* werden von den Professionellen als Hinweise für mögliche blinde Flecken erkannt. Professionelle, die über blinde Flecken Bescheid wissen, können durch diese Hinweise darauf aufmerksam gemacht werden. Mit dem Konzept des 'guten Grundes' kann die Funktion des blinden Flecks ergründet werden, ohne dass PSA ihre Selbstachtung dabei verlieren. Wenn die Konsequenz, die blinde Flecken haben können, zu Beginn betrachtet wird, kann dies die Auflösung gefährden. Stattdessen kann auf diese Weise zuerst die Funktion des blinden Flecks betrachtet werden. Weshalb ist es den PSA wichtig, dass ihr Bild der Realität entspricht? In der Reflexion können die Fachpersonen klären, wie sie die Funktion des blinden Flecks auch durch persönliche und organisationale Ressourcen abdecken können und ergründen, welchen Einfluss gesellschaftliche Faktoren haben. Erhalten die PSA dadurch Halt und Sicherheit, können sie sich dem blinden Fleck ohne Angst widmen und ihn damit auflösen.

Beispiel Versteht eine Fachperson den Jungen aus dem Kapitel 2.3 als manipulativen Lügner, fällt ihr vielleicht auf, dass ihr diese Deutung besonders wichtig ist. Vielleicht ist es die Rückfrage aus dem Kollegium, von jemanden, der den Jungen anders kennt, welche auf den *Bruch*

zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung hindeutet. Vielleicht ist es auch die Bestimmtheit, mit der die Fachperson auf diese Rückfrage antwortet, dass der Junge wohl nur wiederum seine Grenzen austesten wird und seine Angst nun als Vorwand benutzt. Diese Bestimmtheit kann auf einen *inneren Widerstand* aufmerksam machen. Erkennt die PSA diese Hinweise, kann sie sich die Frage stellen, weshalb es für sie wichtig ist, dass ihr Bild der Situation der Realität entspricht. Vielleicht erkennt sie ihr gekränktes Ich-Ideal, wenn sie merkt, dass der Junge nicht von Anfang an das Vertrauen hatte, mit ihr über seinen wahren Grund zu reden. Vielleicht hat sie gehofft, dass Beziehung zu ihm genug tragfähig ist, damit er von seiner Angst vor tiefen Gewässern Raum redet. Erkennt die Fachperson die Funktion des blinden Flecks, wird sie die Gelegenheit nutzen, um dieses Vertrauen zu bestärken, anstatt ihn geleitet durch den blinden Fleck als Lügner darzustellen und sein Vertrauen zu erschüttern.

Ich bitte Lionel, sich kurz Zeit zu nehmen. Er sitzt mir gegenüber. «Lionel, ich wurde informiert, dass es dich stresst, wenn jemand «hopp, hopp» zu dir sagt», eröffne ich das Gespräch. Er schaut auf den Boden. Es scheint ihm unangenehm zu sein. «Ich habe das oft gesagt, oder?», fahre ich fort. Lionel antwortet zögernd: «Hmm... Ja, ich glaube schon...» Es wirkt auf mich so, als wäre es ihm unangenehm, mich zu kritisieren. Also rede ich weiter: «Ich bin froh, dass du das gesagt hast. Ich wollte dich mit dem «hopp, hopp» unterstützen. Aber dich hat es eher gestresst, als dass es dir geholfen hätte. Das tut mir leid. Ich versuche es nicht mehr zu sagen.» Ich merke, wie ich mich wirklich nicht sonderlich gut fühle. Es ist nun der Moment, in dem bestätigt wird, dass ich den Jungen mit meiner motivierenden Art lediglich demotivierte. Ich spüre einen Funken Selbstverachtung in mir. Doch Lionel lächelt mich erleichtert an und antwortet: «Ist schon okay.» «Und falls es mir mal wieder rausrutscht, sag es mir bitte», fordere ich ihn auf. Er nickt und meint: «Na klar.» Damit wird das Gespräch in einer entspannten, wohlwollenden Atmosphäre beendet.»⁸

Diese Begebenheit ist nur ein kleines, nicht mal so bedeutendes Beispiel aus der Praxis. Die Frage ist, wie es weiter geht bei den PSA in ihren Organisationen. Wo werden blinde Flecken mühsam aufgedeckt und wo bleiben sie bestehen und leiten das als 'professionell' bezeichnete Handeln in eine diffuse Richtung?

⁸ Fortsetzung der Anekdote aus dem sozialpädagogischen Arbeitsalltag der Verfasserin (sinnge-
mäss wiedergegeben)

4. Quellenverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (2013). Dritter Teil. Modelle. In: Tiedemann, Rolf (Hg.). Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Band 6. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 209-412.
- Adorno, Theodor W. (2017). Erziehung zur Mündigkeit 1969. In: Kadelbach, Gerd (Hg.). Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. 26. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp. S. 133-147.
- Ahlheim, Rose/Hülsemann, Wilfried/Kapczynski, Helmut/Kappeler, Manfred/Liebel, Manfred/Marzahn, Christian/Werkentin, Falco (1971). Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Angehrn, Emil (2017). Selbstverständigung und Selbsttäuschung. Zwischen Selbstsein und Selbstverfehlung. In: Angehrn, Emil/Küchenhoff, Joachim (Hg.). Selbsttäuschung. Eine Herausforderung für Philosophie und Psychoanalyse. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 36-49.
- AvenirSocial (Hg.) (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.
- Bernfeld, Siegfried (1974). Psychische Typen von Anstaltszöglingen. In: Von Werder, Lutz/Wolff, Reinhart (Hg.). Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Band 1. Frankfurt am Main: Ullstein. S. 278-287.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Vom 18. April 1999 (Stand 18. Mai 2014).
- Dietz, Simone (2017). Selbsttäuschung als sozialer Prozess. In: Angehrn, Emil/Küchenhoff, Joachim (Hg.). Selbsttäuschung. Eine Herausforderung für Philosophie und Psychoanalyse. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 223-239.

- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2012). Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hg.). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz. Juventa. S. 7-31.
- Dörrlamm, Martin (2006). Professionelle Nähe – auf Distanz zum Status quo. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. 26. Jg. (100). S. 155-160.
- Fitzgerald, Crain (2012). Wirksame Heimerziehung: Fremdbestimmung in Selbstbestimmung umdeuten. «Ich gehe ins Heim und komme als Einstein heraus». In: Curaviva Fachzeitschrift. 83. Jg. (5). S. 41-43.
- Freud, Sigmund (1927). Die Zukunft einer Illusion. In: Freud, Anna/Grubrich-Simitis, Ilse (Hg.) (1978). Anwendung der Psychoanalyse. Band 2. 2. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer. S. 329-366.
- Graf, Erich Otto (1988). Das Erziehungsheim und seine Wirkung. Untersuchungen zu Rollenstruktur und Kommunikationssystem einer Arbeitserziehungsanstalt. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Graf, Erich Otto (1990). Forschung in der Sozialpädagogik. Ihre Objekte sind Subjekte. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Graf, Martin (1993). Erziehungsheime als soziale Figurationen zwischen lebensweltlich und systemisch orientierter Integration. In: Graf, Erich Otto (Hg.). Heimerziehung unter der Lupe. Beiträge zur Wirkungsanalyse. Luzern: Edition SZH. S. 85-110.
- Hafner, Wolfgang (2014). Pädagogik, Heime, Macht - eine historische Analyse. Zürich: Integras.
- Haupt-Scherer, Sabine (2016). Traumakompetenz für die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in die Psychotraumatologie und Traumpädagogik. Schwerte: Juenger Amt für Jugendarbeit der EKvW.

- Heiner, Maja (2004). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hermann, Franz (2006). Konfliktarbeit. Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, Fridolin (1989). Einleitung. In: Herzog, Fridolin (Hg.). Pädagogische Atmosphäre. Heimerziehung im Spannungsfeld zwischen Konzept und Alltag. Luzern: Edition SZH. S. 7-13.
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (Hg.) (2012). Kompetenzprofil des Bachelor-Studiums der HSA FHNW. Ausdifferenzierung und Operationalisierung. URL: <https://www.praxisausbildung.hsa.fhnw.ch/wordpress/wp-content/uploads/2014/06/Kompetenzprofil-Bachelor.pdf> [Zugriffsdatum: 24. April 2019].
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2015). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hügli, Anton (2017). Selbsttäuschung – und was sie über uns Menschen sagt. In: Angehrn, Emil/Küchenhoff, Joachim (Hg.). Selbsttäuschung. Eine Herausforderung für Philosophie und Psychoanalyse. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 15-35.
- Huxoll, Martina/Kotthaus, Jochem (2012). Der Blick in den Spiegel. Eine einführende Reflexion des sozialarbeiterischen Umgangs mit Macht und Zwang. In: Huxoll, Martina/Kotthaus, Jochem (Hg.). Macht und Zwang in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/Basel: Beltz. S. 9-19.
- Jacoby, Mario (1991). Scham-Angst und Selbstwertgefühl. Ihre Bedeutung in der Psychotherapie. Olten: Walter Verlag AG.
- Killias, Martin (1992). Vorwort der Redaktion. In: Tanner, Hannes. Kriminologisches Bulletin. Konzept der Untersuchungen über Wirkungen des Massnahmenvollzuges bei besonders erziehungsschwierigen Jugendlichen der Schweiz. 18. Jg. (1-2). S. 5-6.

König, Karl (1996). Abwehrmechanismen. Göttingen/Zürich: Vandenhoeck und Ruprecht.

Lang, Birgit (2009). Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In: Bausum, Jacob/Besser, Lutz/Kühn, Martin/Weiss, Wilma (Hg.). Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim/München: Juventa. S. 211-220.

LEIFI Physik (o.J.). Optik. Blinder Fleck. URL: <https://www.leifiphysik.de/optik/optische-linsen/versuche/blinder-fleck> [Zugriffsdatum: 10. Mai 2019].

Ludewig, Katharina (2017). Beziehungskompetenz in sozialen Organisationen. Gewaltfreie Kommunikation als Methode für die professionelle Interaktion. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag. Reihe Sozialwissenschaften. Band 82. Baden-Baden: Tectum Verlag.

Luft, Joseph (1986). Einführung in die Gruppendynamik. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lutz, Tilman (2012). «Und bist Du nicht willig...». Institutionalisierte Zwang zum Wohle der Kinder Und Jugendlichen? In: Huxoll, Martina/Kotthaus, Jochem (Hg.). Macht und Zwang in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/Basel: Beltz. S. 112-121.

Mentzos, Stavros (1990). Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mitscherlich, Alexander (1978). Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. 12. Aufl. München: R. Piper & Co.

Müller, Burkhard (2005). Professionalisierung. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 731-750.

Northoff, Robert (2012). Methodisches Arbeiten und therapeutisches Intervenieren. Eine Einführung in die Bewältigung sozialer Aufgabenstellungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Oelkers, Jürgen (1989). Ziel und Praxis: Überlegungen zum Wirkungsproblem der Pädagogik. In: Herzog, Fridolin (Hg.). Pädagogische Atmosphäre. Heimerziehung im Spannungsfeld zwischen Konzept und Alltag. Luzern: Edition SZH. S. 15-28.
- Oevermann, Ulrich (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Beckert-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/ Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 113-142.
- Parin, Paul (1983). Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopschoanalytische Studien. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Reinke-Köberer, Ellen (1984). Therapeutisierung oder Kriminalisierung – die Scheinalternativen der Rehabilitation. In: Kriminologisches Journal. 3. Jg. S. 181-200.
- Schmid, Marc/Lang, Birgit (2013). Überlegungen zum traumapädagogischen Umgang mit Regeln. In: Lang, Birgit/Schirmer, Claudia/Lang, Thomas/Andreae de Hair, Ingeborg/Wahle, Thomas/Bausum, Jacob/Weiss, Wilma/Schmid, Marc (Hg.). Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 280-308.
- Schmidbauer, Wolfgang (1977). Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmidt, Robert Franz/Lang, Florian/Heckmann, Manfred (2010). Physiologie des Menschen. Mit Pathophysiologie. 31. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Schwabe, Mathias (2016). Die «dunklen Seiten» der Sozialpädagogik. Ideale, Negatives und Ambivalenzen. Ibbenbüren: Klaus Münstermann Verlag.
- Schwabe, Mathias/Vust, David (2008). Institutionelle Zwangselemente in Heimgruppen: Kontextbedingungen, Formen und Zielgruppen. In: Schwabe, Mathias. Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken. München: Ernst Reinhardt. S. 74-104.

- Stiftung Kinderschutz Schweiz (Hg.) (2013). Leitfaden Kinderschutz. Kindeswohlgefährdung erkennen in der sozialarbeiterischen Praxis. Bern: Berner Fachhochschule.
- Streiff, Beatrix (1989). Jugendliche Wirklichkeit im Konflikt mit Normen und Werten institutionalisierter Erziehung. In: Herzog, Fridolin (Hg.). Pädagogische Atmosphäre. Heimerziehung im Spannungsfeld zwischen Konzept und Alltag. Luzern: Edition SZH. S. 29-41.
- Tanner, Hannes (1989). Persönlichkeitsbildung in der Heimerziehung. Befunde aus einer Längsschnittuntersuchung des Pädagogischen Institutes der Universität Zürich. In: Herzog, Fridolin (Hg.). Pädagogische Atmosphäre. Heimerziehung im Spannungsfeld zwischen Konzept und Alltag. Luzern: Edition SZH. S. 43-75.
- Tanner, Hannes (1992). Kriminologisches Bulletin. Konzept der Untersuchungen über Wirkungen des Massnahmenvollzuges bei besonders erziehungsschwierigen Jugendlichen der Schweiz. 18. Jg. (1-2).
- Von Spiegel, Hiltrud (2013). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 5. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- White, Vicky (2000). Profession und Management. Über Zwecke, Ziele und Mittel der Sozialen Arbeit. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. 20. Jg. (77). S. 9-27.
- ZHAW Soziale Arbeit (Hg.) (2019). Modulverzeichnis Bachelor in Sozialer Arbeit Frühlingsemester 2019. URL: https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialearbeit/Studium/Bachelor/Inhalte_des_Studiums/modulverzeichnis-zhaw-soziale-arbeit-fs19.pdf [Zugriffsdatum: 24. April 2019].

Titelbild: Eigene Fotografie.

6. Nachwort und Dank

Diese Bachelorthesis zu schreiben erforderte viel Kraft. Ich setzte mich auf unterschiedlichen Ebenen mit blinden Flecken auseinander und auch im sozialpädagogischen Praxisalltag forderten mich die Inhalte, die mir immer wieder präsent wurden, heraus. Sozialpädagogik ist ein komplexes Feld und erfordert viel Energie. Blinde Flecken haben ihre Funktion und doch ist es für eine professionelle Praxis wichtig, sich ihnen bewusst zu werden und sie aufzudecken. Ich hoffe mit dieser Arbeit nicht nur die Wichtigkeit der Auflösung von blinden Flecken aufzuzeigen, sondern auch die Motivation dafür zu und den Mut dafür zu entfachen.

Ich möchte mich als erstes bei Tobias Studer bedanken. Konstruktiv, motivierend und innovativ begleitete er mich in meinem Prozess und ermutigte mich, mich mit dem Thema 'blinde Flecken' intensiv zu beschäftigen.

Vielen lieben Dank auch Matthias, der Teile durchlas und mich in den Study-Sessions als Leidensgenosse Gesellschaft leistete.

Jessica und Lara haben sich sehr viel Zeit genommen und die gesamte Bachelorthesis durchgelesen. Sie haben mich enorm dabei unterstützt, die richtigen Worte zu finden und meine Gedanken so zu Papier zu bringen, dass diese auch verstanden werden. Ihre konstruktiven, ehrlichen Rückmeldungen konnten in mir eine riesige Motivation entfachen, ohne die diese Arbeit nicht das geworden wäre, was sie jetzt ist.

Auch meiner Familie und meinem Freundeskreis möchte ich danken. So gross meine Begeisterung fürs Thema ist, so tief waren zwischendurch die Motivationslöcher. Viele grossartigen Menschen unterstützten mich in dieser Zeit.

Meinem Mann danke ich auch einfach dafür, wie er mich in dieser Zeit 'ausgehalten' hat. Alles, was ich in dieser Zeit nicht machen konnte, konnte er irgendwie managen, selbst im grössten Stress verstand er meine schon fast aufständische Prokrastination und sorgte stets für Nervennahrung.

Als letztes möchte ich allen danken, die mich ermutigen, mich mit blinden Flecken auseinanderzusetzen. Wie in der Bachelorthesis beschrieben, ist das Umfeld einer Person entscheidend dafür, ob sie blinde Flecken erkennen kann. Die vielen Gespräche, die ich im Prozess dieser Arbeit führte, erlebte ich als unglaublich konstruktiv und aufbauend. Daraus entfachte sich immer wieder aufs Neue die Motivation, mich dieser Bachelorthesis zu widmen.