

1 Einleitung

*„Die Kultur der Affekte ist das eigentlich schwerste Bildungsziel.“
(Mitscherlich 1970, 35)*

Konflikte aller Schweregrade und Ausprägungen verbaler bis körperlicher Art sind dem Bildungs- und Erziehungsraum Schule immanent. Immer drängender werden die Fragen nach dem Verstehen von Zusammenhängen und vor allem nach Lösungen. Die Herausforderung durch Schulaversion, Schulverweigerung, Modernisierungsverlierer, Migration, Zunahme von emotionalen Belastungen, psychischen Erkrankungen, school shooting (sogenannte „Amokläufe“) muss dringend durch entsprechende Weiterentwicklungen innerhalb des Bildungsdenkens beantwortet werden, um dringlichen und explosiven Entwicklungen konstruktiv zu begegnen und insbesondere dem Individuum, das hier im Fokus steht, Chancen auf ein von Anerkennung, Teilhabe und Bildungsmöglichkeiten erfülltem Leben zu eröffnen. Die Fragen, wie eine Schule Jugendliche binden kann, deren Biographie und Schulkarriere von Brüchen durchzogen, die lange, monatelang, manchmal jahrelang nicht mehr zur Schule gehen. Wie Schule für diese Jugendlichen attraktiv werden kann und welche Verhältnisse diese Prozesse begünstigen könnten, beschäftigte engagierte Praktiker und Wissenschaftler während der Planungs- wie Realisierungsphase der Einrichtung einer Außenstelle einer Schule für Erziehungshilfe.

Es besteht das dringende Desiderat der Entwicklung einer Bildungskonzeption für den wertschätzenden, anerkennenden und Bildung ermöglichenden Umgang mit belasteten Kindern und Jugendlichen. In der Perspektive der vorliegenden Arbeit wird der (intersubjektiv vermittelte) Verstehensansatz als zentrale humane, sinnvolle und bildungsfördernde konzeptuelle Antwort auf normabweichendes Verhalten für die betroffenen Kinder und Jugendlichen vertreten.

Die Biographien dieser Kinder und Jugendlichen beinhalten Bildungsgeschichten voller Verletzungen, Demütigungen, Sanktionen, Abrücken, Aussonderungen und oft gänzlichem Mangel an Verstehen, Anerkennung, Wärme und Respekt. Belastete Jugendliche zeigen häufig Auffälligkeiten im Ausdruck ungemilderter aggressiver und libidinöser Affekte. Sozial auffällig werden sie meist mit ihrer wenig „kultivierten“ Aggressivität, die sie dissozial in Erscheinung treten lässt. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage nach Bildung ermöglichenden Verhältnissen für belastete, schwierige Heranwachsende. Entsprechend dem hier verfolgten relationalen Ansatz, werden wechselwirkend aufeinander bezogene Verhältnisse, Bezüge zwischen Schülern, Lehrern und Welt, fokussiert. Die Untersuchung von Bildung begünstigenden Verhältnisse führen zu einer Erweiterung der bislang vorliegender pädagogisch-psychoanalytischer Bildungskonzeptionen, die bislang hauptsächlich Entwicklung, Affekte und Beziehungen im pädagogischen Raum fokussiert, um die explizite konzeptuelle Hereinnahme kulturell-symbolischer Weltbezüglichkeit mit ihren subjektiven Bedeutungen für Jugendliche. Größenphantasien verstanden als Vorläufer adoleszenter Selbstentwürfe, die Bernfeld „virtuelles Selbst“ (1931) nannte, zeigen sich als günstige Ansatzstelle für pädagogische Prozesse, die eine Verbindung von subjektiver und objektiver Realität in einem triadischen mentalen Bildungsraum (vgl. Winnicott 2006) ermöglichen.

Die über ein Jahr aufgezeichneten Erfahrungen werden in den Fallgeschichten zweier Jugendlichen auf drei Ebenen rekonstruiert. Sie werden beschrieben, interpretiert, analysiert und

verglichen, um vertiefte Erkenntnissen über sinnvolle Gestaltung von Bildungsverhältnissen für belastete Jugendliche zu gewinnen. Anhand dieser komparativer Fallstudien werden die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für eine Kultivierung von Affekten, von Affektbildung und Affektmodulation dissozialer Verhaltensweisen ausgelotet und erörtert. Einerseits wird Affektbildung innerhalb personaler Verhältnisse, die die Mischung aggressiver und libidinöser Affekte durch metabolisierende Containing-Prozesse (Bion 1990) möglich. Andererseits sind Affekte, durch schulische Arbeit wandelbar, indem Größenphantasien durch Interaktions- und Kulturerfahrungen und daraus hervorgehende Symbolisierungsprozesse in veränderte realitätsnähere Selbstentwürfe übergehen. Diese Perspektive von Bildung dient dem einzelnen Subjekt ebenso wie sozialer Gemeinschaft. In dieser Untersuchung steht der sich ständig in Bewegung, in Veränderung und Bildungsprozessen befindliche Mensch in responsiver, vielfältiger sozialen und sächlichen Verbundenheit, im Fokus der Aufmerksamkeit. Wir grenzen uns ab von der Vorstellung, Bildungsprozesse mittels ökonomischer Optimierungsstrategien befördern zu können. Die hier gemeinten Bildungsvorstellungen haben nichts mit der Logik stringenter Zweckrationalität oder kausalreduktiven Prozessen, mechanistischen Vorstellungen von Input-Output-Relationen, mit tayloristischen Effektivitätsschemata zu schaffen (Hirblinger 2007b). Bildungsprozesse sind nicht allein auf Wissenserwerb reduzierbar und nicht einseitig auf Verwertbarkeit ausrichtbar.

Bildungsräume für schwer belastete Jugendliche

In Regelschulen und Schulen für Erziehungshilfe versuchen engagierte PädagogInnen die Frage, die sich angesichts steigender schulaversiver Verhaltensweisen, der Schule fernbleibender oder mental abwesender Schüler und konfrontiert mit Institutionensysteme „sprengenden“ Heranwachsenden, notwendig stellt, in ihrer alltäglichen Arbeit praktisch zu beantworten. Pädagogische Not und intensives Engagement einzelner Praktiker in Zusammenarbeit mit Schulverwaltung, von regionalem Schulamt bis Kultusministerium, realisierten in Süddeutschland einen Schulversuch, der hier aus Datenschutzgründen „Kleinschule“ genannt wird, in dem Jugendliche, die aus dem Regelschulsystem gefallen waren bzw. sich aus diesem katapultiert hatten, eine Bildungschance erhalten sollen. Das bereits spezifizizierte schulische Angebot der Schulen für Erziehungshilfe und anderer Regel(-sonder-)schulen war als nicht passend erkannt worden. Die Schüler kamen in dem gegebenen Rahmen nicht zurecht und griffen diesen Rahmen andererseits massiv und destruktiv an. Also nahmen der Schulversuch und die damit verbundenen konzeptionellen Überlegungen und Planungen „ihren Ausgangspunkt vom Scheitern der Institution Schule an schwierigen Schülern und dem individuellen Scheitern schwieriger Schüler an der Schule“ (Schmid 2004, 179).

Die Kleinschule und ihr Bildungsangebot

Auch die im Mittelpunkt dieser Fallstudien stehenden Schüler forcierten ihre eigene Ausgrenzung durch Verhaltensstörungen massiv und destruktiv. Diese Destruktivität richteten diese Jugendlichen gegen Institutionen, gegen die Rahmenbedingungen großer Institutionen, aber zugleich gegen sich selbst. In selbstdestruktiver Weise handeln sie quasi-perpetuierend im Wiederholungszwang, eigentlich auf der paradoxen Suche nach einer Lösung, nach Strukturen, die sie „halten“ (vgl. Winnicott 1974, 69ff), mögen. Angeregt durch die italienische Bewegung der Antipsychoiatrie, der „negierten Institution“ (Basaglia 1971; Pirella 1975) und der „éducation

impossible“ Maud Mannonis und ihrer „gesprengten Institution“ (Mannoni 1980), spielten die institutische Überlegungen vor und bei der Einrichtung der Kleinschule eine wichtige Rolle. Entgegen der Tendenz zu Anonymisierung und Entsubjektivierung großer Institutionen wurden Regeln und Rahmen in dieser kleinen Schule nicht bereits vorgefunden, sondern waren noch zu entwickeln und konnten daher gestaltet und in ihren Wirkungen bewusst werden. Die Möglichkeit Regeln zu gestalten ergab die Chance, jenseits von unpersönlich gesetztem Regelwerk, bildungsbedeutsame Rahmengestaltungen sichtbar und erkennbar zu machen. Der Ort für diese Kleinschule wurde in einem Endreihenhaus gefunden, in einem Wohnhaus in nachbarschaftlicher sozialer Einbettung, also in wenig formalisierter, wenig institutionalisierter bis privatisierter Konnotation. Diese räumlichen und sozialen Rahmenfaktoren resultieren notwendig in affektiven Nähe-Distanz-Thematisierungen zwischen Schülern und Lehrern.

Die Kleinschule bietet Schulplätze für bis zu sechs männliche Jugendliche. Die antizipierte Problematik gemischtgeschlechtlicher Schülerschaft wurde bereits konzeptionell ausgeschlossen. Eine Sonderschullehrerin, ein Sonderschullehrer und ein Sozialpädagoge wurden für die schulische Betreuung eingesetzt. Das Haus liegt in unmittelbarer Nähe eines großen Schulzentrums mit allen Schularten. Stadtbibliothek, Kreismedienzentrum, Agentur für Arbeit, Polizei, Museen und Theater sind in gut erreichbarer Nähe und bieten eine Einbindung in eine sehr gute Infrastruktur. Vielfältige Kooperationsbeziehungen kennzeichnen den Betrieb dieser Schule: zu einem Sozialpädagogischen Jugendzentrum, dessen Mitarbeiter attraktive Angebote wie Aikido, Bogenschießen, Boxen, Bau und Umgang mit Holzschnitzern etc. machen, Sportunterricht mit angehenden Jugend- und Heimerziehern, Technikunterricht an einer benachbarten Schule, Kunstunterricht in der Stammschule, Musikunterricht in einer alternativen Musikschule, etc. Situativ werden immer wieder Experten in den Unterricht geladen: ein Pfarrer, eine Psychotherapeutin, eine Spielexpertin, u.a.

Der Vormittag an der Kleinschule beginnt mit einer *Morgenrunde*, an der alle Schüler und Lehrenden teilnehmen. Bei einem offenen Gespräch sitzen alle an einem Tisch. An den Tischen haben Lehrerin und Lehrer ihren Platz. Diese Sitzordnung etablierte sich in dieser Weise, da die Jugendlichen sich um diese begehrten Vorsitzpositionen zu rangeln begannen. Dies ist *ein* Beispiel für entwickelte Regeln, die nach Anfrage der Jugendlichen entstanden. In den Gesprächen der Morgenrunde können alle gegenwärtigen, relevanten oder anstehenden Themen besprochen werden, seien es emotional beeindruckende Erlebnisse oder rein sachlich-organisatorische Fragen. Die morgendliche Runde wird als Zäsur, als Zwischenraum zwischen Außenwelt und innerschulische Welt gesetzt. Hier angekommen, können die Beteiligten sozusagen in eine institutionalisierte symbolisch-kulturelle Welt eintreten. Die Morgenrunde ist ein Ort der Begegnung und des Gesprächs, des Gesehen- und Wahrgenommenwerdens, der Rekapitulation und der Planung, der Verlinkung von außerschulischem mit innerschulischem Geschehen, auch von Konfliktthemen. Hier verbinden sich Vergangenes mit Gegenwart und Zukunft. Bedeutsames kann zum Ausdruck gebracht, ausgesprochen und bearbeitet werden, vielleicht bewusst werden. In die Morgenrunde wird Aktuelles heringeholt, kann gemeinsam betrachtet und beachtet werden. Sie ermöglicht ein Frei-Werden für Neues im zeitlich und räumlich nachfolgenden Unterricht in Kleingruppen.

Nach der Morgenrunde gliedert sich der Unterricht in zwei 1,5 stündige Blocks. Dazwischen gibt es Frühstück, das auch als Bildungsangebot zu begreifen ist. Da den Jugendlichen der Weg zur Hauptschulabschlussprüfung grundsätzlich ermöglicht werden soll, spielen die Unterrichtsfächer Mathematik und Deutsch und eventuell Englisch curricular und methodisch im Sinne relativ traditionellen schulischen Unterrichts eine zentrale Rolle. Daneben werden

Themenbereiche projektartig angeboten. Diese werden hauptsächlich an subjektiven Interessen der Jugendlichen entwickelt, um Schule persönlich bedeutsam und attraktiv werden zu lassen und um eine entsprechend intensive persönliche affektive Verbindung der Jugendlichen zu den Lehrenden und zum Bildungsangebot zu ermöglichen. Im Gegensatz zu vielen Initiativen, wie z.B. „Stadt als Schule“ (1986ff), die „Praxislernen“ als Bildungsansatz“ (Grieser 1996, 27), die praktische Erfahrungen in der realen Welt in den Vordergrund stellen und versuchen Schule attraktiv zu gestalten, indem vorwiegend praktische, handwerkliche und erwerbsnahe Formen konzeptuell gewählt werden, geht das Konzept der Kleinschule davon aus, dass Jugendliche prinzipiell für Schule und den in ihr vermittelten Repräsentationen von Lebens- und Weltthemen, für eine Kultur des Denkens, Wissens und Übens zu gewinnen sind. In welcher Weise der Zugang zu den zu erobernden Gebieten individuell gestaltet und damit eröffnet werden kann ist Teil der Frage nach den Dimensionen, die Bildungsprozesse ermöglichen resp. erschweren können. Neben der genannten berufsnahen „Realerfahrung“ ist auch der schöpferisch-spielende Umgang mit innerer und äußerer Realität im triadischen mentalen Bildungsraum (vgl. Winnicott 2006, insb. 111ff) als Handlungsbereich des Spiels, der Kreativität und der Kultur bedeutsam für die Entwicklung von Symbolisierungsprozessen.

Die Atmosphäre

Die LehrerInnen und auch die Jugendlichen sind um eine *Wohlfühlatmosphäre* in der Schule bemüht. Große Zimmerpflanzen, eine Sitzzecke mit Lektüre auf einem Tischchen, farbenfrohe von den Schülern selbst gemalte Bilder an der Wand, Aquarien, eine bewusst und ästhetisch ansprechende Inneneinrichtung, die vielfältig von Schülern und LehrerInnen gemeinsam gestaltet und auch kontrovers diskutiert wurde und wird, bewirken entgegen rein funktional gestalteter Räumlichkeiten eine emotional ansprechende Situation. Die Lehrerin bringt regelmäßig ihren Hund mit. Er kann bei nassem Wetter nicht mit dreckigen Pfoten die Räume beschmutzen, muss sich also auch an Regeln halten, ganz wie die Schülern. Er belebt die Institution Schule, legt sich mit der Nachbarkatze an, lässt sich streicheln, füttern,... riecht auch mal nach „Hund“... er ist ein besonderes Mitglied dieses schulischen *Lebensraumes*. Die alte Nachbarin schaut auch mal vorbei und gibt Gartentipps. Ein Eichhörnchen lässt sich im ausladenden Ahornbaum vor dem großen ehemailgen Wohnzimmerfenster beobachten. Bezeichnend sind auch die beiden Aquarien mit ihren verschiedenen Bewohnern: Gleich am Eingang wird man von vielen geselligen Fischen in einem großen, hell erleuchteten Aquarium begrüßt. Eine Treppe höher lebt der ängstlich-aggressive Feuerschwanz als Einsiedler, meist versteckt in seinen Grünpflanzen. Damit können diese unterschiedlichen Aquarienbewohner als quasi-soziale Gegenüber, als Variationen möglicher Zustände, anregende Spiegel für Identifikation oder Abgrenzung sein.

Bildungsprozesse ermöglichende Verhältnisse

Die Fragestellung nach den bedingenden Dimensionen von Bildung, im Besonderen von Bildungsprozessen bei belasteten Heranwachsenden stand von Anbeginn der Untersuchung im Raum. Der Mensch ist ein relationales und responsives Wesen, das in Verhältnissen nach Antwort auf subjektiv wichtige Fragen sucht und das auf Verhältnisse antwortet (vgl. Stinkes 2008). Das Subjekt bewegt sich in einem Geflecht von Bezügen und/oder sieht sich darin gefangen. Diese Verhältnisse eröffnen ihm sein Werden, erschweren oder verunmöglichen seine

Bildung. Die Erkenntnis, dass Bildungsbewegungen relational und responsiv bedingt sind, führte dazu, nach diesen Verhältnisdimensionen zu suchen. Die Überlegungen von Ursula Stinkes zu „bildenden Verhältnissen“ (Stinkes 2008) gaben letztlich den Anstoß für den Titel der vorliegenden Arbeit, der die Relationalität und Responsivität von Bildung betont.

Es liegt in der Verantwortung pädagogischer Praxis, die Angewiesenheit ihrer pädagogischen Adressaten auf Bildung ermöglichende relationale Verhältnisse in den Fokus zu nehmen und pädagogisches Geschehen nach behindernden und ermöglichenden Verhältnissen immer wieder interpretierend, sich einfühlend und reflektierend zu prüfen und Schlüsse zu ziehen für zukünftige pädagogische Handlungen, als Antwort auf Anfragen belasteter Jugendlicher. Die beschriebenen im konkreten wie übertragenen Sinne versorgende schulische Institution mit ihren Haltungen und ihrer spezifischen Atmosphäre bilden für Jugendliche mit großen Problemen die Basis eines Vertrauens in die Personen, die ihnen fürsorglich zur Seite stehen, die den Jugendlichen „gute Objekt“ sind und ihnen eine „innere Umwelt“ (Winnicott 1974, 39f) bilden. Auf dieser Grundlage können belastete Jugendliche emotional zu den Lehrenden wirklich Kontakt aufnehmen, Regeln anfragen und Konflikte austragen und ihre Symbolisierungs- und Mentalisierungsfähigkeit erweitern.

Winnicott geht in seiner Abhandlung über die Fähigkeit zum Alleinsein davon aus, dass diese Fähigkeit „eins der wichtigsten Zeichen der Reife in der emotionalen Entwicklung“ (1974, 36) sei. Die Fähigkeit zum Alleinsein ist ein Spiel- und Entwicklungsraum, ein triadischer mentaler Bildungsraum (verwandt dem intersubjektiven Raum von Winnicott 2006), in dem die Jugendlichen über sich selbst und die soziale und dingliche Welt lernen können. Dornes (2001, 26f) weist, die Säuglingsforschung referierend, auf die eminente Bedeutung „niederer Spannungszustände für die psychische Strukturbildung“ („low tension learning“), für die Selbstentwicklung hin. Dieses Modell geht davon aus, dass Triebbefriedigung *Voraussetzung* ist für die Entstehung des Spielraumes, in dem sich ein Selbst entwickeln und soziale und Sachwelt erforscht werden kann. Dieser Spielraum beinhaltet nach Winnicotts Überzeugung die Fähigkeit zum Alleinsein. „Reife und die Fähigkeit, allein zu sein, setzt voraus, dass das Individuum die Möglichkeit gehabt hat, durch ‚ausreichend gute Bemerterung‘ einen Glauben an eine wohlwollende Umgebung aufzubauen. Dieser Glaube wird durch Wiederholung lustvoller Triebbefriedigung aufgebaut“ (Winnicott 1974, 40). Ein vergleichbarer Gedankengang lässt sich in Pestalozzis Äußerungen über seine Anstalt in Stans finden:

„Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen, und Liebe und Wohlthätigkeit ihnen durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse, ihren Empfindungen, ihrer Erfahrung und ihrem Thun nahe zu legen, sie dadurch in ihrem Innern zu gründen und zu sichern,

dann ihnen viele Fertigkeiten anzugewöhnen, um dieses Wohlwollen in ihrem Kreise sicher und ausgebreitet ausüben zu können.

Endlich und zuletzt komme mit den gefährlichen Zeichen des Guten und des Bösen, mit den Wörtern: Knüpf diese an die täglichen häuslichen Auftritte und Umgebung an, und Sorge dafür, dass sie gänzlich darauf gegründet seyen, um deinen Kindern klarer zu machen, was in ihnen und um sie vorgeht, um eine rechtliche und sittliche Ansicht ihres Lebens und ihrer Verhältnisse mit ihnen zu erzeugen.“ (Pestalozzi 1992, 18f)

Die Grundlage der Fähigkeit des Alleinseins ist nach Winnicott die Erfahrung des Alleinseins in Gegenwart eines anderen Menschen. Das unreife Ich eines Schülers kann durch Ich-Unterstützung durch eine fördernde Person gestärkt werden. „Nur wenn er allein ist (d.h. in Gegenwart eines anderen Menschen), kann der Säugling [oder der Schüler, M. H.] sein eigenes personales Leben entdecken“ (Winnicott 1974, 42). Dieses pädagogische Paradoxon

einlösend, stehen die LehrerInnen den Jugendlichen intensiv unterstützend und begleitend bei Arbeitsvorhaben zur Verfügung und lassen ihn (sobald möglich) auch allein in der Gegenwart einer lehrenden Person, die ebenfalls arbeitet. „Die Fähigkeit, allein zu sein hängt davon ab, ob ein gutes Objekt in der psychischen Realität des Individuums vorhanden ist. [...] Die guten inneren Objekte sind in der persönlichen inneren Welt des Individuums und stehen zur Verfügung für die Projektion im geeigneten Augenblick.“ (Winnicott 1974, 40)

Die Forschungsergebnisse in der Perspektive von pädagogischer Professionalität

Der erkenntnisleitende Blick richtete sich auf die Bildungssituation belasteter Jugendlicher und deren biographische, soziale und insbesondere affektive Lage. Affektive Orientierungen belasteter Jugendlicher wurden in der vorliegenden Untersuchung als Movens von Bildungsprozessen destilliert. Diese lassen sich durch mikroskopische Vergrößerung von intersubjektiven Zusammenhängen im pädagogischen Raum verdeutlichen. In der bildungsermöglichenden Begegnung entsteht ein triadischer mentaler Bildungsraum, der die Innenwelt des Schülers mit der Außenwelt der Realität in Kontakt bringt, sodass Phantasien und Wunschvorstellungen als Kompetenzwahrnehmungen im Entwurf sich durch reale soziale und dingliche Erfahrungen weiterentwickeln können (vgl. Winnicott 2006, 111ff). Diese Selbstentwürfe speisen sich durch narzisstische Energien, die nach Sicherheit und Liebe, nach Vitalität und Aktivität, Größe und Eigen-Sein und Autonomie, Selbstwert und Wirksamkeit streben. Die Nicht-Achtung dieser Orientierung zieht Kränkung, Verletzung und Retraumatisierung des Jugendlichen nach sich. „Narzisstische Wur“ oder narzisstischer Rückzug (Altmeyer 2000, 165) sind entsprechende Symptome. Durch Abwertung, Rückzug und Isolation, häufig auf dem Hintergrund von Verletzlichkeit der PädagogInnen, wird dem Jugendlichen unter dem Etikett „selbstverschuldet“ die soziale Teilhabe und damit die Unterstützung im Bildungsprozess verwehrt. Pädagogen schneiden damit den ihnen Anvertrauten den Bildungsweg ab und reproduzieren deren biographische sozial-emotionale Benachteiligung!

Pädagogische Praxis muss ihren Ausgangspunkt im intersubjektiven Raum nehmen. Sie muss sich als Antwortbewegung, als Responsivität (Waldenfels 1994; 1998b) auf Anfragen und Herausforderungen von Jugendlichen konzeptualisieren. Basisforderung an Pädagogen ist die Anerkennung der Bildungssubjekte. Anerkennen hat mit Erkennen zu tun. Durch Anerkennung der affektiven Gerichtetheit, der Angewiesenheit, narzisstischen Bedürftigkeit und Kränkbarkeit *sowie* der anerkennenden, respektierenden Annahme des Begehrens nach Größe, Sich-Selbst-sein und insbesondere Aufnahme i.S.v. Containment dieser affektiven Äußerungen können Bildungsprozesse ermöglichende Verhältnisse bereitet werden.

Die Frage, in welcher Weise die Qualität des pädagogischen intersubjektiven Beziehungsangebots professionell gestaltet werden kann, lässt sich mit der vorliegenden Untersuchung differenziert beantworten. Um in der pädagogischen Begegnung mit dem heranwachsenden Gegenüber identifiziert und zugleich different sein zu können, gleichermaßen in Gemeinschaft wie Differenz, ist Reflexivität unerlässlich. *In der Ermöglichung von Gemeinschaft mit dem Bildungssubjekt und der in ihr liegenden Zumutung von verwendbaren Differenzerfahrungen liegen die Chancen pädagogischen Handelns.*

Jessica Benjamin (2006) spricht von „reifer Triangulierung“, die anzustreben sei. Involvement und Enactment sind aufgrund intersubjektiver Verflochtenheit gerade in engagierter pädagogischer Praxis unabwendbar. Konflikte sind unvermeidlich. Bildungsrelevant wird vielmehr die *Gestaltung des Konflikts* zwischen Pädagogen und Heranwachsenden: Wenn

Lehrende in der pädagogischen Praxis den Heranwachsenden „Zwischenräume“ der Symbolisierung eröffnen, in denen emotionale „Beta-Elemente“ (Bion 1990) aufgefangen, angenommen werden und als modulierte sowie differentes Element an diese zurückgegeben werden, kann dadurch Strukturveränderung angeregt, Mentalisierung und Symbolisierung ermöglicht werden.

Pädagogen und Jugendliche können sich im intersubjektiven triadischen Raum begegnen und gemeinsame Bildungsprozesse i.S.v. Sinnbildungsprozessen vollziehen. Der generationaldifferente Andere stellt sich für Containment (Bion 1990) und für Affektbildung zur Verfügung. Der Beitrag der Lehrenden kann mit Schleiermacher darin bestehen, dass sie mittels „wohlwollender“, i. e. die Äußerungen des Schülers aufnehmender und anerkennender Haltung und „ironischer“, i.e. reflektierender und abstrahierender Haltung „um mit *Bewußtsein und Freiheit* in die Absichten anderer hineinzugehen“ (Friedrich Schleiermacher, Athenäum-Fragment Nr. 362 in Schlegel 1967, 230, Hervorhebung M. H.), sich dem Anderen „hingeben“ (Benjamin 2006) und sich zur Selbstkonstitution ihrer Schüler als „objektive Objekte“ „verwenden“ (Winnicott 2006, 101ff) lassen. Für ihre Schüler können Lehrer „significant other“ (Mead 1973/1934; 1980; 1983), „gutes Objekt“ (Winnicott 1974, 39f) werden, das ihnen „ihr Bild von sich“ als geliebte und kompetente, anerkannte und wirksame Personen, an sie selbst zurückgibt. PädagogInnen können für ihre Schüler bedeutsame Andere werden. Sie stehen in der Mitverantwortung für die Qualität des Selbstbilds und des Selbstbezugs ihrer Schüler. Ihre Wertschätzung wird in deren Innenwelt als Bewertungsinstanz repräsentiert. Damit sind sie in der Konsequenz auch mitverantwortlich für deren Bildungsaktivität, für deren Überzeugung „jemand“ zu *sein* und eventuell „größer und kompetenter“ *werden* zu können, sich jedenfalls *mit ihrem Lehrer bzw. ihrer Lehrerin* auf ihrem Entwicklungsweg zu befinden.

Lehrer habe die Aufgabe als generationendifferente Andere einen triadischen mentalen Bildungsraum zu gestalten. Zentrum pädagogischer Professionalität ist dabei die Begegnungskompetenz eines mindestens doppelperspektivischen Blicks auf Heranwachsende, der ahnendes Einfühlungsvermögen mit reflexiver Abstraktionsfähigkeit verbindet. Dadurch wird Affektbildung, die an affektiv bedeutsamen Inhalten, wie Größenphantasien, anzusetzen vermag, Identifikation und verwendbare personale wie sächliche Differenzenerfahrungen ermöglicht, subjektiv bedeutsam für Bildungsprozesse von Jugendlichen. Schulen können auf diesem Weg für belastete und schwierige Heranwachsende attraktiv werden.